A watercolor illustration of a woman's profile in shades of blue and white. She is wearing a large, vibrant red hat. A large, semi-transparent red circle is overlaid on the right side of the image, partially covering her face and the hat. The background is a soft, light blue wash.

Cartema

Revista do programa
de pós-graduação
em artes visuais
UFPE-UFPB

nº7 | ano 7
ISSN: 2316-9311

Cartema

Revista do programa de pós-graduação em artes visuais UFPE-UFPA

ISSN: 2316-9311

nº7 | Ano 7

Recife, 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

REITOR

Prof. Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

VICE-REITOR

Prof. Silvío Romero de Barros Marques

PRÓ-REITOR PARA ASSUNTOS DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Prof. Ernani Rodrigues de Carvalho Neto

DIRETOR DO CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

Prof. Walter Franklin Marques Correia

VICE-DIRETORA DO CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

Prof^a Cristiane Maria Galdino de Almeida

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE TEORIA DA ARTE E EXPRESSÃO ARTÍSTICA

Prof^o. Bruno Siqueira

SUBCHEFE DO DEPARTAMENTO DE TEORIA DA ARTE E EXPRESSÃO ARTÍSTICA

Prof^a Izabel Concessa Arrais

COORDENADOR LOCAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS (UFPB)

Prof^o Robson Xavier da Costa

VICE-COORDENADOR LOCAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS (UFPB)

Prof^o José Augusto Costa de Almeida

COORDENADORA GERAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS (UFPE)

Prof^a Maria das Vitorias do Amaral

VICE-COORDENADORA GERAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS (UFPE)

Prof^a Luciana Nunes

REVISTA CARTEMA

ISSN: 2316-9311

EDITORAS

Madalena Zaccara (UFPE)

Maria Betânia e Silva (UFPE)

CONSELHO EDITORIAL

Arão Nogueira Paranaguá de Santana (UFMA)

Everardo Araújo Ramos (UFRN)

Fábio Rodrigues (URCA)

Helena Tania Kats (PUC- SP)

Irene Tourinho (UFG)

José Afonso Medeiros Souza (UFPA)

José Carlos de Paiva (Universidade do Porto, Portugal)

Luís Alberto Ribeiro Freire (UFBA)

Lívia Marques Carvalho (UFPB)

Madalena Zaccara (UFPE)

Maria Virgínia Gordilho (UFBA)

Marie-Christiane Mathieu (Université. Laval – Québec, Canadá)

CRÉDITOS

Revisão: os autores

Imagem da Capa: Guilhermina Velicastelo

Diagramação: Érika Jardim

Hospedagem da Revista Eletrônica: Portal de Periódicos da UFPE

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/CARTEMA>

PKP

PUBLIC
KNOWLEDGE
PROJECT

OJS

Open Journal Systems

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos e videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial em qualquer sistema de processamento de dados e a inclusão de qualquer parte da obra em qualquer programa juscibernético. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração.

Editorial

Nesta sétima edição, a revista Cartema apresenta ao seu público leitor uma grande diversidade de temas relacionados às pesquisas propostas pelos seus autores. As abordagens navegam pelos múltiplos campos das investigações em artes visuais.

Podemos acompanhar, portanto, **Lucimar Bello Frange** em seu trânsito pela arte, cultura e educação ou refletir através da leitura de **Patricia Raquimán Ortega** e **Miguel Zamorano Sanhueza** sobre as práticas pedagógicas no ensino da arte. Perspectivas novas nos são oferecidas pelo texto de **Ramon Cabrera Salort** que nos introduz à teoria da abordagem triangular através da perspectiva decolonial; via os escritos de **José Roberto Pereira Peres** que nos faz tomar conhecimento de uma experiência de especialização de professoras em desenho e artes industriais ou lendo as reflexões de **Greice Cohn** sobre o ensino da arte no tradicional colégio Pedro II.

Podemos ainda mergulhar nos textos de **Fabiola Valença** sobre diálogos de alfabetos, no de **Maria das Vitórias Negreiros do Amaral** que reflete sobre um universo que vai do desenho ao mito na educação infantil, na pesquisa de **Regilene Sarzi-Ribeiro** sobre a História da Arte e seus dispositivos técnicos e imagens biomédicas ou na de **Carlos Henrique Romeu Cabral** que nos fala sobre os irmãos monteiro e a projeção internacional da pintura brasileira.

Finalmente apresentamos uma importante e histórica entrevista com Noêmia de Araújo Varella, cujo nome dispensa apresentação, feita pela prof. Dra. **Maria Betânia e Silva** nossa coeditora intitulada Memórias de práticas e ideias poéticas.

Boa leitura

Madalena Zaccara

Maria Betânia e Silva

Sumário

- 6 Transitoriedades na arte, na cultura e na educação, em tempos atuais
Lucimar Bello Frange
- 16 Historias de vida profesional y prácticas pedagógicas en la enseñanza de las artes visuales, una mirada reflexiva
Patricia Raquimán Ortega
Miguel Zamorano Sanbueza
- 24 Abordaje triangular desde un episteme decolonial
Ramón Cabrera Salort
- 33 Uma experiência de especialização de professoras primárias em Desenho e Artes Industriais no Instituto de Educação do Distrito Federal – RJ (1932-1939)
José Roberto Pereira Peres
- 48 O ensino da arte no Colégio Pedro II: tradições, tensões e invenção
Greice Cohn
- 67 Diálogo de alfabetos
Fabíola Valença
- 77 Do desenho ao mito, passando pelo simbólico, na escola de educação infantil
Maria das Vitórias Negreiros do Amaral
- 87 História da arte, dispositivos técnicos e imagens biomédicas:
Laura Ferguson
Regilene Ap. Sarzi-Ribeiro
- 104 Os irmãos Fedora, Vicente e Joaquim do Rego Monteiro e a projeção internacional da pintura brasileira: análises intermediárias
Carlos Henrique Romeu Cabral
- 116 **Entrevista a Noemia de Araújo Varella**
Memórias de práticas e ideias poéticas
Maria Betânia e Silva
- 130 Os autores

Transitoriedades na arte, na cultura e na educação, em tempos atuais

V Diálogos Internacionais em Artes Visuais
II Encontro Regional ANPAP Nordeste

Lucimar Bello Frange

Prof^á. Dr^á. Aposentada UFU-MG

Pesquisadora voluntária PUC-SP

Resumo

Os dois dias de trabalhos imersivos, nos V Diálogos, permitem ampliar as anotações anteriores, assim como sustentar uma estrutura de tópicos para pensamentos esgarçados, tal qual a vida contemporânea. Uma combinatória de números é feita a partir das datas 24-08-2016 e 25-08-2016. Essas permitem que o leitor-pesquisador articule um texto outro, além do escrito. Tento gerar um “estado de cartema”, uma colagem, um quebra cabeças, com imensas dúvidas. Muitas vozes são trazidas e coladas ao texto para ancoragens e germinações de atos de criar, de pesquisar, de educar-em-arte, sempre em práticas de poíesis compartilhadas.

Palavras chave: Artes visuais, pesquisa, educação, cartema.

Abstract

The two-day immersive work in V Dialogues, allow you to extend the previous notes, and sustain an outline for frayed thoughts, like contemporary life. A combinatorial numbers is made from the dates 8/24/2016 and 8/25/2016. These allow the reader - researcher articulates another text, in addition to writing. I try to generate a “state of cartema” as a collage, a puzzle with lots of uncertainty. Many voices are brought and pasted the text to anchors and germination acts to create, to research, to educate in art-education, always shared poiesis practices.

Keywords: Visual arts, research, education, cartema.

Antes do dia 24 de agosto de 2016

Transitar, um verbo de muitos lugares, nem aqui, nem lá, mas em *instantes-já* escreve Clarice Lispector. Tento colecionar instantes gestados em coletivos. Transitoriedades, modos de interregno, de evanescências, deslocamentos, e mesmo de des.a.locamentos; modos de gestar não-saberes ao invés de afirmar “os já-sabidos”. Transitoriedades, momentos fugazes, bolhas de sabão, um piscar de olhos, acontecimentos de miúdos que, juntos viram “fórmãs”, advindas das “fôrças” do mundo.

Transitar, passar, voar, fugir, correr, murchar, galopar, evaporar, perecer, escapar. São desses lugares que falo. São eles que me agitam. São eles que me desesperam, são eles que me sustentam. Os fluxos de quase-mortes sustentam a criação na arte e na vida, criações que pedem muitas passagens, entre os muitos de mim e os imensos muitos de outros, com os quais convivo, com os quais me inquieto.

Agnaldo Farias afirma que a arte contemporânea é constituída por obras tão singulares que sugere um arquipélago com muitas ilhas. Por um lado, interligadas, por outro, completamente distintas. Tanto existem semelhanças, quanto imensas diferenças. Surgem descontinuidades, cada obra se apresenta como um desdobramento da anterior. Cada obra é um sinal de descontentamento, um sintoma de insatisfação, uma crítica à noção de arte. *Um arquipélago, porque cada boa obra engendra uma ilha, com topografia, atmosfera e vegetação particulares, eventualmente semelhante à outra ilha, mas sem confundir-se com ela. Percorrê-la com cuidado equivale a vivenciá-la, perceber o que só ela oferece.* Somos muitas ilhas esparsas, conexas e difusas.

Vivemos muitas ameaças, como o *Projeto Escola sem Partido*, uma hipocrisia e incoerência, impedindo a professores, alunos e comunidades, de pensar e gestar conhecimentos no coletivo e em cumplicidades compar-trilhadas. Para o professor Leandro Karnal, esse projeto patrocinado pelo DEM, PSC e PSDB (alguns partidos dentre a proliferação atual), são atos que fazem parte de uma demonização da política, uma das heranças da ditadura militar. Em 1964, eu tinha 19 anos. Nasci em 1945. Sou nascida, gestada em densidades e datas de matanças físicas, políticas e de mentes-negadas. Uma das opções na vida – ser artista-professora – viver em estado de criação, pessoal e coletivamente. Não existe separação nem fronteira. Não um unísono e não duas práticas. A pesquisa permeia, habita e mantém um estado de gravidez permanente, uma curiosidade incessante que pede trabalhos que só acontecem com a participação e presença das pessoas em ato, em situação, em acontecimento.

Vivemos, nos Brasis e nas Américas Latinas, muitos países e inúmeras mini-comunidades, muito além de uma etnia, quer seja “identitária”, quer seja “paiseira” (de um país continente como o “nosso”). Somos e nos constituímos de fissuras e agitações entre uns e outros – *um é um outro* (Rimbaud). Somos colonizados e somos colonizadores, adoramos ditar regras, métodos e colagens de conhecimentos. **Somos um condensado e uma adensação de germinações.** Nós-educadores, temos uma hiper-responsabilidade perante as pessoas e nas comunidades nas quais atuamos, pessoal e coletivamente.

Vivemos *ditaduras brancas* (Jesus Martim Barbero). Os processos de violência são típicos da estupidez. Alguns projetos, como esse da *Escola sem Partido*, querem que crianças e jovens sejam massas de manobra. Toda opinião é política. A escola é lugar de debates e de produção de diferenças de si e de si(s), no plural, lugar de proliferação e de germinação com singularidades.

É urgente e necessário uma escuta do corpo pessoal e dos corpos sociais. Um saber-do-corpo, uma micro política de re-existência, pois somos “fôrças” do mundo, pedindo “fôrmas”; a serem gestadas na arte, na educação, nas culturas, no dia a dia, na vida coletiva. Poderia dizer nos modos de nos educarmos uns aos outros, de cumplicizar a(s) arte(s) e vivenciar a proliferação das culturas em cada um de nós e nos coletivos, seja de dois, seja de muitos. Poderia citar Suely Rolnik e suas colocações, tomando a fita de Moebius como imagem, e a Proposição *Caminhando*, de Lygia Clark. Esse ato trabalha a fricção entre resistência macro, micro e invenções de mundos-mínimos. Temos que decifrar o macro a partir do saber-do-corpo. Nas culturas, temos que considerar o colonial, o atual, o diverso, as escolhas, os acolhimentos, as escutas. É Uma Vida pedindo que seja des-cifrada, mais do que “sabida ou vivida”, “questionada ou sequer, respondida”. **A vida é um complexo de intensidades e... e... e..., ao invés de acúmulos e de sabedorias a nos engolir.** É urgente pensarmos a emoção-vital das ruas cheias de manifestações, cheias de dezenas de pessoas dizendo e apontando um mal-estar, mundos afora. São urgências, as experiências do gozo de ativar as tensões de mínimos do cotidiano. A vida é gozo-vital, exigindo “surgências”. Temos que extrair uma ética do desejo, sem a “pressuposta identidade” e a redução de um lugar numa grade dada e feita de interesses. É preciso não suportar uma vidinha de “shoppings”. É preciso ir ao encontro do saber com sabor-de-germinação, um re-com-figurar sem “final feliz” para “segurar um mundo-globo-criatível” na mão-corpo inteiro. É preciso uma disponibilidade para o anárquico vulnerável, deixando passar acontecimentos (que se façam acontecer, sem a priores e sem posteriores esperados). As palavras-textos, colados, foram lidas, durante o V Diálogos, para que as pessoas experienciassem, cada uma, sua fabricação de um texto, em estado de poésis. Propositadamente assim aparecem nessas bricolagens, homenageando Aloísio Magalhães e seus cartemas. Assim denominados por Houaiss, no Dicionário (uma vez que a palavra não existia antes).

Suely Rolnik escreve, *a arte é o campo privilegiado de enfrentamento do trágico. Um modo artista de subjetivação se reconhece por sua especial intimidade com o enredamento da vida e da morte. O artista consegue dar ouvidos às diferenças intensivas que vibram em seu corpo-bicho e, deixando-se tomar pela agonia de seu esperneio, entrega-se ao festim do sacrifício. Então, como uma gigantesca couve-flor, abre-se seu corpoovo, de onde nascerá junto com sua obra, um outro eu, até então larvar.*

Depois dos dias 24 e 25

Larvar, aparece nesse texto, nas interlocuções com Patricia Raquimán, de Santiago do Chile, nos dois dias de agosto de 2016, no V Diálogos Internacionais de Artes Visuais, em Recife, na UFPE. Ela mostrou trabalhos da experiência: *Lavar os medos*. Os medos foram escritos em papéis, cada pessoa escreveu seus medos. Depois lavados, um a um, medo a medo. Depois pendurados, todos juntos, num coletivo de medos-lavados. Medos lavrados e compar-trilhados, agora larvar-borboletas. **Lavar os medos gerou, para mim, lavar os medos, larvar os medos. Lavar a arte na vida. Larvar a arte na educação.** Os diálogos geraram uma euforia intensiva e desafiadora, de encontros e de acontecimentos que pulsam, pedindo linhas, palavras, leituras, memórias acolhidas. Esse texto, mesmo que incipiente e quase absurdo, pede a germinação do que brotou nos dois dias e continua a germinar brotamentos.

Faço uma série de combinatórias com as datas dos diálogos. Esse texto pode ser lido com os números combinados, na tentativa de criar no verbal, um cartema, uma colagem, outros modos de ler e montar um texto-entre-muitos-sopros. Lygia Clark, em 1980, nos traz a proposição-sopro: *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 vosso 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.*

As datas das conversas

- 24-08-2016
- 25 -08-2016

As datas das combinatórias

- 08-24-2016
- 08-25-2016
- 2016-08-24
- 2016-08-25
- 2-4-0-8-2-0-1-6
- 2-5-0-8-2-0-1-6

2-5-0-8-2-0-1-6

Rendarias



Passei os seis primeiros meses de 2016, desenhando com canetas vermelhas, linhas finas sobre rendas de papel (guardanapos para bandejas). Em julho, numa tarde de 4 horas seguidas, pinguei água com conta-gotas, fazendo vazar as rendas-desenhadas “com tanto esmero” (como diziam as pessoas. Até comprar, uma pessoa queria. Não vendi). O meu compromisso era com um contínuo, a acontecer. Os vermelhos molhados banharam a toalha adamacada. As rendas escorreram de seus “nichos”. Os desenhos escaparam para com-figurar desenhos outros, nem pensados, nem imaginados. A água-cúmplice teceu os caminhos que quis, apenas dei-lhe tempo, escuta e passagem, como se as águas moventes da Bahia de Todos os Santos estivesse ali a se desenhar.

Trago, para pensarmos, para além de um desenho que vasa, o filme que também faz vasar uma cidade: *Meia Noite em Paris*, de Wood Allen. Trago também esse trabalho mais recente, **Rendarias**, na *Exposição Processos. Alguns grãos poéticos em outros retalhos*, na EBA-UFBA, em 08 de julho de 2016.

Em *Meia Noite em Paris*, ao badalar da meia-noite, Gil, o ator principal, americano e compelido a ser um escritor, é carregado por um carro, para os anos 20. Em muitas noites, vai a várias festas e conhece Scott Fitzgerald, Gertrude Stein, Pablo Picasso, Ernest Hemingway, Salvador Dali, chega a ter um romance com Inez, uma moça do século anterior. Fantasias se fazem acontecer, os tempos atuais estão ancorados em tempos anteriores, as culturas francesa e americana se esgarçam pelos valores de Gil, de sua noiva e seus pais, típicos de uma sociedade americanizada, para além de ser-americana.

A indústria do turismo é porosa e frágil, mas o imaginário-vivente de Gil sustenta os tempos das meias noites e a entrada sempre, no carro-do-tempo-acontecimentos. Esses acontecimentos volatizam, escapam pelos excessos de dia-a-dias escorregadiços e concomitantemente, sustentados por um desejo de um escritor que não emerge, mas que se deseja-escritura de Uma Vida (Gil).

Rendarias, uma intervenção realizada em águas baianas. Ponto da apropriação de uma foto das rendas feitas por rendeiras da Ilha de Maré (próxima a Salvador), presas num varal, tendo como fundo, o azul do mar. Minhas rendas são papéis para acolher doces e salgados. Esses, depois de comidos, deixam rastros nos guardanapos que são jogados fora. Os primeiros que tive, ganhei de minha mãe e os guardei durante vinte anos, estão amarelados de tempos-largos. Alguns são parte de **Rendarias**. Outros são compras recentes, brancos-alvaiades. Desapego os guardados-memórias de uma mãe que já foi. Agrego hoje aos ontens de outrora. A mesa posta, recebeu os desenhos-rendados de vermelhos e mini-louças brancas com amêndoas glaçadas em cores variadas. Essas amêndoas são comidas em datas de celebrações. Celebrávamos nessa Exposição, o encontro entre MAMETOnenses e suas diversificadas pesquisas. A curadoria é da líder do Grupo de Pesquisa – MATéria, MEMória e CONceito, da EBA – UFBA, Viga Gordilho. As pessoas eram convidadas a comer os “miúdos mastigáveis” com a pinça de dedos. Mas antes recebiam uma camada de álcool gel que deveria ser passado de mão-em-mão. Assim começavam os encontros, com muita alegria e cumplicidade. E com risadas pelo inesperado. **Rendarias** enredava as pessoas, pelas mãos, pelos corpos, pelos atos de comer mini-comíveis, limpar as mãos, servir a um e outro, comer e olhar os “meus” pingamentos d’água a desenhar inesperados.

A arte, um testemunho do encontro com o irrepresentável que desconcerta todo pensamento – e, a partir daí, um testemunho contra a arrogância da grande tentativa estético-política do devir-mundo do pensamento... Um modo de articulação entre maneiras de fazer e modos de visibilidade dessas maneiras de fazer e modos de pensabilidade de suas relações implicando uma determinada ideia da efetividade do pensamento. Jacques Rancière, em A partilha do sensível.

2-4-0-8-2-0-16

Pão Carteiro

A Intervenção Livro Interativo - Pão Carteiro, realizada no MUBE-SP, em 04 de



julho de 2016. Mini pães com formato de livros abertos são servidos aos participantes do I Encontro de Arte Educadores do Estado de São Paulo-FAEB SP. Para encontrar um padeiro-cúmplice de meus livros, foi difícil. Até que um confeitiro de mão-cheia se encantou por meu desejo, fez testes e chegamos a uma “decisão criável”. Comentei com uma amiga, também paraibana, quencontou – *o pão carteiro, comemos no interior, mas é carteiro de carteira de notas, de dinheiro e, não de cartas*, como imaginei, num primeiro momento. Quando criança comi muitas bolachas com nome de Sete Capas e que, também são camadas, nem lembrava das bolachas.

Criei, para sustentar essas mini ações coletivas de comer, as seguintes categorias: fazedores (os que fazem o que se come), comedores (os que comem), cozináveis (os cozidos, assados, banhados, vaporizados), comíveis (tudo que se possa comer, da terra ao ar, como o cará do ar), os famintos (os que tem fome e a saciam), os fomedores (os que não comem, porque não podem e os que não tem o que comer, mundos afora), os comentários (os que mentem pelas comidas, em todos os sentidos e, além do mundo virtual. As enganações, as usurpações, os desvarios sobre comer como uma das necessidades de cada pessoa. As obesidades e as anorexias fabricadas. A ditadura da beleza e a assepsia de não poder-sentir e habitar um corpo).

O comer é vivo, assim como as palavras. As palavras são excreções e secreções de um corpo pela boca-focinho, que expelle e engole mínimos do mundo. Pães comidos, juntos, são extensões de bocas-corpos-mundos. A arte pensada como forma de inscrição no sentido e de comunidade e nas sensações habitadas de estar junto – comunidades em-se-desenhando com pães comíveis. A arte como experimentação micro política e presentacional – miúdos que se agregam e se desfazem, comem juntos e se dispersam. Pão Carteiro, no MUBE, no Encontro entre arte educadores, como fresta e suspensão de um tempo corrido, programado, um tempo transformado pela partilha de mini pães que, de poucos, são migalhas vazando letras, palavras, estados de arte sem “arte”.

2016-08-25

Transitoriedades na arte, na educação, nas culturas – im.per.manência.s a sustentarmos.

Arrumar a vida, por prateleiras na vontade e na ação. Quero fazer isso agora, como sempre quis, com o mesmo resultado; mas que bom ter o propósito claro, firme só na clareza, de fazer qualquer coisa. Vou fazer as malas para o Definitivo, organizar Álvaro de Campos, e manhã ficar na mesma coisa que antes de ontem que é sempre... Fernando Pessoa, em Tabacaria.

2016-08-24

Arte é endereçamento, partilha do sensível, pedido de partilha a-com o(s) outro(s), um agora comprimido em presente, um intervalo da experiência, um futuro soterrado, um tempo labiríntico. Jacques Rancière, em *A partilha do sensível; estética e política*.

08-25-2016

Multidão, práxis coletiva, fluxo contínuo, biopolítico, corpo-corpus-ambiência. Somos, cada um, um mínimo da biosfera (anotações em aulas de Regina Favre e Peter Pal Pèlbart).

Aristóteles escreveu que a filosofia nasce do assombro. Do assombro de ser, do assombro de ser no tempo, do assombro de ser no mundo, em que há outros animais e estrelas. Do assombro nasce a poesia. E, no caso de Maeterlinck, como em Poe, esse assombro foi o do horror. Jorge Luis Borges, em *Biblioteca Personal*.

08-24-2016

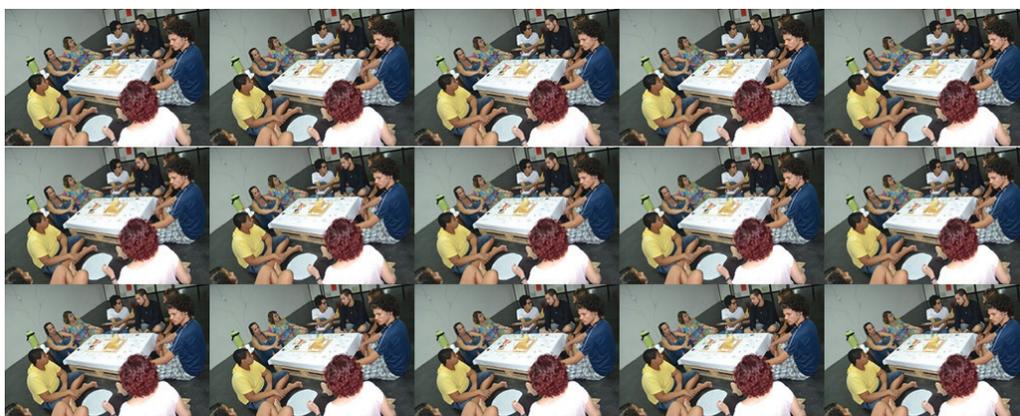
O artista, uma espécie de guerrilheiro. A arte, uma emboscada... O artista cria um estado permanente de tensão, uma expectativa constante... O artista (o escritor), uma espécie de sismógrafo, suspeitava Thomas Mann. Artistas antecipam terremotos... percebem e dão a ver (senão eles, ao menos suas obras), de modo muito singular, que as antigas engrenagens do mundo rangem, desgastadas e corroídas. Que o tempo sairá 'dos gonzos', como disse Hamlet. Marisa Flórido César em *nós, o outro, o distante; na arte contemporânea brasileira*.

25-08-2016

Livro *Biblioteca Personal*, de Jorge Luis Borges, lido entre 2011 e 2015, muitas vezes. Mapeado por listas dos 64 autores, nomes dos prólogos, escritos por Borges. Nomes dos livros citados, países de nascimento de cada um, apagamento das datas de morte e, no lugar, uma flor de decalcomania e um desenho de flor com esferográfica azul e vermelha. As mortes fazem brotar vidas e, as escritas de Borges e, de cada um citado no livro, os mantém vivos. Tanto que, no livro de assinaturas, na Exposição, em Recife, assinei os nomes de todos, sem faltar um. Dentre os livros citados, está *A Inteligência das Flores* de Maurice Maeterlinck (comprei uma edição portuguesa, de 1916). O livro de Maeterlinck gera o nome da Exposição-Imersão *A Inteligência das Flores – a casa*, na Galeria Capi-baribe, UFPE, em 2015. Recortei para mostrar nos dias dos V Diálogos, apenas as **Mesas de Comer**, montadas naquela residência. Pequenos comíveis, com a ponta dos dedos,

eram partilhados com conversas, água, café, celebrando suspensões de tempos-corridos para, sentarmos, comer miúdos, conversar, habitar aquela casa-chão sem paredes de tijolos ou sequer concretos e cimentos armados. Parede de apenas tábuas encostadas no piso, criando cômodos de uma casa-imaginária. A casa em Recife e, os atos de comer se constituíram como percursos colaborativos, (a)(r)to-grafias, experimentação intensiva-imersiva. (a)(r)tografia, uma concepção de Rita Irwin, no artista “researcher” (pesquisador) em práticas visuais. O artista-pesquisador-professor que, cria seus trabalhos e suas aulas – um unísono.

Se é certo que se nos deparam plantas e flores desengraçadas ou pouco felizes, certo é também que nenhuma há, inteiramente desprovida de discrição e habilidade. Todas se esmeram na execução de seu papel; todas tem a magnífica ambição de invadir e conquistar a superfície do globo, multiplicando infinitamente a forma de existência, que elas representam. Maurice Maeterlinck, em *A Inteligência das flores*.



Outras numerações, os dias que debruço para a escrita dessas des.ordens

- 15-09-2016
- 17-09-2016
- 09-15-2016
- 09-17-2016
- 2016-09-15
- 2016-09-17

2016-09-17

O homem, a planta-homem, deve enraizar-se antes na nascente suave do real, na delicadeza de um brotar e de um borbulhar para então e só depois colocar a cabeça e corpo no mundo-realidade. Antes do mundo liso da instituição há o mundo nascente do poema. Todo homem deve passar pelo sopro do poema; poema em que o gesto da criança fez-se um no rosto daquele que o festeja. Quem não é saudado no interior do brilho apaga-se e é engolido na garganta do vazio. Juliano Pessanha, em *Testemunho transiente*.

Bibliografia

BORGES, Jorge Luis. *Biblioteca Personal*. Madri, Alinza Editoria, 2000.

CESAR, Marisa Flório. *Nós, o outro, o distante; na arte contemporânea brasileira*. Rio de Janeiro. Ed. Circuito, 2014.

MAETERLINCK, Maurice. *A Inteligência das flores*. Lisboa, Livraria Clássica Editora, 1916.

PESSANHA, Juliano Garcia. *Testemunho transiente*. São Paulo, Cosac Naify, 2015.

PESSOA, Fernando. *Tabacaria, e outros poemas*. Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1976.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível, estética e política*. São Paulo, Ed. EXO Experimental, Ed. 34, 2005.

www.caosmose.net/suelyrolnik/pdf/Artecli.pdf

“Historias de vida profesional y prácticas pedagógicas en la enseñanza de las artes visuales, una mirada reflexiva”

*Patricia Raquimán Ortega
Miguel Zamorano Sanhueza*

Resumen

Este artículo explora la relevancia de la narración personal en torno a la experiencia profesional docente que se vincula a la educación artística. Se mencionan los métodos de indagación basados en la entrevista en profundidad de carácter narrativo como formas de comprender de manera profunda las relaciones entre vida profesional y biografía personal. Las historias de vida constituyen un enfoque que ha permitido indagar en la dimensión personal y profesional, en los modos como los profesores(as) construyen y desarrollan su práctica profesional en la enseñanza de las Artes Visuales considerando el componente contextual, pensado como un factor clave para la comprensión de este proceso.

Palabras clave: Historia de vida profesional, Artes Visuales, Educación Artística.

Abstract

This article explores the relevance of personal narrative around teaching professional experience linked to artistic education. Inquiry methods based on the in-depth narrative interview are mentioned as ways to understand the relationships between professional life and personal biography. Life stories are approaches which allow to investigate into the personal and professional dimension, in ways which teachers construct and develop their professional practices in teaching visual arts, considering the contextual component, thought as a key factor to understand this process.

Keywords: Professional life story, visual arts, artistic education.

Este artículo se enmarca en la investigación: **Historias de vida profesional, prácticas pedagógicas desde el contexto. Las voces de los titulados de Pedagogía en Artes Visuales**¹; se ha considerado los relatos de vida profesional, por este motivo se sitúa desde el enfoque Comprensivo, en un Paradigma netamente Cualitativo.

Cuando se abordan investigaciones sobre la práctica pedagógica, la tendencia es considerar miradas externas al cotidiano de la práctica del profesor(a) en ejercicio, desarrollando principalmente enfoques descriptivos-estructuralistas. El enfoque sobre las historias de vida profesional ha sido una opción en la recuperación de la subjetividad que construye el actor, desde sus propios relatos y experiencias.

La narración en el campo educativo establece un desafío muy relevante, que permite implicarse en un diálogo con el docente, develando el significado de su relato en relación a su desempeño profesional. Para llevar a cabo esta tarea, se debe considerar que el texto será resultado de una co-construcción entre el yo-narrado, el narrador y el locutario, o receptor de la historia.

No se debe olvidar que el sujeto que narra, además de poder hablar y actuar, tiene la capacidad de unificar la visión de su vida (en este caso profesional) dentro de la historia que cuenta, en la que se reconoce como un personaje protagonista. Es por esto que develar la transformación del discurso en acontecimiento, es reconocer que el discurso no sólo acontece, sino que también significa. El esfuerzo, a partir de aquí, es comprender el discurso como una historia que proporciona un sentido.

Las instituciones y las prácticas sociales tienen historias, y la comprensión de estas prácticas se asume con frecuencia en forma de un relato que da cuenta de sus procesos. Los relatos profesionales reconocen que las prácticas existen en el tiempo y cambian en la medida en que éste transcurre, junto a las condiciones de cada contexto. Se caracterizan por situarse en un pasado que puede ser revisado comprensivamente, para determinar diferentes dimensiones de acción y reflexión. Así, los esfuerzos por entender los relatos acerca de las prácticas pedagógicas implementadas en el aula, permiten definir los propósitos que han tenido los profesores(as) para actuar, conocer cómo lo han hecho, qué decisiones han tomado y bajo qué circunstancias.

En este contexto, las voces de los profesores(as), que relatan sus prácticas como posibilidad de entender la realidad, generan la construcción de un modo de comprensión y expresión de la vida profesional, en la cual se hace presente su voz.

Debido a que la actividad educativa es una acción práctica que acontece en situaciones específicas, guiada por determinadas intenciones, parece – como lo ponen de manifiesto los maestros y maestras cuando nos hablan de sus clases – que los relatos y el modo narrativo es una forma, al menos tan válida como la para-

1 Proyecto en curso FIPEA 19-16 financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; duración 2 años (2016-2017).

digmática, de comprender y expresar la enseñanza (BOLÍVAR, 2002, p.7).

Rescatar la dimensión personal del oficio de enseñar es, también, un modo de “oponerse al profesorado anónimo, sin nombre e impersonal” (BOLÍVAR et al., 2001, p.52). La narrativa permite que se releve la experiencia, la complejidad, las relaciones y la singularidad de cada acción.

Los escenarios profesionales en donde se dan lugar experiencias educativas ligadas a la producción artística y a sus formas de ser comprendidas, se encuentran determinados por múltiples variables. Estas influencias inciden en las modalidades de apropiación del currículum pensado en dichos contextos. Las variables abarcan un sinnúmero del componentes que se conectan directamente con el campo disciplinar en el que están insertas. En el caso de las artes visuales, es ya sabida la ampliación técnica, temática y conceptual que ha expandido la conexión entre artes y diferentes áreas de conocimiento disciplinar (BORG DORFF, p. 44-63). Las implicancias de esta permeabilización de los bordes disciplinares se están verificando actualmente en los modos en que cada protagonista del escenario educativo, especialmente los profesores(as), exponen el conocimiento de las diferentes áreas.

Sin embargo, los aprendizajes, como se ha discutido con profusión en las últimas décadas, están lejos de producirse sobre una *tabula rasa*, ya que cada profesor(a) posee una cronología vital que se engarza con un ámbito socio-cultural y con un conjunto de atributos personales de tipo más subjetivo. Es decir, una *biografía situada* en diversos espacios de la experiencia que configuran una continuidad a partir de la cual surge un relato explicativo de estos procesos. Teniendo en cuenta esto, la historia vital de cada persona determina su manera de relacionarse con el conocimiento de la asignatura de artes visuales y con las diversas modalidades de aproximación a diferentes temas y procesos.

Del mismo modo, quienes desarrollan una guía o intentan estructurar el aprendizaje –los profesores– poseen una biografía propia que incide en las decisiones, acercamientos, estrategias y concepciones sobre su propio desempeño en la asignatura de artes visuales. Así, la investigación que se organiza alrededor del análisis de las percepciones sobre la propia vida, en este caso, de los docentes, cobra importancia para determinar sus modos de percibirse a sí mismos. “Los métodos biográficos describen, analizan e interpretan la vida de una persona, para comprenderla en su singularidad o como parte de un grupo” (MALLIMACI y GIMÉNEZ, 2006, p.175).

La historia de vida de las personas tiene, sin duda, un papel muy relevante si pensamos que es esta historia la que contiene las posibilidades electivas de profesores(as). Ello incide, finalmente, en los distintos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje. La percepción del propio tiempo vital se encuentra determinada por los lugares o instituciones que se encargaron de dar una formación, los juicios de valor generados en los diferentes contextos de vida, las concepciones de arte descubiertas o heredadas, etc. Cada episodio aporta una situación concreta de experiencia y articula cierto tipo de respuestas

al medio, lo que explica, en gran medida, las acciones e interpretaciones del escenario en el que los sujetos se encuentran inscritos.

