

ISSN 2357-9854

# Revista de GEARTE

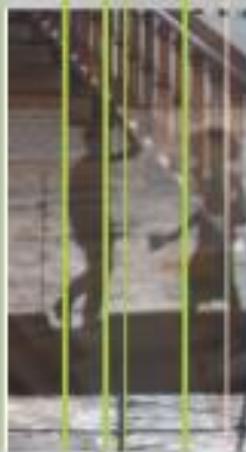
Revista do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte do  
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Abril/2014



## Pesquisa e Ensino de Artes Visuais

Volume 1, Número 1





Volume 1, Número 1, Abril/2014, ISSN 2357-9854

## EXPEDIENTE

### **Editora-Chefe**

Analice Dutra Pillar - analicedpillar@gmail.com

### **Editora Associada**

Maria Helena Wagner Rossi - mhwrossi@gmail.com

### **Revisores**

Marília Forgearini Nunes - mariliaforginunes@gmail.com

Márcio Sales Santiago - mssantiago12@gmail.com

Maria Helena Wagner Rossi - mhwrossi@gmail.com

### **Apoio técnico**

Gabriela Bon - gabibon@gmail.com

Tatiana Telch Evalte - tatitelch@yahoo.com.br

### **Capa**

Umbelina Barreto - umdb@terra.com.br

### **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

#### **Programa de Pós Graduação em Educação**

#### **Grupo de Pesquisa em Educação e Arte - GEARTE**

Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, sala 700-14 - Centro, CEP 90046-900, Porto Alegre/RS

Revista: <http://seer.ufrgs.br/gearte>

Site do grupo: <http://www.ufrgs.br/gearte>

Telefone: (51) 3308-3660

E-mail: [gearte.ufrgs@gmail.com](mailto:gearte.ufrgs@gmail.com)

## SUMÁRIO

<b>Editorial.....</b>	<b>3</b>
Analice Dutra Pillar e Maria Helena Wagner Rossi	
<b>O <i>Teachers College</i> e sua influência na modernização da educação no Brasil ..</b>	<b>7</b>
Ana Mae Tavares Bastos Barbosa	
<b>Um breve histórico dos Fóruns de Pós-Graduação e de Graduação em Artes Visuais.....</b>	<b>31</b>
Milton Sogabe	
<b>Criando fluxos de investigações efervescentes entre Espanha e Brasil .....</b>	<b>43</b>
María Acaso e Analice Dutra Pillar	
<b>Submergir-se: incorporar espaços (in)habitáveis .....</b>	<b>58</b>
Teresa Torres Eça	
<b>Licenciaturas Internacionais: uma experiência de aprendizagem transcultural na redefinição da formação do professor de artes visuais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul .....</b>	<b>72</b>
Umbelina Barreto	
<b>A pesquisa no campo da arte-educação visual e o ensino da arte na educação básica .....</b>	<b>86</b>
Maria Helena Wagner Rossi	
<b>Ensaio visual: Pensando Moçambique .....</b>	<b>101</b>
Umbelina Barreto	

## Editorial

### **A pesquisa no ensino de artes visuais: inquietações**

Numa época de rupturas de territórios, de conexões em redes, de criações transdisciplinares, a Revista GEARTE surge como uma possibilidade de interligar grupos de pesquisas interessados em questionar, analisar e transformar o ensino de arte, seja na escola, nos museus ou em contextos não formais. Com o intuito de adensar o campo do ensino das artes visuais, a revista busca congrega estudos e pesquisas que estão sendo realizados nessa área no país em diálogo com trabalhos desenvolvidos em outros países. O fio condutor deste primeiro número são as inquietações provocadas pela pesquisa no ensino de artes visuais em diferentes contextos.

No Brasil, as pesquisas acadêmicas voltadas ao ensino da arte começaram a se consolidar na década de 1980, com a criação por Ana Mae Barbosa dos cursos de mestrado e de doutorado em Arte-Educação na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Hoje várias universidades possuem em seus Programas de Pós-Graduação, tanto da área de artes como da área da educação, linhas de pesquisa voltadas ao ensino da arte com diversas abordagens teóricas. No entanto, nossa trajetória de pesquisa em ensino de artes visuais é bastante jovem, se compararmos a de outros países com tradição em pesquisa nessa área, mas, e talvez por isso, muito inquieta e disposta a adentrar esse campo criando links entre autores, linguagens, territórios.

Ana Mae Barbosa, no texto *O Teachers College e sua influência na modernização da educação no Brasil*, nos brinda com uma pesquisa histórica empreendida junto a documentos raros e arquivos do *Teachers College*, da Columbia University de Nova Iorque, em que mostra as influências exercidas por essa Instituição no ensino de arte dos Estados Unidos e sua relação com o Brasil desde o século XIX. A autora observa que no início do século XX o *Teachers College* tornou-se uma

instituição de liderança no ensino da arte e que na base de seus ensinamentos estava a ideia de que era preciso fazer arte e apreciá-la. Observa, também, que havia uma preocupação em organizar cursos extracurriculares de educação em museus. Desde 1916 alunos brasileiros receberam diploma de Mestrado no *Teachers College*, sendo que vários desses educadores foram importantes professores e gestores no Brasil, como Anísio Teixeira. O mais famoso intercâmbio com o *Teachers College* foi apelidado de “Embaixada de Minas Gerais” (1927/28), com a ida de cinco jovens professoras de Belo Horizonte para lá estudarem. São apresentadas as percepções e impressões acerca da arte, de uma dessas alunas, Profa. Alda Lodi, como também da estudante Benedicta Valladares, diante da realidade vivenciada no *Teachers College*.

Em *Um breve histórico dos Fóruns de Pós-Graduação e Graduação em Artes Visuais*, Milton Sogabe aborda a pesquisa sistematizada em arte vinculando-a à implantação dos cursos de pós-graduação em artes no país e contextualiza as mudanças que ocorreram nos cursos em relação às políticas educacionais. O texto apresenta um mapeamento da organização do ensino de artes tanto na pós-graduação como na graduação, enfocando a importância do surgimento do Fórum de Coordenadores dos Cursos de Pós-Graduação em Artes Visuais no país, em 2004, e do Fórum de Coordenadores dos Cursos de Graduação em Artes Visuais, em 2012, para as conquistas que a área tem conseguido junto aos órgãos avaliativos e de fomento.

No texto *Criando fluxos de investigações efervescentes entre Espanha e Brasil*, María Acaso e Analice Pillar traçam um perfil das investigações que estão sendo realizadas nos coletivos *Pedagogías Invisibles* e *Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE)*, buscando afinidades entre os trabalhos. *Pedagogías Invisibles*, coordenado por María Acaso, reúne pesquisadores vinculados à *Universidad Complutense de Madrid (UCM)* e outros profissionais interessados em problematizar a visualidade no ensino da arte na escola, em museus e em centros comunitários. *GEARTE*, coordenado por Analice Pillar e Maria Helena Rossi, está vinculado à *Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)* e vem, desde 1997, investigando as relações entre arte e educação em diferentes linguagens e contextos.

Os dois grupos têm como aportes de suas pesquisas a semiótica e a cultura visual, em diálogo com outras teorias e, ultimamente, têm focado a leitura da visualidade.

Teresa Eça, pesquisadora do “Grupo de Investigação em Arte Educação C3”, da Universidade do Porto/Portugal, no artigo *Submergir-se: incorporar espaços (in)habitáveis*, relata alguns projetos de investigação colaborativa realizados por professores, em contextos de educação formal e não formal, no Brasil e em Portugal. Com foco nos entre-lugares, nos espaços de fronteira tensionados, o texto descreve estratégias de performances artísticas como pedagogia em espaços de construção colaborativa de aprendizagem e nos convoca a dar mais visibilidade a uma arte/educação comprometida com o contexto em que se insere. Aborda, também, a necessidade de um trabalho em rede explorando as potencialidades das tecnologias da comunicação.

O artigo de Umbelina Barreto, *Licenciaturas internacionais: uma experiência de aprendizagem transcultural na redefinição da formação do professor de artes visuais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, aborda o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) – criado pela CAPES com o objetivo de oportunizar a dupla diplomação por meio de uma “graduação-sanduíche” em Portugal – enfocando a participação de sete alunos do Curso de Artes Visuais da UFRGS no Programa. O texto menciona mudanças no Ensino Superior Brasileiro a partir das transformações ocorridas nas IES após a LDB 9394/96, discutindo, conceitual e historicamente, as influências teóricas sofridas pela educação brasileira. Aborda o curso pela sua arquitetura – considerada como um campo curricular expandido – de modo a ultrapassar o seu próprio limite cultural e como os alunos podem experienciar um processo de aprendizagem transcultural. Por fim, a autora aponta perspectivas, enfatizando a pesquisa e a extensão como constituintes necessárias da formação do professor/pesquisador/curador.

O texto *A pesquisa no campo da arte-educação visual e o ensino da arte na educação básica*, de Maria Helena Wagner Rossi, traz uma discussão política sobre o modo como a educação é considerada – ou desconsiderada – no contexto brasileiro, mostrando através de diferentes documentos os índices de desenvolvimento no Brasil e a discrepância em relação aos investimentos em educação. Aborda o ensino da arte situando historicamente sua inserção no currículo escolar da educação básica e lança

questionamentos quanto à formação de professores e às relações entre a produção oriunda dos programas de pós-graduação e o ensino da arte na educação básica.

O ensaio visual *Pensando Moçambique*, de Umbelina Barreto, foi criado a partir de sua viagem acadêmica ao país africano, particularmente à capital, Maputo. É vinculado à sua pesquisa sobre ensino de artes visuais. As imagens foram capturadas pela autora em Maputo e no Museu de História Natural de Moçambique. Sabemos que um ensaio visual é para ser olhado e não para ser traduzido em palavras, mas é para apresentá-lo que este trecho foi escrito: Num primeiro olhar vemos imagens em camadas; figuras que aparecem e desaparecem; pessoas, animais, máscaras, seres estranhos... Mas o que é estranho e de difícil interpretação para nós, já que enfoca uma cultura distante, vai ganhando sentido quando os olhos percorrem as veladuras, as sobreposições, as mesclas das imagens indissociadas das palavras. A quase monocromia tende às cores da terra, mas também evoca a cor da pele das etnias enraizadas no território africano. Imagens relativas à etnia maconde são mescladas com as do próprio Museu e iluminadas pela poesia do escritor moçambicano Mia Couto, que, segundo a artista, proporcionou-lhe o “entendimento da relação com a terra africana”. A rica estatuária maconde, suas danças, máscaras do “Mapico” (complexo de crenças e atividades rituais), costumes, animais... surgem em bela interação com a palavra da poesia, tendo o museu que preserva essa cultura como pano de fundo. O olhar antropológico da autora permite que o nosso olhar – carente de significados sobre aquela cultura – possa se enriquecer pela leitura estética e, com isso, experimentar o olhar do outro e sentir as ressonâncias da ancestralidade aludida no ensaio.

Por fim, agradecemos a todos que tornaram possível o lançamento deste primeiro número da Revista GEARTE, em especial, aos autores e avaliadores, e desejamos uma boa leitura.

Analice Dutra Pillar e Maria Helena Wagner Rossi

## **O Teachers College e sua influência na modernização da educação no Brasil**

Ana Mae Tavares Bastos Barbosa (USP e UAM - Brasil)

### **RESUMO**

A partir de uma pesquisa empreendida junto a documentos raros e arquivos do Teachers College, da Columbia University de New York, é possível verificar as influências exercidas por essa Instituição no ensino de arte dos Estados Unidos e sua relação com o Brasil desde o século XIX. Muitos pensadores que atuaram no TC e cujas ideias são referenciais na história da educação, contribuíram significativamente para o pensamento educacional das Américas, o que inclui o Brasil, entre eles pode-se destacar John Dewey. Algumas atividades epistolares de brasileiros que estudaram no TC são relatadas no decorrer do texto, de modo a elucidar aspectos da atuação de professores e alunos do Teachers College. Entre outras, na segunda metade dos anos 20, houve um significativo intercâmbio, conhecido como “Embaixada de Minas Gerais”, que levou para o Teachers College cinco jovens professoras de Belo Horizonte. Cabe destacar aqui as percepções e impressões acerca da arte, de uma dessas alunas, Profa. Alda Lodi, obtidas através de entrevista, como também algumas cartas da jovem estudante Benedicta Valladares, diante da realidade vivenciada no Teachers College.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Ensino da Arte; Teachers College; Educação

### **ABSTRACT**

It is possible to verify, from a research undertaken with the rare documents and files from Teachers College at Columbia University in New York, the influences exerted by this institution in the teaching of art in the United States of America and its relationship with Brazil since the nineteenth century. Many thinkers who worked in Teachers College and whose ideas are benchmarks in the history of education, contributed significantly to the educational thought of the Americas, among them we can mention John Dewey. Some epistolary activities of Brazilians who studied in Teachers College are reported throughout the paper, in order to elucidate aspects of the performance of teachers and students of Teachers College. Among others, in the second half of the twenties, there was a significant exchange, better known by "Embaixada de Minas Gerais", which led five young teachers from Belo Horizonte to Teachers College. It is worth mentioning here the perceptions and impressions about art, of one of these students, Professor Alda Lodi, obtained through interview, as well as, some letters from young student Benedicta Valladares, given the reality experienced at Teachers College.

### **KEYWORDS**

Art Education, Teachers College, Education

*“The transformation of society, at the heart of both feminism and socialism, will not take place until feminist strategies are acknowledged and fully integrated into the struggle [...]. There is I know a certain danger that when women’s issues are expanded too far they will get swallowed up by amorphous liberalism”.*

*(Lucy Lippard)*

A institucionalização do ensino da arte e do Desenho no Brasil se deu à margem da colonização direta de Portugal. Éramos dominados pelos portugueses, mas fomos modelados pelos franceses. Aliás, no século XIX os portugueses de Lisboa

reclamavam que o Brasil tinha um ensino da arte melhor que o deles próprios. Nosso ensino superior de arte esteve tanto tempo sob a tutela da França, que chegamos ao ponto de esquecermos a França e ficarmos apenas conservadores. Mas em relação ao ensino primário e secundário públicos seguimos mais diretamente o Instituto Jean Jacques Rousseau da Suíça, que era um dos líderes da Escola Nova; a Inglaterra e os Estados Unidos, através de Walter Smith, no que diz respeito à iniciação ao Design; e por fim o *Teachers College* da Columbia University de New York.

Como diz um dos documentos arquivados na sua biblioteca de livros e documentos raros, o *Teachers College* (TC) foi fundado em novembro de 1894, em frente a um asilo e um pasto de vacas e foi em pouco tempo incorporado à *Columbia University*.

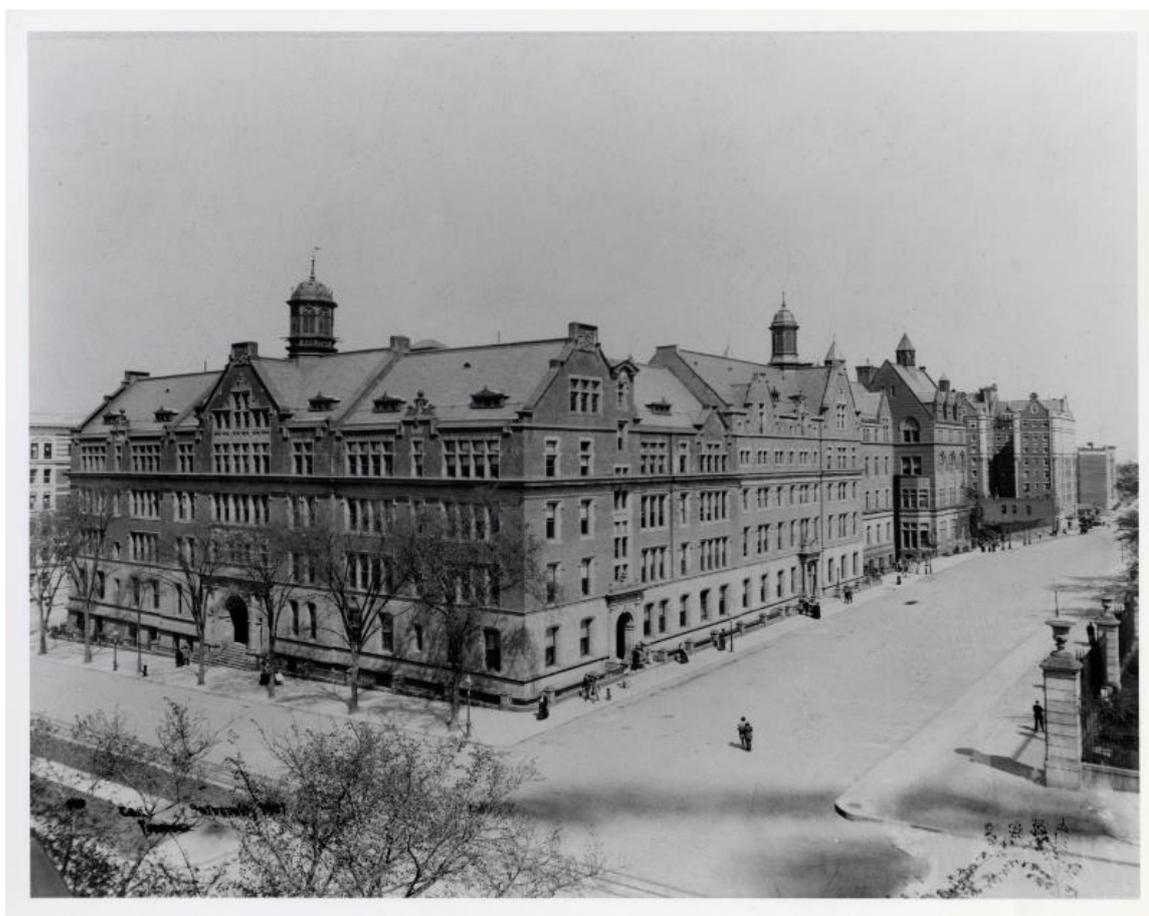


Figura 1 - Teachers College. Vista Sudoeste do edifício principal, 1907, fotógrafo desconhecido. Disponível em: <[http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.php/gallery\\_singleimage?pid=1&number=366&order=date&pagenum=2](http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.php/gallery_singleimage?pid=1&number=366&order=date&pagenum=2)>.

Duas mudanças estavam ocorrendo em educação:

- 1) A educação popular estava se desenvolvendo, aumentando de 9.900.000 estudantes em 1880, para 12.700.000 em décadas depois;
- 2) A taxa de analfabetismo tinha baixado de 17% em 1880, para 11% na virada do século.

As Faculdades (*Colleges*) de Educação Superior eram 350 em 1880 e 500 em 1890. A coeducação se desenvolvia. Em 1886 a primeira mulher foi contratada como inspetora escolar de New York.

Os fundadores do TC foram Grace Hoadley Dodge, filantropista executiva de empresas e feminista; Nicholas Murray Butler, filósofo e estudioso de educação, que defendia especial treinamento para professores; James E. Russell, reformador da educação e designer da educação profissional, que assumiu o papel de primeiro Diretor do TC.

A criação do *Teachers College* evoluiu de um processo iniciado e liderado por Grace Dodge, que criou a *Working Girls Society*, a *YWCA (Young Women's Christian Association)*; a *Travelers Aid* para expansão da cultura e proteção das mulheres pobres; e finalmente a *Industrial Education Association (IEA)*, que rapidamente se transformou no *New York College for the Training of Teachers* e depois *Teachers College*. A IEA era comprometida com a capacitação principalmente das mulheres para as artes manuais e domésticas. Grace Dodge sentiu necessidade de formação mais ampla para professoras, e o contexto desenvolvimentista dos Estados Unidos na época tornou o *Teachers College* um empreendimento bem sucedido. A incorporação à *Columbia University* não foi difícil, pois a mulher de um importante mantenedor da *Columbia University*, Mary Nash Agnew, era amiga e companheira de lutas sociais de Grace Dodge. O prefeito William R. Grace nomeou as duas como membros do *New York City Board of Education*. Elas se tornaram as primeiras mulheres a ocupar esse cargo, e William Grace foi por três anos do Conselho do TC. Portanto, na base da criação do TC esteve o movimento feminista americano, no qual se envolveram mulheres ricas com fácil acesso ao poder dominado pelos homens. Elas usavam uma linguagem que associava um certo assistencialismo ao desenvolvimentismo, ambos aliados a uma ação política eficiente, uma política de resultados individuais, sociais, comerciais e industriais.

Foram contratados por Russell os professores Paul Monroe – historiador da Educação lido até hoje – e Edward Lee Thorndike. Este último chegou em 1899, com 25 anos, e em cinco anos se tornou professor titular. Alguns o classificam como psicólogo behaviorista, mas eu acho mais adequado designá-lo como psicólogo da aprendizagem. Fez seu doutorado na Columbia, mas antes fora aluno de William James em Harvard. Foi um dos primeiros psicólogos a usar animais nas pesquisas.

John Dewey foi convidado entre 1904 e 1906, como professor de filosofia da educação. Foi primeiro membro da Faculdade de Filosofia na Columbia e desde 1900 também integrava o grupo de professores da Faculdade de Educação. Estava em posição de influenciar o TC. Mais tarde, quando o departamento de *Educational Research* foi estabelecido no TC foi um dos sete professores contratados em primeiro lugar. O discípulo dele, Kilpatrick, foi contratado em 1913.

No currículo havia *Domestic Arts*, *Art Education* em Museus e *Voice Training* em Educação Física. Pelas cartas e projetos que li na biblioteca de documentos raros do TC, pude entender que seus criadores tinham a missão de educar não só os americanos, mas que já começaram com o propósito de influir internacionalmente na Educação das outras Américas.

Uma carta de cinco de novembro de 1915 de Arthur Brown do *Committee on Cooperation in Latin America* convida o Diretor do TC, Prof. James Russell, para integrar um grupo que realizaria um Congresso de Educação no Panamá, de 10 a 20 de fevereiro, e conferências em Lima, Santiago, Buenos Aires e Rio de Janeiro, ficando oito dias em cada cidade. Esse *Committee* representava a Agência de Missionários em trabalho nas Índias Ocidentais, México, América do Sul e Central. Acompanhando a carta, enviou também um documento de 12 páginas datilografadas explicando os objetivos do trabalho de educação na América Latina, que resumidamente eram: conversão de alunos, treinamento de líderes nativos para a Igreja e influenciar na vida da comunidade em direção à difusão do cristianismo. O documento traz uma análise histórica das universidades de São Marcos (1551) no Peru, reconhecendo-a como a mais antiga, criada 87 anos antes da Universidade de Harvard, e lembrando que mesmo a mais nova das importantes universidades da América Latina, a de Santiago (1838), era mais velha que a maioria das instituições de ensino norte americanas. Mas, critica todo o sistema latino americano de ensino

como dogmático, cujo primeiro objetivo era fazer os homens submissos à Igreja Católica e ao Estado. O que queriam era trocar uma religião por outra, e despendiam esforços para isso. A viagem duraria ao todo 84 dias, dos quais 44 no navio.

Respondendo a essa carta, Russell escreve ao Secretário do *Committee*, Rev. S. G. Inman, em 30 de novembro de 1915. Ele não menciona o convite para acompanhar a Missão à América Latina, mas elogia o documento recebido, que realmente era historicamente detalhado. Entretanto, Russell delicadamente exprime sua ideia de que uma educação missionária deveria ser em “todo lugar”: treinar para a cidadania contribuindo para a estabilidade política. Fica subentendido que se opunha ao estreito objetivo de formatar para esta ou aquela religião. Diz ele na carta: “O melhor serviço que o movimento missionário evangélico pode prestar em minha opinião é disseminar ideais democráticos”<sup>1</sup>. Termina sugerindo que o documento incluía comentários sobre o Movimento de Escoteiros como uma força em direção à boa cidadania.

Russell não acompanhou essa expedição “civilizatória” porque se operou do apêndice. Pelo menos essa foi a desculpa. Os objetivos internacionais do TC eram mais amplos, menos religiosos e mais científicos.

Em Art Education, Arthur Dow era a estrela do TC e um dos mais famosos professores dos Estados Unidos até 1922, ano em que morreu. Suas cartas burocráticas de agradecimento e de pedidos são sempre especiais e incluem reflexões sobre conceitos ou questionamentos. Numa das cartas defende a arte na escola pública porque atinge a todos os cidadãos, e dá muita importância ao Desenho a mão livre por seu valor para a educação geral. Em outra, agradece as bolsas (*grants*) em alguns cursos para promover a instrução nas artes, dizendo que produzirão bons resultados para elevar o gosto estético de uma sociedade favorecida. Portanto, se interessava em ampliar os horizontes estéticos dos cidadãos comuns e dos ricos também.

Às vezes era irônico. Uma carta de Arthur Dow, de 13 de Janeiro de 1920, para Dr. Russell, o diretor do TC, diz: “Uma neta de Abraham Lincoln quer entrar numa

---

<sup>1</sup> Carta datilografada encontrada nos arquivos de documentos raros do Teachers College .30 de novembro de 1915.

classe de brancos para estudar fotografia. Ela está agora num estúdio de cinema no centro (downtown), área que vai deixar porque há 'gente de cor demais'. How is that for a Lincoln story!?"<sup>2</sup>, questiona Dow.

Não conheço a história de New York, mas o curioso é que *downtown*, que inclui *Greenwich Village* e *Wall Street*, não é hoje área dos afrodescendentes. O Harlem, muito próximo ao TC, é que o é.

Arthur Dow valorizava a expressão livre da criança pequena, mas propunha exercícios de composição baseados em: linha, *notan*, e cor para os maiores.

*Notan* é um termo japonês usado para descrever as nuances de claro e escuro nas cores, e não somente no preto e branco, embora Dow fosse muito interessado nos graus de cinza. Para o pesquisador japonês Akio Okasaki<sup>3</sup>, quem melhor definiu *notan*, ao analisar os métodos de Dow foi Robert Saunders (1966) que disse: "Por 'notan', ele [Dow] significava o balanço da luz e da escuridão do objeto quer fosse um edifício, uma pintura ou a natureza. O termo 'notan' significa mais que o termo 'valor' como elemento do design moderno na Alemã Bauhaus. Ele [Dow] cuidadosamente acrescentava dois hifens para traduzir "notan": Dark-and-Light"<sup>4</sup>. Também não se pode reduzir *notan* à relação luz e sombra - um fenômeno da natureza, enquanto *notan* se refere à visualidade construída. Dow foi aluno de Ernst Fenolosa, especialista e colecionador de arte japonesa que dirigiu o Departamento de Arte Oriental do Museu de Arte de Boston, para o qual doou sua coleção. Fenolosa passou alguns anos no Japão como professor de filosofia política na *Tokio Imperial University*. Ele influenciou os próprios japoneses a voltarem a considerar, ensinar e valorizar a arte do Japão nas escolas num período de excessiva ocidentalização. Haroldo de Campos era um admirador de Fenolosa e tinha todos os seus livros. Tive boas conversas com ele sobre a recusa de Fenolosa ao naturalismo como base do ensino da arte, ideia que ele substituíria pelo domínio da estrutura do que se via e do que se fazia.

---

<sup>2</sup> Carta datilografada encontrada nos arquivos de documentos raros do *Teacher College* .  
13 de Janeiro de 1920

<sup>3</sup> OKASAKI, 1999, p. 5.

<sup>4</sup> SAUNDERS, 1966, ps. 1-48.

Prometi a Haroldo que iria escrever sobre Fenolosa como influenciador do ensino da arte nos Estados Unidos e no Japão, mas outros interesses se impuseram. Haroldo me cobrava frequentemente o estudo sobre Fenolosa.

Em carta de 17 de novembro de 1915, Dow pede ao Diretor Russell para comprar a coleção de slides de Fenolosa. Diz que a mulher de Fenolosa enviara a coleção de 1.200 slides para ele examinar. Tratava-se de slides fotografados em museus e coleções particulares por especialistas, e muitos fotografados pelo próprio Fenolosa. Ele propõe que se paguem duzentos dólares por toda a coleção que, segundo ele, valeria 800 dólares. Lamenta não poder comprá-la pessoalmente e argumenta contra a possibilidade de se desmembrar a coleção, demonstrando respeito pela história cultural de um historiador da arte e de uma época. Não consegui descobrir se a coleção foi comprada, nem se ainda existe.

Também importante como professora de *Art Education* da *Columbia University* foi Belle Boas, que naquela época já questionava a hegemonia da Pintura e trabalhava com seus alunos não só com obras de arte, mas também com análise e produção de pôsteres comerciais. Belle Boas era diretora de Artes Visuais da Escola Horace Mann, escola de demonstração pedagógica do TC, quando publicou em 1926 seu livro *Art in the School*<sup>5</sup> dedicado à memória de Arthur Dow.

No início do século XX o TC tornou-se rapidamente uma instituição de liderança no ensino da arte, não só graças a Dow, Dewey e Boas, mas muitos professores contribuíram para isso, assim como ex-alunos que não fincaram seus nomes na História. Margaret Mathias, por exemplo, ex-aluna de *Art Education* do TC, espalhou a ideologia de seus mestres quando foi supervisora do sistema escolar.

Na base dos ensinamentos de todos estava a ideia de que era preciso fazer arte e apreciar também. Mathias colocava o problema da seguinte maneira:

Se nós esperamos construir uma sociedade com apreciação de arte e alguma habilidade para resolver problemas de Arte, um curso de arte adequado deve proporcionar o desenvolvimento da habilidade de auto-expressão e de entender a expressão dos outros (MATHIAS, 1924, p. 01).

---

<sup>5</sup> BOAS, 1926.

O interessante é que desde cedo o TC se preocupou em organizar cursos extracurriculares de educação em museus, que chamavam de *Museum Guidance*, com um professor chamado Cornell, que era muito elogiado (segundo um pedido de repetição do curso que encontrei). Cobravam doze dólares pelo curso, mas não descobri a duração. Havia cursos avulsos de *lettering* – algo que poderia ser definido como desenho caligráfico que às vezes incluía design gráfico, mas privilegiava o traçado manual de letras. Miss Tannahill dava outro curso avulso de *Color Print* para criação de cartazes.

Para atuar internacionalmente o TC procurou estabelecer convênios com instituições mais poderosas economicamente, como a Carnegie Corporation.

