

Revista 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

set./dez. 2016



Artes Visuais em espaços não formais de educação

Volume 3, Número 3

Portas



GAYETAS

Artes Visuais em espaços não formais de educação

Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 309-474, set./dez. 2016.

EXPEDIENTE

A Revista GEARTE é um periódico quadrimestral sob a responsabilidade do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Reitor: Rui Vicente Oppermann

Faculdade de Educação

Diretor: Cesar Valmor Machado Lopes

Programa de Pós-graduação em Educação

Coordenador: Gilberto Icicle

Editora-Chefe

Analice Dutra Pillar - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

Editoras Associadas

Maria Helena Wagner Rossi - Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul/RS, Brasil

Marília Forgearini Nunes - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

Andrea Hofstaetter - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

Flávia Bastos - University of Cincinnati (UC), Cincinnati, Estados Unidos

Editoras Assistentes

Gabriela Bon - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

Tatiana Telch Evalte - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

Conselho Científico Nacional

Ana Mae Barbosa, Universidade de São Paulo (USP) / Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo/SP, Brasil

Ana Marta Meira, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

Celso Vitelli, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

Denise Grinspum, Museu Castro Maya (MCM), Rio de Janeiro / RJ, Brasil

Gilvânia Maurício Dias Pontes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal/RN, Brasil

Leda Maria de Barros Guimarães, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia/GO, Brasil

Lucia Gouvêa Pimentel, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG, Brasil

Lucia Teixeira de Siqueira e Oliveira, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói/RJ, Brasil

Lucimar Bello Pereira Frange, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo/SP, Brasil

Luciana Gruppelli Loponte, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

Marcos Villela Pereira, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre/RS, Brasil

Maria Isabel Petry Kehrwald, Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE), Montenegro/RS, Brasil

Maria Lúcia Batezat Duarte, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis/SC, Brasil

Marion Divério Faria Pozzi, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

Moema Lúcia Martins Rebouças, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES, Brasil

Mirian Celeste Martins, Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE), São Paulo/SP, Brasil

Nadja de Carvalho Lamas, Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville/SC, Brasil

Regina Maria Varini Mutti, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

Rejane Reckziegel Ledur, Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Canoas/RS, Brasil

Rita Inês Petrykowski Peixe, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC Campus de Itajaí), Itajaí/SC, Brasil

Rosângela Fachel de Medeiros, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI),

Frederico Westphalen/RS, Brasil

Sandra Regina Ramalho e Oliveira, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis/SC, Brasil

Umbelina Duarte Barreto, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

Conselho Científico Internacional

Fernando Hernández, Universidad de Barcelona (UB), Barcelona, Espanha
Imanol Aguirre Arriaga, Universidad Pública de Navarra, Navarra, Espanha
Lourenço Eugênio Cossa, Universidade Pedagógica, Maputo, Moçambique
María Acaso López-Bosch, Universidad Complutense de Madrid (UCM), Madrid, Espanha
Michael Parsons, Ohio State University (OSU), Columbus e University of Illinois (UIUC), Urbana-Champaign, Estados Unidos
Norman Freeman, University of Bristol, Bristol, Reino Unido
Raquel Ribeiro dos Santos, Fundação Caixa Geral de Depósito (Culturgest), Lisboa, Portugal
Ricardo Marín-Viadel, Universidad de Granada (UGR), Granada, Espanha
Ricardo Rubiales García Jurado, Consejo Estatal para la Cultura y las Artes (CECA), Pachuca, Hidalgo, México
Teresa Torres Eça, Universidade do Porto (UP), Porto, Portugal

Revisores

Liane Batistela Kist - Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), Santa Maria/RS, Brasil
Márcio Sales Santiago - Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza/CE, Brasil

Diagramador

Edson Leonel de Oliveira - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

Bolsista

Júlia Azambuja dos Santos - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

Capa

Umbelina Barreto - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

Apoio

Programa de Apoio à Edição de Periódicos PAEP / UFRGS

Contatos

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 727 - Centro, CEP 90046-900, Porto Alegre/RS
Revista: <http://www.seer.ufrgs.br/gearte>
Site do grupo: <http://www.ufrgs.br/gearte>
Telefone: (51) 3308-4145
E-mail: gearte.ufrgs@gmail.com

SUMÁRIO

Editorial	313
Analice Dutra Pillar (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)	
Andrea Hofstaetter (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)	
Maria Helena Wagner Rossi (Universidade de Caxias do Sul — UCS, Caxias do Sul/RS, Brasil)	
Marília Forgearini Nunes (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)	
Artes Visuais em espaços não formais de educação	
La educación intergeneracional en centros de arte contemporáneo	318
Eva Morales Gomez (Asociación Pedagogías Invisibles, Madrid, España)	
Museos, educación y laboratorios experimentales.....	333
Jorge Bejarano Barco (Museo de Arte Moderno de Medellín— MAMM, Medellín, Colombia)	
O tempo, o museu e a mediação: o contemporâneo no espaço museológico	351
Júlia Rocha Pinto (Universidade do Estado de Santa Catarina — UDESC, Florianópolis/SC, Brasil)	
Notas sobre uma residência pedagógica no Museu de Arte do Rio	367
Angélica Vier Munhoz (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)	
Cristiano Bedin da Costa (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)	
Betina Silva Guedes (Universidade do Vale do Rio dos Sinos — UNISINOS, Canoas/RS, Brasil)	
Da gaveta à ação educativa: uma experiência a refletir	382
Luciano Parreira Buchmann (Universidade do Estado do Paraná — UNESPAR, Curitiba/PR, Brasil)	
Artes Visuais em um espaço não formal de educação: uma mostra e uma experiência de mediação como interface público/arte	396
Airtton Jordani Jardim Filho (Universidade do Estado de Santa Catarina — UDESC, Florianópolis/SC, Brasil)	
Por que aprender cinema no hospital? Experimentações com a sétima arte em contexto não formal de educação.....	412
Adriana Mabel Fresquet (Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)	
Fernanda Walter Omelczuk (Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)	
Mujeres maestras de Perú: investigar en educación artística transitando entornos formales e informales.....	427
Ricard Huerta (Universitat de València — UV, Valencia, España)	
Tecidos femininos: reflexões sobre um processo de criação artística	444
Maria Regina Johann (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul — UNIJUI, Ijuí/RS, Brasil)	
Imagens e sentidos: do preenchimento do vazio ao transbordamento	455
Claudia Aparecida Santos (Universidade Federal de Santa Maria — UFSM, Santa Maria/RS, Brasil)	
Ensaio Visual: Com quantas janelas? Uma homenagem a Ana Mae Barbosa	468
Umbelina Barreto (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)	

Editorial

Artes visuais em espaços não formais de educação

Este número da Revista GEARTE se propõe a valorizar as riquezas que os contextos de educação em espaços não formais em artes visuais oferecem na contemporaneidade.

É oportuno trazer aos nossos leitores experiências inspiradoras em ambientes não formais, considerando que as demandas da educação em artes visuais na contemporaneidade vêm se ampliando. Hoje, as políticas públicas relativas à formação do profissional da área revelam um novo paradigma. Conceitos ignorados no contexto político-educacional de algumas décadas atrás agora têm presença fundamental na formação e na ação profissional, tais como a educação museal e a mediação (estética, cultural, social). Ambientes anteriormente pouco considerados emergem como possibilidade de atuação profissional com frequência. Além da escola e da universidade, instituições que promovem a produção, a preservação e a divulgação da arte e da cultura, como museus e Organizações Não Governamentais (ONGs), viabilizam a construção do conhecimento em artes. E cenários singulares estão surgindo, como é o caso de uma enfermaria infantil hospitalar, que pode ser conhecido em artigo deste número, e outros que concorrem para a ampliação do direito à educação artística e estética e para a universalização do acesso aos bens e serviços da cultura.

Assim, é oportuno trazer reflexões e experiências potentes que possam inspirar e orientar os profissionais desses inúmeros campos de atuação, os quais ampliam a participação cultural e social das pessoas que estão fora dos ambientes formais de educação.

Eva Morales Gómez, educadora, artista e pesquisadora do Colectivo Pedagogías Invisibles, de Madri (Espanha), no texto “Educación intergeneracional en centros de arte contemporáneo”, discute a falta de espaços em que possamos

estabelecer relações entre pessoas de diferentes gerações e aponta os museus e os centros de arte contemporânea como contextos possíveis para que isso aconteça. A autora menciona as grandes mudanças que ocorreram na sociedade desde os anos de 1960 para cá e questiona como nos posicionamos criticamente frente a tais transformações. Traz os estudos de Margaret Mead sobre os modos de interação entre diferentes gerações e refere que o Colectivo Pedagogías Invisibles tem oferecido oficinas intergeracionais como uma proposta educativa que permite o diálogo na diversidade de conhecimentos e aprendizagens entre pessoas de 0 a 99 anos.

No texto “Museus, educação e laboratórios experimentais”, Jorge Bejarano Barco, curador de projetos especiais do Museu de Arte Moderno de Medellín — MAMM, em Medellín (Colômbia), observa que durante os últimos dez anos esteve trabalhando em projetos educativos em vários museus de arte e em colaboração com espaços independentes de Medellín. O autor propõe algumas reflexões baseadas em sua experiência no campo da educação em museus e dos laboratórios experimentais com arte eletrônica e arte sonora. Considera o museu como um espaço estratégico em que é possível gestar a produção em arte, o cidadão e a instituição como o espaço que se materializam os projetos. Traz uma série de notas modulares evidenciando uma inquietação sobre temas atuais e pulsantes para pensar o museu e a educação como dimensões contemporâneas e em constantes transformações.

Em “O tempo, o museu e a mediação: o contemporâneo no espaço museológico” Júlia Rocha Pinto, professora da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), apresenta um fragmento de sua pesquisa de doutorado na qual discute o conceito de contemporâneo e o de museu contemporâneo contrapondo-o ao de museu moderno. Menciona que esta transição é marcada pela discursividade em torno da História da Arte, quando a diacronia é substituída pela sincronia. Reflete sobre o papel do educativo nos museus moderno e contemporâneo. Mostra que há um deslocamento das propostas educativas informativas para aquelas que buscam provocar experiências aos participantes; de ações para um público em geral para uma atenção às singularidades de cada grupo; da transmissão de conteúdos para a construção de uma relação dialogada, questionadora.

No texto “Notas sobre uma residência pedagógica no Museu de Arte do Rio” Angélica Vier Munhoz, professora do Centro Universitário UNIVATES, Cristiano Bedin da Costa, professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Betina Silva Guedes, professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) trazem reflexões instigantes acerca de um fragmento de uma residência pedagógica realizada no Museu de Arte do Rio (MAR/RJ), em que o foco estava no espaço instaurado por práticas de mediação/experimentação produzidas nas interlocuções entre educador, público e obra. Tal espaço é significado como um texto, como uma tessitura de múltiplos sentidos. O artigo fundamenta-se em Roland Barthes para analisar vivências artísticas que incitam a criação de novos sentidos tanto para a obra como para a arte e para a vida.

Luciano Parreira Buchmann, professor da Universidade do Estado do Paraná (UNESPAR), no texto “Da gaveta à ação educativa: uma experiência a refletir”, descreve e analisa uma proposta artística realizada na disciplina “Ação educativa em espaços culturais” do curso de Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A discussão fundamenta-se nas reflexões de vários teóricos sobre mediação e em Bachelard, ao discorrer sobre o conceito de gavetas. O texto traz contribuições para o campo da formação de profissionais da educação em artes visuais em atuação em espaços não formais de educação.

Em “Artes Visuais em um espaço não formal de educação: uma mostra e uma experiência de mediação como interface público/arte” Airton Jordani Jardim Filho, doutorando da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), apresenta e analisa um trabalho de mediação como culminância de um processo de produção e exposição de trabalhos de alunos da disciplina “Ação educativa em espaços culturais” do curso de Artes Visuais da UDESC. O autor fundamenta suas reflexões na proposição de mediação como interface, a partir de Martin Grossmann.

Adriana Mabel Fresquet, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Fernanda Walter Omelczuk, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no artigo “Por que aprender cinema no hospital? Experimentações com a sétima arte em contexto não formal de educação” apresentam algumas ressonâncias da aprendizagem a partir do cinema (assistir e produzir filmes) em uma enfermaria

infantil hospitalar. Refletem sobre o cinema e suas potências estética, ética e sociopolítica, articulando os campos da Pedagogia Hospitalar, da Classe Hospitalar e do Ensino da Arte. Este trabalho integre o grupo de pesquisa e extensão *Cinema para Aprender e Desaprender* – CINEAD, que desde 2006 realiza atividades de fruição e criação cinematográfica com professores e alunos de escolas públicas no Rio de Janeiro.

Ricard Huerta, professor da Universitat de València, em Valência (Espanha), no texto “Mujeres Maestras de Perú: investigar en educación artística transitando entornos formales e informales” apresenta o projeto Mulheres Professoras, que tem um discurso calcado na pesquisa em arte-educação. A investigação é baseada na aproximação das identidades das mulheres que se dedicam ao ensino. O projeto é uma homenagem ao grupo de professoras, um trabalho que tenta mostrar questões pessoais e profissionais que afetam as professoras. A metodologia é qualitativa a partir do conhecimento direto de 21 casos em cada país, em diferentes partes da América Latina. Em 2016, foi realizada a coleta de informações em várias escolas de Lima, com a gravação entrevistas com mulheres de diferentes níveis sociais, idades e situações. Para 2017, está prevista a exposição “Mulheres Professoras do Peru”. Através dessa pesquisa, unem-se o ambiente formal (escolas) com espaços não formais (museus) por meio da arte, do patrimônio e das ações performativas.

No artigo “Tecidos femininos: reflexões sobre um processo de criação artística” Maria Regina Johann, professora da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), mostra-nos os bastidores de uma pesquisa artística em que utiliza imagens manipuladas, organizadas, digitalizadas e interferidas com desenho e pintura. O texto nos convida a refletir, a partir de Derdyk, sobre parte desse processo de pesquisa, que resultou em 100 composições, organizadas em três livros — Tecidos Femininos I, II e III. Ao mesmo tempo em que aborda seu processo de criação, suas inquietações, a autora entrelaça memórias femininas e destaca o sentido pessoal que essas adquiriram nessa experiência estética e autoformadora.

Em “Imagens e sentidos: do preenchimento do vazio ao transbordamento” Claudia Aparecida Santos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), trata de questões relativas à imagem como lugares de aprender, no campo da cultura visual.

Não adentra no campo do ensino em espaços não formais, mas trata de questões de interesse para quem atua neste campo, bem como na escola.

Para comemorar os 80 anos de Ana Mae Barbosa e 60 anos de sua trajetória como docente e pesquisadora, Umbelina Barreto, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), nos brinda com o belo ensaio visual “Com quantas janelas? Uma homenagem a Ana Mae Barbosa”.

Antes de finalizarmos este número da Revista foi publicado o Qualis Periódico pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e nossa revista, em sua primeira avaliação, foi classificada como B1. Gostaríamos de celebrar com os leitores e de agradecer aos autores; a Umbelina Barreto pelo ensaio poético e pelas capas da Revista; aos avaliadores, tradutores e revisores; e a toda equipe do GEARTE que tem trabalhado na produção e publicação da Revista.

Boa leitura!

Analice Dutra Pillar (Editora-chefe)

Andrea Hofstaetter (Editora associada)

Maria Helena Wagner Rossi (Editora associada)

Marília Forgearini Nunes (Editora associada)

Educación intergeneracional en centros de arte contemporáneo

Eva Morales Gómez (Asociación Pedagogías Invisibles, Madrid, España)

RESUMO — Educação intergeracional em centros de arte contemporânea — Na situação atual, em que encontramos falta de espaços nos quais se estabeleçam a comunicação e as relações entre indivíduos de diferentes gerações, acreditamos que os museus e centros de arte contemporânea sejam um espaço ideal para que isso aconteça. No Coletivo Pedagogias Invisíveis são oferecidas oficinas intergeracionais como uma proposta educativa que permite abordar a diversidade e complexidade das nossas sociedades. Através da arte contemporânea, como uma metodologia, procuramos trabalhar com pessoas de diferentes idades, para criar ligações e proporcionar uma experiência agradável e de aprendizagem para todos.

PALAVRAS-CHAVE

Educação intergeracional. Arte contemporânea. Centros de arte contemporânea.

RESUMEN — Educación intergeneracional en centros de arte contemporáneo — Ante la situación actual en la que vivimos donde nos encontramos con una falta de espacios donde se establezca comunicación y relaciones entre individuos de distintas generaciones, pensamos que los museos y los centros de arte contemporáneo son un espacio idóneo para que esto suceda. Desde Pedagogías Invisibles proponemos los talleres intergeneracionales como propuesta educativa que permita atender a la diversidad y la complejidad de nuestras sociedades. A través de arte contemporáneo como metodología buscamos trabajar con personas de distintas edades, para crear vínculos y ofrecer una experiencia placentera y de aprendizaje para todos.

PALABRAS CLAVE

Educación intergeneracional. Arte contemporáneo. Centros de arte contemporáneo.

Introducción

Varios autores nos han hecho pensar y recapacitar acerca de nuestra sociedad y nos han ayudado a situarnos en ella desde una perspectiva crítica. En los años 60, de la mano de Drucker, aparece el término sociedad del conocimiento; una sociedad caracterizada por un mayor número de personas formadas, capaces de analizar y criticar las normas y poder ir más allá de conductas y tradiciones sociales. A finales de los años 70, Baudrillard analizó la influencia de los mass media en nuestra cultura y elaboró su teoría sobre la sociedad del simulacro. También desde la perspectiva de los medios de comunicación y su acceso, en los años 80, Masuda acuña el vocablo sociedad de la información; una sociedad donde cada vez hay más información y todos los individuos pueden estar conectados, recibir, producir y enviar información. A principios del siglo XXI Lipovetsky (2007) va más allá en la reflexión sobre la

influencia de los mass media y nos ofrece su teoría de la sociedad del hiperconsumo. Consumimos según nuestros gustos, intereses, clase social, sexo, raza, edad... mostrándonos, a través de esto, como una sociedad “targetizada”, que busca marcar la diferencia entre unos y otros, y poder pertenecer a un grupo social que le otorgue una identidad social. Con la llegada de internet a nuestras vidas cotidianas y el auge de las tecnologías digitales, comienza un nuevo paradigma social: la sociedad en red. Esta teoría desarrollada por Manuel Castells (2006) y Jan Van Dijk (1999) reflexiona sobre los cambios en nuestros hábitos de comunicación; cada vez tenemos más dispositivos que nos permiten no solo tener acceso a cualquier información, sino poder compartir y conectar con otras personas en un instante.

Sin embargo, frente a esta teoría de sociedad en red donde todos estamos conectados, en los años 90 Binder ya realiza un análisis socio-político donde nos habla de la sociedad fragmentada; una sociedad formada por grupos sociales pero aislados entre sí, donde se ha perdido la capacidad de establecer alianzas o pactos. Para Binder (1992) esta es una forma de poder dominante para impedir la cooperación y la unión entre la mayoría social.

Todos estos términos, análisis y reflexiones, nos hablan del cambio del paradigma en el que estamos, y nos ayuda a situarnos ante una situación compleja llena de matices, donde, como habla Bauman (1999), ya nada es un todo sólido normativizado como en la modernidad, sino que vivimos en una sociedad líquida, maleable, que en su fluir se va amoldando y transformando.

Lo que nos preocupa de estas definiciones es cómo nos posicionamos como individuos dentro de esta amalgama de cuestiones y cómo esto nos afecta como sociedad. Una sociedad donde todo parece ser una representación, donde tenemos acceso a toda clase de información y donde a pesar de todo el conocimiento y análisis crítico que podemos realizar, es través del consumo que nos realizamos como personas. Una sociedad en la que a pesar de estar conectados en red, continuamos aislados entre nosotros; falta la capacidad de establecer lazos y alianzas que nos interconecten como un todo. Este parece ser el paradigma en el que nos situamos a comienzos del siglo XXI; un mundo lleno de personas preocupadas por sí mismas.

Marina Garcés (2013) resume este momento que vivimos como: universalismo individualista y es que esta sociedad del conocimiento y acceso a la información no parece que nos ayude a tener una conciencia comunitaria; sabemos decir yo pero no nosotros: “entre el yo y el todo no sabemos dónde situar nuestros vínculos, nuestras complicidades, nuestras alianzas y solidaridades” (GARCÉS, 2013, p.21).

1 Las relaciones entre individuos y entre generaciones

En este mundo fragmentado y cuestionado nos hemos detenido a pensar sobre las relaciones entre los individuos que forman este universalismo individualista, y en concreto todo lo relacionado con las diferentes generaciones que habitan en él.

Aunque las relaciones entre individuos se realizan principalmente en el contexto familiar y escolar para los niños, y laboral para los adultos, si pensamos en nuestra sociedad vemos que hay una ruptura generacional. El mundo de los niños, los jóvenes, los adultos y los mayores parecen estar fragmentados. Cada cual tiene sus propios espacios, los niños en los colegios, los jóvenes en los institutos y universidades, los adultos en el trabajo y los mayores en las residencias. Todo parece estar organizado de una manera productiva. Si buscamos dentro del ocio sucede prácticamente lo mismo, encontramos espectáculos para niños, para jóvenes y para adultos... Aunque las relaciones entre generaciones han existido siempre en la actualidad es muy difícil encontrar momentos y espacios donde las diferentes generaciones puedan comunicarse y establecer contacto (VILADOT I PRESAS, 2001). Es la propia sociedad la que contribuye a esto, una sociedad basada en el individuo donde estamos en permanente cambio y lo antiguo o pasado ya no tiene valor. “Ya no es necesario aprender de lo pasado, dialogar con los más viejos, ahora se trata de estar a la altura de las demandas de una sociedad en cambio perpetuo” (FOSTER apud GUTIÉRREZ Y HERNÁNDEZ, 2013, p. 140).

Nos encontramos por tanto ante un mundo globalizado y cambiante basado en el individuo, donde se ha producido una fragmentación de la sociedad en distintos ámbitos y en concreto de lo referente a las generaciones. Ante este paradigma nos damos cuenta que ahora más que nunca necesitamos de la cooperación y la colaboración conjunta para apoyarnos unos a otros.

2 Un análisis profundo sobre esta situación: Margaret Mead y la fractura generacional

A finales de los años 70 la antropóloga Margaret Mead ya realizó un estudio sobre la fractura generacional que estaban viviendo en aquel momento en la sociedad occidental. Esta teoría hoy sigue vigente y encontramos en ella varias pistas que nos pueden ayudar a afrontar el reto que se nos plantea en nuestros días.

Mead, realiza un análisis de tres culturas, dos de ellas (postfigurativa y cofigurativa) son las que conviven en el momento del estudio y una última que propone como cultura del futuro (prefigurativa). Esta última podríamos considerar que es el momento que vivimos en la actualidad.

2.1 Cultura postfigurativa

La cultura postfigurativa necesita la presencia de tres generaciones. Es una cultura principalmente generacional ya que su continuidad depende de la transmisión de unas generaciones a otras. El poder y la toma de decisiones recaen principalmente en las personas mayores por tener la mayor sabiduría y poseer el conocimiento de sus tradiciones. En épocas antiguas, debido al nivel de vida y a la mortalidad prematura, estas personas eran las menos numerosas, por lo que aquellos que alcanzaban esta edad acababan siendo los representantes de la máxima autoridad, encargados de transmitir los valores de la cultura y mantener casi inalterable su forma de vida. Esto implica que los cambios que se produzcan sean lentos e imperceptibles ya que “el pasado de los adultos es el futuro de cada nueva generación” (MEAD, 2002, p.35). Por tanto la intemporalidad podemos decir que es el rasgo fundamental. Cada cambio o modificación debe ser incorporado a lo sabido y adaptado a la memoria de los ancianos de cada generación. La cultura es transmitida con tanta certidumbre que la idea de continuidad inmutable se transmite de generación a generación. La perdurabilidad es otro rasgo fundamental al conservarse inalterable ya que el niño acepta ciegamente todo aquello que le rodea sin ponerlo en tela de juicio. Aprende un sin fin de formas de conductas que han sido pautadas culturalmente, estas pasan a un nivel inconsciente y se aceptan como únicas y verdaderas, solo una mínima parte

llega al nivel consciente, esto hace que sea prácticamente impenetrables grandes cambios sociales haciendo que la perdurabilidad continúe.

Esta aceptación sin cuestionamiento es otro de los rasgos de esta cultura, ya que la falta de crítica y conciencia sobre sí misma es clave para su conservación. Margaret Mead lo resumió de esta manera: “He definido la cultura postfigurativa como aquella en que gran parte de la cultura estática es acrítica y que además debe estar representada por tres generaciones en continuo contacto” (MEAD, 2002,p.90).

2.2 Cultura cofigurativa

La cultura cofigurativa nace tras una ruptura del sistema postfigurativo. Este cambio puede producirse por muchos motivos: una guerra, grandes migraciones, la revolución tecnológica, acontecimientos o hechos que impliquen una nueva vida. En esta nueva vida los mayores ya no poseen la verdad absoluta, ni pueden determinar o guiar cómo se debe vivir y cuáles son los valores a transmitir, pues ante esta nueva vida esos conocimientos ya no son válidos. Cuando esto sucede los jóvenes deben desarrollar nuevos estilos fundados sobre su propia experiencia y son ellos los que se vuelven modelos de sí mismos. La cultura cofigurativa es aquella en la que se aprende entre pares y de los pares, donde cada individuo se convierte en un modelo para los otros de su misma generación.

En su forma sencilla la sociedad cofigurativa es aquella en la que los abuelos no están presentes dentro del núcleo familiar. Se podría decir que esta cultura nace casi al mismo tiempo que la denominada familia nuclear, donde el vínculo con el mayor se ha perdido y por tanto este ya no representa una figura de sabiduría y ejemplo. Se comienza entonces a tener una noción bigeneracional: padres e hijos, la pérdida de esta tercera generación, amplifica la percepción de un cambio generacional, ya que se percibe a las generaciones mayores como individuos ajenos al presente, esto desemboca en la llamada fractura generacional. Como Mead apunta “Hasta hace muy poco tiempo, los mayores podían decir: ¿sabes una cosa? Yo he sido joven y tú nunca has sido viejo. Pero los jóvenes de hoy pueden responder: Tú nunca has sido joven en el mundo en el que yo lo soy, y jamás podrás serlo” (MEAD, 2002, p.93).

Esta idea nos hace plantearnos el paradigma que en estos momentos estamos viviendo, una sociedad donde los mayores ya no son un referente a seguir porque sus vivencias ya no nos sirven para vivir nuestro presente y donde nuestra experiencia no servirá a las generaciones futuras. A través de la cultura cofigurativa el centro recae en nuestros colegas donde encontramos al menos su comprensión al vivir nuestra misma situación de incertidumbre y esta es la referencia que usamos para poder construir nuestro futuro. Sin embargo, Mead alcanza a analizar una cultura para el futuro donde esta fragmentación social puede volver a unirse.

2.3 Cultura prefigurativa

Cuando Mead elabora esta teoría sitúa la fractura generacional como una diferencia principalmente cultural, dos culturas que viven en un mismo tiempo e invita a reemplaza la imagen de migración geográfica por la de migración temporal “Hoy, todas las personas nacidas y criadas antes de la segunda guerra mundial, son inmigrantes en el tiempo... Al igual que todos los inmigrantes y pioneros, estos inmigrantes en el tiempo son los portadores de viejas culturas” (MEAD, 2002, p.103).

Ciertamente en la actualidad tenemos la certeza de que el mundo ya no será igual que cuando éramos pequeños. Los cambios tecnológicos vaticinan un futuro incierto que aunque podamos imaginar será seguramente diferente. Esta inmigración temporal hace que cada vez haya una fractura social donde las personas mayores siguen ancladas en su pasado, al mundo tal como existía en su infancia y en su juventud; y donde los jóvenes demandan nuevas posibilidades y alternativas que no encuentran en el pasado. Para las nuevas generaciones todo aquello que no entienden sus mayores como ordenadores, móviles, nuevas tecnologías, etc., son su cotidianidad. Nos encontramos por tanto ante dos grupos sociales radicalmente distintos aunque íntimamente vinculados, que de forma inevitable ambos se sientan muy solos, y llenos de incompreensión los unos por otros (MEAD, 2002). Estamos en un momento en el que ya no hay guías. No hay mayores que sepan lo que saben los jóvenes, aunque intenten ser referencia, realmente los mayores tampoco saben por dónde debemos ir y “cuando los jóvenes observan con atención, descubren que sus mayores marchan a tientas, que abordan torpemente, y a veces sin éxito, las tareas que les imponen las nuevas condiciones” (MEAD, 2002, p.107). Aunque los adultos

intenten ponerse en la piel del joven y buscar en sus recuerdos de juventud cómo vivieron ellos, estos recuerdos no se parecen al presente de los jóvenes: recuerdos donde los móviles no existían, donde no había internet y donde no había comunicación digital.

Como solución ante esta situación se propone la cultura prefigurativa que la podemos resumir en aquella en la que los adultos aprenden de los niños, donde la figura de sabio conocedor de la verdad se ha diluido y donde lo importante ya no es un conocimiento sólido basado en contenidos sino el aprendizaje de cómo aprender.

Surge entonces una necesidad de diálogo, un diálogo abierto en la escucha y que pueda permitir el entendimiento de estas dos culturas. Tenemos que aceptar que esta fractura existe en nuestra realidad contemporánea y a partir de ahí comenzar con el diálogo. Para ello el adulto tiene que ser consciente de lo que no sabe y lo que no puede predecir y ante esto buscar crear un entorno en el que el niño pueda estar seguro y pueda crecer y descubrirse a sí mismo y descubrir el mundo (MEAD, 2002). Lo importante entonces ya no es saber contenidos concretos que se deben aprender, sino cómo se deben aprender; no con qué deben comprometerse sino cuál es el valor del compromiso. Se debe construir un contexto propicio para que los más jóvenes hagan las preguntas que los adultos nunca se les ocurriría enunciar, “para aprovechar todo el conocimiento que tienen los adultos y poder contestarlas juntos, para construir una cultura prefigurativa en la que el pasado sea útil y no coactivo” (MEAD, 2002, p.125); donde cada generación pueda encontrar su lugar dentro de esta comunidad global llena de sociedades, que nos permita seguir creciendo y avanzado.

3 Los museos y centros de arte: una solución a esta problemática

Recogiendo la necesidad de buscar espacios para el encuentro y el diálogo intergeneracional los museos y centros de arte contemporáneo se muestran como una solución. Estos son espacios al servicio de la sociedad donde podemos ver a personas de todas las generaciones: niños acompañados con sus familias, estudiantes de secundaria, personas mayores y jubilados. Son espacios de encuentro donde confluyen todo tipo de individuos movidos por un interés cultural; por este motivo

podemos considerarlos contextos intergeneracionales en sí mismos, y los espacios propicios para que se produzca aprendizaje en todas las edades.

Sin embargo entendemos que estos no deben reducirse únicamente a ser un espacio que concentre esta realidad intergeneracional, sino que tiene que ofrecer dispositivos que potencien y favorezcan este encuentro. Son los departamentos educativos los que pueden ofrecer recursos que impliquen a todas las edades, y además aprendan juntos. Y son los museos que se postulan desde la teoría constructivista y crítica y comprenden a todos los visitantes y agentes como partícipes de la creación de ese conocimiento (DYSTHE; BERNHARDT; ESBJORN, 2013) los que pueden liderar este tipo de actividades.

3.1 Pedagogías Invisibles: analizar para transformar

Los museos y centros de arte desarrollan multitud de actividades para sus visitantes y usuarios sin embargo continúan replicando formatos de segmentación por edades. Cabe señalar que únicamente los talleres destinados a familias contemplan compartir varias generaciones juntas una actividad, pero estas actividades están principalmente destinadas a los niños y los adultos son meros acompañantes, de esta manera se continúa manteniendo un aprendizaje dividido por edades y generaciones. Por este motivo pensamos que es más que oportuno proponer talleres intergeneracionales en museos y centros de arte contemporáneo. El colectivo Pedagogías Invisibles venimos desarrollando desde el año 2011 este tipo de talleres en diferentes instituciones culturales, como Matadero Madrid, Fundación Telefónica, Fundación Banco Santander, Sala de Exposiciones Alcalá 31 o el Museo Picasso Colección Eugenio Arias. Todos estos talleres han ido acompañados de una investigación-acción que nos ha ayudado a evaluar y profundizar en las posibilidades y beneficios que tienen estos talleres.

3.1.1 De los talleres de familias a los talleres intergeneracionales

Para diseñar estos talleres tomamos como principal referencia los talleres de familia y en base a ellos realizamos un análisis de esta tipología para después realizar una comparativa entre ambos talleres. En nuestro análisis de los talleres de familia

siempre nos encontramos con restricciones de edad de los niños donde quedan excluidos adolescentes o bebés, pero también otros tipos de agrupaciones como pueden ser compañeros de piso, amigos cercanos, además para que a un taller puedan acudir adultos siempre deben ir acompañados de niños. Como ya hemos comentado los talleres de familia a pesar de estar compuestos por niños y por adultos están generalmente enfocados a que sean los primeros los que aprendan mientras los segundos se mantienen en un plano de meros acompañantes.

El aprendizaje está ofrecido de la mano del educador y es de él de quien se aprende. Es el máximo referente y el poseedor del conocimiento, a pesar de desarrollar una dinámica de preguntas donde se busca la participación de todos.

El papel del educador es formular preguntas con una respuesta ya premeditada y por lo tanto hay una respuesta correcta, que llevará al siguiente nivel de descubrimiento. Se crea un discurso acorde a los conocimientos de los niños y por consiguiente, las preguntas son retóricas, no son preguntas abiertas que esperan respuestas espontáneas. El objetivo principal de estos talleres es acercar el arte al niño y se potencia principalmente la realización de manualidades.

Las principales diferencias entre estos talleres es que los talleres intergeneracionales están destinados a todas las edades, los adultos pueden venir en grupo o incluso solos, además todos los participantes son sujetos activos y todos aprendemos de todos. En nuestros talleres introducimos formas de aprendizaje más cercanas a las que pueden ocurrir en la plaza de un pueblo. Para que se dé el aprendizaje intergeneracional lo más importante es diseñar las acciones educativas en torno a temas que sean relevantes para todos. Para ello buscamos conceptos que puedan ser incorporados y reflexionados por todos. Para abordar estos temas utilizamos el diálogo por lo que normalmente nos preparamos preguntas abiertas sin respuesta previa y acciones diversas que promuevan poder hablar sobre estos temas de maneras diferentes. Un recurso muy importante del aprendizaje intergeneracional es saber crear relaciones e interacciones entre los participantes. Siempre proponemos que las conversaciones no sean educador-participante sino que fueran en todas las direcciones y potenciamos procesos colaborativos y cooperativos fomentando la resolución de problemas colectivamente.

En resumen si realizamos una comparativa y podemos establecer una serie de puntos clave y diferenciadores (Cuadro 1)

Cuadro 1 – Relación de característica de actividades para familias y talleres intergeneracionales

Talleres de familia	Talleres intergeneracionales 0-99
- Separación de edades (normalmente de 6 a 12 años)	- Unión de todas las edades
- Necesidad de ir niños con adultos, y adultos con niños	- Adultos pueden asistir solos
-(Unidireccional) Dirigido a los niños	- (Multidireccional) Dirigido a todos
- Adulto pasivo/acompañante	- Todos activos
- Realización de una manualidad	- Realización de acciones
- Poca relación entre familias (diálogo educador-niño)	- Crear relación entre los participantes (relación y diálogo entre todos los participantes)
- 1 Educador	- 2 Educadoras
- Objetivo: acercar el arte al niño	- Objetivo: reflexionar a través del arte aspectos de la vida
- Contenidos artísticos y de historia del arte: técnicas, movimientos, artistas.	- Contenidos sencillos y básicos
- Preguntas cerradas y con respuesta correcta.	- Preguntas abiertas y sin respuestas previstas

Fuente: MORALES GOMEZ (2015).

3.1.2 Las metas principales de los talleres intergeneracionales

El propósito de los talleres intergeneracionales es crear un espacio de aprendizaje y de experiencia compartida entre personas de cualquier edad. Los participantes son considerados agentes activos que generan su propio aprendizaje, se pondrá en valor los conocimientos que aporte y traiga cada persona independientemente de su edad y nivel cultural. Se entiende que todos pueden aprender de todos. Las educadoras facilitan y diseñan la experiencia, pero no serán las poseedoras únicas del conocimiento. Podemos resumir en cuatro metas principales estos talleres:

- Poner en valor los conocimientos de los participantes a través del arte contemporáneo: es fundamental para poder crear experiencias de aprendizaje intergeneracional ayudar a valorar lo que sabe o conoce cada uno de los participantes. A través de la observación y la experimentación todos podemos ofrecer ideas sobre aquello que estamos viendo y viviendo. No es necesario tener un conocimiento ilustrado, o dar una opinión erudita para poder apreciar las opiniones, o considerarlas válidas e interesantes. Es decir, como meta lo que se busca es poder compartir los conocimientos y pensamientos de cada una de las personas, y el arte contemporáneo es la excusa para poder exponerlos y valorarlos.

- Fomentar la reflexión sobre temas que forman parte de nuestra realidad cotidiana: Si queremos realizar experiencias para todas las edades nos parece fundamental reflexionar acerca de cuestiones cotidianas y sencillas donde todos podamos aportar alguna opinión o pensamiento. La discusión sobre estos conceptos nos puede ayudar a crear relaciones y diálogos entre personas de distintas generaciones donde unos y otros puedan aportar aprendizaje o conocimientos. A través de estos talleres buscamos fomentar la reflexión conjunta y visibilizar el valor de las opiniones de cada uno, independientemente de sus conocimientos previos o de su edad.

- Adquirir conocimientos propios y una visión crítica sobre el arte, la cultura visual y nuestra realidad cotidiana: en los talleres intergeneracionales es necesario no solo que se compartan conocimientos y reflexiones, sino que también se creen nuevos conocimientos entre todos. En otras palabras, las educadoras no ofrecen unos contenidos ya elaborados para que las personas los adquieran, sino que entre todos podemos construir nuestro propio cuerpo de conocimientos. Esto permite realmente que el aprendizaje pueda suceder de forma intergeneracional.

-Generar una visión crítica sobre el arte, la cultura visual y nuestra realidad cotidiana: uno de los cometidos principales que tiene el arte contemporáneo es cuestionar la realidad existente y los actos cotidianos que la componen, así como la cultura visual en la que estamos inmersos. Es fundamental adquirir una visión crítica sobre nuestros propios procesos y sobre nuestro propio aprendizaje y/o los conocimientos adquiridos. Desde una perspectiva intergeneracional tener una visión crítica puede enriquecer esos procesos ya que entre unas generaciones y otras se pone en entredicho

estructuras y patrones culturales, y es esencial aprovechar estas cuestiones para crear un rico y variado aprendizaje.

3.1.3 Cómo diseñar talleres intergeneracionales

Para diseñar este tipo de talleres se deben tener en cuenta tres ejes básicos:

1) Para trabajar la intergeneracionalidad apostamos por procesos de aprendizaje cooperativos y colaborativos. Por un lado, potenciar la voz del adulto, dando importancia a su aprendizaje, y por otro lado, crear dinámicas para que se dé una interacción real entre adultos y niños.

2) Para trabajar en el contexto no podemos desarrollar una acción educativa que tenga sentido lejos de la obra de arte, así que los talleres se desarrollaran en un espacio público y no en el dedicado a ello habitualmente. Esto da lugar a que los dispositivos generados por los participantes permanezcan en ese mismo espacio público.

3) Para trabajar la complejidad y la horizontalidad tenemos que:

a. Descentralizar la voz del educador por tanto deben ser dos educadoras.

b. Utilizar el lenguaje del arte contemporáneo frente a la “manualidad”, siendo el cuerpo y la intervención en el espacio los ejes metodológicos de la acción; de modo que se establezcan relaciones entre los participantes, y entre estos y el espacio.

c. Trabajar desde una direccionalidad abierta, los talleres no están dirigidos solo a una franja de edad y/o público ideal.

4 Conclusiones

Después de estos años de diseño e implementación de estos talleres podemos extraer tres conclusiones sobre la potencialidad que tienen esta tipología de talleres:

- Crear un espacio de aprendizaje a través del arte contemporáneo para personas de cualquier edad: cada participante aprende a su nivel, los más pequeños conceptos sencillos e incluso cuestiones relacionadas con la psicomotricidad, y las personas más mayores conceptos y cuestiones más complejas. El arte contemporáneo es un recurso

perfecto para crear un lugar de aprendizaje intergeneracional. A través del arte se pueden trabajar conceptos e ideas a todos los niveles; incluso como estrategia educativa permite utilizar el cuerpo o el espacio para poder hacer acciones o actividades que nos permitan reflexionar sobre temas concretos.

- Establecer vínculos entre personas de diferentes edades: vivimos en una sociedad donde apenas nos relacionamos con personas de otras edades, exceptuando nuestra propia familia. Para participar en este mundo plural y diverso es fundamental establecer vínculos entre generaciones más allá de nuestros lazos familiares. Esto nos ayuda en nuestro día a día a romper con estereotipos sobre las generaciones, como han demostrado algunas investigaciones sobre programas intergeneracionales.