Los contenidos biográficos se encuentran dentro de un conjunto de focos complejos de indagación, pues no se trata de descripciones objetivas, homogéneas y clausuradas en términos cronológicos o interpretativos. Por el contrario, la complejidad del relato de vida radica precisamente en su alto nivel de subjetividad, su apertura a la revisión, su interpretación situada en diferentes escenarios temporales, con un carácter diacrónico que interpreta desde un tiempo presente, pero con una proyección en el futuro (SMITH, 1994, citado en MALLIMACI y GIMENEZ, 2006, p.190).

Cada persona posee un relato cuya autoría individual es intransferible en relación a su auto percepción. Desde un punto de vista psicológico que tome en consideración el relato como una forma de auto-comprensión, se podría decir que

No importa si el relato verbal que la persona hace frente a la pregunta ¿quién eres? es verídico o no, si se contradice o no, lo importante es cómo él se contesta a sí mismo, y cómo ese contestarse se traduce en acciones, muchas de las cuales son contradictorias entre sí, o en comportamientos explícitos o implícitos (ZLACHEVSKY, 1998, p.4).

En otras palabras, en el *relato de sí* el factor de veracidad no es tan relevante como el de discursividad que se produce en relación a la historia vivida.

En definitiva, se trata de considerar el relato biográfico, dado por diferentes protagonistas, como un lugar en donde se produce un intercambio de sentidos interpretados por un protagonista. Esto tiene relación con la conciencia de sí mismo en relación a un escenario concreto, así como las percepciones subjetivas que se producen hacia esos mismos ámbitos en términos de sus componentes potencialmente significativos. ¿Cuál sería esta carga de significado en el caso de esta investigación? Fundamentalmente, el modo a través del cual los profesores(as) de artes visuales perciben su medio, se auto-perciben y generan una reflexión acerca de su propio desempeño, que posibilitaría generar indagaciones con respecto a su forma de construir el conocimiento disciplinar.

Considerando lo anterior, las historias de vida permiten profundizar una indagación que puede producir una comprensión de las estructuras profundas constitutivas de las conductas docentes, relacionadas con los aspectos más subjetivos de la enseñanza. En este punto, se permite indagar en la dimensión personal y profesional, en los modos como los profesores(as) construyen y desarrollan su práctica profesional en la enseñanza de las artes visuales considerando el componente contextual, pensado como un factor clave para la comprensión de este proceso.

Los puntos de vista acerca de la educación artística que se han dado especialmente en las últimas décadas, han adquirido una mayor densidad discursiva, lo cual constituye un potencial soporte para generar acercamientos relevantes en lo que se refiere a la com-

preensión de cómo se construye realidad en el cotidiano de la sala de clases.

Las concepciones inter, intra y transculturales, como también la exposición de problemáticas contingentes, son parte de un potencial imaginario colectivo situado en la educación, tanto a nivel primario como secundario. Por ejemplo, la condición humana y la experiencia parecen determinar nuevas interrogantes en relación a las inquietudes que pueden darse en el terreno de lo educacional (EISNER & DAY, 2004). Este cambio, que se da especialmente a contar del momento en que el pensamiento de lo cualitativo abre el campo para fenómenos más heterogéneos, repercute directamente en la experiencia artística. La diversidad de esta elaboración situada en la imagen permite pensar ciertos fenómenos y producir obras que se mueven en diferentes perspectivas, explicándose a partir de ellos la complejidad de la experiencia artística visual y su dificultad para ser no sólo pensada, sino experimentada en el contexto escolar actual.

En este contexto, se entiende por narrativa, “la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otra parte, las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos” (BOLÍVAR, 2002, p.5). La narración permite comprender la complejidad que poseen las experiencias de los individuos, los conflictos y dilemas en sus vidas. Se valora al sujeto como poseedor de respuestas que puede llegar a ayudar a la comprensión de la realidad, según Gadamer, lo que caracteriza a los seres humanos es la capacidad de entenderse a través de la conversación, su proyecto originario “se centra en la exploración hermenéutica del ser histórico tal como se expresa en la tradición del lenguaje” (FREIRE, RETAMAL & SEPÚLVEDA, 2005, p.56).

En muchas ocasiones la generación de un conocimiento artístico de baja calidad proviene de un aprendizaje deficitario (EFLAND, FREEDMAN & STUHR, 2003). Por este motivo, resulta imprescindible penetrar en el significado de los conceptos críticos que pueden ser abordados por la enseñanza de las Artes Visuales, no considerándolos como contenidos inamovibles y fijos, que puedan resultar en esquemas mentales o procedimientos técnicos ingenuos o superficiales (EFLAND et al, 2003), sino en construcciones complejas, con desafíos tanto expresivos como analíticos en la comprensión de las artes y en sus implicancias en diferentes contextos.

La identificación del arte como producción construida desde la cultura, la superación del concepto de progreso lineal y temporal, el reconocimiento de la diferencia, la democratización de las artes, la polisemia y la adaptación al contexto constituyen características sobresalientes dentro del enfoque epistemológico posmoderno (EFLAND et al, 2003, p.29-32). Esto ha generado la necesidad de volver a pensar en las formas de concebir la labor docente en cuanto a sus modos de abordar la complejidad de la producción artística visual de hoy y el contexto en que se sitúan sus estudiantes. Ante este escenario, las artes visuales permiten dialogar directamente con el conocimiento artístico en escenarios escolares, pensado como el cruce que se da entre educación, arte y producción visual actual. El diálogo parece ser privilegiado, pues se trata de una noción que se construye desde un encuentro con el profesor(a) y su práctica pedagógica cotidiana.

Considerando lo anterior, el proceso de enseñanza y aprendizaje se encuentra expuesto a tensiones que, justamente, intensifican el reconocimiento de lo complejo, de lo ambiguo y de la alteridad.

Esta investigación pretende expandir la noción del proceso de enseñanza y aprendizaje de las Artes Visuales, verificando su impacto en productos y prácticas concretas de profesores(as) que se desempeñan en diferentes dependencias administrativas, que permitan una construcción de su cotidiano y una reflexión de cómo el contexto en que se desenvuelven junto con sus alumnos y la experiencia artística, se transforma en una posibilidad de comprensión y transformación social.

¿Por qué habría de preocuparse uno por aspectos aparentemente triviales del comportamiento social? Pasar junto a alguien en la calle o intercambiar unas palabras con un amigo pueden parecer actividades menores y carente de interés, cosas que hacemos infinidad de veces al día sin pensar en ellas. Sin embargo, el estudio de estas formas de INTERACCION SOCIAL, aparentemente significantes es de enorme importancia para la sociología y, lejos de carecer de interés, es una de las áreas más absorbentes de la investigación sociológica. Existen dos razones para que sea tan importante. En primer lugar, las rutinas cotidianas, con sus casi constantes interacciones con los demás, estructuran y conforman lo que hacemos. Al estudiarlas podemos aprender mucho de nosotros como seres sociales y de la misma vida social. Nuestras vidas están organizadas en torno a la repetición de pautas de comportamiento parecidas día tras día, semana tras semana, mes tras mes y año tras año [...]. En segundo lugar, el estudio de la interacción social en la vida cotidiana arroja luz sobre instituciones y sistemas sociales más amplios que de hecho, dependen de las pautas de interacción social que seguimos en el día a día (GIDDENS, 1998, p.106-107).

En ese contexto, la enseñanza de las artes visuales se convierte en un espacio de encuentro de culturas distintas, donde la cultura dominante, en algunos casos occidental o académica, se siente como una única posibilidad de entendimiento. Es importante reconocer que los lugares tienen sus propias manifestaciones personales, culturales, históricas, de trayectoria personal, familiar y de comunidades. Se debe reconocer que cada protagonista construye su cultura desde sus propias historias e interacciones, lo cual lleva a reconocer ese espacio personal, íntimo, que se puede fortalecer desde lo que somos, fuimos y podemos llegar a ser. Cultura individual versus cultura dominante que invisibiliza a los individuos.

Cuando se piensa en cultura, en muchos casos se parte del prejuicio de enriquecer una comunidad con miradas externas a ella, siendo un discurso tan avasallador que se enmudece a cada individuo y su cotidiano. Es importante cambiar la mirada y preguntar-

se desde otro lugar ¿cómo se releva el mundo interior como una manifestación cultural que nos representa?

Por este motivo, se ha evidenciado la necesidad de levantar líneas de pensamiento en cuanto a la acción docente y su relación con sus prácticas pedagógicas que se enlacen a la experiencia de las Artes Visuales, ya sea en cuanto a su sentido, sus significados implícitos o explícitos, o bien sus relaciones inter y transdisciplinares, desde referentes locales y contextuales. La investigación en el área de la educación artística desde esta perspectiva es aún tarea pendiente;

Los países iberoamericanos necesitan impulsar la investigación en educación artística, sistematizar experiencias, desarrollar y compartir metodologías y didáctica, elementos que sin duda constituyen campos abiertos, de cuyo avance depende la posibilidad de la comprensión, sistematización y proyección de sus posibilidades dentro de los sistemas educativos en los niveles básico, medio superior y superior (JIMÉNEZ, AGUIRRE y PIMENTEL, 2009, p.12).

Esto constituye una oportunidad de propiciar la reflexión ligada a la creación artística y, por sobre todo, una manera de comprender la sensibilidad como un pensamiento que sobrepasa el análisis racional y la habilidad localizada en un manejo instrumental de la representación. Lo anterior implica un intento por lograr, desde los(as) profesores(as), una comprensión de sus propias concepciones de arte, identificar prácticas docentes que rescaten el pensamiento complejo por sobre la identificación de componentes formales, relevar métodos de trabajo que propongan visiones problematizadoras sobre la realidad y evidenciar estrategias de enseñanza que permitan considerar el arte como una expresión de la vida para dar a los participantes un reconocimiento a una mirada más diversa, dando la oportunidad de lo local, los pequeños relatos, miradas desde el contexto. “Gran parte de la realidad es pura construcción social: el dinero, la propiedad, el matrimonio, las funciones de género, los sistemas económicos, la pobreza... las artes contienen representaciones de la realidad social” (EFLAND, et al 2003, p.124). En este contexto el arte cumple una función de construir la realidad (EFLAND, et al, 2003) y por ese motivo es de suma importancia valorar las construcciones que se dan en el espacio íntimo de sala de clases cuando un profesor(a) considera el contexto próximo del alumno como una posibilidad de reflexión y construcción desde su propia realidad y con ello, desde su propio relato.

A partir de la crisis que vive la racionalidad técnica, la narración permite abrir nuevas posibilidades de comprensión para así captar la riqueza de las experiencias y develar el conocimiento que nace de la propia acción. Los relatos de vida permiten acceder a la vida cotidiana de los profesores, sus vivencias en contextos institucionales determinados, captar su voz y convertirlos en el centro de la construcción de conocimiento y renovar la enseñanza de las artes visuales.

Bibliografía

- BOLÍVAR, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado el 10 de Agosto de 2006 En: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. & FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- BORGDORFF, Henk, “The production of knowledge in artistic research”, en Biggs, Michael y Karlsson, Henrik (2012). *The Routledge Companion to Research in the Arts*. London: Routledge.
- EFLAND, A., FREEDMAN, K. & STUHR, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona, España: Paidós.
- EISNER, E. & DAY, M. (2004 b). *Handbook of Research and Policy in Art Education*. London, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- FREIRE, A., RETAMAL, J. & SEPÚLVEDA, R. (2005). *La aventura epistemológica de nuestra propia comprensión. Una mirada desde la Pedagogía*. Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- GIDDENS, A. (1998) *Sociología*. Madrid: Alianza.
- JIMÉNEZ, L., AGUIRRE, I., PIMENTEL, L. (2009) *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid, España: OEI y Fundación Santillana.
- MALLIMACI, F. y GIMENEZ, V. (2006) “Historia de vida y métodos biográficos” en Vasilachis de Gialdino, Irene et al. *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- ZLACHEVSKY. (1998). “¿Es posible ser coherente?”, en *Revista Terapia Psicológica*, Santiago de Chile, Año XVI, Volumen VII (1), N° 29. Disponible en https://www.academia.edu/14236216/_ES_POSIBLE_SER_COHERENTE

Abordaje triangular desde un episteme decolonial

Ramón Cabrera Salort

“Soy, donde pienso”
Walter Mignolo

Todas las artes pueden darse cita desde el episteme que devela el abordaje triangular, fruto de un sostenido bregar de Ana Mae Barbosa por el arte y el arte educación, encarnado en las más actuales corrientes de la Fenomenología Hermeneútica, de la Teoría de la Recepción, de la Semiótica, del Deconstruccionismo, del Feminismo y, añadiríamos nosotros, de los Estudios Decoloniales, en particular Freire desde la Pedagogía, sobre cuyos fundamentos se asienta.

La enumeración con la que inicia su *La imagen en la enseñanza del arte* es una evidente declaración de principios, no solo de aquellas peculiaridades que advierte dominan nuestra contemporaneidad, sino más allá de ello el convencimiento de que nuevos paradigmas y un episteme de cambio debe ser reconocido para practicar un arte/educación a la altura de nuestros tiempos. Esto es resultado indudable también de nuevos epistemes tanto para la ciencia como para las artes que desembocan en nuevas maneras de leer el mundo. Y donde el concepto freireano de leer la *palabra mundo* alcanza inusitadas resonancias, que se fundamenta en los asuntos del texto en el vasto universo de las imágenes visuales. Así si en los avances en los dominios de la microfísica, de la química y de la biología hay una crisis del paradigma newtoniano como pauta del discurso acerca del método científico. Si un Ilya Prigogine con su teoría de las estructuras disipativas y el principio del “orden a través de las fluctuaciones” recurre a sistemas abiertos; sistemas en los márgenes de estabilidad, donde éstos evolucionan por fluctuaciones de energía, no enteramente previsibles, por mecanismos no lineales. Ello también va a tener su correlato en el ámbito de la producción simbólica de hoy con un acrecentamiento de las conceptualizaciones; un énfasis en las operaciones ideáticas; donde surge un universo imaginal asentado, como tendencia, en teorizaciones personales; caracterizado por construcción de “tesauros” como herramientas productivas; con una participación abierta de los saberes en lo: inter – multi – trans – disciplinario y donde para Latinoamérica esto llega a tener un ascendiente en lo político-social de resonancias propias inconfundibles. Esto último reconocerá Ana Mae cuando enfatiza: “Por isso temos, no Terceiro Mundo, que produzir nossas próprias pesquisas, nossas próprias análises e nossas próprias , ações para superar os preconceitos de classe existentes em nossos países, a respeito dos códigos culturais configuráveis” (1998, p.88).

Cuando la autora en este y otros textos suyos analiza obras cimeras de la modernidad europea, no deja de considerar a la par obras de nuestra América, en especial del Brasil. De igual modo hace eso con obras notables europeas pero que se hallan en museos brasileños, pues no solo cuentan los museos europeos o norteamericanos. Esto apunta, en cierto modo, a la necesidad de replantearse la historia, a reconocer la naturaleza incompleta o silenciada del modo de practicar y construir un sentido dominante de hacer historia del arte. Desde esa dimensión Ana Mae se nos perfila desde su ámbito de arte/educadora cercana a la corriente ya apuntada de pensadores decoloniales como Enrique Dussel, Walter Mignolo o Arturo Escobar. Recordemos que el epígrafe de análisis que escribió sobre lo que denominó como “aprendizaje triangular”, en su libro *Tópicos Utópicos*, lo tituló Arte/educación poscolonialista en Brasil.

Así un episteme latinoamericano para las Ciencias Sociales señalado por Maritza Montero y citado por Edgardo Lander destaca en su Abordaje, entre otras, por las siguientes ideas articuladoras de tal paradigma: la idea de *liberación* a través de la praxis, que supone la movilización de la conciencia, y un sentido crítico que lleva a la desnaturalización de las formas canónicas de aprehender construir-ser en el mundo; la *redefinición del rol de investigador* social, el reconocimiento del Otro como Sí Mismo y por lo tanto la *del sujeto-objeto de la investigación como actor social* y constructor de conocimiento; el *carácter histórico*, indeterminado, indefinido, no acabado y *relativo del conocimiento*; la multiplicidad de voces, de mundos de vida, la *pluralidad epistémica*; la *perspectiva de la dependencia* y luego, la de *la resistencia*; la tensión ente minorías y mayorías y los modos alternativos de hacer-conocer (LANDER, 2000).

Toda la extensa data de aplicación de lo que luego se constituyera en el abordaje o la propuesta triangular tuvo sus inicios no en operaciones o elucubraciones teóricas, sino en la práctica cultural y educativa con las artes visuales y en las inmediatas repercusiones benéficas de tal praxis, claro que cimentadas teóricamente, pero revivificadas en su concreción social. Como buena discípula de Freire ella siempre ha reconocido que la cultura se asimila raigalmente en su práctica. Por eso reconoce su propuesta como la derivación de una doble triangulación, la primera de ellas de carácter epistemológico al reconocer al proceso de enseñanza-aprendizaje constituido por tres acciones fundamentales en lo mental y en lo sensorial: creación (hacer artístico), lectura de la obra de arte y contextualización; la segunda triangulación en la triple influencia de deglutir singularmente otros tres abordajes epistemológicos: su interpretación reflexivo-crítica de las Escuelas al Aire Libre mexicanas, el Critical Studies inglés y el Movimiento de Apreciación Estética ligado a la DBAE y todos ellos encarnados en un sostenido obrar con las imágenes artísticas (BARBOSA, 1998, p.33-34).

Ese sentido en que refiere en más de una ocasión la deglución, es consecuencia en Ana Mae de su adopción del lenguaje antropofágico que proviene originariamente de Oswald de Andrade y que reconoce en la década de los 70 en el intelectual cubano Roberto Fernández Retamar con varios de sus ensayos, que hoy adscribiríamos como decoloniales. Esa acción de deglución se hace a la vez más presente en las artes visuales contem-

poráneas del continente que experimentan un rebasamiento de sus límites tradicionales, un profundirse con otras artes, un planear sobre siglos y obras con afán de apropiación y un extenderse hacia las prácticas cotidianas más comunes y triviales o más abiertamente políticas y subversivas y menos implicadas o correlacionadas con el discurso de las artes. En un continente plagado de injusticias e inequidades no es difícil ser subversivo y lo subversivo, si el arte ofrece razones críticas y reflexivas de ser en el mundo, lo constituye.

A su vez la propia Ana Mae ha destacado cómo el abordaje no lo circunscribe al discurso del arte y cómo integra también a los variados componentes de la cultura visual contemporánea, en tanto el propio arte desde el pop los venía integrando, y también por el reconocimiento de los significados que cobran los medios masivos en los procesos de mediación de la cultura popular en nuestro continente. En nuestra cultura visual latinoamericana eso es algo que se venía dando en los procesos nuestros de mediación cultural como bien argumenta Martín Barbero desde su texto *De los medios a las mediaciones*.

Ana Mae precisará lo que argüimos para el proceso educativo de modo decolonial: “Arte e Cultura Visual devem conviver nos currículos e salas de aulas, suas imagens devem ser analisadas com o mesmo rigor crítico para combatermos formas colonizadoras da mente e dos comportamentos” (2010, p.22).

El hacer, dentro de las tres acciones constitutivas del abordaje, característicamente dominante en la enseñanza de las artes y, en particular, de las artes visuales, se encuentra en la concepción de Ana Mae, alejado de la asunción romántica de la creatividad incontaminada de lo espontáneo y de la búsqueda de originalidad a ultranza, donde el que aprende manifiesta en primer lugar su expresividad, sin ayuda de ningún otro recurso cultural. En contrapunto con esto para Ana Mae ese hacer requiere de un aprestamiento, del dominio de instrumentos culturales, proceso de “alfabetización” que supone siempre un hacer entrelazado con un leer y con un contextualizar. Por ello ese hacer con las imágenes en tanto hacer cultural, es intelectual también, tanto teórico como práctico. Muchos siglos atrás Miguel Angel había advertido que se pinta con el cerebro, no con la mano. Esta es otra manera en que el propio episteme que sustenta al abordaje triangular vuelve a la enseñanza de las imágenes artísticas en la escuela, no un asunto menor relegado a las manualidades, sino un complejo y activo movilizador de capacidades y competencias cognitivo/afectivas.

La lectura en su abordaje triangular, ligado a las teorías de la recepción y a los enfoques hermenéuticos y fenomenológicos, se reconoce como interpretación cultural y en esto advierte Ana Mae también la influencia de Paulo Freire. Quizá fuera preciso añadir que ese sentido de lectura tiene que ver con el concepto freireano de leer la palabra mundo de su *La importancia de leer*, con lo cual se alude a la metáfora de que lo primero que leemos es nuestro contexto. De aquí, entonces, la raigal relación entre lectura y contexto, pues como se reconoce desde su propuesta, situar la obra en contexto es propiciar el producir sentido en aquellos que la observan y ello se logra desde un campo de sentido decodificable y una poética personal del decodificador. Esto hace que tal lectura contextualizada opere para Ana Mae como cuestionamiento, como búsqueda,

como descubrimiento, como acrecentamiento de la capacidad crítica y no únicamente como un aumento de la información acerca del arte, y donde las decodificaciones que opera el sujeto sobre una obra, comienzan por reconocer la necesidad de contar con un marco referencial de este sujeto para hacer posible el acto lector. La lectura se convierte en un acto de significación como comprometimiento, como apropiación cognitiva/afectiva, donde el yo lector dialoga con el tú de la obra visual.

Contextualizar será para ella sinónimo de tender puentes, establecer relaciones, reconocer nexos de carácter tanto históricos, como sociológicos, antropológicos, educativos, multiculturales, ecológicos. De ahí que la contextualización en el proceso de enseñanza-aprendizaje se constituya en fundamento de la interdisciplinariedad y resulte de tal modo una cognición situada, construida socialmente por sujetos y, por lo mismo, significativa para ellos. A lo largo de todo el libro estará aplicando la contextualización en tal sentido, ya sea cuando argumente su abordaje triangular, como cuando analice las diferentes metodologías a la luz de la DBAE en Norteamérica o ilustre el rol de los museos y los educadores dentro de él en la misión de educar a través del arte. De tal aplicación es que sabrá destacar lo notable o lo errado, pues realiza análisis de situaciones concretas desde sus especificidades, nunca haciendo traslados mecánicos, ni tomando como paradigma un modo único de concebir el complejo y personalizado proceso de la enseñanza-aprendizaje de las artes visuales.

Por esa razón, la triangulación de su abordaje no significa reconocer una jerarquía en las acciones, sino por el contrario la naturaleza aleatoria de la secuencia de tales acciones, lo que supone que en un caso el proceso puede iniciar con la lectura y luego proseguirse con el hacer, concibiendo ambas acciones en el escenario de su contextualización, o en otro momento variar por completo tal secuencia. Por otra parte, no advertir jerarquías entre ellas viene dado, además, por la naturaleza epistémica de la urdimbre que las constituye, ya que una acción implica a las otras, no son acciones susceptibles de separación formal sin que con ello no quede afectada o desnaturalizada la complejidad constitutiva que la asiste. Esta es una cualidad que la cultura latinoamericana exhibe de modo “natural” y que ha dado lugar en el discurso de muchos teóricos nuestros, García Canclini por ejemplo, la aparición del calificativo de híbrido o hibridez para distinguir especificidades contemporáneas de lo propio (1992).

Precisamente Ana Mae al analizar diferentes metodologías del proceso de enseñanza-aprendizaje con obras de artes visuales confirma cómo esa resulta ser una de las fallas más comunes: el convertir lo que debiera ser un diálogo vivo e irreplicable, en un conjunto preestablecido de pasos que ordena y acata un algoritmo de procedimientos. También al analizar esas metodologías destaca, en el caso del Método Multipropósito de Robert Saunders desde la DBAE, a la par que las bondades que puedan desgajarse de los argumentos de este autor para propiciar las lecturas de las obras de arte, la limitación de ofrecer soluciones sobre cómo leer, pero sin advertir que junto a ello deben suscitarse problematizaciones, situaciones problematizadoras que se convirtieran en retos interpretativos para los escolares. En mi experiencia de arte/educador he podido comprobar

lo usual que resulta caer en esa trampa de acatar, por costumbre o rutina, un modelo secuenciado de acciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje del arte u ofrecer ejemplos de cómo efectuar una buena lectura, pero sin considerar debidamente el alto contenido movilizador cognitivo y afectivo de problematizaciones que no pueden surgir en un escenario de acciones artificialmente escindidas. Leer es un modo de hacer, al igual que al momento de hacer leemos y en ambas se manifiesta la razón de su existir en contexto.

Es precisamente la contextualización la acción generadora que Ana Mae señala como la dinamizadora por excelencia del abordaje, que llega a reconocer trascendiendo la figura del triángulo. De ahí que ella misma confesara: “Parece-nos mais adequado representá-la pela figura do zig-zague, pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver” (2012, XXXIII).

La contextualización alcanza en el pensamiento decolonial una doble dimensión: epistémica e histórica. Epistémica en el sentido que incide tanto en los modos de saber, como de conocer e histórica porque nos identificamos y definimos a partir de Europa, de ahí la denominación dominante de “América precolombina” donde en verdad habría de hablarse de América Antigua, pues nuestros pueblos originarios tuvieron también su antigüedad de distinta naturaleza y composición que la del Occidente. Ya lo advertía José Martí en el siglo XIX: “La historia de América, de los incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria” (1963, 18).

Para el pensamiento decolonial resulta seminal señalar que la primera descolonialización (iniciada en el siglo XIX por las colonias españolas y seguida en el XX por las colonias inglesas y francesas) fue incompleta, ya que se limitó a la independencia jurídico-política de las periferias. En cambio, la segunda descolonialización — a la cual se alude con la categoría *decolonialidad* — remite a las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonialización dejó intactas y que la decolonialidad encamina a los procesos mediante los cuales quienes no aceptan a ser dominados y controlados no solo trabajan para desprenderse de la colonialidad, sino también para construir modelos no manejables y controlables por esa matriz (MIGNOLO, 2012). El abordaje triangular se inscribe desde una pedagogía crítica y liberadora en una modalidad que se asume para todo tipo de discurso simbólico, en el más extendido registro de lo sensible en razón de contextos propios donde confluye nuestra pluri-culturalidad y donde el sentido del contexto es tanto territorial e histórico como epistémico.

Contextualización personal

Ana Mae lo decía “Não é falar sobre uma pintura, mas falar a pintura” (2012, 20). Y ese hacer hablar a las imágenes visuales pasa por todo el cuerpo y por todos nuestros

En razón de ilustrar con ejemplos de excelente desempeño curricular en la formación universitaria de profesionales de la visualidad, donde el abordaje se hace manifiesto desde una doble articulación tanto de naturaleza pedagógica como creativa y, por lo mismo, como demostrativo de su razón de ser como episteme del arte y de su enseñanza, en el sentido que argumenta Ana Mae:

Quando falo de conhecer arte, falo de um conhecimento que nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte. Nenhuma das três áreas sozinha corresponde à epistemologia da arte. O conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação (2012, p.33).

Tomo en consideración el conocimiento del arte y el entrecruzamiento de estas acciones seminales de experimentación, de información y de decodificación, en los proyectos grupales que se sucedieron en la Facultad de Artes Plásticas del ISA (La Habana), de 1997 al 2004, con una breve incursión en otros ejemplos puntuales más cercanos en el tiempo, efectuados dentro la fructífera experiencia de Medios Múltiples en la UNAM, en Ciudad México. En todos ellos se pusieron de manifiesto complejas y sistemáticas interrelaciones de armonización entre los sujetos participantes, interacciones presididas por el debate franco y abierto resueltas en decisiones creativas grupales, pobladas de acciones simbólicas de plural naturaleza y de singular arraigo en el campo cultural y educativo de mi país. En todos ellos es altamente revelador el modo en que se hallan entrelazados el hacer, el leer y el contextualizar, aunque en su momento no hayan sido identificados de tal manera o no se hayan advertido con el grado de conciencia que hoy pongo de manifiesto.

Tales logros son en buena medida el resultado de una estrecha integración de los talleres con las teorizaciones o, para decirlo con mayor exactitud, una exigencia de la práctica artística para alcanzar un sólido basamento; una comprensión cabal de los complejos procesos de mediación en los cuales una práctica cultural cualquiera se halla contenida y, por tanto, el convencimiento de que la formación profesional no es solo la de un `hacedor` de imágenes, sino la de un intelectual que problematiza y reflexiona críticamente sus medios, sus modos y sus fines de socialización de obra, donde no es posible, a la par, concebir un proceso público con tales imágenes sino despierta parejos cuestionamientos y aprestamientos en el espectador, de donde vuelve a manifestarse la pertinencia del abordaje triangular, que concita un esfuerzo cognitivo/afectivo de desentrañamiento y fruición situado.

Las artes visuales en nuestro continente realizada por grupos de creación o por

creadores que apuestan con más insistencia a socializar sus operaciones no en los sitios, ni desde los reclamos consagrados por el *mainstream*, sino en ámbitos comunitarios del más democrático acceso, como hace el grupo Bijari, en Brasil, por ejemplo, o Jimena Hernández con proyectos comunitarios en la región de Medellín, en Colombia, exhiben un discurso donde lo popular y lo culto, ejercicios reflexivos críticos sobre condiciones de vida en planos de socialización compartida, se confunden y constituyen un modo singular de ver mezcladas imágenes de los más encontrados orígenes. El abordaje triangular se muestra, entonces, tanto en manos de artistas, de educadores, de educandos y de todo público, como una excelente herramienta para hacer que el ojo salte el muro de la mansedumbre, de las miradas complacientes, del pensamiento domesticado, de los sentidos adormecidos y compartimentados y deleve un nuevo modo de estar y fruir en el mundo. Desde una realidad que se muestre propia, propiedad en el sentido martiano del término, quien desde el siglo XIX supo advertir que “No hay batalla entre la civilización y la barbarie, sino entre la falsa erudición y la naturaleza” (1963, p. 17).

Bibliografía de referencia

- Barbosa, Ana Mae (2012). *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- _____ (1998). *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte.
- Barbosa, Ana Mae; Cunha, Fernanda Pereira da (orgs.) (2010). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez Editora.
- Cabrera Salort, Ramón (2010). “Paulo Freire y Pichon Rivière en los cauces del ISA”, en: *Indagaciones sobre arte y educación*. La Habana: Editorial Adagio, pp. 267 – 281.
- García Canclini, Néstor (1992). *Las culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Siglo XXI editores.
- Lander, Edgardo (Comp.) (2000). *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Caracas: CLACSO.
- Martí, José (1891/1963). “Nuestra América”. T. 6. *Obras Completas*. La Habana: Editorial Nacional de Cuba, pp. 15 - 23 .
- Martín Barbero, Jesús (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Editorial Gustavo Gili S.A.
- Mignolo, Walter y Gómez, Pedro Pablo (2012). *Estéticas y opción decolonial*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Pereira Frange, Lucimar Bello (2010). *Por que se esconde a violeta*. São Paulo: Annablume Editora.

Ramírez Larsen, David A. (2016). “La creación y el análisis desde la relación, la continuidad, el contexto y el protagonismo del alumno”. Tesis de Maestría en Educación por el Arte. Monterrey: Facultad de Artes Visuales. Universidad Autónoma de Nuevo León.

Rodríguez de la Cruz, Maikel (2013). “S.A.T.A. Provocaciones para la escritura escénica”. Tesis de Maestría en Educación por el Arte. La Habana: Facultad de Artes Visuales. Universidad de las Artes (ISA).

Uma experiência de especialização de professoras primárias em Desenho e Artes Industriais no Instituto de Educação do Distrito Federal – RJ (1932-1939)

José Roberto Pereira Peres

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RESUMO

O objetivo do trabalho foi realizar uma reflexão sobre os Cursos de Especialização em Desenho e Artes Industriais para professores primários que foram criados por iniciativa do professor Fernando Nerêo de Sampaio, no Instituto de Educação do Distrito Federal (Rio de Janeiro), no período de 1932 a 1939, momento em que a instituição formava professores primários em nível superior. As questões que nortearam a pesquisa foram: quais os conhecimentos, valores e habilidades com os quais se queria dotar esses professores primários de Desenho e Artes? Quais eram as finalidades e que efeitos se queria promover com esse tipo de formação? Para essa tarefa recorreu-se a fontes documentais encontradas no acervo do Centro de Memória da Educação Brasileira, do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – CMEB/ISERJ. Essas fontes consistem em: a) Programas de Ensino dos Cursos de Formação de Professores Primários, de Aperfeiçoamento e Especialização em Desenho e Artes do Instituto de Educação do Distrito Federal; b) um catálogo da 4ª Exposição de Desenho e Artes Aplicadas de 1935. A análise centra-se à luz dos estudos sobre currículo e disciplinas escolares, destacando as contribuições de Ivor Goodson (1997; 2012; 2013) e André Chervel (1990), bem como as questões de gênero no magistério tendo como referência o trabalho de Guacira Lopes Louro (2001). Dessa forma, busca-se empreender uma análise da relevância do ensino artístico na formação do professor primário, focalizando a formação nos cursos de Especialização em Desenho e Artes do Instituto de Educação do Distrito Federal.

Palavras-chave: História do Ensino de Artes; Formação de Professores de Desenho e Artes; Instituto de Educação.

ABSTRACT

This study's aim was to reflect about the specialization courses in Industrial De-

sign and Arts for primary teachers that were created by Fernando Nerêo de Sampaio, teacher of the Institute of Education of the Federal District (Rio de Janeiro) from 1932 to 1939. During this time the institution was training primary school teachers at college level. The issues that guided the survey were: what kind of knowledge, value and abilities did the primary teachers of Design and Arts want to have? Which were the effects and outcomes that they did want to promote with this sort of training?

For this task we used documentary sources, found in the collection of the Memory Center of Brazilian Education/Higher Institute of Education of Rio de Janeiro – CMEB/ISERJ. These sources consist of: a) Learning programs of the primary teacher training course; enhancement and specialization in Design and Arts of the Institute of Education of the Federal District, and b) A catalog of the 4th Exhibition of Design and Applied Arts of 1935. The analysis focuses the studies on curriculum and school subjects, highlighting the contributions of Ivor Goodson (1997; 2012; 2013) and André Chervel (1990), as well as the gender issues in teaching, having as reference the study of Guacira Lopes Louro (2001). Thus, it seeks to analyze the relevance of artistic teaching in the training of primary teachers by focusing on the teaching in the specialization courses in Design and Arts at the Institute of Education of the Federal District.

Keywords: History of Arts Education; Training Design and Arts Teachers; Institute of Education

Introdução

Este texto é fruto de uma pesquisa mais ampla, trata-se de um recorte da minha dissertação de Mestrado em Educação (PERES, 2015)⁴ que investigou as contribuições de Fernando Nerêo de Sampaio para a inserção do ensino de Desenho e Artes no currículo do curso de formação de professores primários e para a criação de um curso de especialização em Desenho e Artes no Distrito Federal (1927-1939).

Fernando Nerêo de Sampaio foi uma pessoa influente na Cidade do Rio de Janeiro e circulou entre os intelectuais comprometidos com a educação nas décadas de 1920 e 1930. Era Engenheiro-Arquiteto e professor de Desenho do Instituto de Educação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz e da Escola Nacional de Belas Artes. Como arquiteto atuou na Reforma Fernando de Azevedo, sendo responsável por vários projetos de edifícios escolares que exaltavam o estilo neocolonial, cuja pretensão

.....

