

**CON
VOC
ARTE**



ISSN 2183-6973

**CON
VOC
ARTE**



REVISTA DE CIÊNCIAS DA ARTE N.º13 | SET'22
ARTE E PAIDEIA – PRÁTICAS E CULTURAS


Convocarte**— Revista de Ciências da Arte**

Revista Internacional Digital com
Comissão Científica Editorial e Revisão
de Pares

N.º13, Setembro de 2022**Tema do Dossier Temático**

Arte e *Paideia* – Práticas e Culturas

Ideia e Coordenação Científica Geral

Fernando Rosa Dias

**Coordenação Científica do Dossier
Temático N.º 12 e 13 – Arte e *Paideia***

Ana Sousa

Coordenação Executiva

Diogo Freitas Costa e Jamila Pontes

Periodicidade

Semestral

Edição

FBAUL – CIEBA (Secção Francisco
d’Holanda e Departamento de Ciências
da Arte e do Património)

Depósito Legal

418146/16

ISSN

2183-6973

e-ISSN (Em linha)

2183-6981

Plataforma digital de edição e contactos

convocarte.belasartes.ulisboa.pt
convocarte@belasartes.ulisboa.pt

Versão digital gratuita

convocarte.belasartes.ulisboa.pt

Versão impressa

loja.belasartes.ulisboa.pt

Gabinete de Comunicação e Imagem

Isabel Nunes e Teresa Sabido
(+351) 213 252 108
comunicacao@belasartes.ulisboa.pt

Projeto gráfico

João Capitolino

Créditos capa N.º 13

Coleção Museu Maçónico Português,
Grémio Lusitano; domínio público;
reprodução digital cedida pela
Fundação Mário Soares e Maria Barroso

Impressão

–

Propriedade e Serviços

Faculdade de Belas-Artes da
Universidade de Lisboa (FBAUL)
Centro de Investigação e Estudos em
Belas-Artes (CIEBA), secção Francisco
d’Holanda (FH), Departamento de
Ciências da Arte e do Património
(gabinete 4.23), Largo da Academia
Nacional de Belas-Artes, 1249-058
Lisboa (+351) 213 252 100
www.belasartes.ulisboa.pt

Conselho Científico Editorial e Pares Académicos – N.º13

Interno à UL

Ana Sousa – FBAUL/CIEBA e ESEL-IPL
Annabela Rita – FL/UL+CLEPUL
Cristina Azevedo Tavares – FBAUL/CFCUL
Eduardo Duarte – FBAUL/CIEBA-FH
Fabian Cevalos Vivar – Investigador FBAUL
Fernando Rosa Dias – FBAUL/CIEBA-FH
Isabel Nogueira – Investigadora CIEBA, SNBA
João Peneda – FBAUL/CIEBA-FH
Jorge do Ó – IE
Leonor Veiga – FBAUL/CIEBA
Margarida Calado – FBAUL/CIEBA-FH

Externo à UL

Ana Silva Marques – ESD-IPL
Ana Paula Proença – ESECS-IPL
Angela Ancora da Luz – UFRJ
António Quadros Ferreira – FBAUP
António Trinidad Muñoz – Investigador UE
Ava Serjoie – FSMS
Cristina Pratas Cruzeiro – FCSH-UNL
José Francisco Alves – ICOM/AICA
Juan Carlos Ramos Guadix – FBA/UGR
Julieanna Preston – TRCCA/TKKPMUW
Leonardo Charréu – ESEL-IPL
Mário Caeiro – ESAD.CR/LIDA + CECC/UCP
Mark Harvey – UA (NZ)
Marlon Miguel – Investigador FCT, CFCUL e ICI, Berlim
Marta Cordeiro – ESTC-IPL
Martin Patrick – WRSA/MUW
Mónica Oliveira – ESEPF
Pascal Krajewski – CIEBA
Pedro Roxo – DCM, FCSH-UNL
Raquel Henriques da Silva – FCSH-UNL
Stefanie Gil Franco – FCSH-UNL
Ricard Huerta – ICIC-UV
Rolf Laven – PHW
Rosa lavelberg – FEUSP
Stefanie Franco – FCSH-UNL
Sylvie Coëllier – UAM
Vanessa Lucena – HEP CB-JN
Viviane Borges – UDESC

Abreviaturas

ABCA – Associação Brasileira de Críticos de Arte
CECC/UCP – Centro de Estudos em Comunicação e Cultura da Universidade Católica Portuguesa
CFCUL – Centro de Filosofia das Ciências da Universidade de Lisboa
CIEBA – Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes
CLEPUL – Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias

COC/Fiocruz – Departamento de História das Ciências e da Saúde, Casa Oswaldo Cruz, Fiocruz
DCM – Departamento de Ciências Musicais da FCSH-UNL
ESAD.CR – Escola Superior de Arte e Design das Caldas da Rainha
ESD-IPL – Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa
ESEPF – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
ESECS-IPL – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria
ESEL-IPL – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa
ESTC-IPL – Escola Superior de Teatro e Cinema, Instituto Politécnico de Lisboa
FBA-UGR – Facultad de Bellas Artes, Universidad de Granada
FBAUL – Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa
FBAUP – Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto
FCSH-UNL – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa
FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FH – Secção Francisco d’Holanda do CIEBA
FSMS – Fachakademie für Sozialpädagogik Maria Stern
HEP CB-JN – Haute Ecole Pédagogique des Cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel
ICI – Institute for Cultural Inquiry
ICIC-UV – Instituto de Criatividade e Inovações Criativas, Universidade de Valência
ICOM – Conselho Internacional de Museus (Brasil)
IE – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
IHA – Instituto de História da Arte
PHW – Pädagogische Hochschule Wien
SAIC – School of the Art Institute of Chicago
SNBA – Sociedade Nacional de Belas-Artes, Lisboa
TRCCA/TKKPMUW – Toi Rauwharangi College of Creative Arts, Te Kunenga ki Pūrehuroa Massey University, Wellington, Aotearoa
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UA (NZ) – University of Auckland (New Zealand)
UAM – Université d’Aix-Marseille
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UE – Universidad de Extremadura
UL – Universidade de Lisboa
WRSA/MUW – Whiti o Rehua School of Art, Massey University Wellington

b
—
a

cieba

belas-artes
ulisboa

FCT Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

Índice

CONVOCARTE N.º13:

ARTE E PAIDEIA

– 008

EDITORIAL

Dilemas das artes e humanidades para uma *paideia* na sociedade global actual

– Fernando Rosa Dias

DOSSIER TEMÁTICO:

ARTE E PAIDEIA – PRÁTICAS E CULTURAS

– 022

INTRODUÇÃO

– Ana Sousa

– 035

Conversation with Julien Germain

– 062

Reaprender a caminhar

– Teresa Eça e Ângela saldanha

– 072

History and significance of the Franz Cizek Legac

– Rolf Laven

– 083

A Escola de Belas-Artes de Lisboa: local de passagem, momento de construção

– Mariana Salgueiro

– 100

A Escola-Oficina n.o 1 (1905-1918): o ensino artístico inovador num modelo de ensino libertário retournements

– Sheila Nunes

– 119

Do jogo e do lúdico na educação: de Platão aos tempos da covid-19

– Ana Catarina Mesquita e Teresa Lousa

– 133

Being a mentor, being a muse: The role of an art teacher in raising moral awareness through art

– Ava Serjouie-Scholz

– 145

Arte na educação de crianças de 3 a 6 anos: Em que século estamos?

– Rosa Iavelberg

– 157

“ Regards d’enfants ” Comment travailler l’éducation à travers la culture visuelle contemporaine ?

– Ana-Vanêssa Lucena

– 171

Artistas em meio escolar: Um projeto para a criatividade

– Ana Rita Carreira

– 186

O museu como Ágora Espaços de debate e educação para a cidadania

– Andreia Dias

– 203

Art & Paideia: Design of titles in LGBT cinema posters and resources for teacher training

– Ricard Huerta

– 224

“Os Filhos de Lumière”: uma outra abordagem da Educação para o Cinema - da experimentação artística à descoberta de um novo olhar cinematográfico

– Mónica Baptista

– 244

Obras de arte educacionais emancipadas: participar na construção de outros imaginários políticos

– Vagner Godói

– 270

Ground Zero. The educational force of art.

– Délia Vékony

ESTUDOS DE HISTORIOGRAFIA E CRÍTICA DE ARTE

– 290

A historiografia da arte no estado novo

– Margarida Calado

– 305

Paris, 1919: Pacheco, Almada, Homem Christo e a Chez Fast

– João Macdonald

– 318

CONSELHO CIENTÍFICO EDITORIAL E PARES ACADÉMICOS

– 322

PROCEDIMENTOS E ORIENTAÇÕES DE PUBLICAÇÃO

– 328

PRÓXIMOS NÚMEROS

Editorial



Dilemas das artes e humanidades para uma *paideia* na sociedade global actual

«Art is not to be learned; at any rate it is not to be taught»
(Clive Bell, *Art*, 1913/1914)

«Entre numa livraria. Puz-me a contar os livros que ha para ler e os anos que terei de vida. Não chegam, não duro nem para metade da livraria» (Almada Negreiros, *A Invenção do Dia Claro*, 1921).

No editorial anterior de *Arte e Paideia* problematizámos o problema da *paideia* na sociedade contemporânea actual, em que levantámos alguns problemas em torno da orientação de uma *paideia* contemporânea no contexto da aldeia global e da crise de enraizamento comunitário local da *polis* tradicional. Neste sequente editorial queremos ainda convocar a crise da verdade, devido à ambiguidade, excesso e celeridade de signos, como também o seu contexto no mundo virtual, estendendo essa crise enquanto problema cultural para problematizar o lugar da arte numa *paideia* contemporânea. Tal como no editorial anterior, levantaremos mais problemas do que apontaremos (muito menos imporemos) soluções.

A partir da década de 1990 entrámos num novo patamar da aldeia global, da Era do digital e da internet, novo paradigma da Era eléctrica definida na década de 1960 por Marshall McLuhan, então assente no ecrã televisivo. O novo patamar desta era é o do pequeno e privatizado ecrã do computador no seio da rede global, essa terceira vaga anunciada por Alvin Toffler em prospectiva utópica¹ (a última e das mais fantásticas das utopias, diríamos). Marshall McLuhan lançava a hipótese de arrefecimento da experiência, diferenciando os *media quentes* (da Era eléctrica) dos *media frios* tradicionais: os primeiros são marcados por um efeito de amplificação e «alta definição» no modo como transportam doses saturadas de informação de modo unilateral sobre o indivíduo, solicitando uma «participação menor»; os segundos transportam menos informação, sendo menos unilaterais e permitindo outra participação subjectiva². Por tendência, «as formas quentes excluem e as frias incluem». A *era eléctrica* recaía numa *cultura fria*, sobretudo devido aos seus efeitos nos sujeitos e nos conteúdos:

«É uma forma redundante, inevitável na era da electricidade, na qual a estrutura concêntrica é imposta pela qualidade instantânea, e pela sobreposição em profundidade, da velocidade eléctrica. (...) A nova estruturação e configuração eléctrica da vida opõe-se cada vez mais às antigas ferramentas e procedimentos de análise, lineares e fragmentários, da era mecânica. Cada vez mais nos

desviamos do conteúdo das mensagens para analisar o efeito total. (...). A preocupação com o *efeito* em vez do *significado* representa uma transformação fundamental da nossa era eléctrica, pois o efeito envolve a totalidade da situação e não apenas um determinado plano do movimento da informação»³.

McLuhan pensava ainda na Era Eléctrica centrada na televisão, ainda uniliteral, e ainda não no efeito do ecrã privado da rede global da internet. A internet é um excelente utensílio de acesso à informação, mas revela alguns défices enquanto cultura. Segundo Byung-Chul Han, a revolução do livro (a *Galáxia Gutemberg*, segundo Marshall McLuhan⁴), que foi a fundadora da democracia⁵, poderá ser bem mais profunda no enriquecimento intelectual que a era do ecrã, da *mediacracia*, acentuada com a revolução digital e da internet. Arriscamos dizer que a grande cultura da *paideia* foi, afinal, a da escrita que culminou no livro. Que *paideia* será possível na Era do ecrã, que absorve o texto como *imagem oscilante e fugaz*? Será outra *paideia*, várias *paideias*, ou precisamos de um conceito completamente díspar?

Se os últimos grandes críticos da modernidade acusavam o poder instrumental da razão⁶, a pós-modernidade vaticinou-lhe uma crise cujos primeiros sintomas estavam na aldeia global da Era eléctrica, noções de McLuhan. Jean Baudrillard constava uma consequente crise, em que o *global devora o universal*⁷; ou, como afirma Zygmunt Bauman: «A modernidade pensou-se outrora como universal. Representa-se hoje como global»⁸. Para além do complexo processo histórico desta voragem do universal, interessa-nos a crise que se abre actualmente de uma verdade regularizada enquanto guia de um saber estável.

Vivemos um tempo limite em que uma crise de valores acompanhou uma profunda crise da verdade. Deixamos de ter o verdadeiro por oposição ao falso e a verdade por oposição à mentira. Sem oposto fragilizado o falso e a mentira circulam com a mesma autoridade da verdade no espaço social. Os signos circulam e equivalem-se numa permuta generalizada mais do que se opõem e diferenciam (Baudrillard⁹). É isso que permite a facilidade das novas figuras do discurso do *bullshitter* - o *bullshit* perante a verdade, a indiferença perante o facto - que permitem a fácil circulação das *fake news*. Estas «não são mentiras. Atacam a própria facticidade. Desfactualizam a realidade»¹⁰.

Estamos numa era da poluição do excesso de signos e imagens, o lixo linguístico, simbólico e comunicacional (ou lixo suave por oposição ao lixo duro da ecologia tradicional), num *tsunami de signos*¹¹. Este é o lixo da transparência e da inclusão, que corrompe as distâncias e as alteridades, que quer agradar e chamar a atenção¹². Por isso, a verdade, que é confronto com o opaco e tem uma tensão negativa, lhe é incómoda.

Como é dito na epígrafe com citação de *A Invenção do Dia Claro* de Almada Negreiros hoje já não conseguimos ler todos os livros da civilização, essa profundidade histórica da cultura. Mas hoje podíamos acrescentar que não conseguimos apreender todos os signos que passam por nós num excesso de precipitação de signos em pleno fluxo do *presente-actual*, que nos ultrapassam enquanto nos distraem. A inscrição tradicional é o que fixa signos enquanto passa fugaz o gesto de inscrição. Agora é o signo inscrito que está em mudança e passa efemeramente. Os signos tocam e fogem, esvaindo-se antes de qualquer prova do real ou de veracidade, desaparecendo antes de qualquer culpa da sua potencial mentira. O mesmo suporte (media) tem já outros signos a rolar. Que *paideia* neste tempo de *tsunamis de signos* efémeros?

É nesse paradigma que consideramos que a nova censura não passa pela negação da voz do outro, mas pela sua disseminação no excesso de quantidade e aceleração de signos. Já não estamos na severidade disciplinar da propaganda afirmativa que constrói a grande mentira, à maneira das ditaduras modernas ou do estado de vigilância de Orwell, em que a mentira, por se repetir e anular outras vozes, ocupava o lugar único da história e tornava-se verdade. Era um controle dos media e dos seus conteúdos. Hoje a censura integra e dissolve. Se um discurso ameaça ele não é impedido, ele é banalizado entre outros, saí da distância e diferença para circular na rede de opiniões (a *doxa* enquanto amálgama). Não se trata de impedir a voz, mas integrá-la como opinião num *enxame*, um falso colectivo sem a identidade de um nós, onde a voz colectiva é mero ruído, sem a intimidade ou a concentração da reunião (um encontro global para além do encontro das massas, do colectivo das multidões, como as do anfiteatro ou do estádio). O resultado é uma grande carência de um espírito comunitário e de um princípio comum¹³. E se a massa anula a alterida e a separação sob a qual assentava as lógicas de poder e autoridade tradicionais, estas ficam alteradas, passando a questão a uma gestão da condução da massa desse enxame porque nele, como diz Byung-Chul Han, somos predadores e caça, o *Big Brother* e o prisioneiro¹⁴. Já não se trata de impor a verdade disciplinar ao outro. Hoje o desgaste do exercício crítico não é já o de desmascarar a mentira, mas o desinteresse pela verdade. É um problema cultural mais profundo que age de modo mais volátil.

Nesta nova situação como que passámos para além de um tempo de liberdade crítica como defendeu Kant, como se a difícil busca de consenso racional de Habermas¹⁵ fosse ultrapassada pelo excesso de rede e enxame de comunicação. Não há consenso, mas quantificação de adesão. Não há discussão racional, mas desenvoltura da *doxa*. Não há verdade nem facto, mas desinteresse, plano em que o *bullshit* desafia o lugar da verdade. O signo age livremente, tal como nas finanças circula a pura especulação financeira, sem atrito do negativo e opacidade da realidade. Não há tempo para a discussão nem para a narração

que a argumentação da verdade precisa. Não há duração, mas a celeridade transparente da informação (o *data*).

Hoje a vigilância não vem de fora sobre nós, vem de uma rede de comunicação na qual já estamos dentro e participamos. O que falta é a liberdade na distância e separação crítica. Nesse sentido também passámos para lá da *crítica à separação* dos situacionistas, marcada pelas questões urbanas e arquitectónicas¹⁶. No urbanismo da rede digital tudo está em exame simultâneo, perdendo a distância. Muitas das redes não são mais do que cultivos de adesão para nos sentirmos parte de um grupo e o jogo é participarmos, estarmos no grupo, senão perdemos esse jogo (*BeReal*). A rede cria uma ilusão de comunidade, prejudicando tanto a distância crítica como o sentido de comunidade. É a *doxa* em enxame.

A liberdade é ameaçada pelo excesso, como se perdesse qualquer tutoria, qualquer guia, para mergulhar na arbitrariedade. A liberdade dissolve-se na arbitrariedade de opinião onde se pode afirmar tudo o que se quer, sem auto-crítica individual antes da coragem pública, como defendeu Kant¹⁷, e sem ancoração no facto e na história. A temporalidade da arbitrariedade é o fluxo, onde não há *kairos*, o tempo certo das escolhas, que impele a uma ética, mas a prolepse do oportunismo, essa prenoção oferecida na instantaneidade do tempo da luz do mundo global instantâneo acelerado.

A denúncia crítica da história como uma procissão de despojos dos vitoriosos da história (Marx, Walter Benjamin¹⁸),) resvalou demasiado cedo nas teorias da conspiração. Estas são narrações ficcionais que se fundamentam na realidade¹⁹, como uma charada *reconjugada* de factos. Esta reconfiguração trabalha em função não das dúvidas que a realidade (e os factos) colocam quando da procura da veracidade, mas antes, eliminando a contingência e a complexidade, colocando os factos ao serviço do fortalecimento e coesão da sua narrativa (assim, mais económica e com menos atrito que uma narrativa em função da *coragem pela verdade*).

Byung-Chul Han lembra uma expressão da última aula de Foucault, abordada com ecos de valores kantianos, a «coragem da verdade» ou *parrésia*²⁰, que parte da etimologia grega clássica que significa *falar com fraqueza*. A liberdade de expressão deve aliar-se à *parrésia*. A *parrésia* corajosa é acção política por excelência, é sobre ela que se trabalha o consenso com sentido de comunidade. Sem esta preocupação com a verdade, substituída pelo desinteresse pela verdade, a liberdade de expressão descamba na arbitrariedade, a crítica na teoria da conspiração e a difícil coragem pela verdade na facilidade despreendida da *fake news*.

Que *paideia* para esta sociedade do excesso de signos e imagens, de excesso

da sua celeridade, efemeridade e transparência? Terá o professor que ser um agente de recuperação da coragem da *parrésia*, da vontade da verdade? Como deve a escola e o professor lidar com a acumulação de dados da internet, onde se acumula e circula a informação, imediata e em quantidade, abreviada e pronta a servir, mas sem profundidade nem narração? Que *paideia* num tempo de crise da figura do mestre e do professor, em crise de autoridade e de reconhecimento social, em que o influenciador de redes sociais parece *valer mais* que o professor (maioritariamente, as novas gerações de adolescentes dizem que querem ser influenciadores e só residualmente que querem ser professores)? Consideramos que esta crise do professor se insere numa crise mais ampla que é uma crise das humanísticas na sociedade contemporânea, com o seu sentido mais gritante no défice de candidaturas (e de empregos) em áreas como as literaturas ou a filosofia – que, por sua vez recæem para vias cada vez mais pragmáticas, como a recente preponderância da filosofia analítica nos departamentos de filosofia. E esta demissão cultural da necessidade do filósofo, visto quase como um dileitante, senão indigente, perante as eficácias de produção, tem do outro lado o crescente *neo-sofismo* nas várias dimensões da *polis* global contemporânea, destacando-se a própria política, com todos os perigos implicados.

Mas qual o problema do lugar da arte na difícil definição de uma *paideia* actual quando ela tem os seus problemas próprios além do contexto de uma crise mais geral, da crise das humanidades, ou seja, quando estamos numa crise das humanísticas que é já da arte. Esta revela-se em apostas de formação dos sujeitos através de instrumentos de eficiência e de economia (sobretudo de resultado financeiro). Na atenção a essa eficácia resvala-se uma crise dos conteúdos, que se manifesta no consumo da indústria da cultura, em que se negociam mais os suportes tecnológicos da cultura enquanto se banalizam os conteúdos.

Outro problema no interior de muitas das artes, é uma crise das suas metodologias de ensino artístico, primeiro pelo tradicional fim da tratadística, que abriu um processo de necessárias renovações pedagógicas, que foi sempre mais a busca por um plano perdido que o seu encontro, e pela actual situação de défice de uma definição de arte que possa ser guia para uma pedagogia. O mito da arte moderna, de que a arte não se ensina (com o seu paroxismo já em movimentos tradicionais das primeiras vanguardas, como o Expressionismo, Dada, ou ainda o Surrealismo), lançava o ensino artístico em problemas internos de *como ensinar arte e para a arte*. A crise da verdade enquadra-se numa crise mais abrangente de valores morais e éticos (fatais para a sustentabilidade de uma *paideia*) que arrasta a própria arte. Já há muito tempo que a arte mergulhou numa crise criteriológica, com crise de protagonismo da própria obra de arte (crise da aura) por excesso de força institucional da esfera artística (excesso de poder de sagração das obras). No caso das artes da imagem, a questão acentua-se se pensarmos que vivemos num tempo de crise de um excesso de

imagens (e signos), em que temos tudo ao nosso alcance imediato e por saturação. Heidegger falou de um poder nascido com a Era Moderna ao se trazer o Mundo enquanto Imagem ao Sujeito. Hoje é já o mundo tornado imagem na linha de Guy Debord. Os media quentes sobrepueram-se (ou anteciparam-se) ao referente, quebrando os princípios da mediação. Como sentenciara Marshall McLuhan na sequência da Era eléctrica: «O meio é a mensagem». Por implosão do real-natural emergia o hiper-real da Era do simulacro de Jean Baudrillard. Assim, qual o sentido de produzir mais imagens? E, em consequência, qual a necessidade de ensinar a produzir mais imagens? Não será mais importante aprender a lidar com um tempo de excesso de imagens e de signos e com a crise criteriológica da «arte»?

Depreende-se ao dilema: se a formação base dos sujeitos deve centrar-se num ensino para a *fazer artístico* ou para a *apreensão das artes*? Na verdade, elas não estão desligadas uma da outra, em que a *educação pela arte*²¹ fortalece uma *educação para a arte*, mas coloca-se a questão se a primeira (fazer artístico) não deverá estar ao serviço de uma *educação para* as artes. Debater o lugar da arte e das humanísticas na formação do sujeito está no cerne de uma questão da educação dos sujeitos. Pensar os princípios de uma *educação para* a arte e as razões de uma *educação pela arte* está mais dentro dos problemas da *paideia*. Educar *para a arte* é mais do âmbito da pedagogia.

Embora sem a excluir, estamos para além da fase de uma educação artística que buscava os talentos naturais²², e acentuámos a prática artística por prazer pessoal. O dom natural deu lugar à terapia ou lazer pela arte. Como se apon-tou, os virtuosismos que definiam o talento, garantia da qualidade da obra e do artista, entraram em falência com o processo da arte moderna, colocando o problema de ensino assente numa habilidade artística.

Entre várias razões, o talento artístico tradicional está em crise por excesso de mediação de dispositivos. Na produção e na recepção, por vezes confundidas entre si, a máquina interpõe-se entre mundo e sujeito, e a experiência passa a reger-se pelos aspectos fornecidos pela mediação. A questão era já lançada por Walter Benjamin relativamente à fotografia²³. Mas tudo se acentuou no mundo dos computadores, podendo mesmo falar-se em perda do domínio directo dos dispositivos, para explorar os programas neste inseridos, na linha de reflexão de Vilém Flusser²⁴. Na sua reflexão sobre o recente mundo das *imagens técnicas*, Flusser, reflete obre o domínio atual do *tatear da tecla*, o contacto corporal mínimo do sujeito no *interface*, onde o corpo se absorve aí na relação com o *seu mundo*: o *clique* à velocidade da luz. As imagens tradicionais faziam-se na consciência da superfície, que é o plano absorvente, enquanto as imagens técnicas «não são superfícies efetivas mas superfícies aparentes, cheias de intervalos» que enganam o olho ao simularem serem superfícies. Isso altera o gesto sobre elas:

«O gesto produtor de imagens técnicas se dirige rumo à superfície a partir dos pontos. O gesto produtor de imagens tradicionais se dirige à superfície a partir dos volumes. O primeiro concretiza, o segundo abstrai planos. O primeiro surge do cálculo, o segundo da circunstância palpável. Logo, as imagens técnicas significam (apontam) programas calculados, e as imagens tradicionais significam (apontam) cenas»²⁵.

É como que uma perda da força relacional do corpo com o mundo, a perda da cumplicidade entre mão e espírito na relação *poiética* com o mundo. Byung-Chul Han refere como o *Dasein* (*ser-aí-no Mundo*) de Heidegger requer o manejar das coisas, o estarem disponíveis ou «à mão». Para o autor esta exploração pela mão estaria em perda no mundo actual²⁶, na continuidade e limite da crise do uso a partir do corpo de que nos fala Paul Virilio na abordagem da perda do corpo fenomenológico. É um mundo da perda da actividade da mão, substituída pela escolha (ou adesão) do dedo, na nova cumplicidade entre o digital do dedo e o digital dos dígitos, como no alerta de Flusser. Na linha da atrofia da motricidade do estado deitado de um corpo deficiente e já não locomotor do *home automation* de Paul Virilio (ironizado em *Couch Potato* de Nam June Paik, obra de 1994 inspirada nas teorias de Paul Virilio)²⁷, este é o sujeito que já não se mobiliza com o corpo, em que o único movimento da mão é o que exige o teclar do dedo, o gesto da escolha como modo de *liberdade* da era do consumo. É uma crise da experiência e de um modo de saber²⁸.

Num tempo em que se corre mais do que se caminha e em que tudo, até o próprio conhecimento, perde depressa o seu *brilho* (como se nesta vertigem não tivéssemos tempo contemplativo para a *aura* de Walter Benjamin), em que a *verdade* envelhece depressa, neste tempo da entropia fácil, em que o descartável vale mais que o vinculável, que parâmetros e conteúdos temos ainda para uma *paideia*? Que *paideia* quando as invariantes que se mantiveram secularmente na cultura ocidental não só parecem obsoletas e coercivas, mas até manifestam uma perigosa culpa histórica ou um indesejável retorno à cultura disciplinar?

Esta crise de valores tradicionais da verdade como da arte, entre outras, enquadram-se em alterações do próprio ensino nas últimas décadas, sobre as quais lançamos algumas ponderações de preocupação em tom de balanço final. Começamos com as *pressões desinstitucionalizantes*²⁹ referidas por Zygmunt Bauman, que fizeram uma deslocação da relação professor-mestre/estudante, para uma de fornecedor/cliente.

«As pressões provêm seja do alto (do governo que pretende acompanhar os caprichosos e voláteis movimentos no mundo económico), seja de baixo (dos estudantes, expostos igualmente às caprichosas demandas do mercado

de trabalho e desconcertados por sua natureza aparentemente casual e imprevisível). Outro fator, a perda do tradicional monopólio das instituições escolares no papel de tutoras do conhecimento e da relativa partilha de (ou concorrência por) de tal papel com os fornecedores de *software* para computador, revigora tais pressões»³⁰.

A estas acrescentamos as experiências pedagógicas de curta duração, com menos avaliação e continuidade, e dando sequência a outras experiências. Há cada vez mais teorias pedagógicas, cada vez mais curtas e experimentais, acirrando sequentes e cada vez mais rápidas reformas de ensino, aligeiradas em certas dinâmicas de privatização e autonomia de instituições escolares. O *aluno-cliente* é também um *aluno-cobaia*. Os testes são cada vez menos para aferição das aprendizagens, mas das próprias experiências pedagógicas e das instituições na sua aplicação, senão mesmo da capacidade destas em responderem às necessidades do aluno-cliente e do seu eficaz lugar no mercado de trabalho. Se há uma eficácia de uma *aprendizagem* para o trabalho, com os seus contínuos desgastes de actualização, criando a ilusão que o indivíduo está *sempre a aprender* quando está apenas *constantemente a actualizar-se*, há um défice estratégico e funcional de uma educação para a cidadania³¹.

Este *aluno-cliente* não emerge tanto do talento, que pede reconhecimento exterior, mas de uma vontade pessoal, um consumo de aprendizagens, quase uma terapia existencial individual. É neste contexto que o *aluno-cliente* constrói o seu percurso, como que deambulando num centro comercial, mas precisa de tutores, espécie de consultores de consumo e psicólogos de personalidade, num processo em que as decisões de fundo são sempre adidas e cada vez mais cambiáveis. Verifica-se no percurso do *aluno-cliente*, que este, cada vez mais troca de área ou se desloca para áreas mais díspares. Mais que uma construção de si há uma procura de si, como se a *paideia* se tivesse tornado um elemento tão lúdico como exterior, algo que se procura como uma quimera. Por um lado, mergulha numa deriva, numa procura exterior de si; por outro, o sistema oferece-lhe um caminho desequilibrado entre cursos com profissão economicamente viável e outros que não, tornando certas áreas tradicionais, sobretudo das humanidades (determinantes numa *paideia* tradicional), cada vez mais amaldiçoadas como *improdutivas*. A deriva deste primeiro plano não tornará o sujeito mais refém do desequilíbrio do segundo? Talvez se entenda uma das contradições que observamos na actualidade: enquanto saímos da fase educação disciplinar, obrigatória e universal, para a do percurso de opções em função da construção de si do aluno, há uma redução curricular das humanidades e das artes - e as áreas que dão emprego (e dinheiro) são as que dominam. Fica sem lugar pensar ou criar fora de uma lógica de produção eficaz, essa liberdade e ócio do pensamento e da criação³².

É com este problema da *paideia* a nível universitário, e com os dilemas que o campo de ensino superior das artes, em geral muito recentemente envolvido nos mecanismos da Universidade, que se lançou o desafio deste tema. É com esse dilema recente das artes na universidade, que desafia e é desafiada nesse contexto, e como resistência a alguns mecanismos que se entranham acriticamente nas áreas das humanidades e artes da universidade global, tornando-se mecanismo mais claros enquanto construção curricular do que da proficiência científica, para a qual surgiam como modo de garantia, que *Convocarte* tenta manter algumas condutas que têm sido expostas em editoriais anteriores, das quais sublinhamos:

- a) uma revisão de pares qualitativa que se deseja ajustar à área das humanísticas, assumida mais como uma leitura e revisão crítica *entre pares*, mais como um espaço de discussão e debate entre pares através dos mecanismos de revisão de pares, do que de uma revisão da verdade (convocamos aqui a *parrésia*, tal como Foucault e Byung-Chul Han, referidos neste editorial);
- b) um tamanho de textos relativamente alargado, que possa permitir uma devida exposição dos problemas, da informação e, sobretudo, o desenvolvimento aprofundado e crítico das suas problematizações;
- c) a pluralidade das normas científicas, preferindo essa liberdade segundo as necessidades de cada autor ou o perfil de cada texto, desde que mantendo a uniformidade específica e o rigor da aplicação dos princípios e deontologias científicas, sempre mais importantes que o modelo formal da norma;
- d) no caso da língua portuguesa, aceitar sempre, na exigência de uma escrita escorreita e de bases científicas, tanto o novo acordo ortográfico como não, ou o português de Portugal como do Brasil, assumindo sempre a liberdade de opção pessoal e a profundidade de uma tradição própria da fala;
- e) ou a recusa do predomínio do inglês, aceitando-a como uma língua europeia entre outras e nada mais que uma boa língua de partilha, mas que não deve sobrepor-se às outras com o seu perigo de colonização (pernicioso para muitas das áreas das humanidades) e de desenraizamento com a própria língua-mãe.

Se *Convocarte* tem assumido com resiliência a defesa da multiplicidade de línguas é exactamente para valorizar o enraizamento através do fortalecimento das línguas locais, para estabilizar esse lugar onde a vertigem dos signos e das imagens se suspendem, onde qualquer entendimento da alteridade se faz a partir de um lugar onde me finco e me defino (poderá haver sustentável alteridade se o meu próprio lugar não se enraíza?). Só aí temos verdadeiras

tradições, cujas ancestralidades, mais que uma origem que se pode (e bem) salvar no mistério dos tempos, têm uma densidade ou espessura de mistério que é inegociável, que escapa à trivialidade frugal do turismo global. Do que falo quando já não tenho língua mãe? E sem ela que *paideia* me pode ainda pertencer ainda? Há uma frase de Tabucchi em que este manifesta que, apesar de se ter separado da sua terra, de se ter auto-exilado por descrédito da Itália do *berlusconnismo*, manteve a sua língua como pátria. Afinal, a língua é o que me mantém no espírito o sabor da lama do meu lugar de origem, que a permite ter nos meus pés enquanto caminho seja em que lugar for. Com ela nunca estou exilado porque já trago mundo comigo³³.

«(...) la mia patria è la lingua italiana, perché io sto dentro la lingua italiana, ci abito proprio dentro. (...): io quella patria lì me la metto in tasca e me la porto dietro, come voglio» (António Tabucchi, *Elogio della letteratura*, 2011)

Esta estratégia não quer ser exclusiva nem uma especial alternativa, mas apenas ter uma coerência própria assente em certas pluralidades de mecanismos, sempre requerendo as exigências científicas necessárias e adaptadas às áreas das artes e humanísticas, sem as confinar a regras e modos únicos.

Quanto à abordagem do tema, *Convocarte* agradece a todos os colaboradores deste número e do anterior, que tiveram travessia difícil, sendo produzidos em grande parte ainda sob os confinamentos do Covid, que não ajudaram. Para a sua qualidade agradecemos a condução da Ana Sousa, Professora e Investigadora especialista nas áreas da Educação Artística, enquanto coordenadora do dossier temático.

Neste número ímpar, como habitual, abrimos uma pasta de artigos livres, com a continuidade de mais um capítulo da historiografia da arte em Portugal (*A historiografia da arte no Estado Novo*), pela professora Margarida Calado, e um ensaio com material inédito sobre os modernistas portugueses em Paris após a Primeira Grande Guerra da autoria do investigador João Macdonald (*Paris, 1919: Pacheco, Almada, Homem Christo e a Chez Fast*).

«Passa, ave, passa, e ensina-me a passar» (Fernando Pessoa/Alberto Caeiro, *O Guardador de Rebanhos*)

Fernando Rosa Dias

Ideia e Coordenação Científica Geral de *Convocarte*

Notas

¹ Para o autor, depois da Revolução Agrícola (baseada no auto-abastecimento. Centrado na Terra e na sedentarização) e da Revolução Industrial (da uniformização, especialização, sincronização, concentração, maximização e centralização, e do domínio da burocracia e das corporações, seguia-se a Era Pós-Industrial, que desde fins da década de 1950, vivia dos media à distancia e anunciava a Era da Informação, com a sua consagração com a emergente internet. Cf. Alvin Toffler. *A Terceira Vaga*, Lisboa: Livros do Brasil, 1999.

² Cf. Marshall McLuhan, *Compreender os Meios de Comunicação. Extensões do Homem*, Lisboa: Relógio d'Água, 2008, pp.35-45.

³ Cf. *Ibidem*, pp.38-39.

⁴ Cf. Marshall McLuhan, *La Galaxie Gutenberg. La genèse de l'homme typographique I*, Éditions Gallimard, 1977 ; Marshall McLuhan, *La Galaxie Gutenberg. La genèse de l'homme typographique II*, Éditions Gallimard, 1977.

⁵ «Nos primórdios da democracia, o livro é o meio determinante. Ele estabelece o discurso racional do Iluminismo. A esfera política discursiva, essencial para a democracia, deve-se ao público leitora que raciocina». Byung-Chul Han, *Infocracia*, Lisboa: Relógio D'Água, 2022, p.19.

⁶ Destacamos como obra de referência, entre muitas outras, Theodor W. Adorno, M. Horkheimer, *La Dialectique de la raison - Fragments philosophiques*, Paris: Éditions Gallimard, 1974.

⁷ Cf. Christopher Horrocks, *Baudrillard y el Milenio*, Barcelona: Editorial Gedisa, 2004.

⁸ Cf. Zygmunt Bauman, *A Vida Fragmentada. Ensaio sobre a Moral Pós-Moderna*, Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2007, p.34.

⁹ É uma das questões da teoria do simulacro de Jean Baudrillard. Ver, por exemplo, Jean Baudrillard, *Simulacros e Simulação*, Lisboa: Relógio d'Água, 1991.

¹⁰ Byung-Chul Han, *Infocracia*, Lisboa: Relógio D'Água, 2022, p.53.

¹¹ Byung-Chul Han, *Topologia da Violência*, Lisboa: Relógio D'Água, 2019, p.130.

¹² Byung-Chul Han, *Topologia da Violência*, Lisboa: Relógio D'Água, 2019, p.131.

¹³ Byung-Chul Han, *No Enxame. Reflexões sobre o digital*, Lisboa: Relógio D'Água, 2016, pp.22-24.

¹⁴ *Ibidem*, p.89

¹⁵ As teorias da acção comunicativa e do consenso de Jünger Habermas já tinham sido confrontadas em função de aspectos como o desequilíbrio de poderes ou o pluralismo. Para panorama, cf. António Manuel Martins, «Pluralismo sem consenso. A crítica de Rescher aos pressupostos da teoria da acção comunicativa de Habermas», in Revista Filosófica de Coimbra, n.º 9, 1996, p.53-74; André Luiz Mendes Athayde, Luís Fernando de Souza Alves, Pablo Peron de Paula, Adalmir de Oliveira Gomes, «Existe falta de consenso quanto à teoria do consenso? A teoria da ação comunicativa de Habermas contextualizada na administração pública», in *Cadernos EBAPE.BR*, n.º 2, Rio de Janeiro, Março-Abril 2022, p.164-178. Disponível in: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/85530>.

¹⁶ Cf. Guy Debord, *A Sociedade do Espectáculo*, Lisboa: Edições Afrodite, 1972, sobretudo parte VII.

¹⁷ Cf. Michel Foucault, *Sobre la ilustración*, Madrid: Editorial Tecnos, pp. 10-11.

¹⁸ «Não há nenhum documento de cultura que não seja também documento de barbárie». Walter Benjamin, «Teses sobre a Filosofia da História», in *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*, Lisboa: Relógio d'Água, 1992, tese VII, p.161.

¹⁹ Cf. Byung-Chul Han, *Infocracia*, Lisboa: Relógio D'Água, 2022, p.61.

²⁰ *Ibidem*, p.61.

²¹ Para Herbert Read trata-se de pensar «o lugar da arte na educação» e na consciência de que nenhum tipo «deve ser considerado coo o tipo ideal» e que «todos os tipos têm uma atitude artística (isto é, estética), os seus momentos de desenvolvimento espontâneo, de acividade originativa», que «todo o homem é uma espécie característica de artista». Cf. Herbert Read, *A Educação pela Arte*, Lisboa: Edições 70, 1982, p.255, 372.

²² Ver editorial anterior de *Convocarte - Arte e Paideia*, n.º 12.

²³ «Pela primeira vez, com a fotografia, a mão liberta-se das mais importantes obrigações artísticas no processo de reprodução de imagens, as quais, a partir de então, passam a caber unicamente ao olho que espreguiça por uma objectiva». Walter Benjamin, «A Obra de Arte na Era da sua Reprodutibilidade Técnica», in *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*, Lisboa: Relógio d'Água, 1992, p.76. Ao reflectir sobre o corpo do actor no teatro, Walter Benjamin também aponta como este se altera ao ser mediado pelo «equipamento». *Ibidem*, p.90-91.

²⁴ Cf. Arlindo Machado, «Repensando Flusser e as imagens técnicas», in *Revista de Comunicação e Linguagens - Real vs. Virtual*, n.º25-26, 1998, pp.31-45.

²⁵ Vilém Flusser, *O Universo das Imagens Técnicas. Elogio da Superficialidade*. Universidade de Coimbra: Annablume, 2012, p.35-36.

²⁶ Byung-Chul Han, *Não-Coisas. Transformações no Mundo em Que Vivemos*, Lisboa: Relógio D'Água, 2022, p.13.

²⁷ Cf. Fernando Rosa Dias, A "dromologia" de Paul Virilio e a arquitectura contemporânea: reflexões sobre a crise da "polis" e da "domus", in *Arte Teoria*, Lisboa: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, n.º7, 2005, p.244-245.

²⁸ Cf. Byung-Chul Han, *Não-Coisas. Transformações no Mundo em Que Vivemos*, Lisboa: Relógio D'Água, 2022, p.19-22.

²⁹ Alba Porcheddu, «Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida - Segunda parte da entrevista: Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças», in *Cadernos de Pesquisa*, volume 39, n.º 137, Maio-Agosto. 2009, p.661-684.

³⁰ *Ibidem*, p.670.

³¹ Cf. *Ibidem*, p.681.

³² É uma questão recorrente no filósofo Byung-Chul Han, que costuma convocar a expressão grega de *Skholé* (ócio). Por exemplo, cf. Byung-Chul Han, *O Aroma do Tempo. Um Ensaio Filosófico sobre a Arte da Demora*, Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2016, p.104-105.

³³ Ideias a partir de António Tabucchi retiradas do documentário: *Se de Tudo fica um Pouco: No Rasto d'Antonio Tabucchi*, de Diego Perucci, 2018.



Arte e Paideia — Práticas e Culturas

Uma *paideia* rizomática, em diferentes espaços e dimensões

A formação humana é um processo contínuo e complexo, que ocorre em múltiplas dimensões da vida, abraçando e sobrepondo diferentes espaços físicos e temporais, num cruzamento rizomático difícil de destringir. Assim, não só na escola, mas também na comunidade, no seio de determinada/s cultura/s, o modo como as artes são praticadas e usufruídas condiciona indubitavelmente a nossa construção enquanto sujeitos, não só em relação às artes, mas também em relação à vida. O segundo volume dedicado ao tema arte e *paideia* da *Convocarte* (13) foca-se precisamente nas práticas artísticas formais e não formais, na *paideia*, enquanto *formação* socialmente cultivada no sentido de nos “humanizarmos” como cidadãos pertencentes a grupos sociais com valores e práticas específicas.

Retratos de salas de aula, por Julian Germain: *Where do the children create?*

Através do olhar de **Julian Germain** (1962-), fotógrafo britânico, o projeto ***Retratos de sala de aula*** (2004 - 2015) enceta o diálogo sobre os ambientes escolares proporcionados por diferentes culturas, em lugares mais ou menos distantes de nós, e desafia-nos a pensar a diversidade (ou não) da *paideia*, numa dimensão formal, na infância e na juventude. À ***conversa com*** Rui Leal Ribeiro e Ana Sousa, após quase duas décadas do início do projeto e uma década do seu termo, o artista problematiza questões político-educativas do Reino Unido e dos vários países cujas escolas observou, reflete sobre aspetos conceptuais e técnicos, ponderando como fez e como potencialmente faria, recorda o que o motivou e questiona-se sobre os propósitos que encontraria hoje para continuar. Entre as subtemáticas que animaram esta conversa, que ultrapassou uma hora, encontram-se: as semelhanças e diferenças entre os ambientes educativos que observou na primeira e na segunda séries, respetivamente ***Classroom portraits: UK*** e ***Classroom portraits: World***; as hierarquias sociais que começam a impor-se, desde cedo, nalguns sistemas escolares; as práticas de educação formal que experienciou como observador não participante, por áreas do conhecimento e, sobretudo, por ciclos de ensino; a transição do 1.º ciclo do ensino básico para os seguintes, no Reino Unido e noutros contextos; o lugar das artes no currículo e o sentido das práticas artísticas nas escolas; a arquitetura neutra e “pouco ou nada” estimulante das novas estruturas escolares, quer no Reino Unido, quer em Portugal, a última investigada por Rui Leal Ribeiro; e o espaço que crianças e jovens têm para se expressar, artisticamente, hoje em dia. No ar, ficou a pergunta: *Where do the children [create]?* (Numa alusão à canção, composta, tocada e cantada por Cat Stevens / Yusuf, intitulada *Where do the children play?*)

O caminhar como pedagogia, com Teresa Eça e Ângela Saldanha

Numa dimensão não formal, o ensaio visual elaborado pelas educadoras artísticas e investigadoras portuguesas **Teresa Eça e Ângela Saldanha** (GriArCE, Grupo de Investigação em Artes, Comunidade e Educação, Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual) convida-nos a **Reaprender a caminhar**, deambulando e errando por espaços públicos, num entendimento do *caminhar como pedagogia*, que se aproxima da ideia de *pedagogia enquanto viagem* proposta por António Sampaio da Nóvoa (2010) e se apresenta como alternativa, tanto à pedagogia enquanto condução (na origem do termo), como ao acto de educar, que vem do latim *educare*, conduzir, uma vez que coloca a tónica na deambulação e na errância, ao invés da condução por passos seguros porque já experimentados. Sob esta perspetiva, a formação humana constrói-se de forma não prescritiva, resultando das dinâmicas entre o sujeito e o meio envolvente, composto por outros sujeitos e por objetos, com quem / os quais interage, em diferentes momentos, com maior ou menor intensidade, estabelecendo-se uma rede de relações e aprendizagens delas decorrentes não lineares, o que reforça a ideia de *paideia* como rizoma.

Do mito da endogenia ao movimento dialógico entre “cá dentro” e “lá fora”

Nos textos que se seguem, sob uma abordagem eminentemente prática, que decorre de teorias e se repercute em teorias, pois como evidenciava Fernando Pessoa (1926): «a teoria não é senão uma teoria da prática, e a prática não é senão a prática de uma teoria», alguns autores constroem conhecimento a partir da sua experiência, no tempo presente, enquanto outros se debruçam e analisam práticas de outrora, numa abordagem investigativa histórica.

No primeiro artigo deste volume (13), intitulado **History and significance of the Franz Čížek Legacy**, o escultor, educador artístico, docente e formador de professores alemão **Rolf Laven** apresenta-nos o pensamento pedagógico associado à prática levada a cabo por Franz Čížek (1865-1946) na Áustria, assim descrita, por Calvet de Magalhães, aquando do centenário do ensino do Desenho em Portugal (1961, p. 389): «especialmente o respeito, tão precioso, da liberdade artística de expressão da criança, a confiança ousada na actividade artística espontânea infantil, e sobretudo ao facto de apontar a necessidade das crianças se exprimirem». Com uma vasta coleção de trabalhos de crianças e jovens realizados no interior do atelier do pintor, que é considerado “o pai” da educação artística, no mundo ocidental, no limiar do século XX (entretanto doados ao Museu de Viena), Rolf Laven partilha uma perspetiva única sobre essa experiência fundadora da educação artística, iniciada durante o seu doutoramento (que inclui várias entrevistas a participantes do atelier de Čížek) e continuada até hoje, através de inúmeros trabalhos e projetos de investigação.

Ao mesmo tempo que as crianças começavam a ser consideradas, na viragem do século XIX para o século XX e por este adentro, também as mulheres, pouco a pouco, gozavam de maior liberdade e usufruíam de oportunidades mais próximas das masculinas, embora condicionadas culturalmente. No segundo artigo, intitulado **A Escola de Belas-Artes de Lisboa: Local de passagem, momento de construção, Mariana Salgueiro** problematiza a condição de mulher no ensino artístico português evidenciando as diferenças de género na formação de artistas, naquele período, não tanto por imposição institucional, mas sobretudo por constrangimentos culturais.

No seguimento do espírito do atelier de Franz Čížek, que viria a animar a designada *educação nova*, em Portugal, já por dentro do século XX, **Sheila Nunes** convida-nos a conhecer as práticas de ensino proporcionadas n' **A Escola-Oficina n.º 1 (1905-1918)**, evidenciando **O ensino artístico inovador num modelo de ensino libertário**. Este projeto assentou, quer no novo entendimento da criança, que emergiu com toda a sua plenitude no século anterior, «não [como] um ser humano adulto, em ponto reduzido», mas antes «especial, com forças imanentes, próprias, que a caracterizam e individualizam» (Lima, 1914, p. 36); quer no ideal educativo de proximidade à vida, através de uma *pedagogia do concreto* (Pintassilgo, 2018, p. 70) que, eventualmente, conduziria à autonomia e cidadania do sujeito em formação. À semelhança da *paideia* grega, a aquisição de valores humanos, com especial destaque para a solidariedade, constituía um dos fins formativos da Escola-Oficina n.º 1: «As associações assim organizadas, refletindo em ponto pequeno todas as espécies de instituições sociais dos adultos, são verdadeiros laboratórios sociais em que a criança e o adolescente executam experimentalmente a vida social.» (Lima, 1925, p. 119).

No terceiro artigo, escrito a duas mãos, **Catarina Mesquita**, recém (2022) mestre em Educação Artística e **Teresa Lousa**, professora auxiliar convidada na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa e sua orientadora (a par de Ana Sousa), estabelecem precisamente um paralelismo entre a *paideia* grega e as atuais, centrando-se numa prática social: o jogo. Em **Do jogo e do lúdico na educação: De Platão aos tempos da Covid-19**, discorrem sobre esta temática a partir de filósofos antigos e psicólogos modernos, questionando a utilidade e pertinência, tanto dos jogos sociais, como da ludicidade em atividades educativas, na formação humana. Desde tempos remotos, considerado uma ferramenta pedagógica facilitadora da interiorização de leis, por um lado (Platão); e associado a momentos de descontração e lazer, de menor importância, por outro (Aristóteles), Mesquita e Lousa demonstram que, hoje, o jogo é valorizado, tanto em ambientes formais, como não formais, estimulando o desenvolvimento cognitivo e ampliando e aprofundando competências sociais, sobretudo quando, através de práticas pedagógicas ativas, implica a exploração e a interação entre pares.

Numa abordagem característica da *educação pela arte*, em **Being a mentor, being a muse: The role of an art teacher in raising moral awareness through art**, as artes são igualmente consideradas, não como fim, mas como meio de desenvolvimento de competências sociais, por **Ava Serjouie-Scholz**, ativista dos direitos humanos e educadora artística iraniana, voluntária em diversos projetos comunitários de inclusão de imigrantes e refugiados, na Alemanha. Neste quarto artigo, a autora apresenta-nos a sua perspectiva enquanto formadora, na Academia de Pedagogia Social Maria Stern, em Augsburg, assim como alguns exercícios em torno de temas como a ecologia, a justiça social, a compreensão e o respeito pela diversidade cultural, que desenvolve habitualmente com os jovens estudantes, no sentido de estimular a sua compreensão das artes visuais e motivá-los a implementar atividades artísticas, nos vários contextos em que irão atuar como educadores sociais.

No âmbito da educação formal, o modo como as artes são abordadas na infância é questionado nos artigos seguintes. No quinto, intitulado **Arte na educação de crianças de 3 a 6 anos: Em que século estamos?**, **Rosa la-velberg**, formadora de professores, docente e investigadora na *Universidade de São Paulo*, coloca a tónica na atualização ou não das opções pedagógicas e didáticas. Para isso, indaga sobre as práticas do presente, recorrendo a questionários abertos aplicados a educadoras de infância e elegendo como critério de seleção dos casos múltiplos a diversidade (recém-formadas, com pouca e muita experiência; instituições públicas e privadas; diferentes estados do Brasil), potenciadora de eventual heterogeneidade na formação em artes das crianças proporcionada pelas educadoras. Para analisar e interpretar os dados recolhidos, toma como referência dois conjuntos de autores: pensadores da *educação nova*, adeptos do movimento da *livre-expressão*, logo, defensores de uma aproximação às artes de natureza endógena, desejavelmente espontânea e sem influências externas; e pensadores socioconstrutivistas contemporâneos, logo, abertos à aprendizagem fruto das conexões entre as produções artísticas infantis e outras, realizadas por artistas, pares e adultos, numa perspectiva simultaneamente endógena e exógena, que reconhece a influência de contextos e culturas na expressão pessoal. No sexto artigo, intitulado **O olhar das crianças: O espaço acessível unicamente a visões parciais?**, Ana-Vânessa Lucena, também brasileira, porém docente universitária, formadora de professores e investigadora na *Haute École Pédagogique BEJUNE*, na Suíça (motivo pelo qual o artigo foi escrito na língua francesa), dá continuidade a esta discussão, ao problematizar os limites do espaço a que acedem as crianças e as implicações de tal condicionamento ao nível da sua formação, não só artística e estética, mas também humana. Nesse sentido, partilha o projeto *Regards d'enfants*, realizado no âmbito da formação de professores do 1.º ciclo do ensino básico, através do qual as crianças expandem os seus horizontes ao caminhar pela cidade, ao obser-

var - com «olhos de ver» - e ao registar fotograficamente o meio envolvente, desenvolvendo novas perspetivas sobre os espaços que habitam, mas tantas vezes desconhecem. Como advertiu Rocha de Sousa (1980, p. 11), a visão não se resume à «espantosa capacidade» de olhar, pelo que: «podemos passar dias seguidos numa certa rua», sem contudo alcançarmos «uma consciência visual profunda de lugar». «Ver é mais do que isso. Ver é ir ao encontro das coisas (...). Ver é escolher e julgar. Ver é compreender.» A iniciativa descrita por Lucena tem vindo a estimular, na formação dos futuros professores de 1.º ciclo do ensino básico, na Suíça, a consciência da pertinência de uma formação integral na infância, que cultive, não só a aprendizagem de conteúdos formais, mas também o desenvolvimento de capacidades transversais (como as de ver, compreender e sentir empatia) e o cultivo de valores humanos essenciais à construção das relações sociais, em contexto, isto é, à semelhança da *paideia*, em estreita conexão com a vida “lá fora”.

Com o mesmo propósito, o de proporcionar experiências diversas, que favoreçam e enriqueçam a educação artística no 1.º ciclo do ensino básico, ao ampliar as referências com que as crianças se relacionam, é de destacar o projeto português *Residências artísticas em contexto escolar* (2016-2022), apresentado por **Ana Rita Carreira**, no sétimo artigo deste volume (13) da *Convocarte*: **Artistas em meio escolar: Um projeto para a criatividade**. Mestre em Ciências Musicais e doutoranda em Educação Artística, com a orientação de Ana Sousa, na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, Ana Rita Carreira começa por explorar o conceito de criatividade, a partir de alguns autores relevantes neste campo (Alencar, Amabile, Csikszentmihalyi, Melo e Mendes), para logo de seguida apresentar-nos parte da investigação que tem desenvolvido sobre este projeto, entretanto descontinuado, com recurso a entrevistas e inquéritos. Neste artigo, centra-se especificamente na origem desta iniciativa e na análise de um caso único bastante recente (2021/2022): a residência artística da flautista Sofia Cosme, numa escola de 1.º ciclo do ensino básico do Agrupamento de Escolas de Monte da Lua, em Sintra; partilhando, por fim, alguns resultados desta experiência, sob a perspetiva dos alunos, artistas e professores envolvidos.

No oitavo artigo, intitulado **O museu como agora: Espaços de debate e educação para a cidadania**, de **Andreia Dias**, autora de projetos educativos e mediadora na Fundação Calouste Gulbenkian, doutoranda em Educação Artística na Faculdade de Belas-Artes da Universidade, com orientação de Ana Sousa e Alice Semedo, o movimento volta a ser de “dentro para fora” da educação formal e a tónica volta a colocar-se em competências transversais e valores humanos universais, estimulados pelas artes, reconhecendo-se nestas, mais uma vez, não só um valor intrínseco, circunscrito à sua fruição estética, no espaço cultural do museu, mas também um valor instrumental,

no sentido de cultivar uma formação humana com vista à cidadania. Longe de um entendimento do museu enquanto “espaço sagrado” e dos objetos artísticos enquanto “obras-prima de pedestal”, este artigo convida-nos a conhecer práticas museológicas contemporâneas, assentes igualmente no *socioconstrutivismo* e numa abordagem à educação artística pós-moderna, logo inclusiva e plural, como uma via para nos relacionarmos com as artes e, simultaneamente, pensarmos e questionarmos a nossa relação com o(s) mundo(s), com os nossos pares e os nossos “ímpares”, de modo dialógico e recíproco. O museu como *agora* é, assim, apresentado por Andreia Dias, começando por indagar sobre o que pode ser, hoje, um museu de arte e desenvolvendo sobre o que pode a arte e o que podemos nós a partir dela, com recurso a exemplos oriundos da sua própria experiência enquanto mediadora, em projetos como *CAM(inhos) para uma educação anti racista*, promovidos pelo Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian, onde é responsável pelas áreas de Educação para escolas e outras instituições de ensino e de Crianças e famílias, do sector de Educação.

Com o mesmo propósito, o de incentivar a defesa dos direitos humanos e a equidade, mas noutro contexto, o da formação de professores do 1.º ciclo do ensino básico, **Ricard Huerta**, artista e professor catedrático na Universidade de Valência, no artigo **Art & paideia: Design of LGBT cinema titles and resources for teacher training**, propõe a desconstrução do *design* gráfico de títulos de filmes LGBT como estratégia pedagógica. Desenvolver o sentido crítico e promover uma aproximação e compreensão de questões de género nos futuros professores de 1.º do ensino básico, para que estes, por sua vez, cultivem valores como a equidade de direitos e o respeito pelas diferenças de género junto das crianças a quem irão, não só ensinar as matérias consideradas basilares (como a língua materna e a matemática), mas também educar (Savater, 1997), apresenta-se como o objetivo principal deste nono artigo.

Também na interseção entre a educação e o cinema, **Mónica Santana Baptista**, doutorada em Artes pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e docente na Escola Superior de Teatro e Cinema do Instituto Politécnico Lisboa, em **Os filhos de Lumière: Para uma nova abordagem da educação para o cinema, da experimentação artística à descoberta de um novo olhar cinematográfico**, debruça-se sobre o trabalho conduzido, há mais de 20 anos, pela associação portuguesa *Os filhos de Lumière*. Neste décimo artigo, a autora sublinha a relevância da «experimentação fora dos moldes convencionais de ensino», sem contudo descuidar a partilha do *património cinematográfico*, igualmente valorizada e proporcionada pela associação. Para isso, começa por evocar mestres e contra-mestres, basilares na pedagogia ativa assumida pel’*Os filhos de Lumière* e foca, de seguida, diversas iniciativas, como as oficinas *O primeiro olhar* - curiosamente com título semelhante às de artes

visuais, promovidas pela Fundação Calouste Gulbenkian, também elas destinadas à infância - que remontam à origem da associação e continuam a ser implementadas no seio da comunidade, em estreita colaboração com a Cinemateca Júnior ou outras associações; e diversos filmes-ensaio mais recentes (2020/2021), desenvolvidos durante a pandemia e o confinamento, sempre assentes na mesma base: a aprendizagem colaborativa entre praticantes com diferentes idades, independentemente dos seus graus de experiência, o que estimula uma conexão mais forte entre os imaginários individuais e coletivo e uma participação mais ativa por parte de quem apenas se via como fruidor. «Crianças e jovens são os autores e realizadores dos seus filmes: imaginam, elaboram e finalizam uma obra, acompanhando cada etapa do processo criativo. Ampliam o papel que geralmente assumem como espectadores na sua relação com o cinema.»

A diluição e até, por vezes, a supressão de fronteiras entre artistas e espectadores, quem faz e quem usufrui as artes, são evocadas, de modo mais explícito, no décimo primeiro artigo, da autoria de **Vagner Godói**, mestre e doutor em Estética e História da Arte, pela Universidade de São Paulo e pós-doutorado em História, pela Universidade Estadual Paulista. Em **Obras de arte educacionais emancipadas: Participar na construção de outros imaginários políticos**, o autor explora o conceito de *estética relacional* e apresenta algumas práticas artísticas educacionais contemporâneas que têm em comum a participação do público, em contextos comunitários. Partindo do enquadramento político que motivou a *Primavera secundarista* no Brasil, que Godói associa a uma mudança de paradigma, não só na educação, mas também na investigação, com consequências na arte, é apresentada, como exemplo, a *Escola da Floresta* e são apontados «dois momentos de qualidade crítico-política da arte contemporânea: o primeiro trata da emancipação do público (...); o segundo momento, mais próximo da atualidade, questiona o cânone da arte ocidental através da associação com as teorias descoloniais e pós-coloniais.» Ao problematizar o modo como fomos e somos artisticamente formados nos universos artísticos que frequentamos e propor «uma nova história da arte, uma história da arte emancipada da linhagem hegemônica, que seja múltipla e espalhada», Godói levanta questões de ética que se alinham com a discussão internacional levada a cabo por vários autores, como James Elkins, em *Stories of art* (2002) e *Is art history global?* (2006); Celina Jeffery e Gregory Minissale, em *Global and local art histories* (2007); Adam Geczy, em *Art: Histories, theories and exceptions* (2008); Pauline Bachmann, Melanie Klein, Tomoko Mamine e Georg Vasold, em *Art histories in transcultural dynamics: Narratives, concepts, and practices at work, 20th and 21st centuries* (2017); Yasmeen Siddiqui e Alpesh Kantilal Patel, em *Storytellers of art histories* (2022); e Agata Jakubowska e Magdalena Radomska, em *Horizontal art history and beyond: Revising peripheral critical practices* (2023). Estas questões podem ainda ser associada

à crítica postulada por Rosa Lavelberg, tanto em conversa (*Convocarte*, 12), como no seu artigo (*Convocarte*, 13), relativamente à seleção dos conteúdos curriculares a que são expostas as crianças e jovens durante a sua formação, que inevitavelmente condicionou e continua a condicionar a sua perspetiva enquanto seres humanos e cidadãos, de mundos mais ou menos pequenos, de acordo com a diversidade de referências acedidas.

Em contraponto, no décimo segundo e último artigo deste volume (13), intitulado **Ground zero: The educational force of art**, **Délia Vékony**, historiadora e filósofa de arte húngara, doutorada pela Universidade de Leiden, na Holanda, coloca em causa a variedade de funções atribuídas à arte, em diferentes épocas e por diversas culturas e propõe uma viragem para “dentro”, despojada de qualquer sentido que não seja o de cada um se conhecer a si próprio. Embora reconheça o valor de movimentos artísticos que visam consciencializar os públicos e envolvê-los para que se tornem mais ativos face a problemáticas atuais, Vékony defende que o verdadeiro poder da arte reside, não na transformação do mundo, mas na transformação de cada indivíduo, a partir da abertura de um espaço em si que designa como *ground zero*. Ainda que seja possível associar o ideal subjacente a esta proposta a práticas educativas auto-expressivas, com origem no final do século XIX, o que nos remete para a experiência do atelier de Franz Čížek, descrita no início deste volume por Rolf Laven; o modo como Vékony demonstra o processo, com recurso a produções artísticas, desde clássicas a contemporâneas, afasta-se claramente de um entendimento endógeno da formação humana. Neste caso, as artes funcionam como mediadoras de um “mergulho” no que existe “cá dentro”, que proporciona uma compreensão mais lúcida do que existe “lá fora”. De acordo com a autora, é precisamente esta “consciência de si” (e não a imersão num coletivo em prol do “bem comum”), proporcionada pela experiência estética com as artes, que permitirá ao sujeito desenvolver a empatia, relacionar-se de modo mais implicado com o que o envolve e, conseqüentemente, tornar-se um cidadão responsável e cooperativo, contribuindo para inverter a tendência auto-destrutiva que Vékony identifica na humanidade. Ao evocar John Carey, conhecido pela sua perspetiva anti-elitista em relação à cultura erudita, tão bem expressa na obra de aguçado sentido crítico e tom provocatório *What good are the arts* (2005); e ao levantar uma série de questões relacionadas com temas do presente, como a pandemia, a crise económica, a instabilidade política, a guerra e as alterações climáticas, Vékony clama a urgência de uma *mudança global*, que só acredita ser possível através de uma formação humana que proporcione uma *experiência individual* com as artes, isto é, uma experiência livre, de doutrinas e de toda e qualquer tendência hegemónica, onde a pluralidade, fruto da aceitação e coexistência de diferentes modos de fazer e entender a arte, tenha lugar.

Em jeito de síntese: Aprendendo a *ēdūcere*, da infância à universidade

Podemos afirmar que as práticas artísticas e pedagógicas partilhadas neste número (13) da *Convocarte* oscilam entre abordagens que se aproximam ou se enquadram na *educação nova* (os primeiros quatro artigos) e propostas mais recentes e flexíveis, que resultam da combinação de movimentos endógenos e exógenos (os artigos seguintes). Assim, embora se torne evidente a valorização de uma formação humana em artes mobilizada através de práticas pedagógicas ativas, que proporcionem espaços de desenvolvimento individual mais livres, isto é, menos condicionados por uma normalização, tanto do acto de *fazer* como dos actos de *fruir* e *entender* as artes; a verdade é que a esta procura surge aliada e complementada pela vontade de ampliar e contornar o individual com o coletivo, rompendo com os muros da escola e intersectando a vida "dentro" com a vida "fora" dela, no sentido de *paideiai* mais "vivas", porque menos formatadas e mais dinâmicas, flexíveis e permeáveis a influências externas da/s comunidade/s, numa rede de relações rizomática que se aproxima da ideia de *capilaridade educativa*, «metáfora que procura traduzir uma distribuição da educação por diferentes espaços e tempos», indissociável do *comum* e da *convivialidade*, proposta por António Nóvoa e Yara Alvim (2021, p. 7).