- Generar experiencias compartidas a través del arte contemporáneo para personas de diferentes edades: es fundamental poder acercarnos a personas de distintas generaciones y crear relaciones de comunidad. De nuevo el arte contemporáneo es la excusa perfecta para crear estas experiencias. La estética relacional se fundamenta en la intención de utilizar el arte como excusa para relacionarnos unos con otros. Usar estrategias propias de arte contemporáneo consigue crear unas experiencias satisfactorias que potencien las relaciones entre personas de distintas generaciones y ayuden a crear un aprendizaje compartido.

Referencias

BAUDRILLARD, Jean. *Cultura y simulacro*. Barcelona: Editorial Kairos, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa, 1999.

BEDMAR MORENO, Matías; GARCÍA MÍNGUEZ, Jesus. (Orgs.). *Hacia la educación intergeneracional*. Madrid: Dykinson, 2002.

BEDMAR MORENO, Matías; MONTERO GARCÍA, Inmaculada. *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito educativo*. Madrid: Dykinson, 2003.

BINDER, Alberto M. La sociedad fragmentada. *Revista Pasos*, San José de Costa Rica, (núm. especial n.3), p. 22-26, 1992.

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2006.

CALVO SERRALLER, Francisco. El fin de los museos de arte contemporáneo. In: TUSELL GÓMEZ, Javier (Org.). *Los museos y la conservación del patrimonio*. Madrid: Fundación Argentaria-A. Machado Libros, 2001. p. 31-38.

CASTELLS, Manuel. *La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial, 2006.

DRUCKER, Peter. *The age of discontinuity: guidelines to our changing society*. New York: Harper & Row, 1978. (1. ed. 1969)

- DEWEY, John. *El arte como experiencia*. 2. ed. Barcelona: Paidós, 2008.
- DYSTHE, Olga; BERNHARDT, Nana; ESBJORN, Line. *Enseñanza basada en el diálogo: el museo de arte como espacio de aprendizaje*. Bergen: University of Bergen, 2013.
- EFLAND, Arthur; FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patricia. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós, 2003.
- ELLSWORTH, Elizabeth. *Posiciones en la enseñanza*. Madrid: Akal, 2005.
- GARCÉS, Marina. *Un mundo común*. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2013.
- GARCÍA MÍNGUEZ, Jesus (Org.). *Programas de educación intergeneracional acciones estratégicas*. Madrid: Dykinson, 2005.
- GUTIÉRREZ, Marta; HERNÁNDEZ, Daniel. Las relaciones intergeneracionales en la sociedad actual: un imperativo necesario. *Educación Social*. Revista de Intervención Socioeducativa, n. 55, p. 135-145, 2013.
- GUTIÉRREZ, Marta. *Programas intergeneracionales: teoría, política y práctica*. Alemania: Editorial Académica Española, 2011.
- GOODMAN, Nelson. *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Visor, 1990.
- HELGUERA, Pablo. Pedagogía para la práctica social: notas de materiales y técnicas para el arte social. *Revista Errata*, n.4, p. 64-84, 2012.
- HERNÁNDEZ MARTINEZ, Ascensión. Museos para no dormir: la postmodernidad y sus efectos sobre el museo como institución cultural. In: ALMAZÁN TOMÁS, Vicente David; LORENTE LORENTE, Jesus Pedro (Orgs.). *Museología crítica y arte contemporáneo*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2003. p. 125-144.
- HOOPER-GREENHILL, Eileen. *El museo y sus visitantes*. Gijón: Trea, 1998.
- LIPOVETSKY, Gilles. *La felicidad paradójica: ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Barcelona: Anagrama, 2007.
- LYOTARD, Jean-François. *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra, D.L., 1998.
- MASUDA, Yoneji. *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*. Madrid: Tecnos Funedescio D.L., 1984.
- MEAD, Margaret. *Cultura y compromiso: estudio sobre la ruptura generacional*. 4. ed. Barcelona: Gedisa, 2002.
- MORALES GOMEZ, Eva. *Nuevos formatos educativos para la comunidad en Centros de Arte. De los talleres de familia a los talleres intergeneracionales: un estudio de caso en Matadero-Madrid*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, 2015.
- TUSELL GÓMEZ, Javier. (Org.). *Los museos y la conservación de patrimonio*. Madrid: Fundación Argentaria-A. Machado Libros, 2001.
- VAN DIJK, Jan. *The network society: social aspects of new media*. London: SAGE Publications Ltd., 2006. (1.ed. 1999).
- VILADOT i PRESAS, Maria Àngels. Comunicación intergeneracional. *Revista La Factoría*, n. 14-15, feb./sep., 2001.

Eva Morales Gomez

Educadora, artista e investigadora. Doctora en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). En la actualidad trabaja con el colectivo Pedagogías Invisibles en el desarrollo de proyectos de arte+educación. Es coordinadora de diversos proyectos como “Levadura: residencia de creadores en escuelas” desarrollado en Medialab-Prado, Conde Duque, Matadero y CentroCentro, desarrolla los talleres “Intergeneracionales Nexos” en Fundación Telefónica. Como educadora ha trabajado en diferentes instituciones y museos de artes visuales, como el Museo Thyssen-Bornemisza (2009-2015), la Manifesta 8 (2010-2011), Matadero Madrid (2011-2016) Como artista ha desarrollado diferentes proyectos y expuesto en Matadero Madrid, Sala de Arte Joven de la Comunidad de Madrid, en el festival FEM-ARTETENDENCIAS o en las Proyecciones Nocturnas de PhotoEspaña. Como investigadora ha colaborado en los proyectos “Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales” y “Esto No Es una Clase” dirigidos por María Acaso. Artículos: ¿De quién es la voz? Repensando la noción de autoría a través de las audio-guías. (In: ACASO, María. Pedagogías Invisibles: el espacio del aula como discurso. Madrid: Catarata, 2012. p.153-157); ¿Quién piensa el museo que eres tú? Pedagogías invisibles en Centros de Artes Visuales de Madrid, Cartagena y Nueva York. (EARI, Educación Artística Revista de Investigación, n.2, p. 64-70, 2011.) Un que hacer cotidiano Proyecto de mediación de la exposición “hacer en lo cotidiano” (Revista MIDAS, Museos e Estudios Interdisciplinarios, n3 2014 Varia e dossier temático: "Museos y participación biográfica").

E-mail: evam.invisible@gmail.com

Currículo: : www.pedagogiasinvisibles.es / www.nubol.es

Recebido em 20 de novembro de 2016

Aceito em 15 de dezembro de 2016

Museos, educación y laboratorios experimentales

Jorge Bejarano Barco (Museo de Arte Moderno de Medellín — MAMM, Medellín, Colombia)

RESUMO — Museus, educação e laboratórios experimentais — Durante a última década estive trabalhando em projetos educativos em vários museus de arte e em colaboração com alguns espaços independentes de Medellín, Colômbia. Neste texto para a Revista GEARTE proponho algumas reflexões baseadas em minha experiência no campo da educação em museus e dos laboratórios experimentais. Não pretende ser um artigo em seu sentido stricto, mas uma série de notas modulares, curtas e em desenvolvimento sobre temas que considero pertinentes para pensar o museu e a educação como dimensões contemporâneas e em constante transformação.

PALAVRAS-CHAVE

Museus. Educação. Laboratórios experimentais. Artes eletrônicas. Medellín.

RESUMEN — Museos, educación y laboratorios experimentales — Durante la última década he estado trabajando en proyectos educativos en varios Museo de arte y en colaboración con algunos espacios independientes de Medellín Colombia. En este texto para la Revista GEARTE propongo algunas reflexiones basadas en mi experiencia en el campo de la educación en museos y los laboratorios experimentales. No pretenden ser un artículo en su sentido estricto, sino, más bien una serie de notas modulares, cortas y en desarrollo sobre temas que considero pertinentes para pensar el Museo y la educación como dimensiones contemporáneas y en constante cambio.

PALABRAS CLAVE

Museos. Educación. Laboratorios experimentales. Artes electrónicas. Medellín.

La estabilidad que estamos construyendo ahora es afectivopractico y no material, un inmenso laboratorio de la imaginación, aprovechando de toda grieta que se puede encontrar para dar cuerpo a lo que sentimos dentro. Pedro Soler¹,

Es un momento para flexibilizar, hackear y transformar la institucionalidad, encontrando las grietas y ubicando dentro de ellas zonas de prototipado; laboratorios para mixturar experiencias alternativas de gestión cultural, educación expandida, trabajo en red, activismos, colaboraciones extradisciplinares y de construcción de lo público. Jorge Barco²

Museos, educación y laboratorios experimentales

1. La cotidianidad para muchos gestores culturales y educadores de museos en Latinoamérica se caracteriza por un hacer continuo en el que queda poco tiempo para la investigación y la escritura, sin embargo, la experiencia directa

¹ Soler, Pedro. las Grietas. Disponible en: <<http://root.ps/textes/grietas.pdf>>.

² Barco, Jorge. El Museo y la ciudad. Pág. 17. En El visitante especial: todos y cada uno de nosotros. 35o Simposio anual del ICOFOM, Rio de janeiro. 2013. Disponible en: <http://network.icom.museum/fileadmin/user_upload/minisites/icofom/pdf/ISS_42_2013_Rio_red.pdf>.

que muchos profesionales de museo han acumulado es de suma importancia para construir nuevos conocimientos y caminos para la acción cultural y la educación no formal. He aquí un reto, develar las metodologías y estrategias que se han venido construyendo en los últimos años; intentando mostrar la otra punta del iceberg, aquella que está oculta a los ojos... bajo el agua. Quizás sumergiéndonos en la escucha profunda logremos oír el craquear del hielo y a otras formas de vida que yacen en las profundidades para develar las ideas que han estado ocultas.

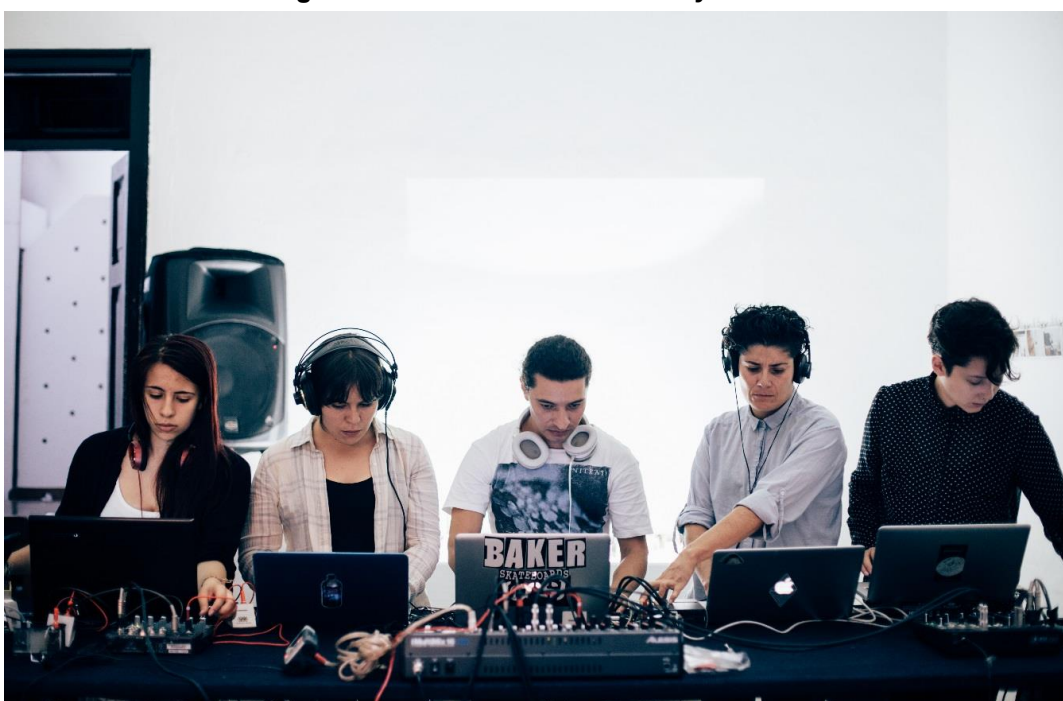
2. Criticado por las vanguardias artísticas a lo largo del siglo XX hasta el punto de proponer su destrucción, el Museo no solo ha sobrevivido, sino que se ha fortalecido; en ningún momento de la historia se habían construido tantos museos como en la actualidad. Esta realidad motiva a pensar en las transformaciones que el Museo debería seguir para estar acorde con el devenir de los tiempos; del Museo como templo al Museo como institución proyecto, como espacio de experimentación, como plataforma de imaginación política y como laboratorio de creación.
3. Hoy cobra sentido pensar el papel que las instituciones culturales – y en particular los museos – pueden jugar como escenarios propicios para reconfigurar una nueva relación con la creación, el patrimonio y la vida en comunidad. Los museos – en un papel que se acerca decididamente al de ‘centros culturales’ en el especial caso de Medellín — han entrado a jugar un papel importante al liderar programas y proyectos educativos, culturales y expositivos que hacia afuera traspasan los muros de la institución. Y desde adentro reinventan continuamente las formas de relacionarse con sus públicos, de innovar en educación y en gestión cultural a partir de nuevas dinámicas con el patrimonio, el arte, las tecnologías, y el trabajo en red.

Partimos de la comprensión de que la museología y los museos iberoamericanos están en movimiento y de que la renovación del campo museal tiene propiciado una mayor aproximación de los movimientos sociales. Su diferencial actual está ubicado en el compromiso con la educación, en la valorización de la función social de los museos y en el reconocimiento de que ellos son

tecnologías y herramientas que necesitan ser democratizadas y utilizadas en favor de la dignidad humana y del desarrollo social.³

4. Debemos considerar el museo como un espacio estratégico, más que un espacio físico; una dimensión amplia desde la cual es posible hoy gestar una nueva forma de institucionalidad en la que se conjugan al menos tres dimensiones, a saber: *el patrimonio* y en sentido más contemporáneo, la producción del arte, *el público* o en un sentido más actual los ciudadanos, y *la institución*, espacio o plataforma en la cual se materializan los proyectos.

Figura 1 – Laboratorio de sonido y bioarte



Fuente: foto cortesía MAMM.

5. Por su parte las prácticas educativas que en este ecosistema se llevan a cabo, entran a ocupar un lugar central en la reflexión contemporánea. La educación ahora es parte fundamental de la institución Museo. Asumida en distintos niveles según el Museo, puede considerarse como la necesidad de interacción y construcción conjunta con los visitantes-ciudadanos. Las exposiciones son en sí mismas dispositivos educativos, la otra parte la otorgan la serie de programas o actividades públicas, que tomando como vector los temas de las

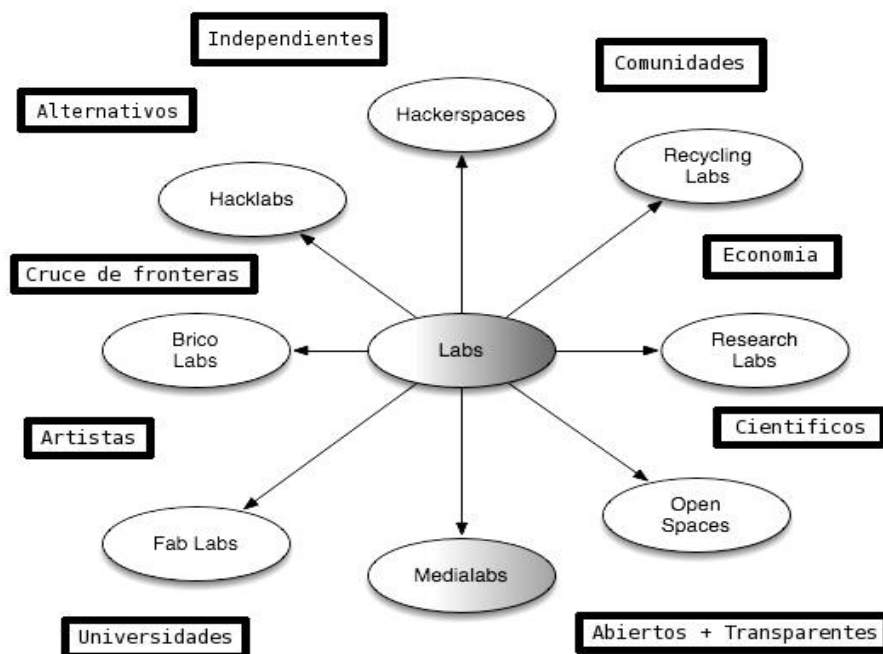
³ De la Declaración de Bahía. 2007. Disponible en: <http://www.ibermuseum.org/wp-content/uploads/2014/09/Declaracion-de-Salvador_POR.ESP_.pdf>.

exposiciones suelen llevarse a cabo en los museos. En el caso del Museo de Arte Moderno de Medellín (MAMM), los laboratorios son un ejemplo de ello; este formato adoptado por el Museo en el año 2011, ha servido a lo largo de los últimos años para ir prototipado una metodología de creación con jóvenes, la mayoría estudiantes y público focal de diferentes disciplinas como el arte, el diseño, la música y las humanidades. Es así como la cercanía del museo con los proyectos de laboratorios experimentales, le ha llevado a aprender y permearse de las metodologías de trabajo provenientes de otros campos como las artes electrónicas y la cultura digital.

Laboratorios experimentales

El concepto de Labs, ha emergido en los últimos años, como una noción amplia a la cual se apela siempre que se quiere nombrar la experimentación: Agotados en gran medida de las prácticas de la educación formal, de los materiales tradicionales del arte, la fuerza pareciera ahora apuntar hacia los laboratorios experimentales.

Figura 2 – Mapa



Fuente: LabSurLab 2011.

Llegamos a la reflexión sobre los Laboratorios Experimentales en el año 2011 cuando realizamos LabSurLab, el primer encuentro internacional de Laboratorios de

Medios en la ciudad de Medellín; fueron semanas intensas de trabajo entorno las tecnologías desde una perspectiva crítica y activistas, habitando el vórtice entre arte, ciencia, tecnología y sociedad con muchas nociones, nuevas para aquel entonces, las cuales hemos ido desarrollando durante los últimos años. Con el impulso que nos dejó este encuentro se lograron activar otros procesos en Colombia y Suramérica. Luego vinieron proyectos como Cooperaciones y Medelab, *laboratorios creativos en red*⁴, que maniobrando en el mundo de la cultura digital, han dejado cierto sedimentos en Medellín como la construcción de redes al trabajo, la reapropiación de tecnologías, la educación expandida, la innovación social y más recientemente la experimentación sonora.

Figura 3 – Collage de imágenes. Primer Encuentro Internacional de Laboratorios de Medios LabSurLab. Medellín 2011



Fuente: foto cortesía MAMM.

⁴ Cooperación, confianza, trabajo en red, escucha, educación expandida, gestión cultural, comunidades, fronteras, transgresión, resistencia, territorio, nomadismo, músicas, cultura digital, arte, espacio público, cambio, colectivo, generosidad, superación, participación, reciclaje, cultura remix, convivencia, política, ciudad sostenible, ecología, movilidad alternativa, comunicación libre, feminismos, arquitectura flexible, dialogo, financiación artesanal, patrimonio, memoria, conflicto, global-local, trueque, derechos humanos, convivencia, experimentación, barrio, disfrute, creación, estrategias conjuntas.. Son algunos de los conceptos y prácticas que se abordaron en este encuentro de laboratorios en el año 2013 en Medellín e que pueden ayudarnos pensar en las formas de organización, de gestión, formatos de educación y las plataformas de acción que se está dando desde estos espacios en Medellín. Las memorias pueden ser consultadas en el siguiente enlace: <<https://issuu.com/elpuertomammpublicaciones/docs/medelab2013>>.

Quisiera destacar algunas de las reflexiones sobre el concepto Laboratorio, surgidas en el marco de LabSurLab, que se encuentran disponibles en el libro memorias de este encuentro⁵:

(...) El Laboratorio, en el contexto de la cultura contemporánea, es una noción y una experiencia que remite a la generación de ideas susceptibles de convertirse en proyectos sociales y colaborativos, mediados o no tecnológicamente.

(...) La semántica laboratorio nos ubica necesariamente en dinámicas de producción colectiva e innovadora de la realidad. El laboratorio, remite al diseño, la experimentación y la colaboración. Es un dispositivo de producción de realidad que cobra cada vez más fuerza en el contexto de colectivos activistas, de los medialabs, de instituciones emergentes que abordan aspectos de la vida contemporánea, y propende a la generación de diseños y estrategias para el surgimiento de iniciativas comunes.

(...) El laboratorio rompe con las escisiones entre el saber experto y el saber cotidiano. Uno de los debates actuales de los laboratorios de la cultura digital se centra en la consolidación de propuestas de acción social directa, de ejercicio ciudadano, de fortalecimiento de las competencias digitales, de visualización creativa de información; al igual que trabaja en el sentido de legitimar las prácticas de intercambio o prácticas p2p.”

(...) Su objetivo no está solo en producir contenidos como en remezclar contextos sociales. El laboratorio surge en contextos de abundancia, en espacios donde la escasez de información no es problema. El formato aula, conferencia, seminario, clase obedece a unas lógicas de alfabetización industrial, en la que se centra su fuerza en la presencia de un maestro explicador (que, como dice Ranciere, produce atontamiento, serias desigualdades), en la existencia de una centralización y monopolio de la información, y en una distancia entre el que profiere un saber especializado y el ignorante.

(...) En el arte, la subjetividad se revela como un laboratorio de experimentación. En la ciudad, los espacios públicos se convierten en un laboratorio para la creatividad y aprendizajes significativos. En la música y en las artes sonoras, los sonidos, silencios y susurros se convierten en un laboratorio para la producción. En la performance, el cuerpo se torna laboratorio de exploración. Un laboratorio, en clave ciudadana, es, en efecto, un espacio común, abierto y expandido; donde a partir de problemáticas situadas se crea una comunidad de practicantes y de colaboradores, de personas que quieren arriesgar, en el pensamiento y en la imaginación, la creación de prototipos para pensar e intervenir sobre la realidad histórica y social. El laboratorio ha de estar conectado a nodos en una red. El laboratorio crea dispositivos para intervenir y hackear lo real. La figura de laboratorio huye de la estructura jerárquica, para más devenir un formato organizativo, de creación y construcción de conocimientos y prácticas compartidas.

⁵ Varios Autores. Cooperaciones, MAMM. Medellín. 2012. Disponible en: <<http://mdelibre.co/cooperaciones/>>.

Figura 4 – La academia de artes y oficios electrónicos, un laboratorio desarrollado por la artista chilena Constanza Piña en 2015 en el MAMM



Fuente: foto cortesía MAMM.

Así pues, el discurso derivado del auge de los laboratorios experimentales, es un indicador de la necesidad de rediseño de los dispositivos de encuentro, y las prácticas educativas⁶. En este panorama conceptos como educación expandida, arte+educación⁷, educación disruptiva, Edupunk, han entrado recientemente a nutrir las prácticas educativas de museos y espacios independientes en Iberoamérica, que a la par con un número creciente de artistas y colectivos dedicados a la especulación educativa están aportando al panorama de la educación no formal a través de sus metodologías y formatos para la interacción, el trabajo colaborativo y la construcción de redes.

⁶ A su vez pareciera existir una correspondencia entre el tamaño de los espacios institucionales y libertad para actuar, de esta forma la estructura micro celular de los colectivos activistas, espacios independientes y proyectos artísticos dedicados a la educación no formal han sido abanderados de la metodología de los Labs⁶. Son ejemplos de ello colectivos como EscueLab, Platohedro, LabSurLab, y a un nivel más formal MediaLab Prado, el MAMM y El Exploratorio, por mencionar solo algunos.

⁷ Al respecto, recomiendo la consulta del libro *Fabrica de Conocimiento*, recién publicado por el Colectivo Bogotano La Agencia. Disponible en: <<http://escueladegaraje.com/>>.

Figura 5 – El día de la escucha 2016



Fuente: foto cortesía MAMM.

Manifiesto Edupunk ⁸

- Las clases son conversaciones.
- La relación es dinámica y la dinámica es relacional.
- Sea hipertextual y multilineal, heterogéneo y heterodoxo.
- Edupunk no es lo que pasa en el aula, es el mundo en el aula.
- Sea como el caminante... haga camino al andar.
- Sea mediador y no medidor del conocimiento.
- Rómpase la cabeza para crear roles en su comisión, cuando los cree, rómpelos la cabeza.

⁸ Este manifiesto nace en el marco de la Cátedra del Taller de Procesamiento de Datos de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y el Seminario de Integración y Producción de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), a cargo de Alejandro Piscitelli y Marcelo de La Torre, respectivamente. Disponible en: <<http://jcalva.tumblr.com/>>.

- Los roles deben ser emergentes, polivalentes, invisibles.
- Asuma el cambio, es solo una cuestión de actitud.
- Siéntase parte del trabajo colectivo.
- No sea una TV, interpele realmente a los que lo rodean.
- Expanda su mensaje, haga estallar las cuatro paredes que lo rodean.
- Mezcle, cópiese, exprópiese, curiosoee, juegue, transfórmese, haga, derrape.
- Al carajo con la oposición real/virtual.
- Sin colaboración, la educación es una ficción.
- Sea un actor en su entorno, investigue a través de la acción.
- Hágalo usted mismo, pero también y esencialmente, hágalo con otros.
- Sea edupunk, destruya estas reglas, cree las suyas y luego, destrúyalas.

Figura 6 – Laboratorio de bioarte y sonido



Fuente: foto cortesía Platóhedro.

Educación, escucha y experimentación sonora⁹

Quizás fue Pitágoras, uno de los primeros en llamar la atención sobre la escucha y la educación. Cuentan que el viejo filósofo acostumbraba dar sus clases tras una cortina, escondiendo así cualquier referencia visual, centrando con ello la atención de sus estudiantes en la escucha de la voz y el entorno. Con esto el filósofo, claramente invitaba a la escucha profunda, como una dimensión espiritual y experimentar¹⁰.

Figura 7 – Laboratorio de paisaje sonoro. 2015



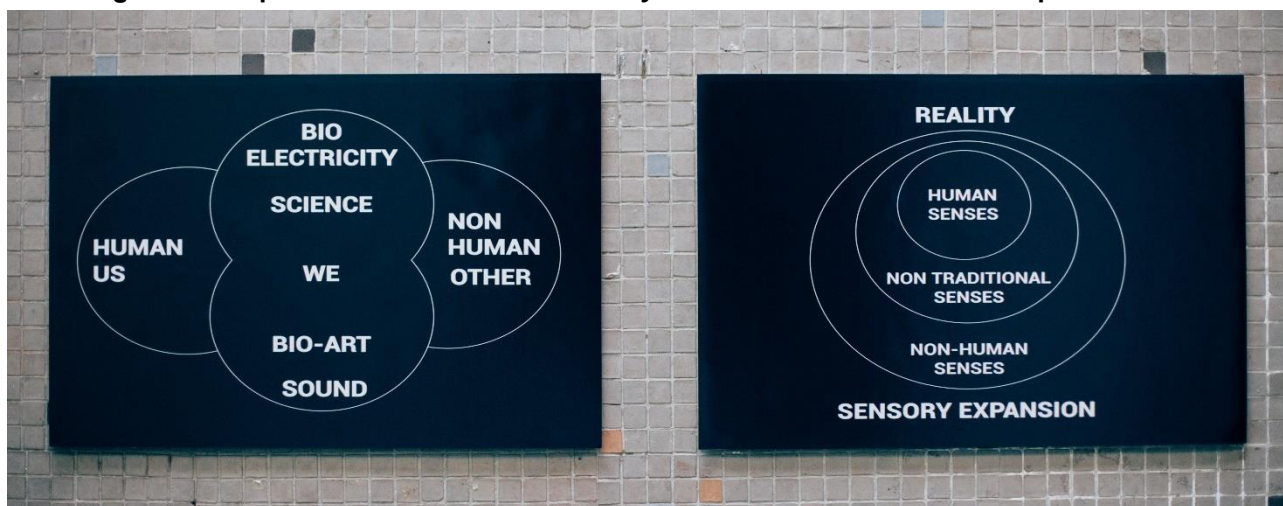
Fuente: foto cortesía MAMM.

⁹ En la última década están surgiendo lo largo de Latinoamérica una serie de proyectos liderados por artistas que, tomando el sonido como elemento primordial de creación, abordan diferentes acercamientos a los materiales y la educación, así, el reciclaje y otras formas de experimentar son usadas para dar forma a las ideas. Para mi esta experimentación con los materiales no es accidental, por el contrario, está conectada con un ámbito conceptual, donde la basura, o más bien los excedentes de producción, de cualquier cosa, se vuelven materia, para, tras un proceso de minería y alquimia, depurar las ideas. Artistas como Cristiano Rosa (Brasil), Constanza Piña (Chile), Jorge Crowe (Argentina), Arcángel Constantini (México), Brian Mackern (Uruguay), Yto Aranda (Chile), Gabriel Vanegas (Alemania-Colombia), Marco Valdivia (Perú), Claudia González (Chile), Leslie García y Paloma López (México), Ricardo Brasileiro (Brasil), Aníara Rodado (Francia-Colombia), Pedro Soler (Ecuador), Platóhedro (Colombia), entran a hacer parte de una larga lista de creativos y activistas ya reconocidos en Latinoamérica por poner la educación en el centro de su propuesta artística desde el sonido y las artes electrónicas.

¹⁰ Si nos fijamos en la palabra experimentar, encontramos su común etimología con la palabra experiencia. Experimentar es dar experiencia al cuerpo a través de los sentidos, y en esta orientación, el sonido, por su capacidad de detonar movimiento en los cuerpos de manera directa, es una vía privilegiada para generar la experiencia.

Un ámbito innovador sobre educación está en la escucha; en gran medida, la reflexión sobre educación en artes ha estado centrada en la imagen, mas no sobre el sonido. El mundo del sonido, en un sentido amplio, no solo musical, sino extra musical, e incluso anti musical como en el ruido, está emergiendo como una potente dimensión para la creación y el aprendizaje.

Figura 8 – Mapas del laboratorio de bioarte y sonido con el colectivo Interspecifics



Fuente: foto cortesía MAMM.

Esa, así como la investigación sobre las didácticas del sonido empiezan a tener un lugar en la discusión de los museos y los labs. Al respecto me gustaría enunciar algunas ideas surgidas en el marco de un experimento colectivo del cual he hecho parte junto a colegas de Madrid llamado Edunoise.

Un ámbito de investigación y experimentación para el diseño de artefactos educativos basados en la escucha activa y la producción de ruido. Experiencias y laboratorios para que el aprendizaje suceda en los cuales hemos utilizado la creatividad, el ruido y la escucha.

Los puntos de partida de Edunoise han sido:

La educación. Entendida como proceso participativo; acción y reflexión; un espacio-tiempo en el que la presencia activa de cada miembro y su experiencia vital es fundamental para el desarrollo de un conocimiento conjunto; un cuerpo mutante que se transforma según los intereses y aportes del grupo que participa.

El ruido (noise). Físicamente como la interferencia, la variación, el fallo. Y, metafóricamente, como la alteración de los sentidos, el valor de lo no controlado, la irrupción del pensamiento divergente, la activación de lo creativo y del acto mágico, el cortocircuito de la razón y la apertura a la imaginación, al azar y la sorpresa. ...Edunoise quiere ser una señal de ruido en la melodía del conocimiento.

La escucha activa. Una forma creativa y participativa de escuchar el mundo para conocerlo mejor y de escucharse a uno mismo para conocerse mejor. En un mundo hipervisual, quizás sea el momento de escucharnos más.

El pensamiento mágico¹¹, el acto poético y el juego para desarrollar sistemas de pensamiento alternativos al estrictamente racional y generar simbologías que nos permiten imaginar posibles futuros, diversos modos de ser o diferentes maneras de relacionarnos y expresarnos. Distanciado de la religión o el fanatismo espiritual, se acerca a la poesía, al pensamiento artístico, donde la analogía y la metáfora sirven para explicar cosas que suceden, que se sienten, pero que el lenguaje racional ha invisibilizado.

Figura 9 – Página del libro Tecnoxamanismo

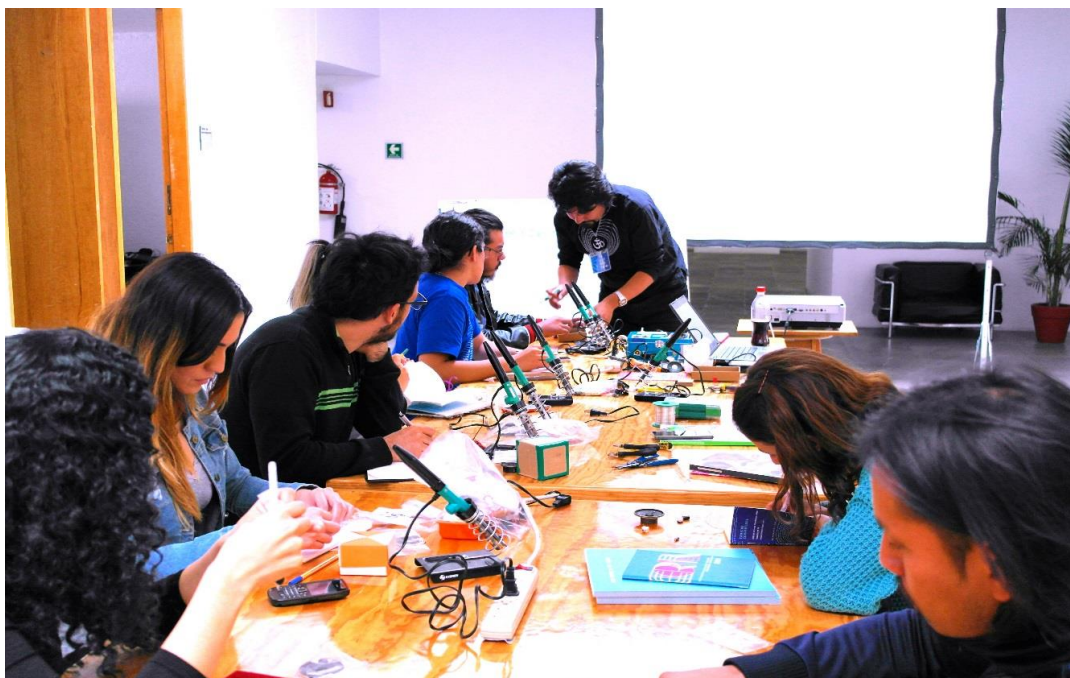


Fuente: capítulo Edunoise.

¹¹ El Manifiesto Edunoise ha sido publicado inicuamente en el libro Tecnoxamanismo, una publicación liderada por Fabiane Borges en Brasil, que recoge las ideas de una generación de artistas, educadores y activistas entorno al cruce entre Magia y Tecnologías. Disponible en: <<https://tecnoxamanismo.wordpress.com/2016/06/12/tecnoxamanismo-book-lancamento/>>.

El cacharreo – la gambiarra¹². (do it yourself, “hazlo tú mismo”) como forma de empoderarse en el uso de la baja tecnología (low tech), destripando lo que no se destripa, jugando, experimentando, fallando... Tocar donde dice “no tocar”, soldar y des-soldar, montar, probar, desmontar ... hasta construir nuestros propios objetos sonoros. La desmitificación de la tecnología.

Figura 10 – Laboratorio Redes, Circuitos y Derivas. Centro Nacional de las Artes, Festival Transito. México 2014



Fuente: foto cortesía Jorge Barco.

Manifiesto Edunoise

1. Hacer es pensar (Sennett)
1. El error se ensalza como práctica estética y ética
2. Perder el tiempo es una ley moral
3. Los ruidos guturales, digitales y analógicos nos harán libres
4. Proclamamos la belleza de lo hecho a mano, del juego y del trasteo
5. Transformamos la basura, lo roto y lo rompible en juguetes indomesticables
6. Lo individual y la comunidad se organizan y reorganizan de manera orgánica, sana y natural

¹² Existe un colectivo artístico en Brasil afín a estas ideas llamado Gambiologia Disponible en: <<http://www.gambiologia.net/blog/>>.

7. El amor, el respeto y la curiosidad son la base de nuestra comunidad
7. La diferencia entre magia y tecnología es solo una variable histórica (Walter Benjamin)
8. El cuerpo no es un límite físico.
9. El proceso como único valor

Figura 11 – Territorio Táctil, Laboratorio de Arte Sonoro, bajo la conducción de Carlos Gómez Caballero. 2015



Fuente: foto cortesía MAMM.

Medellín

Considero importante reseñar algo sobre el contexto en el cual han surgido estas ideas. Décadas de violencia y conflicto armado, ligado al narcotráfico y los grupos ilegales en Colombia hicieron de Medellín el epicentro de muchas de las confrontaciones, y en los años ochenta y noventa, una de las ciudades más violentas del mundo. Sin embargo, en la última década, superadas parcialmente estas problemáticas, la ciudad se ha esforzado por hacer de la cultura un motor de desarrollo para la transformación social.

En esta tarea, la labor de los Museos ocupa un lugar destacado. Junto a las demás organizaciones culturales y sociales de la ciudad conforman un ecosistema creativo desde el cual se están generando cambios graduales en los imaginarios y las prácticas culturales de la ciudad.

Propongo ver el desarrollo museológico de Medellín como algo singular al resto del continente, pues estas duras circunstancias históricas ha hecho que las iniciativas culturales — entre ellas los museos y espacios independientes para las artes visuales —, desarrollarán metodologías muy eficaces de relacionamiento y trabajo comunitario a partir de diferentes estrategias de creación y de educación; quizás esta precariedad y dureza del contexto en el pasado, motivó un desarrollo de la creatividad, el aprovechamiento de recursos, el trabajo colaborativo y en red¹³.

Esta perspectiva de trabajo, en la que se asumen el arte para la transformación social¹⁴ ha gestado numerosos proyectos y laboratorios afines al arte relacional que han dejado sedimentos, y son referentes para desarrollos posteriores hechos desde los Museos y espacios independientes en Medellín, por ejemplo, al inspirar metodologías para proyectos educativos y activistas en los que la participación comunitaria es fundamental.

¹³ Vale la pena mencionar el Encuentro Internacional de Arte MDE07 organizado por el Museo de Antioquia en el año 2007, el cual tuvo como eje las “Prácticas artísticas contemporáneas y los espacios de hospitalidad”. En él, durante varios meses se presentando diferentes obras y procesos del arte contemporáneo del mundo en museos, parques, calles y espacios públicos de la Medellín logrando crear diferentes tipos de espacios para la circulación de personas, proyectos artísticos y concepciones culturales diversas. Al MDE07 seguiría el MDE11, el cual tuvo como concepto curatorial ‘Enseñar y aprender. Lugares del conocimiento en el arte’, buscando abordar los diferentes modos de construcción y recreación de conocimiento en y desde el arte, así como el potencial pedagógico de las prácticas colaborativas y comunitarias. Un certamen que propuso reflexiones actuales y necesarias sobre el cruce arte+educación.

¹⁴ Para una perspectiva crítica de este tipo de prácticas artísticas recomiendo la lectura de Je est un autre: la estetización de la miseria de Michele Faguet, uno de los ensayos ganadores del premio nacional de crítica que se organiza en Colombia por la Universidad de los Andes. Disponible en: <<https://premionalcritica.uniandes.edu.co/wp-content/uploads/PNC-IV.pdf>>.

Figura 12 – Encuentro Reudo 2016



Fuente: foto Cortesía MAMM.

Por su parte, El Museo de Arte Moderno de Medellín (MAMM) da cuenta de la transformación de un centro industrial de Medellín un ecosistema creativo, dedicado a la reflexión, la creación, y la educación que se ha ido consolidando como lugar estratégico en la ciudad por su programa expositivo y educativo entorno a las practicas artísticas contemporáneas involucrando comunidades y grupos focales. El MAMM es el lugar propicio formular la siguiente pregunta:

¿Cuáles son los aprendizajes y las búsquedas en el trabajo educativo realizado desde el MAMM bajo la perspectiva de los laboratorios experimentales?

- La búsqueda de respuestas a esta pregunta me lleva a proponer la construcción de confianza como uno de los principios orientadores: un fino, perseverante y delicado ejercicio de tejido y relacionamiento comunitario que se va dando a la par con el trabajo colaborativo y en red y que se puede ir viendo dibujado con la elaboración de cartografías de una escena cultural cada vez más expandida.

- Por medio de la construcción de mapas de la escena podemos ir creando relaciones de sentido entre los actores de la cultura en la ciudad, el continente y el mundo, buscando vincular cada vez a más grupos sociales, identitarios, profesionales, así

como a instituciones, universidades, emprendimientos, proyectos y comunidades, para la movilización de ideales. La definición de una escena cultural es un instrumento fundamental en los procesos de creación cultural contemporánea.

- Otra búsqueda debe estar dirigida a la exploración de nuevas definiciones para lo que comúnmente llamamos gestión cultural en su cruce con la educación, buscando conferir a esta labor todo el poder creativo que alberga, a partir de modelos abiertos que permitan reinventar las relaciones de creación, circulación y apropiación; reconociendo que al igual que en las prácticas artísticas, en los proyectos culturales buena parte del trabajo radica en la misma gestión. Necesariamente esta situación ha de convocarnos también a repensar los roles y relaciones — entre quien crea, quien recibe, quien educa, quien exhibe y quien gestiona —, y a la par a repensar en una transformación de los campos disciplinares, (quizás de la transdisciplina a la extra disciplina).