4 Desenvolvida no PPGE/UFRJ junto à Linha de Pesquisa História, Sujeitos e Processos Educacionais, sob a orientação da Profa. Dra. Sonia Maria de Castro Lopes. Ver mais a respeito em: PERES, José Roberto P. *A linha mestra e o mestre das linhas: Nerêo Sampaio e a História da formação de professores de Desenho e Artes no Rio de Janeiro (1927-1939)*. Dissertação [Mestrado em Educação], Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

De acordo com Sonia Lopes (2006), a reforma que transformaria a Escola Normal em Instituto de Educação ocorreu no mesmo dia da publicação do Manifesto dos Pioneiros, fato divulgado pelos principais jornais do país. A partir do Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, a finalidade do Instituto de Educação consistiria na formação do professorado primário, secundário e o aperfeiçoamento do magistério em exercício. Para atender a essas finalidades, a instituição foi organizada em escola secundária e escola de professores, em nível superior. Além disso, o Instituto também contaria com estabelecimentos de ensino anexos: um jardim de infância e uma escola primária, que serviriam como locais de experimentação, demonstração e prática de ensino. No referido decreto, há um parágrafo único que informa que a escola secundária, apesar de ser autônoma e ter finalidade própria, também funcionaria como campo de estágio para os candidatos ao magistério secundário. Esses espaços de experimentação e prática eram considerados por Teixeira como verdadeiros laboratórios “para a demonstração (ensino modelo), para experimentação (ensino de novos métodos) e para a prática do ensino (classes de aplicação)” (TEIXEIRA, 2010, p 62).

O novo modelo de formação docente implantado por Teixeira visava romper completamente com o padrão das escolas normais que priorizavam um ensino propedêutico, de caráter informativo, de natureza verbal, no qual o único recurso eram os livros da biblioteca. Sua proposta visava uma formação mais dinâmica e prática, com laboratórios especiais para a experimentação e construção de novos conhecimentos, correspondendo, assim, a uma concepção moderna de educação.

A intensificação das matérias artísticas na formação inicial de professores primários e a criação de cursos de especialização, no Instituto de Educação, foi uma iniciativa de Fernando Nerêo de Sampaio que almejava uma formação específica do professor primário que lecionaria os conhecimentos artísticos na escola primária. Desse modo, as questões que nortearam este trabalho foram: quais os conhecimentos, valores e habilidades com os quais se queria dotar esses professores primários de Desenho e Artes? Quais eram as finalidades e que efeitos se queria promover com esse tipo de formação?

Para essa tarefa recorreu-se a fontes documentais, encontradas no acervo do Centro de Memória da Educação Brasileira, do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – CMEB/ISERJ. Essas fontes consistem em: a) Programas de Ensino dos Cursos de Formação de Professores Primários, de Aperfeiçoamento e Especialização em Desenho e Artes do Instituto de Educação do Distrito Federal; b) um catálogo da 4ª Exposição de Desenho e Artes Aplicadas de 1935. A análise centra-se à luz dos estudos sobre currículo e disciplinas escolares, destacando as contribuições de Ivor Goodson (1997; 2012; 2013) e André Chervel (1990), bem como as questões de gênero no magistério tendo como referência o trabalho de Guacira Lopes Louro (2001).

Nesse sentido, busca-se empreender uma análise da relevância do ensino artístico na formação do professor primário, focalizando a formação nos cursos de Especialização em Desenho e Artes do Instituto de Educação do Distrito Federal.

Cursos de Especialização em Desenho e Artes Industriais

No CMEB-ISERJ encontramos vários programas de ensino dos cursos de especialização. Alguns apresentam correções feitas à mão pelo próprio Nerêo Sampaio, o que demonstra o seu envolvimento com a elaboração das matérias de ensino. Nos *Cursos de Especialização de Desenho e Artes Industriais* se buscava ministrar todos os conhecimentos necessários à formação artística do professor primário especializado, além da prática permanente das técnicas de arte e de orientação do ensino. Eram cursos organizados em trimestres, que tinham a duração de dois anos, com três aulas semanais, de duas horas de duração. O ingresso se dava, exclusivamente, através de concurso de provas teórico e prática. As matérias, os conteúdos e os objetivos, não diferem muito do programa do curso de formação inicial de professores primários, no qual havia uma carga horária significativa do conhecimento artístico. A diferença encontra-se na densidade e na profundidade das matérias trabalhadas, bem como na divisão de algumas e a inclusão de outras. Observem a organização das matérias:

Curso de Especialização em Desenho e Artes Industriais
Matérias:
Técnica das Artes do Desenho
Arte Decorativa
Projeções e Teoria das Sombras
História das Artes Industriais (1ª parte)
Desenho da Figura Humana
Arte Decorativa (estilos)
Projeções Cônicas
História das Artes Industriais (2ª parte)
Desenho de Animais
A Indumentária e suas Artes Complementares
História do Ensino das Artes
Desenho e Ilustração
Orientação de Ensino
As Artes Industriais no Lar e na Escola

Fonte: Distrito Federal. Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal. Programa de ensino do Curso de Especialização em Desenho e Artes Industriais para professores primários. 1935. Acervo: CMEB – ISERJ.

Observamos que o Desenho era abordado de diversas maneiras, configurando-se como conhecimento base do curso. Era estudado, inclusive, na matéria *Orientação de Ensino*, na qual se abordava o aproveitamento do grafismo infantil no ensino das artes do Desenho e a sua articulação com o trabalho de coordenação motora, através da modelação, nos Jardins de Infância e nos primeiros anos fundamentais do Ensino Primário.

Na acepção de Nerêo Sampaio, o Desenho e as Artes eram conhecimentos importantes para a prática e a criação de hábitos que facilitavam aos indivíduos a resolução de problemas e a integração ao meio em que viviam, pois contribuíam: “[...] para a formação de hábitos necessários à vida, tais como os de observar atentamente, pesquisar, experimentar, analisar, imaginar, formar hipóteses, selecionar, coordenar, deduzir, induzir, concluir, projetar e realizar [...]” (SAMPAIO, 1941, p. 2). O ensino artístico proporcionava situações de aprendizagem nas quais a criança assumia uma posição autônoma, questionadora e criativa. Dessa forma, compreendemos que as ideias de Sampaio acerca da relevância dos conhecimentos artísticos para a educação das crianças, estão amparadas na noção de “arte como experiência” de John Dewey (DEWEY, 1980).

A *História das Artes Industriais* também possuía significativa relevância, sendo dividida em duas partes e, ao contrário da organização do programa do curso de formação inicial, apresenta-se separada da *História do Ensino das Artes*, que adquiriria um aprofundamento maior. A ênfase nas Artes Industriais demonstra a preocupação, que existia na época, com o processo de modernização do país. Assim, ao investir nesse tipo de conhecimento, seria possível desenvolver e aprimorar as indústrias no Brasil. De acordo com Goodson (1997, p. 20), “o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa variável do terreno” sendo também um dos “melhores roteiros oficiais para compreendermos a estrutura institucionalizada da educação”.

Encontramos no CMEB-ISERJ várias listagens com alguns dados dos alunos matriculados nos Cursos de Especialização em Desenho e Artes Industriais e, através desse documento, verificamos que o corpo discente era constituído exclusivamente por mulheres. Nas fotografias encontradas das aulas desses cursos, conferimos também a presença exclusiva de mulheres, enquanto alunas. Os poucos homens que aparecem nas imagens são professores da Seção de Desenho, Artes Industriais e Domésticas. Nos documentos acessados referentes aos cursos, a nomenclatura empregada é sempre *Curso de Especialização em Desenhos e Artes Industriais* para professores primários. O gênero que designa o público-alvo é o masculino, demonstrando que não havia uma restrição dessa formação apenas às mulheres. Entretanto, algumas matérias do programa de ensino dos cursos denunciam, através dos conteúdos, que eram voltados para o público feminino.

É possível observar esse caráter feminino na matéria: *A Indumentária e suas Artes Complementares*, na qual as alunas estudavam a evolução da indumentária, a influência das artes nesse processo e o desenvolvimento da moda. O objetivo principal era reconhecer os elementos que compunham o vestuário, relacionando-os com contextos históricos e culturais variados, buscando identificar as principais influências de hábito de uso e consumo para o desenvolvimento da interpretação de composições artísticas. As estudantes aprendiam, também, acerca do vestuário infantil. A crescente demanda da mão de obra feminina para a atuação

na indústria têxtil pode ser uma das justificativas para a necessidade de tal matéria. Dessa forma, o toque feminino contribuiria com noções artísticas de “beleza” e “bom gosto” para o aprimoramento das estampas dos tecidos produzidos nas fábricas, constituindo-se em um conteúdo relevante para serem ministrados nas escolas, especialmente, para o público feminino.

A oferta dessa disciplina fornece indícios sobre a posição da mulher, naquela época, no mercado de trabalho. Muitas jovens, das camadas populares, trabalhavam nas fábricas, no comércio e em escritórios, geralmente com uma jornada de meio período para não afastá-las “da vida familiar, dos deveres domésticos, da alegria da maternidade, da pureza do lar” (LOURO, 2001, p. 453). Havia uma limitação profissional para as mulheres, só eram permitidas carreiras nas quais houvesse a possibilidade do exercício da missão feminina verdadeira que era ser esposa e mãe. Nessa perspectiva, os trabalhos deveriam se constituir em ocupações transitórias, garantindo a possibilidade de abandono das funções sempre que a missão maior as recrutassem.

De acordo com Louro (2001), o magistério foi uma dessas ocupações que garantia a conciliação entre profissão e família. A autora alerta, que não devemos tomar a feminização do magistério como um processo natural. Devemos buscar compreender esse processo como uma construção ao longo do tempo, na qual houve uma série de fatores ligados, especialmente à crescente urbanização e ao desenvolvimento da indústria. Esses fatores ampliavam as oportunidades de trabalho mais rentáveis para os homens que foram, aos poucos, se encaminhando para serviços mais valorizados do que o magistério. Ressalta ainda, que existiram muitas resistências em torno da feminização do magistério:

O processo não se dava, contudo, sem resistências ou críticas. A identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece a muitos tão natural, era alvo de discussões, disputas e polêmicas. Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’ a educação das crianças (LOURO, 2001, p. 450).

Para a legitimação do magistério primário, como uma profissão feminina, houve vários discursos que circulavam entre o final do século XIX e o início do século XX, afirmando que as mulheres tinham por essência da “natureza” uma vocação para o manejo com as crianças, pois elas eram as primeiras e “naturais educadoras”. Dessa forma, o magistério ia se construindo como uma “extensão da maternidade” e a escola como a segunda casa (Idem).

As mulheres adquiriam mais oportunidades de se instruir. Entretanto, havia uma diferença entre os conhecimentos destinados aos homens e às mulheres. Os homens

Com a Proclamação da República, o número de mulheres que acessou a Escola Nacional de Belas Artes teve um aumento, embora muito tímido. Elas também ampliaram o espaço de divulgação de suas obras, passaram a expor seus trabalhos nos salões. Entretanto, a proporção entre homens e mulheres que expunham era desigual, e a arte feminina apresentava uma significativa diferença, estava mais voltada à esfera doméstica, geralmente, eram obras afeitas aos ornamentos dos lares burgueses.

Diante de todas essas dificuldades, muitas jovens com pretensões artísticas seguiam seus estudos em ateliês particulares de professores vinculados à academia ou na Académie Julian⁷, em Paris.

Além de todos esses argumentos para justificar a dificuldade de constituição de um grupo atuante de artistas mulheres no Brasil, Simioni apresenta outro aspecto que está relacionado ao papel da mulher na sociedade naquela época: a preocupação com a moral feminina:

Talvez a vergonha, uma sanção mais sutil, mas nem por isso menos eficaz, possa ter sido outro motivo. Afinal, uma mulher que pretendesse uma formação acadêmica estaria cometendo desvios: um deles seria pleitear uma carreira pública, o que contrariava o espaço que lhe era sugerido pelos valores sociais, e o outro seria se postar (o que exigia muita coragem) diante de um modelo, vivo e nu diante de seus olhos (SIMIONI, 2002, p. 147).

O fragmento acima nos permite refletir sobre a natureza dos cursos em estudo que não poderia atender a todos os métodos, técnicas e conhecimentos empregados nas Escolas de Belas Artes, pois seria um ataque à moral e bons costumes da época. Nessa perspectiva, os cursos de especialização deveriam se apresentar de forma que garantissem uma função para o conhecimento artístico no lar e na escola. Por se tratar de cursos destinados ao magistério primário, função considerada como a mais apropriada à mulher, as matérias eram organizadas de modo a preservar a formação feminina exigida naquele contexto. Dessa forma, o pendor artístico feminino, para tornar-se aceito e legítimo, deveria respeitar os limites do espaço destinado às mulheres nos padrões da sociedade vigente. Ser uma artista profissional era considerado, em muitos lugares, uma transgressão das expectativas sociais.

7 Académie Julian é uma instituição de ensino de Belas Artes, fundada em 1868, na França, pelo artista Rudolph Julian. Essa escola garantia uma formação para as mulheres – que eram oriundas de certa elite de diversos lugares do mundo – com os mesmos conhecimentos acadêmico-artísticos ensinados aos homens. Geralmente as mulheres que estudavam na Escola Nacional de Belas Artes, restringiam-se à matéria mais elementar: desenho de ornatos. Eram pouquíssimas as que ousavam seguir adiante, inscrevendo-se nos ateliês de pintura e escultura (SIMIONI, 2002).

Curso de Aperfeiçoamento de Desenho e Artes Industriais

O curso de aperfeiçoamento foi criado com a preocupação de dar mais oportunidades às professoras em exercício na escola pública para revisão de estudos teóricos e práticos. Sampaio informa, no texto do Catálogo da 4ª Exposição de Desenho e Artes Aplicadas, que o tempo destinado aos cursos de especialização não era satisfatório para o preparo eficiente do professor especializado. “Nessas condições, verificou-se a necessidade de estender a duração dos cursos de modo a permitir melhor sedimentação dos conhecimentos adquiridos” (SAMPAIO, 1935, p. 18). Essa formação era restrita, apenas, às docentes que possuíam o curso completo de Especialização em Desenho e Artes Industriais. Para o ingresso, além da formação exigida, era necessário ser aprovado em concurso, realizando provas para comprovar que detinham os conhecimentos de base, correspondente ao Curso de Especialização. Além da prova, era imprescindível comprovar o exercício do magistério primário de no mínimo três anos. As matérias lecionadas no curso de aperfeiçoamento se configuravam como uma revisão e aprofundamento dos conteúdos estudados no Curso de Especialização, como podemos conferir no programa de ensino abaixo:

Curso de Aperfeiçoamento de Desenho e Artes Industriais
Matérias
1ª Parte
Desenho, Pintura e Modelação
* Renovação de estudos e prática de novas técnicas.
* Composições para ilustração.
* Prática de desenho de quadro negro.
Psicologia educacional
Administração escolar
2ª Parte
Prática de oficinas de artes industriais
* Projetos e construções de jogos, brinquedos e utensílios didáticos
* Projetos de realização de objetos de adorno ou de utilidade comum, executados em materiais diversos e em técnicas diferentes
* As oficinas das escolas e suas funções educativas
Sociologia educacional
Novas ideias sobre o ensino das artes

Fonte: Distrito Federal. Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal. Programa de ensino do Curso de Aperfeiçoamento de Desenho e Artes Industriais para professores primários. 1935. Acervo: CMEB – ISERJ.

De acordo com Sampaio, a experiência de formar professores primários especializados em Desenho e Artes, com o aprofundamento necessário, consistia num marco inédito, pelo menos no continente americano. Ele acreditava que em pouco tempo o

conhecimento artístico estaria consolidado nos currículos escolares como uma matéria indispensável à formação das crianças. Podemos conferir essa idealização no fragmento abaixo:

Nesse ambiente de estímulo e trabalho, pudemos desenvolver, durante estes três últimos anos, dos melhores cursos de preparação artística que se tem ministrado, na América, para professores primários. Não há exagero, nem inexatidão no que divulgamos, nem nos movem intuítos de vaidade – que seria positivamente ridículo – mas, apenas, o registro de um fato inédito. Esse magistério especializado em desenho e artes aplicadas, que se prepara nos cursos especiais, irá operar revolução eficiente no ensino destas disciplinas dentro dos três próximos anos (SAMPAIO, 1935, p. 25).

Nas considerações finais do Catálogo da 4ª Exposição de Desenho e Artes Aplicadas, Nerêo Sampaio cita uma frase de Ruy Barbosa, na qual explicita bem os objetivos e a finalidade social do ensino do conteúdo artístico na escola. Reflete também o desejo de Sampaio em elevar o status de sua disciplina, conferindo-lhe a mesma importância das mais prestigiadas no currículo de ensino. Para Ruy Barbosa: “O dia em que o desenho e a modelação começarem a fazer parte obrigatória do plano de estudo na vida do ensino nacional datará o começo da História da Indústria e da Arte no Brasil” (BARBOSA, 1882. Apud SAMPAIO, 1935, p. 26).

Os trabalhos de Ivor Goodson (1990; 1997; 2012; 2013) nos alertam sobre o processo de fabricação do currículo, sobre o papel histórico dos vários grupos na definição das disciplinas, “desnaturalizando” a noção de currículo atemporal. Para este autor o currículo envolve um campo de interesses e disputas sociais, visando maior dominação e controle.

[...] O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos nobres e menos formais, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. A fabricação do currículo não é nunca apenas o resultado de propósitos puros de conhecimento, se é que se pode utilizar tal expressão depois de Foucault. O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos (GOODSON, 2012, p. 8).

Na perspectiva de Goodson, as disciplinas escolares são construções sócio-históricas e não entidades monolíticas. Sua constituição resulta de embates e disputas entre

grupos sociais nos processos de seleção dos conteúdos, dos métodos e dos objetivos para o ensino. Para o autor, é necessário estar atento aos processos internos ou à “caixa-preta” da escola para compreendermos as relações complexas entre escola e sociedade, “porque mostra como escolas tanto refletem como refratam definições da sociedade sobre o conhecimento culturalmente válido em formas que desafiam os modelos simplistas da teoria de reprodução” (p.118).

Para André Chervel (1990), a instituição escolar não é apenas uma transmissora de saberes ou condutas geradas no exterior dela, mas funciona como uma adaptadora desses conhecimentos, transformando-os e criando um saber e uma cultura própria da escola. De acordo com este autor, as disciplinas escolares são entidades que gozam de uma relativa autonomia dentro do contexto escolar, pois elas são criações da própria escola, mesmo sendo mediada pela cultura geral, não se constituem como meras reproduções. Partindo de suas contribuições e através da análise dos documentos compreendemos que a formação de professores especializados em Desenho e Artes priorizava uma formação artística alinhada aos conhecimentos pedagógicos, articulando conhecimentos artísticos e didáticos, deste modo, uma arte própria do contexto escolar.

Nerêo Sampaio criticava de forma contundente a ausência de uma formação voltada para o magistério nas Escolas de Belas Artes e atribuía essa falta, à precariedade do ensino de Desenho e Artes no Brasil. Sampaio acreditava que uma forma de solucionar esse problema seria intensificar o ensino dessa matéria na escola primária. Afirmava que: “a iniciação estética precisa ser feita dentro da escola primária” (SAMPAIO, 1927, p. 121). Para isso, seria necessário formar professores primários de Desenho e Artes com conhecimentos sólidos do campo artístico e pedagógico. Percebemos, portanto, que havia um esforço de Sampaio em criar uma comunidade disciplinar para o Desenho e as Artes. Como aponta Goodson (1997), o que possibilita o fortalecimento de uma determinada área do conhecimento é a constituição de um grupo de professores que partilham os mesmos ideais.

Nesse caso, a proposta de Sampaio era preparar professores para o ensino do Desenho e Artes, com a compreensão da importância desses conhecimentos na formação da criança, não com a intenção de formar futuros artistas, mas com o entendimento que esses saberes contribuiriam para a constituição de hábitos necessários à vida moderna. O sentido de modernizar as práticas escolares, nesse momento, consistia em preparar o homem para viver na nova sociedade urbana e industrial. E a Arte prepararia “as massas de produtores e consumidores de indústrias de bom gosto e objetos de arte para o embelezamento dos lares e prazer do espírito” (SAMPAIO, 1927, p. 121), contribuindo para o fortalecimento da cultura nacional.

Sendo assim, o conhecimento artístico difundido nas escolas tinha um objetivo utilitário: formar o povo para o trabalho, especificamente para aqueles serviços que necessitavam de destreza manual. Em consonância com a teoria formulada por Chervel (1990), sobre a existência de uma cultura própria da escola, compreendemos que os conhecimentos artísticos foram ressignificados com objetivos diferentes dos apregoados

nas Escolas de Belas Artes, que tinham a missão de formar o artista.

Considerações finais

Nesse estudo, empreendemos uma análise da relevância do ensino artístico na formação do professor primário, focalizando os cursos de Aperfeiçoamento e Especialização em Desenho e Artes do Instituto de Educação do Distrito Federal. Conferimos as intencionalidades, os propósitos dessa disciplina na formação dos professores que atuavam nos primeiros anos de escolaridade. Verificamos a organização e o funcionamento dos referidos cursos de especialização. Concluimos que essa formação artística tinha um viés utilitário, pois instrumentalizava o docente para a atuação no ensino primário. As atividades eram direcionadas para aplicação das artes na escola primária, especialmente, para a confecção de artefatos, como brinquedos, jogos e aparelhos que seriam necessários ao ensino das várias disciplinas desse segmento. Chervel (1990) afirma que a escola tem uma cultura própria, com conhecimentos gerados no interior dela e que estes influenciam a sociedade. No caso do ensino artístico na formação dos professores primários, constatamos que a sua finalidade e objetivos eram diferentes dos apregoados nas Escolas de Belas Artes.

Conferimos que foi na gestão de Anísio Teixeira, com transformação da Escola Normal em Instituto de Educação e a elevação da formação de professores em nível universitário, que Nerêo Sampaio realizaria o seu objetivo maior: formar professores primários especializados em Desenho e Artes. A análise dos documentos referentes aos cursos de aperfeiçoamento e especialização nos permitiu concluir que a finalidade desses cursos era capacitar docentes para promover o Desenho e as Artes como conhecimentos indispensáveis no currículo escolar, de modo particular na escola primária. A proposta era criar uma categoria docente identificada com os ideais da valorização do ensino de Desenho e Artes nas escolas, especialmente a primária, responsável pela formação inicial das crianças. De forma semelhante, objetivava também promover a formação artística feminina, pois os conhecimentos artísticos eram voltados ao lar e à escola. Como os cursos de aperfeiçoamento e especialização eram específicos para o magistério primário, lugar considerado como mais apropriado à mulher, as matérias eram organizadas de modo a preservar a formação feminina exigida naquele contexto.

Referências

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação, Porto Alegre, vol. 2, p. 177-229, 1990.

DEWEY, John. *A arte como experiência*. In: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

GOODSON, Ivor F. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

_____. *Currículo, teoria e história*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

_____. *A construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

_____. *Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução*. Teoria e Educação. Porto Alegre: n.2, 1990.

LOPES, Sonia de Castro. A Escola de Educação como eixo integrador da Universidade. In: FÁVERO, Maria de Lourdes e LOPES, Sonia de Castro (org.). *A Universidade do Distrito Federal (1935-1939): um projeto além de seu tempo*. Brasília: Liber Livro, 2009.

_____. *Oficina de Mestres: História, memória e silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939)*. Rio de Janeiro: DP&A; FAPERJ, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. *História das mulheres no Brasil*. 5ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SIMIONI, Ana Paula C. Entre convenções e discretas ousadias: Georgina Albuquerque e a pintura histórica feminina no Brasil. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, pp. 143-159, vol. 17, n. 50, outubro de 2002.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e Universidade*. FÁVERO, Maria de Lourdes e BRITTO, Jader de Medeiros (org.). Rio de Janeiro: Editora: UFRJ, 2010.

Fontes:

Acervo da Associação Brasileira de Educação

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Páginas da história: notícia da II Conferência Nacional de Educação da ABE: Belo Horizonte, 4 a 11 de novembro de 1928 / Arlete Pinto de Oliveira e Silva, Organizadora*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

Tese: “Pela Educação Estética”. SAMPAIO, 1927, In ANAIS da I Conferência Nacional de Educação – Associação Brasileira de Educação.

Biblioteca Geral do ISERJ

SAMPAIO. F. Nerêo. O ensino de Desenho. In: *Arquivos do Instituto de Educação*. Vol. I,

n. I, pp. 35 – 48. Rio de Janeiro, jun., 1934.

_____. *Desenho espontâneo das crianças: considerações sobre sua metodologia*. Distrito Federal: Non Nova Sed Nove, 1929.

_____. *O desenho ao Alcance de todos. Para o uso, nas Escolas Normais e Profissionais de Belas Artes*. Distrito Federal: Companhia Editora Nacional, 1938.

CMEB – ISERJ

Catálogo da 4ª Exposição de Desenho e Artes Aplicadas de 1935 – Instituto de Educação do Distrito Federal.

Programa de Ensino de Desenho e Artes Industriais de 1932/1934. In: *Arquivos do Instituto de Educação*, nº 1, v. 1, 1934.

Programas de Ensino do Curso de Especialização e de Aperfeiçoamento em Desenho e Artes Industriais, 1935.

O ensino da arte no Colégio Pedro II: tradições, tensões e invenção

Greice Cohn

Colégio Pedro II, Rio de Janeiro

RESUMO

Esse trabalho é parte da tese de doutorado *Pedagogias da videoarte: A experiência do encontro de estudantes do Colégio Pedro II com obras contemporâneas* (UFRJ/2016)⁸ na qual foram investigadas as potencialidades pedagógicas da videoarte a partir da teorização de uma experiência e do compartilhamento de metodologias de ensino e aprendizagem da arte contemporânea. No recorte que se estabelece aqui, é feito um resgate da história do ensino da arte no Pedro II, sob o ponto de vista das relações entre as transformações ocorridas nessa instituição quase bicentenária de ensino público e a trajetória do ensino da arte no Brasil. Pretendo dar visibilidade às tensões e transformações vivenciadas por uma disciplina que, de certa forma, existindo desde o início da trajetória dessa escola – impregnada, portanto, por sua tradição – não abre mão do comprometimento com a invenção e a criação.

Palavras-chave: ensino da arte; Colégio Pedro II; história-tradição-transformação.

ABSTRACT

This article is part of the doctoral dissertation *Video art pedagogies: the encounter of the students of Colégio Pedro II with contemporary art work* (UFRJ/2016), where I've searched the pedagogical potentialities of video art based on the theorization of experience as well as on sharing teaching and learning methodologies in contemporary art. In the present work I have framed the history and transformations of art teaching at Colégio Pedro II, an almost two-hundred year old public teaching institution, and its relationship with the changes that have been taking place in the trajectory of art teaching in Brazil. I intend to show the tensions and changes met by teaching a discipline that, in one sense,

8 Algumas informações foram alteradas ou acrescentadas, em função das transformações que ocorreram entre a escrita original e a desse artigo, mas é preciso que o leitor tenha em mente que ele se baseia em pesquisa realizada em 2015.

exists since the creation of this school – and therefore is impregnated with the tradition of the institution – and yet stands firmly with the commitment to continual invention and creation.

Keywords: art teaching; Colégio Pedro II; history-tradition-transformation.

Colégio Pedro II: quase dois séculos de ensino



Figura 1: Calçada à frente do campus Centro. Fotografia de aluno do 9º ano do E.F./2014

O Colégio Pedro II, Autarquia Federal fundada como instituição educacional em 1837, se apresenta, hoje, como um verdadeiro sistema de ensino no estado do Rio de Janeiro. Sua criação, no Período Regencial (1831-1840), se insere no projeto imperial de inclusão do Brasil no rol das nações civilizadas, e no esforço de implementação da instrução primária e secundária. Hoje, é uma escola pública, mas, inicialmente,

os alunos pagavam o honorário do ensino prestado, fixado pelo governo imperial. Os primeiros alunos ingressaram na instituição por meio de um rigoroso exame de admissão que prezava a idade, o mérito adquirido e o mérito ingênito, ou seja, pessoas

que possuem um dom inato. Ao completar o curso, os estudantes recebiam o grau e o diploma de Bacharel em Ciências e Letras, que os habilitava a ingressar no ensino superior sem prestar exames (SANTOS, 2010).

A origem do Colégio Pedro II remonta ao Seminário dos Órfãos de São Pedro, criado em 1739, anos mais tarde denominado de Seminário de São Joaquim, exercendo também a função de escola – na intenção de suprir a lacuna deixada com a expulsão dos jesuítas, em 1759 – e, posteriormente, transformado em Colégio Pedro II, graças a um decreto de 1837. Como não havia, na época, instituições que se dedicassem à formação de professores, foram selecionados membros da comunidade letrada do Império – advogados, médicos, escritores, uma elite intelectual formada no exterior – como docentes. Os programas eram estabelecidos pelo governo imperial, que pretendia gerir um projeto de nação identificada com o homem branco europeu e cristão. Propondo um currículo das “humanidades”, inspirado na antiguidade clássica e na educação francesa, o Colégio Pedro II pretendia transmitir um compromisso moral e promover uma educação para “formar o futuro cidadão, o homem de bem que iria desempenhar funções fundamentais para o Estado” (SANTOS, 2010), ou seja, a elite brasileira.



Figura 2: Fachada do primeiro prédio do Colégio Pedro II, localizado na esquina das ruas Larga e Camerino. Reprodução de fotografia exposta no museu do campus Centro.

Nos Governos de Getúlio Vargas e de Juscelino Kubitschek, o externato teve necessidade de aumentar suas Seções, visando à ampliação da oferta de vagas, e, posteriormente, o internato foi extinto. Em 1979, as Seções passaram a ser designadas Unidades de Ensino, de acordo com o bairro em que se localizavam (Centro, Engenho Novo, Humaitá, São Cristóvão e Tijuca). Na década de 1970, em meio ao *boom* do milagre brasileiro, o CPII foi esquecido pela classe média, mais interessada nas escolas particulares religiosas, e em 1984, foi criada, em São Cristóvão, a primeira Unidade de Ensino do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental (da Classe de Alfabetização à 4ª série), seguida também pelas Unidades Humaitá (1985), Engenho Novo (1986) e Tijuca (1987).

Nos últimos anos, o Colégio Pedro II sofreu uma considerável ampliação e mudanças estruturais, sendo hoje constituído por quinze *campi* Escolares⁹ integrados ao grupo de Institutos Federais de Ensino Superior. Atende ao Ensino Fundamental; à Educação Infantil; ao Ensino Médio; à Educação de Jovens e Adultos; oferece um Mestrado Profissional e, nos últimos anos, um Programa de Residência Docente (Capes), operando em todos os segmentos do ensino básico, na pós-graduação e na formação continuada de professores, de forma gratuita. O ingresso dos alunos se dá mediante sorteio, nas séries iniciais, e exames, no sexto ano do Ensino Fundamental e na primeira série do Ensino Médio, resultando num corpo discente heterogêneo, composto por crianças e jovens de faixas sociais variadas.

O CPII foi, por muito tempo, considerado como uma instituição escolar federal modelo¹⁰¹, um espaço de experimentação e aplicação das diretrizes oficiais de ensino do país. Apesar desse papel não lhe ser mais atribuído, o colégio ainda carrega a aura dessa função, o que repercute na psique de quem ali trabalha e na autoimagem institucional. O ensino dessa instituição e seu funcionamento vêm se transformando intensamente nas últimas décadas. Atuando num campo de forças contraditório, entre a tradição humanista – e inicialmente elitista – e políticas públicas educacionais orientadas por um pensamento neoliberal, o CPII vem desenvolvendo um ensino público com características próprias, engendradas pelo campo de forças político-pedagógicas, econômicas, jurídicas e organizacionais que o estrutura.

9 As Unidades de ensino passaram a ser denominadas *campus/campi* escolares, quando o Colégio foi equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a sanção da lei 12.677/12 (25 de junho de 2012, Cap. II-A, art. 13-A). O Colégio hoje conta com 15 campi, no município do Rio de Janeiro (Centro, Tijuca I e II; São Cristóvão I, II e III; Humaitá I, II e III; Engenho Novo I e II; Realengo I e II); em Niterói e em Duque de Caxias, acrescidos da recente unidade de educação infantil, criada em Realengo. As numerações I, II e III, se referem aos níveis de ensino – Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio (Disponível em: <http://www.cp2.g12.br>. Acesso em: 4 de agosto de 2015).

10 “Daquele período (1925) até a década de 50, os estabelecimentos de ensino particular poderiam solicitar ao Ministério a formação de uma banca para validação dos exames, desde que provassem que seus programas de ensino eram iguais aos do Colégio Pedro II, razão pela qual o designavam ‘Colégio Padrão do Brasil’” (BRASIL, PPP, 1998, p. 20).

curriculares¹⁴. Dessa forma, ainda almeja oferecer uma “formação intelectual global¹⁵” mantendo uma cultura escolar centrada no ensino, nos conteúdos e no professor¹⁶. Essa cultura vem sendo posta em questão pelos docentes das diversas disciplinas, a partir dos questionamentos e das novas proposições curriculares da pós-modernidade, gerando embates teóricos e políticos, considerando o modelo institucional forte que estrutura essa escola. Podemos afirmar que o Colégio Pedro II atua em meio a tensões provocadas pelos choques entre sua própria tradição e as transformações ali vivenciadas.

O ensino da arte no Colégio Pedro II: transformações políticas e conceituais



14 Segundo o Projeto Político Pedagógico do Colégio de 2002, vigorando até o presente momento – um novo projeto está sendo elaborado pelos Departamentos Pedagógicos, mas ainda em fase de finalização –, no Primeiro Segmento do E.F. as disciplinas são: Língua Portuguesa, Literatura, Educação Artística, Educação Musical, Educação Física, Matemática, Ciências e Estudos Sociais; no Segundo Segmento do E.F. são: Língua Portuguesa e Literaturas, Inglês, Francês, Artes Visuais, Educação Musical, Educação Física e Folclore, Matemática, Ciências, Desenho Geométrico, Geografia, História, Informática Educacional; e no Ensino Médio, compoendo a Área 1 (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias), estão as disciplinas Língua Portuguesa, Literatura, Inglês, Francês e Espanhol (os alunos optam por uma), Artes Visuais, Educação Musical, Educação Física, Informática Educacional; compoendo a Área 2 (Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias): Biologia, Física, Química, Matemática, Desenho Geométrico; e compoendo a Área 3 (Ciências Humanas e Filosofia): História, Geografia, Filosofia, Sociologia (COLÉGIO PEDRO II, PPP, 2002).

15 Essa formação envolve “o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1982, p.118).

16 No Primeiro Segmento do Ensino Fundamental (“Pedrinhos”) desenvolve-se, predominantemente, uma proposta pedagógica centrada na aprendizagem, no aluno, ao contrário do que acontece no Segundo Segmento, onde a figura do professor e o ensino ocupam o centro das propostas de ensino-aprendizagem.

O ensino de arte como desenho permaneceu no Colégio Pedro II em todo o período imperial e em parte do período republicano, até que, no início dos anos 1940, com o advento da Lei Orgânica do Ensino Secundário, houve uma divisão: de um lado administrar-se-ia o desenho geométrico, e de outro, os trabalhos manuais¹⁹. Dessa forma, o desenho, ao se concentrar na geometria, se aproximava da matemática, e por outro lado, a parte que dizia respeito aos trabalhos manuais ficava sendo identificada como ensino de arte.

