



# Revista CLEA

1er semestre Año 2020



ISSN 2447-6927

Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte

---



# REVISTA CLEA

Número 9, primer semestre año 2020.

ISSN 2447—6927

**Dirección:**

Rua Ouro Preto 1938, Bairro Francisco Pereira, Lagoa Santa - MG  
Brasil  
CEP: 33400-000

**Correo electrónico:**

[consejolatinoamericanoclea@gmail.com](mailto:consejolatinoamericanoclea@gmail.com)  
[revistaclea@redclea.org](mailto:revistaclea@redclea.org)

**Página Web:**

<http://www.redclea.org>

**Portada:** “Hojas de otoño”. Técnica mixta sobre madera. 60 x 40 cms.  
Autor Juan José Aguayo. Argentina

**Diagramación Revista:**

Patricia Raquimán O.

Los artículos son de exclusiva responsabilidad de los autores.



## EQUIPO EDITORIAL

### **DIRECTOR**

**Ramón Cabrera Salort**

Instituto Superior de Arte. Cuba.

### **EDITORAS**

**Lucia Gouvea Pimentel.**

Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil.

**Dora Águila Sepúlveda.**

Corporación Cultural Educarte Chile. Chile.

## COMITÉ EDITORIAL

**Maria das Vitórias Negreiros do Amaral**

Universidade Federal de Pernambuco. Brasil

**Flor de Maria Armas**

Espacio Blanco. Guatemala

**Salomón Azar Segura**

Instituto Uruguayo de Educación por el Arte. Taller Barradas, Uruguay

**Ana Mae Tavares Bastos Barbosa**

Universidade de São Paulo; Universidad e Anhembi. Morumbi, Brasil

**Ethel Batres Moreno**

Universidad Da Vinci de Guatemala. Guatemala

**Bernardo Bustamante Cardona**

Universidad de Antioquia. Colombia

**Fábio José Rodrigues da Costa**

Universidad Regional del Cariri-URCA. Ceará, Brasil

**Rejane Galvao Coutinho**

Instituto de Artes - Universidade Estadual Paulista

Júlio de Mesquita Filho, UNESP. Brasil

**María Victoria Heisecke Benítez**

Taller de Expresión Infantil y Juvenil, TEIJ, Paraguay

**Elizabeth Ivaldi**

Taller Barradas, Uruguay

**Sidiney Peterson de Lima**

Diretor de Relações Internacionais da FAEB. Brasil.

**Mario Méndez Ramírez**  
Universidad Autónoma de Nuevo León. México

**Mario Mogrovejo Domínguez**  
Escuela de Bellas Artes de Perú

**Miriam Nemes de Montiel**  
Red Arte Educación. Perú

**Olga Lucía Olaya Parra**  
Consultora en Arte, Cultura y Patrimonio en Educación. Colombia

**Amanda Paccotti Covacich.**  
Red Cossettini, Irice-Conicet. Argentina

**Rocio Polania Farfán.**  
Universidad Surcolombiana. Neiva, Colombia

**Roberta Puccetti.** Federación de Arte Educadores, FAEB. Brasil

**Patricia Raquimán Ortega**  
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Universidad Católica, Chile

**Benjamín Sierra Villarroel**  
Universidad Autónoma de Nuevo León. México

**Roxana Villarino**  
Instituto Municipal de Educación por el Arte. IMEPA. Argentina

**Patricia Ygarza Cuquejo**  
Taller de Expresión Infantil y Juvenil, TEIJ, Paraguay

**Miguel Zamorano Sanhueza**  
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Chile

## COMITÉ EVALUADOR EXTERNO

<b>Salvador Aburto Morales</b> Facultad de Psicología de la UANL México	<b>María del Rosario Fernández Méndez</b> Profesora Adjunta Universidad de Brasilia. Brasil
<b>Mihaela Luminita Albisoru</b> Universidad de Monterrey (UEM), Nuevo León, México	<b>Mariana de Lima e Muniz</b> Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil
<b>Sergio Rommel Alfonso Guzmán</b> Universidad Autónoma de Baja California. México	<b>Lizette Mertins Luna</b> Estudio de Danza- Guatemala
<b>Maurilio Andrade Rocha</b> Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil	<b>Lylliam Meza de Rocha</b> Universidad Católica Inmaculada Concepción. Nicaragua.
<b>Cláudia Regina dos Anjos.</b> Escola Municipal Professor Lourenço de Oliveira/ Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Brasil	<b>Juliana de Castro Palhares</b> Passarim Arte Educação e Cultura. Professora de Artes Visuais da Educação Básica. Brasil
<b>María de Guadalupe Ariza Zavala</b> Tecnológico de Monterrey. México	<b>Gustavo Peña y Lillo</b> Facultad de Artes Visuales – Universidad Autónoma de Nuevo León. Tecnológico de Monterrey. México

**Alexis Aroche Carvajal**  
Universidad Agraria de La Habana. Cuba

**Rosvita Kolb Bernardes**  
Universidade Federal de Minas Gerais.  
Brasil

**Saidel Brito Lorenzo**  
Universidad de las Artes. Guayaquil,  
Ecuador

**Gonzalo de Jesús Castillo Ponce**  
Universidad Autónoma de Zacatecas.  
México

**Gabriela Cordoba Christófar**  
Universidade Federal de Minas Gerais.  
Brasil

**Alejandro De Vincenzi**  
Instituto Municipal de Educación por el  
Arte. IMEPA. Argentina

**Marcos Aurélio Moreira Franco**  
Universidade Regional do Cariri – URCA.  
Brasil

**Gloria Anisia Fariñas León**  
Universidad De La Salle, Bajío. México.

**Miguel Flores Covarrubias**  
Universidad Veracruzana. México

**Geraldo Freire Loyola**  
Universidade Federal de Minas Gerais.  
Brasil

**Leda Maria de Barros Guimaraes**  
Universidad Federal de Goiás. Brasil

**Nancy Iriarte Araya**  
Universidad Sto. Tomás. La Serena. Chile

**Vicente López Velarde Fonseca**  
(R) Universidad Autónoma de Querétaro.  
México

**Ema Lozano García**  
Universidad Autónoma de Nuevo León.  
México

**Juliana Gouthier Macedo**  
Universidade Federal de Minas Gerais.  
Brasil

**Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhaes**  
Universidade Federal do Pará

**Ana Fabiola Medina Ramírez**  
Facultad de Artes Visuales (UANL) y  
Universidad Regiomontana. México,

**María del Carmen Mena Rodríguez**  
Facultad de Arte Danzario, Universidad de

**Maria Susana Pilovich**  
Ministerio de Educación de la Nación.  
Argentina

**David Alejandro Ramírez Larsen.**  
Tecnológico de Monterrey. México

**Mônica Medeiros Ribeiro**  
Universidade Federal de Minas Gerais.  
Brasil

**Inês Antonia Santos Ribeiro**  
Universidade Federal do Pará. Brasil

**Gabriela Canale Miola**  
Universidade Federal da integração  
LatinoAmericana. Brasil

**Therese Hofmann Gatti Rodrigues da  
Costa**  
Universidade de Brasilia. Brasil

**David Rodríguez de la Peña**  
Conservatorio Nacional de Música. México

**Maikel Rodríguez de la Cruz**  
Universidad de las Artes (ISA). Grupo de  
Teatro Ludi. ICRT (Instituto de Radio Cine  
y Televisión). Cuba

**José Rafael Rojas Bez.**  
Adjunto al Instituto Superior de Arte. Cuba

**Zulma Patricia Sánchez Beltrán**  
Universidad Pedagógica Nacional.  
Secretaría de Educación. Bogotá. Colombia

**Carlos Sánchez Cunill**  
Universidad Mayor. Santiago de Chile

**Mayra Sánchez Medina**  
Instituto de Filosofía, La Habana. Cuba

**Ivett Sandoval Torres**  
Universidad Michoacana San Nicolás de  
Hidalgo. México

**Ray Eliot Schwartz**  
Universidad de Las Américas. Puebla.  
México

**Antonio Silva Vildósola**  
Universidad Diego Portales. Chile

**José Afonso Medeiros Souza**  
Universidade Federal do Pará. Brasil

**Leonardo da Silva Souza**  
Universidade Federal do Sul da Bahia

**Juan Rafael Toriz Sandoval**  
(R) Universidad Veracruzana. México

**Julio Ruslán Torres Leyva**  
Universidad de las Artes-ISA, Cuba

las Artes. ISA. Cuba  
**Juan Carlos Pérez Díaz**  
Universidad de San Carlos. Guatemala

**Cecilia Carolina Vilarrubí Rojas**  
Instituto Uruguayo de Educación por el  
Arte. Taller Barradas. Uruguay.

## EVALUADORES REVISTA CLEA N°9

**Salvador Aburto Morales**  
**Cláudia Regina dos Anjos**  
**Maria das Vitórias Amaral**  
**Rosvita Kolb Bernardes**  
**Saidel Brito Lorenzo**  
**Bernardo Bustamante Cardona**  
**Gabriela Christófaro**  
**Sidiney Peterson de Lima**  
**Geraldo Freire Loyola**  
**José Afonso Medeiros**  
**Mario Méndez Ramírez**  
**María del Carmen Mena Rodríguez**  
**Juliana Palhares**  
**Juan Carlos Pérez Díaz**  
**Rocío Polania Farfán**  
**Inês Ribeiro**  
**Monica Ribeiro**  
**David Rodríguez de la Peña**  
**Fábio Rodrigues**  
**Julio Ruslán Torres**  
**Roxana Villarino**  
**Cecilia Vilarrubi Rojas**  
**Alejandro de Vincenzi**

# TABLA DE CONTENIDO

	<b>Página</b>
<b>EDITORIAL</b>	<b>08</b>
<b>RAÍCES - RAÍZES</b>	
Formación humana y educación para y mediante el arte. José Rojas Bez. Cuba.	<b>14</b>
<b>CAMINOS - CAMINHOS</b>	
Interrogar a las preguntas sobre la danza. Un ejercicio de re-estetización. Mayra Sánchez. Cuba.	<b>29</b>
Ludología didáctica: Diseño de Sonido para cortometraje basado en juego de mesa. Gustavo Peña y Lillo. México	<b>42</b>
<b>INVESTIGACIÓN/CREACIÓN - INVESTIGAÇÃO/CRIAÇÃO</b>	
A presença perpetuada dos 45 minutos; dever de memória/fotografia ao analisar e reavaliar a prática do arte/educador em escolas públicas. Pereira, Isac dos Santos, Barbosa, Ana Mae Tavares B. Brasil.	<b>56</b>
Cinema, Museu e o campo expandido da Arte: Entrevista com Ana Mae Barbosa. Luciano de Melo Dias e Nélia Lúcia Fonseca. Brasil	<b>74</b>
Raíces identitárias: memórias de si. Rayellen Carolina Alves Higino e Maria Betânia e Silva. Brasil	<b>82</b>
<b>TENDENCIAS—TENDÊNCIAS</b>	
Formação, Ensino/Aprendizagem: reflexões sobre estágio em Arte na UFPA. Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França. Brasil	<b>98</b>
<b>UNIVERSO LECTOR - UNIVERSO LEITOR</b>	<b>109</b>
<b>PALABRA ABIERTA—PALAVRA ABERTA</b>	<b>111</b>

## EDITORIAL

### Una responsabilidad compartida

“Yo necesito un relámpago de fulgor persistente”  
Pablo Neruda.

Nuestra revista se hace presente entre tanto vivimos tiempos de pandemia total no solo de salud, también social, económica, política, ecológica, humana. El arte y la educación por el arte se alzan contra ella y a favor de la vida, del valor de una existencia más justa compartida entre todos y todas y eso lo muestra nuestra actual entrega desde el ámbito de la imaginación y la búsqueda creativa, desde las fronteras borrosas de los saberes, el ímpetu formativo de su expansión y el reconocimiento permanente de la sensibilidad y el afecto en la cultura humana a lo largo de su existencia.

Cada una de las secciones que integran este número son el resultado de una responsabilidad compartida: la de cada uno de sus autores con sus contextos y la de su mejoramiento. En la sección *Raíces* el profesor cubano Rojas Bez con su artículo “*Formación humana y educación para y mediante el arte*” hace un recorrido reflexivo sobre el doble tributo que se deben el arte y la educación y cómo ello queda encarnado a lo largo de la historia por distintos pensadores y las fallas o quiebres de su sustantiva relación en la realidad educativa. Todo esto ejemplificado desde la larga experiencia docente de su autor. Puede así el docente o el estudioso hallar, en este artículo, puntuales referentes bibliográficos y el pensamiento de autores cimeros de la cultura humana, a la par que seguir la trayectoria conceptual en la que se ha cimentado el devenir entrelazado del arte y la educación hasta nuestros días y qué errores se levantan de una superficial articulación entre ambas.

Este doble sendero de formación artística y humana de la sección *Raíces* halla su complemento en *Caminos*, entre otros, con el artículo “*Interrogar a las preguntas sobre la danza. Un ejercicio de re-estetización*” de la esteta cubana Mayra Sánchez, donde la autora propone, a partir de un ejercicio conceptual en un aula de posgrado con especialistas del circuito danzario, la urgencia de pensar la danza desde un episteme que rescata la unidad entrañable de la mente y el cuerpo y lo sensible “como el locus de la experiencia vital”, con la invitación final de “seguir pensando la danza desde sus corporalidades abiertas” y de aquí un modo renovado de pensar la educación por el arte desde los espacios danzarios.

También de *Caminos*, el maestro uruguayo Gustavo Peña y Lillo con su “*Ludología didáctica: diseño de sonido para cortometraje basado en juego de mesa*”, experiencia investigativa aúlica en un contexto motivante y personalizado de aprendizaje, donde “la vivencia lúdica” impulsa la realización de un proyecto de diseño de sonido para un corto asentado en la motivación que induce el juego. Ambos artículos desde sus singularidades temáticas son muestra de la valía de repensar los contextos educativos desde profundas motivaciones estéticas internas de sus participantes.

En justa complementación en la sección *Investigación/Creación*, los maestros brasileños Isac dos Santos Pereira y Ana Mae Barbosa, desde el binomio educador – educando en esta misma sección de testimonios indagatorios, nos brindan su “A presença perpetuada dos 45 minutos; dever de memória/fotografia ao analisar e reavaliar a prática do arte/educador em escolas públicas”. En este complementa y arguye sobre el valor inexcusable de la memoria, pues como ellos mismos citan en su trabajo “es necesario colocar la palabra Memoria en el corazón de la vida” (Morin, 2015) y de esta rescatada y salvada a través de la fotografía, argumentada como herramienta indagatoria y a la par creativa del suceder educativo: el accionar revisitado de educadores y educandos en sus ámbitos imaginales artísticos de su constreñido tiempo de clase de 45 minutos, y tales imágenes acopiadas como fuente inagotable de reflexión y cambio.

La entrevista que realizan hace años Luciano de Melo Dias y Nélia Lúcia Fonseca de Brasil a la notable educadora de nuestra América Ana Mae Barbosa, titulada “Cinema, Museu e o campo expandido da Arte”, no ha perdido un ápice de vigencia con el tiempo transcurrido. Tanto la agudeza y oportunidad de las preguntas como la profundidad y actualidad de las respuestas hacen de la entrevista un suceso de hoy día. La mirada hacia el cine y los museos desde una dimensión enfáticamente comunicativa, la insistencia en un ámbito imaginal cercano a los niños y jóvenes, el énfasis en el acrecentamiento de la capacidad lectora de imágenes de niños y jóvenes, no constreñida a un concepto reduccionista y pasatista del arte, sino al arte como espacio simbólico expandido y, por último, con idéntico sesgo desacralizador, su entendimiento personal de la investigación desde una cartografía de búsqueda y orientación abierta, donde los alumnos participan junto a Ana Mae de esa aventura sensible del conocimiento y la creación en la investigación, que desconoce límites disciplinarios y a prioris.

El artículo “Raíces identitárias: memorias de sí” desde la mirada vívida de la autobiografía y la narración de las brasileñas Rayellen Carolina Alves Higino y Maria Betânia e Silva, donde confluyen la sensibilidad de la artista y la educadora, resulta doblemente gratificante, tanto desde la dimensión de la investigación cualitativa para las artes y la educación como para el rescate y la defensa de la identidad de lo propio, reconocido en algo tan personal e intransferible como el cabello ensortijado de la raza negra y el conflictivo proceso personal de su aceptación liberadora y su potencialidad emancipatoria. Ambas autoras exponen el decurso vívido de la memoria personal que culmina en el puente natural que proponen debe establecerse, entre obras visuales que emplean el cabello afro como dispositivo de creación y acciones de educación por el arte, un reto ineludible para nuestras escuelas.

En la sección *Tendencias* la brasileña Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França con su artículo “Formação, Ensino/Aprendizagem: reflexões sobre estágio em Arte na UFPA”, nos precisa cómo concebir la formación profesional de un educador del arte en su etapa de pasantía, desde un conjunto de autores que sirven a la educadora para sustentar una formación práctica de la docencia de las artes presidida, entre otras, por un conocimiento compartido desde una reflexión crítica, con el reconocimiento de la naturaleza indisociable de la teoría y la práctica, con la comprensión del componente objetivo/subjetivo del trabajo docente con las artes, y todo ello sustentado en el valor que aporta el Abordaje Triangular en la enseñanza.

En *Universo lector* reseñamos un título: “Artropología: Un acercamiento entre dos disciplinas”, altamente provechoso para los educadores, los artistas y los estudiosos de las

artes y las ciencias sociales, en general, pues aporta a un amplio diapasón de profesionales por su concepción transdisciplinar, insubordinada, y porosa de las relaciones entre arte y antropología. Sus coordinadores el artista y educador mexicano José Miguel González Casanova y la investigadora y artista canadiense Geneviève Saumier, reúnen en un voluminoso e ilustrativo texto el desempeño creativo y reflexivo de lo que surgió inicialmente en el ámbito docente de la antropología y el arte y se expandió freireanamente hacia más de 60 autores. Un texto que resulta también editorialmente una obra de creación colectiva cuestionadora y expansiva: una invitación a continuarla.

En diálogo con el libro reseñado, la artista colombiana Jimena Hernández Zapata expone en misiva reveladora a nuestra revista, su manera de pensar y hacer arte desde la relación y el encuentro. Un testimonio vivo de “artropología” y, a la par, una propuesta extendida de educación por el arte.

Por último, en estos tiempos aciagos, un voto de responsabilidad compartida de la revista para con sus lectores: trabajar para que el arte en la educación sea “como un relámpago de fulgor persistente” en la realidad de la América nuestra.

Ramón Cabrera Salort

## EDITORIAL

### Uma responsabilidade compartilhada

“Yo necesito un relámpago de fulgor persistente”  
Pablo Neruda.

Nossa revista se faz presente enquanto vivemos tempos de pandemia total, não somente de saúde, mas também social, econômica, política, ecológica, humana. A arte e a educação pela arte se levantam contra ela e a favor da vida, do valor de uma existência mais justa compartilhada entre todos e todas. Isso mostra nossa atual entrega desde o âmbito da imaginação e a busca criativa, as fronteiras borradas dos saberes, o ímpeto formativo de sua expansão e o reconhecimento permanente da sensibilidade do afeto na cultura humana ao longo de sua existência.

Cada uma das seções que integram este número, são resultado de uma responsabilidade compartilhada: a de cada um de seus autores com seus contextos e a de seu aperfeiçoamento. Na seção *Raíces*, o professor cubano Rojas Bez, com seu artigo “Formación humana y educación para y mediante el arte”, faz um passeio reflexivo sobre o duplo tributo que se devem a arte e a educação, e como isso é incorporado ao longo da história por diferentes pensadores e as falhas ou rupturas de sua substantiva relação ha realidade educativa. Tudo isso exemplificado pela larga experiência docente de seu autor. Pode assim o docente ou o estudioso encontrar neste artigo referentes bibliográficos pontuais e o pensamento dos principais autores da cultura humana, além de seguir a trajetória conceitual na qual se tem baseado o devir entrelaçado de arte e da educação até nossos dias e que erros surgem de uma articulação superficial entre ambas.

Este caminho duplo de formação artística e humana da seção *Raíces* tem seu complemento em *Caminhos*, entre outros, com o artigo “Interrogar a las preguntas sobre la danza. Un ejercicio de re-estetización”, da esteta cubana Mayra Sánchez, onde a autora propõe, a partir de um exercício conceitual em uma aula de pós-graduação com especialistas do circuito de dança, a urgência de pensar a dança desde um episteme que resgata a unidade cativante da mente, do corpo e do sensível “como el locus de la experiencia vital”. Faz o convite final de “seguir pensando la danza desde sus corporalidades abiertas” e disto um modo renovado de pensar a educação pela arte desde os espaços da dança.

Também em *Caminhos*, o professor uruguaio Gustavo Peña y Lillo, com sua “Ludología didáctica: diseño de sonido para cortometraje basado en juego de mesa”, experiência investigativa real em um contexto motivante e personalizado de aprendizagem, onde “la vivencia lúdica” impulsiona a realização de um projeto de desenho de som para um design de som para um curta-metragem baseado em motivação que iduz ao jogo. Ambos os

artigos, desde suas singularidades temáticas, são mostra de que vale repensar os contextos educativos desde profundas motivações estéticas internas de seus participantes.

Em complementação, na seção *Investigação/Criação*, os professores Isac dos Santos Pereira e Ana Mae Barbosa, a partir do binômio educador – educando, nesta seção de testemunhos investigativos, nos brindam com “A presença perpetuada dos 45 minutos: dever de memória/fotografia ao analisar e reavaliar a prática do arte/educador em escolas públicas”. Nele se complementa e argumenta sobre o valor indiscutível da memória, pois, como eles mesmos citam em seu trabalho, “é necessário colocá-la [a palavra memória] no coração da vida” (Morin, 2015). Esta deve ser resgatada e salva por meio da fotografia, argumentada como ferramenta indagatória, e estar ao lado criativo do acontecimento educativo: a atuação revisitada de educadores e educandos em seus âmbitos imaginários artísticos de seu estreito tempo de aula de 45 minutos. Tais imagens coletadas são fonte inesgotável de reflexão e de mudança.

A entrevista que realizaram há alguns anos Luciano de Melo Dias y Nélia Lúcia Fonseca, do Brasil, com a notável educadora da nossa América Ana Mae Barbosa, intitulada “Cinema, Museu e o campo expandido da Arte”, não perdeu o ápice de vigência pelo tempo transcorrido. Tanto a agudeza e oportunidade das perguntas como a profundidade e atualidade das respostas fazem da entrevista um sucesso de hoje em dia. O olhar ao cinema e aos museus desde uma dimensão enfaticamente comunicativa, a insistência em um âmbito imaginário acerca das crianças e jovens, a ênfase no acréscimo da capacidade de leitura de imagens de crianças e jovens, não restrita a um conceito reducionista e ultrapassado de arte, mas a arte como um espaço simbólico expandido e, por último, com idêntico viés dessacralizador, seu entendimento pessoal da pesquisa desde uma cartografia de busca e orientação aberta, onde os alunos participam junto a Ana Mae dessa aventura sensível de conhecimento na pesquisa, que desconhece limites disciplinares e *a priori*.

O artigo “Raízes identitárias: memórias de si”, desde o olhar vívido da autobiografia e da narração das brasileiras Rayellen Carolina Alves Higino e Maria Betânia e Silva, onde confluem a sensibilidade da artista e da educadora, resulta duplamente gratificante, tanto desde a dimensão da investigação qualitativa para as artes e a educação, como para o resgate e a defesa da identidade própria, reconhecida em algo tão pessoal e intransferível como o cabelo encaracolado da raça negra e o processo conflitante pessoal de sua aceitação liberadora e sua potencialidade emancipatória. Ambas as autoras expõem o curso vívido da memória pessoal, que culmina na ponte natural que deve se estabelecer entre obras visuais que empregam o cabelo afro como dispositivo de criação e ações de educação pela arte, um desafio inevitável para nossas escolas.

Na seção *Tendências*, a brasileira Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França, com seu artigo “Formação, Ensino/Aprendizagem: reflexões sobre estágio em Arte na UFPA”, nos apresenta como conceber a formação profissional de um educador em arte em sua etapa de conceber a formação profissional de um educador de arte em sua etapa de estágio. Apresenta um conjunto de autores que servem para a educadora sustentar uma formação prática da docência das artes presidida, entre outras, por um conhecimento compartilhado por uma reflexão crítica, com o reconhecimento da natureza indissociável de teoria e prática, com a compreensão do componente objetivo/subjetivo do trabalho docente com as artes, e tudo sustentado no valor que aporta a Abordagem Triangular no ensino da Arte.

Em *Universo leitor* fizemos a resenha de um título: “Artropología: Un acercamiento entre dos disciplinas”, altamente proveitoso para os educadores, os artistas e os estudiosos das artes e das ciências sociais, em geral, pois aporta a um amplo diapasão de profissionais por sua concepção transdisciplinar, insubordinada e porosa das relações entre arte e antropologia. Seus coordenadores, o artista e educador mexicano José Miguel González Casanova e a pesquisadora e artista canadense Geneviève Saumier, reúnem, em um volumoso e ilustrativo texto, o desempenho criativo e reflexivo do que surgiu inicialmente no âmbito docente da antropologia e da arte, e se expandiu freireanamente a mais de 60 autores. Um texto que resulta também editorialmente em uma obra de criação coletiva questionadora e expansiva: um convite a continuá-la.

Em diálogo com o livro resenhado, a artista colombiana Jimena Hernández Zapata expõe, em carta reveladora à nossa revista, sua maneira de pensar e fazer arte a partir da relação e do encontro. Um testemunho vivo de “artropología” e, ao par, uma proposta estendida de educação pela arte.

Por último, nestes tempos sombrios, um voto de responsabilidade compartilhada da revista para com seus leitores: trabalhar para que a arte na educação seja “como um relâmpago de fulgor persistente” na realidade da nossa América.

Ramón Cabrera Salort.

# Formación humana y educación para y mediante el arte

José Rojas Bez. Cuba.

## RESUMEN

En este ensayo se reflexiona sobre prácticas comunes, posibles errores y conceptos necesarios relacionados con la doble dirección entre arte y educación: el *para* y el *por* (mediante). Se resaltan insuficiencias y necesidades en sus prácticas, así como la conveniencia de asegurar la realización de la doble dirección. Se refieren experiencias e ideas fundamentales sobre la correlación *para* y *por* el arte, y se resaltan algunas ideas fundamentales sobre la formación artística y humana asentadas por distintos pensadores en diversos momentos históricos.

**Palabras claves:** Educación, arte, formación humana.

## RESUMO

Neste ensaio faz-se reflexão sobre práticas comuns, possíveis erros e conceitos necessários relacionados com a dupla direção entre arte e educação: o *para* e o *pela* (mediante). São ressaltadas insuficiências e necessidades em suas práticas, assim como a conveniência de assegurar a realização da dupla direção. São apresentadas experiências e ideias fundamentais sobre a correlação *para* e *pela* arte, e são ressaltadas algumas ideias fundamentais sobre a formação artística e humana produzidas por vários pensadores em diversos momentos históricos.

**Palavras chaves:** Educação, arte, formação humana.

## ABSTRACT

This essay reflects on common practices, possible errors and necessary concepts related to the double direction between art and education: the *for* and the *through*. Insufficiencies and needs are highlighted in their practices, as well as the convenience of ensuring the realization of double direction. Experiences and fundamental ideas about the correlation between *for* and *through* art are referred to, and some fundamental ideas about artistic and human formation settled by several authors at different historical moments are highlighted.

**Keywords:** Education, art, human formation.

## Introducción

A todas luces, hablar de educación en general conlleva hablar de educación sentimental, ya sea entendiéndola como la templanza y moderación de emociones y sentimientos, para una plenitud madura y constructiva de los sentimientos en concordancia con la razón y el Bien (como lo ha entendido una línea de educadores o de prácticas al efecto desde Sócrates, los estoicos y el corpus general de la paidea), o comprendiéndola como educación mediante el despliegue y el goce espiritual de los sentimientos en pos de una existencia plena conjugada, por lo demás, con la naturaleza y los principios universales (como lo han entendido o preferido mirar otra línea, con raíces también antiguas pero acentuada sobre todo desde el romanticismo de Rousseau y Schiller y el humanismo de Goethe). Aunque, bien miradas y para cumplirse a plenitud, ambas comprensiones llegan a implicarse entre sí.

Desde mucho antes de que emergiese cualquier institución u organización educativa más allá del seno del propio hogar o la estrecha comunidad; el hombre primitivo se vio obligado a educar sentimentalmente a sus hijos, así como a autoeducarse, algo muy importante, al mismo tiempo que aprendía a sobrevivir recolectando y cazando, y luego cosechando y navegando, y luego... enriqueciendo sus actividades, sus concepciones y sus instituciones.

Puede conjeturarse –además de lo que han observado los historiadores, antropólogos, etnólogos, sociólogos y demás estudiosos de las esa comunidades aun, y ya casi no, existentes que suelen llamarse “primitivas” pero a menudo ostentan conductas menos primitivas que las nuestras– que todos los grupos humanos, desde los más primitivos, desde la más antigua prehistoria, desarrollaron un “entrenamiento” propio y de los hijos para la supervivencia que lleva implícito una educación de los sentimientos y emociones.

No puede existir ser humano sin sentimientos, ni colectivo alguno sin procesos formativos de tales sentimientos, siguiendo uno u otro derrotero, desde el más agudo estoicismo hasta la más romántica valoración suya.

Hablando ya de grupos humanos, civilizaciones y culturas tan conocidas que nos han legado fehacientes testimonios al respecto; no hay por qué extrañarse de que los primeros

escritos importantes se asocien a la educación de los sentimientos (y de la conducta personal y social, que los implica), dígame rituales, dígame adivinatorios, dígame francamente *educativos*. Mas, sin preocuparnos excesivamente por sus génesis y los primeros, apelemos a ejemplos tan antiguos, respetables y conocidos como las *Instrucciones* o *Sabidurías* egipcias (Imhotep, Harjedef...), los *Vedas* y luego los *Sastras* (o *Sutras*), ese pensamiento de Confucio tan magníficamente desarrollado en los *Anales de la Primavera* y el *Otoño* (*Ch'un Ch'iu*) y las *Analectas* (*Lun Yo*), así como a las enseñanzas de Buda. Y, con respecto a Israel, valgan las palabras de Nicolás Abbagnano y A. Visalberghi: “Los profetas fueron los primeros grandes educadores del pueblo hebreo, cuya instrucción elemental se impartía desde hacía tiempo en el seno de la familia: un profundo sentimiento religioso, que reunía y sublimaba en sí los efectos familiares y el patriotismo, [...]”<sup>1</sup>.