Assim, nos artigos que estabelecem paralelismos entre ontem e hoje ou até mesmo naqueles que problematizam práticas do presente com vista a equacionar modos de formação humana em artes no futuro, é de salientar que o argumento da liberdade caminha, frequentemente, a par e passo com a proposta de desenvolvimento de uma consciência crítica, consciência essa que se constrói através do diálogo, não só de si para consigo, mas também e, simultaneamente, com o espelho, isto é, com o semelhante e com o diferente, o que implica, tal como Platão defendia, uma imersão no legado cultural das comunidades em que os sujeitos se desenvolvem. O filósofo chamava-lhe *tradição*, com vista à manutenção de um determinado gosto (erudito), enquanto alguns educadores contemporâneos, como Rosa Lavelberg, chamam-lhe *repertório(s)* e defendem uma prática *cultivada* (Lavelberg, 2021), inclusiva, partindo do pressuposto de que a produção artística de crianças e jovens torna-se tão mais rica quanto mais abrangente e diversificado for o leque de referências a que são expostos.

A este propósito, cabe evocar o alerta de Joaquim Pintassilgo (2018, p. 79) sobre o perigo de tomar a *educação nova* como modelo único, quando sublinha que:

Todas elas se propõem utilizar metodologias ativas e diferenciadas. A formação do ser humano, e não apenas proporcionar-lhe aprendizagens académicas. (...) O eventual pioneirismo dessas experiências não pode, no

entanto, conduzir a um olhar dicotômico sobre a relação entre tradição e inovação. (...) Elas não podem, em particular, deixar-se enclausurar no interior de uma retórica pretensamente inovadora que se imagina como a única opção educativa e que esquece que a educação implica sempre um diálogo vivo com a tradição, encarada na sua pluralidade.

É também de reforçar, com Quintana Cabanas (2002, p. 236) que: «Para criar, o sujeito tem de dispor de um rico arsenal de materiais; e, dificilmente os poderá ter se, inicialmente, não os recebeu.» Neste sentido, o cerne de *paideiai* (plural) mais justas parece residir no equilíbrio entre tradição e inovação proposto por Arthur Efland:

A educação permite às culturas perdurar mediante a transmissão de conhecimentos e valores às novas gerações. Se as culturas não conseguem transmitir o seu legado, desaparecem. Não obstante, uma cultura é uma entidade viva que necessita ter a capacidade de adaptar-se a novas situações e mudar (...) As culturas que não conseguem desenvolver a possibilidade de imaginar, estagnam ou desaparecem. (Efland, 2005, p. 66).

No cerne da discussão sobre arte e *paideia*, nestes números (12 e 13) da *Convocarte* encontra-se a sustentabilidade, tanto na dimensão ecológica, como na social, com destaque para as subtemáticas da diversidade cultural e dos direitos humanos, interrelacionadas e amplamente exploradas nas artes e na educação artística contemporâneas, nacional e internacionalmente (Oliveira & Sousa, 2022; Oliveira, Eça, Saldanha & Ferreira, 2021; Saldanha, Maksimovic, Eça, Letsiou & Elzerman, 2019). Cabe às *paideiai* emergentes dignificar estas dimensões, não só significativas, mas absolutamente urgentes para a sobrevivência humana. Uma sobrevivência que dependerá da valorização e do respeito pelo “não humano” e entre humanos de todos os tipos e feitios. Perante este cenário: O que podem as artes? Longe da ideia de modelação de um tipo humano uniforme, assente num ideal comum, transmitido pelo legado de uma geração para as seguintes, as artes podem proporcionar a experiência da coexistência e validade de diferentes legados, assim como a possibilidade de «imaginar outras maneiras de viver e agir» (Efland, 2005, p. 66) no(s) mundo(s), isto é, de nos reinventarmos ao mesmo tempo que reinventamos a nossa relação com os micro e macro espaços que habitamos.

Referências

- Bachmann, P., Klein, M., Mamine, T. & Vasold, G. (Eds.) (2017). *Art histories in transcultural dynamics: Narratives, concepts, and practices at work, 20th and 21st centuries*. <https://doi.org/10.30965/9783846759394>
- Cabanas, J. M. Q. (2002). *Teoria da educação: Conceção antinómica da educação*. ASA.
- Carey, J. (2005). *What good are the arts*. Faber and Faber.
- Efland, A. D. (2005). Infancia y cultura visual. Em Belver, M. M., Acaso, M. & Merodio, I. (Eds.), *Arte infantil y cultura visual* (pp. 53-69). Eneida.
- Elkins, J. (Ed.) (2002). *Stories of art*. Routledge.
- Elkins, J. (Ed.) (2006). *Is art history global?* CRS Press.
- Geczy, A. (2008). *Art: Histories, theories and exceptions*. Berg Publishers.
- lavelberg, R. (2021). O desenho cultivado da criança. 3.ª ed. Zouk.
- Jakubowska, A. & Radomska, M. (Eds.) (2023). *Horizontal art history and beyond: Revising peripheral critical practices*. Routledge.
- Jeffery, C. & Minissale, G. (Eds.) (2007). *Global and local art histories*. Cambridge Scholars Publishing.
- Lima, A. (1914). *Educação e ensino: Educação integral*. Guimarães & Cª Editores.
- Lima, A. (1925). A autonomia dos educandos e as associações escolares: as solidárias, *Educação Social*, 2 (4), 106-121.
- Magalhães, M. M. C. de (1961). O ensino de Desenho. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1(2), X-Y.
- Mesquita, A. C. (2022). Na barriga da baleia: O jogo como ferramenta para a educação. [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10451/53976>
- Nóvoa, A. S. (2010). Pedagogia: a terceira margem do rio. Que currículo para o século XXI? Assembleia da República.
- Nóvoa, A. & Alvim, Y. (2021). Os professores depois da pandemia. *Educação & Sociedade*, 42, e249236. <https://doi.org/10.1590/ES.249236>
- Oliveira, M. & Sousa, A. (2022). Art education today: From contemporary dystopias to sustainable societies. 11, 1-10. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3845>
- Oliveira, M., Eça, T. T., Saldanha, A. & Ferreira, C. (Eds.) (2021). *Antologia de educação artística e sustentabilidade: Orientações para estratégias de educação ambiental através das artes*. APECV.
- Pessoa, F. (1926). Palavras iniciais. *Revista de Comércio e Contabilidade*, 4.
- Pintassilgo, J. (2018). A educação nova em Portugal: Construção de uma “tradição de inovação”. *Historia Caribe*, 13 (33), 49-82.
- Saldanha, A., Maksimovic, M., Eça, T. T., Letsiou, M & Elzerman, H. (Eds.) (2019). *Engaged art education*. InSEA Publications.
- Siddiqui, Y. & Patel, A. K. (Eds.) (2022). *Storytellers of art histories*. Intellect Books.
- Sousa, J. R. (1980). TPU 19 (Área: Artes Plásticas). Editorial do Ministério da Educação.
- Yusuf [Stevens, C.] (1970). Where do the children play? Em *Tea for the Tillerman*. Island Records (UK) & A&M Records (US).

Conversation with Julian Germain

Ana Sousa: *With respect to this project, how do you, Julian, see/define yourself?*

Julian Germain: I am not an academic, I am a sort of artist or observer and documentarist I suppose....

AS: *We would like to understand what was your motivation to start this project.*

JG: Well, it was connected to a few things but one of them was getting to know the city of Swansea in South Wales in the late 1980's and early 90's. It's where my wife is from, specifically a large working class district of the city, a big housing estate and a very poor area. When we visited her family and spent time there it was thought provoking. Quite a lot of the local population were clearly struggling in all kinds of ways, with poverty, health, lack of skills and qualifications, long term unemployment and so on. Sometimes I'd see kids with their parents and wonder about how those kids might break out of those circumstances...I mean, I wasn't doing a survey and interviewing people and gathering evidence but my 'feeling' was that school in a place like that is incredibly important. But on the outside at least, the schools there, in that place, back then did not look like anything positive was going to happen. They looked run down and as impoverished as the rest of the district. My feeling was that especially in a place like this a school must look like a place of possibility. It should look like something interesting is going to happen

inside. Then, maybe in a situation where a family is not offering its children the support they need, those kids will stand a better chance. After post-industrialization a lot of traditional work in those kinds of areas disappeared. Those working class communities had relied upon coal mining and ship building and steel making and, you know, people had plentiful work and secure employment. But you were kind of expected to do what your parents did and in many ways education in those communities was not considered important, because the expectation was that you would do the same jobs as your parents and your neighbours... And so you come from that culture to a new situation where those communities really desperately need education but they have low expectations and a low appreciation of school. If children have parents that didn't appreciate school it's obviously less likely they'll be supported in school. In communities where there isn't the culture for families to support education the schools have to somehow step up and do it and it wasn't happening. So this was the kind of feeling that had been slowly developing in the back of my mind - and then we had our own kids and before long I found myself visiting the school environment which was something I hadn't done since I was a kid myself. It dawned on me that it's a funny situation: when you are a child, school is a fundamental part of your life. You go there every day, and then you leave school and it's over - until you go back with your own kids.

So I went back into that space and the idea of education being an interesting area to explore in my work came more into focus. Once I got back into that environment (when your kids start school, when you go into the kindergarden, then to the primary level, as a parent, you're quite present, which of course isn't true in secondary education, as a parent of a secondary school child you have virtually no contact with the school which is quite strange) it was a topic that grew in my mind, a feeling that it was a very important topic. And when I looked for it in art, it wasn't really there.

AS: *Julian, what did you find when you returned to the school as a parent, as a father?*

JG: As a parent and an adult I was completely mesmerised by how busy the spaces were for these little five year old kids. You know, you're just bedazzled by stuff everywhere. There are things stuck on the wall, here and there and everywhere, and things hanging from the ceiling, that it's just an absolutely mind bogglingly busy, colourful space.

AS: *Was it similar to your own experience as a kid?*

Well, that was a long time ago. Can I remember my own experience as a very young kid? I mean, my feelings of my small childhood days at school...? Right now I don't have strong memories of that age, so not really, not until I got older. When I got older I was the kid that wasn't brilliant academically, but I wasn't bad academically, I just...didn't have a horrible time, I didn't have a great time. Although if it was up to me I'd probably rather have

stayed home and, you know, I absolutely hated exams....

AS: *And your kids? Did they go to school in the same place you did? Have you stayed in your home town or moved away?*

JG: No, we live in quite a remote small rural area in the North of England, so it's not a typical experience for most kids.

AS: *Then the school that you used to go to as a parent is quite different from the schools that you are observing worldwide or do you find some connections between them?*

JG: Well, there are few connections. In the UK I photographed more schools than anywhere else in the world, as you'd expect. And I have photographed schools in remote islands in Scotland, so I've gone to a school where there were only 9 pupils, for example. So I've seen quite a lot of variety. My kids' school seemed fairly typical.

Rui Ribeiro: *And then you could experience it. Do you have any connection to the pupils there or do you just observe, then take photos and go away?*

JG: I usually visit a school for a day, occasionally half a day, very occasionally for a few days, and yes, I do my work and I go away. I always send the pictures to the school so the kids can have them. I generally don't do in-depth studies of individual schools, although there are a few schools where I've photographed at least one class from every year group, so I have photographed the journey of a child through that entire school. But, no, my visits to individual schools are very brief compared to their pupils and teachers.

RR: *When you start your survey, you have these first motivations that came from the industrial town. After that, what were you looking for in schools?*

JG: By coincidence, in 2004 I was invited by an organisation called *Creative Partnerships* to do some work in schools in the North East UK. An educational theorist, Ken Robinson, had basically caught the ear of the Tony Blair government in the late 1990's and his central idea was that encouraging creativity should be the fundamental element of education. Not creativity in terms of an art class, but you should bring creativity into the school and the classrooms in general, and into all subjects, all aspects of the curriculum and the school experience. Hence this programme called *Creative Partnerships* which sought to get a lot more artists in schools. Many of them, as far as I could tell, were making art about all kinds of topics, but I actually wanted to make the topic of my art school itself. Then of course I had to think seriously about what I might actually do: How could I make a documentary of what school looks like and about what young people look like in that space at the start of the 21st century? So that was my opportunity to try to formulate a way of looking at school.

RR: *That invitation... Did it happen because you were already working in something like that in schools or for another reason?*

JG: I was just working as an artist / photographer. I casually met the regional director of *Creative Partnerships*, we had a conversation, then a meeting and I ended up visiting some schools. That's how it began. I didn't know initially what I would do, but they sent me to visit some schools

who were happy to show me around and let me observe things and I started to take some reference photographs. I'm attracted to vernacular or popular photography, and, of course, one of those classic popular photographic traditions is the classroom photo. So I'm attracted to class photos, but they are notoriously bad in some ways (which sometimes adds to the attraction) and also I noticed that, in the UK anyway, they don't show you the school itself. So I just made a leap. Our traditional class photo would be a class of kids on the stage in the school with the curtain behind, or against a wall in the gym or hall. But I thought, imagine if you do that, but try to do it in a lesson.

RR: *We saw some of your photographs. They are not staged photographs, but one of the questions that made us wonder was if they had any preparation. Were they displayed as you liked them or as they (the kids) liked them?*

JG: Actually, in some aspects they are very carefully staged...they have to be because my intention is to show everybody in the class. The easy way of doing that is the traditional approach, some kids sitting on the floor, some kids sitting on the chairs, some kids standing, some kids standing on the bench, then you can see everybody easily. But I developed a different and actually much more complicated method because I wanted to show every pupil *and* the lesson *and* the classroom space. But if I put the camera high, although that high vantage point enabled me to see everybody clearly I felt a long way away from the people in the foreground and that it was an unnatural view, looking down at the kids. So I decided that my camera must be more on their eye level, but as soon as the came-

ra is more on their eye level, it becomes very complicated because this person is hidden behind that person who is behind this person, and you cannot see people. And so then you get into a quite delicate choreography... I'm saying: "Okay, can you just stay very still? But the guy behind you... Can you just move a little bit here? And the person over there... Can you just perhaps sit on the table? You just need to be a little bit higher". And so, actually, there is a lot of careful, subtle choreography happening and that process requires their full attention and their willing participation. In the end, the camera, specifically the lens, is the teacher. Everybody's looking at the teacher. I think the lens represents the teacher.

RR: *Maybe they were looking through the lens with more attention than to the teacher.*

JG: I think so, because this is something new and different for them and it's probably more interesting than what is usually going on.

RR: *I'm a teacher and I completely agree.*

JG: Obviously what's happening to them is different from the norm, but it is a real lesson. I arrive at the class at the same time as the kids, at the beginning of the lesson. Sometimes, they know a picture is happening, it just depends, because the circumstances around photographing in schools changed over the years I made the work, i.e. it became much more complicated to do, parental consent became more of a factor, etc... So I go in and I would just have literally three or four minutes to introduce myself and why I'm there: "My name is Julian, I'm making this project about education,

I'm visiting schools all over the world and today it so happens that I'm here with you and I want to make your portrait. It's quite complicated, I need to set up my camera, I need to set up a couple of lights, I need to think, in the meantime, you have a lesson to be on going with, it's really important that you leave me to concentrate on my work and I'll leave you to concentrate on yours, but basically the portrait's gonna happen the last 10-12 minutes of the lesson and I'll tell you more about it then". So basically they have the lesson with me in the space fiddling with my camera, putting lights up, etc... They get used to the idea that it's not a snapshot, that something interesting is gonna happen. And then I have 10 or so minutes at the end. I don't have a lot of time but, as I said, it is a careful choreography because if you think about it, my camera's quite low, also my camera can not see the whole classroom... If you look at my pictures, you'll see that I could use a wider camera lens, but this to me looks... well, my lens is as wide as it can be without it looking horrible.

RR: *Maybe it's trying to mimitize the human eye, of course we have some more happening somewhere here, but it's a way to... It's like we are at the front of that class looking at those kids.*

JG: Yes, that's right. The view and the lighting etc are as normal and as real as I can make it given that there are severe limitations to achieving any kind of 'reality'. Those limitations are... It's important for me that the foreground is in focus and the background is in focus. Now, if you don't have a lot of light, that's complicated. If you don't have a lot of light, you either need to bring in more light or use a very powerful



Surovi School, Dhanmondi, Dhaka, Bangladesh.
Year 6, Examination. July 9th, 2009.
From the series Classroom Portraits 2004-2015 by
Julian Germain.



Openbare Basisschool de Margriet, Rotterdam, the Netherlands. Group 3, Music. March 15th, 2012. From the series Classroom Portraits 2004-2015 by Julian Germain.

flashlight, which I don't like. I don't like a flash, for me it's an uncomfortable and unreal thing. So I do use more video lights, that's called continuous lighting. It doesn't give me a lot more light, but it gives me a bit more and it means that I can make the portrait and have a small aperture in the lens, because, if you have a small aperture in the lens, you have better depth of focus, which means that you can see what's on the wall at the back, and you can see what's on the desks and the tables at the front, but it also means that the exposure time is going to be like a half or a quarter of a second, even one second in some situations. And so, that long exposure time also means kids really have to be absolutely ready and that's why, sometimes, when you look through the portraits, you'll see the people blurred. They moved.

RR: Yeah, they moved and so it is...It's not really reality.

JG: No, it's definitely not reality, but it's a system that came out of choices that I felt I had to make. Making these portraits is so interesting and the moment of exposure can be an amazing moment! I like to think of it as they are waiting for me and I am waiting for them and there is this sort of... a meeting. Yes, it's a meeting! There is a meeting.

RR: *After thousands of photos that you have made worldwide, do you try to make some in-depth study about it? Do you have some conclusions when you look through the photos? Like we did, me and Ana, we were looking at some of them and we had our ideas.*

AS: *I add another question which is related*

to that: Julian, did you say that you found a variety in England but when you decided to visit different schools around the world with different cultures, what did you find? Did you find a great variety or something else?

JG: Around the world, I found great similarities, more similarities than differences. Nearly everywhere you go, lessons are given in a sort of rectangular space with the teachers at one end and the pupils at the other facing them. I suppose it comes from a traditional situation of there being one teacher and twenty, thirty, forty kids who need to be paying attention to that one teacher and the blackboard. And teachers become a kind of focus for a room, don't they?

RR: *So, that is the general story... Isn't that concerning to someone like you, who is coming from one place to another, to realise that in all places the school looks the same? The school which should be that place that makes you project the future, a different place from where you are going, then you see that every place, every school that you are going are similar to each other instead of being very different, because you are in a different culture and...*

JG: Yeah, I know! And pretty much wherever you go, it's not just the spaces that are the same, it's also the sort of cultural positioning that is happening. For example, you go to, well, I'm probably out of date now because I haven't been in a school in this country for 8 years or so, but I bet you'll find a picture of Winston Churchill in just about every school in the U.K, or every British school in the U.K, and likewise if you go to Peru you see their historical heroes on the wall, you'll see the national flags,

you see the national identity being promoted, you know, you see the culture the kids come from being promoted to them within their school, don't you?

RR: *Yeah, there are some points intriguing us, for example, we are expecting to see more differences and then, like you said, we see more similarities than differences and in some places in Portugal, some 40...50 years ago we had a dictator and in our schools we had the school for girls and the school for boys and we had everything split and in some of your photos we saw some kinds of that. We were intrigued like maybe, these days, we still have this kind of education, feminine education for girls (unclear) and more masculine education for boys and is this still happening these days?*

JG: When I was a child, it was common for there to be a school for boys and a school for girls and it's still not especially unusual, especially in the private and religious sectors. And there are plenty of countries that are similar to us in that way. Of course in countries with large Muslim populations like Bangladesh, Qatar, Saudi Arabia etc education is almost totally separated, not surprising because their cultures are separated. But they still have the rectangular room with the blackboard, with the students at the desks facing the one teacher. Whether you're a boy or a girl you face the same space, but just in a different building, or sometimes from different sides of the classroom. They also will teach boys and girls different things. I visited one smallish private muslim madrasah school in Kano, Nigeria, where there were boys and girls present in the same school, but actually it was two separate schools even with different names I think. They'd have separate

classes, separate lessons, and be taught different subjects and the boys and girls didn't even mix at break times. Basically, I think it was a lack of funds that forced them to share the space, so they ran the two schools from the one building.

AS: *They have different contents and approaches according to gender in the same building.*

JG: So basically at 9am there'd be a class of girls in Room 1 and they'll be learning about domestic hygiene or something, and then at 10 there'd be a class of boys in the same room and they might be doing something like gymnastics or PE, to build up their physical strength, to be prepared to be the man of the society. Yeah, I saw things like that happening. It was, shall we say, extremely traditional education. But I also saw lots of very basic, very traditional style schooling in state schools and the truth is, especially in some of the poorer countries, like in Peru, for example, by far the most interesting educational spaces were privately run.

RR: *Like in Brazil?*

JG: Yes, I'm sure in Brazil as well. But it's not only more experimental, also of course the parents are much more educated, more ambitious and much more demanding and in that sense there's a different culture of very high expectations of the students, whereas, if you go to a Brazilian state school the expectations are relatively low and the teachers are very poorly paid etc. So, you'll see huge differences. That said, expectations are an interesting thing. In Bangladesh, I remember being amazed, after being in crowded classes of

55 or 60 kids, by the results of my statistical survey, which asks the kids a series of questions. They wanted to be - the girls as well as the boys - doctors, engineers, they wanted to be lawyers, their ambitions were right up there. I'm very used to visiting the schools in the UK where I ask a 14 year old boy from a typical working class family what they think they might end up doing and...

RR: *Maybe a football player?*

JG: Well, you might just get, "I don't know". "I don't know" might well be the most popular answer in the survey. Their ambition seems low. I have a little bit of a theory about the wider culture in relation to education, because, obviously we debate about education all the time, and there are changes going on in the education system almost every year, and teachers are always complaining about how there's always some new politicised doctrine being imposed upon them from above, and there's a general sort of hand-wringing that our education system isn't working, but I'm inclined to think it's more a case of our culture that isn't working. I think this is the biggest problem we've got, that we live in a culture of immediate gratification and of rapid entertainment that doesn't make people think very hard, that isn't very challenging, and kids see a lot of people, even young people, enjoying the trappings of success without having really done anything of real importance or value.

RR: *But when you go through schools, have you met someone trying to make some change or have you just seen examples that are repeating the same thing, the same culture instead of that culture in the UK?*

JG: I've seen lots of earnest and committed teachers but I don't think I've seen them challenging that culture, that's a huge structural and societal problem after all. But I probably visited, let's say, 100 schools in the UK, something like that, but of course there are hundreds of thousands of schools, so even though I've visited a lot, I've only seen a tiny proportion of them.

AS: *Did you find some teachers who were engaging in changing schools or changing the dynamic of the class?*

JG: I met some... I saw some really interesting lessons which I found interesting and which I thought got beneath the surface, but I wonder to what extent that's down to individual teachers who are inherently interesting, engaging people and good communicators or is that down to the system that is addressing those particular topics well, or me being more interested in those topics? I saw some really nice cross fertilisation between kids of different ages, for example, year 6 kids in the same class as year 3 kids, where the older kids teach the younger ones reading and numeracy, so yes, I have seen interesting things. I saw a wonderful school in Peru, private, although many of the schools there are, and with a fee system dependent on the ability of parents to pay, so it was very open to kids from all backgrounds. There was a fantastic set up, a series of different buildings, each linked together by gardens with pathways and ponds and bridges as it was in nature, there was a stream running through it and the classroom spaces were open and flexible, so it seemed very easy for every day to be different.

AS: *Which was the position of the teacher in relation to children? Was it different? Was it more open as the space? I'm saying: Did you find the traditional way of staying quiet and silent while listening to the professor? Or was it different, in that sense? Which were the pedagogical dynamics promoted by the teachers?*

JG: In that school that dynamic seemed different...they seemed to have a policy where the teacher was more in the middle of the class with kids all around, you know what I mean, it felt more dynamic to me, but actually it's funny how that was very problematic to show in a picture because the space was so fluid that it was impossible for a single photograph to describe it. Really, that would need a film. Those spaces were beyond the boundaries of my process. They had schedules and there were obviously boundaries, but they often went out of the class to do some learning or even if they were bored and needed a change of scenery. It was something like that... As I said, they did have a schedule. But I'll tell you what I've found in primary schools, in general: I have the feeling that primary school is quite free, that the curriculum is quite open to interpretation in a way.

RR: *In that school in particular?*

JG: No, in general. My feeling, let's say in the UK, a primary school is usually a nice place to be, you know, I go into a primary school and I feel that there are things to stimulate me. Alright, I'm an adult, but I go into a primary school and I can feel a sense of play and a sense of fun. I do hear ridiculous stories that counter that feeling but nevertheless my feeling going to those spaces is that there's a fundamental un-

derstanding that play and enjoyment are essential and that a lot of fun stuff is happening and it is expressed on the walls and within the building. We could say that as we go high in school years, we are getting less freedom, less motivation.

JG: Yes, and everything becomes more internalised and, there's much less expression on the walls and the kids carry more books and spaces are more like offices etc. To give an example, we had a big school building programme in the UK which started during the Blair government in the early 2000's. There was a recognition that the buildings in the state school system were in a terrible condition and needed massive investment and some quite impressive schools were built, but personally, I had a problem with several of the new secondary schools that I visited. They looked so fucking bare and corporate. On the other hand I visited some fabulous new primary schools...great buildings where the interior and the exterior space were given the opportunity to merge so the children - and teachers - were encouraged to get outside, you know, even in this wet miserable country, but there was an understanding that outdoors was a healthy, important place for the kids to be in.

RR: But let me just jump in, in that primary school, did you find a really different space inside the building or were there really nice buildings, great windows nevertheless they were rectangular spaces with corridors connecting them inside or they were really different spaces?

JG: As I recall, the architecture was outward facing so that the kids could arrive in school directly into their classroom.

RR: From the outdoors.

JG: From the outdoors, rather than going through the whole school, you know, and that brought the parents closer to the classroom space which I thought was nice.

RR: In Portugal, in the primary schools, we had a programme similar to the one that Blair's government put in the UK. As an architect and a teacher, a primary school teacher, I look at the proposals of buildings that were built after that and most of them... They changed the materials, they went more aesthetically different than...

JG: More organic material.

RR: *Exactly, organic, it has to be, to be accepted, but when you look at the plans of the school, you see rectangles and corridors, you see the same thing as you saw before this and there was an opportunity that was lost to build something really different and to get...*

JG: That might be the case, I admit I didn't really notice, but in general, like I said earlier, I didn't have negative feelings around the new primary schools. My own feeling, in being in those spaces, was that there were a lot of kids doing a lot of things and moving around the building relatively freely.

RR: *In the primary schools?*

JG: Yes, in general I liked being in them, even the old style primary schools and classrooms could be stimulating for me, but I felt that the new secondary schools that I visited were incredibly corporate and I didn't like them at all.

RR: *Sterilised.*

JG: Yes, and also a lot of them were financed through a process called PPP, Public Private Partnerships.

RR: *Portugal has the same thing.*

AS: *In old schools we could do anything, we could paint the wall, we could put paint everywhere...*

RR: *But in new schools it's like...white walls.*

JG: And they can't even stick pictures on the wall! They're given a designated noticeboard where they can pin things up and to me this is just absolutely...well, miserable. One the earliest Classroom Portraits I made was in 2004, on their first morning of their first day in secondary school. They had to turn up in a specific classroom and register and then I made their portrait, they had no books out on the table, anything, it was not a lesson, it was just that. I was horrified because the teacher had basically told them a load of rules and read them the riot act, you know, it was basically horrible, and I thought, "These are their first moments in secondary school and they turn up and absolutely nothing nice has happened," It felt to me like the first day of a prison sentence.

RR: *Exactly, we were saying that, we were talking about that, I made, in my Master's degree, I made some observation it was not the first time people have made it several times before me, you as photographer if you took a photography of a corridor in a secondary school, in a hospital or in prison, the final product would be really really really similar and we are in three pla-*

ces that should be substantially different but in the end they are really similar, they can change materials like the doors in the prison must be stronger but the colours should be different also, but when you look through these three institutions you see the same thing and it's very particular, we must be aware.

JG: One of the pleasures of school environments for me - although I suppose this observation is a little bit nostalgic - was that they used to be a little bit like a palimpsest, you know, with lots of traces of different times. That building was put up in 1900 and it has a particular character, this one's from the 1920's and it has a particular characteristic and then another one was put up in the 50's, do you know what I mean? It's the same with football stadiums. In the old days, a stadium would be built one stand at a time and each stand would come from a different era and there would be layers of history within that space, which I found visually interesting and intellectually stimulating. But these PPP financed corporate structures are akin to the modern football stadiums, all built in one go to look like a piece of architecture but lacking in any feeling or any history, so I think if you build a completely new school you surely need to bring in elements that give it character very quickly, or else you'll have these anodyne, uninspiring spaces which are, to me, so depressing. I hate the notion that an 11 or 12 year old goes into one of these corporate schools and then leaves it 7 years later to go to a similar corporate looking building to work for the rest of their life. It seems a very unambitious, uncreative way of building your culture and running your society.

RR: Especially if you're talking, and for me and for Ana it is a goal, especially if you're talking of the secondary schools that are trying to teach visual arts to kids, you are trying to give them space to create, to do something different and then you went up in the school that is white and should not leave that colour...

JG: Yeah, you don't expect artists to work in an office, but basically the schools they build are offices.

RR: It's like a laboratory because it's more than an office, sometimes in an office you can express yourself, you have your cork board where you can pin something but in the new schools, most of the times, we see this, we can not mess the school, we can not mess the classroom, we can not change the dynamic of the furniture because you have a blackboard and they all have to see that and maybe you have a water point there to clean up but it's to clean up not to mess up and it's really challenging to visual art teachers to try to give expression in a place that is...

JG: Devoid of any inspiration. But basically, as I've said, an abrupt change happens from primary to secondary education. Primary school is built to be fun, you know, fun is included intrinsically in the principles of primary school but when they go to secondary school they're just going to give them information.

RR: And in that kind of time that you went to different primary schools, didn't you find changes? Or did you find some lack of fun through the years, because I'm a primary teacher...

JG: Yeah, definitely the older they get, the more...

RR: *Yeah, but still in primary, like in the 1990's maybe you have lots of fun and less preoccupation with that information and less examination and now through the years, we start to see in Portugal, we have some exams, maybe they don't count much, but they count. Children have a classification that they have to be levelled in some points or, maybe the fun is going out even in primary school. Did you find some of that changing or?*

JG: There has been a regime of more testing.

RR: *Exactly.*

JG: And that seems to be the case. Now, there is much more of a culture of testing than there was and it's very controversial. The jury is out as to what is the value of testing set against the stress that it puts on the children, the stress that it puts on the teachers, the stress that it puts on the schools.

RR: *What's the meaning of testing?*

JG: The argument for testing is that without testing you don't know whether a kid can actually understand things, so they say you have to test them to see so that you can deal with their failings, etc... but lots of people are very sceptical about it and actually more and more parents are sceptical about organised school in general. I don't know if it's true in Portugal but it's true here, that more and more parents are taking their kids are out of school altogether and educating them at home...

AS: *Especially in the high classes?*

JG: In the middle classes and in the high classes, yes. I think it is partly because people don't like what they see, it is partly because people are more individualistic and we live in a more individualistic culture and we think that the world should be as we want it to be. But even though one of our daughters did not have a good experience at school and I think the school should have done much better for her, I still personally feel that participating in the social experience of school is important. I feel that kids should be introduced to other kids from different backgrounds and that they should meet the society that they're going to be a part of. I think that school is a very important way of achieving that. Personally, I don't agree with private education, especially in a rich country like the UK where the state offer is decent. Private education isn't something that I support because I think it's clear that it fosters class divisions and inequality.

RR: *I think one of the most important things, that we sometimes are not aware of it, is that the primary school or kindergarden, but especially primary school is the first autonomous way of participation, it's the first time that a kid goes freely or alone to get into society, it's the first time that they're not protected by the parents and they go to a place, protected of course, but they go on their own, it's the first way of the kids having that society participation, they go there, they have their choices, some choices, and I think that's really important, sometimes we are not aware of that, that school is the first institution where we go on our own and we have the first contact with society.*

JG: My impression after visiting several primary schools in Holland is that they have some fantastic and incredibly inclusive schools where you even have severely handicapped children being educated within the mainstream, with other primary school aged children and it's really uplifting to see the way kids were integrated with each other. It's beautiful, absolutely beautiful, and very touching. After several years working on the photographic portraits I started making some Classroom videoportraits and I made an amazing film of it. I would make a static video portrait of classes for a minute or so but when I signalled that the portrait was over I left the camera rolling and the groups just break up and you see this fantastic contrast between the very carefully controlled, contained 'photographic' portrait and then what just happens naturally, as the students relax and move and engage with each other instead of with the camera.

RR: *The mess.*

JG: There was one class, it's a PE lesson, and there were three or four really quite seriously handicapped kids in that class. What's so lovely is that from this moment of 'freedom' you see conversations breaking out and that the kids are completely oblivious to the massive electric wheelchair that this boy is in. And there was another disabled boy who got around the gym by shuffling across the floor because his arms and legs were severely disabled - I remember he wore a t-shirt that said something like 'Life is Tough, Get over it', but in the final 30 seconds of my film he, by luck not design, is centre stage and he's shouting at his mates, "Come on! Come and play, come and play". And they come and I have

the feeling his disability is, well not invisible, but it doesn't affect how they see him as a person. I was really moved when I saw this, it was a lesson to us all about how we could be...

But then, of course, in Holland, they have a very segregated secondary school system, where you have the gymnasium, like a grammar school in the UK system, where the academic kids go. Less academic kids are sent somewhere else and the least academic are sent to technical schools. I was shocked when I went to a gymnasium in Rotterdam and saw basically white kids learning Latin and science etc and then I visited a technical school and saw Moroccan kids doing mechanics. And I just thought: "Fuck me, this is totally segregated! Those young people have been through primary education *together* and now they probably won't meet again until the rich, gymnasium educated professional turns up at the garage because his Tesla needs a tyre change or something like that."

RR: *They start so well and then they ruin everything.*

JG: Yeah, they did, I think so. But this doesn't seem to be controversial in Holland at all. When I ask about it people say, "They can go to a technical school of their choice," or "They have the chance but they do not go because they do not get the grades, but we have the door open to everyone". So basically it doesn't allow them in, because they do not have the background, they do not have the culture and because they don't go it's going to be an ongoing cycle of systemic inequality. Personally, I don't understand why their education system can't continue with integrated education in secondary education. Of course, I don't



Al Bassam Private School, Dammam, Saudi Arabia,
Kindergarten Group 3 (100th day at school), Mixed
Activities. February 28th, 2007.
From the series Classroom Portraits 2004-2015 by
Julian Germain.



CEIP Estados Unidos de América Huarte de San Juan, Madrid, Spain. Year 4 - 7 Mixed Primary Class, Violin and Cello workshop. February 12th, 2008.

From the series Classroom Portraits 2004-2015 by Julian Germain.

expect kids without the academic ability to go and study high level science or something, but that doesn't mean that they cannot be learning within the same institution and sharing experiences wherever possible, because a mechanic should be just as valid as a dentist.

RR: They should be the reflection of the society, because if they have to connect outside of the school, they should have to connect inside of the school.

JG: They should have an understanding of each other and they should have an appreciation of each other. In my utopian world, it would be like this.

RR: *Julian, do you have the expectation of getting again into schools and to see changes and to photograph again or do you have this...*

JG: If an opportunity... It would be very interesting if an opportunity came along, but I think to make it really worthwhile it would need to be part of a research project where somebody says: "This is a school that we think somebody should document."

AS: *In your expectation, would you go to the same schools again to see changes or should you start a new project?*

JG: I think it could be either...although maybe I have made my contribution? I was interested in trying to record normal experiences. I did not go looking for the unexpected or the unusual, because, well, how could I, really? My sample of portraits is really random. For example, when I went to Germany, I knew of a specialist photographic art book shop in Cologne, I contacted

the owner, I said I have an opportunity to come to Cologne and I asked him: "Do you know any teachers?" So he puts me in touch with a teacher and the teacher gets agreement from his director and I get invited to that school.

RR: *But do you think your portraits could be a real contribution.. Do they have value to in-depth studies of school, like we are now here getting to you?*

JG: I've tried to put the topic of education itself into the art sphere, because I realised that there were very few examples of education being examined as a topic in art. Maybe you know differently, but when I looked for it in the major collections of the Tate and of the National Gallery etc, there's hardly anything there, so I think the work serves that purpose. I hoped that might make a small difference. I am also trying to have this, in a way larger, societal and cultural conversation about the responsibilities of adults in general towards children and young people. In the introduction to the Classroom Portraits book I wrote a little about how everything that you see in those classrooms, the pencils, the pens, the uniforms, every single thing that those kids have comes from adults, from us. It's the idea that we adults are responsible for the education system that they go into and for the world that they're going to be growing up into. I hope that when people look through the book seeing page after page after page of these young people looking directly back at them, well I hope it has an effect. Of course when those kids look into my lens they're also looking at the viewer of the photograph. And, actually, I hope the viewers feel challenged by the cumulative intensity of their gaze...and in the book there are literally thousands of

kids and young people looking at you, I hope it's profoundly thought provoking... I'd like it if my work was useful for thinkers and researchers such as yourselves. It is, after all, some kind of a document about what things generally look like, but it is a partial, fragmentary view. Would it be useful to look at some counterexamples? Yes, it certainly could be interesting, but my system of formal portraiture probably isn't, on its own, the best way to really examine how those spaces and systems operate.

RR: We are seeing that adults are taking care of the future of those kids and most of the time we are concerned with the theoretical material of the disciplines, of the subjects...

JG: The school uniforms. If you are in the UK, the school uniforms.

RR: Because they have that idea that it's not differentiating kids, they are all the same, it's like a communist way of seeing the thing?

JG: There seems to be an argument that discipline is much improved if you have school uniforms and I honestly don't get it. I mean, I don't know facts because I don't have research or any data, but every single time a pro uniform expert talks about it I end up shaking my head and asking, "How come kids in Holland, Germany... just about everywhere else in Europe manage to go to school and pay attention without wearing a school uniform?" Is it something that is just particular to British kids, that they misbehave if they do not wear a uniform? You know, it is bizarre!

RR: *I think that's also another argument:*

when you go to the primary school and you have the Language and you have the Maths and you have the history and then you can not have the Arts, because if you have the Arts, you will ruin your uniform, you will mess it up! From your observations, from your photographs, do you think that, in primary schools, they don't have the time for the arts or not? Because, here in Portugal, most of the time (and I am a primary school teacher), you have to do the Language, you have to do the Maths and, if you have the time, you maybe can paint some drawings, because the text says something like that. You don't have the time for the arts.

JG: There's no doubt that the arts are less of a priority.

RR: *Worldwide?*

JG: Yes, I would say, pretty much worldwide.

RR: *When you start to have any expectation that maybe someplace in the world is a different place...*

AS: *You made some photographs during Dance or Music classes, so we saw it and we thought that maybe, in those countries or that culture, they valued the arts more, so they had more time for the arts than for the other subjects.*

JG: Cuba was interesting. I was there on 'Granma' day - Granma was the name of the boat that took Castro and the rebels across to Cuba from the Caribbean to start the revolution, and they mark the revolution in so many ways in Cuba, but they certainly use art to promote their identity in Cuba. So I have a portrait of an entire

class of 12 year old's drawing the Granma boat to mark Granma day. It was art in a history lesson, and obviously promoting the revolution.

RR: *Art as a means to get the revolution...*

JG: Basically, it was propoganda. It wasn't self expression as such, everybody had to draw Granma.

RR: *So the arts are in a very very very secondary place in schools...*

AS: *... around the world.*

JG: I would say so, yes. In the UK in the early 2000's, as I said before, a much more positive attitude emerged. But since the 2008 crash and the subsequent Conservative governments the arts have been relentlessly knocked back. There was that particular school in Peru where kids were encouraged to do art and music and it was much more open and much more free, even quite hippy, you know, but in my experience that was an exception rather than the rule.

AS: *When you photographed those gymnastic or dance classes, was it your own choice or someone in the school has suggested...*

JG: When I went into a school, I could usually make four, sometimes five portraits in a day so I asked for a series of different year groups, different classrooms and different subjects because I wanted to try and capture as much variety as I possibly could in every school, despite the obvious limitation of making just a few images. There's a lot of variety in my archive I think...quite a few art classes, quite a few PE classes, quite a

few of everything. Actually, for me it's not also just about examining the education system, sometimes I'm thinking back to my own school days, having an awareness that there were always kids that hated PE with a passion, who basically hid in a corner or 'forgot' their sports kit. If I can see that kid in one of my portraits, that's interesting to me. And maybe viewers looking at my portraits will make those personal connections too...Of course my UK portraits operate in a different way to a British audience than my portraits from around the world because when a British audience looks at my British Classroom Portraits they are - and people have told me this - looking back at their own childhood. For the same people looking at my portraits from Argentina, Taiwan, Ethiopia and so on there are cultural differences that distance them more from such personal associations.

RR: *It's not a reflection of your western view...*

JG: Exactly, and so a few people really like my British classroom portraits, but they don't connect with the global ones in the same way. I had those concerns when I first started photographing in other countries, that the pictures would not be operating on the same level and wouldn't press the same buttons, but actually the differences are also pretty fascinating, you know, other buttons get pressed.

I do think it's intriguing, that as you said in the first place, most of the places are more similar than different, that in so many different cultures worldwide, it's really strange to see so many similarities. I suppose, in a way, it shouldn't be a surprise, because you have this universal situation where for practical reasons you've got one adult who has the important job of imparting

information and skills to a large group of children. In all circumstances and cultures that dynamic seems to have emerged and this very straightforward system is the way it's done. I don't know if there's evidence of alternative ideas before western civilisation and colonialism spread around the world. Leonid Ilyushin wrote in his foreword to my book that there's evidence of classrooms looking like that in the 15th century.

RR: *Exactly, there's no evolution.*

JG: No, it seems not... But maybe, on one hand, you can say there is no evolution, on the other, you can say, maybe it works. It would be very interesting to see some alternatives and maybe that should be a research project. Obviously, it needs money and a range of expertise, because you basically need to study lots of schools where things are being done differently, or, create lots of alternative experimental situations....

RR: *Maybe you can come to the conclusion that the first place is the better place.*

JG: Things are changing all the time in education in the UK - sometimes probably for the better, sometimes not. It gets especially worrying when it seems to be done for political / ideological reasons, for example, when right wing politicians are appalled that young British people don't seem to know about how "fantastic" the British empire was...and there's always been a deep suspicion on the right about left wing ideologies being embedded in our education systems by left wing teachers and socialist teaching unions. Let's face it with education there are always debates and arguments going on. One of

the hot ones at the moment is about our university education systems...are they academic institutions where deep thinking and learning about just about everything is encouraged and nurtured for the social and cultural enrichment of society or are they are just businesses that respond to the things that supposedly make the economy keep on growing and growing? The Universities compete with each other just like businesses do. Courses are shut down and others are created for economic rather than for educational reasons. Capitalism seems to be the meaning of the world now. But I suppose I'm very naive and I'm not very clever in economics! The classroom portraits certainly haven't made me rich, I'll tell you that. It's very nice to do, but it barely pays the bills.

RR: *That's a shame because they are really good.*

JG: Unfortunately, they have not really found their way into many museums. They did get exhibited in a couple of big museums, but if the work is not really collected by museums it will gradually disperse and disappear from view, which is a pity because I think they do get people, not just academics, thinking about what is an incredibly important topic.

RR: *School is not just an issue of interest for us!*

JG: No, it's not!

AS: *I have this dream of making a great exhibition on Calouste Gulbenkian. I have a project which the title is "Art, education and childhood" and there are two questions related to this project: How children*

see the world and how the world of art sees children. And we made a proposition to Gulbenkian, in this time of Covid, when everything was very difficult, and they do not have exhibitions, because they have also changed in terms of structure of the buildings, they are rebuilding the structures. Gulbenkian is a great...

JG: It is a huge art organisation, yes.

AS: And I proposed this and they told me, because I proposed two exhibitions; one of them was drawings from children around the world about their educational spaces and their relation to school and the school environment, their expectations and what they think about school and education. And the other part of the exhibition will be works by numerous artists about school and education. I proposed some artists but they told me that at that time there was no space in the agenda for this issue. I do have some friends of mine working there in the education department and they told me to be persistent and make a proposal again so if at some point we can achieve this exhibition, of course I will ask you to come to Lisbon with your work because it will be great for us.

JG: That would be a pleasure.

AS: The purpose of these exhibitions is to provoke thinking about how we are dealing with our schools and our culture and, in the end, with our society. How do we see our society? What do we want to achieve as a society in our future? So, I think it would be a great discussion for different people, linked with the arts or not, just philosophical questions.

JG: Yes, I totally agree. And for me also, the conversation about the future was a key to me of the Classroom Portraits. In fact, the actual title of the exhibition was "The Future is Ours". I thought it was a great title for the book too but the publishers didn't like it. They felt it didn't explain clearly what was inside.

AS: Because throughout history, children study the subjects that the governments want in order to create the society that the government wants to achieve. That's why I think that discipline continues to be a great issue in all schools. I am a primary school teacher educator, and one of the discussions we have, when students plan their lessons, is about why they always want the children to pay attention and be quiet and be silent. Sometimes, in the middle of my classes with these prospective teachers, I ask: "Why do you expect children to be so quiet when they are 6/7/8/9 years old when you, at 20 years old, are talking with each other and making noise while you are working?" I think there should be a transformation in the way that we think about 'respect' and the ways these relations of power between children and teachers are articulated... If the children are talking to each other about something, discussing something, it can be the topic of the lesson, it should not necessarily be seen as a lack of respect for the teacher. We can use different approaches, different dynamics in class.

JG: Yeah, I think there should be room to do things differently from one day to the next. I don't think kids should know exactly what's going to happen before they turn up. I might get a bit contradictory here because, for example, I often get disappointed when I go to museums because they seem

to treat everybody like a little kid with a tiny attention span or something, they give you buttons to press and everything has to be interactive, everything has to be immersive. Sometimes it feels to me like there's no respect for the historical object, you know, even if it's amazing? Just let people, and kids, explore and think about the object!

But in the classroom where the kids go every day and it can easily be just a routine, you need to find a way to look at this thing differently so that the kids don't always have their expectations confirmed.

AS: *And sometimes you make some silence, and sometimes you need some noise.*

JG: And sometimes you stand up for the lesson rather than sit down, or you move all the chairs and tables to one side and you have a lesson where people are walking around and reading from a book and moving, or you know, I don't know what you might try, but it feels to me that just turning up, getting the books out, putting them on the desk, going to chapter 14, everybody writing the same notes down, etc. And then we want everyone quiet, everyone silent, everyone ordered. And then, when we want them to be autonomous, they don't get it and we get really pissed, because they don't do anything on their own, because they don't have criticism, they don't think for themselves, and we are really annoyed, because they are doing nothing for them when they are older, because before...

AS: *They weren't educated for that.*

JG: Exactly, they were educated just to do what they were told to, and then when they are older, we want them to be autonomous

and to think for themselves and they don't get it, it's really...

AS: *And then Julian asks the youngest, what did you want to do when you get older and they say "I don't know" because they don't have the experience to, effectively, know. They haven't experienced enough to be able to decide.*

JG: Yes, the idea that they don't have enough experience is probably true. I'm also concerned about the culture in general. I don't think you can really talk about education without talking about the wider culture the kids are coming from and living within: materialism, consumerism, individualism, technology, social media, fake news, it's incredibly complicated for people to navigate (and of course lots of people just go along with it) and equally complicated for an education system to navigate. To me the environment the kids are in when they are outside of school, both at home and in the wider culture, well, that's a much much bigger factor re how effective school is than anything you can do with the school system itself.

I think the most important thing is to be aware and to be prepared to think it or just not accepting everything as they give us, I think it because education and culture is something really huge that one for their own care could just change it but if you can think it, I think it's the greatest step of all, you are aware of that and if you are looking to school and you think "Ok, why is this like this? What's the meaning of that" I think it puts the children in that position, that pupils can go there and can ask freely...

It can be quite complicated though, to, because obviously you very often get opinions



Ruei Fang Junior High School Kindergarten,
Ruei Fang Township, Taiwan. Kindergarten, Art.
September 15th, 2009.
From the series Classroom Portraits 2004-2015 by
Julian Germain.



Al Ishtraq School, Akamat Al Me'gab, Manakha District, Yemen. Year 1 to 6 Primary (All pupils), General Revision. May 15th, 2007.
From the series Classroom Portraits 2004-2015 by Julian Germain.

of parents coming from children's lips and then you have, can have quite complicated situations where there's some quite challenging opinions which, you know, as a teacher, are very delicate things to deal with sometimes, you know, and it is quite a complicated culture that we're living, quite a fractured culture, I would say but...

AS: *But at the same time, we are part of it and our children, our students are part of it, so I think that we can go further if we go close to our children's culture and we try to understand what motivates them, what do they like, and to bring this to classes and to make something with that, not just saying that "Ok, I don't like it", but to integrate and think about it and think together about this culture.*

JG: Yeah, that's right. But it's more complicated than in the 80's for example when there was a rebellious, expressive, popular, homemade DIY street style and youth culture. I'm an old fart now of course, but it's my impression you see much less of that kind of thing. Nowadays you get to the fashion store and the jeans that kids buy come already ripped. I just wonder if, maybe, forty years ago there was a little bit more, dare I say, creativity, than you see now? And when we were even younger, like 10, we would have old second hand bikes but we'd paint them and put cards around the spokes etc... kids would be outside more, playing with more freedom, making more stuff.

RR: *We had more space for that, we had more time, I think time starts getting faster and faster and faster and our expectations in kids are also increasing.*

JG: I've seen some fascinating statistics that there is a big decline in graffiti, and by graffiti I don't mean the HipHop graffiti, I mean the kind of stuff you see at the bus stop. I know in many ways that's a good thing, that bus stops aren't scratched and vandalised, but you also lose something, a bit of texture... I remember schools used to have loads of graffiti, you know, the classic school desk with years and years and layers and layers of information and history on it and now that's all gone. The theory is that in those idle, bored moments when you might, as a kid, be scribbling on a desk or a bus shelter, nowadays they're all on their phones...

AS: *Maybe there are more memes or other things.*

JG: Yeah. for every negative that comes from technology, there are amazing things happening. Regarding technology and creativity, I think it was Flusser*1 that talked about the need to 'work against the apparatus' i.e machines. About how an amateur photographer is somebody who uses the camera to basically show other people where the camera has been. He argued that you have to, you know, work against the machine, you have to somehow subvert the technology to enable true human expression to take place.

RR: *I also think we have to face the changes of meanings of expressions, maybe now the technological memes are the new graffitis, we are completely absorbed in schools, kids can't do anything because they're always being...*

JG: ...Overwhelmed.

RR: *Yeah, and then they are caught up and then in social media they can express and they don't mess the buildings and maybe that is the new expression, maybe we are not prepared, but we have to face it.*

AS: *The children always find ways to do something at home, even if they are not the traditional ways, but I think human beings always find ways to express themselves, if they do not let them express themselves in schools and other places, they will find their own ways.*

JG: *Yeah, I hope so! Let's face it. Dr. Seuss*2 had the answers.*

AS: *So, we are about to finish our talk, Julian. Thank you very much, it was a pleasure to meet you and talk with you. It was a thought-provoking talk!*

JG: *It was a pleasure to meet you both. It was very interesting for me to come back to thinking about this work after a gap of a few years.*

RR: *Thank you, Julian.*

1. Czech philosopher Vilém Flusser (1920-1991). In 1983 he published *Towards a Philosophy of Photography*

2. Theodor Seuss Geisel was an American children's author and cartoonist. He is known for his work writing and illustrating more than 60 books under the pen name Dr. Seuss. Among his famous quotes, one finds: "You have brains in your head. You have feet in your shoes. You can steer yourself in any direction you choose."

Julian Germain

was born in London in 1962. He studied at Trent Polytechnic, Nottingham and the Royal College of Art, London. As a photographer, Germain is interested in the documentation of diverse social groups and in the notion of the amateur. As well as making his own pictures Germain often utilises vernacular photographs, collected from archives, catalogues and family albums, lending his work an anthropological quality and indeed it can be seen to reflect on photography's place in society as well as recording the passage of time. 'Steel Works' (1990) considers the impact of post-industrialisation in a northeast English town; For every minute you are angry you lose sixty seconds of happiness (1992-2005) is a portrait of an elderly gentleman through his own photo albums and Germain's pictures; War Memorial (2008) presents photographs made by British soldiers and sailors over the last century, 'Generations' (2004-2022) depicts direct lines of genetic heritage through large format family portraits and Classroom Portraits (2004-2015) features large format portraits of classes of schoolchildren from more than twenty countries.

Rui Leal Ribeiro

was born in the district of Porto in 1979. He began his studies in visual arts at the Escola Secundária Aurélio de Souza. He graduated in the Teaching of Primary Education and Visual and Technological Education at the Escola Superior de Educação do Porto in 2002. At that time, he worked as a scenography assistant, with the scenographer Acácio de Carvalho, in theatre, operas and cinema. He also graduated in Architecture (Escola de Arquitetura, Arte e Design, Universidade do Minho, 2011) and he completed the Master in Visual Arts Teaching in Secondary Schools (Universidade do Porto, 2018), where he started, as already an architect and primary school teacher, to investigate school spaces. This research was continued when he joined the PhD programme in Architecture, which focuses on the architectural evolution of the primary schools in Portugal. This work aims to understand how the educational spaces designed by architects are re-signified by the use given by the various educational interlocutors, with special focus on children.

Ana Sousa

is an invited professor and a fibre artist. She was born in Lisboa, in 1980, and grew up in Faro, where she attended secondary school in the visual arts, as well as music and drama classes, until 1998. With a BA in Painting (2003), an MA in Artistic Education (2007), and also a PhD in the same field (2016), from the Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), her main research interests focus on the connection between the concepts of the visual arts arising from prospective teachers' lives (as students and human beings) and the way they intend to teach them today. Since 2009, she has been working in teacher education at the FBAUL and other higher education institutions, such as the Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, covering the teaching of visual arts and its didactics from pre-school to secondary school. Since 2018, she has been teaching at the PhD in Artistic Education (UL). She was coordinator of the Artistic Education Research Group at the CIEBA (The Artistic Studies Research Center, FBAUL) between July 2019 and January 2023. She is the main responsible for the international project Art, Education and Childhood, begun in 2020.

Reaprender a Caminhar

Teresa Eça e Ângela Saldanha

Grupo de Investigação em Artes; Comunidade e Educação (GriArCE)- Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual

Resumo

Neste artigo visual as autoras abordam a ação de caminhar como pedagogia, tendo em conta que o ato performativo de caminhar acompanhado possibilita a descoberta, os questionamentos e a reflexão. Para exemplificar, são referidas as oficinas errantes, desenvolvidas pelas autoras, como práticas para o desenvolvimento de processos de construção coletiva de conhecimento a partir do deambular pelos espaços e da conversa que se gere no relacionamento entre os participantes.

Palavras-chave

Derivas; deambular; errar; pedagogia; aprendizagem; caminhar

a cidade

Nas cidades existem espaços nômadas, que se podem percorrer no silêncio da aprendizagem. Percursos solitários ou acompanhados onde despertamos os sentidos de um modo estético.



Fonte: Ana Angelica Abano, Santiago de Compostela, 2013, Ação ConTEMPONoLugar

As cidades podem ser espaços privilegiados para o desenvolvimento dos indivíduos e dos grupos, por nelas encontrarem mais, melhores e mais diversificadas oportunidades de acesso ao conhecimento, aquisição e desenvolvimento de competências, debate, interações significativas e, conseqüentemente, estímulo à construção identitária (Lúcio, 2019). A cidade como espaço vivencial, é um espaço de experiência e, portanto, passível de ser espaço de aprendizagem. Mais do que o que a cidade ensina, interessa-nos do ponto de vista pedagógico, o que a cidade provoca através da observação, contemplação e imaginação. Interessam-nos tanto as brechas dos espaços donde brotam memórias individuais e coletivas como as membranas que deixam passar espaços temporais subjetivos. As ruas, as praças, os terrenos vagos onde se deambula promovem reflexões a partir de experiências estéticas de contemplação, deslumbramento e questionamento (Careri, 2013).



Oficina Errante na Terceira, 2019, Açores

A cidade como meio de aprendizagem, é também o somatório de vivências e memórias dessas vivências, que, apesar, de serem íntimas, podem ser partilhadas em conversas entre caminhos. A percepção da cidade não se reduz a uma ou várias imagens recolhidas pelo olho, mas sim ao processo que a memória faz de reconstrução dessas imagens. Como dizia Maria Jesus Agra-Pardiñas, será a memória a través do caminho que conformará a cidade possível. O que o olho não vê, o invisível, constrói-se com imaginação na memória (Agra-Pardinas, 2013). Essa cidade construída é única, existem tantas cidades quantas pessoas a habitam e visitam. É a cidade interior imaginada a partir dos sentidos, interpretada e contada em histórias de exploradores, de viajantes, e de residentes. O relato dessas cidades como performance participativa é, pode ser, um manancial de conhecimento coletivo.

aprendizagem experiencial

Partimos dos conceitos construtivistas de Aprendizagem Experiencial, porque para nós a aprendizagem sem corpo, sem experiência física não tem relevância. Evocamos a importância da experiência tal como foi formulada por Dewey (Dewey, 1938), uma metodologia participativa onde se concebe o conhecimento como um todo integrando: o fazer, as emoções e as reflexões sobre o vivido. A experiência da cidade, que se constrói psico-geograficamente, é uma experiência de viagem. Onde a viagem não é determinada, mas se define pouco a pouco à medida que se caminha. No caminho acontecem encontros, e nos encontros estabelecem-se relações entre pessoas e espaços, relações porosas onde se pode aprender. Nas narrativas desses encontros, refletimos sobre nós, os outros e os espaços que habitamos e percorremos.



Oficina Errante em Odivelas, 2020, Lisboa

contemplação

Nos caminhos, nos percursos, nos encontros acontecem experiências na medida em que conseguimos ter capacidades de contemplação, capacidades de fluir e deixar fluir. Nesse exercício estético, a humildade é essencial para podermos perceber a paisagem no seu todo, temos que estar imersos, vulneráveis, permeáveis.

No ato de atravessar a paisagem apelamos aos sentidos para nos abrirem outras percepções do espaço. Esses atravessamentos, ou caminhos podem ser físicos ou imaginário mas todos requerem estados de alteridade e capacidades de aceitação do desconhecido.



Oficina Errante na Terceira, 2019, Açores

Podemos parar, subitamente emocionados pela tipografia de um anúncio publicitário. Podemos parar para apreciar uma velha porta de madeira carcomida pelo tempo, tal como Breton em *Nadja*, ficar extasiados por um esmalte pintado na montra de uma loja; ficar pasmados diante do movimento de uma grua gigantesca ou espantados pelos símbolos na tampa de um bueiro na valeta. Gravamos esses instantes fugazes na nossa memória como instantes de deslumbramento. Instantâneos com que construímos as memórias das cidades e com os quais aprendemos a construir as nossas narrativas e um conhecimento que pode ser partilhado.

Em 16 de Dezembro de 2013 as autoras realizaram uma ação com vários investigadores; professores e alunos designada *In Situ: COM TEMPo no L(ug)AR* para experimentar esse sentido transformador da contemplação pura, convidaram vários amigos investigadores; professores e alunos em Santiago de Compostela, Lisboa, Viseu, Jaén e Goiana para uma ação conjunta de experiência do lugar: umas escadas em um qualquer ponto da cidade. A Ação inspirou-se em fotografias tiradas em várias cidades, onde se viam pessoas sentadas em bancos ou escadas olhando absortas o infinito. No texto convi-te perguntava-se:

Quantas vezes paras para experimentar o nada, a ausência e o preenchimento total? Quantas vezes por dia paras para esvaziar a mente e acordar os sentidos? Quantas vezes por mês deixas o teu corpo sentir a fluidez do tempo e do espaço?

Para SER, ESTAR e SENTIR.

A ação pretendia espoletar uma experiência estética e também uma aprendizagem sobre a relação das pessoas com os lugares e o tempo através da contemplação. No convite eram dadas instruções precisas de como proceder:

1. Escolhe um lugar. Um lugar de passagem, com escadas, de preferência numa praça, jardim ou parque. Anota as suas coordenadas (Latitude e longitude).
2. Pede a alguém para registar a tua experiência, ou um momento dessa experiência com uma fotografia a Preto e Branco (e outros meios se desejares).
3. Senta-te num degrau por um longo período de tempo, claro que o 'longo' é relativo e varia de pessoa para pessoa. Recomendamos que no mínimo estejas 60 minutos em silêncio.
4. Depois de um bom bocado, quando sentires que a contemplação se está a esborratar, deixa-te levar pelas sensações, deixa-te ir para o lado

mais profundo de ti. Sente o Vazio e o Cheio. Quando sentires que chegaste ao ponto do nada, deixa-te ficar muito quietinho(a).

5. Depois dessa experiência - logo depois, no dia seguinte ou bastante depois, regista os teus pensamentos, sentimentos e reflexões sobre essa vivência através de um meio visual, áudio, audiovisual, escrito ou multimédia (Eça, COM TEMPo no L(ug)AR, 2013)¹.

No final das ações em Santiago de Compostela e Jaén, os participantes relataram que a experiência tinha sido extremamente difícil, nem todos conseguiram estar calados durante os 60 minutos, mas os que conseguiram chegaram a um estado de absorção quase total, tinham construído uma paisagem sonora do espaço extraordinária - a experiência sonora da cidade - que no dia a dia, é pouco perceptível tinha ganho especial relevância. Nalguns registos foi notória a qualidade das reflexões sobre a experiência como aprendizagem transformadora, no sentido de uma maior consciência da necessidade de criar espaços de pausa e de percepção através dos sentidos.

deambular

Outro processo permeável nas relações entre pessoas e lugares é o ato de caminhar como atividade sensorial, ou seja deambular como experiência de aprendizagem.

Deambular pode ser inclusive um estado de resistência, onde a nossa vulnerabilidade adquire nuances de afirmação coletiva, um espaço de questionamento e resistência (Henderson et al;

2021). Por exemplo para Yoon-Ramirez, Injeong (2021), caminhar coletivamente pode ser útil para uma prática de descolonização, onde se debatem questões de poder e de hegemonia cultural. Trabalhando em contextos de Educação ambiental, as autoras têm organizado situações coletivas, onde se facilitam ações de caminhar como experiência errante e experiência de Aprendizagem (Eça & Saldanha, 2021). Na Ação 'ERRANTE, na ilha da Terceira, convidavam os participantes de uma oficina através de processos artísticos a fazer um percurso a partir da metáfora dos quatro elementos e da filosofia da vida errante:

Nesta oficina traremos o conceito da Deriva como exploração do percurso entre a Floresta, o Rio e o Mar, através da observação e reflexão sobre a natureza com métodos artísticos. Propomos uma caminhada deambulante sem planificação nem objetivo, com abertura total para o desconhecido. Abordaremos a filosofia da vida errante como proposta para estar atento ao que nos rodeia e a entender o tempo como elemento fundamental da procura, da descoberta e do encontro com o meio ambiente. Os participantes individualmente ou em grupo são convidados a olhar, ouvir, sentir, evocar, associar, registar e recolher estímulos e materiais de um modo sistemático

e em processos dialógicos (Eça & Saldanha. In Kit da Oficina Errante na Terceira; Jornadas Arte e Ambiente da ASPEA, 2019).



Oficina Errante na Terceira, 2019, Açores

Numa oficina similar, em 2020, em Odivelas, as autoras explicavam o conceito de errar como:

ERRAR como maneira de aprender, de estar connosco, com o outro e com o que nos rodeia. Errar é um estado de ânimo e um ato físico, uma disponibilidade total para entrar no desconhecido. O tempo transforma-se em tempo cósmico; a atenção transforma-se em estar alerta. Errar é observar; experimentar; indagar sobre o que nos rodeia. Errar é associar memórias às situações, objetos, imagens, sons, cheiros que encontramos. (Eça & Saldanha. In Kit da Oficina Errante em Odivelas; Jornadas Pedagógicas da ASPEA, 2020)².



Kit da Oficina Errante em Odivelas

Outros investigadores têm vindo a reiterar que a experiência do caminhar pode ser uma experiência libertadora e uma viragem nas estratégias curriculares eco pedagógicas desde escolas básicas até ao ensino superior. Em ações coletivas, onde todos os participantes estão no mesmo nível, partilhando o mesmo horizonte enquanto caminham, são estimuladas conversas e são desafiados os padrões cognitivos. Caminhar ao mesmo tempo e no tempo; caminhar e aprender juntos dissolve padrões e cria novos conhecimentos (Haley; 2021).

aprender e caminhar

Nos últimos anos, o ato de caminhar e deambular tem sido adotado e adaptado como ferramenta de investigação nas artes e de criação coletiva (KABK Lectorate Design; 2020).

David Haley, tal como foi anteriormente referido, associa arte e ecologia advogando para a utilização de processos artísticos como a deriva ou o caminhar como processo de questionamento e aprendizagem. Ele tem utilizado nas suas investigações sobre ecossistemas textos poéticos, imagens, performances pedestres e instalações para suscitar o diálogo sobre temas transdisciplinares tão variados como justiça climática; extinção de espécies; água e eco-pedagogia para futuros mais sustentáveis. Interessa-nos a sua investigação por ser multifacetada abrangendo várias dimensões artísticas como método de questionamento e de ação pedagógica.

O caminhar como pedagogia tem vindo a estar cada vez mais presente nas esferas da arte e da investigação em educação, e tem-se afirmado recentemente nas publicações sobre a área da educação artística (Snepvangers & Susan, 2019).

Referimos de seguida um projeto de investigação, que pelo seu teor pode ilustrar as potencialidades desta abordagem.

The Walking Library for Women Walking (2016-18) é um trabalho de criação coletiva lançado em 2012 por Dee Heddon e Misha Myers, que explora relacionamentos entre literatura e ambiente. Em cada ação deste evento, as coordenadoras apelam para donativos e sugestões de livros, tendo em conta que aprender se faz a pé e a caminhar na companhia de outras pessoas (presencialmente e virtualmente) partilhando e criando conhecimento lado a lado, sem hierarquias. A ação convoca pessoas para lerem livros enquanto caminham lado a lado, numa performance que resgata atividades históricas e sociais de caminhada feminina. O que elas designam por pedagogia pedestre³. Para Heddon e Myers este tipo de aprendizagem performativa baseia-se no imprevisto e no relacionamento que se cria entre os participantes (Heddon, D., & Myers, M. ; 2019).

As oficinas Errantes, referidas no início deste artigo, são também ações baseadas nas possibilidades de imprevisto que acontecem quando caminhamos lado a lado, que pretendem também, desafiar cenários androcénicos de

construção de conhecimento. Caminhar lado a lado, do ponto de vista feminino, é um processo de conversa, de descoberta e de cuidado pelo outro e pelos lugares percorridos. Nesse sentido resgatar este tipo de performance coletiva, integrando um relacionamento estético e contemplativo define uma atividade de aprendizagem como meio para construir conhecimento coletivo.