Verificava-se, então, nos trabalhos manuais, a “busca de um modelo que estabelecesse a união entre criação e técnica – isto é, entre arte e sua aplicação à indústria” (BARBOSA, 2015, p. 47). O caráter instrumental das oficinas é explicitado nas instruções²⁰, onde a ausência de referências a aspectos expressivos e/ou criativos na exploração dos materiais mostra a distância que o ensino da arte no CPII então mantinha das pedagogias modernistas e escolanovistas (inspiradas no pensamento de John Dewey, Viktor Lowenfeld e Herbert Read), que valorizavam a criação, a imaginação e a livre expressão.

No que diz respeito ao ensino do desenho, a denominação da disciplina como Desenho Geométrico, no CPII, também não estava em acordo com as propostas escolanovistas, segundo as quais “o Desenho tinha o mesmo status que as outras disciplinas, e significava não mais submissão ao desenho geométrico, mas a prática do desenho de imaginação, desenho decorativo, desenho industrial, desenho gráfico (ou artes gráficas), desenho de observação” (*ibid*, p. 217)²¹.

À disciplina Trabalhos Manuais se somava a vertente Economia Doméstica²², destinada ao corpo discente feminino, com o objetivo de “formar uma conveniente dispo-

19 O componente Artes mencionado no Título II da Lei Orgânica do Ensino Secundário (BRASIL, 1942) é composto por Desenho, Trabalhos Manuais e Canto Orfeônico, estrutura organizacional semelhante a do curso de Licenciatura em Educação Artística da Escola de Belas Artes da UFRJ, criado na década de 1970, onde ficam determinadas três habilitações para o professor de arte: Artes Plásticas, Desenho e Música.

20 A Portaria nº 557, de 1945, que determina os programas de Trabalhos Manuais do curso ginásial do ensino secundário, menciona “Trabalhos com madeira” (marchetaria, corte, enceramento, encaixe, etc.) e “Trabalhos com metais” (dobramento, soldadura, limagem, etc.) – ambas as orientações finalizam com “construção de objetos de utilidades nos quais se reúnam as operações acima indicadas”. Há também o item “Trabalhos com massas plásticas”, que inclui argilas, modelagem em cera e Representações estereorâmicas, essas últimas “devendo obedecer aos estudos e recomendações feitas nas aulas de geografia” (In: CARVALHO E SILVA, 2013, Anexos 1e 1.1.).

21 A distinção entre Desenho e Desenho Geométrico também é enfatizada pela Reforma Educacional de Fernando de Azevedo, que incluía o Desenho na Escola Normal e deslocava “o Desenho Geométrico para a área das provas de Matemática, decisão muito acertada e defendida pelos educadores em vários países, como Estados Unidos e Suíça” (BARBOSA, 2015, p. 202). No CPII, o ensino do Desenho se identifica, até os dias de hoje, com o desenho geométrico.

22 O Decreto-Lei nº 4.244, que trata do ensino secundário feminino no Título III, determina que se incluía, na terceira e quarta série do ensino ginásial e em todas as séries do curso clássico e científico, a disciplina Economia Doméstica, cuja finalidade “é despertar o interesse e orientar, durante o curso ginásial, a reflexão das moças, que o frequente, para tais problemas, por intermédio de explicações e exercícios práticos sistemáticos” (BRASIL, 1942, p. 292-293)..

sição de espírito em relação à vida feminina, e firmar a compreensão de que a mulher é sempre grandemente responsável pela união e pela prosperidade da família” (BRASIL, Portaria Ministerial de nº 14, de 7/01/1946. In: CARVALHO E SILVA, 2013, anexo 5). As duas disciplinas eram ministradas por professoras formadas no Curso Normal – habilitadas em Trabalhos Manuais e em Economia Doméstica – e foram mantidas com a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (Lei 4.024 de 1961), incluídas no conceito de Práticas Educativas²³. A predominância do caráter utilitário nas práticas realizadas nas disciplinas e sua subordinação ao atendimento das exigências comportamentais e sociais da época são ressaltadas na divisão entre Artes Femininas (trabalhos de agulha, bordado, tricô, etc.) e Artes Masculinas (encadernação, couro, metal, taquigrafia, etc.).

Os programas enfatizam o detalhamento das técnicas e dos materiais utilizados, e, salvo no item que se refere à modelagem²⁴, não há nenhuma menção ao caráter expressivo-criativo das práticas propostas, bases do pensamento pedagógico inovador para o ensino da arte, trazido pela “Virada Modernista” (BARBOSA, 2015, p. 189). Assim, podemos inferir que, mesmo que tenha havido práticas expressivas e criadoras nesse contexto, essas não eram teorizadas ou sistematizadas como propostas pedagógicas a serem desenvolvidas na instituição como um todo.

O ensino da arte no Colégio Pedro II permaneceu representado por essas disciplinas até o início da década de 1970, quando, com a promulgação da segunda Lei de Diretrizes e Bases para a Educação 5.692 de 1971, em plena ditadura militar, instituiu-se a obrigatoriedade do ensino da arte nas escolas – como componente, e não ainda como disciplina – e a área passa a se chamar Educação Artística.

A inadequação dos cursos universitários de licenciatura criados para atender à demanda da nova Lei levou os professores de arte a procurar aperfeiçoamento e novo direcionamento profissional e, para tal, eles buscaram suporte nas já consagradas escolinhas de arte espalhadas pelo país. Para o corpo docente do CPII não foi diferente. O *laissez-faire* e a experimentação criadora proposta pelas novas pedagogias não tiveram, na década de 1970, acolhida nessa escola²⁵, e a polivalência implícita na proposta da nova

23 “A Comissão de Ensino Primário e Médio do Conselho Federal de Educação faz, em seu Parecer nº 131, de 30 de julho de 1962, a distinção entre disciplina e prática educativa. Assim, disciplina diria respeito às atividades escolares destinadas à assimilação de conhecimentos sistematizados e progressivos, passíveis de mensuração, sendo condição para o prosseguimento dos estudos. Práticas educativas abrangeriam as atividades que deveriam atender às necessidades de ordem física, artística, cívica, moral e religiosa do adolescente, tendo ênfase na maturação da personalidade, com a formação de hábitos correspondentes [...]” (BRASIL, 1962, *apud* CARVALHO E SILVA, 2013, p. 77).

24 No item Modelagem do “Plano de Ensino das Disciplinas que integram o Departamento de Práticas Educativas”, consta que “o professor deve ensinar modelagem como meio de expressão e não como técnica” (In: CARVALHO E SILVA, 2013, Anexo 9).

25 A abordagem modernista do ensino da arte só é acolhida pelo Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, pelos “Pedrinhos”, setor que é criado na década de 1980.

lei era um desafio inalcançável. Sentindo-se perdidos frente às mudanças, os professores do CPII solicitaram que lhes “fosse concedido um horário ou até mesmo programado um curso na Escolinha de Arte do Brasil”²⁶, buscando também os cursos oferecidos pelo Museu de Arte Moderna e aprofundamento teórico, movimento que, de forma gradual, aproximou-os das propostas pedagógicas então discutidas por arte-educadores brasileiros e estrangeiros²⁷. Os objetivos gerais do “Programa de Artes Plásticas” proposto pela Unidade Tijuca e datado em 1979²⁸ já sinalizam algumas mudanças:

Desenvolver no educando, a capacidade de criar e expressar-se através da Arte; Incentivar a apreciação crítica, a criação e preservação dos valores sócio-econômico-culturais; Promover o conhecimento das possibilidades profissionais que as artes plásticas oferecem²⁹.

Consta também, no item “Observações” do mesmo programa, a afirmação de que “as técnicas e os materiais, apresentam-se como instrumentos e não como finalidade; são os meios que possibilitarão ao aluno passar do puro jogo criador ao ato criativo, em direção ao processo de criatividade geral do indivíduo” (*ibid.*, Anexo 12.1) e que a história da arte “deve fugir a interpretação mecanicista, cronológica, dos fatos artísticos, passando a uma abordagem onde se verifique a análise estrutural do momento histórico, sua interferência direta, determinando o momento artístico” (*ibid.*). A menção à expressividade, à criação e à apreciação crítica; a inclusão da história da arte como possibilidade de análise estrutural do momento histórico e de sua interferência no momento artístico; e a associação de tudo isso ao fazer artístico dos alunos sinalizam transformações conceituais nas propostas dos professores, nos remetendo tanto às propostas escolanovistas – quando faz menção à criatividade e expressividade geral do indivíduo –, como aos estudos de Barbosa e de outros arte-educadores, desenvolvidos na década de 1970, na referência à apreciação crítica e à história da Arte.

O movimento em direção ao aprofundamento teórico para fundamentação das práticas realizadas se intensifica nas décadas de 1980³⁰ e se solidifica nos anos 1990, a

26 Esse pedido está contido no item “Recursos Humanos”, do Programa de Educação Artística – Artes Plásticas, do Externato Unidade Bernardo de Vasconcelos, seção Tijuca, datado de 1979 (In: CARVALHO E SILVA, 2013, Anexo 12, p. 4).

27 Como ressalta Barbosa, “[...] só nos anos setenta que a alfabetização visual e estética chegou aos livros de orientação didática para os professores. [...] Os museus de arte moderna foram pioneiros da arte-educação pós-moderna que enfatiza a leitura da obra de arte [...]” (BARBOSA, 2007, p. 43).

28 Nesse documento, como mostram os Anexos 12, 12.1 e 12.2 do estudo de CARVALHO E SILVA, consta uma data escrita, à lápis, indicando o ano de 1979, e não impressa, como o resto do corpo do documento.

29 “Colégio Pedro II: Programa de Educação Artística para o 1º e 2º Grau da Unidade Bernardo de Vasconcelos – Seção Tijuca – Externato, 1979” (In: CARVALHO E SILVA, 2013, Anexos 12, 12.1 e 12.2).

30 Como Objetivo Geral da disciplina Ed. Artística para a 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do E.F., segundo o PGE de

partir de algumas mudanças institucionais importantes. Uma delas é a criação do primeiro segmento do Ensino Fundamental (1984), que, livre das tradições carregadas pelo “Pedrão” e em consonância com transformações pedagógicas empreendidas nessa década pelo campo do ensino da arte, se permite a experimentação de propostas curriculares diferentes das estabelecidas no segundo segmento do E.F. O segundo advento significativo foi a busca por formação, incentivada a todos os professores de Artes pela chefia de departamento. E o terceiro fator, que merece especial destaque, foi o início dos concursos públicos de provas e títulos para professores de Artes, que trouxe novos profissionais, com formação específica em artes, para o departamento. Assim, começa a efetuar-se no ensino da arte do CPII um salto teórico-prático e a disciplina Ed. Artística caminha para se afirmar não mais como atividade suporte para outros fins – entre outros, o de “ornamentador de festas e murais [...] e do preparador de presentes de dia dos pais e mães” (PENA, 2002, p. 23) –, mas como área de conhecimento no currículo escolar. Esse direcionamento se aproxima da proposta do DBAE, onde “a interdisciplinaridade é deixada de lado pela prioridade de se demonstrar que a arte é uma especificação disciplinar do currículo e não apenas uma atividade integradora de outras atividades, disciplinas e conhecimentos” (BARBOSA, 2007, p. 63).

No campo administrativo, segundo os Planos Gerais de Ensino de 1981 e 1982, a disciplina Educação Artística constava da Área 5, juntamente com a disciplina Educação Física e Educação Musical (uma herança da formação de Práticas Educativas que vigorava antes da nova lei, quando a disciplina ainda era denominada Trabalhos Manuais), mas, no PGE de 1983, compondo a Área 1 – junto com as disciplinas Desenho e Matemática –, a Educação Artística passa a pertencer ao Departamento de Desenho (BRASIL, 1983).

Interpretamos essa nova associação com o Desenho (na verdade, um retorno, à formação do século XIX), fundamentalmente, como uma busca por fortalecimento político para o ensino da arte na instituição, como uma tentativa da arte de distanciar-se do estigma de atividade menor e desvalorizada por outros membros escolares. Mais do que o reflexo de uma proximidade conceitual/pedagógica entre Educação Artística e Desenho (que ali era geométrico) – a nosso ver, a proximidade conceitual somente existia, e talvez ainda subsista até os dias de hoje, como uma aura, no imaginário de professores cuja formação e identidade envolvem as duas disciplinas –, essa nova junção teve razões políticas. Do ponto de vista do ensino da arte, a composição em um mesmo departa-

1983, constam: “Educar a percepção desenvolver a criatividade; desenvolver o estilo pessoal de expressão artística; desenvolver a observação estética e a sensibilidade. Facilitar a comunicação. Desenvolver atitudes de cooperação e iniciativa. Adquirir e desenvolver a habilidade de discriminar cor, forma, dimensão, espaço, harmonia; A - Área afetiva – disposição e satisfação na realização de trabalhos de artes plásticas, pintura, gravura, moldagem, etc.; B- Área cognitiva – definir artes plásticas: descrever uma obra de arte, criticar, comparar e discriminar os valores. C – Área psicomotora – desenhar, modelar, esculpir, recortar, colar, armar e pregar as próprias criações plásticas. Desenvolver e estimular no educando habilidades que lhe permitam usar o lazer construtivamente. Compreender a importância cultural da arte como veículo de expressão dos sentimentos” (COLÉGIO PEDRO II, PGE 1983, p. 68).



Figura 5: *Performance* realizada por aluno do 9º ano do E.F. Fotografia de Greice Cohn.

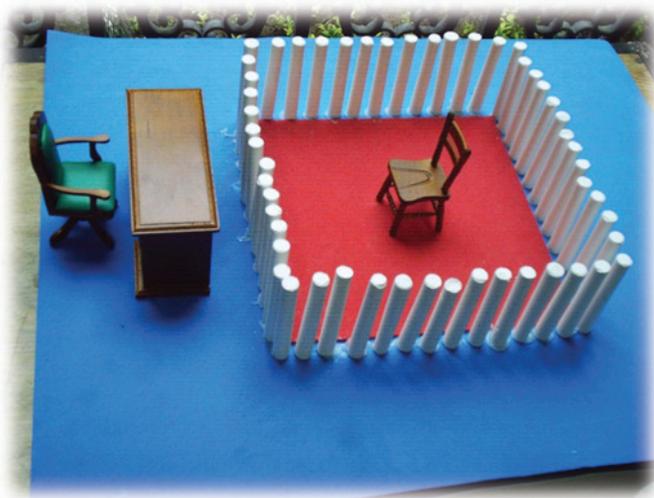


Figura 6: Trabalho de aluno da 1ª série do E.M. Fotografia de Greice Cohn.

No século XXI, o ensino da arte no CPII consolida as conquistas e transformações vividas nas décadas anteriores – isso pode ser verificado nos Objetivos Gerais da disciplina Artes Visuais do Projeto Político Pedagógico de 2002³⁴, que se refere à histo-

|||||

34 “[...] que o aluno seja capaz de: explorar as diferentes linguagens visuais; compreender a arte como uma linguagem tornando-se um sujeito fruidor por meio de decodificação de imagens artísticas e da codificação de produções individuais; reconhecer a historicidade das produções culturais, contextualizando-as e experienciando suas variações técnicas e materiais; construir uma relação afetiva e sensível com diferentes produções artísticas, tanto de seus colegas quanto as próprias, aprendendo a receber e a elaborar críticas identificar, relacionar e compreender a arte como fato histórico multicultural, respeitando as diferenças nas produções estéticas e culturais; valorizar as produções culturais contemporâneas de diferentes grupos sociais; observar e respeitar produções do entorno social, preservando-as e construindo assim o conceito de patrimônio artísti-

ricidade, contextualização e fruição da arte, sob o ponto de vista estético e crítico, e à proximidade com a produção contemporânea, da arte e da cultura visual mais ampla – e se mostra sintonizado com as propostas pedagógicas da pós-modernidade, com ênfase na Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa. Os concursos públicos para professores de Artes se tornaram mais frequentes (2002, 2010, 2013 e 2014), possibilitando um considerável incremento no quadro de professores efetivos e o consequente fortalecimento da categoria na escola. Paralelamente, os benefícios concedidos pelos planos de carreira do magistério público federal contribuíram para o incentivo à formação docente³⁵, o que reverte no aprofundamento das discussões teóricas que norteiam as propostas curriculares e metodológicas da disciplina.

Atualmente³⁶, contando com 103 professores (dos quais 63 são de Artes Visuais, e 43 são de Desenho Geométrico), o DDAV segue constituído pelas duas disciplinas. Sua manutenção foi decidida na última eleição departamental, em 2013, uma disputa acirrada na qual a grande maioria dos professores de Artes Visuais se manifestou contra essa continuidade. Mais seguros da importância do ensino da arte no currículo escolar e, então, ainda respaldados pela lei, esses professores sentiram-se livres para reivindicar uma emancipação, uma vez que não percebiam convergências entre as propostas teórico-metodológicas das duas disciplinas que justificassem sua geminação³⁷, apostando na separação como fortalecimento pedagógico e afirmação das particularidades de ambas. Entretanto, o que se verificou então foi uma inversão da situação vivida no passado: fragilizados pelo desamparo legal resultante de reformas curriculares que praticamente extinguíram o ensino do Desenho Geométrico das escolas brasileiras, os professores de Desenho, temendo maior enfraquecimento de sua situação, votaram maciçamente contra a criação de dois departamentos independentes. Assim, a insegurança dos professores de Desenho diante do ringue das disputas curriculares, aliada a possíveis resquícios de fragilidade que ainda assombram alguns professores de Artes Visuais, foi responsável por um resultado conservador que manteve a continuidade da vinculação departamental.

A disciplina Artes Visuais é parte curricular de todas as séries do Primeiro e do Segundo Segmentos do E.F. (“Pedrinho” e “Pedrão”), da Educação Infantil e também da 1ª série do E.M.³⁸, e as aulas do segundo segmento do E.F. e do E.M. são ministradas em

co cultural e natural” (COLÉGIO PEDRO II, Projeto Político Pedagógico, Capítulo 5, p.169-170. Brasília- DF, 2002).

35 Em contraste com a inexistência de professores de Artes Visuais com Mestrado e Doutorado em 1992 (BRASIL, 1992), o quadro atual de professores conta com 20 Mestres e 5 Doutores, sendo que mais dois professores estão cursando Doutorado em 2016.

36 Esses dados quantitativos foram apurados em 2015.

37 A presença de Artes Visuais nos Componentes curriculares da Área 1 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – e de Desenho Geométrico na Área 2 – Ciências da natureza, Matemática e suas Tecnologias –, no PPP de 2002, em vigor até hoje do CPEI, confirma a distância conceitual entre as duas disciplinas.

38 O Departamento continua pleiteando a extensão das Artes Visuais para a 2ª série do Ensino Médio, quiçá

dois tempos semanais. A estrutura departamental do CPII garante que o grupo de professores do DDAV de todos os *campi* escolares se encontre duas vezes por ano, nas reuniões de colegiado, onde são discutidas as pautas político-pedagógicas da disciplina. Além das reuniões semestrais, os coordenadores pedagógicos de todos os *campi* se reúnem, semanalmente, e também com suas respectivas equipes, em cada *campus*. Essa estrutura organizacional se constitui como uma rede de comunicação entre os professores, coordenadores e chefe de departamento, contribuindo para a participação de todos nas decisões político-pedagógicas que concernem à disciplina.

O Colégio Pedro II cresceu muito nos últimos anos, houve uma renovação no quadro de professores de Arte, com os concursos públicos realizados, e os perfis dos diversos *campi* são muito diferentes, tornando necessários ajustes e adaptações para atender às especificidades de cada realidade e das novas demandas. É possível se dizer que o DDAV – e o próprio CPII – vem trocando de pele nos últimos anos, o que não acontece sem conflitos e alguma dor. Num âmbito mais amplo, tanto a educação como a arte são campos dinâmicos e vivos, propondo questionamentos e transformações constantes. Os programas de Artes Visuais e as propostas metodológicas para cada série vêm, assim, sendo discutidos e questionados continuamente pelos professores do CPII. Para citarmos algumas questões latentes, destacamos o desconforto de alguns professores com o eurocentrismo da abordagem historiográfica da arte; os problemas levantados por uma visão educacional interculturalista³⁹ e seu contraste com essa visão eurocêntrica; a organização curricular pautada pela cronologia e linearidade da história da arte ocidental; a dificuldade de desenvolvimento de práticas baseadas na experiência artística em função da estrutura organizacional dos tempos de aulas e também dos modelos avaliativos vigentes (com exceção dos “Pedrinhos”, onde as avaliações são mensuradas por conceito, a disciplina Artes tem 50% da pontuação das avaliações realizada em provas escritas). Essas são algumas questões e tensões que revelam divergências conceituais de um corpo docente não homogeneizado, que integra ensino e pesquisa em suas práticas, e comprometido com o ensino que realiza.

O exercício de revisão histórica faz com que o passado, como bem sabe Benjamin (2012), se preencha do tempo de agora, e nos possibilita perceber, de outra perspectiva, os movimentos que se deram. Avaliamos hoje, por exemplo, como a ênfase na história da arte na estruturação dos programas respondeu a uma necessidade de fortalecimento da disciplina como área de conhecimento específico, e podemos compreender os caminhos que levaram a essa organização curricular. Já nas discussões que hoje se apresentam, o que se percebe é uma busca pelo resgate da arte como experiência, tal qual propõe Dewey

para a 3ª série também, embora esse seja um movimento contra a maré das atuais diretrizes curriculares nacionais.

39 A pesquisa de doutorado, em andamento, do Prof. Wilson Cardoso Jr (FE/UFRJ), empreendida na PUC/Rio, com orientação da Profª Drª Vera Candau, intitulada “A interculturalidade no ensino de Artes Visuais no Colégio Pedro II” trata detalhadamente dessa questão.



Figura 7: Brincando com os parangolés.
1ª ano do E.F.I/
Campus São Cristóvão. Fotografia da
Profª Eliane Matozzo.



Figura 8: Releitura barroca.
8ª série do E.F. II
Fotografia da Profª Tatiana Caldeira
Campus Centro.



Desfile *Contos Meus*
Inspiração: Lendas e Contos Nacionais e Internacionais
Projeto Moda & Arte. Campus Eng. Novo II - Profª. Gisela Viana 2016

Figura 9: Desfile de alunos do Projeto
Moda & Arte. Inspiração
Contos Nacionais e Internacionais.
Campus E.N.II. Fotografia da Profª Gisela
Viana.

Figura 10: Videoperformance/1ª série do
E.M. Campus Centro. Fotografia da Profª
Greice Cohn.



Videoperformance | 1ª série do E.M.
Profª Greice Cohn | Campus Centro/ 2014



Figuras 11 e 12: Performance “Lamento de um Rio Morto”. 1ª série do E.M. *Campus* Duque de Caxias. Fotografias cedidas pela Profª Janaína Laport.

(2010), e algumas imagens e práticas selecionadas mostram essa tendência.

Podemos afirmar que a diversidade do corpo docente e de sua formação, aliada à autonomia dos professores no desenvolvimento de suas práticas, resultam na experimentação e invenção de novos e diferentes caminhos, conferindo ao ensino da arte no CPEI uma pluralidade de aportes metodológicos. A existência de um currículo oferece estrutura para que os professores debatam e desenvolvam suas práticas, mas não impede que – como mostram as imagens anteriores – essas sejam diversificadas e autorais, revelando identificações com diferentes concepções pedagógicas. Acreditamos que a formação dos professores, a estrutura institucional forte e a autonomia dos professores formem, juntos, um tripé que sustenta e possibilita a inventividade do ensino da arte nessa instituição quase bicentenária. Esperamos, com esse trabalho, compartilhar, e assim desprivatizar, reflexões sobre a trajetória de uma parte importante do ensino público de nosso país, contribuindo para pensarmos e fortalecermos o ensino da arte nas escolas brasileiras.

Referências

ANDRADE, Claudia M.M.S. Memorial apresentado ao Colégio Pedro II para obtenção de Reconhecimento por Saberes e Competências (RSC). Rio de Janeiro, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. *Redesenhando o Desenho: educadores, política e história*. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2007. 6 ed.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In: *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Decreto – Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 10 de agosto de 2015.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Colégio Pedro II. Secretaria de Ensino do 1º E 2º Graus. *Programa Geral de Ensino Área 1: Desenho, Educação Artística, Matemática*, 1983.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Colégio Pedro II. Aspectos administrativos pedagógicos e técnicos da estrutura organizacional, com séries estatísticas conjugadas descritivas, 1992.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Colégio Pedro II. *Projeto Político Pedagógico*. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 1998.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Colégio Pedro II. *Projeto Político Pedagógico*. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2002.

CARVALHO E SILVA, Maria do Carmo Potsch de. *O Ensino da arte no Colégio Pedro II: Políticas e práticas*. Dissertação de Mestrado orientada pela Profª Laélia Carmelita Portela Moreira, no PPGE da Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2013.

COHN, Greice. *Pedagogias da videoarte: A experiência do encontro de estudantes do Colégio Pedro II com obras contemporâneas*. Tese de doutorado defendida no PPGE/UFRJ – com orientação da Profª Dra. Adriana Fresquet e co-orientação da Profª Dra. Anita Leandro (ECO/UFRJ) – em março de 2016.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. vol. 48. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira. 4ª edição, 1982. In: GEPEC. Disponível em:

<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-das-discussoes/intelectuais-e-a-organizacao-da-cultura-gramsci/view>. Acesso em 19 de julho de 2013.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. Trad. Vera Ribeiro.

PENA, Cynthia Maria Cruz. *Um projeto de Educação Artística na escola pública: a Experiência do Colégio Pedro II*. TCC - Instituto Metodista Bennett, orientada pela Profª Gabriela Bastos Soares. Rio de Janeiro: Bennett faculdades Integradas, 2002.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques. *Uma escola para poucos*. Rio de Janeiro: Revista de História.com.br, 2010. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/uma-escola-para-poucos>. Acesso em 26 de julho de 2013.

Introdução

Em primeiro lugar, este artigo está ligado às células que cada um de nós pode atingir. Para despertar esse espaço alargado (da dimensão microscópica), será usada uma metáfora com o comportamento de células humanas. Essa metáfora levar-nos-á ao alfabeto genético que serve de base à descodificação de um corpo humano. E seria interessante que se reparasse desde já que não são 26 letras (como no alfabeto fonético) que controlam a manufatura de um corpo, mas apenas quatro. Toda a nossa história de vida está aí, nessa escrita.

Como veremos e para todos os que entendem que um corpo não é apenas o que existe, mas também todas as células que nele já existiram, o ponto de partida deste artigo reside nas peças realizadas (imagem 1) que reinterpretam plasticamente a célula “gametócito”. Peças pictóricas onde a célula é assumida na própria configuração pictórica. Por definição, “gametócito” é a célula germinal que produz um espermatozoide ou um ovócito, durante a fase da gametogénese. O uso do nome “gametócito”, só por si, permite adivinhar o futuro da formação e diferenciação que alcança. Mas, de qualquer modo, e aliás, eu diria que esta célula é das mais admiráveis células porque nos pinta o DNA nos retratos.



Incubação- Gametócitos, 2006.

Em segundo lugar, e a partir do entendimento de que produzir aminoácidos pode parecer muito diferente de produzir proteínas, vamos explorar a ideia de que desenvolver um texto, em certa maneira, pode parecer muito diferente de desenvolver um corpo.

Explicação

Talvez uma maneira de começar seja primeiro dar esta explicação. Tudo o que vou escrever será a partir de uma realidade que existe. Não irei fazer uma especulação teórica sobre a dupla artista-público. Há um ato concreto, que é uma obra minha, uma exposição muito particular, porque é performativa, é um verbo, porque foi uma exposição-ação. Eu não expus e não fiquei à espera de um adjetivo. O público foi convidado a reagir. O resultado dessa reação (um conjunto de textos, de desenhos, de murmúrios) integra a própria obra. O que ocorreu foi um movimento onde a partir das minhas peças, se gerou um processo de apresentação que provocou reações nas pessoas, construindo-se em resultados, que se integram num todo, conjunto de que vou falar neste artigo. A minha arte performativa, neste ciclo, foi esta. Isto é o facto a que vamos prestar atenção. E o que pretendo apresentar é que este facto permite entender que o público pode fazer parte da obra, não sendo colocado num papel de admirador ou bajulador, mas que cada um se pode pensar a si próprio noutra sentido mais profundo. Está aqui criado um todo com a sua amplitude celular. E o que quero escrever é que o conceito de educação artística reside neste todo - e não a separação destes campos do autor, da obra, da exposição, do público - e, portanto a coesão destes elementos entre si tem uma potencialidade em que tudo se transforma em arte germinal.

Movimentação

Não há nada que me comece facilmente. Decidi-me pelo exercício das Medicinas e depois de anos de formação ingressei obstinada noutra faculdade, a de Belas Artes da Universidade do Porto, onde comecei a desenvolver um trabalho cujo destino levaria até ao final do curso e sobre o qual tenho percorrido uma ponte de performances entre Arte e Ciência.

De performance em performance, ao abrir à comunidade um movimento inabitual de voltar a um ponto originário, os participantes, ao escreverem sobre a sua célula germinal, a célula das células, avançaram no desconhecido e mostraram uma espécie de memorial despertado numa enciclopédia viva. De facto, uma célula é um livro. Por sua vez, ao serem escritos alguns textos, que deslizariam para um movimento sensível enquanto se dava ao espectador essa tarefa, começava a viagem para espaços interiores, onde tudo se escreveria aos arredores da célula. Isto isolou cada um dos outros todos. Cada um, sentado em sua cadeira, em seu conhecimento de embrião, empenhado em

busca de uma experiência própria, parou. Não é uma coisa simples. Se nesse imaginário e diante da obra plástica, uma escrita única, estranha, indecisa ou animada os atingiu - em movimento de formas e forças - então o texto elevou-se para cada um. E, pouco a pouco, as células aumentaram, fazendo o seu espaço das palavras e dos desenhos.

Método

O silêncio preparou as condições dessa escuta profunda. Porque se estabeleceu um método. Um espaço expositivo. Pregadas à parede, as telas. Junto às cadeiras, as caixas com canetas. Há papel que o participante pode utilizar. Há um movimento individual que lhe permite tomar consciência do cerne da primeiríssima célula. Há um traçar de uma ficção que exercita os espaços do indivíduo. Escreve-se voluntária e diretamente o que se pensa num espaço de papel. Porque há um tempo. Um metrônomo. A parte silenciosa é pautada no tic-tac. Isto foi o território onde se despoletou o campo da criatividade. Mas foi preciso que as performances se realizassem para que pudessem ser narradas nas páginas de hoje.

Relação entre proposta-resposta

Se o interesse de apresentar actos performativos perante públicos diferentes teve o objectivo de estabelecer diálogos, o que foi maravilhoso nesse interesse remete para a singularidade que gerou a aproximação desses diálogos à célula germinal da vida humana. Diálogos que foram expressões puras e simbólicas. Por um lado, a ligação a questionamentos que conduziram alguns ao silêncio, a um grande silêncio, ausência de fala. Por outro lado, conduziram muitos outros à entrega na palavra-escrita-solitária na procura de uma gramática inspirada; conduziram uns poucos ainda à necessidade de produzir desenho e uma mínima parte ao vago murmúrio.

Gametócito

Nesse exercício de invisível passagem para um universo paralelo (o campo microscópico) podemos ter o prodígio de imaginar as primeiras células e, sobretudo imaginar a fusão de duas células no primeiro grau do corpo humano em direção a um futuro porvir. Objectivos e por sua vez desafios para diálogos lançados por estas supercélulas de nome gametócito. Como vemos não é um simples nome, mas é um abismo de labirintos herdados e implacáveis das cadeias helicoidais do DNA. E é isso que tentamos atingir porque nunca o tocamos verdadeiramente.

Destes exemplos, podemos ver que os públicos, ao tentarem recuar a essa região da origem, a essa aproximação do começo germinal, fizeram do processo da busca um

processo artístico. Justamente esse lugar (dos desenhos e dos textos) é que considero a vocação da arte germinal. Por exigência lugar criador e ao mesmo tempo de pesquisa mental, onde a tarefa do gesto e da escrita recomeça o primeiro momento da radical vida de cada corpo. É com esta perspectiva da arte como arte germinal que gostaria de conversar com o leitor neste artigo.

De facto, decorreram as interações performativas como pontos de partida para dar forma à experiência relacional que se apresenta, que na verdade tem sido o meu campo de investigação enquanto artista onde a relação artística com o fruidor tem sido a dupla medida que marca esse rumo. Por essa via, o resultado pertence às etapas da arte em estado germinal. Daí qualquer texto escrito pelo fruidor ser tão parte do mundo como um trabalho artístico porque esse texto materializa um tipo de conhecimento, e estamos a falar de um conhecimento que se estende ao sentido da vida, que organiza limites e coexiste à beira do abismo. Dois textos, vinte textos, cem textos são manifestações de subjetividade. Ora para se criar registo, esse encontro teve de se tornar exigente, teve de se repetir várias vezes para se formar corrente. Para resultarem mais de cerca de quinhentos textos. Para assim se criarem elaborações coletivas de sentido. Esta é a história da movimentação.

Células da relação pré-corpo

É claro que as células estão em toda a parte. Somos feitos de células, vimos delas escapadas, infinitamente movediças, sempre renovadas e é impossível detê-las, cruzando-as ou separando-as em qualquer lugar como animais de inseminação. Comemos animais e plantas e precisamos de oxigénio, água e sopa primordial. Dia e noite, de pessoa para pessoa, as células fazem milhões de cópias, cópias de si próprias pelo poder repetitivo de máquinas bioquímicas para estruturas de DNA para biliões de corpos. Penso que temos esta ideia. Por isso, na relação pré-corpo deste labirinto imenso e consistente, sabemos ter as células, temos os textos, e continuamos a respirar e a escrever.

Quatro letras-espantosas

Nesta parte, e de modo a tratar com algum pormenor porque nos ajuda a orientar, gostaria que déssemos uma volta às células. Uma coisa é falar de textos germinais, outra é de células germinais. Há, pois, infinitamente, um salto. Cada vez que se tem de fazer um texto escrito, ao fazê-lo utiliza-se o alfabeto de 26 letras, numa estratégia subconsciente. Por outro lado, cada vez que um corpo se está a fazer, ao fazer-se utiliza o alfabeto de quatro letras. Isto porque só há quatro aminoácidos que servem de base ao nosso código genético: A (adenina), C (citosina), G (guanina), T (timina). A-C-G-T. Estas letras significam as iniciais dos quatro aminoácidos que formam as nossas proteínas. Toda a

nossa história de vida está aí, nessa escrita. Com este domínio sabemos que o nosso dia de nascimento ou o nosso número do cartão de cidadão já vem viajando pelos milhões de anos, pelas gerações e gerações, até chegar a cada um de nós. Um corpo é uma história de ciência que leva uma estratégia de milhões de anos num empreendimento cooperativo difícil, arriscado e tudo isto nos é dado de bandeja, como garantido e quase sempre sem consciência do próprio.

Laboratório das subdivisões

É certo que sendo a célula o elemento funcional e estrutural do organismo, a primeira coisa que temos de imaginar é uma célula que faça cópias de si própria. Isto não é difícil de imaginar, é o pressuposto da citologia (quem queira conhecer a fundo a ciência das células). Uma segunda coisa são as divisões sucessivas. Desde que somos um embrião, cada divisão eleva o número de duas células iniciais para quatro células, de quatro para 16, de 16 para 32. Sempre claramente para o dobro num crescimento exponencial por aí fora até biliões. Quando adultos, somos dez triliões que formam o nosso corpo.