Uma carta de 20 de abril de 1927, de Russell dirigida a *Carnegie Corporation of New York*, agradece o apoio econômico dado aos cursos de artes no TC e pede financiamento para estender os conhecimentos e a formação em arte educação do TC para todo o país e outros países também. Chama a atenção para a importância da educação estética para a sociedade, não só para estimular criadores desde a infância, mas também para formar os consumidores ameaçados pela produção em massa.

Provavelmente teve sucesso, porque dois anos depois o *Jornal do Brasil* de 05 de julho de 1929 publicou uma entrevista com Delgado de Carvalho sobre a ida de professores brasileiros para os Estados Unidos, na qual ele dá a entender que a *Columbia University* recebia subvenções da *Carnegie Corporation*, a qual se dispôs a por nossos professores em contato com o *Teachers College*. Eis parte da entrevista:

Jornal do Brasil – 05 de julho de 1929

AMPLIANDO OS HORIZONTES DA NOSSA CULTURA.

A Associação Brasileira de Educação está cogitando de enviar anualmente 10 professores brasileiros para visitar as universidades americanas - diz-nos em entrevista, o professor Delgado de Carvalho.

Um oferecimento da Carnegie Endowment.

E o professor Delgado de Carvalho, na sua conversa fluente e despretensiosa, prossegue:

- mais do que nunca, durante a minha recente excursão aos Estados Unidos, lembrei-me de trabalhar para que os nossos professores pudessem enxergar o que eu estava vendo e observando nos museus e nas Universidades americanas. E veio-me a ideia de apelar para a famosa filantropia americana. Indaguei daqui, dali, e procurei me aproximar das instituições subvencionadas pela Carnegie Endowment, como a União Pan-Americana, o Instituto Internacional de Educação e a Universidade de Columbia. Ciente dos caminhos a seguir, escrevi um ofício àquela Fundação sugerindo um convite aos professores brasileiros para visitarem os Estados Unidos durante

as suas férias, permitindo-lhes ver o que lá existe em condições de auxiliar cada qual no aperfeiçoamento de sua especialidade.

A resposta à minha sugestão, que era feita em nome da ABE (Associação Brasileira de Educação) - e tenho muito orgulho em recordar que fui seu primeiro presidente - não podia ser resolvida senão depois de determinada assembleia anual que se realizaria em maio, dois meses, portanto, após o meu regresso. Ela foi aceita na época oportuna, conforme me informou em carta o doutor Rowe, diretor da União Pan-americana; a Carnegie Endowment se propondo a facilitar a visita de 10 professores brasileiros aos estabelecimentos que mais lhe possam interessar nas cidades do Atlântico, custeando-lhes a estadia nos Estados Unidos durante 5 semanas e os pondo, finalmente, em contato com os professores do Teachers College da Universidade de Columbia para trocar impressões e eliminarem quaisquer dúvidas. Os dez professores que gozariam destas vantagens seriam indicados pela ABE.

Um oferecimento da Associação Nacional de Educação.

Um segundo oferecimento gentil partiu da Associação Nacional de Educação de Washington instituição que conta com mais de 200 mil associados, a qual tomará sobre sua acolhida os enviados da ABE servindo-lhes de guia.

As condições para a visita nos Estados Unidos.

O oferecimento da Carnegie Endowment é somente para o próximo ano.

É certo, porém - insinua o professor Delgado - que diante de um resultado feliz deste primeiro ensaio, o convite se repetirá todos os anos.

Atendendo a isso, é sugestão contida na carta do Sr. Rowe, de se escolher somente dois ou três subgrupos de assuntos para não dispersar esforços; o conselho diretor da ABE acaba de votar a regulamentação para a ida dos professores aos Estados Unidos no próximo mês de janeiro, ficando aberta na sua sede as inscrições para os que desejarem se aproveitar desta excursão. A inscrição irá até 30 de setembro e logo depois de encerrada uma comissão nomeada "ad hoc" pelo Conselho Diretor, escolherá de acordo com as credenciais apresentadas, dez nomes de professores, os quais deverão estudar determinados assuntos e entregar na sua volta um relatório à ABE .

As despesas da viagem marítima.

Não custeando a Carnegie Endowment senão as despesas de estadia nos Estados Unidos, fui procurar o Senhor Frank Mumson, diretor da "Mumson Line" e pedir-lhe um abatimento nas passagens em seus navios para estes professores. O sr. Mumson não me deu ainda uma resposta definitiva, mas tenho comigo a certeza que ele se decidirá a grande redução pedida, como ele acaba de conceder aos estudantes americanos embarcados em Nova York na semana passada e que vem estudar cousas brasileiras (CARVALHO, 1929).

Os intercâmbios entre professores continuaram, pois no ano seguinte um artigo do *Diário de Notícias* de 10 de julho de 1930 nos dá notícias da segunda visita de educadores norte-americanos ao Brasil.

Diário de Notícias – 10 de julho de 1930

A MELHOR APROXIMAÇÃO ENTRE O BRASIL E OS ESTADOS UNIDOS  
Chega hoje à noite, pelo "Western World" a segunda turma de professores norte-americanos

Uma feliz iniciativa do nosso Instituto Histórico e Geográfico em combinação com o Institute of International Education, de Nova York, iniciou, no ano passado, um proveitoso intercâmbio de professores entre os Estados Unidos e o Brasil, para cursos e estudos de assuntos especiais de cada país.

A primeira turma de professores norte-americanos aqui chegou, a 11 de junho de 1929 no "Southern Cross". Tão evidentes foram os resultados colhidos

que, regressando à sua pátria, eles fizeram as mais francas referências ao Brasil e aos brasileiros em todos os meios universitários.

Em novembro do mesmo ano, partiu do Rio o primeiro grupo de representantes do nosso magistério, cujo aproveitamento, na grande república, está sendo conhecido, desde meses, através de entrevistas, relatórios e conferências.

Vem agora a segunda turma norte-americana que deve desembarcar hoje, à noite, nesta capital tendo viajado no "Western World".

Constituem esse grupo os seguintes professores: Frank Spaulding, decano da Escola de Educação (instituto correspondente ao que se poderia chamar aqui de Escola Normal Superior), da Universidade de Yale; Umylsteker, especialista em línguas romanas; Victor Vray, da Universidade de Evanston; Miss Leeds Darnel da Universidade de Columbia; Miss K.Bott, da Escola Secundária de Central Falls; miss Slack, da Universidade de Evanston; miss Hatch, professora de História; miss Eckert e miss Baily, da Escola de Comércio de Gloucester (Estado de Massachussetts); e mrs. Miller, diretora de escola pública elementar.

O professor Frank Spaulding<sup>6</sup> vem especialmente interessado em observar os nossos problemas didáticos.

Os cursos estão organizados de acordo com o seguinte programa: 1- Evolução histórica do Brasil durante os séculos XIX e XX - pelo dr. Pandiá Calogeras; II-A atual situação econômica do Brasil, aspectos internacionais - pelo dr. Carlos Delgado de Carvalho.

III- Desenvolvimento sociológico do povo brasileiro - pelo dr. Carneiro Leão; IV-Geografia física do Brasil; trabalhos dos geólogos americanos - pelo Dr. Arrojado Lisboa; V - Literatura brasileira, suas influências estrangeiras e tendências atuais - pelo Dr. Afrânio Peixoto.

Os cursos serão feitos em inglês, todas as manhãs, ficando as tardes livres para passeios e visitas dos professores às escolas, institutos, museus, etc (Diário de Notícias, 1930).

Mas, desde 1916 alunos brasileiros receberam diploma de Mestrado no Teachers College. Encontrei uma lista explícita e detalhada dos 20 brasileiros que concluíram mestrado no TC, de 1916 a 1956:

Alvarenga, Anyta - 1956  
Alves de Almeida, Isaias - 1931  
Ardayne, Júlia Collins - 1932  
Bruce, John Lee - 1916  
De Abreu, Maria José - 1954  
Dias, Lygia Siqueira C - 1955  
Chagas, Agnes Stewart Waddell - 1947  
Goes, Joaquim Faria - 1936  
Guimarães, Ignacia Ferreira - 1928  
Gorenstín, Fanny - 1948  
De Freitas, Mr Joseph Cursino - ?  
Jardim, Lúcia - 1952  
Marshall, Simone Paulette - 1952  
Martins, Octavio A L - 1940  
Pinheiro, Maria Rosa Sousa - 1948  
Ribeiro, Marcia de C. Martins - 1947  
Scheeffer, Ruth Nobre - 1951  
Teixeira, Anisio Spinola - 1929

---

<sup>6</sup> Spaulding era o mais importante deles. Publicava muito e muito se escrevia sobre ele. Era uma figura pública e poderosa.

Verderese, Olga - 1965  
Viegas, Celina - 1952

O primeiro mestre brasileiro formado pelo TC, em 1916, foi John Lee Bruce, de acordo com a lista acima. Pelo nome parece que era descendente dos americanos que se mudaram para o Brasil, muitos para São Paulo, outros para a Amazônia, depois da guerra de secessão norte-americana. Vários dos educadores brasileiros que fizeram mestrado no TC que constam dessa lista foram importantes no Brasil – como Celina Viegas, de São João Del Rei, em Minas Gerais, que viveu até os 110 anos, a maior parte deles trabalhando como educadora. A casa em que viveu, conhecida como Solar dos Viegas, foi tombada pelo Patrimônio Histórico<sup>7</sup>. Outra mineira, Ignacia Ferreira Guimarães foi personagem importante da educação em seu estado. Anísio Teixeira foi Ministro da Educação, criou universidades, foi perseguido no Estado Novo e na Ditadura Militar de 64. Ele foi um dos mais ativos e influentes educadores do Brasil. Sua estranha morte em um poço de elevador deixou dúvidas que tenha sido um homicídio político e não um mero acidente. Isaias Alves de Almeida especializou-se em algo que estava muito na moda na época: os testes psicológicos e cognitivos. Trabalhou com Anísio Teixeira até que o Estado Novo os separou. Ambos eram baianos. Joaquim de Freitas Goés Filho<sup>8</sup>, que dirigiu o SENAI na Bahia de 1948 a 1960, continuou trabalhando com Teixeira até 1971, quando publicaram um pequeno e primoroso texto sobre a educação como proposta para a criação de um Centro de Estudos de Pós-Graduados de Educação na Fundação Getúlio Vargas (FGV) no Rio. A paulista Olga Verderese foi professora, mas já era enfermeira formada na segunda turma da Universidade de São Paulo quando fez seu mestrado no TC. Fundou a Associação Brasileira das Enfermeiras Diplomadas e foi muito influente no Ensino Universitário de enfermagem do Nordeste ao Sul do Brasil. Também professora da Escola de Enfermagem da USP, Maria Rosa de Sousa Pinheiro foi extremamente competente e engajada, impedindo a prisão de alunos durante a ditadura militar. Octavio A. L. Martins especializou-se em estatística de volta ao Brasil. Ruth Scheeffer

---

<sup>7</sup> Processo nº 018/2000. Notificados: Dr. Milton de Resende Viegas e outros. Objeto: tombamento voluntário do imóvel situado a Rua Dr. José Mourão, número 77 – Centro, São João Del Rei. Fonte: IPHAN. Relator: conselheiro José Antônio de Ávila Sacramento.

<sup>8</sup> TEIXEIRA, A; GOÉS FILHO, 1971, p. 29.

Nobre<sup>9</sup> foi professora em universidades no Rio, se dedicando principalmente à psicologia comunitária e a psicologia do adolescente. Outros foram bem sucedidos como escritores de ficção e poesia, enfim, a safra do TC trabalhou duro e melhorou a educação em várias áreas no Brasil, não só como professores, mas também como gestores.

Em um dos relatórios não assinados, consultados por mim na biblioteca de documentos raros do TC, há uma relação numérica dos alunos Latino Americanos no TC. Trata-se de alunos regulares de formação inicial ou *undergraduated* – como se chama nos Estados Unidos – não de alunos de mestrado ou de cursos de curta duração ou ainda de cursos especiais.

ALUNOS DE GRADUAÇÃO LATINO AMERICANOS NO TC ATÉ 1957

Argentina: 4  
Brasil: 14  
Chile: 7  
Colômbia: 4  
Equador: 1  
Paraguai: 1  
Peru: 3  
Venezuela: 1  
British Guiné: 3

Numa outra lista de alunos estrangeiros até 1959, vemos que o número de alunos brasileiros aumenta em dois anos de 14 para 88. Essa última lista, entretanto, não especifica se são alunos de mestrado, de graduação ou ainda se inclui ambos.

ALUNOS ESTRANGEIROS ATÉ 1959

Uruguai: 33  
Venezuela: 31  
Bolívia: 3  
Brasil: 88  
British Guiné: 19  
Chile: 69  
Colômbia: 21  
Equador: 9  
Paraguai: 5  
Peru: 33  
Cuba: 125  
Turquia: 109  
Inglaterra: 228  
França: 108  
Alemanha: 179  
Japão: 220  
Índia: 237

---

<sup>9</sup> NOBRE, Ruth Scheeffler. *Curso de Noções de Psicologia da Adolescência*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. s/d.

Filipinas: 426  
Havaí: 489  
Porto Rico: 684  
Jamaica: 125

Como se pode ver, o número de estudantes dos países ocupados pelos americanos durante o pós-guerra é o maior. No Brasil, o intercâmbio com o TC mais famoso foi apelidado de “Embaixada de Minas Gerais” (1927/28), com a ida de cinco jovens professoras de Belo Horizonte para lá estudarem.

Das reformas educacionais feitas em nome da Escola Nova ou Escola Ativa no Brasil, a mais divulgada, mais comemorada, foi a de Minas Gerais quando Francisco Campos era Secretário do Interior. Ele deu grande ênfase à reformulação do ensino primário, secundário e normal. É difícil explicar como um ideólogo de direita, articulador do golpe do Estado Novo em 1935, que contribuiu para a redação dos AI-1 e AI-2 da Ditadura Militar de 1964, esteve ligado a implantação da Escola Nova no Brasil. Ele defendia a ideia de reprimir os excessos da democracia pelo desenvolvimento da autoridade. Nada mais oposto ao ideário da Escola Nova.

Para Campos foi criado, no governo provisório de Getúlio Vargas, o Ministério de Educação e Saúde, ocupado por ele pouco tempo (1930-1932). Francisco Campos foi portanto o primeiro Ministro de Educação do Brasil. Depois exerceu com mão de ferro o cargo de Ministro da Justiça do Estado Novo, período em que liberdades individuais não eram respeitadas e torturas eram praticadas pelo governo. Com a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial no bloco dos Aliados contra o nazismo e fascismo, Francisco Campos começou a mudar de lado e sua retórica se tornou menos autoritária; com isso conseguiu um lugar na Comissão Jurídica Interamericana, onde atuou até 1955.

O artigo abaixo, que explica muito bem a natureza dos estudos feitos pelas professoras mineiras no TC, me foi dado por uma das professoras da Embaixada de Minas Gerais que estudou no Teachers College – Profa. Alda Lodi – a quem entrevistei acompanhada de uma amiga de adolescência, Vera Chaves. O problema é que o recorte não trazia nem o jornal nem a data da publicação. Ouso desobedecer às regras da ABNT e reproduzi-lo sem referências.

Desde que o senhor Francisco Campos se tornou secretário do Interior no atual governo de Minas, sua principal preocupação foi reorganizar o ensino público [...].

Dois gestos, entretanto, do atual secretário do Interior de Minas precisam de ser assinalados, porque possuem mais força de ser do que as suas brilhantes exposições de motivos. Um é o convite a professores belgas, suíços e franceses para virem ensinar naquele Estado as lições da escola ativa. E o outro que inspira este artigo, é o de ter enviado, em setembro de 1927, cinco professoras mineiras para se aperfeiçoarem na Universidade de Columbia, em Nova York.

#### PROFESSORAS MINEIRAS NOS ESTADOS UNIDOS

Essas professoras, que ainda não regressaram ao Brasil, são dd Ignacia Guimarães, Alda Lodi, Amelia Monteiro, Lucia de Castro e Benedita Valladares Ribeiro. D. Ignacia Guimarães já estivera por iniciativa própria em 1922-1924, nos Estados Unidos onde cursara a Universidade George Peabody em Nashville, Tennessee. Era, ao partir de Minas, em 1922, diretora de um grupo escolar da capital; ao voltar, em 1924, foi leccionar metodologia na Escola Normal de Belo Horizonte. Do seu aproveitamento na Universidade George Peabody fala o convite pessoal que recebeu com oferta de uma bolsa de viagem (Macy's scholarship) para continuar seu curso no Colégio de Professoras da Universidade de Columbia<sup>10</sup>.

Devendo, assim, tornar à América do Norte, d. Ignacia Guimarães recebeu do sr. F. Campos a incumbência de conduzir até o Teachers College quatro professoras que ali iriam aperfeiçoar-se. Foi assim que lá foram ter, em setembro de 1927, dd Benedicta Valladares Ribeiro, Lucia de Castro, Alda Lodi e Amélia Monteiro.

Ao chegar em Nova York, essas moças logo deram uma prova de força de vontade. Hospedando-se em um edifício da própria Universidade, destinado à moradia das brasileiras, cada uma foi morar em quarto separado, em andar diferente, passando ali dias sem se encontrarem afim de mais facilmente adquirir a prática da conversação inglesa.

#### ESPECIALIZAÇÕES

Matriculadas no Colégio de Professores de Columbia<sup>11</sup>, enquanto d. Ignacia Guimarães prosseguia o seu curso universitário, cada uma de suas companheiras resolveu aperfeiçoar ramos da ciência da educação. Assim, d. Alda Lodi se dedicou à aritmética, geometria, desenho e métodos gerais de ensino, especializando-se na organização e direção das bibliotecas escolares.

Esse capítulo das bibliotecas escolares, que tanto tem preocupado os americanos, é para nós de importância primacial. Em matéria de livros didáticos, nossa situação é deplorável. Então para as escolas primárias e normais, o mal do teorismo, sem ciência e sem arte, continua grave apesar das tentativas feitas para remedia-lo. Todos os dias há novos livros aprovados e adotados pelos conselhos de instrução publica. Mas desses livros raro é o que escapa à falta de graça e de interesse, sem falar nas noções científicas, erradas ou incompreensíveis, e no descuido artístico, as vezes lastimável. É, talvez, por isso que o sr. F de Campos anda agora empenhado na criação de bibliotecas escolares. E a Associação Brasileira de Educação cuida de rever os nossos livros didáticos.

D. Benedicta Valladares Ribeiro estuda os novos métodos de ensino de Geografia, de Historia e de Moral.

D. Lucia de Castro se dedicou à linguagem, à leitura e à escrita, estudando também problemas sociais relacionados com a escola (SÁ, artigo de jornal cedido por Alda Lodi. Fonte desconhecida).

---

<sup>10</sup> *Teachers College* que não era só de professoras, mas de professores também.

<sup>11</sup> *Teachers College*.

Quando entrevistei D. Alda Lodi – uma mulher de modos aristocráticos e hospitalidade mineira – perguntei por que ela fora se especializar em Desenho. O que ela me contou é que arte contaminava todas as atividades do Teachers College. Das professoras que foram na Embaixada de Minas Gerais, a única que ao sair do Brasil já havia decidido ficar um pouco mais e fazer o Mestrado foi Ignacia Ferreira Guimarães. Como comprova a lista dos mestres brasileiros do TC aqui incluída, ela conseguiu terminar o mestrado em pouco tempo.

Em um curso sobre História do Ensino da Arte, uma das minhas orientandas, a mineira Roberta Maira De Melo Araújo, professora da Universidade Federal de Uberlândia, se entusiasmou com a Embaixada de Minas Gerais e a elegeu como tema de seu doutorado; mas terminou por se dedicar à análise de uma das professoras do grupo, Benedita Valladares Ribeiro. Uma das razões é que eu a informei que seu acervo estava cuidadosamente preservado pela filha, Mercedes Valladares Guerra, professora da Universidade Federal de Minas Gerais. Trata-se de um rico arquivo para a compreensão da Educação em Minas Gerais, com muitas cartas de Benedita Valladares escritas para a família quando estava no TC. Selecionei da tese de Roberta Melo algumas cartas que falam especificamente dos estudos no TC; mas a tese<sup>12</sup> merece ser publicada e lida, pois as cartas são uma magnífica radiografia do que pensava uma jovem de 22 anos, nos anos 1920, acerca dos Estados Unidos e o Brasil, suas surpresas, suas comparações de comportamento, sua crença na educação, suas fantasias e projetos para o futuro, etc.

Benedita Valladares em uma das primeiras cartas se mostra chocada com a repressão ao comportamento das alunas. O imaginário das jovens brasileiras era povoado pela fantasia acerca da liberdade das mulheres nos Estados Unidos, mas ela se decepcionou. Entretanto, o movimento feminista americano era muito ativo e ganhava cada vez mais visibilidade naquele momento, o que Benedita Valladares vai percebendo aos poucos:

O regulamento deste internato, como o de todos os internatos americanos, é muito severo. Há horas de silêncio, horas marcadas para as refeições; se qualquer das moças aqui residentes quer dar um passeio, à noite, e acha que não voltará antes das 10 horas, tem de assinar em um livro, dizendo aonde vai e a que horas volta, e, se passar desta hora, não pode entrar, fica na rua. As moças menores de 23 anos (eu e Lúcia) não podem passear nos Parques

---

<sup>12</sup> ARAÚJO, 2010.

Riverside Drive e Morning side Drive, depois do anoitecer, e não podem ir na Coney Island e outros parques de diversões, nem mesmo durante o dia, sem a companhia de um homem. E eu que imaginava que aqui a mulher, em todo e qualquer lugar, podia prescindir do homem. Estou desiludida!... Não é permitido também fumar. Se uma moça (menor de 23 anos) quer dar um passeio em companhia de um homem, precisa pedir licença à directora social (Miss Brown) e dizer onde vai. Há muitas outras regras ainda, muito interessantes [grifo meu] (Ribeiro *apud* ARAÚJO, 2010, p. 67).

Em outra carta, 14 dias depois já havia percebido que o rigor não era tão drástico:

O boato, que ocorreu a meu respeito, de que eu não poderia andar desacompanhada, nem mesmo dentro do Whittier não é verdadeiro, ou, por outra, é muito exagerado... Há, de facto, aqui, um regulamento que proíbe as moças menores de 23 anos saírem sozinhas; mas é só...para inglês ver. Miss Brown (é a directora social) disse-me, um dia, em conversa, que não acha conveniente que uma mocinha vá sozinha, à cidade (down town), mas que está muito direito. De forma que, quando tenho que ir à cidade, arranjo uma companhia, tenho ido ao cinema, umas 2 ou 3 vezes, só com a Lucia, e não há inconveniente nenhum as moças todas andam sozinhas; como já me disseram a sra. do dr. Sampaio e muitas outras pessoas. A mulher aqui tem os mesmos direitos e a mesma liberdade, quase, que o homem! Aqui perto ando sozinha. Vou ao Banco, faço umas comprinhas... sem dar satisfação a ninguém (Ribeiro *apud* ARAÚJO, 2010, p. 67-68).

Sua percepção para as conquistas sociais e os direitos das mulheres foi se desenvolvendo. Já sobre a questão dos negros, nas cartas transcritas por Roberta M.M. Araújo, há apenas uma menção:

Vou passar uma semana muito divertida...e trabalhosa. O dr. Del Manzo organizou, para o nosso curso de Comparative Education, uma excursão, a diversas cidades norte-americanas, para visitarmos escolas de todos os typos: normaes, secundárias e profissionais, primárias, rurais etc. As despesas das passagens e hotéis são feitas pelo International Institute. Temos que pagar apenas as nossas refeições. Partimos amanhã, à tarde, para Baltimore em trem de ferro. Ficaremos nesta cidade 4 dias, visitando não sei quantas escolas. Seguiremos, depois, para Washington, onde permaneceremos 2 dias (...) iremos a Hampton, no Estado de Virginia, em um vapor. Diz o dr. Del Manzo que esta parte da viagem é muito bonita. Ahi visitamos o Hampton Institute, a 1ª escola profissional dos E. Unidos, apesar de ser para negros. (É uma escola agrícola e industrial, tendo também um curso normal, para preparar professores para a escola de negros, no Sul) De Hampton iremos a Philadelphia e, no dia 9, à noite, estaremos de novo aqui (Ribeiro *apud* ARAÚJO, 2010, p. 73).

O *Hampton Institute* foi uma das primeiras escolas universitárias para negros nos Estados Unidos. Viktor Lowenfeld nos anos 40 dirigiu o Departamento de Arte daquela instituição – que hoje se chama *Hampton University*. Ele, por ser judeu da Áustria que viveu em um país dominado pelos nazistas, conhecia a dor da perseguição racial. Sempre foi muito solidário com a luta dos negros nos Estados Unidos. Como

arte/educador ele se empenhou em tornar a arte elemento central da educação naquela instituição. É importante notar a política do TC de levar estrangeiros ao *Hampton Institute* – vitrine da educação dos afrodescendentes, cuja alta qualidade não era o suficiente para perdoar a segregação, mas dava boa impressão.

Continuando, esta carta diz:

É provável que, em Washington, estejamos com o Presidente Coolidge. Por falar nisto, no dia 8 vai haver eleições. Gostaria de estar aqui no Whittier Hall para ver como é que as americanas votam e se levam a sério esta questão. Diz Miss Diller que, em Philadelphia, onde estaremos no dia 8, é muito interessante a eleição, e vou ver se consigo ver as mulheres votando (Ribeiro *apud* ARAÚJO, 2010, p. 74).

O interesse quase testemunhal de Benedita Valladares pelo voto feminino se explica pelo fato de que as mulheres não votavam no Brasil; só começaram a votar em 1934. Era como se ela esperasse uma modificação qualquer nas mulheres que votavam. E tinha razão; o sentimento de dignidade muda as pessoas. Fico fascinada com a curiosidade, a inteligência e a capacidade de renovar as ideias desta jovem mineira nos anos 20.

Uma das coisas que ela admirava era a capacidade dos americanos criticarem sua própria cultura e política. Kilpatrick para ela era um dos mais críticos. Conheci o método de projetos de Kilpatrick – um excelente tradutor das ideias de Dewey para a prática cotidiana das escolas – nas aulas de Paulo Freire, ainda no início dos anos 60 no Recife.

[...] Dr. Kilpatrick há poucos dias disse em aula - que a milhares de americanos que nunca viram e nunca verão, já não digo um paiz estrangeiro mas, nem ao menos, as fronteiras do seu próprio paiz. V. pode compreender como é possível que no meio de tanta civilização, elles sejam tão ignorantes do resto do mundo, tão indiferentes ou adversários mesmos – e é isto que eu chamo de provincianismo [...]Influe tambem - e muito - para isto, o facto do americano ser, no geral, tão materialista, tão pouco dado a leituras. Elle se deixa levar pela vida intensa, pela ansia por dinheiro e conforto material que, aqui são os objectivos de quase todo o mundo, a não ser jornais e livros americanos (Ribeiro *apud* ARAÚJO, 2010, p. 78).

Insiste na capacidade crítica de Kilpatrick:

Há dias, conversamos [Benedicta e sua amiga Miss Jane] a respeito dos E. Unidos (o que originou a conversa foi o Dr. Kilpatrick ter dito em aula que os E. Unidos é actualmente o paiz mais 'disturbing' do mundo) e ella repetiu, com muita graça o que sua amiga inglesa dizia dos americanos que vão à Europa, nos 'tours' de verão...Diz ella, a amiga inglesa, que os americanos

quando visitam um monumento de arte ou um castelo antiquíssimo da Europa, sofredem sempre um desillusão e dizem: Oh! Mas que cousa pequena, baixa! Na minha terra as casas são altas, altíssimas! Em New York, há casas com muitos andares!

Este provincianismo impressiona muito os americanos que não o são e especialmente os educadores (só os leaders, naturalmente). Não há, creio, logar nenhum no mundo em que se fale tanto em 'better understanding of other people', em 'international understanding and friendship'! ... Parece até uma ironia! Como disse o Dr. Del Manzo, um dia nós só falamos no que não temos... Dr. Kilpatrick, Dr. Rugg, Dr. Johnson, Miss Reed não passam quasi uma aula sem se referirem a isto! E todos os outros professores também. Dr. Kilpatrick e miss Reed falam, porém, de modo a quasi irritar os americanos! Dr. Kilpatrick contou-nos o caso de uma pequenina japonesa que ouviu, muitas vezes, em casa, referencias à lei americana que prohibia a entrada dos orientaes no território americano; aconteceu que nesta mesma ocasião uma escola americana enviou à escola que esta menina frequentava uma boneca (é costume aqui fazerem as creanças dos diferentes paizes enviarem presentes umas para as outras, com o fim de desenvolver 'better understanding of other people')...A japonezazinha, ouvindo os paes se referirem à América com ódio e rancor, e , ao mesmo tempo, vendo a boneca enviada pelos americanos, ficou sem saber o que pensar, e, um dia, afinal. Disse: Odeio a América, mas amo os americanos! Coitado do Dr. Kilpatrick! Contou esta história com emoção! E acrescentou: Os srs. não veem que esta lei foi insultar a milhões de indivíduos e que todos estes indivíduos hoje nos odeiam?! E depois disse: São leis semelhantes a estas que estão fazendo com que o nosso paiz esteja ficando cada vez mais odiado no estrangeiro e o resultado é que se não mudarmos de 'policy', o mundo todo talvez se ligue um dia contra elle! (os E. Unidos). (...) Algumas americanas ficaram indignadas em ouvi-lo falar assim! (Ribeiro apud ARAÚJO, 2010, p. 80).

Outro aspecto do Teachers College que Benedita Valladares admirou foi a possibilidade de os professores divergirem, sustentarem diferentes teorias e socialmente conversarem pacificamente. Agora, em pleno século XXI, quase cem anos depois da experiência de Benedicta, isso é impossível no ensino da arte no Brasil: poucos discutem posição teórica e todos pontificam. A luta pelo poder dentro e fora das universidades, concursos de ingresso na carreira, bolsas, visibilidade em congressos, trânsito em editoras e cargos governamentais, está levando professores a quererem e fazerem o possível para acabar com os que não pensam igual – e até acabar com a própria arte na escola se isto der prestígio. Não há divergência intelectual: há guerra, formação de quadrilha para as bancas de concurso, e os jovens é que sofrem, pois não podem ser independentes, são pressionados a se aliar a este ou aquele grupo.