Notes

¹ documentos pessoais de investigação ação participativa

² https://www.apecv.pt/pubs/errante2020_caderno.pdf

³ Pedestrian pedagogy

Referências

Agra Pardiñas, M.J. (2013) *Dibujar con los pies, en LATIFUNDI; 2 ciudades y un lugar imaginario*. Editorial: Ajuntament d'Òlot - Institut de Cultura. Pags. 110-116. ISBN: 978-84-938058-9-0.

Breton, A. (1928). *Nadja*. Lisboa: Editorial Estampa.

Careri, F. (2013). *Walkspaces: O Caminhar como pratica estética*. Barcelona: Gustavo Gili (Tradução Federico Bonaldo).

Eça, Teresa Torres; Saldanha, Ângela (2021). *Unexpected encounters: walking pedagogies in community learning*. *ELM Magazine issue: Learning Outdoors 2/2021*. Disponível em:

<https://elmmagazine.eu/theme-issue/adult-learning-outdoors/>

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Toronto: Collier-MacMillan Canada Ltd.

KABK Lectorate Design. (2020). *Walking a research method in Art and Design*. Royal academy of Art. The Hague.

Haley, David (2021), 'A Walk on the Wild Side: Steps towards an ecological arts pedagogy', *International Journal of Education Through Art*, 17:1, pp. 135-152, doi: https://doi.org/10.1386/eta_00054_1

Henderson, Linda, Burke, Geraldine, Clarke, Sharryn, Grimmett, Helen, Quinones, Gloria, Slater, Ann and Lam, Claudine (2021), '*Becoming-unhinged: Walking with vulnerability as a methodology of co-creating and reconnecting new forms of knowledge and possibilities*', *International Journal of Education Through Art*, 17:1, pp. 55-80, doi: https://doi.org/10.1386/eta_00051_1

Heddon, D., & Myers, M. (2019). Pedestrian Pedagogy: The Walking Library for Women Walking. *Journal of Public Pedagogies*, no. 4, 2019: WalkingLab

Lúcio, J. (2019). A Cidade como experiência de aprendizagem: reflexões ilustradas sobre o currículo educativo da Cidade. *Kult-ur - Revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat*, 6(11), 87-108. DOI: <https://doi.org/10.6035/Kult-ur.2019.6.11.4>

Yoon-Ramirez, Injeong (2021), 'Walking-sensing as a decolonial art and pedagogical practice', *International Journal of Education Through Art*, 17:1, pp. 115-133, DOI: https://doi.org/10.1386/eta_00053_1

Snepvangers, K. & Susan D. (2019). *Embodied And Walking Pedagogies Engaging The Visual Domain*. Research Creation and Practice. Common Ground Research Networks

History and significance of the *Franz Čížek Legacy*

R o l f L a v e n

Artist and professor. Art educator, University College of Teacher Education, Vienna.

Artistic researcher and lecturer, Academy of Fine Arts and University of Applied

Arts, Vienna. President of BÖKWE, the Austrian Association for Art and Design

Education. Candidate for Europe Region of the InSEA, the International Society for

Education through Art, 2023-25

rolf.laven@phwien.ac.a

Resumo

Franz Čížek Legacy é uma coleção de trabalhos artísticos realizados por crianças que frequentaram a Viennese Juvenile Art Class, iniciada pelo artista e educador Franz Čížek (1865-1946), no início do século XX. O legado é significativo na história da educação artística, uma vez que representa uma abordagem inovadora ao ensino da arte a crianças. Čížek acreditava que devia ser-lhes proporcionada liberdade para se expressarem artisticamente e encorajava-las a explorar a sua própria criatividade. A Viennese Juvenile Art Class para jovens de Viena foi influente no domínio da educação artística e inspirou iniciativas semelhantes noutras partes do mundo. A sua relevância foi reconhecida pela comunidade internacional neste domínio e ainda hoje é considerada uma iniciativa pioneira, que teve um impacto importante na reforma da educação artística. Infelizmente, a receptividade da Viennese Juvenile Art Class foi interrompida pelas circunstâncias políticas da época, incluindo o austrofascismo e o nacional-socialismo, e a sua atitude foi parcialmente esquecida. No entanto, o legado de Franz Čížek foi preservado e faz agora parte das coleções do Wien Museum, em Viena. O legado de Čížek continua a ser significativo hoje em dia, recordando a importância de dar às crianças a liberdade de se expressarem criativamente e o valor das abordagens inovadoras ao ensino da arte. Continua a inspirar educadores e artistas em todo o mundo e serve de testemunho do impacto duradouro da abordagem visionária de Franz Čížek à educação artística.

Palavras-chave: Franz Čížek, Coleção de Museu, História da Educação Artística, Trabalhos Artísticos de Crianças, Viennese Juvenile Art Class

Abstract

The Franz Čížek Legacy is a collection of artworks created by children who participated in the Viennese Juvenile Art Class, which was initiated by the artist and educator Franz Čížek (1865-1946), in the early 20th century. The legacy is significant in the history of art education, as it represents an innovative approach to teaching art to children. Čížek believed that children should be given the freedom to express themselves artistically, and he encouraged them to explore their own creativity. The Viennese Juvenile Art Class was influential in the field of art education and inspired similar initiatives in other parts of the world. Its relevance was recognised by the international community in this field and it is still considered a pioneering initiative that had an important impact on the reform of art education. Unfortunately, the receptiveness of the Viennese Juvenile Art Class was interrupted by the political circumstances of the time, including Austrofascism and National Socialism, and its attitude was partly forgotten. However, the Franz Čížek Legacy has been preserved and is now part of the holdings of the Wien Museum, in Vienna. The legacy remains significant today as a reminder of the importance of giving children the freedom to express themselves creatively and the value of innovative approaches to teaching art. It continues to inspire educators and artists around the world and serves as a testament to the lasting impact of Franz Čížek's visionary approach to art education.

Keywords: Franz Čížek, Children's Artworks, History of Art Education, Museum Collection, Viennese Juvenile Art Class

Franz Čížek and the Viennese Juvenile Art Class

The Vienna youth art class, initiated by artist Franz Čížek, was a significant and innovative initiative in the field of art education. Decades of creative activities were implemented in the Vienna youth art class, which took place outside of the school system. It provided children with a well-prepared field of action, and its impact was widely recognized by the international art education community. The discussion of creations by children themselves, and voluntary participation were some of the innovative framework conditions that contributed to the success of the program.

Its initiator, Čížek, is regarded by the international art education community as a pioneer who had an important impact on reform. He also introduced innovative approaches such as linoleum printing, which made it easier for children to create their own prints.

The reception of this initiative in Austria and Germany was interrupted by Austrofascism and National Socialism, and its attitude was partly forgotten. However, the collection of artworks created by the children in the Vienna youth art class was preserved and transferred to the City of Vienna in 1947 as per Franz Čížek's will. Today, it is part of the holdings of the 'Historisches Museum Wien', which is now known as the 'Wien Museum'.

Despite the interruption caused by the political circumstances of the time, the Vienna youth art class remains a significant contribution to the field of art education. Its innovative approaches have influenced many follow-up initiatives in the Anglo-American and Dutch-Scandinavian regions, and its impact continues to be recognized by the international art education community.

Collection description

The publication "Geschichte und Bedeutung des Franz Čížek-Nachlasses" by Rolf Laven explores the history and significance of this collection¹. This collection in the possession of the Wien Museum has more than 110,000 objects. It is thus one of the largest holdings from an artistic reformist project. This quantity includes drawings, paintings, prints as well as textiles and sculptures. In addition, there are letters, manuscripts and books: extensive manuscripts, printed matter and correspondence illustrate the general conditions under which the creative objects were created. The library of the founder of the collection does not exist as a collection; it was distributed among various municipal library holdings.

The archived holdings collections of artworks created by children who participated in the Vienna youth art class, which was initiated by Franz Čížek, an artist and educator, in the early 20th century. The book delves into the innovative approaches used by Čížek in the youth art class, and discusses the impact of the Vienna youth art class on the field of art education, as well as



Fig. 1: Hilde Voetter in front of her works.



Fig. 2: Bruno Wagner in front of his canvases.



Fig. 3: Walter Eisenberg in front of his paintings.

the political circumstances that interrupted its reception in Austria and Germany.

Laven emphasises the importance of preserving the Franz Čížek collection and its relevance to contemporary art education. The book serves as a valuable resource for those interested in the history of art education and the innovative approaches used by Čížek in his teaching.

Social conditions at the time of the design of the collection

In the changing epoch of the time, Sigmund Freud - in regional and intellectual affinity with the youth art class - developed psychoanalysis with its significant understandings. In Vienna, the spirit of the times at the turn of the century was reflected not least in the revolt of bustling art movements such as the 'Secession' and the 'Hagenbund'. The First World War and the collapse of the Austro-Hungarian Monarchy brought about what was probably the greatest turning point in the history of Vienna, the capital of an empire of 53 million people and the cultural, economic and administrative metropolis of Central Europe. The approximately two million inhabitants, who now made up a third of the entire Republic, were exposed to an Allied blockade from 1915 to mid-1919. In his essay "Die Verwandlung des Gartens" (The Transformation of the Garden, Schorske 1921), Carl E. Schorske describes the redefinition of artistic creation: this "did not merely have to express the relationship of traditionally recognized values to social reality in the way that social realism did, but to give expression to the truth for people who despaired of society as such" (ibid.: 265). And he quotes Hugo von Hofmannsthal as saying that to no longer struggle with a present society, but to postulate a non-existent one, is the incomparably more difficult task of the modern artist (cf. von Hofmannsthal quoted after Schorske 1982: 265). Franz Čížek developed his initiative within this social framework.

Intention of the collection creator

The promoter of youth art has clarified his motives: "I had a younger sister whom I [...] watched drawing. When I came from Leitmeritz [...] to Vienna, I lived with a carpenter who had two children aged 5 and 7. [...] At his request [...] I drew with these two children. The drawings that emerged were very similar to those of my sister. That made me think. [...] At the academy I studied the drawings of the old masters. What was the difference between those drawings and the children's drawings?" (Franz Čížek: Handwritten Notes, translated by RL) A chance observation led the painting student to the phenomenon of children's drawings: "This wooden plank, which fenced in a huge, almost kilometers-long square, [...] was to bring me a series of [...] understandings. Every afternoon the male youngsters gathered here [...] and scribbled on this wooden plank with a tremendous amount of noise activity. [...] I had already noticed earlier on my travels [...] that the children's scribbles on the wall produced the same results and forms of expression everywhere. [...] Specialist literature offered me no support, professors and art researchers treated my explanations and results with children's graphics pityingly, condescendingly. However, none of this was able to deter me from my work, since the fact that children from different countries were working graphically without coercion and with great joy awakened in me the idea that this was a revelation of natural creativity. (Franz Čížek: Handwritten Notes, translated by the auth) Čížek, who after years of realistic nature studies had also studied with the Nazarene Josef Matyáš Trenkwald, who belonged to the Romantic movement, and had been pointed by him to free drawing from memory (cf. Laven 2006:14-17), became increasingly interested in elementary creation: "This growing ability of the children showed me the only correct path for the organic growth of art in general." (Franz Čížek: Gestaltung als Bekenntnis - Design as Confession, translated by RL)



Fig. 4: Franz Čížek.

Fig. 5: Drawing entitled "Feeding (Ausspeisung)" by Steffi Krauss, 1920.



Reform character, expressed in Convolute

Due to intensive artistic training, the founding of the Viennese youth art class as well as the development of Viennese Kineticism at the Kunstgewerbeschule, it became possible to bring the tensions between the different ways of knowing art and pedagogy into focus: Čížek was able to overcome the otherwise completely prevailing separation of disciplines as well as educational power in society within his sphere of influence: He succeeded in implementing artistic and, later, reform pedagogical aspects into the experience of the participants. The collection's holdings make this innovative character phenomenologically comprehensible: These are artistic techniques implemented for the first time by children and young people, such as linoleum printing, sculpting with plaster, free collage techniques with coloured paper (cf. Franz Čížek: Papier-, Schneide- und Klebearbeiten; Čížek 1927), as they had previously only been used by trained artists. In addition, the participants were motivated to talk about their works in front of the entire group. The founder of the collection wanted his own activity to be understood as creative artistry: "I am an artist and my place of care [...] must not become a school! [...] I am not an educator, but rather: Awakener, evoker, stimulator and promoter!" (Franz Čížek: Curriculum Vitae, translated by RL)

Fig. 6: Trude Isaak presenting her works. Photo: Rolf Laven, after a 1934 photograph by Rudolf Johann Bohl from the Wien Museum estate.



Impact on art educational concepts

Čížek had deliberately avoided the dominant authoritarian teaching concepts of the school system. Until then, only parts of the school system, especially in northern Germany, had been touched by an art education movement that emerged in Hamburg in 1896: The most important proponents of this movement were Alfred Lichtwark, Konrad Lange and Carl Goetze. Their demand was to replace an education that was primarily oriented towards memorising and reproducing conceptual knowledge with a pedagogy that focused on the free expression of feelings and ideas (cf. Lichtwark 1907: 17f.). The training of creative forces and the development of the individual personality became central themes - in direct reaction to a very rigid system of education and thought at the end of the 19th century. The aim of the education, which was predominantly gender-specific at that time, was, among other things, the willingness to be subordinate. While girls were supposed to have caring qualifications as well as manual skills, tasteful discrimination and endurance, boys had to show courage and above all acquire cognitive knowledge. Strictly predetermined paths also determined drawing lessons. Working with templates, colouring books and pattern sets did not allow for spontaneity and creative joy. The traditional teachers' associations, also in Vienna, were sceptical or even opposed to any reform efforts (cf. Franz Čížek: *Gestaltung als Bekenntnis*, translated by RL). Nevertheless, children's drawings and their pedagogical consequences became a much-discussed reform topic at the beginning of the 20th century. In 1898, for example, Carl Götze organised the first German exhibition of free children's drawings in the Hamburg Kunsthalle under Lichtwark's patronage under the title "The Creative Child". Götze, who was later one of the initiators of the 1st Art Education Day, gave teachers an insight into the anthropogenic prerequisites of artistic teaching for the first time. In his book "Das Kind als Künstler" (Götze 1898: 27), he propagated the idea that "the child is creative by nature" (Reble 1975: 282, translated by RL) and that therefore "art education only needs to develop what is given by nature" (ibid.). For this reason, educators should intervene as little as possible in the creative activity of the child. It was also Götze who became aware of Franz Čížek's progressive approaches and turned to him. The beginning of the movement is equated with the first art education day, which took place in Dresden on 28 and 29 September 1901 with a focus on visual arts - followed by Weimar (1903) and Hamburg (1905) with a focus on poetry and artistic physical education. Here, for the first time, the art education movement met with the arts and crafts movement; in addition, an international orientation towards the English Arts and Crafts Movement became apparent (cf. Laven 2006: 20f.). Lichtwark's original concept was to make adolescents, and, in a second step, the general population open to the enjoyment of works of art. Čížek also aimed to guide adolescents to do their own work. Joy in their own creative work should be conveyed as well as respect for the works of art of others. Thus, the focus was not on the encounter

with art, but on individual activity. At the art education congress in Dresden in 1912, Čížek vehemently rejected the central goal of “education through art”: “I also do not approve of the efforts to ‘discuss’ works of art in our schools. The only way to understand art is through work. Each person understands and enjoys only as much art as he or she works for. In this way we bring the children to a personal relationship with art.” (Čížek 1912: 473, translated by RL) Such innovations met with massive resistance in institutionalised education - which remained predominantly oriented towards memorising and reproducing conceptual knowledge. Thus, before the First World War, reformist effects on the Austrian state school system remained extremely limited. Despite hostility, Čížek devoted himself to new perspectives. As a subject inspector, he sat in on Goetze’s primary school lessons: “Goetze has the lids handed out, as well as the papers, the whole thing is lively and noisy. But the children know and feel that Götze is their friend who does not restrict freedom [...]. Everything is brought to life [...]. The strict discipline and calm of Austrian schools, the ideal of nervous and dull inspectors are not known here. A father with a lively, joyful group of children. [...] God preserves this small, lively group from pedants and potentates of guilt. [...] Götze is one of those very rare personalities who know how to bring radical, uncompromising views to bear in the most convincing, yet undemanding way. Not reckless struggle, but conviction, consistency and modesty are the signs.” (Franz Čížek: diary entry, translated by RL)

Notoriety during the period of the collection’s creation

Despite chronic financial problems of the Youth Art Class, its notoriety increased. Thus, in 1919/20, on the occasion of the sixtieth anniversary of the existence of the School of Arts and Crafts, the exhibition “Child and Art” was held in the Liechtensteingarten, “a very extensive exhibition with numerous lectures for the Viennese working class” (Franz Čížek: Curriculum Vitae, translated by RL). When the Australian Bertram Hawker saw this exhibition, he stated: “Austria has saved nothing from the war except the talent of its children, and if it were to let this go to waste, Austria would give itself up. [...] This nurturing place should not be allowed to perish, because that [...] would be a loss for the whole culture!” (Ibid.) Through Hawker’s initiative, the exhibition was presented in the most important cities in the British Isles for four years from 1920 - accompanied by lectures by professors from the universities of London, Oxford, Cambridge, Glasgow. Čížek’s relationship with England was constant during his long activity and influenced his domestic reputation: “The newspaper reports about these exhibitions in Great Britain are probably among the most beautiful things ever written about the art of the child. The director of the ‘Royal College of Art’ also wrote splendid articles in the Times. [...] Thousands of interested people visited my nursery for visual arts. [...] Vienna [became] the ‘Mecca of youth art’.” (Ibid.) Kingsley Doubleday, a pupil of the Youth Art Class from 1908 to 1911, founded a school in London with the same aims.² Likewise,

the Birmingham-born teacher Francesca Wilson maintained close contacts: In 1921, she published notes of her visits and conversations in her books and essays "The Child as Artist, some conversations with Franz Čížek" (Wilson 1967: 251), "A Lecture by Professor Čížek" (Wilson 1921a) and "A Class at Professor Čížek" (Wilson 1921b). The three-year exhibition tour of North American museums organised by the Youth Red Cross, Save the Children Fund and Rockefeller Foundation was even more successful (cf. Laven 2006: 99-106). The synopsis of the documents shows what an important, yet informal ambassadorial activity was carried out by the artist and researcher personality who always acted in the background. The reception of the Austrian specifics of the 'Kinderkunstklasse' and 'Viennese Kineticism' was made possible for people from all over the world in wartime and between the two wars.

John Dewey's visit to the Youth Art Class

The American philosopher and educator John Dewey (1859-1952) visited the Youth Art Class in May 1925, as an entry in the guest book shows. Dewey developed an activity- and process-oriented approach to learning; according to him, everyday, situational participation has an elementary effect on adolescents (cf. Dewey 1968: 94). His child-centred approach meant education for democracy. It was about a fulfilled life; playful approaches to learning should be fun. Dewey's thoughts and method of learning by doing have found an essential place in Čížek's concepts. According to the latter, he wanted to learn from children and thought that teachers should be simple and humble (Viola 1936: 35-37).

On the importance of the collection

Franz Čížek's biography reflects historically significant upheavals: this was a life lived from the Monarchy and the Gründerzeit to the First Republic with the strengthening of Red Vienna. The conditions of the corporative state and the

Fig. 7: Exhibition view at the Metropolitan Museum of Art, New York, 1923.



Fig. 8: Final exhibition in 1925 at the Children's Art Class, Fichtegasse 4, 1010 Vienna.





Fig. 9: Archiving, inspection of the linoleum prints and printing plates, 2003/4.

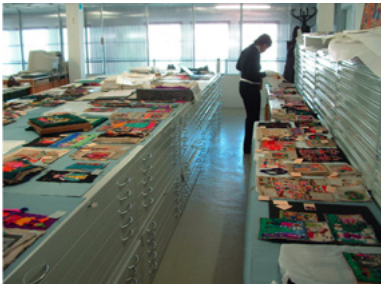


Fig. 10: Archiving the textile exhibits, 2003/4.

Nazi dictatorship had a devastating effect on all innovation. In Vienna, the city of Čížek's work, this pioneer was forgotten. But on the occasion of his 70th birthday on 16 June 1935, the daily Wiener Tag predicted a great future for him: "When the pantheon of great Austrians who have fertilised the world and the homeland is erected, Franz Cizek will not be missing. [...] [What] Pestalozzi was for Switzerland, [...] Maria Montessori for Italy, [...] he has become for Austria. One of the very great liberators of youth from old constraints." (Erners 1935: 8, translated by RL) However, after 1946, further social and political countercurrents led to realities that overlapped this mediation approach. Subsequent generations interpreted the artistically oriented action concepts as merely pedagogical interventions. The artistic-free approach had been excluded again; basic attitudes remained untapped.

Reflection on the content of the pictures - Criticism

While the Vienna youth art class was certainly innovative and allowed for individual expression, it is important to note that the content of the children's pictures was still influenced by their environment and the prevailing societal and artistic trends of the time. The contents of the pictures were decided by the children according to their individual experiences. The depictions may have been created without verbal judgements and content specifications, but they still reflect the broader cultural context in which they lived. It seems as if each child had worked out his or her theme in a self-chosen, artistically accentuated way - which in some cases may exceed the mere use of technique. A great variety of very different works were created side by side. These facts still represent a great and, in some places, unrivalled model for art education in schools today - due to the various conditions to which teachers are subject. Of course, the depictions show the influences of the environment - even though their creator aimed

to enable free artistic expression by avoiding verbal judgements and content specifications. It is the privilege of later generations to recognize architectural, political, social, economic and artistic influences in them. Contemporary knowledge of the then newly emerging Art Nouveau style and the general living conditions make it possible to see pictorial content that is meaningful in this respect. An examination of these contemporary documents may thematize and appreciate the singularity of the offer at that time as outstanding.

Additionally, it is important to consider the limitations of using this model for art education in schools today. Teachers today may face various conditions and constraints that make it difficult to fully replicate the conditions of the Vienna juvenile art class. Furthermore, while individual expression is important, it is also important to teach technical skills and encourage critical thinking and analysis.

Despite these criticisms, the Vienna youth art class remains an outstanding and singular model of art education. Its emphasis on individual expression and innovation continues to inspire educators and artists around the world, and its legacy serves as a reminder of the importance of fostering creativity and self-expression in children.

Notes

¹ In the course of research projects in the period from 1999 to 2008, Rolf Laven has inventoried and restored them. Elements of this article have already been published in the book "Das Erbe der Kinder (The Children's Heritage) Provenienzforschung und Sammlungsgeschichte von Kinder- und Jugendzeichnungen (Provenance Research and the History of Children's and Youth Drawings Collections) Museen, Archive, private Kollektionen und „verschwundene Sammlungen“ (Museums, Archives, Private Holdings and "Lost Collections" under the title "Geschichte und Bedeutung des Franz Čížek-Nachlasses".

References

Čížek, Franz: *Die Organisation und die kunstpädagogischen Probleme des Jugendkurses*.

In: *4th International Art Education Congress in Dresden*, Dresden 1912.

Čížek, Franz: "Papier-, Schneide- und Klebearbeiten. (Paper, cutting and gluing works)". Anton Schroll & Co, Vienna 1914/15, 1916, 1925, w/o side

Čížek, Franz: *Children's Coloured Paper work*. Anton Schroll & Co, Wien 1927, w/o side

Čížek, Franz: *Gestaltung als Bekenntnis*, printed text, archive box 1, 1.4.1, 1942/43, Handschriftensammlung Wienbibliothek, Estate of Franz Čížek/ ZPH 489. Vienna, w/o side

Čížek, Franz: *Curriculum Vitae*. Printed manuscript, Handwriting Collection of the Vienna Library. Vienna 1946, o. p.

Čížek, Franz: *Handwritten notes*. Undated copy of a visitor's conversation with Čížek. Handwriting Collection of the Vienna Library, Estate of Franz Čížek/ ZPH 489, Vienna, w/o date, w/o side

Čížek, Franz: *Diary entry*, unpublished. Čížek Archive Wien Museum, Vienna, w/o side

Dewey, John: *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York/ London: The free Press/ Collier-Macmillan 1968.

Letter from Kingsley Doubleday to Čížek, dated 14.11.1922, unpublished, Manuscript Collection Vienna Library.

Ermers, Max: *Vater unserer Kinderkunst* (The Father of our Children's Art). in: *Der Wiener Tag* (The Viennese Day) (16.06.1935), Vienna 1935.

Götze, Carl: *Das Kind als Künstler* (The Child as Artist). Booklet accompanying the exhibition of the same name. Hamburg 1898.

Laven, Rolf: *Franz Čížek und die Wiener Jugendkunst* (Franz Čížek and the Viennese Youth Art). Vienna: Schlebrügge 2006.

Laven, Rolf: *Geschichte und Bedeutung des Franz Čížek-Nachlasses*. Marburg: Tectum 2021

Lichtwark, Alfred: *Vom Arbeitsfeld des Dilettantismus* (On the Field of Dilettantism). Berlin: Cassirer 1907.

Reble, Albert: *Geschichte der Pädagogik* (History of Pedagogy). Stuttgart: Ernst Klett 1975.

Schorske, Carl E.: *Wien - Geist und Gesellschaft im Fin de Siècle* (Vienna - Spirit and Society in the Fin de Siècle). Frankfurt a. M.: S. Fischer 1982.

Ströter-Bender, Jutta (edit): *Das Erbe der Kinder | The Children's Heritage Provenienzforschung und Sammlungsgeschichte von Kinder- und Jugendzeichnungen | Provenance Research and the History of Children's and Youth Drawings Collections; Museen, Archive, private Kollektionen und „verschwundene Sammlungen“ | Museums, Archives, Private Holdings and "Lost Collections"*. Marburg: Tectum 2021

Viola, Wilhelm: *Child Art and Franz Cizek*. Vienna: Austrian Junior Red Cross 1936.

Wilson, Francesca: *A Lecture by Professor Čížek*. London: Children's Art Exhibition Fund 1921a.

Wilson, Francesca: *A Class at Professor Čížek's: Subject - „Autumn“*. London: Children's Art Exhibition Fund 1921b.

Wilson, Francesca: *Rebell Daughter of a Country House*. London: Allen & Unwin 1967.

All photos used here: Rolf Laven / Own/Self source

A Escola de Belas-Artes de Lisboa: local de passagem, momento de construção

Mariana Salgueiro

Doutoranda em Belas-Artes, especialidade de Ciências da Arte e do Património,
e mestre em Crítica, Curadoria e Teorias da Arte - Faculdade de Belas Artes da

Universidade de Lisboa

mariana.salgueiro@campus.ul.pt

Resumo

Iniciou-se esta pesquisa com um levantamento das alunas que, de 1881 a 1911, se inscreveram na Escola de Belas-Artes e que, entre 1884 e 1932, participaram nos concursos anuais das Belas-Artes (o Prémio Anunciação e o Prémio Lupi). Balizando no tempo a questão entre a Reforma de 1881, que permitiu, estatutariamente, o acesso de mulheres à Academia, e 1911, com a nova Reforma, lançada pela República, encontramos nesses trinta anos cerca de trinta alunas. Pensámos, também, a importância dos prémios para a constituição das coleções da Academia e da Escola de Belas-Artes e como as coleções espelham a realidade do ensino das belas-artes, tomando como exemplo a participação feminina na vida académica. Sendo que as grandes Academias de Belas-Artes da Europa excluíram, durante muito tempo, o sexo feminino das suas fileiras, baseando-se na impossibilidade das mulheres participarem nas aulas de modelo vivo, questiona-se, em primeiro lugar, a importância do Desenho de Modelo Nu no ensino e de que forma isso teve implicações na educação das primeiras alunas da Academia de Belas-Artes de Lisboa. Posteriormente, este tema leva a uma reflexão sobre que mulheres se inscreveram nas Belas-Artes e quais os seus percursos, de onde vieram e para onde foram, demarcando a Escola de Belas-Artes como local não só de passagem, mas de viragem para a sua educação e caminho futuro.

Palavras-Chave: Ensino; Academias de Belas-Artes; Feminino; Carreira Artística.

Abstract

This research began with a survey of the female students who, between 1881 and 1911, enrolled in the Escola de Belas-Artes de Lisboa and who, between 1884 and 1932, participated in the annual contests of Fine Arts (the Anunciação Prize and the Lupi Prize). In the thirty years spanning the time between the 1881 Reform, which statutorily allowed the access of women to the Academy, and 1911, with the new Reform launched by the Republic, we find about thirty female students. We are also considering the importance of the prizes for the structure of the collections of the Academia and the Escola de Belas-Artes and how the collections mirror the reality of the fine arts' teaching in the late 19th and early 20th century, presenting as an example the female participation in academic life. Knowing that the great Academies of Fine Arts in Europe had long excluded women from their ranks based on the impossibility of women participating in the live model classes, we questioned, firstly, the importance of Nude Model Drawing in teaching and how this had implications in the education of the first female students of the Academia de Belas-Artes de Lisboa. Subsequently, this theme leads to a reflection on which women were enrolled in the Academy and School and what their paths were, where they came from and where they went to, demarcating the Escola de Belas-Artes as a place not only of passage, but a turning point for their education and future path.

Keywords: Education; Academies of Fine Arts; Female; Artistic Career.

A representação feminina na Coleção de Pintura das Belas-Artes de Lisboa: as primeiras alunas

A sociedade portuguesa do século XIX e XX esteve constantemente na cauda da Europa em muitos assuntos, sendo um dos mais flagrantes o ensino das artes. O acesso das mulheres às Belas-Artes demonstra, no entanto, um vetor de modernização nesse mesmo ensino. Até 1881 a Academia deixava como ambivalente a frequência de mulheres nas suas Aulas, sem referência ao assunto. Nesse ano, porém, os novos estatutos, decorrentes da Reforma que separou a Academia e a Escola de Belas-Artes, passaram a incluir menção à admissão de alunos de ambos os gêneros¹.

A Reforma de 1881

Após a Reforma de 1881, os estatutos da Academia destacavam a sua função culturale, à Escola cabiam as funções de ensino. Apesar da vertente educativa ser da Escola de Belas-Artes, a Academia continuava a reger vários aspetos pedagógicos na figura do Conselho de Escola, cujas tarefas eram «regular o serviço anual das Aulas, fixar os horários e determinar o serviço de exames e dos concursos de professores; julgar definitivamente as provas dadas pelos candidatos a esses concursos; nomear os júris dos exames dos alunos e votar os prémios propostos pelos mesmos júris»². Com efeito, a separação da Escola da Academia, tendo em conta que a gestão, os professores e o espaço eram os mesmos, não se tornou, nesse momento, uma verdadeira desvinculação de uma entidade da outra³.

Uma das principais alterações da Reforma de 1881 foi a sistematização do currículo, que tinha sido alvo de revisão e várias considerações desde 1860⁴. Este incluía o curso preparatório de Desenho, com quatro anos de duração, seis cursos especiais, também de quatro anos - Arquitectura Civil, Pintura Histórica, Pintura de Paisagem, Escultura Estatuária, Gravura a Talhe Doce e Gravura em Madeira - e o curso de Belas-Artes com aplicação às artes industriais e dois cursos noturnos, um para operários (com vista ao aperfeiçoamento do trabalho de empregados fabris que já trabalhassem na área) e outro para «o estudo de modelo vivo de figura humana, nú ou vestido, em desenho ou aquarella»⁵. No curso preparatório, para além do claro ênfase nas disciplinas que ensinavam as bases do Desenho, verifica-se uma preocupação com o ensino da Anatomia e do Desenho de Figura e Modelo⁶. Esta era a continuação do método de ensino que se estabelecera desde o século XVI e que se mantinha na maioria das Academias ainda no virar do século XIX - XX. Na verdade, apesar dos desejos de reforma, já há muito expressados pelos alunos e Professores da Academia, «é a persistência do naturalismo e um certo academismo»⁷ que se mantêm.

O Ensino do Desenho Nu e as suas Implicações nas Academias Europeias

O Desenho como base do ensino das Belas-Artes potenciava os cânones da Arte Clássica, da beleza e do nu. Como indica Margarida Calado «o estudo da figura humana era considerado o ponto de partida essencial à formação de pintores e escultores»⁸. A importância do nu, no ensino das Belas-Artes, é sumariada pelo Padre Inácio da Piedade: «[as figuras vestidas] são aquellas, e que dependem de menos sentido na sua operação, e as que se fazem nuas, são aquellas que têm mais difficuldade, e as que dependem de mais sciencia, porque as que se fazem vestidas as roupas lhe servem de capa, para encobrirem algumas anatomias que muitas vezes se vem nos corpos das figuras feitas por aquellas, que ignorão a symmetria, que pertence à proporção de um corpo humano, e por isso dos corpos nus he, que especialmente aqui tratamos»⁹.

Na observação das coleções da FBAUL, testemunho vivo dos métodos pedagógicos da Academia de Belas-Artes, podemos perceber o quão transversal e basililar era o ensino do Desenho, como base às restantes artes, e o quão fundamental era o desenho de modelo-vivo¹⁰. Contudo, será precisamente o Desenho de Nu que afastará as mulheres das Academias de Belas-Artes por toda a Europa. Filipa Lowndes Vicente refere que o «principal problema invocado para a não-aceitação de mulheres era (...) o incómodo que causaria a presença feminina nas aulas de desenho a partir de modelos nus. No fundo, tratava-se do exercício considerado mais essencial na formação de um artista»¹¹ e que «Por detrás destas razões práticas, assim como de motivos mais abstractos, encontra-se a questão do nu, com todas as suas implicações sexuais. Considerava-se que homens e mulheres não podiam estar perante um modelo nu na mesma sala, mas, ao mesmo tempo, também não era considerado apropriado que um grupo de mulheres artistas sozinhas pudesse exercitar a sua técnica perante um corpo desnudo, masculino ou feminino»¹². De facto, a École des Beaux-Arts de Paris e a Royal Academy of Arts de Londres, depois de deixarem de aceitar estudantes femininas na viragem para o século XIX, só voltariam a aceitá-las, novamente, em 1897 e 1860¹³, respetivamente.

Em Lisboa, as mulheres podiam frequentar a Academia, mas não frequentariam todas as aulas. Este impedimento poderia estar baseado numa proibição oficiosa, visto ocorrer mas não estar descrito nos estatutos, ou poderia partir das próprias alunas, cumpridoras dos *bons costumes*. Em 1887, a aluna Albertina de Melo Falkner pediu para não fazer o exame de Desenho de Modelo, por não ter assistido às aulas da disciplina, mas viu o seu pedido recusado. O Conselho Escolar indeferiu o pedido «avisando mesmo que se a aluna queria continuar a frequentar o 2.º ano teria de se submeter a todas as provas exigidas pelo plano de estudos»¹⁴. Neste aspeto, Maria Helena Lisboa atribui à mentalidade lisboeta da época a não frequência na disciplina, e não a uma diretiz que partisse da Academia ou dos seus professores¹⁵. As alunas também não frequentariam desenho de arquitetura¹⁶, o que Maria Helena Lisboa atribui ao facto de que «se tratava de uma área de formação então muito

afastada de qualquer aspiração ou possibilidade profissional feminina»¹⁷. De facto, Filipa Lowndes Vicente refere como no «*Women and Work*, publicado em 1857, Barbara Leigh Bodichon denunciou as dificuldades de profissionalização feminina em todas as áreas e os preconceitos que impediam as mulheres de classes sociais mais altas de auferirem um salário»¹⁸, enquadrando esse impedimento também no meio artístico. Filipa Lowndes Vicente refere também que «Além da questão do nu, vários outros argumentos eram invocados para não aceitar mulheres como estudantes de Belas-Artes, em Paris: desde a perturbação que isso suscitaria nos estudantes masculinos à “feminização” da escola, ou seja, a diminuição da sua qualidade ou, a um nível mais geral, a perda de prestígio das próprias Belas-Artes»¹⁹. No entanto, nas Academias de Lisboa e do Porto, nenhum desses argumentos foi utilizado.

A perifericidade de Portugal em relação ao resto da Europa e das Academias de Lisboa e do Porto das suas congéneres europeias poderá ter dado a vantagem a estas jovens mulheres. Filipa Lowndes Vicente descreve este fenómeno quando refere: «Esta tendência para que as mulheres artistas deixassem de ser uma excepção levará a um fechamento das instituições à incorporação das mulheres. Isto dá-se, sobretudo, nas instituições mais prestigiadas e mais visíveis, e não será por acaso, pois são estas que mais necessidade sentem de constituir uma auto-regulamentação que as defina enquanto elite, uma elite que se veria desprestigiada com a presença de mulheres. Isso explicaria por que é que, ao contrário da academia parisiense, as academias de cidades secundárias francesas, menos prestigiadas, revelavam uma maior abertura ao sexo feminino, como acontecia, por exemplo, com a Academia de Toulouse que, na segunda metade do século XVIII, tinha entre os seus estudantes 111 mulheres. (...) O carácter periférico de Portugal em relação aos grandes centros de arte e uma menor institucionalização artística terão levado à existência de uma menor regulamentação que, paradoxalmente, acabou por beneficiar o acesso das mulheres ao ensino artístico»²⁰.

As primeiras Alunas da Escola de Belas Artes de Lisboa

Segundo Maria Helena Lisboa, reportam ao ano letivo de 1879/1880 as primeiras alunas da Academia de Lisboa: Albertina Cândida de Melo Falkner, Francisca Rosa da Silva, Júlia Adelaide de Sousa Andrade e Maria das Dores Cardoso Guedes, que frequentariam o Curso Geral de Desenho e que estariam inscritas em desenho elementar, desenho de figura e desenho do antigo e ornato, mas não frequentavam aulas de modelo-vivo (que incluía modelo nu), nem desenho de arquitetura²¹. Na década de 90 encontramos registo de três alunas, cujo percurso parece mais estável e semelhante ao “normal” - Clotilde Feio Soares d’Azevedo, Maria Emília Arroja e Ismenia Ludovina Newington Ferreira. As três inscrevem-se nas mesmas disciplinas, com resultados distintos, em 1891/92, já como alunas ordinárias (até essa altura, as estudantes tinham-se sempre inscrito como voluntárias e frequentavam

as aulas num regime não obrigatório). A partir desse momento começam a aparecer vários nomes femininos repetidos ao longo dos anos nos livros de exames, desde alunas que frequentam uma disciplina ou duas num ano até mesmo aquelas que fazem o Curso Geral de Desenho por inteiro. Destacam-se os nomes de Albertina Falkner, Clotilde d’Azevedo e Maria Emília Arroja que não só completam o curso de Desenho como continuarão para os cursos especiais de Pintura.

De forma a explorar, desde 1880 a 1911²², quais as disciplinas e exames a que as alunas se inscreveram, fizemos um levantamento dessas mesmas inscrições²³. Os registos dos resultados obtidos em exames por estas alunas são bastante diversos (e a amostra, admitidamente, bastante pequena), não nos permitindo tirar conclusões gerais sobre quais as disciplinas em que as mulheres se saíam melhor ou pior, espelhando aquilo que acontecia com os seus colegas homens - o mesmo aluno reprovava a um exame e tirava nota máxima noutra, no mesmo ano, ou num ano tinha boa nota numa disciplina em que, na sua continuação, no ano seguinte, acabaria por reprovar.

Envolvimento na vida académica: os Prémios Anunciação e Lupi

As participantes de 1884 a 1911

Os prémios atribuídos pela Academia aos alunos da Escola de Belas-Artes são um reflexo da demografia estudantil da Escola entre o fim do século XIX e o início do século XX. O primeiro prémio aqui abordado, o Prémio Anunciação, foi criado apenas três anos após a Reforma de 1881 e da integração das primeiras alunas na Escola de Belas-Artes²⁴. Sendo este um prémio a atribuir aos alunos dos cursos especiais de Pintura - de Paisagem ou Histórica, cursos que os alunos só ingressavam depois de concluído o curso Geral de Desenho (completo, normalmente, apenas depois de quatro anos) -, em 1884 não seriam esperadas participantes neste concurso. Ainda assim, logo em 1885, Albertina Falkner, uma das primeiras alunas a frequentar o curso Geral de Desenho e a primeira a inscrever-se no curso especial de Pintura Histórica, participou no concurso. Contudo, apenas em 1895 houve nova inscrição feminina ao Prémio Anunciação, neste caso de Clotilde d’Azevedo, também ela a primeira aluna de um dos cursos especiais, neste caso, de Pintura de Paisagem. Em 1898, Clotilde voltaria a inscrever-se para o concurso mas acabaria por desistir. Depois destas duas participações, não encontramos mais registos de participação de alunas nos Prémios até ao ano letivo de 1917/1918, ano em que alunas participam pela primeira vez também no Prémio Lupi²⁵. Apenas no ano letivo de 1921 se encontra a primeira vencedora, Maria Tereza Lopes, para o Prémio Anunciação²⁶.

Entre 1881 e 1911 encontrámos, até agora, registo de 30 alunas²⁷. Destas 30 alunas a maioria não seguiria para nenhum dos cursos especiais, completando apenas o Curso Geral de Desenho, cujos alunos não participavam nos

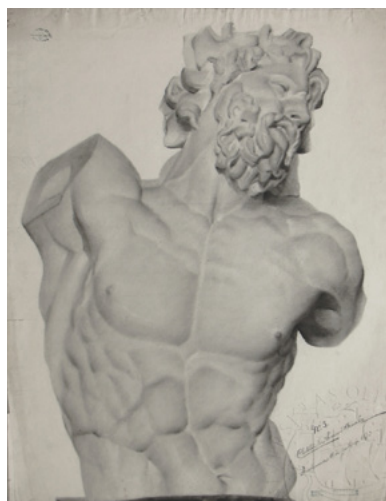


Figura 1. Torso de Laocöonte,
de Clotilde Azevedo (coleção de
Desenho Antigo da FBA)

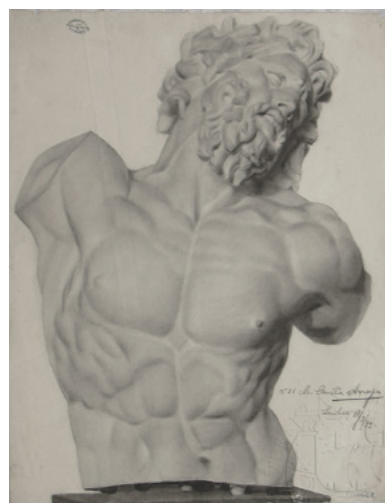


Figura 2. Cabeça de estátua, de
Clotilde Azevedo (coleção de
Desenho Antigo da FBA)

Figura 3. Homero, de Maria Emília Arroja
(coleção de Desenho Antigo da FBA)



Figura 4. Torso de Laocöonte, de
Maria Emília Arroja (coleção de
Desenho Antigo da FBA)



prêmios. Quando analisada de forma simples, a participação feminina nos concursos não parece ser expressiva. Porém, do total de trinta alunas, apenas seria possível a quatro destas a participação no Prémio Anunciação e apenas a duas a inscrição no Prémio Lupi. Verificamos que, dessas quatro, duas participariam nos concursos: Albertina Falkner e Clotilde d’Azevedo.

Inscrevem-se aos cursos especiais, até 1911:

Pintura Histórica	Pintura de Paisagem	Outros
Albertina Falkner (1884/85 - 1887/88)	Clotilde d’Azevedo (1895/96 - 1898/99)	Magdalena de Gusmão (Gravura a Talhe Doce, 1903/04 - 1907/08)
Maria Emília Arroja (1897/98 - 1899/00)	Margarida Lino (1900/01 - 1902/03)	Ida Salgado (Arquitectura, 1908/09)

Quadro 1: Lista de alunas que se inscrevem nos cursos especiais, entre 1881 e 1911.

Encontramos menção de Albertina Falkner no *Dicionário no Feminino*, numa entrada que dá conta da sua ida para Paris e participação no *Salon* de 1891, tendo sido conhecida como pintora e escultora²⁸. Já de Clotilde d’Azevedo encontramos menção da participação numa exposição nas Belas-Artes, ainda enquanto aluna e em que é apresentada como discípula de Carlos Reis²⁹. A coleção de Desenho Antigo conta com dois desenhos seus e encontramos registo de uma obra sua que aparece num leilão da *Veritas* em 2017. A obra é indicada como assinada e datada de 1899, o último ano em que Clotilde frequentou as Belas-Artes, sendo mencionado que «No canto superior esquerdo pode verificar-se a existência de um carimbo da Academia Real das Belas Artes de Lisboa, utilizado de 1862-1903, e ao lado, a lápis, a inscrição “15 V.”, indicando ter sido este trabalho uma prova do último ano do curso especial de Pintura de Paisagem, com nota de 15 valores»³⁰. Em 1899, Clotilde d’Azevedo faria exame a Pintura de Paisagem³¹. Esta não teria sido nenhuma das obras com que a aluna teria concorrido ao Prémio Anunciação, uma vez que as telas deveriam cumprir o requisito de tamanho de 100 cm x 60 cm (e a obra a leilão é de 37x50,5 cm), mas poderá ter sido a pintura exposta na exposição de alunos desse ano. Sobre Emília Arroja (de quem constam dois desenhos na coleção da Faculdade) a informação posterior à frequência nas Belas-Artes descreve-a como Professora de Pintura³² e encontramos registo das suas colocações em várias escolas³³. De Margarida Lino, não encontramos referências que nos permitam traçar o percurso desta aluna depois da frequência na Escola de Belas-Artes de Lisboa. Ainda assim, encontram-se referências destas e outras alunas em revistas da época, referindo-se não à



Figura 5. Registo da Exposição dos Alunos da Escola de Belas-Artes na Ilustração Portuguesa - 2.ª série, n.º 633, 8 de abril de 1918

sua atividade artística mas a eventos sociais em que participavam, tornando-se claro que muitas destas jovens faziam parte de um estrato social abastado em que fazer carreira artística era uma opção, e não um meio de sobrevivência. Esta era, porém, uma opção possível, exatamente por fazerem parte de um meio em que esta escolha já lhes estava disponível e em que tinham a liberdade financeira para a tomar também.

As participantes de 1911 a 1932

Apenas no século XX, depois da Reforma de 1911, voltamos a encontrar participantes femininas nos Prémios anuais. Balizando esta investigação até 1932, ano de nova Reforma na Academia³⁴, encontramos várias participações de alunas nos Prémios Anunciação e Lupi, mas também no Prémio Ferreira Chaves (que premiando apenas alunos de Desenho, não se torna relevante para o nosso levantamento de obras na coleção de Pintura, mas é pertinente quanto à questão da participação ativa na vida académica das Belas-Artes por parte das suas alunas). Assim, incluímos um levantamento das alunas que se inscreveram para participar nestes concursos, incluindo mesmo aquelas que desistiram, com destaque para as vencedoras:

Ano	Prémio Anunciação	Prémio Lupi	Prémio Ferreira Chaves
1918	Helena Menezes (3º ano)	Helena Menezes* Celeste Pitté*	-
1919	Celeste Pitté (2º ano) Helena Menezes (3º ano) Sylvia Aguiar (1º ano)	Celeste Pitté (2º ano) Helena Menezes (3º ano) Sylvia Aguiar (1º ano)	-
1920	-	Maria Clementina Moura* Maria Alexandrina Chaves* Celeste Pitté* Elisa Ornelas* Sarah Affonso* Helena Menezes*	-
1921	Maria Tereza Lopes Sarah Affonso Sofia Aguiar Alda Leite	Alda Leite* Carlota Rocha* Maria Clementina Moura	-
1922	-	Alda Leite (3º ano de Pintura) Carlota Rocha Maria Alexandrina Chaves* Sylvia Aguiar* Luísa Fonseca* Theresa Rosa Sarah Affonso	-
1923	-	-	Carlota Chaves
1924	Carlota Rocha Elisa Bermudes	Carlota Rocha Elisa Bermudes* Theresa Rosa* Vitória Ramos*	Carlota Chaves
1925	Vitória Ramos (concurso sem vencedor)	-	-
1926	-	Rita Bastos Beatriz Paes Carmen Lima	-
1927	Rita Bastos Beatriz Paes Carmen Lima (não houve mais concorrentes)	-	Carmen Lima
1928	Carmen Lima	Carmen Lima	-
1929	Carmen Lima Beatriz Paes	Carmen Lima Beatriz Paes	-
1932		Adelina Bertha de Oliveira	-

Legenda	
*	Desistência
Negrito	Vencedora

Quadro 2: Lista de alunas que se inscrevem nos Prémios Anunciação, Lupi e Ferreira Chaves, entre 1911 e 1932.



Figura 6. Registo da Exposição dos Alunos da Escola de Belas-Artes na *Ilustração Portuguesa* - 2.ª série, n.º 894, 7 de abril de 1923

Esta análise mostra-nos que não só a população feminina na Escola de Belas-Artes foi aumentando como também se foi tornando mais envolvida na vida académica, prosseguindo os seus estudos para os cursos especiais, participando nos concursos anuais e nas exposições de alunos. Isto é uma reflexão da própria evolução da sociedade que, embora não acolhesse ainda mulheres de todos os estratos sociais de igual forma, começa a abrir algumas portas, pelo menos, às filhas de uma elite, não só económica mas também intelectual. Neste período, de 1911 a 1932, registaram-se como participantes nos Prémios Anunciação, Lupi e Ferreira Chaves 19 alunas. Destas, 14 participaram diversas vezes no

mesmo concurso (em anos distintos) e/ou em concursos diferentes. Perfaz-se um total de 53 participações, com 15 desistências ao longo dos anos. Venceram este prémio 5 alunas distintas, sendo que Rita Bastos e Carmen Lima venceram tanto o Prémio Anúnciação como o prémio Lupi.

Notas Finais

A viragem do século XIX para o século XX trouxe também à Academia de Belas-Artes de Lisboa pequenas revoluções que se viriam a confirmar como paradigmáticas. A Reforma da Academia de Belas-Artes de 1881, que separou a Academia Real da Escola de Belas-Artes, tornou também estatutariamente possível a mulheres poderem frequentar a Escola. Embora nesses primeiros anos a frequência feminina não fosse muito alargada - e tal justificava-se porque a arte não era uma via profissional para uma mulher e, mesmo como *hobby*, não seria necessária a frequência em aulas, mas sim, um hábito privado, contextualizado pelo lar e as relações sociais da esfera privada e não pela academia - esta não era proibida³⁵. Neste caso, não se pode negligenciar que muitas jovens de nível social elevado não escolhiam a Escola de Belas-Artes para a sua aprendizagem - possivelmente por esta ser um meio marcadamente masculino, em que vários estratos sociais se encontravam -, mas frequentavam aulas e *ateliers* privados, muitas vezes até com Professores das Belas-Artes. O ensino nas Belas-Artes, precisamente porque era um meio masculino e mais profissionalizante, tinha uma legitimidade que os *ateliers* privados, por serem sobretudo espaços mais femininos e restritos (isto apesar de os Mestres serem muitas vezes os mesmos) nem sempre tinham. Nesse sentido, podemos elaborar que a aprendizagem nas Escolas de Belas-Artes tinha um objetivo mais utilitário. Muitas as alunas de Belas-Artes optariam por ser Professoras, ou seja, escolhiam ter uma profissão - algo que, à partida, as discípulas dos *ateliers* privados dos Mestres não teriam interesse.

Apesar da nossa pesquisa se ter iniciado pela Coleção de Pintura da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa e, por isso, se ter concentrado especialmente em encontrar obras destas alunas no seu acervo, parece-nos que o tema da participação feminina na vida da Académica na Escola de Belas Artes de Lisboa poderá ser um tema transversal a uma investigação em todas as coleções da FBA e uma forma de as articular. Parece-nos ainda uma pesquisa pertinente, do ponto de vista dos estudos feministas, mas também de um ponto de vista mais geral, em que podemos estudar a demografia da Escola de Belas-Artes e do qual podemos perspetivar uma pesquisa sobre o ensino das Artes em Portugal. Enquanto a inscrição masculina era feita por alunos de vários estratos sociais - tanto estudantes trabalhadores, que estudavam para evoluir no seu ofício, como por estudantes cuja posição social lhes permitia seguir a carreira artística - a inscrição feminina era feita sobretudo por raparigas que se supõem ser de uma burguesia intelectual, que lhes permitiria uma certa independência na escolha de afazeres. Ou seja, não seriam apenas



Figura 7. Sarah Affonso e colegas na aula de Pintura. Escola de Belas-Artes, 1920-23. Espólio Almada Negreiros Sarah Affonso (cota ANSA-F-66).

meninas que procuravam entretém, mas jovens interessadas em fazer carreira artística, embora não precisassem desta para sobreviver, como meio de ganhar a vida. Podemos, assim, deduzir que a frequência nas Belas-Artes se pudesse, à época, separar em dois espectros, o das alunas que frequentavam o curso geral por entretém ou alguma afinidade artística e o das alunas com objetivo de fazer carreira e que acabam por ingressar nos cursos especiais.

Facilitar o acesso pleno ao meio artístico seria uma questão muito mais complexa, mas a permissão da frequência foi um primeiro passo para começar o longo caminho da igualdade de géneros no acesso à educação artística. Nesta investigação focamo-nos nas formas mais práticas de participação na vida académica nas Belas-Artes, na viragem do século: a matrícula na Academia e, posteriormente, Escola e a inscrição nos prémios anuais. Contudo, não poderemos deixar de questionar de que outras formas participavam estas alunas na vida académica, se participavam de todo? Como pudemos ver, as matrículas e intervenções nos prémios foram aumentando ao longo do tempo, demonstrando mais abertura da sociedade, mas também mais iniciativa feminina. De que outras maneiras poderiam as alunas ocupar estes espaços na sua dimensão física, mas sobretudo intelectual? Em que exposições estiveram envolvidas? O que escreviam, produziam, organizavam e quais os reflexos dessas iniciativas, caso as houvesse?

São estas as questões essenciais para investigações futuras sobre este tema. Contudo, e tendo em conta que a Escola de Belas-Artes foi, muitas vezes, apenas o início da história e da carreira destas jovens, não podemos deixar de perguntar: o que aconteceu a estas mulheres e à sua carreira artística?

Notas

¹ Veja-se o texto completo da Reforma no artigo 54.º do Decreto de 22 de março de 1881 sobre a «Reforma das academias de bellas artes de Lisboa e do Porto».

² Lisboa, M. H., 2007: 65

³ Como denota Maria Helena Lisboa «Teria tido maior alcance esta medida [da separação da Academia de Belas-Artes em Academia e Escola] se, na prática, entre as duas instituições não tivesse persistido uma quase total identificação de recursos humanos e espaços. Continuaram as duas a apertar-se nas deficientes instalações do velho convento de S. Francisco, e o facto de todos os membros do Conselho Escolar fazerem simultaneamente parte do corpo académico confundia, não raras vezes, as diferentes competências dos respectivos órgãos deliberativos» (idem).

⁴ Veja-se em Calado e Ferrão, em que os autores sistematizam e sintetizam o longo processo que resultou na reforma de 1881 (2013: 1115-7)

⁵ Decreto de 22 de março de 1881.

⁶ Para uma ideia mais completa do currículo no curso preparatório de Desenho recomenda-se a leitura do texto da Reforma de 1881, que elenca as disciplinas a lecionar, ou, no livro de Maria Helena Lisboa, em que a autora sistematiza as disciplinas por ano curricular (2007: 70-72).

⁷ Calado e Ferrão, 2013: 1122

⁸ Calado, 1999: 16

⁹ apud. idem: 17

¹⁰ Veja-se, sobre o assunto, Calado, M., 1988. *O ensino do Desenho: 1836-1988*. Em: *O caderno do desenho*. Lisboa: Faculdade de Belas Arte da Universidade de Lisboa, 77-116; Calado, M., 2012. *Desenhar o corpo - uma metodologia de ensino constante na arte ocidental*. Em: Tavares, C. A. (coord.). *Representações do corpo na ciência e na arte*. Lisboa: Fim de Século, 109-124; Calado, M., 1989 *Academia do Nu*. Em: Pereira, J. F. (ed.). *Dicionário da Arte Barroca em Portugal*.

Lisboa: Editorial Presença; Arruda, L., 2012. *Imagens do corpo na Academia de Belas-Artes: método de aprender o desenho*.

Em: Tavares, C. A. (coord.) *Representações do corpo na ciência e na arte*. Lisboa: Fim de Século, 139-151; Nascimento, S. L., 2006. *A importância do corpo humano no ensino do Desenho na Escola de Belas-Artes de Lisboa no século XX: antes e depois da integração na Universidade de Lisboa*. Lisboa: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Dissertação de Mestrado em Desenho; Almeida-Matos, L., 2000. *Desenhos do século XIX. O Museu Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto*. Porto: Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto; Faria, A., 2011. *A Coleção de Desenho Antigo da FBAUL (1830-1935): tradição, formação e gosto*. Lisboa: Fim de Século.

¹¹ Vicente, 2015: 131

¹² Idem: 142

¹³ No regulamento da Royal Academy of Arts não existia uma proibição oficial à entrada de mulheres, contudo, desde a fundação da Academia, nenhuma tinha sido aceite como aluna. Em 1860, Laura Herford foi aceite na Royal Academy School, ocultando o seu género ao assinar as suas obras apenas com as suas iniciais. A partir desse momento, a Royal Academy passou a aceitar mulheres; contudo estas estariam proibidas de frequentar as aulas de desenho vivo até à década de 1890. Para mais informação sobre a história da frequência feminina na Royal Academy of Arts de Londres, recomenda-se a consulta do artigo «A brief history of women at the Royal Academy», de Helen Record e do artigo «A "female invasion" 250 years in the making» de Annette Wickham. Sugere-se também a leitura de «Women Artists in Nineteenth-Century France», de Nicole Myers.

¹⁴ Lisboa, 2007: 138

¹⁵ Mesmo não partindo da Academia, Lowndes Vicente vê o desenho nu como um «entrave não oficial», citando Sarah Affonso, artista e aluna da Academia de

Belas-Artes de Lisboa entre 1915 e 1922, quando diz que «As Belas-Artes não eram frequentadas por raparigas, por causa dos nus», e que «mesmo filhas de arquitectos e pessoas mais abertas não deixavam as filhas [ir para as Belas-Artes] porque achavam que não era preciso ver homens nus, para fazer desenho» (2015: 143).

¹⁶ Segundo Maria Helena Lisboa, contudo, encontrou-se registo de alunas que teriam feito exame de Desenho de Arquitectura e mesmo alunas que frequentavam o curso especial de Arquitectura, como poderemos ver adiante.

¹⁷ Lisboa, 2007: 137-8

¹⁸ Vicente, 2015: 124

¹⁹ Vicente, 2015: 143

²⁰ Vicente, 2015: 115-116

²¹ Lisboa, 2007: 137. Consultando os livros de exames, encontramos alguns registos que contrariam estas informações, pois os primeiros registos de alunas que encontrámos reportam a 1880/1881. A primeira aluna da qual encontrámos registo foi de D. Francisca Rosa Silva, inscrita como aluno amador, 1º ano, em 1880/81. De acordo com o Exames do Curso de Desenho 1872-1881, Albertina Falkner e Francisca Lisboa teriam, em 1882, feito exame de Anatomia de 2º ano, porém não encontrámos registos das suas inscrições em ano anterior. Os restantes exames que fizeram seriam todos respeitantes ao 1º ano. No processo individual de Albertina Falkner, esta pede ingresso na Academia em 1881. Não encontrámos processo individual de Francisca Lisboa e Francisca Silva para poder confirmar as datas de ingresso. Apesar de Maria Helena Lisboa afirmar que estas alunas não se teriam inscrito a Desenho de Modelo nem Desenho Arquetónico no seu primeiro ano, encontrámos menção a exames a ambas as disciplinas nos registos das alunas.

²² O enquadramento histórico da questão, neste primeiro momento, foi delimitado entre 1881, com a primeira Reforma da Academia que permitiu, entre outras

alterações, o acesso feminino à Academia, e 1911, a segunda Reforma, com a República, reforma essa que também viria a trazer alterações à população estudantil da Academia e que será um tema a explorar futuramente.

²³ Este é ainda um registo inacabado que só após um levantamento exaustivo e sistemático de todas as fontes primárias - como livros de matrículas, livros de exames dos vários cursos, livros de termo, processos individuais, ... - poderá estar mais perto de uma imagem completa do percurso destas alunas. Ainda assim, porque há poucos registos escritos da época sobre o percurso dos alunos em geral e porque é de crer que certamente houve material que se perdeu, nos quase 150 anos que separam esta pesquisa e o registo académico destas alunas, não cremos que se possam descrever integralmente os percursos das alunas das Belas-Artes do fim do século XIX.

²⁴ O Prémio Anunciação pretendia premiar os alunos da Aula de Pintura. Na sua inceptação, participavam neste concurso os alunos dos cursos especiais de Pintura que se inscrevessem para tal: «Este concurso era destinado a alunos do curso de pintura histórica e de pintura de paisagem. A temática era subordinada a figuras de animais tiradas pelo natural, no interior ou no exterior, ficando a composição ao critério do aluno» (Bailão et al, 2020: 188).

²⁵ O Prémio Lupi foi instituído em 1896 com intuito de premiar os alunos da antiga Aula do Mestre Lupi. Assim, apenas os alunos inscritos na cadeira de Pintura Histórica podiam concorrer, apresentando uma pintura a óleo de figura ao natural/ modelo nu.

²⁶ Esta obra vencedora faz parte da coleção da Academia de Belas-Artes (cf. Bailão et al, 2020: 195).

²⁷ Este número não inclui Júlia Adelaide de Sousa Andrade e de Maria das Dores Cardoso Guedes. Apesar de mencionadas por Maria Helena Lisboa, ainda não encontramos registo destas alunas.

²⁸ Veja-se Castro, Z. O. d. & Esteves, J. (ed.), 2005: 34-35

²⁹ Veja-se o artigo *Gremio Artístico*, publicado na revista *O Branco e o Negro*, n.º 2, em 1899.

³⁰ Veja-se a página web sobre o LEILÃO 65 ANTIGUIDADES E OBRAS DE ARTE, PRATAS E JÓIAS de 19 e 20 abril 2017, disponível em <https://veritas.art/lot/clotilde-feio-soares-de-azevedo-paisagem/?chosen=1>.

³¹ Os dados encontrados referem que a aluna foi avaliada com 14 valores a paisagem, segundo o Registo dos Exames dos Cursos Especiais 1883-1933. Porém diferentes registos mencionam, por vezes, valores distintos para o mesmo exame.

³² Veja-se o *Catálogo da Exposição de Pintura nas Galerias dos Armazéns de Grandella*, de 1909.

³³ Nomeadamente, em 1913, da sua colocação provisória no Liceu Maria Pia em Lisboa (veja-se o Diário do Governo Número 259 - Ano 1913) e, em 1924, da sua transferência da Escola Industrial Faria Guimarães, no Porto, para a Escola de carpintaria e trabalhos femininos de Victorino Damasio, em Lagos (veja-se o jornal *O Algarve*, 9 de Março de 1924), onde lecionaria desenho geral e ornamental.

³⁴ A Reforma de 1911 incluiu uma reforma curricular aos cursos da Escola de Belas-Artes que substituiu o Curso Geral de Desenho pelo Curso Preparatório dos cursos especiais, estes sendo de Pintura, Escultura e Arquitetura. Especialmente a partir dos anos 20, passa haver mais abertura da sociedade, e consequentemente da Escola, em receber a população feminina nos seus espaços. 1932 trouxe uma reestruturação curricular aos cursos das Belas-Artes que agora se dividem em 3 cursos especiais, de 4 anos, que dão acesso a 3 cursos superiores, com duração de um ano, mantendo-se os cursos nas áreas de Pintura, Escultura e Arquitetura. Para além ser exigido aos estudantes que pretendiam frequentar a Escola que tivessem o ensino liceal e não apenas a instrução primária, passa também a existir um exame de admissão. Margarida Calado e Hugo

Ferrão mencionam que «Apesar dos anos aparentemente obscuros que a Escola de Belas-Artes viveu depois da reforma republicana de 1911, porque de forma obsoleta se manteve fiel ao naturalismo, o Estado Novo e a reforma de 1932 virão trazer outro alento ao ensino artístico ou, pelo menos, levaram a uma identificação entre a arte oficial do regime e aquilo que se ensinava na Escola, (...)» (Calado, M. e Ferrão, H., 2013,: 1125)

Em 1932 são reinstituídas as Academias extintas em 1911: «A legislação de 1932 distribuía pela Direção Geral do Ensino Superior e das Belas-Artes (DGSBA), Conselho Superior de Belas-Artes (CSBA) e ANBA as funções do antigo Conselho Superior de Belas-Artes e dos extintos Conselhos de Arte e Arqueologia, numa gradual desvalorização da estrutura descentralizadora proposta pela extinta 1.ª República. A DGSBA passaria a coordenar os trabalhos «de carácter artístico dos serviços públicos e a guarda e conservação do património artístico e arqueológico do País» e o novo CSBA concentraria agora as «funções técnicas e administrativas que estavam dispersas». À ANBA, por sua vez, ficavam reservados «os trabalhos especulativos, puramente académicos, que o estudo da nossa riqueza artística possa merecer» (Decreto n.º 20.985. Diário do Governo n.º 57, 7 mar. 1932, 431). (...) O âmbito das atividades académicas e especulativas atribuídas à ANBA eram a defesa, estudo e divulgação da cultura artística nacional passada e presente, através da organização de conferências, exposições e elaboração de propostas «convenientes à conservação do património artístico e arqueológico nacional» (Decreto n.º 20.977. Diário do Governo n.º 55, 5 mar. 1932, 420)» (Baião, 2016: 3).

É ainda pertinente salientar que tanto a Reforma de 1911 como a de 1932 são reflexos de alterações sociais profundas na história política portuguesa, em primeiro lugar com a transição da Monarquia para a 1ª República e, em segundo, a solidificação do regime do Estado Novo. O início dos anos 30 vê não só esta Reforma das Belas-Artes, como também a criação do Secretariado de Propaganda Nacional

(SPN), em 1933, que, sob a direção de António Ferro, se tornaria o catalisador de um novo paradigma no panorama artístico português.

³⁵ E aqui não podemos deixar de mencionar os *ateliers* privados, que possibilitavam a aprendizagem das Belas-Artes neste contexto mais íntimo e resguardado, destacando casos como os *ateliers* de Roque Gameiro, de José Malhoa, de Columbano ou de Carlos Reis, mas também Emília dos Santos Braga e Zoé Wauthélet Batalha Reis, discípulas de Malhoa, de Adelaide de Almeida ou de Adelaide Lima Cruz. Enquanto os *ateliers* de mestres apareceram ainda durante o século XIX, estes nomes femininos só apareceriam, e se tornariam mais habituais como professoras, no século XX, depois da sua discência com os mestres referidos.

Referências

Fontes primárias

[Livro de] Exames do Curso de Desenho 1872-1881. Arquivo Histórico da Biblioteca da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.

Livro de Exames Extraordinário 1882 - 1915. Arquivo Histórico da Biblioteca da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.