También a todas luces, nadie puede esperar que se hable de educación mediante el arte y educación para el arte en tales fechas, a menos que piense, con excesiva extrapolación, en el aprendizaje de lecturas de aquellas imágenes rituales o, algo menos excesivo, en la poética de sus escritos. Aunque, algo después sí se desarrollaría en Grecia una educación para la poética y la retórica, junto a las prácticas y apreciaciones para su quehacer escultórico, arquitectónico y demás productos de su universo simbólico (como sabemos, con un apreciable cúmulo de disputas sobre validez de unos y otros).

Más tarde, la Edad Media recogería algunas de estas enseñanzas para añadirle otros principios y prácticas, ya fuese en la línea agustiniana de respeto a los sentidos y lo sensible o, contrariamente, la de los iconoclastas; aunque no fue hasta el Renacimiento cuando se asentaron las bases definitivas y ya ciertos inicios de los modernos y actuales conceptos sobre arte, educación y sus instituciones.

De uno u otro modo, para sondear líneas y problemas actuales de la educación integral –donde sentimientos, valores y conductas personales y sociales muestran su importancia– y, sobre todo, de la educación para y por mediación del arte; valdría mejor concentrarnos en ese pensamiento nacido ya luego de cierto devenir sociocultural e institucional que ha implicado no sólo una diversificación y desarrollo de lo que llamamos hoy día propiamente *arte* sino incluso su institucionalización relativamente autónoma. Nos remitimos a unos tiempos en

---

<sup>1</sup> México, D.F., Fondo de Cultura Económica, 1992, p.16.

que se agudiza la reflexión general sobre los sentimientos, lo *estético* (entendido de inicio como el ámbito general de sensaciones y percepciones), la poesía y las artes así como, con mucha frecuencia asociado a ello, la educación y el comportamiento humano.

## Sobre pilares fundamentales de las correlaciones entre arte y educación.

En sus Cartas sobre la educación estética del hombre, publicadas en 1795, Frederic Schiller reflexiona sobre la relación de las artes y de lo estético con la formación de valores asociados al desarrollo de la libertad, la plenitud espiritual, la integridad sentimental y el goce auténticos que cualifican a la condición humana<sup>2</sup>:

Estas elevadas serenidad y libertad del espíritu, unidas a la fuerza y al vigor, constituyen la disposición en la que nos debe situar una verdadera obra artística, y no hay piedra de toque más segura para el verdadero valor estético.

[...]

¿Qué es el hombre antes que la belleza despierte en él los libres goces y de que la forma tranquila suavice su vida salvaje? Eternamente uniforme en sus fines, eternamente variable en sus juicios; egoísta, sin ser él mismo; suelto, sin ser libre; esclavo, sin servir a una regla. En esa época el mundo es para él solamente destino; todavía no es objeto; todas las cosas solo existen para él en cuanto le procuran existencia; lo que no le da ni le quita, no existe para él.

Otro gran maestro había sido y sigue siéndolo Jean-Jacob Rousseau, el mentor del *Emilio* (1762), “Padre de la Etnología” –como le llamara Levi–Strauss<sup>3</sup> – con las propuesta educativas (y de conducta) medulares del “enseñar a vivir”, preparar al hombre para la vida, “el otro es yo y yo soy los otros” o “yo soy el más humilde de los otros”, en franco postulado de la unidad entre los seres humanos y de estos con la naturaleza, del aprender a vivir una vida plena y la necesaria relación con los demás y con la naturaleza, cuyos ecos siguen resonando hoy más vigentes que nunca.

No sólo Rousseau y Schiller, sino antes y después, desde las más disímiles perspectivas y tradiciones, se evidenció la necesidad de la continua formación y desarrollo de los valores humanos y, con ello, de la educación en el ámbito de la sentimentalidad, a la

---

<sup>2</sup> Respectivamente, *Cartas* XXII y XXIV. Véase: Schiller, F. *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Madrid: Aguilar, 1965; pp.123 y 135.

<sup>3</sup> Levi–Strauss, Claude. “Rousseau, padre de la etnología”. *Correos de la Unesco*, París, Unesco, marzo 1963, pp.10–15.

que se vincula inevitablemente la estética –con las artes en un sitio privilegiado pero no exclusivo de manifestación– que incumbe a toda la cotidianidad, a la posibilidad de experimentar lo bello, lo sublime, lo cómico, en fin... lo estético en todas las actividades humanas.

Lo enseñaron, en nuestro ámbito iberoamericano, los maestros Alfonso Reyes y Samuel Ramos, como antes José Martí y luego José Enrique Rodó (quienes reconocieron en la América del norte a insignes preconizadores, Emerson y su discípulo Thoreau); como luego Miguel de Unamuno, el Rector de Salamanca y también, con distinta sentimentalidad, Ortega y Gasset, preocupado por los problemas de la masificación tanto como por la misión de la universidad, cuyo cientifismo y racionalismo no quedaban nada ajeno, por el contrario, a los valores vitales. Todos ellos coincidentes, y eran muy diversas sus perspectivas y circunstancias, en la necesidad de las libertades personales, la investigación generalizada sin trabas ni derroteros prefijados, la salvaguarda de las sentimentalidades personales y el desarrollo de los valores humanos como sustento de las personalidades.

¿Y dónde se activan más las sentimentalidades, las libertades individuales, la libre investigación y creatividad que en la experiencia estética y en su campo privilegiado, el mundo del arte?

El filósofo alemán Ernest Jünger, habiendo previsto entre 1930 y 1934 (en dos obras siempre controvertidas pero asimismo sugestivas, *El trabajador* y *El dolor*) algunos hechos y circunstancias alarmantes para la sociedad y la historia, e intranquilo ya por los desastres de la masificación y de la conversión de las personas en “tipo”, proponía la necesidad de reafirmar los valores vitales, incluyendo la sentimentalidad y, acompañándola, la enseñanza generalizada, entendida en el real sentido de general, universal, sin trabas<sup>4</sup>:

[...] como una operación quirúrgica mediante la cual se le extirpa a la vida la zona de la sentimentalidad; [...] De la zona de la sentimentalidad forma parte ante todo la libertad individual, incluidas las posibilidades de movimiento que tal libertad ha hecho madurar en las áreas más diversas. [...] pues la ofensiva contra la libertad individual incluye en sí necesariamente la ofensiva contra la enseñanza generalizada. El punto en que eso se torna evidente es aquel en que nos vemos forzados a negar la libertad de investigación. [...] La investigación libre está de sobra en el mismo instante en que tenemos claro qué cosas deben saberse y qué otras no deben saberse.

---

<sup>4</sup> Jünger, Ernest: *El dolor*, Barcelona, Tusquets, 1995, pp. 40–42.

## Para precisiones y deslindes sobre lo estético, la educación *por* y la educación *para* el arte

Hoy constatamos más que nunca –a pesar de las frustraciones y desengaños de una supuesta postmodernidad y un nietzschismo trasnochado, mal entendido, no del bien entendido– que la educación contemporánea debe contemplar como objetivo esencial, en cada etapa, la formación de valores y, en general, de la personalidad y, claro, con ello, de la sentimentalidad; procesos donde cuenta mucho la educación artística y estética, en una dicotomía o bi-direccionalidad llegada al menos desde tiempos de la Paidea griega u otros más antiguos (como las escuelas sacerdotales y escribas del Egipto faraónico): la educación *por* el arte, en un sentido, y la educación *para* el arte, en la otra dirección.

Tal dicotomía pudiera lucir simple cuestión de preposiciones, pero las preposiciones no son gratuitas en la lengua; indican casos y, por ende, fines y medios. Las diferencias del *para* y *por* se corresponden con direcciones complementarias y, a su vez, necesarias: las del arte como medio *para* formar y las de la formación *para* lograr el pleno disfrute, asunción y participación en la actividad artística.

A esta dicotomía se suma también una doble matización, “experiencia artística–experiencia estética”, con fundamentos en la Antigüedad, pero con raíces mucho más sólidas en la época de la Ilustración; matices de importancia superlativa hoy, cuando disímiles movimientos buscan diluir el arte o lo artístico en lo estético y hasta en el fluir de la vida; hoy, cuando estamos obligados a hablar de una estética del trabajo, del actuar, ... del vivir.

Vale la pena recordar esos postulados y tendencias sobre la condición y la formación humanas en su relación con la educación estética, provenientes desde aquellos tiempos en que Pitágoras y otros pensadores griegos ensalzaban la música mientras Platón condenaba, por engañosas y corruptoras, a las artes imitativas (incluyendo a los poemas de Homero junto a los pintores), aunque luego Aristóteles las justificaría bajo las premisas del conocimiento y la *catarsis*; mas, en ellos, una tonalidad ancilar del arte, como mediación falsa o, por el contrario, eficaz, pero *mediación, para* un fin social extra-estético que lo somete y nunca con autonomía ni marcados valores autorreferenciales.

Tuvieron que pasar generaciones y siglos, la época clásica griega, la experiencia estoica y luego la epicúrea para que se generalizase la aceptación de un elemento importante en la experiencia humana y consustancial al arte: el disfrute espiritual, la validez del placer intelectual. Aunque ya apuntado en Pitágoras y su sublimado éxtasis en las armonías (sobre todo las musicales de las esferas celestes, inaudibles por los oídos comunes), tuvimos que esperar la poética horaciana y su consagración del deleite –el placer dulce y suave– expuesta en la Epístola *Ad Pisones*. Experiencia después de la cual a los venideros neoplatónicos, a ese Plotino de la Enéada VI, sobre todo, le sería ya difícil negar la placentera y sensorial contemplación de las bellezas artísticas y naturales como escalón ascendente.

Otro breve acto de memoria trae ante nosotros el empecinamiento de la Edad Media en la dirección *mediadora*, educación *por* el arte, desde la monodia gregoriana y las Danzas de la Muerte hasta los “milagros” y auto sacramentales, pasando por las aleccionadoras pinturas románicas y góticas.

Sin embargo, con el Renacimiento comenzaría a acentuarse la horaciana y en cierto modo neoplatónica dirección de disfrute autónomo. Mucho más pitagóricos, herméticos y neoplatónicos que platónicos, aristotélicos o escolásticos, muchos renacentistas comenzaron a fundar e incluso a institucionalizar –a pesar del hálito del realismo aportado por el alza de la burguesía–, desde las canciones galantes y las danzas de salón hasta la pintura de caballete, nuestras actuales concepciones sobre el arte y la belleza, incluyendo el placer y el disfrute artístico como parte esencial de la vida: *para* el arte y la vida.

No se abandonó –bien hicieron antes y hacemos ahora– la dirección de educación mediante el arte, se le sumó con vigor la otra dirección, la educación *para* el arte, para dar plenitud a la vida y a la experiencia sentimental humana.

No eran aún, sin embargo, los tiempos de la madurez kantiana. De ese Kant exponente de la Ilustración, pero también tan actual en muchos sentidos, preconizador de la concepción del arte como una finalidad sin fin y del juicio estético como expresión de elevada espiritualidad y discernimiento. Tampoco los de Baumgarten tan preocupado por la sensibilidad humana.

Vale la pena recordar la *Enciclopedia* de Diderot y D’Alembert, y su artículo que define al hombre, no ya como ser simplemente racional ni como poseedor de un alma, sino

como un ser íntegro que siente, reflexiona y piensa, obra y produce inmerso en una cultura donde interactúan ciencia y literatura; y el *Discurso preliminar* que no deja de insistir en la unidad entre la ciencia y las artes, sentando también los precedentes para los orígenes de la estética moderna.

Ya nos hemos referido al ideal educativo de Rousseau, tanto en el libro I de su *Emilio* (“Vivir es el oficio que quiero enseñarle”) hasta las *Ensoñaciones de un paseante solitario*, donde vivir es también pasearse y disfrutar la naturaleza, y las artes, con las facultades del arte para enseñar a vivir plenamente. Asimismo, a cómo la Ilustración alemana radicalizó estos postulados, especialmente con Schiller y sus *Cartas sobre la educación estética del hombre*, quien insiste en los vínculos entre la política (entendida como vivir ciudadano, vivir culturalmente, como ser humano) y los significados existenciales de la estética (entendida en su amplio sentido de sentimiento, emoción, experiencia existencial del vivir profundo).

Quedó subrayado el ideal iluminista de la necesidad de la cultura, y del arte como elemento notable suyo, vinculante del hombre con la Naturaleza, los otros hombres y Dios; y la experiencia estética como ámbito donde se unifican la libertad y la universalidad, en una experiencia personal sin delegación, donde cada cual experimenta personal y libremente su vivir y vive su cultura personalmente. El hombre posee y debe realizar dos libertades: la moral y la estética.

Se fundamenta asimismo uno de los mayores problemas y preocupaciones de nuestro tiempo, que halla inteligente eco en Eduardo Subirats<sup>5</sup>:

El signo de nuestra época es una escisión entre el desarrollo tecnológico y sus consecuencias sobre la organización material y espiritual de la existencia humana. La cultura moderna se crece en siempre renovadas aventuras de expansión del poder tecnológico en el universo. [...] El hombre tardo-moderno vive escindido entre la pasión prometeica y el nihilismo de Sísifo, o bien comparte el desgarramiento interior de Hércules, aquel héroe fundador de la cultura que ve culminados sus sacrificios y aventuras en el alienado frenesí que le impele a asesinar a sus hijos.

Y de seguir los cauces de esta reflexión, no cabe duda de que atina Rafael Argullol cuando, desde otra perspectiva inspirada en el humanismo de Goethe, retoma dicha

---

<sup>5</sup> Subirats, Eduardo: *Los malos días pasarán*. Ponencia presentada en el simposio “La transformación de la conciencia moderna, realizada en Murcia en marzo de 1984, bajos los auspicios del Departamento de Filosofía de la Universidad de Murcia y el Aula de Cultura de la Caja de Murcia. Véase: Jarauta, Francisco (Ed.). *La transformación de la conciencia moderna*. Murcia: Universidad de Murcia, 1991; pp 31–32.

problemática, en sus apuntes sobre la línea que va desde el Fausto de Goethe hasta el de Thomas Mann, y su relación con los conflictos entre totalidad y singularidad, posesión y deseo, hombre y mundo, naturaleza y arte, sin que se olvide la escisión misma de la personalidad y espiritualidad del hombre moderno<sup>6</sup>:

[...] dónde se revela esta compenetración entre el hombre y el mundo. Para Goethe no habrá dudas: en el arte. [...] al arte se le reconoce ahora una función cohesionadora, pues su ámbito no siendo estrictamente el de lo singular y el de lo sensible—contingente ni tampoco el de lo universal y el de lo ideal—abstracto es, al mismo tiempo, partícipe de uno y de otro. Dicho de otro modo: el arte ejerce como un mediador entre la pluralidad del mundo de los fenómenos y la unicidad del mundo de las ideas. [...] A quien ha sorbido, en su gozo y en su dolor, la diversidad de la vida, no se le puede negar el disfrute de la universalidad del ser. En cierto modo la dinámica del arte se rige por este principio fáustico de la acción. El arte se nutre de la diversidad del mundo fenoménico para que se revele y sea reconocible la belleza suprema, la unidad del ser.

Con Goethe se había perfilado definitivamente el concepto de la *Bildung*, la formación general del hombre como expresión de la más elevada educación. Como humanista, un fin siempre atendido será la formación intelectual, moral y estética del hombre que, mirada con ojos de actualidad incorpora la multiplicidad de beneficios y funciones del arte para forjar la plenitud humana: el arte enriquece el espíritu, incrementa la libertad, une al hombre con la naturaleza, los demás hombres y la divinidad o lo trascendente, y proporciona el placer dulce o angustiante, pero siempre tenso que transfigura lo sensible en espiritual, y agudiza la mirada.

## Ejemplos del *por a expensas del para*

Hace ya décadas, la proliferación de las *videocaseteras*, con sus facilidades reproducir filmes, incrementaron cada día más el uso del cine en la educación; uso que a menudo fue abuso y mal uso.

Con demasiada frecuencia se pretendió sustituir realidades con representaciones de esas realidades; e incluso profesores de historia y de literatura que, lejos de incentivar y exigir la lectura de los correspondientes textos históricos y obras literarias, se conformaban con una versión fílmica, más atractiva para estudiantes poco dados a la lectura.

---

<sup>6</sup> Argullol, Rafael. *Fausto y el arte: De Goethe a Thomas Mann*. Ibidem, pp 147–148.

En tales casos, los errores formativos no su hubiesen producido si hubiesen existido conceptos hondos sobre el arte, sus funciones y propiedades. Mejor aún, si en un debido interés y accionar –inexistentes en esos ejemplos– en pos de una formación *para* el arte –y no sólo de la obra artística como *medio* didáctico– estuviesen sedimentadas ya las particularidades de la apreciación literaria y la cinematográfica.

Resultaba también el craso desatino de un arte supuestamente enseñado *por* otro arte, con independencia de que sí existen vínculos entre todas las artes. ¿Cómo aprender literatura, poesía, sin leer (o al menos escuchar la lectura o declamación de) las obras?

Sin duda, un buen profesor de historia puede auxiliarse del cine y de la novelística para realizar parangones u otras experiencias, y en esa medida razonable enseñar *por*, *mediante* el cine y la literatura, pero nunca de modo sustitutivo sino buscando motivaciones y complementos para su disciplina. Tampoco cabe dudar que un buen profesor de literatura puede valerse de filmes y otros recursos similares, pero queda siempre ineludiblemente obligado a valerse y hacer valer las obras literarias propiamente dichas, o sea, facilitar la formación *para* la literatura, para ser capaces de disfrutar, apreciar, aprehender cabalmente la literatura en sus textos.

Este ejemplo tan concreto o específico de errores e insuficiencias dadas en un proceso formativo, alerta sobre la necesidad de manejar conceptos precisos sobre el arte y lo estético, de modo general, pero además sobre la existencia y necesaria atención a una doble direccionalidad en la formación humana, *por* y *para* el arte, con sus características y valores particulares.

## **Conclusiones: Principios sobre formación humana, educación y arte**

Si se miran las funciones del arte, se evidencian sus lazos indisolubles con el desarrollo de la sensibilidad, las motivaciones, las capacidades y la personalidad íntegra de los seres humanos.

En la actividad artística y en toda situación estética vivenciada a plenitud como tal, los seres humanos se ven compelidos, “tensados” a desplegar sus habilidades sensorio motoras, desplegando la sensibilidad y emociones en necesaria integración con las facultades

reflexivas y, en general, racionales sin olvidar la creatividad; de modo superlativo en ciertos movimientos artísticos que solicitan la participación o colaboración co-creadora, pero también en los demás.

La función comunicativa del arte, inseparable de la creativa y de las demás, significa un enriquecimiento del desarrollo social, al implicar el desarrollo de las habilidades y capacidades de comunicación, de los vínculos dialógicos con los demás seres humanos y el vasto universo de temas, problemas y formas naturales y sociales. Pero también incumbe al desarrollo del lenguaje y la imaginación en sentido estricto aún en el disfrute o realización solitaria de la obra.

Tras esta mirada, se sigue la plena conciencia de las posibilidades del arte para una amplia y honda formación humana –incluidos los procesos instructivos y educativos más institucionales– superadora de todo espíritu “bancario”, imitativo o llanamente normativo.

Bien conceptuado, el arte brinda una experiencia y un saber humano y universal inalcanzable comúnmente por otras vías. Proporciona conocimientos sobre nuestros más hondos procesos espirituales y sobre aspectos concretos del saber como la naturaleza, la sociedad y la vida misma, incluyendo los lenguajes y recursos expresivos; sobre los más velados secretos del universo como sobre los fenómenos más cercanos y cotidianos: Todo, siempre transmutado por la mirada artística, de modo que el arte genuino siempre implica una función educativa, muy distinta, contraria, dijimos, a la del didactismo y otras manipulaciones.

Con palabras más elegantes que las nuestras, Ernest Grassi reflexiona en *Arte y mito*<sup>7</sup>:

En este aspecto también se revela la función pedagógica del arte; sólo cuando el trato con las obras de arte ha aguzado nuestra mirada podemos aprehender en los fenómenos, acontecimientos y objetos, los significados válidos para el hombre.

[...]

Así todo arte extrae del caos una posibilidad especial de ordenación para poder dominarlo. Cada una de estas estructuraciones es capaz de mantener presa por un tiempo limitado la mirada del observador, siempre profundizadora de nuevas dimensiones e indagadora de nuevas posibilidades. Esta mirada capta esas múltiples formas surgidas de la nada, arrancadas de la nada, en su simple sucesión, no en su posible simultaneidad.

---

<sup>7</sup> Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, SAIC, 1968, pp. 137 y 169, respectivamente.

Esta *agudización de la mirada* pervive tan innegable que es, no sólo admitida sino insistencia dada por hondos investigadores y pensadores de las más disímiles tendencias filosóficas desde la fenomenología hasta las filosofías cristianas y marxistas, incluyendo a Husserl, Heidegger, Vigotski, Kagan, Merleau-Ponty, Gadamer, Morin, López Quintás... El arte constituye un reino develador de los secretos del hombre y del mundo; y bastaría solo ello para reconocer su valor formativo.

Para mayor y mejor vislumbre, recuérdese también la función lúdica del arte. El hombre es *hommo ludens*, juega (como los mamíferos y otros animales), y los impulsos lúdicos hallan campo de expresión e incluso sublimación en el arte.

Toda obra de arte lleva implícito el juego, el libre juego de fantasías, reglas, habilidades, procedimientos, ... la libertad, desenvolvimiento de habilidades e ingenio dentro de la reglamentación y la meta, y la libertad creadora también para transgredir las reglas y cánones estrechos, obsoletos, inoperantes, lo mismo en su proceso creativo que en su apreciación y participación consumidora.

Ello hace ver más que las posibilidades la necesidad del arte para el ser humano, individual y socialmente, así como, por ende, de la educación artística en todo proceso cabalmente formativos... pero nunca sólo como mediación, como enseñar tal o más cual cosa, decir una u otra cosa *por mediación del arte*.

El accionar solo mediante, el *por* aislado, puede facilitar el desarrollo de conocimientos, habilidades, capacidades, cualidades y valores generales, así como de comunicación y participación social; pero, en contrapartida, siempre queda, por lo menos, en la pobreza espiritual o incluso la mutilación de las potencialidades del ser humano, entonces ajeno a la experiencia plenamente estética.

Se hace necesaria también la otra dirección, la educación *para* el arte; favorecer, coadyuvar al desarrollo y las oportunidades de experimentar el arte y, en general, lo estético: la valoración, necesidad y disfrute propiamente estético. Con esta intensificación de la capacidad de crear, apreciar y participar socialmente; también el desarrollo de la plenitud espiritual.

Si se exigiesen pocas palabras como ejemplos ilustrativos, pudiera decirse que los filmes han de ser para aprender mucho mediante ellos, pero también para desarrollar y

disfrutar las capacidades y la experiencia cinematográficas; así como las novelas han de valer para aprender mucho sobre muchísimos temas, pero también han de valer para desarrollar y disfrutar las capacidades y experiencias literarias.

Si se demandasen pocas palabras para resumir ideas, pudiera decirse que toda relación superior entre arte y educación implica los procesos del *para* y el *por*; que pueden ser válidos ciertos usos del *mediante* o el *por* siempre que no mutilen el *para* y que, aún cuando predomine al *por* siempre conviene el *para*; y que, cuando se imponga el predominio del *para*, la formación para el arte o una de las artes (la formación cinematográfica, literaria, plástica...), ello implica de por sí siempre *mediaciones* para conocimientos y habilidades desde la agudización de la mirada y los saberes, el desarrollo del sentimiento y la personalidad, y el incremento de las capacidades de comunicación y participación social.

## REFERENCIAS

- Abbagnano, N y A. Visalberghi (1992). *Historia de la pedagogía*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Arnheim, Rudolph (1980). *Hacia una psicología del arte. Arte y entropía*. Madrid: Alianza Forma.
- \_\_\_\_\_ (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- Berger, John y Otros (1990). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili Editores.
- Cabrera Salort, Ramón (1978). *Apreciación de las Artes Visuales*. Barcelona: Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_ (1993). "Educación por el arte: afectividad e inteligencia". Curso Pre-Reunión PEDAGOGÍA'93, La Habana: Ministerio de Educación.
- Chávez Elizalde, María de los Á. (2004). *Educación sensorial a través del arte*. México, D.F.: Fonca.
- Clot, René Jean (1968). *La educación artística*, Barcelona: Luis Miracle.
- Deza Bello, María Jesús (1993). "Jugar con las imágenes"; en *Cuadernos de Pedagogía*, n. 219, Barcelona.
- Edwards, Linda Carol (1990). *Affective Developmente and the Creative Arts: A Process Approach to Early Childhood Education*. Colombus: Merrill.
- Figari, Pedro (1965). *Educación y Arte*. Montevideo: Biblioteca Artigas.

- Freire, Paulo (1980). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gaínza, Violeta de (2002). *Pedagogía musical- Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen.
- Gardner, Howard (1995). *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós.
- Gennari, Mario (1997). *La educación estética. Arte y literatura*. Barcelona: Paidós.
- Grassi, Ernest (1968). *Arte y mito*. Buenos Aires: Nueva Visión, SAIC.
- Hoppe Canto, Miguel (Coord.) (2009). *Pedagogía desde el arte (Manual de introducción)*. México: Save The Children México.
- Jarauta, Francisco (Editor) (1991). *La transformación de la conciencia moderna*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Juanola I Terradellas, Roser (1992). *Reforma educativa y educación artística (Cuadernos de Pedagogía 208)*. La Habana: Ministerio de Educación.
- Jünger, Ernest (1995). *El dolor*. Barcelona: Tusquets.
- Kagan, Moisés (1987). *La teoría y el análisis de la cultura (Compilación)*. México: Universidad de Guadalajara.
- Levi-Strauss, Claude (1970). *Arte, lenguaje y etnología (Entrevista de G. Charbonier)*. La Habana: Inst. Cubano del Libro.
- López Quintás, Alfonso (1987). *Estética de la creatividad. Juego, arte, literatura*, Ed. Promociones Publicaciones Universitarias, Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (1991). *La experiencia estética y su poder formativo*. Navarra: Verbo Divino.
- \_\_\_\_\_ (1993). *El arte de pensar con rigor y vivir de forma creativa*. Madrid: Asociación para el Progreso de las ciencias Humanas.
- Lowenfeld, Viktor (1973). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Bs. Aires: Kapeluz.
- Merleau-Ponty, M. (1986). *El ojo y el espíritu*. Barcelona: Paidós.
- Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para una educación del futuro*. Paris: Unesco.
- Ortega y Gasset, José (1991). *La deshumanización del arte y otros ensayos de Estética*. Alianza Editorial, Madrid.
- Pichón Riviére, E. (s.d.). *El proceso creador*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ramos, Samuel (1950). *Filosofía de la vida artística*. México: UNAM.
- Read, Herbert (1957). *Imagen e idea. La función del arte en el desarrollo de la conciencia humana*. México: Fondo de Cultura Económica.

- \_\_\_\_\_ (1973). *Educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Rojas Bez, José (2014). *Audiovisualidad, arte y cultura contemporánea*. Pueblo y Educación, La Habana.
- \_\_\_\_\_ (2018). *El arte y sus primeros esplendores*. Editorial Universitaria Félix Varela, La Habana.
- Rousseau, Juan Jacobo (1982). *Emilio*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Schiller, (1965). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Madrid: Aguilar.
- Sosa Jesualdo (1968). *Pedagogía de la expresión*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Vázquez, Stela Maris (1995). *Constructivismo, realismo y aprendizaje*. Buenos Aires: Ciafic.
- \_\_\_\_\_ (2012). *La filosofía de la educación: estado de la cuestión y líneas esenciales*. Buenos Aires: Ciafic.
- Vigotski, Liev (1987). *Psicología del arte*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Wick, Rainer (1986). *La pedagogía de la Bauhaus*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Wojnar, Irena (1975). *Estética y Educación*. México: Fondo de Cultura Económica.



**José Rojas Bez.** Licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Visitante en universidades de América Latina y España. Entre sus libros: *Un estudio sobre La vida es sueño* (Ed. Oriente, Santiago de Cuba, 1981), *Artes, cine, videotape: límites y confluencias* (Holguín, Ediciones Holguín, 1987), *Visiones en el tiempo de América* (Colima, Estado de México, 1995), *El cine por dentro* (Univ. Iberoamericana/Univ. Veracruzana, 2000), *Pasaje al arte del cine* (Universidad de Guadalajara, 2013), *Audiovisualidad, artes y cultura contemporánea* (Pueblo y Educación, La Habana, 2014) y *El arte del cine: formas y conceptos* (Pueblo y Educación, La Habana, 2018).

# Interrogar a las preguntas sobre la danza. Un ejercicio de re-estetización.

Mayra Sánchez Medina. Cuba

## RESUMEN

El trabajo describe un ejercicio conceptual realizado en un aula de postgrado con especialistas del circuito danzario en Cuba, desde la idea, retórica para algunos, de la necesidad de pensar la danza. Partiendo de poner en cuestión e interrogar a las propias preguntas qué, cómo, cuándo y para qué danza, se transita por cuestiones filosóficas generales y sus implicaciones en el lugar de la corporalidad danzaria; por la diatriba entre institución y vida cotidiana, para llegar a visiones pragmáticas que posicionan la necesidad de la re-estetización, como un modo otro de pensar la educación por el arte desde los espacios danzarios.

**Palabras clave:** Danza, pensar la danza, educación por el arte, re-estetización

## RESUMO

O trabalho descreve um exercício conceitual realizado em sala de aula de pós-graduação com especialistas do circuito de dança em Cuba, a partir da idéia, retórica para alguns, da necessidade de pensar a dança. Começando por questionar e interrogar as próprias perguntas, o que, como, quando e para que dança, passamos por questões filosóficas gerais e suas implicações no lugar da corporalidade da dança; pela diátriba entre o a instituição e vida cotidiana, para chegar a visões pragmáticas que colocam a necessidade de uma reestetização, como outra maneira de pensar a educação através da arte a partir dos espaços de dança.

**Palavras-chave:** Dançar, pensar, dançar, educação artística, reestetização

## SUMMARY

The work describes a conceptual exercise carried out in a postgraduate classroom with specialists from the dance circuit in Cuba, from the idea, rhetoric for some, of the need to think about dance. Starting from questioning and interrogating the questions themselves, what, how, when and for what dance, one goes through general philosophical questions and their implications in the place of dance corporality; by the diatribe between institution and daily life, to arrive at pragmatic visions that position the need for a re-aestheticization, as another way of thinking about education through art from dance spaces.