[...] divergência de opinião entre os professores, é uma das características do Teacher's College. Do mesmo modo, os alunos têm pleno direito de discordarem e discutirem com os professores, tanto quanto quiserem; não resultando nenhum desaffectedo, em nenhum dos 2 casos. Em relação aos social studies, há aqui 2 grupos: um, que pensa que as matérias que constituem mais especialmente os social studies- geog., historia+ civics -

devem ser ensinadas separadamente nos upper grades- 4º, 5º, 6º e high school.

[...] dr. Rugg é considerado o chefe dos que pensam que as matérias que constituem os “social studies” devem ser estudadas conjuntamente, no mesmo período. Rugg vae mais longe do que nenhum outro- elle não admite horários na escola primária, todo o ensino gira em torno dos chamados centros de interesse (ou projects), envolvendo, ao mesmo tempo, o ensino de todas as matérias. Acho a sua ideia (semelhante à de Decroly) teoricamente magnífica, mas duvido que possa ser aplicada nas escolas públicas, com o ‘average’ teacher). Miss Read também pensa como eu [...] Rugg garante que o methodo pode ser adaptado nas escolas públicas; não conheço ainda os argumentos em que elle se baseia para affirmar isto. Só depois de conhecer ambos os lados, é que poderei ter uma opinião definitiva [...]. Além disto, pretendo visitar mtas escolas, agora que já não tenho nenhuma dificuldade em entender o inglez e que já sei, mais ou menos, distinguir numa escola ou methodo bom ou um ruim, Na escolha dos cursos, arranjei tudo de modo a ter 2 dias livres na semana, só para poder observar o maior tempo possível na Horace Mann e visitar outras escolas, particulares e publicas (Ribeiro *apud* ARAÚJO, 2010, p. 85-86).

Este debate sobre Estudos Sociais viemos ter aqui no Brasil durante a ditadura militar, mas ele foi mais político que teórico. Naquele ano de 1928 o professor Harold Rugg havia publicado com Ann Shumaker o livro *The Child-Centered School*, baseando as ideias sobre o ensino da arte no trabalho que Florence Cane fazia na Walden School.<sup>13</sup> As cartas de Benedicta falando das aulas da Escola Horace Mann – escola laboratório ou de demonstração do Teachers College – são longas e muito interessantes, mas estou economizando a citação das cartas para que a tese de Roberta ao ser publicada cause impacto. Só não resisto a comentar mais dois trechos das cartas:

Apezar de não ter ainda estudado a pedagogia do desenho, tenho uma ideia de como o ensino é feito aqui, ideia esta baseada nas aulas de desenho que tenho assistido na H. Mann e nas conversas sobre o assumpto que tenho tido com a Fanny (a minha amiga). A ideia que tenho é que o ensino aqui é “espontâneo”, bastante semelhante ao do dr. Nereu. Espantou-me muito, por isto, ler na carta da Luiza que não é este o systema preconizado pelo Classroom Teacher. Vou examinar esta questão<sup>14</sup> (Ribeiro *apud* ARAÚJO, 2010, p. 87).

Realmente a metodologia usada por Nereu Sampaio, a quem Benedita Valladares se refere, era inspirada em John Dewey, mas em seus primeiros livros – como *Educação e Sociedade* – no qual as recomendações eram mais naturalistas, tornando-se o desenho de observação o único estímulo para a expressão da criança.

---

<sup>13</sup> Informação dada por Arthur D. Efland (1990).

<sup>14</sup> Benedicta Valladares Ribeiro *apud* ARAÚJO, 2010, p. 87.

Logo que entrou no TC, Dewey, mais maduro, aceitava e estimulava os métodos de Arthur Dow que promoviam o desenvolvimento da percepção e criação, mas davam alguma instrução; inclusive buscava desenvolver a apreciação da arte. Alguns viam o mútuo apoio entre Dow e Dewey como estratégia política de sobrevivência e não concordância teórica. Frederick C. Moffatt<sup>15</sup> afirmou que a união dos dois visava vencer o medo dos inimigos: de um lado os acadêmicos da teoria da arte e do lado oposto os diluidores da arte sob pretexto do ensino prático. Segundo Moffatt, para Dow o agente central da aprendizagem era o professor, e a mente o mais importante receptor; já para Dewey seria o aluno o principal agente, e os sentidos os receptores privilegiados da aprendizagem. Quando Benedicta Valladares esteve no Teachers College, Dow já havia morrido (1922) há sete anos, e muitas das práticas defendidas por ele já começavam a mudar no TC sob a influência de Harold Rugg – professor de Benedicta que era mais expressionista e que discordava dos ensinamentos de Dow. A jovem Benedicta percebeu essa tendência a um mais radical espontaneísmo da Escola Horace Mann. *The Classroom Teacher* do qual Benedicta está falando na citação acima era um livro didático em 12 volumes, publicado em 1927-28 por Milo B. Hillegas (*editor-in-chief*), Thomas H. Briggs (*editor, junior-high-school section*) e 60 outros importantes educadores, com a introdução do Diretor do Teachers College, William L. Russell. Na área de arte oscilava e pendia mais para a influência de Dow do que para o expressionismo.

O mesmo entusiasmo que Benedicta Valladares teve com a educação para professores do Teachers College era partilhado por Jane Betsey Welling, quando aluna de graduação do TC, curso que iniciou em 1913. Contudo, voltou ao TC para fazer Mestrado e Doutorado em 1929, ano em que Benedicta deixou o TC. Em manuscrito publicado por Peter Smith diz:

Quando retornei para minha “alma mater” em torno de 1929 para fazer o mestrado eu tinha me tornado um numero em uma cadeira. Ninguém sabia meu nome exceto os documentos. Ninguém se importava se eu em carne e osso estava lá ou não. Toda informalidade fora embora. O método expositivo para grandes grupos estava em plena ascensão. As notas e testes eram anunciados por números. Ninguém conhecia ninguém, nem muito de qualquer coisa, exceto as rotineiras. As aulas expositivas eram sobre como e o que ensinar (Welling *apud* SMITH, 1996, p. 129).

---

<sup>15</sup> MOFFATT et al., 1977, p. 109.

Betsy foi uma das muitas mulheres na *art education* norte-americana que foram muito influentes no seu tempo, mas apagadas pela História apesar de terem escrito vários livros – alguns usados nos cursos de formação de professores ao longo de muitos anos. O livro de Peter Smith que traz esse depoimento tem mais quatro capítulos sobre a cegueira acerca da colaboração das mulheres na Arte/Educação: isto é o preconceito de gênero, problema para o qual as arte/educadoras do Brasil ainda não acordaram, ou então não estariam sendo tão docilmente manipuladas por alguns homens que penetraram nas universidades do planalto central e estão inspirando outros homens em outras universidades as táticas da dominação. Eles, ao mesmo tempo autoritários e sedutores, proibem que o alunado – formado principalmente de mulheres – leia e cite este ou aquele livro e as constroem a citar o que eles próprios escrevem. Perseguiram atrozmente uma jovem e inteligente professora que queria trabalhar com diferentes linhas de Arte/Educação, a ponto de obrigá-la a mudar de unidade universitária, mudar seu objeto de estudos e o rumo de sua carreira. Não precisavam disto para ganhar poder, mas ela se constituiu em instrumento para demonstrar este poder. Também não precisavam instituir uma falsa batalha a favor da Cultura Visual que já vinha se incorporando ao ensino da arte no Brasil. Foi uma batalha encenada como marketing para uma guerra já vitoriosa.

A divergência de opiniões sobre o TC entre Benedicta e Betsy tem que ver com os diferentes contextos das duas alunas e com a diferença dos cursos que comentam. Nos Estados Unidos dos anos 70, quando fiz meu mestrado e doutorado naquele país, os cursos de graduação para professores – ou licenciatura, como chamamos aqui – eram mais orientados para a construção de uma prática, e os mestrados e doutorados mais formais e intelectualizados. Um dos meus melhores professores do Doutorado da *Boston University* nos disse que uma disciplina de pós-graduação que não exija dos alunos pelo menos a leitura de nove páginas por dia, inclusive fim de semana, não seria uma disciplina ministrada por um professor sério. Portanto para cada disciplina um aluno deveria ler 1350 páginas. O curso que Benedicta comentava tão positivamente era de Formação de Professores e o que Betsy estava fazendo e criticando negativamente era de Mestrado.

Por último, cito algumas linhas de uma carta de Benedicta que Roberta transcreve em sua tese:

Tenho a impressão que o dr. Antônio Carlos está dando um grande impulso a instrução. Todos os nº do Minas que me chegaram às mãos quase só falam em escola, em professor. Só no de 4 de abril vem a criação de 370 escolas rurais! Fiquei entusiasmada! Estou com vontade de mostrar este Minas ao dr. Handel, que vive a falar que todos os países da América do Sul precisam imitar o México (Ribeiro *apud* ARAÚJO, 2010, p. 79).

Curiosamente ela elogia o governador de Minas Gerais da época – um democrata liberal – e não o seu Secretário Francisco Campos, que ano após ano foi se tornando um político cada vez mais autoritário. Sempre me perguntei como Francisco Campos, um político repressor e ditatorial, se empenhou tanto para trazer a Escola Nova para seu Estado. A carta de Benedicta responde à pergunta: era a vontade política do Governador Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, que comandava o seu Secretário do Interior em direção à defesa da Escola Nova ou Escola Ativa. Comprovando sua ideologia democrata, Antônio Carlos abandonou a política no início do Estado Novo por abominar ditaduras, enquanto Francisco Campos tornou-se o político poderoso do Estado Novo ditatorial. Quanto ao México ser invocado como modelo de boa educação pelo Prof. Handel, ele tinha razão: depois da Revolução de 1910 eles avançaram muito em educação. As *Escuelas al Aire Libre* foram um exemplo desse avanço. Em ensino de arte não havia nada mais avançado nos Estados Unidos em 1928.

Por último quero lembrar que a biblioteca do TC é uma das melhores do mundo sobre Educação no Brasil dos anos 20 aos anos 50. Pesquisei em várias bibliotecas estrangeiras excelentes para os estudos latino-americanos, como a Biblioteca do Congresso em Washington; a Biblioteca do Instituto Ibero-Americano em Berlim; a Coleção latino-americana Nettie Lee Benson, conhecida como Biblioteca Latino-americana da Universidade do Texas em Austin; e as bibliotecas da Universidade de Yale – mas sobre educação dos anos 20 até o fim do Estado Novo a do TC é a melhor. Continuo pedindo aos meus amigos que vão estudar no *Teachers College* que me enviem o xerox deste ou daquele livro antigo. Tenho um caderno com os títulos e números dos livros nas estantes que não consegui ler, mas continuam me interessando<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Fui *Fulbright Fellow* no *Teachers College* de dezembro de 1991 a junho de 1992.

A História da Arte/Educação do *Teachers College* teve altos e baixos. No fim dos anos oitenta quase fecharam o Departamento de *Art Education*. Mas resolveram fazer mais uma tentativa e contrataram para dirigi-lo Judith Burton, pesquisadora e professora inglesa que ensinava na *Boston University*. Ela não só renovou o departamento, mas em 2012 podemos dizer que o tornou a mais importante Pós-Graduação em *Art Education* de Nova York. Um dos trunfos de Burton é se manter fiel à pesquisa e não cair em dogmatismos da moda. Foi muito crítica dos exageros do *Discipline Based Art Education* – movimento financiado pelo J. P. Getty Trust – assim como da hegemonia da Cultura Visual que se seguiu. Ela veio ao Brasil dar um curso no Museu de Arte Contemporânea da USP, ao mesmo tempo em que Monique Brière – canadense, autora de livros didáticos ligados ao movimento DBAE. Burton havia publicado com Arlene Lederman e Peter London em 1988 o livro *Beyond DBAE: the case for multiple visions of art education*<sup>17</sup>.

Muitos alunos fizeram os dois cursos e vinham me reclamar que eram posições antagônicas. Mas eu, que as convidei, queria isso mesmo: que ouvissem os dois lados e refletissem – uma prática implementada no *Teachers College* desde sua criação, que foi percebida pela jovem mineira Benedicta Valladares Ribeiro em 1928.

## Referências

A MELHOR APROXIMAÇÃO ENTRE O BRASIL E OS ESTADOS UNIDOS: Chega hoje á noite, pelo “Western World” a segunda turma de professores norte-americanos. *Diário de Notícias*. Rio de Janeiro. 10 jul. 1930.

ARAÚJO, Roberta Maira de Melo. *Benedicta Valladares Ribeiro (1905 - 1989): formação e atuação*. 2010. 221 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

BOAS, Belle. *Art in the School*. New York: Doubleday/Page & Company, 1926.

BURTON Judith M.; LEDERMAN, Arlene; LONDON, Peter. (Eds.) *Beyond DBAE: the case for multiple visions of art education*. New York: University Council on Art Education, 1988.

CARVALHO, Delgado de et al. Ampliando os horizontes da nossa cultura: a Associação Brasileira de Educação está cogitando de enviar anualmente 10 professores brasileiros para visitar as universidades americanas - diz-nos em entrevista, o professor Delgado de Carvalho. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro. 05 jul 1929.

EFLAND, Arthur D. *A history of art education: intellectual and social currents in the teaching visual arts*. New York: Teachers College Press, 1990.

MATHIAS, Margaret. *The begining of art in public schools*. New York: Scribner, 1924.

---

<sup>17</sup> BURTON, Judith M. et al., 1988. O título é uma ironia com o primeiro livro editado pelo J. P. Getty Trust acerca do DBAE intitulado *Beyond Creating: the Place for Arts in America's Schools* ( 1985).

MOFFATT, Frederick C. et al. *Arthur Wesley Dow, 1857-1922: his art and his influence*. Washington: Smithsonian Institution Press, 1977.

OKASAKI, Akio. Dow's conception of teaching art: "harmonious composition" and "Notan". In: INSEA WORLD CONGRESS, 30, 1999, Brisbane/Australia. *Anais...* Brisbane, 1999.

SÁ, Carlos. *Minas no colégio de professores da Universidade de Columbia*. Artigo de jornal cedido por Alda Lodi. Fonte desconhecida. S/d.

SAUNDERS, Robert J. A history of the teaching of art appreciation in the public schools. In: ECKER, David (Org.). *Improving the teaching of art appreciation*. Columbus/Ohio: Ohio State University Research Foundation, 1966.

TEIXEIRA, Anísio; GOÉS FILHO, Joaquim Faria. *A tradição da Fundação no campo dos estudos das Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

SMITH Peter. *The history of American Art Education: learning about art in American schools*. Connecticut: Greenwood Press, 1996.

### **Ana Mae Barbosa**

Possui graduação em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (1960), mestrado em Art Education pela Southern Connecticut State College (1974) e doutorado em Humanistic Education pela Boston University (1978). Atualmente é professora titular aposentada da Universidade de São Paulo e professora da Universidade Anhembi Morumbi. Foi presidente da International Society for Education through Art (InSEA), da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e diretora do Museu de Arte Contemporânea da USP. Tem livros e artigos publicados em diversos países. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte/Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino da Arte e contextos metodológicos, História do Ensino da Arte e do Desenho, Ensino do Design, Administração de Arte, Multiculturalidade, Estudos de Museus de Arte e Estudos Visuais.

E-mail - [anamaebarbosa@gmail.com](mailto:anamaebarbosa@gmail.com)

Currículo - <http://lattes.cnpq.br/1650414096296319>

## **Um breve histórico dos Fóruns de Pós-Graduação e de Graduação em Artes Visuais**

Milton Sogabe (UNESP - Brasil)

### **RESUMO**

O processo de organização do ensino de artes no Brasil, no contexto da academia, passa por diversas histórias recentes que se perdem, talvez por seus participantes estarem em atividade e termos a sensação de que o registro dos acontecimentos não é necessário ainda. Relatamos aqui pequena parte dessa história, esperando que essas informações contribuam para nossa reflexão. O Fórum de Pós-Graduação em Artes Visuais teve início em 2004 e o Fórum de Graduação aconteceu pela primeira vez em 2012.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Fórum de pós-graduação em artes visuais; Fórum de graduação em artes visuais; Ensino de artes

### **ABSTRACT**

The process of organization of the teaching of Arts in Brazil in the context of the Academy passes through several recent stories that get lost. Maybe because its participants are active and have the feeling that the record of events is not necessary yet. We report here a small part of that history hoping that this information will contribute to our reflection. The Graduate Forum in Visual Arts began in 2004 and the Undergraduate Forum took place for the first time in 2012.

### **KEYWORDS**

Graduate Forum in Visual Arts; Undergraduate Forum in Visual Arts; Art teaching.

## **Pesquisa de arte na Academia**

No contexto brasileiro, a pesquisa de arte na Academia de forma mais sistematizada inicia-se com a implantação da pós-graduação em artes. Toda a mudança acontecida nas últimas três décadas transformou o artista-professor em pesquisador-artista, o ateliê de arte em laboratório de arte, a produção solitária em produção nos grupos de pesquisa, o mercado de arte pelas agências de fomento à pesquisa e editais de produção de obras, de residência artística, e de produção de eventos, a pasta com trabalhos embaixo do braço pela apresentação de projetos etc. São inúmeras as mudanças que podemos notar no contexto da arte na Academia, quando o artista plástico, agora artista visual, dividia seu tempo entre o ateliê e o ensino na graduação.

Com a exigência do título de doutor para ingressar na vida acadêmica da docência, os compromissos do artista foram ampliando-se no contexto da consolidação da área de artes como área de conhecimento e pesquisa. Tanto as

características do docente de arte modificaram-se, quanto o universo dos alunos da graduação. Atualmente, a partir do momento que o aluno ingressa na graduação ele tem tantas opções na sua formação, que é preciso ter um projeto de vida para decidir por onde caminhar. Os dois caminhos mais usuais são o do mercado de arte, como artista e o da educação, como professor, que podem se mesclar, além de outras atividades e áreas onde o egresso de arte pode atuar.

A complexidade atual da nossa realidade solicita indivíduos com formação com certa interdisciplinaridade para compreendê-la e vivenciá-la. Os bacharelados interdisciplinares já são uma realidade, e no contexto da pós-graduação notamos um dos maiores crescimentos na área interdisciplinar. A maioria dos cursos de graduação solicita que o aluno escolha parte das disciplinas e atividades para a sua formação. Durante a graduação os alunos encontram ofertas de intercâmbio internacionais, inúmeros editais de residências artísticas, editais para fomento à produção artística, programas de extensão, bolsas de estudo da universidade e das agências de fomento, além de outras ofertas das universidades no exterior que investem também na internacionalização. Porém, um problema que encontramos na graduação é que nossos alunos são na grande maioria monolíngue e não aproveitam essas oportunidades. Um projeto de ensino de idiomas seria necessário desde a graduação até a pós-graduação para superar essa barreira que impede a saída de nossos alunos para o exterior, seja para estudar ou participar de congressos.

Para o docente, os compromissos se ampliaram e não se restringem à sala de aula, pois como pesquisador precisa ter um grupo de pesquisa, participar de eventos científicos, buscar fomento para suas pesquisas, fazer parte da associação da sua área, realizar convênios com outras universidades, publicar suas pesquisas, dar pareceres para as agências de fomento, orientar pesquisas na graduação e pós-graduação, participar de bancas, além das atividades de extensão e gestão e para os artistas, produzir obras também. Embora não tenhamos nenhuma formação em gestão, essa atividade passou a fazer parte da vida do docente, que atua mais como “bombeiro” do que como gestor, não permitindo um bom desenvolvimento dos cursos. Com certeza, para um único docente realizar todas essas tarefas é impossível ou sobrecarrega-o provocando estresse, fato que está acontecendo com a maioria de nossos docentes. O que se faz necessário é pensarmos em grupo, dividir tarefas, nos

organizarmos, para conseguirmos uma qualidade melhor nos nossos cursos, nas nossas atividades e nas nossas vidas. A organização se faz necessária, não só no corpo docente do curso, mas em outros níveis mais amplos, dos cursos de graduação e pós-graduação.

### **Fórum de Graduação**

Ainda não possuímos uma organização dos cursos de graduação em cada área de conhecimento, no sentido de que eles se reúnam, discutam seus problemas, troquem experiências e participem de uma construção coletiva do ensino em suas áreas.

As pró-reitorias de graduação possuem o ForGRAD (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação), que trata de políticas mais amplas da educação superior. Encontramos poucas áreas que reúnem seus cursos de graduação de forma organizada, tal como a área de História, Química e Saúde Coletiva.

A graduação não possui as mesmas características da pós-graduação, no que diz respeito ao sistema de avaliação. O INEP, responsável pela avaliação do ensino superior, foi criado em 1937, chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos no ano seguinte e depois em 1972, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. O INEP é responsável pela organização do sistema de avaliação dos cursos superiores do país, realizando o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e as avaliações *in loco* realizadas pelas comissões de especialistas. O sistema de avaliação do INEP tem a função de avaliar os cursos para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento (<http://portal.inep.gov.br>).

Existe um sistema de cursos de graduação no país, mas este sistema não está materializado de fato pelos seus coordenadores, que não têm contato entre si e desconhecem o que acontece em outros cursos do país. A ideia de um Fórum de Coordenadores de Curso de Graduação de Artes Visuais surge com o objetivo de possibilitar o encontro dos coordenadores para uma troca de experiências, discussão de problemas existentes na área e formulação de projetos coletivos para o desenvolvimento do ensino de artes visuais no país, que costumam ser construídos apenas em níveis mais fechados, sem consultas mais amplas.

Antes do primeiro encontro nacional de coordenadores de graduação, o processo teve início com algumas reuniões de quatro cursos de graduação de São Paulo, relacionados aos programas de pós-graduação da UNESP, UNICAMP, USP e FASM (Faculdade Santa Marcelina). Apesar de os coordenadores serem amigos e se conhecerem por muito tempo, nunca haviam se reunido para conversarem sobre os cursos. As pessoas envolvidas nesse processo foram os coordenadores Sílvia Laurentiz (USP), Edson Pfitzenreuter (UNICAMP), Mirtes Marins de Oliveira (Faculdade Santa Marcelina), Rosângela Leote (vice-coordenadora em exercício da UNESP) e Milton Sogabe (UNESP) como proponente do fórum.

Durante o ano de 2001 as reuniões foram realizadas para discutir vários aspectos dos cursos, resultando em trocas de experiências que muito contribuíram para o planejamento de cada curso. Durante o percurso aconteceu do curso de pós-graduação da faculdade Santa Marcelina fechar o processo seletivo, finalizando o mestrado. No final foi redigida uma carta para a ANPAP propondo a realização de uma reunião nacional de coordenadores de graduação, de cursos relacionados aos programas de pós-graduação. A proposta de criação do Fórum de Graduação em Artes Visuais foi levada para a Assembléia da ANPAP em 2011, sendo aprovada e programada para acontecer em setembro de 2012, em Niterói (RJ), durante o 21º Encontro Nacional da ANPAP.

A proposta de um Fórum de Graduação já está presente com o surgimento do Fórum da Pós-Graduação. Logo nas primeiras reuniões do Fórum de Pós-Graduação, encontramos esta proposta registrada em ata:

O prof. Milton sugeriu que fosse levado para a assembleia geral da ANPAP a criação de um Núcleo da Graduação, da mesma maneira como havia sido construído o Núcleo de Pós-Graduação, justificando que a ANPAP já desenvolvia um excelente trabalho de mapeamento e publicação anual das pesquisas em artes visuais, mas que a pesquisa deveria ser trabalhada não só no seu produto final, a publicação, mas em todo o seu processo desde a graduação (Ata do fórum de pós-graduação na ANPAP, 2004).

O critério inicial para a participação no fórum de graduação levou em consideração o contexto da ANPAP, uma associação de pesquisadores. Espelhado no Fórum de Pós-Graduação, foram convidados cursos relacionados aos programas de pós-graduação stricto sensu em Artes, reconhecidos pela CAPES, com o intuito de

discutir e promover a pesquisa na graduação, relacionada com a pesquisa na pós-graduação, como partes de um mesmo sistema.

A reunião aconteceu no Solar do Jambeiro, em Niterói, concomitantemente com a reunião do fórum de coordenadores de pós-graduação, que já acontece desde 2003. O coordenador (2011-2012) do Fórum de Pós-Graduação, Luiz Sérgio de Oliveira (UFF), organizou a infraestrutura para realização dos dois fóruns no mesmo local, visando um momento em conjunto.

Para esse primeiro encontro foram convidadas 19 instituições, envolvendo 38 cursos e compareceram 14 instituições, num total de 20 coordenadores de curso. O Fórum de Graduação possibilitou pela primeira vez um contato entre os coordenadores de curso, que nos dois dias apresentaram seus cursos e tiveram uma fotografia do ensino de Artes Visuais no país.

Além das especificidades locais, que contextualizam os projetos políticos pedagógicos de cada curso, constatamos na maioria dos cursos alguns pontos em comum, tais como as atividades extracurriculares e disciplinas optativas no curso e eletivas na universidade, que apontam para uma autonomia de escolhas na formação de cada indivíduo. A questão da interdisciplinaridade parece penetrar e se fazer necessária cada vez mais na formação dos profissionais de todas as áreas, frente à complexidade atual de nossa realidade. A utilização das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), permitidas em até 20% da carga horária total da disciplina (Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que regulamenta o artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9394/96), ainda parece inexistente na maioria dos cursos, embora já tenhamos curso de Licenciatura em Artes Visuais da UAB – Universidade Aberta do Brasil, que é um sistema integrado por universidades públicas para oferecimento de cursos para uma população com dificuldade de acesso ao nível superior, utilizando a educação à distância, conforme nos apresentou a coordenadora Ana Beatriz Barroso (UnB). A Diretoria de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que coordena a UAB divulgou uma portaria em 05 de dezembro de 2012, instituindo a formação de um Fórum Nacional de Coordenadores do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB “para apoiar e subsidiar a CAPES na formulação de diretrizes,

definição de critérios técnicos e pedagógicos, parâmetros e demais ações no âmbito do Sistema UAB” (<http://www.uab.capes.gov.br>).

Embora várias questões tivessem surgido, e sido discutidas rapidamente, a primeira reunião só permitiu que os cursos se apresentassem, não possibilitando tempo para a discussão dessas questões. De toda maneira, o processo deu início a uma nova etapa para a graduação, que nas próximas reuniões poderá trocar experiências e discutir várias questões, sem pretender atingir uma homogeneização nas propostas curriculares, pois a diversidade parece ser a riqueza da área.

Algumas instituições já permitem que alunos de iniciação científica frequentem disciplinas na pós-graduação, validando os créditos na graduação, fato que insere o aluno com características de pesquisador no ambiente da pós-graduação. Essa inserção foi lembrada no contexto do ensino médio também, com a existência de bolsa de estudo para Iniciação Científica Jr, onde alunos do segundo ano do ensino médio ganham bolsa para participar de uma pesquisa na universidade. A preparação do pesquisador pode se iniciar desde o ensino médio, com sua manifestação de interesse.

A maioria dos coordenadores apontou falta de infraestrutura física para os seus cursos, que parece ser um ponto em comum em todos os cursos.

A dificuldade do ensino de arte contemporânea também foi um fato recorrente em vários cursos. Embora algumas instituições tenham espaços culturais como museus e galerias, estes espaços colocaram-se como essenciais para a formação dos alunos de graduação em artes visuais, comparando-se à importância dos hospitais para os cursos de medicina. A falta de técnicos para os laboratórios nesses espaços culturais foi outro problema apontado em vários cursos. Nesses espaços os alunos vivenciam vários processos de aprendizagem, que vão desde a curadoria até a montagem de exposições, passando por exposição de suas obras, prática de mediação com o público, oferecimento de *workshops* e vivência com artistas convidados.

Percebemos que as 400h de Prática de Ensino são interpretadas e inseridas no currículo de várias maneiras, não havendo uma única solução até o momento.

Enfim, destacamos apenas algumas questões, que o fórum terá de organizar para discussão nos próximos encontros.

### **Fórum de pós-graduação em artes visuais**

A pós-graduação em artes no Brasil tem início em 1974, na ECA-USP, com o mestrado e em 1980 o doutorado. Até o ano 2000 tínhamos 17 programas de pós-graduação na área de artes, envolvendo as três subáreas, e em 2012, chegamos a 43 programas, além de dois mestrados profissionais, que começam a surgir. Ao mesmo tempo que verificamos um crescimento, abrangendo quase todo o país, a área ainda está se organizando em vários aspectos desse novo contexto. Nesse período, desde o surgimento da pós-graduação, e da entrada da arte no sistema da pesquisa acadêmica, muitas transformações vêm ocorrendo. O artista-professor passou a ser um pesquisador-artista, os ateliês passaram a ser denominados de laboratórios de arte, a prática da pesquisa e do trabalho individual mudou-se para o trabalho em grupos de pesquisa, e os compromissos dentro da Academia ampliaram-se para outras atividades além do ensino, envolvendo a extensão, a pesquisa e a gestão também (SOGABE, 2010).

A entrada da arte nesse sistema de pesquisa na Academia solicita novas organizações, com discussões de todos os envolvidos, para que a área consiga se consolidar. O Fórum de Pós-Graduação em Artes Visuais na ANPAP surge como uma dessas necessidades.

Ele é composto pelos coordenadores de programas de pós-graduação *stricto sensu*, de Artes Visuais e de Artes que são programas mistos que incluem artes visuais e/ou artes cênicas e/ou música, reconhecidos pela CAPES. Sua história tem origem em outra associação denominada ANPPAV – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Visuais, fundada em 1997.

A ANPPAV realizou três encontros, sendo o primeiro em 1997, no Rio de Janeiro, o segundo em 1999, e o terceiro em 2001, ambos em Salvador. O segundo encontro gerou os Anais, com o título “Artes Visuais – pesquisa hoje”, organizado por Maria Celeste de Almeida Wanner, e publicado em 2001. Nesse período foram presidentes, primeiro Maria Amélia Bulhões(UFRGS) e depois Maria Celeste de Almeida Wanner(UFBA).