Livro dos Exames [Curso Geral de Desenho] 1882-1898. Arquivo Histórico da Biblioteca da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.

Livro dos Exames Curso Preparatório 1898 1911. Arquivo Histórico da Biblioteca da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.

Processo Individuais das Alunas. Arquivo dos Serviços Académicos da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.

Registo dos Exames dos Cursos Especiais 1883-1933. Arquivo Histórico da Biblioteca da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.

Bibliografia

Almeida-Matos, L., 2000. *Desenhos do século XIX. O Museu Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto*. Porto: Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto.

Arruda, L., 2012. *Imagens do corpo na Academia de Belas-Artes: método de aprender o desenho*. Em: Tavares, C. A. (ed.). *Representações do corpo na ciência e na arte*. Lisboa: Fim de Século, p. 139-151.

Baião, J., 2016. Cem anos depois: a Academia Nacional de Belas-Artes. Contextos, protagonistas, ações (1932-1974). Disponível em [https://www.academia.edu/es/29957248/Cem_anos_depois_a_Academia_Nacional_de_Belas_Artes_Contextos_protagonistas_a%C3%A7%C3%B5es_1932_1974_\[20-08-2022\]](https://www.academia.edu/es/29957248/Cem_anos_depois_a_Academia_Nacional_de_Belas_Artes_Contextos_protagonistas_a%C3%A7%C3%B5es_1932_1974_[20-08-2022])

Bailão, A., Candeias, A., Carneira, L. & Pereira, F. A. B., 2020. *A reserva de pintura da FBAUL: visão historiográfica dos diversos prémios pictóricos*. Em: Revista de História da Arte e da Cultura, jan-jul, pp. 184-202.

Calado, M. & Ferrão, H., 2013. *Da Academia à Faculdade de Belas Artes*. Em: *A Universidade de Lisboa nos séculos XIX-XX (vol. II)*. Lisboa: Universidade de Lisboa, pp. 1107-1151.

Calado, M., 1988. *O ensino do Desenho: 1836-1988*. Em: *O caderno do desenho*. Lisboa: Faculdade de Belas Arte da Universidade de Lisboa, pp. 77-116.

Calado, M., 1989. *Academia do Nu*. Em: Pereira, J. F. (ed.). *Dicionário da Arte Barroca em Portugal*. Lisboa: Editorial Presença.

Calado, M., 1999. *O corpo humano da perspectiva do ensino artístico*. Em: *A permanência do corpo: academias da escola de Lisboa: exposição do património artístico da Faculdade de Belas-Artes de Lisboa*. Lisboa: Reitoria da Universidade de Lisboa, pp. 15-28.

- Calado, M., 2012. *Desenhar o corpo - uma metodologia de ensino constante na arte ocidental*. Em: Tavares, C. A. (ed.). *Representações do corpo na ciência e na arte*. Lisboa: Fim de Século, pp. 109-124.
- Cardeira, A. M., 2017. *Prémio Lupi*. Em: Convocarte [Arte e Activismo Político: Perspectivas da História da Arte e Estudos de Caso], nº 5, Dez. 2017, pp. 397-409. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/47186> [20-05-2022]
- Cardeira, L., 2017. *Prémio Anunciação*. Em: Convocarte [Arte e Activismo Político: Perspectivas da História da Arte e Estudos de Caso], nº 5, Dez. 2017, pp. 385-396. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/47186> [20-05-2022]
- Castro, Z. O. d. & Esteves, J. (ed.), 2005. *Dicionário no Feminino (séculos XIX-XX)*. Ilda Soares de Abreu; António Ferreira de Sousa; Maria Emília Stone (coord.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Faria, A., 2009. *A Coleção de Desenho Antigo da FBAUL (1830-1935): tradição, formação e gosto*. Dissertação de mestrado em Museologia e museografia. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes, 1º Vol. Disponível em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/7883>
- Faria, A., 2010. *Desenho Antigo: na Coleção da Faculdade das Belas-Artes de Lisboa*. Em: Arruda, L., Bernardo, J. V. e Faria, A., *Desenho antigo: na coleção da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa*. Lisboa: FBAUL-CIEBA, pp. 19-31.
- Lisboa, M. H., 2007. *As academias e escolas de Belas-Artes e o ensino artístico (1836-1910)*. Lisboa: Colibri: IHA/FCSH.
- Moncovic, S., 2016. *Mulheres Artistas antes de Aurélia de Sousa: a lenta metamorfose de uma condição no espaço da Academia Portuense de Belas Artes*. Em: F. L. Vicente (ed.). *Aurélia de Sousa: Mulher Artista (1866-1922)*. Porto: Tinta da China, pp. 125-135.
- Myers, N., 2018. *Women Artists in Nineteenth-Century France*. [Online] Disponível em: https://www.metmuseum.org/toah/hd/19wa/19wa_hd_19wa.htm [Acedido em 06-12-2021].
- Nascimento, S. L., 2006. *A importância do corpo humano no ensino do Desenho na Escola de Belas-Artes de Lisboa no século XX: antes e depois da integração na Universidade de Lisboa* [Dissertação de Mestrado]. Lisboa: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.
- PORTUGAL. MINISTÉRIO DO REINO, 1882. *Decreto de 22 de março de 1881 de reforma das academias de bellas artes de Lisboa e do Porto*. Em: *Coleção oficial de legislação portuguesa, Ano de 1881*. Lisboa: Imprensa Nacional, p. 41-46. Disponível em <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.35112103828994&view=1up&seq=57> [Acedido em 03-01-2022]
- Record, H., 2020. *A brief history of women at the Royal Academy*. [Online] Disponível em: <https://artuk.org/discover/stories/a-brief-history-of-women-at-the-royal-academy> [Acedido em 06-12-2021].
- Vicente, F. L., 2015. *A arte sem história: Mulheres e cultura artística (Séculos XVI - XX)*. Lisboa: Babel.
- Wickham, A., 2018. *A "female invasion" 250 years in the making*. [Online] Disponível em: <https://www.royalacademy.org.uk/article/magazine-ra250-female-invasion-women-at-the-ra> [Acedido em 06-12-2021].

A Escola-Oficina n.º 1 (1905-1918): o ensino artístico inovador num modelo de ensino libertário

Sheila Nunes

Doutoranda em Ciências da Arte e do Património, FBAUL. Mestre em Crítica,
Curadoria e Teorias da Arte, FBAUL.

sheilanunes@campus.ul.pt

Resumo

A Escola-Oficina n.º 1 (1905-1987) foi o primeiro modelo inovador de ensino a acompanhar os movimentos educativos que na Europa e nos Estados Unidos procuravam uma alternativa ao modelo de ensino existente. Foi a primeira a colocar em prática os ideais libertários e anarquistas inspirados na chamada *Educação Nova*, tendo o apoio da Maçonaria, bem como do Estado a partir da implantação da República em 1910. A Escola-Oficina n.º 1 procurou combater a desigualdade social existente no ensino tradicional, ao criar um sistema educativo que conjugava os aspetos científicos, artísticos e culturais do ensino clássico com os aspetos manuais do ensino profissional, com a particularidade de utilizar o Desenho também como método de consolidar a aprendizagem, enquanto procurava inculcir no aluno um sentido de autonomia, independência e forte conduta moral. Apesar da direção ser maçónica, o sucesso deste modelo de educação integral dar-se-ia através do seu corpo docente, maioritariamente formado por anarco-sindicalistas, cuja visão da sociedade privilegiava o ensino e a educação, que acreditavam ser a única forma de conseguir indivíduos íntegros e uma sociedade mais justa. O período em que estes pedagogos puseram em prática o Plano de Estudos de 1906, delineado por Luís da Matta, e que apenas durou até à saída deste em 1918, corresponde ao período áureo da Escola-Oficina n.º 1, e representa um capítulo ímpar na história do ensino durante a I República.

Palavras-Chave: Escola-Oficina; educação libertária; ensino artístico inovador

Abstract

The Escola-Oficina no. 1 (1905-1987) was the first technical school with an innovative teaching model that accompanied the educational movements in Europe and the United States that sought an alternative to the existing teaching models. It was the first to put into practice the libertarian and anarchist ideals inspired by the so-called New Education, with the support of Freemasonry - as well from the State after the implantation of the Republic in 1910. The Escola-Oficina no. 1 tried to fight against the social inequality that existed in traditional education, by creating an educational system that combined the scientific, artistic and cultural aspects of classical education with the manual aspects of professional education, especially using Drawing also as a method of consolidating the learning process, while trying to instill in the student a sense of autonomy, independence and strong moral conduct. Despite the Masonic leadership, the success of this model of comprehensive education came through its teaching staff, mostly formed by anarcho-syndicalists, whose vision of society highly favored teaching and education, which they believed to be the only way to achieve righteous individuals and a fairer society. The period in which these pedagogues put into practice the Study Plan of 1906, outlined by Luís da Matta, and which only lasted until he left the school in 1918, coincides with the golden period of the Escola-Oficina no. 1, which still remains a unique chapter in the history of teaching during the portuguese First Republic.

Keywords: School-Workshop; libertarian education; innovative artistic teaching

Uma escola para formar artistas esculptores de madeira

Em abril de 1903, Luís Filipe da Matta¹, recentemente eleito para a dirigir a Sociedade Promotora de Creches, exprimia a intenção de «... abrir uma Escola Oficina para o sexo masculino...», que seria inaugurada em dezembro de 1905 pela agora designada Sociedade Promotora de Asilos Creches e Escolas. Na inauguração, ele vinha anunciar «os altos serviços» que a escola poderia prestar à sociedade, «dotando-a com bons artistas»², através da orientação dada ao ensino nas aulas e oficinas, que deveria ser «principalmente prático».

A Sociedade Promotora de Creches, de influência maçónica³ e de cariz beneficente (correspondendo aos princípios gerais de beneficência e filantropismo definidos na constituição do Grande Oriente Lusitano Unido, de 1869) fora fundada em 1876 com o objetivo de ajudar as mães trabalhadoras na zona da Graça, em Lisboa. No ano seguinte, iniciava-se a construção do seu novo edifício no Largo da Graça, num terreno cedido pela Câmara Municipal de Lisboa (cujo presidente era José Gregório de Rosa Araújo, maçom e um dos fundadores da Sociedade Promotora de Creches), que seria concluído em 1878, passando a funcionar nesse local a *Creche de Sta. Eulália* até 1903, altura do seu encerramento devido a problemas financeiros, sendo as instalações então alugadas.

A par das mudanças políticas na sociedade portuguesa nesses quase trinta anos, e perante a falta de adesão pelas mães do bairro da Graça somado às dificuldades económicas sentidas, a organização mudava os seus estatutos em 1904 e passava a designar-se Sociedade Promotora de Asylos Creches e Escolas (consideradas mais úteis que as creches), alargando assim o seu campo de ação, sendo através desta que vemos surgir a Escola-Oficina n.º 1, que é inaugurada em 1905 nas suas instalações provisórias⁴, com quatro alunos apenas:

... No dia 9 de fevereiro de 1905, na Sede Provisória da Sociedade Promotora de Asilos, Creches e Escolas, Rua S. João da Praça, n.º 83, 2º andar, às nove horas da manhã, perante os corpos gerentes da escola, dos dois professores e dos 4 alunos, foi solenemente inaugurada a Escola Oficina N.º 1...⁵

Inicialmente, a Escola-Oficina n.º 1 recebia apenas crianças entre os sete e os doze anos do sexo masculino do bairro da Graça já com conhecimentos de escrita e leitura e que podiam frequentar a escola gratuitamente até aos dezoito anos (até 1910 eram as Lojas do Grande Oriente Lusitano a suportar os custos). De acordo com o regulamento de 1904, a escola tinha como objetivo a formação de «artistas esculptores de madeira»⁶, sendo administradas as aulas de Instrução Primária Elementar (Português e Aritmética), Desenho e Talha (esta rapidamente seria desdobrada em duas: Escultura e Modelagem



Figura 1. Na Escola-Oficina n.º 1 a configuração tradicional da sala de aula seria abandonada a partir de 1907. Imagem reproduzida in Cadernos De História Da Educação, 18(3), set.-dez. 2019, p. 798.

de Madeira), com a previsão de fornecer «excursões de educação e instrução» e sem qualquer correspondência com o ensino oficial. Apesar de anunciar ser «expressamente proibido» aos professores de insultar ou exercer qualquer ato de violência ao aluno, algo que ia ao encontro dos princípios e métodos usados na *educação nova*, no seu início eram aplicados castigos físicos e era usada uma forte disciplina que previa expulsões. Em julho do mesmo ano a escola aumentava o seu número de alunos para vinte, e em setembro abria uma oficina de marcenaria. Esta estrutura, com uma média de seis horas diárias – e trinta e seis por semana, pois incluía o sábado, com doze horas dedicadas ao Desenho⁷ –, seria usada durante dois anos, até janeiro de 1907, ano em que começa a ser implementado o *Plano de Estudos para a Escola-Oficina n.º 1*, redigido em dezembro do ano anterior por Luís da Matta, filho do fundador⁸.

A introdução de um modelo libertário

O *Plano de Estudos para a Escola-Oficina n.º 1* iria marcar uma nova fase da escola, com a remodelação do seu programa (em que deixava de ser apenas uma escola profissional de marcenaria), com a introdução de novas cadeiras e novas contratações para o corpo docente. Como pressuposto geral, o *Plano de Estudos de 1906* defendia a necessidade de uma «educação integral» que abrangesse todas «as faculdades do homem – e fazer-se de forma simultânea», e enunciava a maneira de executar estes princípios, baseados na curiosidade natural da criança:

A educação deve pois ser integral, isto é, abranger todas as faculdades do homem e fazer-se duma maneira simultânea [...] Deve ela fundar-se no desejo natural de saber, que existe na criança. [...] Como é? porque é? para que é? são as perguntas que ela formula constantemente a propósito de coisas de começo infinitamente simples e depois mais

*complexas... [...] O educador deve antes auxiliar, conduzir o esforço da sua pequenina inteligência, para que por si própria descubra a verdade que procura; [...] quanto mais conseguir que seja o aluno quem pergunte, quem indague dos fenómenos, das cousas e das ideias, que ele terá o tacto de fazer aparecer natural, espontaneamente na lição sem a criança suspeitar do artifício; seja ela quem forme, formule, critique e corrija a própria opinião. Deste modo, o tempo da Lição será rápido e esta será tão atraente, que o aluno desejará a seguinte.*⁹

Este trabalho pedagógico teria um objetivo específico: o de criar um ser livre, autónomo, independente, responsável e solidário, algo que a Escola-Oficina n.º 1 estaria capacitada para fornecer. Em fevereiro de 1910, o modelo pedagógico da Escola-Oficina n.º 1 veio reforçar ainda mais o aspeto da autonomia no aluno, ao criar *A Solidária*, uma associação formada pelos alunos e por eles dirigida, e responsável pela gestão e fornecimento dos almoços e lanches escolares, bem como pela organização de excursões e de outras atividades culturais e desportivas, como o teatro, a dança, o ciclismo, a natação e o futebol:

*[...] só assim se criam hábitos e métodos de investigação, pensamento e raciocínio, e se adquire a confiança no trabalho próprio, indispensável à realização do mais simples fim. Essa confiança em conseguir por si próprio o fim proposto, é condição essencial da independência intelectual do indivíduo; o método de investigação e a independência, contribuem indispensavelmente para a formação do critério individual; este para criar o poder de iniciativa própria. E não serão essas as principais características do indivíduo intelectualmente educado? [...] na verdade, sem que a iniciativa e o critério afastem o indivíduo do automatismo, da sujeição às ideias e às acções dos outros e até às ideias do passado, preconceituoso, salvando-o do caos intelectual das maiorias, como levá-lo a compreender e formar a sua dignidade própria? [...] O conhecimento das cousas e da vida, a independência e a vontade conduzem à ideia da responsabilidade dos actos próprios, à ideia do dever à coragem para a luta social e, do mesmo passo, aproximam os indivíduos, naturalmente sociáveis, tornando-os solidários.*¹⁰

Nos dois primeiros anos de vida, a escola seguia os moldes convencionais de ensino, com a sineta a marcar o início das aulas, as salas com a configuração tradicional de carteiras duplas alinhadas frente a um estrado e com um sistema de avaliação que passava por exames de aproveitamento (que apenas foram totalmente abolidos em 1910). Mas a partir de 1907 com a implementação do *Plano de Estudos para a Escola-Oficina n.º 1*, os dois anos seguintes iam apresentar sinais visíveis da aplicação de um ensino integral, com a renovação do corpo docente constituído por homens e mulheres cujos



Figura 2. Aula de desenho anterior a 1907, podendo ainda ver-se à direita o estrado. Imagem reproduzida in *Cadernos De História Da Educação*, 18(3), set.-dez. 2019, p. 797.

nomes estavam associados ao anarco-sindicalismo (como Adolfo Lima e César Porto, entre outros) e a introdução de novas disciplinas. Segundo os valores anarquistas, para além da educação clássica deveria existir igualmente uma base espiritual e cultural, de modo a criar homens informados, de espírito crítico e livre. Preconizavam que seria a educação a dar as ferramentas para uma grande revolução transformadora da sociedade, como declarou Carlos Rates mais tarde, na década de 1920, então Secretário Geral do Partido Comunista Português:

*Separa-nos dos sindicalistas e dos anarquistas eles darem uma importância primordial ao factor educação para provocar a revolução, enquanto que nós supomos que serão os factos materiais que a hão-de provocar. [...] Eles supõem que a revolução há-de vir quando a humanidade estiver educada.*¹¹

Neste *Plano de Estudos*, para além do ensino do Francês, vemos surgir a surpreendente disciplina de Sociologia dada por Adolfo Lima¹² que, para além de abordar o comportamento humano ou a organização social, iria pôr à discussão temas como o da escravatura¹³, o egoísmo ou o altruísmo. Outra novidade do plano de estudos era a sistematização e organização dos trabalhos manuais como base de método das disciplinas, como é o caso do ensino das Ciências por António Lima¹⁴, que incluía trabalhos na horta da escola, (a partir de 1910 cada aluno recebia um talhão) para além de passeios ao campo e praia. A escola passava também a aceitar as crianças ainda iletradas¹⁵, e os professores passavam a tratar os alunos pelos seus nomes, e vice-versa.

A tipologia habitual da sala de aula era mudada: as carteiras foram retiradas, passando a existir uma mesa apenas partilhada pelos alunos e pelo professor, que partilhavam igualmente da indumentária usada na escola – uma bata azul até 1912, depois branca –, num registo descontraído

em que o aluno não precisava de pedir licença ao professor para sair da sala. Desapareciam as cópias e os ditados, sendo que estes passavam a ser feitos e corrigidos pelos alunos; em vez de decorar, as regras gramaticais eram aprendidas através de comparações e analogias; na Aritmética usavam-se objetos como berlindes ou pauzinhos. Em 1909, eram abolidos definitivamente os exames, sendo substituídos por uma avaliação contínua, os alunos transitavam de grau consoante a aptidão apresentada, sendo que em alguns casos o aluno era questionado pelo professor em relação à nota que deveria ter. No final do ano letivo, que correspondia ao ano civil, os trabalhos dos alunos eram expostos no estrado da sala de aula, um espaço que servia agora para valorizar aquilo que o aluno produzira.

Era um programa pedagógico que apostava na informalidade e familiaridade, escolhendo o «regime da alegria, amor, franqueza e liberdade», ao mesmo tempo que inculcia ao aluno «responsabilidade e trabalho». As salas de aula surgiam como «lugares higiénicos e confortáveis [...] sem púlpitos dando ao professor um lugar de primazia» com o aluno a ter a liberdade de escolher o lugar em que se sentava. As formalidades eram abolidas bem como o toque da sineta, e a pontualidade vinha pelo «hábito consciente do aluno». Esta falta de convencionalismo era igualmente refletida na abolição de compêndios, pois estes criavam «o hábito nefasto de substituir a noção ao objecto». Deste regime de liberdade na educação do aluno resultava um comportamento distinto fora da escola, como se depreende do testemunho de Deolinda Martin (1883-1993), uma das professoras:

*Nós íamos para o Coliseu, às vezes havia umas matinés, e os nossos alunos espantavam-se da indisciplina, do barulho que os alunos das outras escolas faziam e que eles não faziam [...]. Eles não precisavam. Não estavam constrangidos em parte nenhuma [...] porque estavam criados em Liberdade. [...] e então ficavam muito admirados do que os outros faziam. Quer dizer, não sentiam necessidade de fazer aquilo: bater com os pés, dar gritos, aquelas manifestações todas que nós sabemos que todas as crianças fazem.*¹⁶

É durante este período que Leopoldo de Almeida (1898-1975) ingressa na Escola-Oficina n.º 1, que provaria ser decisivo na sua formação de escultor. Frequentando o curso entre 1906 e 1915, acompanhou desde início a fase marcada pela introdução do *Plano de Estudos*, tendo presidido a Associação *A Solidária* no ano da sua criação (1909) formada pelos alunos entre os sete e os catorze anos, sendo o responsável pela organização da *Festa da Paz*, uma excursão de visita ao Campo Grande que contava com a participação de outras escolas. Em 1912, Leopoldo de Almeida viu uma medalha da sua autoria ser adquirida pelo Presidente da República Manuel de Arriaga após a visita deste em dezembro de 1911¹⁷ à exposição de trabalhos dos



Figura 3. Aspeto de aula de desenho e modelação, anterior a 1912. Alguns modelos eram oriundos da Escola de Belas-Artes de Lisboa. Fundação Mário Soares e Maria Barroso / Museu Maçónico Português - Grémio Lusitano.

alunos (já a substituir os exames), pela quantia de cinco mil reis¹⁸, algo que estava contemplado nos Regulamento da escola, que previa a venda dos trabalhos dos alunos¹⁹. Em 1915, ele seria admitido na Escola de Belas Artes, sendo esse facto celebrado pela Direção: «Foi proposto e aprovado um voto de congratulação pelo exito obtido nos exames na Academia de Bellas Artes pelo antigo alumno da Escola Oficina n.º 1, Leopoldo Neves d'Almeida»²⁰. Durante a sua frequência na Escola-Oficina n.º 1, Leopoldo de Almeida teve como professor de Trabalhos Manuais (modelação em barro e papel) António Lima (1883-1968), que também dava as aulas de Ciências; em Noções Práticas Rudimentares de Física, Química, Botânica, Zoologia e Higiene ensinava Adolfo Lima, «um ateu, que tinha romântica e eficazmente três religiões: a do progresso, a da justiça e a de Nossa Senhora a Beleza»; César Porto²¹ ensinava Português e Sociologia; em Desenho e Escultura, os professores eram José Pereira²², o pintor Emílio Paula Campos²³ e o escultor José Isidoro Netto²⁴ (1875-1960), que também ensinava Modelação. José Pereira considerava necessário que, antes aprender a geometria, a criança (que por tendência desenha aquilo que a rodeia) precisava primeiro de desenvolver o gosto e o hábito de desenhar, e só após esse gosto estar desenvolvido é que se deveria proceder ao ensino do desenho, mas sem o uso de compêndios, cheios de estigmas e regras geométricas²⁵.

O escultor José Isidoro Netto, que entrara como professor na Escola-Oficina n.º 1 no mesmo ano que Leopoldo de Almeida, apanhou a fase de transição antes da aplicação do novo plano de estudos, tendo ainda examinado alunos, no início de 1907. Estes exames eram feitos perante uma série de convidados, em que se incluíam cooperativistas, membros de associações de beneficência e centros escolares, e eram seguidos de um lanche, num registo festivo. No exame de Desenho, que tinha também como avaliador um

elemento externo, neste caso um gravador da Imprensa Nacional, as crianças deveriam responder a questões «sobre noções elementares de geometria, teriam de fazer um esboço de um modelo tirado à sorte, e teriam de apresentar e explicar um ‘desenho claro-escuro’, por elas escolhido, e por elas executado no decorrer do ano lectivo, durante um máximo de seis horas, sem a ajuda do professor da cadeira». Na semana seguinte seguia-se o exame de Modelação que consistia em «...Modelar um Ornato ou fragmento tirado à sorte, em uma sessão máxima de três horas...»²⁶, um exercício que José Netto considerava ser um dos mais propícios ao desenvolvimento do espírito de observação, da iniciativa, do gosto e da expansão da personalidade, já que a modelação seria o modo natural de ela se exprimir, sendo o material eleito o barro²⁷. Na Cadeira de Escultura e Modelação de Madeira, onde dava Geometria, Desenho Ornamental e Modelação, José Netto introduzia três exercícios: Modelação copiada do natural, para criar na criança o hábito da observação; Modelação livre, com o objetivo de desenvolver a imaginação; e Composição decorativa, em que a criança aplicava a sua criatividade ao dispor as formas com harmonia.

Após o término dos exames, seguiu-se a entrega de prémios aos alunos que tinham passado de classe, em março de 1907, o que foi o motivo para uma nova festa, desta vez com cem crianças oriundas de outras instituições educativas da Maçonaria de Lisboa²⁸. Para além de sindicalistas, a festa contava com a presença de políticos republicanos, como a de Bernardino Machado (1851-1944), um defensor do *ensino novo*, que proferiu um discurso em que defendia a socialização do ensino²⁹. A partir de 1910, o apoio republicano iria surgir de forma oficial, através do Governo Provisório da República, que vinha louvar «os valiosos serviços prestados ao progresso do ensino e da educação em Portugal» atribuindo à Escola-Oficina n.º 1 um subsídio. A questão do ensino era cara aos republicanos e após a Implantação da República lançaram e apoiaram projetos de reforma educativa que visavam o fortalecimento da sociedade, como é o caso do Jardim-Escola João de Deus³⁰, em Coimbra, surgido pela mão do filho do pedagogo, João de Deus Ramos (1878-1956), que com João de Barros (1881-1960), o principal ideólogo da pedagogia republicana e maçom desde 1910³¹, foram responsáveis pela Reforma da Instrução Primária de 1911³².

A par do Jardim-Escola, João de Barros elegia também a Escola-Oficina n.º 1 como modelo a seguir³³, porque para além de esta estar alinhada com a ideia de uma educação republicana, ou seja, uma *educação neutra*³⁴ – oposta à educação jesuítica, e que proibia a educação e ensino religioso nos estabelecimentos educativos desde o início do governo provisório –, o seu modelo trazia o aspeto (já anunciado no discurso de Luís da Matta aquando da inauguração da escola) «que se poderá chamar prático [...] daquele em que se encara a necessidade que o aluno tem de vir preparado para o *struggle of life* com uma preparação técnica e com a consciência da sua utilidade social, e,

por conseguinte, com o sentimento cívico dos seus direitos e dos seus deveres»³⁵. A exemplificar esse sistema de ensino prático, João de Barros descreve ter visto na Escola-Oficina n.º 1 uns quadros «que são autênticas maravilhas de compreensão pedagógica [...] para o ensino da cosmografia» da autoria de Adolfo Lima, que também o produzira uns «quadros históricos, sistematizados, em que, de uma maneira rápida, a criança adquire uma noção segura e clara, não dos nomes dos Reis e dos Imperadores, mas da evolução»³⁶. Quanto ao sentimento de direitos e de deveres cívicos referidos por João de Barros, estes eram mostrados de forma particular através de iniciativas como a associação *A Solidária*.

Mantendo os objetivos de uma metodologia pedagógica baseada numa educação integral, o *Plano de Estudos* de 1906 viria a sofrer de uma nova remodelação em 1912, que refletia o afastamento da vertente profissionalizante que vinha ocorrendo durante esses últimos cinco anos, com o surgimento de algumas práticas curriculares que iriam figurar nessas modificações, como é o caso da «aula de Primeiras Letras». Os exames tradicionais iriam gradualmente desaparecer, sendo substituídos por exposições dos trabalhos dos alunos. Isto veio permitir a observação de alguns problemas e a introdução de correções metodológicas, como está descrito nas atas da direção referentes à exposição de desenho ocorrida em dezembro de 1909:

*[...] na exposição de trabalhos de Desenho notou-se a falta de seriação na aprendizagem, a repetição sem progresso e amiudada de modelos e, em muitos casos, a falta de interesse ou de compreensão daquela arte por parte do aluno, o que mostra a necessidade de orientar de modo diferente a aprendizagem de Desenho, não fazendo apenas depender da chama da vocação ou habilidade o progresso dos alunos; foi ainda notado, ao organizar-se a exposição de Desenho, que a orientação destas exposições não fora compreendida, pois apenas alguns trabalhos, os melhores, haviam sido dados para expor pelo respectivo professor, tendo-se tornado necessário procurar outros para se poder organizar a exposição, o que deu como resultado serem alteradas as classificações primitivamente dadas para os diversos alunos do 2º grau. Como os alunos sejam os principais interessados na organização das exposições, julga a Direcção necessário que eles cooperem nela com os professores; para melhor apreciação e mais fácil comparação dos resultados, todos eles devem trazer indicados o número de horas gastas em os produzir [...]*³⁷

O ensino do Desenho

O *Plano de Estudos* de 1906 seria desenvolvido e corrigido em 1912, com a Escola-Oficina n.º 1 a perder o seu carácter marcadamente profissionalizante, tornando-se assim numa escola primária superior, separando os cursos em cursos profissionais de aprendizagem e no curso especial primário

e de praticante de escritório, todos iguais nos primeiros três anos, que agora correspondiam ao 1.º grau de instrução primária, seguidos de três anos (três graus) na área de especialização cuja parte geral correspondia ao 2º grau de instrução primária. Até 1912, a educação geral primária compunha-se de Português; Francês; Noções práticas rudimentares de: Aritmética, Física, Química, Botânica, Zoologia, Biologia, Higiene; Princípios rudimentares de Sociologia: Geografia (território), Educação social e História (população); Trabalhos manuais educativos; Música-canto coral; Ginástica sueca. Quanto à educação pré-profissional, esta era composta por: Desenho; Modelação; Construção de Mobiliário; Torno em madeira; Talha. Os cursos profissionais de pré-aprendizado eram de marceneiro-entalhador; de marceneiro; de torneiro em madeira; de escultor-estucador. Qualquer dos cursos desenvolvia-se em seis graus, que correspondiam a seis anos de estudo.

A partir de 1913, o curso passava a ter a duração média de oito anos (o primeiro grau passava a durar três anos em vez de um), correspondendo à escola primária superior oficial ou ao 2º ano dos liceus, e surgiam os cursos de Marceneiro, de Torneiro em Madeira e de Escultor - Estucador. A escola passava a preparar os alunos para a admissão às Escolas Industriais e às Belas-Artes e passava a adotar o sistema de coeducação, o que trazia as disciplinas de Trabalhos Manuais e Artes Caseiras ou Ciências e Artes Domésticas, e de Artes Culinárias, a serem frequentadas por raparigas e rapazes, a par de Música, Dança, Desenho, Modelação, Marcenaria, Torno de Madeira e de Metal. Os alunos inscritos eram agora de diversas origens: «filhos de comerciantes, de pequenos industriais, de políticos republicanos e de ‘políticos’ sindicalistas e anarquistas»³⁸, que já podiam pagar as propinas e que procuravam uma escola ao nível das escolas primárias oficiais (não profissionais).

Desde o seu início, o ensino do Desenho



Figura 4. Após 1907, a tipologia da sala apresenta um registo mais informal e familiar. Foto posterior a 1913, Fundação Mário Soares e Maria Barroso / Museu Maçónico Português - Grémio Lusitano.



Figura 5. O Museu Laboratório, com o professor António Lima. Foto posterior a 1913. Fundação Mário Soares e Maria Barroso / Museu Maçónico Português - Grémio Lusitano.

evidenciava-se por ser uma disciplina comum e constante em todos os cursos, profissionais e não profissionais, quer na fase em que duravam seis anos, ou na fase em que duravam oito. Mas a sua importância ia muito além daquilo que era indicado no plano curricular, pois vemos que era também usado como elemento estruturante na aprendizagem, como é o caso da disciplina de Ciências, em que as atividades eram complementadas com desenho e modelação: nas palestras dadas pelo professor António Lima cada tema tinha uma aula com uma série de projeções sobre o mesmo, seguido de três aulas em que os alunos faziam desenhos sobre a matéria dada.

Nesta fase do *Plano de Estudos* de 1912 encontramos o segundo caso de um artista cujo percurso académico beneficiou da formação recebida na Escola-Oficina n.º 1, que também seria determinante no seu percurso artístico: trata-se de José Tagarro (1902-1931) que terá entrado por volta de 1913. Ao contrário de Leopoldo de Almeida, que entrara em 1906, José Tagarro teria a sua formação inteiramente feita nos anos em que o Plano de Estudos libertário funcionou em pleno, com uso do modelo integral em regime de coeducação, terminando o curso no mesmo ano que iria marcar o início do declínio da Escola-Oficina n.º 1. Existe o registo de Tagarro numa fotografia tirada aos alunos em fevereiro de 1916 por ocasião do 6º aniversário da associação *A Solidária*, sendo que ele fez parte da Comissão Administrativa da associação em 1918, em que exerceu as funções de Secretário da Dança³⁹. Neste ano vemos publicadas as suas primeiras ilustrações no *Boletim da Escola-Oficina n.º 1*: um «canto original» (elemento decorativo) no primeiro número, a acompanhar um texto sobre a festa anual de *A Solidária*; e no segundo número a ilustração de uma criança a representar um aluno, a acompanhar as estatísticas de frequências e faltas registadas na escola⁴⁰. A sua aprendizagem artística aqui feita iria ser determinante na sua opção em entrar na Escola de Belas Artes, e

ver-se-ia refletida no grau de segurança por ele apresentado no seu percurso artístico, muito particularmente no domínio do desenho. Em 1918, quando terminou o curso da Escola-Oficina n.º 1, José Tagarro, tinha conseguido empregar-se de imediato como desenhador de marcenaria⁴¹. No entanto, ele voltaria a contactar o Diretor Técnico⁴² César Porto, em 1919, tendo em vista a obter apoio financeiro da parte da escola para se poder candidatar à frequência na Escola de Belas-Artes de Lisboa, pedido esse que foi aceite pela Direção⁴³, o que demonstra o vínculo de proximidade que era mantido entre a instituição e os alunos após a sua saída.

É através da descrição do curso de Desenho da Escola-Oficina n.º 1 que é possível analisar a sua estrutura e os métodos pedagógicos usados, em que até ao terceiro grau encontramos um carácter de cariz mais profissional: no primeiro grau vemos exercícios de desenhos livre com o sem modelo, desenho de memória com a crítica e comparação pelo aluno dos seus desenhos, ou ainda desenho ambidextro ou só com a mão esquerda. No segundo grau, para além do desenvolvimento dos exercícios anteriores e novas técnicas como «Representação das imagens por manchas e aguadas», podemos ler:

*Desenhos livres motivados em assuntos sugeridos pelo professor procurando maior complexidade para desenvolvimento de observação sobre os objectos, embora a cópia não seja exacta, mas legível. As fantasias são concebidas sobre lições de coisas; sobre temas derivados de historietas, contos e anedotas, respeitantes aos usos e costumes dos diversos povos; cenas de jogos; vida e luta de animais, assuntos familiares, etc., etc.*⁴⁴

No terceiro grau, vemos surgir a «Iniciação a pastel, desenhos de objetos observados fora da aula em excursões artísticas e sua discussão»; mantém-se o desenho de memória e ambidextro,

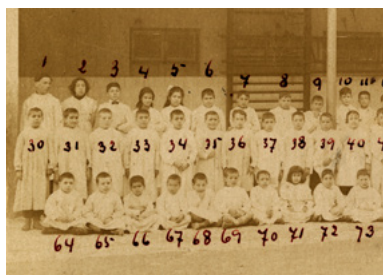


Figura 6. Fevereiro de 1916, sexto aniversário da associação de estudantes A Solidária (detalhe). Na imagem estão identificados José Tagarro (1), Manuel Mendes (34) e Emídio Santana (38). Imagem cedida pelo ANTT.



Figura 7. Aula do curso de Desenho.
Foto posterior a 1913. Fundação
Mário Soares e Maria Barroso / Museu
Maçónico Português - Grémio Lusitano.

e surge o desenho de formas geométricas, com noções de perspetiva.

A partir do quarto grau, o foco maior passa a ser dado às matérias de pendor artístico e decorativo, e surgem também exercícios como «Cópia de gesso (ornamental) a claro escuro, Esboço, do natural, da figura humana, da flora e da fauna» (que inclui desenho de memória e ambidextro), problemas geométricos e projeções, noções de perspetiva. No quinto grau desenvolvem-se as técnicas, com «Cópia de gessos, ornato e figura, a claro-escuro (carvão, lápis, esfuminho ou pena)», «Cópia de figura, do natural, a carvão», «Diversidade de estilos. Estilização da flora», continua o «Desenvolvimento do desenho de memória e ambidextro», e temos ainda «Molduras de arquitetura e ordens arquitetónicas» e «Perspetiva rigorosa». No sexto e último grau, surge «Composição artística», «Cópia de figura do natural», «Desenvolvimento do desenho de memória e ambidextro», «Ordens arquitetónicas», «Perspetiva cavalheira» [sic], «Teoria das sombras». Como nota, surge no plano de estudos a indicação: «Do 4.º grau, em diante, inclusive, o aluno especializar-se-á no género de desenho que for mais conexo com a profissão que seguir».

Encontramos neste Plano de Estudos um curso de Desenho de grande pioneirismo e inovação em termos de metodologia e técnicas utilizadas, como é o caso do desenho ambidextro, algo que se verifica igualmente no curso de Português, no que diz respeito aos exercícios de «Escrita ambidextra», em ardósia ou em papel (exercícios de caligrafia). O facto de no segundo grau o desenho de memória ser seguido por uma crítica e comparação feita pelo aluno sublinha o aspeto de autonomia e de responsabilidade que lhe é inculcada e que vai ao encontro da temática «Dos atos que praticamos para connosco», do curso de Sociologia a partir do 3º grau, que prevê o ensino da «Independência de opiniões e ideias; iniciativa; espírito de continuidade; personalidade; carácter»⁴⁵ num processo evolutivo

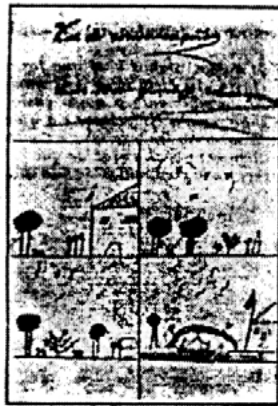


Fig. 25

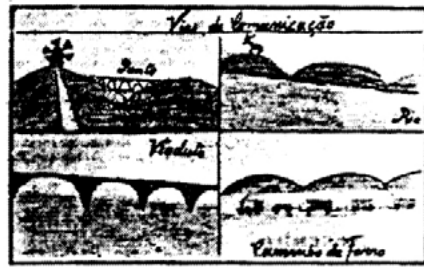


Fig. 26



muito representativa do carácter inovador da *educação integral* na formação geral, cultural e humana dos alunos e que vai muito além da formação meramente técnico-profissional. Nos últimos anos encontramos exercícios de desenho com uso de várias técnicas que em termos curriculares encontram uma correspondência no ensino académico, como é exemplo a disciplina de «Cópia de gessos, ornato e figura, a claro-escuro (carvão, lápis, esfuminho ou pena)» do 4º grau na Escola-Oficina n.º 1 com a de «Exercícios elementares de desenho de figura de relevo» ou «Exercícios de desenho de Ornato, do relevo» do primeiro ano do curso preparatório da Escola de Belas-Artes de Lisboa⁴⁶. É interessante referir que muitos dos modelos a gesso usados nas aulas de Desenho na Escola-Oficina n.º 1 eram provenientes da Escola de Belas-Artes, conforme um registo que menciona o envio de modelos de ornato pelo professor José Simões de Almeida Júnior, em conformidade com o pedido feito pelo Ministro da Interior.⁴⁷

O ano de 1918 é quando é atingido o número máximo de alunos, cerca de cento e cinquenta, e marca a saída do responsável pedagogo, Luís da Matta⁴⁸, sendo substituído por Carlos Porto.

Figura 8. Aprendizagem do desenho: os dois desenhos de cima foram executados por alunos recém-chegados do ensino estatal, enquanto que o desenho da direita, em baixo, foi executado por um aluno que frequentava a Escola-Oficina n.º 1 desde os sete anos. Imagem reproduzida in Candeias, A. (1992) *Educar de Outra Forma. A Escola Oficina Nº 1 de Lisboa, 1905-1930*. p. 435.

Sem Luís da Matta e Adolfo Lima, os dois principais pedagogos do modelo libertário, a Escola-Oficina n.º 1 viu diminuir as condições que permitiam manter os dois modelos pedagógicos distintos, bem como o reduzir da influência anarquista. Paralelamente, a partir de 1912, com o aumento da quantidade de alunos, os professores vinham registando nas atas os problemas de falta de espaço e de condições de trabalho, verificando-se um crescente número de suspensões de alunos devido a uma aplicação maior de disciplina e maior rigidez por parte de alguns docentes. Isto culminaria em 1920, ano em que a associação *A Solidária*, passava a ser dirigida pelos professores, retirando assim força ao aspeto da autonomia dos alunos. A partir de 1920, o declínio da Escola-Oficina n.º 1 seria evidente, com a saída de alunos e o aumento de problemas financeiros, que seriam agravados pela perda do subsídio estatal após o golpe militar de 1926. Em 1933, numa tentativa de relançar o modelo pedagógico, Luís da Matta foi convidado pela direção para regressar. Mas, uma vez terminada a I República, as circunstâncias políticas eram já outras e menos propícias para que o projeto inicial pudesse ser retomado. Luís da Matta vinha lembrar que:

[...] A Escola-Oficina n.º 1 pretendia dar largo desenvolvimento a todas as faculdades da criança para que o adolescente pudesse seguir o caminho que essas faculdades educadas lhe permitissem ou indicassem.

Daqui o desenvolvimento da sua educação Intelectual, Manual, Artística e Social.

*Tirando-lhe o ensino Intelectual, deixaria de ser humano e a Escola-Oficina n.º 1 de ser escola: prepararia apenas 'utensílios animais' para fábricas e oficinas. Tirando-lhe o ensino Manual, deixaria de ser Escola-Oficina. Tirando-lhe o ensino Artístico, prepararia criaturas vulgares ou inferiores. Sem a educação Social, daria forças maiores a egoístas, auxiliando a divisão em servos e senhores, em domesticadores e domesticados.*⁴⁹

A confirmar essa impossibilidade manifestada por Luís da Matta de retomar o projeto inicial, o Estado Novo não só acabaria por proibir a coeducação⁵⁰ como também iria encerrar as oficinas em 1941.

Conclusão

Entre as várias escolas operárias do princípio do século que baseavam as suas práticas educativas libertárias a partir do que era praticado em termos de experiências pedagógicas inovadoras na Europa e América, a Escola-Oficina n.º I representa aquela que obtém maior sucesso, tornando-se o exemplo de um modelo educativo que junta a chamada *educação nova* (baseada na criança), com a *educação integral* de Francisco Ferrer, (ao aliar o ensino clássico ao ensino profissional numa base moral), formando indivíduos autónomos, livres e solidários. Este modelo obteve maior longevidade que

outras experiências em escolas sindicais, graças a três fatores: por um lado, a estabilidade financeira inicial era garantida pelos Maçons, o que permitiu o seu desenvolvimento; por outro lado, contava com a qualidade do corpo docente, formada por pedagogos simpatizantes dos ideais anarquistas, cuja visão colocava o ensino como chave para a mudança da sociedade, que privilegiavam o afeto e promoviam a autonomia do aluno, em total oposição aos métodos usados nas instituições jesuíticas; e ainda por não se assumir como escola operária ou sindical, o que a libertava de pressões externas ganhando a sua autonomia focando-se apenas nas questões sociopedagógicas⁵¹. Até 1918, a Escola-Oficina n.º 1 conheceu várias fases de desenvolvimento, mas é a partir de 1906, com a entrada de professores libertários e a alteração do plano de estudos aplicado entre 1907 e 1912, que o modelo de educação integral é colocado em prática, com a passagem de um processo educacional normativo para um formativo, consolidando assim o modelo educativo libertário que se vê reforçado na coeducação e no aspeto da autonomia do aluno com a criação da associação *A Solidária*, gerida pelos estudantes. Para além do subsídio atribuído à escola por esta ser considerada uma instituição de utilidade pública, o apoio oficial dado pelos republicanos desde o I Governo Provisório de 1910 manifestava-se através do reconhecimento oficial dos seus cursos, cujas habilitações permitiam a entrada em cursos industriais e de belas-artes, como foi o caso dos alunos Leopoldo de Almeida e José Tagarro, que se apresentam como os raros casos de artistas formados nas Belas-Artes que traziam uma preparação prévia incomum, dada por um ensino artístico inovador. Desde o seu início que o ensino do Desenho ocupou um papel importante no programa curricular da Escola-Oficina n.º 1: para além de ser uma disciplina constante nos planos de estudo (1904, 1906 e 1912), quer no ensino profissional ou não profissional, vemos que, seguindo a base formativa utilizada no processo educacional, de articulação do ensino manual com a dimensão teórica, o Desenho era utilizado de uma forma estruturante, fazendo parte do processo de consolidação da aprendizagem e formação do aluno, surgindo como elemento de desenvolvimento cognitivo nas aulas teóricas. A saída dos dois principais pedagogos, Adolfo Lima e Luís da Matta veio revelar a fragilidade do projeto, ao provar que o sucesso do modelo libertário provinha na verdade do trabalho do corpo docente, trabalho esse que a partir de 1918 se foi desvirtuando, bastando dois anos para que a associação *A Solidária* passasse a ser presidida por professores. Os conflitos internos somados às dificuldades financeiras agravadas pela perda do subsídio estatal a partir do golpe militar de 1926 e o início do Estado Novo ditaram o rumo da Escola-Oficina n.º 1, que a partir de 1941 passou a escola estatal feminina perdendo as suas oficinas. Apesar de tudo, esta experiência educativa pioneira e visionária mantém-se ainda hoje como um caso exemplar.

Notas

¹ Luís Filipe da Matta (1853-1924), foi o fundador da Escola-Oficina n.º 1 e um elemento fundamental na direção pedagógica, em colaboração com Adolfo Lima.

² O sentido da palavra seria então de artesão. Cf. Candeias, 1992, p. 168.

³ Por iniciativa das lojas maçónicas «José Estêvão» e «A Sementeira».

⁴ Em 1906 a escola mudava para a sua morada definitiva, no Largo da Graça, n.º 58, onde ficaria até o seu fecho, em 1987.

⁵ Ata da Direção, 9 de fevereiro 1905. Cf. Candeias, 1992, p. 177.

⁶ Regulamentos para a Escola-Oficina n.º 1 de 1904, capítulo 2, artigo 7º,

⁷ Cf. Candeias, 1992, p. 179.

⁸ Luís da Matta seria igualmente Diretor Técnico da Escola-Oficina n.º 1 entre 1914 e 1918.

⁹ Plano de Estudos para a Escola-Oficina n.º 1", s. d., pp. 3-6. Cf. Candeias, 1992, p. 189.

¹⁰ Plano de Estudos para a Escola-Oficina n.º 1", s. d., pp. 4 e 5. *Ibidem*.

¹¹ Cf. Brandão, R. (1984). *Os operários*. Lisboa: Biblioteca Nacional, citado por Candeias, A. (1993). "A Escola Oficina n.º 1 de Lisboa 1905-1930: Mudar a escola para mudar o mundo". *Análise Psicológica*, 4 (XI), pp. 447-463

¹² Adolfo Ernesto Godfroy de Abreu e Lima (1874-1943) foi professor de Sociologia e Secretário do Conselho Escolar (cargo que fazia a gestão pedagógica e a ligação entre a Sociedade Promotora de Asilos, Creches e Escolas / Sociedade Promotora das Escolas e a Escola-Oficina n.º 1), entre 1906 e 1914. Adolfo Lima saiu da Escola-Oficina n.º 1 em 1915, indo lecionar no Liceu Pedro Nunes. Cf. Mogarro, 2019.

¹³ Cf. Candeias, 1992, p. 456.

¹⁴ António Lima (1883-1968) era irmão de Adolfo Lima e dedicou-se principalmente às áreas de Trabalhos Manuais Educativos (modelação em barro e papel) e de

Ciências Físicas, Químicas e Naturais. Em várias publicações, manifestou o seu pensamento inovador na dimensão pedagógica dos trabalhos manuais e na necessidade de aplicar as disciplinas das ciências naturais na explicação dos fenómenos, para melhor entender a globalidade da natureza e da vida.

¹⁵ Com as quais usaram inicialmente o sistema da *Cartilha* de João de Deus, de 1877, que seria substituído posteriormente pelo "método das letras móveis", de carácter lúdico, de Borges Graíña (1909) adaptado e introduzido por Adolfo Lima. Cf. Candeias, 1992, p. 457.

¹⁶ Entrevista com Deolinda Quartim, Cf. Candeias, 1992, vol. 2, p. 53)

¹⁷ *Ilustração Portuguesa*, 2.ª série, n.º 306, 1 de janeiro 1912, p. 32. Ele faria uma nova visita em 1913, como reportado na *Ilustração Portuguesa*, 2.ª série, n.º 410, 29 de dezembro 1913, p. 755.

¹⁸ Atas da Direção, Ata n.º 324 de 11 de junho de 1912. ANTT.

¹⁹ Sociedade Promotora de Asylos, Creches e Escolas, Regulamento Para a Escola-Oficina n.º 1 de 1904, artigo 17º. que estipulava que o produto da venda fosse dividido por três: um terço para o aluno que seria entregue quando saísse da escola, um terço para gastos de material e um terço para auxiliar ex-alunos necessitados.

²⁰ Atas da Direção, Ata n.º 537, [s.d.] 1915). ANTT.

²¹ César Porto (1873-1944) maçom e republicano, iniciou-se politicamente colaborando no jornal *A Batalha*. Entrou na Escola-Oficina n.º 1 em 1912. Em 1924 iria colaborar na Escola-Teatro Araújo Pereira (Teatro Juvénia), situado na Escola-Oficina n.º 1, criada para «formar atores livres dos vícios da classe profissional. Assim, no final dos espetáculos não se podia aplaudir o trabalho dos atores nem na imprensa fazer-se referência aos seus nomes». Cf. Coelho, Rui Pina (2017) *António Pedro - Biografias do Teatro Português* vol. III, p. 30, Lisboa, INCM.

²² José Pereira (1884-1966), era também professor na Escola Industrial Jacome Ratton. Cf. *Mega*, 2011, p. 11.

²³ Emílio Paula Campos (1884-1943) ensinava Desenho e Modulação e distinguiu-se como pintor de aquarela, tendo ganho prémios da Sociedade Nacional de Belas-Artes (1917, 1927 e 1934) com a pintura de paisagens. *Ibidem*.

²⁴ Educado na Casa Pia, e bolseiro em Paris, José Isidoro Netto terminara o curso de Escultura nas Belas-Artes de Lisboa em 1899, tendo como professores Anatole Calmels (1822-1906) e José Simões de Almeida [tio] (1844-1926), sendo colega de Simões de Almeida [sobrinho] (1880-1950).

²⁵ José Pereira, «A Geometria no Ensino de Desenho», *Educação*, n.º 2, 31 de janeiro 1913, p.18. *Ibidem*.

²⁶ Segundo descrição no Relatório e Contas Referentes ao Ano Económico de 1906-1907, publicado em 1908, Cf. Candeias, 1992, p. 218.

²⁷ José Isidoro Neto, «O Ensino da Modelação na Escola Primária», *Educação*, n.º 4, 28-2-1913, p. 40. Cf. *Mega*, 2011, p. 12.

²⁸ Para além da Escola-Oficina n.º 1, estavam crianças da Academia de Instrução Popular e do Asilo de S. João.

²⁹ Cf. Candeias, 1992, p. 223.

³⁰ Decreto de 29 de março de 1911.

³¹ Ano em que passara pela Direção Geral de Instrução Primária.

³² Publicada em livro em 1912, *A Reforma de Instituições Primárias*.

³³ João de Barros incluía ainda a Escola Brotero, no ensino infantil, e a Escola Livre das Artes do Desenho, ambas em Coimbra; as escolas industriais Escola Marquês de Pombal e Escola Afonso Domingues, ambas em Lisboa – esta última tinha na direção o pintor João Vaz, auxiliado por Tomás Bordallo Pinheiro –; e o Instituto Superior Técnico de Lisboa, no ensino superior.

³⁴ Cf. Barros, 1914, p. 16.

³⁵ *Ibidem*, p. 114.

³⁶ *Ibidem*, p. 100

³⁷ Cf. Candeias, 1992, p. 231.

³⁸ Cf. Candeias, 1992, p. 469.

³⁹ Cf. Candeias, 1992, p. 363.

⁴⁰ *Boletim da Escola-Oficina n.º i*, n.º1, janeiro de 1918, ANTT; *Boletim da Escola-Oficina n.º 1*, n.º 2, abril de 1918, p. 145, BNP.

⁴¹ Atas da Direção, Ata n.º 617 de 18 de fevereiro 1919. ANTT.

⁴² O cargo específico de diretor não existia na Escola-Oficina n.º 1. A gestão pedagógica e a ligação entre os professores e a direção da Sociedade Promotora de Asilos, Creches e Escolas / Sociedade Promotora das Escolas eram asseguradas por um responsável que entre 1910 e 1914 teve a designação de Secretário do Conselho Escolar (funções exercidas por Adolfo Lima) e, depois de 1914, a designação de Diretor Técnico. Foram Diretores Técnicos Luís da Matta, entre 1914 e 1918, e César Porto, de 1918 até ao final dos anos vinte. Cf. Mogarro, 2019.

⁴³ «Por intermedio do nosso Director Technico, pediu o nosso ex-alummo 'Tagarro' para a Direcção se interessar pela sua admissão como alumno pensionista do Estado na Academia de Bellas Artes ou então o auxiliar na continuação dos seus estudos na referida Academia. Foi resolvido em 1.º lugar diligenciar obter-lhe admissão como deseja e caso isso não se consiga auxiliá-lo então, na medida da verba existente, até ao fim do corrente ano». Atas da Direção, Ata n.º 633, 22 de outubro 1919. ANTT.

⁴⁴ Plano de Estudos para a Escola-Oficina n.º 1, 1906, p. 10.

⁴⁵ Plano de Estudos para a Escola-Oficina n.º 1, 1906, p. 9. ANTT.

⁴⁶ Como figura na Lista de Cadeiras do Curso Preparatório após a Reforma de 1911, Arquivo de FBAUL.

- ⁴⁷ Atas da Direção, Ata n.º 387 de 6 de junho 1911. ANTT.
- ⁴⁸ Após a saída de Adolfo Lima quatro anos antes, em 1914.
- ⁴⁹ Atas da Direção, Ata n.º 870, 8 de agosto 1933. Cf. Candeias, 1993, p. 462.
- ⁵⁰ Com o Decreto n.º 31433, de 20 de julho de 1941,
- ⁵¹ Cf. Candeias, 1992, p. 154.

Bibliografia

Barros, J. de (1914) *A República e a Escola*. Lisboa: Livrarias Aillaud e Bertrand

Candeias, A. (1992) *Educar de Outra Forma. A Escola Oficina N.º 1 de Lisboa, 1905-1930*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Candeias, António (1987) A Escola Oficina n.º 1. Esboço de análise de uma escola alternativa. *Análise Psicológica*, 3 (V), pp. 387-412.

Candeias, A. (1993). A Escola Oficina n.º 1 de Lisboa 1905-1930: Mudar a escola para mudar o mundo. *Análise Psicológica*, 4 (XI): pp. 447-463

Mega, Rita (2011) Vida e obra do escultor Leopoldo de Almeida (1898-1975). Tese de doutoramento, Belas-Artes (Ciências da Arte), Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa <http://hdl.handle.net/10451/7456>

Mogarro, M. J. (2019). A Escola Oficina n.º 1 de Lisboa (1905-1987) e a afirmação de um processo de inovação pedagógica em Portugal. *Cadernos De História Da Educação*, 18(3), 790-816. <https://doi.org/10.14393/che-v18n3-2019-12>

Nunes, S. R. (2021) *José Tagarro (1902-1931): o breve percurso de um modernista independente*. Dissertação de Mestrado em Crítica, Curadoria e Teorias da Arte, Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa

Do jogo e do lúdico na educação: de Platão aos tempos da covid-19

Ana Catarina Mesquita

Licenciada em Escultura FBAUL (2014) e Mestre em Educação Artística FBAUL (2022). Desde 2018 que trabalha como professora de Expressão Plástica na Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo (APPDA) em Lisboa.
catmesky@gmail.com

Teresa Lousa

Professora auxiliar do grupo de C.A.P., desde 2009 na FBAUL. É uma das editoras da Revista 'Art & Sensorium', membro do Comité Académico de Street Art and Milennial Cultute / FRESCO Collective, NOVA YORK.
teresa.lousa@gmail.com

Resumo

Neste artigo, apresentamos alguns exemplos que exploram a relevância do lúdico nas atividades pedagógicas, sobretudo quando dirigidas a crianças e jovens. Da Grécia Antiga à atualidade, vemos como a brincadeira sempre promoveu o desenvolvimento de competências e a aquisição de conhecimentos. Assistimos a um desenvolvimento e a uma presença consistente dos jogos na educação, da era analógica à digital. Hoje, com todas as vantagens tecnológicas e dos novos media de comunicação, abriu-se um mundo de "possibilidades". Tanto as escolas, como os museus souberam usar e explorar de modo extremamente criativo e audacioso esta vantagem, perante o desafio que o período de confinamento, causado pela Pandemia COVID-19, trouxe à comunidade educativa, nomeadamente o resgate da interação entre pares.

Palavras-chave: Educação; Infância; Jogos Digitais; Lúdico; Covid-19

Abstract

In this article, we present some examples that explore the relevance of play in pedagogical activities, especially when directed to children and young people. From Ancient Greece to the present, we see how play has always promoted the development of skills and the acquisition of knowledge. We have seen a consistent development and presence of games in education, from the analogue to the digital era. Today, with all the technological advantages and the new communication media, a world of "possibilities" has opened up. Both schools and museums knew how to use and explore this advantage in an extremely creative and audacious way, given the challenge that the period of confinement, caused by the COVID-19 Pandemic, brought to the educational community, namely the rescue of interaction between peers.

Keywords: Education; Childhood; Digital games; Ludic; Covid-19

Introdução

Muito se tem discutido sobre os benefícios e malefícios dos jogos, principalmente no que respeita aos jogos digitais. Com uma relevância histórica e social inegável, a defesa do jogo e do lúdico na educação já se encontra na Antiguidade, em especial em Platão, para quem o lúdico tinha uma utilidade pedagógica determinante na primeira infância. Nos tempos actuais, os novos desafios lançados pela realidade pandémica, tornaram mais premente esta discussão, visto que todos nós (em especial as crianças e os jovens) fomos obrigados a ficar confinados aos espaços das nossas casas e, dessa forma, com fácil, e tantas vezes necessário, acesso às tecnologias digitais.

Independentemente deste contexto tão excepcional e inesperado, a crítica fácil tende a recair a maioria das vezes na tecnologia. Assim, o objetivo deste artigo é o de refletir criticamente acerca do papel que o jogo enquanto ferramenta pedagógica, de criatividade, entretenimento e de convívio "virtual" com os pares, desempenhou, no período em que estava em vigor o isolamento profilático e que lições podemos tirar desta experiência para o futuro.

A preocupação com o "vício infantil" é legítima, seja ela dirigida aos jogos digitais ou de outro tipo. Todavia, esta questão deve ser analisada tendo em consideração toda uma multiplicidade de factores e não dirigir a crítica apenas à tecnologia, que em si, não é mais que uma ferramenta como outra qualquer. Para além de sublinharmos a complexidade da concepção dos jogos digitais, pretendemos também destacar o modo inteligente como estes foram colocados ao serviço de inúmeros museus durante a pandemia, contribuindo assim para aproximar o público infantil dos museus.

A invenção tecnológica e a sua importância

O termo tecnologia remete-nos para evolução, progresso e comodidade. Na história da humanidade, constata-se vestígios de uma tecnologia rudimentar, necessária para a realização de tarefas essenciais para a sobrevivência do ser humano.

O conceito de tecnologia engloba todas as coisas que, de forma engenhosa, o nosso cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas da história. Dessa forma, o conceito de tecnologia compreende tudo aquilo que foi e é construído pelo Humano, a partir da utilização de diversos recursos naturais, diferenciando-se dos restantes seres irracionais.

Como ser racional, o Humano tem como principal atributo a capacidade de pensar, de refletir sobre as suas ações, desenvolver e acumular conhecimento que o ajudam a superar as adversidades. Com a evolução tecnológica, o Humano e a sociedade como a conhecíamos mudaram. Pierre Lévy (1999) conta-nos no início da sua obra *Cibercultura* que Albert Einstein numa entrevista nos anos 50, disse que haveria três grandes bombas no século XX,

e uma delas seria, o que chamou de bomba das telecomunicações. (Pierre Lévy, 1999, p.12).

E, se se deve ao progresso tecnológico a evolução da humanidade, é também devido a esse avanço e ao Humano, toda a destruição e maldade a ela associada. A lança quando foi criada, se por um lado, ajudou a caçar animais e a melhorar a recepção de novos nutrientes que ajudou ao desenvolvimento do cérebro humano, também, podia ser usada para defesa e para matar. Da morte veio a vontade de conquista, superação do outro a partir da força e guerras foram instauradas.

Mas as tecnologias são ferramentas em si, com capacidades para fazer o bem e o mal:

“A primeira parte, onde começo colocando o problema do impacto social e cultural de todas as novas tecnologias (...) o leitor terá em mente que essas técnicas criam novas condições e possibilitam ocasiões inesperadas para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, mas que elas não determinam automaticamente nem as trevas nem a iluminação para o futuro humano.” (Lévy, 1999, p. 16)

O uso que lhes damos e o estereótipo que muitas vezes lhes associamos, só ao Humano lhe cabe responsabilidade, e as novas tecnologias não são exceção. Se por um lado ajudam na proliferação de conhecimento e autonomia do ser, também elas podem propagar mentiras disfarçadas de verdades ou criar abusos.

Com tudo, e apesar do medo de muitos sobre esta dualidade tecnológica, com o acontecimento pandêmico causado pelo Covid-19, tudo aquilo que acreditávamos saber sobre a tecnologia digital foi nos testada. Os trabalhos, as escolas, os serviços de uma forma geral tiveram que se adaptar ao tecnológico e digital para darem resposta às necessidades sociais do nosso quotidiano e, dessa forma, as rotinas foram modificadas. E se, numa família, o normal de uma criança ou jovem, era o de usar os seus dispositivos tecnológicos durante um tempo limitado estipulado pelos encarregados de educação, também isso mudou. Estes passaram a ser a ferramenta essencial no nosso dia-a-dia traçando assim um fina linha entre o lazer e o trabalho.

Na Sic Notícias em 2021, durante o período de confinamento, realizaram uma reportagem especial que questionava o impacto desse uso. Intitulado “Game Over. Play Again?” pela jornalista Catarina Folhadela [www.sicnoticias.pt] procurava perceber as consequências do isolamento nos mais novos e, principalmente, que impacto poderiam ter as centenas de horas que passavam em frente ao computador que servia de sala de aula, ponto de encontro e salão de jogos.

Durante a reportagem, é possível ouvir vários depoimentos como de pais e dos respectivos filhos, mas também de vários psicólogos e investigadores

do ISPA, outros de agrupamentos de escolas e também de *Apoio ao Jogador* e à adição infantil. Em grande parte dos seus discursos, podemos assistir a uma crítica face ao tempo que passam em frente aos ecrãs, uma vez que existe uma tabela estabelecida pela Organização Mundial de Saúde que menciona o “tempo de ecrã” recomendado para cada idade. Ao lermos o artigo “Physical activity” de 2020 escrito pela OMS [www.who.it], podemos entender que as crianças e jovens atualmente e, com maior foco no período de confinamento, ultrapassam em grande medida essa recomendação de exposição. Contudo, na reportagem, é também mencionado a importância de educar os jovens e as crianças para o uso da tecnologia, e isso é algo sobre que nos é mais premente refletir aqui.

O médico Gabor Maté, experiente em práticas familiares e com um forte interesse no desenvolvimento infantil e no trauma, bem como nos seus potenciais impactos ao longo da vida, numa entrevista dada no programa de *podcast de The Tim Ferriss Show* em 2018 [www.tim.blog], fala na questão da adição como um resultado de um trauma vivenciado num período da vida. Maté não faz distinção entre vícios, engloba no seu conjunto todas as práticas repetitivas que prejudiquem ou degenerem o viciado e aqueles que lhe são próximos.

Ainda na senda da reportagem da Sic “Game Over. Play Again?”, um jovem de 15 anos partilha que, antes da pandemia, mal tinha tempo para estar em casa, rodeado de atividades entre a escola e os vários treinos, quanto mais para utilizar o telemóvel ou o computador. Com este relato, podemos deduzir que mesmo antes da pandemia, o jovem não passava muito tempo com a família e que já se “refugiava”, imposto ou não pelos pais, no seu grupo social criado no desporto ou na escola.

Winnicott no seu livro *O brincar e a realidade* (1971) diz-nos que o brincar promove o crescimento e por isso, a saúde, mas também leva aos relacionamentos de grupo. (...) “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self).” (1971, p.80). Com esta afirmação do autor, não só podemos constatar que o brincar é benéfico, como ajuda a desenvolver competências importantes sociais que serão relevantes em todos os estágios de vida do indivíduo.

Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional pois, ao mesmo tempo que este joga também está atento e executa as regras do jogo, ao mesmo tempo que desenvolve ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo.

Afinal, quando o Humano encontra-se inserido num determinado grupo e, nesse ambiente grupal desenvolvem-se certas ações que exploram a vida e o quotidiano deste ser, torna-se viável e possível de conhecer as formas de como viver e actuar em sociedade. Isto, entendendo que o lúdico encontra-se presente em todas as formas de expressão que a vida social oferece.

E se aqui o lúdico se apresenta como uma característica importante no

desenvolvimento Humano, é também indispensável falar do conceito de jogo que, apesar de ser um tema bastante contemporâneo e recorrente em diálogos de pais e educadores, já estava presente nas preocupações da Antiguidade, nomeadamente na Grécia.

A importância e a noção de Jogo na Grécia Antiga

Na educação grega, os jogos estavam sobretudo vocacionados para o desenvolvimento do corpo e das práticas olímpicas. Mas a *Paidia*, o Jogo também tinha um lugar na educação grega.

A Infância não era um período fácil. Sem noção das suas especificidades, os antigos gregos consideravam-na apenas uma fase de preparação e aquisição de saberes e competências para a vida adulta: “A infância cresce em casa, controlada pelo “medo do pai” [...] e entretida pelos jogos, mas sempre colocada à margem da vida social” (Cambi, 1999, p. 82).