**Keywords:** Dance, think dance, art education, re-aestheticization

## Introducción

“Dale a tu cuerpo alegría Macarena”  
Canción popular  
Dúo Los del Río

La reciente realización del curso *Lo estético en las coordenadas danzarias* en la Maestría en Estudios teóricos de la Danza resultó una especie de termómetro acerca de las preocupaciones, intereses y motivaciones de los estudiantes que cursan la tercera edición de la maestría en la Facultad de Arte Danzario de la Universidad de las Artes de Cuba, ISA.

La heterogeneidad del grupo –bailarines, profesores y coreógrafos de ballet, danza contemporánea y folclórica, así como críticos y especialistas, tanto cubanos como extranjeros-, resultaría un atractivo especial para un encuentro donde el escenario de la danza y sus múltiples circuitos resultaría el indiscutible protagonista. Las presentes líneas pretenden regresar a esta experiencia bajo los imperativos de la Educación por el Arte.

Como espacio de reflexión teórica, el curso debió acreditarse como un ejercicio de pensamiento, situado en el ámbito del movimiento escénico, la diversidad de entrenamientos y la construcción de una corporalidad en disputa. Desde estas coordenadas, plantó batalla esgrimiendo la idea, retórica para algunos, de la necesidad de pensar la danza. Mas que en hacernos las interrogantes habituales sobre el hecho danzario –*qué, cómo, cuándo y para qué danza*-, la propuesta consistía en poner en cuestión las propias preguntas, tratando de construir, desde ellas, un conjunto de nuevas interrogantes y caminos reflexivos que permitieran problematizar el ejercicio profesional y formativo objeto de análisis. En este empeño, partimos de indagar por las condiciones de posibilidad de preguntar por la Danza.

## Desarrollo

El existir separado de la danza fue considerada la primera de estas condiciones de posibilidad de nuestro ejercicio conceptual. Fue necesario que la danza se librara de sus lazos mágicos y cotidianos para devenir esfera autónoma, estilizada, que luego fue creciendo y multiplicándose en diversos modos de ser, siempre acompañada por reflexiones críticas, históricas, estéticas, danzológicas.

Tal cual ocurre en el resto de las artes, este pensamiento multidisciplinario que ha crecido con la danza, no resulta un elemento agregado o prescindible, en tanto, progresivamente, ha cumplido la función de establecer límites y normativas, separándola de lo cotidiano no especializado y estableciendo una jerarquía cultural hoy en disputa tras las rupturas asociadas a la posmodernidad.

Dicha autonomía, respaldada por varios circuitos de legitimación (academias, escenarios, instituciones, públicos, críticos, etc.), sigue hoy, por una parte, marcando los derroteros reflexivos de un espacio fragmentado por formas heterogéneas de hacer; mientras que, por la otra, sufre los escamoteos de cierta esfera cada vez más pujante de prácticas no especializadas que se mueven al ritmo estetizado de la sociedad actual.

Considerar estas circunstancias contextuales, hizo necesaria otra acotación: la pertenencia de nuestro ejercicio inquisitorio a un espacio determinado: el artístico danzario como circuito profesional y educacional. Nuestras culturas originarias y su utilización ritual de los movimientos corporales no se han visto precisadas a la pregunta; no requieren de concursos reflexivos los ditirambos populares del carnaval o la disipada sinuosidad de las siluetas en las zonas prohibitivas de todas las ciudades del mundo; tampoco las fiestas campesinas o el tambor del bembé... Entonces, ¿quién se pregunta por la danza y por qué?

Después de mucho debatir concluimos que la legitimidad de esa interrogante responde, en primer lugar, a ese existir separado de lo danzario que lo independizó de otras funciones y actividades sociales, mismo que hoy se debate en situación de diferenciación-indiferenciación como todo el Arte desde hace más de un siglo (Brea, 2004,19). Se pregunta la danza como circuito, como gremio, como profesión. La danza misma como institución. Ella es quien se examina a sí misma y se responde en defensa de esa hegemonía simbólica que desea conservar. No obstante, la profusión de circuitos que componen la escena danzaria actual, permite y condiciona, que no exista una sola respuesta, como no existe una sola manera de danzar. Fuera de ello, lejos del espacio institucional o educativo y sus interrogaciones metatextuales, no hacen falta preguntas. Se danza...

Ahora, si las preguntas sobre la danza se asocian a su propia autonomía, es preciso fechar y situar tal separación del hecho común y corriente de mover el cuerpo con una

determinada cadencia. Al hacerlo, concordaremos en que este proceso tuvo un contexto histórico concreto que coincide con la construcción y consolidación de la modernidad capitalista europea, cuyas bases epistémicas sustentan la relación inicial cuerpo-danza. Estas bases se cimentan desde la presuposición de una ruptura ontológica entre hombre-mundo y entre cuerpo- mente lo cual, amén de otras implicaciones trascendentes, convirtió a la corporalidad en simple soporte del espíritu.

## Mente y cuerpo, he ahí el problema.

“Ser una conciencia, o más bien, ser una experiencia, significa comunicar interiormente con el mundo, el cuerpo y los otros, ser con ellos, en vez de estar al lado de ellos”  
Merleau-Ponty (1957)  
Fenomenología de la percepción

La reflexión que presupone al *soma* y el *cogito* en interdependencia, puede resultar un lugar común para aquellos que habitan la contemporaneidad. Sin embargo, aún asistimos a las secuelas de la absurda separación que diera sustento a las teorías filosóficas y corrientes danzarias que poblaron las primeras etapas de la modernidad occidental. Tal ruptura ontológica entre cuerpo y mente, entre la razón y el mundo, se ha tipificado como una actitud epistemológica que provoca un “extrañamiento” del cuerpo, al ubicar a los seres humanos en una posición externa respecto al mundo y a su propia sustancia corpórea, con una postura instrumental hacia ellos. ¿Cuáles serían las implicaciones de esta disociación epistémica y práctica para el universo danzario?

A pesar de la supuesta lejanía que las rupturas modernas impusieron entre teoría y práctica, este asunto no quedó reducido a la nebulosa filosófica. Se puede asegurar, sin lugar a dudas, que este postulado ha resultado crucial en la determinación del canon con que se ha pensado lo danzario hasta hace poco más de un siglo: la conversión del cuerpo en un objeto sometido por la racionalidad, misma que inserta una representación mental entre ambos y separa al sujeto de su propia experiencia sensorial. Sobre esta base, se instauran los principios de la técnica y la acción corporal en la danza clásica – caracterizada por la rotación de piernas y pies, la rigidez del torso, la extensión de la línea y la liviandad-, a partir de una disociación entre imagen y “fisicalidad”. Esto impone una especie de espiritualización intelectualizada del soporte natural, expresada en su peso y virtuosismo técnico, delimitado racionalmente

desde el orden, y una búsqueda permanente del horizonte, -físico, temporal y mental- elevado de lo sublime.

Como sentido encarnado (Merleau-Ponty, 1957, 193), la corporeidad vista históricamente sería, primero, simple objeto sometido a un orden racional, para luego devenir discurso en disputa, cuando logra desatar sus fronteras en los sucesivos desarrollos modernos y contemporáneos de la danza. Sería en sus escenarios, sin lugar a dudas, que se gestó la visibilidad de una materialidad sintiente acorralada por el pensamiento, protagonista de la experimentación vanguardista y sus explosivas búsquedas. Así, de fuerza ciega y objeto de sometimiento estilizado en circuitos específicos, se bajó de las puntas y desató su potencialidad discursiva con nuevos emplazamientos y técnicas. No es casual entonces, que todo ello coincida con que también para el pensamiento filosófico y social, el cuerpo fuera encontrando su propia voz.

En tal sentido, pudiera hablarse de una nueva cultura, en la que lo corporal resulta “una señal que vincula, separa u oculta la particular forma y las condiciones en las que cada individuo se adscribe y pertenece a una clase social, a una edad, a un sexo, a una profesión, a una actividad, a un contexto determinado y a un espacio” (Martínez Barreiro, 2004, 1993). Estamos cada vez más conscientes de que somos en y desde nuestro cuerpo.

Así también, desde principios del siglo xx, y cada vez más en tendencia acelerada y creciente, se viene produciendo un espectacular aumento en los regímenes de autocuidado del cuerpo. El cuerpo se ha convertido en objeto de un “trabajo” cada vez mayor que introduce nuevas rutinas cotidianas, -el ejercicio, la dieta, el maquillaje, ...’; nuevos lugares de socialización, -como el gimnasio-; nuevos órdenes al deseo y los modelos de comportamiento y relación. A diferencia de la fase previa, se aprecia una tendencia general a ver al cuerpo como parte del propio yo, abierto a revisión, cambio y transformación, mas allá de lo psicológico y las terapias sicoanalíticas.

El destape de la sexualidad, su connotación social y comercial; las batallas feministas por la emancipación y el determinismo del cuerpo sexuado; el envejecimiento poblacional, la salud y la enfermedad y la juventud como paradigma productivo y comercial; la manipulación estética y reproductiva del organismo humano y sus funciones; el estudio del

discurso corporal no verbal y su lugar en la comunicación, se suman al propio despliegue teórico y práctico de la danza misma, en el cuestionamiento de la corporalidad danzaria, los tipos de entrenamientos, las técnicas creativas y los propios espacios de legitimación. Apropiarnos de esa comunión con la mente, sería entonces un punto de partida con el que habría que contar cuando hablamos de pensar la Danza, recolocando al cuerpo en su nuevo lugar, pensando en él y desde él.

## ¿Cuándo es danza?

En un breve recorrido por el relato de la Historia del arte, el curso se encontró de nuevo con el pensamiento, ya no como referente paratextual y acompañante del hecho artístico, sino como aquella condición de su existir que se fue introduciendo poco a poco en el propio proceso de su autonomía.

Según Ranciere, la modernidad deriva en la “constitución de un régimen estético del arte”, entendida como una taxonomía que distingue aquello que es arte de aquello que no lo es, desde lo sensible en cuanto tal, por la asignación a una cierta forma de aprehensión sensible: “Obra- nos dice- es un sensible separado de las conexiones ordinarias de lo sensible, vale en adelante como manifestación del espíritu, pero del espíritu en tanto que el mismo no se conoce. La estética nace como modo de pensamiento cuando la obra es subsumida bajo la categoría de un sensible heterogéneo, con la idea de que hay una zona de lo sensible que se separa de las leyes ordinarias del universo sensible y testimonia la presencia de otra potencia.” (Ranciere, 2002, 209)

Esta visión le asigna un papel crucial al pensamiento sobre el Arte, como condición de la delimitación de sus fronteras, y en especial a la Estética, desde la cual se fundamentó la separación de la obra de arte del resto de los objetos y se distinguió un tipo de juicio y de valor asociados a la cualidad del gusto.

En el caso del relato de las Artes Visuales, esta idea no se evidencia tan claramente hasta la Vanguardia, momento en que aparece la disputa arte-no arte, y se hace necesaria la elaboración de coordenadas conceptuales dentro de las cuales fuera posible entender la intromisión de objetos encontrados o de temas, técnicas y espacios ajenos hasta entonces al

circuito artístico. Con menos celeridad, empezaría a invadir también el terreno de lo danzario, recorrido por nuevas maneras de hacer; descalzado y abierto a lo exótico, el azar y lo cotidiano; en disputa permanente con el despliegue comercial y las modas, ante los que la excelencia, la técnica o la belleza dejan de ser criterios exclusivos de artisticidad.

Siguiendo a Godman (1977, 12), y ante la multiplicidad de circuitos y poéticas danzarias, también sería válido desterrar la pregunta: ¿Qué es Danza?, - ya que no sería posible responderla sin acotaciones y encerramientos-, y sustituirla por otra más pertinente: ¿Cuándo es danza?, es decir, "... Bajo qué condiciones, en qué contexto, frente a qué situación... un gesto, un objeto o un texto adquieren un valor significativo que trasciende su mera existencia funcional y convencional." (De ventos, 1980, 29)

Ante el corrimiento de los límites y la incorporación sistemática e intencional de nuevas maneras, espacios y corporalidades, es preciso, una y otra vez, actualizar lo danzario en sus nuevas dinámicas procesuales y espacio-temporales desde su propia construcción de discurso. En otras palabras, el pensamiento sobre la danza, no resulta una adición externa a ella; no solo la describe o acompaña: en la medida que valida y mueve límites; abre la sombrilla a nuevas posibilidades y trasposos escénicos con lo teatral, lo cotidiano, el foco folclórico, lo urbano o la diversidad, construye la Danza una y otra vez y forma parte de ella.

## ¿Para qué Danza?

“...El poder no es una institución, y no es una estructura, no es una cierta potencia de la que algunos estarían dotados: es el nombre que se le presta a una situación estratégica compleja en una sociedad dada...”

Michel Foucault.  
Historia de la sexualidad I.  
La voluntad de saber.

Finalmente, e increpado por los propios asistentes a esta edición de la Maestría en Estudios teóricos de la Danza, el curso derivó en otro nivel de pensamiento sobre la danza, de la mano de la Estética política. Desde ella, pudimos identificar los dispositivos simbólicos, formas históricas de montaje, puesta en escena, representación, que han servido de soportes

al poder a lo largo de la historia (Balandier, 1994); encontrando también, una perspectiva para valorar lo danzario no solo como discurso creativo en que concurren los artistas y sus públicos, sino, desde una mirada social más amplia, como parte de esos dispositivos que disciplinan y estructuran cuerpos y movimientos en cada resquicio de lo social, mismos que habría que reconstruir y cuestionar desde la educación por el Arte y desde las lógicas emancipatorias en general. En este contexto, se hizo posible una reflexión pragmática de lo danzario que nos permitiera entender el lugar que ocupa en las dinámicas sociales, lugar que se determina a partir de lo que la gente que hace con él.

Ya Foucault había conceptualizado la anatomía política, como una operación de disciplinar el cuerpo dócil y hacerlo un producto social, insertado en relaciones de poder y dominación a través de "... métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad..." (Foucault, 2005, 83) desde los que se estructuran las prácticas discursivas y los espacios institucionales –la fábrica, la escuela, los hospitales- encargados de modelarlo. (Foucault, 2006).

Mucho más lejos llega Ranciere cuando concibe la política como división de lo sensible:

"...Esta lógica de los cuerpos asignados a su lugar correspondiente dentro de una distribución de lo común y de lo privado, -señala- es también una distribución de lo visible y lo invisible, de la palabra y del ruido..." (Ranciere, 1994, 42) y aclara: "... denomino como división de lo sensible ese sistema de evidencias sensibles que pone al descubierto al mismo tiempo la existencia de un común y las delimitaciones que definen sus lugares y partes respectivas. Por lo tanto, una división de lo sensible fija al mismo tiempo un común repartido y unas partes exclusivas. Este reparto de partes y lugares se basa en una división de los espacios, los tiempos y las formas de actividad que determina la manera misma en que un común se presta a participación y unos y otros participan en esa división..." (Ranciere, 2000, 3).

Con sus consideraciones en torno al carácter político de la división de lo sensible, Ranciere nos invita a considerar una perspectiva novedosa a atender también por los estudios teóricos de la Danza. Con él, podríamos preguntarnos, por ejemplo, cuánto lo danzario promueve o rompe" la evidencia sensible del orden "natural" que destina a los individuos o a los grupos al mando o a la obediencia, a la vida pública o a la vida privada, asignándolos

de entrada a tal o cual tipo de espacio o de tiempo, a tal manera de ser, de ver, de decir...”  
(Ranciere, Ibidem)

La visión de la política como la actividad que reconfigura los marcos sensibles en el seno de los cuales se definen objetos comunes, no solo ha trascendido por su agudeza en la comprensión y visibilización de los resortes internos de lo político, sino que deja entrever, este sustrato a veces no tan nítido en el acontecimiento danzario: su papel en la construcción de subjetividades.

Pensar la política desde lo sensible, convoca a una re-visitación de la sensibilidad para liberarla de la simplificación de que fuera objeto por el determinismo ingenuo que la redujo, junto a la subjetividad, a su condición de “reflejo” o “reacción” a algo que esta fuera del sujeto. Varios autores contemporáneos han regresado a la sensibilidad como ese espacio complejo, autopoiético que nos hace ser en el mundo, y que nos cualifica culturalmente de modo integral; matiza nuestras identidades e intercambios cotidianos, sin que pueda diseccionarse mecánicamente en aspectos neurológicos o eléctricos; materiales o ideales; conscientes y subconscientes. Para Katia Mandoki, por ejemplo, existe una estrecha relación entre sensibilidad y estesis en las estrategias de constitución e intercambio de las identidades individuales y colectivas, que es posible explorar teóricamente desde el análisis de los ejes sígnicos y simbólicos en que se apoya la enunciación-interpretación de los procesos de intercambio estético, (Mandoki, 2006, 23).

En este sentido, resultó valiosa la aportación de una estudiante cuando trajo al aula lo que al respecto apunta Aníbal Quijano:

“... La “corporalidad” es el nivel decisivo de las relaciones de poder. Porque el “cuerpo” mienta la “persona,” si se libera el concepto de “cuerpo” de las implicaciones mistificadoras del antiguo “dualismo” eurocéntrico, en especial judeo-cristiano (alma-cuerpo, psiquis-cuerpo, etc.). Y eso es lo que hace posible la “naturalización” de tales relaciones sociales. En la explotación, es el “cuerpo” el que es usado y consumido en el trabajo y, en la mayor parte del mundo, en la pobreza, en el hambre, en la malnutrición, en la enfermedad. Es el “cuerpo” el implicado en el castigo, en la represión, en las torturas y en las masacres durante las luchas contra los explotadores. ... En las relaciones de género, se trata del “cuerpo.” En la “raza,” la referencia es al “cuerpo,” el “color” presume el “cuerpo...” (Quijano, 2000,26)

También el cuerpo resulta central en las nuevas circunstancias epocales, de expansión capitalista –transnacional, electrónica, publicitaria...- caracterizada como de una estetización generalizada, que abarca objetos, necesidades y relaciones. (Brea, 2003, 128). Se trata de la

presencia de elementos estéticos en lo público y lo privado, en las instituciones, los modos de actuación, usos cotidianos y hábitos de vida, etc. Lo que hace que este asunto adquiera hoy mayor importancia que nunca antes, es la evidencia de que las personas comunes en la sociedad contemporánea, están tomando desde allí, decisiones importantes en sus vidas, - en relación a su cuerpo, a su profesión; al sistema de necesidades y relaciones personales o familiares; en torno a sus rutinas cotidianas, e incluso, hacia las formas de participación social y política. Entonces, la pregunta por lo que la gente hace con la danza tiene sentidos políticos incuestionables.

“A través de la relación con el propio cuerpo, las determinaciones sociales adscritas a una determinada posición en el espacio social tienden a formar disposiciones constitutivas de una determinada identidad. A partir de esta consideración de la centralidad de lo corporal en la vida social, el estudio de prácticas eminentemente corporales como lo es la danza [...] es una vía de acceso a la profundización del análisis de todo aquello que es corporal en nuestra existencia” (Mora, 2007: 332).

También en la Danza se ha producido poco a poco una vuelta hacia la corporalidad. Si de alguna manera la danza clásica se había interesado en la construcción idealizada de una belleza sublimada que interponía a su soporte físico, y la Danza moderna se hizo dueña de la expresión, ejercitando sus elementos de lenguaje, la danza contemporánea ha llegado más allá al advertir y cuestionar el lugar del cuerpo y su subordinación a las formas racionales que lo habían utilizado como vehículo, para explorar las posibilidades cognitivas, axiológicas y comunicativas del cuerpo, incorporando a la percepción y a la experiencia como planos de composición.

Los aires más recientes traen consigo nuevas preguntas que muestran, en sí mismas, la amplitud de sus alcances: ¿qué puede un cuerpo?, ¿qué pueden juntos los cuerpos? Abogan por salirse de los espacios habituales, tomar las ciudades y experimentar el extrañamiento y la transgresión; jugar con lo impresentable, la ambigüedad y el azar, favoreciendo el empoderamiento del propio cuerpo individual y social. La Danza de nuestros días nos habla de las batallas de sentido que recorren la vida cotidiana, con fuerza mayor que nunca antes; de nuevas y viejas búsquedas y replanteos; de agenciamientos y pertenencias signados por la estetización del mundo.

En ese mismo sentido, la educación desde el arte de la danza se cualifica como discurso total, que permite abarcar, como casi ningún otro medio, los espacios síquicos y

corporales. Al tener como materia prima a lo sensible, -entendido no como estatuto pre-racional o subconsciente, en el sentido de “incompletitud” que le otorga el racionalismo, sino como el locus de la experiencia vital-, resulta más que una intervención al despliegue corporal y sus movimientos rítmicos; implica un cuerpo sintiente que debe ser entendido también como espacio de lo político.

Hablar de la emancipación en tiempos de la sociedad estetizada en que vivimos, significa necesariamente implicar la corporalidad y la posibilidad de modelar juntos una redistribución de lo sensible, que habría que entender también como re-estetización: Darle voz y movimiento a los que hoy no se sienten en el derecho de emitir sonido o levantar la mirada; hermanar colores y etnias en el espacio cotidiano; desamarrar cuerpos y miradas adocenadas en la sumisión patriarcal, familiar, grupal, social...; nombrar nuevamente las cosas de las que fuimos despojados; ejercitar de otra manera nuestros gustos y deseos -enfrentando al consumismo que tiene en la corporalidad un blanco incuestionable-, en función de la sostenibilidad y el beneficio mutuo.

Con Benjamín Arditi se puede afirmar que la política emancipatoria "...es la práctica que busca interrumpir el orden establecido y, por lo tanto, que apunta a redefinir lo posible, con el objetivo de instaurar un orden menos desigual y opresivo, ya sea a nivel macro o en las regiones locales de una microfísica del poder. Dicha práctica no describe un acto único y glorioso, sino uno performativo que enuncia el presente como tiempo de nuestro devenir otro..." (Arditi, 2009, 176.)

Re-estetizar es un modo otro de pensar la educación por el arte, desde el presupuesto de que los individuos ya poseen una experiencia sensible en su vida cotidiana, entrenada desde el mercado y los medios de comunicación; experiencia que es preciso ponderar y en muchos casos, desaprender. Esto significa favorecer que el canal sensible que hoy se ha sobredimensionado por el ejercicio desmedido del gusto y del deseo, se llene también de alternativas que impacten al sujeto desde sus relaciones corporales, emociones, razonamientos y anhelos.

Re-estetizar desde la Danza como ejercicio pleno y realmente democrático, existencial, significaría reconocer lo danzario en un sentido más humano y abierto, sin renunciar a todo el acumulado que la institucionalidad ha cosechado. Potenciar su dimensión emancipatoria en relación a la corporalidad, esa parte nuestra, aun sesgada por prácticas de

exclusión naturalizadas en historias y contextos; sumar nuevos cuerpos y movimientos al discurso de lo humano que danza.

## Conclusiones

Finalmente, si algo fue posible dentro de las coordenadas académicas en que se movió nuestro curso, fue concordar en que es preciso seguir pensando la danza desde sus corporalidades abiertas en el recuadro de los cada vez más “pensantes” marcos institucionales; en la heterogeneidad de sus múltiples circuitos abiertos a la cotidianeidad; en la contradictoriedad inmanente de sus ya clásicas interrogantes; para, finalmente, teniendo en mente la necesidad de la educación por el arte -entendida como reestetización-, abordar las cuestiones pragmáticas que prefiguran políticamente lo que la gente puede llegar a hacer desde ella en el reparto sensible de nuestro mundo.

## REFERENCIAS

- Arditi, B. (2009). *La política en los bordes del liberalismo*. Barcelona: Gedisa.
- Balandier, G. (1994): *El poder en escenas. De la representación del poder al poder de la representación*. Barcelona. Paidós Ibérica, S.A.
- Brea, José Luis. (2003) *El tercer Umbral. Estatuto de las prácticas artísticas en la era del capitalismo cultural*. Murcia, España. CENDEAC.
- de Ventos, Xavier Rubert. (1980). *La estética y sus herejías*. Barcelona, Editorial Anagrama.
- Foucault, M. (1969) *La Arqueología del Saber*. Paris, Edition Gallimard.
- ..... (1980) *Microfísica del poder*. España Ediciones de La Piqueta.
- ..... (2005) *Vigilar y castigar*. Nacimiento de la prisión. Madrid, Siglo XXI Editores.
- ..... (2006) *La Historia de la Sexualidad*, Volumen I: La Voluntad de Saber. Madrid, Siglo XXI.
- Goodman, Nelson (1977) *¿Cuándo es el arte?* En: *Las Artes y Cognición*, Baltimore: Johns Hopkins UP. Eds. David Perkins y Barbara Leondar.
- Mandoki, K. (2006) *Prácticas estéticas e identidades sociales*. Prosaica II. México. Siglo XXI editores.
- Martínez Barreiro, Ana. (2004) *La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas*. Papers 73, 2004, p.127-152.

Merleau-Ponty, (1957). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona, Planeta, 1985.

Mora, A., (2007) *El aprendizaje de la danza en un campo de creencia y de luchas. La perspectiva analítica de Pierre Bourdieu y su contribución a la antropología de la danza* [fecha de consulta 28 de septiembre de 2011] Disponible en: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php>

Ranciere, J. (2000): *La división de lo sensible*. Estética y política, Traducción de Antonio Fernández Lera, Centro Cultural Criterios (D.R.).

..... (1994) *En los bordes de lo político*. [www.philosophia.cl](http://www.philosophia.cl) / Escuela de Filosofía, Universidad ARCIS, Santiago de Chile, consultado en fecha 29-11-2015.

..... (2002) *¿Existe una estética deleuzeana?* En: Alliez, Eric. Gilles deleuze. Una vida filosófica. Santiago de Cali / Medellín: sé cauto / euphorion. 205-211  
Quijano, Aníbal. (2000). Colonialidad del poder y Clasificación Social. [http://www.manuelugarte.org/modulos/biblioteca/q/quijano/quijano\\_2.html](http://www.manuelugarte.org/modulos/biblioteca/q/quijano/quijano_2.html)



**Mayra Sánchez Medina.** Licenciada en Educación (1982, Universidad Pedagógica: Enrique José Varona, (ISPEJV), Cuba), Maestra en Educación por el Arte y animación sociocultural (1999, (ISPEJV), Cuba y Dra. en Ciencias Filosófica (2005, Universidad de la Habana, Cuba). Actualmente es investigadora titular en el Instituto de Filosofía de la Habana, Cuba y Profesora Titular en la Universidad de las Artes de Cuba (ISA). Autora de varios artículos sobre temas de Estética, Arte y Educación. Coordinadora de los libros: Estética. Enfoques actuales, Editorial Félix Varela, La Habana, 2005 Coordinadas epistemológicas para una Estética en construcción, Editorial La fuente, BUAP, México, 2019. Email: [mayra@filosofia.cu](mailto:mayra@filosofia.cu)

# Ludología didáctica: Diseño de Sonido para cortometraje basado en juego de mesa

M.A. Gustavo Peña y Lillo. México

## RESUMEN

El proyecto se desarrolla en la asignatura *Diseño de Sonido*, dedicada a ficción, en dos licenciaturas de creación audiovisual y está orientado al estudio y diseño del ambiente sonoro. Se resuelve en forma simple la producción de cortometrajes originales para diseñar su sonido usando partidas de juegos de cartas contemporáneo. El juego permite crear un cortometraje rápidamente, ayuda a la creación del guión, aporta imágenes de calidad y refuerza la motivación. Se describe en detalle el proceso de diseño e implementación de la actividad didáctica, para facilitar la adaptación a otras áreas audiovisuales y otras disciplinas artísticas.

**Palabras clave:** aprendizaje basado en juegos, diseño de sonido, ludología, motivación intrínseca.

## RESUMO

O projeto é desenvolvido na área de design de som, dedicado à ficção, em dois graus, na criação audiovisual e é orientado ao estudo e design do ambiente sonoro. A produção original de curta-metragem é simplesmente resolvida para projetar seu som usando jogos de cartas contemporâneos. O jogo permite que você crie um curta-metragem rapidamente, ajuda a criar o roteiro, fornece imagens de qualidade e reforça a motivação. O processo de concepção e implementação da atividade didática é descrito em detalhes, para facilitar a outras áreas audiovisuais e outras disciplinas artísticas.

**Palavras chave:** aprendizagem baseada em jogos, design de som, ludologia, motivação intrínseca.

## ABSTRACT

The project is developed in the subject Sound Design for fiction, in two university programs for media production, and is oriented to the study and design of the background sound. In order to design the sound for original films, the production of short films is solved in a simple way by using contemporary card games. Games allows students to create a short film quickly, helps to create the script, provides quality images and reinforces motivation. The design and implementation process of the didactic activity is described in detail, providing the information to facilitate the adaptation to other artistic disciplines.

**Keywords:** game-based learning, sound design, ludology, intrinsic motivation.

## Introducción: Origen del proyecto

Una forma de aprendizaje de la práctica del diseño de sonido audiovisual propone recrear el sonido de una escena de película. En este caso, la ineludible referencia que impone el original no permite explorar el diseño como concepción del mundo sonoro de una historia. La opción ideal es crear el sonido para un corto propio, sin embargo, la mayoría de los grupos no se encuentran produciendo un video con el cual trabajar. En este contexto, ¿cómo crear rápidamente un video narrativo que permita experimentar el Caspecto creativo y conceptual del diseño de sonido? *Concebir una propuesta* sonora y realizarla para una historia original, sin un modelo al que imitar.

La propuesta involucra cuatro elementos: historia, calidad visual, variedad de escenarios y motivación. Escribir un guion y producir un video de calidad demanda una cantidad de tiempo no disponible en el curso. De las cuatro semanas del proyecto, a estas actividades se les asigna sólo la primera pues el resto debe dedicarse al sonido. La historia debe ocurrir en varios escenarios, para permitir la creación de distintos *ambientes* sonoros, pues el tema disciplinar es el sonido *ambiente*. La motivación es relevante porque producir un video no es una exigencia esperada de la asignatura de sonido, y, por la celeridad con la que debe ser resuelto para iniciar el trabajo curricular.

Se integró la solución de estos cuatro elementos proponiendo la creación de un cortometraje basado en la partida de un juego de mesa contemporáneo. Principalmente se usaron juegos de cartas. La partida aporta el tema, aspectos del argumento o la inspiración para crear una historia y las cartas aportan las imágenes y con esto, diversos escenarios (lugares). El aspecto motivacional se promueve de diversas formas.

Este trabajo se complementa con el artículo *Ludología Didáctica* (Peña y Lillo, 2018) que explica en detalle los conceptos teóricos, relacionados con la motivación y el aprendizaje basados en juegos, describe la metodología usada para la construcción del instrumento de recolección y presenta el análisis de resultados. En este texto se desarrolla la metodología didáctica.