Em 2001, quando participamos do terceiro encontro em Salvador, na UFBA (Universidade Federal da Bahia), detectamos que a associação estava com alguns problemas legais, pois não tinha a documentação regularizada; a última diretoria não estava registrada; não possuía CNPJ, conta no banco ou um endereço no registro de fundação. Após algumas consultas nos órgãos envolvidos no processo para registro de associações, chegamos à conclusão de que teríamos de reiniciar todo o processo, como se fundássemos uma nova associação. Apresentamos algumas possibilidades e uma delas era realizar os encontros dentro da ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, sem necessidades burocráticas para regularização da ANPPAV e aproveitando um evento, do qual a maioria dos coordenadores costumava participar. Em 2002, levamos a proposta para a ANPAP, cuja presidente na época era Maria Beatriz Medeiros, que aprovou a realização da reunião e em 2003 aconteceu o primeiro encontro dos coordenadores de pós-graduação dentro do 12º Encontro Nacional da ANPAP, que aconteceu em Brasília.

A área de Música já possuía a ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, desde 1988 e a área de Artes Cênicas possuía a ABRACE- Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas desde 1998, sendo que em ambas as associações os coordenadores de pós-graduação se reuniam.

As quatro primeiras reuniões do Fórum de Pós-Graduação em Artes Visuais aconteceram em 2003 (Brasília), em 2004 (Brasília), em 2005 (Goiânia) e em 2006 (Salvador) e foram coordenadas por Milton Sogabe (UNESP). Depois a coordenação do fórum passou a seguir o período de dois anos, como o das gestões da ANPAP, assumindo a coordenação Sandra Rey (UFRGS/2007-2008), cujas reuniões aconteceram em Florianópolis, na UDESC. Depois de Sandra Rey, a coordenação passou para Maria Herminia Olivera Hernández (UFBA/2009-2010), cujas reuniões aconteceram em Salvador e Cachoeira, na Bahia. Na gestão de 2011-2012 a coordenação ficou sob a responsabilidade de Luiz Sérgio de Oliveira (UFF) e as reuniões aconteceram em Niterói (RJ), passando a coordenação em 2013-2014 para Mauricius Farina (UNICAMP).

As primeiras reuniões caracterizaram-se por muito desconhecimento do sistema de avaliação da pós-graduação na CAPES, gerando muitas dúvidas sobre os

critérios de avaliação e das atividades existentes em cada programa, uma vez que os coordenadores nunca haviam se reunido para se conhecerem ou discutirem os problemas em comum. Nessas reuniões também começaram a discutir e organizar coletivamente as indicações para envio da lista tríplice para candidato à coordenação da área de Artes/Música na CAPES.

Em 2005 a CAPES iniciou uma nova orientação, quando estavam coordenação da área de Artes/Música, Martha Tupinambá de Uihôa (UNIRIO/Música) e a coordenadora adjunta Maria Beatriz Medeiros (UnB/Visuais), organizando uma reunião anual com os coordenadores de programas de pós-graduação na sede da CAPES em Brasília, para discussão dos critérios de avaliação e outras questões relacionadas à Pós-Graduação. Esse processo desencadeou um conhecimento maior sobre os critérios de avaliação e uma discussão por comissões específicas convidadas pela coordenação de área. As reuniões dos coordenadores possibilitavam uma troca de experiências e discussões provocando um desenvolvimento dos programas de pós-graduação em artes no Brasil, através de um trabalho conjunto. Com as três sub-áreas organizando as reuniões de coordenadores de pós-graduação em suas associações e as reuniões anuais de todos na CAPES, podemos considerar que a pós-graduação e a pesquisa em Artes no Brasil iniciou uma nova etapa. Nessa fase a produção artística passou a ser avaliada, conforme a área toda vinha solicitando para que fosse considerada, com a mesma importância da produção bibliográfica. Uma comissão composta por docentes da pós-graduação iniciou a discussão e construção de um instrumento para avaliar a produção artística, representando a realização de um desejo da área, conseguida coletivamente. Nesse sentido os critérios de avaliação são discutidos e construídos pelos próprios docentes dos programas de pós-graduação da área que, fazendo parte de comissões montadas pela coordenação de área, após consultar os programas, se reúnem, discutem os critérios e avaliam a produção da área.

Nas últimas reuniões do fórum de pós-graduação na ANPAP, percebemos uma grande mudança e progresso desde as primeiras reuniões, demonstrando não só um maior conhecimento dos critérios de avaliação, mas construindo esses critérios coletivamente.

A presença dos vice-coordenadores no fórum também foi um fator relevante para a continuidade do processo, não possibilitando que uma troca grande de coordenadores pudesse retroceder a discussão e todo o trabalho construído.

Em 2011, a avaliação continuada realizada pela CAPES - que habitualmente era constituída por uma comissão com dois representantes de cada área, que enviavam para o programa um relatório escrito sobre a avaliação - transformou-se em um Seminário de Avaliação Continuada, com presença de todos os coordenadores apresentando uma autoavaliação de seus programas. A área de artes realizou seu primeiro Seminário de Acompanhamento em fevereiro de 2012 e o segundo em novembro de 2012, sob a coordenação da área de Artes/Música na CAPES, de Antonia Pereira Bezerra (UFBA/Cênicas) e coordenação adjunta de Milton Sogabe (UNESP/Visuais), no período de 2011 a 2014. Essa mudança passou de um processo de recepção de uma avaliação por escrito de uma comissão, para uma reunião presencial, com todos os coordenadores apresentando seus programas com aspectos positivos e metas a cumprir, possibilitando uma troca de experiências e uma autocrítica dos programas. Nessa convivência, vários projetos surgiram para o desenvolvimento da área de artes no contexto da pesquisa.

Uma delas foi o projeto de Martha Ulhôa, de uma publicação de qualidade para toda a área de artes, que foi viabilizada pela coordenadora de área Antonia Pereira Bezerra, em novembro de 2012, com a organização de um evento para a implantação de um *Journal Reseach of Arts*, bilíngue, com abrangência internacional. Com a proposta da CAPES, para financiamento de dois periódicos por área, a coordenadora Antonia Bezerra, para não privilegiar nenhuma das sub-áreas de artes, consultou Martha Ulhôa sobre o projeto do *Journal*, que confirmou o desejo de levar o projeto adiante. Bezerra conseguiu patrocínio para um evento de organização do *Journal*, que aconteceu em Natal, na UFRN, instituição que acolheu e patrocinou grande parte do evento. Durante uma semana foram apresentados trabalhos de 15 pesquisadores indicados pelas associações, além de cinco estrangeiros e realizadas reuniões para definição do *Journal*, que ficaria sob a responsabilidade das associações. Este fato representou mais um avanço da pesquisa em artes no país.

Nesse mesmo período acontecia o debate do mestrado profissional na área de artes.

Na reunião anual de coordenadores dos programas de pós-graduação em artes, em fevereiro de 2012, na CAPES, em Brasília, foi apresentado o mestrado profissional, já com a existência de 380 mestrados profissionais no sistema de pós-graduação no país (BEZERRA, 2012). A área de artes recebeu com muita resistência o mestrado profissional colocando questões em choque com o mestrado acadêmico. Mas aos poucos a discussão e os esclarecimentos foram acontecendo e a percepção de que a formação de pessoas qualificadas na área de artes, em nível de pós-graduação, não se restringia ao mundo acadêmico, mas também às várias funções que o artista desenvolve no mundo externo à Academia, em vários setores da sociedade.

Em março de 2012 aconteceu uma reunião organizada pelos programas de pós-graduação em artes da UFBA, com a presença do diretor de avaliação da CAPES, prof. Livio Amaral, que apresentou um histórico e esclareceu várias dúvidas, com presença dos presidentes de associações da área de artes e alguns coordenadores interessados no assunto.

Surgiram no mesmo ano propostas de mestrado profissional em Música da UFBA, com coordenação do prof. Lucas Robatto e mestrado profissional em Ensino de Artes Cênicas da UNIRIO, com coord. do prof. Paulo Merisio, que foram aprovados e tiveram início em 2013. Iniciou-se também a discussão e organização de um mestrado profissional para ensino de artes em rede nacional, semelhante ao PROFMAT (ensino de Matemática) e PROFLETRAS (ensino de Letras), que já aconteciam em rede nacional.

Em 2013 foi aprovado a proposta do PROFARTES, para formação de professores da Educação Básica do ensino de Artes, com participação inicial de 13 instituições de ensino em rede nacional, com coordenação do prof. André Carreira da UDESC, com início em 2014, inaugurando uma nova fase do ensino de artes no país.

## **Referências**

ABRACE. *Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*. Disponível em <<http://portalabrace.org>>. Acesso em 12 out. 2012.

ANPAP. *Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*. Espaço histórico. Disponível em <<http://www.anpap.org.br>>. Acesso em 07 dez. 2012.

ANPPOM. *Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br>>. Acesso em 23 out. 2012.

BEZERRA, Antonia Pereira. *Relatório da reunião de coordenadores dos programas de pós-graduação em Artes/Música*. CAPES. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Relatorio\\_Reuniao\\_Coordenadores\\_Artes\\_Musica.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Relatorio_Reuniao_Coordenadores_Artes_Musica.pdf)>. Acesso em 14 ago. 2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Portaria nº170, de 5 de dezembro de 2012 - Institui Fórum Nacional de Coordenadores do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB e dá outras providências. Diário Oficial da União. nº 236, sexta-feira, 7 de dezembro de 2012, Seção 1. p. 40. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria170-5dez2012-UAB.pdf>>. Acesso em 10 ago. 2013.

FLEXOR, Maria Helena Ochi. A historiografia da arte baiana na contemporaneidade. In: XXIV Colóquio do CBHA, 2004, Belo Horizonte/MG. *Anais...* Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <[http://www.cbha.art.br/coloquios/2004/textos/74\\_maria\\_helena\\_flexor.pdf](http://www.cbha.art.br/coloquios/2004/textos/74_maria_helena_flexor.pdf)>. Acesso em 10 ago. 2013.

FÓRUM DOS COORDENADORES DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS. *Ata de 2010*. Salvador. Disponível em: <[http://www.anpap.org.br/documentos/ata\\_reuniao\\_forum\\_2010.pdf](http://www.anpap.org.br/documentos/ata_reuniao_forum_2010.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2013.

INEP. *História do Inep*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

SOGABE, Milton. O ensino de artes e a formação do artista na academia. In: *Marcelina: Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina, São Paulo*, v. 4, ano 3, 2010.

UAB – Universidade Aberta do Brasil. *Criado Fórum Nacional de Coordenadores do Sistema Universidade Aberta do Brasil*. Disponível em: <[http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=219:criado-forum-nacional-de-coordenadores-do-sistema-universidade-aberta-do-brasil-&catid=1:noticia&Itemid=7](http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=219:criado-forum-nacional-de-coordenadores-do-sistema-universidade-aberta-do-brasil-&catid=1:noticia&Itemid=7)>. Acesso em 21 jun. 2013.

WANNER, Maria Celeste de Almeida (Org.). *Artes Visuais: Pesquisa Hoje*. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS, 2., 2001, Salvador/BA. *Anais...* Salvador/BA: ANPPAV, 2001.

### **Milton Sogabe**

Mestrado e doutorado em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP; docente da UNESP; bolsista em produtividade CNPq; associado da ANPAP; grupo de pesquisa cAt – ciência, arte, tecnologia; forma o SCIArts – Equipe Interdisciplinar; coordenador adjunto da área de Artes/Música na CAPES (2011-2013); propositor e organizador dos fóruns de pós-graduação (2003) e graduação (2012) na ANPAP.

E-mail - [milton@ia.unesp.br](mailto:milton@ia.unesp.br)

Currículo - <http://lattes.cnpq.br/7600718608296628>

## **Criando fluxos de investigações efervescentes entre Espanha e Brasil**

María Acaso (UCM - Espanha)  
Analice Dutra Pillar (UFRGS - Brasil)

### **RESUMO**

Neste texto, María Acaso, coordenadora do coletivo Pedagogías Invisibles (Espanha) e Analice Pillar, coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE – Brasil), compartilham as principais linhas de pesquisa desses coletivos com a intenção de criar redes de intercâmbio entre ambas as comunidades para mesclar, contaminar e, portanto, transformar os dois grupos. O texto busca apontar afinidades entre os trabalhos que estão sendo realizados nos referidos grupos transdisciplinares e transoceânicos.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Pedagogías Invisibles; GEARTE; grupo de pesquisa; redes de pesquisa.

### **ABSTRACT**

In this text, María Acaso, coordinator from the collective Invisible Pedagogies (Pedagogías Invisibles – Spain), and Analice Pillar, coordinator from the Group of Research in Education and Art (GEARTE – Brazil), share the main lines of research of these collectives intending to develop an exchange network between both communities in order to meld, contaminate and, then, transform these groups. This text aims to point out the affinity between the researches developed by these two transdisciplinary and transoceanic groups.

### **KEYWORDS**

Invisible Pedagogies; GEARTE; group of research, network of research

## **Da palavra ao coletivo Pedagogias Invisíveis<sup>1</sup>**

Existem algumas forças invisíveis, que parecem ter maior importância que as visíveis e que utilizam a linguagem visual como principal ferramenta para transmitir conteúdos em aula e em outros contextos onde a aprendizagem ocorre. Quando decidi buscar mais informação sobre esse assunto, percebi que os autores que trabalham sobre o currículo oculto (Giroux, McLaren, Kincheloe) se centram nas mensagens que são transmitidas através da linguagem oral e da linguagem escrita, mas não há nada sobre a linguagem visual.

A inexistência de literatura que conecte o currículo oculto com a linguagem visual me levou, em 2005, a escrever o artigo *El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen* (ACASO; NUERE, 2005), que reúne tudo o que vinha

---

<sup>1</sup> Uma abordagem mais detalhada da criação do coletivo *Pedagogías Invisibles* está na obra de mesmo nome *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso* (ACASO, 2012). Esta parte do texto traz, de forma sintética, algumas ideias apresentadas no livro.

trabalhando até aquele momento (semiótica, linguagem visual e currículo oculto) e avança a ideia de que é necessário criar um protocolo não para que semiólogos, artistas ou publicitários sejam capazes de decompor os produtos visuais que nos rodeiam, mas para possibilitar que os educadores e o restante dos profissionais que se dedicam à educação sejam capazes de decompor os produtos visuais e as imagens que existem em seus contextos de trabalho. Este texto representa um salto muito importante, um salto no qual me dou conta da necessidade de unir a semiótica com a pedagogia, as artes e a cultura visual. Ressalto algo que nasce nesse momento: nosso interesse não se centra em desenvolver um manual de semiótica visual para professores, um manual que conecte a semiótica geral para docentes e que utilizem fora da aula. Não. O que queremos é construir um manual de *semiótica pedagógica*, ou seja, um manual para que qualquer profissional que se dedique à educação entenda seu trabalho como uma sucessão de atos que configuram um discurso que deve ser analisado do ponto de vista de seu significado e que utilize em aula. Essa diferença é muito importante.

Em setembro de 2009, quando o grupo de doutorandos e eu realmente já não tínhamos que nos reunir para nada, decidimos continuar. Estava começando um grupo de autodoutorado no qual, ao longo dos meses, iríamos discutindo as teses e nos ajudando mutuamente, fazendo de cada trabalho individual uma espécie de pesquisa coletiva. Já não havia créditos envolvidos, nem notas, nem nenhum tipo de dependência forçada pelo medo e pela resignação acadêmica; reuníamos-nos para continuar com a nossa paixão pela aprendizagem e esse é o momento que podemos marcar como ponto fixo no contínuo espaço-tempo em que surgiu Pedagogias Invisíveis.

Os nomes que são dados às coisas me parecem realmente importantes e não desejávamos utilizar um meramente descritivo; queríamos buscar um termo que em poucas palavras resumisse o trabalho que estávamos realizando a respeito dos mundos visuais que nos rodeiam. Também é nesse momento que decidimos trabalhar sobre três grandes âmbitos: a educação secundária obrigatória, a educação superior das artes visuais e a educação em museus de artes visuais.

Já no ano de 2010, conscientes de nossa condição de coletivo a meio caminho entre a educação, a criação artística e a pesquisa, nos envolvemos totalmente na

produção cultural com a organização do nosso primeiro grande evento, junto com Ana Moreno, do Museu Thyssen, e Carla Padró, da Universidad de Barcelona (UB): *Quem essa cadeira pensa que você é?* (março de 2010), em que se realizou um seminário de três dias durante os quais Elizabeth Ellsworth e a artista Jamie Kruse estiveram na Faculdade de Belas Artes da Universidad Complutense de Madrid (UCM) com estudantes de todo o espectro acadêmico, no Museu Thyssen com educadoras de museus e pesquisadoras e na Faculdade de Belas Artes da UB com os estudantes de doutorado e mestrado de Carla. Nas três instituições, o trajeto de suas palavras foi tão reconstituente, tão empoderador e tão criativo que conseguiu nos transformar e também conseguiu que nós transformássemos os outros. Fruto desse encontro, no ano de 2011 é publicado o texto em que Carla, Elizabeth e eu realizamos uma conversa sobre outras formas de fazer pedagogia, o qual recebe o nome de *El aprendizaje de lo inesperado* (ACASO; ELLSWORTH, 2011).

Nesse mesmo mês, nos apresentamos pela primeira vez como coletivo, no Terceiro Congresso Internacional de Educação Artística e Visual em Málaga (2010), e realizamos nossa primeira comunicação conjunta, à qual se seguiria outra em Valência no mesmo ano, onde realizamos uma comparação entre as pedagogias invisíveis de quatro centros expositivos de artes visuais: o PS1, em Nova York; o Círculo de Belas Artes e a Fundação Juan March, em Madri; e Manifesta 8, em Múrcia, onde resumimos nossa atividade no terreno específico dos museus de artes visuais.

Através de outra coincidência, em dezembro de 2010 descobrimos o livro *El Proyecto Facebook y la posuniversidad* (PISCITELLI; ADAIME; BINDER, 2010), cujo prólogo, escrito por Alejandro Piscitelli, desatou uma segunda revolução centrada, nesse caso, na necessidade de mudança de formatos e no edupunk. A partir desse livro, decidimos criar outro evento-seminário: *Edupunk e pós-universidade: os doutorados têm sentido em tempos de Facebook?* (março de 2011). Para o evento, contamos com a presença do próprio Piscitelli. Esse foi outro ponto de inflexão para nós, porque nos demos conta de algo que suspeitávamos há tempos, pode ser que os nossos conteúdos sejam muito atuais e progressivos, mas se o formato que utilizamos para comunicar tais conteúdos não o é (e estamos utilizando uma aula magistral), estamos entrando em uma profunda contradição.

No mês seguinte, em 4 de abril de 2011, vai ao ar o programa *Miradas Invisibles*, na Rádio Círculo, o primeiro programa sobre arte e educação do qual temos notícia. Nossa motivação ao iniciá-lo foi criar uma nova via de difusão das pesquisas, eventos e publicações relacionados com os temas de pesquisa do coletivo. Existe uma carência de informação nos meios de comunicação sobre essas temáticas, que consideramos fundamentais, e queríamos contribuir para a mudança desde um formato como o radiofônico. Com o tempo descobrimos que também se trata de um sistema para realizar conexões entre profissionais, já que permite compartilhar as experiências de outros escutando o programa e, além disso, que sejam criadas relações a partir do rádio, nesse caso usado como uma ponte para que a pesquisa de doutorado saia dos muros da Academia.

Uma vez consolidado nosso trabalho como produtores de eventos, também em 2011 damos o salto em direção à produção de projetos educativos, dessa vez de mãos dadas com Matadero Madrid: *En Construcción, disculpen las molestias*. O projeto que desenvolvemos para Matadero tem como objetivo propor uma ação cultural performativa para o público de zero a 99 anos que vai a esse centro. Esse trabalho nos proporciona a oportunidade de desenvolver na prática educativa o que estávamos debatendo, mediante a realização de nossas pesquisas e eventos: utilizar a arte contemporânea como formato (*performance*), o corpo dos participantes como suporte, sair do recinto habitual onde se faz o didático (os habituais espaços de oficinas), prolongar a ação educativa em todo o espaço disponível (o *hall*, o pátio, o próprio espaço da exposição...), romper a homogeneidade do público ao fazer uma oficina de zero a 99 anos, prescindir do mobiliário tradicional, repartir o poder (éramos três pessoas fazendo a oficina), e, tudo isso, sem fazer trabalhos manuais.

Em setembro desse mesmo ano, Idensitat entra em contato com Pedagogias Invisíveis para colaborar durante a exposição do projeto *Post-it City* no Centro-Centro de Madrid. Participamos com a realização de cinco oficinas em diferentes contextos nos quais trabalhamos: institutos de Ensino Médio, hospitais e o bairro de Lavapiés. Nesses cinco projetos abordamos os possíveis usos e apropriações temporais do espaço público a partir dos discursos não explícitos.

Já em outubro, a Fundação Telefônica nos convida para participar em Educared 2011, onde realizamos uma oficina adaptada às circunstâncias.

Encontramo-nos com um espaço gigantesco, totalmente impessoal e dividido em cubículos, transitado por participantes que escreviam a cada passo, que se sentavam muito docilmente para escutar os palestrantes, os quais se situavam em pedestais com poltronas de couro, e que tinham que cumprir com um certo número de horas para conseguir o desejado certificado. Se nosso objetivo era desvelar as pedagogias invisíveis em qualquer contexto educativo, também o faríamos nesse, e o fizemos trabalhando no formato do recinto da feira como lugar de aprendizagem.

No ano de 2012, nosso trabalho dá um salto qualitativo muito importante na parte de criação de projetos, começando com a abertura do Espacio Visible en El Ranchito (Matadero Madrid), no mesmo dia em que assinamos e nos configuramos como associação. No Espacio Visible é possível uma produção reflexiva e criativa por parte do público, para articular um novo contexto no qual ele se integre na qualidade de colaborador, implicando-o em El Ranchito no processo criativo e gerando um espaço de encontro e visibilidade. Um dos principais recursos desenvolvidos para isso foram as oficinas intergeracionais: (0-99), nas quais foram trabalhados os conceitos de “laboratório”, “conexões (ponte-conectores)” e “cidade”. Além disso, também tivemos a possibilidade de desenvolver processos colaborativos com os coletivos Excedentes-Excess e HUSOS, participando no projeto, coordenação e dinamização das respectivas mesas de debate.

Embora a maioria dos que compomos Pedagogias Invisíveis vimos de faculdades de Belas Artes, também cursamos História da Arte ou Pedagogia. Em qualquer caso, nossa área de estudo é o *ensino da arte*<sup>2</sup> e, como já vimos antes, em três contextos principais: a Educação Secundária, os museus e o que começamos a denominar como *contextos comunitários*. Consideramos muito importante a dissolução das disciplinas (de fato, estamos abertamente contra elas) e, devido a essa vontade de dissolução, também queremos migrar do ensino da arte para outros campos.

Encontramos outras zonas de estudo extremamente atrativas como a cultura visual, a cartografia, a antropologia, a história da arte, a psicanálise e os estudos

---

<sup>2</sup> No texto original, a autora usa o termo *educação artística*, que é a denominação oficial para o ensino da arte na Espanha. Como no Brasil o termo utilizado é *ensino da arte*, o adotamos para fazer referência à terminologia espanhola.

feministas e consideramos que essa é a chave para criar uma releitura das pedagogias modernistas que nos levem a desenvolver o corpo do que começamos a chamar *pedagogias contemporâneas*.

As pedagogias invisíveis resultam de um híbrido entre semiótica e pedagogia, de forma que podemos dizer que, embora seja um termo que nasce no âmbito do ensino da arte, se desdobra para qualquer processo relacionado com a educação. No fundo, tratamos de processos semióticos que deveriam ser instaurados na cotidianidade e em qualquer campo de estudo, porque, quando analisamos um filme ou a indumentária de alguém, estamos realizando uma análise semiótica. O que queremos discutir e o que nos preocupa como coletivo é que esses processos de análise semiótica não se realizem no pedagógico, processos que estão mais ou menos em consenso nas artes, na publicidade e nos estudos fílmicos, mas que nos contextos educativos (sejam formais ou informais, sejam na escola ou em nossa própria casa) o processo de refletir e analisar sobre os usos da linguagem e, de forma específica, da linguagem visual, não esteja entendido como hábito.

O termo *pedagogias invisíveis* nasce de uma mescla da obra de Elizabeth Ellsworth (ELLSWORTH, 2005) com a semiótica visual, ao resgatar, a partir dos tratados de semiótica, os conceitos de *direcionalidade*, *denotativo* e *conotativo* ou *discurso implícito* e *discurso explícito* e levá-los à sala de aula, à escola e a outros contextos educativos emergentes. Resgatamos a ideia do pedagogo norte-americano Philip Jackson e a mesclamos com Eco e com Peirce, enriquecendo a pedagogia com a semiótica geral, com a semiótica visual, com a semiótica do espaço, começamos a alinhar uma *semiótica do ato pedagógico*. Fundamentalmente nos apoiamos em Peirce e na divisão entre o denotativo e o conotativo para definir o que são as *pedagogias invisíveis como a parte conotativa do discurso educativo*, não a parte conotativa do discurso oculto, mas a parte conotativa do discurso explícito, a elaboração cultural subjetiva daquilo que temos debaixo do nosso nariz, como, por exemplo, fazer uma revisão feminista de uma escultura sem cabeça ou de uma apresentação em PowerPoint na qual em todos os exemplos de educação antiquada aparece uma professora rural e, por outro lado, em todos os exemplos de educação inovadora aparece um professor de Harvard...

Nosso desejo, com agentes sociais, é transformar a realidade através de ações semióticas, desenvolver uma hermenêutica da suspeita que nos leve a repensar nosso trabalho como docentes: não ficamos contentes se somente detectamos e analisamos, pois detectar e analisar devem conduzir a mudar o que não funciona, a manter o que acreditamos que funciona e a mudar o que funciona para nós, mas não para os outros.

Nos sentimos nas margens. E é nesse trajeto pelas margens onde nasce nossa paixão por levar a pedagogia a lugares não habituais para ela. Para olhá-la com um olhar cálido e transformá-la, deixar de abordá-la como uma disciplina para começar a olhá-la como um desafio. Esse é o ponto que nos une (bom, e mais algumas coisas, como o mate e bolinhos).

### **O Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE)**

A ideia de criação de um grupo de pesquisa sobre arte e educação começou nos seminários de dissertação e tese do meu grupo de alunos de mestrado e doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Em 20 de junho de 1997, em um encontro em que estavam professores de artes visuais, teatro, música e educação infantil decidimos criar o Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE)<sup>3</sup>, um dos primeiros grupos de arte/educação no Brasil, inscrito no Diretório de Grupos de Pesquisas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/Brasil).

Nosso desejo era aprofundar os estudos sobre a construção do conhecimento nas artes e as formas de tratar a arte na educação formal e não formal. Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira foi promulgada criando a disciplina Arte no currículo escolar e os professores da área estavam muito mobilizados politicamente em defesa da qualificação do ensino da arte. Nesse momento, era necessário destacar a arte como um campo de conhecimento (Goodman, Gardner e Eisner) para mostrar sua relevância na escola. Então, importava qualificar o ensino da arte através da formação de docentes e de apoio

---

<sup>3</sup> Gostaria de referir a importante acolhida e incentivo que tivemos naquele momento do coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, professor Dr. Nilton Fischer.

teórico e metodológico para sua prática na escola. No Brasil havia poucos estudos nessa perspectiva, sendo importante destacar os trabalhos de Ana Mae Barbosa, especialmente a *Abordagem Triangular* que proporcionou, em princípios de 1990, uma mudança política e conceitual ao repensar o ensino da arte como produção, leitura e contextualização.

No final de 1990 e início do novo milênio, nossas pesquisas se centraram nos processos de construção de conhecimento em arte focalizando a criação nas linguagens artísticas, seja nas artes visuais, no teatro ou na música; a compreensão estética; a formação estética dos professores; e as interações em espaços de educação formal e informal. Para difundir nossos estudos, organizamos o livro *A educação do olhar no ensino das artes* (PILLAR, 2011), que tem sido uma referência para muitos trabalhos na área da leitura de imagens. Com interesse na grande influência da televisão na constituição de formas de ler o mundo pelas crianças brasileiras, realizamos pesquisas sobre a leitura dos meios televisivos pelas crianças, que resultaram em vários artigos publicados em revistas e no livro *Criança e televisão: leituras de imagens* (PILLAR, 2001).

A fim de que nossas pesquisas regressassem às escolas subsidiando tanto a prática docente como a formação dos professores, o grupo criou com a Editora Mediação, a coleção *Educação e Arte*, onde foram publicadas algumas teses e dissertações. O primeiro número da coleção, lançado em 2002, foi *Brincadeira e conhecimento*, de Vera Bertoni dos Santos, que analisa o processo de criação teatral com as crianças de educação infantil. No ano seguinte, foram publicados os livros *Imagens que falam*<sup>4</sup>, de Maria Helena Rossi, que se centra na compreensão estética dos estudantes do ensino fundamental; *A formação do ator*, de Mirna Spritzer, que abarca o processo de criação do aluno ator; e *Filosofia da criação*, de Marly Meira, que oferece uma reflexão sobre o significado do sensível em práticas estéticas contemporâneas. Em 2004, foi publicado o livro *Criança e pintura*, de Sandra Richter, um estudo sobre o processo de criação na linguagem da pintura com crianças de educação infantil.

---

<sup>4</sup> Este livro está na 5ª edição e foi selecionado pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE, 2011), do Ministério da Educação, para fazer parte da biblioteca de mais de 41 mil escolas públicas brasileiras das redes federal, estadual e municipal.

Outra forma de diálogo com pesquisadores e docentes para difundir nossos trabalhos foi através dos eventos. Foram realizados muitos eventos nesses 17 anos de GEARTE, dentre eles destacaremos, aqui, somente alguns. Em 2003, promovemos a *I Jornada do GEARTE: Educação e Arte uma dança que se faz coletiva*, com a participação de professores de artes de diversas cidades do estado do Rio Grande do Sul. Em julho de 2004, o Grupo organizou o curso *Educação e os Muitos Sentidos do Sensível*, como parte do XVIII Festival de Arte da cidade de Porto Alegre. Foram cinco oficinas, cada uma para um dos cinco sentidos, e conferências com a participação de João Francisco Duarte Jr., da Universidade de Campinas (UNICAMP); Malvina Dorneles, da UFRGS; João Jardim, diretor do filme *Janela da Alma*, e Neka Menna Barreto, chef.