Para Caillois, a *Paidia* está associada à “diversão, turbulência, improviso, (...) certa fantasia.” (1990, p. 32). *Paidia*, que “tem por raiz o nome de criança” (1990, p. 48), associa-se a atividades com liberdade, alegria, espontaneidade, e geralmente não existe competição ou disputa. Platão destacava a importância das atividades recreativas livres na infância. Só mais tarde começariam a ser direcionadas às atividades mais formais.

Segundo Platão, a primeira educação da criança deve ser lúdica, deve aprender de modo livre e não forçada, uma vez que “na alma não permanece nada que tenha entrado pela violência (1996, p. 355). Assim, para este filósofo, a brincadeira e o lúdico poderiam ter uma utilidade pedagógica: “(...) não eduques as crianças pela violência, mas a brincar, a fim de ficarem mais habilitado a descobrir as capacidades de cada um.” (1996, p. 355)

No diálogo “Leis” (797^a), Platão defende que a criança deve aprender através da brincadeira. É aqui que Platão, segundo Jæger, apresenta o



Figura 1. Récita de poesia por um jovem acompanhado de um músico. Durante muito tempo uma das formas de transmissão da cultura foi a récita poética. Relevo funerário, ca. 420 a.C. Gliptoteca de Munique. https://pt.wikipedia.org/wiki/Paideia#/media/Ficheiro:Stele_lyre_player_Glyp

valor educativo do jogo (1979, p. 1276). A atenção da cultura grega começava a dirigir-se à educação, pois a relação entre a educação e a *pólis* é evidente: a educação das crianças tinha intenções sociais e um *ethos* político. Nesse sentido, o uso estratégico dos “Jogos” na primeira infância seria da maior utilidade, como corrobora Kohn “os jogos infantis serão regulamentados rigorosamente para que as crianças desenvolvam desde pequenas a estima e o apego pelas leis.” (2013, p. 25)

Uma abordagem mais livre dos jogos era, em Platão, limitada ao período dos 3 aos 6 anos. Nessa fase, segundo Jæger (1979), as crianças possuíam liberdade e eram incentivadas a desenvolver capacidades inventivas. “(...) O problema do jogo deve tê-lo preocupado na velhice com intensidade maior do que nunca, e certamente como meio para o desenvolvimento precoce de um *ethos* adequado.” (p. 1277)

O jogo constituiria a primeira e prioritária educação, anterior à aquisição de cultura e saberes, sendo uma peça fundamental da educação na Grécia, sobretudo por ser considerado um elemento importante de iniciação proto política das crianças na *Pólis*. (Hourdakis, 2001, p. 35)

Se, para Platão, o jogo pode ser uma extraordinária ferramenta pedagógica, para Aristóteles, este será um meio para o humano descansar do trabalho: Para Aristóteles o Jogo teria como principal objetivo o lazer e o descanso, ou seja, este só existe por oposição ao trabalho.

“Quem trabalha precisa de descanso: o jogo não foi imaginado senão para isto. O trabalho é acompanhado de fadiga e de esforços. É preciso entreteá-lo convenientemente de recreações, como um remédio. O descanso é ao mesmo tempo um movimento da alma e um repouso, pelo prazer de que se acompanha (Aristóteles, 2006, p. 80).

Afirma Antoine Hourdakis que Aristóteles não aprecia o exercício excessivo do corpo nos jogos, estes “não devem ser nem fatigantes nem tampouco leves, mas devem convir a homens livres” (2001, p. 34- 35).

Na Ética, Aristóteles (1984) considera o jogo uma atividade menor, ao contrário da atividade contemplativa intelectual. Para este filósofo os jogos apenas têm valor enquanto um meio para chegar a um fim: o descanso, o relaxamento necessário entre tarefas mais nobres. Na ótica de Aristóteles os jogos não se justificam como um fim em si próprios, uma vez que desse modo teriam como finalidade o prazer sensível, o que no quadro da sua hierarquia seria algo ao nível do animal e não suficiente para conduzir o humano à vida boa.

Para além desta utilidade, os jogos também fariam sentido enquanto atividade pedagógica na infância, pois para além de beneficiar o corpo, seria essencial ao desenvolvimento da criança (Aristóteles, 1985, p. 263), todavia esta utilidade iria diminuindo com a entrada na idade adulta, isto é, perderia o interesse na medida em que a razão fosse dominando a parte sensível da alma que seria mais predominante na vida infantil.

As Vantagens e o Potencial dos Jogos Digitais na Educação

Reconhecendo a importância do jogo desde Platão, a utilização de jogos em ambientes de aprendizagem mostrou-se uma prática consensual na pedagogia contemporânea. Autores como Jean Piaget (1976) e Seymour Papert (1986) defendiam e reconheciam o valor que os jogos podiam ter na construção do conhecimento, com especial atenção na aprendizagem em idade escolar. Papert (1986), com base nas ideias do construtivismo de Piaget (1976), desenvolveu uma teoria para a educação, que dá pelo nome de Construcionismo. Um dos pontos de partida para esta concepção de educação é que a construção do conhecimento é particularmente facilitada pela aplicação à criação de algo real. Cabe ao pedagogo criar condições/situações em que o indivíduo desenvolva atividades produtivas, tornando contínuo o processo de construção de conhecimento.

Na base da educação está, principalmente, a tarefa de criar as condições necessárias para que os indivíduos construam o seu conhecimento. É necessário considerar que a tarefa não se resume só a isto. O desafio reside na criação de situações que envolvam os indivíduos de tal modo que estes possam extrair significado das atividades que desenvolvem e que seja visível o produto do seu trabalho. O Construcionismo vem contribuir com a ideia de que não basta aprender fazendo, mas é preciso, acima de tudo, gostar, refletir e conseguir dialogar sobre o que é feito.

Independentemente do tipo de jogo, é consensual que os jogos são atividades divertidas. De facto, as escolas já os usam como ferramentas pedagógicas há muitos anos, reconhecendo que a sua dimensão lúdica produz resultados positivos a nível pedagógico. A afinidade que os jovens têm com os videojogos é indiscutível. Os *videogames* estão interligados com esta geração atual como a televisão estava para geração anterior (Prensky, 2001).

Apesar de haver uma tendência para o reconhecimento da importância dos jogos online para a educação, há ainda quem tenha algumas dúvidas. Profissionais da educação ficam na dúvida se, ao enveredar por jogos digitais, estão a penetrar na área do entretenimento, como as *playstations*, consolas *wii* ou outras.. A verdade é que os jogos, e os jogos online devem ser vistos como mais uma ferramenta de ensino e, como uma ferramenta de valor acrescido para a experiência da educação.

Segundo a visão de Vygotsky (1933), a criança, ao jogar, desenvolve-se cognitivamente na sua Zona de Desenvolvimento Proximal. A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, constituído por funções já consolidadas pelo sujeito, que lhe permitem realizar tarefas com autonomia, e o nível de desenvolvimento potencial, caracterizado pelas funções que, segundo o autor, estariam em estágio embrionário e não amadurecidas. (Vygotsky, 1989, p.97).

O jogo oferece à criança a possibilidade de agir para lá da idade que tem de facto. Em jogo, a criança lida com as coisas como tendo um significado.

Os significados das palavras substituem objetos e, portanto, uma emancipação da palavra relativa ao objecto ocorre (Vygotsky, 1933). Veen e Vrakking (2009) reforçam também a ideia, de que os jovens de hoje, iniciam primeiro um jogo e, na eventualidade de encontrarem um obstáculo ou problema no decorrer do mesmo, recorrem a redes humanas para obterem informação que os leve à solução.

É importante frisar que o jogo não liberta a criança de todos os constrangimentos porque esta atividade implica regras e, por natureza, as mesmas implicam restrições ou condicionantes à liberdade. Contudo, a possibilidade de simular um comportamento que ultrapassa os limites da sua idade, liberta-a de certos constrangimentos sociais. Os jogos de simulação são exemplos muito práticos da aplicação desta teoria que, podemos inserir no que se pode chamar de "jogos sérios", como nos fala Patrícia Gouveia (2015), no artigo "*Serious gaming: how gamers are solving real world problems*". Dentro dos vários exemplos que nos apresenta, desde jogos como SimCity (EA, 1989), Sims (EA, 2000), Spore (EA, 2008) entre outros, Patrícia Gouveia (2015) explica como cada um pode ter uma aplicabilidade real, a partir dos *skills* que vamos adquirindo e melhorando durante o jogo. Exemplo disto, poderia ser, o de uma criança que não tem idade para conduzir um automóvel de facto, mas que pode e consegue fazê-lo virtualmente através de um jogo de simulação de corridas.

Figura2. Screenshot do jogo SimCity.
<https://www.ea.com/games/simcity/simcity?isLocalized=true>





Figura 3. Screenshot do jogo Spore.
<https://www.ea.com/games/spore/spore>



Figura 4. Screenshot da capa do jogo Sims 4. <https://www.ea.com/pt-br/games/the-sims/the-sims-4/store/addons/the-sims-4-get-to-work>

Esta capacidade de captar informação de várias formas e simultaneamente cruza-se com o que Wim Veen chamou de geração *Homo Zappiens*. A geração *Homo Zappiens* (Veen e Vrakking, 2009) caracteriza-se por uma não-linearidade no modo como lida com a informação e por agir em colaboração. No sentido oposto, com características configuradas desde o século passado, a escola tradicional é linear, não colaborativa e hierarquizada, é um espaço pouco interativo que oferece poucas fontes de informação. Para esta geração é mais fácil resolver problemas interagindo com múltiplas tarefas simultaneamente e acedendo igualmente a vários canais de informação. Assim, conseguem dividir a atenção entre diferentes atividades, mesmo que essa atenção tenha proporções diferentes para cada uma delas. Os *Homo*

Zappiens interagem com fluência no meio digital, selecionando rapidamente os seus próprios caminhos pelas diferentes fontes de informação e comunicação conforme as suas exigências e necessidades e dando um novo significado a partir dessas interações em rede.

Na pedagogia contemporânea assume-se que a criança atinge maiores níveis de aprendizagem quando lhe é dada a liberdade para explorar: Os jogos são, por definição, experiências e empregam contextos ricos que o jogador pode explorar. O carácter exploratório dos jogos digitais permite à criança descobrir relações entre os conteúdos de forma autónoma contrariamente à educação tradicional que tende a ser explícita e directa. O próprio hábito de jogar jogos digitais permite à criança desenvolver novas capacidades cognitivas que se enquadram nas competências necessárias para uma integração bem sucedida na sociedade contemporânea, como podemos analisar na obra *"What videogames have to teach us about learning and Literacy"* (Gee, 2007).

Reconhecendo um grande potencial educativo nos jogos digitais comerciais, é possível afirmar que os mesmos princípios poderão ser aplicados em jogos online. Os jogos comerciais possuem elementos, que potenciam a aprendizagem e aquisição de competências, imprescindíveis para a constituição de novas formas de literacia. Contudo, os objectivos que estão subjacentes à sua concepção são de outra natureza.

É sabido que a geração que nasceu na era digital tem competências para lidar com a informação não linear de um modo mais intuitivo e natural. Essa nova realidade veio também mudar o perfil do aluno que, Prensky (2001) batizou de Nativos Digitais. Na generalidade, este novo perfil é marcado pela tecnologia que está diariamente disponível, tanto nos telemóveis como nos *tablets*, nos videojogos e em todos os sistemas interactivos que o rodeiam, sendo estes o primeiro recurso em caso de dificuldade ou dúvida.

Desta forma e, conscientes dessa realidade tecnológica intrínseca a esta nova geração, cabe à Escola e aos Encarregados de Educação criar condições para que a adaptação a esta nova mentalidade seja bem sucedida. Na verdade, toda a sociedade tem responsabilidade nesta revolução/ evolução para que todos possam se envolver no processo de potenciar as vantagens desta adopção e minimizar as desvantagens da mesma. Como exemplo, os museus, que já desenvolvem atividades nos serviços educativos, têm também a obrigação de participar desta mudança, alargando o seu campo de ação para a realidade online.

Os museus, por tradição, são terrenos muito férteis relativamente a certos atributos como a curiosidade e a fantasia. Os jogos podem ser encarados para os museus como círculos mágicos, como diria Huizinga (1938, p. 65) na sua obra *"Homo Ludens"*, onde os jogadores podem assumir novas identidades, cumprir regras específicas e relacionar novos significados a ações familiares. A curiosidade e a fantasia em conjunto com os restantes atributos potenciam a imaginação.

A presença de jogos online no contexto nacional da educação museológica é diferente da realidade internacional. Da lista acedida de jogos online de serviços educativos em museus de Portugal, ainda que grande parte já não permaneça activa nos respectivos sites online, uma outra teve a capacidade de se reinventar e melhorar neste período em que permanecemos em casa.

Durante a quarentena profilática, foi possível acompanhar algumas iniciativas dos museus que, logo de início, tentaram responder às necessidades sociais e culturais da altura, com iniciativas online nos seus sites (Lousa, Mikosz, ANPAP, 2021). E ainda que a realidade museológica portuguesa seja diferente da internacional, foi possível acompanhar projectos do Museu de Serralves no Porto como “Descobrir Serralves” [www.serralves.pt], Museu da Água, com o jogo “Aquaquiz” [www.aquaquiz.pt] bem como outros com visitas virtuais dos próprio museus e suas obras.

A adesão e popularidade desta forma de entretenimento são uma afirmação da sua procura e também potencial. Ainda assim, há um longo caminho a percorrer para que esta ferramenta e esta realidade seja introduzida e explorada ao máximo pelos museus em Portugal. Os museus já perceberam que a educação através do jogo produz resultados positivos, quer ao nível da afluência dos públicos aos museus, quer a nível dos resultados pedagógicos que se propõem atingir. Levar esta ferramenta pedagógica para o mundo digital é o próximo passo.

E se esta experiência pandémica deu para entender o impacto e importância do trabalho online desenvolvido pelos museus, e se este mesmo trabalho tem como objectivo trazer mais pessoas aos museus (Lousa, Mikosz, ANPAP, 2021), podemos também questionar que papel poderão ter os Encarregados de Educação no trabalho e gestão das tecnologias digitais das crianças e jovens.

Berne (2016), em “Games People Play”, explica que todas as pessoas jogam socialmente.



Figura 5. Screenshot de uma parte do jogo online do Museu de Serralves “Descobrir Serralves”. <https://www.serralves.pt/institucional-serralves/servicoeducativo/>



Figura 6. Screenshot de uma parte do jogo “Aquaquiz”. <https://www.aquaquiz.pt>

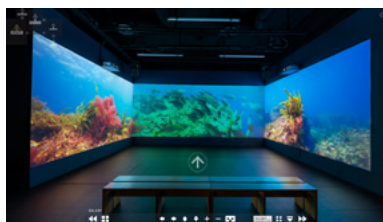


Figura 7. Screenshot de uma visita virtual do CCB. <https://www.ccb.pt/no-fundo-portugal-e-mar-visita-virtual/>

Esta noção de jogo, ainda que não seja a mesma que, por exemplo, a de Platão (1996), enquadra-se naquilo que achamos ser importante para a relação entre pais e filhos, ou seja, haver um diálogo constante entre ambos para que conheçam os interesses um do outro, e dessa forma, conhecerem-se melhor.

Sir Ken Robinson, numa Ted Talk dada em 2013 a que chamou “How to escape education’s death valley”, explica, que o objetivo da educação deveria ser, o de ajudar os jovens a entender o mundo à sua volta e a envolverem-se com o seu mundo interior. Muito do sistema educacional está focado no mundo externo, mas todas as crianças têm os seus próprios talentos e habilidades, senso de possibilidades, biografias, ansiedades, esperanças e aspirações. Com o confinamento profilático provocado pelo Covid-19, esta problemática fez-se notar.

A noção de partilha e convivência, talvez seja a “chave” para o grande refúgio e isolamento de crianças e jovens, sendo o brincar/ jogar também parte dessa solução. Em “Pensar a criança sentir o bebe”, João Gomes- Pedro (2017) diz-nos “Cada vez mais, ao longo de meio século de vida clínica, estou persuadido de que a chave do Desenvolvimento Humano está na representação do brincar” (João Gomes- Pedro, 2017, p.69). Ainda mais à frente, no mesmo capítulo:

“Para mim, brincar, cada vez mais, é o exercício da aprendizagem do sentido de coerência, naturalmente desenvolvido numa atmosfera de emoções trocadas, de afectos comungados, de prazeres partilhados” (João Gomes-Pedro, 2017, p.69).

E, se é pela partilha e no comungar que nos desenvolvemos, será importante repensar, enquanto educadores, pais e encarregados de educação, numa forma de lançarmos a “primeira peça” no jogo social entre os mais jovens, numa tentativa de melhor perceber os seus interesses e assim, quebrarmos um isolamento digital que ainda que tenha pontos positivos na sua utilização, pode ser regularizado e, mais importante ainda, que não seja uma resposta a um problema familiar, funcionando como refúgio.

Conclusão

Deste modo, a nova realidade social que se apresenta em constante evolução exige às pessoas que, de forma formal ou informal, otimizem ao máximo a aprendizagem, não limitando apenas à idade escolar, mas também ao longo de toda a vida. A multimédia como ferramenta pedagógica permite que a informação dada e recebida seja mais dinâmica e não linear. Para além disso, as competências adquiridas envolvem os indivíduos, instigando à interação, uma vez que os novos media de comunicação ao serviço dos processos de ensino/aprendizagem, utilizam vários sentidos em simultâneo, como o som ou a imagem, tornando a experiência muito mais rica e também

imersiva, com uma grande potencialidade de assimilação de conhecimentos e de associações diferentes.

Os tempos desafiantes em que nos encontramos mostraram e ensinaram-nos as vantagens de um sistema híbrido de comunicação, ao mesmo tempo que estimularam a criatividade e colocaram novas dinâmicas lúdicas ao serviço da educação.

Referências

- Aristóteles. (1984). *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Abril Cultural.
- Aristóteles. (2006). *A política*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Berne, E. (2016) *Games People Play*. Penguin Life Ltd. Londres, Reino Unido.
- Caillois, Roger. (1990). *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia.
- Cambi, Franco. (1999). *História da pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNEP (FEU).
- Castells M. (2002). *La dimensión cultural de Internet*. http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502_imp.html (Acedido em 9 de Abril de 2021).
- Folhadela, Catarina. (2021, Março 27). *Game Over. Play again?*. Sic Notícias. Reportagem Especial (Vídeo). <https://sicnoticias.pt/programas/reportagemespecial/2021-03-27-Game-Over.-Play-again--6a7e2475>
- Gee J.P. (2007). *What Video Games Have to Teach us about Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gomes, T., Carvalho, A. (2008). *Jogos Como Ferramenta Educativa: de que forma os jogos online podem trazer importantes contribuições para a aprendizagem*. Zon Digital Games, Actas de Conferência, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho.
- Gomes- Pedro, João. (2017). *Pensar a criança, sentir o bebé*. Editora IN.
- Gouveia, Patrícia. (2015). *Serious gaming: how gamers are solving real world problems*. Artech. Interactive Media Faculty (Games and Animation), Kristiansand, Agder, 4678, Norway Noroff University College (NUC).
- Hourdakis, Antoine. (2001). *Aristóteles e a Educação*. São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Jaeger, Werner. (1979). *Paidéia: A formação do homem grego*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Lévy, Pierre. (1999). *Educação e Cybercultura*. Editora 34. São Paulo, Brasil.
- Lousa, Teresa, Mikosz, José. (2021). *Estratégias de Comunicação dos Museus de Arte em tempos de Pandemia Covid-19*. ANPAP. <http://www.anpap.org.br/encontros/anais/>
- Maté, Gabor. (2018, Fevereiro, 28). *Dr. Gabor Maté – New Paradigms, Ayahuasca, and Redefining Addiction (#298)*. The Tim Ferris Show. <https://tim.blog/2018/02/20/gabor-mate/>
- Papert, Seymour. (1986). *LOGO: Computadores e Educação*. São Paulo: Brasiliense.
- Piaget, Jean. (1976). *The Grasp of Consciousness: Action and Concept in the Young Child*. Cambridge, Mass: Harvard University.

Platão. A República. (2005). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

Prensky, Marc. (2001). Digital Natives Digital Immigrants. On the Horizon, MCB University Press, Vol. 9 No. 5.

Robinson, Sir Ken. (2013, Maio 10). How to escape education's death valley [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=wX78iKhInsc>

Sousa, Ana. (2005) Net-Art como reflexo da contemporaneidade. Documento de apoio não publicado. Universidade de Lisboa.

Spencer, John. (2016, Janeiro 8). This Is the Future of Education. [Video]. Podcast. <https://spencerauthor.com/innovation-myths/>

Veen, Wim; Vrakking, Bem. (2009). Homo Zappiens - Educando na era digital. Porto Alegre.

Vygotsky, L. (1933). Play and its role in the Mental Development of the Child.

Winnicott. (1971). O brincar e a realidade. Editora UBU. São Paulo, Brasil.

Being a mentor, being a muse: The role of an art teacher in raising moral awareness through art

Ava Serjouie-Scholz

MA from Alzahra University, and PhD in Art Education from Erfurt University. Teaches at the Fachakademie für Sozialpädagogik Maria Stern, in Augsburg, Germany
ava.serjoie@gmail.com

Resumo

O trabalho de investigação apresentado neste artigo baseia-se em anos de experiência de ensino no domínio da pedagogia da arte e da educação artística infantil. Durante mais de vinte anos, Ava Serjouie-Scholz dedicou-se à investigação e ao ensino no domínio da educação artística e aproveitou todas as oportunidades para realizar estudos e ensinar arte nas escolas, bem como a professores e pedagogos sociais, pois acredita que só podemos verdadeiramente fazer juízos e tomar decisões adequadas ou mesmo sugerir currículos de arte ou planos de aulas se tivermos experiência suficiente na implementação pessoal dessas sugestões. Muitas vezes, os professores debatem legitimamente que o programa de estudos é criado por quem não tem ou tem muito pouca experiência de trabalho numa sala de aula e não faz ideia dos constrangimentos que os professores enfrentam. Por isso, o facto de ter uma experiência de trabalho extensa e abrangente deu-lhe uma visão de todas as limitações, mas também de tudo o que ainda podemos oferecer para fazer de uma aula de arte uma experiência valiosa para toda a vida. Como professores de arte empenhados nos nossos objetivos, devemos isso a nós próprios e aos nossos alunos. Este artigo centra-se no papel da educação artística e dos professores na promoção da criatividade e da imaginação, melhorando a compreensão das artes visuais dos alunos, ao mesmo tempo que se envolvem em temas relacionados com a justiça social, a igualdade de direitos para todos e a promoção do respeito e da compreensão da diversidade cultural.

Palavras-chave: educação artística, criatividade, auto-expressão, educação moral

Abstract

The research work presented in this article is based on years of experience of teaching in the field of art pedagogy and child art education. For over twenty years, Ava Serjouie-Scholz has devoted her time to research and teaching in the field of art education and has taken every opportunity to conduct studies and to teach art in schools, as well as to schoolteachers and social pedagogues, as she believes that we can only truly make appropriate judgements and decisions or even suggest art curricula or lesson plans if we have enough experience in personally implementing those suggestions. Often, teachers legitimately debate that the syllabus is created by those who have no or very little experience working in a classroom and have no idea of the constraints that teachers face. Therefore, having extensive and wide-ranging work experience has provided her with an insight into all the limitations, but also into all that we can still offer to make an art class a lifelong valuable experience. As art teachers committed to our goals, we owe it to ourselves and to our students. This article focuses on the role of art education and teachers in promoting creativity and imagination, enhancing students' understanding of visual arts while engaging in themes that deal with social justice, equal rights for everyone and promoting respect and understanding of cultural diversity.

Key words: art education, creativity, self-expression, moral education

The role of the arts in education

The importance of art education has often unjustly been undermined when it comes to cutting budgets in school programs, and far too often underestimated as a fun subject in-between the more important subjects like maths or physics. Gregory (2016) mentions how, in 2008, after the recession, 80% of schools in the United States had their budgets cut off and naturally art programs were the first victim. This unfortunately is not the case only for the United States. Personally, as an art teacher in Germany I have also often had to manage to fit a whole curriculum in a single lesson per week, with almost 5 to 10 euros material money, per student, for a whole school year. Just a quick search and we often come across many articles and publications stating the budget cuts on art education, either in dance, music, drama or visual arts (Gregory, 2016). While teaching at high school more than often I was asked by colleagues why I have implemented strict rules and shouldn't art lessons just be fun. To which I always had to respond that art education has also got more to offer than fun. It is even more fun once you explore all that can be achieved through art and all that arts can offer.

The methods and the contents we choose not only have an impact on our students and their lives but also others around them and of course the society. A future doctor who has profited from a valuable art lesson, will later in life visit galleries and museums or invest in arts, a bus driver who has had a valuable music education at school or has learnt to have a good ear for music can just as well profit from his school creative education and even respect and have a deeper understanding for his child wanting to invest time and energy in creative subjects. Creativity is one important focal point in teaching the arts. Creative minds can learn to solve problems and find solutions. Art is far more than just mastering skills, it is the way we see, live and act. Art education can arouse students' interests in social and political matters and inspire them to take strides for what is right, but also teach them to use art to communicate the values they stand for.

Art education provides a multilateral learning environment that offers students unlimited skills, broadens their perspective, helps them acquire values, and provides them the opportunity to use their skills to achieve their goals. Hughes (2020) in his article *Art for democracy in crisis* states that "engaging political ideas is a potent site for growth, and the liberal arts studio can support this growth through the process of critique and group discussion." Hughes advocates that the vital point in this process is how a student's work is presented to others and how critical feedback is elicited. Luis Camnitzer, a conceptualist artist also states that art is a dialogical process, and the work is only fully completed as a result of that dialogue (1995/2009). While the critical discussion is mostly focused on adult education, I believe even younger students in primary

schools can be inspired to participate in dialogues and discussions about the artworks. By talking and inspiring even younger children to talk about artists and their work, the themes, the colours, the modes of expression we can help to improve and develop their critical thinking. As arts educators, we know how focal and important critical thinking is and how it promotes an art lesson from a mere possibility of developing skills to a creative and imaginative lesson and experience of intellectual self-expression. Providing the students with time, theme, and space to experience the work of great artists and to learn to observe and develop the skills to talk about them.

Striving for justice in Education system

During my bachelors, I was required to participate in a 6-month internship in a primary school. Through my experience working with 4th grade children, I realised how precious and important those limited hours of art lessons are to children, when they can let themselves go and feel free in exploring their abilities and imagination, but apart from all, for some the only time to get proper support and guidance into cultural artistic education. Unfortunately, it is an established fact that children born into families with lower economical and financial status have less chances of having private tuitions, access to music and private artistic education or even access to any kind of artistic or creative learning environment. Ferguson *et al* (2007) already mention how even in rich countries like Canada the gap between the families has arisen, and this has a negative impact on the wellbeing of children from economically weaker families. They atone: "Children from low-income families often start school already behind their peers who come from more affluent families, as shown in measures of school readiness." (Ferguson *et al*, 2007). Even in Germany, poverty is still a big issue and, according to statistics, already in 2019, 1.48 million children under 16 lived in poverty in Germany (Niebler, 2021). A child's emotional and physical well-being, well developed motor ability, age-appropriate language skills, general knowledge, social knowledge as well as cognitive skills and competence reflect his or her ability to perform well at school of both academic and social level (Kagan, 1992). However, these are all influenced to a great deal by a child's experience at home. Treanor (2012), explicitly points out how poverty even before a child is born influences his or her life: "The negative impacts of poverty start before birth and accumulate across the life course and onto the next generation". Children born into families with lower income, often experience the negative impacts of poverty on their health, cognitive development, social or emotional development and educational development (Treanor, 2012). She points out different reasons, such as being born underweight, or mothers showing unhealthy habits such as smoking during pregnancy, or children having more often health issues of accidents as a child. Most of which will also influence their health and cognitive development later in life.

In her research, entitled *The impact of poverty on young children's experience of school*, Horgan (2007) justifies the role of education and school as a route out of poverty. She insists that: "Improving educational attainment is important for the individual child, but it is also vital if the goal of eradicating child poverty in a generation is to be met". Children trapped in poverty often grow up to experience the same financial situation as their parents. Sometimes they even take low paid jobs to help the family but then have less time for improvement in academic performance, they sometimes experience exclusion at school because they cannot keep up with the fashion trends or take part in leisure or after school activities. The fact is if school, education, kindergarten and nursery schools are and should be seen as a major way out of poverty for children born into low-income families, then it is of highest importance to improve the education offered in such an appropriate way that all shall benefit equally. The school system and curriculum should be reformed to provide equal opportunities for children from all different backgrounds, whether economical, religion, race, culture or physical ability. Treanor (2012) believes children should be given access to books or other educational materials.

Education and performance at school do not limit to scientific subjects or language skills, artistic education is also a very important factor in children's development, which very often is neglected in low-income families because of high costs, such as costs for arts material or cost of musical instruments, not to mention the costs of a private tuition. Lynch (2015) adds together a list of major benefits of art, developing motor skills, language skills, decision making, visual learning, inventiveness, cultural awareness and improved academic performance. An art education offers much more than the possibility to learn and develop skills or craftsmanship. It is a gateway to so many creative ideas, problem solving and most importantly to imagination as well as critical and intellectual thinking. Albert Einstein once said: "When I examine myself and my methods of thought, I come close to the conclusion that the gift of imagination has meant more to me than any talent for absorbing absolute knowledge." He even adds that: "The greatest scientists are artists as well". Einstein was not just a prominent physicist, he also played the piano and the violin.

Art education: The world of creativity and imagination

One of the greatest abilities of artists is to see or imagine or express things in ways that no one has thought of before. It is travelling the unknown path and coming out of it with an artistic creation that can open up a previously unknown experience or world for others. It is what the Dadas or van Gogh did in visual arts or great musicians achieve in music. We see this creative imagination all around us, in the works of great architects like Le Corbusier or Zaha Hadid.

Elevating art lesson into an experience

So often art education is underestimated by people, because of their uncomfortable experience during an art class or art lesson. Often because an art lesson is reduced to nothing but a class for acquiring skills, such as learning to draw with colour pencils or to paint with watercolour. Far too often the motor skills even from the very young age become the focus and centre of a justified well planned art lesson. Students are forced to paint the same subject using the same materials, without trying to take their abilities and interests into consideration. Even artists have their favourite mediums, but in schools the syllabus is reduced to teaching a certain technique. The hours of creative education are reduced to strict instructions of material, whereas it could be evolved into moments of inspiration and encouragement. When teaching art I always think about Antoine de Saint Exupéry, he clearly shows us the way to create motivation is the doorway to inspire anyone to strive for something, "If you want to build a ship, don't drum up people to collect wood and don't assign them tasks and work, but rather teach them to long for the endless immensity of the sea." And as important as skills are and as essential as they might be, it is not more important and valuable than having a great imagination and a problem-solving mind. A student which is confronted with a task requiring him to draw a still life will either get the job done to teacher's expectation or not but once we change the whole way, we give students a task in art and provide them with an atmosphere of learning and freedom of expression, the art lesson becomes an ocean full of the unexpected and every single work becomes an original piece of art.

One of the most focal points of art or creative activities with young children is to promote their motor skills, such as cutting with scissors or holding a pencil. So often a teacher would prepare pieces of paper with certain forms drawn on them and children are required to cut them out, here the child and his abilities are reduced to a productive machine, all his power of decision making, he is required to complete a task and produce a work in which he has had no part whatsoever. Theme, form, colour, material and even the size of the work are all determined by the teacher. The students are expected to produce a replica as close as possible to that of the teacher's work. Naturally the student who manages to produce a work with a more similar replica gets the highest praise. The image below (Fig. 1) clearly shows examples of art produced in regular primary schools in Germany, where so often creativity, and self-expression have no chance.

However, art education could be quite different if we prepare the room with so many different coloured papers, and material, old magazine, or wrapping paper, glue, wool, wood, stones, pearls and fabrics, coloured pencils, and paint; prepare everything in a way that students have a clear view of everything and give them a topic to think or talk about, like cars, or trees or a day in town, a walk in the woods or even a favourite song. Something that



Figure 1. Exhibition of artwork by children at a regular German primary school, self source.

interests them and gives them time to envision, as creativity needs time. With a group of primary school students, for example, just talk about cars and what they imagine a car could do and show them pictures of all the different cars, talk about which cars their parents have, or even trucks. Finally, just ask them to draw their magical car, a car that only they have and is like no other car, and then give them enough space and material to work. Give them a piece of cardboard where these beautiful magical cars should drive. So, the children can even prepare the background and now even if they want to use the scissors to cut their cars to glue on the background. This way, the teacher not only brings the children closer to the goal of developing their motor skills, but she also inspires them to think, to be imaginative, to envision something new, to ponder upon what they know and then take a step forward to create something new. It is much easier than we can imagine. Here, the “act of envisioning opens up new possibilities” (Holloway & LeCompte, 2001).

Children can learn to draw anything if we give them time, inspire them to try and teach them to observe what they want to draw. We know younger children draw what they know and later they learn to draw what they see. Through observation, they can learn to see things more clearly and even gradually learn to transfer the 3-dimensional form in front of them into a 2-dimensional form on paper. Drawing is a process. The teacher trying to guide her or his students while inspiring them to walk into the new domains trying new ideas, being creative envisioning new ideas, possibilities, experimenting new materials having no fear of failure for the way and process of creation is just as valuable as the result and adds to the rich fullness of the experience. Quinn (2010, p. 225) states:

While the arts are elastic and generous, art education and integrating arts across the curriculum takes thought and planning, an understanding of the learners in one’s classroom

and school, including the social context of their lives, an understanding of content and pedagogy, and understanding the conditions-constraints, opportunities, and possibilities of one's workplace. Teachers who build relationships with their colleagues and their teaching communities and are focused on and alive to their own learning, as well as the development of their students, will be able to see the opportunity that the arts provide, to not only engage all grounds for intellectual growth in their classrooms.



Figure 2. Girl, 6/7 years old, drawing her favourite animal, self source.

Rose loves horses (Fig. 2), she had always asked her elders to draw her one, but recently, instead of doing that, she was inspired to watch horses, to observe them and to try to draw them. She gradually learnt to draw a horse. She solved the problem on her own, by creating a schema which she could gradually improve.

And just as we can teach our students to develop their motor skills, we can teach them to imagine, to think creatively and even inspire them to use their creativity for moral or social issues. Art lessons can be a world of new experiences and themes for children, students and even adults. An art teacher is more than a mentor but a muse. The role of an art teacher in creating an artistic, inspiring learning environment should not be underestimated. He or she is the one who can impact students in many ways. An art teacher can plan and design her teaching to focus on the developing and improving motor skills, or to use the time to inspire the students no matter what age to think, to imagine, to design and to become active members of a society. She or he can be a mentor or a muse or both. An art lesson can be a possibility to learn skills or one to create a whole new world.

Raising children's awareness towards the environment and how we could through upcycling and recycling, and sustainability help the environment can begin as early as in the nursery



Figure 3. A group of preschool children drawing an underwater world, self source.



Figure 4. Artwork by a student in his last year of studies, Academy for Social Pedagogy Maria Stern, Nördlingen, self source.

school. We can teach them about the underwater world, and how our mass production of rubbish is destroying the lives of underwater creatures and their world. Tell them about the pollution, show them pictures and videos and give them room and possibility to express themselves visually. Let them create together a sanctuary where fishes are safe. They can create their own fishes, they can work together in groups or alone (Fig. 3), but what is important is to let them be free and give them enough space to express themselves and discover their own abilities, interests, and ideas to communicate through art or even create new ideas.

Through upcycling, students learn to reduce the harmful effects of our living culture on the environment and creatively to produce artefacts or objects which they would need or create works of art. As examples of artworks by upcycling made by students with different ages, one may mention packaging from sweets used to make a vest (Fig. 4) or a lamp made with plastic soldiers and tanks on an old lamp to make a statement, an anti-war artwork. On the lamp is written: "Make art, not war." (Fig. 5)

The themes are unlimited upon which we can plan and organise a fruitful art lesson, the goal is not to set the skills in the focus but students' creative process and during that process, skills could be taught. "This capacity of art - to trigger more and new thought - makes it important for educators, but its potential is even more expansive; the arts provoke, and can open us to new and even surprising ideas". (Quinn, 2010, p. 226)

Quinn (2010, p. 227) mentions that Olivia Gude believes a strong art curriculum always has the characteristic of a social justice education; it will necessarily be multicultural, exploratory, and rooted in life experiences. Such is the following project which was organised for students in high school aged between 12 to 13, in Germany learning to make posters. According to the art curriculum students had to learn to

design posters. Now posters apart from being artistic must also be informative. Students had to learn to correspond with others the information they wanted to get through. However just designing a poster for anything or something would not have served the goal. The students needed to experience if their posters did serve their purpose.

The students were made aware of the difficult situations faced by children who are recovering from illness and spend a lot of time in hospitals, far from their families. Some time was spent talking about how parents were unable to stay with their children, due to illness or a long treatment process, and the cost of medication or travel for visits was sometimes an additional burden for families in a difficult financial situation. The students decided to raise money to donate to a children's hospital. To raise money they organised a bake sale and for the bake sale they needed to learn how to make posters (Fig. 6a). They needed to let other students in a school of over 1000 students know what was going on, why they were doing this and when. They needed to reach as many pupils aged 10 to 18 as possible. Their art was to become a tool to raise awareness, but also help them achieve their social goal.

These students managed to raise 1300 Euros, which they donated to hospitalised children with cards they designed for them. Afterwards, they became more aware of the principles of poster design and could devote themselves to designing posters for their favourite music groups or singers (Fig. 6b).

Social educators have a great responsibility when working with children of all ages and abilities, from caring for young children to working with children traumatised by war or abuse. Their training is broad and wide-ranging, not only in visual arts and crafts, but also in other fields including psychology or social studies. One creative way to help them understand and learn about



Figure 5: Artwork made by a student, Academy for Social Pedagogy Maria Stern, Nördlingen, self source.



Figure 6: Posters made by students, Academy for Social Pedagogy Maria Stern, Nördlingen, self source.

Figure 7: Poster about children's rights made by Patricia Granadeiro Roßmann a student at the Academy for Social Pedagogy Maria Stern, Nördlingen, self source; Poster about children's rights made by Christina Pepoudi a student at the Academy for Social Pedagogy Maria Stern, Nördlingen, self source.



children's rights was to inspire them to draw and create posters. According to the United Nations, there are 42 conventions on the rights of the child and it is the most ratified human rights treaty in history and has helped transform the lives of children around the world. However, unfortunately, we are still years away from making these conventions a reality for all children around the world. It is therefore a vital responsibility for all of us and the generations we form to learn to stand up and demand that leaders, governments and communities fulfil their obligation to implement children's rights (Fig. 7).

In the following images (Fig.8) we can see another example of work done by a pupil of the Maria Stern Academy for Social Pedagogy, Nördlingen: Laura Rösseler. She has creatively transformed an old bedside table into a wonderful play development game for younger children. An upcycling project that promotes the idea of sustainability.

In my almost 20 years of teaching experience and working as an art educator from pre-school children to adults, I have realised that we should not burden the students with what an artwork should look like, with our expectations, or with our interpretations. We should just guide them along the path of creativity, take them through a tunnel that no one knows what awaits them at the end, and then set as many different mediums as possible for the work at hand and let the student's imagination fly, because creativity needs freedom.

Arts education also can be a gateway to raising students' awareness of their role in making the world a better place. The arts can help educate creative minds who see and observe everything as resources for making something, to learn how to apply those resources in order to develop their skills and dare to conceive new ideas. As Brooks (1987) reminds us, art is not a soft and comfortable old shoe. Political and social themes not only deepen students' artistic experience, but also make it possible for them to create and design diverse

intellectual projects and artworks. Art can take us into the unknown, it is not easy and the path (the process of creation) is unfamiliar to us, but it gives us the possibility to experiment and try out new ideas, develop a deeper understanding of ourselves and our skills and discover new means of expression. It is therefore even more essential that schools and educational institutions provide children, regardless of their background, with the best possible education system and give them access to a high quality arts education.

References

Brooks, G. (1987). *Boy breaking glass*. Blacks. Chicago: Third World Press.

Burton, J. M., Horowitz, R., & Abeles, H. (2000). Learning in and through the arts: The question of transfer. *Studies in Art Education*, 41(3), 228e257.

Camnitzer, L. (2009). My museums. In L. Camnitzer & R. Weiss (Eds.), *On art, artists, Latin America and other utopias* (2009; pp. 112-116). Austin: University of Texas Press. (Original work published 1995)

Ferguson HB.; Bovaird S.; Mueller MP. (2007). The impact of poverty on educational outcomes for children. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2528798/>

Gregory, D. (2016). Lets get ride of art education in schools. <https://dannypgregorysblog.com/2016/04/15/lets-get-rid-of-art-education-in-schools/>

Holloway, D. & LeCompte, M. (2001). Becoming somebody! How arts programs support positive identity for middle school girls. *Education and Urban Society*, 33, pp.388-408).

Horgan G. (2007). The impact of poverty on young children’s experience of school. <https://www.jrf.org.uk/report/impact-poverty-young-childrens-experience-school>



Figure 8. Bedside table that would be transformed into a game for children by a student, Academy for Social Pedagogy Maria Stern, Nördlingen, self source; Bedside table transformed into a game for children by a student, Academy for Social Pedagogy Maria Stern, Nördlingen, self source..

Hughes, B. (2020). Art for Democracy in Crisis. In *Art- Ethics_ Education*, C.P. Buschkühle, D. Atkinson & R. Vella (Eds), Leiden and Boston, Brill Sense.

Kagan SL. (1992). Readiness past, present and future: Shaping the agenda. *Young Child*. (pp. 48- 53). https://scholar.google.com/scholar-lookup?journal=Young+Child&title=Readiness+past,+present+and+future:+Shaping+the+agenda&author=SL+Kagan&volume=48&publication_year=1992&pages=48-53&

Lynch GH. (2015). The importance of Art in child development. <http://www.earlylearningcoalitionsarasota.org/pdf/2015/The%20Importance%20of%20Art%20in%20Child%20Development-May%202015.pdf>

Quinn, T. (2010). *Social Justice and Arts Education Spheres of Freedom, Social Justice Pedagogy Across the Curriculum: The Practice of Freedom*, T.K. Chapman & N. Hobbel (Eds), New York and London, Routledge.

Root-Bernstein, R., & Root-Bernstein, M. (2010). Einstein on creative thinking: Music and the intuitive art of scientific imagination. *Psychologytoday.Com*, <https://www.psychologytoday.com/us/blog/imagine/201003/einstein-creative-thinking-music-and-the-intuitive-art-scientific-imagination>

Treanor, MC. (2012). Impact of poverty on children and young people. https://www.researchgate.net/publication/237078363_Impacts_of_poverty_on_children_and_young_people

Arte na educação de crianças de 3 a 6 anos: Em que século estamos?

Rosa Iavelberg

Professora livre-docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Graduada pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo pela USP (1973), mestre (1993) e doutora (2000) em Artes, pela Escola de Comunicações e Artes (ECA-USP). Especialização em Arte/Educação I e II (1986-1989), pela ECA-USP (1989). Diretora do Centro Universitário Maria Antonia da USP (2006 a 2009). Líder do Grupo de Pesquisa GPARTEDU
rosaiave@usp.br

Resumo

A presente investigação intenciona verificar a presença das tendências pedagógicas da *escola renovada* e a da *escola contemporânea* nas práticas e nos fundamentos da arte-educação na educação escolar de crianças de 3 a 6 anos. Tomaremos como balizas dois grupos de autores: um primeiro vindo do período da *livre-expressão* proposta pela *escola renovada*, no qual se considera o desenvolvimento artístico natural, universal e endógeno; e um segundo caracterizado pelo período *socioconstrutivista* da *escola contemporânea*, no qual a concepção de arte infantil se relaciona às aprendizagens que surgem das interações da criança com a arte que ela cria e com a de outros (adultos e crianças) em uma perspectiva, simultaneamente, endógena e exógena. Para essa pesquisa optou-se pela abordagem de estudo de casos múltiplos, empregando questionários abertos, orientados a professores de contextos escolares distintos.

Palavras-Chave: livre-expressão; socioconstrutivismo; arte-educação; crianças; 3 a 6 anos.

Abstract

The present investigation aims to verify the presence of the pedagogical trends of the Renewed School and that of the Contemporary School in the practices and fundamentals of art education in the school education of children aged 3 to 6 years. We will have as reference authors from the free expression period, a proposal from the renewed school, in which a natural, universal, and endogenous artistic development was considered. Another group of authors is from the socioconstructivist period, from the contemporary school that established a concept of children's art, which the development is related to learning arising from the child's interactions both with the art they create and with that of others (adults and children) in a simultaneously endogenous and exogenous perspective. For this investigation, a multiple case study approach was chosen, through open-ended questionnaires, oriented to teachers from different school contexts.

Keywords: free expression; socioconstructivism; art education; children; 3 to 6 years old.

Introdução

O presente trabalho é a parte inicial de um projeto de pesquisa a ser expandido para um contexto mais amplo de instituições brasileiras e portuguesas, dando prosseguimento a outras pesquisas já realizadas em parceria com o grupo *Arts, Education and Childhood*, coordenado pelos professores Ana Sousa e Leonardo Charréu do Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes (CIEBA).

No campo da arte, o paradigma da *livre-expressão* esteve arraigado à educação mediante argumentações em favor do desenvolvimento natural e universal intrínsecos à arte infantil. Mesmo autores da arte-educação que preconizam o paradigma contemporâneo para outras faixas etárias, afirmam que dos 3 aos 6 anos se aprende vendo o desenho de outras crianças, fazendo descobertas e brincando com os próprios desenhos. (Wilson; Wilson & Hurwitz, 2004). Apesar desses autores admitirem que as crianças interagem com os desenhos de outras, existem pesquisas atuais que vão além; elas indicam que as crianças de 3 a 6 anos praticam a interação com as visualidades que acessam na escola e fora dela, trazendo-as como marca pessoal para suas criações, fazendo-as avançar. (Soares, 2013).

Diante dessa discussão, acreditamos que cabem pesquisas nessa área que possam indicar os avanços e os principais pontos dessas duas tendências pedagógicas da arte-educação, no intervalo dos 3 aos 6 anos: a *livre-expressão da escola renovada* e a *socioconstrutivista da escola contemporânea*. A partir dessa análise inicial, poderemos verificar a aplicação dessas duas tendências em escolas que adotam a didática contemporânea. Aguarda-se, então, dar embasamento à formação atualizada de professores, bem como dar suporte às pesquisas na referida faixa etária.

Assim, enunciamos as questões a serem respondidas pela presente pesquisa: Como se dão as práticas dos professores em arte nas salas de aula das crianças de 3 a 6 anos? Quais são suas bases teóricas? Quais são as experiências com arte na vida e na formação desses professores?

Para marcar referências dos dois tempos da arte-educação trazemos o autor Viktor Lowenfeld (1903-1960), uma das balizas da *escola renovada*, que promoveu a *livre-expressão*. Em livro publicado com Brittain (1977, p. 21), podemos ler:

Toda criança, independentemente do ponto em que se encontra em seu desenvolvimento, deve ser considerada, acima de tudo, como um indivíduo. A expressão procede da criança total e constitui um reflexo desta. Uma criança expressa os seus pensamentos, sentimentos e interesses nos seus desenhos e nas suas pinturas, e mostra conhecimento do seu meio nas expressões criadoras.

Os autores afirmam que a arte da criança é a expressão do seu mundo interno e das suas experiências de vida. Para eles, a cultura e a arte adulta não transitam nas criações das crianças dos 3 aos 6 anos.

Em relação à tendência *socioconstrutivista* da arte-educação, chama-nos a atenção a pesquisa de Anne Cambier (1990, p. 26):

Distinguimos duas grandes opções (relativas à incitação ao desenho): os desenhos comumente chamados “livres”, em que a incitação à atividade gráfica surge como endógena (...) e, em segundo lugar, os desenhos obtidos em um contexto mais delimitado, no qual a incitação do desenho se apresenta essencialmente exógena.

Na pesquisa de Cambier (1990), o desenvolvimento da criança do ponto de vista genético e a cultura na qual ela vive orientam seu fazer desenhista. Nesse sentido, a autora se diferencia das propostas da arte infantil como *livre-expressão*, auto-expressão natural e universal de caráter endógeno dos autores da *escola renovada* que vigorou desde o final do século XIX e, em nosso país, até o final dos anos 80. Entre os autores do paradigma da *livre-expressão*, sublinhamos aqueles citados em nosso texto para demarcar o período: Stern (1961, 1962); Lowenfeld e Brittain (1977); Kellogg (1987) e Viola (1936). A partir dos anos 60, tem início um novo paradigma, criado a partir de crítica e negação da *livre-expressão* (Feldman, 1987).

Desde os anos 80 que, no Brasil, emergem tentativas de instalação de novo paradigma, conhecido por *socioconstrutivista*, mas também foi nomeado de *pós-moderno* ou de *contemporâneo* nos textos de diferentes autores. O novo paradigma traz a visão de uma arte infantil de natureza simultaneamente endógena e exógena, uma vez que essa arte seria influenciada por produções artísticas que a criança acessa e guarda como marca genuína que se reveste do temperamento, da singularidade e das experiências de cada sujeito. (Lavelberg, 2021). Para demarcar o período, citaremos: Cambier (1990); Chalmers (2003); Efland, Freedman e Stuhr (2003); Eisner (2004); Wilson, Wilson e Al Hurwitz (2004); Gómez (2019) e, ainda, Audi e Lavelberg (2020).

Procedimentos Metodológicos

Para esta investigação, optou-se por uma abordagem de estudo de casos múltiplos, colocando os interesses da investigação acima dos dados que serão coletados. Desse modo, utilizamo-nos de desenvolvimento prévio de proposições teóricas para orientar a coleta e a análise do que foi levantado na pesquisa. Ademais, consideramos que os estudos de caso podem mesclar aspectos quantitativos e qualitativos, sem haver necessariamente observação direta. (Yin, 2003, p.33-34).

A abordagem aqui adotada foi implementada por intermédio de envio, por *e-mail*, de questionário a professoras (90% se declarou do gênero feminino

e 10% não respondeu) de quatro escolas, que ministram aulas de arte em contextos educacionais distintos (três públicas e uma privada). A escolha das escolas deu-se em função do atendimento à faixa etária da investigação, da existência proeminente de arte, de um currículo que se diz *socioconstrutivista* e por nos darem uma amostra numérica equilibrada entre professoras participantes das escolas públicas e das privadas.

Cada professora foi informada sobre os objetivos da pesquisa e sobre a preservação de sua identidade e da escola na publicização dos resultados. As professoras manifestaram estar de acordo, por meio de consentimento informado.

Na única escola particular, situada na cidade de São Paulo (capital do estado de São Paulo), responderam ao questionário cinco professoras. Entre as escolas públicas temos: respostas de três professoras de São Bernardo do Campo (município do estado de São Paulo); duas respostas referentes a duas escolas de Brusque (município do estado de Santa Catarina) e uma resposta de Santarém (município do estado do Pará).

No que respeita à caracterização da amostra, a grande maioria (90%) declarou ser do gênero feminino e ter mais de 30 anos. A média de idade é 39 anos (45% na faixa dos 41 aos 50, 45% na faixa dos 31 aos 40 anos e apenas 10% na faixa dos 21 aos 30); e a parcela (10%) que não afirmou ser do gênero feminino, não preencheu este campo. O predomínio do gênero feminino é uma realidade no *corpus* trabalhado e, nossa experiência como formadora confirma que, no Brasil, ainda temos um número muito pouco expressivo de outros gêneros trabalhando com crianças dos 3 aos 6 anos.

Quanto ao percurso acadêmico, a grande maioria (90%) afirmou ser formada em pedagogia, a maioria (55%) tem pós-graduação, algumas (36%) têm cursos de extensão e uma pequena parcela (10%) está cursando mestrado. A única professora que não deixou clara a graduação faz mestrado em faculdade com curso de pedagogia da Universidade de São Paulo, então, deduzimos que tenha formação em pedagogia, porque no Brasil a licenciatura nesta área é profissionalizante e obrigatória para trabalhar com crianças de 0 aos 9 anos.

Relativamente ao percurso profissional, pouco mais de um terço (36%) trabalha no campo da educação desta faixa etária apenas há 5 a 10 anos e a maioria (64%) trabalha há mais de uma década. Destas, algumas (27%) trabalham há 11 a 15 anos, enquanto outras (27%) trabalham há 16 a 20 anos e uma parcela menor (10%) trabalha há 21 a 25 anos. Considerando os anos de trabalho apontados pelas professoras, verificamos que a média é 14 anos.

As questões enviadas abrangem os campos: 1 das práticas, 2 dos fundamentos e 3 da experiência de vida e formação.

Passamos a analisar as respostas às questões a partir dos campos supracitados. Recorremos, como vimos, a autores do paradigma da *livre-expressão* ou do contemporâneo para apoiar nossa análise das respostas.

Campo das práticas

No que respeita à questão *Quais linguagens da arte você trabalha mais frequentemente (música, dança, artes visuais, jogos dramáticos, outra)?* (Item 1.1), analisando cada linguagem trabalhada em sala de aula pelas professoras, observa-se predomínio das artes visuais e da música: 100% das professoras trabalham com artes visuais; 90% com música; 45% com dança e 18% com dramatização.

Seguidamente, vamos discorrer (Item 1.2.) sobre o modo como articulam arte com as demais propostas que realizam na sala de aula, a partir das respostas de algumas professoras para ilustrar e efetivar nossa análise por meio de autores da arte-educação.

A professora II situa-se entre as que relacionam arte com as demais propostas em sala de aula e as artes entre si, destacando uma visão interdisciplinar que integra os diferentes temas tratados às atividades artísticas desenvolvidas: “As propostas se conversam, uma história se transforma em um desenho, um passeio na trilha se transforma em uma pintura incrível.”

Tal afirmação nos leva ao trabalho de Eisner (2004, p. 63): “Otra noción de la educación artística concibe un currículo para las artes integradas con los currículos de otras materias. Esta concepción, a veces descrita com “artes integradas” se suele usar para reforzar la experiencia educativa del estudiante.”

A professora VIII afirma que costuma usar temas transversais (questões sociais da atualidade), tal como, a diversidade cultural - o que atende às demandas contemporâneas do ensino e da aprendizagem em arte, inclusive dos 3 aos 6 anos, o que envolve levar a arte produzida em diferentes culturas, tempos e lugares, abraçando uma perspectiva decolonial. Ela afirma: “Normalmente, com transversalidades como diversidade cultural.”

Encontramos em Pedro Pablo Gómez (2019, p. 385), pesquisador da Universidad Distrital Francisco José Caldas – UDFJC, Bogotá, Colômbia, ideias que fundamentam a resposta da professora:

De acuerdo con lo anterior, los haceres decoloniales son prácticas fronterizas que convergen en el horizonte amplio de la opción decolonial. En el espacio de sentido de esta opción se tejen relaciones del pensar, el sentir, el hacer, el creer, y toda una serie de prácticas que se desmarcan del horizonte “civilizatorio” colonial de la modernidad, de su estética blanca y de su historia única hacia otras rutas y horizontes de sentido.

Analisando as respostas, verificamos que 90% das professoras conectam as artes com as demais propostas, além das linguagens artísticas entre si. Já 10% delas articulam arte com as demais propostas, priorizando a transversalidade a partir de temas da atualidade (tal como, a diversidade cultural). A princípio, os autores que ilustram essas tendências pedagógicas estão em correspondência com este paradigma contemporâneo ou *socioconstrutivista*,

sendo assim, 100% das respostas estão associadas ao paradigma. Entretanto, ao descreverem a prática, verificamos a presença de tendências pedagógicas que divergem do resultado que alcançamos neste *item*. Assim, na descrição das práticas, encontramos as tendências abraçadas pelas professoras postas em ação. Isso nos apontou que apenas a narrativa sobre os modos de articulação das ações entre arte e as demais propostas não espelha as tendências pedagógicas subjacentes às práticas – algo que alcançamos na solicitação a seguir: *Descreva um exemplo de uma prática de arte que você propôs aos alunos e gostou. (Item 1.3)*

Após analisar as respostas a este item, selecionamos algumas mais representativas para discorrer e ilustrar as práticas, relacionando-as com autores da arte-educação para tornar efetiva a interpretação.

A resposta da professora II prioriza o fazer-criador e a livre ação procedimental exploratória da criança, sem orientação norteadora da atividade: “As propostas com tintas são as preferidas, ainda mais quando elas podem fazer as misturas para produzir as cores preferidas para compor a atividade.”

Tal afirmação condiz com o ideário da *livre-expressão*, proposto por autores da *escola renovada* que, no Brasil, perdurou desde os anos 30 até o final dos anos 80. Encontramos ideias do referido paradigma da arte-educação *livre-expressiva* no texto de Stern (1961, p. 22, tradução livre da autora):

(...) A pintura infantil está muito perto da arte moderna, ou seja, muito longe daquela pintura na qual o espectador reconhecia todos os detalhes fotográficos. O artista é frequentemente atraído pela expressão plástica infantil e fica extasiado diante de suas audácias e investigações surpreendentes; comprova também, às vezes, que a criança encontrou, espontaneamente, aquilo que ele buscava penosamente.

A professora III assim respondeu: “Desenho de interferência com folhas de árvores coladas em um suporte. Apresentei alguns desenhos de Adolfo Serra como inspiração, mas o desenho a ser feito era livre com a interferência.”

Esta professora nos apresenta a tendência *socioconstrutivista*, isto porque traz imagens das artes visuais de um artista específico e faz uma intervenção didática com folhas de árvores coladas em um suporte para que os alunos, baseados no que viram, fizessem um desenho genuíno e não uma releitura. Desse modo, cria uma situação de aprendizagem na esteira *socioconstrutivista* contemporânea, representada no pensamento de Eisner (2004, p. 141):

La actuación en las artes es el resultado de una mezcla dinámica de características en interacción: el desarrollo, la situación y las aptitudes cognitivas que el niño ha adquirido como resultado de esta interacción. Los enseñantes fomentan el proceso educativo, sea en las artes o en otra materia, mediante el diseño de situaciones que estimulen el desarrollo de estas aptitudes.

A professora IV respondeu:

Trabalho bastante com desenho de observação. Acredito que possibilita que as crianças olhem com cuidado para suas produções pensando em seus traços e avançando em suas hipóteses em relação ao desenho. Se aproximam também, por muitas vezes, de referências reais, possibilitando a observação do objeto (por exemplo) sem nenhuma interferência.

Na resposta da professora IV, identificamos a tendência *socioconstrutivista* e a *livre-expressão* que a antecedeu. Tal hibridismo de orientações e permanência das tendências anteriores nas atuais, já foi enunciado por Efland, Freedman e Stuhr (2003, p. 103):

Al aplicar el término cambio de paradigma a la educación del arte, nos referimos a un conjunto de ideas y creencias que han marcado la práctica. (...) El cambio propuesto desembocaba en algún nuevo sistema de aprendizaje que venía a desbancar, aunque sin eliminar por completo, los sistemas anteriores.

O conjunto de respostas deste item acentua a tendência pedagógica *socioconstrutivista* em mais da metade delas: 55% *socioconstrutivista*; 27% *livre-expressão*; 9% hibridizam a *socioconstrutivista* e a *livre-expressão* e 9% não respondeu. Nestas respostas, observamos a tendência pedagógica das práticas das professoras em sala de aula, em outras palavras, identificamos quais são as teorias em ação que revelam os procedimentos didáticos.

Campo dos fundamentos

Neste ponto, iremos debruçar-nos sobre os fundamentos: *Quais conhecimentos você considera necessários aos professores(as) para trabalhar arte na sala de aula?* Para evidenciar o posicionamento das professoras, iremos relacionar os discursos que emergem de algumas das suas respostas e excertos de autores da arte-educação.

A professora I respondeu: “Compreensão dos conceitos de cultura e arte em sua amplitude e conhecimentos sobre a manifestação da arte nas diversas sociedades, tempos e territórios.”

A professora I nos apresenta uma resposta ligada ao paradigma *socioconstrutivista*, pois, ao invés de se ater aos processos endógenos da criação, estende-se aos exógenos, coincidindo com as formulações de Chalmers (2003, p. 126):

Los niños pequeños también están capacitados para asimilar algunos términos y conceptos artísticos básicos de carácter transcultural y pueden empezar a distinguir y reconocer obras de distintas culturas. La comprensión

social de base amplia se hace posible desde el momento en que los niños empiezan a comprender que diferentes grupos de personas hacen arte por una série de razones parecidas.

Para a professora II, é necessário: “Saber ouvir, ter um olhar poéticos e dar às crianças autonomia. Não estudei artes, mas acredito que é através dela que a criança expressa o que sente e o que enxerga no mundo.”

Assim, a professora II circunscreve com precisão a tendência da *livre-expressão*. Ela reitera os aspectos expressivos e as experiências da criança com o meio, expressos nas ideias de Cizek (*apud* VIOLA, 1936, p. 34-35, tradução livre da autora):

Minha tarefa educacional consiste em promover a criatividade da forma, prevenindo a imitação e a cópia. Um desenho ou outro produto qualquer de uma criança é bom, se o trabalho estiver de acordo com a idade da criança e ele todo uniforme com a qualidade de quando se é honesto e verdadeiro em cada detalhe.

Já a professora III respondeu: “Conhecimento sobre a infância, a idade dos alunos, como utilizar os materiais e conhecer alguns artistas e seus trabalhos.”

A professora III declara a necessidade de conhecimentos sobre as tendências, simultaneamente, *livre-expressiva* (quando se refere às idades e aos materiais) e *socioconstrutivista* (ao mencionar os conhecimentos de trabalhos de artistas). Nesse sentido, encontramos a correspondência de tal abordagem híbrida no texto de Wilson, Wilson e Hurwitz (2004, p. 39):

Hemos afirmado que el principal objetivo del programa escolar de dibujo es desarrollar concepciones del mundo creando y recreando conocimiento artístico; también hemos dicho que el desarrollo del dibujo depende de la interacción de tendencias universales e innatas, préstamos culturales gráficos, aptitud innata individual, pasión, práctica y oportunidades.

Em relação aos conhecimentos que as professoras inquiridas julgam necessários à formação encontramos: 54% no paradigma *livre-expressão*; 19% no *socioconstrutivista*; e 27% manifestam hibridismo entre o *socioconstrutivista* e a *livre-expressão*.

Focando nas referências bibliográficas emergentes da questão *Cite 5 leituras que fundamentam na sala de aula*, para a Professora I são de destacar: “Grada Kilomba, Bell Hooks, Renato Noguera, Azoilda Loretto e Sandra Petit”. Esta professora explicita, ainda, os temas de interesse associados aos autores citados: racismo; feminismo antirracista; mitologia/filosofia; cultura negra e identidade negra. Tais escolhas se referem à tendência *socioconstrutivista* que transversaliza as temáticas sociais à arte e à perspectiva decolonial da

arte-educação *socioconstrutivista* contemporânea. Encontramos eco para essa orientação em Javelberg e Audi (2020, p. 35):

Nesse sentido, a educação pela arte pode ser uma alternativa para o pensamento decolonial, tendo em vista que as artes têm, entre seus aspectos, a particularidade como substância e método. É pela diferença e pela singularidade que se caracterizam a criação e a fruição artísticas. Nelas, se reconhecem as alteridades e a variedade da forma humana, assim como a multiplicidade do pensamento artístico e estético.

A professora VII cita livros e um documentário que circunscrevem a tendência da *livre-expressão*:

Baby-art, os primeiros passos com a arte, de Anna Marie Holm; Onde está a arte na infância? de Stela Barbieri Arte com bebês, de Diana Tubenchlak, Brinquedos do chão, de Ganghy Piorski e o documentário da Tarja Branca Produções do Instituto Alana e entrevistas de Lydia Hortélio.

Tais fontes podem ser ilustradas na introdução ao livro de Stern, escrita pela psicanalista da infância francesa Dra. Françoise Dolto (*apud* STERN, 1962, p. 4-5), na qual se coloca avessa aos professores de desenho que ensinam a criança a representar a realidade, sem preocupação com a forma expressiva, mas com a exatidão:

Por isto me sentia feliz ao ver como Arno Stern, no seu trabalho responsável de diretor de um ateliê de crianças, tomava e conservava uma atitude rigorosamente definida: a do professor que proporciona o clima, o ambiente e os materiais necessários para desenhar e pintar, e não a do psicólogo, terapeuta ou professor de desenho.

Em relação às leituras e outras fontes de formação que foram citadas encontramos: 45% das respostas na tendência *socioconstrutivista*; 45% na *livre-expressiva* e 10% das professoras não responderam.

Perante a questão *Por que arte é importante na educação de crianças de 3 a 6 anos?*, a professora II respondeu: "A criança que faz arte é um ser livre, criativo e feliz." Na sequência, a professora III afirmou: "A arte é uma maneira de expressão da criança." As professoras II e III apresentam fundamentos da *livre-expressão*. Torna-se interessante notar que as justificativas presentes nas respostas sobre a importância da arte na educação apresentam, em sua maioria, a tendência da *livre-expressão* - o que denota que a arte espontânea dá o tom a estas respostas, como sustenta Kellogg (1987, p. 10): "Em desarrollo de las capacidades creadoras se manifiesta en el niño esencialmente por la independencia con que se expresa y la originalidad del enfoque que da a sus obras."

Já a professora VII respondeu:

Porque arte é linguagem, é uma das formas fundamentalmente humana de expressão, significação e ressignificação, e a primeira infância é esse momento de descoberta de si, do outro e do mundo, portanto um momento importante e potente de construção da linguagem. Produzindo, criando, contemplando arte, e, portanto, pensando artisticamente, a criança vivencia sua a ludicidade, aspecto central da infância, e se expressa.

A professora VII justifica sua resposta equilibrando concepções da *livre-expressão* e apontando a liberdade de expressão, com a *socioconstrutivista*, que associa a fruição da arte, portanto, considera as produções artísticas como promotoras de um tipo específico de pensamento.

Na esteira das ideias que valorizam a arte espontânea e a criada a partir de propostas oriundas do mundo da arte, encontramos as afirmações de Wilson, Wilson e Hurwitz (2004, p.22):

No tienen mérito solo los dibujos que los jóvenes hacen en la escuela, incluyendo los basados en ideas características de artistas. Los maestros tienen que prestar mucha atención a los dibujos espontáneos que hacen fuera de clase.

Sintetizando, em relação à importância da arte na educação de crianças na faixa etária dos 3 aos 6 anos: 72% das professoras situam-se no paradigma da *livre-expressão*; 18% no *socioconstrutivista*; e 10% hibridizam o *socioconstrutivista* e a *livre-expressão*.