- Otro elemento tiene que ver con vincular el trabajo cultural a las nuevas herramientas digitales, — más allá de los aspectos meramente técnicos — las herramientas que nos proporciona este momento, albergan nuevos formatos para la creación colaborativa, la educación, la gestión cultural, el activismo, la reorganización del trabajo y de la producción de los bienes comunes. Los procesos culturales y artísticos ligados a la cultura digital son hoy territorios de límite, frontera y de cambio, y el Museo es un lugar estratégico desde el cual activar estos procesos.

Una deriva más estaría orientada a generar diálogos creativos desde el museo o la institución con los movimientos e iniciativas independientes, que pueden ir desde residencias artísticas, espacios independientes, circuitos de música y bares hasta espacios no convencionales de educación o de educación no formal con el propósito de realizar proyectos desde la cooperación y el mutualismo. Podemos sintetizar este aspecto de la producción cultural desde la dupla 'Instituciones-Movimientos' asumiendo que el propósito es generar ambientes de diálogo, co creación y oportunidades para ambas esferas.

Una definición actual de museos que reúne estas ideas, es dada por el curador y crítico Gerardo Mosquera, quien sugiere la idea del Museo como Hub:

... “Habría que pensar en museos centrífugos en lugar de centrípetos, transformados de 'un espacio donde se muestra el mundo' en 'una acción en el mundo'. Así, en vez de halar el arte hacia un espacio aurático, el museo podría actuar en el sitio mismo donde ocurre la práctica artística. Sería un museo como hub, descentralizado, en movimiento, diseminado por todos lados; una entidad dinámica que participaría simultáneamente en una diversidad de proyectos en diferentes lugares. El nivel de intervención resultaría muy flexible y casuístico, consistiendo sobre todo en proyectos comunes de colaboraciones con otras instituciones, grupos artísticos, asociaciones informales e individuos, en diversos grados de participación. Las actividades incluirían muestras, comunicaciones, blogs, eventos, arte urbano, arte en la red, talleres, publicaciones, encuentros, debates.” (...) “Este museo como un hub desarrollaría así una red internacional de acciones e intercambios con los que estaría conectado dinámicamente, interviniendo en un flujo de información, proyectos y actividades de varias maneras y en distintas direcciones. El museo tendría su propia comunidad en expansión de artistas, curadores, educadores, activistas, y otras instituciones por todo el orbe”¹⁵.

Desde esta perspectiva la función del museo es global y a la vez local, proporcionando un lugar de encuentro entre las múltiples capas y oficios de la creación contemporánea y potenciando el desarrollo de las subjetividades. Un lugar de encuentro, trabajo, producción e investigación además de exposición y aprendizaje, donde todos los elementos se mezclan y se nutren y desde el cual podría generarse una nueva institucionalidad y espacio.

Jorge Bejarano Barco

Artista sonoro, curador y educador radicado en Medellín. Director del Departamento de Educación y cultura entre los años 2010 y 2015, y actualmente Curador de Proyectos Especiales del Museo de Arte Moderno de Medellín. Activo promotor de los laboratorios experimentales, las artes electrónicas y el arte sonoro desde el ámbito institucional e independiente. Ha realizado contribuciones académicas y proyectos artísticos en varios espacios de Latinoamérica y Europa: Medialab Prado, Universidad Complutense de Madrid, Sumerlab la Coruña [España], Centro Nacional de las Artes / Centro Multimedia y CMMAS [México], Festival de Cultura Digital [Río de Janeiro], Universidade do Porto [Portugal] Festival de Música Experimental Tiempo Real (Bogotá), Salón Nacional de Artistas, Videosónica 2016 [Col], entre otros. Ha realizado una especialización en Gestión Cultural en la Fundación Ortega y Gasset [Buenos Aires], una Licenciatura en Ciencias Sociales de la UDFJC [Bogotá], varios diplomados y cursos en Museología y Arte.

E-mail: jorge.bejarano@mammedellin.org

Currículo: <http://nuevonomada.flavors.me/>

*Recebido em 11 de novembro de 2016
Aprovado em 13 de dezembro de 2016*

¹⁵ Mosquera, Gerardo. Arte y Política: Contradicciones, Disyuntivas, Posibilidades. Esfera Pública. Bogotá 2017. Disponible en: <<http://esferapublica.org/nfblog/arte-y-politica-contradicciones-disyuntivas-posibilidades/>>.

O tempo, o museu e a mediação: o contemporâneo no espaço museológico

Júlia Rocha Pinto (Universidade do Estado de Santa Catarina — UDESC, Florianópolis/SC, Brasil)

RESUMO — O tempo, o museu e a mediação: o contemporâneo no espaço museológico — O presente texto problematiza questões próprias da contemporaneidade que balizam as experiências educativas realizadas com os públicos nos museus de artes. Nesse sentido, buscando compreender como a educação se constrói nas instituições museológicas, hoje, o artigo se centra na análise da transição do museu que atende a preceitos do modernismo e que, gradualmente, passa a incorporar reflexões pertinentes ao tempo contemporâneo. Inseridos e pensados a partir de questões da contemporaneidade, os setores educativos dos museus se vêm desafiados na criação de estratégias de recepção aos públicos que fujam de preceitos modernistas. Como conclusão, questionando as posturas educativas desenvolvidas em relação ao objeto de trabalho, concebe-se a ideia de mediação cultural como resposta aos desafios colocados às instituições museológicas.¹

PALAVRAS-CHAVE

Mediação Cultural. Contemporaneidade. Museus.

ABSTRACT — The time, the museum and the mediation: the contemporary at the museological space — This paper discusses particular contemporary issues which mark the educational experiences realized with the audiences in art museums. In this sense, trying to understand how education is built in museological institutions today, the article focuses on the analysis of the transition of the museum that meets the precepts of modernism and that gradually begins to incorporate reflections pertinent to contemporary times. Inserted and thought of contemporary issues, the museums's educational sectors are challenged in the creation of strategies of reception to the public that scape from modernist precepts. As a conclusion, questioning the educational postures developed in relation to the museum object, the idea of cultural mediation is conceived as a response to the challenges put to the museological institutions.

KEYWORDS

Cultural Mediation. Contemporaneity. Museum.

*“The discursive change, (...) we might say, one that switches from diachrony to synchrony”.
Rosalind Krauss (1990, p. 7)*

É com essa frase que Krauss anuncia no texto *The Cultural Logic of the Late Capitalist Museum* o fim do museu moderno, dizendo que a mudança que demarca essa transição do museu moderno para o contemporâneo é uma substituição da discursividade em torno da História da Arte, quando a diacronia é substituída pela sincronia.

¹ Este artigo é parte da tese “Reflexões sobre o meio - O espaço entre a Escola e o Museu de Arte Contemporânea”, realizada no Doutorado em Educação Artística da Universidade do Porto, Portugal e financiada pela CAPES.

Para Krauss (1990, p. 7) o “museu enciclopédico” tinha a intenção de contar uma história, pensando na visita dos públicos com base em saberes próprios do domínio do museu, que se consolidavam no campo da História da Arte no caso específico dos museus de artes. A autora sinaliza essa mudança de postura, dizendo que o museu passa a ser transformado em nome de uma procura em provocar uma experiência para os visitantes que não se funda neste domínio do tempo cronológico.

Pensando no que é o contemporâneo, Agamben (2009, p. 59) também fala em diacronia, usando o termo “não-coincidência”, e refletindo que contemporâneo não é aquele que vive num outro tempo:

Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e aprender o seu tempo.

O que se identifica desse pensamento não é uma negação da história, até porque é incoerente querer desconsiderar esta perspectiva quando os processos históricos são partes constitutivas do que se tem no momento; mas sim compreender que esta transitoriedade de tempos e o entendimento da história é que oferecem a clareza do tempo presente.

A compreensão dos outros tempos, aqui demarcados pela linha da história, permite o entendimento e a presentificação no presente – o tempo do sujeito. Agamben (2009, p. 62-63) afirma que contemporâneo é o sujeito que percebe o seu tempo não na busca pelas luzes, mas na procura do escuro; para o autor “Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhado apenas nas trevas do presente”.

Dentro dessa perspectiva, a contemporaneidade se propõe como uma relação com o tempo, que busca a sincronia e o distanciamento com o propósito de compreensão deste. A contemporaneidade “[...] é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais

precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo”, como refere Agamben (2009, p. 59).

No estar presente dentro do tempo, mas se posicionar fora dele para compreendê-lo, é que se configura o desafio do sujeito contemporâneo, na relação entre proximidade e distanciamento temporal. A percepção do escuro não é realizada numa forma de inércia ou passividade, afirma Agamben (2009, p. 63), mas implica uma atividade e uma habilidade particular em conseguir ver em um tempo o que existe do outro. Este compromisso não tem lugar somente no tempo cronológico porque é nele que algo surge e se transforma.

Para além disso, não é possível associar simplesmente o termo contemporâneo com o tempo presente porque para Agamben (2009, p. 70)

[...] presente não é outra coisa senão a parte de não-vivido em todo vivido, e aquilo que impede o presente é precisamente a massa daquilo que, por alguma razão [...], neste não conseguimos viver. A atenção dirigida a esse não-vivido é a vida do contemporâneo. E ser contemporâneo significa, nesse sentido, voltar a um presente em que jamais estivemos.

O desencontro com o agora, em uma percepção cronológica, é que permite compreender o presente e o tornar contemporâneo, porque contemporâneo não é aquele que identifica a escuridão do presente e o responde com uma determinada luz, mas é aquele que divide e interpela o tempo na tentativa de transformá-lo e colocá-lo em relação a outros tempos, como ainda sugere Agamben (2009, p. 72).

Transpondo esta reflexão em torno do termo contemporâneo e do que ele provoca aos sujeitos do presente para dentro dos museus, talvez seja possível construir um conceito de museu contemporâneo que não necessariamente seja o que trata de objetos produzidos no presente. Nesse sentido, Bishop (2014, p. 6) problematiza como essas instituições se estabelecem no presente, identificando um posicionamento de engajamento em relação ao momento histórico, quando afirma “Today, however, a more radical model of the museum is taking shape: more experimental, less architecturally determined, and offering a more politicized engagement with our historical moment”.

Repensando esta categoria de contemporaneidade, Bishop (2014, p. 6) apresenta dois modelos diferentes: o primeiro deles compreende a ideia de presente, na condição de tratar do momento atual como o horizonte do pensamento que, de acordo com a autora, é a concepção adotada pela arte hoje, na incapacidade de compreender a constituição da presente época histórica. Nesse sentido, é como se contemporâneo fosse tudo aquilo que não é presente – associação distante do conceito proposto por Agamben.

No segundo modelo, a contemporaneidade é percebida como um método dialético e um projeto político com um entendimento mais radical da temporalidade. É o que Bishop (2014, p. 6) intitula como contemporaneidade dialética: “Time and value turn out to be crucial categories at stake in formulating a notion of what I will call a ‘dialectical contemporaneity’, because it does not designate a style or period of the works themselves so much as an approach to them”.

Umas das consequências desse segundo modelo é a necessidade de se repensar os museus, as categorias de arte e as relações produzidas com os espectadores destas instituições. A indicação de um trabalho que não seja centrada em uma abordagem histórica, que justifique a produção dos objetos museológicos e busque uma relação dialética com outros tempos é a que é proposta como contemporaneidade no contexto tratado neste artigo.

Neste sentido, a história é referida como base da compreensão do tempo que se vive, tal como proposto por Agamben (2009). A constituição dos museus com esta postura contemporânea não recai no relato cronológico de fatos, mas na reflexão constituída a partir dos marcos temporais na determinação do agora. Sobre esse assunto, Belting (2015, p. 21) refere:

The temporality of museums, so distinct from the flux of everyday time, was for a long time tantamount to the history of their collection or to a history that is manifested in their collection. Today, they must rethink their mission when they are expected to represent the rapidly changing world in the mirror of single art works. Their fate is still with their audience whose identity claims have become the main concern in cultural terms. They need the presence of history, to be sure, of history that matters for a local community or a nation. History, however, has to be represented or rediscovered, and sometimes reinvented, as it is threatened by a global traffic of goods and ideas.

A criação de uma condução das exposições nesta estrutura dos museus, os posiciona em diálogo na sua própria constituição, uma vez que o artefato museal não é entendido descolado do seu tempo e nem mesmo do seu processo histórico. A atitude contemporânea abre para uma meta-museologia, como se, ao mesmo tempo em que se inscreve dentro do espaço do museu identificando interpretações a partir de seus objetos, também existisse para os sujeitos a consciência dos processos que determinam essas interpretações, algo que posteriormente é pensado no processo de mediação.

Buscando exemplificar, Bishop (2014, p. 6) indica três museus que estão descentralizando-se do modelo citado por Krauss como ultrapassado, sendo apresentados como exemplos de realização prática do seu conceito de contemporaneidade dialética. Os três museus são: o Van Abbermuseum, em Eindhoven, Holanda; o Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, em Madri, Espanha e o Musej Sodobne Ometnosti Metelkova, em Liubliana, Eslovênia.

Para a autora, esses museus estão realizando um trabalho diferenciado em relação à arte e fugindo do movimento dominante presente nessas instituições. Bishop (2014, p. 56) destaca que “These museums create multi-temporal remapping of history and artistic production outside of national and disciplinary frameworks, rather than opting for a global inclusivity that pulls everything into the same narrative”. Neste sentido, há um desligamento do tempo corrente dos objetos com as leituras que se fazem deles nos processos curatoriais.

A complexidade aqui trata de diferenciar museus de arte contemporânea de museus com uma postura contemporânea, tendo a ressalva de que essas duas tipologias não precisam ser dissidentes. Manen (2012, p. 12) indica que a arte contemporânea apela para uma postura questionadora, “De todos modos, la exposición de arte contemporáneo trabaja con contenidos que se encuentran en constante modificación y posta en crisis, con lo que las formas aprendidas tocará desprenderlas”. Contudo, nem sempre uma postura que incorpora a crise como ferramenta precisa vincular-se à produção artística pós década de 1960.

Mais do que se construir ferramentas de análise para o trabalho museológico a partir da arte contemporânea, o que se propõe é pensar como um posicionamento crítico passa a ter espaço dentro dos museus, convocando a construção de novas estruturas. Rice (2002, p. 2) menciona que

In contemporary critical thinking, the museum can no longer claim to be a neutral backdrop for the display of art, because it is understood instead to be a highly complex institution that participates in the social construction of culture and in the legitimization of power.

As estruturas de poder estão presentes nos museus desde a construção de narrativas das exposições até ao trabalho de recepção dos públicos, com a mediação, isto não é negado como existente. Essa postura contemporânea está, contudo, construída a partir de um museu que compreende que não existe neutralidade nos seus discursos e que a complexidade é maior do que explicitamente os objetos com os quais se trata.

Mesmo dentro da produção artística, existem dissidências na terminologia que situa o contemporâneo, porque há um distanciamento maior do que o temporal para determinar o conceito. Não é porque um objeto é produzido neste tempo, situado cronologicamente no hoje, que se enquadra dentro do que se determina e conhece como “arte contemporânea”. “The contemporary becomes less a question of periodization of discourse than a method or practice, potentially applicable to all historical periods”, como refere Bishop (2014, p. 59).

A este respeito, Bishop (2014, p. 15) menciona uma série de museus que foram sendo renomeados ao longo dos anos e de exemplos como o do Museu de Luxemburgo que se intitulou o “museu dos artistas vivos” em oposição clara ao Louvre, que se dedicava à exposição de obras dos artistas tidos como históricos. A partir de uma necessidade de negar titulações, uma leva de “New museums” foi surgindo no intento de atualizar nomenclaturas que já não correspondiam com o tempo vigente. Mesmo dentro desta provocação, é possível situar museus com foco na produção contemporânea que acabam recorrendo a exposições de artistas modernos, geralmente visando o grande público que uma destas mostras pode trazer ao museu.

A perspectiva, convém lembrar, não é circunscrever as coleções como eixo da determinação da contemporaneidade, o que se propõe é identificar posicionamentos, escolhas e trabalhos que se aproximem do anacronismo e do deslocamento que são propostos por Agamben (2009) na procura de determinar o que é ser contemporâneo e de que forma isto influencia o que é desenvolvido dentro dos museus.

E mesmo no entendimento do tempo contemporâneo para o campo da museologia existem distinções na determinação de que momento é que se fala. Neste sentido, Bishop (2014, p. 19) propõe que as teorias acerca do contemporâneo se dividam em dois campos: o primeiro deles defende que este é a sequência do pós-modernismo, vindo a substituí-lo depois do seu fim, e o segundo argumenta que o contemporâneo surge em oposição ao pós-modernismo, promovendo uma relação disjuntiva com a temporalidade.

As duas modalidades de contemporâneo são observadas em diferentes exemplos de museus, não se restringindo à oposição binária entre uma ou outra. Ainda remontando a Bishop (2014, p. 23), podemos discutir essa temporalidade ao pensar que mesmo os museus com uma coleção tida como histórica também podem ter uma postura diferente, quando se tornam um campo fértil para realizar um trabalho que se situe no não-presente e multi-temporal eixo da contemporaneidade.

Ainda hoje, quando museus revisitam suas coleções para trabalhar com exposições temporárias que respondam a um determinado tema, existe o exercício em torno deste anacronismo dos objetos, que fazem referência às exposições de média e longa duração, utilizando recursos que ressignificam os objetos num tempo contemporâneo.

Uma concretização dessa ideia acontece no projeto de residência de artistas que a National Gallery de Londres realiza, convidando à produção contemporânea de obras que se baseiam na coleção do museu; abrindo espaço para que os artistas entrem nos arquivos e reservas técnicas da instituição e produzam algo que será exposto nas suas salas. O Museu Victor Meirelles, em Florianópolis, também propunha essa relação, quando convidava artistas contemporâneos para o projeto “Diálogos com a Desterro”, em que uma obra era produzida em relação a uma pintura

do artista brasileiro. Nos dois casos, essas inserções de novos discursos são utilizadas como recurso e convite para que os artistas criem outras entradas para uma obra e, por vezes, atraiam novos públicos ou o retorno dos visitantes.

Contudo, a substituição da narrativa cronológica não é uma garantia de que o museu tome consciência dos discursos que estão expostos, mas é uma possibilidade de recriação dos discursos que até então eram construídos. Com estas proposições, os museus tentam minimamente articular novas correntes de pensamento, tentando escapar da sua condição de depósito de memórias, conceito de Huyssen (1994, p. 37), quando diz que “Fundamentalmente dialético, o museu serve tanto como uma câmara mortuária do passado - com tudo o que acarreta em termos de decadência, erosão e esquecimento - quanto como um lugar de possíveis ressurreições, embora contaminadas e mediadas pelos olhos do espectador”.

Por mais salvador que soe o termo “ressurreição” citado por Huyssen (1994), o que se propõe é que os objetos expostos dentro dos museus com esta postura contemporânea ganhem novas dimensões que vão além do aspecto expositivo e contemplativo. Por isso, as tentativas de museus históricos de tornar mais atraentes as suas exposições, quando as ressignificam com obras contemporâneas, podem ser um indicativo de uma construção diferente.

O que se identifica aqui é que o questionar-se está no cerne da questão de como os museus podem trabalhar nesta perspectiva contemporânea; se existe uma postura de autorreflexão, é possível estruturar o trabalho mais próximo destas perguntas que movem o novo posicionamento de alguns museus.

Parte das relações de ressignificação das coleções museais pode ser realizada pelas novas estruturas expositivas propostas ou pelo anacronismo dialogado com o convite de artistas que repensem as obras expostas, mas outra possibilidade de pensar esta postura contemporânea pode estar nas propostas educativas feitas com os públicos, nas práticas de mediação cultural.

O papel educativo: do museu moderno ao museu contemporâneo

Essas novas posturas presentes nos museus se construíram com base num processo de trabalho que conduziu para as problemáticas presentes na contemporaneidade. As mudanças ocorreram em algumas instituições a respeito das exposições, suas coleções e as formas de expor o acervo. Em paralelo, diferentes posturas educativas são identificadas durante o modernismo e o tempo contemporâneo, conduzidas ou não pelo tempo em que se situam.

As mudanças de postura em relação aos visitantes e sua participação dentro dos museus estão presentes em contextos diversos, incorporando inquietações da cultura contemporânea e da forma de se relacionar com o conhecimento. Neste sentido, posicionamentos oriundos de bases tradicionais passam a ser ressignificados em trabalhos que pretendem ter uma postura mais crítica em relação aos objetos expostos, bem como para a própria prática. Por isso, propõe-se pensar: como o tempo contemporâneo se faz presente nas propostas educativas dos museus?

Por trabalhar recorrentemente com o público escolar, durante muito tempo, as instituições museológicas se viram reproduzindo saberes e práticas oriundos deste campo, tomando os processos tradicionais de educação em sua prática. Tal como considera Pekarik (2010, p. 109), a tentativa de aproximação das escolas - inclusive justificando o investimento de planos governamentais - levou os museus a serem vistos, no âmbito da educação contemporânea, intimamente ligados aos tipos de resultados que estão associados com a educação regular.

Contudo, as novas correntes educacionais trazidas para o campo dos museus se propõem como um desafio para a participação dos públicos, tal como refere Hooper-Greenhill (2004, p. 572):

The development of new narratives in art museums demands new ways of thinking about collections and audiences, and new ways of integrating the two. The challenges of narrative, voice and difference go to the heart of the power relationships that currently operate in art museums. Finding ways to integrate audience and their words means finding new ways of balancing power and knowledge. The function of the museum as a communicator cannot be separated from cultural issues of knowledge, power, identity, and language.

A homogeneização dos processos, das correntes, dos contextos e até mesmo dos públicos marcou este período moderno, quando a criação de um discurso focado em uma verdade era posta em prática, não havendo dentro dos museus a noção das pluralidades postas. Por isso, questiona-se: na construção de um museu detentor de certezas e idealizador de máximas, onde cabia o espaço da dúvida e do posicionamento crítico?

Dentro desse paradigma da modernidade, muitos museus recaem nesta estrutura de relação com os visitantes, desenvolvendo processos de transmissão de conteúdos, porque é assim que perpetuam sua autoridade intelectual. Nesse momento cabe salientar o tempo verbal, quando não se diz que o modelo modernista foi superado e substituído pelo que aqui se nomina como posturas contemporâneas.

Para algumas instituições, as mudanças nas estruturas sociais, na cultura e na identidade pessoal são concomitantes com as mudanças da ordem do controle e das funções que determinam o campo do conhecimento. Hoje os museus são sujeitos a diversas exigências que lhes permitem desempenhar novos papéis, contudo ainda procuram demonstrar sua viabilidade e seu valor em novos contextos onde as verdades não são mais um dado adquirido. De qualquer forma, é necessário considerar que o modernismo construiu um ideal de museu que se distancia em partes do que se percebe das instituições hoje.

O modelo de comunicação adotado no momento de criação dos museus era a transmissão do conhecimento; o museu moderno adotava uma visão iluminista onde o visitante acumulava e absorvia uma gama de informação oferecida com o objetivo de instruir. Reeve e Woollard (2006, p. 5) consideram que, neste contexto, “the relationship could have been considered simple and one-dimensional; the museum was all-powerfull and the uncontested authority”.

O sentido da educação realizada dentro dos museus era reduzido a esta relação de recepção da mensagem entendida como verdade acerca do que se visualizava dentro do espaço expositivo. Com esta concepção, o responsável pela comunicação era o educador do museu, aquele que detinha o discurso que deveria

ser passado sem modificação para o visitante, que recebia passivamente os dados transmitidos. Sobre esta conduta, Hooper-Greenhill (2004, p. 561-2) indica que

The transmission model of communication can be used to explain the moral imperative that underlay much of the use of culture during the 19th century. As museums were established, one of their most prominent functions lay in the field of education. Education was understood as a process of imparting information and, through this, values, such as to constitute the subject as an ideal citizen.

A concepção de educação, além de tratar do conhecimento como único na construção das verdades, também entendia seus visitantes de forma homogênea, uma vez que estes eram sempre definidos como “público geral”. A passividade desta compreensão de transmissão de informações tornava o processo muito insípido, negando aproximações ao cotidiano dos visitantes, naturalizando processos como globais e gerais para todos eles, ordenando o pensamento a partir de um paradigma positivista, ignorando os pontos de vista individuais.

A ideia de se criar uma nova forma de atuação passa a ser construída e, diante desta problemática, Acaso (2011, p. 31) lança a questão: “¿cómo cambiar el paradigma modernista en el que la educación se encuentra anclada y conectar con la realidad social posmoderna, transformando el museo de meta en micronarrativa?”.

Com a gradual substituição deste modelo modernista de museu e a entrada de novas linhas de pensamento do âmbito da educação passou-se a considerar outros pontos como relevantes para as relações com os visitantes. Os desafios de uma educação em museus a partir de pós-modernismo incluíam sobretudo a voz, a narratividade e a interpretação dos públicos. “In this way the gallery becomes a place where visitors can challenge, question, engage, reflect and embrace uncertainty in order to learn”, conforme referem Pringle e DeWitt (2014, p. 10).

O desafio de substituir a autoridade do museu modernista é assumida pela contemporaneidade e a identidade dos visitantes passa a ser foco de análise destes espaços que buscam saber quem são seus públicos e que estratégias são possíveis para atrair cada vez mais pessoas para suas exposições. Essa tentativa é vista com desconfiança por Sternfeld (2010, p. 1) “Moreover, the educational tasks of the museum - we owe these ideas to the reflexive turn of the New Museology - has first

and foremost been a technique of power, aimed at absorbing and internalizing bourgeois values". Portanto, ao mesmo tempo que se incluem propostas de incentivo a uma participação dos públicos e dinâmicas de escuta e construção de sentido a partir do outro, o poder do discurso continua presente.

Os públicos passam a ser entendidos em sua particularidade e suas intenções passam a ser ouvidas dentro do museu. Um dos desafios do museu contemporâneo é assumir que esta abstrata construção chamada "o público" é na realidade um complexo e multifacetado grupo de indivíduos dispostos a participar do museu em igualdade de posições. Essa participação passa a ser parte deste museu contemporâneo, aberto às construções realizadas a partir dos consumidores da cultura que produz. A particularidade da experiência ser modificada a cada tempo pelos indivíduos que fazem parte de sua comunidade é que o constitui como contemporâneo do tempo em que se inscreve, e não condicionado a uma tipologia defensável de acervo.

Com um crescimento e uma abertura à participação dos públicos, Hooper-Greenhill (2004, p. 563) refere que um processo de recriação das memórias passa a ser construído e os museus tratam do passado com maior profundidade, tentando abarcar as vozes silenciosas, identidades culturais que foram esquecidas (e ignoradas) no passado. As políticas de construção do poder ainda estão presentes, mas tentando dar espaço para a construção coletiva do conhecimento e o estabelecimento de relações de troca.

O sentido de cultura se modifica de maneira geral e, dentro dos museus, o conceito é entendido como uma construção oriunda de processos de comunicação, onde a identidade individual não pode ser ignorada. Estratégias de interpretação passam a fazer parte do estudo dos museus, que querem atingir seus possíveis visitantes e abrir espaço para que o sentido dos objetos seja criado através das leituras destes, é o que passa a ser entendido como mediação cultural.

As estratégias de trabalho privilegiam processos de construção de sentido, como sugere Hooper-Greenhill (2004, p. 566) quando diz que "The process of constructing meaning from a pairing, for example, is circular and dialogic. We are in a

question-and-answer mode, a continuous process as the answers build on those questions that have already been asked and answered”. Sendo assim, os significados são construídos em processos circulares, com modificações feitas constantemente ao longo do percurso.

As mudanças, de acordo com Brenson (2004, p. 100), tornam os museus menos distantes, menos arrogantes, menos intimidantes e menos seguros, provocando uma modificação na relação dos públicos com as instituições, que passam a fazer parte da rotina cultural dos visitantes. O autor afirma ainda que os museus gostam de usar palavras como hospitalidade, abertura, diálogo, parceria e comunidade para descrever suas identidades, quando afirmam que as exposições são um espaço comum que promove a participação daqueles que as visitam. Contudo, é com grande ressalva que o Brenson (2004, p. 103) aponta estas palavras:

So the transformation of the museum into a hospitable, multipurpose space, not in conflict with but fully integrated into the economic and entertainment fabric of the country, in which more and more people can find meaning in art, needs to be considered with care. These changes are filled with potential. By welcoming and engaging a broader public, museums can become civic spaces with active and influential voices in the perception and formation of culture. But the preoccupation with hospitality, accessibility, and popularity can also lead museums to exploit the public, deceive themselves, betray art, discard the artist, and put the museum in the service of political and economic interests that do not want imaginatively testy art to be shown or the difficulty and edginess of familiar art to surface.

Os museus se veem, portanto, nesta tensão entre se abrir ao acesso do público e construir práticas dialogadas e mediadas em oposição com a passividade de se posicionar a serviço de uma função apolítica, porque, vale considerar, não existe educação pautada em uma posição neutra; ela é sempre política.

A intenção de uma postura crítica se concebe na desconstrução da mitificação do museu, questionando o poder dos discursos. Este questionamento é necessário não somente para os públicos, mas também para os educadores dos museus. De acordo com Fróis (2015, p. 66), esta mudança só é possível quando o museu “modifica o modo como os discursos são apresentados, diluindo as suas concepções de autoridade interpretativa e provocando a autonomia entre os seus desígnios e as suas ações com os visitantes”.

Esta autonomia dos visitantes e dos próprios educadores é construída na permissividade do posicionamento crítico e na apropriação das leituras como próprias da sua experiência e do seu repertório. A construção de um processo educativo realizado nos museus dentro do modelo da contemporaneidade busca dar esta autonomia ao visitante, que é impelido a participar dos processos de construção de sentidos. Acaso (2007, p. 75) propõe que “El museo debe desarrollar una pedagogía de la emancipación, como algo que nos permita entender intelectualmente qué somos y lo que hacemos en un orden social determinado”. A consciência dos processos permite a crítica que abre espaço para esta autonomia do visitante perante os museus.

Contudo, a emancipação dos visitantes parece ser temida pelas instituições, como se a resposta para esta tomada de consciência fosse a inexistência dos serviços educativos. Isto pode até acontecer, mas a instrumentalização de uma relação que fuja da passividade não desvincula a criação de propostas de mediação e desenvolvimento de estratégias educativas dentro dos museus; o que se enfrenta é o desafio de que estas instituições sejam espaços reflexivos e abertos a outras possibilidades de trabalho que não incorporem saberes próprios da escola dentro de um espaço que se distingue como tal.

Conclusões

Diante desta nova constituição dos papéis que os museus podem desempenhar, passa-se a compreender que os serviços educativos não precisam atuar como defensores da existência destas instituições – prática ainda bastante recorrente por parte das equipes atuantes. A postura da mediação cultural é até mesmo uma resposta das mudanças ocorridas por parte dos próprios museus, pois como sugere Padró (2009, p. 55) “Se o museu considera-se um centro de desconstrução, de suposições ou controvérsias, a educação contribuirá para apresentar o museu como um lugar em contínua construção”.

Dessa maneira, os museus são espaços propícios para a elaboração de propostas que convoquem os sujeitos como participantes ativos dos seus próprios processos. As visitas realizadas não precisam ser conclusivas, geradoras de respostas ou momentos para a concretização de uma aprendizagem, as práticas de

mediação cultural são mais espaços para trocas que propõem uma visão crítica perante o objeto museal e que possivelmente construam novos discursos a partir das narrativas já presentes no museu.

A postura contemporânea pensada para as instituições museológicas pode se concretizar, portanto, na mediação cultural realizada com seus públicos, visto que na abertura ao diálogo os museus permitem leituras críticas e posicionamentos que remetem aos preceitos do sujeito contemporâneo pensados no início deste texto. Dando possibilidade à autonomia dos visitantes frente às interpretações criadas nas exposições, os museus constituem-se como espaços educativos abertos ao conceito de contemporaneidade dialética proposto por Bishop.

O entendimento de que a mediação cultural se apresenta aqui como uma abordagem metodológica que detém este posicionamento do tempo contemporâneo, permite compreender que as práticas não estão restritas ao conteúdo exposto nos museus. A abordagem pode estar presente em instituições com múltiplas perspectivas e frentes de trabalho, mas sempre pensando em espaços museais que atendam a estas questões postas para a nominada "postura contemporânea".

Referências

- ACASO, María. ¿Por qué a la educación artística no le gustan los museos? Repensando los problemas actuales de la educación artística en las instituciones culturales. In: CALAF MASACHS, Roser; FONTAL MERILLAS, Olaia; VALLE FLÓREZ, Rosa Eva (Orgs.). *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Ediciones Trea, 2007.
- ACASO, María. De la invisibilidad al giro educativo. In: ACASO, María (Org.). *Perspectivas: situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Madrid: Fundación Telefónica, 2011.
- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo*. Chapecó: Argos, 2009.
- BELTING, Hans. *Contemporary art as global art: a critical estimate*, 2015. Disponível em: <<http://www.globalartmuseum.de/media/file/476716148442.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2015.
- BISHOP, Claire. *Radical museology: or what's "contemporary" in museums of contemporary art?* Londres: Koenig Books, 2014.
- BRENSON, Michael. *Acts of engagement: writings on art, criticism and institutions, 1993-2002*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, 2004.
- FRÓIS, João Pedro. *Os museus de arte e a educação: discursos e práticas contemporâneas*. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2353>. Acesso em: 19 fev. 2015.
- HOOPER-GREENHILL, Eilean. Changing values in the art museum: rethinking communication and learning. In: CARBONELL, Bettina Messias (Org.). *Museum studies: an anthology of contexts*. Londres: Blackwell Publishing, 2004.

HUYSEN, Andreas. Escapando da amnésia: o museu como cultura de massa. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, v. 23, p. 35–57, 1994.

KRAUSS, Rosalind. The cultural logic of the late capitalist museum. *The MIT Press*, v. 54, p. 3-17, 1990.

MANEN, Martí. *Salir de la exposición* (si es que alguna vez habíamos entrado). Bilbao: Consonni, 2012.

PEKARIK, Andrew. From knowing to not knowing: moving beyond “outcomes”. *Curator: The Museum Journal*, v. 53, n. 1, p. 105-115, 2010.

PRINGLE, Emily; DEWITT, Jennifer. Perceptions, processes and practices around learning in an art gallery. *Tate Papers*, n. 22, s. p., Autumn 2014. Disponível em: <<http://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/perceptions-processes-and-practices-around-learning-art-gallery>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

REEVE, John. Influences on museum practice. In: LANG, Caroline; REEVE, John; WOOLARD, Vicky (Orgs.). *The responsive museum: working with audiences in the twenty-first century*. Burlington, VT: Ashgate, 2006.

RICE, Danielle; YENAWINE, Philip. A conversation on object-centered learning in art museums. *Curator: The Museum Journal*, v. 45, n. 4, p. 289–301, 2002.

STERNFELD, Nira. Unglamorous tasks: what can education learn from its political traditions? *E-flux Journal*, v. 14, p. 1-12, March, 2010.

Júlia Rocha Pinto

Doutora em Educação Artística pela Universidade do Porto. Mestre em Artes e Educação pela Universidade Estadual Paulista. Licenciada em Artes Plásticas pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Professora no Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

E-mail: juliarochapinto@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1973788294795614>

*Recebido em 15 de agosto de 2016
Aceito em 22 de novembro de 2016*

Notas sobre uma residência pedagógica no Museu de Arte do Rio

Angélica Vier Munhoz (Centro Universitário UNIVATES — UNIVATES, Lajeado/RS, Brasil)

Cristiano Bedin da Costa (Universidade Federal do Rio Grande do Sul —
UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)

Betina Silva Guedes (Universidade do Vale do Rio dos Sinos — UNISINOS,
São Leopoldo/RS, Brasil)

RESUMO — **Notas sobre uma Residência Pedagógica no Museu de Arte do Rio** — O presente artigo parte de uma residência pedagógica realizada no Museu de Arte do Rio (MAR), para desenvolver uma análise das práticas produzidas pelos educadores que lá atuam. Essa análise coloca foco no espaço instaurado a partir das interlocuções realizadas entre público e obra, significando-o como um texto. Para tanto, estabelece com Roland Barthes o esteio teórico que subsidia o mapeamento de percepções e sensações realizado. Metodologicamente, cria formas de apontar ressonâncias entre as práticas de mediação desenvolvidas pelos educadores, um funcionamento curricular aberto à imprevisibilidade dos encontros, e a potência das múltiplas dimensões dos espaços engendrados nessa rede que tem por base a educação. Por fim, faz-se a defesa da mediação enquanto uma prática comprometida com a supressão do distanciamento existente entre os desejos do autor e a experiência do espectador, de maneira que a vivência artística seja, sobretudo, um convite à criação de novos sentidos: para a obra, para a arte, para a vida.

PALAVRAS-CHAVE

Residência pedagógica. Mediação. Roland Barthes. Texto.

ABSTRACT— **Notes on a Pedagogical Residency at the Art Museum of Rio** — This article starts from a pedagogical residence in Museu de Arte do Rio (MAR) to develop an analysis of the practices produced by the educators who work there. This analysis focuses in the space established by the dialogues held between public and artwork, where this space becomes a text. Therefore, the text establishes a theoretical foundation with Roland Barthes, which supports the conducted mapping of perceptions and sensations. Methodologically, this work creates forms that point resonances between mediation practices developed by educators, a working curriculum open to the unpredictability of the meetings and the potency of multiple dimensions of spaces engendered in this education based network. Finally, the defense of mediation emerges as a committed practice with the elimination of the existing gaps between the author's desires and the viewer's experience, so that artistic experience can become, above all aspects, an invitation to the creation of new meanings: for work, for art, for life.

KEYWORDS

Pedagogical residence. Mediation. Roland Barthes. Text.

Introdução

O entorno para este texto surge a partir da experiência de uma residência pedagógica, realizada por um grupo de pesquisadores e bolsista do Grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates), no Museu de Arte do

Rio (MAR), no período de maio de 2016. O MAR é um dos espaços de pesquisa do Grupo CEM, que tem por objetivo investigar o currículo em diferentes espaços escolares e não escolares e seus movimentos escolarizados e não escolarizados¹.

Do núcleo de investigação da pesquisa, partimos da noção de currículo para tensionar os seus movimentos pedagógicos, estratificações e rupturas, assim como compreender de que modo o currículo pode se compor e se cruzar com novas práticas, tecidas por outras relações de saber e por novas experimentações. Considerando que um currículo é um dispositivo de produção de sentidos e valores, configurando saberes, espaços, tempos e sujeitos em uma determinada ordem, e que as experiências curriculares podem nos ajudar a experimentar a sua capacidade de produzir experiências pedagógicas pela força da heterogeneidade e da diferença, tomamos o MAR como um espaço curricular potente. Atravessado pela arte, esse espaço parece ter a capacidade de produzir práticas inventivas, não estratificadas em lógicas escolarizantes, mas em movimentos experimentais e perspectivados. Tal qual afirma Corazza (2013, p. 154), “o sentido de um currículo é a sua própria gênese, pressuposto desde que um Eu começa a falar ou a escrever ‘currículo’, e nessa medida, cada experiência curricular instaura sentidos, imagens, vozes, condições de enunciação”.

Desse modo, busca-se, nesse ensaio, pensar as articulações pedagógicas que são realizadas enquanto processo de mediação/experimentação junto à formação de professores, a grupos escolares e aos demais públicos visitantes do MAR, sem, contudo, fazer uma análise das suas práticas educativas.

O espaço da arte e a tessitura dos sentidos

“O nascimento do leitor deve pagar-se com a morte do Autor”. Com essa fórmula, Roland Barthes (2004a, p. 64) encerrava, em 1968, “A morte do autor”, ensaio-manifesto cujo propósito e provocação permanecem ainda atuais. Para

¹ O Grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq), vinculado ao Mestrado em Ensino do Centro Universitário UNIVATES, a partir de aproximações com autores da Filosofia da diferença e da genealogia de Michel Foucault, busca investigar o currículo e seus movimentos em espaços escolares e não escolares. O campo empírico da pesquisa é constituído por três espaços escolares e dois não escolares, sendo o MAR um dos espaços não escolares de investigação.

Barthes, o afastamento do autor — personagem a partir da qual a tradição moderna acaba por estabelecer um vínculo íntimo entre os ditos produtor e produto, de modo que “a *explicação* da obra é sempre buscada do lado de quem a produziu” — configura-se como a abertura de um campo exploratório no qual “a pretensão de decifrar um texto torna-se totalmente inútil” (BARTHES, 2004a, p. 63), uma vez que o desafio literário não se constitui pelo segredo, mas sim por uma espécie de *deslindamento*: em meio à obra, o leitor é aquele que deverá percorrer um espaço, dispersar seus elementos estruturais, e não o penetrar na busca por um sentido último e profundo. Trata-se, para Barthes, de assumir o jogo literário como uma atividade “contrateológica” e, propriamente, revolucionária, “pois a recusa de deter o sentido é finalmente recusar Deus e suas hipóstases, a razão, a ciência, a lei” (BARTHES, 2004, p. 63).