Ainda no final de 1990, conhecemos os trabalhos de semiótica discursiva do Centro de Pesquisas Sociosemióticas (CPS) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob a direção de Ana Claudia de Oliveira (PUC-SP) e Eric Landowski, diretor do Centro de Pesquisa em Ciências Políticas de Paris (CNRS – FNSP – CEVIPOF). Esses estudos permitiram um giro conceitual em nossas pesquisas sobre leitura de imagens. A semiótica discursiva desenvolvida por Greimas nos proporcionou bases teóricas e metodológicas para a análise em profundidade da produção de efeitos de sentido em nossas interações com as imagens da arte, dos meios de comunicação e da vida cotidiana. O foco dos trabalhos se voltou para a análise do percurso gerativo, dos regimes de visibilidade, interação e sentido nos textos visuais, audiovisuais e sincréticos.

Para criar conexões com outros centros de pesquisa que estavam estudando a leitura de imagens da perspectiva da semiótica discursiva, promovemos e participamos de muitos eventos. Ana Claudia de Oliveira esteve conosco ministrando conferências, assessorando as pesquisas e participando como examinadora de dissertações e teses no grupo. Maria da Graça Krieger (UFRGS) fez a conferência *Semiótica discursiva: fundamentos para a lexicografia e a terminologia*. O grupo realizou o encontro *vasas.cidades. Dos Alpes ao Ilha de Capri* com Lucimar Frange, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que apresentou seus estudos de pós-doutorado em semiótica e analisou trabalhos de mestrado e de doutorado. Sandra Ramalho e Oliveira, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), fez a

conferência *Imagem também se lê* e examinou teses. Moema Rebouças, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), foi examinadora de trabalho de doutorado. Em 2010, o grupo promoveu a conferência *Regimes de interação e sentido na educação* com Eric Landowski e também uma reunião de assessoria às pesquisas. Lucia Teixeira, da Universidade Federal Fluminense (UFF), apresentou a conferência *Autorretratos de Iberê Camargo* e participou como examinadora de trabalhos de mestrado.

Nessa mesma época, o grupo se interessou pelos estudos de cultura visual realizados por Fernando Hernández, da Universidad de Barcelona (UB). Em 2003, em um encontro em Porto Alegre, apresentamos nossas pesquisas a Hernández e depois assinamos um acordo entre a UFRGS e a UB para intercâmbio e desenvolvimento de pesquisas, cursos e publicações. Através desse acordo, alguns participantes do GEARTE estudaram na Universidad de Barcelona e Fernando Hernández tem compartilhado a orientação de alunos em estágio de *Doutorado Sanduíche*, que trabalham na linha da cultura visual. Além disso, Hernández esteve em Porto Alegre, em diferentes momentos, realizando conferências, cursos e assessorando as pesquisas.

Em 2005, o grupo organizou um número especial sobre educação e arte para a *Revista Educação & Realidade*<sup>5</sup>, em que procuramos mostrar a diversidade de teorias que subjazem nossas pesquisas e de que forma elas se articulam com estudos de pesquisadores nacionais e estrangeiros. Para divulgar os trabalhos realizados no GEARTE, também organizamos encontros nos quais os pesquisadores apresentam seus estudos. Promovemos uma série de palestras e conferências sobre educação e arte com a participação de professores de diversas universidades do país, entre os quais destacamos: Ana Mae Barbosa (USP/ Anhembi Morumbi), Sebastião Pedrosa (UFPE), Lucimar Frange (UFU), Fernando Azevedo (Departamento de Educação do Estado de Pernambuco), Mirian Celeste Martins (Universidade Mackenzie) e Marlene François (UNIJUI).

Em 2009, em parceria com a equipe do Santander Cultural de Porto Alegre, coordenado por Liliana Magalhães, organizamos o encontro *Ensino da arte e*

---

<sup>5</sup> A revista está no site (<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/921>).

*Interterritorialidade* com a participação de Ana Mae Barbosa (USP, Anhembi-Morumbi); Ivone Richter (UFMS) e Lilian Amaral (UNESP), que reuniu mais de 300 pessoas. Em 2011, foi organizado o encontro *Ensino da Arte, Abordagem Triangular e Culturas Visuais* com Ana Mae Barbosa, Fernando Azevedo, Rosana Medeiros (Departamento de Educação da cidade de Canoas-RS); Maria Helena Rossi (UCS); Ruth Lerm e Donald Kerr Jr. (IFSul-Pelotas). Nesse mesmo ano, o grupo participou como um dos polos de transmissão simultânea do evento internacional *Em nome das artes ou em nome dos públicos?*, que ocorreu em Lisboa, Portugal, promovido pela Culturgest. Em 2012, no seminário *40 anos do PPGEDU*<sup>6</sup>, o grupo apresentou um panorama das pesquisas em educação e artes visuais desenvolvidas no GEARTE.

De outubro de 2012 até março de 2013, com uma bolsa do governo brasileiro<sup>7</sup>, realizei um estágio de pós-doutorado na Faculdade de Belas Artes da Universidad Complutense de Madrid (UCM), sob supervisão de María Acaso e conheci o coletivo Pedagogias Invisíveis. Com grande interesse nos trabalhos de María Acaso e do coletivo Pedagogias Invisíveis, em 2013 o GEARTE organizou, em parceria com a Fundação Bienal do Mercosul, a vinda de María Acaso a Porto Alegre para uma conferência na Bienal, assessoria às pesquisas do GEARTE e realização do curso *rEDUvolution: o Ensino da Arte como Processo de Criação Contemporânea*, que congregou professores de diferentes áreas do conhecimento, redes e níveis de ensino, pesquisadores, artistas e mediadores.

O GEARTE é, então, um grupo interinstitucional que, em suas dissertações e teses, pesquisa as relações entre educação e arte, em diálogo com as áreas da semiótica discursiva, cultura visual, estética, história, teoria e crítica da arte. Está formado por professores e estudantes de pós-graduação da UFRGS, Universidade Pedagógica de Moçambique (UP), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, campus Pelotas (IFSul-Pelotas), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade de Caxias do Sul (UCS), Universidade de Joinville (UNIVILLE), Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). O

---

<sup>6</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS.

<sup>7</sup> Bolsa CAPES de Estágio Sênior Proc. BEX 5314/12-7.

grupo está vinculado à linha de pesquisa Educação: Arte Linguagem Tecnologia do PPGEDU/UFRGS.

O grupo tem cinco linhas de atuação: pesquisa, docência, estudos específicos, assessoria e publicação. As pesquisas têm tematizado os vínculos entre educação e arte com o objetivo de contribuir para a expansão das perspectivas educativas da arte em diferentes contextos. Para promover nossas pesquisas, participamos em congressos nacionais e internacionais, publicamos artigos em revistas especializadas e organizamos livros. A Revista GEARTE surgiu de nosso interesse em reunir estudos e pesquisas realizados nessa área no país, em diálogo com trabalhos desenvolvidos em outros países.

As atividades de ensino e assessoria incluem seminários avançados na pós-graduação, cursos, palestras, encontros e conferências a cargo de especialistas do Brasil e de outros países. Ainda, em relação à docência, os participantes do GEARTE frequentemente colaboram com instituições diversas daquelas com as quais possuem vínculo permanente, gerando intercâmbio tanto com outras Universidades, quanto com diferentes instituições. Na Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância (REGESD)<sup>8</sup> diversos participantes do grupo atuaram no curso de Graduação em Licenciatura em Artes Visuais como coordenadores, professores e tutores, viabilizando o oferecimento de um curso de graduação em licenciatura para professores atuantes na Educação Básica que abrangeu todo o estado, nessa modalidade. Tivemos, também, participantes que atuaram junto à Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul (FBAVM)<sup>9</sup> na formação presencial e a distância de mediadores, bem como na coordenação pedagógica e supervisão destes profissionais durante diversas edições desta mostra.

Em nossas pesquisas, fizemos interlocuções com pesquisadores e teóricos de diversos países. Ana Mae Barbosa tem estado conosco em vários momentos, desde

---

<sup>8</sup> A REGESD foi uma Rede formada por 8 instituições de ensino que teve como objetivo principal promover, através da modalidade a distância, a formação superior de professores leigos da rede pública de ensino, que lecionavam disciplinas fora de sua área de formação.

<sup>9</sup> A FBAVM é uma entidade de direito privado, sem fins lucrativos, comprometida com a educação e o fomento à discussão sobre a Arte Contemporânea nos diferentes espaços e níveis de educação. Promove, desde 1997, uma exposição bianual voltada para a arte latino-americana que mobiliza grande parte do sistema artístico local.

a criação do grupo, dando assessoria às pesquisas, conferências e participando como examinadora de dissertações e teses do grupo. Ana Claudia de Oliveira e Eric Landowski ministraram conferências e deram assessoria a nossas pesquisas. Fernando Hernández compartilhou a orientação de alunos de doutorado em instâncias de doutorado sanduíche. María Acaso esteve conosco em assessoria às pesquisas, curso e conferência. Realizamos, também, eventos com conferências de professores brasileiros e estrangeiros, lançamentos de livros, oficinas. Teóricos como Michael Parsons (Illinois University) e Jorge Larrosa (UB) participaram, de modo virtual ou presencial, de atividades junto ao grupo.

Durante esses 17 anos, muitas pessoas colaboraram com o grupo, pesquisadores<sup>10</sup> e estudantes. Nos primeiros anos do grupo, os professores e artistas que participaram do GEARTE eram de diversas áreas: artes visuais, teatro, música, psicologia e educação infantil. Alguns participantes mais tarde formaram seus próprios grupos de pesquisa em áreas específicas.

Com 21 pesquisadores brasileiros e estrangeiros de diversas instituições, o GEARTE tem procurado contribuir com seus trabalhos para a qualificação do ensino da arte no Brasil, tanto em espaços formais de educação como em espaços não formais. As conexões com outros pesquisadores, grupos de pesquisa nacionais e internacionais têm ampliado e aprofundado nossos estudos visando à construção de um lugar substancial para a arte na educação.

### **Pedagogias Invisíveis e GEARTE: afinidades**

Para os dois coletivos, as pesquisas têm por foco qualificar o ensino da arte realizado em contextos educativos. E, mais precisamente, a visualidade contemporânea tem instigado os pesquisadores dos dois grupos, seja por sua presença muito forte em nosso cotidiano, seja por suas complexas criações. Que visualidade é essa? Que textos a constituem? Que discursos atravessam essas

---

<sup>10</sup> No PPGEDU muitos colegas foram parceiros em várias atividades. Gostaria de referir, em especial, os professores Dra. Esther Beyer, Dra. Regina Mutti, Dr. Fernando Becker, Dr. Nilton Fischer, Dr. Gabriel Junqueira, Dra. Margarete Axt, Dra. Malvina Dornelles, Dra. Rosa Fischer, Dra. Maria Stephanou, Dra. Luciana Loponte. Nas atividades conjuntas realizadas com o Instituto de Artes da UFRGS tivemos parceria das professoras Dra. Icléia Cattani e Dra. Mônica Zielinsky.

produções? Como esses discursos se mostram? E qual o papel da educação, em geral, e do ensino da arte, em especial, na leitura dessa visualidade?

Assim, um dos enfoques das pesquisas realizadas em Pedagogias Invisíveis e no GEARTE têm sido a leitura das imagens que nos rodeiam e nos constituem, buscando conhecer os efeitos de sentido que produzem, desconsolidar o mundo-imagem. Pretendemos que nossos trabalhos contribuam para a leitura de imagens, principalmente no ensino da arte, tanto na escola como em museus e em contextos comunitários. A consolidação de estudos sobre leitura de imagens no contexto atual, em que a informação visual é muito presente, pretende propiciar uma mudança no modo de interagirmos com as imagens, passando da contemplação à produção de efeitos de sentido acerca do que olhamos.

Em termos teóricos, ambos os coletivos têm fundamentado suas investigações na semiótica visual e na cultura visual, em diálogo com outras teorias, buscando que o processo de analisar a linguagem visual seja algo mais presente na educação. As pesquisas realizadas em Pedagogias Invisíveis fundamentam-se em Peirce, Eco e Jackson; enquanto no GEARTE, os referenciais têm sido Greimas, Landowski e os trabalhos do Centro de Pesquisas Sociosemióticas (PUC-SP). Além disso, os estudos da cultura visual têm perpassado nossas pesquisas subsidiando uma compreensão crítica das imagens e do papel das representações visuais.

Por fim, gostaríamos de dizer que nossa intenção é criar fluxos de pesquisas efervescentes entre Pedagogias Invisíveis e GEARTE para que se possa desenvolver trabalhos investigativos transdisciplinares e transoceânicos em conjunto, publicações, cursos e intercâmbio entre alunos e pesquisadores dos dois países. Nosso desejo, então, é o estabelecimento de uma rede internacional de pesquisa sobre leitura de imagens, com a participação de pesquisadores de diferentes universidades.

## Referências

- ACASO, Maria; ELLSWORTH, Elizabeth. *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Catarata, 2011.
- ACASO, Maria. *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata, 2012.
- ACASO, Maria; NUERE, Silvia. El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, v. 17, p. 205-218, 2005. Disponível em: <<http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/ARIS0505110207A/5814>>. Acesso em: fev.2014.

ELLSWORTH, Elizabeth. *Posiciones en la enseñanza: diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal, 2005.

PILLAR, Analice. *Criança e televisão: leituras de imagens*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PILLAR, Analice. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. 7.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PISCITELLI, Alejandro; ADAIME, Iván; BINDER, Inés. *El proyecto Facebook y la Posuniversidad: sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Barcelona: Ariel, 2010. Disponível em: <[http://www.fundacion.telefonica.com/es/arte\\_cultural\\_publicaciones\\_detalle/4](http://www.fundacion.telefonica.com/es/arte_cultural_publicaciones_detalle/4)>. Acesso em: fev.2014.

### **María Acaso**

Professora Titular de Educação Artística na Faculdade de Belas Artes da Universidad Complutense de Madrid. Pesquisadora convidada nas Universidades de Stanford, Harvard, The School of the Arts Institute of Chicago, Khib (Bergen National Academy of The Arts) e no Museu Getty. Implementou projetos antipedagógicos em La Casa Encendida, Fundação ICO, Fundação Telefônica. Tem diversos livros publicados. Fez programas de formação de educadores para Manifesta 8 e Fundação Telefônica.

E-mail - [mariaacaso@gmail.com](mailto:mariaacaso@gmail.com)

Currículo - <http://mariaacaso.blogspot.com.br/2011/04/cv.html>

### **Analice Dutra Pillar**

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuando na graduação e no PPGEDU. Doutora em Artes pela Universidade de São Paulo. Realizou estágio de pós-doutorado na Faculdade de Belas Artes da Universidad Complutense de Madrid. Pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq-Brasil). Publicou diversos artigos e livros. Participa do Conselho Editorial do International Journal of Education Through Art.

E-mail - [analicedpillar@gmail.com](mailto:analicedpillar@gmail.com)

Currículo - <http://lattes.cnpq.br/0033345213407184>

## **Submergir-se: incorporar espaços (in)habitáveis**

Teresa Torres Eça (UP - Portugal)

### **RESUMO**

Este texto relata alguns projetos de investigação colaborativa nos quais se trabalhou mais a partir de conceitos do que de métodos. Partimos da questão de espaços de fronteira, entre-lugares onde a arte educação pode invocar a sua hibridez. Descrevemos estratégias da performance artística como pedagogia em espaços de construção colaborativa de aprendizagem para invocar atitudes que possam levar à provocação da visibilidade de uma arte educação comprometida com o mundo real. Falaremos de ações desenvolvidas com vários professores, em contextos de educação formal e não formal, no Brasil e em Portugal e da necessidade de trabalhar em rede e de utilizar as potencialidades que as tecnologias da comunicação oferecem.

### **PALAVRAS-CHAVE:**

investigação-colaborativa; arte educação; ativismo; educação expandida

### **ABSTRACT**

This paper reports some collaborative research projects that were based more on concepts than on methods. The starting point was the question of boundary places, the in-between places where art education can call on its hybridity. We describe strategies of artistic performance, as the pedagogy in places of collaborative construction of learning, in order to call on attitudes that may lead to provocation of visibility of an art education committed to the real world. We will talk about actions developed with a number of teachers, in contexts of formal and non-formal education, in Brazil and in Portugal, the need to work in network and to use the potential that technologies of communication offer.

### **KEYWORDS**

collaborative research; art education; activism; expanded education

## **(Des)habitamos espaços porque não cabemos nas portas**

Escrevo este artigo na terceira pessoa porque acredito que o trabalho que faço, as ideias e as estratégias que experimento são fruto da minha aprendizagem em redes. Carrego na minha fala não só as referências dos livros e artigos que li sobre arte educação, mas também o que aprendi com os outros, nos projetos que realizei com educadores e nas conversas com amigos. Como investigadora integro o Grupo de Investigação em Arte Educação C3 impulsor da Plataforma de Projetos Educativos Inter-Ação. Situo a minha prática presente nas ideias que esse grupo C3 tem, vindo a lançar vírus contagiantes que pretendem infectar a arte educação com a necessidade de provocar situações de compromisso político e social.

## **Percorremos espaços (in)habitáveis porque só aí podemos completamente realizar o nosso trabalho**

Os espaços habitáveis são extremamente ambíguos, entre a realidade física, a realidade virtual e a realidade expandida. Integramo-nos com o nosso corpo físico e com representações do nosso corpo em ambientes de comunicação diversa. Os pressupostos geográficos têm hoje escalas translocais e tempos ubíquos. Movemo-nos rapidamente entre locais e entre grupos de variados interesses. As culturas e as artes são híbridas e, mesmo apesar dos esforços das instituições de poder e das elites intelectuais para manter distâncias, a capilaridade é constante. Vivemos espaços de entropia onde o imprevisível e o surpreendente acontecem. Espaços de comércio e espaços de partilha. Os museus e as galerias deixaram de ser os indicadores dos lugares da arte, a experiência artística acontece em qualquer lugar. Rejeitamos os princípios universalistas das perguntas modernistas do tipo “O que é a arte?” E duvidamos do significado vazio da pergunta “Quando é arte?” Experimentamos a arte nas mais variadas circunstâncias, sendo uma delas a educação.

A experiência artística deixou de se poder definir por conceitos elitistas de apreciação ou fruição; passamos a acreditar que seria uma vivência relacional ativa, onde vários intervenientes partilham um fenómeno visual, a partir de diferentes interpretações influenciadas por histórias de vida particulares (ROGOFF, 2000). Preocupamo-nos com a sobrevivência de direitos autorais, mas acreditamos em conteúdos abertos e na possibilidade da cultura livre.

Reconhecemos a importância da educação para a compreensão da cultura visual e acreditamos que, como educadores, deveremos ajudar os estudantes a desenvolver a *literacia multimidiática*. Mas queremos ir mais além, mais além das nossas histórias de vida, mais além dos nossos pressupostos ocidentais que tendem a separar as várias áreas das artes e entrar no mundo multimidiático, no qual as pessoas vivem processos imersivos através do som, da imagem e do corpo. Gostaríamos de habitar esses espaços, que os mecanismos educacionais tendem a desagregar. Nos interstícios encontramos um processo artístico sem idade, ou com a idade da humanidade, nos quais a arte e a educação se mesclam. Pela performance celebramos processos de aprendizagem grupal. Envolve-mo-nos totalmente com o compromisso do nosso corpo que se expõe como elemento de um grupo numa

comunhão sem retorno. Para nós, trabalhar em arte educação, qualquer que seja o grau de ensino, implica corporizar a aprendizagem num ritual de grupo, tal como numa dança circular. A performance artística como pedagogia representa um espaço criativo e intelectual através do qual os estudantes podem aprender a expor, examinar e criticar paradigmas culturais a partir das suas diferentes perspectivas vivenciais. A conjugação de conteúdos académicos "públicos" com os conteúdos "privados" dos estudantes, que ocorre através da incorporação do discurso e da prática da performance artística, transforma a sala de aula num espaço contencioso onde discursos hegemônicos podem ser desafiados a partir das perspectivas das memórias pessoais dos estudantes e das suas histórias pessoais (GAROIAN, 2002, p. 18-24).



Figura 1: Alunos e professoras numa performance do projeto Comparangoleiros. Entrada do Museu Berardo, Lisboa, Fevereiro de 2012. Foto Isabel Trindade.

Pensamos a arte na educação e a educação na arte. Percorremos espaços de educação com artes e educação pelas artes. Atravessamos pontes entre as várias disciplinas que convocamos em cada ação educativa através das artes. Tecemos redes quando não existem pontes entre as disciplinas e escondemo-nos nas margens porque não estamos no centro do conhecimento dito mais útil. E, dessas margens periféricas, onde se faz arte educação, fazemos o centro das nossas vidas. Trabalhamos em equipas multidisciplinares.

Com o grupo Comparangoleiros partimos da ideia da performance “Parangolés”, de Helio Oiticica, para um trabalho com alunos sobre arte contemporânea. Acabamos por criar uma rede enorme de alunos e professores que vestiram a pele da mudança. Sentiram o poder do Parangolé, como ferramenta performática, capaz de criar relações afetivas com os outros, de provocar situações de diálogo tanto nos professores como nos alunos. Nesses projetos, ao arriscar trabalhar nas margens, entre os lugares da cidadania, da história, da geografia, do ambiente, das artes visuais, das artes performáticas, corremos riscos de perder o rigor e o controle. Os conhecimentos específicos das disciplinas só são convocados caso necessário. No entanto, tal risco é compensador pelos ganhos no crescimento da pessoa. E, não será o conhecimento necessário o mais útil? O professor não é o único detentor do conhecimento. Mas o conhecimento não é propriedade de ninguém, é algo que se vai construindo em conjunto.



Figura 2: Professores envolvidos no espírito Comparangoleiros durante o 24ª Encontro Anual da APECV, Constância, Maio 2012. Foto da autora.

Ao vestir, cantar e dançar o Parangolé com alunos e professores, sentimo-nos portadores de uma filosofia educativa. A hibridez das artes no ato performático abriu horizontes ilimitados a uma nova maneira de ser professor e de ser aluno. Fez-nos sentir parte de um ritual de alegria e de colaboração, ritual completamente diferente dos rituais competitivo/punitivo que as escolas favorecem. Compreendemo-nos como professores, com as nossas histórias, os nossos receios e as nossas limitações. Refletimos diariamente as nossas escolhas. O Parangolé é a metáfora dessa reflexão;

no Parangolé pintamos, colamos, desenhamos as nossas memórias e com elas construímos memórias de eventos coletivos. Incorporamos sonhos, sentimentos, afetos e ações. Partimos da história de cada um, ouvindo os estudantes e fazemos com eles mapas de descobrimento de si e dos outros, envolvemo-os em procuras com questões difíceis, temas problemáticos trazidos por eles ou por nós; subimos o nível sempre que possível para ajudar o grupo a sair do conforto dos estereótipos e das respostas prontas.

Ouvimos o que os nossos colegas têm para partilhar e colaboramos nos seus projetos mais arriscados. Com o professor Ariclaudio, de Diadema (MG-Brasil), e a professora Dace, de Riga (Letônia), em 2011, convidamos os alunos a criarem, a partir do estudo das artes, um objeto protetor. Baseados na mitologia letã das coroas de flores do solstício de verão, os alunos de Dace enviaram mandalas; os alunos brasileiros, baseados na arte contemporânea do Brasil, enviaram objetos-colagem, multimidiático, e os portugueses baseados no artesanato português enviaram azulejos. A partir do tema “Proteção”, vários mundos foram descobertos através das artes, mundos pessoais e coletivos. Provocamos situações em que se geram histórias, perguntas, e mais perguntas. Agimos para aprender e ser apreendido. Para amar e ser amados. E aí, reside a nossa maior criação artística.

### **Incorporamos narrativas**

Nas situações que criamos caminhamos nas bordas da inconformidade e geramos desconforto. Aí reside o nosso desafio educacional. É preciso estar atento, para continuar o exercício da liberdade.

Temos um compromisso urgente com os nossos estudantes. Somos arte educadores, resistentes, resilientes e ativos.

Trabalhamos com os sentidos, a liberdade, a expressão, a comunicação, o pensamento e a vontade. Propomos trabalhos de projeto; ações implicadas sobre temas que relevem compromissos com as comunidades, que provoquem desconforto e impulsionem debates. Por exemplo, na ação “Sorria” convidamos professores e alunos de várias escolas para, na sua escola ou na praça central da sua cidade, oferecer um desenho aos passantes. O desenho dizia “sorria”, porque o mundo está cheio de tristeza. Os alunos, na rua, às vezes eram rejeitados pelos passantes; foi

cruel, às vezes; outras vezes eram abraçados. Foi uma experiência que nunca esquecerão. É preciso sair da segurança dos muros da escola; a escola pode ser em qualquer lugar.



Figura 3: Ação de Rua: Sorria, APECV/Movimento desenho 12, Outubro 2012. Foto da autora

Na oficina de intervenção comunitária, coordenada pela artista Ângela Saldanha, “Na Companhia”, ela propôs aos moradores do bairro piscatório de Espinho um painel coletivo. Trouxe o desenho e a dança como festa para o bairro, o desenho para contar as suas vidas, a faina do mar, a espera, a venda do peixe, as pequenas alegrias que fazem parte da vida do bairro. Na ação “Mais que Nunca”, levada a cabo durante a Semana Internacional da Educação Artística com o grupo C3, distribuímos centenas de cartazes em todo o mundo sobre a importância da educação artística. Cartazes que integravam palavras-chave elaboradas por arte educadores em rede e uma colagem, que o pintor Xesus Carballido elaborou especialmente para a ação. São ações curtas ou longas com eventos visíveis na rua, no bairro e que acabam sempre por ir parar nos grupos sociais da Internet (Facebook; Youtube; Tweeter). Convidamos alunos e professores a clicar em “curtir”; usamos celulares, cartões, balões, qualquer meio para exprimir e comunicar. Fazemo-nos visíveis.



Figura 4: Oficina Comunitária de Angela Saldanha com moradores do Bairro piscatório de Espinho: na Companhia, Dezembro 2012. Foto da autora.

Trabalhamos com os sentidos a liberdade, a expressão, a comunicação, o pensamento e a vontade.

Trabalhamos com alunos que não são mais puros receptores; consumidores de cultura, mas que se transformaram em “prosumidores” (DUNCUM, 2010) no sentido de recicladores de cultura; criadores de novos objetos culturais a partir da oferta global da cultura da mídia. Muitas vezes os professores de artes visuais perguntam qual será o seu papel, como poderão ser mais ativos e úteis. Os nossos estudantes, há muito deixaram de ser objetos passivos de aprendizagem para se tornarem sujeitos em construção contínua. Embora a maior parte desse processo de construção passe pelo lado de fora da escola. As crianças e os jovens são indivíduos que desenvolveram capacidades muito interessantes, conseguem receber informação em diferentes formatos e de variadas fontes ao mesmo tempo. Mas, na escola têm cada vez mais dificuldades de concentração e desmotivam-se. Apenas os muito competitivos, com maior atenção para as tarefas lógico-linguísticas, sobrevivem confortavelmente. Os mais criativos são os que mais sofrem nos sistemas escolares. Marta, estudante de Bioquímica, estuda nos manuais on-line da universidade numa janela do écran do computador, enquanto vê um filme noutra janela, copia outro filme

noutra janela para a irmã, ouve um áudio livro no MP3 e faz um desenho num papel, tudo ao mesmo tempo. Isso é o que normalmente os bons estudantes fazem. Catarina, estudante do ensino médio, também é muito criativa, mas mais inconformista e menos estudiosa, usa o computador de um modo um pouco diferente, mais virada para as redes sociais, Skype e jogos on-line. Eles são incríveis! Como conseguem prestar atenção a tanta coisa ao mesmo tempo? Recebem milhões de bytes por segundo, a velocidades vertiginosas, comunicam-se com outras pessoas, para mim misteriosas, usando fotos, vídeos, texto e palavra que elas produzem a partir do que encontram. No mundo deles tudo é música, imagem e movimento. É um mundo fabuloso, cheio de possibilidades de conhecimento e de conexão com outros!

Todas essas potencialidades que se abriram com a banalização do ciber mundo são desafios para a educação. Nunca foi tão fácil aceder, contatar, comunicar! Nunca foi tão fácil produzir e publicar conteúdos! Essa facilidade inunda-nos de informação absurda, de contatos insignificantes e de comunicação irrelevantes. De excesso! De caos? Uma lixeira grandiosa à escala global. Mas não existirão mais de mil maneiras de catar no lixo. Talvez tenhamos apenas que voltar a pensar o que é verdadeiramente importante para nós educadores numa sociedade com essas possibilidades. Pensar de novo o ser, o estar e o ter.

Repensar o termo “Acesso”. Quanto custa o acesso à informação? Quem lucra com os conteúdos fechados? Quem está no mercado da informação? Qual o papel dos emissores (criadores)? Qual o papel das empresas? O papel dos receptores-emissores (prosumidores)? Poderemos mudar as regras da lei da compra utilizando o conceito de partilha da cultura livre (LESSIG, 2004), como usamos os conteúdos abertos?

Queremos ser pessoas livres, estar atentos; ter livre arbítrio. Às vezes, os alunos nos surpreendem. Depois de um projeto cujo tema era a violência contra as mulheres, um grupo de alunos grafitou, no mercado central, a mensagem “sem mulheres não há paz”. No início do projeto, a turma declarou que o tema não lhe interessava; isso não existia, diziam eles, na sua comunidade. Depois de alguma conversa e de muita pesquisa na Internet, em páginas com conteúdos abertos de organizações ligadas aos direitos humanos, acabaram por descobrir que existia um

pouco por todo o mundo, com muita frequência no país onde viviam, e até na sua comunidade.