Somos colónias gigantescas de células. Dentro de cada célula está um núcleo e dentro de cada núcleo está a essência de um metro de escrita. Por isso, se dentro de cada célula está um metro de escrita, dentro de cada corpo está uma dimensão de quilómetros. Os planos para estruturar e manter um corpo estão aí dentro, precisamente nos arranjos e combinações dessas quatro letras. Aí no interior de cada célula todo o manual genético é descodificado, escrito e traduzido em extensões de ACGT.

ACGT TGCA TGCA GCAT CATG ATCG AGTC TACG TCGA GATC GTCA CTAG CGTA
ATGC AGCT CTGA TGCA TGCA GCAT CATG ATCG AGTC TACG TCGA GATC GTCA
CTAG CGTA ATGC AGCT CTGA TCGA TACG GCTA GTAC ATGC ACGT TACG CATG
TAGC GCTA TGCA AGCT ATGC GCTA GCTA ATGC GATC CATG GCAT TCGA AGCT
GACT CTGA GCTA GATC GCAT TAGC GTCA GCAT ACGT TCAG AGCT GACT GCTA
CGAT GCTA GACT GATC GTCA CTAG CGTA ATGC AGCT CTGA TGCA TGCA GCAT
CATG ATCG AGTC TACG TCGA GATC GTCA CTAG CGTA ATGC AGCT CTGA TCGA
TACG GCTA GTAC ATGC ACGT TACG CATG TAGC GCTA TGCA AGCT ATGC GCTA
GCTA ATGC GATC CATG GCAT TCGA AGCT GACT CTGA GATC GTCA CTAG CGTA
ATGC AGCT CTGA TGCA TGCA GCAT CATG ATCG AGTC TACG TCGA GATC GTCA
CTAG CGTA ATGC AGCT CTGA TCGA TACG GCTA GTAC ATGC ACGT TACG CATG
TAGC GCTA TGCA AGCT ATGC GCTA GCTA ATGC GATC CATG GCAT TCGA AGCT
GACT CTGA GATC GTCA CTAG

CGTA ATGC AGCT CTGA TGCA TGCA

CATG ATCG AGTC TACG TCGA GATC

GTCA CTAG CGTA ATGC AGCT CTGA

CGTA ATGC AGCT CTGA TGCA TGCA

CATG ATCG AGTC TACG TCGA GATC

TCGA TACG GCTA GTAC ATGC ACGT TACG CATG TAGC GCTA TGCA AGCT ATGC
GCTA GCTA ATGC GATC CATG GCAT TCGA AGCT GACT CTGA GATC GTCA CTAG
CGTA ATGC

AGCT CTGA TGCA TGCA GCAT CATG ATCG AGTC TACG TCGA GATC GTCA CTAG
CGTA ATGC AGCT CTGA TCGA TACG GCTA GTAC ATGC ACGT TACG CATG TAGC
GCTA TGCA AGCT ATGC GCTA GCTA ATGC GATC CATG GCAT TCGA AGCT GACT
GATC GTCA CTAG CGTA ATGC AGCT CTGA TGCA TGCA GCAT CATG ATCG
AGTC TACG TCGA GATC GTCA CTAG CGTA ATGC AGCT CTGA TCGA TACG GCTA
GTAC ATGC ACGT TACG CATG TAGC GCTA TGCA AGCT ATGC GCTA GCTA ATGC
GATC GCTA CAGT GTAC GATC CATG CTAG GATC ACGT AGTC AGTC ACGT GTCA
GTAC AGTC ACTG TAGC GACT AGCT

CATG GCAT TCGA AGCT GACT CTGA ACTG ATGC GCTA ACTG TAGC TGCA TGAC
TAGC

GATC

GTAC TGCA CAGT GTCA GTCA GTAC GATC GTCA

GACT GTCA CAGT TAGC AGCT GACT GTCA ACGT

GTCA CTGA TGCA GTCA CAGT TCGA CAGT TGCA

TGAC TCAG GACT CAGT GTAC GTAC GATC ACGT

TGAC GATC CATG GACT AGTC AGTC CTGA

AGTC

AGTC ATGC AGTC ACGT GTAC ACTG TGAC

AGTC

ATCG

GTCA

ATGC

AGTC

Por centenas de páginas e páginas de grande formato que abrem todo um espaço de escrita, que se afigura num espaço de labirinto impenetrável, e que nos salta para este contexto (fiz questão de escrever uma página, uma quantidade mínima de construção, para que o leitor possa imaginar o resto...) e pensei e se esta página fosse um texto germinal?

Chaves da relação metafórica

De certa forma, temos o suporte destes dois alfabetos. Temos esta escrita a ser editada ao mesmo tempo em que vivemos com o alfabeto fonético das 26 letras. Dialogamos com o mundo ao mesmo tempo com um alfabeto genético de quatro letras e estão ligados de uma maneira secreta. Parece. Então, letras são ferramentas para planos sucessivos se desenvolverem em alta fidelidade ou com falhas. Alterações são coisas que acontecem, quer se queira quer não. É uma propriedade em qualquer processo evolutivo. Temos tendência a pensar que isso é negativo, mas talvez sejam essas falhas a tornar a evolução possível. E chegamos ao ponto da metáfora (e abro aqui um parêntesis maior porque a arte trabalha de maneira misteriosa. Para se fazer arte tem de se falhar e continuar. E essa falha é sempre um túnel que pretende ser um novo movimento. E quanto mais usadas as letras da língua desse movimento que se sente na mão de palavras, na mão que escreve esse movimento de escrita em direção à obra, em que são depositadas experiências, a que eu chamo texto germinal, mais o movimento vertiginoso do que é exterior se abre para

o interior. Subitamente exigente, estranho, fecundo, deslocado na confusão necessária. Como a possibilidade de escrever um poder para dentro de si mesmo. Como escrevê-lo em face ao nada. Como se uma brecha numa série de eus se agitasse. Como usar o tempo na simultaneidade de artista-fruidor. Como interrogar através das performances a semente que desloca o eu contido. Como trazer fenômenos intrincados entre um campo e o outro. Como diz Blanchot: “o longe e a distância que constituem o meio e o princípio das metamorfoses”), de certa maneira os exemplos utilizados são chaves para abrir a movimentação das performances sem condições.

Organismo

Ao longo dos últimos vinte anos tenho produzido um corpo de obras onde afirmei uma prática artística que tem uma implicação educativa no campo das exposições-performativas. Trabalhei com indivíduos, em grupos de 90 a partir de um dispositivo artístico, onde o estímulo dirigia-se ao pensamento de cada um e dali ao modo como cada qual se dirigia a si próprio. Essa distância era pensar uma impossibilidade. Era recuar a ser a primeira célula que cada um de nós já foi. Abordando conceitos como célula e gâmeta, a obra plástica levou o espectador a uma tentativa de tomar consciência da primeiríssima célula para que se pudesse recriar livremente esse cerne em palavras ou traçando uma ficção. Naturalmente, a resposta variou porque se tratava da possibilidade de cada qual se definir num conceito abstrato. Inventaram-se patamares criativos dali ao modo como cada um reagiu. Interrogaram-se a eles mesmos e ocuparam-se de si próprios. Sempre que faço performances questiono a origem. Ao mesmo tempo, todo o público se questiona e é questionado. Nesse conjunto dá-se uma maturidade de conhecimento, de sensibilidade, de cultivo de imaginação com grande sentido. Escrever um texto e descobrir-se nele, representa para cada fruidor uma experiência mental a um tempo íntimo e coletivo. Isto acontece. E não basta estabelecer a dupla entre quem faz o papel de artista e quem faz o papel de lugar sentado. É preciso também, nessa interação, que se estabeleça a presença da peça artística como ponto visual. É preciso que toda a ideia proposta atravesse as ideias das pessoas de diversas idades e níveis de ensino, desde crianças, adultos, de escolas, de universidades e grupos de controle para assim articular uma identidade.

Em suma, em relação ao concreto do que escreveram essas pessoas, não importa. Não importa qual foi o salto, nem se questiona se foram textos maiores ou menores. Em primeiro lugar, não se trata de me debruçar sobre os textos dos participantes e de seguida analisar os exemplos que escreveram em relação à célula nem tão pouco de apontar uma embriologia para educar arte. Para mim, a questão que se propõe este artigo é o pensar o jogo embrionário que uma educação artística aponta aos fruidores jogar no âmbito da arte. Em segundo lugar, que nenhuma autoridade possa julgar a educação que agita o pensamento artístico. Esta afirmação, que parece simples e justificada no contexto deste trabalho, apresenta-se como controversa perante as práticas educativas usuais e mesmo

perante as relações que as instituições estabelecem no exercício do seu próprio poder.

Embora as pessoas sejam efêmeras e milhões de livros caiam no esquecimento, as trocas de células e de escritas através de fruidores continuam. Escrever é um enigma. Os textos produzem longevidade assim como as nossas células produzem. Quanto mais longe se escreve mais perto se torna a vida. É esta a performance. Fazer pensamento, fazer exercício de texto, desenvolver parágrafos, páginas e depois quietude. Daí não importa escrever acertadamente, ter pensamentos bem afinados e neutros e bem medidos. São textos acabados-inacabados, apressados, cada um escreve como pode, oferecem-se enigmas. Deixar a cargo dos fruidores fazer essa obra aberta. Uma região da arte. Quando um homem atira uma escrita ao ar, aparecem terras e oceanos e depois quando a volta a ler, comporta-se como se tivesse resolvido um conjunto de equações exponenciais, intrincadas, figurativas e abstratas de prever o trajeto dessa escrita. Passa-se alguma coisa equivalente a formação de células. Da mesma forma, quando uma pessoa produz um texto difícil, depois de pesar todas as obrigações que consegue imaginar, está a fazer o equivalente funcional de um complexo cálculo da maneira que o corpo faz. Os textos são simplesmente corpos, e isto é tudo.

Referências

BLANCHOT, Maurice. *O Livro Por Vir*. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. Tradução Leyla Perrone-Moisés.

OSTROWER, Fayga. *Universos da Arte*. Rio de Janeiro: Editora Campus Ltda, 1983.

Do desenho ao mito, passando pelo simbólico, na escola de educação infantil

Maria das Vitórias Negreiros do Amaral

Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

Este texto é baseado na pesquisa tem como fio condutor a Teoria do Imaginário, de Gilbert Durand. Para compreender como os sujeitos sociais apreendem a arte, fui a quatro escolas que têm como proposta a inserção da arte em seus currículos. Com o objetivo de observar as crianças que estão iniciando o processo de ensino-aprendizagem escolar, foi feita pesquisa de campo em quatro turmas de crianças com faixa etária entre 4 e 6 anos. Analisando o material recolhido no campo: etnografia, testes AT-10 (Teste Arquetipal de 10 elementos), entrevistas e os históricos escolares, constatei que essas escolas têm um discurso explícito de criar um “espaço feliz”, que tem como base do aprendizado o lúdico e a arte. Pode-se ver esse discurso como sendo regido pelo mito de Orfeu, que doma as feras e diante de quem as árvores se dobram, ao som de sua lira. Entretanto, as crianças vivem no mundo de Dionísio, vivem num mundo de jogo e de brincadeira. A noção de arte é repassada para a criança, pela escola, através da arte como prazer, transformada em arte como crescimento; e o aprendizado da arte.

Palavras-chave: Ensino de Arte, Educação Infantil, Antropologia do Imaginário.

RÉSUMEN

Este texto se basa en la investigación en la línea teórica del imaginario, de Gilbert Durand. Para entender cómo los sujetos sociales perciben el arte, fui a cuatro escuelas cuya propuesta el arte de la inclusión en sus planes de estudio. Con el fin de observar a los niños que están empezando el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela, la investigación de campo se llevó a cabo en cuatro clases, los niños de edades comprendidas entre los 4 y 6 años. Analizando el material recolectado en el campo: la etnografía, AT-10 pruebas (Test arquetípica 10 elementos), entrevistas y transcripciones, me encontré con que estas escuelas tienen una dirección explícita para crear un “espacio feliz”, cuyo aprendizaje basado en lúdica y el arte. Uno puede ver este discurso como siendo gobernado por el mito de Orfeo, que amansa a las fieras y los que los árboles se doblan con el sonido de su lira. Sin embargo, los niños que viven en el mundo de Dioniso, viven en un mundo

do AT-9 criado por Yves Durand), nas entrevistas e nos históricos escolares, constatei que as escolas pesquisadas têm um *discurso explícito* de criar um “espaço feliz”, sendo esse fundado no lúdico e na arte. Esse discurso pode ser apreendido através do mito de Orfeu, que doma as feras e diante de quem as árvores se dobram, ao som da lira. Inserida nesse mesmo discurso, há outra dimensão, a do Tácito, que está nas entrelinhas do explícito, e é através dele que a escola (instituição escolar) passa as regras sociais para a formação de um “futuro homem” ou um “homem do futuro”, num mundo competitivo, onde o que tem “valor” é um produto a ser consumido. Entretanto, as crianças vivem no mundo de Dionísio, num mundo de jogo e de brincadeira.

No pensamento racionalizado da escola, para que a criança internalize o sentido de competição e para que essa tenha efeito, o exercício da quantificação é fundamental no cotidiano escolar, pois na hora de fazer um teste para entrar numa escola, temos, muitas vezes, 3.000 crianças para 50 vagas, e é importante que se tenha essa consciência de que passarão no teste apenas as crianças que conseguirem alcançar mais pontos nas provas – e isso desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, período em que as crianças têm de seis a sete anos.

Mas a lógica [tradição do pensamento que forma o espírito das escolas elementares] a que obedece, estende sobre a sociedade e as relações humanas as restrições e os mecanismos inumanos da máquina artificial com sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista que ignora, oculta ou dissolve tudo o que é subjetivo, afetivo, livre e criador (MORIN 1999, p. 11).

Nas quatro escolas que compuseram nosso campo de pesquisa, as professoras avaliavam as atividades do dia, no final do horário, perguntando: “O que vocês mais gostaram de fazer hoje?”⁴². Em um dos dias observados, as crianças responderam que “desenhar” foi a atividade mais apreciada. De dezesseis crianças, o desenho venceu, de quatorze votos a dois, para a modelagem de massinha, outra atividade artística realizada em sala. As demais atividades não tiveram nenhum voto – o que sugere que, dentre uma quantidade enorme de exercícios de fixação, em que o objetivo é a “quantidade”; as crianças preferem atividades artísticas e lúdicas.

Essa dimensão do discurso, a tácita, é regida pelo mito de Prometeu, o mito do progresso. Aumentando a constelação de imagens dessa dimensão da escola, podemos observar que “saber comportar-se como um adulto” é, também, preparar-se para a competição no mercado de trabalho, onde o “tempo vale ouro”. Então, “a hora de trabalhar não é para brincar, dançar, descansar ou contar aventuras”, pois o tempo, como é utilizado na escola, fragmenta as atividades; enquanto o tempo para criança não precisa

42 Os textos numa diagramação diferente e com letra 11, são trechos retirados da pesquisa de campo, encontrados na Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em antropologia (PPGA), UFPE. (AMARAL, 2000).

ser compartimentado, e ela é absolutamente capaz de aprender desenhando, brincando, dançando e contando aventuras, *fazendo tudo ao mesmo tempo*.

Nesse momento da dimensão tácita do discurso, se tem hora para tudo, hora...

Para dançar: uma criança começa a dançar e a professora diz: *Chico não estou ouvindo música para você estar dançando!*

Para descansar: A criança diz: Ai que descanso bom, vou descansar mais. E a professora: Já acabou a hora do descanso.

Para contar aventuras: A professora: Na hora do descanso você conta suas aventuras.

Para cantar: A professora pediu para que as crianças desenhasssem na capa do convite da exposição dos seus desenhos; uma delas, enquanto desenhava, também cantava, e a professora perguntou: *Lucas és tu?...* e um colega, imediatamente: *Ele está cantando*. A professora: *E é hora de cantar? É hora de que?* Um dos alunos: *Desenhar*.

Essa é uma imagem que, além de provocar uma fragmentação entre o cantar e o desenhar, faz uma diferenciação entre o *trabalho*, que é simbolizado pelo *desenhar*; e o *cantar*, pelo *brincar*. Essa fragmentação reflete na criança, sobretudo quando ela é questionada sobre o que é arte. Dentre 40 crianças entrevistadas, sete disseram que arte é “desenhar”; onze, “pintar”; quatro, “pintar e desenhar”, isto é, 27,5%. Ainda: sete disseram que arte é “pintar, desenhar e fazer tarefa”; uma, “construir coisas”; uma, “um trabalho que faz quadros; arte é uma coisa que só o pintor consegue fazer; Quem trabalha lá na arte é tia Cristina; Praia, uma fazenda de boi e vaca [fazendo um desenho de uma fazenda], escritório”.

É um percentual significativo, que mostra que as crianças, na sua maioria, só consideram arte “as artes plásticas”, e sendo essas uma “expressão de trabalho”.

A tradição do pensamento que forma o espírito das escolas elementares ordena que se reduza o complexo ao simples, quer dizer que se separe o que está ligado, que se unifique o que é múltiplo, que se elimine tudo o que traz desordens ou contradições para o nosso entendimento (MORIN, 1999, p.11).

Isso é também percebido nas atividades em que a escola opõe ou separa, de um lado, o lúdico, do outro, o “sério”; uma hora, a brincadeira e as aventuras, em outra hora, o “trabalho”. Consequentemente, ações como representar, dançar e cantar, por exemplo, não podem ser desenvolvidas ao mesmo tempo em que o “trabalhar”.

Imagens que opõem a brincadeira ao trabalho:

“Vamos trabalhar pra gente não se perder.”: *não se perder* significa não se distrair, desconcentrar do “trabalho”, pois, nesse mo-

mento, enquanto as crianças fazem a atividade, elas conversam, contam histórias e cantam.

Professora:

Na hora do descanso você conta suas aventuras.

Maria, deixe de bobagem, ajeite a cadeira e termine o trabalho.

Trabalhar na hora certa.

Deixem de brincadeira!!!

Para passar do mito de Orfeu ao de Prometeu, a escola utiliza a figura mítica do Saci-Pererê como um mediador, um mensageiro entre a escola e as crianças. Mensageiros também, Hermes e Exu são identificados como Trikster, personagem que representa a primeira fase da infância, personagem travesso, alegre e brincalhão. Esses mitos foram tomando corpo no decorrer das análises das imagens e dos símbolos encontrados na pesquisa.

Saci, que é um pernetá, aparece descrito, no *Dicionário de Símbolos*, de Chevalier e Gheerbrant (1999, p.710) da seguinte maneira: “entre os fons do Benin, a divindade Aruí, que deu o fogo aos homens, é representada como um homem muito pequeno, maneta, pernetá com um olho só no meio da testa”.

Podemos, então, confirmar a presença frequente do saci no imaginário das crianças, através dos testes AT-10 realizados, teste composto por desenho, história do desenho, dados pessoais e dados sobre os personagens arquetipais. Num dos testes, o Saci é explicitado no desenho, mesmo sem ser o personagem principal da história, e isso mostra a sua importância como um personagem que mantém uma mobilidade e uma “ciclicidade” velozes.

Numa outra história, que tem “morcegos” como personagens, aparece uma das versões do Saci-ave.

Os morcegos são apenas considerados agouzeiros, quando revoadam em grande quantidade. No Sul e no Centro suas proezas são empurradas para a culpa do Saci-Pererê, trançar as quinas dos animais, deixá-los fatigados (pela perda de sangue), furar as frutas guardadas, provocar os ruídos estranhos etc. (CHEVALIER E GHEERBRANT 1999, p. 710).

Os desenhos que as crianças fizeram para a pesquisa apresentaram símbolos que formam uma grande constelação de imagens, isto é, imagens que têm uma relação simbólica entre si. Os símbolos representados e encontrados nesta pesquisa permitiram desvendar os significados que constroem o universo estudado. A escola se utiliza da arte e de todo o seu mundo lúdico para penetrar na natureza da criança; e se utiliza também de elementos simbólicos que a impregnam para facilitar a apreensão, pela criança, dos conceitos transmitidos via ensino-aprendizagem.

Ao observar as crianças, nas escolas investigadas, no seu cotidiano, na prática escolar junto à professora, fiz o levantamento de quais e quantas vezes as crianças citaram os símbolos que serão estudados, na etnografia. Tendo este material selecionado, fui confirmar se esses símbolos também aparecem nos testes AT-10 das crianças.

Na etnografia, encontrei: *elementos da natureza* (árvore - 8; sol - 7; arco-íris - 5; céu - 4; coração - 3); *objetos* (casa - 14; escada - 8; sanfona - 2); *animais* (peixe - 7; cobra - 6; galinha - 6; macaco - 5; caracol - 4; cavalo - 4; sapo - 3; onça - 3; barata - 2; besouro - 1; coruja - 1) e *cores* (amarelo - 17; rosa - 14; azul - 12; branco - 12; vermelho - 10; marrom - 7; verde - 7; roxo - 5; preto - 4; vinho - 3; laranja - 3; e cinza - 2), das quais não tratarei aqui.

Segui a investigação dos símbolos nos desenhos dos testes AT-10 aplicados em 25 crianças com idade entre quatro e seis anos, e o resultado é que as histórias, descritas sobre os desenhos realizados pelas crianças, têm um roteiro cíclico; apresentam personagens que se assemelham ao Saci; apresentam caminhos iniciáticos; e, às vezes, tudo acaba em brincadeira. A transformação é uma temática constante em seus desenhos e em suas representações.

Os símbolos encontrados nos testes AT-10, foram: *árvore*, cinco vezes: dessas, três vezes aparece como refúgio e duas como refúgio ameaçado pelo fogo, inclusive num deles a criança disse que gostaria de ser a água para apagar o fogo das árvores; *animais*, como: *macaco*, *cavalo*, *cavalo-marinho*, *pássaro*, *peixe*, *cobra* e *casa*. Dos 25 testes analisados, quatro são histórias de Rapunzel, príncipes, princesas, bruxas e fadas.

Quase todos os símbolos são coincidentes, entre a etnografia e os testes AT-10. Os símbolos relativos à “estrutura mística do imaginário” são: *casa* e *peixe*; entre as imagens da “estrutura sintética”, os símbolos: *roda*, *caracol* e *árvore*; e, *sol* e *cavalo*, são “heroicas”.

O *macaco* é fortemente encontrado na etnografia. Ele tem grandes semelhanças com o Saci, no seu simbolismo, e dele pode ser enfatizada a sua agilidade, como o é para o povo tibetano; para o povo do Extremo Oriente, “o Rei-macaco alcança, enfim, o estado de Buda. A atitude do macaco, na arte do extremo oriente, é muitas vezes de sabedoria e desprendimento, talvez por desdém à pseudo-sabedoria do homem” (CHEVALIER E GHEERBRANT *op. cit.*, p.573).

Assim como o Saci pode representar o Tot, no Egito “o cinocéfalos é a encarnação do Tot” (Ibidem). O Saci, como filho da lua, está ligado ao tempo e ao ciclo do calendário, pois Tot “rege as horas e o calendário, é o senhor do tempo” (Ibidem): “O macaco, bandido das estradas, aventureiro bem-humorado, que irrita, mas que desarma com suas brincadeiras, [como o Saci] é ilustrado pelo mito grego Cércopes [...] Esses Cércopes, da mitologia grega, são parentes muito próximos do Trikster.” (Idem, p. 574).

Além da forte presença do macaco, é também significativo o aspecto de *engolimento*:

Em um mito dos índios bororos, registrado por Calbacchini e Albisetti, citado por C. Lévi-Strauss (LEVEC, 135), o macaco que,

naquela época era como um homem, aparece como herói civilizador: inventa a técnica de produzir fogo por atrito. O fato dele enganar o jaguar, que o engole e o desengole novamente, é significativo (Idem, p. 574).

Assim como o macaco o engole e o desengole, o peixe também tem essas características, além de ser um símbolo muito representativo para a criança e para a escola. O peixe é continente contido, isto é, guarda seres dentro de si, que podem sair do seu interior intacto; engole e desengole. Seres que retornam às suas origens, permitindo a circularidade.

O peixe é símbolo do continente redobrado, do continente contido. É o animal “encaixado” por excelência. Não tem sido suficientemente notado como o peixe é um animal que é pensado em todas as escalas, desde o minúsculo varão até o enorme “peixe” baleia (DURAND 1997, p. 215/216).

É essa inversão que inspira toda a imaginação da descida e especialmente o “complexo de Jonas”.

O Jonas é eufemização do engolimento e, em seguida, antífrase do conteúdo simbólico do engolimento [...] O engolimento não deteriora, muitas vezes até valoriza ou sacraliza [...] O engolimento conserva o herói que foi engolido, como a ‘passagem’ do cristóforo salvaguarda os passageiros (DURAND 1997, p. 206).

O peixe, como o grande engolidor, está fortemente representado nas histórias infantis como, por exemplo: no *Soldadinho de Chumbo*, de Hans Christian Andersen, e *Pinóquio*, de Walt Disney. Nos dois casos, os personagens principais são engolidos por peixes e saem ilesos de dentro deles, quer dizer, eles saem renovados e fortalecidos.

O Soldadinho de Chumbo é feito de chumbo por um artesão é vendido numa loja para presentes, vai parar entre os brinquedos de uma criança, cai na chuva, colocam-no num barquinho de papel que vai para o esgoto; no rio, é engolido por um peixe que vai ao mar, o peixe é pescado, vai para a peixaria, é comprado pela cozinheira da criança (dona do soldadinho) e é tirado do estômago do peixe e devolvido ao menino, cai no fogo e se transforma em coração de chumbo (AMARAL, 2000).

Nessa história, a ideia de circularidade está presente: é um ciclo do chumbo a volta do chumbo. Pode-se também observar o detalhe dessa história é que o soldadinho tem uma perna só, como o Saci.

A história de Pinóquio é semelhante à do Soldadinho de Chumbo, tanto no aspecto circular – Pinóquio é engolido, vai parar na barriga de uma baleia, onde a faz espirrar, conseguindo sair e voltar para Gepeto, seu dono-pai, para casa – quanto à baleia ou ao peixe, que representam a circularidade. Segundo Chevailier e Gheerbrant (1999, p.703/604), “o peixe está associado ao nascimento ou à restauração cíclica [...] Além disso, o peixe é ainda símbolo de vida e fertilidade, em função de sua prodigiosa faculdade de reprodução e do número infinito de suas ovas [...]”

O peixe é um animal que está intimamente ligado à cidade do Recife, cidade portuária e cortada de rios e pontes, sendo caracterizada litorânea, com o mar em toda a sua extensão. E, por isso, o peixe serve de inspiração para muitos dos artistas pernambucanos. O peixe é o símbolo geral dos outros continentes, havendo uma rítmica cíclica do engolimento, o que remete aos arquétipos cíclicos.

Pela etimologia indoeuropeia que Jung sublinha: o sânscrito *val*, *valati*, significa ao mesmo tempo cobrir, envolver, encerrar e também enrolar-se: *valli* é a planta que se enrola, donde o *volutus* latino, que sugere seja a imagem da serpente enrolada, seja a que significa membrana, ovo, vulva.

A serpente ou a cobra também é muito representada pelas crianças, em vários momentos da observação: modelando massinha; fazendo atividades de educação física; conversando na hora do descanso, e numa das histórias do teste AT-10: “A Cobra Coral”. Assim, “o simbolismo do peixe parece pôr a tônica no caráter involutivo e intimista do engolimento, enquanto a serpente presta-se, sobretudo, ao simbolismo do ciclo”.

Como o peixe, a casa também é um símbolo místico. Representando a harmonia, ela permite o aconchego e é imagem de intimidade repousante: a casa significa o ser interior, segundo Bachelard; seu porão e sótão simbolizam diversos estados da alma... A casa é um símbolo feminino, com o sentido de refúgio, da mãe, de proteção, de seio materno.

As crianças desenham casas, citam cores de casa ao ver a professora misturar tintas. A casa é um espaço de segurança para a criança, o qual é muito citado nos testes AT-10; diversas vezes.

Das 25 histórias dos AT-10 analisados, em oito delas as crianças dizem que o personagem vai para casa, sempre como uma forma de proteção, um lugar que depois de tudo serve para descansar e ficar em paz.

Espaço feliz já tão citado que é a escola de educação infantil, espaço também de segurança, uma segunda casa para as crianças, está relacionada ao Recife e ao rio Capibaribe, constelação de imagens relacionadas aos símbolos encontrados: a *casa* e o *peixe*.

Nesse vai e vem de símbolos: peixe, cobra, casa, na análise da pesquisa podemos observar como eles estão tão entrelaçados e como suas constelações são claras e pertinentes.

Referências

AMARAL, Maria das Vitórias Negreiros do. **A criança desvendando a arte. Um olhar antropológico**. Dissertação. (Mestrado em Antropologia). Recife: UFPE, 2000.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Coleção Tópicos)

_____. **A Água e os Sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. Tradução de Antônio de Pádua Danesi, São Paulo: Martins Fontes, 1997, 202p. (Coleção Tópicos).

_____. **O Direito de Sonhar**. Tradução de José Américo Motta Pessanha... [et. al.]. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994(1), 202p.

BARBOSA, Ana Mae. (org). **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez Editora, 2002, 183p.

_____. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil**. 3. ed.rev. São Paulo: Cortez Editora, 2001, p. 198.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. p. 198.

_____.(org.). **Arte-Educação: Leitura no Subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997(1). p. 199.

_____. *Artes Plásticas no Nordeste*. In.: **Estudos Avançados**. 11 (29). 1997(2), pp. 241-254.

_____. **Arte no Brasil: várias minorias**. Tradução de Cyana Leahy, in *Voices of Color: art and society in the Americas* by, Phoebe M. Farris-Dufrene, 1997(3).

BRUNEL, Pierre (org.) **Dicionário de Mitos Literários**. Tradução de Carlos Sussekind [et al], Rio de Janeiro: José Olympio. 1997, p. 939.

DUBORGEL, Bruno. **Imaginaire et Pédagogie: de l'íconoclasme scolaire à la culture des songes**. Paris: Editions Privat, 1992.

DURAND, Gilbert. **O Imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. Tradução de René Eve Levié, 3. ed., Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.

_____. **Imaginação Simbólica**. São Paulo: Cutrix, 1998. p. 128. (Coleção Enfoques, Filosofia)

_____. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário: introdução à arqueologia geral**. Tradução Helder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 551.

_____. **Campos do Imaginário**. Tradução de Maria João Batalha Reis, Lisboa: Ellug, 1996. p. 283. (Coleção Teoria das Artes e Literatura).

EFLAND, Arthur. *Imagination in Cognition: the purpose of the art*. In.: **The International Journal of Arts Education**, volume 1, number 1, pp.26-50, May/2003.

EISNER, Elliot W. **The Arts and the Creation of Mind**. New Haven/London: Yale University Press, 2002.

ELIADE, Mircea. **Imagens e Símbolos: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso**. Tradução de Sonia Cristina Tamer, São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 178.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Olhar, Escutar e Ler**. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés, São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 151.

MAFFESOLI, Michel. **No Fundo das Aparências**. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz

- Petrópolis, RJ: Vozes, 1996, p. 350.

_____. **O Tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa.** 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998, p. 231.

MORIN, Edgar. **Complexidade e Transdisciplinaridade: reforma da universidade e do ensino fundamental.** Tradução de Edgard de Assis Carvalho. Natal: Editora da UFRN, 1999, p. 58.

_____. **O Método 4 - as ideias, habitat, vida, costumes, organização.** Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1998, p. 288.

_____. **Ensaio de Complexidade.** Coordenação de Gustavo de Castro [et. al.]. Porto Alegre: Sulina, 1997 (1), p. 272.

_____. **O Método 3. o conhecimento do conhecimento.** Tradução de Maria Gabriela de Bragança, Portugal: Publicações Europa-América, 1996, p. 230.

_____. **O Paradigma Perdido: a natureza humana.** Tradução de Hermano Neves. Portugal: Mem Martins – Publicações Europa-América Ltda, 2000, p. 222.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ROCHA PITTA, Danielle Perin. As Estruturas do Imaginário na Arte e na Educação. *In.: Seminário sobre Literatura Infanto-Juvenil.* São Paulo: MEC/ FACULDADE TEREZA MARTIM/ UNESP/ USP, 1995.

SANCHEZ TEIXEIRA, Maria Cecília. **Discurso Pedagógico, Mito e Ideologia: o imaginário de Paulo Freire e de Anísio Teixeira.** Rio de Janeiro: Quartet, 2000, p. 96.

_____. e Maria do Rosário Silveira Porto (orgs.) **Imagens da Cultura: um outro olhar.** São Paulo: Editora Plêiade, 1999, p. 161.

_____. Imaginário e Ideário no Discurso Pedagógico de Anísio Teixeira e de Paulo Freire (Palestra). *In.: IV Ciclo de Estudos: Seminários sobre Cultura e Imaginário, Centro de Estudos do Imaginário.* Culturanálise de Grupos e Educação. CICE/FEUSP. 15 abr. 1999.

_____. e Maria do Rosário Silveira Porto (orgs.). **Imaginário, Cultura e Educação.** São Paulo: Editora Plêiade, 1999 (1).

CHEVALIER, Jean e Alain Gheerbrant. **Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, gestos, formas, figuras, cores, números.** Coordenação de Sussekind e Tradução de Vera da Costa e Silva, [et al.] 13. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Philosophie des Images.** 1. ed. Paris: Éditions Universitaires, mars de 1997.

História da arte, dispositivos técnicos e imagens biomédicas: Laura Ferguson

Regilene Ap. Sarzi-Ribeiro

UNESP

RESUMO

O artigo trata das imagens biomédicas na arte contemporânea visando investigar seu vínculo com os dispositivos técnicos e o hibridismo estético. A fundamentação teórica é baseada em Michel Foucault (exame e dispositivo); Vilém Flusser (programação e técnico-imagens) e Peter Burke (hibridismo cultural). Neste ensaio, o destaque é a obra da artista norte-americana Laura Ferguson. Os resultados apontam para diferentes visualidades que provocam diferentes processos de produção de subjetividade e novos imaginários corporais, que podem ser vivenciados como experiências imagéticas puras.

Palavras-chave: história da arte; dispositivos técnicos; imagens biomédicas; Laura Ferguson.

ABSTRACT

The article deals with biomedical images in contemporary art in order to investigate its relationship with the technical requirements and aesthetic hybridity. The theoretical framework is based on Michel Foucault (and test device); Flusser (programming and technical-images) and Peter Burke (cultural hybridity). In this test, the highlight is the work of American artist Laura Ferguson. The results point to different visualities that cause different subjectivity production processes and new imaginary body, which can be experienced as pure image experiences.

Keywords: art history; technical devices; biomedical images; Laura Ferguson.

Ao longo da história da arte foram inúmeras as vezes que a arte e a medicina se encontraram, construindo uma complexa rede de conhecimento que se manifesta em imagens, obras artísticas, livros e manuais de referência para a Arte e também para a ciência. Questões sociais, políticas, religiosas e culturais sempre estiveram presentes nestes encontros, transformando as contaminações entre as áreas em novos conhecimentos sobre o corpo.

Cumpramos esclarecer que neste artigo apresentamos parte de uma pesquisa sobre como se constroem os imaginários corporais e as diferentes visualidades do corpo visto em seu interior na Arte Contemporânea, visando descrever as relações estético-culturais das imagens biomédicas com a História da Arte. Para tanto, estamos elaborando um panorama da produção de imagens biomédicas e suas interconexões com o campo da Arte, tendo como base um estudo transdisciplinar que articula as Artes Visuais, a Filosofia Estética Contemporânea, a Sociologia, a Medicina e a História das Técnico-Imagens.