## Juego, arte y aprendizaje

La relación entre juego y aprendizaje se estudia desde el siglo pasado, con los estudios de Vygotsky y Piaget. Como sintetiza Wilson, jugar es una forma humana natural y motivante de aprender, por eso, como medio didáctico, es una forma eficiente de motivación interna (2009, p. 219). Los estudios indican que el juego mejora el aprendizaje, la motivación y el desempeño. Igualmente importante es el elemento lúdico del arte (Gadamer, 1991). Entonces, ¿cómo jugar para aprender?

Hay dos formas usuales de usar juegos en educación. Las *dinámicas*, son actividades introductorias usadas para iniciar un tema en un ambiente lúdico. Tienen una función *disparadora*, pues la actividad no se transforma en un proyecto: el objeto de la dinámica no es el objeto a partir del cual se aplicará el contenido disciplinar. En general, las dinámicas separan el aspecto lúdico del proyecto de aprendizaje. Otra forma actual son los *juegos serios* (video juegos didácticos) que permiten *aprender jugando*. Si bien es una situación ideal, la implementación es costosa y compleja tecnológicamente.

Los juegos de mesa no tienen problemas de costo ni tecnología y permiten diseñar un proyecto que *integre* el juego, que sea *creado a partir* de éste. Así, el juego deja de ser una mera *actividad* inicial, pasa a ser el tema del proyecto, que se resuelve aplicando los contenidos disciplinares y adquiere el sentido de fundamento del proyecto.

## Motivación y aprendizaje

Hay dos tipos de motivación: extrínseca e intrínseca. La primera es una forma de acción cuya finalidad es externa a la actividad realizada. Esta se observa en el ámbito escolar, por ejemplo, cuando una parte importante del esfuerzo y el objetivo es la puntuación que se obtendrá, antes que el aprendizaje. En cambio, la motivación intrínseca es una actitud para hacer las actividades por el gusto de hacerlas (Naranjo Pereira, 2009).

Por ejemplo, en los video juegos, siempre se presentan problemas cada vez más difíciles que obligan a reiniciar niveles y repetir acciones varias veces. Los *fracasos* no desaniman al jugador, sino que lo impulsan porque está motivado internamente. Los video juegos “hacen que el aprendizaje se vea tan divertido que enmascaran todo el de aprendizaje necesario para jugarlos exitosamente” (Paras & Bizzocchi, 2005, p. 3).

Dos formas de explicar la motivación intrínseca son las teorías de la Experiencia Óptima (Flow) y de la Autodeterminación. La primera, describe el estado del sujeto que “está motivado completamente para llevar sus habilidades hasta el límite” (Paras & Bizzocchi, 2005, p. 2). Una forma de estudiar la motivación con esta teoría es el Modelo ARCS, que describe las estrategias de una enseñanza motivadora y mide "la cantidad de esfuerzo invertido para lograr el objetivo de aprendizaje" (Huang, 2011, p. 695).

## Juegos de mesa en educación universitaria

A partir de una lista de desventajas y limitaciones de los video juegos educativos (serios) en la educación (Ulicsak & Wright, 2010, p. 47), se observan las ventajas de los juegos de mesa: requieren poco tiempo de aprendizaje; los tutoriales en internet permiten aprenderlos antes de clase; hay gran variedad de temas para elegir el que permita diseñar un proyecto adaptado al currículo, permiten el trabajo grupal y tienen bajo costo.

El trabajo educativo con juegos de mesa no es nuevo. Numerosos estudios demuestran los beneficios didácticos de los juegos de mesa en disciplinas, técnicas, científicas o sociales. Sin embargo, durante esta investigación no se han encontrado estudios de la aplicación de juegos de mesa en disciplinas audiovisuales ni experiencias en las que la actividad lúdica se integre en el proyecto disciplinar. Tampoco se encontraron antecedentes de uso juegos para el estudio del diseño de sonido.

## Sonido ambiente audiovisual

La banda sonora se puede clasificar en cinco clases: diálogos, música, efectos de sonido, incidentales y ambientes. Esta última suele pasar inadvertida hasta que se estudia puntualmente por el carácter sutil que tiene gran parte del tiempo, por la falta de atención que se presta a estos sonidos cotidianamente y por prejuicios que asignan el término *ambiente* a la música. A diferencia de los diálogos, la música, los efectos de sala (foley) y los efectos de diseño, el *ambiente* no es un sonido puntual, que identifique elementos específicos de la imagen, “envuelve una escena y la habita sin que provoque la pregunta sobre la localización o la necesidad de visualizar la fuente: los pájaros que cantan o las campanas que repican” (Chion, 1993, p. 78).

Técnicamente, es un sonido estéreo, para dar una sensación realista del espacio, agregado en la etapa de postproducción. No debe confundirse con el *room tone*, que es parte del sonido *directo*, y por eso se graba monofónicamente (Peña y Lillo, 2013, p. 58). El sonido ambiente se compone de capas (tráfico lejano y cercano) y elementos puntuales (frenadas, claxons) que en la composición final serán interpretados como un conjunto: ambiente de tráfico. Crear el sonido ambiente es tanto una artesanía técnica como una forma estética de arte (Candusso, 2012, p. 121) pues, además de la función representativa y realista (Chattopadhyay, 2017) o de continuidad sonora equivalente a la del montaje visual, también cumple otras funciones narrativas y expresivas (Eidsvik, 2005).

## Diseño de la aplicación

Diseño y Motivación: El proyecto integra las características indicadas por el modelo ARCS (atención, relevancia, confianza, satisfacción) de diferente forma: se permite que cada equipo elija el juego con el que trabajará, el proyecto inicia con una actividad lúdica, tienen libertad para crear el guion y el video y reciben asesoría técnica específica, pues cada proyecto es diferente. De esta forma, el proyecto se estructura con características importantes de la motivación intrínseca: es propio, original, con múltiples instancias de toma de decisiones significativas, es un trabajo en equipo y saben que cuentan con el conocimiento o con el apoyo y la capacidad para aprender lo que necesiten. Al momento de comenzar el proyecto los grupos ya operan los programas de edición de imagen y sonido y el contenido teórico de ambientes de sonido se cubre en las clases anteriores al inicio del proyecto. Aunque la percepción de la relevancia es un aspecto que sólo es posible evaluar correctamente a posteriori, si el proyecto está diseñado como un proyecto disciplinar en el que el juego cumple una función inspiradora y motivadora, difícilmente será cuestionada. Esta es la ventaja de la técnica didáctica que permite integrar el juego al proyecto.

Estructura: El proyecto dura 4 sesiones, una por semana, y se desarrolla en cuatro etapas. En la primera etapa se juega, en la segunda se crea el guion y se hace el montaje de video. Estas dos etapas se completan durante la primera semana. En la tercera etapa, inicia el trabajo técnico de diseño de sonido y se realiza durante la segunda semana. La cuarta etapa, de mezcla, se lleva a cabo durante la tercera semana, para entregar el trabajo terminado en la cuarta sesión. En los anexos se da información adicional y ejemplos utilizados para el diseño

del proyecto. El Anexo 1 es una breve introducción al tipo de juegos usados. El Anexo 2 describe los criterios de selección de los juegos para esta aplicación de la técnica didáctica. El Anexo 3 da recomendaciones prácticas de implementación y el Anexo 4 lista los juegos usados.

Desarrollo: La primera etapa se dedica a jugar y ocupa aproximadamente dos tercios de la primera sesión. Este es un momento completamente lúdico. El objetivo es que experimenten el juego como tal, como en la vida cotidiana, con el único fin de jugar por jugar, parafraseando a Gadamer (1991, p. 67). Se trata de que no jueguen mecánicamente, como medio, desplazando con esto el objetivo y la mirada sobre el juego hacia el proyecto ulterior. Por esto, en las clases previas el proyecto se describió sin detalles, comentando sólo que se trabajaría con un juego de mesa para hacer un proyecto de sonido. Principalmente se comentaron las características de los juegos disponibles para distribuirlos entre los equipos y se revisaron los aspectos teóricos del sonido ambiente.

En la segunda parte de la primera sesión inicia la segunda etapa, en la que los equipos crean una historia basada en la partida o en el juego. Hay libertad para crear, de modo que es posible tanto *relatar la aventura vivida* en la partida, como basarse libremente en esta o simplemente tomar el juego como inspiración. La clase de juegos elegidos (ver Anexo 2), junto con la calidad de la ilustración y la representación figurativa (ver Anexo 4), facilitan la tarea aportando un *tema* definido. En este momento se indican unos pocos requisitos para crear la historia, como enfocarse en los lugares y restringir la música al mínimo. Durante esta tarea, los equipos reciben asesoría para que al final de la sesión, la historia quede terminada.

La segunda etapa, continúa en forma no presencial para realizar dos tareas. En la primera, los equipos elaboran un guión literario y un guión técnico, o un storyboard - guion gráfico - si lo prefieren. En la escritura del guion comienza el trabajo conceptual de diseño de sonido. Profesionalmente, la tarea de diseño empieza en este momento, esto es, antes de producir la imagen. Idealmente, el diseñador de sonido es convocado por el director en esta temprana etapa para asesorar y comenzar el trabajo de diseño del aspecto sonoro del proyecto. Disciplinariamente, el trabajo está orientado a experimentar con el sonido ambiente, de modo que el guion debe integrar narrativamente esta categoría sonora, ya sea en el argumento o en la estructura. Además, los diálogos o la narración no deberían ser el objeto sonoro principal

de la composición. Esta etapa se apoya con una asesoría no presencial para evaluar si el guion literario respecta a las consignas de presentar diversos escenarios e incorporar referencias al espacio y los objetos sonoros de la historia, como la descripción de las voces de los personajes, acciones, etc. También se evalúa si el guion técnico describe puntualmente el sonido ambiente de cada espacio.

La segunda tarea, consiste en iniciar la edición en un programa de edición de video, montando las imágenes escaneadas del juego y los diálogos y/o la narración de *referencia*. Es un montaje de imágenes fijas cuyo objetivo principal es determinar aproximadamente el tiempo que debe durar cada imagen en relación a los diálogos y al guión. Esta es una versión de trabajo, por eso los diálogos se pueden grabar en forma simple, por ejemplo, con un celular. El objetivo es pasar rápidamente del papel al medio audiovisual para terminar la edición y revisar el guión interactuando con el material.

En la segunda sesión termina la segunda etapa. A partir del guion, se revisa la edición para definir el montaje final (la duración exacta de las imágenes) y se realizan los cambios necesarios para escribir los diálogos y/o la narración definitivos. Aunque hay pocos problemas gracias a la asesoría no presencial, es común que el guion aun contenga frases redundantes, repeticiones innecesarias o diálogos demasiado extensos. En el montaje suele faltar espacio para los sonidos ambientes y los efectos de sonido, que suelen ser desplazados o quedar enmascarados por los diálogos o la narración.

En la tercera etapa los equipos realizan el trabajo *técnico* de diseño sonoro. La etapa tiene tres partes, las dos primeras realizadas en forma no presencial entre la segunda y la tercera sesión. En la primera parte, de producción y búsqueda de material, los equipos graban foley, los diálogos y la narración definitivos con buena calidad, en un estudio con micrófonos profesionales. También seleccionan y graban los componentes del sonido ambiente. En la segunda parte, editan todo el material. El calificativo *técnico* de esta etapa no se refiere a su objetivo sino a las herramientas y procedimientos que se aplican, pues en esta etapa ya no se trata de imaginar, como en la etapa de escritura, sino de resolver la propuesta sonora planteada en el guion. En este contexto, las actividades *técnicas* son un medio para plasmar la propuesta estética narrativa concebida inicialmente.

La tercera etapa termina en la tercera sesión: se revisa la edición y los equipos reciben asesoría detallada y específica de su proyecto para la mezcla de sonido. Cada proyecto es distinto del resto y enfrentan problemas diferentes y muy específicos. Por ello, la asesoría es adaptada a cada uno. En general, las necesidades se relacionan con el uso de procesadores (plug-ins) de sonido para crear efectos diversos (reverberación, cambios de tono, duración, etc).

Dependiendo del estado de la edición, la cuarta etapa, de mezcla, puede comenzar en la tercera sesión o cumplirse completamente en forma no presencial. En cualquier caso, los equipos reciben una asesoría no presencial sobre la mezcla final, previa a la entrega del proyecto en la última sesión. En la primera parte de la cuarta sesión, se proyectan y comentan los trabajos, finalizando el proyecto. El resto de la clase se dedica al tema siguiente.

## Los proyectos

Los trabajos tienen una gran variedad visual. Aunque en las consignas del proyecto se pide un video de imágenes fijas, con el objetivo de reducir al mínimo la carga de trabajo para editar el video, aproximadamente la mitad de los equipos hacen más trabajo de postproducción que el solicitado. El trabajo extra puede ser desde un proceso simple, como desplazar la imagen en el cuadro o cambiar el color, pasando por combinar las imágenes de las cartas con material adicional, hasta crear efectos visuales más complejos y producir imágenes propias. Aunque se sugiere hacer proyectos de 2 a 3 minutos, aproximadamente la mitad de los proyectos dura más y cerca del 30% tiene una duración cercana a 4 minutos.

Respecto del diseño de sonido, los proyectos presentan ambientes diferentes para cada escena, con un amplio grado de logro en la composición. Como en el caso de la imagen, hay proyectos simples, que cumplen con los requisitos mínimos y muchos proyectos que tienen un diseño de sonido complejo.

En el trabajo *El juego de Pumawari y Pulmawilka* (Almaguer et al., 2018) se pueden observar varios ejemplos de trabajo extra tanto visual como de diseño sonoro. En la misma página se pueden ver otros trabajos.

## Comentarios de estudiantes

Desde el punto de vista del sonido, en las encuestas hay numerosos comentarios sobre lo positivo de “aprender a crear ambientes mediante imágenes”, “poder crear un proyecto desde cero, usando y buscando elementos (sonoros) totalmente propuestos por nosotros”, “crear una historia para generar toda clase de sonidos”, “fue muy buena práctica para aprender a usar el software y crear ambientes en vez de sacarlos de una película” o “como creamos la historia nos tuvimos que imaginar todo el sonido para crearlo”.

Respecto del uso del juego, la mayoría comenta que algo interesante del proyecto fue “crear una historia audiovisual en base a un juego”, que “fue divertido probar algo diferente”, o “que es una manera de creativa de impulsarnos a crear cosas desde cero”.

Con respecto a la escritura del guión, en general comentan que fue interesante “el hecho de crear la historia”, “tener la oportunidad de jugar el juego de mesa para crear la historia, fue divertido y estimulante” y “haber jugado para poder inspirarnos en el proyecto y verlo como algo más interactivo”. Para el análisis detallado de resultados de la primera versión de la encuesta, según parámetros ARCS, ver Peña y Lillo (2018, p. 127).

## Conclusiones

Es interesante observar que, luego de haberse realizado esta actividad con 19 grupos, ningún equipo, de 103, reclamó por el hecho de realizar un video en la clase de sonido. La facilidad de producción del video, hecho a partir de imágenes ya escaneadas, la posibilidad de hacer un cortometraje propio, en vez de la forma usual de rehacer el sonido de una escena de una película y la forma lúdica de iniciar el proyecto son buenos elementos motivadores, en correspondencia con los parámetros sugeridos por el modelo ARCS. Si bien se usan imágenes existentes, el guion, el montaje, el entramado audiovisual que crean, apropiándose, interpretando y leyendo la imagen, es una creación propia. Por esta razón son numerosos los proyectos en lo que ya sea la imagen, el sonido o ambos tienen un tratamiento más complejo que el pedido en las consignas.

La técnica didáctica usa una actividad lúdica que se integra completa y *naturalmente* en el proyecto de aprendizaje, permitiendo que el momento de juego se transforme de experiencia en contenido. De esta forma, se logra el objetivo disciplinar, concebir y realizar

el sonido de un proyecto original, con lo cual el enfoque se desplaza de una resolución técnica a una acción propositiva y creadora, a la vez que lo hace de una forma llamativa y motivante.

Las siguientes etapas del proyecto explorarán el trabajo con juegos de tablero, la integración con otras disciplinas, la experimentación con el arte sonoro y la aplicación en otras áreas de la creación audiovisual.

## ANEXOS

### Anexo 1

#### Juegos de mesa contemporáneos

A continuación, se explica sólo el aspecto de los juegos de mesa contemporáneos más importante respecto de esta aplicación de la técnica didáctica. Para profundizar en este punto o revisar otros, como las *mecánicas*, se sugiere leer Engelstein & Shakev (2020), Woods (2012), Mayer (2009) y consultar el sitio Board Game Geek (2020).

Se clasifica como *abstractos* a los juegos de mesa como ajedrez, go, dominó, o los juegos de cartas con barajas española o inglesa. Son abstractos pues carecen de *tema*: no representan lugares, hechos, ni una historia. Aunque el ajedrez representa integrantes de una corte, no hay relación entre movimientos y piezas. Sólo hay un conjunto de reglas aplicadas a un conjunto de piezas, que podrían ser prismas de diferente altura.

A diferencia de aquellos, en los juegos contemporáneos, llamados *modernos*, hay un *tema* (visual), definido y relacionado con las reglas y *mecánicas*. El *tema* es un aspecto importante de los juegos y la relación con el modo de juego es una de las formas de analizarlos y criticarlos para evaluar el buen diseño. Aunque en la actualidad se continúan diseñando juegos abstractos, el tema es tan importante que la mayoría son *tematizados*. De modo que, aunque el tema es irrelevante, el aspecto visual que imprime en el juego es esencial, ya sea estética, háptica o lúdicamente. Al mismo tiempo, el tema tiene un valor comercial. Un ejemplos de juego *abstracto tematizado* es *Santorini* (Hamilton, 2016).

Los juegos abstractos son la porción más pequeña de los juegos existentes, cerca del 4% de los más de 100000 listados (Board Game Geek, 2020) . El elevado número de juegos temáticos, proporciona una gran variedad de temas, sobre infinidad de disciplinas y en algunos casos sobre varias áreas de dicha disciplina: medicina, arte, moda, química, guerra (todas), política, historia (miles de eventos, o ciudades), economía, etc.

Esta exuberante diversidad brinda la posibilidad de encontrar un juego que ya sea por su tema o por sus mecánicas, puede ser fácilmente incorporado en un proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente en la forma que se ha mostrado en este trabajo, esto es, integrándolo en el currículo y en el producto del aprendizaje.

## Anexo 2

### Criterios para la selección de los juegos

A continuación, se describen los criterios para elegir los juegos para este uso particular de la técnica: crear un cortometraje de ficción, que explore el ambiente y los efectos de sonido. La lista servirá de ejemplo para adaptar la elección a otros objetivos.

#### Características específicas

. juegos de cartas de alta calidad visual: Usar imágenes hechas es una de las ventajas frente a producir un video de alta calidad, del guion al montaje en 6 días. Además, las imágenes de cartas garantizan un resultado óptimo y permiten un montaje más rápido.

. cartas que representen un lugar: Porque el tema disciplinar es el sonido ambiente. Una consigna es que cada carta, representando un lugar, tiene su propio sonido ambiente.

. cartas en que los personajes y/u objetos tienen como fondo un lugar (los objetos y/o personajes no están sobre un fondo de color sólido. Este criterio complementa el anterior. Por la misma razón, los personajes *actúan* y *existen*, en un lugar. Así, aunque en la carta lo principal sea un objeto o un personaje, estos se ubican en un espacio definido.

. juegos cuyo aspecto narrativo es relevante. Por ejemplo, en *Onirim* (Torbey, 2010), las cartas jugadas se colocan en fila sobre la mesa. Al terminar el juego, la secuencia obtenida muestra claramente la travesía completa del personaje, desde el inicio hasta el final del juego (historia). Esta característica, *mecánica*, refuerza el aspecto temático, facilitando la creación de la historia inspirada en la partida. De esta forma, el juego crea la estructura de la historia.

#### Características generales

. el juego debe ser divertido. Es el primer criterio para evaluar si un juego es *bueno*. Es esencial en un grupo grande, donde puede haber personas a las que no les atraiga jugar.

. debe ser fácil de aprender: 10 minutos como máximo, pues una clase es breve. Si se repasan las reglas con dos equipos, el segundo empezará a jugar 20 minutos después de iniciada la sesión. Ese debería ser el tiempo máximo que un equipo puede perder.

. debe ser de corta duración. El valor depende de la duración de la sesión, del proyecto, de la complejidad y de quiénes lo jugarán. En este proyecto el límite fue de 30 minutos.

## Anexo 3

### Recomendaciones

Las sugerencias que siguen son el resultado de la experiencia (19 grupos en 8 semestres) y de los comentarios recibidos en las encuestas.

Preparación: Antes de la primera sesión

- Dado que una parte importante de la motivación es la posibilidad de elección, es recomendable disponer de más juegos que equipos de trabajo en el grupo, para que ningún equipo sienta que no pudo elegir. Es ideal una relación 2:1.
- La distribución de los juegos es mejor hacerla en la clase anterior y acompañarla con la entrega del reglamento y un tutorial en video.

Primera sesión:

- Es conveniente tener la primera sesión fuera del salón de clase, en un espacio amplio y cómodo, diferente al salón de clases estándar (con bancos o con computadoras).
- Aunque todos los equipos ven el tutorial en video y la mayoría leen el reglamento, es importante explicar al comienzo de la sesión que se tomará el tiempo necesario para revisar las reglas y que es posible jugar una partida de prueba. El juego no se debe vivir como una tarea, de ninguna manera.
- Si el tiempo disponible lo permite, pueden jugar más de una partida. Luego elegirán cuál de las partidas usarán para el proyecto.
- Una vez que han terminado de jugar y antes que comiencen a crear la historia, se deben explicar las etapas del proyecto y describir con gran detalle las fechas y los entregables de la etapa dos, ya que involucra varios de estos, con fechas precisas, cercanas y no presenciales. La historia es la segunda actividad de la primera sesión y debe quedar terminada y entregada al final de la sesión.
- Al finalizar la primera sesión, se deben entregar a los equipos las imágenes escaneadas de las cartas del juego. De este modo, la producción inicial de la imagen no requiere de trabajo alguno, con lo que la componente visual del proyecto sólo insume el tiempo necesario para el montaje de las imágenes.

## Anexo 4

Juegos de cartas seleccionados

*Celestia* (Weissblum, 2015), *Dixit* (Roubira, 2014), *InBetween* (Kwapiński, 2017), *Incan Gold* (Faidutti & Moon, 2005), *Jump Drive* (Lehmann, 2017), *Onirim*, *Pocket Madness* (Cathala & Maublanc, 2016), *Tides of Madness* (Čurl, 2016).

Temas de los juegos

En *Celestia* viajas en una aeronave recolectando tesoros mientras enfrentas piratas, bandadas de damoks, rayos y nubes espesas que hacen peligrar tus hallazgos.

En *Dixit* narras la historia de lugares, personajes, objetos y situaciones extrañas.

En *InBetween* intentas salvar a los habitantes de un pueblo, si eres el Pueblo, o devorarlos si eres la Criatura. Para lograrlo tienes habilidades y equipamiento

En *Incan Gold* encuentras tesoros en un templo Inca. Pero para no perderlos, deberás evitar que te atrapen momias errantes, serpientes venenosas y arañas gigantes

En *Jump Drive* quieres construir un imperio galáctico creando tecnologías, usando tecnología alienígena, estableciéndote en nuevos planetas y conquistando otros.

En *Onirim* estás soñando (Dreamwalker) y te has perdido en un laberinto. Necesitas encontrar las puertas oníricas para salir mientras te persiguen pesadillas.

En *Pocket Madness* busca conocimientos oscuros para abrir los portales a otros mundos y publicar investigaciones. ¡Cuidado, este camino te puede llevar a la locura!

En *Tides of Madness* investigas conocimiento antiguo y peligroso para la mente: recorres ciudades ocultas, encuentras monstruos, lees libros prohibidos y aprendes palabras impronunciables. ¡Cuidado, este conocimiento terrible puede llevarte a la locura!

## REFERENCIAS

- Almaguer, N., Martínez, A., Milán, A., & Uribe, N. (2018). *El juego de Pumawari y Pulmawilka*. Retrieved from <https://youtu.be/cPKLu0lylN4>
- Board Game Geek. (2020). Advanced Search. Retrieved June 1, 2020, from <https://boardgamegeek.com/advsearch/boardgame>
- Candusso, D. (2012). Aural landscapes: Designing a sound environment for screen. *Screen Sound*, (3), 121–133.
- Cathala, B., & Maublanc, L. (2016). *Pocket Madness*. France. Funforge.
- Chattopadhyay, B. (2017). Reconstructing atmospheres: Ambient sound in film and media production. *Communication and the Public*, 2(4), 352–364. 71
- Chion, M. (1993). *La Audiovisión*. España: Paidós.
- Čurl, K. (2016). *Tides of Madness*. Polonia. Portal Games.
- Eidsvik, C. (2005). Background tracks in recent Cinema. In J. Anderson & B. Anderson (Eds.), *Moving Image Theory: Ecological Considerations* (pp. 70–78). USA: Southern Illinois, University Press.
- Engelstein, G., & Shakev, I. (2020). *Building Blocks of Tabletop Game Design An Encyclopedia of Mechanisms* (pp. 1–491). Florida: Taylor & Francis Group.
- Faidutti, B., & Moon, A. (2005). *Incan Gold*. Francia. Iello.
- Gadamer, H. G. (1991). El elemento lúdico del arte. In *La actualidad de lo bello*. México: Paidós.
- Hamilton, G. (2016). *Santorini*. Toronto. Roxley.
- Huang, W. H. (2011). Evaluating learners' motivational and cognitive processing in an online game-based learning environment. *Computers in Human Behavior*, 27(2)
- Kwapiński, A. (2017). *InBetween*. Polonia. InBetween

- Lehmann, T. (2017). *Jump Drive*. USA. Rio Grande Games.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning* (2nd ed.). New York,: Cambridge U. Press.
- Naranjo Pereira, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2)
- Paras, B., & Bizzocchi, J. (2005). Game, motivation, and effective learning: An integrated model for educational game design. *Proceedings of DiGRA 2005 Conference: Changing Views - Worlds in Play*, (July).
- Peña y Lillo, G. (2013). *Doppelgänger y Extimidad: el doble como representación audiovisual de la extimidad en gozu y The Dark Knight*. U. Autónoma de N. León.
- Peña y Lillo, G. (2018). Ludología didáctica: Juegos de mesa para promover la motivación intrínseca. In J. Flores & M. Orcid (Eds.), *Unidad y diversidad en educación, una visión multidisciplinaria* (pp. 122–134). Monterrey: U.A.de N. León.
- Roubira, J.-L. (2014). *Dixit: Daydreams*. Francia. Libellud.
- Torbey, S. (2010). *Onirim*. Canada. F2Z Entertainment.
- Ulicsak, M., & Wright, M. (2010). Games in Education: Serious Games. *Futurelab*, 89.
- Weissblum, A. (2015). *Celestia*. Ucrania. Blam! Games Studio.
- Wilson, K. A., Bedwell, W. L., Lazzara, E., Salas, E., Burke, S. C., Estock, J. L., Conkey, C. (2009). Relationships between game attributes and learning outcomes: Review and research proposals. *Simulation and Gaming*, 40(2), 217–266.
- Woods, S. (2012). *Eurogames: The Design, Culture and Play of Modern European Board Games*. London: McFarland & Company.



**Gustavo Roberto Peña y Lillo.** Ingeniero en electrónica, especializado en acústica, grado en Maestría en Arte, en Estudios Visuales. Dedicado al audio para imagen desde 1998, en el ámbito docente y comercial. Ha realizado el sonido de numerosos cortometrajes y ha participado en tres películas como sonidista, diseñador de efectos de sonido y diseñador de sonido. Profesor de Diseño de Sonido en la licenciaturas en Lenguaje y Producción Audiovisual (Facultad de Artes Visuales, U.A.N.L) y en Arte Digital (Tec de Monterrey). Email: [gustavo.penaylillo@uanl.edu.mx](mailto:gustavo.penaylillo@uanl.edu.mx)

# A presença perpetuada dos 45 minutos: dever de memória/fotografia, ao analisar e reavaliar a prática do arte/educador em escolas públicas.

**Isac dos Santos Pereira. Brasil**  
**Ana Mae Tavares Barbosa. Brasil**

## RESUMO

A presente pesquisa decorreu de investigações sobre a importância do registro do Arte/Educador em sala de aula como um dever de resgate de memórias ao analisar e avaliar as atividades dos educandos, bem como sua *práxis* pedagógica. O trabalho toma como foco específico refletir o trabalho dos educadores de escolas públicas do Estado de São Paulo, a partir de uma experiência na EMEF Paulo Setúbal-SP, visto que suas aulas correspondem a um período de 45 minutos por semana, momento este voltado para o ensino das práticas artísticas, controle de presença e avaliação individual.

**Palavras-chave:** Arte/Educação. Fotografias. Memórias.

## RESUMEN

La presente investigación se dio con investigaciones sobre la importancia del registro del Arte/educador en clase como un deber de rescate de memorias al analizar y evaluar las actividades de los educandos, así como su *praxis* pedagógica. El trabajo toma como enfoque específico reflejar el trabajo de los educadores de escuelas públicas del estado de São Paulo a partir de una experiencia en la EMEF Paulo Setúbal-SP, ya que sus clases corresponden a un período de 45 minutos por semana, momento este dirigido a la enseñanza de las prácticas artísticas, control de presencia y evaluación individual.

**Palabras clave:** Educación Artística. Fotografías. Memorias.

## SUMMARY

The present research was done with investigations on the importance of registering the Art/educator in the classroom as a duty of rescue of memories when analyzing and evaluating the activities of the students, as well as their pedagogical *praxis*. The work focuses on reflecting the work of public school educators in the state of São Paulo from an experience at the EMEF Paulo Setúbal-SP, since their classes correspond to a period of 45 minutes per week, which moment focused on the teaching of artistic practices, presence control and individual evaluation.

**Keywords:** Art/Education. Photographs. Memories.

## INTRODUÇÃO

Diante de conteúdos por vezes tão burocratizados pelo sistema, pelas demandas de normas institucionais dentro de um curto período de aula em escolas públicas de São Paulo, alguns dos diversos conhecimentos dos educandos passam a ser abafados com ideias e ações que de fato os cristalizam, dando lugar ao esvaziamento de sua práxis criadora, além do pouco conhecimento por parte do professor no desenvolvimento artístico dos educandos.