Campo das experiências de vida e formação

Ao solicitar o relato de alguma experiência com arte marcante na sua infância: 45% das professoras recordou experiências de criação livre; 36% afirmou que não teve qualquer experiência significativa; e 9% não respondeu.

Sendo assim, as experiências de *livre-expressão* predominaram na infância das professoras e um número elevado de professoras afirmou que suas experiências com arte não foram significativas. Quanto à análise das respostas deste item, consideramos que as experiências com arte na infância não promoveram influência significativa nas opções didáticas das professoras.

Por último, quando questionadas sobre a sua atual relação com a arte, encontramos 73% das professoras afirmando que, no cotidiano, a arte faz parte da preparação para as aulas junto aos alunos e 27% declarando que pratica atividades de fruição. Sendo assim, a grande maioria das professoras inquiridas afirma que a arte entra nas suas vidas apenas na preparação e desenvolvimento das atividades didáticas junto às crianças. Já aproximadamente um terço experencia apenas atividades de fruição.

Considerações finais

Os resultados de nossa investigação, de fundamento em estudo de casos múltiplos, não podem ser generalizados, porém, nos dão uma visão do estado da arte na educação dos 3 aos 6 anos, o que nos permite tê-lo como base à expansão da pesquisa, ora realizada, para uma segunda fase a ser executada em um universo mais amplo de professoras(es) e instituições educativas no Brasil e em Portugal, ou seja, uma investigação de âmbito internacional, em uma parceria entre pesquisadoras(es) dos dois países.

Analisando as respostas das professoras inquiridas, a verificação percentual por linguagem trabalhada nas salas de aula denota uma grande maioria das docentes dedicando-se às artes visuais e à música, já uma percentagem que corresponde quase à metade das respondentes opera na linguagem da dança. Um quantitativo menor trabalha com dramatização.

Entretanto, ao analisarmos o conjunto das linguagens artísticas trabalhadas, por cada professora, encontramos a seguinte distribuição: 55% trabalham com artes visuais, música e dança; 18% lidam com artes visuais e dança; 9% tratam das interações entre artes visuais, música, dança e dramatização; 9% relacionam artes visuais, música e dramatização e 9% trabalham apenas com artes visuais. Essa última análise nos leva a pensar que nas escolas da presente investigação não há um desenho curricular que define quais linguagens da arte serão desenvolvidas em sala de aula, a ser cumprido pelas professoras, pois a decisão pelas linguagens, verificamos, ficou a critério de cada professora.

Em relação a “como as professoras articulam arte com os demais componentes do desenho curricular”, verificamos que 90% realiza tal articulação e das artes entre si. Temos ainda, 10% que articula arte com as demais propostas, priorizando a transversalidade com temas sociais (tal como, a diversidade cultural).

Desse modo, obtivemos 100% de respostas enquadradas no *socioconstrutivismo*, porém, esta percentagem é desconstruída no relato feito pelas professoras no item sobre uma atividade prática que desenvolvem na sala de aula, pois tais atividades atestam como as tendências pedagógicas incidem nas práticas e, encontramos em 55% dessas respostas a tendência pedagógica *socioconstrutivista*; em 27% a *livre-expressão*; e em 9% o hibridismo do *socioconstrutivismo* com a *livre-expressão*; sendo que 9% não respondeu.

Já ao cruzarmos as tendências pedagógicas reveladas no item do campo das práticas, com os três itens do campo dos fundamentos, as médias das percentagens em relação às tendências pedagógicas obtidas foram: 49,5% de professoras abraçam a *livre-expressão*; 34,25% o *socioconstrutivismo*; 11,5% hibridizam as duas tendências; e 4,75% que não responderam.

Daí, conclui-se que, na prática pedagógica de artes dos 3 aos 6 anos, quase metade das professoras articula teoria e prática em moldes *livre-expressivos*, ou seja, são afeitas às propostas da *escola renovada*. Aproximadamente um terço das professoras se insere no paradigma *socioconstrutivista* da

arte-educação; cerca da décima parte hibridiza as duas tendências; e, ainda, um número inexpressivo não respondeu.

Um aspecto relevante emergiu no item que investigou a participação das professoras no universo da arte em seu cotidiano, no que se refere ao *habitus* de fruição da arte. Verificou-se uma separação entre a prática pedagógica de arte e participar do universo da arte, isto porque 73% das professoras só mantinham contato ou estudavam arte ao preparar as próprias aulas, já os demais 27% delas participavam de atos de fruição.

Esperamos que a presente pesquisa e sua continuidade possa contribuir para ampliar os horizontes de quem busca compreender as tendências pedagógicas ainda em curso nas práticas do ensino e da aprendizagem em arte dos 3 aos 6 anos em contextos específicos, tanto para fins investigativos, como da formação de professores.

Referências

- Audi, S. & Lavelberg, R. (2020). Educar pela arte: Desconstruindo o pensamento hegemônico. In R. Lavelberg & S. Amaral (Orgs.), *Educação sem retrocesso* (pp. 29-40) DOI 10.11606/9786587047058. Disponível em <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/486/437/1720-1>. Acesso em 01 de outubro de 2021.
- Cambier, A. (1990). Les aspects génétiques et culturels. In P. Wallon, A. Cambier & D. Engelhart, *Le dessin de l'enfant*. Paideia: Presses Universitaires de France.
- Chalmers, F. (2003). *Diversidad cultural e educación artística*. Paidós.
- Efland, A.; Freedman, K. & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Feldman, D. H. (1987). Developmental psychology and art education: Two fields at the crossroads. In R. A. Smith (Org.). *Discipline Based Art Education: Origins, meaning and development* (pp. 243-257). University of Illinois Press.
- Gómez, P. P. (2019). Decolonialidad estética: Geopolíticas del sentir el pensar y el hacer. *Revista GEARTE*, 6(2), pp. 369-389, maio/ago. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em 01 de outubro de 2021.
- Kellogg, R. (1979). *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Cincel.
- Lowenfeld, V. e Brittain, W. L. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. Mestre Jou.
- Stern, A. (1961). *Aspectos y técnica de la pintura infantil*. Kapelusz.
- Stern, A. (1962). *Comprensión del arte infantil*. Kapelusz.
- Viola, W. (1936). *Child art and Franz Cizek*. Austrian Junior Red Cross.
- Soares, M. C. B. C. (2013). *Os processos de intercâmbio entre crianças e a aprendizagem do desenho em contextos educativos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Wilson, B.; Wilson, M. & Hurwitz, Al (2004). *La enseñanza del dibujo a partir del arte*. Paidós.

“ Regards d’enfants ” Comment travailler l’éducation à travers la culture visuelle contemporaine ?

A n a - V a n ê s s a L u c e n a

Professora de didáctica de actividades artísticas na Haute École Pédagogique des cantons de Berne francophone, Jura et Neuchâtel (HEP-BEJUNE) na Suíça. O seu trabalho tem-se centrado na formação inicial e contínua de professores na didáctica das actividades artísticas nas escolas primárias, realizadas em colaboração com as escolas primárias do cantão de Neuchâtel e o Museu de Belas Artes da cidade de La Chaux-de-Fonds (CH), bem como com artistas locais.

anavanessa.lucena@hep-bejune.ch

Résumé

La photographie porte un regard différent qui permet d'identifier un sujet et de personnaliser ce que l'œil voit. Entrer dans l'art de la photo ne consiste pas seulement à manipuler l'appareil mais aussi à diriger le regard, à donner son point de vue. Muni d'un appareil photo, voir à travers l'objectif, permet à l'enfant d'exprimer ce qu'il ressent. Il se familiarise avec les paysages tout en « créant » de nouvelles images. Entrer en contact avec le paysage urbain, c'est saisir une architecture, prendre les dimensions de l'espace et retenir ce qui nous intéresse visuellement. Cet article retrace un dispositif de formation qui exploite le paysage urbain au travers du regard des enfants, lors d'une sortie dans un village ou dans un quartier. Son objectif principal est de stimuler la curiosité, l'imagination, l'intérêt des enfants pour leur environnement urbain, de donner aux futur-e-s enseignant-e-s des pistes pour comprendre le regard que portent les enfants sur leur environnement.

Mots Clés : Photographie, production et analyse d'images, espace urbain, éducation artistique.

Abstract

A fotografia traz um olhar diferente que pode identificar um assunto e particularizar o que o olho vê. Entrar na arte fotográfica não consiste apenas em manusear uma câmera fotográfica, mas também em direcionar o olhar, em dar o seu ponto de vista. Equipado com uma câmera, vendo através de uma lente, permite que a criança expresse o que sente vendo o urbanismo. Ele se familiariza com as paisagens enquanto “cria” novas imagens. Entrar em contato com a paisagem urbana é apreender uma arquitetura, tomar as dimensões do espaço e retenir o que nos interessa visualmente. Este artigo traça um dispositivo de formação que explora a paisagem urbana através do olhar das crianças, durante um passeio num centro de uma cidade ou num bairro periférico. Seu principal objetivo é estimular a curiosidade, a imaginação e o interesse das crianças por seu ambiente urbano, e para dar aos futuros professores maneiras de entender como as crianças veem seu ambiente.

Palavras-chave: Fotografia, produção e análise de imagens, espaço urbano, ensino artístico.

Introduction

J'ai la conviction que les arts visuels sont un élément indispensable aux activités scolaires.

Ils façonnent activement la représentation du monde. Depuis la rentrée d'août 2019, je propose aux étudiant·e·s de la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel (HEP-BEJUNE), un exercice à visée didactico-artistique autour de la notion d'espace par la conception d'une activité photographique : « *Regards d'enfants* ». Ce dispositif de formation s'adresse aux futur·e·s enseignant·e·s généralistes de l'école primaire (élèves de quatre à douze ans). Il permet la réflexion sur le rôle de l'école dans l'éducation du regard par la conception d'une activité visuelle. Il questionne sur les possibilités de travail, la manière dont les enfants regardent leur environnement proche avec ou sans outil de cadrage (l'appareil photo et son l'objectif).

En amont, avec les étudiant·e·s, il faut définir la signification des verbes **voir** et **regarder**.

Les dictionnaires de langue française précisent que voir signifie « *percevoir par les yeux* » alors que regarder c'est « *diriger son regard vers, observer* ». Si les enfants voient tout ce qui se trouve dans leur champ de vision, c'est une sollicitation spécifique qui les poussera à regarder les composants de leur environnement. Une intention, soit interne ou externe qui les poussera à observer. La visée de ces activités, pour les étudiant·e·s, est de provoquer cet intérêt chez les enfants. De les pousser à regarder le monde qui les entoure, d'aiguiser leur esprit critique et leur aptitude à signaler, par l'image, leur vision des objets environnants. « *Que vois-tu, qu'est-ce qui attire ton regard ?* » Ce premier questionnement travaille activement l'attention des élèves.

Didactiquement, l'intention de ce dispositif de formation est de faire travailler, par les étudiants-es, la notion d'espace à travers le cadrage qu'offre un objectif, tout en provoquant la découverte en détail des aspects architecturaux et/ou culturels situés dans l'environnement urbain proche des élèves.

Cependant, pour concevoir son projet d'activité artistique, les étudiant·e·s ne doivent pas simplement appliquer des connaissances notionnelles ou reproduire des gestes vus en cours. Ils/elles doivent produire un contenu d'enseignement et imaginer son application. En conséquence ils/elles doivent penser à la notion d'espace, par rapport à l'entourage humain et matériel des enfants. Cela ne va pas de soi.

Souvent, les étudiant·e·s élaborent leurs interventions mais ne se placent pas, ou rarement, à la place des élèves. Ils identifient difficilement les éléments, les thèmes ainsi que les situations d'appréciation de l'environnement pour en dégager les paramètres didactiques à prendre en compte lors de la conception des activités « *Regards d'enfants* ».

Cet article aborde les points suivants :

1. Il présente les apports théoriques nécessaires à la compréhension et à l'élaboration des interventions « *Regards d'enfants* ». Pour élaborer leurs activités les étudiant·e·s doivent s'appuyer sur des points théoriques qui sont, à mon avis, cruciaux. Pour commencer, ils doivent s'intéresser à l'implication des enfant dans la découverte de leur milieu environnant. Selon Stéphane Técher (2006), dans le domaine de l'espace, l'élève doit pouvoir : se repérer dans son environnement proche, s'orienter, se déplacer ; décrire oralement et localiser les différents éléments d'un espace organisé ; commencer à représenter l'environnement proche pour repérer les éléments étudiés sur des photographies prises de différents points de vue ou sur des plans. Cela évite la conception d'activités et de consignes non adaptées à l'âge des enfants et difficilement applicables en classe.

2. Il questionne les activités « *Regards d'enfants* » par les retours écrits transmis par les étudiant·e·s. Il explicite le travail réalisé et permet de comprendre certaines difficultés dans l'application des interventions prévues. Notamment dans l'appropriation par les enfants du contenu culturel de leurs patrimoine architectural urbain. Les étudiant·e·s doivent faire comprendre, par des consignes simples que produire une image c'est d'abord chercher un cadrage visuel qui sera « figer » par la photo. Que c'est mettre du sens, valoriser le moment en créant sa propre image. Cette démarche n'est pas évidente. Comment faut-il stimuler l'imaginaire des enfants, les encourager à créer de nouvelles productions artistiques ? Les photographies demandées par les étudiant·e·s et prises par les enfants sont l'instrument d'une volonté de comprendre et d'adhérer à une communauté de producteur,



Figure 1. Un enfant pendant la réalisation des photos. Source : propre.

de « regardeur » d'images. Elles nécessitent un espace de tolérance afin de saisir, justifier son regard ou le regard de l'autre.

2. Apports théoriques du dispositif

2.1 Pour travailler la notion d'Espace :

La structuration de l'espace chez l'enfant sollicite sa capacité à se situer, se retrouver, s'organiser et se déplacer dans le monde qui l'entoure. Elle se fait en plusieurs étapes et surtout sur la base de ses sens. Les informations visuelles, auditives, proprioceptives, tactiles et vestibulaires aident l'enfant à acquiescer et à prendre conscience de l'espace environnant.

Comme élément de réflexion prenons les informations visuelles. Considérée comme un schème inné, la vision permet aux êtres humains, depuis leur naissance, d'observer le monde qui les entoure.

Les études du psychologue **Jean Piaget**¹ ont établi que l'enfant naît déjà avec certains réflexes, dont celui de la vision. Bien évidemment, l'enfant ne sait pas encore observer correctement le monde qui l'entoure, cette capacité va se développer au cours de sa croissance. D'après ces études, au départ, le nourrisson voit son environnement comme un tableau en mouvement, sa vision est floue. Il n'a pas encore la notion de l'espace qui l'entoure. Dans ce premier temps de vie, *l'enfant subit l'espace*. C'est son entourage qui dicte ses déplacements. Mais plus il grandit, plus il va être capable de connaître cet espace et cela grâce aussi au développement de sa vision. C'est la notion de spatialisation. Vers l'âge de 2-3 ans, il commence à manipuler, se déplacer et expérimenter l'espace de façon plus autonome. On parle alors de l'espace vécu. Dès ses 3 ans, l'enfant va réellement vivre l'espace ambiant, mais de manière égocentrique, tout en continuant ses explorations tactiles et vestibulaires. Toutes ses perceptions se rapportent encore à lui-même. Jusqu'à 7 ans, il acquiesce plusieurs nouvelles notions, comme les termes droite-gauche. C'est après ses 7 ans que l'enfant n'est plus dans l'espace connu, mais dans l'espace représentatif. Il n'a plus la prédominance de la perception égocentrique du monde. Par exemple, il est capable de distinguer la droite et la gauche d'une tierce personne. C'est le stade des rapports projectifs.

Selon **Tsoukala** (1999), qui reprend les stades de développement de Piaget : «Le développement des notions spatiales de l'enfant aboutit graduellement à la constitution des structures pleinement mobiles, flexibles et réversibles caractérisant l'espace *opérateur concret* (stade III / 7-12 ans)» (p. 70). Cette notion de stade de développement permet de différencier les capacités des enfants à différents moments de leur vie et sert d'élément constitutif aux choix didactiques des étudiant·e·s.

Le Lièvre et Stæs² expliquent que dès 7 ans, l'enfant serait capable de décentrer sa perception dans l'espace, ne plus la voir uniquement par rapport à lui-même, mais de considérer l'espace du point de vue d'une autre personne

(p.9). Nous retrouvons dans les écrits de Piaget la même idée avec le stade 3 du développement cognitif de l'enfant - période de la pensée concrète - en décrivant, entre autres, une décentration cognitive et la coordination des différents points de vue. Si nous poursuivons dans l'approche piagétien, vers l'âge de 10-11 ans, l'enfant se trouve généralement dans le stade du conçu, c'est-à-dire qu'il peut se représenter l'espace sans avoir besoin d'effectuer des déplacements. Ses représentations sont alors plus abstraites. L'enfant se construit, par des expériences motrices, un espace projectif dans lequel sa personne et sa pensée sont décentrées. Les notions de perspective, de lecture de plan, de représentation des volumes, de latéralité, d'horizontalité/verticalité et de repérage dans un espace bidimensionnel peuvent être abordées. Nous pouvons alors observer les relations quantitatives et, pourquoi pas, qualitatives entre les objets et les espaces. C'est à travers des expériences motrices que l'enfant parvient à aborder l'espace de façon projectif. Pour faire un lien avec les mathématiques, ce stade se nomme *l'espace euclidien ou métrique*. Dans celui-ci, nous pouvons travailler avec l'utilisation d'outils et de médiums tels que le plan, la maquette, l'échelle, etc. (Guilhermet, 2011) et dans notre cas avec les appareils photographiques.

Les enfants concernés dans le cadre de l'élaboration des activités « *Regards d'enfants* », sont âgés de 7 à 12 ans afin de correspondre au stade *opérateur concret*, mis en avant par Piaget. En effet, ce n'est qu'à partir de cette période que les enfants sont capables de raisonner dans l'abstrait et d'imaginer différents points de vue, notamment au travers d'un appareil photo, d'un objectif.

En tant qu'individu, nous avons en notre possession « un vaste répertoire de procédés permettant de gérer l'espace et de parvenir à des effets de hiérarchisation et de mise en scène. » (Parks & Valentin, 2015, p. 174). Ici, il est demandé aux étudiant·e·s de planifier des activités qui abordent la notion d'espace à travers la technique de la photographie, des choix personnels des enfants et de leurs points de vue.

Mais comment faire pour que les enfants interagissent artistiquement avec l'espace environnant ?

Le mathématicien **Guy Brousseau cité par Delphine Camuset** (2016) définit trois types d'espaces avec lesquels nous sommes en interaction. Ceux-ci sont classés selon leur taille :

- Le micro-espace est défini comme étant l'espace dans lequel on peut voir, toucher, manipuler et déplacer les objets dans une petite échelle et les voir avec différents points de vue. Le sujet se situe à l'extérieur de cet espace qui lui est cependant proche. Par exemple, cet espace peut être illustré par un solide, une feuille blanche ou encore la table de l'élève.
- Le méso-espace se caractérise par le déplacement et la notion de 3D. En effet, le sujet fait partie de celui-ci et peut se déplacer pour l'observer de différents points de vue. L'ensemble de cet espace est accessible par notre vision globale. Cet espace peut être, par exemple, la classe, la cour d'école.

- Le macro-espace est uniquement accessible à des visions locales. On ne peut pas le distinguer totalement avec notre vision globale. Son organisation est alors perçue de manière isolée et par le biais de diverses relations entre les objets. Le sujet se trouve alors à l'intérieur et doit assembler des informations pour conceptualiser l'espace entièrement. Cela peut être le village, le quartier, une promenade en ville, un musée, etc.

Dans le cas des activités « *Regards d'enfants* » les étudiant·e·s doivent amener les élèves à travailler avec un environnement urbain proche, leur ville ou leur village.

2.2 Pour travailler la photographie :

Proposer aux enfants des activités propices à accroître l'attention à leur environnement et travailler le regard dès l'école primaire nous semble essentiel. Comme nous l'avons vu ci-dessus les enfants n'ont pas le même rapport visuel à l'espace que les adultes, ils n'ont pas le même point de vue de leur milieu de vie ni les mêmes connaissances visuelles. Alors comment traiter ces différences et accompagner le développement du regard attentif des enfants ?

En arts visuels, d'après Gaillot (2012, p.84), lorsque l'on travaille une question, cela consiste à confronter une notion-noyau aux notions satellites qui s'y rapportent. Dans une activité artistique, nous devons retrouver l'organisation des différents concepts ou notions traités pour bien construire les connaissances des élèves. Les activités « *Regards d'enfants* » ont comme particularité de traiter la notion principale d'Espace en mettant également en avant différents aspects liés à celle-ci comme l'angle de prise de vue, la perspective, les échelles, le volume, etc.

Selon Hockney et Gayford (2017) « La perspective se modifie en fonction de la façon dont je regarde ; elle est donc constamment en train de changer » (p.83). Comment traiter ces changements de perspectives avec les enfants et leurs faire comprendre qu'elles sont conditionnelles à un point de vue ? Comment « fixer » les intentions de leur regard ? Ce sont des questions techniques et artistiques qui doivent être traitées par les étudiant·e·s dans l'élaboration et l'application de des activités « *Regards d'enfants* ».

Le médium photographique serait alors envisagé comme un nouveau mode d'encadrement du regard, un outil d'observation du monde par l'enfant. En photographie, le concept de cadrage permet de modifier la perception de la situation et aussi l'histoire que raconte l'observateur de la photo. Cela permet au photographe d'omettre volontairement certains éléments ou au contraire de les mettre en lumière « Pour produire une image, le photographe sélectionne un champ et un hors-champ, un temps et un hors-temps. L'acte photographique est ainsi caractérisé par un geste : « la coupe », du *cut*, qui fait tomber ses coups à la fois sur le fil de la durée et dans le continuum de l'étendu » (Dubois, 1990 p. 153). Par ce moyen technique les enfants prennent conscience que l'espace dont sa photographie rend compte n'est pas toujours

le même. Ils/elles peuvent également jouer avec la netteté des clichés pris. Ils/elles choisissent de mettre le premier plan en avant (ou non) en fonction de ce qu'ils/elles veulent faire dire à l'image. De ce qu'ils/elles ont observé de leur environnement. Comme pour le photographe, le médium photo fait intervenir le regard de l'enfant sur un fragment de la réalité et sa subjectivité vis-à-vis de celle-ci. Ainsi, les photographies ne vont pas être considérées comme une copie conforme de la réalité, mais comme une interprétation momentanément « figée » de leur regard sur leur environnement. Avec la possibilité de réinterprétations.

Les étudiant·e·s sont conscients que le thème de la photographie devrait se faire sur une séquence scolaire de plusieurs semaines, en prenant le temps d'aborder séparément chaque notion avant de les utiliser simultanément. Cependant, en formation initiale, le temps nous est compté. Les connaissances techniques ne sont pas relevées dans cet article, afin de ne pas s'éloigner de l'objectif visé : stimuler la curiosité, l'imagination, l'intérêt des enfants pour leur environnement urbain. L'idée étant de pousser les étudiant·e·s à chercher des moyens innovants pour sensibiliser les élèves à la technique photographique, en développant par la photo le « désir de toucher » et de « caresser du regard » (**S. Tisseron** 1996 p.133).

Après lecture des activités proposées par les *étudiant·e·s*, nous constatons que ces futur·e·s enseignant·e·s savent que la photographie a un vocabulaire spécifique. Ils/elles prévoient que les élèves se familiarisent avec ce vocabulaire. Ils/elles comprennent à quoi il se réfère dans un contexte précis, afin d'obtenir la photo/image avec les effets désirés. L'apprentissage de ce vocabulaire permet l'autonomie dans les choix artistiques et le discernement par la verbalisation des intentions. Afin que les élèves puissent apprendre les notions photographiques souhaitables, il est important de ne pas les brusquer. Il faut créer des situations dans lesquelles ils auront l'occasion de s'exercer. Pour ce faire, il est important de partir de l'expérience et l'expérimentation des élèves eux-mêmes, afin d'augmenter leur pratique.

La perception des moyens de restitution photographique entre obligatoirement en compte lors de la réalisation de ces activités. Avant même de commencer à cadrer un plan, les enfants doivent observer et explorer l'environnement qui les entoure afin de se questionner et choisir le meilleur endroit, les meilleures couleurs, le meilleur moment ou encore le meilleur sujet pour leur(s) cliché(s). Il s'agit d'un travail complexe dans le but de restituer et communiquer un regard.

Cela rejoint les autres façons plus récurrentes de travailler autour des documents visuels, consistant à apprendre à lire, à analyser des images. Ce dispositif de travail passe par la fabrication même des images. Par la suite les élèves peuvent repérer la situation de production de ces médiums artistiques et comprendre comment l'artiste-photographe procède.



Figure 2. Photo d'un élément du paysage urbain Source : propre.

Activité de formation « *Regards d'enfants* »

L'enseignement des branches artistiques est différent des autres disciplines canoniques. Il laisse aux enseignant·e·s des espaces de responsabilité concernant le contenu, comme les applications en classe. Le dispositif de formation « *Regards d'enfants* » consiste pour les futur·e·s enseignant·e·s à concevoir et réaliser, seul·e ou en duo une sortie scolaire en espace urbain avec des élèves âgés entre 7 à 12 ans munis d'un appareil photo, en privilégiant des démarches autonomes d'observation et d'exécution. Les étudiant·e·s ont toute la liberté didactique dans le choix des consignes à transmettre pour la réalisation de clichés par les enfants (nombre, motifs et position de l'appareil par exemple). L'activité proposée aux élèves doit toujours être précédée de rapides explications techniques pour l'utilisation de l'appareil photo et de brèves explications sur les intentions de la sortie : regarder l'environnement urbain, prendre des photos-images d'un sujet choisi, avoir l'intention de partager son regard sur le sujet.

Les photographies effectuées et choisies par les étudiant·e·s et/ou par les élèves (trois maximum) composent un petit dossier iconographique. En deux ans d'application, ce dispositif a été réalisé par quatre-vingts étudiant·e·s en formation à la HEP-BEJUNE.

Une des premières observations des activités « *Regards d'enfants* » est que les consignes et les motivations présentées par les étudiant·e·s sont d'une grande variété esthétique et technique. La thématique du paysage urbain est extrêmement riche : graphiquement et symboliquement. Elle fait partie de notre patrimoine commun.

Les instructions données aux élèves vont utiliser le paysage comme médiateur entre les enfants et la culture environnante. L'objectif principal de l'activité étant de stimuler la curiosité, l'imagination et l'intérêt des enfants pour leur environnement urbain et de donner aux étudiant·e·s en formation des pistes pour réfléchir

autour de la perception du monde de ces enfants-élèves. Avant d'envisager son intervention l'étudiant-e doit non seulement se demander : « Quelles sortes d'expériences vivent les enfants chaque jour dans des environnements semblables ? », mais surtout : « Quel rôle joue l'appréciation d'un paysage urbain dans le développement de valeurs intellectuelles, morales et esthétiques chez l'enfant ? ». Donc, une des préoccupations principales pour les étudiant-e-s sera d'agir dans le milieu immédiat et connu des enfants : « *Je souhaitais réaliser l'activité devant chez eux, car cela me semblait pertinent qu'ils découvrent éventuellement des éléments de leur environnement proche et donc d'observer un lieu qu'ils connaissent* »³.

Pour débiter la réalisation des premiers clichés, les aspects techniques doivent être clarifiés. Les élèves reçoivent une explication des différentes notions que les étudiant-e-s souhaitent travailler avec eux à travers la photographie. Mais nous pouvons aussi penser à un apprentissage mutuel. Les étudiant-e-s découvrant avec les élèves les procédés concrets de la fabrication des images et un apprentissage mutuel d'une technique artistique, la photographie.

« *Étant consciente que ce domaine n'est pas maîtrisé par la plupart des enfants, je commencerai par leur donner quelques conseils pratiques concernant l'utilisation de l'appareil photo. Mais d'abord, je suis curieuse d'observer quelles sont les compétences d'un enfant à cet âge à l'heure où l'utilisation de dispositif numérique ne cesse d'attirer l'attention d'un public toujours plus jeune.* » Cette démarche de découverte et expérimentation de l'outil photographique avant les éclaircissements techniques et les réalisations finales revient constamment dans les observations des étudiant-e-s.

Entrer dans l'art photographique ne consiste pas seulement à la manipulation de l'appareil photo mais aussi, et surtout, à diriger le regard pour se créer un point de vue. Pour permettre aux enfants de définir des « morceaux » d'images fixes ou en mouvement, de choisir un regard, les étudiant-e-s expliquent le fonctionnement de l'objectif d'un appareil photo comme « outil » du regard. Par des indications simples et des exemples concrets, les étudiant-e-s vont expliquer que la photographie permet des points de vue variés, des manières spécifiques de regarder.

Pour certain-e-s étudiant-e-s, le cadrage serait fondamental : « *Le but est de travailler le cadrage : Qu'est-ce que je choisis d'inclure dans l'espace de mon cadre ? Puis-je sortir un élément non désiré de ce cadre ?* » Cibler l'idée que cadrer c'est « isoler, choisir, éliminer, former une image » (Guillemin, 2017)⁴ pour composer une vision personnelle.

Muni d'un appareil photo, les enfants devront choisir quel élément ils souhaitent photographier pour répondre à une consigne. Ils devront donc éliminer d'autres éléments présents dans son paysage. Ils devront former une image unique et partielle de leur environnement. « *Je souhaitais qu'ils se baladent dans la rue et qu'ils choisissent un élément d'urbanisme, qu'ils puissent*

prendre en photo dans son entièreté. Une fois l'élément choisi, ils devaient positionner le trépied que je leur ai fourni, muni d'un cadre en carton, de sorte qu'il puisse à travers le cadre voir celui-ci et l'élément choisi en entier ».

Théoriquement, l'espace public urbain est un environnement idéal pour le développement sensoriel des enfants. Riche en événements et rencontres, offrant la possibilité de suivre de près l'activité quotidienne. La ville incite les enfants à regarder, à s'approprier ce qu'ils y découvrent. Pendant les activités « *Regards d'enfants* » les élèves se déplacent dans un milieu urbain balisé qui fait partie de leur environnement local et donc de leur patrimoine culturel. Ils répondent aux sollicitations de l'adulte : « *Lorsque je leur ai demandé de chercher divers objets liés à la nature pour créer les illusions d'optique, ils étaient, au départ, quelque peu perdus. Cela peut aussi être dû au fait qu'ils se retrouvent dans un très grand espace et qu'ils perçoivent un trop grand nombre d'informations. Ensuite, au fur et à mesure que l'activité avançait, ils ont commencé à se familiariser davantage avec cet espace qu'ils ne voient que partiellement. De ce fait, ils ont commencé à voir énormément d'objets* ».

Suivant l'endroit, le jour et selon les attentions de celui qui le parcourt, un chemin offre des vues différentes du même paysage : « *Entrer en contact avec les paysages urbains, c'est saisir une architecture, c'est prendre la notion des dimensions de l'espace et retenir ce qui nous intéresse visuellement* » (John-A-Parks, 2015 p.5).

Les élèves sont guidés par des consignes, des demandes simples mais spécifiques du type, « *prendre des photos à différentes portes* ». Rien de complexe, l'intention finale étant d'être intéressé à « *composer* » des images et transmettre par photo une vision aux futurs spectateurs. Pour cela les enfants doivent faire en sorte que les sujets choisis ressortent sur leurs clichés, en prenant par exemple en compte la règle des deux tiers et le contexte du sujet, un arrière-plan notamment. Et les étudiant-e-s doivent sensibiliser leurs élèves à valoriser l'espace que prend le sujet sur la photo - au sein du cadre - et à valoriser le sujet lui-même dans son espace urbain- en définissant ce qui entre dans le cadre et ce qui est mis hors champ. Comprendre dans la pratique que l'hors-champ, c'est tout ce qui est extérieur à l'image mais qui, d'une manière ou d'une autre, dialogue avec elle. La photographie, comme le cinéma, est délimitée par un cadre. On sait qu'au-delà de ces quatre bords, la vie continue, que d'autres choses existent.» (Trinssoutrop, J., s.d., p. 1) pour dépasser le regard figé. Même si l'exercice premier était de prendre en compte les dimensions de l'espace et retenir ce qui intéresse visuellement l'enfant, « *le désir de faire comprendre aux élèves que dans une photo, une peinture ou un film, tout ne se joue pas uniquement dans ce qu'on voit (le champ) mais qu'il existe une continuité qu'on ne voit pas, mais qu'on devine. L'artiste choisit de présenter une portion d'une scène en déterminant un cadrage précis, et a décidé de laisser supposer le reste au spectateur* ». Cette pensée est devenue fondamentale pour les étudiant-e-s.

Les habiletés de motricité (globale ou fine) sont très présentes dans ces exercices et ont une influence sur le résultat obtenu. Le fait de porter un appareil photo, d'appuyer sur le bon bouton, de gérer le zoom ou encore l'effet flou demande de la souplesse, de la précision, de la pression, de la coordination. La rapidité du geste doit être correcte. Prendre son temps pour que le cadrage, la netteté,... soient bien réalisés, mais ne pas être trop lent au risque d'avoir mal au bras, de s'ennuyer et d'oublier la consigne. Les étudiant·e·s doivent faire des demandes motivantes pour que l'engagement de élèves soit aussi corporel : « *Les filles n'ont pas hésité à se mettre accroupies, sur les genoux, sur la pointe des pieds ou à grimper sur des infrastructures pour trouver le meilleur angle pour leur photo* ».

Les clichés produits par les enfants sont toujours porteurs de sens et un bon outil de communication entre les participants : « *Quand il prenait des photos, il y a 1-2 portes où j'avais un regard contraire de l'enfant (par exemple, il disait que la porte était récente et pour moi, la porte était vieille). De plus, il y a certains choix de portes photographiés que je n'aurais pas choisi* ». Les photographies servent de support aux dialogues. Le fait qu'il existe une production photographique a permis de revenir aux différents points de vue et aux choix des enfants comme aux consignes/demandes des étudiants.

Le plus important dans ce dispositif de formation est l'observation des thématiques choisies (au niveau du vécu des participant·e·s), les représentations du regard de l'autre, la réalisation possible pour chacun·e : « *Une manière de s'approcher et de se familiariser avec ce regard enfantin, qui se perd chez l'adulte, peut notamment être de donner aux enfants une consigne « libre » et d'observer la manière dont ils la mettent en pratique. C'est ce que j'ai décidé de faire dans le cadre de cette activité* ». En schématisant visuellement, les personnes et les objets du monde réel les enfants ont su, par la réalisation de ces types activités, être eux aussi créateurs de nouvelles images.

Conclusion

Dans les activités liées au projet de formation, « *Regards d'enfants* », l'observation et les clichés photos sont réalisés en parcourant la ville de l'enfant, avec l'intention de le motiver à apprécier certains éléments de cet environnement.

Il y est convenu que l'école primaire doit permettre à chaque enfant de se situer harmonieusement et positivement dans son environnement. Et nous, à l'écoles pédagogique, devons former les futur·e·s enseignant·e·s à trouver des moyens didactiques pertinents à la réalisation de cet objectif (éducatif et humain). Gauthier & Tardif (2012), à la différence de Piaget, expliquent que jusqu'à ses 12 ans, l'enfant pense le monde de façon égoцентриque. Mais dès sa naissance, il/elle s'ouvre peu à peu au monde et développe progressivement sa capacité à comprendre son entourage dans sa globalité. Cette ouverture aux autres est une étape clé du développement, notamment dans la construction des rapports sociaux. Elle permet à l'enfant d'apprendre à se



Figure 3. Photo d'un paysage urbain. Source : propre.

mettre à la place de l'autre, d'être plus compréhensif, respectueux et pourquoi pas, plus tolérant. L'enfant alors serait en mesure de comprendre le fonctionnement de sa société et construirait des outils cognitifs pour en devenir un citoyen. Pour cela tout au long de l'école primaire, les enseignant-e-s ont pour rôle d'accompagner les élèves à la « construction » de cette décentration de soi. C'est aussi ce qu'ambitionne ce projet de création d'activités autour du regard. En travaillant techniquement à organiser les différents plans, à trouver le bon point de vue, etc. l'enfant est contraint à considérer l'espace dans son ensemble et il/elle ne peut pas s'appuyer uniquement sur sa propre vision immédiate. Il/elle doit alors penser aux points de vue et à se décentrer.

Comme nous l'avons vu, un des enjeux de ces activités de décentration est de faire entrer l'enfant en contact avec les paysages urbains environnants, ceci afin de susciter sa curiosité pour son environnement et de mieux saisir la notion et dimensions collectives de cet espace. Comme le dit Delphine Camuset se repérer dans l'espace est le fait de « percevoir les relations des choses entre elles, comprendre son propre déplacement par rapport aux choses ». Même si nous savons que l'expérience du monde par le vécu n'est pas la seule source de connaissances, ces activités d'expérimentation visuelles avec les intentionnalités élaborées, et exécutées par les étudiant-e-s, ont l'intention de servir à faire comprendre, faire participer leurs élèves à une culture environnante commune. Ce dispositif de formation a permis aux étudiant-e-s de proposer des expériences perceptives pour amener les enfants à observer l'espace en utilisant des rapports et des notions topologiques, visuelles : *« J'utiliserai les marqueurs spatiaux pour leur faire comprendre les notions à assimiler et que l'on puisse communiquer avec le vocabulaire adéquat »*.

Les enfants se familiarisent avec l'appareil photo, les notions de vocabulaire nécessaires à

cette technique (cadrage, plans, flash, dragonne, ...) pour être capables de faire des choix esthétiques. Ils/elles sont capables de verbaliser ces choix. Dans les exercices proposés par les étudiant.e.s, les enfants doivent observer le monde qui les entoure dans le but de trouver la meilleure forme possible pour créer une image qu'il/elle souhaite communiquer. Si les enfants veulent communiquer une idée particulière du monde, ils/elles sont contraints-es à identifier, à comparer différents points de vue. Ils/elles doivent notamment prêter une attention particulière aux couleurs, aux lignes que forment le paysage urbain. Leurs sens et leur acuité visuelle va peu à peu se développer. Par la suite, grâce à la trace visuelle qu'est la photo, les enfants vont pouvoir transmettre au mieux leur regard.

Le dispositif de formation décrit ci-dessus a été initié et progressivement appliqué dans une visée réflexive. Comme une étape d'expérimentation jalonnant les études en didactique d'arts visuels des étudiant.e.s. Rien n'est dit ici des résultats possibles d'une mise en œuvre systématique de ces activités dans une configuration des salles de classe ou d'une analyse scientifique d'une telle méthode didactique. Mais l'application depuis deux ans de ces activités, de cette expérimentation en situation réelle d'enseignement et d'analyse des pratiques a abouti à des changements de valeur de l'image dans l'enseignement artistique à l'école primaire.

Ce sont les observations, les questionnements de ces futur.e.s enseignant.e-s qui nous révèlent le double potentiel éducatif d'une telle démarche : « Je trouve intéressant d'observer l'enfant qui observe l'environnement dans un milieu urbain autour de lui ».

Pour conclure, nous voulons par cet article susciter la curiosité des chercheurs. Nous voulons transmettre cette expérience de formation à *un public* de didacticiens de l'art qui saura prendre en compte les possibilités de la recherche-crédation pour la formation des futur.e.s enseignant.e-s généralistes. *Étudier* les possibilités d'utilisation de l'environnement et du patrimoine architectural des villes dans le développement de l'enseignement de la technique photographique dès l'école primaire serait une avancée dans la compréhension de l'apprentissage de la production et de l'analyse des images.

Notes

¹ Jean Piaget était un biologiste, psychologue, logicien et épistémologue suisse connu pour ses travaux en psychologie du développement et en épistémologie à travers ce qu'il a appelé l'épistémologie génétique.

² B. Le Lièvre et L. Staes, La structuration de l'espace chez l'enfant à partir de l'ouvrage « La psychomotricité au service de l'enfant », De Boeck. Repéré le 17.05.21 à [https://blogcabdx.ac-bordeaux.fr/circo64/wp-content/uploads/sites/66/2019/02/La_structuration_de_l_espace_chez_l_enfant.pdf] (s.d.)

³ Les contributions des étudiant·e·s. seront retranscrites en italiques et participeront au corpus du texte.

⁴ Récupéré sur Les éléments plastiques de l'image : http://web.acreims.fr/dsden52/ercom/documents/education_artistique/arts_plastiques/2017_2018/171129_les_elts_plastiques_d_une_image.pdf

Bibliographie

A.Parks, J. (2015). Comprendre (enfin) l'art. 100 mots-clés à travers l'histoire de l'art. (trad par V. Valentin). Editions Pyramyd.

Brousseau, G. (s.d). Structuration de l'espace en maternelle, Pascal SIRIEX CPC. Accès, http://www.ac-grenoble.fr/ien.g1/IMG/pdf/Structuration_de_l_ESPACE_en_maternelle.pdf

Camuset, D. (2016). La construction de l'espace chez l'enfant de maternelle (grande section). Éducation. Mémoire, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Paris. Accès, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01410524/document>

De lièvre, B., Stæs L. (2012). La psychomotricité au service de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte. Notions et applications pédagogiques. De Boeck Éducation.

Deny, M., Pigache, A-C. (2017). Le grand guide des pédagogies alternatives. Paris : Eyrolles.

Dubois, p. (1990). L'acte photographique et autres essais. Paris : Nathan.

Guilhermet, J-M. (2011). Les stades de la structuration de l'espace chez l'enfant. [En ligne] Repéré à http://www.ac-grenoble.fr/eps1/IMG/pdf/notion_d_espace.pdf

Sirieux, P (s.d.). Structure de l'espace [En ligne]. Repéré à http://www.acgrenoble.fr/ien.g1/IMG/pdf/Structuration_de_l_ESPACE_en_maternelle.pdf

Rolet, C. (2021). Thème : Choix didactiques, espaces instrumentés.

Kerlan, A. (2008). La photographie comme lien social. Canopé - CNDP.

Tisseron, S. (1996). Le mystère de la chambre claire. Photographie et inconscient. Paris : Les Belles lettres Archimbaud.

Kozanitis, A. (2005). Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique. Bureau d'appui pédagogique - École Polytechnique.

Artistas em meio escolar: Um projeto para a criatividade

A n a R i t a C a r r e i r a

Professora 1.º CEB e 2.º CEB Educação Musical. Requisitada na Direção-Geral de Educação desde 2018 onde integrou as equipas: Educação Artística, na área da Música; Embaixadora do Programa de Educação Estética e Artística e, atualmente, a Divisão de Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico. Doutoranda em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes / Instituto de Educação, Universidade de Lisboa; Mestrado em Ciências Musicais - Etnomusicologia, FCSH-UNL; Licenciatura em Educação Musical, ESEAG.

anaritacarreira@edu.ulisboa.pt

Resumo

O presente artigo, através de uma revisão da literatura e análise de entrevistas, propõe-se refletir sobre uma das estratégias proporcionadas aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), nas escolas públicas portuguesas, observando o provocar da criatividade em meio escolar e como podem ser exploradas essas mesmas atividades, através da área disciplinar não curricular de Educação Artística.

Neste sentido, apoiando-nos nos estudos realizados por Alencar, Amabile, Csikszentmihalyi, Melo e Mendes, e nas suas perspetivas e modelos de análise da criatividade em contexto escolar, refletimos sobre exemplos e estratégias implementadas para o desenvolvimento da criatividade neste contexto específico. Por outro lado, pretende-se também apresentar um projeto iniciado na área da música, em 2016, no Agrupamento de Escolas de Caxinas, em Vila do Conde, para alunos do 1.º CEB intitulado *Residências Artísticas em contexto escolar*, desenvolvido, desde então, em vários Agrupamentos do país, nas diferentes áreas artísticas (artes visuais, dança, música e teatro).

Num meio escolar, tantas vezes sujeito a uma prática letiva transmissiva, e onde a matriz curricular para o 1.º CEB não se verifica igualitária entre as diferentes disciplinas, propomos observar as atividades proporcionadas por artistas, onde, através das práticas em contexto de sala de aula, possam alavancar nos alunos, a curto prazo, a experiência de poder fazer parte do processo criativo, do criar, e do gosto por desenvolver atividades artísticas.

Palavras-Chave: Criatividade, Meio escolar, Educação Artística, Residências Artísticas

Abstract

This article, through literature review and analysis of interviews, proposes to reflect on one of the strategies provided to Portugal's public primary school students, observing the development of the creative process in the school environment and how these same activities can be explored, through the non-curricular subject area of Artistic Education.

Moreover, relying on the studies carried out by Alencar, Amabile, Csikszentmihalyi, Melo and Mendes, and on their perspectives and analysis models of creativity in a school context, we reflect on examples and strategies implemented for the development of creativity in this specific context. However, it is also intended to present a project that started in 2016 at the schools of Caxinas in Vila do Conde with the music area, with the name "Artistic Residencies in a school context", for students of the primary school, developed since then, in many schools in the country, exploring several different artistic fields (visual arts, dance, music and theater).

Furthermore, in a school environment, so often subjected to a transmissive teaching practice, and where the curricular matrix for the primary school is not equal between the different subjects, we propose to observe the activities provided by artists, where, through practices in the classroom, we intend to, in the short term, awake in the students the experience of being able to be part of the creative process, of creating, and of developing the taste for artistic activities.

Keywords: Creativity, School environment, Artistic Education, Artistic Residencies

Introdução

Tendo presente que o desenvolvimento da criatividade não é exclusivo do campo artístico, e que é um conceito cuja necessidade é amplamente debatido ao longo dos tempos, verificamos que no decorrer das diferentes épocas vão-se apontando variações na sua significação, quer com diferentes autores e contextos culturais, espaciais, temporais, quer no âmbito cognitivo, de valor ou de crença (Burnard, 2007a). O presente artigo dedica-se à observação deste fenómeno no contexto escolar atual, em escolas públicas portuguesas, cruzando o ser criativo e o educativo.

Neste artigo, utilizando uma revisão de literatura, pretendemos numa primeira fase promover, em perspetiva histórica, a reflexão sobre criatividade, passando posteriormente, a apresentação de autores que consideramos basilares quando abordamos esta temática, como Kaufman & Sternberg (2019); Runco & Pritzker (2020); Alencar (2002, 2007); Craig & Deretching (2011); Fleith (2001); Mendes (2015, 2021); Melo (2020); Marsh (2010), e fatores que alavancam o desenvolvimento da criatividade em meio escolar que deve iniciar o mais cedo possível, ou seja, em criança. [Alencar (2002, 2007); Jesson (2012) Craft (2005)].

Consideramos importante o contexto escolar ser equacionado como o “meio” privilegiado para as crianças terem contacto com artistas, obras de arte e noções de estética, mas também como “laboratório de experimentação” (Ramos do Ó, 2018), onde, independentemente da disciplina, passem a ter contacto ou desenvolvam os princípios da criatividade. Neste sentido, e tendo como premissa que as crianças iniciam o seu percurso escolar / educativo em tenra idade, pretende-se refletir sobre a relevância de se desenvolver a criatividade nas escolas regulares, perceber a forma como este meio escolar pode ou não contribuir para o desenvolvimento da criatividade na infância. Questionamos, ainda, se um projeto de curta duração, em educação artística, poderá alavancar o desenvolvimento da criatividade aos alunos intervenientes.

Dividiremos o presente artigo em três partes: numa primeira fase, propomo-nos apresentar, numa visão geral, o conceito de criatividade; numa segunda, passamos a um enquadramento das alterações das políticas educativas ocorridas no âmbito da Educação Artística desde 2006, aquando da *Conferência Mundial de Educação Artística*, em Portugal, até aos dias de hoje; finalmente, após esta viagem, identificaremos o “meio” escolar como um instrumento que contribui para o desenvolvimento da criatividade de cada indivíduo, analisando a existência e/ou influência da criatividade nas atividades desenvolvidas no âmbito de um projeto que recorre à intervenção de artistas em meio escolar. Neste artigo, os dados apresentados são referentes ao projeto *Residências Artísticas em contexto escolar*, dinamizado pela Direção-Geral da Educação (DGE) entre 2016 e 2022 e integram-se num estudo, ainda em

curso, realizado no âmbito do Doutoramento em Educação Artística (Faculdade de Belas-Artes e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa), pelo que estão sujeitos a alterações. Na ausência de análise e reflexão académica completa sobre o projeto findado tão recentemente, a autora pretende desenvolver uma investigação sobre os dados que aqui se apresentam e outros ainda em fase de recolha.

(In)Definição de criatividade

Concorrendo para um cenário cronológico de teorias e perspetivas em torno do conceito de criatividade, verificamos que este tem variado ao longo dos tempos.

Iniciamos com a ideia corroborada por alguns autores de que acontecia por inspiração divina, revelada como um Dom ou característica de alguns indivíduos, (Goethe em 1749 chama-lhe "ato transcendente"). Assistimos, anos mais tarde, e segundo a teoria da psicologia, com Freud (1856-1939), à revisão da criatividade relacionada com a imaginação explicitada nas brincadeiras das crianças que, quando transposta para a vida adulta, levava à fantasia, surgindo um conflito no inconsciente, resultando uma neurose ou um comportamento criador. Por outro lado, com Piaget (1896 - 1980) observa-se o conhecimento como um ato criativo.

As contribuições *Gestalt* advogaram, com o estudo do *insight*, um pensamento mais centrado no sujeito - autoconhecimento, "conhecer o todo para conhecer as partes". Com os testes de criatividade de Guilford (1950) e Torrance (1966), multiplicaram-se os estudos de criatividade. Se verificarmos as quatro etapas do processo criativo apresentadas em 1926 por Graham Wallas, em *A Arte do pensamento* - preparação, incubação, iluminação e verificação - no desenvolvimento da criatividade em contexto escolar, consideramos importante refletir sobre os fatores externos que contribuem para este mesmo desenvolvimento como fatores sociais, culturais e históricos.

Integram a perspetiva sistémica, entre outras, a *Teoria do Investimento em Criatividade*, de Sternberg, o *Modelo Componencial da Criatividade*, de Amabile, e a *Perspetiva de Sistemas*, de Csikszentmihalyi (Alencar, 2003) que, explanaremos em seguida, considerando a criatividade como o resultado conjunto de alunos interessados ("indivíduo"), que requer conhecimento ("domínio") e professores estimulantes ("campo").

Face à natureza multidimensional da criatividade sentimo-nos, neste ponto da investigação, aquém de uma abordagem completa, uma vez que o conceito é um "fenômeno complexo, multifacetado e plurideterminado" (Alencar, 2002). E se, na sua essência, é um conceito complexo, quando realizado no âmbito do contexto educativo, elegemos a visão de Mendes (2015) que nos apresenta a educação da criatividade "segundo dois modos de atuação distintos: em programas de estimulação das aptidões cognitivas ou integrando o seu estudo e exploração nos currícula escolares" (Mendes, 2015, p. 67). É

sobre este último que nos iremos focar nas próximas linhas.

Apresentamos o desenvolvimento da criatividade na educação artística em contexto escolar desenvolvida, não a do ensino artístico especializado ou no ensino profissional artístico, mas sim a que acontece no ensino básico regular, por dois motivos: primeiro porque é no ensino regular que se encontra a maior parte da população portuguesa, futuros apreciadores de arte, considerando ainda esta estrutura como um espaço privilegiado à formação de público crítico e consciente; em segundo lugar, pois ao possibilitar o experienciar do processo criativo no âmbito das artes, ainda que de forma superficial, é considerado num maior número de alunos um conhecimento sobre a arte.

II. O que acontece nas escolas: Alunos e professores em criatividade?

Segundo Bresler (1998), ao longo dos anos, a arte na escola já assumiu funções radicalmente diferentes: utilitarista (explorado desde a Grécia antiga por Epicuro e defendida como uma doutrina ética, principalmente pelos filósofos e economistas ingleses John Stuart Mill e Jeremy Bentham, durante os séculos XVIII e XIX); humanística (marcou a transição entre a Idade Média e a Idade Moderna e onde coloca o homem no centro do interesse - antropocentrismo - visando o cultivar da mente e do espírito, relacionando generosidade, compaixão e preocupação e valorizando os atributos e realizações humanas, inspirados pelos clássicos da Antiguidade greco-romana como modelos de verdade, beleza e perfeição); e a expressiva e emocional (onde se considera que a arte exerce um importante papel de catarse).

Assumimos Csikszentmihalyi (2014) e analisamos o “indivíduo” (bagagem genética e experiências pessoais), o “domínio” (cultura) e o “campo” (sistema social). O objetivo do “domínio” é familiarizar os “indivíduos” com os conteúdos mais importantes / relevantes para estes. Consideramos o “indivíduo” como o aluno que deve manifestar curiosidade e interesse, motivação intrínseca, receber objetivos claros, *feedback* recorrente e, mais do que resolver problemas, deve formular problemas. O “campo”, em educação, pode consistir na promoção de iniciativas ativadoras do desenvolvimento da criatividade por parte de um professor. Segundo Torrance, este professor deve ser “aquele que respeita as perguntas e ideias dos alunos; faz perguntas provocativas; reconhece as ideias originais; e ajuda o aluno a se consciencializar do valor do seu talento criativo.” (Torrance, citado por Alencar, 2002, p. 168).

Mas como se processará o tão almejado desenvolvimento criativo nos alunos? Segundo Parsons, “o facto de se ter vinte ou quarenta anos não garante, por si só, a capacidade de compreender Arte” (1992, p.28). É aqui que o desenvolvimento da criatividade em contexto escolar deve ser alavançado, uma vez que, segundo Mendes (2015), o “valor social” e Alencar (2003), o “ambiente”, concorrem como fatores estimuladores de criação e liberdade de escolha e ação.

Para Mendes (2021, p. 2) “A criatividade é a capacidade de realizar uma

produção que seja nova e adaptada ao contexto na qual se manifesta". Neste caso, referimo-nos ao contexto escolar como o "meio" privilegiado para o desenvolvimento criativo. Este desenvolvimento é tanto mais eficaz quanto mais novas forem as crianças (Gardner, 1997). Como Ana Bela Mendes, consideramos que as quatro dimensões da criatividade se interrelacionam: a "pessoa" (alunos que solucionam problemas ou criam produtos), o "processo" (situação problemática do interesse dos alunos, numa busca intencional e consciente), o "produto" (depende diretamente das outras três dimensões) e o "meio" (promovido pela escola e família). Este processo criativo implica, ainda, três momentos: "um primeiro, o do processo de criação; um segundo, o da realização propriamente dita, e um terceiro, o da socialização do produto" (Mendes, 2002, cit. Mendes, 2021, p. 23).

Destacamos a dimensão "meio" (influência que o professor pode exercer no desenvolvimento do processo criativo). Torrance (1992, cit. Alencar, 2002, p. 168), nos seus estudos, caracteriza o professor propiciador do desenvolvimento da criatividade "como aquele que respeita as perguntas e ideias dos alunos; faz perguntas provocativas; reconhece as ideias originais; e ajuda o aluno a se consciencializar do valor do seu talento criativo". Este professor, segundo Torrance, deve estar apaixonado por aquilo que faz e, desta forma, permitir que outras características se possam revelar nos alunos, tais como: coragem, tolerância, pensamento crítico, perseverança, aquisição de conhecimento em determinada área. Assim, contribuiu com resultados construtivos, não só ao nível do estudo do desenvolvimento da criatividade dos alunos, mas também na forma como os professores passaram a olhar a sua prática letiva e a relação com todas as partes envolvidas no processo.

Por outro lado, não só os professores, mas também toda a comunidade escolar (ou o "meio" escolar) tem, segundo Mendes (2021), responsabilidade no desenvolvimento criativo da criança, no sentido em que o estudo deste mesmo desenvolvimento criativo só estará "completo quando se considerarem as quatro dimensões que estão nela implicadas, bem como as relações que se estabelecem entre elas: a pessoa, o processo, o produto e o meio" (Mendes, 2021, p.22).

Tomando as palavras da autora e enquadrando-as no contexto escolar, consideramos o "meio" (escolar) de enorme relevância para o desenvolvimento da criatividade, a par do "contexto cultural", uma vez que ambos podem concorrer para ampliar o repertório das crianças, influenciando o entendimento que constroem do mundo que as rodeia. Por conseguinte, intervêm também "sobre a conceção e o nível de atividade criativa, pois, uma cultura pode encorajar ou contrariar a criatividade dos indivíduos." (Mendes, 2021, p. 23).

A exploração do processo criativo, segundo Toren (1993), impulsiona a que as crianças sejam capazes de desenvolver competências em diferentes áreas, sejam elas comportamentais, perceptivas, afetivas e simbólicas. Ainda nesta linha de pensamento, Treffinger (1979), segundo Alencar (2002), reforça

esta necessidade de que o desenvolvimento do processo criativo ajuda na resolução de problemas no percurso da vida que envolvam não só “soluções criativas”, mas também “satisfação e prazer”.

Um dos constrangimentos enunciados por Alencar recai sobre a “dificuldade de professores para romperem com práticas passadas” (Alencar, 2007, p. 48), apontando a formação contínua, de que são exemplo as oficinas de formação, como a forma de alavancar as potencialidades criativas dos professores e, conseqüentemente, dos seus alunos.

De acordo com Ana Bela Mendes (2021) “a criatividade poderá ser ampliada, educada, através de modelos, técnicas e instrumentos que, através de processos sistematizados, conduzem à sua estimulação” (Mendes, 2021, p. 24). Esta estimulação, segundo Gardner (1997), deverá ser iniciada o mais cedo possível, nas escolas de ensino regular, onde futuros artistas e não artistas poderão construir-se como fruidores mais informados, mas também ter a possibilidade de ser criadores, intérpretes criativos, público e críticos conscientes e ativos. Reconhecendo-se que a criatividade “resulta de uma rede complexa de interações entre fatores do indivíduo e variáveis do contexto sócio-histórico-cultural” (Alencar, 2007, p. 48), compreende-se a necessidade de todos terem contacto com o mundo criativo e artístico, apesar de nem todos virem a ser artistas, pois todos podem ser fruidores.

III. Um projeto para a criatividade

Para este ponto, referir-nos-emos ao desenvolvimento da criatividade nas escolas, com um projeto específico (*Residências artísticas em contexto escolar*), considerando importante olhar e refletir sobre os fatores externos que contribuem para este mesmo desenvolvimento, como os sociais, culturais e históricos. Embora a criatividade concorra para as diferentes áreas do saber, interessa-nos centrar este conceito para o que ocorre na educação artística, mais concretamente, na atualidade da educação artística portuguesa.

Em Portugal, com a *Conferência Mundial de Educação Artística* ocorrida em 2006, impulsionou-se, de certa maneira, a que se refletisse sobre propostas de atuação neste domínio. O *Roteiro para a Educação Artística* (2006) foi realizado com base nas deliberações desta conferência, emanando diretrizes sobre vários aspetos relacionados com o desenvolvimento artístico, como por exemplo:

“A Educação Artística permite dotar os educandos destas capacidades, [ser criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores] habilitando-os a exprimir-se, avaliar criticamente o mundo que os rodeia e participar ativamente nos vários aspectos da existência humana” (UNESCO, 2006, p. 7)

Nesta conferência são também considerados os objetivos de participação de “todas as crianças às artes, ao ensino criativo e encorajamento de parcerias” (p.11).

Muito embora estes valores sejam ponderados a alcançar, segundo Bresler

(1998), a incorporação da educação artística no currículo geral foi uma luta desde o início, não sendo, ainda, consideradas de igual importância às demais disciplinas curriculares.

Num outro documento internacional, *Educação Artística e Cultural nas Escolas e na Europa* (Eurydice, 2009), foram verificadas as informações comparativas do desenvolvimento da educação artística em trinta países, entre os quais Portugal. Revela que “aproximadamente um terço dos países analisados neste estudo afirmam incentivar parcerias entre escolas, professores, alunos e artistas” (Eurydice, 2009, p.39). Surgiram-nos algumas inquietações sobre o contributo efetivo da educação artística em Portugal, no desenvolvimento de iniciativas eficazes, promotoras de equidade, formação e parcerias, uma vez que este documento Eurydice não mencionava qualquer iniciativa portuguesa em concreto, revelando desta forma um longo caminho a percorrer, no âmbito não só da intervenção artística em geral, mas também das parcerias entre artistas e escolas em particular.

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português (artigo 7.º c) defende que se deve “promover a educação artística” em todo o ensino básico. Mais recentemente, o contexto educativo nacional, desenvolvido com base no *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade Obrigatória* (2018), não distingue o processo de criação em artes e em ciências, direcionando-nos para um “processo da criação e da inovação [que] tem de ser visto relativamente ao poeta, ao artista, ao artesão, ao cientista, ao desportista, ao técnico - em suma à pessoa concreta que todos somos” (MEC, 2017, p. 6), colocando nas suas competências, a par das demais, a competência relativa à “sensibilidade estética e artística” e ao “pensamento crítico e criativo”, no sentido em que os alunos deverão ser estimulados a “processos de experimentação, de interpretação e de fruição de diferentes realidades culturais, para o desenvolvimento da expressividade pessoal e social” (p.28).

Por sua vez, em 2018, com a publicação do Decreto-Lei 54/2018 e do Decreto-Lei 55/2018, ambos de 6 de julho, em conformidade com as *Aprendizagens Essenciais*, incentiva-se à valorização da experimentação, interpretação e fruição artística, numa escola inclusiva, onde o desenvolvimento da educação artística não tencione formar artistas, mas objetiva conceder ferramentas aos alunos para serem público consciente. Neste âmbito, os referidos documentos, definem para o 1.º CEB uma matriz-base de educação artística, com uma referência de cinco horas semanais que contemple as áreas artísticas de Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Música e Dança, sendo dada a possibilidade à escola de prever coadjuvações sempre que adequado, privilegiando, para o efeito, os recursos humanos disponíveis, os quais não verificamos disponibilizados equitativamente em todos os estabelecimentos de ensino.

Na tentativa de fazer cumprir o pretendido nos vários documentos referenciais e conferências de educação artística para minimizar a carência de oportunidade dada aos alunos, de forma a desenvolverem a criatividade em

contexto educativo, surgem alguns projetos, nomeadamente, *Residências Artísticas em contexto escolar*, promovida pela Equipa de Educação Artística - DGE, no âmbito do Programa de Educação Estética e Artística (PEEA) e, mais tarde, o *Projeto Artista Residente*, promovido pelo Plano Nacional das Artes.

O percurso da entrada de artistas na escola iniciou-se no ano letivo de 2016/17, numa iniciativa conjunta entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura com o projeto piloto *São Carlos vai à escola*, designado posteriormente *Residências artísticas em contexto escolar*. Duncan Fox, músico da Orquestra Sinfónica Portuguesa do Teatro Nacional de São Carlos (TNSC), foi quem desenvolveu, com o apoio da DGE e do TNSC o projeto piloto referido anteriormente, na Escola de Caxinas, Agrupamento de Escolas Frei João, em Vila do Conde. Durante uma semana, músico, alunos e professores envolveram-se em experiências de experimentação musical, despertando a criatividade de cada um em prol de um projeto comum. No final da semana, esta experiência foi partilhada com a comunidade educativa, numa apresentação pública.

No ano letivo seguinte, em 2017/18, passou a designar-se *Residências Artísticas em contexto escolar* e realizaram-se mais cinco iniciativas com músicos profissionais do TNSC (OPART E.P.E.). Em 2018/19, este projeto passa a contar com mais 23 iniciativas distribuídas pelo país, contemplando todas as áreas da Educação Artística (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), em colaboração com artistas das seguintes instituições culturais: Companhia Nacional de Bailado, Coro do Teatro Nacional São Carlos, Orquestra Clássica do Sul, MArT - espaço de projeto, aprendizagem e experimentação artística, Teatro Experimental de Cascais, Teatro Nacional de São João e Conservatório de Música de Loulé.

O projeto foi interrompido no ano 2019/20, devido ao contexto pandémico, porém, este apresentou a mesma matriz desde a génese: uma semana, um artista que se dirige a uma escola com o intuito de desenvolver atividades numa área artística com uma turma de 1.º CEB, tendo, no decorrer dos anos em que foi implementado, envolvido 35 Agrupamentos de Escolas, 40 turmas de 1.º CEB, proporcionando momento de exploração e criação nas diferentes áreas artísticas.

Uma das medidas propostas no Programa Nacional de Promoção para o Sucesso Escolar (PNPSE), inscrita no relatório para o ano letivo 2020/21, refere a execução de iniciativas que contemplem a “participação de um artista residente, bem como parcerias com autarquias, Ministério da Educação e da Cultura, associações culturais e recreativas, o que vem reforçar o papel dos artistas na sociedade e coloca a arte e a cultura no centro da educação” (MEC 2022, p.143).

O propósito destas iniciativas consistiu, durante uma semana, os artistas realizarem um trabalho sistemático com os alunos de uma turma do 1.º CEB e o/a respetivo(a) professor(a) titular, numa área artística específica que culminaria com uma apresentação pública à comunidade local e aos representantes governamentais, revestida de enorme significado para todos, dando

ênfase ao processo criativo, pois como reparou Comênio, embora as crianças “[gostem] de estar sempre a fazer coisas. São parecidas com as formigas que não param... É preciso ajudá-las e mostrar-lhes como podem aprender com isso.” Posto que, como já vimos, a criatividade não brota espontaneamente, o processo criativo deve ser cultivado, sobretudo em contexto escolar, pois é aquele a que todas as crianças têm acesso.

A premissa inicial foi igual para todos os artistas, ou seja: desenvolver atividades segundo um tema previamente proposto por estes e acordado entre as partes envolvidas (alunos, artista e professor), no entanto, as estratégias utilizadas por cada artista e em cada turma para alcançar os objetivos vieram a revelar-se muito diferentes.

As residências artísticas com o preconizador do projeto: Duncan Fox

A título de exemplo, as residências com o artista Duncan Fox realizaram-se entre 2016 e 2022, nas várias turmas (AE Frei João, Vila do Conde; AE Padre João Coelho Cabanita, Loulé; AE Infante D. Henrique, Viseu; AE Freixo de Espada à Cinta), e operacionalizaram-se através de uma estratégia a que o autor denominou de “gap filling”. De acordo com este método, partindo dos diversos temas escolhidos para/com cada grupo, os alunos, pela sua curiosidade e interesse, dividiam-se pelos diferentes instrumentos musicais trazidos, para contexto de sala de aula, pelo artista. Assim, tiveram a oportunidade de explorá-los, desde o contrabaixo e o teclado, ao conjunto de diferentes instrumentos designado *Instrumental Orff* ou, comumente, “instrumentos de sala de aula”, compreendendo xilofones, maracas, tamborins, pandeiretas, clavas, entre outros. Após experimentação sonora/instrumental, ora com orientação do artista, ora com total liberdade, compunham as suas “peças”, segundo a estratégia “gap filling”, alternando entre momentos de interpretação e momentos de improvisação instrumental.