A natureza da pesquisa é bibliográfica e documental, baseada em coleta de dados iconográficos e materiais bibliográficos. As análises e interpretações do *corpus* são pautadas em referencial histórico-crítico que caracteriza a pesquisa como qualitativa. A metodologia é composta da análise de obras de arte ao longo da História da Arte, visando discutir em que medida as representações do corpo e as apropriações de imagens biomédicas estão vinculadas aos dispositivos técnicos e ao hibridismo estético.

Para este artigo, entre o *corpus* da pesquisa, escolhemos a norte-americana Laura Ferguson (Nova York, 1947) que se apropria das imagens biomédicas e das técnico-imagens como base para sua poética, associando-as às técnicas do desenho e pintura e desenho de anatomia e observação e registro do corpo.

O objetivo da pesquisa é ampliar a compreensão dos processos históricos, sociais e culturais que envolvem a produção e a recepção das imagens tecno-artísticas resultantes da apropriação e hibridização de imagens biomédicas, exames e diagnósticos médicos. Além disso, visa esboçar como se constroem o imaginário corporal e as diferentes corporalidades desde as representações do corpo no desenho e na gravura até os registros do corpo pela fotografia, filmes, vídeo, raios-x, *scanner*, entre outros dispositivos técnicos, quando se destacam as operações de apropriação e hibridização estética entre Arte e Medicina.

Cabe ressaltar que um estudo transdisciplinar como este que apresentamos, pressupõe um olhar para a complexidade das áreas envolvidas a fim de atravessar os campos de conhecimento e tecer novos nexos entre eles, por meio de um pensamento complexo (MORIN, 2015) como propõem Edgar Morin (1999), Basarab Nicolescu (1999) e Fritjof Capra, entre outros.

Neste contexto, destacamos a teoria sistêmica ou a ecologia dos sistemas como base para refletir sobre a estrutura em rede, que organiza as relações entre os artistas, os aparelhos de registro do corpo e suas imagens técnicas.

O físico-teórico austríaco Fritjof Capra assegura que “[...] a ideia central dessa concepção sistêmica e unificada da vida é a de que o seu padrão básico de organização é a rede [...]”, e completa “[...] em todos os níveis de vida, desde as redes metabólicas das células até as teias alimentares dos ecossistemas e as redes de comunicações da sociedade, a cultura e as artes, os componentes vivos se interligam sob a forma de rede” (CAPRA, 2011, p.267).

Deste modo, a fundamentação teórica é centrada na abordagem transdisciplinar e no referencial histórico-crítico partindo da aproximação conceitual entre os seguintes

teóricos e pensadores: Michel Foucault (2013) e o instrumento do exame e o conceito de dispositivo; Vilém Flusser (2011) e como os aparelhos e suas imagens técnicas programam os homens; Peter Burke (2003) e seus estudos sobre o hibridismo cultural.

O filósofo francês Michel Foucault trata do conceito de dispositivo e de igual forma elabora sua análise sobre o instrumento do exame e sistemas de vigilância e controle, relacionados à disciplina como um conjunto de técnicas pelas quais o sistema de poder submete os indivíduos e os torna dóceis.

A partir do pensamento do filósofo tcheco, naturalizado brasileiro, Vilém Flusser sobre o conceito de “programação”, produzida por aparelhos e suas técnico-imagens, a pesquisa descreve uma das bases de produção das imagens biomédicas: a fotografia, aproximando os conceitos de dispositivo e programação, de Foucault e Flusser, respectivamente.

Para Foucault, o dispositivo é uma rede de elementos que compõe o jogo de poder entre o sujeito e a sociedade. Flusser defende a programação como processo civilizatório, no qual a arte pode ser um instrumento de libertação dos homens para romper o poder das técnico-imagens e empreender a experiência estética pura.

O inglês Peter Burke analisa amplamente os processos de hibridização do sujeito, da cultura e dos objetos culturais e tece diferentes interpretações acerca do hibridismo como fenômeno cultural em diferentes épocas e contextos.

Dispositivos técnicos e imagens biomédicas: Laura Ferguson

As conexões entre a representação e as formas de registros (desenho, pintura, escultura, gravura, fotografia, vídeo) do corpo se tornaram complexas com as transformações conceituais e tecnológicas desencadeadas na passagem do século XVIII para o XIX. As representações do corpo, que antes tinham na ciência anatômica seu grande campo de produção e difusão de imagens do corpo, ganharam notoriedade no século XX com o advento da imagem fotográfica, sobretudo as que surgiram partir da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) que escancaravam as atrocidades da guerra e a fragilidade do corpo.

Com a evolução dos aparelhos técnicos de visualização como a fotografia e os raios-x inventados por volta de 1826 e 1895, respectivamente, os registros do corpo por fora ou por dentro, por imagens biomédicas, passaram por transformações sem precedentes na história das imagens do corpo.

Antes, no entanto, como é conhecido, foi durante o Renascimento que a ciência da anatomia ganhou seu verdadeiro impulso. Médicos, anatomistas e artistas trabalhavam juntos movidos cada vez mais pela capacidade técnica dos artistas em traduzir em imagens de grande precisão as observações e constatações dos anatomistas. Além disso, as técnicas de gravura e impressão da época promoveram a difusão das imagens anatômicas, levando-as para um público cada vez maior e mais distante. Com isso, as imagens biomédicas circularam por diferentes países e inauguraram uma nova era da ciência da

anatomia. O movimento humanista ampliou as possibilidades de aproximação e associação entre as artes e as ciências. Neste contexto, cabe destacar algumas das mais importantes parcerias entre artistas e anatomistas como Leonardo da Vinci e Marcoantonio della Torre, Michelangelo e Realdo Columbo e Ticiano e Andreas Vesalius, respectivamente. Desde então, o novo enfoque sobre o corpo humano foi importante não apenas para o campo da ciência, mas também para o estudo da arte e representação do corpo.

Muitos artistas assistiam às sessões de dissecações para estudar como músculos, órgãos, nervos e ossos estruturam a proporção e a harmonia dos corpos, como o sistema interno confere forma ao externo. Neste sentido, tratados teóricos sobre proporção, beleza e anatomia foram publicados por artistas como Leonardo da Vinci, Roger de Piles, Albrecht Dürer e Juan de Arfe y Villafañe. De igual forma, obras da literatura médica como o *De Humani Corporis Fabrica*, de Andreas Vesalius, foram concebidas para serem exploradas como referência pelos artistas.

No Renascimento (Séculos XIV e XVI), o papel, o mármore, a madeira e ou o metal foram suportes por excelência para o registro de imagens do corpo em desenho, escultura, pintura e ou gravura. A reprodução e veiculação de imagens promovidas pelas técnicas de gravura – xilogravura, gravura em metal e litogravura – marcam as relações intensas entre a Arte e a Ciência, à luz de práticas como dissecações e estudos anatômicos realizados por anatomistas, fisiologistas e artistas, que puderam ser amplamente conhecidos graças à circulação das estampas.

Cabe destacar que os registros constituem-se ao longo do tempo como a tradução de uma visão ou ideia em uma imagem – figura e ou representação – cujo aspecto de guardar ou preservar sobre um suporte (meio, veículo) aquilo que se observou e gravou, o define como tal. Portanto, desde os primórdios da humanidade, o homem registra tudo aquilo que observa, imagina ou cria tendo como base inúmeras superfícies ou materiais que servem de condutores da imagem.

Como se conhece na história das técnico-imagens, o surgimento dos primeiros aparelhos de registro do real é acompanhado de diferentes reflexões e críticas sobre os modelos e leis que envolvem tais instrumentos, técnicas e como estes operam o campo da imagem.

Antes do surgimento da fotografia, os processos de criação da imagem são artesanais e a expressão da visão do artista é fruto da sua habilidade manual. A produção artesanal é concretizada por meio de suportes, superfícies e receptáculos de condução da imagem como o papel, a pedra, a madeira e ou o tecido. A imagem gerada é resultado do gesto do artista que confere uma figuração ao visível. A natureza da imagem pré-fotográfica visa figurar o visível e dar forma ao invisível. O sujeito artista criador da imagem pré-fotográfica é um sujeito demiurgo que modela e organiza a matéria caótica preexistente através da imitação de modelos eternos e perfeitos.

No final do século XVIII e começo do século XIX, a fotografia promoveu tanto a produção quanto a reprodução de imagens numa velocidade sem precedentes. Para Vilém Flusser, “[...] as imagens técnicas são produzidas por aparelhos. Como primeira

delas foi inventada a fotografia. O aparelho fotográfico pode servir de modelo para todos os aparelhos característicos da atualidade e do futuro imediato” (FLUSSER, 2011, p.37). Flusser destaca o fato de que os “[...] aparelhos fazem parte de determinadas culturas, conferindo a estas certas características” (FLUSSER, 2011, p.38).

Além das relações dos aparelhos e das imagens com a cultura de sua época, nos interessamos especialmente pelas relações entre as imagens e os dispositivos que as produzem. Sobretudo, quando consideramos o fato de que a imagem será sempre fruto de operações e categorias de um espaço-tempo fotográfico (corte e enquadramento) que resultam dos diferentes pontos de vista do sujeito que opera a máquina e da própria programação do dispositivo, como o obturador que recorta o tempo, seu fluxo e continuidade.

De acordo com Flusser a interpretação da imagem fotográfica nos leva a compreensão das condições culturais da programação do aparelho e, por suposto, das imagens técnicas que dele resultam:

[...] são categorias de um espaço-tempo fotográfico, que não é nem *newtoniano* nem *einsteiniano*. Trata-se de um espaço-tempo nitidamente dividido em regiões [...] de pontos de vista [...] há região espacial para visões muito próximas, outra para visões intermediárias, outra ainda para visões amplas e distanciadas. Há regiões espaciais para perspectivas de pássaro, outras para perspectiva de sapo, outras para perspectivas de criança. Há regiões espaciais para visões diretas com olhos arcaicamente abertos, e regiões para visões laterais com olhos ironicamente semifechados. Há regiões temporais para um olhar-relâmpago, outras para um olhar sorrateiro, outras para um olhar contemplativo. Tais regiões formam rede, por cujas malhas a condição cultural vai aparecendo para ser registrada (FLUSSER, 2011, p.50).

Neste contexto, Flusser descreve o sujeito fotógrafo como aquele que:

[...] age em prol do esgotamento do programa em prol da realização do universo fotográfico. Já que o programa é muito ‘rico’, o fotógrafo se esforça por descobrir potencialidades ignoradas. O fotógrafo manipula o aparelho, o apalpa, olha para dentro e através dele, a fim de descobrir sempre novas potencialidades. Seu interesse está concentrado no aparelho e o mundo lá fora só interessa em função do programa. Não está empenhado em modificar o mundo, mas em obrigar o aparelho a revelar suas potencialidades (FLUSSER, 2011, p.42).

A técnica de registro e impressão da luz sobre uma superfície sem o uso de tintas ou grafite deu início à “era da reprodutibilidade técnica” de Walter Benjamin (1892-1940) ou ao regime foto-cinematográfico. Em outras palavras, o registro da realidade ou a visualização da imaginação humana na era moderna sofre transformações na medida em

que os suportes de condução da imagem se alteram passando das técnicas de pintura e desenho para a gravura e a fotografia e depois da fotografia para o cinema e o vídeo.

Os regimes e a evolução das imagens técnicas ou técnico-imagens são elementos chave para compreensão do tema desta pesquisa: os dispositivos de registro do corpo e o hibridismo estético na contemporaneidade.

Entre as décadas de 1970 e 1980, o suporte passa a ser questionado como lugar de memória e autoridade para dar espaço à arte como prática do tempo: arquivar, diferenciar, serializar, intermediar, transferir, reproduzir, se tornam operações organizadas por um regime visual foto-cinematográfico. Para Costa (2009), a arte no século XX se tornou fotográfica e registrar, arquivar, samplear e reproduzir ou serializar se tornaram ações poéticas (fazer) que operam os novos meios e suportes.

De igual forma, na era eletrônica o armazenamento de dados e informações e o acesso a diferentes bancos de imagens, já codificadas e produzidas pela arte e pela comunicação (fotografia, vídeo, televisão), promovem uma segunda corrente de transformações tanto na produção, quanto na veiculação de imagens do corpo. Um breve paralelo e notamos que o campo das imagens técnicas e a ação poética de apropriação, mixagem, colagem e outras operações e ressignificações configuram um elemento essencial da estética contemporânea: o hibridismo.

A artista Laura Ferguson nasceu em Nova York, em 1947. Aos treze anos de idade, a artista teve o corpo inteiro engessado por conta de uma dolorosa escoliose que lhe tirou o movimento e a percepção da própria pele. Ferguson relata que quando saiu dessa “concha” sentiu-se livre embora a doença e a coluna vulnerável continuassem agindo sobre seu íntimo numa mistura de dor e prazer. A artista começou desenhando seus raios-X, mas seu interesse pela anatomia aumentava cada vez que ia ao consultório fazer exames periódicos e foi com a ajuda de médicos, ortopedistas e radiologistas, que ela empregou uma abordagem científica e mais rigorosa aos seus desenhos e exercícios tridimensionais de esqueletos e órgãos do corpo.

Em 1994, quando ainda estava iniciando os trabalhos sobre seu próprio corpo, Ferguson fez a primeira versão do livro de artista “*My back ... part of my body still hidden from myself*” (FERGUSON, 2016), exposto em “*The Anthropomorphic book*” na exposição *Reserve Arts*, em Nova York. Nele a artista apresenta uma espécie de portfólio com diferentes trabalhos feitos em materiais translúcidos que lembram raios-X e páginas soltas com textos intercalados impressos em papel vegetal e desenhos que narram visualmente o exercício da artista de olhar para dentro de si mesmo, para dentro do seu próprio corpo.

Ferguson afirma que as imagens biomédicas e a anatomia do corpo sempre a fascinaram e que foi seduzida pela contradição da sua coluna vertebral, aquela estrutura tão bela e ao mesmo tempo tão falha em manter seu corpo ereto. A escoliose cuja definição é uma deformação da curvatura lateral da coluna vertebral que, devido à deformidade muscular, impede o corpo de se movimentar sem causar dor ou desconforto, levou a artista a estudar a anatomia e o esqueleto humano e a direcionar sua produção artística para as relações entre arte e medicina, como em “*Skeleton, spine and nerves*” (Figura 01), da série *Nerve Pathways: brain to body*.



Figura 01. Laura Ferguson. *Skeleton, spine and nerves*.
Da Série *Nerve Pathways: brain to body*. (2016)
Desenho com 3D e espiral CT scanner.
Fonte <http://www.lauraferguson.net>

Sobre a série “*Body Awareness*”, que reúne vários estudos anatômicos, a artista declara:

I draw myself from the inside out. A curving spine brings asymmetry to my core, and with it the need for a subtle effort of balancing, an engagement with the workings of my bones and muscles, nerves and senses. This conscious inhabiting of my body is at the core of my art. In anatomical terms, it's the realm of proprioception: the network of inner body signals and “self”-sensors through which the body monitors its relationships with space, time, gravity, and all that is “other.” Together, my drawings form a kind of visual autobiography, telling the story of the life of my body (FERGUSON, 2016. s/p)⁴³.

43 Eu me desenho de dentro para fora. Uma espinha curvando traz assimetria para o meu núcleo, e com ela a necessidade de um esforço sutil de equilíbrio, um compromisso com o funcionamento dos meus ossos e músculos, nervos e sentidos. Este habitar consciente do meu corpo está no cerne de minha arte. Em termos anatômicos, é o reino da propriocepção: a rede de sinais corporais internos e “auto” sensores através dos

O objetivo do seu trabalho é tornar visível a consciência corporal de si mesmo. Ferguson aplica um elaborado processo para criação de suas obras. A partir de imagens de exames médicos ou mesmo da observação da anatomia do corpo, a artista aplica inúmeras camadas de diferentes materiais artísticos até dar forma às imagens sensuais de um corpo feminino belo, embora deformado como em “*Profile couple with visible skeleton*” (Figura 02) da série *The Visible Skeleton*.



Figura 02. Laura Ferguson. *Profile couple with visible skeleton*.
Da Série *The Visible Skeleton* (2016).
Fonte <http://www.lauraferguson.net>

O seu processo de criação consiste primeiro em diluir e misturar ao pó de bronze, polvilhados sobre uma superfície com água. Esta primeira imagem de fundo é transferida para o papel e o processo é repetido quantas vezes forem necessárias para que a textura seja aderida ao suporte. Sobre esta base a artista desenha com carvão, pastel ou óleo imagens baseadas em exames de sua coluna vertebral ou exercícios de observação de órgãos reais.

Ferguson se apropria da imagética da medicina para revelar outros mistérios do corpo e literalmente transformar a linguagem clínica dos exames em outras visualidades do corpo, subvertendo a função médica das imagens e trazendo o corpo ao avesso ao nosso conhecimento pela arte, pelo sensível. A artista afirma que para quem vive a limitação da doença e a imobilidade do corpo a arte é um canal para transmitir a consciência da

quais o corpo monitora suas relações com espaço, tempo, gravidade e tudo o que é “outro”. Juntos, meus desenhos formam uma espécie de autobiografia visual, contando a história da vida de meu corpo (FERGUSON, 2016. s/p. Tradução Nossa).

Quando voltamos no tempo e na história da arte, entre os desenhos anatômicos que consideramos dispositivos de registro e visualidade corpo, encontramos o livro de anatomia *De Humano Corporis Fabrica* (1627) de Andreas Vesalius.

Em 1632, o livro passou por uma atualização quando foram publicadas as gravuras *Tabulae Anatomicae LXXIIX, Omnes Nouae Nec ante Hac Visae* produzidas por Giulio Cesare Casseri (Itália, 1552-1616), anatomista italiano, médico e professor da Universidade de Pádua, grande pesquisador do corpo humano. Suas ilustrações, publicadas somente após a sua morte, caracterizam-se por um aspecto tecno acentuado que traça no próprio desenho inúmeros diagramas como uma cartografia de músculos, nervos, órgãos e partes da anatomia, resultantes de dissecações e estudos do interior do corpo.

Uma das características mais marcantes das estampas encontradas nos primeiros livros de anatomia é a maneira como os cadáveres revelam o funcionamento interno do corpo: com as mãos levantam a própria pele e retiram o tecido que esconde os órgãos no interior do corpo, tornando-o visível e exibido.

Nas gravuras de Casseri notamos que os homens representados olham para dentro de si mesmo e observam seus próprios órgãos. O anatomista parece se apropriar de uma licença poética para criar uma imagem surreal, uma vez que o corpo representado é um cadáver, embora a ato de mostrar o próprio corpo ou mesmo de olhar para dentro de si mesmo, resultem em ações ativas.

Entre os artistas do século XV e XVI, destacamos os desenhos anatômicos do renascentista italiano Leonardo da Vinci (1452-1519), amplamente estudado na História da Arte. Quanto mais velho, mais Leonardo se interessava pela Ciência e defendia a ideia de que os artistas tinham que conhecer todas as leis da natureza, sendo o olho um instrumento perfeito para se chegar ao conhecimento. Leonardo criou a moderna ilustração científica que se tornou um aparelho de visibilidade essencial para anatomistas e biólogos.

As imagens produzidas a partir da observação curiosa e detalhista resultam do olhar científico de Leonardo e são registros do corpo interior que o artista-cientista italiano soube explorar como poucos em seus estudos de anatomia. Muito antes do cinema ou da fotografia, dos raios-x ou das tomografias computadorizadas e da internet, Leonardo da Vinci utilizou o desenho e a anatomia para conhecer e desbravar o funcionamento interno do corpo humano, associando a Matemática e a Ciência ao seu conhecimento para elaborar suas teorias sobre a máquina humana (SILVA, 2013).

Em um desenho como o *Embrião no Útero* (1510), (Figura 3), o artista alia uma aguda observação e estudo do feto no útero, a parede uterina e a placenta com mecânica e ótica traduzidas pela clareza de um diagrama.

O próprio Leonardo definia tais esquemas como a visão e a introvisão, o fora e o dentro.

A página inteira é um festival de exposição visual. Uma série de pequenos esboços do útero mostra as camadas de sua parede pro-



Figura 03. Leonardo da Vinci. *Estudo de Embrião dentro do útero*, Da série Estudos de Anatomia (1510) Sanguínea. Acervo Galeria Academia Veneza, Itália.
Fonte: KEMP, 2005.

gressivamente abertas, revelando o germe de vida lá dentro, como uma castanha no interior de sua casca protetora. As interligações da placenta e da parede uterina são representadas numa secção sólida, que se separa como uma fita de velcro quando é puxada para trás. Do modo que lhe é característico, Leonardo especulava sobre a causa pela qual a mesma alma governa esses dois corpos [...] (KEMP, 2005, p.91).

Os desenhos anatômicos de Leonardo da Vinci, feitos por meio da observação da dissecação de cadáveres, transformaram a ciência e as ilustrações científicas, e foram amplamente utilizadas pela Medicina.

Já na atualidade, a partir dos anos 1960, os artistas conceituais descobriram o corpo e as instalações artísticas, mas também a fotografia, o filme e o vídeo. As experiências acumuladas com as formas de registro de imagens no campo da comunicação fizeram com que ações, performances e intervenções urbanas passassem a ser registradas de maneira frequente em fotografias, filmes e vídeos. Surgiram as videoinstalações que potencializaram o hibridismo estético e a história das técnico-imagens tornou-se cada vez mais relevante e instigante.

Após os anos de 1980, os registros atuam nos intervalos entre arquivos e memó-

rias, entre arte e ciência e a operação de apropriação de imagens do corpo produzidas por dispositivos maquínicos e exames médicos resultam de uma cultura de vigilância, documentação, controle e normalização do corpo.

Neste campo, interessa-nos a visão do filósofo francês Michel Foucault sobre o poder implicado na disciplina cujo instrumento do exame provoca domesticação e objetificação da subjetividade. Os exames médicos surgem como estratégia política para controle e domínio de indivíduos e instituições. Foucault afirma: “É o poder de individualização que tem o exame como instrumento fundamental. O exame é vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo. Através do exame, a individualidade torna-se um elemento pertinente para o exercício do poder” (FOUCAULT, 2013, p.182).

Márcio Alves da Fonseca (2011) comenta o mecanismo dos exames e as relações com o poder e a disciplina no pensamento de Michel Foucault e revela três procedimentos que permitem ao exame desempenhar seu papel disciplinar:

Pelo primeiro deles, o exame realiza uma inversão de visibilidade no exercício do poder. [...] as relações de poder devem permanecer ocultas [...] obrigam a uma visibilidade cada vez maior e mais detalhada aqueles que submetem à sua atuação. [...] Em segundo, o exame também produz um arquivo, cuja fonte não é outra que não os indivíduos sobre os quais atua. Com isso, ele faz a individualidade entrar no campo documentário. Toda extração conseguida pelo exame é registrada e documentada. [...] A vigilância detalhada e permanente consegue extrair um grande número de informações sobre o vigiado: seus hábitos, suas reações. [...] pelo exame, o indivíduo passa a ser uma peça de um dispositivo estratégico [...] a individualidade é um objeto de descrição e documentação [...] pode ser controlada e dominada a partir de um processo constante de objetivação e sujeição (FONSECA, 2011. p. 61-62).

Destes três procedimentos interessam-nos especialmente dois deles: o método de dar visibilidade detalhada ao sujeito vigiado, medido e dominado, e a produção do arquivo, registro, documento que revela sua individualidade, traços de sua identidade. O primeiro procedimento, associamos às novas tecnologias de visibilidade do corpo e o segundo, aos registros do corpo, fotográficos, videográficos e ou por outras técnicas que são matéria prima para os artistas na sociedade contemporânea.

Para Foucault (2013) existe um jogo disciplinar de poder que se estende socialmente por meio dos dispositivos, aqui entendidos por nós como as novas tecnologias de visualização do corpo que geram enunciados científicos e discursos biomédicos que controlam e normatizam o corpo dos indivíduos.

Neste sentido, podemos aproximar o jogo disciplinar de poder, em Foucault, do

jogo programático dos aparelhos, em Flusser. O primeiro ocorre por meio dos dispositivos e o segundo na forma de imagens técnicas, resultantes da interação do homem com o programa inscrito nos aparelhos. Observamos que o conceito de dispositivo de Foucault dialoga com o conceito de programação de Flusser.

Foucault define dispositivo como: “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma: o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos” (FOUCAULT, 2013, p.364).

Entendemos que o sujeito fotógrafo opera o aparelho como um dispositivo cuja programação engloba modelos e discursos na forma de imagens-técnicas, as quais em certa medida reiteram as relações de poder entre homem e sociedade. Flusser descreve uma trama de relações entre sujeitos, aparelhos e sociedade para nos mostrar como “a intenção programada no aparelho é a de realizar o seu programa, ou seja, programar os homens para que lhe sirvam de *feedback* para o seu contínuo aperfeiçoamento” (FLUSSER, 2011, p.62).

Isso pode ser considerado como um jogo de poder do dispositivo que se desdobra em uma rede de relações entre os elementos que o constitui:

O jogo com símbolos passa a ser jogo do poder. Trata-se, porém, de jogo hierarquicamente estruturado. O fotógrafo exerce poder sobre quem vê suas fotografias, programando os receptores. O aparelho fotográfico exerce poder sobre o fotógrafo. A indústria fotográfica exerce poder sobre o aparelho. E assim *ad infinitum*. No jogo simbólico do poder, este se dilui e se desumaniza. Eis o que sejam “sociedade informática” e “imperialismo pós-industrial” (FLUSSER, 2011, p.47).

Poderíamos especular que por trás das intenções do fotógrafo estão os artifícios do dispositivo, afinal Flusser afirma que entre outras intenções o fotógrafo visa [...] codificar, em forma de imagens, os conceitos que tem na memória [...] fazer com que tais imagens sirvam de modelos para outros homens (FLUSSER, 2011, p.62). Em síntese, o sujeito fotógrafo se apropria do aparelho para domínio sobre os outros, para expressar e comunicar seus discursos e, sobretudo para projetar-se sobre os outros sujeitos na forma de imagens (discursos visuais), ao passo que o aparelho visa programar os homens para que estes lhe sirvam de agentes de aperfeiçoamento e evolução técnica.

Assim poderia ser descrita a complexa relação que envolve o dispositivo: aparelho-tecno-imagens-sujeito-sociedade. As imagens biomédicas resultantes de aparelhos similares ou herdeiros da imagem fotográfica são modelos disciplinares de controle e vigilância do sujeito, enquanto as técnico-imagens teriam a capacidade de programar o homem para ser um agente de seu progresso. Flusser ressalta, “[...] o aparelho fotográfico é produto do aparelho da indústria fotográfica, que é produto do aparelho do parque

industrial, que é produto do aparelho socioeconômico e assim por diante. Através de toda essa hierarquia de aparelhos, corre uma única e gigantesca intenção [...] fazer com que aparelhos programem a sociedade para um comportamento propício ao constante aperfeiçoamento dos aparelhos” (FLUSSER, 2011, p.63).

No entanto, este percurso programático não é linear e se constitui em inúmeros devires e desvios de rotas como o uso poético das imagens biomédicas no campo das artes visuais. Como uma rede ou trama, o dispositivo de Foucault parece dialogar com o conceito de programação de Flusser, que também prevê possíveis avanços no nível de consciência do sistema ou ecologia (CAPRA, 2011) das imagens técnicas.

Segundo Flusser, nos divertimos (porque somos programados) com as imagens a tal ponto de não questioná-las ou interpretá-las e isso nos revela o quanto estamos totalmente imersos, automatizados e domesticados pelas tecno-imagens. Este comportamento acrítico está cegando nossa liberdade de dialogar com as imagens.

A saída seria a retomada do controle sobre os aparelhos para que fossem possíveis diálogos criativos, diálogos livres a partir de um distanciamento ou reflexão, como a que a arte provoca, para que as pessoas tomassem consciência “[...] das virtualidades dialógicas inerentes a imagens: que são infinitamente maiores que as virtualidades dos textos [...] De tal consciência imagística nova se abririam horizontes para diálogos infinitamente mais informativos [...] de riqueza criadora [...] seríamos de repente todos ‘artistas’ (aqui, o termo ‘arte’ engloba ciência, política e filosofia)” (FLUSSER, 2008, p. 87).

Conforme, Foucault (2013) os dispositivos são por si só instrumentos de mudança e alteração de rota que podem alterar fluxos e caminhos até fazer nascer dentro do próprio sistema, a mudança, a ruptura ou a guinada da autopoiese social. O próprio dispositivo, a partir dos elementos que o compõe, se torna um aparelho de liberdade. Este é um dos aspectos positivos do dispositivo, que segundo Foucault pouco se compreende.

Diante deste cenário, buscamos traçar o papel do artista como um agente que questiona, denuncia e está sempre pronto a interrogar o campo das imagens e Flusser, dentro da sua visão, assim o descreve:

O ‘artista’ deixa de ser visto enquanto criador e passa a ser visto enquanto jogador que brinca com pedaços disponíveis de informação. Esta é precisamente a definição do termo ‘diálogo’: troca de pedaços disponíveis de informação. No entanto, o ‘artista’ brinca com o propósito de produzir informação nova. Ele delibera. Ele participa dos diálogos a fim de deliberadamente, produzir algo imprevisto. [...] o ‘artista’ não é uma espécie de Deus em miniatura que imita o Grande Deus [...] mas sim jogador que se engaja em opor, ao jogo cego de informação e desinformação lá de fora, um jogo oposto: um jogo que delibere informação nova. [...] devemos imaginar esse jogo produtivo de informações dentro de uma rede dialógica [...] (FLUSSER, 2008, p.91).

Ao citarmos esta visão do artista de Flusser fica claro que entendemos o ato de se apropriar das imagens biomédicas como uma atitude subversiva e autopoiética do artista dentro do dispositivo – registros do corpo, e dentro do sistema das técnio-imagens.

Cumpre destacar que do conceito de dispositivo de Foucault e sua associação com redes e rizomas (DELEUZE e GATTARI, 2004) surgiu um dos objetivos desta pesquisa: buscar compreender a origem das imagens biomédicas e o seu papel social e político para relacioná-las aos registros do corpo e suas diferentes corporalidades na arte moderna e contemporânea, cuja experiência estética as transforma em provocações sinestésicas e sensíveis que podem levar o homem a libertar-se da programação dos aparelhos.

Algumas considerações – em processo

A ação de deslocamento das imagens do âmbito médico para o artístico, sobretudo a partir da invenção da fotografia, subverte a função das imagens do corpo, antes produzidas com objetivos e sentidos bastante distintos no campo da Ciência. Uma vez deslocadas da área médica para o campo da Arte, as imagens do interior corpo participam do hibridismo estético decorrente das diferentes operações poéticas: deslocamento, apropriação, recodificação e ressignificação no imenso e volumoso cenário de produção de imagens do corpo, ontem e hoje.

O hibridismo é considerado elemento estrutural da cultura e resultado da globalização que absorve aspectos do outro, do desconhecido para fundir-se e tornar-se algo singular. Sobre o hibridismo como prática cultural em diferentes épocas, Peter Burke esclarece:

Quanto ao hibridismo é um termo escorregadio, ambíguo, e ao mesmo tempo literal e metafórico, descritivo e explicativo. Hibridismo evoca observadores externos que estuda a cultura como se ela fosse a natureza e os produtos de indivíduos e grupos como se fossem espécimes botânicos. Conceitos como apropriação e acomodação dão maior ênfase para o agente humano e à criatividade, assim como a ideia de tradução cultural, usada para descrever o mecanismo por meio dos quais encontros culturais produzem formas novas e híbridas (BURKE, 2003, p.55).

Para Burke (2003) a maior dificuldade do conceito de apropriação, um dos elementos chave do hibridismo é entender a lógica da escolha por este ou aquele conteúdo já que não há um fundamento lógico, consciente ou inconsciente, para explicar por que alguns itens são apropriados e outros rejeitados.

A arte contemporânea tem alimentado cada vez suas imagens, gravuras e fotomontagens, colagens, entre outras e, sobretudo, videoinstalações, videoartes e espaços imersivos com apropriações de imagens produzidas por diagnósticos e exames médicos.

A especificidade de sons e imagens, a experiência audiovisual e a vivência cognitiva e sensível que tais imagens promovem transformam-nas em agentes de experiências estéticas na contemporaneidade, resultantes de diferentes corporalidades. Essas experiências participam estruturalmente da constituição do sujeito, sua identidade e alteram paulatinamente sua percepção, fruição e interação com o mundo (SARZI-RIBEIRO, 2012).

Surgem novos nexos entre arte, ciência e tecnologia e as técnico-imagens ampliam os dispositivos de visualização do corpo. Após um breve estudo da obra artística de Laura Ferguson, notamos que a artista busca ressignificar as relações físicas e subjetivas do corpo para dar visibilidade à arquitetura corporal, com ênfase plástica à coluna vertebral, ou mesmo para tornar visível a fragilidade do corpo, a vida e a morte.

As imagens biomédicas ganham novas materialidades que permitem à artista uma nova visualização de seu próprio corpo. Ferguson parece buscar ampliar ou estender aquela presença vigiada e escaneada pelos dispositivos biomédicos. Ao ressignificar as imagens biomédicas, ela retoma a guarda, o direito sobre a própria imagem, e recupera o controle de si mesmo. Desloca as imagens do contexto médico para o poético e o faz de forma conscientemente, amplificando o potencial imagético de seu corpo.

Essa operação de deslocamento (CAUQUELIN, 2008) de um lugar para outro: do sistema de registro do corpo na Ciência para a apropriação e ressignificação das imagens biomédicas no sistema da Arte, gera uma ruptura na economia da disciplina e do poder destas imagens, promovendo derivações no sistema controlador ou modelador.

Em suma, o que fica claro é que as diferentes corporalidades oriundas da criatividade e do uso de imagens do corpo nas artes visuais como as que são produzidas pela biomedicina, acabam provocando diferentes processos de produção de subjetividade e novas corporalidades podem ser experimentadas e fruídas como experiências imagéticas puras (FLUSSER, 2008).

O corpo visível em seu interior, em constante mutação se reinventa continuamente, rompendo padrões e modelos de programação das imagens técnicas oriundas dos aparelhos e dispositivos.

Referências

- BURKE, Peter. *Hibridismo cultural*. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.
- CAPRA, Fritjof Capra. *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*, 7ª. ed. São Paulo: Cultrix, 2011.
- CAUQUELIN, Anne. *Frequentar os incorporais: contribuição a uma teoria da arte contemporânea*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- COSTA, Luiz Claudio da (org.). *Dispositivos de registro na arte contemporânea*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 2004, Volume1.

FERGUSON, Laura. *The Consciousness of the body*. Galleries: A narrative of the body. 2016. Disponível em: <<http://www.lauraferguson.net/>> Último acesso em: 07 nov. 2016.

FONSECA, Márcio Alves da. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 27ª. ed. São Paulo: Graal, 2013.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da Caixa Preta. Ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. São Paulo: Annablume, 2011.

_____. *O Universo das Imagens Técnicas. Elogio da superficialidade*. São Paulo: Annablume, 2008.

KEMP, Martin. *Leonardo da Vinci*. Tradução de Maria Inês Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 5ª. ed. Porto Alegre, Sulina, 2015.

_____. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRN, 1999.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Trad. Lucia E. Souza, São Paulo: Trion, 1999.