Em face de tais inquietações, crê-se que – de acordo com as pesquisas feitas para clarificar os benefícios dos resgates mnemônicos por intermédio das fotografias como processos de avaliação da prática do Arte/Educador e da poética artística dos estudantes – ao fazerem Arte, não só voltados para o produto final, mas também em todo seu processo criativo, o conhecimento de si, como Arte/Educador, é muito mais rico em vista de sua não reflexão estendida.

Durante o percurso no Fundamental I, a criança passa por dois períodos, os quais são esclarecidos por pesquisas psicoeducacionais vindas da nova BNCC – Base Nacional Comum Curricular–que, tão logo alicerçaram a construção do currículo da Cidade de São Paulo, também foram utilizadas como base das aulas desenvolvidas por estes pesquisadores. Essas duas etapas que totalizam seis anos são: o ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano–entre 6 e 8 anos) e o interdisciplinar (4º, 5º e 6º ano – entre 9 e 12 anos) (BRASIL, 2020). Para esta pesquisa, foram coletadas algumas produções somente das crianças até o 5º ano (Fundamental I).

Partindo da BNCC, o currículo de São Paulo foi estruturado em três conceitos orientadores: Educação Integral, que anseia possibilitar o desenvolvimento integral do aluno em suas dimensões cultural, física, emocional intelectual e social; Equidade, que tem por primazia a crença no sujeito íntegro, autônomo e potente, capaz de desenvolver-se e aprender; e, Educação Inclusiva, que tem por foco valorizar a diversidade e a diferença, apostando em suas capacidades e características biopsicossociais.

Destaca-se que o texto não terá a pretensão de compelir dados em suas minúcias sobre como devem ser feitas as avaliações em sala, embasadas na BNCC ou no currículo paulista; anseia-se por refletir sobre a necessidade de analisar, reavaliar e garantir um ensino em que esteja arraigado o pensamento valorativo à aprendizagem da Arte em seu ato criador, por

intermédio das fotografias, pensado como um todo – constituído de partes, processos e possíveis descobertas.

De acordo com Edgard Morin (2002, p.25), para se pensar localizadamente “(...) é preciso pensar globalmente, como para pensar globalmente é preciso pensar localizadamente”. As partes não estão – e nem devem ser –desvinculadas do todo, como também o todo não é uma massa destituída de partes.

O todo aqui é entendido como: o processo de evocação de memórias, vinculado às fotografias; e as partes, como o que se faz e o que se olha dentro desse processo de resgate– em cujo bojo carrega amplitude de experiências consolidadas e arquivadas como marca do que aconteceu, e que não está mais lá. Ainda assim carregam ações de um trabalho de autonomia discente, comunicação, resolução de problemas, cultura, responsabilidade e participação.

O homem não é nada sem memórias, pois sem elas não sabe de onde veio e terá dificuldades para traçar uma rota para o caminho que vislumbra seu futuro. Da mesma forma, o Arte/Educador não tem prontamente práticas exitosas, sem reavaliar as experiências passadas, sem trazer para o campo da reflexão o que se pode melhorar. Ademais, não se avalia um educando em curto período de aula, em seu processo de aprendizagem, sem ter em vista as partes que o constituem, isto é, os caminhos traçados e escolhidos ao aprender Arte. E nesse carecer de revisitar a memória, Morin (2015) diria; “é necessário colocá-la no coração da vida”, pois para haver evolução, sua conformação torna-se elemento basal em todo o processo do desenvolvimento humano.

O constructo textual foi elaborado com base em registros reais de um dos autores, Especialista em Artes Visuais, que atua como professor de Arte na Escola Municipal Paulo Setúbal, zona sul de São Paulo, no Fundamental I, promovendo diálogo entre memórias/fotografias com as práticas pedagógicas, desenvolvidas então com os educandos, além de validar ações e acontecimentos em sala de aula, à luz das teorias sobre Arte, Educação e Memória.

Outrossim, o presente artigo anseia por salientar e orientar os Arte/Educadores para um processo de avaliação de práticas, além de uma possível *práxis* criadora, em que a fotografia toma parte, seja dessas ações, seja das elucubrações.

## Presença eternizada, Vidas reencontradas: a fotografia/memória

Em meio ao turbilhão de informações imagéticas, com as quais se tem contato contemporaneamente, quiçá, possa ser difícil pensar o papel da fotografia dentro dos diversos nichos sociais, visto que existem outros aparatos que chamam mais a atenção, por vezes, do indivíduo em meio à contextura contemporânea.

Entretanto, paralelamente, ao se discutir o objeto fotografia como capacidade de consolidar fatos, guardar passados e presentificar experiências esquecidas, acredita-se que, em harmonia com o pensamento de Morin (2014), mais do que um papel contendo signos e significados, ela é uma “presença perpetuada”, uma “vida reencontrada”.

A foto mais banal conserva ou atrai uma certa presença. Nós sabemos disso, sentimos isso, já que as guardamos conosco, em casa, nós as mostramos (omitindo significativamente que se trata de uma imagem: ‘Esta é minha mãe, minha mulher, meus filhos’), não apenas para satisfazer uma curiosidade de outros, mas pelo prazer evidente de contemplá-las mais uma vez, sentir sua presença calorosa, senti-las perto de nós, conosco, em nós, pequenas presenças de bolso ou de apartamento, ligadas à nossa pessoa ou a nossas casas (Morin, 2014, p.34).

Já a memória, refletida em sua dimensão mais aberta, seja ela pessoal ou coletiva, é fruto das experiências prazerosas, ou não, de indivíduos introduzidos em sociedades de diferentes épocas, arquivadas pelo sistema cerebral humano, tendo como dados fundantes as várias vias sensoriais (táteis, sonoras, gustativas, olfativas e visuais). A memória – fruto de experiências – e necessária, ao afirmar o passado e presentificá-lo de alguma maneira ao ser evocada, é inerente ao homem, constitui-o como um ser consciente de seu real papel dentro da sociedade. Ela institui a vida, constitui fator essencial no processo de reprodução humana e é capaz de gerar eventos, além do que já existe (Morin, 2015).

Para Paul Ricœur (2000), em suas pesquisas com base em diferentes autores (Sócrates, Platão, Aristóteles, Bergson, Husserl entre outros), existem múltiplos graus de variações em relação a significações das lembranças e da memória (esta como capacidade de consolidar experiências –produtos dessa aptidão). Concentrado em seus estudos sobre a memória e o ato de evocá-la, para o autor ela está; “(...) no singular, como capacidade e como atribuição”, e as “lembranças estão no plural”, como partes constituintes do todo: “se tem lembranças (dizem perversamente que os velhos têm mais lembranças que os jovens, mas menos memórias)” (Ricoeur, 2000, p.27).

Observa-se aqui que a memória é tomada não como fragmentos de experiências vivenciadas por quem as possui, e sim como a capacidade de consolidar fatos, sejam eles dos mais inimagináveis possíveis acontecimentos.

Para Ivan Izquierdo (2011, p.11), dentro das neurociências, segundo suas investigações, a memória tem significado individual, como processo de solidificação, e outro plural, muito mais do que simples arquivamento de informações e ponto final, ou seja, são elementos (memórias) pertencentes ao processo de consolidação. A memória, além da capacidade de obtenção, é ela mesma o processo de “(...) formação, conservação e evocação de informações”, sendo a aquisição também chamada de “aprendizado ou aprendizagem”, pois “só se ‘grava’ aquilo que foi aprendido. A evocação é também denominada de “(...) recordação, lembrança, recuperação. “Só lembramos aquilo que gravamos, aquilo que foi aprendido”.

Memórias, sejam elas para a criação ou não, são tão importantes que precisamente não se teria uma identidade humana se, de fato, elas não viessem à tona, quando evocadas para um autorreconhecimento. Para Izquierdo (2011, p.128):

No fundo, pensando bem, o homem comum do início do século XXI, rico ou pobre, muitas vezes deambulando solitário e preocupado pelas ruas, (...). Sem suas memórias, não seria ninguém; sem chamá-las, evocá-las e misturá-las ou falsificá-las, não poderia viver.

Decerto, as proposições de Paul Ricœur (2000, p.28-9), calcadas em uma base filosófica, coadunam indubitavelmente com as pesquisadas desenvolvidas por Izquierdo.

Ora, coisas e pessoas não só aparecem, elas reaparecem como sendo as mesmas; e é segundo essa identidade de quem era<sup>1</sup> de reaparecimento que nós nos lembramos. É da mesma maneira que nós nos lembramos dos nomes, dos endereços e números do telefone dos nossos entes queridos. (...) Assim dizemos que nos lembramos ainda da tabela das declinações e conjugações gregas e latinas, dos verbos irregulares ingleses ou alemães. Não ter esquecido é poder recitá-las sem ter que reaprendê-las. (tradução nossa).

Apreende-se que, ao evocar as lembranças, fruto da capacidade de memória concedida ao homem, é trazer à tona a si, como um ser dotado e capaz de reconhecer-se, e ser quem o é, por intermédio das informações consolidadas no vagar da vida.

---

<sup>1</sup> O termo utilizado pelo autor foi MÊMETÉ, e tem sua significação dada pelo dicionário online como identidade de quem era. Disponível em <<https://www.universalis.fr/dictionnaire/memete/>. Acesso em: 09.nov.2019.

Izquierdo (2011, p.12) complementa ainda que somos também “(...) o que resolvemos esquecer, sem dúvida”, mas não esquecimento absoluto, e sim memórias que são selecionadas para serem arquivadas e não mais tocadas, “(...) de difícil acesso”.

Complementando a discussão, Morin (2015)<sup>2</sup> salienta que, “não vivemos se não temos um mínimo de lembranças”; se um ser humano –por uma desventura –perde suas memórias, a capacidade de evocar suas lembranças, concomitantemente perde suas qualidades como ser humano.

Em paralelo à ideia de memórias cerebrais, como brevemente esclarecidas por Izquierdo, nota-se que as fotografias são e devem ser reconhecidas cada vez mais como memórias inerentes de quem as possui, como uma necessidade de perpetuação.

Embora memórias/fotografias, registradas em papel ou câmera de celular, ao serem contempladas não convoquem de forma palpável todas as sensorialidades vivenciadas, para além de processos imaginativos, elas mostram o que foi, presentificam os prazeres, os dissabores. Então, essa memória “(...) nos enaltece ou nos insulta: ela nos dá ou nos tira um ‘não sei quê’” (Morin, 2014, p.34), nos faz tocar o que não existe mais, talvez. As memórias/fotografias, mais do que a imperfeição dos amuletos antigos que invitavam “divindades familiares”, que cultuavam ardorosamente os entes queridos que deixaram o plano terreno, como diria o autor, partilham em sua materialidade a “presença da ausência”, tão importante para a sobrevivência humana.

## **As memórias/fotografias ou as fotografias/memórias do Arte/Educador**

Justamente na rede de ensino da prefeitura do Estado de São Paulo na qual um dos pesquisadores trabalha, as aulas de Artesão dadas desde o Fundamental I, por um educador especialista em uma das linguagens (Música, Dança, Teatro ou Artes Visuais) – uma aula por semana, durante 45 minutos. Elas acontecem em salas convencionais, por vezes, e são desenvolvidas em algumas etapas nesse curto período de tempo; retomada da atividade precedente, explicação do novo trabalho, o fazer Arte e a avaliação do processo e/ou do

---

<sup>2</sup> Débat Edgar Morin et Patrick Curmi: « La mémoire de la vie », 2015. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mblGZxXIUjg>. Acesso em 07.dez.2019.

produto final, tendo em vista o lançamento de uma nota quantitativa e qualitativa sobre o que foi desenvolvido; além disso, se possível for, a autoavaliação do Arte/Educador.

Neste caso, a proposta encontrada pelos pesquisadores foi a ação fotográfica como possibilidade de consolidação do processo e retomada consciente e mais palpável das experiências artísticas, sejam as experienciadas pelo educador, sejam pelos educandos.

Para além do ver fotografias, ao trazê-las como dados que constituíram a prática em sala de aula ou até as fotografias de outros professores, o Arte/Educador resgata memórias que, de fato, já não estão mais lá em sua soma, não são mais tangíveis em suas mais infundas experiências e atrelamentos sensoriais, ainda que – de alguma maneira– estejam, sim, perpetuadas na imagem, como objetos estáticos, entretanto ainda passíveis de narrativas.

As fotografias/memórias, que devem constituir o processo de apreciação do exercício docente, são elementos que, ao exporem e narrarem fatos, instigam o imaginário docente a contar práticas que foram construídas no processo de ensino e aprendizagem da Arte. Ademais, possibilitam futuras práticas pedagógicas, uma vez que suscitam a oportunidade de propor outra vez aquela expressão em aula.

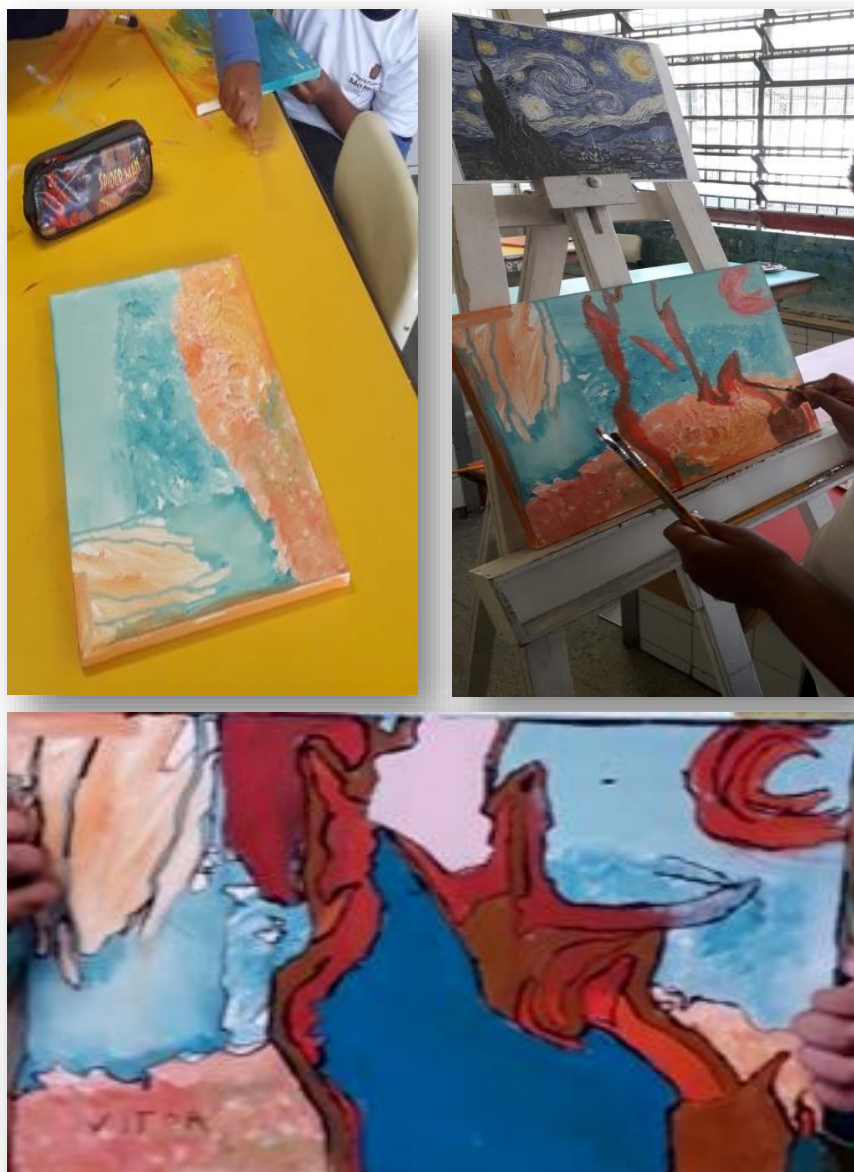
Para além do fazer Arte, como parte do processo artístico dos estudantes, brevemente a seguir se justifica que a prática pedagógica entende que há uma necessidade da contribuição simultânea defendida pela abordagem triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa (2014, p.42), da reflexão pautada na “(...) história e de teorias da arte que iluminem a leitura da obra de arte assim como de uma prática problematizadora”, pois a “prática sozinha tem se mostrado impotente para formar o apreciador e fruidor da arte”.

As ações para a construção da atividade e da narrativa imagética abaixo foram: a proposta foi desenvolvida após anteriores aulas, em que um dos pesquisadores trabalhou com os alunos técnicas de pinturas, desde as mais comedidas, como as pinturas renascentistas e barrocas; às mais livres e expressivas, como as pinturas de vanguarda. Em seguida, em outro dia específico, os alunos tiveram de pintar a tela livremente, sem imposições técnicas (gráficas ou pictóricas), como um *laissez-faire*, não aquele do movimento de ensino do Modernismo, e sim pautado na concepção pós-modernista de Arte/Educação, um deixar fazer nutrido criativamente.

A partir do contato com as fotografias, nota-se que o processo pictórico do educando (Fotos 1, 2 e 3) não se ancorou na obra de Vincent Van Gogh que ele escolheu como uma

cópia, tampouco no pesquisar cores e tons mediante as possibilidades de materiais presentes na aula. Ele se pautou em uma obra famosa do artista para dar voz à própria narrativa gráfico/pictórica.

**Fotos 1, 2 e 3:** Processo pictórico com base em obra de Van Gogh. Aluno de 4º ano do Fundamental I.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

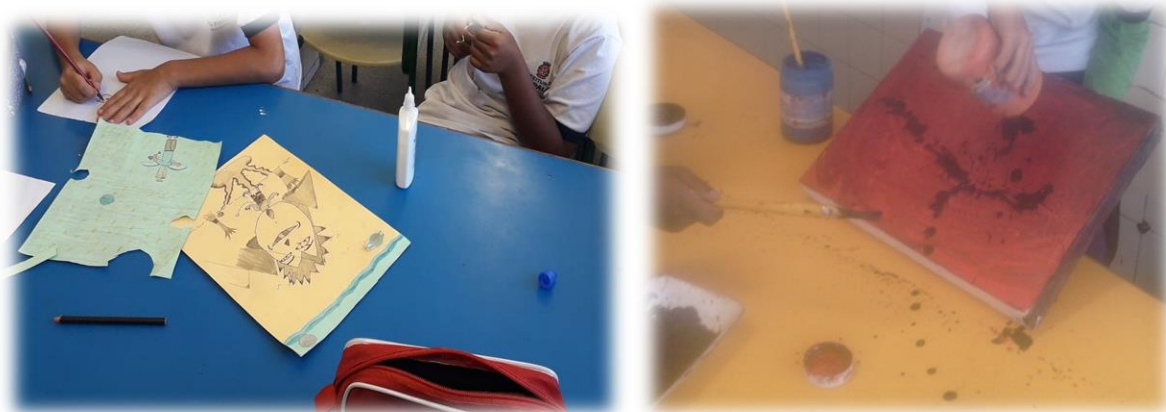
Em face desse processo, evidentemente disposto sobre as fotografias, verifica-se que tal proposta pedagógica é ainda passível de interlocução e reflexão sobre possíveis aulas, nas quais os estudantes encontrem o trocar cores de uma obra, o resgatar elementos importantes, além do próprio fundir de técnicas e imaginação infanto-juvenis.

Mesmo que não demandem diversas vias sensoriais, simultaneamente, como os constructos audiovisuais (cujas imagens e sons articulados convidam o espectador para apreciá-los), as fotografias seduzem seus contempladores para o resgate de memórias e balizam seus corpos para o campo da imaginação, para o rever, para a tomada de novas ações, e, quem sabe, para o ato criativo.

**A fotografia/memória, como materialidade clara de acontecimentos factuais e passíveis de discussões, se pensada como Memórias firmadas e/ou elemento suporte, ao ser retomada e revisitada, passa a ser mais do que uma cristalização trancada, transforma-se em dispositivo para a expansão do olhar dentro de um contexto e de uma narrativa para além do objeto fotografia.** Como objeto inerente ao indivíduo: fotografia como memória, e memória como fotografias do passado, ressuscita experiências, fatos inesquecíveis, possíveis reflexões para novas decisões (Morin, 2015). **“E assim, o fotógrafo, profissional ou amador, surge em cada um dos momentos em que a vida se desvia de seu leito indiferente: viagens, festas, cerimônias, batismos, casamentos. Somente o luto (...) permanece inviolado” (Morin, 2014, p.37)**

O processo de ensino e aprendizagem, pautado em práxis criadora, que toma como subsídio as fotografias das práticas – refletidas para além da mesmice – pode subverter todas as imposições da “escola”. Isso porque, por meio de imagens perpetuadas, além de tornar visível a problemática do desarranjo de um sistema que impõe meros 45 minutos para uma prática que compõe uma vida, elas se transformam em extensão do processo de registro e avaliação das ações dos alunos e do professor (Fotos 4 e 5).

**Fotos 4 e 5:** Processo de criação de desenho e colagem. Alunos do 4º ano do Fundamental I



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Obras de uma experiência de pesquisa e reflexão, fora a cópia e o fazer Artes Visuais mecanicamente, essas imagens evidenciam procedimentos de dois educandos que não se furtaram de agregarem técnicas do desenho e da colagem, como mostra a primeira imagem; tampouco de utilizar os pincéis como instrumento único, ao misturar e inserir tinta sobre a tela e criarem as respectivas telas.

Ante o sistema público, na construção de melhorias para o ensino da Arte —acredita-se nisso, pois até então não havia Arte dada por especialistas para o Fundamental I na rede pública— infelizmente foi criado o pensamento coletivo de que o aluno deve: sentar-se em postura adequada; pensar sobre Arte sem que o corpo fale por si só; voltar-se para seu ato imaginativo e lá tão breve ficar e tão resumidamente voltar em forma de movimentos, de ações, de falas, sons, de cores, de criação de desenhos no ar. Ainda, reitera-se, infelizmente, não haver processo pleno de criação, por vezes, feito em correria, nos 45 minutos estipulados para o tempo semanal nas aulas.

A Arte, em toda sua materialidade, palpável ou não, como processo, objetos, história e aprendizagem, em toda sua extensão, propicia a ligação das relações humanas constituídas em sociedade. Ela se constrói face aos diversos embates sociais, aparece entre as ruínas deixadas por colisões paradigmáticas e ideológicas, consentidas por ações cerceadoras, muito mais do que meros fazeres ou informações. Ela integra socialmente “as crianças, os adolescentes, adultos e as pessoas mais velhas, que por vezes não podiam mais ter “(...) seu lugar dentro de uma sociedade plena de imperfeições e tornadas geralmente cruéis pelo processo de seleção” (Barbosa, 2002, p.98). Ou seja, não se integram relações em um curto espaço de tempo, obviamente, mas também não acontecerá tal processo, caso nunca sejam possibilitadas relações, por mínimo que seja, tão afeitas ao ato artístico.

No revisitar memórias pedagógicas mediante as fotografias, os educadores organizam ações performáticas que os arrebatam a reflexões pedagógicas, fluindo do plano tangível ao imaginário, transcendental e, quiçá, infável. Seu corpo dilui-se nas imagens, nas lembranças, nos sons evocados que outrora compuseram tais momentos; sua alma deixa de ser contemplativa do meio e passa a inserir-se no campo das questões, das ações, dos registros. Há fluidez orgânica entre a fotografia, as memórias e o fazer arte; há uma personificação de experiências passadas, emanadas e complementadas por seu imaginário.

Oprimido por alguns minutos para mediar um conhecimento tão intelectual e sensorial ao mesmo tempo— e, por vezes delicado, como a Arte—o educador torna-se testemunha dos fatos, ao passo que também se aproveita da capacidade fotográfica para com ela observar o acontecido, a laboração do ato criativo discente. Para Ricoeur (2000, p.26), “(...) a testemunha constitui a estrutura fundamental de transição entre a memória e a história”. Prontamente, uma história construída por ações docentes, como o caso dos trabalhos em sala de aula, é testemunhada pelo professor (como pessoa dotada da capacidade de armazenamento de memórias), e utilizada por ele como suporte às fotografias para além do lembrar-se. Existe a possibilidade premente de rememorações, julgamentos e reavaliações de práticas em sala de aula, ou revisão de seu espaço histórico como educador.

O rememorar, segundo Mattar (2010, p.172), o espaço escolar, tanto para quem está lá algum tempo ou para quem começa a carreira na docência, tem de transformar-se em “*locus* de gestação de uma práxis docente criadora e inventiva”. Entretanto, inclui-se aqui que essa ação somente ocorre por intermédio de processos que permitam o resgatar e o analisar memórias. Esse *locus* de gestação, que pode ser considerado quase que o horizonte utópico de alguns Arte/Educadores, visto que sua prática estará desvinculada das padronizações e dos engessamentos constantes do sistema educacional, arquiteta e propicia diversas outras maneiras para o criar Arte pelas crianças. Por serem fluidas, constantes e potentes, as aulas – pautadas em uma práxis criadora/docente – estarão sujeitas a: mudanças de rotas no meio do caminho; escolha de novos repertórios a serem estudados; trocas de direcionamento ao se fazer, contextualizar e ler Arte...

O Arte/Educador pode possuir um estoque mnemônico, seja ele composto por próprias memórias ou por memórias/fotografias, necessitando somente reconhecer que “(...) se lembrar, não é somente acolher, receber uma imagem do passado, é também procurá-la, fazer alguma coisa” (Ricoeur, 2000, p.67), livrar-se de possíveis amarras sistêmicas, e atuar em sala de aula, com elas (memórias), para além delas, para futuros e novos exercícios. Quando assim acontece, de alguma forma o educando sente-se parte do processo de ensino/aprendizagem; ele percebe que os conhecimentos, advindos do cenário docente, não são os únicos que têm valor dentro do sistema educacional. Nota que sua cultura, seus gostos, e sua vida também integram o processo de aprender, costuram-se na trama sócio/educacional, são lembrados, evocados, conhecidos, revisitados. Em outras palavras, e em consonância

com o pensamento de Mattar (2010, p. 176) diante de tais ações, “(...) a práxis criadora não poderia ocorrer sem que a realidade se impusesse”, seja ela advinda dos contextos sociais, em que os educandos estão inseridos, ou do próprio educador.

O passear sobre esses registros, a retomada de memória/fotografias, uma pesquisa que é ao mesmo tempo uma ação sobre as imagens construídas no decorrer das aulas, permite que o Arte/Educador:

desenvolva atitudes de investigação que ampliam seu conhecimento tanto quanto sua capacidade de agir sobre a realidade escolar, aperfeiçoando sua prática pedagógica e contribuindo concretamente para a melhoria da situação observada. Uma vez que seus conhecimentos práticos e teóricos são confrontados com as características, as dificuldades e as necessidades reais da escola e dos alunos que a frequentam, sua relação com a instituição escolar deixa de se dar passivamente (Mattar, 2010, p.176-177).

Nesse sentido, o Arte/Educador não priva o aluno do que ele tem alcançado, quando em contato com sua ampla e riquíssima contextura contemporânea; mais que isso, somam-se saberes advindos de uma concepção acadêmica com os da educação popular, desprovida de égide, quiçá, cerceadora. Por exemplo; um filme que a criança aprecia, uma animação que o adolescente admira ou diversas composições sonoras arraigadas às narrativas audiovisuais que ambos têm contato, tornam-se substratos para atos criativos, possibilidades para conjecturas no campo da Arte, articulação entre vivências e experiências com informações trazidas do meio acadêmico por intermédio do professor.

## **Monstros e heróis estão na sala de aula**

Entanto um longo processo de avaliação de suas práticas e dos processos de criação de seus educandos em sala de aula, um dos pesquisadores deu-se conta por meio de resgates mnemônicos – ativados por suas fotografias –que, para além do entretenimento, monstros e heróis encontrados em filmes e animações, consumidas por diferentes meios comunicacionais, colocavam-se cada vez mais como elementos inerentes na poética artística de diversos alunos do ensino Fundamental I dentro das escolas públicas com as quais teve e tem contato. Heróis bonzinhos, ou até mesmo os vilões monstruosos dos filmes, envoltos em diferentes dimensões estéticas visuais e sonoras, passaram a fazer parte dos movimentos das danças criadas em aula, das dramatizações desenvolvidas nas propostas de teatro, das

composições musicais e das configurações gráficas e pictóricas (Foto 6) confeccionadas pelas crianças.

**Foto 6:** Criação gráfica a partir de diversas animações. Aluno do Fundamental I. Da esquerda para a direita, e desenhos abaixo; Desenvolvimento do personagem Goku de Dragon Ball, desenho feito por criança de 6 anos e monstros do Ben 10.



Fonte: Elaboração e acervo do Autor, 2018.

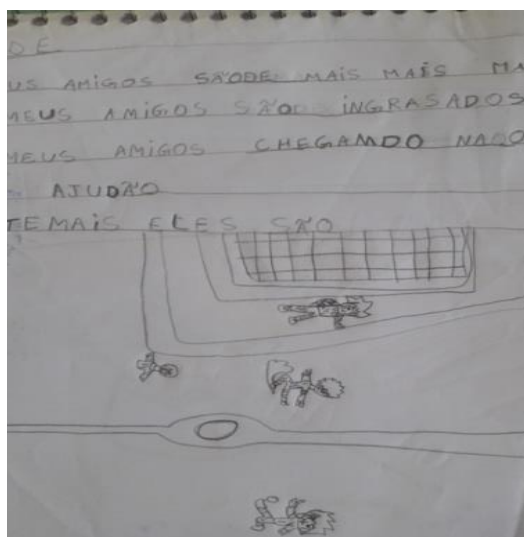
Foi possível verificar essas interlocuções artísticas, pois o corpo da criança – ao vivenciar Arte, em sua forma mais democrática – aceita e ao mesmo tempo propicia a consolidação de novas memórias, através de experiências, sejam elas no âmbito do Teatro, das Artes Visuais, da Música ou da Dança.

Quando esse corpo deixa de ser pressionado pelas imposições ideológicas afins, no âmbito educacional (que por vezes engessa), pode compor-se como indivíduo brincante, que transita entre o mundo sensível e o intangível do imaginário, subsidiado pelo que lhes faz bem, numa proposta educacional acolhedora. Pode-se tomar como exemplo a linguagem da Dança: a criança desvencilha-se da “(...) padronização gestual, pelo consciente assoberbado, e pelo desestímulo à atuação de outras formações da psique” (Desgranges, 2010, p.54), dando cabo à evolução da linguagem do corpo e da experiência, fazendo uma confabulação não somente com as conjecturas docentes, bem como com as próprias experiências, com as memórias, sejam elas audiovisuais ou não.

Tal coerência entre o conhecimento docente e a Arte audiovisual, apreciada pelas crianças, como diria Barbosa (2002), suscita que homem ou mulher, tidos aqui também como a própria criança, não se sintam estrangeiros no próprio país; eles passam a ter uma linguagem comum, um recurso comunicacional inerente ao grupo no qual se inserem.