Sem dúvida, tal jogo não seria possível sem um entendimento particular da noção de texto, não mais pensando como uma linha de palavras a produzir um único sentido (a transmissão de determinada mensagem), “mas um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original” (BARTHES, 2004a, p. 62). Para Barthes, o texto não é mais que um tecido de “citações sem aspas” (BARTHES, 2004a, p. 71), e escrever é sempre adentrar em uma operação já em andamento, estendendo os gestos que a constituem. O escritor, por condição retardatário, é assim aquele cujo único poder está em mesclar escrituras e citações “oriundas de mil focos da cultura”, de modo que, mesmo que queira *exprimir-se*, deve ao menos saber que “a ‘coisa’ interior que tem a pretensão de ‘traduzir’ não é senão um dicionário todo composto, cujas palavras só se podem explicar através de outras palavras, e isto indefinidamente” (BARTHES, 2004a, p. 62). Necessariamente impuro, o espaço literário exige daquele que o percorre o exercício de uma dispersão que não pode ter parada, mesmo que encontre, na figura do leitor, o espaço próprio de uma inscrição: ele é esse *alguém* capaz de configurar um arranjo de traços a partir dos quais é constituído o escrito.

Em *O prazer do texto*, a leitura será pensada como uma espécie de exercício de estrangeiridade, capaz de suportar “sem nenhuma vergonha” a contradição lógica. Para Barthes, o leitor do texto, desde que entregue a seu prazer — “esse momento

em que meu corpo vai seguir suas próprias ideias — pois meu corpo não tem as mesmas ideias que eu” (BARTHES, 2006, p. 24) —, é ficcionalizado como um indivíduo capaz de misturar todas as linguagens, ainda que sejam consideradas incompatíveis; que suporta todas as acusações de ilogismo, de infidelidade, e, sobretudo, a não-unidade de si. Voltar-se para essa figura, percorrer as linhas de sua leitura, é buscar não uma identidade, mas sim o que o separa dos demais, o dado que demarca a sua singularidade. Se o interesse de Barthes deixa de estar voltado para a consideração do texto como objeto intelectual (de reflexão, de análise, de comparação etc.), é porque, ao realizar-se a pleno, o prazer do texto é justamente isso que faz com que o livro transmigre para dentro da vida daquele que o percorre, e a escritura do outro escreva fragmentos de nossa própria cotidianidade (BARTHES, 1979, p. 10).

A noção de texto, que Barthes opõe à própria concepção de obra, configura-se como eixo central para tais proposições. Enquanto a última é computável, segura-se na mão e encerra-se sobre o significado (ela é aquilo que se mostra e que é visto, enumerado e catalogado conforme a sua verdade, sua filiação e seu sentido), o texto “aborda-se, prova-se com relação ao signo” (BARTHES, 2004a, p. 68): enquanto a obra depende da interpretação, o texto não pode ser provado a não ser em uma produção, demonstra-se na travessia que ao mesmo tempo o estende e o constitui. É nesse sentido que, com Barthes, entendemos o texto como uma tessitura não apenas gramatical, mas também subjetiva: no jogo com o signo literário, ele é *isso* que escorre e que resiste à imposição do sentido, um *a mais* irreduzível aos desígnios do sujeito e da obra, mas que não cessa de os constituir em seus interstícios.

Texto quer dizer Tecido; mas, enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido — nessa textura — o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia. (BARTHES, 2006, p.74-75).

A perspectiva hifológica da análise barthesiana estabelece, tanto para a obra quanto para aquele que a encontra, um corte diferente daquele pelo qual a intencionalidade, o significado e sua interpretação estabelecem as condições gerais para a experiência literária. Esforço semelhante é empregado na análise de outras

poéticas criadoras, tal como a fotografia, o cinema, a música e a pintura, configurando aquilo que Calvino (2010), em um bonito texto escrito na ocasião da morte de Barthes, entende ser um incansável esforço de coação da “impessoalidade do mecanismo linguístico e cognitivo” a fim de que a “fisicidade do sujeito vivente e mortal” possa ser considerada (CALVINO, 2010, p. 84). É justamente nessa tensão, “nesse debate no fim das contas convencional entre a subjetividade e a ciência”, tal como escreve Barthes (1984, p. 19) que podemos encontrar a indicação de uma ética possível: a resistência a qualquer sistema redutor e o compromisso com o singular e o irrepetível, estando a generalização científica e a sensibilidade poética, portanto, necessariamente enlaçadas.

É na esteira desse compromisso que nos interessa pensar a experiência estética em relação às possibilidades de criação de novos sentidos, entendendo o espaço de arte como efetivamente um espaço textual, ou seja, um espaço cuja prática a ele vinculada seja capaz de inscrever a significância: um regime de sentido jamais fechado sobre um significado único, dentro do qual o sujeito, “quando escuta, fala, escreve, e mesmo no nível de seu texto interior, vai sempre de significante em significante, através do sentido, sem jamais fechá-lo” (BARTHES, 2004b, p. 297). Uma textualidade, portanto, efetiva-se por uma prática significante, por uma determinada maneira de estar juntos (com as obras, com os saberes, com o outro) em que o movimento do sentido não é mais que a simples sugestão de um disparo, uma centelha capaz de acender o desejo criador.

Sabemos, conforme nos lembra Rolnik (2002), que a relação entre a subjetividade e o mundo é perpassada por um *algo mais* que a dimensão psicológica que nos é familiar. Esse *algo mais*, que não se reduz à memória, percepção, inteligência, sentimento etc., configura o dado captado para além da percepção e de qualquer sentimento, uma vez que estão limitados ao visível e ao observável pelo sujeito em seu contexto histórico e cultural. Desde que a arte se descolou de seu compromisso representacional, pelo qual encontrava sua especificidade na reprodução do mundo, esse *algo mais* configura não só um desafio para o ato de criação, que deve encontrar meios para traduzi-lo, mas também para aquele que se depara com os signos erráticos que o expressam. Se para o artista a visão e a técnica

já não bastam, do espectador também é exigido um trabalho outro que não a simples contemplação ou mesmo decifração de um sentido oculto. Tarefas distintas, sem dúvida, mas problemas semelhantes. Nomeando “sensação” esse *algo mais* que se engendra em nossa relação com o mundo não esgotada pela percepção e pelo sentimento, Rolnik (2002, p. 367) traça, em linhas bastante gerais, o percurso criador por ela engendrado:

Quando uma sensação se produz, ela não é situável no mapa de sentidos de que dispomos e, por isso, nos estranha. Para nos livrarmos do mal-estar causado por esse estranhamento nos vemos forçados a “decifrar” a sensação desconhecida, o que faz dela um signo. Ora, a decifração que tal signo exige não tem nada a ver com “explicar” ou “interpretar”, mas com “inventar” um sentido que o torne visível e o integre ao mapa da existência vigente, operando nele uma transmutação.

É nesse sentido que o objeto estético é também o portador de um convite (PRECIOSA, 2005), cujo aceite implica necessariamente lançar-se em um trabalho de construção de novas paisagens existenciais, ou seja, novas formas para a vida. No entanto, nada disso se faz possível sem uma verdadeira desmistificação da arte, de modo que a distância entre o espectador e a obra seja medida apenas pela qualidade do encontro que os une. Pellejero (2002, p. 66), ao problematizar o “*pathos* da distância que caracteriza a arte no seu regime aurático²”, entende que “relacionar aquilo que vemos, ouvimos, lemos ou tocamos com a nossa própria experiência continua estando na medida daquilo que talvez fosse possível chamar de *utopia estética*”, caracterizada sobretudo pelo desaparecimento dos limites que acabam por impossibilitar a aproximação entre os desejos do autor e do espectador. É só assim, pela criação dessa zona neutra de ressonâncias e de contágios, que a arte pode se configurar como sendo *algo mais* que uma voz monofônica, presa e dependente de um único sentido: suficientemente próxima, ela se torna capaz de dar a fazer, e não apenas dar a ver, a ouvir, a tocar ou a sentir.

² Na esteira das teses de Walter Benjamin sobre a obra de arte na época da reprodutibilidade técnica, o autor define a aura justamente pelo *pathos* da distância, ou seja, a aura é aquilo que faz com que não possamos nos sentir parte daquilo que contemplamos, uma vez que a obra está envolta pelo sentido único, pelo caráter sagrado, pelo ideal de autenticidade e veneração.

O MAR: entre a arte e a educação

“Não gosto tanto dos museus. Muitos são admiráveis, nenhum é delicioso. As ideias de classificação, conservação e utilidade pública, que são justas e claras, guardam pouca relação com as delícias” (VALÉRY, 1960, p. 1290). A crítica de Valéry em relação aos museus parece dizer respeito a sua estrutura límpida, a uma arte morta que não alimenta o espírito, ao lugar do tédio ou até mesmo do entretenimento para combater o tédio. Tal lugar catalográfico, enciclopédico, excessivo, escolarizante, legado pelo iluminismo, predomina até hoje em muitos museus.

Esse, entretanto, não é o caso do MAR. Com uma proposta de horizontalidade entre arte e educação, o museu constitui-se como um lugar de deslocamentos e subversões dos modos de habitar e experimentar um espaço que se perfaz vivo.

Localizado em meio ao cenário histórico-cultural da cidade do Rio de Janeiro, o MAR foi inaugurado em 2013, com a perspectiva de constituir-se como um museu escola. Assim, instalado em dois prédios — Pavilhão de exposições e Escola do Olhar — o MAR busca aproximar a arte e a educação, pois compõem-se de “uma escola que tem um museu e, ao mesmo tempo, um museu que tem uma escola: integração entre arte e educação”³. Cabe destacar que embora o MAR esteja instituído nesses dois prédios, com demarcações físicas diferenciadas, há uma porosidade que interliga o plano da arte e o plano da educação em suas múltiplas dimensões.

Tudo foi pensado para que os prédios da Escola do Olhar e do Pavilhão de Exposições ficassem com a mesma altura, simbolizando a equiparação da educação com a arte, unidas, poeticamente, por uma cobertura fluida, que lembra ondas do mar. O percurso de visita também acompanha o conceito do museu, pois o visitante deve primeiro passar pelo prédio da Escola do Olhar para, por uma passarela, acessar o Pavilhão de Exposições. Primeiro passa-se pela educação para chegar na arte. (BOING, 2016, p. 28).

Assim, a partir desses dois eixos — realização de exposições e o programa de educação — as ações do MAR são propostas. Em alguma medida, o que parece diferenciar o MAR de outros tantos museus, é o espaço privilegiado à educação. E mesmo que essa relação não seja algo raro, em muitos museus, é o modo como o

³ Informação extraída do site: <<http://www.museudeartedorio.org.br/pt-br/educacao>>.

MAR propõe essa articulação entre arte e educação que cabe aqui destacar. A educação está no cerne da concepção e estrutura do museu e perpassa o seu cotidiano. Contudo, não se trata de pensar a educação como uma ferramenta ou instrumentalização para ensinar, escolarizar ou curricularizar a arte. Como afirma Boing (2016, p. 66),

[...] as histórias universais já conhecidas sobre a educação são colocadas em cheque por práticas de educação e mediação críticas, que evidenciam as relações de forças que existem em relatos, expectativas e modos de legitimação dos museus e suas práticas de educação. Não interessa o que é essa educação, mas sim perguntas que suspendam todas as respostas já definidas sobre isso.

Desse modo, as práticas educativas não se constituem como transmissão de conhecimentos acerca das exposições, de seus conteúdos históricos e culturais, mas como práticas no qual a intenção é “praticar uma educação, não somente para a arte, mas para a vida” (BOING, 2016, p. 20).

A Escola do Olhar, como é chamado o prédio da educação, mas também o programa pedagógico do MAR, compreende cinco linhas de atuação: Arte e Cultura Visual; MAR na Academia; Biblioteca e centro de documentação e referências; Vizinhos do MAR e Programa de Visitas Educativas⁴. A metodologia de visitas se dá por meio de eixos temáticos, o que

[...] permite que o educador, junto aos visitantes – estudantes e professores de escolas públicas, além de outros públicos – explorem os conteúdos de todas as exposições do MAR, para além das narrativas curatoriais e duração de cada uma, uma vez que todas as exposições do MAR são temporárias e o fluxo de conteúdo intenso. Esses eixos temáticos são oferecidos para o professor, ou responsável do grupo, no momento do agendamento da visita (BOING, 2016, p. 35).

O grupo de educadores, formado por graduandos ou graduados em diversas áreas do campo das ciências humanas — Artes Visuais, História da Arte, Filosofia, Pedagogia, Letras, Cinema, Dança, entre outros — experimentam, inventam, fabulam práticas entre o museu e o público, ora professores e alunos de escolas, ora público

⁴ Informação extraída do site: <<http://www.museudeartedorio.org.br/pt-br/educacao>>.

espontâneo, em visitação ao museu. Ainda nas palavras de Boing (2016, p. 86), o MAR,

[...] tem a lógica de sua concepção embaralhada, deslocada e recriada com as narrativas de seus caminantes que, ao narrarem, não estão preocupados em seguir a mesma direção, velocidade e tempo aos roteiros de visitação postas pelo lugar, legíveis e indicadas por meio de uma narrativa própria sugeridas pela arquitetura, pela montagem das exposições ou pela educação.

Se há um currículo no MAR, e parece ser evidente que há, tal currículo é transversalizado por uma dimensão poético-criadora das artes, misturando códigos, descartando as intenções originais, eliminando o perceptível e excessivo demais, “tudo o que é dejetivo, morte e superfluidade [...] tudo o que enraíza alguém (todo mundo) em si mesmo” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 73).

É de um pouco da potência dessas práticas pedagógicas curriculares que são feitas as cenas a seguir.

A mediação enquanto prática de experimentação

Mediação, educação, experimentação, narrativas, cotidiano, porosidade, trocas, transbordamentos, comunicação, ativação. Produzir fluxos na superfície, mobilizando linhas que não começam nos limites do quadro, mas que se deslocam “acima, ou ao lado do quadro”, ou ainda, atravessam-no (DELEUZE, 2006, p. 323), extrapolando suas dimensões e reverberando seus efeitos. Produzir linhas que extrapolam a obra e delineiam relações entre sujeitos. Ativar relações experimentais. Produzir um estado de abertura para estar com o outro e, nesse espaço criado, estar com arte, enquanto potência de experimentação. Diluir as fronteiras postas entre público e arte.

Mediação para/na educação. Mediação como educação. Funcionamento curricular voltado para o fora, em plena ebulição de movimentos divergentes e experimentais. Mediação como algo que não está dado a priori, mas que acontece no encontro entre as pessoas e ganha significado nas relações que daí emergem.

Cena 1: Quarta-feira. Espaço expositivo em plena agitação. Chega mais um grupo de crianças acompanhado por um educador (mediador). Em meio a uma exposição de poesia concreta e a uma grande instalação que se colocava como uma enciclopédia visual brasileira, o educador convida as crianças a escreverem nos seus corpos uma palavra à sua escolha. Logo em seguida, essas palavras ganharam movimento em uma teia de fios coloridos que uniam corpos e palavras, compondo poesias provisórias. Fascinadas pelo processo conjunto, as crianças iam e vinham unindo sentidos e criando aproximações entre os significados que circulavam no espaço de encontro instaurado.

Primeiro traço: a mediação enquanto prática de experimentação. Ou talvez, a mediação enquanto prática de vida. No momento em que público e obra são postos como interlocutores fundantes para que algo aconteça no espaço expositivo, arte e vida passam a formar um campo de forças indissociável. Como uma possível catalisadora de experiências, a mediação pode assumir papel central na instauração desse campo. Entendida como prática artística, também pode atuar na “formação de um campo aberto, uma gleba ampla e desobstruída para o exercício da liberdade de entrecruzar conhecimentos, desmaterializar objetos, transfigurar realidades, criar situações, interferir ou interagir com o meio ambiente e a coletividade” (SEVERO; BERNARDES, 2009, p. 155).

Nesse viés experimental, a mediação não segue roteiros, apenas lança mão de algumas balizas que podem ser subvertidas a qualquer momento. A mediação é proposição artística, é construção poética, pesquisa e processo de criação conjunto. A mediação está para além de uma pedagogização das práticas, pois acontece a partir de uma forma ampla — solta, aberta, viva — de pensar educação. É ativa, propositiva e convoca os corpos a ressoar essa vibração. A mediação pode ser silêncio, contemplação do outro, introspecção, mas também grito, movimento e impulso. É gesto afetivo, gesto cotidiano, gesto artístico. A mediação está para além do museu, pois produz efeitos que extrapolam o espaço expositivo. Suas práticas repercutem no entorno e criam interlocuções com a comunidade. Mediação é relação, construção coletiva, polifonia. É afeto, troca e abertura para o outro que chega. Mediação é gesto.

Cena 2: Quinta-feira. Outra escola chega ao pilotis do MAR. As turmas são divididas entre os educadores. Acompanhamos uma das turmas. O educador inicia o percurso pelo prédio da Escola do Olhar e realiza um primeiro momento de conversa com as crianças. Logo em seguida, chegamos ao longo corredor que liga a Escola do Olhar aos espaços expositivos. Há uma porta de vidro separando as crianças desse espaço. Nesse momento, o educador convida-os para realizarem juntos uma viagem no tempo, anunciando que eles estavam prestes a percorrer uma passagem mágica. Empolgadíssimas com a proposta, as crianças

acompanham atentas os movimentos do educador. Abrindo a porta de vidro lentamente, ele convida: vamos atravessar o tempo? Extasiadas e ansiosas com a ideia da viagem, as crianças iniciam sua travessia pelo “túnel do tempo” e assim chegam ao primeiro andar de exposições. Curiosos com as obras históricas expostas, começam a fazer perguntas sobre os diversos mapas dispostos na primeira parede. Histórias inventadas circulam em voz alta. A viagem aconteceu.

Segundo traço: a ativação de uma exposição. As obras, o espaço expositivo, a narrativa posta na expografia são ativados a cada novo visitante. Esse funcionamento contínuo faz do museu um espaço vivo e na mesma medida, faz da educação que permeia seus espaços, também algo pulsante. Se a exposição não está lá no museu como algo pronto e definitivo, apenas à espera de contemplação, a mediação também não pode estar pautada em itinerários fixos, pois a intenção de previsão lhe escaparia a cada novo desvio provocado pelos visitantes. Forma-se assim,

[...] un espacio íntimo y autónomo para albergar pequeñas acciones orientadas hacia la exploración de la realidad, de los vínculos sociales, y hacia el ejercicio de un pensamiento poético, libre e independiente del imaginario social homogéneo del sistema institucionalizado (DE CARO, 2009, p. 8).

Segundo De Caro (2009), esses espaços autônomos – Micropolis Experimentais – são sustentados por uma interlocução ativa entre os artistas e a educação. Essa aproximação de práticas transformaria o espaço educativo em um laboratório de pensamento, no qual propostas artísticas e propostas educativas estariam em constante diálogo, criando potencialidades mútuas. Nesse entremeio, está situada a mediação praticada no MAR. O espaço poético que se cria a cada ativação gerada por um visitante que adentra a exposição é também, em grande medida, uma prática artística. Mediadores-artistas produzem deslocamentos no que se entende por educação em museus, pois não cristalizam sua relação com o público. Mediadores-artistas estão abertos ao encontro e à escuta do outro. Laboratórios temporários são criados e postos em suspensão quando a mediação termina. Em algum momento, do cotidiano que prossegue, os laboratórios são reativados e a poética iniciada adquire outras nuances. As narrativas seguem seu curso.

Cena 3: Sábado de manhã. Nos deslocamos para o museu para participarmos de uma atividade chamada “Vizinhos do MAR”. Um pouco intrigados com tal proposta, de certa forma, desconfiávamos da efetiva adesão da comunidade ao chamado do museu. Chegamos na sala indicada e fomos surpreendidos por uma grande roda composta por adultos e crianças de diferentes idades, conversando e participando do café da manhã compartilhado. Logo em

seguida, a pauta do encontro foi iniciada e o clima de troca, amizade, proximidade e coparticipação ganhou força e colocou por terra nossa desconfiança inicial. A tal porosidade do MAR anunciada para nós, desde o primeiro dia da residência, tornou-se visível como algo que se estabelece de forma potente e vibrante. Ao que parece, a comunidade local, efetivamente, faz do museu um espaço de convivência e se coloca como parte das ações desenvolvidas. Um museu poroso.

Terceiro traço: a profanação do museu. Correr, falar alto, deitar no chão, desenhar no espaço expositivo, conversar ou tomar café da manhã no museu. Dançar funk, fazer amigos, deitar no sol, usar o wi-fi, aprender a costurar ou apenas ouvir música. Colocar o dentro e o fora em conexão. Estado de abertura. Porosidade visível. Apostar

[...] em uma abertura e reconfiguração da experiência artística e do entrelaçamento de situações heteróclitas na realidade cotidiana como modo de fazer salientar a convicção que nutrimos de que, seja no campo da arte ou no terreno aberto das diligências ordinárias, a intensidade da experiência e do pensamento não poder ser sedentarizada (SEVERO; BERNARDES, 2009, p. 156).

Quando a mediação é constituída por práticas experimentais, a educação torna-se o principal agente de profanação do museu, pois subsidia tais movimentos. Entrelaçar o cotidiano com o que se vive no museu é uma forma de romper com a sacralização de um espaço elitizado e com a espetacularização promovida pelas políticas de urbanismo e de fomento à cultura. Na mesma medida, subverte-se o disciplinamento imposto, fazendo do corpo parte da relação que se estabelece com arte. Experimentar o espaço. A abertura do museu para a intensidade da experiência só é possível quando seus espaços são tomados por pessoas, pois o cubo branco quando se encontra vazio, não reverbera vida.

No MAR, a comunidade que habita o entorno parece perceber-se como parte do que lá acontece. Os vizinhos fazem parte do cotidiano do museu e atuando de forma conjunta com os educadores, produzem aproximações pulsantes entre arte e vida. Mediação, ativação e profanação. Mediação, educação e criação. Práticas de experimentação em aberto.

Por fim, o sem resposta

Tavares (2013, p. 24) defende como tarefa política de nosso tempo “a necessidade de dar mais assistência ao pensamento”. Trata-se de um cuidado comovente, semelhante àquele que temos com um ferido: “não tires os olhos do pensamento; ele precisa de ti”. Nesse cuidado, dois elementos são imprescindíveis: o espanto e o questionamento. O primeiro é a condição de origem: a fonte de qualquer pensamento genuíno é o espanto, ou seja, a puxada de tapete, a estupefação, a afasia e a impotência perante o desconhecido. No entanto, só isso não basta. Espantar-se não é tudo, até porque o espanto nem mesmo chega a ser algo raro. Espantamo-nos, talvez, diariamente, e a atenção cuidadosa ao pensamento, para existir, necessita de uma tradução do espanto em ação, que é o questionar. O espanto imóvel, contemplativo, não é suficiente: para cuidar do pensamento, para desenvolvê-lo, é necessário um “espanto agressivo”, que ameaça, questiona e que em certa medida sabe aonde quer ir.

Eis a equação: para cuidar do pensamento, o espanto deve ser traduzido na ação de questionar, de impor afirmações que criem questões (não é o forte que questiona o fraco, não se trata de uma inquirição para obter uma resposta, ou melhor, até se trata, mas a resposta suscitada pelo questionar autêntico é uma correspondência com a própria força questionadora, que não quer deixar de existir). Ou seja: para se cuidar do pensamento, o que é digno de ser perguntado é apenas aquilo que não termina de ser respondido, o que é literalmente inesgotável, sem respostas terminais.

Por essa perspectiva, cuidar do pensamento não é propriamente avançar em direção à resolução do conflito, mas sim voltar uma casa até o sem-resposta. Tal como conclui Tavares (2013, p. 28), “só é digno de ser questionado, só é digno de ser investigado, o que ainda não tem fórmula, o que ainda não tem solução; e mais: o que nunca terá solução. Errar, circular, hesitar em redor do que não tem solução”: eis aí, portanto, a metodologia própria da prática educativa atenta ao pensamento. Nada mais violento que um pensamento que vai até o fim, acaba, impõe sua autoridade sem deixar espaços para contradições, discussões, “insultos inteligentes”.

O espaço de arte — ao menos esse espaço que potencialmente se articula em cada uma das práticas realizadas pelo MAR — talvez possa se configurar como o local por excelência de tais insultos questionadores articulados pelo sem-resposta. Trata-se, afinal, do ensinamento próprio a seus movimentos, uma ideia de pensamento e de aprendizagem não condicionados ao mesmo, ao ideal da resposta pronta e do sentido apaziguador.

De fato, de suas tessituras, não cabe esperar nenhum fim.

Referências

- BARTHES, Roland. *Sade, Fourier, Loyola*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARTHES, Roland. *A câmara clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.
- BARTHES, Roland. *O grão da voz*. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BOING, Maria Clara B. *A educação praticada no/com o MAR: o que nos dizem gestos e narrativas dos educadores do museu?* Rio de Janeiro: UERJ, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- CALVINO, Ítalo. Em memória de Roland Barthes. In: CALVINO, Ítalo. *Coleção de areia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 81-86.
- CORAZZA, Sandra M. *O que se transcria em educação?* Porto Alegre: UFRGS, 2013.
- DE CARO, Marina. (Org.). *Micropolis experimentais: traduções da arte para a educação*. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.
- DELEUZE, Gilles. Pensamento nômade. In: DELEUZE, Gilles. *A ilha deserta*. São Paulo: Iluminuras, 2006.p. 319-330.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- PELLEJERO, Eduardo. Modos de fazer / Modos de ver / Modos de pensar (Arte sem superstições). In: DIAS, Susana Oliveira; ANDRADE, Elenise Cristina Pires de; AMORIN, Antonio Carlos Rodrigues de (Orgs.). *MultiTão: experimentações, limites, disjunções, artes e ciências...* Feira de Santana: UEFS Editora, 2002. p. 57-70.
- PRECIOSA, Rosane. *Produção estética: notas sobre roupas, sujeitos e modos de vida*. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2005.
- ROLNIK, Suely. Alteridade e cultura: arte cura? Lygia Clark no limiar do contemporâneo. In: BARTUCCI, Giovanna (Org.). *Psicanálise, arte e estéticas de subjetivação*. São Paulo: Imago, 2002. p. 365-381.
- SEVERO, André; BERNARDES, Maria Helena. As maravilhas. In: DE CARO, Marina (Org.). *Micropolis experimentais: traduções da arte para a educação*. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009. p. 154-165.
- TAVARES, Gonçalo. *Atlas do corpo e da imaginação*. Lisboa: Editora Caminho, 2013.
- VALÉRY, Paul. Le problème des musées. *Œuvres*, tomo II, Gallimard: La Pléiade, 1960. p. 1290-1293.

Angélica Vier Munhoz

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica, PUCRS (1987); Mestrado (2003) e Doutorado (2009) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com bolsa de doutorado sanduíche Capes na Université Paris VIII (Vincennes Saint Denis), Departements de Arts, Philosophie et Esthétique. Atualmente é Professora Titular do Centro Universitário Univates nos cursos de graduação em Pedagogia e Psicologia e no Programa de Pós-graduação — Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas e Mestrado em Ensino. É líder do Grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/Univates/CNPq) e integra o Grupo de pesquisa Escrita da Diferença em Filosofia-Educação (UFRGS/CNPq). Coordena o projeto de extensão Formação pedagógica e pensamento nômade.

E-mail: angelicavmunhoz@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4928481211980742>

Cristiano Bedin da Costa

Professor Adjunto no Departamento de Ensino e Currículo (DEC) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) — Área de Didática, Currículo e Formação de Professores. Doutor em Educação pela UFRGS. Psicólogo pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atuou no Centro Universitário Univates (2012-2016), desempenhando diversas atividades nos níveis de ensino, pesquisa e extensão. É membro dos Grupos de Pesquisa CEM - Currículo, Espaço, Movimento (Univates), DIF – Artistas, Fabulações, Variações (UFRGS) e Escrita da Diferença em Filosofia-Educação (UFRGS/CNPq). Interessa-se pelas relações entre Arte, Literatura e Filosofia, tomadas como intercessores do pensamento em Educação. Com Foucault, Deleuze e Barthes, pesquisa estratégias de criação em meio às formações curriculares contemporâneas.

E-mail: cristianobedindacosta@hotmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1830829812319182>

Betina Silva Guedes

Professora e Artista Visual. Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2015). Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2010). É professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS/RS) atuando na graduação. É também coordenadora do Projeto Provocações, em desenvolvimento na mesma universidade. O Projeto Provocações tem como objetivo promover o trabalho docente como um território de criação pautado na experiência estética, produzindo um contexto permanente de interlocução entre arte e educação na escola e na universidade. As pesquisas que desenvolve atualmente abordam as relações entre arte, educação e formação de professores. Em relação aos seus processos artísticos, tem como eixo a memória e suas articulações com a cidade, o corpo e a escrita.

E-mail: guedesbe@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/5841556472457254>

*Recebido em 16 de agosto de 2016
Aceito em 03 de dezembro de 2016*

Da gaveta à ação educativa: uma experiência a refletir

Luciano Parreira Buchmann (Universidade Estadual do Paraná — Curitiba/PR, Brasil)

RESUMO — Da gaveta à ação educativa: uma experiência a refletir — A concepção de gavetas de Gaston Bachelard, presente em seu texto “A poética do espaço”, em que os móveis figuram como metáfora de memória e de espaço íntimo, é o ponto de partida das ações relatadas neste texto. O conceito “Gaveta” é aqui estendido aos artefatos culturais, como repositório e continente de valores sentimentais, culturais, individuais, coletivos, e aos museus, por serem eles, grandes repositórios de memória, sobretudo da guarda dos valores de uma elite. Devido ao valor hegemônico do que se expõe nos museus, o texto apresenta breve histórico do processo de surgimento das ações educativas como uma tentativa de democratizar o acesso a esses bens culturais. A memória individual e coletiva também é apresentada como categoria temática da criação artística contemporânea e como fio o condutor da produção plástica dos estudantes na disciplina Ação Educativa em Espaços Culturais (UDESC, 2016).

PALAVRAS-CHAVE

Memória. Gavetas. Ação educativa. Cultura e sociedade.

ABSTRACT — From the drawer to the educational action: an experience to reflect — Gaston Bachelard’s conception of drawers, present in his text “The poetics of space”, in which furniture is a metaphor for memory and intimate space, is the starting point of the actions reported in this text. The concept “Drawer” is extended to cultural artifacts, as a repository and continent of sentimental, cultural, individual, collective values, and to museums, because they are the great repositories of memory, above all guarding the values of an elite. Due to the hegemonic value of what is exhibited in museums, the text presents a brief history of the process of the emergence of educational actions as an attempt to democratize access to these cultural assets. The individual and collective memory is also presented as a thematic category of contemporary artistic creation and as the conductor of the plastic production of students in the module Educational Action in Cultural Spaces (UDESC, 2016).

KEY WORDS

Memory. Drawers. Educational action. Culture and society.

Todos nós guardamos preciosidades e muitas delas não possuem outro valor que o simbólico. É como aquela carta recebida há muitos anos que guardada é envolta em ar denso de anos, embalada em folha de seda como a larva no casulo, espera outro olhar, nesse lençol macio, deitada junto e sob outras preciosidades. Ali, paciente como a escrita à mão, a carta adormecida na gaveta espera outra vez a réstia de luz entrar, revolver essa arquitetura aparentemente sem sentido, para então, mostrar porque existe: para lembrar. Uma vez iluminada pela luz e o encontro, a carta se transforma em passagem das fronteiras a outro lugar, tempo e pessoas.

Gaston Bachelard¹, no final de sua obra, quase toda dedicada à ciência, passa, cada vez mais, a cruzá-la com a poesia, desenvolvendo o tema do materialismo, da matéria manipulada, da demiurgia e do devaneio (PESSANHA, 1979). Pertencente a essa fase de sua obra, o texto "A poética do espaço" é inspirador. Nele, o filósofo nos convida a tomar diferente perspectiva do externo e interno, do distante e do próximo, "com o tema das gavetas, dos cofres, das fechaduras e dos armários", com os quais "vamos retomar contato com a insondável reserva dos devaneios da intimidade". (BACHELARD, 1979, p. 248).

A consideração de Bachelard a respeito do armário e suas prateleiras, da escrivaninha e de suas gavetas, do cofre e seu fundo falso é que esses móveis são "verdadeiros órgãos da vida psicológica secreta" de uma inteligência. A própria imagem da gaveta é, para o filósofo, doadora do ser que reúne os segredos, as realidades exteriores às íntimas; "são objetos mistos, objetos-sujeitos" que têm, "como nós, para nós, por nós", familiaridade (BACHELARD, 1979, p. 248).

Como disse o autor, a gaveta é metáfora da memória. Guardamos aquilo que não se quer perder, aquilo que tem valor, aquilo que se deseja proteger. Antônio Cícero (1996, p. 11), no poema Guardar, constrói um pensamento aparentemente paradoxal:

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.
Em cofre não se guarda coisa alguma.
Em cofre perde-se a coisa à vista.
Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por
admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.
Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por
ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela,
isto é, estar por ela ou ser por ela.
Por isso melhor se guarda o voo de um pássaro
Do que um pássaro sem voos.
Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica,
por isso se declara e declama um poema:
Para guardá-lo:
Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda um poema:
Guarde o que quer que guarda um poema:
Por guardar-se o que se quer guardar.

¹ Gaston Bachelard (1884-1962) é, dentre os filósofos, reconhecido por sua obra referente à ciência e ao imaginário. Compreendia que tanto as ciências como a arte eram fruto da invenção criativa, produtos da imaginação humana.

O guardar importa. Há aqueles que consideram as pessoas que guardam, colecionam, arquivam, de acumuladores, adeptos à retenção ou de materialistas. Bem contrário a isso, a pesquisa realizada na Inglaterra, em 1981, identificou dois tipos diferentes de espaços e pessoas: na primeira categoria de local e grupo, os objetos eram signos de vínculo simbólico e afetivo entre pessoas, e as coisas tinham significação também. No segundo conjunto de local e indivíduos, o lugar não possuía vinculação simbólica e as pessoas não atribuíam valor a eles.

Os pesquisadores² concluíram que quando as pessoas não atribuem um significado simbólico são incapazes de romper o entorno hostil em que vivem, “sem poder romper este confinamento” (HOPPER-GREENHILL, 1998, p. 203). Os autores ainda demonstraram que esses indivíduos que se vinculam simbolicamente às coisas suportam perdê-las, pois o que os prende aos objetos não é o aspecto material, mas seu vínculo afetivo: é a cadeira do pai e não um móvel de estilo; é a aliança das bodas e não metal precioso. A coisa perdida é vínculo com alguém e um tempo especial dos quais lembrar importa – valor incalculável, maior que o estilo ou o ouro.

Argumento semelhante é o de Horta (2005, p. 223). Para a autora, no trabalho da educação patrimonial os objetos tomados como memória ou patrimônio podem assumir a função de signos e assim podem

[...] levar as pessoas a perceber, compreender e a se identificar com o drama histórico, social e cultural encapsulado em cada objeto, em cada artefato, em cada expressão cultural que preservamos nos museus ou fora deles, como referências para o presente e para o futuro.

Para a autora (ibid., p. 224), os objetos considerados como expressão da memória coletiva “têm a força e a função de signos no processo da comunicação social” e podem ser vistos como “suportes de sentidos e significados, determinados e produzidos de acordo com diferentes códigos culturais, seus diferentes léxicos, subcódigos e gramáticas”. Para Horta, os objetos carregam

[...] em si, impregnadas inexoravelmente, as impressões digitais daqueles que os produziram, e as expressões mentais de seus criadores. Os saberes, os fazeres, querer, os valores, as crenças, os mitos e os sonhos estão

² A museóloga Eillean Hopper-Greenhill cita a obra: CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; ROCHBERG-HALTON Eugene. *The meaning of things: domestic symbols and the self*. Reino Unido, Cambridge University, 1981.

definitivamente integrados, celularmente imbricados nos fenômenos e expressões culturais que os materializam ou corporificam diante de nossos olhos... (ibid., p. 225).

Estejam diante de nossos olhos, em nossa mão, nas gavetas ou nos museus, os objetos, por sua história, pelo que significam, são próteses da memória como se refere Jacques Le Goff (1994).

Da gaveta à obra de arte

Nas gavetas, os objetos enquanto prótese da memória são depósitos de significados, conforme a ideia de Bachelard. Enquanto esses objetos aguardam serem escolhidos de dentro do seu lugar físico no mundo das coisas, para abrirem o túnel do tempo da significação e nos levarem a outro lugar, fato, pessoas, o tempo passa. A coisa é atributo, ela é guardada muitas vezes como *souvenir* recebido, que evoca o conteúdo que nele depositamos.

Segundo Halbwach (1990, p. 75-76), a lembrança é uma “reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada”. A nossa linguagem relacionada aos artefatos os expande e transforma essas próteses não verbais em verbais, retiram das coisas o que elas mantêm do tempo vivido, para ser renovado, transmitido e compartilhado, seja em palavra, seja em obra de arte. O autor dizia que o lembrar se dá sempre no social (1990), que a memória particular, a experiência vivida, está ligada à memória de um grupo; que estamos interagindo com a sociedade, seus grupos e instituições ao lembrar.

A memória também é temática da produção da arte contemporânea e como tal é uma operação complexa da linguagem. Por ela os artistas falam do tempo, de sua passagem e da falta dele. Dessa situação de abertura de tempo, temos na modernidade a obra de Marcel Duchamp, "Nu descendo a escada" (1912). Essa pintura sugere movimento visual pelo uso das diagonais, a repetição da figura e até mesmo pelo seu título. O corpo nu está descendo, em movimento essa passagem do tempo era o que interessava ao artista. Esse gênero, de gênero de operação que se

vale da linguagem como estratégia, surge de muitas formas e por variadas razões na arte contemporânea.

Um dos motivos para a produção contemporânea da arte tomando a memória é a situação de espaço-tempo e da diferente combinação deles na globalização. Nesse momento, a compreensão das distâncias e o achatamento das escalas temporais são muito características em decorrência da tecnologia que propiciou o encurtamento temporal em relação à noção de espaço.

A comunicação banal, cotidiana, das cartas trocadas no passado, consistia em tempo de escrita, postagem, envio, entrega e recebimento, o que, de acordo com a distância, poderia levar meses. Hoje, passados os segundos que nos detemos em redigir pelo correio eletrônico, todo o resto se dá em um momento do presente e “temos que aprender a lidar com um sentimento avassalador de compreensão de nossos mundos especiais e temporais” (HARVEY apud HALL, 2000, p. 70).

Segundo Canton, o regime temporal – que preside nosso cotidiano – sofreu mutação que desorientou nossa “relação com o passado, nossa ideia de futuro, nossa experiência de presente, nossa vivência de instante, nossa fantasia de eternidade” (PELBART apud CANTON, 2007, p. 69). Essas são razões que a estudiosa apresenta para a produção contemporânea, sobretudo a partir de 1990, quando

[...] proliferam obras de arte que propõem regimes de percepções que suspendem e prolongam o tempo, atribuindo-lhe densidade, agindo como uma forma de resistência à fugacidade, que teima nos situar num espaço de fosforescência, de uma semiamnésia gerada pelo excesso de estímulos e de informação diária (ibid., p. 21).

Essas obras, de acordo com a autora, implicam na construção de um lugar de resiliência, de demarcação de individualidade e impressões contrárias à anulação de privacidade, de identidade, de recriações de existência. Essas obras expostas ao público nos museus discutem esse território e indagam a sua extensão, sua construção e discurso, pelo objeto, como ponte que pode levar ao conhecimento do presente e do passado. Porém para essa discussão entre obra e público, na grande maioria das vezes, apenas expor não basta.

Da obra à ação educativa

A relação do público da arte e de museus com o estrato social dominante é fenômeno que se conhece desde o tempo em que as coleções privadas foram legadas ao estado e tornaram-se públicas.

O processo histórico dessa transformação de coleção privada em acervo público, iniciado a partir do século XVIII, tem curiosidades apresentadas pelo historiador Roland Shaer; entre elas, o caso da coleção de Catarina da Rússia, que em 1755 podia ser visitada por quem vestisse os trajes cerimoniais da corte.

Segundo Shaer, o museu, naquele tempo se prestava à burguesia, que se estabelecia como classe dirigente. Na França, quatro museus foram abertos (1791-1792) com objetivos políticos após a Assembleia decretar os bens eclesiásticos e do Antigo Regime como “bens nacionais” a serem empregados na política educacional e cultural dos valores da Revolução Francesa (1993, p. 52). Evidente que esse fenômeno de visitação aberta para quem não pertencia ao grupo dominante provocou ciúmes de quem detinha o monopólio sobre o simbólico da arte e das coleções tornadas públicas. Nesse momento, iniciam restrições às pessoas analfabetas, consideradas “desrespeitosas” por não compreenderem o valor do museu e, em contrapartida, surge o papel pedagógico dos acervos em mostras organizadas para serem assimiladas (SHAER, 1993, p. 63).

Do acesso à coleção privada ao museu público, compreendido como instituição cultural, há um processo de tomada de consciência que se estendeu por gerações e ainda não está conformado. Nesse ínterim, as exposições tiveram um papel formador da assistência e, no caso das artes, de estruturante do sistema artístico. Como exemplo, temos as Exposições Gerais, que, após a instalação da Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro, com a Missão Francesa, permitiram que a estética oficial fosse incorporada ao “imaginário estético-cultural [com] a ideia de ‘domínio da competência técnica’ como valor extremo da arte” pela elite, classes média e pobre (REIS, 2005, p. 92). As exposições modificaram as relações com o público da arte com o sistema artístico gerando o consumo da produção.