SARZI-RIBEIRO, Regilene Aparecida. *Regimes de visibilidade do corpo fragmentado e construção de sentido e interação na videoarte brasileira*, Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (Orientação: Ana Claudia Mei Alves de Oliveira), São Paulo, Maio de 2012. 384p.

SILVA, Alessandro. “Leonardo da Vinci, o desbravador do corpo humano”. In: *Jornal da UNICAMP*. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo. 29 de Julho a 04 de Agosto de 2013. Ano 2013, no. 568. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/ju/568/leonardo-da-vinci-o-desbravador-do-corpo-humano>> Acesso em 27 Mai. de 2015.

Os irmãos Fedora, Vicente e Joaquim do Rego Monteiro e a projeção internacional da pintura brasileira: análises intermediárias

Carlos Henrique Romeu Cabral

Université Toulouse II
Laboratoire FRAMESPA

RESUMO

Este artigo reúne um conjunto de reflexões desenvolvidas durante os dois primeiros anos de uma pesquisa doutoral em História da Arte, iniciada no ano de 2015 na Universidade Toulouse II, onde investigo os intercâmbios artísticos realizados entre o Brasil e a França no início do século XX, a partir da obra dos pintores Fedora do Rego Monteiro, Vicente do Rego Monteiro e Joaquim do Rego Monteiro. Durante esse tempo de pesquisa doutoral, diversas instituições francesas tiveram os seus arquivos visitados. Esses fundos patrimoniais revelam importantes fontes para a compreensão da historiografia da arte brasileira e principalmente sobre o papel do Estado de Pernambuco na introdução e consolidação da pintura moderna no Brasil.

Palavras-chave: Modernismo, Pernambuco, França, Pintura.

RÉSUMÉ

Cet article réunit les informations obtenues durant les deux premières années d'un doctorat en Histoire de l'art, démarré en 2015 au sein de l'Université Toulouse II. Dans ma thèse je travaille sur les échanges artistiques entre le Brésil et la France au début du XX siècle, à partir de trois peintres : Fedora do Rego Monteiro, Vicente do Rego Monteiro e Joaquim do Rego Monteiro. Durant ces années de recherche doctorale il m'a été possible de visiter plusieurs institutions françaises qui conservent des informations importantes pour la compréhension de l'historiographie de l'art brésilien et surtout, le rôle de la Région du Pernambouc dans l'introduction et la consolidation de la peinture moderne au Brésil.

Mots-clés : Modernisme, Pernambouc, France, Peinture.

A primeira instituição que abriu a oportunidade para o desenvolvimento de uma pesquisa internacional em minha trajetória profissional e, conseqüentemente, para a exploração do sujeito em questão deste artigo foi o Ministério da Cultura.

No ano de 2015, através do edital Conexão Cultura Brasil Intercâmbio 01/2014, foi estabelecido o meu primeiro contato com um universo de fontes e informações sobre os intercâmbios culturais realizados entre o Brasil e a França, a partir da obra dos pintores Fedora do Rego Monteiro (1889 – 1975), Vicente do Rego Monteiro (1899 – 1970) e Joaquim do Rego Monteiro (1903 – 1934).

Com o auxílio de uma bolsa de pesquisa de dois meses e como professor visitante convidado pela Universidade Toulouse II, através do *Laboratoire Lettres, Langues, Arts, Création, Recherche, Émergence, en Arts, Textes, Images, Spectacles* (LLA-CREATIS), a pesquisa, ainda em sua fase embrionária, foi inicialmente dirigida pela professora da Universidade de Toulouse II, Dra. Izabelle Auzieu. Sob sua orientação, me foi aconselhado a realização de um cronograma de visitas em diversas instituições situadas em Paris que possivelmente poderiam deter informações importantes para a pesquisa.

Como resultado do trabalho desenvolvido foi possível publicar durante o 25º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP, as primeiras impressões sobre a presença dos irmãos Monteiro no mercado internacional durante o florescer da arte moderna. Os pintores aparecem como agentes catalizadores de transferências artísticas extremamente importantes para a introdução da pintura moderna no Brasil, bem como responsáveis pela projeção da pintura brasileira no exterior.

Após a realização e publicação dessa pesquisa, tornou-se evidente o interesse e a necessidade de todos os envolvidos, em desenvolver esse trabalho com um tempo mais amplo, através da realização de um Doutorado pleno em História da Arte. Nesse sentido, minha pesquisa foi então absorvida pela escola Doutoral responsável pelo domínio da História da Arte – *École Doctorale Temps Espaces et Sociétés - TESC*.

Os dados coletados no estudo desenvolvido inicialmente como bolsista do MinC, servem agora como base estrutural para fundamentar o desenvolvimento de uma tese de doutorado, sob a orientação do Prof. Dr. Jean Nayrolles e com previsão de ser apresentada no segundo semestre de 2019. Esta pesquisa pretende investigar as transferências culturais realizadas entre os indivíduos e seus contextos, elucidando a cidade de Recife como importante antena receptora e introdutória da pintura moderna na América Latina.

Em vista de atingir os objetivos propostos da pesquisa doutoral, evidencia-se a necessidade de construir um banco de dados alimentado pela consulta de diversos fundos patrimoniais pertencentes a instituições no Brasil e na França. Nesse sentido, um trabalho de campo esta sendo desenvolvido como estratégia para realização da coleta de dados e até o presente momento da elaboração deste artigo, foi possível visitar aproximadamente 50% dos fundos patrimoniais franceses situados em Paris.

Na *Bibliothèque François Mitterrand*, foram consultados os Jornais, os Magazines e as Revistas especializadas em Artes entre o período de 1913 e 1934. Através do estudo das fontes históricas encontradas nessa instituição, foi possível identificar os espaços

expositivos que veicularam individualmente a produção visual de Fedora e Vicente do Rego Monteiro, abrindo precedentes para que esta pesquisa doutoral possa aprofundar o estudo sobre a importância desses artistas para a difusão da arte brasileira no mercado internacional.

No *Institut national d'Histoire de l'art*, situado em Paris, foram consultados os catálogos de exposições realizadas na França entre 1913 e 1934, através da coleção - *Les Catalogues des expositions à partir de 1889*, além de diversos livros. As fontes consultadas confirmam a presença de Fedora e Vicente do Rego Monteiro no cenário artístico internacional e indicam também a figura de Joaquim do Rego Monteiro como representante da pintura brasileira no mercado dos salões de arte parisienses.

A conclusão do calendário de visitas aos fundos patrimoniais franceses está prevista para dezembro de 2017. Nessa segunda etapa da pesquisa de campo em território francês, serão visitadas mais três instituições detentoras de importantes informações sobre os irmãos Monteiro, sobretudo acerca do irmão mais novo e menos pesquisado, Joaquim.

No Brasil, as cidades de Recife, Rio de Janeiro e São Paulo abrigam diversas instituições detentoras de fundos patrimoniais indispensáveis para a realização da tese. Esses fundos serão consultados em breve e servirão de base para complementar o estudo da obra de cada Rego Monteiro.

Os dados extraídos a partir da pesquisa de campo realizada até o momento nos arquivos franceses serão analisados à luz de referenciais bibliográficos adotados durante todo o processo de construção da tese e conseqüentemente alguns estarão presentes neste artigo.

Diversas informações que serão apresentadas no decorrer deste texto já foram publicadas, no entanto, o ineditismo não será o protagonista desta história. Nesse sentido, os objetivos deste artigo se voltam para construir uma síntese, um panorama de informações reunidas durante dois anos de trabalho doutoral que revelam as primeiras impressões do olhar de um pesquisador sobre seu objeto de estudo.

Concluído os dois primeiros anos de pesquisa doutoral foi possível constatar a existência de relações entre o panorama estético francês e a produção artística presente nas Artes Plásticas no Nordeste Brasileiro, centralizados essencialmente nas cidades de Paris e de Recife entre os anos de 1913 e 1934, período de permanência dos artistas Rego Monteiro na França. Esses resultados revelam a artista Fedora, Vicente e Joaquim do Rego Monteiro como representantes da pintura brasileira no mercado de arte francês e conectados com as transformações estéticas e as influentes personalidades presentes no ambiente vanguardista europeu.

Sobre deslocamentos, trocas e atualizações

Durante a primeira metade do século XX a História da Arte do Brasil registra uma série de deslocamentos realizados por inúmeros artistas que tiveram como principal di-

reção o continente europeu, especialmente os países da França e da Alemanha, considerados na época como principais vetores do mercado de arte mundial. Esses deslocamentos contribuíram significativamente para a estruturação da arte moderna no país, através de um rico processo de trocas e intercâmbios culturais.

Assim como outros estados brasileiros, o estado de Pernambuco enviou diversos artistas que atuaram na França como receptores de novos códigos estéticos e ao mesmo tempo desempenhavam o papel de representantes da arte brasileira no mercado europeu.

Motivados pela busca de formação acadêmica e pelo desenvolvimento de uma carreira internacional, os artistas pernambucanos de sobrenome Rego Monteiro tiveram tempo suficiente, cada um à sua maneira, de vivenciar o florescimento da arte moderna e introduzir essas novas experiências em suas vidas.

Fixaram residência em Paris a partir de 1913 com a chegada de Fedora e Vicente do Rego Monteiro. De acordo com a documentação consultada, os irmãos viveram sob os mesmos endereços entre os anos de 1913 e 1914. Os catálogos dos Salões aos quais eles participaram⁴⁵, indicam a rua *Belloni*, n 04 como primeiro endereço cadastrado pela dupla em 1913. Já em 1914 o endereço informado por Fedora ao Salão dos Independentes foi o número 19 da rua *Las Cases* em Paris. Esse período, interrompido pela eclosão da I Guerra Mundial, caracteriza uma primeira fase dos intercâmbios realizados pelos irmãos Monteiro centralizados nas figuras de Fedora e Vicente.

A eclosão da I Guerra Mundial não apenas retirou a família Rego Monteiro da cena francesa, mas também diversos artistas estrangeiros que retornaram aos seus territórios de origem. Durante os anos de 1915 a 1919 não é possível encontrar nenhum registro sobre a realização de qualquer Salão de Arte na França.

Após o fim da I Guerra, com a retomada dos principais eventos artísticos na Europa, inicia-se uma segunda fase de intercâmbios artísticos entre a França e a família Monteiro. Desta vez, sem a presença feminina de Fedora, os registros indicam uma circulação mais intensa do seu irmão Vicente. Fedora não se reinstalou em Paris como fizeram seus irmãos Joaquim e Vicente, ela fixou-se na capital pernambucana ao casar-se com o político e jornalista Aníbal Goncalves Fernandes. Então chamada de Fedora do Rego Monteiro Fernandes, a artista ainda participou da Criação da Escola de Belas Artes do Recife onde atuou na fundação da Instituição e também como integrante do corpo docente.

Segundo as fontes consultadas, podemos constatar a presença de Vicente em duas cidades: Paris e Nice. Ao retornar para França, em 1923, o artista fixou residência na rua *Gros*, numero 16 em Paris e já no ano seguinte mudou-se para a cidade de Nice, conforme dado informado no catálogo da exposição do Salão dos Independentes de 1924. Em Nice habitou no número 21 da rua *Imperatrice-de-Russie*. Já para o endereço cadastrado no *Salon des Tuileries* no mesmo ano de 1924, Vicente informou o número 02 na rua *Drouot* em Paris. Foram dois endereços em apenas um ano.

|||||

45 *Salon des Indépendants* edições de 1913 e 1914.

Entre os anos de 1925 e 1926 encontramos o número 107 na *Avenue du Maine* em Paris como endereço informado por Vicente para os catálogos que registram sua presença nas edições do Salão dos Independentes referentes a esse período. O último endereço encontrado na pesquisa foi o número 11 da *Avenue Junout, villa 14* também em Paris informado pelo artista para os catálogos das edições de 1927 à 1929 do Salão dos Independentes.

Através dos percursos geográficos e institucionais percorridos pelos irmãos Monteiro no exterior, constatamos a presença dos pintores pernambucanos de uma forma dinâmica, em fluxo, extremamente atuante e bastante representativa na vitrine internacional da arte brasileira. Entre idas e vindas, foram no total sete endereços distribuídos em diferentes regiões, cidades e bairros da França, o que caracteriza um intenso fluxo de trocas e intercâmbios de experiências.

No entanto, nem todos os artistas, principalmente os brasileiros, alcançaram uma inserção sólida no mercado de arte internacional, centralizado na época na cidade de Paris, capital repleta de espaços institucionais que atuavam como principais instâncias legitimadoras do trabalho artístico.

Nesse sentido, podemos dividir os artistas que contribuíram para o modernismo nacional em dois grupos.

Um primeiro grupo seria composto pelos artistas que obtiveram um contato mais curto com os centros hegemônicos europeus e logo retornaram ao Brasil para multiplicarem suas experiências em outros centros hegemônicos. O segundo grupo seria composto por artistas que residiram durante anos fora do país e que tiveram tempo suficiente para participarem de importantes exposições internacionais divulgando a arte brasileira.

Essa divisão indica dois grupos de indivíduos com interesses distintos e ambos de extrema importância para a compreensão do desenvolvimento da estética modernista no Brasil.

De um lado, o Brasil vivia durante as primeiras décadas do século XX uma efervescência cultural alimentada pelas referências adquiridas fora do país pela classe artística viajante e celebrada sob os holofotes da semana de arte moderna em 1922. De outro lado, o país apresentava-se representado no mercado internacional por artistas fora dos holofotes tupiniquins, porém, em sintonia com a estética modernista internacional, tecendo importantes relações institucionais e em diálogo com suas zonas de origem.

Contribuições para a projeção da pintura brasileira e criação de uma rede de contatos

Criada no ano de 1913 na cidade de Paris, a *Société des Artistes Bresiliens* apresentou-se publicamente para a sociedade francesa estruturada conforme uma nota publicada na coluna *Nouvelle du Monde des Arts* do cotidiano *Le Radical*.

Voilà la composition du bureau de l'Association des Artistes Brésiliens qui vient de se fonder à Paris : (...) Cette société a pour but de reprendre ici l'art et les artistes sud-américains. Sa première exposition aura lieu au moins d'octobre. (SILVIN, 1913, p. 3)⁴⁷

A criação da Associação significa uma ampliação dos espaços receptores da produção artística brasileira no exterior e inserção do Brasil como principal representante da arte sul-americana no mercado internacional. Fedora, Vicente e os demais integrantes do grupo, atuam, portanto, como representantes da arte sul-americana no território europeu.

As relações estabelecidas entre a *Société des Artistes Brésiliens* em diferentes instâncias e entre diversas instituições, certamente contribuiu para uma maior visibilidade do cenário artístico do Brasil no exterior, principalmente fortalecendo e integrando a classe artística que buscava uma projeção internacional.

A insuficiência de informações e de pesquisas realizadas sobre a atuação da *Association des Artistes Brésiliens* em Paris, durante a primeira metade do século XX, abre uma lacuna na História da Arte do Brasil e ao mesmo tempo, indica a necessidade de um maior aprofundamento sobre os demais membros que participaram dessa Associação, bem como sobre as exposições realizadas pelos artistas plásticos ligados ao grupo.

Identificar os sujeitos e suas produções escoadas através desse espaço institucional, nesse caso, contribuirá para o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla sobre o processo de introdução da pintura moderna na América Latina.

Os pintores pernambucanos Fedora e Vicente do Rego Monteiro, além de inserirem suas produções nos Salões de Arte na França (principal mercado aberto para artistas estrangeiros) conquistaram, através da Associação, um novo espaço de escoamento para exposição e venda de suas obras. A pintura naquele momento recebe um destaque no panorama internacional e é evidenciada por ser a linguagem artística adotada pela maioria dos membros integrantes do grupo.

A presença da pintura pernambucana nos Salões de Arte na França

Nos arquivos da Biblioteca François Mitterrand foi possível encontrar algumas fontes que apresentavam um levantamento de todos os artistas participantes dos salões franceses mais conhecidos e de maior projeção profissional em diferentes períodos. Nesse caso, faz-se necessário mencionar a importância do trabalho realizado pelos pesquisadores Pierre Sanchez e Dominique Lobstein, que têm se dedicado a identificar o escopo

47 Eis a composição administrativa da Associação dos Artistas Brasileiros: (...). Esta associação tem por objetivo retomar aqui a arte e os artistas sul-americanos. Sua primeira exposição aconteceu no mês de outubro.

de artistas presentes nos principais Salões de Arte realizados na França, revelando importantes informações tais como: a quantidade, a linguagem, as dimensões e muitas vezes até o preço dos trabalhos artísticos apresentados.

Segundo LOBSTEIN (2003) Fédora do Rego Monteiro participou de duas Edições do *Salon des Independents*, uma no ano de 1913 e outra no ano de 1914, onde apresentou um total de seis telas.

Durante a estadia que antecedeu a I Guerra Mundial, seu irmão Vicente, expôs apenas duas telas na edição de 1913 do mesmo Salão que participara Fedora. No entanto, esse número irá multiplicar-se após o retorno desse Rego Monteiro para França.

A partir de 1923 Vicente inicia uma rica fase de sua produção artística. Entre 1923 e 1929 foram 18 telas expostas em sete participações ininterruptas no Salão dos Independentes, com direito a uma retrospectiva no ano de 1926 no seio do mesmo Salão. Os valores das obras chegavam a 15.000 francos, cerca de 20 vezes a remuneração mínima de trabalhos do meio industrial que floresciam na época. Além do Salão dos Independentes, Vicente participou também de duas edições do *Salon des Tuileries*, expondo uma tela na edição de 1923 e duas telas no ano seguinte.

A contribuição dos Rego Monteiro no mercado dos Salões franceses estendeu-se também para as últimas gerações da família. Joaquim do Rego Monteiro, de acordo com as fontes bibliográficas levantadas, ligou-se ao Salão dos *Sur-Indépendantes*. No entanto, a documentação que indica precisamente a participação desse Rego Monteiro ainda não foi consultada. Em breve, está prevista uma série de visitas aos fundos do galerista francês Leonce Rosenberg, onde se encontram os catálogos do Salão dos *Sur-independentes*.

De origem essencialmente acadêmica, os Salões proporcionaram efetivamente o aumento do público fruidor a partir da visão de um júri que selecionava os artistas e os trabalhos a serem expostos, inserindo-os em um espaço economicamente centralizado. É através desse novo espaço institucional que os artistas entraram em contato direto com os seus parceiros econômicos estatais e com a massa de potenciais compradores pertencentes à sociedade civil.

Na França, o salão foi sem dúvida o principal modelo institucional responsável pelo reconhecimento profissional do artista plástico como afirma e detalha Gérard Monnier, professor emérito de História da Arte Contemporânea da Universidade de Paris I.

C'est que, depuis la Révolution, le Salon des artistes vivants est le premier plan des constituants de l'activité artistique. D'abord parce que le succès et l'échec de l'artiste au Salon D'Ingres à Courbet, de Corot à Manet, inscrivent des repères évidents dans la vie professionnelle et sociale de l'artiste. Ensuite parce que les enjeux du Salon débordent largement ceux de l'exposition des œuvres, puis que le Salon révèle, avec périodicité d'un événement régulier, l'action de l'État sur les arts, le poids de l'Institute. La critique et la presse donnent des indices de l'attention que porte au Salon un

Rego Monteiro. Esse contato marca também na História da Arte Brasileira a presença feminina no mercado internacional durante o século XX de uma maneira institucionalizada e ao mesmo tempo independente.

Fedora do Rego Monteiro, junto com seu irmão Vicente, foram alguns dos poucos artistas brasileiros a exporem trabalhos artísticos durante o século XX em um mercado internacional e de maneira institucionalizada. Diferentemente de Joaquim que ingressou no grupo dos *Sur-Independentes*, eles encontraram no *Salon des Indépéndants* o início do caminho para uma trajetória internacional da pintura brasileira que merece bastante atenção.

Ao pensarmos sobre os impactos gerados no cenário das Artes Plásticas brasileiras após as idas e vindas dos irmãos Monteiro entre o Brasil e a França, abrimos o caminho para novas questões a serem pesquisadas sobre a gênese da Arte Moderna no Brasil, o que, no entanto, exige ainda uma catalogação ampla da obra desses artistas.

De acordo com os dados coletados até então, é possível perceber e identificar a importância dos pintores pernambucanos Fedora, Joaquim e Vicente do Rego Monteiro como agentes contribuintes para a estruturação da Arte Moderna Brasileira, bem como importantes colaboradores com o processo de internacionalização da produção pictórica nacional na Europa durante o início do século XX.

O compartilhamento e os resultados plásticos das experiências vividas no exterior pelos pintores pernambucanos atualizaram os referenciais estéticos em Recife e projetaram o Nordeste do Brasil como uma Região atuante no processo de introdução da pintura moderna não apenas no Brasil, mas também na América Latina.

As etapas posteriores da pesquisa doutoral, além de expandir o banco de dados sobre os sujeitos discutidos neste artigo, buscarão compreender de forma mais ampla os impactos dos intercâmbios culturais vivenciados pelos irmãos Monteiro sobre a História da Arte Moderna brasileira.

Referências

APPOLINAIRE, Guillaume. **Chroniques d'art – 1902–1918**. Paris, Éditions Gallimard, 1960.

BATISTA, Marta. **Os artistas brasileiros na Escola de Paris**. São Paulo, Editora 34, 2012.

CABRAL, Carlos. **Conexão Recife – Paris**: Reflexões sobre a internacionalização da pintura modernista brasileira. In: 24 Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP, 2015, Santa Maria, RS. Anais (on line). Santa Maria: ANPAP, 2015. p. 100-111. ISSN 2175-8212. Disponível em: « http://anpap.org.br/anais/2015/comites/chtca/carlos_henrique_romeu_cabral.pdf » Acesso em: 01 mar. 2017.

_____. **Fedora do Rego Monteiro, o marche d'art francês e a internaciona-**

lização da pintura brasileira no século XX. In: 25 Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP, 2016, Porto Alegre, RS. Anais (on line). Porto Alegre: ANPAP, 2016. p. 769-782. ISSN 2175-8212. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2016/comites/chtca/carlos_cabral.pdf Acesso em: 01 mar 2017.

CHIARELLI, Tadeu. **Arte internacional brasileira.** São Paulo, Lemos, 2002.

DUMAS, D. **Salons à Lyon (1786-1918).** Catalogue des exposants et liste de leurs oeuvres. Dijon, L'Echelle de Jacob, 2007.

_____. **Salons à Lyon (1919-1945).** Catalogue des exposants et liste de leurs oeuvres. Dijon, L'Echelle de Jacob, 2010.

LEITE, Jose Roberto Teixeira. **Dicionário crítico da pintura no Brasil.** Artlivre, Rio de Janeiro, 1988.

LEMAIRE, Gérard-Georges. **Le Salon.** Paris, Henry Vivier, 1996.

LOBSTEIN, Dominique. **Dictionnaire des Indépendants (1884-1914).** Dijon, L'Echelle de Jacob, 2003.

MONNIER, Gérard. **L'art et ses institutions en France.** Paris, Éditions Gallimard, 1995.

M., P. **Nouvelles du Monde des Arts.** Le Radical. Paris, 21 nov. 1913, p. 5. Disponível em: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k7607424t/f5.item.r=Fedora%20do%20Rego%20Monteiro> . zoom » Acesso em: 01 mar. 2017.

PONTUAL, Roberto. **Dicionário das Artes Plásticas no Brasil.** Civilização brasileira, Rio de Janeiro, 1969.

SANCHEZ, Pierre. **Le Salon D'Hiver (1897-1950).** Répertoire des exposants et liste des oeuvres présentées. Dijon, L'Echelle de Jacob, 2013.

_____. **Dictionnaire des Indépendants (1920-1950).** Répertoire des exposants et liste des oeuvres présentées. Dijon, L'Echelle de Jacob, 2008.

_____. **Dictionnaire du Salon des Tuileries (1923-1962).** Répertoire des exposants et liste des oeuvres présentées. Dijon, L'Echelle de Jacob, 2007.

_____. **Dictionnaire du Salon d'Automne (1903-1945).** Répertoire des exposants et liste des oeuvres présentées. Dijon, L'Echelle de Jacob 2006.

_____. **Les Salons de Dijon (1771-1950).** Catalogue des exposants et liste de leurs oeuvres. Dijon, L'Echelle de Jacob 2002.

SEYDOUX, Xavier; SANCHEZ, Pierre. **Les Catalogues des Salons de la Société Nationale des Beaux-arts.** Dijon, L'Echelle de Jacob, 2006.

SILVIN, Jean. **Nouvelles Artistiques**. *L'Homme libre*. Paris, 04 jun. 1913, p. 3. Disponível em: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k7596625v/f3.item.r=%22Virgilio%20Mauricio%22.zoom> Acesso em: 01 mar. 2017.

Memórias de práticas e ideias poéticas

ENTREVISTA: A NOEMIA DE ARAÚJO VARELLA

Realizada na Escolinha de Arte do Recife em 25 de Julho de 2003

Por: Maria Betânia e Silva

No ano de 2003 estava realizando meus estudos de Mestrado e, simultaneamente, trabalhava como professora de arte na rede pública e privada da cidade do Recife. Lecionava em 30 turmas de adolescentes, jovens e adultos. O salário que recebia somando as duas instituições resultava no final do mês em R\$800. Valor que por si só responde às regalias que o atual Ministro da Educação (2016) disse ter os professores neste país. Não tive redução de carga horária porque a Secretaria de Educação não autorizou. Não tive bolsa de estudo. Mesmo assim, consegui concluir o curso antes do tempo previsto e dos colegas de turma. Queria estudar mais para melhorar o meu trabalho com os estudantes. Por isso, me submeti ao processo seletivo no Programa de Pós-Graduação em Educação porque não havia em Arte, em toda a região Nordeste, fator que também explicita a longa trajetória de desigualdade no Brasil.

A pesquisa que desenvolvi tinha como objetivo central investigar como se deu a inserção da arte no currículo escolar, especificamente, em Pernambuco. O estudo está situado no campo da História das Disciplinas Escolares e da História do Ensino. Escolhi os anos 50 aos 80 do século XX por contemplar um período antes e após a Reforma Educacional de 1971 que tornou obrigatório, em todo o currículo nacional, o ensino da Educação Artística. Durante a pesquisa detectei algumas instâncias que foram fundamentais para a estruturação, organização e veiculação da arte e seu ensino no estado de Pernambuco. Foram também lugares de aproximação e reunião dos profissionais que trabalhavam na área. Um desses lugares foi a Escolinha de Arte do Recife. Nela encontrei uma professora do grupo dos fundadores que atuava ainda na instituição. Noemia de Araújo Varella que, à época, tinha 86 anos e se disponibilizou a responder alguns questionamentos que possuía e outros que se originaram no próprio desenvolvimento da pesquisa.

Realizei uma entrevista com ela no dia 25 de Julho do ano de 2003 no interior da Escolinha de Arte do Recife, localizada na Rua do Cupim, bairro das Graças. A entrevista durou cerca de duas horas. Naquele dia a Escolinha estava repleta de crianças. Todo o espaço explicitava arte.

Sentamos à mesa no centro de uma grande sala que tinha uma enorme estante

cheia de obras de arte popular. A luz amarelada refletia naquele olhar forte, bondoso e atento daquela senhora que tinha seus cabelos todos brancos, mas presos de forma muito harmoniosa. Ali ela dedicou parte do seu tempo para estar comigo e me ajudar a entender que lugar era aquele que movia sua vida e que papel aquele lugar exerceu no ensino de arte e na história do ensino de arte, especialmente, em Pernambuco.

Noemia de Araújo Varella nasceu no dia 01 de Janeiro de 1917, no Rio Grande do Norte, mas cresceu em Pernambuco. Nas décadas de 40 e 50, do século XX, foi professora e diretora da Escola Ulysses Pernambucano, em Recife. Em 1953 fundou, junto com um grupo de educadores e artistas, a Escolinha de Arte do Recife. Ali, trabalhou até seus quase 90 anos. Faleceu no dia 08 de Maio de 2016, aos 99 anos.

A entrevista realizada encontra-se na íntegra e é publicada de forma inédita. Optamos por deixar todas as expressões coloquiais e interrupções ocorridas durante o diálogo.

Betânia: A Escolinha de Arte quando nasceu tinha como um de seus objetivos valorizar a livre-expressão, não é isso? Como isso acontecia?

Noemia: Deixa eu tomar nota da pergunta. Isso implica uma sequência de colocações históricas que eu terei, farei o possível para reduzir e dar de forma direta. Quando a Escolinha de Arte começou foi puro interesse de artistas que apoiaram o que fez Augusto Rodrigues e Lúcia Alencastro Valentim, você tem esses nomes, não é? Mas, eu tô repetindo, é. Mas, quando ambos começaram na Biblioteca Castro Alves, no recanto que lhes foi dado para trabalhar, eles nunca pensaram que seria o princípio do princípio para algo que cresceria além dos seus sonhos. Eu conto isso porque às vezes ouvi ambos falarem com toda simplicidade daquilo que haviam começado como uma experiência que estavam fazendo e que viram crescer e se sentiram, como se diz, voltados a tal ponto para a experiência iniciada que esqueceram de seus afazeres. Um como artista, jornalista que ia pro jornal, a pulso, porque não queria abandonar aquela coisa que ia fazendo. Ia pela madrugada porque jornalista trabalha muito pela madrugada, mas ele chegava na Escolinha cedo 10h, 11h e ficava até a Escolinha fechar às 18h e quando havia os cursos depois, até 20h quando as aulas se estendiam, quando os cursos eram para os adultos. Alguns anos depois, mais tempo depois. Inicialmente, começou um trabalho com crianças e adolescentes e começou assim numa área pequena com um grupo interessado e teve o apoio de personalidades que visitavam a Escolinha. Um momento, Bruna chega aqui meu bem (nesse momento, uma criança que está em aula na Escolinha aproxima-se e quer saber quem sou eu e o que faço ali).

Eu tava falando que Augusto começou a Escolinha, não foi? Já fiz uma síntese, não é? Ele estava todo voltado para a livre-expressão da criança, dava um sentido e importância ao fazer criativo da criança, sem interferência do adulto. Desenhava, pintava, mas no cotidiano da experiência que ele ia fazendo, eles compreenderam, Lúcia, Augusto, outros professores, aqueles que foram chegando e foram ficando encantados com a experiência que a presença do educador, do arte-educador, hoje chamamos arte-educador, a presen-

ça do professor de arte, eu digo com ênfase a presença do artista é fundamental à escola onde a criança trabalha se expressando pela arte. Assim, um plano que cresceu e aprofundou. Lúcia, Augusto, Linda Lima, de Minas Gerais, pra falar em outros professores, aqueles que chegavam de outros Estados se apercebiam da experiência. Lúcia Alencastro era do Rio Grande do Sul, Augusto de Pernambuco, ambos no Rio de Janeiro. Quer dizer, era um grupo de pessoas que trazia elementos de seus Estados, levava para a própria experiência que tavam fazendo. Ao lado da experiência de Augusto, no mesmo prédio onde funcionava, no centro da cidade, perto do antigo Ministério da Educação, eu estou sem saber o nome da rua exatamente, ali funcionava também serviços de Psicologia e o serviço que havia, que atendia jovens, que atendia crianças e que atendia adultos, deu muita importância ao trabalho de Augusto. Mas, não foi um fazer arte com o objetivo do desenvolvimento psicológico, foi um fazer arte com o objetivo principal dominante de abrir a mente da criança, a mente do jovem e a mente do adulto para o ato de criação. Vê se fica isso, tá? O ato de criação. E esse ato de criação, fazer, inventar, pensar a invenção, estudar a invenção, escrever sobre essa invenção que tava fazendo, levava cada educador que estagiava na Escolinha, cada professor e muitos alunos, levava todo esse grupo a compreender com mais profundidade a importância da arte no processo educativo do homem e na cultura em geral. Não era a cultura artística apenas. A cultura e todas as suas etapas. É, o cientista precisava muito de uma mente criadora voltada pra outros objetivos e outros fazeres, mas tão importante esse desenvolvimento da mente criativa terá aos nossos olhos como a do artista. Logo, verificou-se que se podia fazer pesquisas, buscas simples, pesquisa no sentido científico.

Betânia: Quais eram as atividades que a Escolinha...

Noemia: Ah! As que eu observei no início na Escolinha, vou contar um pouquinho da minha história, por exemplo. Eu me lembro que trabalhava numa escola de crianças que tinham problemas mentais. Era a Escola Ulysses Pernambucano aqui, da qual fui diretora e eu quis ver outras escolas semelhantes e fui ao Rio. Estava no campo da educação especial, psicólogas e fui levada por elas à escola de Augusto. Eu me lembro que uma das professoras me disse: aqui tem uma experiência inovadora muito interessante, você desenha e pinta deve vir ver. Aí, eu fui ver. Era a Escolinha de Arte do Brasil. A primeira visita que eu fiz fiquei deslumbrada, eu não ouvi palavra do que disse Augusto. Eu vi a aula. Meninos grandes, meninos menores naquela época trabalhavam todos juntos. Meninos pobres, meninos de classe social média, meninos de classe social mais elevada, filhos de professores, filhos de pessoas com recursos que traziam os meninos de automóvel, meninos bem simples, bem pobres que chegavam na Escolinha e todos eram aceitos e trabalhavam. Era uma sala enorme, um terraço num quarto andar, num prédio onde cedeu por empréstimo essa classe para as crianças trabalharem. No princípio era uma salinha, mas não chegou, nós nos mudamos, mudamos pra um espaço maior no centro da cidade, na Secretaria de Agricultura. O quarto andar foi cedido, foi feito um pedido

que ia ser um restaurante e transformou-se na Escolinha no local. Depois à medida que a gente foi crescendo, fomos logo, logo quando eu fui já existia aulas para adultos que queriam ver, saber, aprender aquelas técnicas e quando eu fui pro Rio, eu fiquei de ver uma experiência dessa que eu nunca tinha visto. Eu sabia, sim, Augusto ensinava, eu fui pra conhecer a Sociedade Pestalozzi do Brasil. Escola que dedicava a educação de crianças excepcionais fundada por Helena Antipoff. Mas, enquanto eu estava lá ouvi falar também, como se diz, eu ouvi falar e quis ver a experiência das crianças que trabalhavam com tinta e pincel, deficientes, e vi como era importante tudo aquilo na educação da criança da Sociedade Pestalozzi. Esses jovens maiores, então, essas coisas mínimas, essas observações, essas experiências vistas, vivenciadas me deram o sentido do que eu devia fazer na Escola Ulysses pernambucano. E eu mudei tudo. Eu criei espaço pra criança inventar, fazer arte, pintar, desenhar. É, ao lado da experiência. Sobretudo, quando entravam grandes e pequenos faziam experiências livres e depois eram integradas em classes que iam se desenvolvendo, aprendiam a ler, aprendiam a escrever, aqueles que podiam aprender a ler e escrever. Quando eu entrei lá eu fiquei tão, eu quis ir pra Escola Ulysses Pernambucano, não é? Eu pedi a minha transferência da escola experimental onde era uma professora muito querida. A família ficou zangada comigo porque eu deixava uma escola daquela onde eu era tão querida para ir para uma escola que se chamava Ulysses Pernambucano, a escola de anormais. Ela foi criada com o nome escola de anormais, é a Escola Aris Gama e de lá eu verifiquei que era um ensino onde eu podia crescer, que eu não sabia nada daquilo. Então, o meu espírito curioso, investigador começou a estudar que sentido tem a arte na educação da criança que tem problemas? Saí procurando as questões no Brasil. Fui à Argentina. Fui ao Paraguai. Tive uma oportunidade de ganhar uma bolsa e fiz um curso na Inglaterra. Fui a Portugal. Meu Deus onde, à França. Fui ver as aulas para crianças, de arte, que se fazia de um modo muito interessante. A vida toda acho, que a atitude de um professor iniciante como você é procurar. Eu vejo isso aqui. Mas, como será, por exemplo, em Portugal? Eu quis conhecer que não conhecia. Eu tive o prazer de ver essa experiência crescer de tal forma, quer dizer, fizemos congressos, fizemos reuniões, inventamos cursos. Um deles foi o curso de arte-educação, Curso Intensivo de Arte-Educação para o qual convidávamos professores de São Paulo, de Minas Gerais. Visitávamos escolas, procurávamos ver o que era importante e recebíamos alunos de todo o Brasil, da Argentina, do Paraguai, da Bolívia, do Chile.