A Arte pode ser apresentada de uma determinada forma aos educandos, fazendo-os imaginar as possibilidades de imitações face às obras artísticas (Foto 7), ainda mais pelo corpo nutrido por um arcabouço imagético e sonoro, advindo das mais infindas experiências – outrora vivenciada em seu contexto. É esse corpo que o impele a criar, adequar, prefigurar e reconfigurar campos coreográficos de forma díspares aos estereótipos ou engessamentos das simples cópias.

**Foto 7:** Aula de música. Criação de paródia e posterior representação gráfica com base na poética visual de Naruto. Aluno do terceiro ano do fundamental I.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Face às conformações comunicacionais que cada vez mais crescem, como o próprio constructo da animação, tão afeita à infância, pertencente ao prazer da criança, o viver fantasias e senti-las por meio de filmes, como extensão de experiências, verifica-se que diversos filmes e animações infanto-juvenis em sala de aula entram como mais uma mudança de pensamentos e paradigmas, possibilitando refletir que, segundo Jacquinet-Delaunay

(2007, p.174), “cada nova tecnologia da informação ou da comunicação (...)”, pode carregar em seu bojo a “esperança de um uso educativo” para além do entretenimento (Foto 8).

**Foto 8:** Criação gráfica e pictórica de aluno do 3º ano do fundamental I. Obras criadas a partir do contato do estudante com jogos e desenhos do Minecraft.



Fonte: Acervo pessoal, 2018 e 2019

Todavia, diante de tais aparelhagens crescentes, “(...) a modernidade tecnológica não assegura nada, sobretudo a inovação pedagógica” (Jacquinot-Delaunay, 2001, p.391)<sup>3</sup>. Logo, entende-se que não é somente a inserção dos meios, do auxílio, por exemplo, das animações, ou de sua inserção total, como também a obra de Arte a ser lida, feita e contextualizada com as convencionais, que o ensino da Arte pode se consolidar no ambiente escolar de forma qualitativa.

---

<sup>3</sup> Tradução livre dos autores.

É na consciência docente e na reflexão constante de sua prática, dia após dia, que a inserção de elementos artísticos dos mais distintos – como agentes indutores de memórias e criações poéticas– fará com que a educação se qualifique cada vez mais.

## CONSIDERAÇÕES

Compreende-se, em linhas gerais, que ainda restam dificuldades para o ensino da Arte no sistema público paulista. São resquícios de pensamentos que a inseriram, infelizmente, ora como paliativo, ora como apresentação e/ou complementação de conteúdos tidos como “importantes”, ou meras ilustrações de conteúdos.

Em meio a isso, entende-se que o tempo surge como castrador de processos poéticos e de práticas docentes estendidas. Por outro lado, felizmente, novos sistemas legislativos em defesa da Arte/Educação, como a LDB (Lei nº 9394/96), BNCC e o próprio currículo da Cidade de São Paulo de Arte, perpetuam-na e balizam seu ensino, de acordo com os pressupostos teóricos da atualidade, dentro do cenário educacional. Com as possibilidades tecnológicas, percebeu-se que a fotografia – como instrumento de perpetuação de memórias – torna-se elemento de extrema importância para o Arte/Educador, na medida em que por ela pode rever práticas e deparar com processos de criação de seus educandos.

O retomar das aulas com as memórias/fotografias insere-se como fator preponderante na composição do corpo consciente do educador para si, em firme devir, pois, ao ponderar e rever suas proposições, bem como as criações de seus educandos, há probabilidades de novos trajetos, de diferentes propostas pedagógicas dentro do ensino da Arte, além de novos e futuros direcionamentos que por vezes dentro dos 45 minutos não seria possível de serem pensados.

Acredita-se que o ensino da Arte ganhou diferentes e qualitativos caminhos ao longo do tempo, porém ainda lhe resta mais dedicação, mais tempo, mais olhares, e, enquanto esse processo morosamente se encaminha, as fotografias tornam-se aliadas nos momentos que poderiam ser “perpétuos”.

## REFERENCIAS

- Barbosa, A.M. (2002). *L'art au service de la reconstruction sociale*. In *Perspectives: Revue trimestrielle d'éducation comparée*. Numéro Cent Vingt Quatre124, L'éducation artistique:défis à l'uniformisation, vol (33:4, p.1-7).
- Barbosa, A.M. (2014). *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo, SP: Perspectiva.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 31 de agosto de 2020.
- BRASIL. LDB. 9394/1996, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, BRASIL.
- Desgrandes, F. (2010). *Arte como Experiência da Arte*. Lamparina: Revista de Ensino do Teatro, vol (1:1, p. 50-57).
- Godard, H. (2002). *Gesto e percepção*. Tradução de Silvia Soter. In: PEREIRA, R; SOTER, S. (Org.). *Lições de Dança*. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora.
- Izquierdo, I (2011). *Memória*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Jacquinet-Delaunay, G. (2001). «Les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue: À propos des médias et des technologies éducatives», *L'Année Sociologique, Presses Universitaires de France*, vol (51: 2, p. 391-410).
- Jacquinet-Delaunay, G. (2007). «Éducation et communication à l'épreuve des médias», *Hermès, La Revue, Presses universitaires de France*, vol (48:2, p. 171-178).
- Mattar, S. (2010). *Sobre arte e educação: Entre a oficina artesanal e a sala de aula*. Campinas: Papirus.
- Morin, E. (2002). *A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 7º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E (2014). *O cinema ou o homem imaginário: Ensaio de antropologia sociológica*. Tradução de Luciano Loprete. São Paulo: Editora É Realizações.
- Morin, E (2015). *Débat Edgar Morin et Patrick Curmi : La mémoire de la vie*, 2015. Acedido em dez 7 2019, em <https://www.youtube.com/watch?v=mblGZxXIUjg>.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli. Série Essais*. Paris: Seuil



**Isac dos Santos Pereira.** Licenciado em Artes visuais pela Faculdade Paulista de Arte - FPA. Especialista em Arte/Educação: teoria e prática, pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP. Especialista em Neurociências Aplicada à Educação e mestrando em Comunicação, na área de audiovisual pela Universidade Anhembi Morumbi – UAM, com pesquisa sobre Arte/educação e produtos audiovisuais na sala de aula. Professor atuante de Arte no Ensino Fundamental I da rede municipal de São Paulo, na Emef Paulo Setúbal. Email: isacsantos02@hotmail.com



**Ana Mae Tavares Bastos Barbosa.** Graduação em Direito - Universidade Federal de Pernambuco (1960), mestrado em Art Education - Southern Connecticut State College (1974) e doutorado em Humanistic Education - Boston University (1978). Professora titular aposentada da Universidade de São Paulo e professora da Universidade Anhembi Morumbi. Experiência na área de Arte, com ênfase em Arte/Educação: Ensino da Arte e contextos metodológicos, História do Ensino da Arte e do Desenho, Ensino do Design, Administração de Arte, Interculturalidade, Pedagogia Visual, Estudos de Museus de Arte, Mediação Cultural e Estudos Visuais.

# Cinema, Museu e o campo expandido da Arte: Entrevista com Ana Mae Barbosa

Luciano de Melo Dias, Nélia Lúcia Fonseca. Brasil

## RESUMO

Este artigo apresenta uma entrevista com a professora Ana Mae Barbosa, principal referência em Ensino da Arte no Brasil, realizada durante o Encontro Internacional de Educação Artística na Universidade do Porto em 2012. Ao longo da nossa convivência em torno do Encontro, registramos em vídeo um bate papo sobre ensino da arte, cinema e audiovisual, museus, e sobre temas de pesquisas no campo expandido da Arte.

**Palavras chave:** Ensino da Arte, cinema, museu, design

## RESUMEN

Este artículo presenta una entrevista con la profesora Ana Mae Barbosa, principal referencia en la enseñanza del arte en Brasil, celebrada en el Encuentro Internacional de Educación Artística en la Universidad de Porto en 2012. Durante nuestra convivencia en torno al Encuentro, grabamos un video charlar sobre la enseñanza del arte, cine y audiovisuales, museos y temas de investigación en el campo expandido del arte.

**Palabras clave:** enseñanza del arte, cine, museu, design

## ABSTRACT

This article presents an interview with teacher Ana Mae Barbosa, main reference in Art Teaching in Brazil, held at the International Meeting of Art Education that took place at the University of Porto in 2012. During our coexistence around the congress, we recorded on video a chat about art teaching, cinema and audiovisual, museums, and research topics in the expanded field of Art.

**Keywords:** Art education, cinema, museum, design



A foto da Profª Ana Mae é um frame do vídeo em que ela nos deu entrevista

A entrevista com a Profª Dra. Ana Mae Barbosa nos traz questões fundamentais para pensar a relação do cinema e das novas mídias com a educação dentro do recorte do ensino da arte. Realizada no Encontro Internacional de Educação Artística na Universidade do Porto em 2012, percebemos que embora tenha se passado quase dez anos, muitas discussões permanecem vivas e atuais. Tendo como panorama o ensino da arte, conversamos sobre cinema, *design*, atividades em museus, entre outros temas de orientação da professora no campo expandido das Artes.

Ana Mae Barbosa é educadora brasileira e uma das pioneiras em pesquisa no campo da Arte e da Arte/Educação. É autora de vários livros e artigos sobre esses assuntos, foi uma das fundadoras da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB), sendo considerada militante e defensora do Ensino de Arte nas escolas públicas e privadas, bem como nos mostra a necessidade de ter um departamento educativo nos museus de arte. Atualmente está aposentada da pós-graduação em Arte/Educação da ECA-USP, mas continua a orientar na Universidade Anhembi-Morumbi e a participar de eventos e congressos.

Essa entrevista foi concedida aos estudantes Luciano de Melo Dias e Nélia Lúcia Fonseca membros do grupo de pesquisa Laboratório de Audiovisual (Laborav) coordenado pela Profª Dra Alita Villas Boas Sá Rego dentro do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Faculdade de Educação da

Baixada Fluminense (FEBF) campus pertencente à Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Nesse sentido, a dupla optou por colocar o Laborav como entrevistador.

**Laborav-** Prof<sup>a</sup> Ana Mae Barbosa, a gente tem percebido nos últimos anos um avanço nos meios de informação e comunicação, os computadores, os telefones celulares, a internet, de que maneira você acha que isso pode impactar na prática da educação artística, do ensino de Arte na escola?

**Ana Mae Barbosa** - Não tem que impactar, tem que ser incorporada. Eu acho importantíssimo que se trabalhe com cinema nas aulas de arte, que se trabalhe com vídeo, que se trabalhe com arte, com as novas tecnologias e a arte também, então eu acho que isso é importantíssimo. Eu tenho um amigo que é professor em Sevilha, o professor Juan Carlos Araño que diz uma coisa seríssima que é preciso que a gente pense: se as artes visuais na escola não incorporarem as novas tecnologias, a tendência é deixar de existir na sala de aula. Eu acho que ele tem toda razão, eu acho que em São Paulo, por exemplo, as artes visuais já têm diminuído muito na sala de aula, a favor de música que é exigido hoje como uma disciplina em separado e a favor do teatro. O teatro está entusiasmando mais a juventude do que as artes visuais. Não há quem agüente entrar numa aula de arte e fazer ainda aqueles desenhos de observação, extremamente técnicos, trabalhar com propostas de decorativismos e etc., quer dizer: o lápis e o papel só não satisfazem mais.

O cinema é algo importantíssimo, mesmo o cinema comercial para levar a discutir os filmes na sala de aula, eu acho que a arte é entretenimento, mas é entretenimento que leve a pensar, então é importantíssimo que se leve a pensar acerca das imagens e o cinema é o veículo de educação emocional, do sentimento. Eu, por exemplo, a minha geração, fez sua educação sentimental, a sua educação emocional nos grandes filmes de Hollywood. Era o maravilhoso príncipe encantado e o final feliz era o casamento sem discussão, sem questionamento. Então nos ferraram com isso, essa concepção levou à minha geração de mulheres esse ideal do casamento e do vestido de noiva como a finalidade máxima da vida.

Então é preciso que a gente traga o cinema para a sala de aula, que discuta e que faça cinema com nossos alunos. Hoje a facilidade que existe com os celulares, pequenos filmes que se possa discutir. Na Bahia, a Secretaria de Educação tem um projeto de cinema na educação todo ele com celular, foi um dos trabalhos premiados pela Organização dos Estados Ibero-

americanos, dois anos atrás no México<sup>1</sup>. Eu acho absolutamente fundamental não esquecer as artes visuais baseada nas novas tecnologias.

**Laborav** - Por ocasião desse encontro de educação artística, ontem a senhora estava falando sobre a posição do museu e a relação da classe dominante com o museu, que na verdade a classe dominante impõe sua cultura porque é quem tem o dinheiro para bancar o museu e escolhe as obras dos outros. A gente também de certa maneira observa que isso acontecia com o cinema à medida que os meios de produção eram muito caros e inacessíveis pra que se produzisse fora e se ter uma grande produtora ou um grande dinheiro. Como é que você acha que isso pode mudar a educação? A forma de pensar dos alunos? Será que esse avanço tecnológico vai democratizar essa escolha do que deve ser contado?

**Ana Mae Barbosa** - Eu acho que não é o avanço tecnológico, é a vontade dos artistas. São os artistas e os professores de artes os atores fundamentais para democratização dos museus. Primeiro o professor deve começar qualquer visita ao museu, fazendo os alunos pensarem que aquilo ali não é verdade absoluta, não é qualidade absoluta o que está ali dentro do museu. Desconfiar do museu é a primeira lição e depois vamos ver. Aí vamos exercitar nossa capacidade crítica. Vamos ver os artistas criando variáveis; o artista que vai pra rua. Como eu mostrei ontem: Dois artistas (Maria Amélia e Dalton)<sup>2</sup> que se juntam e horrorizados pela maneira como é vista a arte do povo, a produção cultural do povo, como a cultura visual do povo é desprezada, num barco colocam produção de altíssima qualidade, segundo eles, para viajar o rio São Francisco e parar em cidades ribeirinhas e reunir produtores locais, populares, ir à escola, trazer os alunos ao barco para verem a coleção dentro do barco e assim por diante... O artista tem poder, os professores têm poder. Pensem: numa cidade, por menor que ela seja, não tem advogado, não médico, pode não ter até o padre, mas tem um professor. Então o professor tem um poder que não sabe que tem: o poder de abrir os horizontes dos seus alunos ou o poder de trancá-lo em seu mundo pequeno e mediocrizante.

---

<sup>1</sup> Cinemação: uma ideia na cabeça, um celular na mão: práticas educomunicativas realizadas com as linguagens audiovisuais (Bahia). SUDEB / DIREP / Coordenação de Tecnologias Alternativas para o Ensino. Mais informações em <http://pat.educacao.ba.gov.br/conteudos-digitais/conteudo/exibir/id/72>

<sup>2</sup> O Barco Museu *No Balanço das Águas* é um projeto do casal de artistas contemporâneos Dalton Costa e Maria Amélia Vieira, criado em 2008 e que navega pelas águas do rio São Francisco para expor trabalhos da área das artes visuais e promover oficinas de arte, fazendo interagir profissionais com pessoas desejosas de expressão artística em um barco itinerante. Mais informações sobre o projeto em <https://www.karandash.com.br/pt/Museu>



**Laborav** - Então você acha que esses conceitos aplicados ao museu também podem ser aplicados ao cinema, ao audiovisual?

**Ana Mae Barbosa** - O cinema, como você mesmo disse já se democratizou, se pode fazer cinema com muito menos dinheiro e daí até nas instituições os prêmios já têm sido dados para filmes que gastam pouco dinheiro, não necessariamente filmes que gastaram uma fortuna. A gente tem que combater como as *Guerrilla Girls*<sup>3</sup> combateram os museus. Como é que elas combateram? Não tem mulher no museu, obra de mulheres é difícil de entrar no museu e elas faziam campanhas na frente dos museus, todas mascaradas pra ninguém reconhecê-las, faziam campanhas na frente dos museus contra isso. Era assim: 0,1% de mulheres na coleção do museu... Isso foi levando as obras de mulheres que estavam há anos e anos na reserva do museu, que estavam no porão, a começarem a subir para a sala de exposição. Acho que agora temos que combater essa dominância, essa tremenda dominância do patrocinador, a ditadura do patrocinado, do colecionador em cima do museu, do que o museu apresenta, da qualidade do que se escolhe para o museu.

**Laborav** - É também o papel do professor estimular para que os alunos corram atrás de ter visibilidade para sua produção e não ficar só passando filmes de Hollywood, que têm seu valor, mas que não...

**Ana Mae Barbosa** - Um diretor tem tanto poder no museu que ele pode condenar uma obra eternamente a ficar lá debaixo no porão, na reserva técnica. Imagina no Brasil, quanta porcaria tem nos museus, passou por uma ditadura, era assim... O filho do general, o filho do deputado, o primo do senador, a comadre do vereador, quer ter obra no museu e o museu era obrigado a aceitar. Deve ter acontecido muito disso, é uma tese até a se fazer, é uma pesquisa para tese. Uma coisa dessas, as obras que entraram por imposição de poder no museu durante a ditadura.

**Laborav** – Geralmente o cinema até então é tido como uma coisa isolada, embora seja sétima arte...

**Ana Mae Barbosa** – Eu acho que cinema é arte e é comunicação também, assim como as artes visuais, é arte e é comunicação também, é linguagem e é comunicação também. Nós

---

<sup>3</sup> Guerrilla Girls é um grupo de artistas feministas anônimas, formado em Nova York em 1985, que tem a missão de trazer à público a desigualdade de gênero e raça dentro da comunidade artística. Mais informações em <https://www.guerrillagirls.com/>

tivemos muita sorte na Universidade de São Paulo, pois as artes não foram criadas como belas artes, já foram criadas depois do belo, da falência do belo... já foram criadas junto com a comunicação: nós temos uma escola de comunicação e artes. Muito cedo nós trabalhamos com o campo expandido da arte, principalmente na arte/educação, quer dizer que cultura visual não é novidade para nós, nós já trabalhávamos com vídeo, já trabalhávamos com publicidade, já analisávamos o cinema. Um dos primeiros cursos que eu dei na ECA foi um curso sobre educação através do cinema, projetávamos filmes que enfocavam problemas escolares, escolas, filmes, mas filmes de ficção. Eu me lembro que um dos filmes que a gente analisou para ver a educação da mulher foi aquele da Ana Carolina<sup>4</sup>, um filme no qual as alunas de cima de um prédio jogavam pela janela um piano. Quer atitude mais emblemática, mais simbólica do que essa? A tortura da educação das mulheres de elite era o piano: todo mundo tinha que aprender piano, aprender a bordar um pouquinho, a pintar um retrato de alguém pra ser um bom partido, para um homem importante e rico casar com ela... que atitude mais emblemática! Então essas coisas, isso aí foi década de 1980, era um disciplina de pós-graduação toda baseada em cinema, e o pior era que a gente não tinha dinheiro para alugar os filmes. Tinham algumas produtoras que trabalhavam até com filmes pornográficos na boca do lixo em São Paulo e disseram: “bom, a gente não pode entregar para vocês, emprestar de graça, isso não pode, mas se vocês vierem pra cá, a gente tem sala de cinema e vocês podem ver aqui”. Então a gente ia ver cinema na boca do lixo para não ter que pagar o aluguel de filme.

Você me perguntou se eu tenho orientado: eu não induzo nenhum tema. Na USP, por exemplo, eu estou afunilando a minha participação. Eu só oriento doutorados e em história e ensino das artes e culturas visuais, só alguma coisa que tenha a ver com a história, mas a história pode ser contemporânea. Agora, na Anhembi Morumbi é vastíssimo o universo daquilo que eu oriento. Semana passada eu acabei de orientar sobre desenho de som, *design* de som, o que é *sound designer*? Numa pesquisa, por exemplo, antropológica, o aluno fez um trabalho de recolha de música dos índios guaranis em São Paulo<sup>5</sup>. O que é o designer de som? Como os índios participaram desse design de som? É um trabalho magnífico de

---

<sup>4</sup> *Das Tripas Coração*. Direção: Ana Carolina (1982).

<sup>5</sup> Penna, José Henrique Mano (2012) O design de som para o projeto Memória Viva Guarani – a concepção projetual em produções fonográficas ligadas à música dos índios Guarani. Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade Anhembi Morumbi.

mestrado. Uma sobre cenografia para desfile de moda<sup>6</sup>; outra sobre design e artesanato, como os designers estão influenciando os artesanatos<sup>7</sup>; a outra sobre as capas de disco do Tom Zé<sup>8</sup>, que no fim foi uma tese sobre o Tom Zé e o tropicalismo e como o Tom Zé tende a ser um designer total porque não só influencia no design da capa do disco, mas na roupa que ele veste, no espetáculo, enfim em tudo e até faz o instrumento que toca também.

Algumas coisas um pouco menos interessantes para mim como, por exemplo, a importância da pesquisa no design de produtos, isso é mais acadêmico, já saiu em livro esse mestrado<sup>9</sup>. Foi talvez o que eu tenha me sentido menos confortável para trabalhar com o aluno, porque o design de produtos não é bem a minha área visual; o design gráfico sim, eu fiz minha educação pra design no Gráfico Amador em Recife na época em que Aloisio Magalhães era vivo, foi uma grande escola para mim. Então é por aí que eu estou orientando, nessas linhas... Por exemplo, na arquitetura tive uma tese sobre a análise de um prédio da própria Universidade Anhembi Morumbi, um prédio que seria destinado à escola de Arquitetura e não foi. O pós-uso desse prédio como mudou o projeto? Por não ter sido usado pra aquilo a que se destinava que mudanças foram provocadas no espaço, no prédio? Então é variadíssimo, para mim é muito excitante o trabalho na Anhembi Morumbi por isso, pela enorme variedade de temas que eu sou obrigada a estudar com os alunos e isso é riquíssimo.

**Laborav**– Você pegou alguma orientação sobre produção de cinema e vídeo na sala de aula?

**Ana Mae Barbosa** – Não, não peguei, eu sigo o que o aluno quer fazer, eu não induzo. Eu estou começando agora com um que é sobre fotografia na escola de ensino médio, ela só trabalha com fotografia nas aulas de arte, só fotografia com os alunos, então vamos ver..., mas está muito no começo<sup>10</sup>. Eu gosto muito de orientar em mestrado, acerca do trabalho da pessoa, se é professora, o que é que você está ensinando na sala de aula? Vamos pensar isso? Sob que perspectiva? Aí o aluno vai... Nós escolhemos juntos que

---

<sup>6</sup> Marinho, Cláudia Teixeira. A cenografia nos desfiles de moda. 2009. Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade Anhembi Morumbi.

<sup>7</sup> Roizenbruch, Tatiana Azzi (2009) O jogo das diferenças: design e arte popular no cenário multicultural brasileiro. Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade Anhembi Morumbi.

<sup>8</sup> Lima, Márcio Soares Beltrão de (2010) O design entre o audível e o visível de Tom Zé Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade Anhembi Morumbi.

<sup>9</sup> Facca, Claudia Alquezar. (2011) Uma Abordagem Metodológica da Pesquisa Aplicada ao Design de Produtos. São Paulo: Ed. Blucher.

<sup>10</sup> Esse mestrado foi defendido em 2014 por Dora Lilia de Campos Sabor. *A fotografia no ensino fundamental de uma escola pública*. Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade Anhembi Morumbi.

perspectiva, quais as bibliografias. Eu acho que cerceamento de bibliografia é um absurdo, está acontecendo em mestrados e em doutorados do Brasil isso e eu acho extremamente condenável o orientador cercear bibliografia. Não vai esse daqui porque é meu inimigo; não vai esse porque não é esse assunto, não pode misturar semiótica com cultura visual... Por que não? Quem vai dizer se pode é quem vai fazer a tese, então eu acho que as proibições nas universidades são coisas medievais.

**Porto, Portugal. Abril de 2012.**

## REFERENCIAS

Facca, Claudia Alquezar. (2011). *Uma Abordagem Metodológica da Pesquisa Aplicada ao Design de Produtos*. São Paulo: Blucher.

Lima, Márcio Soares Beltrão de. (2010). *O design entre o audível e o visível de Tom Zé*. Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo.

Marinho, Cláudia Teixeira. (2009). *A cenografia nos desfiles de moda*. Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo.

Penna, José Henrique Mano. (2012). *O design de som para o projeto Memória Viva Guarani – a concepção projetual em produções fonográficas ligadas à música dos índios Guarani*. Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo.

Roizenbruch, Tatiana Azzi. (2009). *O jogo das diferenças: design e arte popular no cenário multicultural brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo.

Sabor, Dora Lilia de Campos. (2014). *A fotografia no ensino fundamental de uma escola pública*. Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo.



**Luciano de Melo Dias.** Doutorando em Educação pelo PPGE-UFRJ, Mestre em Educação Cultura e Comunicação pela FEBF-UERJ, licenciado em Educação Artística pela UFRJ. Professor do CEFET/RJ. Email: lucianomelodias@hotmail.com



**Nélia Lúcia Fonseca.** Doutoranda em Artes pelo PPGARTES-UFGA, Mestra em Educação Cultura e Comunicação pela FEBF-UERJ, graduação em Educação Artística - habilitação Desenho pela União das Escolas Superiores do Pará (1991). Professora da Fundação Escola Bosque Prof. Eidorfe Moreira e professora aposentada da SEDUC/PA. Email: nelialucia@yahoo.com.br

# Raíces Identitárias: Memórias de Si

**Rayellen Carolina Alves Higinio. Brasil**  
**Maria Betânia e Silva. Brasil**

## RESUMO

O objetivo central dessa pesquisa foi investigar memórias de si e o processo de formação e identidade de uma estudante da Licenciatura em Artes Visuais. Metodologicamente contempla elementos da pesquisa autobiográfica e narrativa. Envolvem questões étnico-raciais apresentando trabalhos artísticos elaborados a partir da trajetória pessoal com o cabelo afro. O estudo mostra que a descoberta de si envolve autoaceitação, ressignificação, sobretudo, empoderamento e entendimento do papel de lapidação dos sentidos para que possamos contribuir em um processo educativo emancipatório que proporcione autonomia, liberdade, crescimento individual e coletivo. Além da identificação e percepção do próprio fio condutor de formação pessoal e identitária.

**Palavras-chave:** Memórias de si. Formação e identidade. Cabelos afro. Artes Visuais.

## RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación fue acercarse de los recuerdos de sí mismo y el proceso de formación y identidad de un estudiante del Grado en Artes Visuales. El camino metodológico incluye elementos de investigación autobiográfica y narrativa. Se trata de cuestiones étnico-raciales presentando obras artísticas elaboradas a partir de la trayectoria personal con el cabello afro. El estudio muestra que el autodescubrimiento implica la aceptación de sí mismo, la resignificación y, sobre todo, el empoderamiento y la comprensión del papel de la lapidación de los sentidos para que podamos contribuir para un proceso educativo emancipatorio que proporcione autonomía, libertad, crecimiento individual y colectivo. La identificación y percepción de lo propio fue hilo conductor de la formación personal e identitaria.

**Palabras clave:** Recuerdos de sí. Formación e identidad. Pelo afro. Artes Visuales.

## ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the researcher's memories of herself and the process of educational training and self-identity of a Visual Arts graduate student. The method included elements of autobiographical and narrative research. It involves ethnic-racial issues presenting artistic works elaborated from the personal trajectory with the afro hair. The study shows that self-discovery involves self-acceptance, resignation and, above all, empowerment for a self-polishing attitude to contribute to an emancipatory educational process that provides autonomy, freedom, individual and collective growth. Furthermore, the identification and perception of the way to personal training and identity.

**Keywords:** Memories of herself. Training and identity. Afro hair. Visual Arts.

## Introdução

Esse trabalho busca investigar memórias de si registradas ao longo da trajetória de vida pessoal, que contribuem para a construção do processo de formação e identidade de uma estudante da Licenciatura em Artes Visuais.

Investigar trajetórias de vida pressupõe reflexões e diálogos que se conectam às pesquisas que abordam, sobretudo, as memórias e a formação. Essas complexas temáticas vêm sendo estudadas em diversos campos de conhecimento e, paulatinamente, têm contribuído para compreender como se dão os processos de formação dos sujeitos. No entanto, no campo da Arte, a temática ainda tem sido pouco<sup>1</sup> explorada e investigada.

Esse estudo intenciona contribuir para o campo científico da Arte no sentido de ampliar as investigações sobre as trajetórias de formação e suas relações com a memória e o processo de construção identitária que envolvem questões étnico-raciais.

Como trajeto metodológico nos valem de elementos da pesquisa autobiográfica. Utilizamos diferentes instrumentos de coleta/produção de dados. Entre eles, consulta a documentos do acervo pessoal como álbuns de fotografia, manuscritos, diários de bordo; livros e objetos pessoais que contribuíram para o registro da trajetória histórica e construção identitária. Peña (2015, p.14) nos ajuda a observar a importância da narrativa autobiográfica ao destacar que:

Todo relato, así sea de quien lo vivenció y lo cuenta, siempre representa una versión parcializada de la historia. La escritura autobiográfica crea la ficción de una inmediatez, de una referencialidad clara, es decir, la ilusión de que la vida es describable, con la que se busca, de otro lado, producir un efecto de empatía sobre el lector.

Ao compreender que a vida é indescritível, em sua totalidade, buscamos construir e identificar um fio condutor de formação que viabilize a narrativa de experiências significativas através do registro aqui apresentado. Nesse sentido, encontramos em Domingo (2015, p.37) uma reflexão ampliada de educação ao afirmar que:

La educación puede ser pensada y vivida en sí misma como un proceso de creación. En primer lugar, es un proceso de creación porque se vive en relaciones e

---

<sup>1</sup> Fizemos um levantamento em 235 trabalhos que foram publicados nos últimos congressos da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e em três edições do congresso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no GT Educação e Arte, em 54 trabalhos e nenhum deles aborda estudos sobre histórias de formação de estudantes em arte.

intercambios. En segundo lugar, porque quien inicia y se responsabiliza de este proceso, busca poner en obra y que ocurran y se hagan cosas que tienen que adquirir vida y significado en el mismo proceso. Y tercero, porque se mueve con el deseo de que algo pueda llegar a emerger y crecer en quienes se están educando.

Assim, “[...] ao narrar uma experiência profunda, nós a perdemos também, naquele momento em que ela se corporifica (e enrijece) na narrativa”. Esta afirmação feita por Ecléa Bosi (2003, p.35) cria uma identificação também com a pesquisa em foco. Há uma dificuldade em retratar memórias tão pessoais, que ao longo do tempo vão sendo quase que apagadas.