Apesar desse potencial educativo, as obras são expostas ao público em sua inércia de objeto, na crença absoluta de que os indivíduos veem na arte aquilo que à obra é atribuída: a sociedade. Isso não é verdadeiro; há uma falácia aí, muitos e muitos são aqueles que frente às obras não se questionam, se chocam, presos aos conceitos de beleza, de fazer, de maestria, de tempo empregado pelo artista para produzir. Enfim, é equívoco considerar que as obras conseguem transmitir o conteúdo que caracteriza a humanidade, que as exposições e o acesso físico à obra são suficientes. Não são.

Assim, seria indispensável que as instituições ofertassem nas exposições um trabalho mediador entre os saberes da arte e a vivência do público, relacionando os conhecimentos do visitante com os objetos expostos. Infelizmente, “parece haver compreensão das administrações públicas e das direções das instituições de que as exposições são o suficiente. É como se o público fosse de especialistas”. (BUCHMANN, 2014, p. 3).

A questão da falta de disposição culta (BOURDIEU, 2003) faz com que a arte se torne invisível a muitas pessoas. Nisso, fatores como origem social, herança cultural e escolaridade são fundamentos da diferença. Bourdieu diz que o peso da educação familiar e da escolar é relativo, uma vez que a eficácia da educação depende da família e de sua origem social, fazendo com que o reconhecimento a respeito do ensino varie (2007, p. 9).

As análises de Bourdieu sobre arte, cultura e sociedade tiveram grande impacto. Repercutiram além da Academia, fazendo com que instituições culturais estendessem sua compreensão sobre o fenômeno do consumo dos bens simbólicos e “deixassem de se referir ao público, no singular, mas a públicos no plural, com competências e repertórios diferenciados” (GOLDSTEIN, 2008, p. 61). A pesquisa de Maria Helena Barbosa ressalta esse entendimento:

[...] os museus necessitam de profissionais qualificados, assim como de assessorias de especialistas que orientem o trabalho a ser realizado com cada tipo de público dentro de suas especificidades. Além disso, para os educadores de museus proporem ações para os diferentes públicos e trabalharem diretamente com eles, esses profissionais precisam ter, além dos conhecimentos referentes às questões da arte, outros que dizem respeito às particularidades relativas ao comportamento e níveis de compreensão de

cada um dos públicos, para que eles tenham não só o acesso cultural, mas o acesso intelectual a esses espaços da arte (BARBOSA, 2009, p. 221).

Sem uma equipe que compreenda seu papel político educativo no museu e que possua instrumental teórico sobre a arte e a comunidade para mediar seus olhares, a memória social permanece encapsulada nos objetos e estes, apenas como coisas sem sentido. Infelizmente, instituições que compreendam a importância dos profissionais da ação educativa e estipulem políticas educacionais permanecem raridade no país. Quando a política é escrita, muitas vezes não se transforma em ação por falta de compromisso social por parte da diretoria, o que “impede que os setores educativos desenvolvam um trabalho de qualidade mesmo que eles se esforcem e procurem realizar diversas ações para atender os diferentes públicos” (BARBOSA, 2009, p. 223).

É justamente por esses fatores que políticas educacionais deveriam existir, para garantir que o museu não seja simplesmente um espaço expositivo, mas um local em que o simbólico seja acessível e a cidadania cultural uma prática. É para enfrentar essa situação de diferenças que os museus deveriam investir nos públicos, definir o público em potencial de acordo com sua estrutura, recursos, características.

No espaço cultural, a informação ao visitante de forma bancária (FREIRE, 2005) modifica muito pouco a situação do monopólio cultural. A equipe de mediação precisa entender o grande esforço educativo necessário para sair da memória para a arte e a história, “deslocar-se do jogo das lembranças para as reflexões sobre o modo pelo qual tal jogo vai se constituindo”, como diz Ramos. Para o autor, ainda é indispensável pensar na “potência pedagógica” da seguinte preposição:

Sair da memória, entrar na história e fazer uma certa volta à própria memória. Ao lidar com objetos que de alguma forma são memoráveis, o museu que não volta à memória corre o risco de perder sua especificidade de espaço expositivo.

Se os objetos não podem ser tocados, não devem perder a qualidade de “tocantes”, de alimentar percepções marcantes, tarefa que somente a racionalidade da análise não consegue. [...] Não basta explicar, é preciso provocar os poros da pele, afetar os limites entre nós e os objetos. (RAMOS, 2004, p. 82).

A disciplina Ação Educativa em espaços culturais

O ensino da arte em espaços não formais com certeza surgiu antes da educação formal. Hoje temos uma demanda grande de situações em que os saberes da arte são ensinados fora da escola ou universidade. No entanto, reflexão mais aprofundada a esse respeito ainda não faz parte do currículo dos cursos de formação inicial das universidades e até poderia ser discutida tal necessidade. No esforço de contribuir na formação dos professores de Arte com essas situações não formais de ensino, diversas Instituições de Ensino Superior vêm reformulando seus currículos, criando disciplinas nas Licenciaturas, outras confiam na experiência dos estudantes em estágios em espaços diferenciados do escolar, como os museus, por exemplo. Uma pesquisa aprofundada seria necessária para dar um panorama da situação, mas uma observação ligeira dessa realidade me fez perceber um descompasso entre o campo de atuação divulgado pelas Licenciaturas em seus sites e as grades curriculares. Há aquelas que oferecem disciplinas relativas a políticas públicas da educação, outras que pensam na educação estética, no patrimônio cultural, mas de modo geral, as Licenciaturas divulgam o campo não formal do ensino da arte como campo de atuação.

A Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) é uma das que ampliam a formação inicial do professor de Arte abarcando campos não formais de educação. A disciplina “Ação educativa em espaços culturais” é oferecida no curso de Licenciatura em Artes Visuais e no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. O curso, revisto a cada edição, fundamenta ação e reflexão sobre a profissão, por meio de bibliografia selecionada e do contato dos estudantes com equipes educativas de instituições culturais de Florianópolis, pesquisadores da arte, do ensino de arte e da mediação cultural. Em palavras da professora Dra. Sandra Ramalho e Oliveira, por meio da disciplina,

[...] defende-se a ideia de que a mediação não deve ser a única atribuição que afeta os educadores desses espaços e reivindica que eles participem de todas as etapas de cada exposição, desde a ideia inicial das mostras até sua divulgação! (RAMALHO, 2016, s. p).

Como metodologia, a disciplina apresenta sensível diferencial ao adotar conferências com pesquisadoras/mediadoras como Mirian Celeste Martins, Luciana Shen e Mônica Hoff.

Outro recurso presente na disciplina é a exposição de obras dos estudantes, com a intenção de favorecer a compreensão de muitos dos fatores que se articulam na produção de uma exposição de arte: organização, curadoria, museografia, montagem e mediação, sendo que, a partir dos trabalhos dos participantes da mostra, ações específicas de mediação são elaboradas. A disciplina e a mostra ocorrem em espaço museal pertencente à UDESC – o Museu da Escola Catarinense (MESC) – o que permite a reflexão presencial a respeito do uso dos espaços culturais por suas administrações e pela população, que ainda desconhece a instituição e pouco a visita. Assim, a disciplina tem o caráter de implemento desse espaço público.

Dentre o elenco que participou como convidado da disciplina está a professora Mirian Celeste Martins, que há tempo vem contribuindo na relação da educação com a instituição cultural, pensando o papel do professorado, dos mediadores, da escola e do museu. Em seus textos a respeito da mediação, a estudiosa deixa claro seu esforço para que esse campo seja fortalecido no país.

Para Martins, atuar no setor educativo de uma instituição cultural ou em uma escola não basta para que alguém seja mediador. O que importa são “as ações mediadoras para se perceber seus matizes e a potência para gerar encontros com a arte e a cultura”, um pensamento que se aproxima ao de Ramos anteriormente citado. A autora compreende a necessidade de se ter clara a sobreposição e a diferença existente entre “apresentação, explicação, interpretação, conhecimento teórico, informação e mediação cultural”. A apresentação é uma introdução, que não precisa ser o início. Martins (2014, p. 252) concorda com Rancière ao dizer que a explicação pode ser embrutecedora por desconhecer a distância existente entre o que se quer ensinar e quem é o indivíduo que está no lugar de quem aprende; nela há apenas a repetição.

Consideramos que a ação mediadora não se dá apenas com boas propostas; também se dá com materiais educativos, com objetos propositores, com um bom site, com uma boa formação dos educadores que atuam, com uma

equipe acolhedora, envolvendo desde o profissional que atende os telefonemas para agendamento. Dá-se em cada visita e conversa, essas que aproximam ou afastam os visitantes. E na escola, do mesmo modo, cabe ao professor favorecer acesso cultural, construir curadorias educativas que ampliem o repertório de seus alunos oferecendo acesso não só à arte, mas também ao patrimônio cultural. (MARTINS, 2014, p. 261).

Em sua participação como convidada da disciplina no Programa de Pós-Graduação da UDESC (2016) Mirian Celeste Martins falou sobre a função mediadora da educação e da difícil missão que é mediar o contato do outro com a arte. Muitas de suas colocações pontuavam a necessidade da consciência de posição de interlocução na mediação como sendo a mão que aponta para algo a ser visto e que contribui para que o outro se pergunte e descubra algo.

A metodologia da disciplina Ação educativa em espaços culturais prevê diversas visitas técnicas aos espaços culturais da cidade, como o Museu de Arte de Santa Catarina (MESC), Galeria Municipal, Fundação Assis, O Sítio e a Fundação Badesc. Nessas ocasiões, foi possível ouvir um pouco da prática dessas equipes e as agruras da profissão. Matriculado na disciplina, participei de três desses eventos e algo que me pus a refletir é sobre a problemática da falta de reconhecimento dessa atividade por parte da sociedade. Cheguei a essa conclusão pela recorrência do pronome pessoal – eu – na fala dos mediadores. Em uma das visitas, por exemplo, anotei em meu diário de bordo quantas vezes a profissional usava o eu, eu, eu, eu, eu, eu, como uma necessidade de inscrever-se na história da instituição e ter seu esforço profissional registrado. Percebi essa mesma situação na fala de outros mediadores em visitas a outros espaços culturais.

Um momento muito especial dessas visitas foi uma mediação para crianças na Galeria Municipal. A exposição era de gravura, e ver o esforço da mediadora, o envolvimento e a dispersão das crianças foi muito atraente. Enquanto o evento acontecia, eu ficava relembando o quanto essa ação é difícil, quase uma performance, uma encenação única na qual, por mais que tentemos, algo sempre escapa, uma informação ou pergunta, a percepção de um momento das crianças. Só com mil olhos, ouvidos e minutos seria possível tudo estar sob o mínimo controle. Sem crítica alguma à mediadora, interferei no processo por ver que as crianças não compreendiam um conceito que ela repetia constantemente, e que, o grupo ficava

procurando nas obras: a matriz. A comparação com os sulcos da mão, a superfície e o que teria se tornado profundo pela matéria retirada da palma permitiu a eles compreender. Bastou.

Outra questão metodológica da referida disciplina é a produção de exposição que abrange desde sua concepção curatorial até a montagem e projeto de mediação ao público. Nessa ocasião foram expostas obras dos mestrados e doutorados produzidas a partir do conceito de gaveta tendo o pensamento de Gaston Bachelard como âncora.

A exposição pretendia, mais do que refletir sobre nossas memórias, evidenciar os processos da criação artística e a produção de uma mostra de Artes Visuais em uma instituição cultural, englobando sua museografia, a montagem, a divulgação e a mediação. A mostra foi intitulada de [gaveta(s)] e ocorreu no MESC. A respeito da exposição Ramalho comenta no texto de apresentação:

O que se pode observar é que se trata de um grupo formado por pessoas com passado, trajetórias e intencionalidades distintas, que redonda em conceitos diferentes de memória, além dos diversos modos de abordar temática. A potência de todos os trabalhos se concentra em um único foco, qual seja o tema memória e sua metáfora, [gaveta(S)], assim como no interesse de todos pela arte e pela interação dos seres humano com ela.

Conclusão

A disciplina, como é idealizada, possui vários pontos a serem destacados, como a reflexão acima tentou mostrar. Ela foi espaço e tempo de informação, de troca e produção; troca não apenas entre os pesquisadores do mestrado e do doutorado do Programa de Pós-graduação da UDESC, mas também com os profissionais da mediação atuantes nas instituições culturais da cidade e de outros estados brasileiros, as dificuldades e anseios desses profissionais. Há ainda outro fator a destacar: ao retirar-se das salas de aula da universidade para o MESC, a disciplina assume a virtude de otimizar recurso público e simbólico que a população da cidade ainda precisa descobrir. Por essas razões ousei atribuir à disciplina um caráter de extensão e cidadania raro nas ações da pós-graduação sempre encastelada nos muros acadêmicos.

Cabe ainda destacar o papel da informação articulado ao processo da exposição. Toda a elaboração de uma mostra em espaço cultural foi propiciada aos estudantes, desde a concepção curatorial até os acertos com as equipes de servidores públicos para a nossa interferência na agenda das instituições, além da criação, a museógrafa, a montagem, a divulgação, culminando na mediação ao público teve de ser projetada. É difícil imaginar outra maneira mais propícia ao entendimento que a experiência. Justamente por esses fatores, considero que a proposta pode servir de modelo a outras universidades, e não apenas aos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, mas aos Bacharelados também, e até aos cursos de Dança, Música e Teatro que têm a instituição cultural como vitrine das obras.

O neurocientista António Damásio (2010) afirma que as emoções modulam constantemente a forma como os dados e os acontecimentos são guardados em nossa memória. Em virtude dos laços de afeto e conhecimento que as 60 horas da disciplina Ação educativa em espaços culturais puderam propiciar entre as pessoas, a cidade e as instituições, tenho certeza de que a experiência tem para todos um lugar especial entre os guardados diletos e, para sempre, estará envolta em ar denso de anos; receberá embalagem de seda como a larva no casulo ou como as palavras na carta que esperam outro olhar. Nesse lençol macio, deitada junto e sob outras preciosidades a disciplina será lembrança, sua cama, a Gaveta(s).

Referências

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BARBOSA, Maria Helena Rosa. *Museus de Arte: desafios contemporâneos para a adoção de políticas educacionais*. 2009. 257 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. Porto Alegre: Zouk; São Paulo: Edusp, 2003.

BUCHMANN, Luciano Parreira. Escolares nos museus: ensaio do novo público como ato político de educadores intelectuais. *MIDAS*, Portugal, v. 3, s. p., 2014. Disponível em: <<https://midas.revues.org/463#tocto1n1>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

CANTON, Katia. Tempo e memória. *Coleção temas da arte contemporânea*. São Paulo: Proac, 2009.

CASTRO, Ana Lúcia S. *O museu do sagrado ao segredo*. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2009.

CÍCERO, Antônio. *Guardar: poemas escolhidos*. Rio de Janeiro: 1996.

DAMÁSIO, António. Não existe memória sem emoção. [13 de janeiro, 2010]. São Paulo: *Veja*. Entrevista concedida a Diogo Schelp.

GOLDSTEIN, Ilana. Hierarquias da cultura: a sociologia da arte de Bourdieu procurou evidenciar a estreita ligação entre política e preferências estéticas. *CULT – Revista Brasileira de Cultura*, São Paulo, Editora Bregantini, n. 128, p. 59-61, 2008.

HALBAWACH, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

HOPPER-GREENHILL, Eilean. *Los museos y sus visitantes*. Madrid: Trea, 1998.

HORTA, Maria de Lourdes Horta. Lições das coisas: o enigma e o desafio da educação patrimonial. *Museus. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro, n. 31, p. 221-233, 2005.

MARTINS, Mirian Celeste. Mediações culturais e contaminações estéticas. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 1, n. 3, p. 248-264, 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/52575>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

RAMALHO e OLIVEIRA, Sandra. *[gaveta(s)]*. Convite de exposição. Florianópolis: MESC-Udesc, 2016.

RAMOS, Francisco R. Lopes. *A danação do objeto*. Chapecó: Argos, 2004.

REIS, Ronaldo Rosas. *Educação e estética: ensaios críticos da arte e formação humana no pós-modernismo*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

SCHAER, Roland. *L'invention des musées*. Paris: Gallimard, 1993.

Luciano Parreira Buchmann

Mestre em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina – PPGAV/CEART Udesc (2007) e doutorando em Ensino da Arte pela mesma instituição, com orientação da Prof^a Dr^a Sandra Ramalho. Professor Auxiliar na Universidade do Estado do Paraná (Campus II - Faculdade de Artes do Paraná).

E-mail: lucianobuchmann@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1073258616943164>

Recebido em 14 de agosto de 2016

Aceito em 22 de dezembro de 2016

Artes Visuais em um espaço não formal de educação: uma mostra e uma experiência de mediação como interface público/arte

Airton Jordani Jardim Filho (Universidade Estadual de Santa Catarina — UDESC, Florianópolis/SC, Brasil)

RESUMO — Artes Visuais em um espaço não formal de educação: uma mostra e uma experiência de mediação como interface público/arte — O presente artigo objetiva discutir a mostra [gaveta(s)], proposta, elaborada e produzida durante a disciplina de Ação Educativa em Espaços Culturais, do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/CEART/UDESC), que apresentava a gaveta como metáfora da memória. Compreendendo que a mediação não deve ser a única atribuição dos educadores atuantes nesses espaços e, tendo por base as referências teóricas discutidas em sala de aula, os alunos da disciplina, ao projetar e colocar em prática uma mostra de trabalhos artísticos, puderam participar de todas as etapas de uma exposição, desde a concepção inicial até sua divulgação. Nesse sentido, o texto apresenta os desdobramentos da experiência de mediação realizada durante a exposição. Além disso, a reflexão presente nesse artigo busca posicionar conceitualmente a mediação como interface interativa, a partir da proposição de Grossmann (2011).

PALAVRAS-CHAVE

Gavetas. Memória. Ação Educativa. Exposição.

ABSTRACT — Visual arts in a non formal educational space: an exhibition and the experience of mediation as interface audience/art — This paper aims to discuss the exhibition [gaveta(s)] proposed, developed and produced during Education Action in Cultural Spaces subject of the Postgraduate Program in Visual Arts, Center of Art, State University of Santa Catarina Program (PPGAV / CEART / UDESC), and had the drawer as a metaphor for memory. It's possible to say that mediation should not be the only assignment of educative action on cultural institution. Based on the theoretical references discussed in the classroom, the students were able to design and produce an exhibition, participating of all stages of this kind of production, from initial conception until disclosure. It's presented, also, the practical application on a mediation experience which happened during the exhibition period. Additionally, the present article intends to locate conceptually mediation as an interactive interface, based on Grossmann's proposition (2011).

KEYWORDS

Drawers. Memory. Education Actions. Exhibition.

Uma disciplina acadêmica e sua potência educacional

Em junho de 2016 ocorreu, no Museu da Escola Catarinense (MESC), a mostra chamada [gaveta(s)], componente curricular da disciplina Ações Educativas em Espaços Culturais, do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV), do Centro de Artes (CEART), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). O objetivo era construir, dentro da disciplina, uma exposição que pudesse servir de

laboratório para se colocar em prática os conceitos e os debates decorrentes do percurso da turma, durante o semestre, em sala de aula, acerca da Ação Educativa. Em suma, a mostra propiciaria aos alunos uma prática articulada à teoria.

Ministrada no primeiro semestre de 2016, a disciplina faz parte da grade curricular do programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV). Conforme o plano de ensino da disciplina, sua ementa¹ engloba

Concepções de museus e de espaços expositivos contemporâneos. Crise nos museus. Espaços culturais e ação educativa: de guia a educador. Diferentes propostas de ação educativa: teorias e práticas. Novas tendências de ação educacional na contemporaneidade. Material pedagógico para ação educativa. O público: os públicos e os públicos especiais. Planejamento da Ação Educativa.

Ainda segundo o plano de ensino, ela teve como objetivo geral “Vivenciar experiências de observação e atuação em espaços culturais, subsidiadas por planejamento, estudos teóricos e experiências de mediação, na perspectiva de concebê-los como lócus privilegiado para a construção de conhecimentos”. A partir de seu objetivo geral, pode-se compreender a proposta docente de concepção, na íntegra, por parte do grupo, de uma mostra, e sua consequente ação educativa, realizando uma mediação concebida dentro desse contexto, ou seja, de priorização da ação educativa para o evento. Isto quer dizer que os trabalhos apresentados também deveriam propiciar a interação com o público, para que a mediação pudesse cumprir de forma plena sua função de interface entre arte e público.

Antes de se aprofundar às questões relativas à exposição e à experiência prática que ela propiciou, é necessário balizar conceitos básicos referentes ao que este artigo trata como interação e interface e sua relação com a mediação.

Interação, interface e mediação

A origem da ligação da palavra *interação* com as novas tecnologias remonta o ano de 1962, e foi apresentada por Ivan Sutherland, em sua tese de doutorado, defendida no Massachusetts Institute of Technology (MIT). O pesquisador criou um

¹ Conforme consta no Plano de Ensino da disciplina Ação Educativa em Espaços Culturais, do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais.

equipamento chamado de “*Sketchpad*”, em que o usuário desenhava sobre uma tela, com uma caneta especial, podendo visualizar, quase que instantaneamente, as figuras geométricas que gerava (FRANCO, 2004).

Fleming, que já registrava em seus escritos pesquisas sobre as interfaces no final dos anos 1990, definia *interação* como duas ou mais pessoas realizando uma troca. Ainda segundo a autora, “no computador, a interação continua sendo duas ou mais pessoas realizando uma troca, mas neste caso, a interação é mediada pela tecnologia” (FLEMING, 1998, p. 73).

Por mais que o senso comum trate *interação* como sendo uma palavra do domínio da informática, ao analisar as mais diferentes definições para esta palavra, é possível constatar que sua existência não está ligada apenas à presença de uma interface computacional. Filatro (2007, p. 125), pedagoga e pesquisadora na área do design instrucional, define *interação* como sendo o “comportamento das pessoas em relação à outra(s) pessoa(s) e a sistemas; ação recíproca pela qual os indivíduos e objetos se influenciam mutuamente”.

Se a interação é uma ação recíproca entre duas ou mais pessoas ou objetos, mediados por uma interface que possibilite comunicação entre ambos em sua plenitude, a arte interativa, por consequência, pode existir igualmente sem a presença de computadores. Para tanto, o que interessa, de fato, é que exista a ação recíproca entre entes do sistema que compõe a relação.

Quando se fala em ação recíproca entre entes do sistema, é importante lembrar que em muitos desses casos, para que as partes que buscam interagir tenham sucesso nessa tarefa, às vezes se faz necessária a existência de uma interface que articule a mediação entre as partes. *Interface* é um conceito que está presente no dia a dia de todas as pessoas, porém nem sempre é entendida em suas diversas dimensões. O senso comum muitas vezes relaciona interface a dispositivos eletrônicos - sejam eles smartphones, tablets, notebooks, entre outros. No entanto, a interface está presente em dispositivos comunicacionais de qualquer natureza, inclusive produtos não digitais. Segundo uma definição genérica, *interface* pode ser considerada uma superfície que delimita dois corpos, espaços ou fases. Também

pode ser vista como um dispositivo, físico ou lógico, responsável pela adaptação entre dois sistemas independentes.

Uma palavra-chave no que tange à interface é mediação. A interface permite, promove, regula e media processos que podem ser ou não relacionais atuando, quando necessário, como tradutor entre esses processos, como forma de permitir que ambos comuniquem-se entre si, através do entendimento e da habilidade em responder corretamente aquilo que o seu interlocutor pergunta e vice-versa (GROSSMANN, 2011, p. 217).

Levy (1993, p. 181), ao tratar deste tema, afirma que

[...] a noção de interface pode estender-se ainda para além do domínio dos artefatos. Esta é, por sinal, sua vocação, já que interface é uma superfície de contato, de tradução, de articulação entre dois espaços, duas espécies, duas ordens de realidade diferentes: de um código para outro, do analógico para o digital, do mecânico para o humano... Tudo aquilo que é tradução, transformação, passagem, é da ordem da interface.

Nem sempre as duas partes – ou sistemas – envolvidos nesse processo de comunicação se expressam através da mesma maneira. Expressar-se da mesma maneira, neste caso, reforça a questão de que, se há dois ou mais sistemas diferentes interagindo, essa interação trata-se de um processo de comunicação, em que mensagens entre as partes são trocadas e, possivelmente, cada parte codificando as mensagens emitidas à sua própria maneira, nem sempre compreensíveis pelas demais partes. Daí a relação direta com a tradução, ou seja, para que a outra parte de um diálogo possa entender sua mensagem, muitas vezes é necessário que aquilo que foi dito em uma linguagem que se domina seja traduzido para a linguagem da outra parte, pois ela pode não dominar a linguagem do outro.

Apesar de ser um conceito polissêmico utilizado em diversas áreas do conhecimento, com diferentes significados, variando conforme o uso que dele se faz, o conceito do qual o senso comum se apropriou é muito próximo àquele utilizado pelos estudiosos e profissionais da computação e ratificado na definição de uma obra de referência. Ao buscar a definição de interface em dicionários, encontra-se como primeira opção de definição um conceito criado sob o ponto de vista da informática – possivelmente por tratar-se de seu uso mais comum, nos dias atuais. Assim, a palavra interface aparece definida como um “dispositivo (material e lógico) graças ao qual se efetuam as trocas de informações entre dois sistemas”. Além disso, outras definições

podem ser encontradas: em um contexto didático, trata-se do “limite comum a dois sistemas ou duas unidades que permite troca de informações”. Por extensão, pode referir-se, ainda, a um “interlocutor privilegiado entre dois serviços, duas empresas, etc.” (PRIBERAM).

Assim como no caso da *interação*, é bastante comum o uso da palavra *interface* diretamente relacionado a computadores, como se antes de sua popularização, não houvesse interfaces. Johnson, pioneiro teórico das interfaces digitais, ao tratar de interfaces, questiona: “Mas, afinal, que é exatamente uma interface? Em seu sentido mais simples, a palavra se refere a softwares que dão forma à interação entre usuário e computador” (JOHNSON, 2001, p. 17). Ainda que influenciado pelo senso comum sobre um conceito de interfaces ligado a computadores, Johnson já buscava ir além. Segundo o autor, a interface atua como uma espécie de tradutor, mediando entre duas partes, tornando uma sensível para outra (Idem), em um conceito próximo ao apresentado por Levy (1993). Bonsiepe (1997, p. 12), ao definir interface lembra que “a interface transforma sinais em informação interpretável. A interface transforma simples presença física em disponibilidade”.

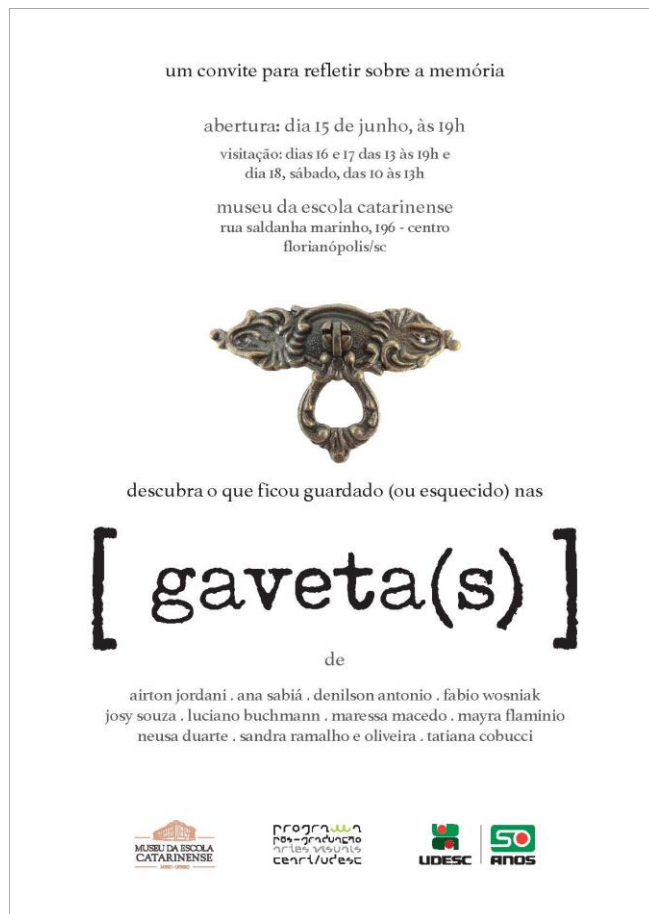
Retomando as ideias de Grossmann (2011), Levy (1993) e Filatro (2007) é bastante apropriado que se conceba a ação educativa como uma interface entre o trabalho artístico e o público, ambos configurados como entes de um sistema que, neste caso, promove a interação de tais entes. É a ação educativa, através da mediação, que dá forma a essa interação, tomando emprestada a expressão de Johnson (2001).

A mostra [gaveta(s)]

Durante a disciplina Ação Educativa em Espaços Culturais, um dos tópicos mais presentes foi a relação com a estrutura envolvida para a produção de mostras e exposições, dentro de museus, galerias e outros tantos espaços expositivos. Era consenso entre os alunos a posição defendida pela professora da disciplina de “que a mediação não deve ser a única atribuição afeta aos educadores desses espaços” (RAMALHO E OLIVEIRA, 2016). Assim, engajados em um projeto surgido na

disciplina e proposto pela professora, os alunos puderam vivenciar todas as etapas de uma exposição, “desde a ideia inicial das mostras até sua divulgação” (Idem).

**Figura 1 – Cartaz de divulgação da exposição [gaveta(s)]
criado por Airton Jordani e Sandra Ramalho e Oliveira**



A mostra contou com obras dos alunos da disciplina (em ordem alfabética): Airton Jordani, Ana Sabiá, Denilson Antonio, Fábio Wosniak, Josy Souza, Luciano Buchmann, Maressa Macedo, Mayra Flaminio, Neusa Duarte, Tatiana Cobucci, bem como a professora da disciplina. Segundo ela, conforme o texto de parede:

O que se pode observar é que se trata de um grupo formado por pessoas com passado, trajetórias e intencionalidades distintas, o que redundará em conceitos diferentes de memória, além dos diversos modos de abordar a temática. É o que o (s) do plural de gaveta bem o anuncia. (RAMALHO E OLIVEIRA, 2016).

Os trabalhos desenvolvidos para a exposição tinham por base a gaveta como metáfora para a memória. Ou, em outras palavras, a memória foi o objeto teórico, e

a(s) gaveta(s), o objeto empírico. Um dos autores da base teórica, escolhido como lastro para as discussões sobre memória durante a concepção da exposição, foi o livro “Seduzidos pela Memória”, de Andreas Huyssen (2000). A obra é uma coletânea de ensaios sobre o que o autor denomina de cultura pós-moderna e aborda uma possível reação da sociedade contemporânea à globalização, através da idealização das tradições, o que colocaria no foco principal desta mesma sociedade, a questão da memória.

Quanto mais o capitalismo de consumo avançado prevalece sobre o passado e o futuro, sugando-os num espaço sincrônico em expansão, menor a estabilidade ou a identidade que proporciona aos assuntos contemporâneos. (HUYSEN, 2000, p. 29).

Há, desde a queda do muro de Berlim, do final das ditaduras latino-americanas e do apartheid na África do Sul, um crescimento desenfreado de fenômenos como a globalização e o capitalismo de consumo avançado. Tais fenômenos geram tempos de incertezas, angústias e baixa autoestima nas sociedades ocidentais. A resposta a este avanço, segundo Huyssen (2000) é a emergência da memória como uma das preocupações culturais e políticas centrais destas sociedades segundo o autor,

Precisa-se da memória e da musealização juntas para construir uma proteção contra a obsolescência e o desaparecimento, para combater a nossa profunda ansiedade com a velocidade de mudança e o contínuo encolhimento dos horizontes de tempo e de espaço. (HUYSEN, 2000, p. 28).

Ou seja, a opção da maioria dos alunos da turma pelo tema “memória” não é uma coincidência. A constatação aproxima-se do que Argan (1994, p. 19) afirma, ao refutar a idéia de que a obra de arte é um reflexo do momento vivido pela sociedade. A arte se insere “não como um reflexo, mas como agente” no contexto histórico. Ela não só é oriunda, como este contexto também é fruto da própria obra. Ambos estão a fazer-se, ao mesmo tempo, o tempo todo, em um processo dialético.

Ciente destas questões acerca da memória e da sua relação sócio-histórica com a realidade é que foi pensada a proposta de mediação que foi desenvolvida com um grupo específico, escolhido pelo autor, para pôr em prática alguns preceitos da disciplina. A proposta inicial era baseada em dois momentos em que se partiria de uma realidade particular, individual e personalizada para o seu contexto social e

histórico, inserido na sociedade ocidental contemporânea, utilizando-se para isso a mediação como uma interface entre a proposta articulada em sala de aula e a realidade dos visitantes da mostra.

Mediando a mostra [gaveta(s)]: ação educativa na prática

O grupo escolhido para a experiência de mediação, pelo autor, era formado por membros da família, uma vez que o trabalho apresentado tinha como fio condutor memórias familiares, a partir da escolha e manipulação digital de fotos do acervo pessoal. Faziam parte do grupo membros da família deste autor: Susana (mãe, 63 anos), Eduarda (sobrinha/afilhada, 17 anos), Greicy (esposa, 36 anos) e Antonio (filho, sete anos).

A proposta de mediação desenvolvida para este grupo foi calcada em dois momentos distintos: em um primeiro momento, apropriando-se – através de sondagem realizada na parte inicial da conversa – do repertório e da experiência prévia dos visitantes e, um segundo momento, a partir de Huyssen (2000), discutindo memória como uma manifestação social, com características comuns dentro de um processo vivenciado pela sociedade ocidental neste período compreendido entre a queda do muro de Berlim e os dias de hoje.

A sondagem foi realizada durante a chegada ao espaço expositivo. Foi solicitado ao grupo que comentasse como poderia se dar a relação entre gavetas e memórias. A exceção de Antonio, de sete anos, os demais membros do grupo tinham ideias bastante claras de como essa relação poderia se dar e, ainda, de como a gaveta poder ser utilizada como uma metáfora para a memória.

O passo seguinte foi pedir ao grupo que fizesse uma breve visita à exposição. Neste momento, foi possível ao mediador observar a reação natural de cada um dos membros do grupo frente às várias obras e, ainda, perceber quais foram os trabalhos que geraram mais inquietações.

A seguir, foi realizado um trajeto que incluiu as obras de maior interesse de modo a deixar para o final o trabalho “Fundo da gaveta, fundo da memória”. Os trabalhos comentados foram: “De cabeça em cabeça” (de Denilson Antonio), “Lembrar

é existir” (de Tatiana Cobucci), sem título (de Sandra Ramalho) e “Memória subterrânea” (de Luciano Buchmann). Uma breve parada em frente a cada uma das obras permitiu, ao menos, uma breve conversa sobre cada um dos trabalhos, com os visitantes deixando suas impressões sobre eles e tendo liberdade para eventuais perguntas que gostariam de fazer.

Figura 2 – Denílson Antonio, *De cabeça em cabeça*, 2016



Fonte: anasabia.com.

A interatividade proposta pelo trabalho de Denilson fez com que o grupo se detivesse bastante neste trabalho, a ponto de ter sido necessário convidá-los a ir adiante. As gavetas colocadas na testa das cabeças, guardando memórias em formato de minilivros, propiciaram que Antonio entendesse melhor a metáfora que, no início, não havia ficado clara. Greicy fez questão de interagir com a obra, deixando seu registro por escrito, em um dos minilivros.

Figura 3 – Tatiana Cobucci, *Lembrar é existir*, 2016



Fonte: anasabia.com.

A obra de Tatiana Cobucci, por sua vez, suscitou discussão a respeito de memórias e sonhos no grupo, pois Eduarda acreditava que não seriam ilustrações de memórias, mas representações de sonhos. Greicy e Susana argumentaram que fazia parte da temática, afinal “os sonhos são uma espécie de memória”, assim como nos trabalhos de Neusa Duarte. O trabalho de Sandra Ramalho possibilitou explicar outro tipo de memória, principalmente a Antonio: vestígios como uma possibilidade de memória, assim como no caso dos sonhos. Ele havia achado estranho que a mesa não tinha “nenhuma comida”, apenas os “papeizinhos”. A partir de exemplos similares de vestígios (como uma forma de memória, como uma casa em ruínas ou um cartaz velho e deteriorado colado em um muro), o conceito ficou mais claro.

Figura 4 – Sandra Ramalho e Oliveira, *Sem título*, 2016



Fonte: anasabia.com.

A conversa sobre a obra de Luciano Buchmann complementou o diálogo a respeito dos vestígios como possibilidade de memória, iniciado na observação do trabalho de Sandra Ramalho. Antonio não conhecia o papel carbono; Susana, por sua vez, disse que trazia à memória os muitos anos de serviço público e sua burocracia peculiar. Greicy lembrou das matrizes para mimeógrafo na escola. Estas observações possibilitaram apontar este outro lado da exposição: os objetos ali expostos também possibilitavam o resgate de memórias e afetos próprios de cada um. Como escreveu a professora Rosângela Cherem, no livro de visitas da exposição: “SandraRa (sic) e demais: adorei os objetos, cheios de sensibilidade e afeto. Parabéns!”.

Figura 5 – Luciano Buchmann, *Memória subterrânea*, 2016



Fonte: anasabia.com.

A última obra visitada foi, deliberadamente, “Fundo da gaveta, fundo da memória”. Levando em conta o público em questão, o diálogo da mediação foi focado na questão da volatilidade da memória, do contraponto entre perto e longe e cima e baixo (no tempo e no espaço). Tendo em vista que a obra consistia em gavetas que serviam de molduras para cartemas², um aspecto relevante era a diferença de visualização estando próximo ou distante do trabalho, bem como a metáfora da memória de algo recente e de algo distante, temporalmente falando. Greicy observou que “se a gente fica mais atrás, fecha os olhos por segundos e depois abre as memórias todas se misturam, e precisaria de um tempinho pra reorganizá-las, ou se pode deixar tudo misturado”.

Outro ponto explorado no diálogo de mediação foi a respeito da posição das gavetas na parede: “a posição e o material de que eram feitas as gavetas eram relevantes para a leitura da obra e por quê?”. Susana apontou que “essa foi a primeira coisa a chamar a atenção, pois eram muito diferentes os materiais e claramente havia a indicação de que a gaveta mais antiga estava acima”, até porque ela conhecia todas as pessoas presentes na fotografia e sabia que a gaveta mais acima emoldurava um trabalho feito a partir de uma fotografia de seu pai, já falecido, assim como a gaveta mais abaixo emoldurava uma foto de seu neto, Antonio. Já Greicy leu a obra como

² Neologismo criado pelo filólogo Antônio Houaiss, a palavra cartema designa uma composição visual construída a partir de várias cópias de determinada imagem, tendo como suporte a técnica da colagem.

uma árvore genealógica, onde o parentesco chamou mais a atenção do que a linha de tempo propriamente dita.

Figura 6 – Airton Jordani, *Fundo da gaveta, fundo da memória*, 2016



Fonte: Acervo do autor.

Quando Eduarda comentou que a gaveta continha um trabalho baseado em uma foto em que era retratada, afirmou lembrar-se deste dia. A partir disso, foi possível debater em torno de um novo tópico: as fotos ajudam a memória a permanecer viva ou distorcem a memória, sendo apenas um recorte descontextualizado daquele momento? Greicy afirmou nunca ter pensado nisso, mas concordou, acreditando ser esse um efeito colateral possível e bastante frequente.

Este primeiro momento da mediação foi encerrado com uma proposta de reflexão para o grupo – excetuando a criança –, sobre a possibilidade de existir, de fato, memórias reais e confiáveis ou se, como propõe Huyssen (2000), as memórias são sempre transitórias, não confiáveis e passíveis de esquecimento.

Havia uma segunda parte da mediação, projetada para, justamente a partir deste gancho, aprofundar as questões teóricas envolvidas na concepção da mostra, no entanto, a avaliação foi de que o momento não seria propício em função do tempo disponível restante e do tempo já transcorrido.

Em um segundo momento, em um ambiente mais reservado, propício a um diálogo mais focado no tema, a mediação foi retomada, justamente a partir de um comentário de Eduarda a respeito da experiência da visita ao MESC e sobre a exposição [gaveta(s)], ressaltando a diferença da visita quando mediada. Em seu relato, lembrou que já tinha visto exposições de arte, mas estar conversando com o artista foi bem diferente, pois “ajudou a ver coisas que não sei se veria sozinha”.

Susana relatou que percebera uma certa quantidade de eventos culturais falando de memória e ocorrendo quase que simultaneamente³ e questionou se o propósito da mostra [gaveta(s)] estava inserido de alguma forma em um “circuito” ou evento interligado. A partir deste gancho, foi possível demonstrar a memória como uma das preocupações culturais e políticas das sociedades ocidentais e apresentar alguns outros pontos elencados por Huyssen (2000) para refletir sobre o fenômeno da memória nos dias de hoje, entre eles o avanço do capitalismo de consumo e sua relação com a instabilidade e a crise de identidade do contemporâneo, a tênue relação entre lembrar e esquecer, a memória de uma sociedade e sua negociação no corpo social (crença, valores e rituais), a valorização dos espaços públicos de memória (museu, memorial, monumento), a memória como um agente de estabilização social em épocas de incerteza e, por fim, a memória (individual e social) como algo transitório, não confiável e passível de esquecimento, como já havia sido abordado, no final da primeira parte da mediação.