### **Cibercultura: Precisamos navegar**

A educação é comunicação, a comunicação no século XXI produz-se, partilha-se e distribui-se, como já vimos, cada vez mais, por meios digitalizados (SAURA, 2011). A digitalização permitiu uma sociedade de verdadeira democratização e transformação social na medida em que permitiu baixar custo do transporte da informação. Não só em termos de recepção como também de emissão, isso faz com que seja possível trabalhar em redes sem grandes custos, favorecendo a inteligência coletiva, um conceito que tem vindo a ser desenvolvido na área das ciências e das tecnologias pelos estudiosos dos sistemas complexos. Se, nesse tipo de sociedade, queremos ser críticos, compreender e transformar a realidade, não podemos descurar a vertente da inteligência coletiva e dos meios tecnológicos na qual ela se cultiva. É necessário habitar a ambiguidade dos espaços reais e virtuais em que nos movemos, e as tecnologias que usamos sem demasiadas expectativas. As tecnologias são apenas tecnologias. Os meios não libertam, o que pode libertar (ou alienar) é o modo como os utilizamos. Precisamos navegar, utilizando a metáfora do ciberespaço, porque grande parte da cultura passa por narrativas transmidiáticas, transmitida por diferentes linguagens (verbais, icônicas, etc.) e expandidas por meios diversificados (cinema, literatura, televisão, videojogos, blogs, wikis, etc). Essa dispersão é uma das mais importantes fontes de complexidade da cultura popular contemporânea. Precisamos trabalhar também com essa dispersão.

### **Precisamos afundar-nos**

Vivemos inquirindo. Somos profissionais que refletem a partir das suas experiências para gerar conhecimentos mais profundos. Somos espelhos ajudando outros a refletir a partir das suas experiências. Somos redes onde as reflexões se partilham. Usamos processos metafóricos, exageramos, repetimos até à exaustão, transformamos e criamos. Usamos as imagens como ponto de partida para a reflexão sobre a construção das nossas experiências. Afundamo-nos na procura do Eu e do Outro usando processos holísticos não verbais, precisamos tornar o nosso trabalho visível.



Figura 5: Kerly mostrando o seu cartaz de vestir realizado na Oficina de artes plásticas para professores, Goiânia, Goiás, Brasil, Dez. 2012. Foto da autora.

Muitas vezes é difícil arranjar espaços de exposição gratuitos; existem muito poucos espaços abertos ao cidadão comum. A publicidade é um negócio duro e as leis promovem os negócios. Por seu lado, os museus e as galerias só promovem as imagens que interessam aos seus negócios. Raramente se interessam por trabalhos feitos em escolas ou por trabalhos de professores (HUERTA, 2010, p. 39). Então, fica difícil expor publicamente, dar a conhecer ideias, trabalhos, tornar-se visível. Isso foi sentido por pessoas como Ángeles Saura, do grupo *@:educación artística en clave 3.0*, quando organizou a exposição AVATARES (SAURA, 2012). Foi uma pequena exposição com avatares de professores da península Ibérica e da América Latina que, para além do seu espaço na Internet, ocorreu fisicamente em muitas cidades. Houve

uma cidade onde a exposição se fez na rua, Ángeles pendurava os avatares nas paredes das casas ou os colocava no chão; durou apenas o tempo de disparar a máquina fotográfica, porque é proibido expor nas ruas sem autorização. Ángeles nessa altura tinha comentado conosco que daquela maneira até se poderia expor nos grandes museus. Bastava haver um portador para carregar com a obra.

Essa ideia pareceu-nos fantástica! Banksy, artista urbano, já tinha procurado profanar o espaço sagrado dos museus em algumas das suas intervenções introduzindo sorrateiramente artefatos nas paredes de salas de exposição de museus; nós acreditávamos que isso era uma proposta muito interessante para se debater em educação. E daí, surgiu o conceito para uma série de oficinas de arte educação ativista. Desafiar os espaços sagrados de exposição/comunicação, dar voz aos professores e alunos, tornar visíveis na comunidade os resultados dos projetos de arte educação. Fazendo cartazes-sanduíche, um dos formatos expositivos mais simples e versáteis que existem na história da publicidade. Essas oficinas tinham um caráter colaborativo, na sequência do que o grupo C3 tinha vindo a desenvolver com a ação “Submergir-se”. *Submergir-se* partia de imagens e de três questões para provocar a reflexão sobre um tema com os participantes utilizando meios de debate não apenas escritos. Uma dessas ações foi realizada no Seminário Atravessar Pontes entre Escolas e Museus realizado pela APECV, no Museu de Serralves (Porto – Portugal), em outubro de 2012. As respostas dos participantes do Porto foram levadas para uma ação similar realizada no LABORarte, na Universidade de Campinas, Campinas – Brasil, em 12 de dezembro de 2012. A oficina de Campinas ofereceu um espaço de debate muito rico e terminou com um ritual lindíssimo. Tinha sido proposto fazer uma ciranda aos participantes que ficaram até o final da sessão. Uma das participantes, professora de dança, convidou o grupo a fazer uma dança circular às 18h. Por acaso, nesse dia 12/12/2012, pessoas de várias partes do Brasil e também de outros países participaram de rodas de Dança Circular Sagrada. A dança do sol, de Bernhard Wosien, com a música Cantata de Bach foi dançada a cada 2 horas, entre 14 e 22 horas, com o intuito de vibrar harmonia, força e amor para a humanidade e para o planeta.

Ao trabalharmos com grupos, se usarmos processos dialógicos, muitas vezes acontecem situações como essa, por serendipidade<sup>1</sup> o projeto adapta-se e enriquece-se com o que cada um dos elementos do grupo pode trazer de novo.

Outra dessas oficinas, realizada também no Brasil, em Goiânia, durante o Congresso ENECIM; V EGEM; IX SENARTE, promovido pela Ciranda da Arte e UFG em dezembro de 2012, foi assistida por Kerly, professora de artes no estado de Goiás. Era uma oficina na qual se procurou analisar anúncios publicitários para depois os reciclar num cartaz de vestir (homem sanduíche). Kerly procurava talvez ideias novas para a sua prática pedagógica e acabou produzindo um cartaz com cartões velhos e folhas de revista. A sua curiosidade a tinha levado a escolher imagens que representavam mulheres: uma mocinha posando para o espelho com pose de dançarina de ballet, o estereótipo da menina bonitinha cheia de sonhos e expectativas; uma noiva numa pose descomposta à porta da igreja e uma imagem da morte como noiva. Como texto ela escolheu: “Abra e Exponha Cuidado Frágil”. Kerly compartilhou a sua história com o grupo, expôs-se como história e como portadora de histórias numa reflexão silenciosa, mas poderosa através das imagens. Ousou ser arte educadora, afundada no processo de reflexão sobre imagens comprometeu-se com um tema que certamente interessaria aos seus alunos.

### **Precisamos submergir**

Relatamos as nossas análises com as linguagens dos sentidos, escrevemos com o silêncio das imagens; com a sonoridade das melodias; com o corpo em movimento.

Somos redes onde as reflexões se partilham. Ser arte educador é hoje um desafio empolgante, porque, dentro das possibilidades de comunicação que as tecnologias nos oferecem, é possível pensar outros modelos de educação, em que não existem margens nem centro, apenas situações de aprendizagem colaborativas através do rigor da reflexão constante sobre as práticas educativas e o mundo para as quais elas são criadas. É preciso submergir, soltar-se de pressupostos pouco

---

<sup>1</sup> Serendipidade é um anglicismo que se refere às descobertas afortunadas feitas, aparentemente, por acaso.

adaptados ao mundo real, saltar os muros do conforto, ter imaginação, arriscar vestir o Parangolé e trazer rituais de alegria e de festa para a educação, não apenas para desenvolver a livre-expressão, experimentar técnicas, analisar criticamente objetos culturais, mas, também, e sobretudo, como processo axiológico de conhecimento e de construção de discursos críticos e diversificados sobre o mundo.

## Referências

DUNCUM, Paul. Young Prosumers, Visual Culture, and Dialogic Pedagogy. In: OLIVEIRA, Miguel; MILHANO, Sandrina. *As Artes na Educação: contextos de aprendizagem promotores de criatividade*. Leiria: Folheto, 2010. p.79-92.

GAROIAN, Charles. Performance Artística como Pedagogia de Resistência. *Imaginar: Revista da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual*, Porto, v. 39, p.18-24, set. 2002.

HUERTA, Ricard. *Maestros y museos: educar desde la invisibilidad*. Valencia: PUV, 2010.

LESSIG, Lawrence. *Free Culture: how big media uses technology and the law to lock down culture and control creativity*. 2004. Disponível em: <[http://manybooks.net/titles/lessiglother04free\\_culture.html](http://manybooks.net/titles/lessiglother04free_culture.html)>.

ROGOFF, Irit. *Terra infirma: geography's visual culture*. London: Routledge, 2000.

SAURA, Ángeles. *Innovación educativa con TIC en Educación Artística, Plástica y Visual: Líneas de investigación y estudios de casos*. Sevilla: Eduforma, 2011. p. 61-69.

SAURA, Ángeles. AVATARS for artistic and technological learning. *The International Journal of Arts Education*, New York, v.10, n.2, p. 59-74, dec. 2012.

## Webgrafia

APECV. *Na Companhia: bairro piscatório de Espinho*. 2012. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=3Phh7naoo2l>>. Acesso em: 11 de julho de 2013.

APECV. *Sorria*. Org. alunos da ESAM. Out. 2012. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=TPMjhbXeXfK&feature=plcp&list=PLrJ1Vm-f4lfraEOG9SMuZdcxL05nYTz7F>> Acesso em: 11 de julho de 2013.

COMPARANGOLEIROS. Disponível em: <<http://www.facebook.com/groups/154454424621866/?ref=ts&fref=ts>>. Acesso em: 11 de julho de 2013.

EÇA, Teresa. *Ação: Sem mulheres não há Paz*. Org. Organizacion de voluntarios europeos Adamastor Viseu. Disponível em:<<http://www.youtube.com/watch?v=iqvOSDhkig>>. Acesso em: 11 de julho de 2013.

EXPO AVATARES5. 2012. Disponível em:<<http://youtu.be/LdJc5VTA-2Y>> Acesso em: 11 de julho de 2013.

EXPOSIÇÃO AVATARES. Disponível em:<<http://www.arteweb.ning.com>>. Acesso em: 11 de julho de 2013.

INTER-ACTION. *Plataforma de investigación en procesos artísticos*. Coord. Maria Jesús Agra, Cristina Trigo, Teresa Torres Eça, Carmen Franco Vasquez. Disponível em: <<http://www.inter-accion.documenta.cat>>. Acesso em: 11 de julho de 2013.

MÁIS QUE NUNCA. Disponível em: <<http://www.facebook.com/pages/M%C3%A1is-que-nunca/326921474048455>>. Acesso em: 11 de julho de 2013.

SAURA, Ángele. *Catálogo Expo Avatares*. Red. de artistas docentes. Disponível em: <<http://cort.as/3ZMb>>. Acesso em: 11 de julho de 2013.

**Teresa Eça**

Professora e pesquisadora da Universidade do Porto (Portugal), é bacharel em Artes Plásticas pela Escola Superior de Belas Artes do Porto, mestre e doutora em Arte/educação pela Universidade de Surrey Roehampton (UK). É vice-presidente da International Society of Education through Art (InSEA) e presidente da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual (APECV). Foi secretária do Conselho Europeu Regional da InSEA e representante da Europa no Conselho Mundial da InSEA. É membro fundador da Rede Ibérica de Educação Artística, onde atua como moderadora. Atualmente é sub-editora da Revista International Journal of Education through Art. Tem artigos e livros publicados em diversos países.

E-mail - [teresatorreseca@gmail.com](mailto:teresatorreseca@gmail.com)

Currículo - <http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=6449161000484867>

## **Licenciaturas Internacionais: uma experiência de aprendizagem transcultural na redefinição da formação do professor de artes visuais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

Umbelina Barreto (UFRGS - Brasil)

### **RESUMO**

No artigo aborda-se o Projeto Licenciaturas Internacionais em Artes Visuais, que compõe o Programa de Licenciaturas Internacionais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, PLI da UFRGS/CAPES/2011, atualmente com 07 alunos cursando a dupla diplomação em Portugal. Focaliza-se a qualificação da formação de professores de artes visuais para a educação básica no contexto brasileiro em interlocução com contextos internacionais. Apresenta-se o curso com uma arquitetura curricular estendida em um campo expandido com atividades extracurriculares, em um estreito diálogo entre a educação e a cultura, ao habilitar o aluno para a formação continuada, evidenciando um ensino articulado à extensão e à pesquisa. Nesse campo curricular expandido, aponta-se a dupla diplomação, focalizada como uma experiência de aprendizagem transcultural, ao constituir-se como uma proposta pedagógica das licenciaturas, visando à redefinição do escopo correspondente ao Projeto Pedagógico dos cursos de formação de professores das diferentes áreas do conhecimento.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Licenciaturas Internacionais; dupla diplomação; currículo expandido; experiência de aprendizagem transcultural; arquitetura curricular.

### **ABSTRACT**

The article discusses the International Undergraduate in the Visual Arts Project which composes the International Undergraduate Program of Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, PLI of UFRGS/CAPES/2011. This project has 07 students in the double undergraduate in Portugal. The text focuses on the qualification of teacher training in Visual Arts for basic education in the Brazilian context in dialogue with international contexts. In this project the curriculum architecture of the course is extended in a field expanded with extracurricular activities. These extracurricular activities constitute dialogues between education and culture to enable the student to the continuing education evidencing an education articulated to research and to extension. The double undergraduate is focused in an expanded curriculum with a cross-cultural learning experience and constitutes a pedagogical proposal of undergraduate at redefining the scope corresponding to the pedagogic project of teacher training courses in different areas of knowledge.

### **KEYWORDS**

International Undergraduate, double undergraduate, expanded curriculum, cross-cultural learning experience, curriculum architecture.

## **Dispositivo para um novo olhar das licenciaturas brasileiras<sup>1</sup>**

Este artigo pretende evidenciar um caminho de mudanças que tem se estruturado no Ensino Superior Brasileiro, em um processo auto-organizativo a partir

---

<sup>1</sup> No Brasil, Licenciatura se refere aos cursos de graduação destinados à formação superior de professores para a Escola Básica, diferentemente dos países da Europa, que a partir do acordo de Bologna, em 1999, organizam o ensino superior a partir de ciclos, sendo que o Primeiro Ciclo corresponde às Licenciaturas, no sentido de formação superior com o título de licenciado, o qual obtém uma licença para o exercício profissional na área de conhecimento correspondente. A formação de

das transformações que vão sendo operadas nas universidades mediante perturbações geradas pelas políticas nacionais de educação, desenvolvidas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.

O foco do estudo neste texto é o Programa de Licenciaturas Internacionais que está sendo implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, e as particularidades e repercussões da participação do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, no Programa.

Inicialmente, relaciona-se o processo de internacionalização das universidades que está ocorrendo na atualidade, à capacidade de reiterada reinvenção de si própria que, tradicionalmente, estas instituições apresentam. Nesse sentido, as universidades se reinventam reiteradamente em uma repetição que busca, prioritariamente, a continuidade em relação ao passado. Entretanto, estas instituições têm sido participantes, e, simultaneamente, constituintes do processo de secularização que caracteriza as transformações da modernidade ocorridas no último milênio. Além disso, a instituição universidade, também está no centro dos processos culturais emergentes do desenvolvimento da ciência no século XX, em uma sociedade que, ao adentrar no século XXI, pretende constituir-se, justamente, como informação e conhecimento.

A organização dos cursos de formação superior, na grande maioria das universidades, está, ainda hoje, submetida a uma estrutura fragmentada do conhecimento, que se dá em desenvolvimento semestral, direcionado a uma formação especialista, sendo que, esta forma já perdura há pelo menos 60 anos<sup>2</sup>. No Brasil, os fragmentos separados são chamados de disciplinas, as quais se sequenciam em ordenamentos semestrais, constituindo, ao final de um período pré-determinado, o que se convencionou chamar de currículo, que também foi denominado de grade curricular em um período brasileiro de extremo controle e, atualmente, começa a ser mencionado, com muita frequência, como arquitetura curricular, abrangendo

---

professores nas Universidades europeias ocorre no segundo ciclo, que corresponde ao curso de mestrado, correspondendo também à pós-graduação no ensino brasileiro.

<sup>2</sup> Na atualidade a formação superior no Brasil privilegiando a formação do especialista na graduação está sendo rediscutida, e esta discussão já originou a criação de novos cursos de caráter generalista, além de ter gerado a ampliação dos cursos existentes abarcando a possibilidade de escolha do aluno em realizar um percurso curricular especialista ou um percurso curricular generalista.

experiências de aprendizagem que ultrapassam as disciplinas em uma emergente tentativa de ampliação pedagógica da formação superior.

A organização do currículo em disciplinas semestrais está em evidência desde a federalização do ensino superior brasileiro, a partir de uma inspiração advinda do pragmatismo norte-americano, com um forte acento na técnica, como possibilidade de reprodução e reconstituição do próprio conhecimento abstrato. Esta evidência disciplinar, desde a década de 60, define uma estrutura homogênea na formação superior, instituída de forma única, desconsiderando a especificidade da área acadêmica, quer seja considerada a área das Ciências Exatas, ou Humanas e Sociais e, ainda, no extremo dessa classificação, também as Letras e Artes; enfim, nesta definição, todas as áreas, obrigatoriamente, têm a mesma organização curricular.

A disciplinarização do conhecimento teve origem, de certa forma, no final da Idade Média com a criação das primeiras universidades europeias, e acompanhou as transformações que mudaram a visão de mundo no Renascimento. As disciplinas, àquela época, foram definidas em sete, em dois grupos: um de quatro disciplinas e outro de três, que tinham a intenção de abranger as disciplinas e as vias de acesso ao conhecimento com a possibilidade de abarcar, nesse universo, todo o conhecimento abstrato<sup>3</sup>.

Na primeira fragmentação do conhecimento advinda da Idade Média deu-se a separação das Artes Liberais, sendo que esta foi composta de sete disciplinas, que foram desdobradas em dois grupos: o *trivium* e o *quadrivium*, em que cabia ao primeiro a definição das vias de acesso às disciplinas e, ao segundo, a definição das disciplinas propriamente ditas: envolvendo no primeiro, através da gramática, a dialética e a retórica; o falar, o buscar e o colorir as palavras e, no segundo, através da aritmética, a geometria, a astronomia e a música; o fazer, o calcular, o cultivar e o produzir. E, com esta separação das artes livres, ou liberais, também se separavam métodos e habilidades intelectuais de habilidades ocupacionais.

---

<sup>3</sup> Ver a discussão detalhada desse processo fundacional na tese de doutorado: *Espiando pelo buraco da fechadura: o conhecimento de Artes Visuais em nova chave*, de Umbelina Barreto, UFRGS, 2008.

Finalmente, com as Artes Liberais temos também o surgimento das primeiras Universidades na Europa, tal como a de Bolonha em 1088 e a de Coimbra em 1290, sendo que ambas ainda estão em funcionamento, chamadas *Alma Mater Studiorum*, adotando uma sequência que iniciava com o *trivium* e desenvolvia-se até o *quadrivium*.

Na atualidade, com as transformações do mundo, nova mudança se opera nas universidades, tornando possível a permanência do sentido universal que as tem caracterizado desde a sua fundação, através de um processo de solução de continuidade, que também as tem distinguido ao longo desse tempo.

No século XXI, a internacionalização tem transformado as universidades em centros de processos multiculturais<sup>4</sup>, e é certo que, nesses centros, o transculturalismo também pode vir a ser desenvolvido, através de experiências de aprendizagem que reinserem a instituição no campo da cultura.

Com o intercâmbio cultural dentro das universidades internacionalizadas, potencializado pelas diferenças institucionais entrelaçadas a partir de estruturas que são mutuamente perturbadas, o transculturalismo também passa a ser promovido, desenvolvendo-se de uma forma percussiva, gerando novos observatórios para as culturas locais, sem que estas se definam somente em hierarquias fixas, em processos de aculturação e subjugação, mas promovendo as hierarquias móveis, transformando os sistemas sociais de exclusão e competição em sistemas culturais inclusivos e cooperativos.

Neste sentido, o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras, fundado pela Universidade de Coimbra em 2008, elabora um padrão de internacionalização através de janelas de cooperação privilegiando as relações lusófonas e a Europa, tendo o Brasil um papel chave nessas relações.

A internacionalização do Ensino Superior no Brasil iniciada no Ensino de Pós-Graduação, pela CAPES, há 60 anos, está agora a ocorrer no Ensino de Graduação,

---

<sup>4</sup> Muitas dessas universidades são chamadas de Centros Cosmopolitas, a exemplo das cidades cosmopolitas.

inicialmente em áreas técnicas e tecnológicas e com uma expansão atual para as áreas humanas.

Considera-se de extrema importância para o escopo deste artigo focar o projeto educacional nacional atual dentro desse processo de internacionalização, em que a formação continuada está sendo implementada como chave para o desenvolvimento da formação do professor brasileiro, em uma definição de uma nova universidade, participativa e democrática, atrelada a um processo de responsabilização social caracterizado pela inclusão, invertendo o caráter separatista e a exclusão social que definia a universidade em seus mecanismos de controle característicos do período de exceção no país.

Nessa perspectiva, na atualidade, tem-se a valoração<sup>5</sup> das licenciaturas nacionais, que, no Brasil, constituem os cursos destinados à formação superior do professor da Escola Básica, e os processos de inclusão social, diretamente relacionados às políticas educacionais desde a Escola Básica até o Ensino Superior, focalizados pelo Programa das Licenciaturas Internacionais, que está sendo impulsionado pela CAPES, através do Grupo Coimbra, enfatizando a formação de professores e definindo o público alvo entre acadêmicos provenientes de Escola Pública.

Dessa forma, o Programa passa a se constituir também como um dispositivo que possibilita a construção de um novo olhar sobre as licenciaturas brasileiras, pois atua diretamente na sua ressignificação dentro do âmbito acadêmico e resgata parte da dignidade que ainda não havia sido concedida à formação de professores dentro do processo de transformação institucional que vem ocorrendo nas universidades brasileiras.

Por outro lado, pode-se pensar que esta nova visão seja proveniente também da simbologia de tudo que está implicado nesse Programa, pois se tem que considerar o papel da Universidade de Coimbra como construtora do próprio sentido de universidade, tal como afirma o Reitor da Universidade Federal da Bahia, Presidente

---

<sup>5</sup> Processo de construção de novos valores das licenciaturas nacionais com a finalidade de valorizar a formação de professores no Brasil.

do Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras, Naomar de Almeida Filho<sup>6</sup>, em seu texto de apresentação do grupo:

Nossa congregação de universidades, unidas pelo reconhecimento da Universidade de Coimbra como *alma mater* não somente de indivíduos, mas também de instituições, terá plena consciência de sua responsabilidade como geradora de símbolos e signos acadêmicos e culturais, sabendo a que remontam e o que de fato significam, sobretudo seu valor na construção do imaginário social.

O PLI, Programa Capes de Licenciaturas Internacionais, tal como é conhecido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que faz parte do Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras, começa a ficar conhecido dentro do Instituto de Artes dessa instituição, pois, atualmente, o Curso de Licenciatura em Artes Visuais está participando do programa com sete alunos, que estão realizando a dupla diplomação na Universidade de Coimbra.

Esta participação abre a perspectiva para novos alunos, fazendo com que os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, e também os alunos provenientes de escola pública, alguns, inclusive, que obtiveram o seu ingresso na universidade pelo sistema de reserva de vagas definido por cotas, sejam valorizados dentro do sistema universitário, subvertendo o próprio sistema através da inclusão nacional e internacional, pois esse, até agora, ainda mantém o vestígio por ter sido, tradicionalmente, um sistema definido pela exclusão.

Reconhecer o espaço do aluno das licenciaturas na universidade, recuperando a dignidade do ensino junto à especificidade da área do conhecimento, valorizando o aprofundamento e a necessidade da continuidade da formação, ultrapassa a academia e repercute na sociedade, contribuindo para uma nova construção do papel do professor e também para a elaboração de novos valores atribuídos à educação na sociedade brasileira.

É possível afirmar, que esta mudança da universidade a reinsere no mundo, fazendo-a assumir um papel de responsabilização social, mas, assumindo também as

---

<sup>6</sup> Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras. Salvador/ Bahia: Edufba, 2009. Disponível em: <[http://www.grupocoimbra.org.br/anexos/publicacoes/Coimbra\\_Brasil\\_livro\\_web.pdf](http://www.grupocoimbra.org.br/anexos/publicacoes/Coimbra_Brasil_livro_web.pdf)>. Acesso em 23 fev. 2011.

contradições que aí se apresentam e que, por outro lado, são necessárias e constitutivas do mundo atual caracterizado pela informação e conhecimento.

Esse novo mundo do século XXI define um multiculturalismo, que repercute diretamente na universidade, a qual, por sua vez, não renuncia à qualidade da formação que ministra, controlando os níveis de excelência, mantendo a profundidade da investigação que desenvolve e os índices de desempenho das atividades de inovação, em procedimentos que ultrapassam as especificidades culturais, entretanto, sem prescindir delas.

### **Padrões culturais e arquiteturas curriculares**

Uma das possibilidades de se pensar as transformações que estão ocorrendo no mundo atual envolvendo a mudança paradigmática do conhecimento é a partir do conceito de autopoiesis, trazido por Maturana e Varela em 1984, através do sentido da experiência, construído no texto “El Árbol del Conocimiento”, e da relação das Ciências Cognitivas e a experiência humana<sup>7</sup>, voltando-se para a emergência de novos padrões culturais.

A Teoria da Autopoiesis traz a relação de conservação e mudança em uma dupla face, em que se afirma a redefinição constante dos limites do ser vivo ao provocar transformações estruturais mantendo a organização que o caracteriza como vivo. Dessa forma, a pergunta para que se entendam as mudanças operadas no século XXI será direcionada para o que permanece, com o objetivo de que se possa também mudar, mas, principalmente, compreender as mudanças realizadas estando, simultaneamente, inseridos nelas.

Em convergência a esse pensamento da dupla face, Boaventura de Sousa Santos<sup>8</sup>, frente aos desafios enfrentados pelas universidades nas sociedades contemporâneas, propõe a realização de mudanças estruturais que possibilitem

---

<sup>7</sup> Varela juntamente com Thompson e Rosch pesquisam as relações das Ciências Cognitivas e a Experiência Humana, publicando os resultados de sua pesquisa pelo MIT em 1991 em um livro intitulado *The embodied mind*.

<sup>8</sup> Boaventura de Sousa Santos aborda a necessidade de reforma das universidades do século XXI em seu livro editado em 2004: *A universidade do século XXI: para uma retomada democrática e emancipatória da universidade*. Neste texto, Santos utiliza algumas questões presentes nas reflexões sobre o social e o político na pós-modernidade, que constituem o livro *Pela mão de Alice*, de 2003.

passar do sentido unitário presente na ideia de universidade para a pluralidade constitutiva de uma universidade de ideias, revendo justamente, a radicalização do processo institucional que a caracteriza desde a sua fundação, mas, essencialmente, mantendo a concepção da universidade como um universo<sup>9</sup>.

Por outro lado, pensar a relação entre cultura, sociedade e conhecimento, para além da ideologia, pode ser pensar em uma construção da experiência entre os três campos envolvidos, constituindo esta relação como um dispositivo topológico, e comparando esta topologia assim gerada, com outro tipo de construção, que envolva uma arquitetura entre os campos. Nesse sentido, tem-se que, também é a universidade a responsável pela inserção de novos modelos, incluindo aí uma nova sociedade, com outra chave de conhecimento, mas que ainda possa ser compreendida como uma sociedade, uma cultura e um conhecimento que nos corresponda.

O espaço em que tradicionalmente se apresenta esta relação entre a forma e a estrutura é o espaço curricular, entretanto, a dinâmica da forma curricular é de difícil apreensão, por dar-se no desenvolvimento do tempo, envolvendo não só a arquitetura, mas ainda a topologia.

O currículo passou de uma abordagem formal, para uma abordagem estrutural ao se denominar grade curricular, enfatizando-se o desenvolvimento temporal, e, agora, uma nova mudança caracteriza a presença da arquitetura curricular, com a inserção de novos campos nessa estrutura, tendo passado a constituir o equivalente a uma estrutura tridimensional, sem prescindir da estrutura temporal.

A ideia da articulação desses três campos: o social, o cultural e o campo do conhecimento, já estão presentes na teoria sistêmica de Maturana e Varela, que elaboram um sistema de sistemas partindo do biológico e chegando ao cultural, que

---

<sup>9</sup> Dentro dessa concepção pode-se até pensar também, em como a nossa concepção do universo em que estamos inseridos tem mudado desde o Renascimento, com a inauguração da ciência, através da defesa de um sistema heliocêntrico. É interessante pensar que com Galileu inaugura-se o olhar como um dispositivo para a leitura e não somente para a visão. Inicia-se com o telescópio, instrumento utilizado por Galileu pela primeira vez para perscrutar o céu, a articulação entre o visível e o legível, relação que volta a ser foco da reflexão nas transformações da filosofia no século XX, fazendo emergir a semiótica e a teoria da linguagem.

abriga o campo da mente humana, em que se realiza a própria teoria que está sendo proposta pelos pesquisadores, em uma circularidade entre o ser e o fazer.

De certa forma, esta circularidade também se apresenta em um espaço curricular que pode ser visto como uma forma curricular, uma estrutura curricular e de um modo mais complexo, uma arquitetura, envolvendo topologias e perspectivas, e mantendo o caráter de universo, mas, sendo focado a partir do diverso e não a partir da unidade apontada.

Quando se pensa nessas arquiteturas curriculares atuais, que envolvem relações de distintas grades aproxima-se o pensamento das inusitadas arquiteturas, que se tornaram possíveis a partir dos novos materiais desenvolvidos na segunda metade do século XX, os quais tendem a multiplicar infinitamente a disponibilidade atual, principalmente se forem acrescentadas a este rol as pesquisas que envolvem a nanotecnologia na criação desses novos materiais.

Uma arquitetura curricular está diretamente relacionada com a emergência de novos padrões culturais, mas também, ao extremo, faz pensar em um plano de estudo correspondente a especificidade de construção de conhecimento de uma única pessoa, o que é o inverso da uniformização do ensino que dominou no século XX.

Essa é a questão que interessa pensar no momento atual em que se tem à disposição toda espécie de informação e o conhecimento passa a corresponder a uma unidade de sentido. Uma unidade que tem que ser construída a partir do acesso de cada sujeito que possa vir a atribuir-lhe algum significado cultural, reconstruindo-a e a ressignificando.