A pesquisa intitulada *Raízes identitárias: memórias de si* tendo como objetivo investigar lembranças ao longo da trajetória de vida, que contribuíram para a construção do processo de formação e identidade no curso de Licenciatura em Artes Visuais, contempla a coautora deste texto como pesquisadora e, ao mesmo tempo, foco de estudo autobiográfico. Nesse sentido, o uso do eu e do nós se fará presente na narrativa tecida.

As memórias iniciais para o percurso de investigação da pesquisa começaram com a modificação da estrutura do cabelo ainda criança e relatam a sua negação na adolescência e a fase da transição capilar de um cabelo quimicamente tratado para o crespo natural, onde houve o redescobrimto dos traços étnicos rejeitados durante muito tempo. Ao final, já na fase adulta, os fios afetivos tornaram-se dispositivos para a compreensão dos trabalhos artísticos e pesquisas que estão em desenvolvimento na universidade.

Organizamos esse texto em quatro tópicos. Em Fios identitários trazemos elementos memoriais e de reflexão sobre o cabelo e a relação com ele. Em Transitórias e Nós de mim, apresentamos alguns trabalhos artísticos que foram impulsionados e produzidos a partir das memórias com o cabelo. Por fim, em Fios de memórias ancestrais tecemos algumas considerações.

## Fios identitários

Ao refletirmos sobre a temática da identidade nos deparamos com Candau (2012) que desenvolveu um estudo aprofundado sobre a relação entre memória e identidade. O autor nos ajuda a entender que a memória é geradora de identidade, no sentido que participa de sua construção, essa identidade, por outro lado, molda predisposições que vão levar os indivíduos

a incorporar certos aspectos particulares do passado, a fazer escolhas memoriais que dependem da representação que se faz de sua própria identidade, construída no interior de uma lembrança.

Ao longo de sua reflexão, o autor afirma não haver busca identitária sem memória e, inversamente, a busca memorial é sempre acompanhada de um sentimento de identidade. Nesse raciocínio, a memória é entendida como uma reconstrução continuamente atualizada do passado, mais do que uma reconstituição fiel dele.

Assim, revisitando as memórias, lembro que por ter cabelos crespos e volumosos, minha mãe passava horas desembaraçando e fazendo tranças para que durassem a semana inteira, tanto no meu cabelo como no da minha irmã. Gomes (2008, p.184) aponta que as tranças são as primeiras técnicas para manipulação do cabelo, porém, nem sempre eleita pela criança negra, hoje, mulher adulta, como o penteado preferido da infância. Chorávamos pela dor ao desembaraçar o cabelo e pelo tempo que passávamos sentadas esperando que os penteados ficassem prontos. São os acúmulos dessas dores que fazem com que a maioria das meninas negras desde pequenas sejam ensinadas que o cabelo liso é o facilitador ao pentear, além do padrão aceitável pela sociedade.

Diante dessa rememoração, as lembranças que guardamos de cada época de nossa vida, se reproduzem sem cessar e permitem que se perpetue o sentimento de nossa identidade. Sem lembranças o sujeito é aniquilado. A memória é de fato uma força de identidade, afirma Candau (2012).

Lembro-me que estava na casa de uma tia, no sítio, foi ali onde conheci a química (alisante) pela primeira vez aos oito anos de idade. Meus olhos arderam, o couro cabeludo também, mas o sacrifício era de se valer a pena. Com essa transformação ganhei fios lisos e sedosos, senti o medo da chuva, da água da praia, piscina. Marcada por olhares no espelho de não reconhecimento, meu cabelo foi a minha dependência química. Fez-me achar que ser negra era uma ofensa. Por mais que eu insistisse em alisamentos, continuava me achando feia. No entanto, com o alisamento, logo estaria com os cabelos lisos, iguais aos das mulheres bonitas que passavam na televisão. Silva (2015, p.3) retrata que “negar outros tipos de beleza que não outra senão a branca, determina que os cabelos lisos são o referencial do máximo exigido padrão de beleza, impondo que esta é a alternativa única existente e plausível”.

Alisar os cabelos era uma forma de estar enquadrada na sociedade, já que parentes e amigas faziam o mesmo procedimento. Iniciava-se um rito de passagem do cabelo crespo para o alisado. As embalagens dos produtos continham sempre as mesmas descrições “para cabelos rebeldes e/ou difíceis”. Seria rebeldia nascer com cabelos volumosos e crespos? Um cabelo difícil é aquele que resiste após tantos processos químicos?

Kilomba (2019, p.127) descreve que “essas eram formas de controle e apagamento dos ‘sinais repulsivos’ da negritude”. Por isso, deve-se questionar o que se é imposto, afinal, cabelos afro são hoje mais que tudo, uma mensagem política de fortalecimento de raízes identitárias contra a opressão racial.

Se observarmos, durante muito tempo as diversas mídias, as propagandas, programas televisivos, modelos, produtos de estética pessoal apresentaram e veicularam um modelo de beleza predominantemente centrado no homem e na mulher branca de cabelos lisos e, em geral, longos. Esse estereótipo, pouco a pouco foi sendo incutido e incorporado no inconsciente coletivo e produziu inúmeros preconceitos e rejeição à diversidade, à diferença, à beleza da multiplicidade humana. Além, de estabelecer e reforçar continuamente a baixa autoestima em muitas pessoas que não se enquadravam no modelo humano valorado pela sociedade.

Nesse sentido, reforça Candau (2012) que a memória é a identidade em ação, mas ela pode, ao contrário, ameaçar, perturbar e mesmo arruinar o sentimento de identidade. O jogo da memória que vem fundar a identidade é necessariamente feito de lembranças e esquecimentos.

Compartilhando essas memórias, a minha tia/prima relembra como ela enxergava minha relação com o meu cabelo na infância e disse, em entrevista realizada no ano de 2019, que:

nada e nem ninguém podia tocar que era para não assanhar, para não tirar ele do lugar. Então, você ficava muito estressada, você queria tá impecável e seu cabelo quando não estava arrumado do jeito que você gostava que sua mãe fizesse, você ficava muito estressada (Depoimento da tia/prima, 2019).

Recordo-me nas brincadeiras de infância, quando minha irmã e eu colocávamos lençóis amarrados na cabeça para simular cabelos lisos e longos.

[...]Coloca toalha na cabeça

Quando vai brincar com as amigas

Disseram pra ela que seu cabelo é feio  
Então ela finge ter o cabelo liso e se sente linda [...]

(Seu cabelo – Jairo Pereira)

Situação essa que foi piorando na adolescência. O processo de não aceitar meus cabelos crespos se tornou uma dependência. Na escola as meninas sempre estavam com os cabelos soltos, principalmente as que tinham cabelos lisos ou ondulados. No Ensino Médio não passava três dias sem usar secador e chapinha, me sentia feia com os cabelos presos. Gomes (2002, p.47) diz que:

A rejeição do cabelo pode levar a uma sensação de inferioridade e de baixa autoestima contra a qual faz-se necessária a construção de outras estratégias, diferentes daquelas usadas durante a infância e aprendidas em família. Muitas vezes, essas experiências acontecem ao longo da trajetória escolar. A escola pode atuar tanto na reprodução de estereótipos sobre o negro, o corpo e o cabelo, quanto na superação dos mesmos.

Não tinha referencial de mulheres negras que usavam os cabelos naturalmente assumidos. Em casa, cresci vendo o cabelo cacheado da minha mãe, mas que com o tempo se cansou por não conseguir cuidá-lo. Assim, minha mãe, irmã, tias e amigas, das lembranças que tenho, poucas vezes as vi com os cabelos naturais.

As professoras que tive na Educação Básica, em sua maioria, eram brancas, as negras alisavam os cabelos, sempre estavam com eles curtos ou presos. Piadas racistas passavam despercebidas e constantemente eram praticadas na educação escolar “cabelo de pixaim”, “bombril”, “ruim”.

Kilomba (2019) diz que esse processo de ter de fabricar sinais de branquitude, tais como cabelos alisados e encontrar padrões brancos de beleza, a fim de evitar a humilhação pública, é bastante violento. Apenas quando saí do Ensino Médio e revisitando álbuns de fotografias, pude entender o quanto essas situações mexeram com minha autoestima e criaram um silenciamento dentro de mim.

Ao decidir passar pela transição capilar<sup>2</sup> em 2015, foram onze meses de agonia, onde nem conseguia pentear os cabelos. Embaraçava com facilidade, a raiz estava crespa e o resto estava “morto”. Optei passar por este processo, pois estava cansada de me sentir refém de procedimentos químicos, onde em muitos momentos houve quebra capilar, não havia

---

<sup>2</sup> É um período em que mulheres e homens de cabelos naturalmente cacheados e crespos passam quando decidem se livrar do alisamento e de outros processos químicos capilares.

crescimento. Percebi que ao cortar o cabelo, para que as partes alisadas fossem retiradas, não me importei de usá-lo tão curto. Vi-me renascendo.

Ressalto que em alguns momentos me senti vulnerável na forma como a sociedade trata mulheres de cabelos curtos e crespos, como se o feminino estivesse ligado ao estereótipo das madeixas longas e lisas. Souza (2018, p.36) afirma que “no caso das mulheres negras, a transição capilar funciona como o procedimento que faz com que essa mulher elabore um novo olhar sobre si mesma... Uma vez que durante anos teve sua estética desvalorizada e até mesmo marginalizada.”

Aos poucos as pessoas foram tomando coragem para assumirem seus cabelos naturais, inclusive minha tia que não sentiu medo e viu em mim uma referência.



Arquivo de quando cortei o cabelo para retirar a química. 2015. Fotografia. Fonte: Daniela Kyrillos

Ao refletirmos sobre o papel dos dispositivos e disparadores que contribuem para ativação das memórias encontramos em Domingo (2015) que reforça o importante papel do registro e do sentido dado às experiências vividas, o seguinte:

Contar el vivir, lo que se vive, requiere una historia. Damos sentido al flujo de experiencias que vivimos, de un modo narrativo: expresando el movimiento entre el fluir de la vida y los intentos de captarla y hacerla inteligible (Domingo, 2015, p.41).

Questionar sobre como se encontram diversas dimensões, memórias e temporalidades que possibilitam ampliar a compreensão de uma identidade negra a partir do corpo negro é também pensar a beleza negra dentro do processo de transição capilar, segundo Gomes (d) (2017).

Esse processo de transição capilar desembocou num percurso de liberdade, (re)conhecimento de si e um trabalho contínuo de empoderamento pessoal que possibilitou o desenvolvimento de trabalhos artísticos utilizando como objeto central o cabelo.

## Transitórias

*Transitórias* foi um projeto fotográfico/instalação que surgiu em abril de 2018 através de memórias pessoais e trocas de relatos compreendendo a autoestima fragilizada das mulheres que se encontravam na fase da transição capilar e a necessidade de um meio para se expressarem diante de suas angústias. Foram quatro mulheres que traziam trajetórias, texturas de cabelos e narrativas diferentes. Contribuíram para que o projeto se tornasse realidade, em conjunto com a participação do público, essencial para a visibilidade dessas raízes identitárias. Junto às fotografias dessas mulheres fixei um espelho, uma caixa de madeira e duas tesouras, para que visitantes da Galeria Capibaribe (UFPE) pudessem interagir com a obra, cortando seus cabelos<sup>3</sup>.

Segundo Abrahão (2003) trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas sim, participar da elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador.

Considero esta obra como ponto de partida para trabalhos que venho desenvolvendo. O cabelo torna-se objeto artístico e de pesquisa, que enreda prematuramente narrativas pouco exploradas no ambiente acadêmico.



ALVES, Rayellen. *Transitórias*, 2018. Fotografia. Arquivo pessoal

---

<sup>3</sup> O trabalho pode ser visto em:

[https://drive.google.com/file/d/16DdxKT9PLivwIRon\\_tnNYshRIGC2Mqg/view](https://drive.google.com/file/d/16DdxKT9PLivwIRon_tnNYshRIGC2Mqg/view)

Por quanto tempo escondeu-se os traços negros? Ao olhar fotos antigas não se reconhece, seu documento de identidade já não revela a aparência que tem hoje. Em um texto extraído da Revista Gazeta de Cuba– Unión de escritores y Artista de Cuba, Hooks (2005) relata que sempre teve a impressão de que o cabelo alisado chama a atenção pelo desejo de que permaneça no mesmo lugar. Há uma identificação neste trecho, assim como muitas mulheres negras, de que a ideia que os fios crespos e cacheados transmitem é o oposto do descrito, simboliza a rebeldia, a liberdade de sair do lugar, tomar a forma e volume que bem entenderem. São iniciativas emancipatórias que rompem com a baixa autoestima e a dificuldade de falar sobre a autoaceitação.

Sampaio e Ribeiro (2015, p.116) nos ajudam a ampliar a reflexão sobre essas histórias ao ressaltarem que

onde dorme o pensamento estagna-se o corpo. Não é à toa que nos debruçamos sobre nossas memórias, sobre experiências vividas para resgatá-las, ressignificá-las, narrá-las. Narrar uma experiência demanda refletir sobre um acontecimento, revivê-lo, e isso tem consequências. Podemos perceber nuances negligenciadas, repensar atitudes então tomadas, etc.

Este trabalho é entendido como uma fonte condutora de incentivo, principalmente para mulheres que anseiam por mudanças e sentem receio ao se depararem com texturas variadas de seus cabelos (partes com química e outras naturais). Além do corte, que para muitas se torna uma ação dolorosa. Recordo-me da emoção no dia da abertura da exposição Tramações, ao me deparar com Evelli (uma das mulheres fotografadas em *Transitórias*) tendo os cabelos cortados por uma amiga e chorando. As lágrimas surgiram como um alívio, anunciando um recomeço, o olhar da mulher orgulhosa e fortalecida no espelho que estava redescobrando cada fio, por vezes nem lembrava como era antes de todos os processos químicos.



Participante interagindo com a obra *Transitórias*. 2018. Fotografia. Arquivo pessoal

## Nós de mim

Tecer memórias afetivas na busca de significados para as minhas raízes identitárias se tornou um dispositivo para a compreensão dos trabalhos artísticos que venho desenvolvendo na academia. Trago o cabelo como instrumento de aprendizagem, ressaltando a relevância de materializar histórias com cabelos crespos e os traços genéticos que há tempos muitas mulheres negras quiseram apagar.



ALVES, Rayellen. *Nós de Mim*, 2018. Fotografia da performance. Fonte: Olga Wanderley

Segundo Lody (2004, p.65) "os cabelos e os penteados assumem para o africano e os afrodescendentes a importância de resgatar pela estética, memórias ancestrais, memórias próximas, familiares e cotidianas". Esta afirmação se concretiza a partir da performance *Nós de mim* (2018), que foi realizada no Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAC-UFPE). Nela recito frases a partir de relatos pessoais, convidando uma amiga e artista visual Nathália Ferreira para que trança cabelos sintéticos nas raízes de uma árvore, fazendo com que se entrelacem com os meus cabelos já trançados. Coloco o meu corpo à disposição deste ritual, me sinto conectada com as raízes dos meus antepassados através da natureza e das vestimentas brancas, lembro da citação da antropóloga Paola Klug "quando se sentires triste menina – dizia a minha vó - entrança o cabelo, prende a dor na madeixa".

O uso das tranças pelos negros, além de carregar toda uma simbologia originada de uma matriz africana ressignificada no Brasil, é, também, um dos primeiros penteados

usados pela negra e privilegiados pela família. Fazer as tranças, na infância constitui um verdadeiro ritual para esta família. Elaborar tranças é uma tarefa aprendida e desenvolvida pelas mulheres negras. (Gomes, 2003, p.171).

Nesta performance o papel da trançadeira se torna um ato representativo, são as mãos da sabedoria, permitem que os cabelos afro sejam o centro do seu papel histórico. Simboliza tudo o que foi vivido pelos nossos ancestrais. Criar penteados se torna uma forma de retomar histórias e memórias pessoais e outras de significados mitológicos, unindo assim, o sagrado ao cotidiano. Em diálogo com esse entendimento Rabinovich (2015, p.154) ressalta o seguinte:

Quando nos propomos uma viagem em direção a um tempo outro, estamos nos desprendendo para avançar e recuar ao mesmo tempo em algo como o instante com/sagrado da poética, querendo dizer com isto que o finito e o infinito se encontram, assim como cada ser singular e todos os homens, desde sempre, a humanidade inteira, também se encontram. Há horizontes do ser que expandem o si-próprio. Isto está relacionado ao fato de podermos ter experiências em todos os momentos da vida. A poética necessariamente é uma expansão no tempo e no espaço, nos transfere para outro lugar onde somos o que não somos ou não somos o que somos.

Na performance *Nós de mim* (2018), o cabelo afro se ressignifica a partir dos estudos de arquivos memorialísticos, o que na arte contemporânea tem importante discurso estético, político e ideológico da negritude, descolonizando corpos e mentes.

[...] a afirmação de que um dos objetivos do feminismo negro é marcar o lugar de fala de quem as propõem, percebemos que essa marcação se torna necessária para entendermos realidades que foram consideradas implícitas dentro da normatização hegemônica (Ribeiro, 2017, p.34).

Dialogando com a citação acima, poder ocupar locais que historicamente discriminavam mulheres negras e/ou as objetificavam (leia-se espaços artísticos e galerias) e usar a partir do local de fala, narrativas pessoais contadas pelas mesmas é assumir o papel de sujeito na história. Entende-se que os cabelos crespos e os penteados afros são os fios condutores das memórias de resistência, empoderamento e ancestralidade.

Partindo do meu processo artístico, percebo uma narrativa vagarosa que demanda tempo para ser produzida. Desde o início do ano de 2018 venho recolhendo cabelos de pessoas que os cortaram na obra *Transitórias*, além dos meus quando os desembaraço, aparo as pontas e retiro as tranças que utilizo com materiais sintéticos ao longo do tempo.

Nora (1993, p.9) relata que “a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto”. Através da reflexão ando trabalhando na corporificação deste material de forma que se entrelace com as minhas investigações.



ALVES, Rayellen. Fotografias produzidas com alguns cabelos recolhidos. 2020. Arquivo pessoal

## Fios de memórias ancestrais (in)conclusórios

O cabelo é um marcante indício de procedência étnica, é um dos principais elementos biotipológicos na construção da pessoa na cultura. O negro quando assume o seu cabelo de negro assume também o seu papel na sociedade como uma pessoa negra. E ser negro no Brasil e no mundo, convenhamos, é ainda duro caminho trilhado por milhares de afrodescendentes. (Lody, 2004, p.125).

O cabelo afro faz parte da estética e da identidade. As relações que cada pessoa tem com a sua madeixa são muito particulares, vão das experiências vividas desde a infância até a vida adulta, representando resistência e ancestralidade. A história destes fios capilares foi quase apagada quando muitas mulheres negras decidiram ou foram forçadas a se encaixarem

em um padrão de beleza eurocêntrico. Desde crianças passavam por processos químicos em que as mães, avós e tias tinham a intenção de que essas meninas se encaixassem em um modelo estético no qual a textura do cabelo crespo, popularmente considerado como “ruim”, fosse transformada em liso, para se tornar enfim, um cabelo “bom” conceituado como o ideal. No entanto, essa ação se apresenta como um ato contraditório em um local onde maior parte da população é afrodescendente. Percebemos que complexos são formados e incorporados a partir da constituição das identidades de meninas negras, principalmente quando seu corpo e seus cabelos crespos fogem do ideário de beleza aceito socialmente.

Relações ligadas à feiura, inferioridade e marginalização desses corpos cotidianamente contribuem significativamente para o desenvolvimento de baixa autoestima.

Nesta pesquisa narrativa que se iniciou com memórias dolorosas, é no cabelo que se encontra a ressignificação de alguns traumas que nasceram na infância. Pensamos como arte/educadoras que essa temática pode ser trabalhada em ambientes escolares e não escolares, através da escuta, da partilha de experiências e representações de pessoas negras sobre seus próprios corpos. Como ressalta Peña (2015, p.10)

Al interior de la escuela el enfoque biográfico-narrativo ha sido clave para la reconstrucción de las narrativas de los niños y niñas sobre sus experiencias formativas, pero también ha sido de gran relevancia para el trabajo en torno a las experiencias – profesionales, biográficas – de los docentes en un ejercicio de documentación narrativa de las experiencias pedagógicas y didácticas de los enseñantes.

Assim, torna-se fundamental o trabalho de lapidação do olhar, da escuta, dos sentidos para que possamos contribuir em um processo educativo emancipatório, que proporcione autonomia, liberdade, crescimento individual e coletivo. Além da identificação e percepção do próprio fio condutor de formação pessoal e identitária. Gomes (2002) em sua pesquisa faz a seguinte provocação, seguida com uma resposta:

Mas, como captar as impressões e representações do negro sobre o próprio corpo, articulando-as com as experiências escolares e não escolares? Esta não é uma tarefa fácil, porém não é impossível. Um dos caminhos para a sua realização poderá ser o desenvolvimento de uma escuta atenta, por parte dos educadores e das educadoras, ao que os negros e as negras têm a dizer sobre as suas vivências corpóreas dentro e fora dos muros da escola (Gomes, 2002, p. 41).

Sabemos que se trata de uma tarefa árdua que requer um trabalho em longo prazo para desenvolvimento nos espaços escolares. No ambiente acadêmico surgem investigações

a partir da necessidade dessas abordagens em salas de aulas, onde o padrão e estética eurocêntrica ainda predominam. A escrita de si, neste caso, torna-se uma ferramenta empoderadora para dar voz às mulheres negras, marginalizadas. Rompe paradigmas. Ferreira (2013, p.52) nos ajuda a entender que “A escrita de si, para as mulheres negras, é um ato insubordinado, corajoso. É um movimento de encontros, reconhecimentos, superações”.

No decorrer desta pesquisa, a autoaceitação do meu cabelo que acabou reverberando em meu corpo vem sendo trabalhada nesse emaranhado de memórias ancestrais. Vou desembaraçando problemáticas para ressignificá-las em trabalhos artísticos e estudos. As tranças são fortemente lembradas por mim, as faço até hoje, conectam os meus antepassados com o meu presente. Minha mãe relata que aprendeu sozinha a trançar seus cabelos, “aprendeu na vida, no dia a dia”.

Acreditamos que esse estudo contribui de maneira enriquecedora para o campo da arte/educação pois, através das memórias e da formação de si, refletindo também sobre as questões étnico-raciais e utilizando o cabelo afro como dispositivo de criação artística, nos mostra como as trajetórias de vida não se desvinculam das nossas pesquisas e produções criadoras. Além disso, elas, as memórias e a formação de si, contribuem para o desenvolvimento do autoconhecimento, do empoderamento feminino e o entendimento do fundamental papel de lapidação dos sentidos como disparador emancipatório para a autonomia, liberdade, crescimento individual e coletivo.

## REFERÊNCIAS

- Abrahão, M. H. M. B. (2003). Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *História da Educação*. (Set, 14, p.79-95).
- Bosi, E. (2003). *O tempo vivo da memória: Ensaio de psicologia social*. São Paulo: Ateliê editorial.
- Cadau, J. (2012). *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto.
- Domingo, J. C. (2015). Profundizar narrativamente la educación. In Souza, E. C. de (Org.). *(Auto)biografias e documentação narrativa: Redes de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA.

- Ferreira, A. C. (2013). *Escrevivências, as lembranças afrofemininas como um lugar da memória afro-brasileira*: Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Geni Guimarães. Dissertação de Mestrado, Letras. Universidade Federal de Minas Gerais - Brasil.
- Gomes, N. L. (2002). Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: Reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*. (Dez, 21, p.40-51).
- Gomes, N. L. (2003). Nota do artigo: Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*. (Ago, 23, p.75-85).
- Gomes, N. L. (2008). *Sem perder a raiz*: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Gomes, L. L. P. (2017). “*Posso tocar no seu cabelo?*” entre o “liso” e o “crespo”: Transição capilar uma (re)construção identitária? Dissertação de Mestrado, Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina - Brasil.
- Hooks, B. (2005). Alisando o nosso cabelo. *Revista Gazeta de Cuba* - União de escritores y artista de Cuba. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. Disponível em <http://coletivomarias.blogspot.com/search?q=bell+hooks>. Acesso em 02 de novembro de 2018.
- Kilomba, (2019). G. *Memórias da plantação*: Episódios do racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó.
- Klug, P. (2015). *Palavras de avó: Quando uma mulher estiver triste o melhor a fazer é trançar o seu cabelo*. Tradução do espanhol: Rui Sá. Disponível em: <https://www.contioutra.com/minha-avo-dizia-que-quando-uma-mulher-se-sentisse-triste-o-melhor-que-podia-fazer-era-entrancar-o-seu-cabelo/>. Acesso em 23 setembro de 2019.
- Lody, R. G. da M. (2004). *Cabelos de axé*: Identidade e resistência. Rio de Janeiro: Editora Senac Nacional.
- Nora, P. (1993). Entre memória e história: A problemática dos lugares. In *Revista Projeto História*. São Paulo.
- Peña, A. K. R. (2015). Prefácio. In SOUZA, E. C. de (Org.). *(Auto)biografias e documentação narrativa*: Redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA.
- Pereira, J. (2009). Seu cabelo. *Aquilo que não se esconde*. Disponível em: <http://jaiopereira.blogspot.com/2009/11/seu-cabelo.html> Acesso em 26 de fevereiro de 2020.

Rabinovich, E. P. (2015). Sobre autobiografia, infância e poética. In Souza, E. C. de (Org.). *(Auto)biografias e documentação narrativa: Redes de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA.

Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte. Editora Letramento.

Sampaio, C. S. & Ribeiro, T. (2015). Documentação narrativa de experiências pedagógicas: Escritas de si e formação docente. In Souza, E. C. de (Org.). *(Auto)biografias e documentação narrativa: Redes de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA.

Silva, P. C. S. & Braga, Â. M. da S. (2015). Transição capilar: O cabelo como instrumento de política e libertação através da identidade e suas influências. *Anais XX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste*. Minas Gerais: Uberlândia.

Souza, N. de L. (2018). *Ethos e negritude: Cabelo e corpo como símbolos de identidade e autoestima de mulheres afrodescendentes*. Dissertação de Mestrado, Linguística. Universidade Federal de Pernambuco – Brasil



**Rayellen Carolina Alves Higino** – Graduanda em Artes Visuais (UFPE). Graduada em Gestão e Marketing (Instituto Pernambucano de Ensino Superior). Técnica em Rádio e Televisão (Faculdade Maurício de Nassau). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2958-5247> Email: [rayellenalves@gmail.com](mailto:rayellenalves@gmail.com)



**Maria Betânia e Silva** – Doutora em Educação (UFMG). Mestre em Educação (UFPE). Graduada em Educação Artística (UFPE). Graduanda em Filosofia (UFPE). Professora da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2149-8982> Email: [maria.bsilva2@ufpe.br](mailto:maria.bsilva2@ufpe.br)

# FORMAÇÃO, ENSINO/APRENDIZAGEM: Reflexões sobre estágio em arte na EAUFPA

Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França-UFPA-BRASIL

## RESUMO

O estudo tem como objetivo descrever considerações sobre o estágio no campo de Arte no contexto da EAUFPA sobre as contribuições do estágio para o ensino/aprendizagem dos alunos/estagiários. Adotou-se uma pesquisa de cunho qualitativo descritivo. É um estudo bibliográfico com as considerações dos autores: sobre formação com Imbernón (2014), Pimenta (2009) e Veiga (2009); para estágio supervisionado Magalhães (2019) e Pimenta e Lima (2012); em Artes com Barbosa (2002) e Ferraz e Fusari (2009). Assim, aduzi ao longo do texto elementos que mostram as contribuições do estágio na EAUFPA para o ensino/aprendizagem do aluno/estagiário, de forma significativa por ser na prática.

**Palavras-chave:** Formação. Estágio. Ensino de Arte. Educação Básica.

## RESUMEN

El estudio tiene como objetivo describir las consideraciones sobre la pasantía de Arte en el contexto de EAUFPA sobre las contribuciones de la pasantía a la enseñanza / aprendizaje de estudiantes / pasantes. Se adoptó una investigación descriptiva cualitativa. Es un estudio bibliográfico con las consideraciones de los autores: sobre capacitación con Imbernón (2014), Pimenta (2009) y Veiga (2009); para pasantías supervisadas Magalhães (2019) y Pimenta e Lima (2012); en Artes con Barbosa (2002) y Ferraz y Fusari (2009). Por lo tanto, agregué elementos a lo largo del texto que muestran las contribuciones de la pasantía en EAUFPA a la enseñanza / aprendizaje del estudiante / pasante, de manera significativa porque es en la práctica.

**Palabras clave:** Formación. Prácticas. Enseñanza de arte. Educación básica.

## ABSTRACT

The study aims to describe considerations about the Art internship in the context of EAUFPA on the contributions of the internship to the teaching / learning of students / interns. A qualitative descriptive research was adopted. It is a bibliographic study with the authors' considerations: on training with Imbernón (2014), Pimenta (2009) and Veiga (2009); for supervised internship Magalhães (2019) and Pimenta e Lima (2012); in Arts with Barbosa (2002) and Ferraz and Fusari (2009). Thus, I added elements throughout the text that show the contributions of the internship at EAUFPA to the teaching / learning of the student / intern, in a significant way because it is in practice.

**Keywords:** Formation. Phase. Art teaching. Basic education.

## Introdução

Este estudo traz como tema estágio no campo de Arte na Educação Básica. Tem como objetivo descrever considerações sobre o estágio de Arte no contexto da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará/EAUFPA e as contribuições do estágio para o ensino/aprendizagem dos alunos/estagiários. As considerações surgem com base nas observações e inflexões sobre a participação dos alunos/estagiários, provocados pela professora orientadora a fazerem as investigações, contribuições nas aulas, planejamento e docência (regência) de aulas na educação básica.

Considero o estágio uma etapa significativa para o ensino/aprendizagem dos alunos/estagiários, sendo assim, algumas questões são basilares nesse processo de orientação: primeiro, a professora/orientadora apresenta a fundamentação teórica de sua prática; segundo, na orientação do estágio, o aluno precisará cumprir a participação e docência (regência de classe); e por último, ser instigado a participar na criação artística/estética/cultural junto com a turma. Apresento num processo dialógico a base da minha fundamentação teórica: com Proença (2012) e Gombrich (1988), a História da Arte; com Barbosa (2009, 2011), a Abordagem Triangular para a leitura da imagem; Fusari e Ferraz (2001), sobre o Ensino de Arte na Educação entre outros. Tais autores estruturam o meu estudo e o planejamento de ensino de Arte, são a base de apoio à construção fundamentada, criativa, crítica e reflexiva dos planos de ensino.