A segunda parte foi encerrada com o resgate da questão a respeito das memórias enquanto lugares reais e confiáveis e a emblemática frase do autor: “a

³ Uma breve pesquisa revelou que houve (apenas considerando Florianópolis) uma série de eventos relacionados à memória entre maio e junho de 2016: a mostra “Registros”, de Joana Amarante na Fundação Badesc; a instalação interativa “Arquivo Provisório de Memórias”, do Coletivo Nijinski, no Museu da Escola Catarinense (MESC) e a mostra “Memória em 4 tempos”, na Fundação Badesc.

permanência prometida pela pedra do monumento está sempre erguida sobre a areia movediça” (HUYSEN, 2000, p. 68).

Considerações Finais

Este artigo foi estruturado de modo a mostrar, em um primeiro momento, a relação entre a disciplina Ação Educativa em Espaços Culturais e a mostra [gaveta(s)]. Foram evidenciados os conceitos de *interação* e de *interface*, de modo a ampliar o que o senso comum compreende – como algo vinculado às tecnologias digitais – para um fenômeno comunicacional que envolve tradução e mediação, pelo fato de que estes conceitos e fenômenos de comunicação estão diretamente implicados na experiência de vida. A seguir, buscou-se apresentar a relação da base teórica discutida em sala de aula com a proposta para a mostra: uma abordagem da memória como fenômeno sócio-histórico das sociedades contemporâneas. Por fim, apresentou-se a experiência da mediação, realizada com um grupo selecionado de pessoas, experiência que encerrou a proposta de vivenciar todas as etapas de uma exposição, da concepção à mediação, passando por toda a produção, museografia, comunicação e divulgação, conforme proposição inicial da disciplina.

É importante ressaltar que justamente durante a prática da mediação é que questões importantes – ligadas às leituras, discussões e reflexões oriundas da sala de aula – vieram à tona.

Quando Eduarda afirmou que a mediação “ajudou a ver coisas” que ela não veria sozinha, ratificou a proposta de mediação como interface proposta neste artigo. A tradução realizada através da mediação foi importante para que ela conseguisse ampliar suas percepções a partir de novas informações adquiridas e de seu esforço em conectá-las ao que estava sendo visto. Assim como quando Susana, a partir de sua própria observação do cotidiano, somada às discussões levantadas pela mostra através da mediação, percebeu o fenômeno contemporâneo de musealização das sociedades ocidentais, diretamente ligado ao momento em que se vive hoje nessas mesmas sociedades, isso para citar apenas dois exemplos vistos durante a mediação.

A partir do que foi visto na disciplina e na experiência por ela propiciada, é possível afirmar que o envolvimento da ação educativa desde o planejamento até a mediação – passando por todas as etapas da produção – ensina que o processo de comunicação entre público e arte se torne muito mais efetivo, profícuo e, por que não, interativo.

Referências

- ARGAN, Giulio Carlo. História da arte. In: ARGAN, Giulio Carlo; FAGIOLO, Maurizio. *Guia de História da Arte*. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1994.
- BONSIEPE, Gui. *Do material ao digital*. Florianópolis: LBDI, 1997.
- FILATRO, Andrea. *Design instrucional contextualizado*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.
- FLEMING, Jennifer. *Web Navigation: designing the user experience*. Sebastopol/CA: O'Reilly Media, 1998.
- FRANCO, Edgar Silveira. *Hqtrônicas: do suporte papel à rede Internet*. São Paulo: Annablume, 2004.
- GROSSMANN, Martin. Museu como interface. In: GROSSMANN, Martin; MARIOTTI, Gilberto (Org.). *Museum Art Today / Museu Arte Hoje*. São Paulo: Hedra & Forum Permanente, 2011. p. 193-221.
- HUYSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.
- JOHNSON, Steven. *Cultura da interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da winformática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- PRIBERAM. Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/DLPO/interface>>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra. [gaveta(s)]. In: [gaveta(s)]: convite da exposição. Florianópolis: UDESC e Museu da Escola Catarinense. 2016.

Airton Jordani Jardim Filho

Doutorando em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – Centro de Artes, da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/CEART/UDESC). Mestre em Design pelo Programa de Pós-Graduação em Design (PPGDesign/UDESC). Membro do grupo de pesquisa CNPq Núcleo de Estudos Semióticos e Transdisciplinares – (NEST/UDESC). Especialista em UX Design pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e em Artes Visuais: Cultura e criação pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC/EAD). Graduado em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

E-mail: airtonjordani@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/2542156617092220>

*Recebido em 04 de agosto de 2016
Aceito em 22 de novembro de 2016*

Por que aprender cinema no hospital? Experimentações com a sétima arte em contexto não formal de educação

Adriana Fresquet (Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ,
Rio de Janeiro/RJ, Brasil)

Fernanda Omelczuk (Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ,
Rio de Janeiro/RJ, Brasil)

RESUMO — Por que aprender cinema no hospital? Experimentações com a sétima arte em contexto não formal de educação — O artigo tem como objetivo compartilhar algumas ressonâncias da aprendizagem de cinema no contexto hospitalar a partir do que identificamos como quatro potências: psicopedagógica, estética, ética e sociopolítica. Essas potências permitem-nos pensar tanto a experiência particular da qual partimos, como sinalizam a possibilidade de articulação entre os campos da Pedagogia Hospitalar, Classe Hospitalar e Ensino da Arte. Os conceitos de cinema, atividade criadora, aprendizagem da arte e educação no hospital que sustentam o trabalho estão em diálogo com Alain Bergala, Ana Mae Barbosa, Adriana Fresquet, Lev Vygotsky, Regina Fontes, dentre outros. Destacamos como reflexões futuras que, nesse contexto, os referenciais que trazemos mostram seus limites e nos impelem na invenção de outros enunciados para a Educação, para o fazer do professor, para o aprender e para as subjetividades.

PALAVRAS-CHAVE

Cinema e educação. Cinema no hospital. Pedagogia hospitalar.

RESUMEN — ¿Por qué aprender el cine en el hospital? Los ensayos con el séptimo arte en contexto no formal de la educación — El artículo tiene como objetivo compartir algunas repercusiones de aprendizaje del cine en el contexto hospitalario identificando cuatro fuerzas: psicopedagógica, estética, ética y socio-política. Estas fuerzas permiten nos pensar tanto en la experiencia particular que partimos, como apuntan la posibilidad de articulación entre los ámbitos de la Pedagogía Hospitalaria, la Escuela en el hospital y la Educación Artística. Los conceptos de cine, la actividad creadora, la educación artística y el aprendizaje en el hospital del trabajo están en diálogo con Alain Bergala, Ana Mae Barbosa, Adriana Fresquet, Lev Vygotsky, Regina Fontes. Destacamos a las futuras reflexiones que, en este contexto, las referencias que tenemos muestran sus límites e promueven la invención de otros pensamientos para la educación, para hacer del maestro, del aprender y de las subjetividades.

PALABRAS-CLAVE

Cine y educación. Cine en el hospital. Pedagogía hospitalaria.

Introdução

As experiências com a sétima arte no ambiente hospitalar que serão analisadas neste trabalho integram as práticas do grupo de pesquisa e extensão *Cinema para*

Aprender e Desaprender – CINEAD¹, que desde 2006 realiza atividades de fruição e criação cinematográfica com professores e alunos de escolas públicas no Rio de Janeiro. Em 2011 o CINEAD expandiu suas ações junto a crianças hospitalizadas do Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira – IPPMG – hospital pediátrico da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Neste artigo, temos como objetivo compartilhar algumas ressonâncias da aprendizagem de cinema neste contexto específico a partir do que identificamos como quatro potências do cinema dentro do ambiente hospitalar: a potência psicopedagógica, a potência estética, a potência ética e a potência sociopolítica.

O projeto *Cinema no hospital?* — como é denominado — acontece semanalmente nas enfermarias do IPPMG, tendo como principais atividades a projeção de filmes com o suporte de um projetor e uma tela grande (ou projeções sobre as cortinas fechadas) e a realização de exercícios audiovisuais. As crianças podem assistir os filmes de suas próprias macas ou sentar-se em cadeiras posicionadas entre os leitos. Depois da exibição, dependendo das condições da ambiência hospitalar e da predisposição das crianças, são realizadas atividades de criação cinematográfica.

O artigo está organizado em quatro subitens, sendo o último de considerações finais. No primeiro, apresentaremos algumas das principais discussões acerca da educação das crianças no contexto hospitalar. Em seguida, abordaremos nosso ponto de vista sobre o cinema, o modo como trabalhamos e nossa proposta pedagógica para uma educação não formal no hospital, descrevendo as principais atividades realizadas. Na terceira parte, destacaremos quatro potências da sétima arte nesse espaço. E terminaremos o texto com algumas reflexões e pensamentos futuros.

Algumas considerações sobre a educação (formal e não formal) no hospital

Há no Brasil duas correntes teóricas que pensam a educação no hospital. Uma defende a continuidade da escolarização das crianças internadas seguindo os moldes do ensino formal, e a forma para isso é a organização de Classes Hospitalares. A

¹ Mais informações em: <cenead.org>.

outra, denominada Pedagogia Hospitalar, sugere que a prática pedagógica a ser desenvolvida nesse ambiente deve se inspirar nas características próprias do tempo, espaço e rotina hospitalar, e que os conhecimentos que contribuem para o bem estar físico, psíquico e emocional da criança não são necessariamente aqueles do currículo formal (FONTES, 2008).

Do ponto de vista formal, a Educação no hospital é reconhecida como direito da criança e do adolescente hospitalizado desde 1995, tanto por meio de programa de educação para a saúde quanto por acompanhamento do currículo escolar no modelo de *classe hospitalar*, prevista pela Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP, 1994). Pesquisas realizadas por Ceccim e Fonseca (1999) mostraram que a frequência à classe hospitalar repercute na diminuição do tempo de internação e contribui para um melhor desenvolvimento cognitivo-afetivo. Apontam também que a classe hospitalar colabora para que a criança construa uma visão positiva de si e da experiência que está vivendo.

Paula (2005), entretanto, objeta que apenas as crianças que permanecem um longo período internadas se beneficiam das classes hospitalares, sendo necessária uma abordagem que propicie uma aprendizagem mais integrada com o “aqui e agora” das crianças que passam pouco, porém um intenso período nessas condições. É nesse sentido que a Pedagogia Hospitalar defende uma educação não formal de construção de conhecimentos sobre o hospital, entendendo este como um outro contexto de aprendizagem que não pode reproduzir as mesmas características da escola (TAAM, 2000).

Pensadores dessa segunda corrente entendem que a atitude de descoberta da realidade hospitalar rompe com fantasmas, medos, ansiedades e ajuda a criança a se sentir integrada e familiarizada com uma experiência até então desconhecida. Essa aprendizagem permitirá à criança se apropriar do espaço hospitalar, ressignifica-lo e reinventa-lo.

Fontes (2008) considera a Pedagogia Hospitalar mais abrangente que a Classe Hospitalar, pois a primeira comporta a *classe hospitalar* para determinadas situações, mas sinaliza a necessidade de outras abordagens, práticas e objetivos em outros

casos. A autora argumenta também que pensar a Educação no hospital sob esse prisma é uma oportunidade de reflexão e transformação dos modos tradicionais de educação formal.

Foi em meio a esse campo e seus desafios que adentramos, colocando-nos algumas das seguintes reflexões: como o cinema pode contribuir para transformar o período de internação em experiências de aprendizagem, construção de conhecimento e reinvenção de significados, tal como propõe a Pedagogia Hospitalar? Como as experiências de cinema nos ajudam a pensar a educação que já acontece nesse espaço para além das práticas formais? Como elas poderiam ressignificar as experiências no hospital? Tentaremos atravessar por essas questões nas linhas abaixo.

Educação, sétima arte e aprendizagem: diferentes enquadramentos

Pauta recente de discussões entre educadores, psicólogos, pais e profissionais da mídia é a relação da criança com as imagens e o audiovisual, concentrando-se na influência que seus conteúdos, teores pedagógicos e morais exercem sobre desejos e pensamentos infantis. Essas são discussões importantes, mas observamos que deixam de fora a relação das crianças com o cinema como um bem cultural e marca de um gesto de criação; dimensões igualmente educativas e constitutivas de suas subjetividades.

A maior parte das preocupações com as imagens e o audiovisual pouco refletem a intenção de democratizar o acesso a diferentes filmes sob pontos de vista estéticos e de linguagem, rítmicos, sonoros, de movimento, som, luz, fotografia, enquadramentos, disposição, entre outros. Enfim, as escolhas dos cineastas são ignoradas e naturalizadas como construções de uma realidade, realidade da qual se parte e que se altera em cada gesto criativo do ver e fazer da arte cinematográfica. Nesse sentido, Bergala (2008) considera curioso que a educação tenha tanta preocupação com a veiculação ideológica do cinema e o mesmo não acontece em relação à educação artística do homem.

Pensar que o cinema pode ser educativo é entender o cinema como um vetor de ideologia antes de tudo, isto é, o cinema pode ser perigoso, o perigo

ideológico. O medo de valores nefastos que o cinema pode ser portador (violência, racismo etc.) mas não se tem medo da mediocridade e da nulidade artística (BERGALA, 2008, p.45).

Compartilhando das reflexões do autor, tomamos as imagens em movimento do cinema como arte, pensando a relação da sétima arte com a educação a partir de sua metodologia — a *pedagogia da criação*— que aposta na experiência provocativa e desestabilizadora da *alteridade* do cinema (BERGALA, 2008).

Segundo Cohn (2013), a metodologia de trabalho do professor francês encontra pontos de convergência nos estudos e propostas contemporâneos de Arte-Educação, especialmente no que tange à Abordagem Triangular de Barbosa (2012) e às ações de ver, contextualizar e fazer. Ao pensar a aproximação da obra de arte pela leitura, pela contextualização e pelo fazer, Barbosa (2012) afirma a natureza tríplice da arte como linguagem, como produto social e como criação humana, todos passíveis de aprendizagem, reflexão e crítica - tarefas do educar. A arte, portanto, é um conhecimento que contempla tanto aspectos sensíveis quanto intelectuais.

Também seguindo essa reflexão, devido à presença de componentes “não racionais” no fazer artístico, Bergala (2008) entende que há algo no cinema que não pode ser “ensinado”, fazendo-se necessária a experiência direta com o filme, com o fazer, com suas próprias reações e sensações. Identificamos, portanto, que proporcionar a oportunidade da própria criação entre os alunos é uma etapa presente tanto na proposta de Bergala (2008) para o cinema quanto na de Barbosa (2012) para o Ensino da Arte.

Para o autor, quando tomamos os filmes desde o ponto de vista da arte nos aproximamos do *ato de criação*, que é o *modo* como o cinema mostra e reconstrói o mundo. Após a reflexão e a análise —*leitura da obra* no Ensino da Arte e *análise da criação* na proposta de Bergala — o fazer é uma oportunidade do aluno entrar em contato com essa dimensão do saber que não é traduzível em palavras, mas que possui uma força de sentido e existência.

Sensíveis a esses aspectos, parte central do projeto *Cinema no hospital?* é a realização de atividades de criação cinematográfica, cujas principais serão resumidas abaixo.

Atividade um: Minutos Lumière

O exercício consiste em filmar um único plano de um minuto, tendo como regras: câmera fixa; não poder editar, refilmar ou fazer zoom. Com essa atividade buscamos restaurar a própria infância do cinema, experimentar filmar como se fossemos os primeiros cineastas, como os irmãos Louis e August Lumière, a quem se reconhece consensualmente a invenção desta arte².

Atividade dois: filmado/ montado

O exercício é filmar diferentes planos³ pensando previamente na ordem dessa filmagem, isto é, “filmar montando” para contar uma história com 4 ou 5 planos. A regra do jogo consiste em não poder refilmar, isto é, se acontece algum erro ou problema, ele deve ser incorporado na narrativa. Essa atividade permite a realização de pequenos curta metragens pelos participantes sem a necessidade da edição⁴ das imagens por um programa de computador, pois a sequencia dos planos filmados já constitui uma história pronta para ser exibida.

Atividade três: cinco fotos, uma história

Bergala (2008) sugere esse exercício inspirado nas práticas de ensino do diretor de fotografia Jean-Luc Lhuillier, que o realiza com pessoas pouco familiarizadas com o cinema. A ideia é convidar a criança a criar uma história que

² Para aprofundar sobre a história e metodologia deste e de outros dispositivos ler o capítulo 4 do livro *Cinema e Educação: reflexões e experiências com estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola* (FRESQUET, 2013a) e Currículo de cinema para Escolas de Educação Básica (FRESQUET et al, 2013b).

³ Plano é tudo o que acontece entre o ligar e desligar a câmera (MIGLIORIN et al., 2014).

⁴ Em uma linguagem analógica, podemos dizer que editar (ou montar) é um processo de “cortar” e “colar” as imagens em movimento, colocando-as lado a lado uma das outras, de modo a criar um sentido que surja dessa sequencia.

aconteça no espaço imediato em que está e solicitar que tire 5 fotos para contar a história com essas imagens.

Atividade quatro: um objeto, diferentes pontos de vista

A proposta dessa atividade é que cada participante escolha um objeto e o fotografe de diferentes pontos de vista sem tirá-lo do lugar. Com esse exercício experimentamos que o ponto de vista é uma escolha dentre outras e nos perguntarmos como queremos que os outros vejam o que vemos. De que perspectiva estamos acostumados a ver o mundo? Existem outros modos de vê-lo? É possível alterá-lo ao enquadrá-lo de formas diferentes?

Por que aprender cinema no hospital?⁵

Potência psicopedagógica

Seguindo nossos objetivos, organizamos exercícios audiovisuais nas enfermarias para que as crianças aprendessem a criar com elementos da sétima arte. Mas o que elas e suas produções foram nos mostrando é que ao aprenderem a filmar, a enquadrar, a escutar, outras aprendizagens podiam ser mobilizadas e novas subjetividades podiam ser produzidas no fluxo das vivências do coletivo. Como exemplo, queremos destacar a experiência de produção de um pequeno filme por um menino de oito anos, que mesmo em meio as censuras de sua mãe, avó e enfermeira, quis filmar a história de quando esteve no CTI⁶.

— “Tem outra história melhor, não?”, perguntou a mãe. “No CTI? Mas isso já foi há muito tempo. Isso não é verdade” — reclamou a avó — “Você não sabe do que está falando. Isso não foi brincadeira não, tá?” — insistiu. “Não tinha outra história pra contar?” — perguntou a enfermeira.

Enquanto os adultos sussurravam sobre a “blasfêmia” que cometia, o menino não demonstrava dúvida de que habitava o “entre” lugar do real e da fantasia, para

⁵ Para aprofundar esta e outras questões sobre o tema sugerimos a leitura da tese *O que se aprende quando se aprende cinema no hospital?* (OMELCZUK, 2016).

⁶ Disponível em: <<https://vimeo.com/158805322>>.

onde se vai e volta como condição da própria sobrevivência humana. Ele então virou para uma delas e explicou o “óbvio” com sua simplicidade infantil: — “Vó, isso aí não é de verdade, um filme é só brincadeira”. E observando que ela continuava a resmungar defendeu-se: — “Pô! Deixa eu contar a minha história!” O cinema deixa, — foi nossa reflexão em silêncio.

O menino insistiu em abrir espaço para suas imagens. No aprender e fazer cinema ele incorporou a doença, a hospitalização e os procedimentos médicos como elementos de criação audiovisual, fatos sobre os quais se pode falar, dar a ver, filmar, conversar e brincar. Nesse gesto, mostrou (ou revelou?) que a infância transita com mais fluidez que os adultos pelas fronteiras da crença e da dúvida, capacidade fundamental para uma relação criativa com as imagens do cinema (COMOLLI, 2008).

E nisso reside, entendemos nós, o fazer da infância, empoderado no encontro com a sétima arte e na possibilidade de inventar, criar e desorganizar o *modus operandi* de uma situação limite como a hospitalização. Qual o alcance dessas aprendizagens para a vida dessa criança em um sentido amplo, não formal, para além do hospital? Para além da escola?

A relação da criança com o cinema nos lembra a relação com o conhecimento nos dias de hoje. Uma criança para ver ou filmar faz escolhas, relaciona, toma decisões. Qual a relação com o conhecimento senão selecionar, estabelecer relações e decidir? E ainda, ambos acontecem em ambientes coletivos e colaborativos gerando produtos rapidamente multiplicados e compartilháveis.

Pensamos que essas e outras aprendizagens “colaterais” com o cinema no hospital afirmam uma narrativa distinta sobre o tempo da internação que afasta a criança da escola, instituição onde tradicionalmente se centraliza a educação e a aprendizagem. As experiências de cinema no hospital parecem ampliar os lugares do aprender. Elas democratizam a própria aprendizagem, a fruição estética e as condições para esses acontecimentos.

Potência estética

Para Vygotsky (2012) o criar surge como uma necessidade do organismo, impulsionado por uma força inquieta, fruto da inadaptação com o meio. O rompimento de um equilíbrio que até então o homem mantinha com o ambiente gera emoções, necessidades, aspirações, desejos que “colocam em movimento o processo da imaginação” (VYGOTSKY, 2012, p. 41). Trata-se de uma ação que se mostra emergente em fases críticas do desenvolvimento, em situações de *crise*, por exemplo.

Sob esse prisma, pensamos que as crianças hospitalizadas vivem experiências que são por si só da ordem da invenção, já que experienciam uma situação de “desequilíbrio” e contradição com o meio que até então lhes era familiar, precisando se integrar e adaptar a uma nova realidade. Entender a hospitalização sob esse ponto de vista nos faz ver na experiência de internação algumas condições para a criação, por isso uma potência estética. Abaixo compartilhamos uma situação específica que ilustra essa compreensão.

Inspirados na leitura do texto *Gennariello: a linguagem pedagógica das coisas*, de Pier Paolo Pasolini que foi tema das reuniões do grupo de pesquisa do CINEAD em 2015, fizemos a seguinte atividade com as crianças da enfermaria: exibimos o filme *O balão vermelho* (1956), de Albert Lamorisse, que conta a história de amizade entre um menino e um balão e em seguida convidamos cada uma delas a escolher e filmar um único plano de 20 segundos de um objeto do hospital.

Neste texto, Pasolini (1990) compartilha suas memórias visuais mais antigas. Fala sobre os objetos da casa em que nasceu e em como aprendeu com eles sobre si e seu lugar social. As coisas, na sua opinião, possuem um discurso rígido e não verbal mais forte que as palavras. Elas falam de nós, falam para nós, educando-nos por completo em uma determinada ordem social.

Ainda que questionemos o determinismo inflexível que o cineasta atribui aos objetos, compartilhamos com ele que as “coisas” e o modo como estão arranjadas deixam suas marcas e também evocam memórias sobre o que vivemos e sentimos. Na situação de internação, onde os objetos são tão fortemente subjetivantes de uma

nova condição social (bomba de medicação, seringas, utensílios para curativos, cateteres etc.), e a eficiência da rotina médica pode deixar as relações impessoais, pensar a relação das crianças com os objetos nos pareceu um modo de conhecer os desvios que se abrem nesse processo.

Que marcas esses objetos do hospital comunicam às crianças? Que marcas os objetos que as crianças trazem consigo para o hospital carregam? E que marcas pedagógicas os objetos que trazemos, como filmes, brinquedos ópticos e câmeras podem exercer sobre as crianças dentro do hospital? Como esses universos de “coisas” são integrados?

Queremos destacar a escolha de um menino de 10 anos que, respondendo ao convite da atividade, filmou sua bomba de medicação. Ao projetarmos seu plano na tela da enfermaria ouvimos alguns comentários dos adultos: “Aonde você vai ela vai atrás de você, né?”. “É o seu balão”.

O menino consentiu com os comentários, fazendo um ar de “sabichão”, como se tivesse acertado a resposta de um exercício proposto. Tal como o balão vermelho persegue o protagonista no filme, a bomba de medicação o “persegue” no hospital. A relação entre o balão e a bomba de medicação surpreende pela simplicidade e pela poesia.

O que nos parece um exemplo de “percepção estética” sobre os artefatos do hospital que somente uma atenção distraída, de quem olha se permitindo também ser olhado, é capaz de acessar. Havia algo na experiência da relação do menino com este objeto que uma outra qualidade de atenção foi capaz de perceber. Isso nos faz refletir sobre a interrupção do curso da vida saudável demandar aprendizagem e redirecionamento da atenção para outros sentidos, materializando a força criativa que emana das situações de desequilíbrio e a importância de se abrir espaço para experiências desse caráter.

Potência ética

Entendemos que os períodos críticos de desenvolvimento da criança não são definidos apenas pela aparência traumática dos fatos, mas pelo que estes

representam subjetivamente para ela. Se a criança lida com algo que não consegue explicar em uma atitude reflexiva, criando alternativas que a conduzam a um processo de busca permanente, (re) construindo representações diversas e anteriores, um novo momento qualitativo em seu desenvolvimento pode se abrir. Se a atitude frente a vivência não for consciente, mas mascarada e defensiva, pode haver danos a sua personalidade e saúde (REY, 1995).

O percurso por um ou outro caminho depende de sua interação com o ambiente, das respostas dos sujeitos com quem se relaciona, de sua capacidade de se apropriar da situação e reafirmar-se no meio. É nesse contexto que as atividades de criação cinematográfica se mostram como experiências de aprendizagem sobre o novo ambiente, reinvenção de significados, passagem da condição de *paciente* para *agente* — o que se reflete na abertura para produção de outras subjetividades.

Destacamos, por exemplo, a potência ética do gesto de enquadrar: fundamento das principais atividades de criação que realizamos no hospital. Realizar um plano, por exemplo, é destacar uma figura em meio a um fundo, num gesto de descoberta daquilo que nos afeta. Ao enquadrar desfazemos determinadas relações e criamos outras. No plano escolhemos o que queremos que se faça visível e invisível, dentro e fora. Enquadrar é emoldurar e valorizar, o que designa o encaminhamento de um modo de olhar, conferindo um valor diferenciado àquilo se faz ver (AUMONT, 1993).

Esse gesto nos parece especial dentro do hospital - uma estrutura que traz em sua ambiência as marcas da exclusão que impulsionaram sua invenção. Nascido como uma região para ocupar o lado de fora do enquadramento, onde ficava tudo o que não se queria ver: o pobre, o doente, a morte, o fim, os restos... enquadrar dentro desse espaço pode ser considerado um gesto político, já que implica emoldurar o que outrora foi deixado do lado de fora, isto é, levar o proibido para o interior do enquadramento. O que os enquadramentos dentro de um hospital podem nos fazer ver? O que vemos com as crianças?

As atividades de criação no hospital nos colocam junto às crianças em suas macas, nos dão a perspectiva de suas alturas na vista pela janela, nos vestem com suas máscaras, nos aproximam de suas bombas de medicação — a câmera nos

empresta seus olhos. Com as experiências de cinema podemos vislumbrar um pouco o invisível, pensar o impensado e ouvir o inaudível que atravessa o dia a dia no hospital⁷.

Potência sociopolítica

Se olharmos para o número de crianças participantes em um único encontro que fazemos nas enfermarias (quando comparado, por exemplo, com uma sala de aula que pode comportar mais de 30 crianças) o alcance quantitativo do projeto *Cinema no hospital?* poderia desanimar (as enfermarias, em seu limite, recebem 12 crianças). Em contraponto, um aspecto que nos parece diferencial neste contexto não formal de educação é a reverberação da ação pedagógica com os adultos que também transitam por esse espaço.

Diante das manifestações de surpresa e interesse dos “mais velhos” pelas filmografias desconhecidas, vislumbramos que o alcance pedagógico do cinema no hospital ultrapassa aquele instante e tem mais chance de se atualizar para além do hospital do que se a ação ocorresse em um ambiente em que pais e profissionais não estão juntos. São os responsáveis que consomem, trocam, indicam filmes para ir ao cinema ou assistir em casa. Eles participam na escolha do que vem condicionando a formação do gosto e influenciam a atitude das crianças diante das diferentes estéticas. Iniciativas de educação e cultura não podem ausentar-se desse espaço, sob o risco de ser ocupado por interesses do mercado.

Apontamos esse aspecto porque trabalhamos com a hipótese de que aquilo que as crianças e jovens apresentam como um gosto e escolha pessoal é muitas vezes a imposição de uma estética audiovisual midiática e comercial. Por isso, os filmes que exibimos são selecionados com vistas a ampliar o acesso à variedade de obras, possibilitando a reconfiguração do gosto, que é a possibilidade de ampliação da escolha: o que entendemos como uma das tarefas da educação (FRESQUET, 2013a).

⁷ Exercícios disponíveis em: <<https://vimeo.com/158814920>>; <<https://vimeo.com/158816783>>; <<https://vimeo.com/158819330>>; <<https://vimeo.com/158820397>>; <<https://vimeo.com/158822679>>.

Nesse sentido, defendemos que trabalhos de educação e cinema para a infância envolvam atividades e intervenções também com esse público. Os pais costumam ser difusores acalorados do que aparece de novo e interessante para as crianças, colocando rapidamente em seus vínculos sociais a circulação dos materiais, produtos e tudo o que descobrem, numa proliferação pedagógica de proporções micropolíticas ainda mais potentes do que ações culturais restritas às crianças. O hospital pode ainda ser cenário para cumprir de um modo diferente o que a lei 13.006 vem solicitando à escola básica desde junho de 2014: projetar duas horas de cinema nacional por mês, como carga curricular complementar. (FRESQUET, 2015; FRESQUET et al., 2016).

Considerações finais e pensamentos (presentes) futuros

As potências *psicopedagógicas, estéticas, éticas e sociopolíticas* que buscamos compartilhar ajudam-nos a expor por um lado, a atitude imediata do que nossa experiência particular, hoje, com o cinema é capaz de tocar. Mas ao mesmo tempo, sinalizam para um futuro próximo a possibilidade de mais diálogos entre os campos da Pedagogia Hospitalar, da Classe Hospitalar e do Ensino da Arte, que podem contribuir para o desenvolvimento de novas reflexões e propostas para a Educação não formal como um todo. Presente e futuro, portanto, podem ser articulados por essas potências.

Isso porque pesquisar o cinema no hospital valoriza a ênfase de uma educação do presente para além de qualquer “preparação para o futuro”. Ao mesmo tempo em que esse futuro se reconfigura na própria vida do paciente-aprendente, que quer aprender hoje não apenas em vistas de uma profissão ou ofício, mas apostando na continuidade da sua própria vida. Estudar para o amanhã, por exemplo, constitui uma forma de perspectivar seu caminho, de apostar na melhoria da saúde, na realização de sonhos e projetos. Acreditar que aprender é necessário e possível cria um vínculo inventivo entre o hoje e o amanhã costurado pelos fios do que se está aprendendo aqui e agora.

Será que essas considerações nos permitiriam pensar o hospital e o cinema como territórios de educação e formação docente? As condições “sob controle” para

aprendizagem e o aluno em perfeito estado emocional e social para aprender, tal como nos mostram algumas leituras teóricas, contrastam no hospital com a realidade. Os saberes tradicionais sobre como se aprende, o que se aprende ou o que é importante aprender entram em suspensão. No encontro com o diferente, os referenciais que trazemos mostram seus limites e nos impelem na busca por novos enunciados. Assim nos transformamos e olhamos para velhas ideias, de um outro jeito, transformando-as também.

Referências

- AUMONT, Jacques. *A imagem*. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, DF, 1994. (Mensagem especial; v. 1)
- CECCIM, Ricardo; FONSECA, Eneida. Atendimento pedagógico-educacional hospitalar: promoção do desenvolvimento psíquico e cognitivo da criança hospitalizada. *Temas sobre desenvolvimento*, São Paulo, v. 7, n. 42, p. 24-36, 1999.
- COHN, Greice. O ensino contemporâneo da arte e a hipótese de Bergala: diálogos e convergências. *Pro-Posições*, Campinas, v. 24, n. 1 (70), p.179-199, jan./abr. 2013.
- COMOLLI, Jean. *Ver e poder: cinema, televisão, ficção, documentário*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- FONTES, Regina. Da classe à pedagogia hospitalar: a educação para além da escolarização. *LINHAS*, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 72- 92, jan./jun. 2008.
- FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação: reflexões e experiências com estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. 1. ed., Rio de Janeiro: Autêntica, 2013.
- FRESQUET, Adriana (Org.). *Currículo de cinema para escolas de educação básica*. 2013. Disponível em: <[www.cinead.org/materiais didáticos](http://www.cinead.org/materiais_didaticos)>. Acesso em: 8 jul. 2016.
- FRESQUET, Adriana. (Org.). *Cinema e educação: a lei 13006: reflexões, perspectivas e propostas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- FRESQUET, Adriana et al. Proposta do Grupo de Trabalho Cinema Escola sobre Formação Docente. In: CINEOP, MOSTRA DE CINEMA DE OURO PRETO, 11, Ouro Preto. 2016. *Cinema Patrimônio*. Junho 2016. Ouro Preto: Universo, 2016.
- MIGLIORIN, Cezar et al. (Coord.). *Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos*. Universidade Federal Fluminense; Secretaria de Direitos Humanos e Ministério da Cultura. Niterói: UFF, 2014. Disponível em: <http://www.inventarcomadiferenca.org/sites/default/files/arquivos/Inventar_com_a_Diferenca_UFF.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.
- OMELCZUK, Fernanda. *O que se aprende quando se aprende cinema no hospital?* Rio de Janeiro: UFRJ, 2016. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- PASOLINI, Pier P. *Os jovens infelizes*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.
- PAULA, Ercília. *Educação, diversidade e esperança: a práxis pedagógica no contexto da escola hospitalar*. Salvador: UFBA, 2005. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

REY, Fernando. *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Editorial Pueblo y Educación: La Habana, 1995.

TAAM, Regina. *Assistência pedagógica à criança hospitalizada*. Niterói: UFF, 2000. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2000.

VYGOTSKY, Lev. *Imaginación y creación en la edad infantil*. Lanús Oeste: Nuestra América, 2012.

Filmografia

O balão vermelho. Produção e Direção: Albert Lamorisse. França. 1956.

Adriana Fresquet

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e membro do Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/UFRJ). Coordena o grupo de pesquisa Currículo e Linguagem Cinematográfica na Educação Básica do Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual (LECAV). É membro fundador da Rede KINO: Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual. Coordena a coleção Alteridade e Criação da Editora Autêntica, inaugurada com os livros Cinema e Educação e Godard e Educação e da coleção Cinema e Educação da Editora Booklink/UFRJ junto ao Hernani Heffner (MAM-Rio/PUC-Rio).

E-mail: adrianafresquet@gmail.com

Curriculo lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>

Fernanda Omelczuk

Doutora em Educação e professora substituta da Faculdade de Educação (FE/UFRJ). Membro do grupo de pesquisa CINEAD (Cinema para Aprender e Desaprender), do Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual (LECAV) da UFRJ.

E-mail: fernandaow@gmail.com

Curriculo lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>

Recebido em 14 de agosto de 2016

Aceito em 03 de dezembro de 2016

Mujeres Maestras de Perú: investigar en educación artística transitando entornos formales e informales¹

Ricard Huerta (Universitat de València — UV, Valencia, España)

RESUMO — Mulheres Professoras do Peru: pesquisar em educação artística transitando em contextos formais e informais — O projeto “Mulheres Professoras” elabora um discurso que parte da investigação baseada nas artes (IBA) para abordar as identidades das mulheres que se dedicam à docência. É uma homenagem ao grupo de professoras, um trabalho que pretende dar visibilidade a aspectos pessoais e profissionais que afetam as docentes. A metodologia é qualitativa com o estudo de 21 casos em cada país. Anteriormente a pesquisa já havia sido realizada em diferentes partes da América Latina. Em 2016 foi desenvolvido um trabalho de campo no Peru, coletando dados em várias escolas de Lima e gravando entrevistas com mulheres de diferentes níveis sociais, etários e situações particulares. Para 2017, está prevista a exposição Mulheres Professoras do Peru. Através desta pesquisa unimos o ambiente formal (escolas) aos espaços informais (museus) por meio de ações artísticas, patrimoniais e performativas.

PALAVRAS-CHAVE

Artes visuais. Docência. Educação Artística. Museus. Pesquisa.

RESUMEN — Mujeres Maestras de Perú: investigar en educación artística transitando entornos formales e informales — El proyecto “Mujeres Maestras” elabora un discurso que parte de la investigación en educación artística para acercarse a las identidades de las mujeres que se dedican a la docencia. Es un homenaje al colectivo de las maestras, un trabajo que pretende visibilizar aspectos personales y profesionales que afectan a las docentes. La metodología es cualitativa, y parte del conocimiento en directo de veintidós casos en cada país. Anteriormente se había realizado en diferentes lugares de Latinoamérica. Durante 2016 se ha desarrollado el trabajo de campo en Perú, recopilando información en varios colegios de Lima, y habiendo registrado las entrevistas a mujeres de diversos estratos sociales, de edades y situaciones particulares distintas. Para 2017 está prevista la exposición Mujeres Maestras de Perú. De este modo unimos el entorno formal (los centros educativos) con los espacios informales (los museos) mediante acciones artísticas, patrimoniales y performativas.

PALABRAS-CLAVE

Artes visuales. Profesorado. Educación artística. Museos. Investigación.

Introducción y metodología aplicada al estudio

La forma de adentrarnos en la problemática de las Mujeres Maestras consiste en acercarnos a las opiniones del colectivo, mediante la observación y el análisis en

¹ Queremos agradecer la ayuda del CISE Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la PUCP Pontificia Universidad Católica de Perú para la realización de este trabajo, y de manera muy especial a su directora Luzmila Mendivil. Esta investigación forma parte del Proyecto de Innovación Educativa “Second Round: Recursos per impulsar l'Educación Artística” (UV-SFPIE_GER15-313435), un proyecto impulsado por el grupo CREARI de Investigación en Pedagogías Culturales (GIUV2013-103) del Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universitat de València.

directo, a partir de entrevistas semiestructuradas que se realizan en su entorno laboral. En ese sentido, la metodología que seguimos es de corte cualitativo, a partir de los estudios de caso. Tal y como sugiere Stake (1999, p. 20):

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último.

Nosotros hemos realizado una aproximación basada en la praxis, elaborando un análisis desde la observación directa, y vinculado la experiencia de manera específica a nuestras indagaciones sobre las identidades docentes (HUERTA, 2012). Se ha tomado como caso de estudio esta deriva de corte artístico, educativo, creativo y experimental, un proyecto en el que se implican personas, centros educativos y, finalmente museos, intercambiando actividades e intereses. Hemos mantenido una relación estrecha con las maestras entrevistadas, lo cual nos ha permitido conocer de forma activa sus opiniones y sus problemas (HUERTA, 2010). Nuestro criterio a la hora de analizar la cuestión identitaria de las maestras se basa en intereses tanto educativos como culturales y artísticos (RIFÁ, 2010), aunque también están implicados otros factores que consideramos de suma importancia como pueden ser las repercusiones emotivas y los sentimientos humanos que tanta presencia tienen en la gestión cotidiana de la profesión docente (HUERTA, 2014). Una de las cuestiones que me resultan más atractivas como docente universitario es el aspecto vinculado a la identidad o búsqueda de referencias por parte de las maestras, observado desde las componentes de la visualidad y de la cultura visual (HUERTA, 2013).

Figura 1 – Grupo de maestras que participan en el proyecto. La foto está tomada en el colegio de Jicamarca (Lima) donde se llevaron a cabo las entrevistas



Fuente: archivo del autor.

1 Nacimiento del Proyecto Mujeres Maestras

En realidad el proyecto parte de una experiencia acumulada durante tres décadas como docente, habiendo sido en la mayor parte de dicho periodo profesor en los estudios de Magisterio de la Universitat de València. Entre mi alumnado destacaría, por ser el más numeroso, el colectivo que se prepara en el grado universitario para dedicarse en el futuro a ejercer como docentes. Me interesa de manera especial poder observar la evolución de dicho alumnado, ya que ha cambiado mucho en estos últimos años, tanto en su aspecto como en sus comportamientos y en su forma de entender la educación, algo que he podido constatar a lo largo de mis años como docente y de mis indagaciones. En este sentido, la vertiente visual recoge numerosas cuestiones a valorar, como por ejemplo la propia «imagen» de las maestras: cómo las vemos, cómo se ven, cómo les gustaría ser vistas. Cuando en 2005 se inició la primera serie de *Mujeres Maestras* nunca imaginábamos que este proyecto artístico y educativo llegaría a tener una dimensión internacional, o que como exposición estaría en museos y salas de todo el mundo.

Ciertos intereses e inquietudes personales y profesionales marcan algunas tendencias en mis observaciones sobre el mundo de la docencia. Desde el momento en que empecé a trabajar en la universidad dedicándome a la formación de maestros he venido observando las pautas de imagen con las que se identifican los futuros educadores (HUERTA, 2009). Habiendo comprobado que la mayoría del alumnado de los estudios de magisterio está compuesto por mujeres, la posibilidad de centrarme en este rasgo de género para elaborar un discurso artístico y educativo resultaba más que atractiva, en realidad se trataba de un imperativo. Esta mayoría de estudiantes mujeres se observa también en el posterior desarrollo profesional del colectivo, ya que en los centros de educación infantil y primaria un elevado porcentaje de quienes trabajan son mujeres. En general se mantiene una relación distante con el mundo de las artes visuales en gran parte de este alumnado y de las maestras en ejercicio, especialmente cuando se trata de arte contemporáneo. Pero lo cierto es que las problemáticas laborales del colectivo docente constituyen también elementos de rango personal, social y cultural, algo que finalmente se puede analizar desde las artes. Por eso resulta fundamental realizar la investigación teniendo en cuenta factores sociales, económicos, culturales y de género. Si las comparamos, no tiene nada que ver una entrevista realizada en el colegio de un barrio de clase media con una entrevista recogida en una zona económicamente deprimida. En el caso de Lima, tuvimos la oportunidad de conocer personalmente la situación que se vive en Jicamarca, un territorio de aluvión poblacional, un auténtico desierto donde subsisten muchas familias que huyeron del terror que se ha vivido en las montañas y las zonas agrícolas durante las décadas del conflicto armado.