Pode-se pensar também que uma arquitetura curricular só existe para que possa ser desconstruída e reconstruída constantemente por cada estudante/cultura que lhe atribua algum significado. O acesso à arquitetura curricular dá-se pela autonomia do sujeito do conhecimento que escolhe o seu próprio desenvolvimento dentro da sociedade em que se encontra como participante e agente transformador, sendo considerado agente dentro de seu próprio grupo cultural.

Entretanto, é importante registrar que esta autonomia do sujeito é uma construção que está presente na formação superior atual, participando dos Projetos

Pedagógicos dos Cursos de Graduação em uma clara inspiração na Pós-Graduação. Este novo tipo de formação possibilita ao aluno fazer escolhas e realizar diversos percursos curriculares dentro de um único currículo. E é esta estrutura que vai sendo ampliada através do processo de internacionalização da universidade, gerando arquiteturas curriculares que tendem a se desenvolver em caminhos continuados de formação que adentram na Pós-Graduação.

Dessa forma, a academia passa a ser mais presente no mundo da vida, interferindo na cultura, em processos educativos que convivem, inclusive, com a indústria do entretenimento, aparentemente tão afastada do conhecimento, gerando diferenças e também semelhanças culturais significativas, que se evidenciam dentro e fora da universidade.

### **A ideia de arquitetura curricular como um campo curricular expandido**

O conceito de campo expandido, emergente no universo da arte, foi utilizado por Rosalind Krauss, em um texto denominado *Caminhos da Escultura Moderna*, para construir uma reflexão sobre uma espécie de arte surgida no século XX, e que ultrapassa os lugares de classificação existentes, não sendo nem escultura nem arquitetura, mas ao mesmo tempo sendo ambas, não se encaixando, dessa forma, em nenhuma classificação conhecida. Esse conceito pode ser interessante também para se pensar as características de uma arquitetura incomum, e a princípio irreconhecível, envolvendo os abrigos para o corpo, mas também os labirintos da mente, ainda tão incompreendidos e até agora sempre apresentados em projetos separados, sempre corpo ou mente, em exclusão mútua.

E com essa dupla função de um único conceito, que possibilita refletir sobre espécies inclassificáveis e identificar o irreconhecível, pode-se tentar desenvolver a ideia de uma arquitetura curricular como um campo de conhecimento que torna imprescindível a utilização de dois outros campos que podem igualmente contribuir para a construção e para a desconstrução do conhecimento. O campo social e o campo cultural passam a ser efetivamente necessários para que o conhecimento seja construído, entretanto, ambos os campos são também a via em que o conhecimento deixa de significar, podendo ser desconstruído e nesse sentido abrindo também a possibilidade de ser atravessado pela contradição.

Pensar na arquitetura curricular como um campo curricular expandido é também pensar na abertura desse campo à possibilidade de contradição. É ampliar de tal forma a estrutura curricular, para que ela possa ultrapassar o seu próprio limite cultural, abrangendo novas formas de fazer e novas formas de pensar, tão legítimas quanto o desdobramento único do padrão científico. Entretanto, com isso, também não se quer dizer que esse padrão científico não seja essencial, pois sem ele essas formas em expansão não seriam nem percebidas.

Respeitar a cultura do outro, dentro de sua própria cultura aprendendo também com o outro é, certamente, um dado novo da atualidade que merece ser mencionado como um princípio evolutivo da natureza humana, possibilitado pelo mundo atual que torna o planeta terra, uma terra de todos e para todos. Compreender os modos de relação do outro é essencial para a sobrevivência de todos. E é essa uma possível via do conhecimento necessário ao mundo atual e que começa com um certo embaralhamento nas estruturas conhecidas, gerando novas arquiteturas e topologias que são vitais para o desenvolvimento humano.

### **A dupla diplomação e o transculturalismo como uma experiência de aprendizagem**

Dentro dessa arquitetura curricular, ainda incompreendida, mas que já começa a ter resultados vê-se surgir o transculturalismo como uma experiência significativa, que promove a abertura de uma cultura à outra, possibilitando uma passagem que até agora não estava visível.

Entretanto, também até agora os currículos dos cursos de Ensino Superior, aparentemente, não necessitavam das experiências de aprendizagem, como se o aprendizado do ser humano adulto se constituísse através de uma mente desincorporada ou ainda, para uma mente que desconhecesse qualquer processo de articulação significativa entre a mente e o corpo no desenvolvimento do conhecimento, como se constituíssem dois processos de desenvolvimento e não mais guardassem qualquer relação, dando-se, inclusive, em caminhos inversos, em desconstruções que poderiam comprometer o próprio processo de conhecimento.

Essa é a chave das experiências de aprendizagem, pois elas sempre se dão em um campo expandido, desde a primeira respiração de um ser humano fora do

útero. Por outro lado, têm-se os processos mentais, que apreendem com a sua própria aprendizagem em uma circularidade infinita. Um universo virtual, que só encontra equivalência no mundo cibernético atual.

O campo expandido das arquiteturas curriculares atuais abarca experiências de aprendizagem que situam os estudantes no mundo, seja através de processos culturais internacionais, em mobilização e dupla diplomação, seja através de experiências em trocas culturais locais. O desdobramento curricular em disciplinas e atividades organizadas de uma forma mista é também um princípio gerador dessa nova arquitetura, em que a universidade deixa de ser o único *locus* da formação e a pesquisa se estende para o mundo da vida.

No Brasil, o tripé constitutivo da universidade pode finalmente vir a ser compreendido, pois a extensão, a pesquisa e o ensino passam a participar do currículo dimensionando-o arquitetonicamente, ao ser inicialmente construído com disciplinas, atividades e experiências de aprendizagem, e posteriormente possibilitando uma formação diferenciada, mesmo entre os alunos de um único curso que partilham um mesmo currículo.

Dentre as experiências de aprendizagem que ampliam e individualizam a formação estão as que possibilitam a vivência em outras culturas e dentre essas é importante evidenciar a particularidade de trocas em um país em que, aparentemente, se fala a mesma língua, mas que têm diferenças culturais desconhecidas e talvez ainda nem imaginadas, gerando um estranhamento positivo, em que ambos os lados se sentem capazes de ultrapassar sua própria cultura abrindo sua janela e colocando o seu saber ao sol e, principalmente, colocando-o ao alcance do outro, de forma a ser ressignificado e redimensionado, tanto internamente quanto externamente.

### **A ressignificação da formação de professores frente às mudanças**

Pensar na ressignificação da formação de professores no Brasil é uma ideia que não pode ser dissociada do pensamento das relações entre as áreas de conhecimento dentro da academia. Principalmente para quem se situa no extremo desta relação, como a área de artes, a qual é com frequência questionada sobre a adequação e pertinência de sua participação no universo acadêmico, que tem as suas regras e métodos tão precisos e necessários, mostrando-se com muita frequência em

uma convergência que acaba por definir uma legitimidade, que inibe qualquer novo questionamento.

Entretanto, as mudanças do conhecimento, da sociedade e da cultura no século XX, tornaram evidente a insuficiência e incompletude desse universo acadêmico, se este não constituir-se também através de um pensamento divergente, que tenha a função de, reiteradamente, mostrar a necessidade do pensamento do outro em processos de excessiva convergência.

Com essa nova apropriação da participação das artes na academia, funcionando como um polo extremo das diferenças constitutivas que a caracterizam na atualidade, pode-se voltar a pensar a formação de professores no Brasil a partir de um duplo percurso associado a esta formação.

Por um lado, resgata-se o percurso da pesquisa como essencial à formação do professor, enfatizando a necessidade da formação continuada em um mundo caracterizado por mudanças paradigmáticas que tendem a mudar, inclusive, a visão de mundo, ou seja, transformando a compreensão da própria natureza humana, ou natureza do mundo humano, ou da cultura humana.

Por outro lado, resgata-se o percurso da curadoria educativa também como essencial à formação do professor, enfatizando a responsabilidade social em um mundo transformado, prioritariamente, através de processos de trocas culturais, em um universo que privilegia a autonomia do sujeito frente à diversidade constitutiva da sociedade.

Desse modo, vê-se que também este duplo percurso pode ser articulado em uma topologia semelhante a uma fita de Moebius, pois o seu desenvolvimento não se dá em separação, mas em um processo contínuo entre um caminho voltado para o exterior e outro voltado para o interior e que, ao ser operacionalizado em um processo de seccionamento e separação, precisa e cuidadosamente poderá vir a formar uma rede constituída por elos separados, mas que se mantêm articulados entre si.

Este princípio possibilita que se veja a formação do professor como a formação do professor/pesquisador/curador, passando esta formação a ser significativa tanto para a sociedade quanto para a academia, pois em ambos os lugares o professor

passa a atuar também como agente de transformação e não somente voltado para a conservação da tradição, através, unicamente, da repetição ou reprodução presente no ensino.

Nesse sentido, a ressignificação da formação do professor está diretamente ligada à ressignificação e transformação da própria universidade, trazendo o ensino e a extensão como escopo da instituição, ao lado da pesquisa, sendo esta, tradicionalmente originária, sendo fundacional do próprio sentido da universidade desde a sua criação.

E quanto à formação do professor, esta formação passa a ser acrescida da pesquisa e extensão, formando o professor/pesquisador/curador, sendo a extensão necessária para que ocorra a articulação do ensino e da pesquisa sem afastar o professor da Escola Básica, que é o seu *locus* principal de pesquisa.

## Referências

BARRETO, Umbelina. *Espiando pelo buraco da fechadura: o conhecimento de artes visuais em nova chave*. 2008. 319 p. Tese (Doutorado em Educação) – PPGEDU, UFRGS, Porto Alegre, 2008.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *El árbol del conocimiento*. Santiago / Chile: Editora Universitária, 1984.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade do século XXI*. São Paulo: Cortez, 2004.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

### **Umbelina Barreto**

Possui Graduação em Artes Plásticas/ Habilitação Desenho e Pintura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1978), Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1994) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008). Atualmente é Professora Adjunta, nível IV, do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE) ligado ao PPGEDU da Faculdade de Educação da UFRGS. Possui experiência na área de Artes Visuais, com ênfase em Desenho e Pintura, e tem realizado produção regular em poéticas visuais, além de exposições bienais. Na pesquisa tem atuado, principalmente, nos seguintes temas: Ensino e Pesquisa da Linguagem do Desenho, Pesquisa da Linguagem da Pintura e Ensino e Pesquisa em Semiótica Discursiva. Tem realizado pesquisas na área de Semiótica, Filosofia da Arte e Epistemologia da Arte.

E-mail - umdb@terra.com.br

Currículo - <http://lattes.cnpq.br/5596431631660931>

## A pesquisa no campo da arte-educação visual e o ensino da arte na educação básica

Maria Helena Wagner Rossi (UCS - Brasil)

### RESUMO

O texto tem o objetivo de refletir sobre o tema “A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica. Para tal, situa as reflexões num contexto mais amplo, considerando o papel da educação básica na superação do subdesenvolvimento do país, abordando brevemente as relações entre desenvolvimento, cultura e educação, para, então, focar o campo da arte-educação visual em algumas dimensões, tais como: a disciplina Arte na educação básica, os cursos de formação de professores e o contexto da pesquisa no campo da arte-educação visual nos cursos de pós-graduação em educação. Sem a pretensão de dar respostas ou apontar soluções, o texto se propõe a formular perguntas, visando provocar novas reflexões.

### PALAVRAS-CHAVE

arte-educação; educação básica; pós-graduação

### ABSTRACT

The text aims to reflect on the theme "The postgraduate education and its dialogues with basic education. For such, it points the reflections in a wider context, considering the role of basic education within the overcoming of the country's underdevelopment, briefly approaching the relations between development, culture and education, to achieve the field of visual art education in some dimensions such as: the discipline Arts in school, training courses for teachers and the context of research in the field of visual art education in postgraduate education. Without attempting to provide answers or point solutions, the text proposes to formulate questions, in order to elicit new reflections.

### KEYWORDS

art education; basic education; postgraduate education

*Fazer perguntas talvez seja um modo de orientar nossos olhares para “ver o que ainda não vimos”. Talvez seja um passo necessário para elaborar nossa linguagem para “dizer o que ainda não foi dito” (FLEURI, 2001, p. 117).*

Concordando com Fleuri quando diz que “fazer perguntas talvez seja um modo de orientar nossos olhares para ‘ver o que ainda não vimos’”, este texto<sup>1</sup> não tem respostas ou soluções para diminuir o discutido distanciamento entre a pós-graduação e a educação básica no Brasil, limitando-se a trazer perguntas e reflexões: como relacionar a formação do professor de Arte, a pesquisa relacionada à arte-educação

---

<sup>1</sup> Texto produzido originalmente para a palestra da Sessão Especial do GT Educação e Arte na IX edição da ANPESUL realizada em Caxias do Sul (UCS) em julho de 2012, que teve como tema central: *A Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica*.

visual em cursos *stricto sensu*, a sala de aula de Arte na educação básica e os índices de desenvolvimento?

## **Desenvolvimento, cultura, educação**

Há controvérsias no momento de classificar o Brasil quanto ao seu nível de desenvolvimento. Embora nas classificações oficiais sejamos um país “em desenvolvimento”, nas palavras de Marcio Pochmann, presidente do Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), “o Brasil ainda é um país subdesenvolvido, infelizmente. E esse subdesenvolvimento não expressa apenas a desigualdade de renda, mas também a forma como a classe trabalhadora é inserida no mercado de trabalho” (POCHMANN, 2012, p. 14). Na mesma linha, Fellet, baseado no Relatório de Desenvolvimento do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) de 2011, aponta que “embora o Brasil tenha aumentado ligeiramente seu Índice de Desenvolvimento Humano<sup>2</sup> (IDH) neste ano e subido uma posição no ranking global do indicador, o país mostrou resultados piores quando considerada a desigualdade social e a de gênero” (FELLET, 2011).

Vale lembrar que o Chile ocupa o 44º lugar e a Argentina, o 45º no IDH de 2011, o que os coloca no patamar de desenvolvimento muito alto. O Brasil, com índice geral de 0,718, está no 84º lugar, com índice de desenvolvimento alto. Por ser um país grande e heterogêneo, talvez os desafios sejam maiores do que os dos vizinhos da América do Sul, mas parece uma incongruência o fato de o país ser respeitado em muitos aspectos da arte e da cultura e, ao mesmo tempo, ocupar um lugar mediano no *ranking* do desenvolvimento humano. Mediano, pois quando entra o critério da igualdade social, o índice cai para 0,519, compatível com IDH baixo.

Na questão de ser ou não ser desenvolvido, a educação é um fator decisivo. Várias organizações internacionais<sup>3</sup> mostram, periodicamente, relatórios estatísticos sobre o desenvolvimento dos países, sendo que os sistemas educacionais são um

---

<sup>2</sup> O IDH avalia os fatores: conhecimento, vida longa e saudável e padrão de vida, através da avaliação da educação (anos médios de estudos), da longevidade (expectativa de vida da população) e do Produto Interno Bruto per capita dos países.

<sup>3</sup> Por exemplo: Nações Unidas (NU), Banco Mundial, OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), UNESCO (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), etc.

elemento decisivo na constituição desses relatórios. Tais documentos têm influenciado a formulação de políticas públicas nacionais.

O desenvolvimento do Brasil vem sendo abordado por diversos ângulos, mas aqui interessam as abordagens que consideram a importância da cultura no desenvolvimento. O ex-ministro da Cultura João Luiz Silva Ferreira<sup>4</sup> (2008-2010) defende o investimento em educação e cultura visando ao desenvolvimento:

O Brasil não vai se tornar uma grande nação realizando o crescimento da economia e colocando um pouco mais de dinheiro no bolso das pessoas. Isso é pouco. É fundamental, mas é pouco. É preciso garantir educação de qualidade para todos e garantir acesso pleno à cultura. Os números vocês devem conhecer porque eu repetia exaustivamente e não me esqueci. Pouco mais de 5% dos brasileiros entraram mais de uma vez em um museu, só 13% dos brasileiros vão ao cinema, só 17% compram livros, a média de leitura de livros é 1,7 per capita. Estão mudando o critério para ver se aumenta o número, mas isso não é bom fazer. Faziam na época da ditadura essas mágicas estatísticas (FERREIRA, 2012).

Nas discussões sobre o desenvolvimento socioeconômico, há uma miríade de fatores que poderiam (ou deveriam) ser considerados, desde novos conceitos, como o de “economia criativa”, até a sala de aula de Arte<sup>5</sup> na educação básica. O que se quer frisar, aqui, é a pertinência de defender um conceito ampliado de desenvolvimento<sup>6</sup>, onde caiba a arte e a cultura.

A cultura brasileira é rica e heterogênea; a arte contemporânea brasileira (erudita e popular) é respeitada e valorizada internacionalmente; a Bienal de São Paulo é uma das duas mais importantes do mundo. Mas o acesso da população a esse patrimônio não está acontecendo, o que gera a baixa classificação do Brasil no *ranking* do desenvolvimento. A distribuição do capital cultural de uma nação é um dos fatores que determinam sua riqueza de conhecimento. Um país desenvolvido é um país rico em conhecimento. Desenvolvimento pressupõe diálogos interculturais e não um *apartheid* cultural como temos no Brasil. Sobre essa condição brasileira, diz Barbosa:

Para o povo o candomblé, o carnaval, o bumba-meu-boi e a sonegação de códigos eruditos de arte que presidem o gosto da classe dominante, que, por

---

<sup>4</sup> Conhecido como Juca Ferreira, em entrevista à Folha de São Paulo no dia 22/03/2012.

<sup>5</sup> Neste texto, o termo quando grafado com inicial maiúscula se refere à disciplina ou componente curricular da educação básica.

<sup>6</sup> Pode-se saber mais sobre o IDH em [http://hdr.undp.org/en/media/FAQs\\_2011\\_HDI\\_ES.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/FAQs_2011_HDI_ES.pdf). *Human Development Report* (ONU)

ser dominante, tem possibilidade de ser mais abrangente e também dominar os códigos da cultura popular. [Mas] as massas têm direito à sua própria cultura e também à cultura da elite, da mesma maneira que a elite já se apropriou da cultura da massa, embora quase sempre hospedada no Hilton Hotel (BARBOSA, 1991, p. 33).

O que a educação pode fazer para minimizar o *apartheid* cultural? Alcione Araújo diz que a educação se afastou da cultura. Os motivos são vários, dentre os quais estão a ênfase nas tecnologias e a busca pela profissionalização. Diz o escritor que a educação, em sua trajetória recente, renunciou às artes, à cultura e ao pensamento (2007). Nesse contexto, o papel da arte na escola tem que ser discutido; o nosso papel como arte-educadores, mesmo que “microscópico”, tem que ser entendido num contexto mais amplo. O processo é histórico e a educação não é a responsável pelas diferenças, mas pode fazer diferença. O último relatório da OCDE confirma essa ideia: “O Brasil não tem uma história de discriminação legal com base na raça ou etnia, mas tem sérias dificuldades em termos de equidade no acesso à riqueza e educação” (OCDE, 2010, p. 30).

Os programas de avaliação da educação básica brasileira utilizam diferentes sistemas nos diversos níveis de escolarização, tais como: Provinha Brasil, ENEM, ENCCEJA, Prova Brasil. Além disso, a cada três anos os alunos são avaliados nas áreas de Linguagem, Matemática e Ciências por meio do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)<sup>7</sup>. O Pisa avalia o desempenho de alunos de 15 anos, “não somente quanto ao domínio curricular, mas também quanto aos conhecimentos relevantes e às habilidades necessárias à vida adulta” (BRASIL, 2008, p. 6).

As avaliações mostram que o desempenho da maioria dos alunos da rede pública é baixo (BRASIL, 2008, p. 14). O PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) reconhece que “este é um fato já amplamente conhecido mostrando que o desempenho do aluno reflete, ainda que de forma não determinística, o capital cultural de sua família, que, no Brasil, está muito associado ao NSE [nível socioeconômico]” (BRASIL, 2008, p. 15). As teorias reprodutivistas já explicitaram o processo pelo qual o capital cultural retorna às mãos do capital cultural, reproduzindo a estrutura de sua distribuição entre as classes sociais (BOURDIEU, 1982, p. 297). Assim, caberia a

---

<sup>7</sup> O Brasil é um dos países convidados pela OCDE para participar do Pisa, que foi desenvolvido pelos países participantes dessa Organização.

pergunta: que caminhos a arte-educação deveria seguir nesse contexto? Os currículos deveriam ser iguais, mesmo considerando as diferenças entre escola pública e particular? É ético defender a igualdade em contextos *a priori* desiguais?

## **Educação e qualidade**

Em fevereiro último, a OCDE pediu a seus países-membros que façam investimentos em educação, como saída para a crise econômica. A Organização salienta que um ponto-chave nessa luta é “atrair, assessorar e conservar professores de alta qualidade”:

As políticas devem aumentar a qualidade dos professores para as escolas e alunos desfavorecidos, através dos seguintes meios: fornecimento de formação específica para professores, com vista a permitir que os professores recebam as competências e os conhecimentos de que necessitam para trabalhar em escolas com alunos desfavorecidos; fornecimento de programas de orientação para professores principiantes; desenvolvimento de condições de trabalho positivas, com vista a melhorar a eficácia dos professores e a aumentar a conservação dos mesmos; e desenvolver incentivos financeiros e profissionais adequados, com vista a atrair e conservar professores de qualidade em escolas desfavorecidas (OCDE, 2012, p. 4).

Considerando as recomendações da OCDE, uma pergunta que se pode fazer é: como um país com modestos índices de desenvolvimento pode “atrair, assessorar e conservar professores de alta qualidade”? Para pensar sobre isso, trago alguns dados sobre a remuneração do trabalho docente na educação básica brasileira em 2012. No Distrito Federal um professor com 40h de trabalho semanal recebia R\$ 2.315,00; em Roraima, que tinha o segundo maior piso do país, esse professor recebia R\$ 2.142,00. Na Região Sul, no Paraná, o piso era de R\$ 1.224,00; em Santa Catarina R\$ 1.504,00 e no Rio Grande do Sul o professor recebia por 40 horas, mais jornadas extraclasse, um salário de apenas três dígitos (791 reais), aproximadamente um terço do que era pago no Distrito Federal. Esses dados ficam mais incongruentes quando cotejados com os índices de desenvolvimento dos estados da Região Sul que, segundo o PNUD (em 2012), estavam entre os seis mais desenvolvidos do país: Santa Catarina com índice de 0,840 ocupa o 2º lugar; Rio Grande do Sul, com 0,832, ocupava o 3º lugar e Paraná, o 6º lugar, com 0,820. Em 1º lugar estava o Distrito Federal, com índice de 0,874.

Há que se considerar que as condições para conservar e atrair para o magistério professores de qualidade incluem a sua remuneração. A OCDE analisa a qualidade do percurso educativo/ formativo e profissional dos professores como indicador dos sistemas educacionais (NEVES, 2008, p. 87). Considerando o contexto da Região Sul do país, pergunta-se: como o trabalho do professor poderá gerar qualidade da educação, levando em conta suas condições profissionais, sua remuneração e suas possibilidades de educação continuada?

### **A disciplina Arte no contexto da relação “arte, cultura e desenvolvimento”**

A disciplina Arte, no Brasil, talvez seja a que tem a mais peculiar trajetória de inserção na educação formal. Como forma de conhecimento, a arte é uma das mais antigas da humanidade, mas isso não é garantia de sua valorização por parte da escola e da sociedade. Foi apenas na década de 70 que aconteceu a inclusão obrigatória no currículo escolar. Mas o foi como mera atividade, não como disciplina, como as demais. A chamada Educação Artística tinha natureza polivalente, que já vinha desde os cursos de formação de seus professores, que incluíam nos currículos disciplinas de Artes Cênicas e de Música. Durante muitos anos, a polivalência se disseminou na escola, com professores “atuando” nas várias linguagens da arte. Mas vieram reformas, nova LDB, novas concepções sobre arte e seu ensino, e é provável que hoje todas as licenciaturas alteraram sua denominação, de Educação Artística para Licenciatura em Artes Visuais, em Dança, em Música ou em Teatro. Mas como essa situação se apresenta na prática escolar, no currículo realmente em ação nas escolas?

No site *Seja um professor*, do MEC, há informações sobre o perfil do professor de Artes Visuais:

O Licenciado em Artes Visuais deve ser educado para a docência de Arte - Artes Visuais - em todos os níveis do ensino formal e não-formal, incluindo a elaboração de materiais pedagógicos. Deve, também, desenvolver a produção, a pesquisa, a crítica e a mediação artístico-cultural nas modalidades de arte pública, cerâmica, desenho, fotografia, história em quadrinhos, ilustração, home page, vídeo, holografia, computação gráfica, escultura, gravura, mural, modelagem, grafite, land art, livro de artista, multimídia, instalação, objeto, performance, pintura, arte digital, teoria, história e crítica de artes visuais, entre outras (Em: <<http://sejaumprofessor.mec.gov.br>>. Acesso em junho de 2012).

O trecho evidencia a renúncia à polivalência. Da mesma forma o faz o Decreto que explicita a formação do professor da educação básica “no ensino de sua especialidade”: O Parágrafo 4º do Artigo 3º do Decreto Nº 3.276/1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, diz que “a formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em cursos de licenciatura, podendo os habilitados atuar, no ensino da sua especialidade, em qualquer etapa da educação básica.”

Está claro então que, oficialmente, a polivalência está extinta no nível da Lei. No campo da reflexão ela vem sendo combatida desde o início do Pós-Modernismo da arte-educação brasileira, que, segundo Barbosa, data do início da década de 80, com o Festival de Inverno de Campos de Jordão (1983). Nessa década, em 1987, foi criada a FAEB (Federação de Arte-educadores do Brasil), sendo que o 1º Congresso Nacional aconteceu no ano seguinte. Desde a sua criação a FAEB condena a licenciatura curta para a formação do professor de Educação Artística e a polivalência. A primeira não existe mais, graças aos movimentos político-pedagógicos dos arte-educadores nos últimos 30 anos, mas a polivalência insiste em não sucumbir.

Atualmente, inúmeros concursos para provimento de cargos de professores de Arte estão sendo realizados no país. Mas o que tem chamado a atenção (e tem sido discutido em listas e grupos da internet, notadamente na lista da FAEB) é a crença na possibilidade de um professor habilitado em uma dada área ser efetivado para atuar em outra área. Isso tem sido encarado como uma tentativa de gestores da educação de legitimar novamente a ideia da polivalência. É provável que o objetivo primeiro seja o de cortar gastos com pessoal, mas é, acima de tudo, a disseminação de um equívoco dos órgãos gestores da educação básica.

Um depoimento em uma lista de discussão *on line* sobre arte-educação menciona que uma determinada Secretaria de Educação estaria contratando professores de Arte, dando preferência a:

[...] professores multifuncionais, ou seja, que saibam música, ensaiar coral, teatro de bonecos, encenar danças folclóricas, balé clássico, história da arte de todos os tempos, arte pós-moderna e contemporânea, arte do circo, lúdico infantil e se possível arte-terapia para acalmar os alunos (Em: <faeb@yahoogrupos.com.br>. Acesso em maio de 2012).

A leitura dessas palavras provoca risos e remete a uma impossibilidade, já que elas descrevem um professor fictício. Afora situações hilárias como essa, a realidade é que os professores de Arte se deparam frequentemente com tais exigências, tanto nos concursos, quanto no trabalho na escola, onde são intimados a atuar em várias linguagens da arte, como visuais, música, dança e teatro.

Talvez seja pertinente perguntar: de onde vem a ideia de polivalência? Como ela se apresenta na sociedade? Quem ou o quê divulga e legitima essa ideia? Como a disciplina poderá recuperar sua integridade no contexto mais amplo da sociedade?

### **Os cursos de formação de professores de Artes Visuais**

Procurando informações em *sites* de cursos de formação de professores em Instituições de Ensino Superior (IES) sobre conteúdos desenvolvidos em cursos de Licenciatura em Artes Visuais, encontra-se, por exemplo:

O Curso de Licenciatura em Artes Visuais contempla várias disciplinas na área das artes em geral: desenho, pintura, escultura, serigrafia, elementos gráficos (desenho virtual), audiovisual (cinema e vídeo), **musicalização, coral, violão, flauta, técnica vocal**, semiótica e sintaxe visual, teatro, história da arte, história da música, libras, psicologia da educação, gestão educacional, didática, materiais expressivos, arte educação, metodologias nas áreas das artes, prática de ensino e pesquisa científica (Em: <<http://www.culturapa.com/2011/11>>. Acesso em junho de 2012) (grifos adicionados).

Esse é apenas um exemplo dos equívocos envolvendo a polivalência, que vêm ocorrendo em diversas regiões do país. Algumas IES do Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Amazonas, Sergipe e Distrito Federal mantêm disciplinas de Música e Teatro em seu currículo, contribuindo assim para a manutenção do equívoco. Entretanto, um ponto positivo é que a maioria dos cursos de formação de professores de Arte do país abandonou a formação polivalente, seguindo as recomendações do MEC.

No rastro da LDB 5692/71 os cursos de Licenciatura e Educação Artística eram “em sua grande maioria superficiais e genéricos, desarticulados epistemologicamente e centrados nas técnicas artísticas com finalidade para o uso escolar em atividades para crianças e jovens” (ARAÚJO, 2010, p. 80). Essa Educação Artística e o que ela trouxe em seu bojo contribuíram para a construção do pensamento sobre arte que está nas ruas, no senso comum e na própria escola. Não é preciso dizer que o

conhecimento sobre arte e seu ensino produzido na Academia não é acessível à população em geral. Isso pode ser visto, por exemplo, no vídeo “Quem faz o quê?” produzido pela TV UFG<sup>8</sup>. Perguntadas sobre o papel do professor de Artes Visuais, as pessoas revelam concepções de cunho formalista (“ensina como trabalhar elementos visuais em produções”), tecnicistas (“ele ensina técnicas de pintura, de escultura...”) ou confusas (“ele transmite a arte dele para o público”). Esses depoimentos ilustram um pensamento bastante disseminado. As antigas “belas artes” ainda estão no imaginário da população, alheio aos diferentes modos de pensar as linguagens presentes na arte contemporânea.