(Naquele momento havia bastante barulho no ambiente porque as crianças estavam em horário de recreio).

Noemia: Mais baixinho, mais baixinho, mais baixinho, ah bom. É estão incomodando, professora, senhora professora (interrompe um momento para pedir um pouco mais de silêncio). A repercussão foi importante, jovens artistas que mais tarde foram professores notáveis como Onofre Penteado Neto que foi depois professor da Escola de Belas Artes. Eles saíam da Escola de Belas Artes e faziam estágio na Escolinha. Eles faziam curso na maioria e nós começamos a sair em alguns Estados. A experiência se ex-

pandiu muito. Por exemplo, Bahia foi um deles, Pernambuco foi um dos poucos Estados onde ficou com esta escola. Houve uma escola em Olinda, mas não vigorou muito a Escolinha de Arte de Olinda que foi fundada por Pedrosa, não sabe? Sebastião Pedrosa e por Solange Costa Lima. É, o importante sempre é que elas se constituíam núcleos onde cada professor tinha a liberdade de enriquecer sua experiência de acordo com recursos ambientais, com os interesses fundamentais daqueles que viviam naquela cidade, naquele local e também de acordo com a sua formação porque eles se sentiam que tinham que aprender mais. Que sentido tem a arte? Que significa arte? Como a arte nasceu? Como a arte se difundiu? Como o homem fez arte? Com que objetivo o homem fez arte? Com que objetivo o homem faz hoje arte? Que importância tem isso nele para a expressão criadora em função do desenvolvimento mental? Ela é fundamental, ela alarga a mente e faz a gente ver mais, ser mais sensível, não só o que é belo, mas a tudo aquilo que tem cor, textura, ritmo, o que caracteriza a arte. Respondi?

Betânia: Respondeu. Os professores que trabalhavam na Escolinha eram necessariamente formados na área artística ou não existia importância nisso?

Noemia: Não, alguns não. Alguns vinham de outras áreas, se encantavam, eu não tinha nada a ver com Educação Artística. Eu sou formada na Universidade de Pedagogia e de Pedagogia eu me interessei. Eu fazia desenho e pintura, eu estudei desenho e pintura. Desenhava e pintava, mas isso era uma atividade, como eu comecei piano. Não tinha piano e não sabia estudar piano, só na casa dos outros. Então, estudei aquilo que eu podia fazer na minha casa e também na aula. Estudei pintura, desenho em nota de 12, 13, 14, 15, 16, 17 anos quando eu encontrei a atividade criativa. Isso eu já sabia na escola. Eu já sabia misturar tintas, essas coisas todinhas. Agora isso era um caso extra meu como de outros que trabalhavam, mas a maioria não. Agora a minha sensibilidade da experiência da Escolinha de Arte do Recife, do Brasil no início, com Augusto Rodrigues e Lúcia Alencastro, foi grande por eu ter também uma vivência em arte, tá? Eu gostava de escrever, eu gostava de ler, eu gostava de muita coisa que tem sentido. Eu gostava de teatro, aí eles tinham uma experiência com o pessoal de teatro muito boa lá no Rio de Janeiro. Tinha muita gente no campo teatral que trabalhava com a Escolinha levando experiências e quando chegava da Europa, de cursos, ia e dava. Era muito rica a experiência. Augusto tinha uma facilidade de se comunicar muito grande, tanto que o professor que chegava da universidade italiana, da universidade de Paris, da universidade de Portugal, como tinha o homem que fazia, durante o carnaval, uma fantasia maravilhosamente inventiva, Augusto mandava tomar o nome dele, mandava convidar. Ele trazia a fantasia, mostrava que era assim, vestia, saía, os meninos viam. Quer dizer, as coisas, os fatos inventivos da comunidade onde a Escola vivia no Rio de Janeiro, centro da cidade, o carnaval era lá, depois foi, mudou-se um pouco mais para lá. A Escolinha de Arte era bem perto do Ministério da Educação antigo. Lindo aquele prédio novo, bonito e depois a Escolinha foi para perto da Santa Casa de Misericórdia, mais para lá, mais perto do mar. Era muito

bonito, deram o quarto andar, a gente via de longe o mar, me lembro até hoje quando Elizabeth, rainha da Inglaterra, chegou. A gente viu de longe. Era muito interessante, muito interessante. Não era um espaço muito maior, não era do tamanho dessa escola, mas era um espaço que favorecia o trabalho do atelier, nós tínhamos o atelier de madeira, atelier de pintura, trabalhávamos no terraço. O prédio tinha terraço, jardins no terraço e trabalhávamos nos jardins do terraço. Era bonito! Que mais?

Betânia: Se buscava também o envolvimento do professor, do educador?

Noemia: Ah, sim! Disse muito bem! Bem, buscava-se, buscavam, não é? O desenvolvimento do educador, do arte-educador. Sim, sim, daquele que entrava na Escolinha se facilitava que fizesse o curso para adultos. Mário Barata, um crítico de arte famoso, era casado com Tiziana Buonazzola, italiana que era artista. Era professora, foi muito tempo professora do curso para alunos maiores, adolescentes, para adultos e nesta sala estudavam pessoas maiores de 40 e maiores de 16. Era interessante. Quando eu quis desenvolver mais esta ou aquela técnica que eu via sendo dada eu também entrava e trabalhava. Começamos logo a organizar, trabalhar, sim, isso já é depois... agora já não sei dizer depressa quando foi fundada essa escola?

Betânia: A do Brasil?

Noemia: Não, essa.

Betânia: Essa, 53.

Noemia: Foi fundada em 53. Logo depois eu tive problemas de doença de família e tudo, é. Fui levada a meu pai, meu pai ficou muito doente. Eu me afastei um pouco, trabalhava menos. Então, eu fui. Fiquei muito cansada e o médico me aconselhou para que eu fizesse um recreio por um tempo. Eu fui fazer. Eu gostava, eu gosto muito do Rio, acho que é o lugar mais bonito do Brasil. Chegando ao Rio eu fui ver Pestalozzi. Fui ver os amigos. Aí, fui visitar outra vez a Escolinha. Então, com essa visita eu me encantei muito mais, me entrosei muito mais e de seis meses eu fiquei definitivamente no Rio. Espera aí, eu vou pedir silêncio porque isso não é aula, é anarquia. Eu passei a trabalhar dando uma assessoria e nessa assessoria eu assistia todas as aulas que os professores davam para os meninos, os cursos que se fazia. Era muito, muito, muito interessante. Ferreira Gullar se lembra? Ferreira Gullar não era assim naquela época como é hoje tão extrovertido, mas era uma pessoa fantástica. Ele dava (inaudível) e tudo, ele dizia eu não sei por que se vê isso. Então, vamos ver o que é arte e ele era um homem de mentalidade muitas vezes superior. Além de professor, formou-se em história da arte. Inaugurou, criou os primeiros cursos com slides. Não era como é hoje não. Era aquela lâmpada que projetava, eu comprei até um projetor não só de slides, como de fotos para a escola. Era uma beleza! A

gente botava estampas, era ótimo dar aula com auxílio daquele material. Não só mostrar slides, nem mostrar estampas, mas fazer pensar, o slide focaliza, fazer pensar o trabalho que se estava apontando. Ou seja, o ensino dá uma experiência que se realizava na África, como na África se ensinava arte e crianças num campo. A Escolinha daqui tinha trabalhos, não sei por onde anda, porque meu material está guardado ou perdido eu não sei. Depois de tudo isso, fizeram a nossa documentação das experiências. Quem é que vai orientar sua tese?

Betânia: Ana Galvão

Noemia: Então, Ana vai dizer o que é que é uma tese, como se compõe, como é, o que a introdução, tudo isso, não é? Porque eu pensei um pouco e até trouxe mostrado cadernos que tem trabalhos, trabalho desse, daquele. O desenvolvimento do educador, sim, era importante. O Rio de Janeiro tem distâncias enormes, não é? Nós tínhamos uma professora que só tinha o primário. Ela morava como daqui a Várzea. Não. Como daqui a quase Igarassu. Tinha distâncias ainda maiores. Ela aí chegava todo dia na hora, saía pegava o trem, chegava direitinho em casa e voltava. Eu tô querendo me lembrar o nome dela. Era uma pessoa admirável! Trabalhava com crianças pequenas, tinha uma paciência! Coisas assim. Estabelecia-se coisas muito grandes porque Augusto inventou um almoço onde todos os professores almoçavam juntos. Neste almoço, todas as pessoas que chegavam a comida feita. Era famoso almoçar na Escolinha, qualquer pessoa gostava de almoçar na Escolinha (risos). Nós não podíamos ter almoço pra muitos, mas pra um, dois professores que eram convidados a fazer apresentações, a dar, fazer conferência nós convidávamos pra almoçar na Escola. Muitas outras, muitas outras. Isso não é uma educação? É tanto que nessa mesa trocava ideias, trocava opiniões, falava-se espanhol porque nós brasileiros entendemos muito bem, não é? Eles é que custam a entender a nós, logo eles se entendiam e às vezes se seguia. Recebíamos um da Argentina que queria tudo menos ser professor de arte. Era estagiário. É, ele fez muitas coisas boas, menos ser professor de arte (risos). Participava das festas porque tínhamos sempre encerramento e se inventava. O centro do curso era criado pelos alunos, se vinham fantasiados de roupas longas, ele tava pronto a criar, a inventar, a fazer coisas. Era interessante. A escola era muito inventiva, muito. Não tinha muitos alunos crianças, mas tinha muitos adultos. Se fez Cursos Intensivos de Arte na Educação. Houve um ano que tivemos uns seis professores da Argentina, do Peru, e a maioria, do Uruguai, a maioria da Argentina. Da Argentina tinha uma Ada que deu muito trabalho! Era avoadada, é, é. Foi quase um ano, voltou, passou outro quase um ano. Augusto dizia que ela era inventiva, quando queria uma coisa trabalhava a cabeça, fazia, escreveu muitas coisas.

Betânia: Existia algum objetivo de ajudar na formação dos professores que trabalhavam nas escolas públicas?

Noemia: Existiu. Demos, teve o maioral da cidade, o prefeito, não é? O prefeito deu apoio total. Teve Ana Gonçalves Freitas que era uma das diretoras da escolinha. Então, os filhos foram de lá e tinha professores fazendo estágio ali. Anísio Teixeira acreditava muito na experiência de Augusto, gostava de mim também, me mandava bilhetes, tome conta de fulano e cicrano que tá interessado em arte e, assim, muitos deles, mandou muita gente. Então, em Campos, na Bahia estava ligada. Eu procurava dizer que não apressasse a universidade pelos títulos, superando-se para um trabalho mais alto que era a formação de professores, com o apoio da formação oficial, baseada numa universitária, como desdobramento das observações e estudos. Esse estudo, essa análise eu tô falando do meu tempo. Muita coisa da família Conde, todos trabalhavam, o conde era do Conservatório Brasileiro de Música, todos trabalhavam até às nove da noite. Eu trabalhei sem parar. Eu tenho uma saudade! Até hoje eles acolhem e me mandam coisas desse Conservatório Brasileiro de Música. Fazíamos estágios.

Betânia: A senhora disse que existia essa preocupação de formar, de contribuir na formação dos educadores também nas escolas públicas.

Noemia: É, é, incentivando a formação de graduação e também a frequência à Escolinha, aos seus cursos porque sempre tinha cursos novos. Tinham escolas especiais no Rio Grande com experiências oficiais, do governo do Estado.

Betânia: A Escolinha não era governamental, não é? Nunca foi. Como é que acontecia essa relação?

Noemia: Não, não era governamental. Era uma sociedade civil sem fins lucrativos.

Betânia: Ela teve alguma influência porque quando ocorreu a Reforma Educacional de 71 a arte foi incluída no currículo escolar. O Movimento Escolinhas de Arte teve algum papel?

Noemia: Ah, sim! Foi incluída. Teve. Demos cursos. Preparamos muita gente, mas é interessante que a gente pensava que ia, realmente, melhorar o nível do ensino de arte. Melhorou? Em certo sentido ele penetrou nos programas, faz parte, porque antigamente nem existia na escola arte da forma que a gente pensava assim. Mas, na medida do possível de uma educação estética enriquecida e atualizada acrescentando experiências que elevasse o nível do professor, isso não aconteceu até hoje. Os cursos universitários deixam a desejar, o seu deixa? Faz, talvez, falta instituições que possam apresentar curso com dinâmicas novas, com propostas novas de desenvolvimento científico do processo de uma educação pela arte. Uma metodologia, não é? Então, isso agente sente falta. Então, hoje eu ouço a queixa, mas não dão tanto valor ao professor de arte. Não é o outro que tem que dar valor, é cada professor de arte se valorizar. Pedrosa é um exemplo. Se ele não

se valorizasse quem iria valorizá-lo? Quem ia valorizar Rosa, Rosa da Universidade, se ela não tivesse a força de mostrar a experiência, de inventar aquelas classes de crianças. Quer dizer, quem faz, quem se faz um arte-educador criativo é cada arte-educador. Não é a escola que mantém o nível, ele tem que sair compreendendo a sua função, mas não é ali que ele vai ficar. Ele vai ficar envelhecido e corcunda porque não levou um empurrão, ele vai erguer-se, caminhar na ponta dos pés, dando pulos e saltos e crescer sempre. Até hoje eu estudo. Eu tô agarrada com esses livros. É, ando com livros. Esse de orientações sobre artes que foi escrito por Fernando Azevedo, professor. Ele traz experiências e tem uma bibliografia. Eu sempre busco inovações, eu não me contento com o que tenho. Vê esse livro de Jomard Muniz de Britto, você leu?

Betânia: Não.

Noemia: *Atentados Poéticos*. É um livro de poesia. Esse livro me inspirou programação de um curso que eu chamo *Atentados Poéticos em Educação*, tá programado de agosto a novembro. Programa do curso *Atentados Poéticos a Educação Poética*. Então, algumas pessoas estão tão bitoladas que leem e não entendem. Ô gente, o que é uma educação poética? Quando eu falo poesis não é poesia, não é? É o que nasce de um ato de criação. Daí, a importância do ato de criação. Organizado pela Escolinha etc., etc., etc. Aí vem a coordenação geral Solange e eu, o enfoque principal do curso eu acho que é arte-educação, teorizações, análises e ensino estético. Veja bem, a Escolinha de Arte não se preocupa com isso? Tem fundamento? Tem. A gente não pode trabalhar sem fundamentar-se. É um curso de extensão destinado aqueles que se interessam, trabalham no campo da educação, no campo da arte e na cultura e da cultura. Aqui, em geral, não é? Artistas, educadores, terapeutas, professores de estética, história da arte e outros. A coordenação geral é comigo, o consultor é Jomard Muniz de Britto, que foi inspirado no verso dele daqui. Assessores Sebastião e Fernando Azevedo. Ambos. Fernando foi fazer as teses dele, os trabalhos dele, só faltava me matar, tá? A Escolinha de Arte fundada aos seis de março por artistas e educadores, caracteriza-se pelo seu cunho acultural, aberta as crianças que estudam em diferentes âmbitos da arte. (Ela lê todo o programa do curso).

E aqui tem a formação, o desenvolvimento do programa, indagações iniciais e testemunhos pelos participantes do curso. Existem algumas indagações que os alunos terão que acrescentar muitas porque essas não são as nossas. É a educação poética necessária à educação em geral? É uma educação pele e osso, não é? Que caracteriza o que se faz, que sabemos estar sendo realizado nas escolas? A pelezinha é fraca e osso quebra com qualquer coisa. Como é caracterizada a educação poética que já vem sendo praticada? Quem faz arte com paixão? Tem aqui uma ficha com paixão. Quem educa com paixão? Fala-se muito que em educação não há paixão. Nós afirmamos que há paixão. Sem paixão não se educa. Educação e paixão como se harmonizam em nossas vidas? Quem é que não teve esses pedacinhos, quem não teve amor em vida, não é mesmo, em graus diferentes? Palestras e debates, aqui tem pessoas nossas, professoras antigas. Expressões criativas

vividas na escola, estudos de caso. O corpo docente eu sacudi nomes, consultei a maioria, não consultei todos ainda, mas vou botar, quem não puder não vem. Aqui, vamos ver se tem conhecidos seus. Ana Lisboa, Ana Mae, Bete Gouveia. Ana Mae tá com muitos problemas. Cleonice, Carlos Bartolomeu, Eduardo Frota. Ele fez todos os cursos da Escolinha de Arte do Brasil. Ele foi para o Benetti, Colégio Benetti. Fez o curso superior à minha orientação, se formou, fez estágio como professor do Benetti, voltou pro Ceará. Ele tinha uma força de caráter, montou um atelier, fez uma exposição muito bonita. Um artista com exposições é conhecido, viajado. Hoje é um senhor artista, capaz de compreender o que é a arte, o que é desenho, o que é pintura. Então, eu botei Gil Vicente, Jomard Muniz, João Bergues, pessoas que eu convivo, Margot Monteiro, como artista rica. É bom a gente saber como uma mulher bonita, rica, tão delicada se transforma em artista, será que transforma? Maria do Carmo Nino, ela se transforma, é uma boa pessoa, Maria Edith Costa Lima, família Lima, Marly Motta, sabe quem é?

Betânia: Não.

Noemia: Mulher de Mauro Motta, poeta. Um dos grandes apoios aqui. Essa atual diretoria, a última diretoria, Mauro Motta era presidente eu era Diretora Técnica. Moacir dos Anjos, eu Noemia, Paulo. Essa é uma pessoa que falaram muito bem dele Paulo Fontai da Universidade. Sebastião Pedrosa, Solange Antunes, Tereza Lins de Albuquerque acompanha a experiência da Escolinha. Ana Granja que é uma artista muito boa e tem as visitas as exposições, ao instituto, ao departamento de arte e expressão artística da Universidade, não tem esse departamento lá?

Betânia: Tem sim.

Noemia: Nós vamos lá e a escola arco-íris que é um complemento onde se faz uma experiência. E passeios estéticos visando registrar aspectos do Recife poético e de outras cidades notáveis do país, pode ser? Essas cidades notáveis é Igarassu e Olinda. São cidades bem próximas, se a gente puder vai à Paraíba. Aliás, o curso tá baratíssimo, mas a gente não pode pedir mais porque em Pernambuco se é pobre. Então, R\$300 total com toda a carga horária, tudo isso, a gente fazendo mil coisas. Conhecimentos básicos sobre o curso, as raízes porque veio isso que, geralmente, fazem que não tem um fim. Tem interesses, mas para proporcionar mudanças! Esse é um curso pensado a partir da preocupação, que tem até pessoas que não são da escolinha, sobre o que é arte na vida. Sandro Coelho que tem uma preocupação muito grande, aqui ele fez uma crítica porque ele encontra uma carência numérica de pesquisadores e professores, inclusive dos professores dos cursos primários, bem preparados para apreender o contexto social da região onde ensinam como a sociedade moderna exige. Ele diz que o professor não conhece e que ensina, vive coisas. Cada vez mais, os profissionais, é preciso, que ensinem o conhecimento tecnológico e científico porque a sociedade moderna exige cada vez mais de seus

profissionais. Nossa atual diretoria, um advogado que foi indicado, Fernando Gonçalves, Andrea, arquiteta, artistas. Eu botei o nome de Ana Lisboa porque o nome Ana Elizabete Lisboa Gouveia é muito grande e esse é um texto sobre mim que eu trouxe. Às vezes as pessoas querem saber um pouco mais o que eu fui, se você quiser mandar tirar uma cópia, mandar uma pessoa. Não sei se tiraram mais de uma cópia. Se tiraram, você leva.

Betânia: Do seu ponto de vista, a Escolinha serviu como meio de articulação e organização dos professores na área de artes?

Noemia: Faça a pergunta de novo.

Betânia: Do seu ponto de vista, a Escolinha serviu como meio de articulação e organização dos professores na área de artes?

Noemia: Todas elas. Até hoje. Tem sido constante isso.

Betânia: Aqui em Recife?

Noemia: Aqui em Recife! Muitos professores. Isso eu tenho certeza. Pedrosa tenho certeza. Vá dizendo, Ana Lisboa, Fernando, Jomard é um poeta, já veio grande. Aprendeu como eu aprendi, vendo qualquer coisa, apreendeu, incorporou, mas é uma pessoa que montamos um curso a partir dele porque ele é um ser inventivo.

Betânia: Sempre houve a presença deles aqui, sempre foi um ponto de encontro?

Noemia: Sempre, sempre. Os professores da Universidade estavam aqui. Muitos de arte, do Museu de Arte Moderna. Em Minas Gerais, muitas pessoas que trabalhavam foram empurradas por Helena Antipoff. A gente trata apenas as propostas para que tomem consciência do que se faz. Eu trabalhava aqui, mas eu não deixei. Tracunhaém era um ponto que se visitava tanto quanto eu passava artesãs, artesãos. Era o contexto. Eu vi Igarassu abandonada pelo Recife. Não é esse local, não é aquele local, são todos os locais onde se possa (inaudível) de forma diferente. É, eu era professora da Universidade, trazia todos os meus alunos pra cá. A Universidade não dava todas as respostas e também não pode ser somente uma casa a mais que para sobreviver tem que ser criativa. Não existe Universidade sem criatividade.

Betânia: Dona Noemia, só mais uma pergunta.

Noemia: Não, eu quero saber se respondi.

Betânia: Respondeu.

Noemia: Ana Mae de São Paulo leu livros e mais livros e mais livros. Outros que fazem um bom trabalho, que nunca nem ouviram falar de escolinha de Arte. No Rio Grande do Sul chegou a ter 27 Escolinhas.

Betânia: E funcionavam as 27?

Noemia: Tem algumas. Porque tudo se desgasta. Tinha gente que criticava o nome Escolinha. É pequena demais, não entendia o significado. Escolinha no sentido mais amplo que foi o que a criança achou que era, que significa a casa de minha mãe, minha escolinha de boneca, minha escolinha onde eu brinco, onde eu me sinto bem. Escolinha de Arte porque era pequena no tamanho não, porque era capaz de entender muito melhor os pequenos, as crianças. Como a criança cresce e a criança se faz adolescente. A escolinha cresceu pra adolescentes e depois a escolinha se fez para adultos. Foram três passos significativos. Não deixou de ser escolinha. Todas as escolinhas começam sempre pela criança, sempre foram formadas pelo interesse deles e dos adultos também. Depois as classes para os arte-educadores, para os leigos. Sim, esses cursos não eram só para arte-educadores, faziam escritores, faziam pessoas que tinham curiosidade, faziam donas de casa. Às vezes ficavam muito preocupadas porque mudavam tanto, é. Tem uma delas que se chama Nilza, você vai ver, eu chamo Nilza Gele. Ela ficou encantada, separou-se dele por motivos, essa sua separação lhe influiu muito. Ela disse: influiu mesmo porque me fez ver que era uma mulher capaz, só vivia debaixo do cabresto, agora não quero mais. Se você não quer me ver, vamos nos separar. Eu gosto de você, você gosta de mim. Se separaram, ela arranhou outro, ele arranhou outra. Mas, ele sempre roeu por ela. Foi o primeiro grande amor. Assim ela modificou-se. Pintou, desenhou, descobriu que podia ser uma mulher livre, artista, pensante e ela era (inaudível). Até hoje é extraordinária. Houve uma pessoa notável, notável é pouco, notabilíssima. Eles não só se desenvolviam como eles se transformavam em pessoas maravilhosas. Mas, eles também cresciam como personalidade. Houve alguns que eram tidos como muralhas, se transformaram em artistas. Para Ferreira Gullar um deles é o maior artista do Brasil, não sei onde anda.

Eu trouxe alguns livros, você conhece esse livro, Carneiro Leão, pernambucano. Esse trabalho é de Amaral, Muniz Sodré famoso. Francisco Antonio Dória, leia esse livro é um prazer. Eu trouxe pra perguntar. Nós estamos numa época de informática e este livro traz o impacto cultural da informatização na sociedade atual, dá uma visão que eu acho que é muito interessante para um professor. Ele já foi escrito há muito tempo. Vejo esse livro, essencialmente, como um ensaio. Os seus autores apresentam aqui vários anos de trabalho comum, embora realizados em áreas diversas que vão da filosofia, antropologia, ciências exatas. É Fernando Vaz Costa que fez esta apresentação. Este é um caráter disciplinar, é com certeza a contribuição mais importante (lê a apresentação do livro) que a máquina e seu avesso oferece, área dominada pelo excesso do tecnicismo e especialização como área da ciência e da computação. Organiza um campo de estudos específicos

em preparação à informática, não é? Ninguém conhece Carneiro Leão aqui, Emamnuel Carneiro Leão, nascido em Olinda em 1929. Doutorou-se sob a orientação de Martin Heidegger, conhece? Desde seu retorno ao Brasil, cerca de 20 anos atrás, vem formando uma importante linhagem de pesquisadores que são capazes de pensar a prática, o dia a dia da comunicação, a partir de um enfoque existencial. É isso que você quer fazer. Se não achar, me peça emprestado para tirar a cópia, mas não é para se tirar cópia, é para comprar o livro! Márcio Tavares do Amaral que é um poeta maravilhoso. Nascido em 47, outro autor deste livro. Doutor em Letras com Pós-Doutorado na Sorbone. É o principal responsável pelo programa interdisciplinar. Olha, este livro tem quase 20 anos. Este livro é de comunicação da UERJ, onde eu ensinei também, onde se reúnem filósofos, sociólogos, antropólogos, físicos, matemáticos desde 1981. Você não era nascida, era?

Betânia: Era.

Noemia: Pequeninha. Muniz Sodré por quem eu tenho verdadeira admiração. Deve estar vivo e velho, baiano, nascido em 42. É uma distância enorme, mas nos dá-vamos muito bem, também Doutor em Letras.

Betânia: Do seu ponto de vista, o Movimento Escolinhas de Arte teve alguma influência para que a arte se tornasse obrigatória no currículo escolar?

Noemia: Ah, sim! Foi o primeiro lugar onde mostrou isso e Anísio Teixeira acreditou em nós e Anísio Teixeira, de certa forma, contribuiu para isso. Ele foi um mestre insubstituível neste Brasil no campo da formação do educador, no papel do arte-educador. A Bahia tem parabéns por ter dado ao Brasil Anísio Teixeira.

Você não me perguntou isso, mas eu vou dizer uma preocupação, o entendimento do grafismo, menino de dois anos faz, menino de quatro faz aquilo, menino de oito faz aquilo outro, de dez aquilo outro, adolescente faz isso, não sei não sei que. Isso pode ser explicado, deve ser explicado. Mas, ninguém faz programa pensando que um menino de quatro não possa chegar a trabalhar como sete pode. Então, o que é importante é se descobrir o grau de maturação perceptiva, visual e intelectual. Estudar o grafismo percebendo isso, esse grau de percepção visual e perceber como o desenho antes de ser uma reprodução dos dados perceptivos, eu tô percebendo, eu tô desenhando, tudo na infância é um sistema de escrita. É uma espécie, é uma linguagem pictorial. Ele faz coisinhas, não faz? Faz cartinhas como aquelas às vezes, tentam abordar a interpretação, gestos expressivos, particularmente, dos poéticos, meninos que às vezes vão e fazem assim e sai dançando. Isso é um gesto poético. Igualzinho ao namorado que longe passa e que dá beijos, hum? O valor projetivo ligado a atitudes de percepção, às vezes sentida que gera maneiras novas da gente estar no mundo. Tudo quanto o homem faz porque foi assim que tudo começou desde a caverna, ficou?

Betânia: Ficou.

Noemia: Ficou mesmo?

Betânia: Ficou mesmo.

Noemia: O que é projetado, olhe isso, depois de muito tempo é que você pode chegar ao outro lado. Há uma parte do desenho, do trabalho que é fundamental. Estudar. Bote aí. É importante que se estude. Uma coisa que eu lhe disse sobre o que é que é a mensagem da imagem. Esse autor, eu não sei dizer esse nome, a imagem constitui o núcleo de ação, eu tô traduzindo do francês, apresenta economias de meios que põe, que lhe confere a expressão um valor poético. A imagem, a imagem. O verso tem uma imagem, tá cansada já?

Betânia: Não, não me cansei.

Noemia: É, é uma situação plena de riquezas dos meios. Mostram as vantagens da linguagem falada, é linguagem falada e que se torna arte, não é isso? E a linguagem escrita que, pouco a pouco, plena de palavras, permite que se acene um efeito de arte superior para essa linguagem, que se acene, que se pense, que se dê uma demão, a palavra falada o que de poético tem ela? Isso é que é fundamental, será que o professor faz isso? É poeta, feito poeta e a gente tem também que descobrir que dentro de si tem uma capacidade poética, todos nós. Ótimo, maravilhoso! Escrevo seus versos, eu escrevo os meus. É preciso a gente escrever não com a preocupação da gente mostrar a alguém. Mas, escrever poeticamente. Escrever só poeticamente, amar só, viver poeticamente. Acabei.

Betânia: O que a Escolinha significa pra senhora?

Noemia: A escola é um espaço onde ponho em prática as minhas ideias poéticas.

Betânia: Fantástico (risos). Obrigada!

Os Autores

Lucimar Bello Frange

Graduação em Belas Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (1970). Mestra, do em Artes pela Universidade de São Paulo (1998). Doutorado em Artes pela USP (1993). Pós-doutora em Comunicação e Semiótica, PUC/SP (2002). Pós-doutora no Núcleo de Estudos da Subjetividade, PUC/SP (2008). Pesquisadora voluntária no Núcleo de Estudos da Subjetividade PUC/SP e no grupo MAMETO/UFBA. Exposições no Brasil, Argentina, Chile, México, Cuba, Espanha, Portugal, Japão, China. Membro do Conselho da Federação de Arte Educadores do Brasil e da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas.

Patricia Raquimán Ortega

Doutorado em Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2013. Doutorado em Sciences Humaines-Sciences de L'Education, Université de Rouen, Francia, 2013. Área de especialização: Ciências da Educação; Didática das Artes Visuais; Formação inicial de professores; Tecnologias da Informação e Comunicação. Licenciatura em Educación Media, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1994. Licenciatura en Artes con mención en escultura, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1997. Magister en Diseño Instruccional, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2004. Profesora de Artes Plásticas, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1994. Profesora Asistente, Departamento de didáctica, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, desde 1998. Profesora Titular, Departamento de Artes Visuales, Facultad de Artes y Educación Física, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile, desde 2011.

Miguel Zamorano Sanhueza

Doutor em Filosofia pela Universidad de Chile. Mestre em Historia Crítica de Arte y Arquitectura de la Universidad Mayor. Professor de Artes Plásticas da Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile. É professor da área de Didáctica de las Artes Visuales do Departamento de Artes Visuais da UMCE, Chile. Desenvolveu projetos de investigação vinculados a Teoria da Arte e Didática das Artes Visuais. Participa de diferentes associações nacionais como Educarte, sendo parte do diretório da COEDUCARTE.

Ramón Cabrera Salort

Licenciado em História da Arte pela Universidade de Havana (1972). Obteve o grau de Doutor em Ciências Pedagógicas em Arte, no Instituto de Investigações Científicas de Educação Artística, em Moscou, 1985. Suas pesquisas sobre arte, educação e investigação nos processos de criação nos últimos anos, aparecem reunidas no seu livro *Indagaciones sobre arte y educación*, Ediciones Adagio, Havana, 2010. É primeiro secretário adjunto do Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte (CLEA) e membro, entre outras, da Associação Internacional de Críticos de Arte (AICA), da Seção de Teoria e Crítica da União Nacional de Escritores de Cuba (UNEAC) e professor convidado da Universidade Autónoma de Nova Leon, Monterrey, México, desde 1992.

José Roberto Pereira Peres

Doutorando em Ciências Humanas – Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (2015). Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense – UFF (2015). Graduado em Artes Visuais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (2011). É professor da Educação Básica, efetivo da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME/RIO e leciona em turmas do 1º e 2º Segmento do Ensino Fundamental. Também é professor substituto da Faculdade de Educação da UFRJ, lecionando as disciplinas Didática das Artes Visuais e Prática de Ensino de Artes para os alunos da Licenciatura em Educação Artística da Escola de Belas Artes.

Greice Cohn

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2016) com tese intitulada: “Pedagogias da videoarte: a experiência do encontro de estudantes do Colégio Pedro II com obras contemporâneas” na qual foi bolsista Capes. Mestra em Tecnologia Educacional (NUTES/UFRJ, 2004). Graduada em Licenciatura em Educação Artística (EBA/UFRJ, 1985). É Professora de Artes Visuais do Colégio Pedro II desde 1994 e Coordenadora Pedagógica desde 2005.

Fabíola Valença

Doutoranda da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (Portugal). Licenciada (pré-Bolonha) em Artes Plásticas pela mesma Faculdade. Como artista e pesquisadora trabalha com públicos e dedica-se à interação. Mestra em História da Arte Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Licenciada (pré-Bolonha)

em Artes Plásticas - Pintura, na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Licenciada (pré-Bolonha) em Medicina Dentária na Faculdade de Medicina Dentária da Universidade do Porto.

Maria das Vitórias Negreiros do Amaral

Pós-doutora em Arte/Educação e Feminismo pelo Instituto de Investigações feministas da Universidad Complutense de Madrid (2012). Doutora em Artes pela USP (2005). Mestre em Antropologia pela UFPE (2000). Graduada em Educação Artística pela UFPE (1987). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB. É vice-líder do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa sobre o Imaginário.

Regilene A. Sarzi-Ribeiro

Pós-doutora em Artes pelo Instituto de Artes UNESP/SP (2013). Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP (2012). Professora Doutora (RDIDP) do Departamento de Artes e Representação Gráfica da FAAC/UNESP/Bauru/SP. Coordenadora do CORPORALE – Coletivo de Pesquisa em Estética Digital, com pesquisas em História da Arte do Vídeo, Fundamento e Crítica da Arte e Transdisciplinaridade.

Carlos Henrique Romeu Cabral

Doutorando em *Histoire de l'art* pela *Université Toulouse II*, Toulouse, França. Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB - 2012). Especialista em Artes Visuais pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC - 2009). Graduado em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE - 2006). Professor em regime de dedicação exclusiva do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE, campus Olinda. Membro pesquisador da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP, associado ao comitê de História, Teoria e Crítica de Arte. Atua principalmente nos seguintes temas: História da Arte, Educação e Economia da Cultura.

Maria Betânia e Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2010) com a tese intitulada *Escolarizações da Arte (Pernambuco, 1960 a 1980)*. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2004) com a Dissertação *A inserção da arte no currículo escolar (Pernambuco 1950-1980)*. Licenciada em Educação Artística - Artes Plásticas pela Universidade Federal de Pernambuco (1991). É Professora da Graduação e Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPE/UFPB.