Figura 2 – Patio de la Institución Educativa Parroquial de Acción Conjunta Corazón de Jesús (Jicamarca – San Juan de Lurigancho)



Fuente: archivo del autor.

2 Profesorado y cuestiones de género o de clase social en educación artística

Mujeres Maestras es un recorrido por los lugares de las docentes, por sus narrativas personales, por sus vivencias y opiniones. Nos acercamos a sus centros para establecer un diálogo y luego trasladamos los resultados al museo, estableciendo así un diálogo permanente entre escuela y museo. La propuesta habla de mujeres y de colectivos femeninos, gestionado desde el respeto y el interés por conocer mejor un entramado de orden social, en el cual el tejido se viene urdiendo desde lo personal. Pero ciertamente, nuestra observación y posterior criterio se han de entender desde la mirada del observador atento, desde la creación artística y desde la experiencia de quien, en este caso también como docente, indaga en sus propias inquietudes, contrastándolas al mismo tiempo con las de otras opciones, otras instancias igualmente válidas y permeables. En este sentido, Montserrat Rifà sugiere que “la subjetividad es un primer acercamiento que puede conducir a la inversión y renegociación de las realidades de autoridad entre investigadores, profesorado y alumnado”. Siguiendo la particular estructura que plantea la autora, entendemos que “es necesario incrementar las comprensiones de las dinámicas del poder, a menudo

contradictorias, que suceden en las prácticas pedagógicas y que nos afectan como sujetos de relaciones sociales y de género” (RIFÀ, 2003, p. 81).

Figura 3 – Imagen de uno de los asentamientos de Jicamarca, donde ejercen como docentes algunas de las maestras participantes en el proyecto. En el centro se ve el primer establecimiento de la Institución Educativa Parroquial de Acción Conjunta Corazón de Jesús



Fuente: archivo del autor.

Al preparar las entrevistas establecemos un criterio de prioridad que consiste en disponer de personas que representen a los diversos estamentos sociales y económicos, lo cual garantiza y refuerza la amplitud de miras del conjunto de la muestra. Es por ello que hemos entrevistado a maestras de lugares tan variados y distantes como la Institución Educativa Parroquial de Acción Conjunta Corazón de Jesús (Jicamarca, San Juan de Lurigancho), la Institución Educativa Parroquial Nuestra Señora de la Luz (San Isidro, Lima), o la Asociación Educativa Colegio Caritas Gracianas (Miraflores, Lima). Si bien la vertiente socio-económica de las entrevistadas se ha visto representada por estamentos muy diversos, hemos de reconocer que todos los centros son de titularidad privada, y que en su mayoría son de carácter religioso cristiano y católico. No perdamos de vista que en países como Colombia, Brasil o Perú están tomando mucha fuerza en el terreno educativo las iglesias evangélicas, especialmente en las zonas más deprimidas económicamente. También hemos tenido en cuenta el factor edad y experiencia en las aulas, de modo que disponemos de

relatos que aportan la visión de diferentes edades entre las docentes entrevistadas, desde muy jóvenes hasta profesionales jubiladas, como es el caso de Maribel Cormack Lynch, todo un referente en el mundo educativo peruano.

3 Objetivos del Proyecto Mujeres Maestras

El proyecto se articula en base a las siguientes intenciones principales:

- a. Animar al profesorado, al alumnado y a los equipos directivos para potenciar la educación artística, reivindicando al mismo tiempo una mayor sensibilidad por parte de las instancias políticas y sociales.
- b. Reflexionar sobre las identidades docentes de las Mujeres Maestras, con observaciones impregnadas de espíritu creativo, de deriva social y de adecuación a los nuevos ritmos artísticos.
- c. Investigar sobre aquellos elementos que pueden influir en una mejora de la educación artística.
- d. Fomentar equipos de trabajo, animar las acciones colaborativas, impulsar acciones formativas y generar nuevos retos de futuro.
- e. Dar visibilidad a la problemática de las mujeres que se dedican profesionalmente a la docencia.
- f. Defender y analizar el entorno de las Mujeres Maestras y favorecer la transmisión de intereses entre colectivos.

Además de intentar estimular la actividad reivindicativa, el proceso de reflexión nos lleva a mirar hacia el futuro incorporando temáticas que consideramos esenciales, como pueda ser el papel de la conciliación familiar y laboral en un entorno con muchas representantes mujeres (ALONSO-SANZ, 2016).

Figura 4 – En un páramo desértico y polvoriento, encontramos un rincón donde niños y niñas generan su propio huerto escolar. La presencia de los elementos religiosos resulta muy visible



Fuente: archivo del autor.

La clave de nuestra intervención consiste en acercar las posibilidades de las artes y la educación artística al territorio de los encuentros entre docentes, escuela y museos. No se trata solamente de que el profesorado lleve a su alumnado al museo (ALONSO-SANZ, 2011), sino de que las acciones artísticas evidencien las realidades en las que nos movemos, aportando mejoras a nuestras propias formas de funcionar. Lo cierto es que tras las experiencias en varios países, queda demostrado la eficacia de la propuesta, ya que acercamos dos realidades que tradicionalmente se mantienen alejadas en sus formas de actuación: escuela y museo (HUERTA, 2011). En realidad se trata de acercar las artes al terreno educativo (tanto escolar como museal), insistiendo en una mayor educación estética y crítica (BERTI, 2016), al tiempo que compartimos la preocupación por una mayor cohesión entre las diversas opciones que presenta la educación artística en el espectro iberoamericano (BUSTAMANTE, 2016), todo ello sin perder de vista el papel que pueden tener en este escenario los artistas, y desde luego la investigación en educación artística, tal y como sugiere Joao Paulo Queiroz. El propio autor reivindica una mayor atención hacia las posibilidades de la cultura visual (QUEIROZ, 2015, p. 136):

É nesse contexto de reposicionamento de referências e de alteração de paradigmas que emergem as perspectivas interdisciplinares contemporâneas dos Estudos Culturais. Resultam beneficiados os pontos de vista integradores, as disciplinas pós-modernas e as aproximações interdisciplinares como as que os estudos sobre Cultura Visual vêm produzindo, paralelamente à progressiva perda da hegemonia discursiva tradicional, construída em torno do paradigma da arte.

Figuras 5 y 6 – El potencial patrimonial de Lima es tan impresionante que desde la Cultura Visual pueden aprovecharse enclaves con posibilidades extremas como la huaca Mateo Salado o el Cementerio Monumental Presbítero Maestro



Fuente: archivo del autor.

4 Opiniones de las maestras entrevistadas

Ya hemos indicado que entre las docentes participantes en las entrevistas del proyecto de innovación educativa y artística “Mujeres Maestras de Perú” tenemos representadas diferentes edades y adscripciones. En el trabajo de campo realizado durante el mes de septiembre de 2016 se registraron entrevistas en video a 21 maestras de varias instituciones educativas de Lima. Tras haber revisado el material grabado, y habiendo transcrito las entrevistas, destacamos algunas de las opiniones que nos aportan las profesoras. Utilizamos acrósticos de sus nombres, con tres letras mayúsculas, para preservar su anonimato. El esquema de la entrevista parte de una serie de preguntas abiertas, introduciendo cuestiones del tipo: ¿Por qué eres maestra?, ¿Qué aspectos destacarías de tu labor como enseñante?, ¿Qué cuestiones mejorarías del panorama educativo?, ¿Usas el arte en tus clases?, ¿Cómo concillas tu vida familiar y las responsabilidades laborales?, o bien que hablen de algún momento de su trayectoria que resultase especialmente destacado para ellas.

AMS es profesora de inglés, y afirma que es maestra porque tiene una hermana con diversidad funcional y cuando era pequeña nunca le gustó que volviese de la escuela con un estigma asumido por no haber cumplido los requisitos que se le exigían. Esto le impulsó a estudiar la carrera docente. Todo mejoró cuando su hermana ingresó en un centro especializado (Institución Ana Sullivan) donde psicólogos y pedagogos atendieron correctamente a la niña. Esto motivó más aún a AMS, impulsando lo que ella denomina “su vocación”. Se ha especializado como terapeuta dentro del ámbito del tratamiento del lenguaje para niños con autismo o síndrome de Down. Cree que hay que reforzar las habilidades y destrezas que ya tiene el alumnado, más que obligarle a encajar en un formato establecido de aprendizaje de conocimientos. Intenta hacer que se sientan independientes y libres, pero sobre todo felices. Está convencida que su papel no consiste solamente en enseñar, sino que aprende mucho con ellos. Cree que es fundamental generar las situaciones adecuadas para que los niños puedan aprender, para lo cual se necesita, insiste “vocación”. Tanto en esta entrevista como en otras de las realizadas en colegios religiosos se usa constantemente este vocablo, entendiendo la “vocación” como un “servicio”. Tal y como la define la propia AMS, consiste en “inspirar a otras personas a ser lo que, probablemente, no habían sentido que pueden lograr”. En su caso utiliza el arte, especialmente el dibujo, para “poder llegar a los alumnos”, algo que no se consigue por otras vías. Nos dice que en su centro están muy interesados en que el profesorado estudie una segunda especialidad, para formarse constantemente, y sobre todo para “poner esto al servicio de los demás”.

AFB tiene 30 años y es madre de un niño de diez meses del que se siente muy orgullosa. Es docente porque cuando terminó la escolaridad y le hicieron el test psicológico le salió reforzada toda la parte social, especialmente “ser religiosa y maestra”. Inicialmente interesada por la psicología, aprobó el examen para ser maestra y “poco a poco me fui enamorando de esta carrera”. Está convencida de que trabajando con niños se “contagia de sus alegrías, de sus problemas, de sus dificultades y de sus logros”. Entiende que tratar con niños pequeños te hace, de algún modo, más “importante”. Su alumnado son niños de dos años y medio. AFB cree que los niños tienen siempre muchos aspectos que descubrir y potenciar, algo que en sus casas no saben cómo gestionar, en la mayoría de ocasiones. Indicamos que el colegio

en el que desarrolla sus funciones es una institución dedicada a los hijos de las mujeres que trabajan como asistentes del hogar en las casas de familias de clase alta del barrio de Miraflores, una de las zonas privilegiadas de Lima.

Un caso bien distinto a los anteriores es el de NCP, ya que se trata de una profesional jubilada con una larga trayectoria dentro del ámbito universitario de la formación de docentes, si bien su carrera se inició en el terreno del magisterio, como maestra de escuela. Gracias a su experiencia como maestra pudo “conocer el Perú”, ya que de manera voluntaria optó por trabajar en zona de selva, y allí pudo atender a niños de distintas etnias. También tuvo la oportunidad de ser maestra rural en el pequeño pueblo de Poroporo, en la zona de Cajamarca. Asegura que dicha experiencia marcó “no solamente mi vida profesional, sino también mi vida personal”, porque fue justamente allí donde tomó conciencia de que debía aprender de esos padres de familia campesinos, y tuvo que ser muy creativa para apoyar en sus iniciativas a los hijos de aquellos campesinos. Tanto en estos lugares como en los dos colegios de Lima donde ejerció posteriormente, cree que aportó lo que pudo, pero que sobre todo aprendió muchísimo. Destaca de su evolución el hecho de haberse especializado en las formas de aprender a leer y escribir, algo que considera “uno de los aprendizajes más interesantes e increíbles que hace un niño”, comparable a “saber hablar”. Para NCP resulta esencial cambiar de ambiente cada cinco o seis años, para poder así conocer otros entornos, y acercarse a personas diferentes, de quienes siempre se aprende. Destaca su papel en el terreno de la vida sindical, ya que ha ejercido durante décadas como representante en el SUTE, un sindicato mayoritario en Perú.

Figura 7 – Monumento al “maestro” en Cajamarca. No hemos encontrado aquí un monumento a la “maestra”



Fuente: archivo del autor.

La información que recogemos en las entrevistas sirve para elaborar el discurso de la exposición, ya que el hecho de haber registrado sus opiniones en video nos permite posteriormente proyectar en la sala un documental editado para la ocasión. A esta mirada a las narrativas personales de las propias maestras en el formato audiovisual se le añaden la mirada del alumnado, mediante centenares de dibujos en los que niños y niñas dibujan a sus maestras. Por otro lado, se incorpora la mirada del artista, que consiste en interpretar a cada una de las docentes mediante una pintura exclusiva. Destaca el nombre de la maestra y en las obras se incluyen colores y formas alegóricas, intentando acercarse a sus mundos particulares, desde el respeto y la consideración de su importante labor. A lo largo de estos años, hemos comprobado que cuando se lleva a cabo la exposición Mujeres Maestras se refuerza el reconocimiento del trabajo de las docentes, fomentando así una mayor visibilidad del colectivo, e incluso impulsando muestras de afecto y gratitud por parte de los diferentes estamentos sociales, culturales, políticos y económicos. No podemos permanecer ajenos a la importante labor del colectivo de las docentes.

Figuras 8 y 9 – Ejemplos de obras dedicadas a docentes en las series Mujeres Maestras de Uruguay y de Chile; a la izquierda Gladys Barrios y a la derecha María Isabel Díaz



Fuente: archivo del autor.

5 La escuela se convierte en museo, y el museo en escuela

Actualmente estamos preparando la muestra de Lima. Está previsto inaugurar la exposición Mujeres Maestras Perú en septiembre de 2017. La preparación requiere meses de trabajo, ya que se han de realizar las obras pictóricas de la serie (lo cual supone una labor de taller muy específica), y además hay que conseguir implicar a diversos centros educativos, asesorando al profesorado, y donde posteriormente se recogen los dibujos en los que el alumnado ha representado a sus maestras. Durante todo este proceso de gestación del proyecto se deciden aspectos del montaje, de la disposición de las diferentes partes de la muestra en las salas del museo, y de los mil detalles de intendencia que conviene clarificar de cara al montaje expositivo.

Cuando hablamos de educación artística, incluso en el terreno de la teorización sobre estas cuestiones, se da por hecho que en las prácticas educativas artísticas debe predominar la parte procedimental, es decir, lo que se produce en diferentes procesos como trabajo artístico que se desarrolla en el taller. Pero además de una parte física de la producción, existe otra mucho más conceptual que va íntimamente ligada a la vertiente teórica de este tipo de materia artística. En nuestro caso se combinan ambos aspectos, teniendo en cuenta que Mujeres Maestras es una reflexión compuesta por ideas y sentimientos, facetas que son transmitidas mediante imágenes y textos. Se trata de una experiencia vivida en directo, con las maestras, al lado de ellas, en las aulas universitarias y en los colegios de primaria, en el taller del artista y

en los colegios, en las calles de algunas ciudades y por supuesto en los espacios de los museos. En Mujeres Maestras se combina la acción con la reflexión teórica. A eso nos referimos cuando enfocamos un proyecto desde la investigación basada en las artes (Arts Based Research). Además, la incorporación de las representaciones artísticas a la realidad escolar se convierte de este modo en un elemento del que participan todos los estamentos y colectivos de cada centro, consiguiendo unir esfuerzos y logrando una mayor integración entre las partes implicadas.

Existe una gran carga afectiva en cada pieza pintada, ya que se rememora el papel que asumen estas mujeres como educadoras. Sus nombres se leen como un reflejo, como un espejo de su imagen, y gracias a la musicalidad del texto adquieren resonancias particulares. A estas mujeres las hemos conocido personalmente. A partir del diálogo y de sus aportaciones plantea mosla confección de su retrato gráfico. A través de sus ideas nos ofrecen oportunidades de conocimiento. Con sus palabras van construyendo el engranaje de un sentido identitario particular. Asumo mi visión como artista siempre vinculada a mi trayectoria como docente. En ambos casos detecto la fuerza que adquiere el alfabeto, mi pasión por las letras y por las simbologías gráficas. Es por ello que utilizo los signos como elemento primordial de mis composiciones. Los retratos de las maestras son en realidad composiciones caligráficas y diseños de naturaleza tipográfica, elementos con los que compongo una particular elaboración de las imágenes de cada serie. Las fases de trabajo siguen un esquema propio de la investigación educativa: observación, recogida de datos, prospección, análisis, interpretación. Al tener los textos y las imágenes de cada maestra, tras la correspondiente entrevista personal, se prepara el soporte en el cual se va a pintar. Mientras reviso sus opiniones, el pincel y los colores van descubriendo una serie de elementos gráficos a través de los cuales se intenta construir una imagen de estas personas, trabajadoras de la cultura, maestras y profesoras.

Figuras 10 y 11 – Pinturas dedicadas a docentes en las series Mujeres Maestras Inicial y Mujeres Maestras de Colombia; a la izquierda Itziar Zubizarreta y a la derecha Jannys Tatiana



Fuente: archivo del autor.

Artistas, alumnado y maestras cruzan sus miradas, sus interpretaciones y sus reflejos en el marco humano y profesional de la muestra expositiva. Se trata de un homenaje, efectivamente, pero no podemos perder de vista su vertiente reivindicativa. Como afirma una maestra entrevistada: “Con gente creativa vamos a tener un país mucho más desarrollado”. Con maestras formadas en el territorio del arte y comprendidas adecuadamente por las instituciones, es casi seguro que vamos a construir entornos mucho más equitativos. Tenemos ante nosotros a un colectivo numeroso, amplio y complejo, un colectivo que puede observarse en el museo en tanto que complejidad identitaria (RAMON CAMPS, 2011). También debemos preocuparnos por el papel que tendrán las educadores de museos cuando se visite la exposición (HUERTA; HERNÁNDEZ, 2016). E incluso tantear las dificultades que en ocasiones supone adentrarse en las geografías del arte contemporáneo (HUERTA, VIDAGAÑ y MUNILLA, 2014). Al mirar a las maestras, al observarlas y representarlas, vamos creando una imagen de ellas desde la investigación en educación artística (ILLERIS, 2016), celebrado la colaboración de los museos (HUERTA, ALDEROQUI y LINARES, 2014). Al llevar a cabo el proyecto Mujeres Maestras conseguimos integrar a los colegios en un montaje expositivo, favorecer conexiones entre museos, salas de arte y centros educativos, ofreciendo una actividad que tendrá repercusiones en el exterior del aula y del colegio, acercando a niños y niñas al mundo del arte, mostrando en público sus producciones, atrayendo a nuevos usuarios al museo, especialmente a los familiares del alumnado, e involucrando de forma participativa a educadoras, alumnado y familias, en una iniciativa de marcado cariz cultural.

Conclusiones

Mediante el Proyecto Mujeres Maestras conseguimos integrar los mecanismos propios de los entornos formales e informales, aunando esfuerzos de los museos y de los centros educativos para animar el panorama de la Educación Artística en las diferentes instancias donde debe potenciarse. Consideramos que es algo que se logra reivindicando la figura de la maestra, todo ello en un ambientelúdico y entusiasta en el que prevalece la lucha por los derechos. Se motiva al profesorado y al alumnado para generar un mejor ambiente desde el cual reflexionar sobre el papel de las maestras en los entornos educativos. Conscientes de nuestra responsabilidad y de nuestro papel como educadores, pero también como investigadores y artistas, seguimos promoviendo acciones en las que se asume la problemática social y educativa, organizando actividades que impliquen ámbitos aparentemente distantes como los centros educativos o los museos. También denunciemos la precaria situación en la que se encuentran muchas maestras, debido a las carencias que supone un trabajo poco remunerado, teniendo en cuenta su dedicación y la constante preparación que se les demanda.

Referencias

- ALONSO-SANZ, Amparo. Conciliación de la vida estudiantil, familiar y laboral de una madre universitaria. *Revista de Antropología Experimental*, Jaén, v. 16, p. 223-233, 2016. Disponible em: <<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/viewFile/2516/2511>>.
- ALONSO-SANZ, Amparo. La visita al museo como parte de la formación inicial del profesorado en Educación Artística. *Arte y Políticas de Identidad*, Murcia, v. 5, p. 43-60, 2011. Disponible em: <<http://revistas.um.es/api/article/view/146211>>.
- BREDARIOLLI, Rita Berti. (In)versões didáticas: possibilidades poéticas para processos de formação docente. *Revista Gearte*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 96-109, 2016. Disponible em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/63638/37317>>.
- BUSTAMANTE, Bernardo. Aproximación a una re-conceptualización de la educación artística en la sociedad del conocimiento en Colombia. *Revista Gearte*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 151-161, 2016. Disponible em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/64798>>.
- HUERTA, Ricard. La educación artística como motor de cambio social. *Cuadernos de Pedagogía*, Valência, n. 449, p. 46-50, 2014. Disponible em: <<http://roderic.uv.es/handle/10550/41413>>.
- HUERTA, Ricard. La identidad como geografía liminar: nuevas ideas para la educación en artes visuales. *Aula de Innovación Educativa*, Barcelona, n. 220, p. 12-17, 2013. Disponible em: <<http://www.grao.com/revistas/aula/220-identidades-y-educacion-en-artes-visuales/la-identidad-como-geografia-liminar-nuevas-ideas-para-la-educacion-en-artes-visuales>>.
- HUERTA, Ricard. *Mujeres maestras: identidades docentes en Iberoamérica*. Barcelona: Graó, 2012.
- HUERTA, Ricard. Maestros, museos y artes visuales: construyendo un imaginario educativo, *Arte, Individuo y Sociedad*, Madrid, v. 23, n. 1, p. 55-72, 2011. Disponible em: <<http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/ARIS111120055A/5721>>.

HUERTA, Ricard. Un proyecto de investigación en educación artística: aspectos identitarios de las maestras chilenas. *Pulso Revista de Educación*, Madrid, n. 33, p. 31-59, 2010. Disponible em: <<http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/7205>>.

HUERTA, Ricard. Maestras y museos: matrimonio de conveniencia. *Revista de Educación y Pedagogía de la Universidad de Antioquia*, Medellín, n. 55, p. 89-103, 2009. Disponible em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9759>>.

HUERTA, Ricard; HERNÁNDEZ, Arianne. Educación artística y gestión de museos: intereses y expectativas del alumnado a partir de encuestas manuscritas. *Cadmo International Journal of Education Research*, v. 23, n. 2, p. 47-64, 2015. Disponible em: <<http://dx.doi.org/10.3280/CAD2015-002006>>.

HUERTA, Ricard; ALDEROQUI, Silvia; LINARES, Maria Cristina. Tango y paella: porteños y valencianos en el comisariado de exposiciones con acento educativo. *Educación*, Lima, v. 23, n. 45, p. 125-142, 2014. Disponible em: <<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/10524>>.

HUERTA, Ricard; VIDAGAN, María; MUNILLA, Gloria. Percepciones del profesorado sobre la utilización del arte contemporáneo como herramienta pedagógica. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, Granada, n. 3, p. 29-45, 2014. Disponible em: <<https://drive.google.com/file/d/0B5Sju9aeFZ8AbGRZaFBFbVweDA/edit>>.

ILLERIS, Hellen. Learning bodies engaging with art: staging aesthetic experiences in museum education. *International Journal of Education through Art*, Bristol, v. 12, n. 2, p. 153-165, 2016. Disponible em: <<http://www.intellectbooks.co.uk/journals/view-Article,id=21742>>.

RAMON CAMPS, Ricard. El museo como instrumento de legitimación en la construcción de identidades. *EARI: Educación Artística Revista de Investigación*, Valencia, n. 2, p. 170-174, 2011. Disponible em: <<https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/2523>>.

QUEIROZ, João Paulo. Os novos discursos sobre arte, agora escritos pelos artistas. *Revista Gearte*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 134-146, 2015. Disponible em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/56887>>.

RIFÁ, Montserrat. Michel Foucault y el giro postestructuralista crítico feminista en la investigación educativa. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. XV, n. 37, p. 71-83, 2003. Disponible em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5978>>.

RIFÁ, Montserrat. Narrativas autobiográficas en la investigación educativa basada en las artes y en el curriculum de formación del profesorado. In: EÇA, Teresa et al. (Org.). *Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos*. Porto, APECV, 2010. p. 36-47. Disponible em: <http://www.apecv.pt/APECVPublications/livro_desafios.pdf>.

STAKE, Robert E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata. 1999.

Ricard Huerta

Artista y educador en artes. Profesor en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València (España). Investigador del Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas. Director de *EARI: Educación Artística Revista de Investigación* <www.revistaeari.org> Director del Diploma de Posgrado Educación Artística y Gestión de Museos. Presidente de AVALEM Asociación Valenciana de Educadores de Museos. Director de Museari <www.museari.com> Doctor en Bellas Artes y licenciado en Música, Bellas Artes y Comunicación Audiovisual. Coordinador del Grupo CREARI de Investigación en Pedagogías Culturales (GIUV2013-103). Entre sus publicaciones recientes se encuentran *La ciudad y sus docentes. Miradas desde el arte y la educación* (UOC, Barcelona, 2015) y *Transeducar Arte, docencia y derechos lgtb* (Egales, Madrid-Barcelona, 2016).

E-mail: ricard.huerta@uv.es

Currículo: <https://uv.academia.edu/RicardHuerta>

Recebido em 22 de novembro de 2016
Aceito em 20 de dezembro de 2016

Tecidos femininos: reflexões sobre um processo de criação artística

Maria Regina Johann (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
— UNIJUÍ, Ijuí/RS, Brasil)

RESUMO — Tecidos femininos: reflexões sobre um processo de criação artística — Este trabalho é resultado de uma pesquisa em Artes Visuais na qual me apropriei de imagens que foram manipuladas, organizadas, digitalizadas e, algumas, interferidas com desenho e pintura. A materialização dessas manipulações resultou num conjunto de textos visuais a respeito dos quais faço uma reflexão, enfatizando o modo como se deu a pesquisa artística e o sentido pessoal a partir de uma experiência estética e autoformadora que desvelou memórias femininas.

PALAVRAS-CHAVE

Textos Visuais. Estética. Experiência.

ABSTRACT — Female cloths: reflections on a process of artistic creation — This work presents the result of a research in visual arts in which I appropriated some pictures that were manipulated, organized, scanned and some of these pictures suffered interferences with drawing and painting. The materialization of this manipulations resulted in a group of visual texts, and about this I make a reflection, giving some emphasis to how works artistic research and personal sense from an aesthetic experience and “self forming” that unveiled womanly memories.

KEYWORDS

Visual Texts. Aesthetic. Experience.

Este texto apresenta um recorte de um conjunto de 100 trabalhos desenvolvidos com base em uma pesquisa artística em atelier, a qual reflete sobre a busca de uma ideia e sobre o processo que se dá a partir do momento em que *algo nos acontece* e permite um processo de pesquisa. Nessa reflexão trago a noção de experiência gadameriana e tematizo sua perspectiva autoformadora, uma vez que a experiência *como experiência* põe-nos diante do outro e, por isso, cria situações de deslocamentos e revalidações.

À época dessa pesquisa eu estava em busca de motivações para retomar meu processo de criação artística e, assim, interessei-me por aulas de atelier¹, pois há algum tempo estava mais dedicada aos estudos teóricos sobre arte e seu ensino. Em

¹ Em 2008 e 2009 frequentei aulas de atelier sob orientação de Rosana Berwanger Silva, artista, publicitária e professora de Artes Visuais. Nessas aulas fui desafiada a experimentar, relacionar, investigar materiais e ideias, ao mesmo tempo em que realizei reflexões acerca do trabalho, buscando ampliar a compreensão do que estava produzindo.

vista de um tema ou ideia para produzir, meu dilema inicial foi: por onde começar ou recomeçar? O que experimentar diante de tantas possibilidades e materiais? Inicialmente tomei como referência o pensamento de Edith Derdyk (2001, p. 9), a qual menciona que “a linha de horizonte, sem ponto de chegada nem ponto de partida, sempre aporta e inicia sobre suas costas onduladas para, em qualquer instante, inscrever-se no tempo de um lugar”. Essa ideia ilustra um pouco a forma como olhei para minha trajetória artística da época, buscando rever minhas criações, observando os procedimentos e a linguagem para, então, vislumbrar uma referência para recomeçar, ou seja, perspectivar uma “linha de horizonte”.

Pensando sobre o que já havia realizado e observando as características de meu trabalho artístico, sobretudo do que gosto de fazer, percebi que tenho uma tendência à apropriação, à recontextualização de imagens e de objetos e que, em minhas pinturas, estava muito presente a colagem de tecidos, especialmente o tecido de Chitão. Diante dessa memória, sentia necessidade de uma questão/problema/ideia inicial, algo que possibilitasse uma ação para pensar sobre ela, ou seja, necessitava de um problema de ordem artística.

Retomando a leitura do texto de Derdik (2001), senti-me provocada pela ideia de que na linha de (meu) horizonte algo poderia emergir, aportar. Assim, entreguei-me a um tempo de olhar vagabundeante, dedicando-me a ver e desver as coisas mais óbvias, justamente para surpreender-me, abrindo-me para uma possível novidade. Permiti-me a estranhar meu entorno, a desnaturalizar meu olhar sobre as coisas.

Foi assim que encontrei nas páginas de um jornal uma imagem da fotógrafa Dorothea Lange, e foi amor à primeira vista. Esta fotografia me envolveu de tal maneira que, mesmo buscando outros materiais, era ela quem me seduzia para um processo.

Figura 1 – Dorothea Lange , *Migrant Mother*, 1936 (detalhe)



Fonte: <<https://www.moma.org/collection/works/50989>>.

Selecionei a imagem e também algumas palavras que faziam parte do texto no qual ela estava inserida. A partir daí tinha um horizonte, uma ideia; uma imagem e algumas palavras que provocavam pensamentos. Estava num estado de expectativa e excitação, pois, de certo modo, já tinha meu “problema” inicial de pesquisa: o que fazer com esta imagem e as palavras?

Mais uma vez Derdyk (2001) ajudou-me a compreender como um objeto/imagem pode desencadear um pensamento e uma ação, pois a imagem *Migrant Mother* suscitou uma série de possibilidades, produzindo em mim um pensamento crítico, visual e poético. A partir dessa fotografia, desencadeou-se todo um trabalho que foi se metamorfoseando ao se inter-relacionar com outros artefatos e imagens, tais como tecidos, figuras de obras artísticas e, ainda, pequenos objetos pessoais. Isso significa que uma ação e/ou objeto pode impulsionar uma pesquisa, na medida em que desencadeiam desejos, vontades, memórias, pois, conforme Derdyk (2001, p. 15),

[...] um corpo cria um pensamento, o corpo sustenta uma ação, o corpo vive ritmos, as (des) continuidades, as intensidades, as disjunções, as alternâncias. O pensamento borbulha no corpo, o corpo contrai com o pensamento, o pensamento gera um movimento, o movimento do corpo provoca as matérias do mundo.

Nesse sentido, a imagem escolhida, a princípio aleatoriamente, foi o “corpo” que gerou um movimento, impulsionando um trabalho artístico, pois, a partir dela, organizei um percurso de investigação no qual a busca deu-se em torno da exploração estética e de uma intenção poética que a imagem permitiu. Através dela, fui buscar

outros elementos e materiais para a criação, encontrando um universo rico em possibilidades de construção que, articulados e mediados por alguns recursos tecnológicos (baixos), proporcionaram sobreposições, recortes, interferências, resultando em inúmeras composições. Estes textos visuais apresentam faces femininas, flores e palavras re/veladas – narrativas tecidas de memórias e histórias femininas.

Figura 2 – Feminina I



Fonte: acervo da autora.

Figura 3 – Feminina II



Fonte: acervo da autora.

Hoje, quando me debruço sobre estes textos visuais e observo as composições, percebo que a imagem da mulher com três crianças não foi escolhida sem a contribuição de minha própria história. Nela me vejo. Relembro e estabeleço relações com minha vida, com as imagens femininas que tenho na lembrança: *marias*, mães, santas, guerreiras, mulheres de corpos envelhecidos, faces cansadas, judiadas pela dureza da vida, mas de uma doçura comovente! As mulheres as quais me refiro eram as avós, as tias e, especialmente, a minha própria mãe. Mais tarde compreendi que essas mulheres foram fundamentais no meu desenvolvimento psíquico, cultural e afetivo. Relembrando cenas e momentos marcantes, como a morte de meu pai, percebo como minha vida se tramou nestas intersubjetividades, pois essas mulheres foram como muralhas protetoras e, ao mesmo tempo, *marias* cuidadoras me autorizando a viver. Já as palavras “risco” e “aponta” (retiradas do próprio texto

jornalístico)², expressam uma dimensão frágil da existência e da condição humana, pois, como diz o poeta, “a vida é bala perdida, a morte é bala certa”³.

Ao manipular a imagem *Migrant Mother*, retirando a face, conscientizo-me de que criei um vazio. Um campo neutro que, num primeiro momento, remete ao nada, um espaço infinito no qual couberam cenas e pensamentos. Espaço de onde emergem lembranças pessoais, de rostos conhecidos e familiares, mas, ao mesmo tempo, faces universais.

Descontextualizada, a imagem da mulher permite novas relações, um agora que pode ser e/ou conter eu, você ou elas. Assim, na medida em que fui experimentando várias possibilidades de articulações entre a imagem já recortada, desmembrada, deslocada, senti a necessidade de trazer outros elementos visuais para o trabalho. Apreciando livros de História da Arte Medieval deparei-me com imagens de Santas Bizantinas e Românicas que incorporei nas produções e, junto a elas, as flores de tecidos de Chita⁴. Parafraseando Hernández⁵, (2007) entendo que fui catando imagens, materiais e lembranças.

Figura 4 – Feminina III



Fonte: acervo da autora.

Figura 5 – Feminina IV



Fonte: acervo da autora.

² Jornal impresso Zero Hora, edição do ano de 2008.

³ PIMENTEL, Airtón. Charqueada. Interpretação do Grupo Os Tápes. In: *Música popular do Sul*. Disco vinil, v. 1, 1975.

⁴ Venho há tempos trabalhando com o tecido de chitão; dessa forma, incorporei as flores como elementos do feminino, materiais de trabalhos anteriores e como imagem das lembranças da infância.

⁵ Fernando Hernández utiliza o termo “catadores” como metáfora e como proposta para outra narrativa educacional, apresentado em seu livro *Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional* (2007).

À medida que fui estabelecendo relações entre as imagens, observei que elas se complementavam: a mulher e as santas, a santa e a mulher. Percebia, então, outra relação acontecendo, o profano e o sagrado, as marias e a Maria. Quando acrescentei a elas as flores de chita, novas relações ocorreram. Dessa vez de ordem estética, pois o tecido de chita é uma produção têxtil simples, de um material produzido há muitos anos e em grande escala, aqui no Brasil. Na minha infância, por exemplo, este tecido supria as necessidades de uma população com menos recursos financeiros e, também, com um gosto mais popular. Inúmeras foram as casas que frequentei quando criança, em que as divisórias internas eram feitas de cortinas de chita. Tomada por esta lembrança, fui entendendo um pouco o meu gosto (afetivo) por este tecido, imaginando quantas vezes devo ter contemplado as flores, as composições, as cores. Estas imagens devem ter ficado como lembranças afetivas, pois nas casas das amigas, das tias e avós brincávamos entre estes panos. Lembro que éramos felizes, uma vez que tínhamos o mundo todo para nós e o tempo infinito que a infância permite.

Figura 6 – Feminina V



Fonte: acervo da autora.

Figura 7 – Feminina VI



Fonte: acervo da autora.

Mas como estava desafiada a trabalhar com as imagens, também numa perspectiva de investigação plástica, elaborei composições em que os acasos não eram desprezados. Ao xerocar as imagens, por exemplo, “acidentes estéticos” aconteciam, rompendo com uma lógica somente narrativa e proporcionando, assim, visualidades não imaginadas. Divertia-me com isso! Tomei ao pé da letra a ideia de brincar, de jogar, de me dispor a aceitar os acasos e o imprevisível. Incorporei variações das imagens e também outros materiais, tais como lápis coloridos, grafite,

giz de cera, tinta e o próprio desenho do xerox nos tecidos, além de imagens impressas com cor e em preto e branco. Estimulada pelas possibilidades de criação desse procedimento, passei também a experimentar diferentes papeis e tecidos, como suportes e texturas.

Assim, surgiram diversas composições, imagens organizadas e digitalizadas que resultavam em novos textos visuais. Dessa forma, joguei com esses materiais e construí inúmeras visualidades, estabelecendo diferentes relações estéticas, dando visibilidade às imagens e às cenas e, assim, histórias foram se configurando. Nesse aspecto, entendo a ideia heideggeriana (1990) de que entre o artista, a arte e a obra se estabelece uma circularidade, numa circunstância em que não há algo objetificado, pois estão enredados num processo de autocriação. Isto significa que no movimento da criação o artista não tem a autonomia absoluta, pois a materialidade também determina e sugere pensamentos.

A arte encontra ou desvela a verdade do ser porque ela, em obra (realizando) com o artista, “cavoca” mais fundo, dando alguns passos para trás. O jogo jogado entre artista, obra e arte refaz o percurso da própria condição humana, uma vez que a criação artística requer a capacidade de jogar. Isso significa a capacidade de entrega e abertura a um jogo que tem seus próprios modos de ser (pré-ontológico). É ali que a arte pode emergir em obra, configurada em sua materialidade, quando o artista se deixa envolver pelo poético e pela circularidade da criação. Nessa circularidade, ele é atingido pela arte ao mesmo instante em que atinge a materialidade da obra; essa relação, lúdica na essência, é a condição criativa que possibilita que a obra se faça arte e que a arte se faça na obra. Esse jogo é originário da humanidade do homem, pois permite voltar à origem, acedendo à raiz da própria condição humana, em que o brincar e o jogar são dimensões próprias. (JOHANN, 2015, p. 59).

Desse modo, compreendo que é a experiência estética quem está no comando e, por isso, vivemos uma *experiência como experiência*, como quer Gadamer (2010), uma vez que na criação artística acontece um tempo/espaço de intercomplementaridades em que o objeto (a coisa) também nos vem e nos determina. Assim nossa autonomia é relativa e circunscrita no contexto em que algo se dá para nós.

Nesse processo compositivo, busquei a articulação entre as imagens e os elementos visuais, intencionando o poético. Ao mesmo tempo em que não pretendia ficar presa a uma narrativa explícita, também não me satisfazia um mero acaso.

Queria uma elaboração que articulasse as imagens, as palavras e os diferentes materiais, resultando em uma produção artística que fizesse sentido no emaranhado de pensamentos e memórias que me ocorriam. Percebia que estava envolvida com as narrativas produzidas, embora por vezes confusa, buscando entender os sentidos dos textos visuais: experimentava estados de tensão, excitação e medo que, novamente em Derdyk (2001, p. 15), busco entender, pois ela argumenta que “[...] entre um pensamento e uma ação acontecem tempos, acontecem espaços: intervalos, vãos, breques, lapsos, fusões que no corpo pulsam como células que, involuntariamente, se movimentam em contrações e expansões para sobreviverem [...]”.

Figura 8 – Feminina VII



Fonte: acervo da autora.

Figura 9 – Feminina VIII



Fonte: acervo da autora.

Com esse trabalho, compreendi melhor o pensamento do professor Marques⁶, quando dizia que é preciso “escrever para pensar”, que ideia puxa ideia, que palavra puxa palavra. Ou seja, à medida que fui procurando “coisas” para criar, encontrei nas imagens razões, num primeiro momento subjetivas, que minha história possibilitou. Essas cenas foram construídas pela minha trajetória, tecidas a partir das percepções e lembranças que emergiam daquilo que consegui articular e relacionar. Como *catadora*, procurei materialidades que dessem conta de exprimir o que pretendia e, por vezes, era o próprio objeto que me permitia pensar.

⁶ Mário Osório Marques foi meu professor no curso de Mestrado em Educação nas Ciências da UNIJUÍ e, ao nos ajudar a lidar com os dilemas da escrita, afirmava que é preciso escrever para pensar e que escrever é como conversar, basta começar, pois conversa puxa conversa; metáfora que também serve à criação artística.

Essas cenas fazem parte do imaginário, das memórias que tenho e das que revivi, buscando entender meu trabalho, os textos visuais que *e-laborei*. Essas imagens são textos sobre os quais produzo pensamento, são tessituras de um exercício criador, ancoradas em memórias que ora reescrevo e reinterpreto. É nessa perspectiva que a arte nos diz algo, solicitando-nos atenção.

A obra de arte que diz algo confronta-nos com nós mesmos. [...] ela anuncia algo que, de acordo com o modo como esse algo é dito, se mostra como uma descoberta, isto é, como o descobrimento de algo encoberto. Nisso repousa aquele encantamento. Nada que conhecemos é “tão verdadeiro, tão assente”. Tudo o que conhecemos é aqui excedido. (GADAMER, 2010, p. 7).

Ao olhar para o conjunto da pesquisa, ficam, para mim, perguntas, mais do que respostas acerca do que estava fazendo: contando histórias? Resgatando vozes silenciadas? Criando realidades? Reescrevendo minhas lembranças? Materializando ideias para produzir pensamentos?