Uma pergunta cabe aqui: Qual é a dimensão do distanciamento entre as concepções sobre arte encontradas na Academia e as dos nossos alunos na escola? Tal distanciamento não seria diretamente proporcional ao existente entre a pós-graduação e a educação básica?

Para refletir sobre diferentes concepções sobre arte, apresento algumas respostas de alunos de escola pública às perguntas: O que é uma obra de arte? Você tem alguma obra de arte na sua casa?<sup>9</sup>

Da Educação Infantil até o 4º ano, obras de arte podem ser:

Quadros (de Jesus, São Jorge e paisagens), vasos, animais de porcelana, bibelôs, guarda-roupa, lustre, aquário, tapete da sala, vaso com flores, livro com figuras coloridas, jardim, flores, desenhos feitos por eles, bons sentimentos, fotos de gente fazendo pose, fotografias [em geral, de alguém ou algo de que gostam], caixinhas enfeitadas, panos de prato pintados ou bordados, coisas de crochê, tricô ou bordado, coisas que foram feitas com as mãos, violão, objetos com materiais reciclados como garrafas PET ou rolinhos de jornal, bichos de pelúcia, enfeites de geladeira, louça pintada, bijuteria, sapatos, relógios, livros, móveis, música, velas, porta-retrato, chaveiro, corte e pintura de cabelo, sabonete pintado, flores de tecido, imã de geladeira, guardanapos e toalhas feitas à mão, cortina com miçangas, enfeites no jardim, tudo que é bonito de olhar...

Do 5º ano até o Ensino Médio, são consideradas obras de arte:

Novelas de TV, cerca de pedra, imã de geladeira, origami, quadro com paisagens, escultura de animais, azulejo de cozinha, imagem da Santa Ceia, imagem do Sagrado Coração de Jesus, relógio com pêndulo, coisas antigas, retrato antigo, relógio com o símbolo do Grêmio, crucifixo, quadros bem pintados, escultura em madeira, vaso egípcio, tapete decorado, móveis

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=XB6ifRIWY0s&feature=relmfu>>

<sup>9</sup> Questões propostas em atividade da disciplina Seminário Integrador 3 do Curso de Licenciatura em Artes Visuais a distância em parceria UFRGS/UCS.

decorados, bibelôs, esculturas de biscuit, crochê, bordados, vasos de barro, boneca antiga, pôster do Inter, paisagens bonitas, velas decoradas, lembranças de viagens, almofada bordada com lantejoulas, CD do Luan Santana, Hip Hop, Batidão Sertanejo, móveis, retratos feitos à mão, pátio, telefone celular, criação de ovelha, revista de bordados, uma parede com grafite, estátuas de santos, pintura abstrata na porta da sala, o sabor da comida, móveis, açucareiro de vidro, latas pintadas, coleção de cartões de orelhão [telefone público], utensílios da casa, aparelho de som, computador, espelho, cadeira de praia, trabalhos manuais, "entre outras coisas".

Essas ideias revelam concepções sobre arte com as quais nós, pesquisadores da arte-educação, não pactuamos. Tais ideias foram construídas pelos estudantes em interações com o seu meio cultural. São ideias propagadas pelos pais, professores e pelas diversas mídias que têm acesso e que são apropriadas por eles. É como se um currículo oculto lhes tivesse ensinado que arte tem a ver com beleza, que deve ser contemplada para deleite sensorial, mas não para ser interpretada; arte tem a ver com o belo e com o bom, com o que faz bem ao ser humano. É perceptível o distanciamento entre as concepções sobre arte encontradas na Academia e as dos nossos alunos. Em outras palavras, é perceptível o distanciamento entre o "nosso" capital cultural e o dos alunos.

O distanciamento entre o que se pensa na Academia, seja em cursos de formação de professores, seja na pós-graduação, e a prática da disciplina Arte é apenas uma faceta do fenômeno. Apesar de a produção acadêmica ser de vanguarda, a prática docente em arte parece não ter sido contaminada por tais reflexões. No mundo acadêmico tem-se o pós-modernismo crítico, de resistência, problematizando conceitos, enquanto que na escola tem-se a preferência pela História da Arte hegemônica e a (so)negação do multiculturalismo. As pesquisas apontam métodos, abordagens e conteúdos visando à emancipação do sujeito, à conscientização, à desalienação, enquanto que no cotidiano da escola o marasmo prevalece. As exceções vão parar nos jornais e revistas especializadas; são premiadas e exibidas, mas o dia-a-dia é perpassado pela mediocridade. Estuda-se o desenho infantil, as abordagens contemporâneas de como trabalhar com o desenho na escola, mas na sala de aula a criança é impedida de construir a linguagem do desenho, porque impera a noção de que o desenho da criança é melhor do que o do adulto. Impera ainda um pensamento do início do século XX, do qual o excerto é um exemplo: "a criança pequena é mais perfeita do que a grande [...] é mais rica de símbolos, é mais autêntica, é mais feliz." [E] "geralmente, é mais original o desenho das primeiras idades quando

menos se manifesta a influência da escolaridade" (MARINO, 1957, 136). Com a intenção de respeitar a criança, sonhamos-lhe a linguagem da arte, privando-a do acesso aos códigos da linguagem do desenho, da aprendizagem de uma das formas de expressão e comunicação humanas. A esse respeito Efland pergunta: "Por que as nossas práticas de ensino ainda estão baseadas em concepções modernistas de arte? Por que nós continuamos avaliando nossos alunos pela sua originalidade ou criatividade mais do que pela sua acuidade representacional ou algum outro critério?" (EFLAND, 1998, p. 12). A escola está repleta de ideias velhas sobre o papel da arte na educação, ideias com mais de cem anos que não servem para o contexto de hoje.

Conceitos, concepções, epistemologias presentes nos currículos formais de IES que oferecem cursos de Licenciaturas em Artes Visuais desvelam uma mudança de pensamento sobre como se dá o conhecimento da arte, a partir das contribuições de várias ciências imbricadas com a educação. No entanto os currículos em ação na escola não revelam coerência com tais concepções.

Talvez a pergunta pertinente aqui seja: os saberes e as práticas da disciplina Arte se cruzam com os da pesquisa na pós-graduação na área? E não seria a pós-graduação um elemento de fundamental importância na formação inicial do professor de Arte?

### **A pós-graduação na Região Sul**

É irônico que a Região Sul do país, que tem os mais baixos pisos salariais para professores da educação básica, é a que mais forma professores habilitados em Artes Visuais em mais de 20 cursos de Licenciatura. E no nível da pós-graduação, a Região também é uma das que mais produzem pesquisas em mais de 30 cursos de pós-graduação em educação *stricto sensu* recomendados e reconhecidos. Apenas a Região Sudeste tem número maior, com mais de 60 cursos de educação *stricto sensu*. Além desses programas, existem outras opções de cursos que possibilitam o desenvolvimento de pesquisas ligadas à arte-educação, como é o caso do Mestrado Acadêmico em Processos e Manifestações Culturais da FEEVALE/RS e de novos Mestrados Profissionais.

## A produção da pós-graduação no Rio Grande do Sul

Nos últimos dez anos centenas de pesquisas têm abordado a arte-educação nos principais Programas de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu* do Estado (UFRGS, UFSM, PUC/RS, UPF, UFPel).

Quanto à divulgação, alguns trabalhos resultantes da pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS enfocando as relações das artes visuais com a educação foram divulgados em livros. O livro *A Educação do Olhar no Ensino das Artes*, organizado por Analice Dutra Pillar, cuja 1ª edição é de 1999, teve a 7ª edição em 2012. Essa última foi produzida para atender o Projeto Sala de Leitura as Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, com uma tiragem de 4.211 exemplares. O livro *Imagens que Falam: Leitura da Arte na Escola*, de Maria Helena Wagner Rossi, cuja 1ª edição é de 2003, está na 5ª edição e teve uma edição especial para compor o acervo do Plano Nacional da Biblioteca do Professor em 2011, com tiragem de 41 mil exemplares. Os livros *Filosofia da Criação: Reflexões sobre o Sentido do Sensível*, de Marly Meira, *Criança e Pintura: Ação e Paixão do Conhecer*, de Sandra Richter, *Cor, som e movimento*, organizado por Susana Rangel Vieira da Cunha, *Crianças no computador desenvolvendo a expressão gráfica*, de Lezi Fleischmann, já reeditados, vêm divulgando as pesquisas em arte-educação do PPGEDU da UFRGS.<sup>10</sup>

Além de livros, a produção da Pós-Graduação em Educação da UFRGS com ênfase nas Artes Visuais tem sido publicada em artigos, capítulos de livros<sup>11</sup>, bem como na Revista *Educação & Realidade* da Faculdade de Educação da UFRGS. O volume 30, número 2, intitulado *Dossiê Arte e Educação: arte, criação e aprendizagem*, apresenta artigos do corpo docente e do discente.

A produção dos alunos e do corpo docente dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação da Linha de Pesquisa *Educação e Artes* da Universidade Federal de Santa Maria tem sido publicada na *Revista Digital do LAV* (Laboratório de Artes Visuais) do Centro de Educação da UFSM. Além disso, a revista, que é

---

<sup>10</sup> Os livros e revista aqui citados foram publicados pela Editora Mediação de Porto Alegre.

<sup>11</sup> Um levantamento da produção bibliográfica de alunos e ex-alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS identificou perto de uma centena de artigos abordando as artes visuais na educação, nos últimos dez anos.

semestral, divulga trabalhos de autores oriundos de outros programas do país, bem como de iminentes autores do campo da arte-educação nacional e internacional.

No contexto nacional a pós-graduação em educação relacionada às artes visuais tem uma produção significativa que, nos limites deste texto, não é possível dimensionar. Há que se acrescentar nesse contexto a presença de Anais de diversos Congressos realizados no país, tais como o CONFAEB, o da ANPAP e o da ANPED. O CONFAEB (Congresso da Federação de Arte/educadores do Brasil) teve a 23ª edição em 2013, sendo o maior evento da arte-educação brasileira, cujos Anais divulgam pesquisas inclusive resultantes de cursos *stricto sensu*. O Congresso Nacional da ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas) gerou, nos últimos cinco anos, mais de 300 trabalhos no âmbito do Comitê Educação em Artes Visuais, que podem ser acessados pelo site da Associação. A Revista Brasileira de Educação, publicação quadrimestral da ANPEd, é também um meio de divulgação da produção da pós-graduação em educação no campo da arte-educação, além de outros periódicos nacionais.

### **Perguntas finais**

Considerando o quadro que se desenha no país, com os salários degradados; as aviltantes condições para exercer o magistério; uma educação que não garante acesso pleno à cultura e que tem dificuldades para contribuir na formação de cidadãos; gestores da educação pública que desconsideram a educação, disseminando equívocos conceituais... Por outro lado, considerando que a produção acadêmica da pós-graduação no campo da arte-educação visual já não é modesta e que o corpo docente que atua na educação básica é constituído também de pós-graduados, então é pertinente formular-se algumas perguntas: A pesquisa desenvolvida na pós-graduação pode alimentar a educação básica, trazendo contribuições teórico-conceituais e metodológicas para a disciplina Arte? Em que medida os referenciais que fundamentam as pesquisas da pós-graduação estão interessados nos problemas da disciplina Arte? As discussões geradas pelas pesquisas nos cursos de pós-graduação consideram – ou deveriam considerar – as recomendações das organizações internacionais que avaliam a educação básica brasileira? Que efeitos tem a globalização da educação via avaliações internacionais no nosso sistema educacional? Como encontrar o equilíbrio entre atender às

recomendações das organizações internacionais e pensar sobre o nosso contexto com autonomia?

Como apontado na introdução, este texto não tem a pretensão de apontar soluções para o problema do distanciamento entre a pós-graduação e a disciplina Arte na educação básica. Mas refletir, formulando perguntas, talvez seja um meio de tentar novos olhares para “ver o que ainda não vimos” nesse contexto.

## Referências

ARAÚJO, Alcione. Entrevista. Programa Sintonia. TV Cultura. 2007. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=CdbAUu7Ptn0&feature=related>>. Acesso em 26 de fevereiro de 2012.

ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de. Os cursos superiores de formação de professores de artes visuais no Brasil: percursos históricos e desigualdades geográficas. In: 32ª Reunião Anual da ANPEd, 2010. Anais... Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT24-5360--Int.pdf>>. Acesso em 3 de março de 2012.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

EFLAND, Arthur. Cultura, sociedade, arte e educação em um mundo pós-moderno. In: A COMPREENSÃO E O PRAZER DA ARTE, 1998. Anais... São Paulo: SESC, 1998.

FELLET, João. Brasil avança no ranking do IDH, mas alta desigualdade persiste. Jornal BBC Brasil. Disponível em <[http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2011/11/111102\\_brasil\\_idh\\_jf.shtml](http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2011/11/111102_brasil_idh_jf.shtml)> Acesso em 26 de fevereiro de 2012.

FERREIRA, João Luis Silva. Entrevista. Folha de São Paulo/ Ilustrada. 22 de março de 2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/1065045-gestao-de-ana-de-hollanda-e-desastre-afirma-ex-ministro-da-cultura.shtml>> Acesso em 23 de março de 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. Entre o oficial e o alternativo em propostas curriculares: para além do hibridismo. Revista Brasileira de Educação [online]. 2001, n.17. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a08.pdf>> Acesso em 23 de março de 2012.

MARINO, Divo. O desenho da criança. São Paulo: Editora do Brasil S.A., 1957.

NEVES, Claudia Susana Coelho. As organizações internacionais e a avaliação dos sistemas de educação e formação: análise crítica e comparativa. Revista Europeia de Formação Profissional. N. 45. Mar 2008. Disponível em: <[http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/533/45\\_pt\\_Neves.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/533/45_pt_Neves.pdf)> Acesso em 11 de março de 2012.

OCDE. Avaliação da gestão de recursos humanos no governo: Relatório da OCDE – Brasil 2010. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=ykvk12XFYeIC>> Acesso em 26 de fevereiro de 2012.

OECD [OCDE] Multilingual Summaries. Equidade e Qualidade na Educação: apoio às escolas e aos alunos desfavorecidos. Paris, 2012. Disponível em <<http://www.oecd.org/dataoecd/4/32/49620070.pdf>> Acesso em 26 de fevereiro de 2012.

POCHMANN, Marcio. Entrevista. Revista Visão Classista. N. 9, mar, 2012. p. 9-14. Disponível em: <<http://portalctb.org.br/site/publicacoes/revistas>> Acesso em 11 de março de 2012.

**Maria Helena Wagner Rossi**

Cursou Licenciatura em Desenho e Plástica, Mestrado e Doutorado em Educação na UFRGS. É professora de Arte aposentada da rede estadual de ensino do RS. Desde o início da década de oitenta é professora/pesquisadora na Universidade de Caxias do Sul (UCS) nos cursos: Artes Visuais, Pedagogia e Psicologia. É líder do Grupo Interdisciplinar Arte, Cultura e Patrimônio – CNPq/UCS e vice-líder do Grupo de Pesquisa em Educação em Arte (GEARTE) – CNPq/PPGEDU/UFRGS. Tem publicado artigos em revistas e capítulos de livros sobre leitura de imagens e compreensão estética visual. É autora do livro *Imagens que falam: leitura da arte na escola*, publicado pela Editora Mediação (5ª edição: 2011; PNBE: 2011).

E-mail - [mhwrossi@gmail.com](mailto:mhwrossi@gmail.com)

Curriculo - <http://lattes.cnpq.br/5017888754814808>

## **Ensaio visual: Pensando Moçambique**

Umbelina Barreto (UFRGS - Brasil)

### **RESUMO**

Ensaio visual, denominado Pensando Moçambique, realizado em Maputo / Moçambique durante viagem acadêmica ao país africano em 2010. A obra está vinculada diretamente à pesquisa em ensino de artes visuais, tendo sido essencial para a leitura do outro, possibilitando uma interlocução sem reducionismos, constituída de múltiplas histórias. Entre pontes e janelas, entrelaçadas em distintas poéticas, o imaginário e a criatividade fazem aparecer no ordenamento sequencial o que está escondido na imagem, e que vai sendo desenvolvido em ruptura na reeducação visual.

### **Umbelina Barreto**

Possui Graduação em Artes Plásticas/ Habilitação Desenho e Pintura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1978), Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1994) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008). Atualmente é Professora Adjunta, nível IV, do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE) ligado ao PPGEDU da Faculdade de Educação da UFRGS. Possui experiência na área de Artes Visuais, com ênfase em Desenho e Pintura, e tem realizado produção regular em poéticas visuais, além de exposições bienais. Na pesquisa tem atuado, principalmente, nos seguintes temas: Ensino e Pesquisa da Linguagem do Desenho, Pesquisa da Linguagem da Pintura e Ensino e Pesquisa em Semiótica Discursiva. Tem realizado pesquisas na área de Semiótica, Filosofia da Arte e Epistemologia da Arte.

E-mail - [umdb@terra.com.br](mailto:umdb@terra.com.br)

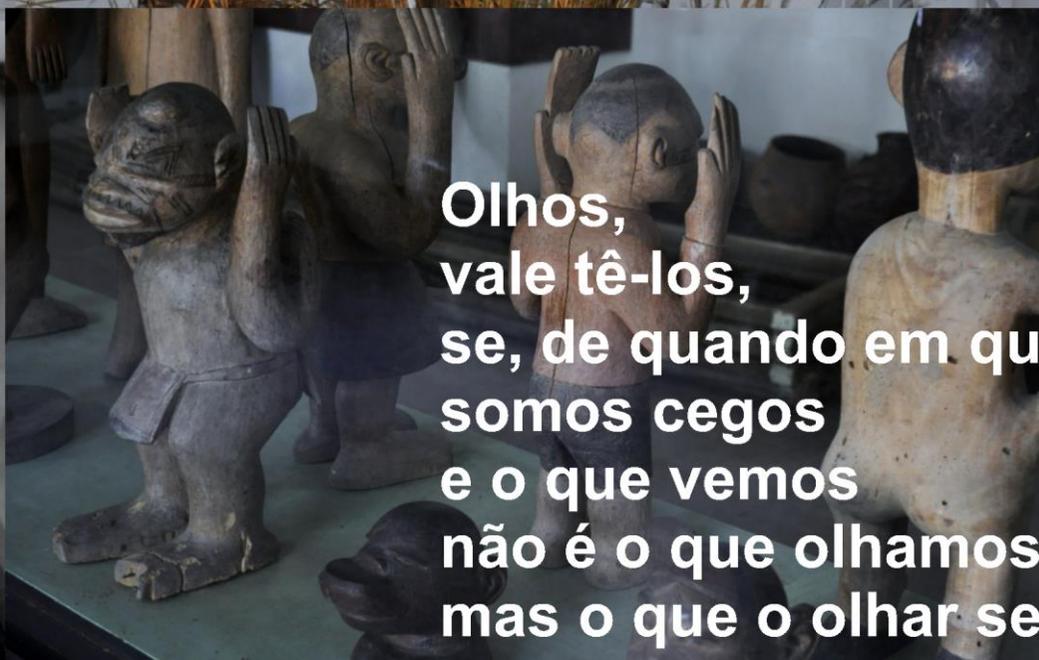
Currículo - <http://lattes.cnpq.br/5596431631660931>



# MOÇAMBIQUE/ MAPUTO

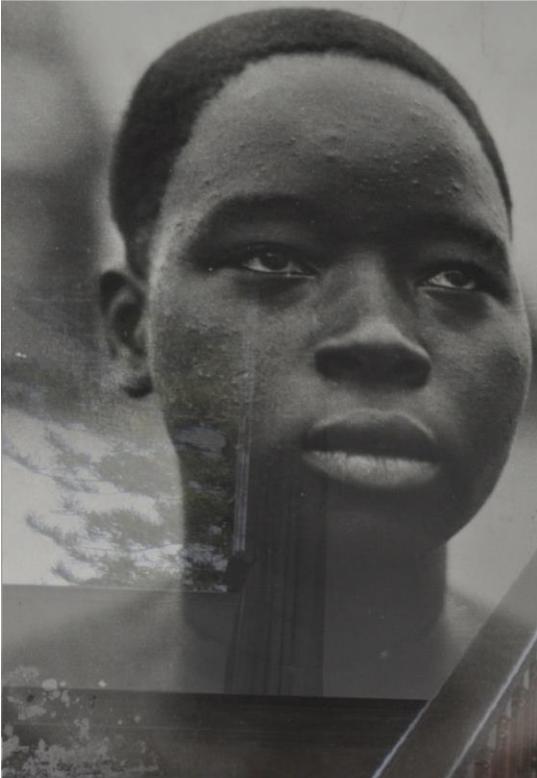
# SEMENTES

Mia Couto



Olhos,  
vale tê-los,  
se, de quando em quando,  
somos cegos  
e o que vemos  
não é o que olhamos  
mas o que o olhar semeia no mais denso escuro





Rapariga Pod



Rapariga de Angoch



Rapariga Macua de Angoch

Vida  
vale vivê-la  
se, de quando em quando,  
morremos  
e o que vivemos  
não é o que a Vida nos dá  
nem o que dela colhemos  
mas o que semeamos em pleno deserto.

SAÍDA  
SAÍDA DE EMERGÊNCIA

# ETNIAS E PASSAGENS

Maputo, 2004 Mia Couto

**O MUNDO SABE  
QUE PARA SER BELO,  
PRECISA SER ESCRITO.**

MIA COUTO

**E NÓS QUANDO PODEREMOS SABER DA BELEZA?**

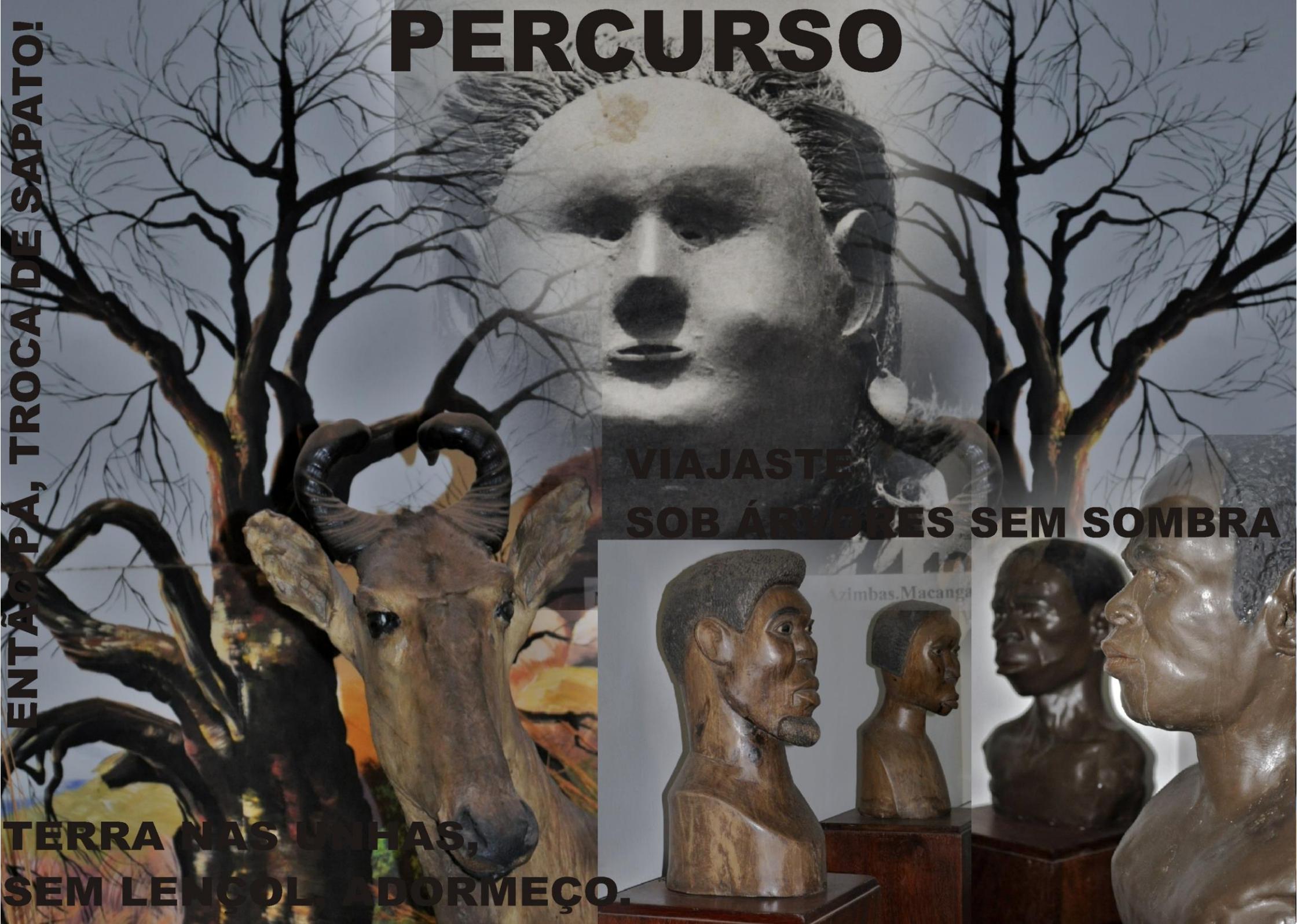
Máscara usada pelas mulheres do litoral  
Macua de Angoche-Rovuma

# PERCURSO

ENTÃO PÁ, TROCA DE SAPATO!

TERRA NAS UNHAS,  
SEM LENÇOL E DORMEÇO.

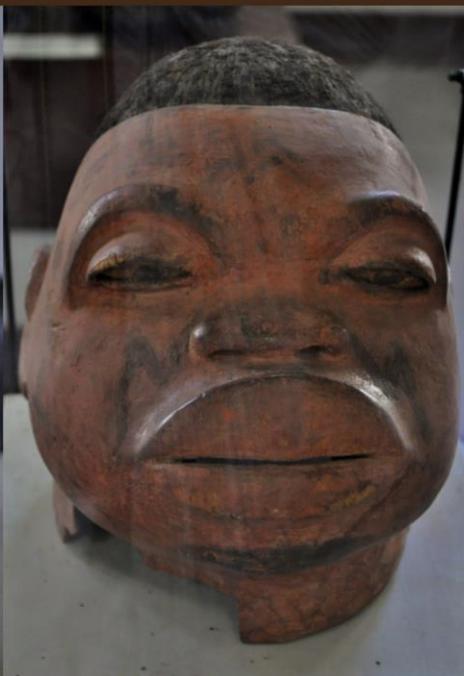
VIAJASTE  
SOB ÁRVORES SEM SOMBRA



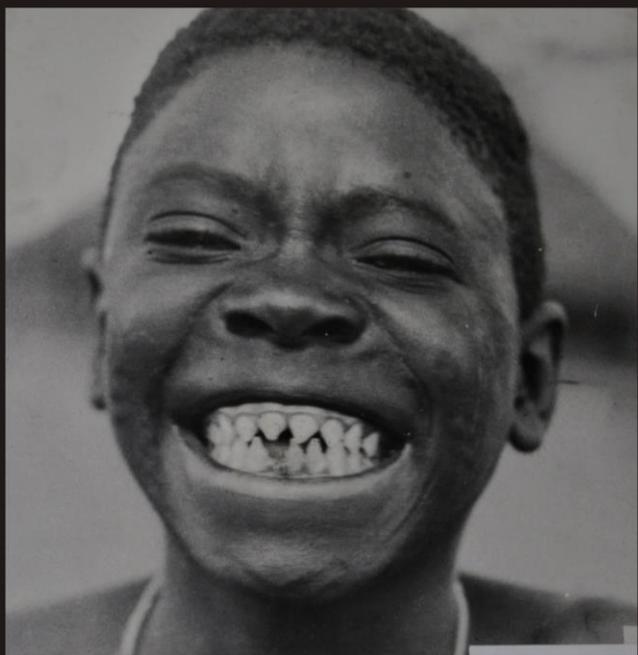
# MÁSCARA ELMO DO MAPICO



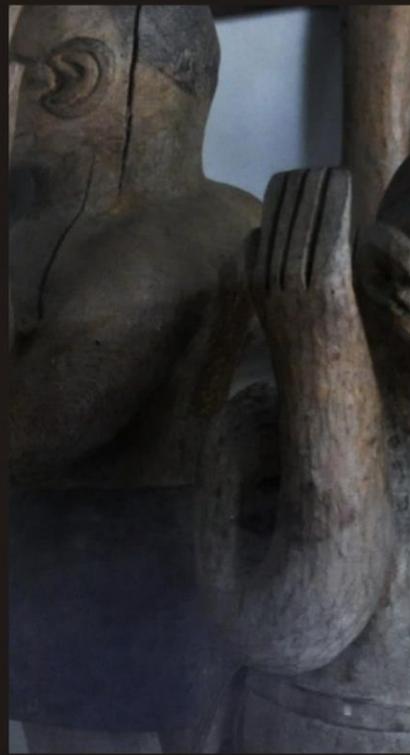
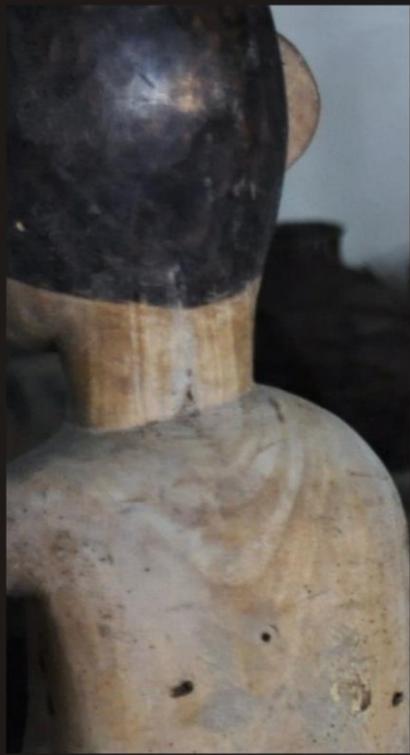
MAS, NÃO TEM LEGENDAS?



COMO DIRIA MIA COUTO DO URBANO: OLHOU A PAISAGEM E OS SEUS INFINITOS.



**AO INVÉS DE BEBER,  
EU ENGULO O CHÃO INTEIRO**





**QUEM SABE, UM DIA,  
EU, EM MIM, COLHA UM JARDIM?**







**MAPUTO/ MOZAMBIQUE**