Em cada residência, no decorrer da semana, artista, alunos e professor aprendiam uma forma diferente de estar na escola:

“Os estudantes, divididos em grupos de quatro ou cinco, exploraram, brincando, o potencial dos instrumentos disponíveis. À medida que surgiam ideias, como fragmentos melódicos, as suas características expressivas eram discutidas no sentido de encontrar a melhor forma de auxiliarem na narração da história” (Fox, 2018, p.75).

No final, após várias oportunidades de experimentação/criação musical, análise crítica com os pares e muitos ensaios, realizaram uma apresentação pública a toda a comunidade educativa. Segundo o artista, “o resultado global mereceu um ótimo acolhimento por parte do público presente” (p.77).

Como consequência, as residências foram consideradas pelo artista, alunos, professores e demais comunidades educativas como constituindo experiências

criativas, envolventes e profícuas, deixando os alunos mais motivados e com maiores conhecimentos técnicos/artísticos, bem como os professores mais despertos para a área artística da música e com novas estratégias de dinamização de conteúdos e desenvolvimento de competências.

Uma residência artística mais recente, com a flautista Sofia Cosme

Já no decorrer do ano letivo de 2021/22, a artista Sofia Cosme, flautista da Orquestra Metropolitana de Lisboa, esteve a desenvolver o projeto sob o tema *A música à nossa volta e ao alcance de todos: Construção de instrumentos e bandas sonoras*, com alunos do Agrupamento de Escolas de Monte da Lua, em Sintra. Foi uma semana na qual alunos, artista e professores viajaram ao universo da vida e obra de Beethoven, realizando atividades de audição ativa, composição e canto, e puderam explorar o timbre de diferentes instrumentos musicais (vários tipos de flauta), incluindo os que os próprios construíram com materiais recicláveis. Estas atividades culminaram com a criação de uma história e respetiva banda sonora sobre a vida de Beethoven.

No final do projeto, tiveram oportunidade de apresentar a sua criação e mostrar novos os conhecimentos musicais aos pais e encarregados de educação, professores e elementos dos ministérios da educação e cultura, como a diferença entre pulsação e ritmo, verificar a altura e volume do som, identificar e conhecer as famílias de instrumentos e respetivas afinações, entre outros.

Investigação sobre o projeto Residências Artísticas em Contexto Escolar (2016/2022)

No âmbito da investigação em curso, este projeto foi monitorizado durante os anos letivos 2020/2021 e 2021/2022, com recurso a entrevistas a alguns artistas e professores dos Agrupamentos de Escolas selecionados, bem como a inquéritos aos alunos do 1.º CEB envolvidos (idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade) com o objetivo de analisar o impacto desta iniciativa em todos os intervenientes (alunos, artistas e professores).

Resultados preliminares: a perceção dos alunos

As opiniões dos alunos foram analisadas por inquérito, após envio aos Diretores dos Agrupamentos de Escola envolvidos no projeto e autorizações da DGE e respetivos encarregados de educação. No entanto, e por motivos vários, apenas foram preenchidos, até ao momento, 50 inquéritos.

Após a análise dos inquéritos respondidos pelos alunos intervenientes, constatamos que a maioria não tinha beneficiado de qualquer contacto com o ensino musical previamente, o que vai ao encontro do propósito da dinamização deste projeto: “complementar um curriculum preexistente” (Fox, 2018), o qual, de acordo com a nossa experiência, não preenche as necessidades de desenvolvimento artístico das crianças, não só na música, como nas outras áreas artísticas.

No que toca à criatividade, e tendo como base os dados recolhidos em inquéritos realizados aos alunos, no começo e no fim desta experiência, podemos ainda aferir que embora todos os alunos (à exceção de 1) se consideraram criativos antes de participarem no projeto *Residências Artísticas em contexto escolar*. Verificámos que, muito embora a realização do projeto se tenha delineado num curto espaço de tempo, operou-se uma transformação ao nível do seu conceito de criatividade, que inicialmente incluía indicadores como “inspiração”, “imaginação”, “divertir”, “jogar” ou “cantar” e, no final do projeto, já implicava a produção de algo ou a sua construção cognitiva em conjunto com os seus pares (em grupo), com a mediação do artista e o apoio do professor, pois todas as respostas observadas revelaram que os alunos consideraram que haviam sido criativos quando produziram objetos ou performances (de forma individual ou colaborativa), com indicadores como: “tocar em conjunto”, “cantar”, “construção”, “criação”, corroboradas em frases como “criei os instrumentos”, “treinamos muito”, “estava com a turma a dançar”, “sugeri ideias para os meus colegas”, “Dancei e colaborei em algumas coreografias”, “intervi nas atividades”, “dei ideias para o nosso projeto”, entre outras.

Verificamos, então, que, antes do desenvolvimento do projeto, a expectativa dos alunos inquiridos estava mais focada na aquisição de conhecimentos específicos da área artística, enquanto que, no final, valorizaram, também, as competências de criação, enquanto processo de aprendizagem, e de socialização, o que enfatiza a dimensão colaborativa do projeto.

Resultados preliminares: a percepção dos artistas

As opiniões dos artistas foram registadas através de entrevista. Da sua análise aferimos que todos consideram que a articulação e apoio dos professores é fundamental para o projeto se concretizar. A maioria revelou nunca ou raramente ter tido experiência com alunos do ensino básico regular, numa faixa etária tão baixa, para desenvolver uma iniciativa desta natureza, fator que contribuiu para alguma ansiedade inicial, mas que rapidamente se esbatia com o desenrolar das atividades artísticas. A maioria apontou como fator criativo a premissa deste projeto permitir a experimentação (musical, corporal ou de materiais), essencialmente desenvolvida no início da semana.

No decorrer da iniciativa, foi apontado como estratégia mais usual o diálogo entre alunos, artista e professor para construção de composições musicais/coreográficas a partir de uma história verdadeira ou inventada, com recurso a instrumentos convencionais ou não convencionais, através da percussão corporal e voz, apoiados por diferentes compositores de diferentes épocas como Mozart, Beethoven ou Stravinsky, entre outros. As apresentações finais revelaram sempre o lado prático e plástico, a progressão/evolução dos alunos e a satisfação de alunos, artistas e professores.

A maioria dos artistas apontou como aspeto positivo, não só a evolução cognitiva (ao nível do desenvolvimento da área artística desenvolvida), mas

também das relações interpessoais que se criaram entre os envolvidos, no decorrer da semana, em alguns casos, referem ter mantido contacto com as turmas durante muito mais tempo.

Resultados preliminares: a percepção dos professores

As opiniões dos professores envolvidos foram recolhidas através de entrevista. Estes, na sua maioria, assumiram, no decorrer da semana, um papel de mediadores entre o artista (especialistas nas diferentes áreas artísticas e que propunha o tema central das atividades artísticas) e os alunos - co-autores do produto final apresentado no último dia de atividades aos pais, direção e membros da comunidade educativa (representantes da autarquia, ministério da educação e da cultura).

Todos os docentes referiram que nunca haviam passado por uma experiência desta natureza, com artistas na aula. Referiram que, embora os momentos de preparação conjunta das atividades com o artista tivessem sido reduzidos, a empatia entre os pares e a motivação de todos no geral, e em particular dos alunos, foi crucial para o sucesso do projeto. Mencionaram terem passado a observar capacidades nos seus alunos ainda não exploradas e que o projeto se revelou importante, não só pela aprendizagem de conhecimentos específicos nas diferentes áreas artísticas, como também por promover dinâmicas de concentração, autoconfiança, cooperação, entreajuda e interajuda, espírito de grupo, partilha de saberes, trabalho colaborativo, entre outros.

Alguns docente referiram como aspeto a melhorar que o projeto se pudesse estender no tempo para um contacto sistemático com o artista, maior envolvimento das restantes turmas da escola e o poder repetir nos anos seguintes (para consolidação e sistematização).

Considerações finais

Ao longo dos anos, o conceito de criatividade, não só tem sido objeto de reflexão por vários investigadores, com diferentes perspetivas e teorias, mais ou menos consensuais, mas também adquirido expressão no âmbito do contexto educativo, por autores como Mendes (2015, 2021), Alencar (2002, 2007) e Csikszentmihalyi (2014), os quais consideram o seu desenvolvimento importante e necessário, como referido anteriormente.

Respaldada em estudos científicos, nos direitos humanos, numa cultura holística e nos valores do bem comum, promovendo internacionalmente conferências, a Unesco, em 2006 emanou diretrizes desafiadoras relativas ao desenvolvimento artístico e cujos efeitos se vieram a preconizar, em Portugal, em projetos como as *Residências Artísticas em contexto escolar.*, colocando alunos, artistas e professores em contacto com arte e, durante uma semana, a realizar atividades de criação conjunta, resultando em produtos diferenciados e criativos.

Desta forma consideramos o desenvolvimento do referido projeto

enquadrado nas razões de Alencar (2007) para o desenvolvimento desta temática: por ser uma parte saudável do ser humano (que promove o seu bem-estar emocional e a sua saúde mental); por estimular respostas adaptativas a um mundo em constantes mudanças; e “uma terceira é que sufocar o desenvolvimento do potencial criador equivale a limitar as possibilidades de uma realização plena e a expressão de talentos diversos.” (Alencar, 2007, p. 45). Neste sentido, acreditamos que projetos desta natureza deveriam ser estendidos a mais turmas e por um período maior de tempo para que, eventualmente, os resultados fossem mais consistentes e duradouros.

Reconhecemos que, numa escola particularmente transmissiva (normalmente, com a comunicação de informações de professores para alunos), fazem falta iniciativas que fomentem a criatividade em contexto escolar, nas quais a participação de artistas (elemento externo à escola) seja importante para fazer repensar o lugar da escola e da sala de aula, abandonando a ideia de que a criatividade é algo que acontece “por acaso” ou por inspiração divina, num processo criativo tanto mais eficaz quanto responsivo forem os professores para as novas ideias dos alunos.

Com o estudo deste projeto observamos que, através de atividades proporcionadas por professores e artistas (“campo”), juntando alunos interessados e motivados (“indivíduo”), são proporcionados momentos de desenvolvimento do conhecimento científico/artístico (“domínio”) (Csikszentmihalyi, 2014), ativando a criatividade dos envolvidos, essencialmente dos alunos, tornando-os co-autores do projeto. A par do “indivíduo” (alunos), o “meio”, e neste caso, o meio escolar, torna-se um fator que contribui diretamente para estimular a criatividade nos alunos (Mendes, 2021).

Consideramos ainda importante realçar que o redescobrir de novas utilizações do espaço de sala de aula, o “meio”, contribuiu para o desenvolver de projetos que foram ao encontro das necessidades de cada grupo, de cada um, onde todos tiveram oportunidade de encontrar o seu espaço e o seu valor dentro de projetos comuns, “na medida em que a aprendizagem se dá de uma forma criativa, isso favorece o crescimento do aluno e gera prazer, motivando-o para novos avanços” (Treffinger, cit. Alencar, 2002, p. 168).

Esta proposta, desenvolvida por artistas em meio escolar, numa situação imersiva, estimulou a realização de atividades criativas, potenciou a importância do experimentar, do aprender com o erro (não ter medo de errar), da busca de novos desafios, do readequar sempre que necessário, da valorização do processo criativo com a sistematização de ações artísticas. Foram várias as turmas que puderam usufruir destas iniciativas, verificando-se que, embora a matriz fosse igual para todos (1 semana, 1 artista, 1 turma, 1 área artística), dada a especificidade de cada turma e o tema escolhido o produto final transformou-se numa experiência única, respeitando a individualidade e as propostas de cada um no decorrer do processo.

Como conclusão global, depois de passar pelo “processo de criação” e

pela “realização propriamente dita” segundo Mendes chegámos ao “terceiro, o da socialização do produto” (Mendes, 2002, cit. Mendes, 2021, p. 23). Assim, realizam-se as apresentações às respetivas comunidades educativas, onde todos os envolvidos: alunos, artistas e professores, revelaram ter sido uma experiência gratificante, não só a nível da evolução global conseguida no âmbito dos conhecimentos específicos da área artística desenvolvida, mas também pelos laços afetivos que se criaram entre alunos e artistas (progressão enquanto grupo), considerando a realização do projeto em tão curto espaço de tempo.

Bibliografia

- Alencar, E. (2002). O contexto educacional e sua infância na criatividade. *Linhas Críticas*, 8(15), pp. 165-178.
- Alencar, E. (2007). Criatividade no contexto educacional: Três décadas de pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(n.º especial), pp. 45-49.
- <https://doi.org/10.1590/S0102-37722007000500008>
- Alencar, E. & Fleith, D. (2003). Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), pp. 1-8.
- <https://doi.org/10.1590/S0102-37722003000100002>
- Bresler, L. (1998), “Child Art,” “Fine Art,” and “Art for Children”: The Shaping of School Practice and Implications for Change. *Arts Education Policy Review*, 100(1), pp. 3-10. DOI:10.1080/10632919809599444
- Burnard, P. (2007a). Provocations in Creativity Research. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 1175-1180). Springer.
- Burnard, P. (2007b) Routes to understanding musical creativity. In L. Bresler (Ed.) *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 1199-1214). Springer.
- Craft, A. (2005). *Creativity in the school*. Psychology Press.
- Craig, C. & Deretching, L. (2011). *Cultivating curious and creative minds. The role of teachers and teacher educators: Part II. Teacher Education Yearbook XIX*. Rowman & Littlefield Education.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *The Systems model of creativity. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer.
- Decreto-Lei 55/2018. Diário Da República, 1.a Série - N.º 129 - 6 de julho de 2018, 2928-2943. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Eça, M. (2008). Educação artística em Portugal: entre a tradição e a ruptura. *Pós: Belo Horizonte*, 1(1), pp. 26 - 36
- EURYDICE (2009). *Educação artística e cultural nas escolas da Europa*. Gabinete de
- Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação.
- Fleith, D de S. (2001). Criatividade: novos conceitos e idéias, aplicabilidade à educação. *Revista Educação Especial*, 17.
- <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5229>

- Fox, D. (2018). Gap filling: um modelo para a promoção da criatividade musical. *Revista Portuguesa de Educação Musical*. Associação Portuguesa de Educação Musical, 144, pp. 69-78. https://www.apem.org.pt/docs/artigos-em-destaque/gap-filling-duncan-fox_RPEM_2018_144.pdf
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro: Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós.
- Jesson, J. (2012). *Developing creativity in the primary school*. Open University Press.
- Kaufman, J.; Sternberg, R.(ed.) (2019). *The Cambridge handbook of creativity*. Second edition. Cambridge University Press.
- Marsh, J. (2010). *Childhood, culture and creativity: a literature review*. Sheffield University.
- MEC (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- MEC (2022). *A ação estratégica das escolas portuguesas no desenvolvimento pessoal, social e comunitário dos alunos durante a pandemia de COVID-19*. Coleção Estudos Programa Nacional de Promoção para o Sucesso Educativo. pnpse.min-educ.pt/estudos.
- Mendes, A.B. (2021). De que falamos quando falamos de criatividade. In *Educação Artística 2010-2020*. (E-book) Escola Superior de Educação de Lisboa. CIED.
- Mendes, A.B. (2015). A Educação da Criatividade. In *Atas do VII Encontro do CIED - II Encontro Internacional, Estética e Arte em Educação*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Melo, M. (2020). *Criatividade e inovação no contexto educacional*. Contexto Digital.
- Parson, M. J. (1992). *Compreender a Arte*. Editorial Presença. Trad. Ana Luísa Faria (1987). *How We understand Art*. Cambridge University Press.
- Ramos do Ó, J. (2018) A Lisboa do futuro, conhecimento e educação. In *AAVV Futuros de Lisboa / Futures of Lisbon* (pp.240-259). EGÉAC / Museu de Lisboa.
- Runco, M. (Ed.) & Pritzker, S. (2020). *Encyclopedia of creativity*, vol. 1, 3.ª ed. Academic Press.
- UNESCO (2001). Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe Documento realizado a partir de reflexões posteriores, *Conferencia Regional sobre Educación Artística en América Latina y El Caribe*, 16 a 19 de outubro de 2001. Unesco.
- UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as capacidades Criativas para o Século XXI*. Comissão Nacional da UNESCO.

O museu como Ágora

Espaços de debate e educação para a cidadania

Andreia Dias

Responsável pela área da Educação - Escolas e outras Instituições de Ensino e Crianças e Famílias do Setor de Educação do Centro de Arte Moderna Calouste Gulbenkian. Doutoranda em Educação Artística, pelo Instituto de Educação e FBAUL, licenciada em Belas Artes - Pintura pela FBAUL e com Pós-graduação em Ensino das Artes Visuais pelo Instituto de Educação e FBAUL e Dança na Comunidade pelo Forum Dança. Investigadora colaboradora do CIEBA - FBAUL desde 2018, na área da Educação Artística e Educação em Museus e GEPPAIE - I.E. em Processos Participativos e Artísticos de Investigação e Educação desde 2021.

afdias@gulbenkian.pt

Resumo

As Ágoras eram lugares de reunião, na Grécia antiga, centros culturais e políticos das cidades, onde se debatiam assuntos importantes da atualidade e se refletiam, em conjunto, os problemas da sociedade da época.

Os museus são atuais espaços de pensamento, de olhares sobre o que se passa no mundo, consolidando o seu papel no campo da educação e compreendendo-a como uma função central reformularam-se para responder a questões prementes e atuais, abordando a educação para a cidadania e os direitos humanos com as suas coleções e criando alternativas de experiências e horizontes culturais, no campo do desenvolvimento e formação do indivíduo. Neste contexto, os museus de arte contribuem com uma prática de educação artística potenciadora e transformadora, usando o poder da arte para pensar o passado, o presente e o futuro, promovendo espaços de debate sobre temas como a equidade humana e as crises humanitárias, posicionando-se como Ágoras modernas, lugares de discussão crítica sobre a contemporaneidade, inclusivos e plurívocos, colocando-se junto com as escolas na procura de resolução de problemas da sociedade.

Palavras chave: educação para a cidadania, direitos humanos, museus de arte, arte

Abstract

The Ágoras were meeting places in ancient Greece, cultural and political center of cities, where important issues of the time lived were debated and the problems that society was facing were reflected together.

The Museums are current spaces for thinking, looking at what is happening in the world, have asserted themselves in the field of education, understanding it as a central function, and are reformulating themselves to respond to pressing and current issues, addressing education for citizenship and human rights with their collections, and creating alternative experiences and cultural horizons, in the field individual development and preparation.

In this context, Art museums contribute with an empowering and transforming practice of artistic education, using the power of art to think about the world, promoting spaces for debate on topics such as human equality and humanitarian-migratory crises., positioning as modern Ágoras, places for critical discussion about contemporaneity, inclusive and plurivocal, working along with schools in the attempt for solving society's problems.

Keywords: citizenship education, human rights, art museums, art

Introdução

O museu e a escola têm revisitado os seus papéis educativos e pensado como os desempenhar procurando, na atualidade, posicionar-se de forma mais ativa face às exigências cívicas da sociedade. Uma das formas encontrada pelo museu é a da sua disponibilização como espaço de escuta, diálogo e debate sobre temas urgentes da contemporaneidade.

Este artigo centra-se na revisão de literatura, e apoia-se em documentos de legislação e outros, procurando produzir evidências ao articular dados empíricos e teóricos para apresentar alguns modos de trabalho que o museu (de arte) tem vindo a utilizar nestes espaços ágora da mediação sobre assuntos prementes da sociedade para contribuir na construção de vários entendimentos do mundo. Este trabalho tem como principal objetivo cooperar para a dignidade humana e para a justiça social, a igualdade global e o bem-estar planetário, contribuindo no campo da educação e formação do indivíduo.

Para tal, em primeiro lugar, aborda a questão da cidadania e a importância deste assunto quer nas agendas dos museus, quer no currículo escolar, como forma de trabalhar a promoção da equidade, da coesão social e da cidadania ativa visando minorar e combater problemas como a discriminação social, de género ou étnica e contribuir para o respeito pelos Direitos Humanos. Ou seja, explora-se o museu como um espaço de debate para estes assuntos a partir da obra de arte.

Seguidamente, introduz algumas perspetivas sobre metodologias possíveis de aplicação no trabalho em educação a partir da obra de arte, em particular para a promoção do debate.

Por fim, incide sobre, por um lado, a possibilidade de formas de arte e educação trabalharem juntas para dar respostas a estes desafios e, por outro, sobre o poder que a arte tem para pensar o mundo. Esta discussão baseia-se no campo de trabalho produzido em conjunto entre museu e escola.

The museum and the school have revisited their educational roles and thought about how to play them today, seeking to take a more active role in the current role of museums and the positioning responses given by them to the civic demands of society. One of the ways found by the museum is that of its positioning as a space for listening, dialogue and debate on pressing topics of today. This paper focuses on literature review, and supported by legislation documents and other, seeking to produce evidence by articulating empirical and theoretical data to present some ways of working that the museum has been using in these agora spaces of mediation on pressing societal issues and contributing to various understandings of the world. This work has as its main objective to cooperate for human dignity and social justice, global equality and planetary well-being, contributing in the field of education and

formation of the individual, addressing education in the context of museums.

Firstly, to this end, it addresses issues of citizenship and its importance both in the school curriculum and in museums' agendas; and as a way to work towards the promotion of equity, social cohesion and active citizenship, aiming to alleviate and combat problems such as social, gender or ethnic discrimination and to contribute to the respect for Human Rights. In other words, the museum is explored as a space for debate on these issues through works of art.

Secondly, it then introduces some perspectives on possible methodologies to be applied in educational work based on works of art, in particular, for the promotion of debate.

Finally, it focuses on, on the one hand, the possibility that art forms and education can work together to provide answers to these challenges and, on the other hand, the power of art to think the world. This discussion is based on the field produced jointly between museums and schools.

O papel do museu

O museu do século XXI questiona-se sobre o seu atual papel a desempenhar no mundo contemporâneo, consciente de que a sua relevância na vida das pessoas depende da capacidade de escuta e do seu alinhamento na procura de uma forma de atuação centrada nos seus públicos - nas diferentes comunidades e pessoas que as compõem, procurando responder às novas exigências sociais, diferentes de todas as que até agora lhe foram sido colocadas e encarando os novos desafios, numa atitude de parceria com objetivos comuns. (Block, 2005).

Como alguns autores vêm argumentando (Sandel, 2002; Crooke, 2007; Flemming, 2019; Murawski, 2021) para ter valor, os museus precisam ter significação dentro dessas comunidades - sem essas conexões, o museu e suas coleções serão de pouca importância. São as pessoas que trazem o valor e a relevância aos objetos e coleções; como resultado, se um museu não criar ligações e proximidade com as pessoas, e não se adaptar às necessidades destas e da sociedade em que se inserem, então não terá sentido.

Esta tomada de consciência tem implicado necessariamente colocar as pessoas (visitantes, participantes) no centro da sua ação, o que requer um respeito e interesse genuíno pelas suas experiências, histórias e interesses (Simon, 2010) mas também um repensar do papel que os convidamos a desempenhar, no(s) poder(es) e responsabilidades que se assume, delega e partilha (Silva, 2021) por parte daqueles que querem ser visitados - museus, e que pondo em prática estas considerações procuram manter-se ativos e relevantes no panorama cultural e educativo.

Constitui em si um desafio, que traz consigo mudanças importantes por parte dos museus, a partir do momento em que permitem que esta dimensão da relação com os públicos (audiências, comunidades, pessoas) entre nas definições da sua missão e os modelos participativos passem a fazer parte das suas

práticas (Silva, 2021, p.1) possibilitando que se avance numa ideia de programação como resposta ao mundo e se assumam um consciente papel social e cívico.

Assim, numa altura em que os museus são pressionados por uma sociedade civicamente exigente para se repensarem face às leituras e construção de narrativas que oferecem sobre as suas obras e coleções, abrindo-se para a multiculturalidade, interculturalidade (Carvalho, 2015), numa perspetiva de inclusão e participação (Matarasso, 2019) e “o seu posicionamento, ou ativismo diante de questões éticas e sociais, estejam elas relacionadas de forma direta ou não às obras de arte, ou a artefactos sob a sua guarda, é uma realidade” (Pollini, 2022, p.1) o seu campo da educação vai-se necessariamente reformulando em consonância.

De acordo com a proposta de definição de museu de Kyoto de 2019 do ICOM:

“Os Museus são espaços democratizantes, inclusivos e polifónicos, orientados para o diálogo crítico sobre os passados e os futuros. Reconhecendo e lidando com os conflitos e desafios do presente, detêm, em nome da sociedade, a custódia de artefactos e espécimes, por ela preservam memórias diversas para as gerações futuras, garantindo a igualdade de direitos e de acesso ao património a todas as pessoas. Os museus não têm fins lucrativos. São participativos e transparentes; trabalham em parceria ativa com e para comunidades diversas na recolha, conservação, investigação, interpretação, exposição e aprofundamento dos vários entendimentos do mundo, com o objetivo de contribuir para a dignidade humana e para a justiça social, a igualdade global e o bem-estar planetário. (ICOM, 2019)

Indo ao encontro desta proposta aponta-se aqui a ideia de que esta transformação dos museus e dos seus paradigmas tem gerado a possibilidade de criação de múltiplas apostas no campo da educação que pretendem contribuir para estes valores da dignidade humana, justiça social, igualdade global e bem-estar planetário, reagindo ou agindo face a crises humanitárias e diferentes tipos de discriminação e injustiça social, mais ou menos mediatizadas pela comunicação social.

Quer no panorama internacional, quer nacional, muitas têm sido as respostas por parte de diferentes tipos de museus, mas muitos são também os museus que têm ficado sem dar qualquer resposta.

Importa encarar a fundo estes assuntos e debatê-los, pensar em conjunto, com diferentes vozes, opiniões e fundamentações para que novas formas de olhar o mundo, a partir da relação com a arte e por intermédio dos museus possam emergir.

Mike Murawski diz-nos que “os museus têm o potencial de servir de agentes de mudança social, aproximando as pessoas, contribuindo para as comunidades locais, mudando as vidas das pessoas” (Murawski, 2021, p.xi, tradução

livre da autora) e acreditamos que o museu pode ser “um espaço de educação participativa, em articulação com a escola e com o mundo”. (Dias, 2021, p.3).

De guardiões de tesouros, com o seu enfoque na conservação e preservação das obras ao seu cuidado, os museus transformaram-se em lugares para aprender e desfrutar (Hooper-Greenhill 1998) e onde se promove a educação e a aprendizagem ativa verificando-se um “reforço do papel educativo, uma crescente ligação à comunidade e um desenvolvimento do profissionalismo, passando de templo a fórum, segundo expressão de Duncan Cameron” (Nunes, 2013, p.13) neste caso, de templo a ágora.

Numa visão de museu “como um espaço intercultural, multicultural, multigeracional, inclusivo e participativo” (Dias, 2018), almeja-se que este seja um espaço de comunicação onde as vozes de todos são bem-vindas e necessárias para a criação de verdadeiros espaços de debate no campo da cidadania. Como uma ágora moderna, onde se procura pensar, em conjunto, alguns problemas que enfrentamos enquanto sociedade nos dias de hoje, em contextos tanto mundiais, como locais, promovendo a construção de democracia numa perspetiva de diversidade e inclusão usando o seu poder e representação na contribuição da “construção de uma visão de futuro mais justa e equitativa, de comunidades mais fortes e resilientes, mais democráticas, assumindo-se como espaços de criação, de reflexão, de construção e reconstrução, de reparação e de cuidado.” (Silva, 2021).

De entre todas as possibilidades de públicos e de relações que se podem estabelecer com estes vamos agora focar nas escolas - conjunto de alunos e professores, educadores, animadores e outros agentes, onde em articulação com os museus podem surgir muitas formas de dar resposta a questões de cidadania e direitos humanos que vão ao encontro dos graves problemas que a nossa sociedade atravessa. Este movimento de interação e procura de pensamento conjunto tem sido acionado por parte de diferentes museus um pouco por todo o mundo.

Encarando a educação como a sua razão de ser, (Hooper-Greenhill, 2007), o museu posiciona-se, de forma autónoma, neste campo da educação, mas também como parceiro da escola numa miríade de possibilidades.

Com a consciência de que a educação em museus pode ter muitos contornos e expressões e os museus também, nesta reflexão o foco está direcionado para os museus de arte - onde se trabalha transversalmente várias áreas do conhecimento, e multidisciplinarmente com diversas disciplinas como a estética, a sociologia da arte, a psicologia das artes visuais, a história da arte, a museologia (Fróis, 2008, p.73), a cultura visual, a filosofia, a ética, a história, o português, a ciência e a matemática nas suas ligações com a arte, as artes visuais e as performativas e a cidadania, que será aqui o enfoque e debruçar-nos sobre um museu em particular - Centro de Arte Moderna (CAM) da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), para observar de que forma estes assuntos podem ser abordados e desenvolvidos.

Uma obra de arte contém a possibilidade de gerar debate sobre os mais diversos temas sociais, cívicos e políticos, para além da sua expressão estética, formal e compositiva e da sua dimensão emocional e poética e é um por isso um enorme portal de comunicação que pode estabelecer diferentes pontes e ligações, quer entre pessoas, quer entre assuntos e temáticas permitindo pensar sobre o passado, o presente e o futuro “inspirando os seres humanos à criação de um futuro alternativo para si próprios.”(Efland, 2002, p. 171)

Cidadania porquê?

Como parte da responsabilidade social da escola, foi estabelecida nos currículos escolares a educação para a cidadania no ensino escolar obrigatório (Decreto-Lei n.º 55/2018; Decreto-Lei n.º 139/2012) e operacionalizada pelo governo português uma Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) com o propósito contribuir para a formação de crianças e jovens mais cívicos, responsáveis, democráticos, participativos, solidários e críticos, de forma a “que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática” (cf. Preâmbulo do Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, p. 14676).

Nas definições das aprendizagens essenciais da Direção Geral da Educação (DGE) apresenta-se que a educação para a cidadania é “obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade e organiza-se em três grupos: o primeiro, transversal para todos os níveis e ciclos de escolaridade (inclui Direitos Humanos; Igualdade de Género; Interculturalidade; Desenvolvimento Sustentável; Educação Ambiental; e, Saúde); o segundo, aplicável apenas aos dois ciclos do ensino básico (inclui Sexualidade; Media; Instituições e Participação Democrática; Literacia Financeira e Educação para o Consumo; Segurança Rodoviária; e, Risco); o terceiro, constituído por domínios opcionais, para qualquer ano de escolaridade (inclui Bem-estar



Figura 1. © Ariana Furtado. Projeto CAM(inhos) para uma educação anti racista. Coleção de Arte Moderna, Fundação Calouste Gulbenkian

Animal; Empreendedorismo; Mundo do Trabalho; Segurança, Defesa e Paz e; Voluntariado); Direitos Humanos; Igualdade de Género; Interculturalidade; Desenvolvimento Sustentável, Educação Ambiental e Saúde (DGE, 2016. p.4)

Ainda e de acordo com o relatório Eurydice, em Portugal, com efeito a partir de 2011/12, “a educação para a cidadania deve ser lecionada como disciplina autónoma obrigatória tanto no ensino básico como no ensino secundário” (Eurydice, 2012, p.19) e introduzida aos 6 anos de idade (Eurydice, 2012, p.19), apontando que já em 2001 fora decretado que a “Educação para a cidadania” deveria ser contemplada em todas as áreas curriculares prevendo que fosse ministrada através de atividades temáticas e especificando os objetivos de aprendizagem que lhe estão associados. (Eurydice, 2012, p.24).

A promoção da equidade, da coesão social e da cidadania ativa através da educação escolar constitui um dos principais objetivos do quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (Eurydice, 2012, p3), argumentando-se que:

“a transmissão de conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos jovens tornarem-se cidadãos ativos e capazes de moldar o futuro das nossas sociedades democráticas é um dos grandes desafios que os sistemas educativos europeus enfrentam no século XXI. E a educação para a cidadania constitui um dos principais instrumentos utilizados pelos países europeus para ajudar os jovens a adquirir as competências sociais e cívicas de que irão necessitar na sua vida futura”. (Eurydice,2012, p.105)

Prende-se através da inserção desta disciplina nos currículos escolares nacionais promover o desenvolvimento de atitudes e comportamentos, de diálogo e respeito pelos outros, alicerçados em modos de estar em sociedade que tenham como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social. (DGE, 2016. p.6) de modo a promover a formação de “cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos.” (DGE, 2017)

Ainda observando o ponto 7 do objetivo 4 de desenvolvimento sustentável da Unesco de 2015 - Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos - é expectável que:

até 2030 garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e competências necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, através da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e de não violência, cidadania global, valorização da diversidade

cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.
(Unesco, 2015)

Procurando ir ao encontro de todas estas indicações de diferentes referentes que regulam a educação portuguesa e europeia, há já uns anos que a escola procura abordar a melhor forma de trabalhar todas estas questões que se prendem com os assuntos dos nossos quotidianos, e que enquanto coletivo social, tocam-nos e implicam-nos.

Nos anos mais recentes temos assistido a um constante ataque ou negação dos direitos humanos mais fundamentais, como o direito à vida, liberdade e à segurança pessoal, direito de livremente circular e escolher a sua residência e de abandonar o país em que se encontra, incluindo o seu (Declaração universal dos direitos humanos, 1948) e há muito que temos observado múltiplas situações de segregação e exclusão que interessa pensar como podem ser corrigidas, repensadas e eliminadas.

Todos os dias entram nas nossas vidas, na escola, no museu, nas ruas, nas televisões, nas redes sociais, relatos destas situações, sejam elas as crises humanitárias dos refugiados, abuso e discriminação étnico-racial, ou outras e episódios de guerras várias sendo a mais recente a que se vive agora na Europa e o que podemos então fazer?

Podemos contribuir para olharmos e pensarmos sobre estes assuntos de forma aberta, disponível, crítica, com vários pontos de vista de forma a contribuirmos para uma transformação positiva, acreditando que a aquisição de pensamento crítico e capacidade de análise, desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos relacionados com o respeito, tolerância e solidariedade, respeito pela pluralidade cultural “devem ser consideradas e a participação ativa na vida da escola e da sociedade encorajadas”. (Delgado-Algarra & Cuenca-Lopez, 2020, p.7).

Neste processo a arte oferece-nos uma multiplicidade de visões sobre qualquer destes assuntos, quer a partir de obras realizadas há séculos atrás, de obras contemporâneas, ou até mesmo dentro de movimentos artísticos mais específicos como o ativismo, ajudando a gerar conversas assentes numa ideia de transformação e de esperança de modificação social.

Através da obra de arte podemos colocar perguntas, essas perguntas vão acionar as matrizes de conhecimento de cada pessoa e gerar uma discussão em torno dos assuntos que cada um vai identificando na obra e trazendo para o diálogo.

Como exemplo apresentam-se abaixo duas obra utilizadas num conjunto de propostas pensadas para abordar os direitos humanos pelo CAM da FCG e nas quais os alunos de hoje vêm morte, viagem, sonhos, crises migratórias, sobrevivência, auxílio ou negação de auxílio e apesar de algumas destas ideias estarem longe das ideias de conceção dos artistas que as criaram elas estão no interior de quem as vê e em educação interessa adereçar primeiro essas e depois as



Figura 2. Maria Helena Vieira da Silva, *História Trágico-Marítima ou Naufrage*, 1944, óleo s/tela, 81,5 x 100 cm, Coleção de Arte Moderna, Fundação Calouste Gulbenkian



Figura 3. João Pedro Vale, *Are you safe when you are dreaming*, 2001

outras, explorando um pensamento crítico, abrangente e divergente que relaciona as obras com as pessoas e as suas visões do mundo e depois um pensamento convergente que contextualiza e se centra também sobre outras ideias contidas nas obras que se relacionam com contextos biográficos, históricos, culturais, artísticos, entre outros, que vão ampliar as primeiras impressões mas não destituí-las, contribuindo para a compreensão do próprio sujeito, conduzindo à introspeção, mas também ao relacionamento com as culturas de vários tempos e lugares (Csikszentmihalyi, 1990)

A partir desta forma de trabalhar a mediação consegue-se escutar, potenciar as vozes que ouvimos e chegar novas conceções do mundo deixando para trás pré-conceitos e preconceitos permitindo a construção de conversas contínuas, coletivas e participadas (Carbonell, 2016) num espaço de exploração e pensamento seguro, em que o acaso e o desconhecido (Atkinson, 2012) possibilitam pensar sobre o mundo a vir e o museu se converte num espaço ágora, consciente da sua importância na promoção de democracia.

Corda, tecido de algodão, sabão e câmara de ar de borracha 40 x 135 cm (câmara de ar), Coleção de Arte Moderna, Fundação Calouste Gulbenkian

O que pode a arte?

As obras de arte têm o potencial imenso de poderem ser janelas de interpretação e relação que partem do eu de cada um e o ligam a si mesmo, aos outros e ao mundo.

A partir destas podemos falar de identidade, de liberdade, de cidadania, de direitos humanos, de racismo, de pós colonialismo, de qualquer tema... pois é no encontro da obra conosco e com as perguntas que escolhemos colocar-lhes que estas se acionam e os processo de interpretação e de diálogo se iniciam. A partir das perguntas simples "o que estamos a ver" e "que histórias encontramos aqui a ser contadas" nasce um caminho de pensamento crítico, de debate horizontal e disponível, onde o fim está em aberto e todas as

respostas são bem vindas, num processo democrático, participativo e inclusivo, onde alunos(as) e professores(as) podem debater e pensar em conjunto com o mediador(a) que estabelece as ligações ou pontes necessárias na conversa.

Para cada obra de arte existe um horizonte infinito de interpretações possíveis, que se vão acionando, camada a camada, de acordo com os pontos de referência, que vão sendo adicionados ao diálogo que se gera, com a obra e a partir dela. Cada informação que apresentamos a um grupo, cada ideia, cada ponto de vista “muda e transforma a forma como os participantes veem a obra de arte e a interpretam”. (Burnham, Kai-Kee, 2011, p.95).

Estas considerações partem da ideia de que as obras de arte independentemente da sua “grandeza ou glória artística isoladamente não têm sentido, a não ser que encontrem um olhar atento, uma mente que pensa e um coração que sente” (Hooper-Greenhill, 2000), e que se acionam portanto na sua relação com o público e vivem quando são capazes de inquietar a “formatação da experiência humana.” (Fróis, 2008, p.68).

Na presença das obras ativam-se múltiplas experiências multissensoriais e vivenciais proporcionadas por estas e pelo ambiente em que se inserem, estabelecendo a possibilidade de uma relação aprofundada que ocorre neste estar em presença, que aciona os nossos processos de interpretação e de relação para as compreender e para podermos pensar sobre elas, com elas e através delas, “validando as experiências e motivações que os visitantes trazem consigo” (Falk & Dierking, 2000) e permitindo um território fértil de “aprendizagens duradouras, significativas e efetivas” (Silva, 2008), feitas de forma ativa e participada, em que os próprios são determinantes na construção das suas experiências educacionais (Silva, 2005).

Esta forma de mediar “exige a capacidade de envolver, persuadir e ouvir, mover-se de um ponto de vista para outro, ao mesmo tempo em que se guia, coleciona, constrói” (Burnham, Kai-Kee, 2011, p.18, tradução livre da autora) que inclui o conhecimento de cada um, as suas ideias prévias (concepções e pré concepções, conceitos e preconceitos) permitindo trabalhá-las e alargar a visão de mundo/s.

Estas posições no campo da abordagem educativa convocam as opiniões e interesses dos alunos(as) e professores(as) na interpretação das obras de arte e construção de aprendizagens, acreditando “que os visitantes dos museus terão experiências esclarecedoras com obras de arte se tiverem o tempo, a oportunidade e a orientação que são imprescindíveis para fazê-lo” (Burnham & Kai-Kee, 2011, p.94, tradução livre da autora) assentes no construtivismo crítico, que acredita que a aprendizagem requer a participação ativa e envolvimento do próprio nas propostas educativas vai determinar o conhecimento que é adquirido e ainda que todos nós interpretamos e nos relacionamos com o mundo de maneira diferente, dependendo de nossa própria formação e experiência (Hein, 1998, p.34, vai construindo um caminho pedagógico.

Considerando que as aprendizagens se baseiam em experiências e que



Figura 4. Helena Almeida, *Ouve-me*, 1979 (frame) Vídeo Super 8, Vídeo DVD e Vídeo VHS, Coleção de Arte Moderna, Fundação Calouste Gulbenkian

podem ser entendidas como o conjunto total, emoções, sensações e vivências experimentadas como resultado da interação com as obras de arte, as ideias, os conceitos, os discursos e os espaços dos museus - estes podem ser usados como potenciais lugares de debate, encontros e confrontos de ideias e ideais que se pretendem trabalhar na construção de uma sociedade mais equitativa e justa, fazendo-o no campo da educação e formação permitindo a possibilidade de trabalhar diferentes esferas de ação e de forma aprofundada e profícua os assuntos da cidadania e desenvolvimento humano, identificados já como relevantes, promovendo a possibilidade da "construção de novos e melhores futuros". (Modest, 2019)

A arte tem este enorme poder de diálogo conosco, com o outro e com o mundo, os artistas sabem-no e muitos usam a arte para mudar o mundo, e os educadores, professores, mediadores e formadores que trabalham todos os dias nos museus com a arte e a partir desta também sabem o poder contido em cada obra de arte e as estratégias a acionar para que a comunicação se estabeleça, o diálogo surja e as descobertas e mudanças se iniciem.

Acrescento aqui as palavras da mediadora cultural e jornalista especializada em direitos humanos, Joana Simões Piedade, quando questionada sobre o poder da arte para trabalhar questões da cidadania a partir de obras de arte:

No trabalho no museu tenho aprendido que crianças e jovens ao observar e interpretar obras de arte estabelecem associações com o seu quotidiano e as suas experiências de vida, criando a oportunidade de abordar temas tão complexos e profundos como a migração, o preconceito, o racismo, as desigualdades sociais, económicas e de gênero, as relações de poder ou a injustiça. A obra de arte é um ponto de partida quase mágico ao permitir imaginar outras vidas, habitar um tempo diferente, buscar no interior de cada um emoções semelhantes ou que lhes são "estranhas",

permitindo o colocar-se no lugar de outras pessoas e realidades, criar empatia.

Um exemplo. Quando durante a observação de uma obra de Helena Almeida intitulada "Ouve-me" de 1979, grupos de jovens expressam: "Às vezes queremos falar e não nos ouvem..." / "Se eu quero falar e não me dão importância sinto frustração" / "Esta obra é um grito em silêncio" / "Esta fotografia e vídeo é sobre a falta de liberdade de expressão", estão a relacionar a obra de arte com a sua própria vida. Recentemente, um grupo de crianças do 1º ciclo na presença da mesma obra e perante a questão: "Será que hoje, na sociedade, somos todos ouvidos da mesma maneira?" respondeu: "Não!" referindo, de imediato, o caso particular das "crianças", dos "pobres", dos "negros" e, "por vezes, das mulheres", grupos que, na forma de ver e interpretar o mundo daqueles alunos e alunas, ainda não têm o mesmo espaço e voz.

A obra de arte pode contribuir, assim, para questionar muros e fronteiras, as visíveis e as invisíveis, as impostas por forças e poderes externos e as auto erigidas e permite a crianças e jovens pensar o mundo, imaginá-lo como um lugar de direitos humanos e de justiça pelo qual é preciso trabalhar e lutar, enquanto se (re)aprende, em conjunto, uma consciência de pertença a esse espaço comum chamado Humanidade.

Ágoras modernas

Como a ágora original, espaço democrático e de debate, onde se partilhavam ideias sobre o universo, o mundo, a sociedade e o ser, o museu de arte hoje pode ocupar esse lugar e ser uma ágora moderna.

Pode ser um espaço seguro e confortável para abordar assuntos contemporâneos emergentes que se alicerçam nas questões da cidadania ativa, e trabalharem, em parceria com a escola, na construção de democracia e diversidade contribuindo para uma educação inclusiva, equitativa, com o respeito pela pluralidade cultural, igualdade de género, coesão social, promovendo a tolerância, a multiplicidade de respostas e perspetivas, o pensamento amplo e divergente, o desenvolvimento de valores, comportamentos e atitudes relacionadas com estes valores na formação pessoal do indivíduo para a construção de uma sociedade que desejamos mais justa, recorrendo à arte e praticando uma educação que pretendemos implicada e transformadora.

Como a obra de arte fala de nós, de si, do(a) artista que a fez, do seu contexto histórico, cultural, social, da sua técnica, das várias histórias que carrega em si e porque fala de nós, fala do mundo, do mundo de hoje, a coleção de um museu, ou exposições temporárias, podem falar das nossas preocupações contemporâneas, mesmo através de obras produzidas há séculos ou mesmo milénios atrás. Podemos, a partir deste espaço dilatado e intemporal colocar perguntas, que acordam mecanismos interpretativos e nos abrem diferentes hipóteses e caminhos.

As memórias próprias das obras misturam-se com as memórias de quem as vê e neste ver constroem-se novas interpretações, novos conhecimentos e

novas memórias que surgem das diferentes inquietações deste processo em que a atualidade invade as obras, e o mundo em que vivemos se transfere para o que vemos nelas. É neste confronto ou encontro que começam a surgir as perguntas importantes de trabalhar, e cada grupo, ou cada turma, terá as suas.

A partir de perguntas simples como “o que estás a ver?”, “o que te faz sentir”, “que histórias te conta nesta obra” começam verdadeiros debates que incidem sobre o estado do mundo e as questões de cidadania, pensando criticamente sobre o presente, o passado e num desejo de construção de possíveis futuros. Procuram-se hipóteses, colocam-se mais perguntas, dúvidas, inquietações, num espaço seguro e em que todas as opiniões são bem vindas e os alunos, e professores são encorajados a partilhar ideias e a construir possibilidades em conjunto.

Podemos trabalhar temas tão diversos como migrações e refugiados, guerras, colonialismo, escravatura, igualdade de género ou etnia, sustentabilidade e muitos outros. Interessa que este trabalho surja também de uma escuta ativa, dos alunos e dos professores, e ser uma construção coletiva de pensamento e não uma imposição de dogmas ou pré-conceitos, para que neste caminho em aberto e no por vir exista a possibilidade do novo e não uma mera repetição de ideias perpetuadas no tempo. Porque é no encontro com o novo que é estranho ou disruptivo que reside a mudança, a aprendizagem e a transformação educativa (Atkinson, 2012).

Uma obra pode iniciar uma discussão de ordem política e social a partir do que ela própria contém e da forma como é mediada e interpretada. Com a obra abaixo iniciou-se uma conversa sobre colónias, colonizados, colonizadores, guerra, opressão, racismo, Europa, morte, vida e transformação, a partir das interpretações e conversa partilhada e construída em conjunto, com alunos de uma turma de 3º ano do 1º ciclo da escola EB1 do Castelo.

P - O que vês nesta obra?

R - “Vasos, plantas”

R - “Esta obra faz-me lembrar o meu tio que não conheci porque morreu na guerra”

R - “Serve para lembrar e esquecer”

P - De que te fala esta obra?

R - “De vida e de morte”

R - “Da natureza”

R - “De transformar algo mau (bombas) em algo bom (vida - plantas)”

R - “Fala de coisas muito más transformadas em coisas muito boas”

R - “De arte e de vida”

A partir deste início de conversa começam a acrescentar-se informações sobre a obra, o artista, o contexto da criação da obra e das escolhas curatoriais e começa a surgir o debate. Estes momentos podem ser desenvolvidos em projetos mais longos, desenhados à medida pelo museu e escola e introduzidas



Figura 5. © Pedro Pina, Sammy Baloji, sem título, 2016-2020 | Instalação, invólucros de ovos e plantas tropicais

diferentes formas de abordar os temas recorrendo a expressões artísticas variadas como o pormenor apresentado na figura abaixo que faz parte de um mural de pensamentos sobre uma exposição - Europa Oxalá.

No museu pode-se experimentar diferentes formatos e abordagens para trabalhar estes temas fazendo pontes entre a obra e a realidade a abordar. A partir de um diálogo aberto e construtivo com os alunos e professores, assente na escuta ativa e na conversa participada e polifónica que se gera a partir de obras de arte selecionadas partem-se para explorações diversas onde se constroem e consolidam de conhecimentos através da partilha e interação, somando os conhecimentos individuais na construção de um conhecimento coletivo e partilhado. Na parceria museu-escola podem desenvolver-se também projetos mais longos, em vez do formato de encontro único - visita, de curta duração, para trabalhar estes temas e numa revisão das obras e dos espaços expositivos encontrar novas relações.

Estas propostas potenciam uma educação que envolve e produz agentes ativos (Acaso & Megias, 2017) partindo da premissa que o trabalho a partir da arte é um modo de moldar as nossas vidas, de expandir a nossa consciência, de dar forma às nossas disposições e de satisfazer a nossa procura de significado, estabelecendo contato com outras pessoas e compartilhando cultura(s) (Eisner, 2002).



Figura 6. © Ariana Furtado, Projeto CAM(inhos) para uma educação anti racista, Coleção de Arte Moderna, Fundação Calouste Gulbenkian

Os museus têm um papel cívico a desempenhar no presente - “precisamos trabalhar juntos para realizar todo o potencial dos museus e descobrir como o foco centrado no ser humano na ação social pode transformar a sua prática, o seu museu e a sua comunidade”. (Murawski, 2021, p.xvi, tradução livre da autora) e são por isso para ser habitados como espaços vivos de encontros, de diálogo, de inclusão, um potencial chão comum, territórios de exploração do mundo, de construção de conhecimentos, geradores de sonhos, ideias e ideais, e empoderamento de identidades e vidas, atuando como espaços de educação participativa, em articulação com a escola e com o mundo na procura de resolução de problemas da sociedade - como Ágoras modernas, lugares de discussão crítica sobre a contemporaneidade, inclusivos e plurívocos.

Figura 7. © Ariana Furtado, Projeto CAM(inhos) para uma educação anti racista, Coleção de Arte Moderna, Fundação Calouste Gulbenkian



Trabalhando com o potencial da arte e educação juntas e com a colaboração entre museu e escola podem constituir-se, de facto, novas realidades educativas e contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa num desejo de transformação do mundo.

Esta pode ser de fato uma linha de trabalho a desenvolver por mais museus e mais escolas.

Referências

- ACASO, M, & MEGÍAS, C. (2017). *Art Thinking: como el arte puede transformar la education*. Grupo Planeta
- ATKINSON, D. (2012). Contemporary art and art in education: the new, emancipation, and truth. *International Journal of Art & Design Education*, 31 (1): 5-18. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01724.x>
- BARRIGA, S. & GOMES DA SILVA, S. (2007). *Serviços Educativos na Cultura*. Setepés.
- BLOCK, P. 2008. *Community: The structure of belonging*. Berret-Koehler publishers.
- BURNHAM, R. & KAI-KEE, E. (2011). *Teaching in the art museum : Interpretation as experience* Getty Publications.
- CARBONELL, J. (2016). *Pedagogias do século XXI*. 3.ª ed. Penso.
- CARVALHO, A. (2015). Diversidade cultural e museus no século XXI: O Emergir de Novos Paradigmas. <http://hdl.handle.net/10174/17778>
- CSIKSZENTMIHÁLYI, M. & ROBINSON, R. (1990), *The Art of seeing. An interpretation of aesthetic encounter*. J. Paul Getty Museum and the Getty Center for Education in the Arts.
- CROOKE, E. 2007. *Museums and community: ideas, issues and challenges*. Routledge
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. <https://dre.pt/dre/geral/legislacao-relevante/declaracao-universal-direitos-humanos>
- DELGADO-ALGARRA, E. J., CUENCA-LÓPEZ, J. M., (2020). Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education. IGI Global
- DGE (2016). Currículo: Aprendizagens Essenciais - cidadania e desenvolvimento. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf
- DGE (2017). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>
- DGE. (2012). Educação para a Cidadania - linhas orientadoras. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania-linhas-orientadoras-0>
- DEWEY, J. (1933). *How we think*. MA: D.C. Heath
- DIAS, A. (05/03/2018). O museu como uma teia de relações. o espaço educativo como interface de ligações. *património.pt*. <https://www.patrimonio.pt/post/2018/03/05/o-museu-como-uma-teia-de-relacoes-o-espaco-educativo-como-interface-de-ligacoes>
- DIAS, A. (18/10/2021). Museus - qual o lugar da educação? O que nos contam as obras de arte? De Turner à crise do Mediterrâneo. *património.pt*. <https://www.patrimonio.pt/post/museus-qual-o-lugar-da-educacao>
- EISNER, E. (2002) *The arts and the creation of mind*. Yale University Press
- EFLAND, A. (2002). *Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. Columbia University
- EURYDICE. (2012). A Educação para a Cidadania na Europa. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. doi:10.2797/21471
- FALK, J. H. & DIERKING, L. D. (2000). *Learning from Museums, Visitor Experiences and the Making of Meaning*. AltaMira Press.
- FERREIRA, I. (2015). Promover a criatividade nos museus. Facilitadores, Bloqueios e Estratégias. *Processos de Musealização. Um Seminário de Investigação Internacional. Atas do Seminário Musealisation Processes. An International Research Seminar Conference Proceedings*
- FLEMING, D. (2019). Global trends in museums, International Council of Museums (ICOM)

- FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra
- FRÓIS, J.P. (2008). Os Museus de Arte e a Educação, Discursos e Práticas Contemporâneas. *Projetos e experiências. museologia.pt(2):63-75* https://www.researchgate.net/publication/282977940_Museus_de_Arte_e_a_Educacao_Discursos_e_Praticas_Contemporaneas
- HEIN, George E. (1998). *Learning in the museum*, Routledge, London and New York.
- HOOPER-GREENHILL, E. (1998). *Los Museos y sus Visitantes*. Madrid: Ediciones Trea, S.L.
- HOOPER-GREENHILL, E. (2000). Learning in Art Museums: Strategies of Interpretation, in *Testing the Water*, Liverpool, Liverpool University Press, pp. 136-145.
- HOOPER-GREENHILL, E. (2007). *Museums and Education, Purpose, Pedagogy, Performance*. Routledge.
- ICOM. (10/09/2019). Sobre a proposta da nova definição de Museu. <https://icom-portugal.org/2019/09/10/sobre-a-proposta-da-nova-definicao-de-museu/>
- MATARASSO, F. (2019). *Uma Arte Irrequieta: Reflexões sobre o triunfo e importância da prática participativa*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- MODEST, W. (2018) Adeste+ European Conference. Perpetual Return or On Being Included: Again, and again and again... <https://www.adesteplus.eu/?s=Wayne+modest>
- MURAWSKI, M. (2021). *Museums as Agents of Change : A Guide to Becoming a Changemaker*. American Alliance of Museums
- NUNES, A. (2013). Novos Desafios, Novas Conquistas: Renovação do Serviço Educativo do Museu Marítimo de Ílhavo. Ensaios e Práticas em Museologia. Porto, Universidade do Porto, Faculdade de Letras, DCTP, 2013, vol. 3, p. 9-25.
- POLLINI, D. (28/01/2022). Os Serviços Educativos de Museus em uma era de protesto. Acesso Cultura. *patrimônio.pt*. <https://www.patrimonio.pt/post/os-servi%C3%A7os-educativos-de-museus-em-uma-era-de-protesto>
- SANDEL, R.(2002). *Museums, Society, Inequality*. Routledge
- SEMEDO, A. (2204). Re-imaginar o museu. II Congresso Internacional de Investigação e Desenvolvimento Sócio-cultural. Centro Cultural de Paredes de Coura. AGIR - Associação para a Investigação e Desenvolvimento Sócio-cultural (p.9)
- SIMON, N. (2010). *The Participatory Museum*. Museum 20.
- SILVA, S. G. da (2005). Para além do olhar: a construção e negociação de significados a partir da educação museal. In R. Calaf & O. Fontal (Coords.), *Miradas al património* (107-124). Ediciones Trea.
- SILVA, S.G. da, (2008) Experiência museal, conhecimentos prévios e construção de memórias. In BARBOSA, A.M.& COUTINHO, R. G.(org.). *Arte como mediação cultural e social*. (121-129) UNESP
- SILVA, Susana Gomes da, (29/01/2021). Museus fechados...Museus abertos... Acesso Cultura. *património.pt* <https://www.patrimonio.pt/post/museus-fechados-museus-abertos>
- SILVA, Susana Gomes da, (29/10/2021). Fazedores de Mudança - lutar, concretizar, transformar. Acesso Cultura. *património.pt* <https://www.patrimonio.pt/post/fazedores-de-mudanca-lutar-concretizar-transformar>
- UNESCO. (2015) ponto 4.7. Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos). <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/os-17-ods/objetivo-de-desenvolvimento-sustentavel-4-educacao-de-qualidade>

Art & Paideia: Design of titles in LGBT cinema posters and resources for teacher training

Ricard Huerta

Artist and Full Professor of Art Education at the University of Valencia. Researcher at the Institute of Creativity and Educational Innovation. Head of the Research Journal EARI "Educación Artística: Revista de Investigación" www.revistaeari.org. Director of Museari www.museari.com | <https://uv.academia.edu/ricardhuerta> | ricard.huerta@uv.es

Abstract

In this paper we analyze letters' design for cinema, focusing on graphic elements where the visual poetry has a preponderant role: movie posters and titles, with special attention to sexual diversity films and LGBT questions. Alphabet is important in our culture, and we should know better the potential of writing and all the educational and historical aspects it transmits as a visual culture. Teachers know very little about the richness of letters as images and cultural concepts. Latin alphabet is a historical legacy and a sophisticated visual technology which combines form, shape and content. Writing is a daily scenario, so we are constantly using the letters in all the analogical and digital devices that we use every day. Letters of the alphabet should be incorporated into the study of images as an educative reflection about gender. Letters are signs, and are involved in media environments such as film, television or video games.

Keywords: Art, Education, Teacher Training, LGBT, Human Rights

Resumen

En este artículo analizamos el diseño de letras para cine, centrándonos en elementos gráficos donde la poesía visual tiene un papel preponderante, como es el caso de los carteles de cine o los títulos de crédito, prestando una especial atención a las películas sobre diversidad sexual y cuestiones LGTB. El alfabeto es importante en nuestra cultura, y debemos conocer mejor el potencial de la escritura, así como todos los aspectos educativos e históricos que transmiten las letras como símbolos gráficos y cultura visual. El profesorado conoce poco sobre la riqueza de las letras como imágenes y conceptos culturales. El alfabeto latino es un legado histórico y una tecnología visual sofisticada que combina forma y contenido. La escritura es un escenario cotidiano, por lo que constantemente estamos utilizando las letras en todos los dispositivos analógicos y digitales que utilizamos a diario. Las letras del abecedario deben incorporarse al estudio de las imágenes como reflexión educativa sobre el género y la diversidad sexual, ya que las letras son signos involucrados en entornos mediáticos como el cine, la televisión o los videojuegos.

Palabras clave: Arte, Educación, Formación del profesorado, LGTB, Derechos Humanos

Introduction

We learn to read and write from a very early age, but we never trained in the knowledge of letters as a visual forms. We have spent many hours of our lives doing exercises to learn how to correctly writing. But we were never told such important questions as the origin of the alphabet or graphic and creative possibilities of letters. We must promote a knowledge of alphabet history and power of written texts expressing the letters' potential as visual artifacts (Frutiger, 1998).

Observing the current boom in lettering and creative typographies, we are in a good moment to encourage the study of the scriptures as expressive forms with cultural applications (Freitas, Coutinho & Waetcher, 2013). Visual culture is a paradigm to elaborate educational discourses from arts and design. Introducing typography, we have the opportunity to use these elements to approach educational realities such as inclusion and respect for minorities (Henderson & Burford, 2020). Movie posters become designs for talking in a classroom about LGBT problems.

Knowing the power of images, we rethink their uses and adapt them to our pedagogical needs (Huerta, 2022). Design of movie poster invites us to create an aesthetics imaginary. Media representations constitute an everyday element, and Art Education offers us the possibility of approaching them from critical reflection (Greteman, 2017). Cinema is fundamental for transmission of ideas and a complex scenario of the visual. As a researchers and teachers of art education, we studies images from a social and claiming perspective, developing new strategies and building suggestive links with reality. Cinema and media offers us multiple examples to analyze social, political and cultural problems (Carpenter, 2019). Typographies of dissidence, and graphic forms of cinema on sexual diversity, help us to pose new educational and communicative challenges to integrate spaces such as design, art, creativity, film, diversity, inclusion, ecology (Bertling & Morre, 2020) and teacher training.

In this work I use the acronym LGBT as an indicator of the cultures of sexual dissidence (lesbian, gay, bisexual and transsexual). I opted for this short solution because it is more limited and practical during reading, but we want to indicate that this does not eliminate the rest of LGBTIAQ+ realities, so that we are also interested in intersex, asexual groups and queer theories. As author of the work, I assume that sexual diversity is a changing universe that is constantly evolving.

Forming citizenship for social inclusion

I demand training in arts for citizenship, because I desire a more just, cultured, demanding and equitable society (Freire, 2015), explaining the current work of designers and artists. Design and images invade our lives and generate

the imaginary. We are surrounded by designed objects, so it would be positive to analyze this reality in the classroom. A movie poster is a peculiar example of graphic design, a visual message from own media reality, which represents characteristics of environment, promoting creativity and aesthetic enjoyment. Cinema is an open door to history, to ideas and behaviors. This cultural industry opens up to celebrate diversity in recent years. Film typefaces in the posters offer us a rich material to elaborate new narratives. In LGBT films we celebrate the visibility of conflicts such as class struggle, machismo, or the lack of acceptance of sexual dissent. The pain that LGBT people have suffered and continue suffering include incomprehension, fanaticism and ignorance. I must offer students the opportunity to study films' graphic messages. This analysis serves to create interpretative designs with dissident letters (Atkinson, 2019).

If we transmit positive messages, denouncing homophobia, transphobia, and censorship, in the future students will have a much more open, free and enriching option for social and cultural analysis (Huerta, 2021). Including sexual diversity in our curricular programs, this will allow us to talk about issues that recently were practically untouchable. The acronym LGBTIAQ+ attends to sexual options, but also to life models. Establishing a criterion of inclusion in sexual dissidence motivates the students in a positive way, promoting respectful attitudes and values of coexistence. This research revealed information about the treatment of LGBT diversity in training teachers. Examining this issue from the perspective of art education came to the conclusion that non-normative gender and sexuality continue to be practically non-existent in teacher training curricula. The absence of this subject matter in education is a problem for teachers and students. Fears and prejudices, particularly homophobia, lead individuals to conceal their non-normative gender or sexuality, which impedes pedagogical work promoting respect and inclusion of difference (Ipekçi, 2021).

Younger generations are hyper-connected. Their technological uses respond to an indiscriminate contact with images and other visual codes. Social, economic, cultural and educational gap opens marginalization increasing distances between those who have technological devices and those who do not have access to them. This difference occurs especially in countries where economic problems are more evident, which has a negative impact on people's quality of life. Including discrimination due to sexual diversity, a double brand is created to freely and equitably access on the new scenarios. Using images and exploring them from visual culture overcome the obstacles that inequality imprints, such as irony, skepticism and originality (Han, 2022).

Classical filmography and new incorporations

Before analyzing some LGBT movie posters, I would like to emphasize the importance of the movie poster as a visual form. It is a visual device that offers us information about the movie or series it represents. Letters are also very present in the advertising of LGBT television series that we find on media

platforms (Netflix, HBO, Fox), and we surely remember the header letters of such well-known series as *Heartstopper*, *Sex Education*, *Special*, *Pose*, *Grace and Frankie* or *Sense8*. The openness towards sexual diversity in media fiction series allows us to address this issue from visual culture. I will address this in the future, with specific studies. Now, I think it is important to focus on some movie posters that have significantly influenced the image we have of LGBT realities.

The Children's Hour is a historical reference. Directed by William Wyler in 1961, tells about the situation of lesbian universe in the second half of the 20th century. It is a passionate drama, based on a play that was successful on Broadway, and represents an important step in the treatment of diversity, taking into account that speaks of education issues, incorporating actresses like Audrey Hepburn and Shirley MacLaine. The film can serve us to deal with transcendental issues such as the control of the body by women themselves, or even the permanent violation of Human Rights when it comes to sexual dissidence.

When we speaking to our students about the historical reality of the mistreatment of people due to their sexual dissidence, we inform them about artists from all periods who submitted their sexuality to the rigor of dominant heteropatriarchy power (Henderson & Burford, 2020). It is convenient to prepare unprejudiced readings of the works of great artists and film directors, without avoiding their desires that led them to struggle to make their feelings visible. Despite the many advances that have been made in legal, medical, political and social issues, LGBT groups continue to suffer injustices ranging from the death in many countries, to misunderstanding on the part of a large part of the population because of pure ignorance (Tavin & Tervo, 2018). It is convenient to use filmographies of directors like Pasolini, Fassbinder, Wachowski sisters or Almodóvar. This films pose dilemmas of great social importance, which we must take to the educational field. A film (audiovisual production in general) is a solid argument for developing a good educational discourse in the classroom.

Elaborating a visual discourse based on film typography, titles usually occupy an important space, like as other narratives (Gillanders & Franco Vázquez, 2018). Cinema from the United States tends to emphasize homosexuality as a problem that requires radical solutions, partly because it comes from a tradition based on occultism and repression as far as homosexuality is concerned (Rhoten, Burkhalter, Joo, Mujawar, Bruner, NFN Scout & Margolies, 2022). However, we find good examples in European and Latin American cinema with which to cover pressing issues. The film *Una mujer fantástica* was awarded as the best non-English speaking film in the Oscar Awards 2018. This striking film tells a current problem, since trans people continue having no rights in our societies. These topics can be dealt with in the classroom, analyzing the graphic poster outline: the use of colors, the role of photography, or the treatment of trans issues.

Teachers need keys to educate in affective, sexual and gender diversity from the arts, analyzing examples that help us to know and move through new concepts without complexes or inhibitions (Nicolazzo & Jourian, 2020). Silencing these diverse realities supposes to continue feeding homophobia, a symptom of the weakness of the educational system. From queer theories and dissenting feminisms, new discourses have been developed in relation to the body and the spaces. Visual queer symbols have been vertiginous changes at all levels, despite this, homophobia continues to be an important motive for violence, a repressive code reinforced by centuries of oppression and persecution towards LGBT people. Any manifestation of affection between people of the same sex has always been watched, persecuted and punished by authorities. Fear is the key to the system: fear of the body, and fear of desires.