Outra questão nesse diálogo sobre formação inicial é imprescindível trazer a legislação educacional, por esta, está inserida na política de governo ou de Estado. É preciso a assunção por parte do aluno/estagiário da influência política educacional na formação dos professores e em suas práticas pedagógicas. Nas discussões sobre a legislação educacional brasileira, estão no bojo a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, que normatiza a educação no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2017), elenca os conhecimentos básicos de aprendizagens que o aluno se apropriará ao longo da educação básica.

Conhecer a legislação educacional brasileira, dá subsídios ao professor para compreender melhor o perfil do sujeito/cidadão/cidadã que se quer formar e, por meio desse conhecimento gere uma atitude política, interativa e dialética que o leve a valorizar a necessidade de uma atuação/atualização permanente, crie estratégias e métodos de intervenção e cooperação. Possa construir uma carreira que valorize a pesquisa/ação, pois, assim se constituirá sua prática,

contribuindo para a atuação didático-pedagógica com os fundamentos dos componentes curriculares de Arte.

É preciso compreender o estágio como campo de formação/investigação. Momento que na prática o aluno faz a imbricação de concepções conceituais e metodológicas. É o lugar de fomentação e construção de conhecimento no espaço escolar. Para Pimenta e Lima (2012): “Considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (2012, p. 29). O estágio vai além, aborda elementos específicos sobre a formação, as relações entre teoria e prática e sobre os desafios de ensinar/aprender que poderão enfrentar no espaço escolar.

As primeiras provocações acerca de tal estudo, surgiram quando recebi os alunos/estagiários em 2017, com a assunção da importância do papel do professor orientador de estágio para forjar a identidade do futuro professor de Arte e, segundo na participação em evento de formação sobre estágio denominado: *I Seminário de Estágio da Escola de Aplicação da Ufpa: desafios e avanços no contexto do estágio*, promovido pela Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará em 2019. O evento envolveu professores orientadores de diversas licenciaturas, técnicos pedagógicos, pesquisadores e alunos/estagiários.

A prática de professora orientadora de estágio e as discussões fomentadas no Seminário, suscitou-me alguns questionamentos que me norteou na reflexão. O aluno/estagiário tem o conhecimento das concepções pedagógicas que historicamente por décadas formaram professores, inclusive os docentes que hoje estão na academia formando os professores da educação básica? Os cursos de licenciatura em Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) estão formando o professor para uma participação crítica diante da necessidade de mudanças curriculares com a Base Nacional Comum Curricular? Diante dessas questões elencou-se a questão norteadora deste estudo: Como o estágio na EAUFPA pode contribuir para o processo ensino/aprendizagem do aluno/estagiário no campo da Arte? O objetivo é descrever breves considerações sobre o estágio de Arte no contexto da EAUFPA sobre as contribuições do estágio para o ensino/aprendizagem dos alunos/estagiários.

A política educacional brasileira é dinâmica (incerta/confusa sem continuidade), provoca nesse campo adequações de mudanças curriculares à legislação; novas atitudes e práticas dos professores e, conseqüentemente, no seu processo de formação inicial, como bem sublinha Magalhães (2019, p. 9): “É primordial repensar as práticas educativas em Arte no âmbito educacional, pois o acesso aos saberes artísticos/estéticos/culturais por meio da Educação Básica é

uma das principais vias para construir conhecimentos significativos”. Assim, garantir a formação inicial com qualidade no Ensino da Arte nos espaços escolares requer do docente compromisso, reflexão sobre a ação, atuação crítica e objetivos a alcançar em suas práticas pedagógicas.

Com essa premissa, a Escola de Aplicação em seu Regimento Interno, defende a instituição como campo de estágio para alunos de graduações. No Capítulo I, Artigo 2º: constituem objetivos da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, entre os vários objetivos, em consonância com o objeto deste estudo, citamos: “II Ser campo de estágio para os cursos de graduação e, em especial as licenciaturas, em interação com as unidades acadêmicas pertinentes e outros”

Afiança também o objetivo do estágio da instituição no Art. 35: “§1º. O objetivo do Estágio é a articulação sistemática e orientada entre teoria e prática nos processos de ensino e aprendizagem, contribuindo assim para a formação profissional”.

Como visto, a Escola de Aplicação defende no seu regimento interno a instituição como espaço para a formação dos estagiários das diversas licenciaturas, contribuindo para que o aluno/estagiário na prática possa vivenciar a realidade de planejamento, aulas, reuniões pedagógicas, avaliações, conselho de ciclo, desenvolvimento de projetos, atividades artísticas e culturas na educação básica.

No caminho metodológico do texto, adotou-se uma pesquisa de cunho qualitativo descritivo, muito utilizada no contexto educacional. É um estudo bibliográfico com as considerações dos autores: sobre formação com Imbernón (2014), Pimenta (2009) e Veiga (2009); para estágio supervisionado Magalhães (2019) e Pimenta e Lima (2012); em Artes com Barbosa (2002) e Ferraz e Fusari (2009), entre outros e os documentos a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Na construção deste estudo, o instrumento de coleta de dados, a observação participante, tem como base Vianna (2003, p.15) que corrobora: “A observação, como técnica científica, pressupõe a realização de uma pesquisa com objetivos criteriosamente formulados, planejamento adequado, registro sistemático dos dados, verificação da validade de todo o desenrolar do seu processo e da confiabilidade dos resultados”. As observações narradas pela professora orientadora estão impregnadas com as impressões dos alunos sobre as etapas do estágio: observação, participação e regência de aula na escola.

Este estudo está estruturado da seguinte forma: a introdução, segunda parte: Formação, estágio e ensino/aprendizagem, em que se abordou a importância do estágio para a formação dos futuros professores; terceiro: O estágio na Escola de Aplica/ção, tratou das contribuições do

estágio na Escola de Aplicação para o ensino/aprendizagem do aluno/estagiário e por último, as considerações (in)conclusivas, em que apresento algumas provocações.

## Formação, estágio e ensino/aprendizagem

Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que pressupõe as ideias de formação, reflexão e crítica (Veiga, 2009, p. 25).

O fragmento que dá abertura a esse subtítulo, aborda a relevância da formação de professores e a apropriação de conhecimentos que reverbera em sua prática nos espaços sociais como as escolas. Em específico aqui abordarei o estágio como espaço de formação do licenciando de Arte. Em concordância com Imbernón (2014), quando de sua argumentação sobre o papel do professor de estágio supervisionado na Escola de Aplicação deve ser o de: “Guia e mediador entre iguais, o de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica” (2014, p.94).

O estágio realizado na formação de professores é uma etapa bastante significativa, com o intuito de promover experiências reais de aprendizagem nos diversos contextos profissional, social e cultural, por meio da participação em práticas pedagógicas, lidando com as situações de ensino e aprendizagem e organização do trabalho pedagógico em suas múltiplas interfaces, considerando a indissociabilidade entre a teoria e prática, momento do aluno/estagiário convergir os referenciais teóricos adquiridos ao longo do curso, sua base de fundamentação à prática pedagógica.

Mas, em pesquisa recente sobre estágio supervisionado como espaço de formação, os relatórios analisados dos discentes/estagiários do curso de licenciatura em Artes Visuais, Magalhães (2019), afirma que há problemas de ordem conceitual e metodológica:

Observa-se que a pulverização de tópicos, técnicas e produtos artísticos – oriundos da polivalência – ainda são procedimentos evidenciados no contexto das práticas educativas em algumas escolas em que realizamos os estágios supervisionados, os quais impossibilitam o conhecimento sistematizado da Arte, sua contextualização e a especificidade de cada modalidade artística. A preocupação com a qualidade é uma ação necessária em todas as esferas da instituição escolar e o planejamento de ensino é imprescindível (2019, p. 23).

Com a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, tornou o Ensino da Arte obrigatório em toda a educação básica, entretanto, o desafio que se coloca,

sobretudo aos professores e instituições formadoras na área é garantir com experiência pedagógica contextualizada a formação artística e estética de forma consubstanciada aos alunos, ao final da formação possam dominar e desenvolver algumas atividades: “A formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar” (Veiga, 2009, p. 26).

É bom deixar claro que, não se tem uma visão romântica que a formação por si só dará conta de forjar a identidade profissional do professor de Arte, pois esta, é construída ao longo da vida profissional, na formação inicial e contínua, agregando elementos adquiridos no ato social de ensinar que confere de forma subjetiva/objetiva ao seu trabalho o conjunto de caracteres do *ethos*, o jeito de ser/estar professor mediando o conhecimento.

O professor para Napolini (1996, p. 189), é aquele que está formado, aberto para ensinar e ao ensinar é sujeito participe da aprendizagem. Atento as mudanças do seu tempo, é curioso, consegue fazer a conexão entre o sujeito da aprendizagem e o conhecimento, afirma:

O professor é o mediador entre o conhecimento sociocultural presente na sociedade e o aluno. Sendo o processo ensino aprendizagem constituído na interação, o professor está atento e aberto às dúvidas, impasses, curiosidades, formulando sínteses, discutindo significados e ultrapassando limites.

Considero, assim como Corte e Lemke (2015), que o momento do estágio é fulcral para o processo do ensino/aprendizagem do aluno/estagiário, pois permite ao futuro profissional docente conhecer, analisar e refletir sobre seu ambiente de trabalho. Para tanto, o aluno de estágio precisa enfrentar a realidade munido das teorias que aprende/aprendeu ao longo do curso, das reflexões que faz a partir da prática que observa, de experiências que viveu e que vive enquanto aluno.

Sendo assim, o espaço do estágio não pode ser qualquer um, mas aquele que o aluno/estagiário vai caminhar nos meandros das contradições postas pela realidade social, com os problemas elencados com a diversidade cultural e social da comunidade escolar. O lugar do estágio que possa oportunizar ao aluno/estagiário experiências pedagógicas artística/estética/culturais provocativas conduzindo-os às reflexões de problemas presentes nas filigranas das práticas. Pensar que, além disso, o estágio contribuirá para sua formação na direção de um profissional crítico.

## O Estágio: vivência prática de formação na Escola

A Escola de Aplicação como campo de estágio tem como objetivo oportunizar ao aluno estagiário a análise da realidade do espaço de atuação, reconhecendo os métodos, as estratégias, e os recursos didáticos disponíveis utilizados pelo professor para favorecer o processo ensino/aprendizagem aos alunos. Essa premissa nos conduz à Ferraz e Fusari (2009), quando falam da importância da escola como o lugar de ensino e aprendizagem para conhecer, produzir e divulgar a arte local/global. Assim, nos convidam a conhecer a arte no contexto escolar:

A escola, como espaço tempo de ensino e aprendizagem sistemático e intencional, é um dos locais onde os alunos têm a oportunidade de estabelecer vínculos entre os conhecimentos construídos e os sociais e culturais. Por isso, é também o lugar e o momento em que se pode verificar e estudar os modos de produção e difusão da arte na própria comunidade, região, país, ou na sociedade em geral (2009, p. 19).

Reitero as reflexões das autoras descrevendo breves considerações sobre o estágio na Escola de Aplicação, espaço escolar que oportuniza aos alunos/estagiários professores orientadores especialistas nas quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, para que possam fazer o estágio na sua licenciatura específica, o que contribui para coibir a formação na perspectiva da polivalência<sup>1</sup>, diferente das escolas públicas nas esferas Municipal e Estadual, em que apresenta, em sua maioria, profissionais licenciados em Artes Visuais como mostra estudo de França (2013).

Os alunos/estagiários passam primeiramente pela Coordenação de Estágio para as devidas orientações do estágio na EAUFPA, em seguida, os estagiários de Arte são encaminhados ao Complexo Artístico da Escola de Aplicação. Tal espaço tem cinco salas de aulas adaptadas de acordo com a linguagem artística, três (03) para Artes Visuais; duas (02) para Música; e uma (01) para Teatro; no centro um salão com palco para apresentações artísticas e culturais. Para Dança tem uma (01) sala próximo ao complexo.

Destaco o quão relevante é este espaço e a infraestrutura que oferece aos professores, são boas condições de trabalho para o ensino de Arte, essa condição favorável/ideal é apenas de uma escola e não da maioria das escolas públicas, dar condições ao professor para promover

---

<sup>1</sup> A polivalência é termo antigo, utilizado para definir a formação em que o aluno passava pelas linguagens artísticas: Artes Visuais, Música e Teatro. Nasceu com a proposta de licenciatura com a Lei de diretrizes e Bases de 5.692/1971, porém muito atual no bojo das discussões sobre o ensino de Arte elencado na BNCC, quando apresenta como um dos componentes curriculares na área das Linguagens e suas tecnologias além das licenciaturas: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, aparece “Artes Integradas”. É na unidade temática que não esclarece sua dinâmica na BNCC.

experiências pedagógicas artística/estética/cultural para os alunos da educação básica<sup>2</sup> e, para a formação dos alunos/estagiários vivenciarem o fazer e o apreciar Arte como afirmam Ferraz e Fusari (2009):

Quando tratamos do fazer e do apreciar a arte na escola, estamos nos referindo aos procedimentos de ensino e aprendizagem realizados de maneira intencional, criadora e sensível. A educação do fazer e do apreciar, nessas condições, compreende a participação dos sujeitos que interagem nesse processo e são organizados da mesma forma dos demais processos artísticos, ou seja, incluindo autores, obras, públicos, meios comunicacionais (2009, p. 28. Grifo das autoras).

Sobre os seus procedimentos de ensino e aprendizagem, o professor orientador utiliza uma hora/aula para orientação sobre a sua proposta de ensino, socializa uma cópia do planejamento da turma/ano/nível ao qual está inserido o aluno/estagiário de Arte na EAUFPA, esclarece que os planejamentos do Ensino Fundamental I e II seguem orientações do Projeto Político Pedagógico da EAUFPA e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Na escola já citada, para evitar a representação de uma “samambaia”<sup>3</sup> na sala, no 1º dia de estágio o aluno/estagiário é convidado a interagir, a participar, indagar, dirimir dúvidas, contribuir nas aulas ministradas.

Destaco ainda o tripé em que se sustenta a instituição congregando as atividades de ensino, pesquisa e extensão, considero valioso ao ensino/aprendizagem do aluno/estagiário de Arte na Escola de Aplicação. Ele pode participar dos projetos desenvolvidos pelos professores como o Projeto de extensão: Conexões Afroamazônidas: arte e culturas híbridas, diálogos interculturais, no qual abordou-se a Lei nº 10.639/2003 e a imagem do negro no Ensino de Arte; e as programações culturais que envolvem toda a comunidade escolar. São exercícios de ação e reflexão da prática, os quais produzem conhecimentos ao aluno/estagiário que serão imprescindíveis para que no futuro o profissional tenha condições de pensar sobre a prática e atuar de modo mais seguro no espaço escolar.

Dito isto, outro objetivo do estágio é proporcionar momentos de interação, trabalhando as relações entre os discentes dos diversos cursos da UFPA à práticas pedagógicas de forma a consubstanciar o conhecimento, isso é previsto no Projeto Pedagógico da Escola de Aplicação, além do contato com o campo de atuação profissional, articulação dos conhecimentos adquiridos

---

<sup>2</sup> A autora baseia-se no seu percurso profissional como professora da rede pública Municipal e Estadual concursada por muitos anos, em pesquisas empíricas conhece bem a realidade das escolas públicas: a falta de infraestrutura (salas e recursos materiais), o que dificulta as práticas artísticas no ensino de arte.

<sup>3</sup> O termo “samambaia” é empregado por alguns professores para definir o aluno/estagiário que fica parado no canto da sala de aula. Porém entendo que o professor/orientador é quem direciona o estágio.

no curso com a realidade, ou seja, aliar teoria à prática, É a oportunidade de vivenciar experiências, planejamento e desenvolvimento das atividades necessárias, contribuindo para forjar a identidade profissional do aluno/estagiário de graduação de acordo com a missão da Escola de Aplicação-UFPA, que assevera:

A finalidade é de preparar pessoas para o exercício da cidadania ativa, assim como servir de campo de experimentação pedagógica, no qual os discentes dos diversos cursos relacionados à prática pedagógica e aos processos de ensino-aprendizagem da UFPA possam vivenciar experiências inovadoras mediadas pelos conhecimentos adquiridos nos cursos de graduação, a fim de garantir a integração da Educação Básica com a Educação Superior (BRASIL, 2017, p. 2. Grifo da autora).

O estágio traz grandes contribuições, para ação reflexiva do profissional que adentrará no campo da educação básica. Confiança é uma coisa muito importante, mesmo sendo curto o período junto a turma, é fundamental durante o período de estágio, ser a escola o campo estimulador de práticas que possa construir seus saberes docentes e sua formação profissional como destaca Barbosa (2002, p. 17): “Só um saber consciente e informado torna possível a aprendizagem em Arte.”

Ao fim e ao cabo, o que quero dizer se converge com o pensamento de Pimenta e Lima (2012, p.112): sobre o estágio: “É necessário, pois, que as atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação considerem o estágio como um espaço privilegiado de questionamento e investigação”. Havia uma relação de segurança, de respeito e de aprendizagem participativa e dialógica, pois a professora mediadora do processo de ensino/aprendizagem, interpelava a turma, provocando a participação dos alunos e dos alunos/estagiários, fazendo as devidas considerações.

## Considerações (in)conclusivas

Este estudo teve como objetivo descrever considerações sobre o estágio de Arte no contexto da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará a partir de observações e inflexões sobre a participação dos alunos/estagiários. Considero que a Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará é um lugar privilegiado, com uma boa infraestrutura, salas adequadas para o Ensino da Arte. Professores formados nas quatro licenciaturas sendo: seis (06) professores de Artes Visuais; quatro (04) de Música; dois (02) de Teatro e um (01) de Dança.

A partir da reflexão feita acima, cabe, portanto, considerar a tentativa de aduzir ao longo do estudo elementos que mostram as contribuições do estágio na EAUFPA para o ensino/aprendizagem do aluno/estagiário, de forma significativa, todos articulados num mesmo

movimento, único e orgânico. Mas, também, considero que só a boa infraestrutura não é suficiente. Ora, há que se considerar no estágio o trabalho do professor orientador, e o que faz parte do seu *métier*, o seu papel como orientador, sua formação, as atitudes, as escolhas conceituais, a visão política, o compromisso de ensinar e ser aprendiz, possibilitando a autonomia, a criatividade, a criticidade, inventividade na aprendizagem significativa do aluno/estagiário.

Destarte, concluo esse artigo sobre estágio de alunos dos cursos de licenciaturas em Arte afirmando que o tema não se esgota com este estudo, ao contrário, preme de estratégias de formação sob a égide do professor orientador da EAUFPA, espera-se provocar/ampliar o debate. Destaco a participação do aluno/estagiário na prática de situações problemáticas expressas pelos alunos em sala de aula, tais como: comportamental, de participação, frequência e aprendizagem, nos trabalhos em grupos da turma, tais situações favorecem a reflexão da melhor atitude a ser tomada, alinhando a sua fundamentação teórica à prática, frente aos novos desafios que a política educacional demanda nos dias atuais.

Faz-se necessário uma nova forma de ensinar/aprender. É o que a EAUFPA envia ao receber os estagiários, a instituição vem participar nesse processo educativo significativo como campo de estágio contribuindo para forjar profissionais com mais conhecimento e competência.

## REFERENCIAS

- Barbosa. Ana Mae. (2002). As mutações do conceito e da prática. *In*: BARBOSA. Ana Mae. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. – São Paulo: Cortez. p. 13-26.
- BRASIL, *RESOLUÇÃO N. 4.905, DE 21 DE MARÇO DE 2017*. Aprova o Projeto Pedagógico da Escola de Aplicação da UFPA.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: Acesso em: jun. 2020.
- BRASIL. 2017. *Base Nacional Comum Curricular: Fundamentos Pedagógicos e Estrutura Geral da BNCC: versão 3*, Brasília. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em jun. 2020.
- Corte, Anelise C. Dalla; Lemke, Cibele K. (2015). O Estágio supervisionado e sua importância para a formação docente Frente aos novos desafios de ensinar. *XII Congresso nacional de Educação*. PUCPR, de 26 a 29/10/2015. 31001-31010 p.
- Ferraz, M.H.C.T.; Fusari, M.F.R. (2009). *Metodologia do ensino de Arte: fundamentos e proposições*. São Paulo: Cortez.

- Fusari, M.F.R; Ferraz, M.H.C.T. (2001). *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez.
- França, Rita de Cássia Cabral R. de. (2013). Artes Visuais e Ensino Médio: representações de professores sobre a prática pedagógica (2004-2010). *Dissertação* (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém.
- Gombrich, E. H. (1988). *A história da arte*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Imbernón, Francisco. 2014. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Magalhães, Ana Del Tabor V. (2019). *Experiências de Ensinar/Aprender Artes Visuais: O estágio curricular como campo de investigação na formação inicial docente*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes. Disponível In: <http://hdl.handle.net/1843/33444>
- Naspolini, A. T. (1996). *Didática do português: tijolo por tijolo – e produção escrita*. São Paulo: FTD.
- Pimenta, Selma G.; Lima, Maria S. L. (2012). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- Proença, Graça. (2012). *História da Arte*. 17. ed. São Paulo. Editora Ática.
- Veiga, Ilma Passos A. (2009). *A aventura de formar professores*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Vianna, Heraldo Marelim. (2003). *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Plano Editora.



**Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França.** Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação de Artes da Universidade Federal do Pará-PPGARTES. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal do Pará-PPGED. Professora de artes visuais da Escola de Aplicação da UFPA. Membro do Grupo de Pesquisa: Arte, memórias e Acervos na Amazônia Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais-GERA/IFCH/UFPA. Licenciatura em Educação Artística, habilitação Artes Plásticas pela UFPA. Membro associado da Federação de Arte/Educadores do Brasil-FAEB. Email: [rcabralfranca12@gmail.com](mailto:rcabralfranca12@gmail.com)



## ARTROPOLOGÍA. UN ACERCAMIENTO ENTRE DOS DISCIPLINAS.

**Coordinadores:** José Miguel González Casanova; Genevieve Saumier.  
Fondo Nacional para la Cultura y las Artes. Ciudad de México, 2019.

Artropología es un texto resultante de una acción pedagógica de naturaleza raigalmente freireana que nace del seminario *Proyecto de Investigación Formativa Arte Contemporáneo y Antropología* dirigido por Genevieve Saumier con la participación de antropólogos de la Escuela Nacional de Antropología e Historia y artistas provenientes del seminario *Medios Múltiples* liderados por el artista y maestro José Miguel González Casanova en la Facultad de Arte y Diseños de la UNAM. Ambos como propiciadores

gestores de este hacer confluir arte y antropología hacen borrosas sus fronteras y cuestionan el estatus tradicional académico que las constituye para convertirlas en manifestación cuestionadora de realidades sociales y humanas. En esta tarea quedaron implicados como protagonistas tanto los estudiantes de licenciatura de la Escuela Nacional de Antropología e Historia como del Taller Interdisciplinario La Colmena de la Facultad de Arte y Diseños. A través de una exposición *Intersección: un diálogo entre arte actual antropología*, curada por antropólogos y artistas, los debates que ella suscitó y que le continuaron con un *Open Space* y un seminario, fue que se nutrió el palpitante texto de Artropología.

Con más de 60 autores participantes activos seleccionados de esa deriva pedagógica y con otros textos de especialistas invitados, acompañado de un nutrido atlas visual – testimonio irrefutable del protagonismo indagatorio de las imágenes- se conformó el libro que presentamos de innegable valor para el estudio del arte y la antropología en contexto, sus modos diversos de realización y uso, sus maneras de difusión y comunicación, en fin para la comprensión del protagonismo de una pedagogía asentada en la pregunta, el cuestionamiento crítico y la colaboración.

Una rápida enumeración del título de las secciones que configuran el libro resulta una invitación inquisitiva expandida a leerlo. Así *Intersección, Sociedad y Comunidad, Defensa del territorio y el medio ambiente, Cuerpo y corporalidad, Reflexividad interdisciplinaria, Nuevos modelos educativos, Nuevos modelos museográficos*. A no dudarlo cualquier estudioso de estas disciplinas y en especial un educador del arte, tiene en el presente libro una invitación a la reflexión y a la acción, tanto subjetiva como intersubjetiva, y a vivir experiencias creativas de socialización que se inserten raigalmente en sus contextos de realización: un modo urgido contemporáneo de hacer educación por el arte.

Ramón Cabrera Salort

# Una artista en comunidad.

“Es necesario plantearse formas de resistencia que afirmen la diversidad subjetiva, las identidades particulares, pero a la vez las articulen en redes que impidan su aislamiento: poner en el juego del mundo, de las representaciones políticas, la representación múltiple de las personas, sus experiencias, sensibilidades y deseos”

José Miguel González Casanova

Jimena Hernández Zapata es una joven artista colombiana con vocación de encuentro, por eso le apuesta a un arte de relación, lejano al arte ensimismado que puebla galerías y museos y que domina en el discurso educativo. En su carta nos comparte sus razones y en ellas puede hallar el educador del arte excelentes muestras de lo que propicia el arte como conocimiento sensible de realidades subjetivas y sociales y de sus modos de representación y comunicación: una manera singular de que cada quien encuentre rostro y nombre de lo que se va siendo en el vivir, en el convivir.

Ramón Cabrera Salort

Querido Profe,

Te escribo porque he estado pensando en algo que quería compartir contigo.

Hace días no voy a campo debido a la Pandemia y a las restricciones de movilidad que tenemos actualmente en Colombia. Esto, de alguna manera, me ha permitido pensar un poco en mi aventura de vida, en lo que hago todos los días.

Ha sido difícil estar sin viajar y sin la posibilidad de sentir de cerca las comunidades, pero me ha permitido observar si lo sembrado comienza a crecer poco a poco con las personas en los lugares que habitan, como directos encargados de cuidar la cosecha. Ha sido hermoso ver como esto empieza a suceder, como lentamente se notan los avances y como las experiencias de encuentros anteriores dan frutos.

Cada vez me convengo más de que en mi condición de artista que trabaja con comunidades, mi labor es de “propiciadora”, de facilitadora del **encuentro** del ser consigo

mismo, con su territorio y con su propio entorno. Digo esto porque es lo que evidencio en el día a día, y ahora desde la distancia lo puedo percibir con mayor nitidez.

Amo la palabra encuentro; ese ejercicio de “encontrarse” es más o menos lo que sucede también en una carta, por eso también me encantan las cartas y por eso te escribo hoy una. En una carta a un amigo, sucede que **nos encontramos** en conversaciones íntimas y pausadas que esperan amorosas una respuesta sincera del interlocutor y que así van tejiendo entre el ir y venir de letras y distancias, una tela de pensamiento. Creo que algo similar sucede cuando se trabaja en campo con comunidades si el artista tiene el valor de acercarse a ellas más como ser humano despojado de su ego que como “ser artista” que busca realizar un proyecto. Cuando esto se da, en esa conversación empiezan a surgir situaciones, motas de algodón que se desenredan, se limpian, se mezclan para develar quienes están siendo las personas en su territorio y quien se está siendo como artista en este proceso de interacción.

Luego, esos hilos que solo pueden ir tomando forma en la rueca del tiempo, permiten, desde el conocimiento del otro, comenzar a tejer. No es el artista quien teje, es más bien quien facilita en el otro el acto de tejer en aras de la recuperación del recuerdo de quien se es, del re-encuentro.

En mi experiencia de trabajo y transformación personal y al finalizar cada una de mis aventuras, hasta ahora, siempre he llegado a la misma conclusión: el asunto que me conmueve es que **siempre** cuando el sujeto a nivel personal o comunitario se re-encuentra consigo mismo y con su entorno, a pesar de las circunstancias (de aislamiento, dolor, pobreza, abandono, soledad, etc.), irrefatiblemente recupera su humanidad y con ella su dignidad, el respeto por sí mismo, por el otro, por su territorio. Cuando esto sucede, el ser se moviliza hacia la construcción de su propia libertad. Es algo así como conectarse nuevamente a “la matriz”, a ese poder que nos alimenta y permite que recordemos que somos seres compasivos y que estamos aquí en una **común humanidad**. Esto lo he visto en comunidades indígenas desplazadas y retornadas a su hogar, con los pescadores del Tajamar de Bocas de Ceniza, con las comunidades alejadas en territorios de Ayapel, con poblaciones víctima del conflicto, con las comunidades de Ituango.



Creo (por ahora) que nuestra tarea como artistas es propiciar el encuentro, tejernos en un hilo común, que nos permite a nosotros y a los otros mirarnos en el espejo de quienes somos para volver a empezar. Para reconocer nuestro potencial para vivir y dejar vivir en el respeto, el amor, la libertad y la coherencia que se requiere para habitar el mundo en armonía y resonancia con los demás.



¿Será que el artista es un propiciador que facilita el encuentro en el arte de *ser humano* y habitar el mundo?

Te dejo por ahora con mis pensamientos.

Un abrazo,

Jimena

## TABLA DE CONTENIDO

	<b>Página</b>
<b>EDITORIAL</b>	<b>08</b>
<b>RAÍCES - RAÍZES</b>	
Formación humana y educación para y mediante el arte. José Rojas Bez. Cuba.	<b>14</b>
<b>CAMINOS - CAMINHOS</b>	
Interrogar a las preguntas sobre la danza. Un ejercicio de re-estetización. Mayra Sánchez. Cuba.	<b>29</b>
Ludología didáctica: Diseño de Sonido para cortometraje basado en juego de mesa. Gustavo Peña y Lillo. México	<b>42</b>
<b>INVESTIGACIÓN/CREACIÓN - INVESTIGAÇÃO/CRIAÇÃO</b>	
A presença perpetuada dos 45 minutos; dever de memória/fotografia ao analisar e reavaliar a prática da arte/educador em escolas públicas. Pereira, Isac dos Santos, Barbosa, Ana Mae Tavares B. Brasil.	<b>56</b>
Cinema, Museu e o campo expandido da Arte: Entrevista com Ana Mae Barbosa. Luciano de Melo Dias e Nélia Lúcia Fonseca. Brasil	<b>74</b>
Raíces identitárias: memórias de si. Rayellen Carolina Alves Higino e Maria Betânia e Silva. Brasil	<b>82</b>
<b>TENDENCIAS—TENDÊNCIAS</b>	
Formação, Ensino/Aprendizagem: reflexões sobre estágio em Arte na UFPA. Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França. Brasil	<b>98</b>
<b>UNIVERSO LECTOR - UNIVERSO LEITOR</b>	<b>109</b>
<b>PALABRA ABIERTA—PALAVRA ABERTA</b>	<b>111</b>