Essa pesquisa ampliou a compreensão de que “[...] o ato de fazer empurra o corpo para o movimento, impulsiona o desejo, concebe a concretude das ações, agarra e devolve as matérias do mundo ao mundo, encontra outros modos e técnicas de fazer as formas serem” (DERDYK, 2001, p. 20). Nessa pesquisa, produzi três séries, em torno de 100 composições, que organizei em forma de livro de artista (três livros impressos e dois digitalizados) e denominei-os de Tecidos Femininos I, II e III. Neles estão as composições de imagens que se fundem, se intertextualizam, reinventando-se! Faces, flores, palavras hibridizadas, colam-se, descolam-se, fragmentam-se, velam e desvelam memórias femininas. São textos forjados na busca da criação artística, são colagens desejantes do poético, expressões de ideias que se apresentam em meio às lembranças e sentimentos que remetem às histórias femininas que, por vezes, foram dor, suavidade, força e delicadeza. Santas, marias, chitas, personagens de textos visuais que, quando prontos, se constituíram em livros: livros artísticos das memórias femininas.

Figura 10 – Foto dos livros impressos



Fonte: acervo da autora.

A partir dessas imagens, pensei minha própria vida, num processo de autoformação e autocriação, uma vez que “[...] as imagens nos constroem como sujeitos num labirinto de teias de significados que se interconectam nas dimensões sociais e simbólicas da cultura” (MARTINS, 2007, p. 33). Mais tarde, compartilhando minha pesquisa com familiares, ouvi que na minha infância gostava de olhar estes tecidos de Chita na casa de comércio de meu pai. As peças de tecidos eram desenroladas para que eu as apreciasse. A partir desse depoimento, minha compreensão se alarga e a ideia de Gadamer (2010) de que, na criação artística, as coisas também nos têm, faz mais sentido para mim, então.

A questão central que evidencio nessa reflexão é o fato de ter me permitido uma questão e suas implicações, colocando-me no movimento de buscar respostas estéticas, constatando (na experiência vivida) que o mundo da obra, ao modo de uma linguagem poética, amplia nosso entender-se no mundo da vida e isso tem um amplo sentido para a autoformação de cada um.

Por fim, reitero que os textos visuais, construídos nessa pesquisa artística, foram tecidos num processo de abertura para as infinitas possibilidades plásticas atravessadas pela vontade de experimentar, manipular, materializar e pensar. O que apresento é *artepensamento*; ideias e sentimentos materializados a partir de uma experiência artística autocriadora. Esse processo não se encerrou, mas se transformou em uma pesquisa com pintura, na qual manipulo diferentes tecidos, criando ilusões visuais por meio das colagens e das sobreposições de figuras.

Referências

- DERDYK, Edith. *Linha de horizonte: por uma poética do ato criador*. São Paulo: Escuta, 2001.
- GADAMER, Hans-Georg. *Hermenêutica da obra de arte*. Seleção e tradução Marco Antonio Casanova. São Paulo: Editora WMF/ Martins Fontes, 2010.
- HEIDEGGER, Martin. *A origem da obra de arte*. Tradução Maria da Conceição Costa. Rio de Janeiro: Edições 70, 1990.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- JOHANN, Maria Regina. *Linguagem, arte e educação ético-estética em perspectiva hermenêutica filosófica*. Ijuí: UNIJUI, 2015. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) — Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2015.
- MARQUES, Mário Osório. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.
- MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.). *Arte, educação e cultura*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007. p. 19-40.
- PIMENTEL, Airton. Charqueada. Interpretação do Grupo Os Tápes. In: *Música popular do Sul*, Disco vinil, v. 1, 1975.
- A Grande Depressão sob as lentes de Dorothea Lange*, 2012. Disponível em: <<https://olharconstruido.wordpress.com/2013/05/16/a-grande-depressao-sob-as-lentes-de-dorothea-lange/>>. Acesso em: 20 de agosto de 2016.

Maria Regina Johann

Graduada em Educação Artística, com especialização em Metodologia do Ensino de Arte, mestrado e doutorado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI. Professora do Departamento de Humanidades e Educação e coordenadora do Programa de Formação de Professores da UNIJU. Participa do Grupo de Pesquisa Teorias Pedagógicas e Dimensões Éticas e Políticas da Educação, do Grupo *Mongaba* e do GEPEI tematizando, respectivamente, questões como: linguagem, arte e educação, linguagem e cultura digital na educação escolar e a área da Linguagem no Ensino Médio. É artista visual do grupo *ArteSeis Atelier*.

E-mail: maria.johann@unijui.edu.br

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1342712435989637>

*Recebido em 31 de agosto de 2016
Aceito em 03 de dezembro de 2016*

Imagens e sentidos: do preenchimento do vazio ao transbordamento

Cláudia Aparecida dos Santos (Universidade Federal de Santa Maria — UFSM,
Santa Maria/RS, Brasil)

RESUMO — Imagens e sentidos: do preenchimento do vazio ao transbordamento — Este artigo busca compreender aspectos da natureza sógnica das imagens, mormente o que estas oferecem em termos de construção de sentidos para os sujeitos e para as culturas. A análise discute e trata as imagens não apenas pelo seu valor estético, mas, entende as imagens como potências que movimentam o cenário da contemporaneidade, em face do reconhecimento da multiplicidade de artefatos visuais que compõem o cenário atual compreende, que, constituem as imagens significativos lugares de aprender. A construção teórica é desenvolvida na perspectiva da Cultura Visual, por reconhecer este campo de conhecimento como sendo capaz de dar conta, ao menos em parte, dos estudos das imagens, das mídias, bem como do complexo campo visual. Por fim, a discussão almeja colaborar para a qualificação da recepção da cultura da imagem como participe dos processos formativos que acontecem também fora das salas de aula. Sobre tudo, o faz, por entender as imagens como componentes imprescindíveis dos saberes.

PALAVRAS-CHAVE

Imagem. Educação. Cultura Visual. Contemporaneidade.

ABSTRACT — This article seeks to understand aspects of the signic nature of images, especially what they offer in terms of the construction of meanings for subjects and for cultures. The analysis discusses and treats the images not only for their aesthetic value, but, understands the images as powers, that move the contemporary scene, in the face of the recognition of the multiplicity of visual artifacts that compose the present scenario comprises, that constitute the images Places of learning. Theoretical construction is developed from the perspective of Visual Culture, since it recognizes this field of knowledge as being able to account, at least in part, for studies of images, media, and the complex visual field. Finally, the discussion aims to collaborate to qualify the reception of image culture as it participates in the formative processes that also happen outside the classrooms. Above all, it does so by understanding images as essential components of knowledge.

KEYWORDS

Image. Education. Visual Culture. Contemporaneity.

Primeiro disparo: [...] do preenchimento do vazio

O movimento gerado pela potência do ver nas últimas décadas altera as dinâmicas que escrevem o andamento da vida na cotidianidade. Os novos hábitos, relacionados à produção e usos das imagens, deflagram a urgência de seu enfrentamento.

De antemão, quero dizer que as imagens centralizam modos de expressão, formas de comunicação e autorreferência, no passado remoto e ainda hoje. No

entanto, é manifesto que nas últimas décadas, dada a ampliação dos meios tecnológicos e midiáticos, alastram-se como aportes ao andamento das dinâmicas e contornos culturais.

É necessário sublinhar que as imagens aqui mencionadas são, sem margens para exceções, fruto da criação humana, produzidas como um meio de expressão e, sobretudo, perspectivadas como aparatos culturais de comunicação. Parto de uma ideia presente em Elkins (2001), segundo o qual as imagens são “artefatos visuais” e não surgem de maneiras autônomas. Portanto, são o resultado consciente de uma ação humana.

Pois bem, aceitar que as imagens se vinculam às composições identitárias, particulares e coletivas, seja em níveis superficiais ou mais aprofundados, sendo determinantes do que vemos e como queremos ser vistos, leva-me a ponderar com maior cautela o lugar das imagens nas culturas humanas na atualidade.

Cabe assinalar o crescente número os estudos que se debruçam sobre a temática, incluindo importantes áreas do conhecimento humano. Como exemplo, podemos mencionar a semiótica, antropologia visual, cultura visual, história da arte, estética etc.¹. No entanto, devido à imprecisão conceitual, dada a amplitude e diversidade com que o conceito de “imagem” tem sido utilizado, há grandes dificuldades de definições, classificações ou até mesmo de entendimento sobre a presença das imagens nas culturas.

De fato, “[...] embora tenhamos milhares de palavras sobre as imagens, ainda não temos uma teoria satisfatória sobre elas”, como assinala Mitchell (2009, p. 17).

Aliás, apesar de não haver uma única teoria capaz de responder sobre o que são realmente as imagens ou, como elas *afetam* os sujeitos, os estudos que atentam para o assunto, mesmo que, por vezes, difundidos por um amplo conjunto de

¹ Logicamente, e a despeito do seu potencial, estes estudos ainda são poucos se comparados com o extenso número de pesquisas sobre a natureza, estruturas e funções das interações verbais humanas (SANTAELLA & NÖTH, 2001). No entanto, o que se evidencia é que os estudos voltados ao campo visual estão ganhando legitimidade como campo teórico, nas últimas décadas.

disciplinas e teorias ajudam ou, ao menos, oferecem pistas para o esclarecimento da matéria.

O assunto é vasto. Não por acaso estudiosos como Debray (1993) e Santaella & Nöth (2001), estimam que a comunicação visual teria seu início, junto à espécie humana, antes mesmo das primeiras amostras de comunicação verbal, podendo, até mesmo, ter contribuído para o surgimento e consolidação desta.

Na contemporaneidade a comunicação visual firma-se como uma das formas de interação social mais utilizadas. Consequentemente, tamanha profusão imagética, como um acontecimento amplamente generalizado confere um novo formato às sociedades, culminando em uma forma de comunicação heterogênea e ressignificada.

Destarte, estão presentes nas culturas mais do que em qualquer outro momento da história. E, em muitos aspectos, subsidiam as acepções de paradigmas que caracterizam a atualidade (MIRZOEFF, 2003). Vale lembrar que com o advento da revolução industrial, da cultura de massa, a reprodutibilidade técnica de que trata Walter Benjamin (1986), e a terceira globalização, intensificam-se os meios de interação propiciados pelo visual.

No entanto, as retóricas e interpretações que circundam sobre a feitura, disseminação e apropriação das imagens são bastante complexas. Paradoxalmente têm-se as imagens muito presentes em nosso cotidiano, e essa facúndia com que se mostram, contribui para torná-las, muitas vezes, apenas banais.

Outros exemplos de descaso frente às imagens podem ser notados nas apropriações que submetem as imagens à linguagem tradicional como sendo meras ilustrações. Trata-se de renitentes formas de leituras reducionistas, inoperantes e impotentes frente à crença do poder transcendental muitas vezes conferido às imagens, sua aura indecifrável, sua mistificação ou, ainda, leituras que se acomodam na inércia ao considerar o caráter fixo e naturalizado das imagens.

O fato é que na contemporaneidade, ainda teima em permanecer, leituras reducionistas e ineficazes ao enfrentamento e a recorrente banalização das imagens,

evidenciadas no descaso e irresponsabilidade acerca da produção, circulação e assimilação destas mesmas imagens pelo mercado.

O fato é que estas leituras que de longa data acompanham as imagens, inibem o avanço e aproximações mais perspicazes acerca da sua presença na formação dos sujeitos e das culturas como um campo de conhecimento significativo. Contemporaneamente, o conceito de imagem tem sido quase que exclusivamente associado à natureza midiática das culturas globalizadas. Ora caracterizadas como artefatos de dominação e controle, ora debeladas por sua aparente naturalidade. Tais leituras constituem um sério problema na medida em que se mostram ineficazes ao enfrentamento das imagens na atualidade.

Mitchell, em *Teoría de la imagen* (2009), compreende a imagem como uma categoria imprescindível às ciências humanas. Para o autor, as imagens se situam na metade do caminho entre o que Thomas Kuhn chamou *paradigma* e uma *anomalía*, não sendo possível saber o que ela realmente é. Constituindo um problema a se resolver (MITCHELL, 2009, p. 21).

Contudo, se não é possível afirmar o que são as imagens, outras indagações podem ajudar a entender como elas afetam os sujeitos. Julgo, assim, relevante uma aproximação do conceito de imagem num sentido mais amplo.

Autores como Debray (1993) Santaella & Nöth, (2001), Joly (1994) debruçam-se sobre o tema e fazem apontamentos importantes que podem contribuir para o entendimento que pretendo: apreender as imagens para além de seus contornos, cores e formas e incluí-las como potentes “lugares do aprender”.

Os estudos realizados oferecem, em grande parte, análises que permitem considerá-las consonantes entre si, sobretudo quando se aproximam das origens das imagens. Segundo os autores citados, ao se perseguir a raiz do termo imagem, chega-se as três origens possíveis, são elas; *eikón*, *éidolon* e *imago*.

O primeiro pertencente à filosofia antiga, *eikón* (daí deriva a palavra *ícone*, na acepção que lhe conferimos, em língua portuguesa)². O termo surgiu para designar diversos tipos de imagens visuais naturais, por exemplo, sombras, vultos e reflexos. Compreende também as imagens artificiais, pinturas artísticas, desenhos etc. Inclusive as imagens não-visuais, como as palavras e as ideias.

A segunda origem encontrada da palavra imagem surge na Grécia antiga, *éidolon*, (*ídolo*, em grego), expressava mais acertadamente a imagem “espectral” de uma pessoa, viva ou morta. (JOLY, 1994; SANTAELLA & NÖTH, 2001). Neste caso, o termo imagem está relacionado a ídolo. Em grego *éidolon* “que significa fantasma dos mortos, espectro, e, somente em seguida, imagem, retrato” (DEBRAY, 1993, p. 24).

Já a raiz etimológica da palavra imagem, tal qual a conhecemos, pode ser coligada a palavra *imago*, do latim, que fez derivar *imaginem*, depois *imagine* e, finalmente, no português, “imagem” e quer dizer representação. Na Roma antiga, *imago* era o nome que recebiam as mascaradas mortuárias em cera ou gesso (DEBRAY, 1993, p. 24).

Contudo, seu valor também é polissêmico. Além da ramificação das fontes etimológicas, o conceito de imagem pode ser vinculado a diferentes sentidos e áreas. Possui aplicação na ciência (imagens via satélites, infravermelhas, ultra-som etc.), na estética, na moda, na publicidade (imagens televisivas, jornalísticas etc.), na antropologia visual, na arte (esculturas, desenhos, pinturas), nos imaginários etc. (SANTAELLA & NÖTH, 2001).

Ao longo dos tempos, as imagens foram marcadas com o estigma de personalidades, míticas, sagradas, mágicas, perversas, enganadoras, manipuladoras, contemplativas, guardiãs da beleza e do sagrado etc. São algumas das definições ou adjetivações que expressam os “poderes” que se conferiram às imagens.

² *Eikón*, em grego significa: imagem, retrato, estátua, segundo o vocabulário encontrável em MURACHCO, Henrique. *Língua grega: visão semântica, lógica, orgânica e funcional*. v. 2 (2003). Por extensão, pode significar também, semelhança ou algo que se assemelha. Em alguns casos é traduzido por símile, derivação de semelhante.

A este respeito, é crucial, apesar de tamanha volubilidade de sentidos, demarcar com firmeza que até o momento o que não deixa dúvida é sua função sógnica, pois que as imagens sempre se mostraram como algo que está relacionado à outra coisa distinta delas próprias, porém densamente intrincadas com feitos e saberes humanos.

Debray traz um exemplo que pode aclarar a afirmação acima. O autor conta que “nos ritos medievais o corpo do rei morto deveria ficar exposto durante quarenta dias”, o que na época não era possível. Para tanto, utilizava-se uma réplica, uma figura, que em trajes reais era reverenciada representando o rei ausente (DEBRAY, 1993, p. 23). Quero explicar que o que a imagem representava não estava na silhueta em si, para além das formas e volumes que os súditos viam. O que importava era seu valor sógnico. Durante esse período de quarenta dias o novo rei a tomar posse deveria permanecer em segundo plano, pois a imagem reinava em unanimidade.

Outro exemplo dado por Mitchell e que facilmente pode ser compreendido pela proximidade com o cotidiano de qualquer um, instiga de antemão a tentar entender onde estaria o “poder” das imagens. Quando o autor problematiza que “[...] todo mundo sabe que a fotografia de sua mãe não está viva, mas ainda assim serão relutantes em desfigurá-la ou destruí-la”, leva a perguntar em que se sustenta a relação do visível com o significado que damos a este. O autor continua, afirmando que não há pessoa racional que pense que as imagens devam ser tratadas como pessoas, “[...] mas parece que sempre estamos dispostos a fazer exceções em casos especiais” (MITCHELL, 2014, p. 11, tradução nossa).

O exemplo acima por sua simplicidade análoga ao cotidiano confere uma facilidade de acesso ao que o autor perspectiva. Parece óbvio que convidar um indivíduo a rasgar, destruir a foto de sua mãe amada lhe acarretaria uma espécie de sofrimento. A questão, contudo, está no porquê a imagem impressa em um papel pode causar sofrimento, e por que destruir tal imagem é provocar no sujeito uma perda.

Os apontamentos supracitados podem ser explicados aqui de modo simples, pois versam sobre a adequabilidade gerada a partir do visível e do simbólico, o

encontro sujeito e imagem suscita um tipo de “simbiose” compondo deste uma imagem única em cada sujeito que vê. Esta é sua particularidade.

Encontro em Mitchell uma inquietante afirmação, que pode ajudar ao entendimento deste pensamento, quando o autor diz “[...] os espectadores se deixam seduzir pelas imagens”, pois elas guardam em si o “[...] poder de fazer retornar aos que vêem parte daquilo que ele é” (p. 48). Nos termos da análise de Mitchell, a imagem mostra o que o espectador deseja ver. Nas palavras do autor seria como “[...] uma espécie de espelho para o espectador” (MITCHELL, 2005, p. 48).

Claro que, por consequência, as infinitas simbioses possíveis impedem desvendar completamente as formas pelas quais as imagens passam pelos que as vêem, mas não impedem de pensar sobre elas.

[...] do transbordamento

A emergência do fenômeno da visualidade a componente cultural, significativo para a produção e consolidação dos novos paradigmas que circunscrevem nosso tempo reforça a justificativa do por que pensar as imagens como lugares do aprender. Visto que elas medeiam às relações de crianças, adolescentes e mesmo adultos com os saberes, inaugurando novas expressões de subjetividade firmando-se como componentes qualitativos para a formação por constituírem referência para os sujeitos³.

O fato é que a concretização do mundo globalizado se dá cada vez mais centralizada no olhar. O presente se escreve num movimento de rupturas, e este novo formato, embora não fixo, admite mudanças nas formas de ver o mundo e se mostrar ao mundo. As imagens, na atualidade aparecem como um dos principais veículos da comunicação humana, já não se “[...] limitam a servir de marcadores para objetos que

³ A noção de subjetividade aqui evocada apóia-se em Félix Guattari e Suely Rolnik, para quem a subjetividade “[...] resulta de um entrecruzamento de determinações coletivas de várias espécies, não só sociais, mas econômicas, tecnológicas, de mídia, etc.” (1996, p. 34).

lhes sejam anteriores [...]”, mas, muito mais que isto, “[...] criam sentidos⁴” (SILVA, 1999, p. 44).

Pode-se dizer que a partir da elevação do visual ao plano de fenômeno cultural, algumas mudanças de hábitos passaram a vigorar e, por sua vez, a subsidiar o surgimento também de um novo sujeito de conhecimento. Penso assim, que frente à complexificação dos processos cognitivos agenciados pelo olhar, a problemática da *visualidade*, que envolve as imagens como espaços ativos e efetivos de formação passa a ser uma discussão urgente. Bem como um convite para assentir as experiências visuais como parte imprescindível do processo formativo que acontece mediado por imagens.

Tal quadro traz as imagens para o centro da discussão, ora analisadas como produto, ora como protutoras das mudanças de paradigmas que caracterizam a atualidade. Pode-se dizer que as imagens, de modo geral, habitam os sujeitos e, a partir de então, medeiam o relacionamento deste com o mundo, com os demais indivíduos da cultura e consigo próprios. São, antes de qualquer outra coisa, forças simbióticas comunicantes.

Insisto em asseverar que a recepção das imagens como parte dos saberes, se trata de um caminho imprescindível de ser percorrido, uma vez que as imagens se firmam como componentes culturais relevantes na atualidade, sobretudo se considerarmos uma educação para além das velhas barreiras educacionais que teima em aprisionar o conhecimento em quatro paredes. Basta ver este novo sujeito de conhecimento que vem, e que se compõe tanto verbalmente quanto visualmente⁵.

Os abrigos de identidades provisórias acontecem mediados por imagens, quer sejam artísticas, publicitárias, anônimas, jornalísticas, pornográficas, voltadas ao consumo, ao *fetichismo*, à religião, etc., que oferecem constantemente papéis a

⁴ Segundo Martin Jay por “sentidos” se compreende “não apenas aos dotes corpóreos naturais que nos permitem acessar o mundo, mas também aos significados que atribuímos aos resultados deste contato” (2012, p. 3).

⁵ Não julgo, contudo, que a visão e a linguagem oral sejam os únicos meios de troca dos sujeitos com o mundo. Considero, sim, os demais sentidos. Os sujeitos se compõem na complexidade das experiências humanas, e trocas com o mundo, se inscrevem corporalmente, olfativamente, etc. Contudo, esta seria uma discussão muito longa para desenvolvê-la a contento aqui.

desempenhar e modelos a seguir, apresentam objetos e objetivos a alcançar. Quer seja ao anunciarem a roupa ideal, o cabelo que devemos e gostaríamos de ter, definindo assim, mesmo que provisoriamente, quem gostaríamos de ser.

Posto de outro modo é inegável que muito das referências de crianças, jovens e mesmo adultos advêm das fontes visuais; muitas vezes longe da realidade dos museus, externas ao contexto escolar, familiar ou até mesmo cultural, dito assim no singular. Pasteurizam-se também as imagens dominantes da cultura globalizada⁶.

Portanto, atento para o fato de que já há algumas décadas as perspectivas que se põem como formadoras de opiniões, condensadoras de olhares, são ditadas por uma nova forma de *poder* que se estabelece. Capaz de ressignificar olhares e maneiras de interpretar o mundo⁷.

A este respeito Mitchell propõe a visão qualificada como construção cultural. Assevera:

[...] a visão e as imagens visuais, as quais (para os novatos) são aparentemente automáticas, transparentes e naturais; na verdade são construções simbólicas; como uma linguagem a ser aprendida, um sistema de códigos que interpõem um véu ideológico entre nós e o mundo real (MITCHELL, 2003, p. 237).

Tal leitura tem ressonância na voz de Foucault, que embora não tenha analisado especificamente o campo visual, e sim se dedicado às tramas do poder/saber, empresta seus estudos ao campo visual que a partir dele entende a visualidade como aparelhamento de comunicação e expressão configurado como construto social, produzido, anunciado e aceito.

Naturalmente, em uma época de vastas possibilidades técnicas, eclode a exacerbação imagética, na qual, os diversos mídias visuais materializam-se como

⁶ De acordo com Rolnik, por ainda estarmos um tanto distraídos “[...] o que vislumbramos da subjetividade é o perfil de um modo de ser – de pensar, de agir, de sonhar, de amar etc. – que recorta o espaço, formando um interior e um exterior [...] Isso nos faz pensar que este perfil é imutável, assim como o interior e o exterior que ele separa” (1997, p. 1).

⁷ Tomo a palavra “poder” na acepção que me confere Michel Foucault na obra *Microfísica do poder* (1979). Contudo, não pretendo dar conta de sua discussão sobre o saber ou o poder, apesar de estes conceitos apresentarem-se indissociáveis à discussão que desenvolvo sobre as imagens como elemento problematizador na pós-modernidade.

lugares privilegiados de pedagogização do olhar, onde os indivíduos se espelham, se reconhecem, sociabilizam, e não poucas vezes são a principal fonte de orientação.

Por esta concepção, o campo visual é dado como um fenômeno de ampla importância na contemporaneidade, mediante o impacto que gera. De fato, os *medias* visuais atualmente abarcam sistematicamente grande parte das culturas. Sendo assim, ceder lugar para a formação visual inicia por recepcionar as imagens como forma de expressão e comunicação importantes ao desenvolvimento dos sujeitos.

Não obstante, entendo que falar sobre a educação do visual mais do que uma preocupação específica da educação formal, que em muitos casos ainda se mostra omissa a este respeito, torna-se uma necessidade em todas as esferas da vida. Pois tal discussão é componente obrigatório no que tange a formação integral dos sujeitos. Pensar a formação visual para além das salas de aula, em tempos-espço do ócio, trata-se de dar uma oportuna resposta a uma problemática do presente.

Inegavelmente o olhar tornou-se um respeitável mediador de experiências e conhecimentos, e isto impele considerar as imagens como elementos compositivos dos sujeitos e das culturas na atualidade. Já que muito das construções subjetivas, identitárias e de sensibilidades podem ser subtraídas das imagens dominantes da cultura globalizada.

O meio visual compõe uma importante área de formação de homens e mulheres. De tal modo, problematizar os meios midiáticos e tecnológicos, como programas de TV, sites de relacionamentos, performances em shows, corpos de modelos expostos em outdoors, imagens jornalísticas, publicitárias, artísticas, etc., torna-se imprescindível. Pensar uma formação possível a partir dos lugares onde os sujeitos encontram suas referências.

Portanto se faz cogente repensar os modos como coexistimos com esta infinidade de imagens que nos passam e comunicam aos nossos desejos. Aliás, cabe sublinhar que as novas funções das imagens no cotidiano afiançam a consolidação do mundo que acontece “visualmente orientado”, e tal fato exige reelaborar as formas de enfrentamento e recepção do campo visual (SAUNDERS, 1984).

Concordo com Raimundo Martins quando enfatiza que o enfrentamento que o campo visual exige, na atualidade, só pode ser alcançado se pensado para “[...] além de um repertório de eventos ou objetos visíveis porque pressupõe uma compreensão dos seus processos, o modo como operam, suas implicações e, principalmente, seus contextos” (MARTINS, 2009a, p. 35).

O anunciado corrobora para o entendimento de que o ver se dá num movimento muito mais complexo do que se imaginou durante muito tempo. “Nessa perspectiva, artefatos culturais e artísticos são compreendidos como formas de narrar ou mencionar vivências, cotidianos e posicionamentos, caracterizando grupos de sujeitos, conceitos, valores e subjetividades” (OLIVEIRA & PAZ, 2012, p. 3).

Oliveira e Paz reforçam a ideia de que o visual não pode continuar a ser tomado como um subproduto derivado da realidade social, cuja função se restrinja a representar discursos verbais ou imitar a realidade, mas, sim, deve ser entendido como um componente ativo “[...] vistas, dessa forma, não como um espelho da realidade, mas como maneiras de mediar a produção de sentidos” (OLIVEIRA & PAZ, 2012, p. 3). Compostas por intensas tramas e ligações que também interferem, preenchem a vida e apresentam a realidade.

A meu ver o momento é propício para anunciar uma aproximação entre a educação e as experiências visuais cotidianas de modo significativo para o processo formativo. E isto não será possível, simplesmente, ao aferir o uso das imagens como bom ou ruim. Mas, para além disso, trata-se necessariamente de subsumir as imagens como parte constitutiva dos sujeitos e das culturas, parte da própria linguagem, parte dos saberes, capaz de mobilizar a realidade subjetiva, social e histórica vinculadas às práticas do ver.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo?* e outros ensaios. Chapecó: Argos Editora, 2009.
- AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. São Paulo: Editora Boitempo, 2007.
- AUMONT, Jacques. *A imagem*. Campinas: Papirus, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. São Paulo: Zahar, 1999.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- DEBORD Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003.
- DEBRAY, Régis. *Vida e morte da imagem: uma história do olhar no ocidente*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- ELKINS, James. História da arte e imagens que não são arte. *Revista Porto Arte*: Porto Alegre, v. 18, n. 30, maio/2011 Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/PortoArte/article/viewFile/29619/18306>>. Acesso em: 02 maio 2015.
- ELKINS, James. *The domain of images*. Ithaca: Cornell University Press, 2001.
- FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos*. Rio de Janeiro: Forense, 1984. p. 411-422.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2006. Disponível em: <<http://www.uesb.br/eventos/pensarcomfoucault/leituras/outros-espacos.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2015.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- HERNÁNDEZ, Fernando. La necesidad de repensar la educación de las artes visuales y su fundamentación en los estudios de cultura visual. Seminário proferido no *Congreso Ibérico de Arte Educación*. Porto, Portugal, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br>>. Acesso em: 02 maio 2015.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Lisboa: Edições 70, 1994.
- MARTINS, Raimundo. Cultura visual: imagem, subjetividade e cotidiano. In: MEDEIROS, Maria Beatriz de (Org.). *Arte em pesquisa: especificidades*. Brasília: Editora da Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília (UnB), v. 2, 2004. Ensino e Aprendizagem da Arte. p. 160-166.
- MARTINS, Raimundo. Hipervisualização e territorialização: questões da cultura visual. *Educação & Linguagem*, v. 13 n. 22, p.19-31, jul./dez. 2010.
- MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.
- MATHIESEN, Thomas. A sociedade espectadora: o “panóptico” de Michel Foucault revisitado. *Revista Margem*, São Paulo, n. 8, p.77-95, dez. 1998.
- MIRZOEFF, Nicholas. What is visual culture? In: MIRZOEFF, Nicholas (Ed.). *The visual culture reader*. Londres: Routledge, 1998. p. 3-13.
- MIRZOEFF, Nicholas. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós Arte Y Educación, 2003.
- MITCHELL, W. J. Thomas. Mostrando el ver: una crítica de la cultura visual. In: *Estudios Visuales*. Murcia. Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo, Noviembre, 2003, p.17-40.
- MITCHELL, W. J. Thomas. *Teoría de la imagen*. Madrid, España: Ediciones Akal, 2009.

MITCHELL, W. J. Thomas. *¿Qué quieren realmente las imágenes?* México: 2014. Disponível em: <http://cocompress.com/files/gimms/WJT%20Mitchell>

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; PAZ, Thais Raquel da Silva. Docência em artes visuais: a cultura visual como possibilidade de produção do desejo na contemporaneidade. In: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16., 2012, Campinas. *Anais...* Campinas, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2245p.pdf

ROLNIK, Suely. Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura. In: LINS, Daniel S. (Org.). *Cultura e subjetividades: saberes nômades*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. *Imagem: cognição, semiótica e mídia*. São Paulo: Editora Iluminuras, 2001.

SANTOS, A. Cláudia. *As imagens como elemento problematizador em contextos pós-modernos: por uma ontologia da educação visual*. Chapecó: Programa de Pós-Graduação/Universidade Comunitária da região de Chapecó - UNOCHAPECÓ, 2015. Dissertação

SAUNDERS, Robert. *A educação criadora nas artes*. São Paulo: AR'TE, 1984.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Cláudia Aparecida dos Santos

Doutoranda em Educação, LP4 Educação e Artes – PPGE/Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Arte, Educação e Cultura (GEPAEC) – UFSM, Mestre em Educação pela Universidade comunitária da região de Chapecó (UNOCHAPECO) 2015, graduada bacharel em desenho e plástica pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) 2010, graduada em Artes Visuais – licenciatura plena, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2008. Atuei como professora de Artes Visuais na rede pública municipal nos municípios de Dom Feliciano (RS) de 2009 a 2011, e Chapecó 2011 a 2013.

Email: claudiasartes@yahoo.com.br

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3847752613151955>

Recebido em 31 de agosto de 2016

Aceito em 14 de dezembro de 2016

Ensaio Visual: Com quantas janelas? Homenagem a Ana Mae Barbosa

Umbelina Barreto (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS,
Porto Alegre/RS, Brasil)

RESUMO — Ensaio Visual: Com quantas janelas? Homenagem a Ana Mae Barbosa — Nós tentamos fazer uma homenagem a Ana Mae Barbosa partindo da poética de sua própria imagem em ação, mas isso não é uma tarefa fácil, principalmente, se pensarmos em como ela tem dedicado a sua vida a nos mostrar a importância da Arte na Educação. Percebendo a dificuldade que seria a criação de um ensaio significativo que contemplasse o tempo e o espaço é que ficamos somente a abrir janelas! As janelas compartilhadas com artistas, pesquisadores e arte educadores adquiriram horizontes com linhas sinuosas, hibridizadas, que, por vezes passaram ao som, nos levando da visão à audição, e, do som, conseguimos atingir também o aroma! Talvez os artistas surrealistas tenham também aberto janelas! Pois, é certo que com Magritte nós conseguimos sentir o cheiro do mar, e, com Max Ernst, tocamos a textura da terra. Mas, é somente com João Jardim que passamos a buscar a “Janela da alma”! E, é dessa forma que alguns vão orientar o seu olhar no ensaio em que homenageamos a Barbosa. Alguns caminhos da construção do olhar se darão de dentro para fora, outros de fora para dentro, e, é nesse vai e vem da construção dos percursos em que os sentidos vão multiplicando as janelas. Ana Mae Barbosa tem criado novas janelas e também tem nos levado a construir novas miradas. Com o GEARTE tentamos encontrar o tom, o tempo certo da grandeza de uma vida que sabe dar valor ao sonho no compasso da realidade de seu país.

PALAVRAS-CHAVE

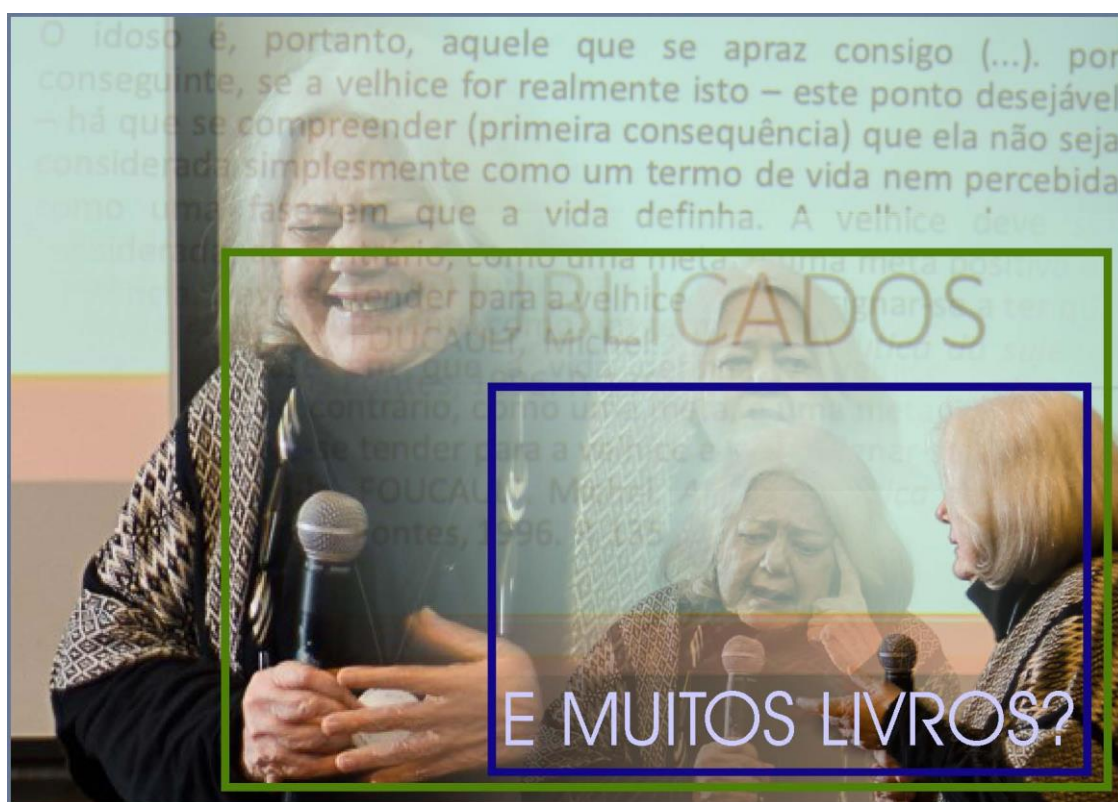
Imagem poetizada. Horizonte da mirada. Linha sinuosa e hibridizada. Janela do olhar. Janela da alma.

ABSTRACT — Visual Essay: With how many windows? Tribute to Ana Mae Barbosa — We tried to pay a tribute to Ana Mae Barbosa using the poetics of her own image in action, but this is not an easy effort, especially, considering she has dedicated her life to show us the importance of the Art in the Education. Then we only tried to open some windows, because we saw the difficulty that would be the creation of a significant essay with the time and the space included. These windows shared with artists, researchers and art educators acquired artistic horizons with sinuous lines. Sometimes one hibridization happens where we can hear to the sound of the lines, taking to the sound from the vision and then also we can achieve the aroma! Perhaps, the surrealist artists have also open windows! Yes, it is true that with Magritte we can smell the ocean and with Max Ernst touch the texture of the earth. But, only with João Jardim is that we start to search the “window to the soul”. Thus, in this way is that some people would like to guide their look in the essay in which we honour Barbosa. Some paths of the eyesight will be constructed looking from the inside out, others from outside to inside. In this comes and goes of construction of the paths is where the senses will multiply the windows. Ana Mae Barbosa has created new windows and, also has taken us to build new glances. We tried to find the tone with the GEARTE and perceive the correct time of the greatness of a life that knows how to give value to the dream in the rhythm of the reality of our country.

KEYWORDS

Poetized image. Horizon of the look. Winding and hybridized line. Window of the look. Window of the soul.







COMO É MESMO?



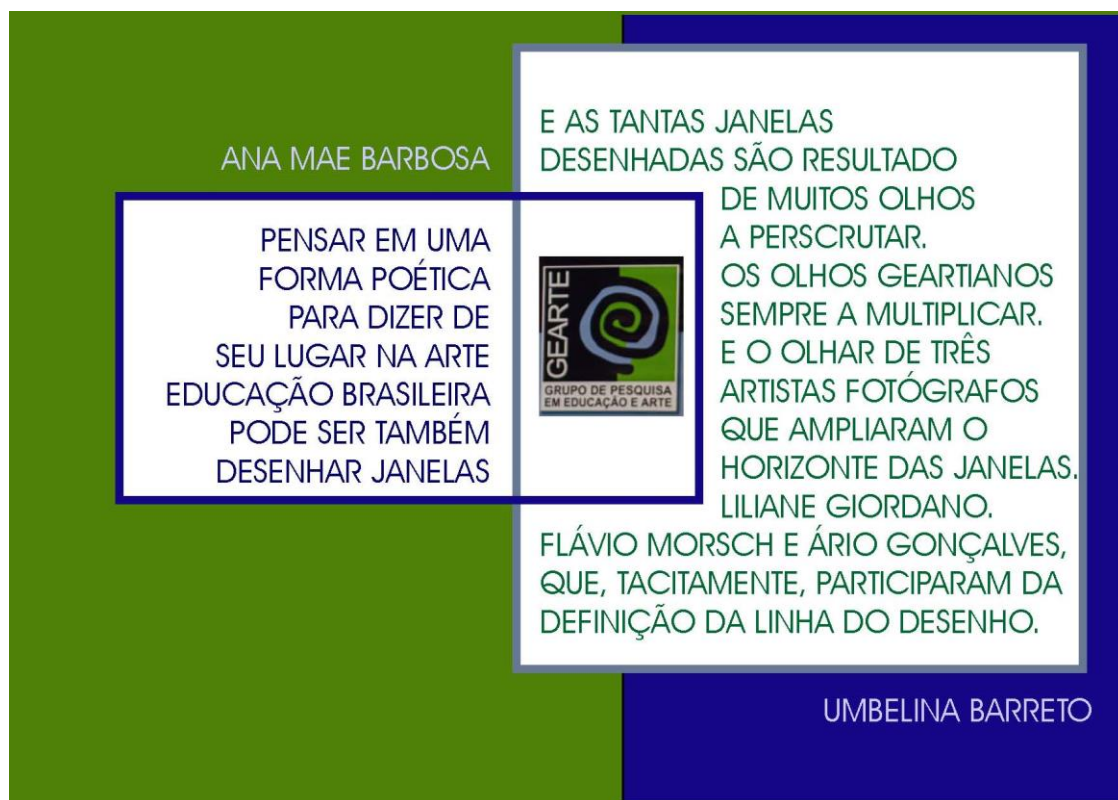
COLOCANDO A ARTE EDUCAÇÃO BRASILEIRA



EM JANELAS ABERTAS PARA O MUNDO







Umbelina Barreto

Graduação em Artes Plásticas/ Habilitação Desenho e Pintura - UFRGS (1978), Mestrado em Filosofia - PUCRS (1994) e Doutorado em Educação - UFRGS (2008). Professora Associada, nível I, do Instituto de Artes da UFRGS. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE) - 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 no Brasil e no Exterior. Na pesquisa tem atuado, principalmente, nos seguintes temas: Ensino e Pesquisa da Linguagem do Desenho e Ensino e Pesquisa em Semiótica Discursiva. Tem realizado pesquisas na área de Semiótica, Filosofia da Arte e Epistemologia da Arte.

E-mail: umbelina.barreto@ufrgs.br

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

Recebido em 06 de novembro de 2016

Aceito em 21 de dezembro de 2016