The flag of six colors, a sign of the struggle for LGBT rights, was designed as a visual icon of sexual diversity after the unrest in 1969 of Stonewall Inn. People who create imaginaries (visual artists, filmmakers, designers, television directors, comic artists, publicists) committed to the struggle for Human Rights and sexual diversity. The realization of LGBT films provide images and visual artifacts to groups, advocating a presence of diversity in the social and cultural environment. Posters of good films offer us interesting graphic examples to use as visual artifacts with an educational potential.

In the arguments of films and series, normally there is sexism and classism. Cinema is probably the creative language that has most defended the presence of sexuality, to the extent that in Hollywood cinema there is from its origins, a fascination and even a certain obsession with how to represent homosexuality. When we introduce the cinema of queer themes into the classroom, we incorporate reflections that lead us to art. I propose the possibility of a hybrid approach uniting cinema, typography and sexual diversity, landscapes that contain parallelisms.



Figure 1. Poster of the Chilean film *Una mujer fantástica* (Sebastián Lelio, 2017)

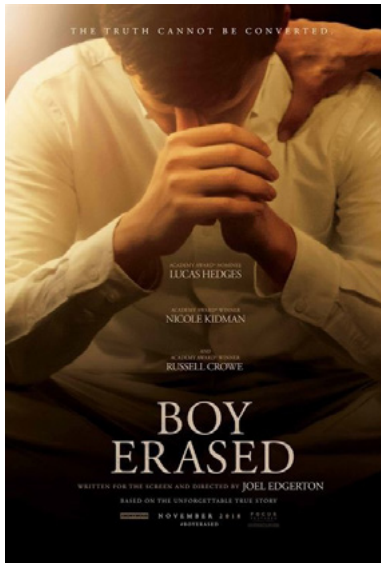


Figure 2. Poster of the USA film *Boy Erased* (Joel Edgerton, 2018).

Because of the persecution of homosexual people and violence against any type of sexual dissidence, we have suffered the uneasiness and pain that comes with fear, which has led to a traditional concealment of homosexuality. It's necessary to speak with freedom and naturalness about sexual dissidences. This situation is even more complicated when we refer to characters with media. The dilemma presented by most of the visual representations of homosexuality is to convert diversity into authentic dramas, usually scary or tragic [figure 1].

It is urgent to combat the conventions of sexist violence. Scandalous issues such as conversion treatments must go away and be legally prohibited [figure 2]. Casting doubt on the heteronormative scheme, in our classroom develop social changes, blurring the strong male/female, active/passive, virulent/sensitive dichotomy, and other options based on the duality of opposites. The aesthetics of sexual diversity is available to our students in many elements of popular culture and the media, with great dissemination through social networks. The video of great artists involved in the LGBT cause constitute a reality very close to several generations that have already openly admitted that diversity is part of their culture.

Film letters to celebrate diversity through cinema

The cinema discourse is full of written texts. Is important to train citizens in terms of alphabets and fonts. By focusing on the cinema, we have countless examples to illustrate this information. Each movie poster becomes an exponent of a style, and the letters that have these designs allow us to celebrate the work of its creators, through graphic examples that can be used to talk about the aesthetic, economic, social, cultural and historical context of each film. We have the possibility to explain issues of typography to spread the name of letter designers. In the example of figure 3 we observe a set of visual elements that

combine illuminated letters with digits on an image typical of the reproductions of VHS tapes from the 1980s.

I try to transmit to my students the passion for cinema, and also to offer enough tools to enjoy and analyze different visual artifacts which are part of their daily environment. I connect aesthetic and stylistic issues with economic and social environment. Sexual diversity is part of a social network in which everyone is involved. I propose an openly vindictive faculty that is very aware of students' interests, defending Human Rights, especially of the most unprotected minorities.

When teachers refuses to offer spaces for information and discussion, students assume that it is a type of questions that are not important. This means marginalizing the issue. The difficulties are many: lack of available materials, absence of curricular proposals, the stubbornness of certain students facing issues they do not want to accept, lack of understanding on the educational authorities. Sexual diversity is a pending issue, an important argument that must be addressed from all areas. For those who are suffering LGBT-phobia, this will mean a possibility to rethink their doubts and fears, which have a positive impact, whether they decide to accept themselves in their diverse condition. LGBT themes have traditionally had a very tragic vision on the big screen. LGBT people can only have a fateful end. We have to value positively the existence of films in which irony is above the established prejudices against sexual diversity.

Rara (2016), a film by Pepa San Martín, has clear and vindictive approach, as the four lowercase letters of the title on the poster, a beautiful example of typographic design. Four red letters, occupying the space in bold Helvetica typography font. In the poster we see four women, the protagonists of the story, of different ages, who build a particularly groundbreaking story, like the four lowercase letters of the title, in which a revolting "r" is reversed to declare war to conventionality.

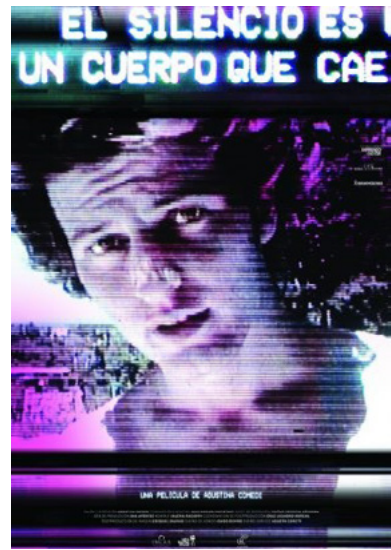


Figure 3. Poster of the Argentinian film *El silencio es un cuerpo que cae* (Agustina Comedi, 2018).



Figure 4. Movie poster of the Chilean film *Rara* (Pepa San Martín, 2016).



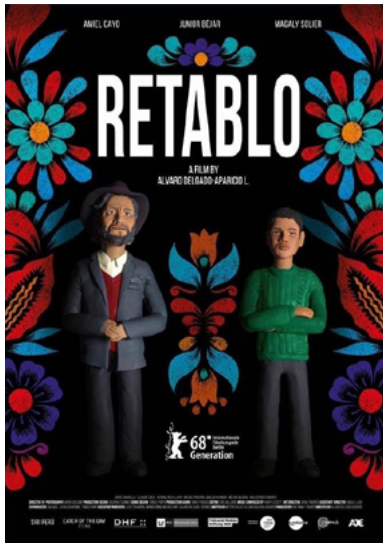


Figure 5. Poster of the Peruvian film *Retablo* (Álvaro Delgado Aparicio, 2018).

In artistic activity, the ways of rebelling against injustices are the most creative and suggestive. Irony is a profitable environment for creation and enjoyment. Art is a source of constant irony. In Latin American filmography, corporal territories acquire consistency, in which sexual, racial, economic and religious prejudices are rethought (Galeano, 2009).

We are tattooed by gender role, even before we were born. Our body is a heritage that accompanies us persistently, and therefore is part of our material heritage. Our actions and thoughts are built on the basis of the relationship with our body, throughout our life, so that they become a cultural capital directly linked to our own intangible heritage (Navarro Espinach & Tejero, 2021). Education is the key to overcoming prejudices and the constant violations of Human Rights (Butler, 2004).

The film texts offer us documents of precision to approach the most diverse feelings and aesthetics, so that we can manage our communication using films in the same transmedia way that we use paintings, photographs, engravings, sculptures, advertisements, posters, buildings, flyers or Facebook and Instagram news. Our students value positively the fact that we approach their interests, trying to install the memory of dissidences. It is difficult to break the stigma because of the readings that come from extremism. When we training professionals in education and try to convey the importance that art, communication and design acquire in their lives and in their work, we are nurturing a deep desire to travel through spaces of creativity and freedom. When we speak openly in class about LGBT aspects, we provoke a positive and participative atmosphere, especially for those people who had never been able to express themselves freely (Pook, 2020).

Training teachers in design and typography from visual culture

Teacher training in art education is a complex and fascinating landscape with structural changes (Said-Valbuena, 2019). Art education research is taking new directions. A/R/Tography (Irwin and O'Donoghue, 2012) and Arts-Based Educational Research (Rolling, 2017) joining a new paradigms, transforming the traditional pedagogical panorama of visual arts education. As Irwin and O'Donoghue (2012: 234) explains: "As teacher educators grapple with shifting to a 'learning to learn' orientation from the 'teaching to learn' orientation, rethinking how we might set up conditions for learning is immense. Moreover, art educators have an additional expectation. Not only are we shifting how we think about learning we are shifting how we think about art."

Visual culture elaborate educational discourses from images (Mirzoeff, 2006). Last decades of the 20th century were marked by the DBAE Discipline-Based Art Education, promoted by Elliot W. Eisner, where the use of works of art of the Western tradition dominated. With the irruption of visual culture, this concept opens up to all visual artifacts. As stated Paul Duncum (2015: 48): "By art I refer to those artifacts usually to be experienced in art galleries or art museums. These institutions house both an archive of the past - typically in the form of paintings, sculptures, drawings and limited edition prints - and also new emerging art forms that often seek to challenge and critique dominant values and beliefs or at least to offer alternatives to them. By visual culture I refer to a very broad range of visual artifacts that include all of the fine arts, past and the present, but also popular culture, typically, television, cinema and computer screens, magazines, newspapers, and billboards."

Art education field is open to new elements for study, while detecting an opening the views and the attitudes of users, especially in the field of aesthetic education (Bourriaud, 2009). Valuing the opportunity to rediscover pedagogical, artistic and cultural possibilities of objects and those who learn with them (Munari, 2008), here we choose to introduce typography (the study and use of letters) as a factor of approach to educational realities such as inclusion or respect to sexual diversity. When working from the perspective of visual culture, we approach visual artifacts as users and as creators of images (Barthes, 1981). We study the visual to use it as a learning material. It will be our study strategies that lead us to order information, but above all to manage it as an educational mechanism, seeking new approaches to improve educational policies and practices. Visual culture has traveled from the academy to the school through appropriations, transformations and controversies (McLuhan, 1994), using everyday images as central elements, stimulating creative communication and critical appreciation of images, providing an epistemological and methodological framework that allows the construction of narrative experiences (Gamonal Arroyo, 2011). Capturing the attention of students through innovative and suggestive proposals, teachers can develop a discourse that brings together all the visual arts, including design, cinema and videogames,

and everything that refers to visual culture. In this sense, cinema is a complex scenario of the visual for transmit ideas and culture (Lobovikov-Katz, 2019).

Art Education for a diverse creativity

We need a greater education in arts for citizenship, speaking in class about contemporary art and design so that students assume it as something close to their reality (Huerta, 2021). Explaining the current work of designers and living artists allows us to know their concerns, initiating their contact with art and design based on personal contact with professionals working from artistic creation. Design and images invade our lives and our memory. It is convenient to decipher the visual messages without isolating them from their surroundings; we must take advantage of the characteristics of these environments to better analyze the content they provide us (Tavin & Tervo, 2018).

Education for knowledge images generates a great mechanism of reflection, and involves setting in motion an extremely complex field of analysis. We propose an education in arts and design focused on the critical appreciation of the personal and the social, from the perspective and the culture, visibly, respecting and supporting diversity (Nicolazzo & Jourian, 2020). In this sense, our option starts from the union of two complex realities: typography and cinema, advocating for the rights of sexual diversity.

Images also generate changing hybridizations, singularly and heterogeneous. Unprejudiced reading and enjoyment of images help to understand that they are loaded with numerous meanings and symbols. Creating them will be rewarding, also incorporating innovative elements to our classes, offering students the opportunity to study the graphic messages of LGBT films (Huerta, 2020). If we transmit positive messages and interests to our students, in the future they will have a much more open, free and enriching option for social and cultural analysis. Didier Éribon warns that the question of class should be taken into account, even when we talk about sexual diversity (Éribon, 2014). In the 21st century, doors have opened to otherness, to dissensions, to the new territories of thought and action.

The acronym LGTBIAQ+ (lesbian, gay, transsexual, bisexual, intersexual, asexual, queer) are sexual options and models of life. Establishing a criterion of inclusion in what refers to sexual dissidence, involves motivating students, encouraging respectful attitudes and enhancing democratic values (Greteman, 2017). Must be attentive and work together to deprive our classrooms of fears and concealments. Contact with technologies promotes a constant use of images and visual codes (Hamlin & Fusaro, 2018). The gaps that open different technological uses is added to this type of discrimination on grounds of sexual diversity. Overcoming obstacles can arise from spaces of dissidence such as irony, skepticism or originality (Wilde, 2005). We must even use creativity to combat the social incomprehension and the social injustices (Huerta, 2019).

A review of letters from LGBT movie posters

As we said, *The Children's Hour* (William Wyler, 1961) is a passion drama, based on a play that was successful on Broadway, and is an important step in the treatment of diversity, considering that is a plot about lesbianism and education. The film can be used to address transcendental issues such as the control of the body by the women themselves, who will be punished if they do not fulfill their social and religious purpose. Letters of movie posters offer us material to elaborate a new educational narrative from the cinema typefaces. The film *The Imitation Game* (Morten Tyldum, 2014) tells us about Alan Turing, pioneer mathematician in systems who promoted modern computing. He was accused of homosexual in 1952 (when homosexuality was a crime), and suffered abuse by the British authorities. The life of this great researcher has been hidden for decades. By wanting to "cure his homosexuality", he was forced to continue an aggressive treatment that led to suicide. In spite of having conceived a powerful mathematical mechanism to unveil the cryptic system of Germans (the Enigma code), he was admitted as a sick person. Capital letters of the movie poster tell us about the mathematical code (geometry) but also the harshness with the British authorities treated the mathematician.

We have very interesting examples of sexual diversity among the films of the last decades, always within the schemes of demandable quality that should predominate in our choices when we use them. Exquisite films by director Ang Lee such as *The Wedding Banquet* (1993) or *Brokeback Mountain* (2005). Experimental films by Jean-Marc Vallée like *C.R.A.Z.Y.* (2005), or *Dallas Buyers Club* (2013). Excellent documentaries by Ventura Pons as *Ocaña* (1978) or *Ignasi M.* (2014). Spectacular achievements of Gus Van Sant as *Milk* (2008), *My Own Private Idaho* (1991), or *Elephant* (2003). Stephen Frears films like *My Beautiful Laundrette* (1985) or *Philomena* (2013). And the impressive films of Céline Sciamma like *Tomboy* (2011), *Bande de Filles (Girlhood)*, (2014), or *Portrait de la jeune fille en feu* (2019).

Analyzing film texts as documents from the visual culture, we proceed to study the characters, the sets and costumes, the predominant chromatic range, the music and the sound effects, the dialogues and the plot, the special effects, the poetics that transmits as a work of art. Each film establishes an enriching historical dialogue, and may also interest us to recognize the reception given by public. The film is an audiovisual text that helps us to transmit knowledge and values. In a film, many analyzable aspects are concentrated in order to fit the most diverse elements. A film is a perfect document to elaborate a powerful educational discourse (Chung, 2007).

When developing a visual discourse based on the typographies of these examples, we see that titles are always occupying an important space. In *Tomboy* [figure 6], letters are combined and lowercase in the name. In other films capitals are inserted in another graphic story dominate: the names of actors and actresses [figure 7]. The star system of Hollywood provokes this kind of graphic

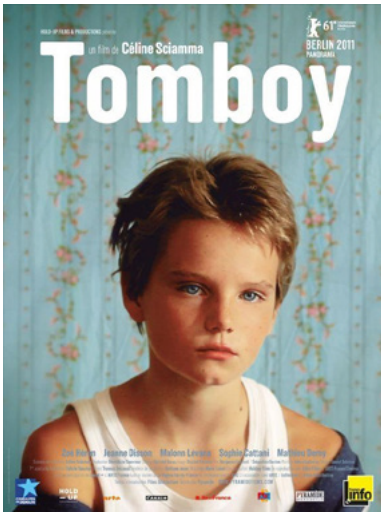


Figure 6. Movie poster of the French film *Tomboy*, directed by Céline Sciamma.



Figure 7. Movie poster of the American film *Green Book* (Peter Farrelly, 2018).



story, in which the protagonists are the ones we really know, because they are famous people. Cinema from USA tends to emphasize homosexuality as a problem that requires radical solutions, from a tradition based on occultism and repression (Henderson & Burford, 2020). However, many of the achievements that have been made worldwide to improve the situation of LGBT groups come from the United States, a country that continues to suffer from a marked puritanism linked to the most stale conservatism (Marche, 2017). Cultural industry of cinema, as we know it, is impregnated with the American *star system*. The best films which talk about educational problems are still European productions. It is convenient to introduce queer cinema in the classroom, especially in the subjects of education in visual arts, incorporating reflections that bring art to tradition, increasing possibilities for integration, uniting cinema, typography and sexual diversity, creating a hybrid approach to be treated from case study research (Stake, 1995).

The birth of cinema coincides with the disclosure of the concepts of homosexuality and heterosexuality on the part of scientific-medical discourses. Because of the persecution of homosexual people and sexual dissidence, we have suffered from the uneasiness and fears that it entails. This dire situation, becomes even more complicated when we refer to characters with a media impact, something that has produced deceit and concealment. The dilemma that presents most visual representations of homosexuality tend to turn stories of sexual diversity into authentic passion dramas, usually scary or tragic. It is a topic, a common ad topic place. Ultimately, good cinema does not go out of style, it is simply the representation of its historical moment, as are paintings, drawings, sculptures, buildings, prints and designs of any era (Lord & Meyer, 2019). The posters of good films, as well as the heads of these films, offer us interesting graphic examples to use as visual artifacts with great educational potential (Escudero Ledesma, 2017).

Enjoy and learn with film texts: movie posters, main titles and final titles

The cinema discourse is full of texts and letters. It is important to train citizens in terms of alphabets, typographies and fonts, and transmit the knowledge of writing as a visual form. Introducing in the classes notions such as typography, calligraphy, alphabet or letters, we encourage students to discover all the possibilities offered by the cinema, through the movie posters, the main titles and the final titles. Incorporating into our educational discourse territories such as cinema, television, video clips, advertising, design, fashion or video games, we approach spaces that are basically visual (Escaño, 2019).

Each movie poster becomes an exponent of a graphic style, and the letters that have these graphic designs allow us to celebrate the work of its creators, through graphic examples that can be used to talk about the aesthetic, economic, social, cultural and historical of each movie. On the other hand, we also have the option of explaining issues of typography and of spreading the name of typographic artists and letter designers to our students. Characters such as Bodoni, Garamond, Enric Crous-Vidal, Enric Satué, Xavier Mariscal or the Trochut-Blanchard saga should be familiar to those who constantly use the letters of the alphabet as a means of communication (Huerta, 2022).

We highlight the role of letters in the film *Call Me by Your Name* [figure 8], directed by Luca Guadagnino in 2018, with a screenplay by James Ivory. The film received numerous awards, including the Oscar to Ivory. Tells the story of a romance between the Italian teenager Elio Perlman and the American Olivier, who traveled to Italy to work as an assistant of Elio's father. The film beginning is very marked by the typefaces (letters of creation or lettering). After showing in black fakes the covers and logos of the producers, what we have before us is a story in which photographs of classic sculptures follow, on which we see the texts of the credits, hand drawn in orange. Director opted for



Figure 8. Movie poster of the film *Call Me by Your Name*.



Figure 9. Movie poster of the American Film *Moonlight*.

freehand calligraphies (similar to those we see in the poster), so that names of people who participate are going through the screen in the film, having manually written each of these texts (calligraphic lettering). It has given true importance to who subscribes the main titles, who also appears in such credits attesting the authorship of the calligraphies. It is Chen Li, who draws each of the titles of credit, and also appears referenced as the author of the designs, which makes this film a prodigious of attention to detail.

We must combat sexist violence and conventions (Foucault, 1995). By casting doubt on the heteronormative scheme, we develop social changes. From queer theories and dissenting feminisms, new discourses have been developed in relation to the body and spaces through which it transits (Butler, 2004).

The film *Carol* (Todd Haynes, 2015) celebrate the visibility of a double conflict: the class struggle between two women and the null acceptance of lesbianism in the years after the Second World War. The treatment of homosexuality from the pathologies, as if it were a disease or a disorder, has had in every moment and in every place forms as sophisticated as crude to persecute the dissidence. Many people still choose to hide their identity to avoid abuse, persecution or violence, camouflaging their desires and masking their true desires. Capital letters relate the image of *Moonlight* (Barry Jenkins, 2016), winner of the Oscars 2017 best film, recounts the difficulty of being a dual minority: black and gay [figure 9].

In recent years changes have been vertiginous at all levels, and despite this, homophobia remains an important motive for violence, a repressive code reinforced by centuries of oppression and persecution of people who want to live their desires freely (Edelman, 2004). Any manifestation of affection between same sex people has been watched for centuries, persecuted and punished by the instances of religious and political power. Fear is the key to the system.

Diversities as visual geographies of dissident alphabets

In film productions a specialized company is responsible for designing the name of the film (the title image). The creatives of these companies design the graphic manual that will spread the film. One of the most powerful companies specializing in the design of typefaces for the cinema is Scarlett Letters. More than detecting a possible coherence in LGBT movie posters typographies, the aim is to check whether the iconographic tradition of the queer panorama has influenced these graphic decisions. Queer art strives to free from clichés the usual parameters of sex and gender, since these dispositions are never completely exempt from ideological, historical, social, religious and economic elements.

In the capital letters that illustrate the poster of Daniel Ribeiro's film *Hoje eu quero voltar sozinho* (2014), we find two elements which characterize them [figure 10]. On the one hand the letters have features, and on the other hand they are designed with an effect that alludes to the educational world, to the graphics of writing in chalk on a blackboard. These stylistic traits point towards the elements that define the film, which tells us about a blind adolescent who falls in love with a classmate.

The proper aesthetics of sexual diversity is available to our students in numerous elements of popular culture and the media, having a great diffusion through social networks. The video clips of great artists involved in the LGBT cause constitute a reality very close to several generations that admit without prejudice diversity as part of their culture. As a teacher we have the obligation to assume our responsibility, analyzing and disseminating the role of this symbolic wealth of a social nature (Bourdieu, 1987).

In our classroom we use films in the same way that we use paintings, photographs, engravings, sculptures, advertisements, posters, buildings, flyers, and Facebook, Instagram or Twitter pages,



Figure 10. Movie poster of the Brazilian film *Hoje eu quero voltar sozinho*.

generating networks among all these artistic manifestations that include design (Huerta, 2019). In visual culture we understand as visual artifact any element that can be analyzed from the perspective of the cultural and the lived. Our students value positively that we approach their interests, their concerns, their ignorance, and everything that can keep us together from the educational gear. Is important to connect aesthetic and stylistic issues with economic, political, cultural and social issues (Navarro Espinach, 2019).

Sexual diversity is a pending issue, a compelling argument that must be addressed from all areas, especially from art education. We need educational materials that support teachers and students. Hiding is not a solution. Speaking honestly and honestly about LGBT is a useful exercise especially for those who are suffering from hatreds and phobias of any kind.

If we take to our classes the memory of dissent, we will allow a constant reunion with dissident creations. The dissenting ways of raising important issues reveal numerous issues that are burning in all artistic manifestations: fear, contempt, courage, childhood, desires, myths, geographies of the body, irony. Intelligence and imagination are often closely linked to the ability to ironize. Irony is part of artistic creation as a key element of communicative discourse. Irony has served many artists throughout history to protect themselves by camouflaging in their works their desires and their most intimate longings. Irony can be transgressive from its implicit positioning, and allows those who usually have no voice to express themselves.

Walter Benjamin knew fit several factors that influence the hegemony of ideas (Benjamin, 1969), warning of the use of cinema as a political and ideological weapon. The aesthetics that in other times had been demonized arise today as powerful alternative sources of creation. Our intention, moreover, is to offer a reflection on the evocative capacity that arises from the transmission of experiences among those who practice professionally as educators, in order to ensure that in the subsequent result a series of new aspects are evident, such as the greater knowledge of the teacher's own identity, or the possibility of using the audiovisual for any topic that interests us. As teachers, we are interested in explaining the changes that the digital scenario has generated, since in this way we incorporate certain reflections on the use of technologies in the classroom, taking into account technological immersion verified in the daily life (Rodríguez Ortega, 2019). Currently the students come to our classrooms with an important digital technological background. The problem is that they have never reflected on the aesthetics possibilities of such knowledge beyond mere fun, use by necessity, or for entertainment [figure 12]. If the contact with media (television, cinema, mobile phone) implies a constant formative and informative affluence between childhood and youth, the response from the school institution remains a non-consideration of this scenario (Huerta, 2021).

Since a few years ago we are witnessing a greater incidence of visual

culture approaches, which allows introducing new elements of change, overcoming the false conflicts between the so-called fine arts and the rest of the visual artifacts, analyzing the images as carrier elements of graphic, social, cultural and political information, creating networks of meanings among the different media to which the public accesses, and generating products (photographs, videos, websites) in which both expertise and the degree of personal involvement matter. Some of these parameters serve as coordinates to propose the practices that allow the subjects of art education (Debord, 1967). In the case of audiovisuals, in addition, we have the fascination that causes young people to create their own videos, or the desire to devote themselves professionally to the design of video games. Analysis and reflection must be done from the image and through it, creating our own visual discourse. It is also adequate in virtue of a tradition: the manipulation of visual elements from the creative processes. Teachers need specific training in media (Even-Zohar, 1990), so that they can subsequently transmit their own experience and knowledge to the students. When teachers have not been previously offered the necessary tools to face any type of challenge or curricular reform (Alonso-Sanz & Ramon, 2019). Creation of images, once the exclusive heritage of trained and talented artists, is today, thanks to the incredible capacity of the camera, an option open to anyone interested in learning a small number of mechanical rules. The creation of images starts from an early age. From childhood it should give the necessary notions of visual literacy to ensure that students acquire not only skills in the use of the camera, but also elements of reflection to elaborate visual documents.

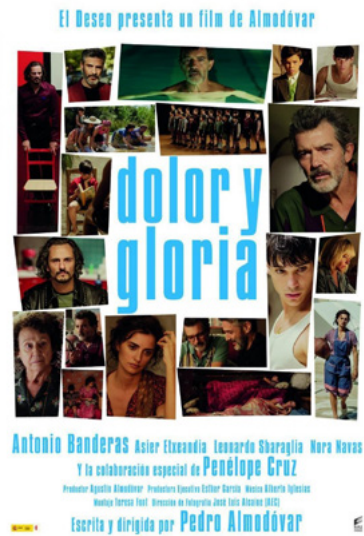
Students must know the camera and need to acquire a visual literacy (Pallarès & Lozano, 2020). They use their cell phones as a camera to document their particular realities and experiences. It is difficult to get students and teachers to form



Figure 11. Movie poster of the Belgian film *Girl* (Lukas Dhont, 2018)



Figure 12. Poster of the Spanish film *Dolor y gloria* (Pedro Almodóvar, 2019)



in the language of the image. All this taking into account that it is convenient to generate a spirit of approach to the audiovisual media as a cultural element with a high educational potential. We teach theory at the same time that practices are carried out, alternating reflection with the staging, focusing on the cinema as a valid example, avoiding topics, which leads us to the most important phase of all: the realization of audiovisual researching on its own personality as teachers. Technological endowment of the schools has to be compensated with the teachers training, on the contrary, it generates a greater dissatisfaction. In addition, the audiovisual is usually related to the media discourse, without thinking that its didactic use does not necessarily pass through these courses. Among the suggestions to educate in the media, we highlight the possibility of using technology for communicative purposes. We must give priority to the object of communication, leaving technology in the background, generating autonomous and critical thinking, independent judgment, active participation, and democratic teaching (Briggs & Burke, 2008). By training teachers in the field of audiovisual, a lucid perspective is transmitted to the media gear and the enjoyment of visual arts.

The practical educational experiences in which audiovisual production is a preferential element are increasing. Although there is already a considerable number of teachers who include in their work the analysis of the image as a language, in the majority of cases it is centered on a theoretical reflection on the medium and on its possible educational applications. Our proposal includes a procedural phase that introduces audiovisual creation, and trains teachers to generate their own audiovisual resources (Huerta, 2019). If we can involve teachers in the optimization of the audiovisual as a curricular source we will have advanced a lot in the citizenship formation (Callahan & Nicholas, 2019). A good way to go in this direction would be to analyze the letters on movie posters as images.

Conclusion

Art and design favor the possibility of contact and knowledge with ourselves, by building bridges of meaning with our social, political and cultural context. We are born tattooed by the genre but we can reconsider the body as heritage and desire as a patrimonial strategy. Our actions and thoughts are built based on the relationship with our body, throughout our life. Education is the key to ending prejudices and violations of human rights. We must send a message of confidence, calmness and encouragement to those who feel different for any reason, encouraging among students the recognition of those who are marginalized because of their choice or sexual dissidence.

Encouraging the use of letter designs in arts education involves encouraging research on arts and design, encouraging teachers interested in the arts to research their teaching, resizing the role of arts and design in education, stimulating student creativity from their realities and problems, investigating

with images to reconsider the educational habits, establishing implications between written texts and images, and using art as a strategy for the defense of Human Rights.

We analyze reality and current problems from positions that address priorities of artistic, cultural, political, educational and scientific. We must be aware of the importance acquired by the defense of minorities. In that sense, the rights of sexual minorities are Human Rights. As teachers, we can share these arguments based on respect, curiosity and rebellion. The queer challenge is social, cultural, sexual and politics. Queer theory problematizes identity as a cultural construct. The importance of reviewing stereotypes about sexuality, gender and sexual orientation should be present, in a transversal manner, in all the subjects of the curriculum. It is necessary to speak in the classrooms of these issues, which have usually been little or nothing treated, introducing these issues without fear or prejudice. We are responsible for training future generations of teachers, prioritizing the defense of Human Rights.

References

- Alonso-Sanz, A. & Ramon, R. (2019). Silences, connections, links. Objectual cartographic drift. In Vella, R., Saldanha, A., Macksimovic, M. & Torres de Eça, T. (eds.) *Art Education: Conflicts and Connections*. Porto: Insea Publications. DOI: <https://doi.org/10.24981/M2019.3>
- Atkinson, D. (2019). *Art, Disobedience, and Ethics; the Adventure of Pedagogy*. New York: Palgrave Mcmillian.
- Barthes, R. (1981). *Camera Lucida. Reflections on Photography*. New York: Hill and Wang.
- Benjamin, W. (1969). *The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction*. New York: Schocken Books.
- Bertling, J. & Morre, T. (2020). U.S. Art teacher education in the age of the anthropocene. *Studies in Art Education*, 61(1), 46-63. DOI: <https://doi.org/10.1080/00393541.2019.1699384>
- Bourdieu, P. (1987). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourriaud, N. (2009) *The Radicant*. New York: Lukas & Sternberg.
- Briggs, A. & Burke, P. (2008). *A Social History of the Media. From Gutenberg to the Internet*. Cambridge: Polity Press.
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. New York: Routledge.
- Callahan, S. & Nicholas, L. (2019). Dragon wings and butterfly wings: implicit gender binarism in early childhood, *Gender and Education*, 31(6), 705-723. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1552361>
- Carpenter, B. S. (2019). What Does Social Engagement Mean and What Should Art Education Do About It? *Studies in Art Education*, 60(3), 165-167. DOI: <https://doi.org/10.1080/00393541.2019.1644096>
- Chung, S. K. (2007). Media Literacy Art Education: Deconstructing Lesbian and Gay Stereotypes in the Media. *International Journal of Art and Design Education*, 26(1), 98-107. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2007.00514.x>
- Debord, G. (1967). *La société du spectacle*. Paris: Buchet-Chaste.
- Duncum, P. (2015). Transforming Art Education into Visual Culture Education

- through Rhizomatic Structures. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(3), 47-64. DOI: <https://doi.org/10.18039/ajesi.66849>
- Edelman, L. (2004). *No Future. Queer Theory and the Death Drive*. Durham, NC: Duke University Press.
- Éribon, D. (2014). *La société comme verdict. Classes, identités, trajectoires*. Paris: Flammarion.
- Even-Zohar, I. (1990). Polisystem Theory. *Poetics Today*, 11(1), 9-26
- Foucault, M. (1995). *Discipline and Punish. The Birth of Prison*. New York: Vintage Books.
- Esaño, C. (2019). Biopolitical commons in the postdigital era. *Postdigital Science and Education*, 1(2), 298-302. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00041-2>
- Escudero Ledesma, I. (2017). La educación como espacio de resistencia. Una propuesta desde las Artes y la Educación Social asentada en la pedagogía queer (pedagoqueer). *InterAlia*, 12, 40-52. DOI: <https://doi.org/10.51897/interalia/SKXX5426>
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, R., Coutinho, S. & Waetcher, H. (2013). Análise de Metodologias em Design: a informação tratada por diferentes olhares. *Estudos em Design*, 21(1), 1-15.
- Frutiger, A. (1998). *Signs and Symbols: Their Design and Meaning*. NY: Watson-Guptill.
- Galeano, E. (2009). *Las venas abiertas de América latina*. Madrid: Siglo XXI.
- Gamonal Arroyo, R. (2011). Retórica aplicada a la Enseñanza del Diseño Gráfico. Operaciones para la creatividad. *ICONO* 14, 9(3), 426-438. DOI: <https://doi.org/10.7195/ri14.v9i3.128>
- Gillanders, C. & Franco Vázquez, C. (2018). Towards the inclusion of a gender perspective in arts projects: a case study in secondary teacher training. *Gender and Education*. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1513455>
- Greteman, A. J. (2017). Helping Kids Turn Out Queer: Queer Theory in Art Education. *Studies in Art Education*, 58(3), 195-205. DOI: <https://doi.org/10.1080/00393541.2017.1331089>
- Hamlin, J. & J. Fusaro (2018). Contemporary Strategies for Creative and Critical Teaching in the 21st Century. *Art Education*, 71(2), 8-15. DOI: <https://doi.org/10.1080/00043125.2018.1414529>
- Han, B.-C. (2022). *Non-things. Upheaval in the Life World*. Cambridge: Polity Press.
- Henderson, E. F. & Burford, J. (2020). Thoughtful gatherings: gendering conferences as spaces of learning, knowledge production and community. *Gender and Education*, 32(1), 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1691718>
- Huerta, R. (2019). Diseño de espacios educativos para erradicar la exclusión, el machismo y la lgtbfobia. *Tarbiya*, 47, 93-106. DOI: <https://doi.org/10.15366/tarbiya2019.47.007>
- Huerta, R. (2020). El diseño de letras como entorno visual para educar en diversidad. *Artseduca*, 25, 5-22. DOI: <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2020.25.1>
- Huerta, R. (2021). Museari: Art in a Virtual LGBT Museum Promoting Respect and Inclusion. *InterAlia A Journal of Queer Studies*, 16, 177-194. DOI: <https://doi.org/10.51897/interalia/NQBD3367>
- Huerta, R. (2022). El alfabeto latino como estímulo para la alfabetidad visual. Diseño, formación del profesorado y derivas tipográficas urbanas. *Revista KEPES*, 19(25), 363-391. DOI: <https://doi.org/10.17151/kepes.2022.19.25.13>
- Ipekçi, I. C. (2021). The Lived experiences of Queer Teachers in Istanbul Teachers within the Scope of Institutionalized Heteronormativity and Neoliberal School Policies. *InterAlia A Journal of Queer Studies*, 16, 140-154. DOI: <https://doi.org/10.51897/interalia/CQVY6921>

- Irwin, R. & O'Donoghue, D. (2012). Encountering pedagogy through relational art practices. *International Journal of Art & Design Education*, 31(3), 221-236. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315467016-11>
- Lord, C. & Meyer, R. (2019). *Art & Queer Culture*. London: Phaidon.
- Marche, G. (2017). *La militance LGBT aux États-Unis. Sexualité et subjectivité*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Mirzoeff, N. (2006). On Visuality. *Journal of Visual Culture*, 5(1), 53-79.
- Munari, B. (2008). *Design as Art*. London: Penguin Modern Classics.
- McLuhan, M. (1994). *Understanding Media: The Extensions of Man*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Navarro Espinach, G. (2019). La Edad Media a través del cine: la Trilogía de la vida de Pasolini. *Educación Artística: Revista de Investigación (EARI)*, 10, 286-320. <https://doi.org/10.7203/eari.10.14089>
- Navarro Espinach, G. & Tejero Olivares, D. (2021). El llibre d'Amic e Amat de Ramon Llull como inspiración en el arte homoerótico. *Educación Artística: Revista de Investigación (EARI)*, 12, 285-300. DOI: <https://dx.doi.org/10.7203/eari.12.20302>
- Lobovikov-Katz, A. (2019). Methodology for Spatial Visual Literacy (MSVL) in Heritage Education: Application to Teacher Training and Interdisciplinary Perspectives. *REIFOP Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1). DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.358671>
- Nicolazzo, Z. & Jourian, T.J. (2020). 'I'm looking for people who want to do disruption work': Trans* academics and power discourses in academic conferences. *Gender and Education*, 32(1), 56-69. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1633461>
- Pallarès, M. & Lozano, M. (2020). Diálogo con el "Manifiesto por una pedagogía post-crítica" desde la esperanza como acción social transformadora. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(2), 65-79. DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.22451>
- Pook, Z. S. (2020). The Challenge of Implementing Preferred Gender Pronouns: Queer Autonomy in the Age of Information Technologies. *InterAlia*, 15, 6-16. DOI: <https://doi.org/10.51897/interalia/BTAW6071>
- Rodríguez Ortega, N. (2018). Five Central Concepts to Think of Digital Humanities as a New Digital Humanism Project. *Artnodes: revista de arte, ciencia y tecnología*, 22, 1-6. <https://doi.org/10.7238/a.v0i22.3263>
- Rolling, J. H. (2017). Arts-Based Research in Education. In Leavy, P. (ed.) *Handbook of Arts-Based Research*. New York: Guilford, 493-510.
- Rhoten, B., Burkhalter, J. E., Joo, R., Mujawar, I., Bruner, D., NFN Scout & Margolies, L. (2022). Impact of an LGBTQ Cultural Competence Training Program for Providers on Knowledge, Attitudes, Self-Efficacy, and Intentions. *Journal of Homosexuality*, 69(6), 1030-1041. DOI: <https://doi.org/10.1080/00918369.2021.19011505>
- Said-Valbuena, W. (2019). Prefigurar, co-crear, entretejer. Diseño, creatividad, interculturalidad. *Arte, Individuo y Sociedad* 31(1), 111-129. DOI: <https://doi.org/10.5209/ARIS.59369>
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. London: Sage.
- Tavin K. & Tervo J. (2018). How soon is now? Post-conditions in art education. *Studies in Art Education*, 59(4), 282-296. DOI: <https://doi.org/10.1080/00393541.2018.1509263>

“Os Filhos de Lumière”: uma outra abordagem da Educação para o Cinema - da experimentação artística à descoberta de um novo olhar cinematográfico

Mónica Baptista

Doutorada em Artes (Universidade de Lisboa), estudou Cinema na ESTC. Trabalhou como argumentista e anotadora em várias longas-metragens. Docente de Cinema, nas áreas de Narrativas, Argumento e Guionismo, desde 2009. Professora da Licenciatura e Mestrado, no Departamento de Cinema da ESTC desde 2015.

monica.santana.baptista@gmail.com

Resumo

O presente artigo pretende reflectir sobre a educação no e para cinema, através do trabalho desenvolvido desde 2001 pela associação “Os Filhos de Lumière”. A missão e metodologia desta associação complementa e permite repensar a pedagogia vigente. Os vários projectos em que está envolvida pretendem destacar a experimentação da prática do fazer cinema, a relevância do processo criativo, aliando-os ao desenvolvimento de um novo olhar e sensibilidade de crianças e jovens de todos o país sobre as imagens e sons, sobre o mundo e os outros. Alain Bergala, George Steiner e Edgar Morin serão autores fundamentais para o aprofundamento do que poderá ser uma educação do futuro no que concerne ao cinema, em particular, e às artes em geral.

Palavras chave: Cinema; Educação; Experimentação; Filhos de Lumière; Juventude; Metodologia

Abstract

This article aims to reflect on cinema's education through the work that “Os Filhos de Lumière” has done since 2001. The mission of this association helps to understand an alternative, or complementary alternative, to the actual education system. The projects of the association focus on the creative process of making films with children and young people on schools all over the country, where practice, experimentation and the development of new visual and aural sensibilities, as well another kind of sensible relation with the world and the others are crucial. Alain Bergala, George Steiner and Edgar Morin are essential authors to this discussion on an art education to the future, especially on cinema education.

Key Words: CINEMA; Education; Experimentation; Filhos de Lumière; Youth; Method

“Se a teoria é rapidamente esquecida,
o gesto e a experiência artística
ficam no corpo, na memória, no olhar.”
A inscrição de abertura no site da associação “Os Filhos de Lumière”

“E então elas começaram a cantar - na minha noite.
Eu estava sentado na cadeira, no alpendre, na casa
- e as vozes levantavam-se, eram altas, inocentes e terríveis,
cada vez mais belas, mais sufocantes.
No deserto.
O meu coração nunca mais dormiria.
Não são cravos, ou nabos, ou máquinas?,
perguntei no ervanário.
Eram cabeças de criança.”
Herberto Hélder, in “Vocação Animal” (1971)

1. Mestres e contra-mestres: a educação e o cinema como pilares de uma “autobiografia imaginária”

“Os Filhos de Lumière” dedicam-se, desde 2001, a um intenso e aprofundado trabalho no âmbito da educação para o cinema, em Portugal. Através de uma abordagem iminentemente prática, esta associação cultural tem desenvolvido em todo o país, com crianças e jovens de todos os anos de ensino (da primária ao secundário), projectos fílmicos, cujo conhecimento decorre da experimentação fora dos moldes convencionais de ensino. Uma metodologia que acaba por estabelecer novos tipos de relação entre os professores, formadores e alunos participantes, fora dos moldes habituais. Como George Steiner explica no livro *As Lições dos Mestres*:

“A instrução, por palavras ou actos, falada ou demonstrada por meio de exemplo, é obviamente tão antiga como a humanidade. Nenhum sistema familiar ou social, por muito isolado e rudimentar que seja, poderá existir sem instrução e aprendizagem, sem Mestres e aprendizes competentes. (...); os usos, as motivações que continuam a presidir ao nosso sistema de instrução, às nossas convenções pedagógicas, à nossa imagem do Mestre e dos seus discípulos, bem como a rivalidade entre diferentes escolas ou doutrinas, mantêm de modo notável os mesmos traços do século VI a.C.”
(Steiner, 2005: 17)

Contudo, Steiner sublinha:

“Houve dissidentes notáveis, homens e mulheres cujos rendimentos

privados lhes permitiram voltar costas à academia: Schopenhauer e Nietzsche, por exemplo. Houve grandes pensadores como Sartre que consideravam a pedagogia académica inaceitável e ganhavam a vida ‘fora dela’. O que não significa que não fossem mestres, professores, com mais ou menos ‘consciência da magnitude e, se quisermos, do mistério da sua profissão’, ou seja, daquilo que estão a ensinar e a transmitir a outros.” (Steiner, idem: 23-24)

“Os Filhos de Lumière” encontram-se nesta linhagem. Propõem outros modos de pensar a educação, um sistema formativo complementar ao vigente; uma pedagogia cujo principal objectivo é o despertar do olhar para uma forma de percepção sensorial – visual, sonora e tátil – do fazer e pensar o cinema, privilegiando a intersubjectividade, a imaginação, criatividade e experimentação prática. Na obra seminal *The Cinema Hypothesis - Teaching Cinema in the Classroom and Beyond*, Alain Bergala reflecte sobre a importância da escola e da educação no abrir portas para a vida, aliando-as, no seu percurso pessoal e identitário, à descoberta da arte do cinema.

“Todos aqueles para quem o cinema tem sido importante na vida, não apenas como uma coisa do passado, mas como um elemento essencial na sua constituição, e que souberam muito cedo que dedicariam as suas vidas, de uma maneira ou de outra, a esta arte – todos esses indivíduos abraçam nas suas mentes uma autobiografia imaginária, uma versão cinematográfica das suas vidas. Pessoalmente, na minha própria narrativa novelística, eu fui salvo duas vezes: pela escola e pelo cinema.”¹ (Bergala, 2016: 12)

É interessante Bergala unir cinema e educação como as duas presenças marcantes, que o “salvaram”, reconduziram a sua vida, e formaram a sua visão e identidade pessoais. Seria uma dupla revelação, com um mensageiro - o Professor e a Escola - e uma mensagem - o Cinema (a sua magia, e aquilo que mostra e vela). Talvez seja esse o intuito final d’“Os Filhos de Lumière”: proporcionar aos jovens uma experiência marcante, ligada à arte, à criação artística e ao cinema, em contexto escolar.

Por outras palavras, salienta Steiner: “*Os perigos são proporcionais à exultação. Ensinar com seriedade é lidar no que existe de mais vital num ser humano. É procurar acesso ao âmago da integridade de uma criança ou de um adulto.*” (Steiner, 2003: 25)

“Os Filhos de Lumière” procuram despertar o gosto pelo cinema. A associação propõe assim novas formas de pensar a arte, descrevendo-se, na sua página online como:

“associação cultural, vocacionada para a sensibilização ao cinema enquanto forma de expressão artística.”; (...) “concebe, organiza e orienta actividades

que visam levar crianças e adolescentes nelas envolvidos a apreciar, compreender e criticar as obras que resultam da prática da arte cinematográfica.”²

A proposta de Bergala - que “Os Filhos de Lumière” seguem sobretudo através do projecto “Cinema, Cem Anos de Juventude” - abrange essa descoberta do sujeito, através de um saber ver; uma outra percepção visual e sensorial, não excludente de uma metodologia, em que o professor e o formador não estão no lugar do mestre da Antiguidade. Isto pode ser mais evidente no ensino artístico, que apela à criação de um objecto, que parte de uma ideia à qual tenta dar expressão. Bergala esclarece:

“Existe, claro, um elemento de lógica consciente nas muitas escolhas simultâneas que um cineasta tem de fazer a cada instante, e que ele estará apto para justificar de forma credível ao seu director de fotografia ou aos seus actores. (...) Mas existem igualmente escolhas decisivas que são intuitivas, com a convicção privada de que são as escolhas certas, mesmo que o cineasta não seja capaz de as justificar a uma equipa céptica.”³ (Bergala, 2016: 95)

Em suma, uma das maiores ilusões pedagógicas no que concerne à criatividade - a de confundir o acto de fazer cinema como a lógica dedutiva da análise - parecem deslocados desta metodologia pedagógica de abordagem ao cinema.

2. A importância da experimentação na aprendizagem do cinema: re-descoberta do olhar, do mundo e dos outros

“Os Filhos de Lumière” tentam aliar ambas as vertentes no ensino do cinema, desde a sua fundação no âmbito da Porto 2001, Capital Europeia da Cultura: partir da experimentação, para desenvolver o espírito crítico - imaginar, arriscar e criar. Já nessa altura, o foco era proporcionar aos jovens o conhecimento do património cinematográfico, levando-os a estabelecer um contacto mais aberto com o mundo, com os outros e consigo mesmos, através da prática de fazer cinema. Numa entrevista à revista “À Pala de Walsh”, Teresa Garcia, directora da associação, fala desses primeiros tempos:

“Começámos por fazer planos de um minuto (dois no máximo) feitos por cada criança individualmente e no fim eles faziam um filme-ensaio, colectivo, de 10/12 minutos. E isto num total de cinquenta horas, em duas semanas. Era puxado. Há imensos filmes desses incríveis. O nosso site tem muitos disponíveis. Este era o nosso método.”⁴ (Garcia, 2018)

Estas oficinas, denominadas “O Primeiro Olhar”, continuam a ser desenvolvidas no seio da comunidade, em colaboração com a Cinemateca Júnior,

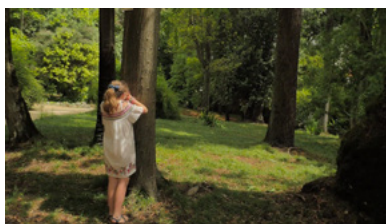


Figura 1. Frame do filme "Sete Peças", realizado no âmbito do projecto "O Primeiro Olhar", desenvolvido pela associação "Os Filhos de Lumière", em colaboração com a Cinemateca Júnior. (Créditos: "Os Filhos de Lumière")

ou com associações de bairro. São oficinas de iniciação ao cinema, orientadas por realizadores e profissionais de cinema, dirigidas a crianças e adolescentes, no sentido de lhes dar a descobrir a linguagem do cinema e o sabor da criação cinematográfica. Uma aprendizagem prática, que permite assimilar conhecimentos básicos e o contacto com todo o equipamento técnico. Os jovens aprendem, com grande atenção e rigor, a trabalhar em equipa durante a rodagem. Este processo criativo envolve uma reflexão sobre o espaço, a luz, o movimento, a cor, o trabalho com os actores, a música, as palavras, os sons, os ritmos. Trata-se de um trabalho colectivo que se estende na montagem. Nesta fase, aprendem a organizar os materiais de imagem e som vindos da rodagem, e consolidam noções como: ordem e duração dos planos, ritmo, *raccord*, ou relação entre imagens e sons diegéticos e extra-diegéticos.

No filme colectivo "Sete Peças", um jogo de escondidas num jardim transforma-se na descoberta de pedaços de cartão que contêm um enigma, que alguns escondem e outros querem descobrir. As crianças envolvidas no projecto exerceram diversas funções e cargos, responsabilizando-se pela escrita, anotação ou imagem/som/montagem. O resultado é um filme poético, com a duração de oito minutos, que não deixa de contar a história de um momento na tarde daqueles miúdos-personagens.

Em "O Lobo", realizado em 2017 por uma turma do 2º ano do curso de Animação Socio-cultural da Escola Profissional ALSUD (Alentejo), um rapaz chega ao monte onde o avô vivia em busca de vestígio de lobos; depara-se com a hostilidade de outro rapaz da sua idade, que prefere caçar os animais. No fim, temos duas visões sobre o lobo, ainda assentes nos mitos e lendas ligados a esta criatura na localidade de O Pulo do Lobo. Um filme em que a vivência do tempo, com planos longos (de uma grande atenção às pessoas filmadas, habitantes daquele

lugar), se coaduna com o ritmo do lugar em que decorre a acção, um monte alentejano e as suas envolvências.

A prática colectiva do cinema proporciona esta descoberta de outras perspectivas, sensibilidades e ritmos, bem como o despertar do imaginário em torno dos espaços que fazem parte do quotidiano destes jovens. É neste sentido que Bergala sublinha:

"Na educação da arte, existe uma série de princípios gerais, enormes e generosos: reduzir a desigualdade, desenhar outras capacidades de carácter na intuição e sensibilidade, desenvolver mentes críticas, etc. (...) O que está mais em falta no campo da educação da arte é (...) uma ideia táctica que seria fortalecida pela convicção nos grandes objectivos que a orientam, e que estaria tão vigilante sobre os desafios de realmente traduzir essas ideias gerais em prática pedagógica como estaria no que concerne à validação de um discurso excessivamente pragmático."⁵ (Bergala, 2016: 19-20)

Na entrevista acima citada, Teresa Garcia frisa: *"Quando se está a criar pela primeira vez não há nomes para as coisas. Há um impulso, uma observação, uma escolha."*⁶ Numa etapa inicial, a metodologia assenta na espera desse impulso inicial criativo dos jovens, sem que sejam introduzidos termos técnicos e nomenclaturas próprias da gramática cinematográfica. Com a feitura dos primeiros exercícios, aparece a teoria, que nunca deixa de estar em articulação com a experimentação prática. É assim que termos até então desconhecidos, como *raccord*, plano geral ou fora de campo, vão sendo assimilados pelos participantes.

3. A prática antes da teoria, e a importância do processo criativo

Teresa Garcia mostrou a Bergala os primeiros filmes realizados pela associação. Foi assim que "Os Filhos de Lumière" passaram a integrar, em parceria com a Cinemateca Portuguesa, o programa pedagógico "Cinema, Cem Anos de Juventude". Trata-se de um projecto experimental de iniciação ao cinema, criado em França em 1995, na celebração dos cem anos de cinema, coordenado até 2021 pela Cinemateca Francesa. O projecto reúne à escala europeia e além-mar profissionais de cinema, professores, salas de cinema, associações e cinematecas. Com o apoio deste programa, "Os Filhos de Lumière" têm realizado oficinas práticas em escolas de todas as zonas do país⁷, sendo que número de estabelecimentos de ensino varia entre sete e onze (conforme os apoios obtidos).

A associação é responsável desde 2015 pela coordenação nacional, estratégia e desenvolvimento do CinEd, programa de educação para o cinema dirigido a jovens entre os 6 e os 18 anos. Coordenado pelo Institut Français (em Paris) até 2020, o CinEd está hoje sob a alçada da Cinemateca Portuguesa, ao nível europeu. Este programa reúne catorze parceiros de onze países

da Europa, possui um portal e uma plataforma digital multilingues de projecção pública não comercial, e uma colecção de filmes europeus recentes e do Património. Com características multidimensionais, tem recursos e materiais educativos originais focados nas formações de professores, educadores e mediadores culturais. O CinEd promove ainda encontros de cooperação e reflexão entre parceiros da transmissão do cinema na Europa, projecções de filmes e actividades direccionada para os mais novos. Os objectivos principais são: *“desenvolver o seu gosto pelo cinema independente, assim como o seu espírito crítico e criativo, sensibilizando-os também para a riqueza e a diversidade cultural da arte cinematográfica.”*, esclarece a associação na sua página na internet.

Em suma, “Os Filhos de Lumière apostam no impulso criativo das crianças e jovens, em consonância com o que Edgar Morin defende como a *“educação do futuro”*”.

“Uma ideia ou uma teoria não deveria ser pura e simplesmente instrumentalizada, nem impor os seus veredictos de maneira autoritária; ela deveria relativizar-se e domesticar-se. Uma teoria deve ajudar e orientar as estratégias cognitivas conduzidas pelos sujeitos humanos.” (Morin, 2002: 34)

Morin afirma: *“Apenas devemos reconhecer como dignas de fé as ideias que comportam a ideia de que o real resiste à ideia.”* (Morin, 2002: 35) Ou seja, a realidade que nos circunda, e, por acréscimo, nós mesmos, resistimos ao novo, ao inesperado, à mudança e a inclusão de outras perspectivas. No ensaio, *“O acto de criação”*, Deleuze fala deste devir criativo.

“O autor cria um mundo, mas não há mundo que nos espera para ser criado. Nem identificação nem distância, nem proximidade nem afastamento, pois, em todos estes casos, se é levado a falar por, ou no lugar de... Ao contrário, é preciso falar com, escrever com. Com o mundo, com uma porção de mundo, com pessoas.” (1998: 43)

O que existe é aquilo que Duchamp, no texto *“The Creative Act”* (resultado de uma conferência proferida no MoMa, em 1961) denomina *“coeficiente pessoal da arte”*.

“Este intervalo, representando a incapacidade do artista para expressar totalmente a sua intenção, esta diferença entre aquilo que ele tenciona concretizar e aquilo que concretiza, é o ‘coeficiente artístico’ pessoal contido no trabalho. Por outras palavras, o ‘coeficiente artístico’ pessoal é como uma relação aritmética entre o não-expresso mas intencionado e o intencionado expresso.”⁸ (Duchamp, 1961)

No mesmo sentido, Teresa Garcia sublinha:

“Ainda hoje continuamos a aprender, e vejo a dificuldade das pessoas que entram agora. A relação pedagógica é muito difícil de apreender só assim, abstractamente; é algo que se experimenta. Não é nada evidente. Estamos sempre a perceber essa dinâmica, que resiste a um programa muito fechado, temos de nos adaptar a cada grupo, às diferentes pessoas e meios.” (Garcia, 2018)

“Estou convencido, contudo, que para qualquer instrução numa prática criativa é melhor ter uma experiência directa e pessoal, ainda que modesta, da prática em si.”⁹ (Bergala, 2016: 96) “Os Filhos de Lumière” pretendem criar ligações fortes entre os jovens e o cinema, dando-lhes ferramentas práticas para se tornarem espectadores autónomos, com o intuito de *“constituir audiências activas e sensíveis, capazes de apreciar diversas manifestações cinematográficas”¹⁰*, dando prioridade ao cinema de autor e a filmes e cineastas fora dos circuitos comerciais.

As oficinas são complementadas com três vertentes metodológicas teórico-práticas: projecções e conversas sobre as obras mostradas, iniciativas em que os jovens se tornam eles mesmos programadores de sessões, e filmagens individuais com telemóveis. A hipótese de uma educação para o cinema da associação encontra eco nas propostas pedagógicas de Edgar Morin.

“É espantoso que a educação que aspira a comunicar os conhecimentos permaneça cega sobre o que é o conhecimento humano, os seus dispositivos, as suas doenças, as suas dificuldades (...), e não se preocupe em nada em dar a conhecer o que é conhecer.” (Morin, 2002: 16)

4. O risco, a ilusão e o imprevisto numa “educação do futuro”

Morin destaca o erro e a ilusão como condições fulcrais na vida, que precisam de ser faladas, introduzidas e desafiadas na educação.

“É necessário introduzir e desenvolver no ensino o estudo dos caracteres cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, dos seus processos e das suas modalidades, das disposições tanto psíquicas como culturais que lhe permitem arriscar o erro e a ilusão.” (Morin, 2002: 12)

No fundo, como afirma Morin, arriscar o erro, a ilusão, experimentar *“e mostrar o vínculo indissociável entre a unidade e a diversidade de tudo o que é humano” (Idem: 18)*. Porque: *“Todo o conhecimento comporta em si o risco e a ilusão” (Idem: 23)*, ainda que

“Os nossos sistemas de ideias (teorias, doutrinas, ideologias) não só estão



Figura 2. Sessão de projecção e discussão de “Aniki Bobó” (de Manuel de Oliveira), com crianças e jovens. (Créditos: “Os Filhos de Lumière”)

sujeitos ao erro como também protegem os erros e ilusões que nele estão inscritos. Faz parte da lógica organizadora de qualquer sistema de ideias o facto de resistir à informação que não convém ou que não se pode integrar.” (Idem: 23)

Bergala segue a mesma linha de pensamento, frisando a importância de se conhecer cada criança, grupo ou projecto com que se está a trabalhar, dentro da matéria em causa.

“Em educação, mais do que noutros campos, devemos ser sempre cautelosos com os critérios baseado ‘naquilo que resulta’, que nunca é uma validação suficiente (...). Toda a educação tem de ser adaptada às crianças e jovens à qual é dirigida, mas nunca em detrimento do seu objectivo. Se não respeita a sua matéria de estudo, se simplifica demasiado ou a caricatura, mesmo com as melhores intenções pedagógicas do mundo, estará a fazer um mau trabalho. Isto é especialmente verdade no cinema, onde não é esperado que as crianças sejam ensinadas a ‘ler’ filmes, por assim dizer, para que se possam tornar espectadores de filmes totalmente competentes e satisfeitos, mesmo antes de receberem qualquer instrução.”¹¹ (Bergala, 2016: 19-20)

Por isso, Morin sublinha:

“É necessário navegar num oceano de incertezas através de arquipélagos de certezas. (...) O abandono das concepções deterministas (...). De igual modo, todo o desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana.” (Morin, 2002: 19-20)

Foi o que sucedeu no ano lectivo 2020/2021.

Com a incerteza dos tempos que vivíamos (e vivemos) com a pandemia e o confinamento, os alunos envolvidos nos projectos d' "Os Filhos de Lumière" realizaram vários filmes-ensaio, nos quais expressaram aquilo que estavam a viver e sentir. Estes objectos fílmicos - realizados e acompanhados por cineastas e professores, no âmbito do projecto internacional "Cinema, Cem Anos de Juventude" - possuem um forte sentido de observação e atenção à passagem do tempo, aos vários espaços interiores (como a casa, o quarto, a janela), exteriores (através do olhar de dentro para o fora a chuva que cai, os telhados, o campo, as ruas vazias, a roupa nos estendais ao vento, etc.); e em que os jovens experimentam ainda a junção/colagem de imagens de desenhos, sons e música extra-diegéticos.

É o caso de "*Primavera 2020*", "*A Primavera*" e "*Lá fora*". Este último, ali a presença de corpos sentados em contra-luz, à velocidade vertiginosa da travessia de uma ponte, o relógio com o tempo que passam e os gestos quotidianos de regar as plantas e lavar as mãos. O filme "*Do meu quarto para fora*" revela, no silêncio, vários elementos do quarto de uma rapariga: os livros, a guitarra, o ecrã do computador, as suas tentativas para estudar, e ainda o olhar demorado para janelas e prédios circundantes. "*Em Casa*" assume um tom mais confessional. A jovem realizadora fala dos tempos incertos e do futuro, através de uma *voice over* introspectiva, que acompanha o ponto-de-vista de alguém que está à janela a ver o que se passa na rua, à medida que o dia avança e cai a noite.

"Sinto-me insegura com o futuro, algumas pessoas dizem que vai haver uma segunda vaga, outras dizem que não, nem sabemos se para o ano nos vamos ver na escola. De uma coisa tenho certeza. Tenho saudades de estar com todos os meus amigos".

Estes filmes foram acompanhados por docentes de várias disciplinas, entretanto eles mais familiarizados com a linguagem cinematográfica. Estes professores levam também para a sala de aula filmes e práticas apreendidos no âmbito das oficinas, capazes de ajudar na aprendizagem das matérias que estão a leccionar.

Em Portugal, "Os Filhos de Lumière" coordenam ainda a iniciativa "Shortcut", que consiste na elaboração de uma metodologia e ferramentas de trabalho para professores e educadores centrada, em torno no filme de curta-metragem e no desenvolvimento de formas de aprendizagem em rede. O objectivo é constituir uma colecção de curtas-metragens acessível, e o respectivo material de apoio para a implementação e orientação do programa nas escolas dos quatro países aderentes.

Dentro do "Shortcut" foi lançado, em 2015, o "Inside Cinema", espaço online que reúne materiais diversos de realizadores e cineastas sobre o processo de criação dos seus filmes, entre eles: storyboards, planificações e depoimentos

de outros elementos da equipa técnica e artística. Ambas as iniciativas se cruzam com os projectos CinEd e “Cinema, Cem Anos de Juventude”.

No fundo, todos os programas desenvolvidos se complementam, em prol da mesma abordagem metodológica. Como sublinha Bergala:

“A chave, estou cada vez mais convencido, não é sequer o ‘conhecimento’ que o professor tem do cinema; é o uso que ele ou ela fazem da matéria: é possível falar de forma muito simples e sem medo sobre cinema, se apenas adaptarmos a postura certa, a relação certa, com o objecto cinematográfico.”¹² (Bergala, 2016: 20)

Os projectos visam a reflexão conjunta sobre uma pedagogia de iniciação ao cinema. O desafio é apresentar aos jovens todo o processo de feitura de uma obra cinematográfica, levando-os a participar nesse processo - do pensamento criativo sobre a ideia à escrita de cenas/situações, da escolha de actores e locais de filmagem, à preparação da equipa técnica para a rodagem e à feitura montagem final na pós-produção.

Um dos complementos fulcrais consiste no visionamento de excertos de filmes através de várias abordagens, sendo que a prioridade é o envolvimento activo dos jovens sobre as imagens e os sons - de que forma esses elementos os sensibilizam, e suscitam o trabalho sobre as suas próprias ideias. Por outras palavras, como é que um *frame* ou fragmento de um filme, uma banda sonora escutada no escuro (sem o correspondente imagético) suscitam o imaginário e outros olhares sobre o que é o cinema. Acontece assim uma intensificação e aprofundamento do olhar, da sensibilidade e da atenção ao mundo poético e criativo de cada uma das crianças. Como refere Bergala:

“Provavelmente, devíamos começar - apesar de não ser uma tarefa fácil pedagogicamente - por pensar um filme não como um objecto, mas como uma impressão final de um processo criativo, e por pensar o cinema como uma arte. Pensar um filme como um traço de um acto criativo, não como um objecto a ser lido e decodificado, mas em que cada plano é como o pincel de um pintor, permitindo começar a compreender o seu processo de criação.”¹³ (Bergala, 2016: 23)

Crianças e jovens são os autores e realizadores dos seus filmes: imaginam, elaboram e finalizam uma obra, acompanhando cada etapa do processo criativo. Ampliam o papel que geralmente assumem como espectadores na sua relação com o cinema. Isto desencadeia uma relação mais activa com o imaginário colectivo e individual. Em consonância, salienta Morin:

“A importância da fantasia e do imaginário no ser humano é inimaginável, dado que as vias de entrada e saída do sistema neuro-cerebral que

conectam o organismo com o mundo exterior representa só 2 por cento de todo o conjunto, enquanto 98 por cento diz respeito ao funcionamento interior, constitui-se um mundo psíquico relativamente independente onde fermentam necessidades, sonhos, desejos, ideias, imagens, fantasias e este mundo infiltra-se na nossa visão ou concepção do mundo exterior.” (Morin, 2002: 25)

Foi no sentido de uma prática que desenvolve o pendor imaginativo e criativo que José Manuel Costa, presidente da Cinemateca Portuguesa, falou sobre a sua experiência com o projecto CinEd, e os “Filhos de Lumière”.

Estávamos todos a aprender uns com os outros: as crianças e jovens que viam, interrogavam, discutiam e trabalhavam sobre os filmes; os formadores que ensaiavam métodos e ferramentas para essa abordagem, os professores das entidades escolares que aqui vinham com os alunos e compartilhavam essa experiência, e nós próprios, Cinemateca, talvez mais do que todos os restantes. Para nós, ser parceiro CinEd, foi avançar muito num terreno conhecido que de repente - e isso é extraordinário - se torna outra vez desconhecido. Foi destruir clichés (o que é um filme “para crianças” ou “para jovens”?), arriscar confrontos novos (perceber que o campo dos filmes programáveis nesta área é muito mais lato do que por vezes pensamos), e, talvez acima de tudo, dar mais um safanão contra a cegueira da instituição escolar quando esta vê o cinema como mero pretexto para animar o estudo de outras matérias e não uma matéria de aprendizagem rica, fascinante, inesgotável antes de mais por si própria.¹⁴

Portanto, a revelação surge quando acolhemos o inesperado.



Figura 3. Alunos da Escola Secundária de Serpa durante a rodagem de um dos filmes desenvolvidos em colaboração com a associação “Os Filhos de Lumière” (Créditos: “Os Filhos de Lumière”)

“O inesperado surpreende-nos. Porque nos instalámos com demasiada segurança nas nossas teorias e nas nossas ideias e estas não têm nenhuma estrutura para acolher o novo. Ora o novo brota sem cessar. Nunca podemos prever como se apresentará, mas devemos contar com a sua chegada, quer dizer contar com o inesperado. E uma vez chegado o inesperado, é necessário ser capaz de rever as nossas teorias e ideias em vez de fazer entrar pela força o facto novo na teoria verdadeiramente incapaz de o acolher.” (Morin, 2002: 35)

A experimentação do processo de feitura de filmes alicerça-se no visionamento de um manancial de filmes, que são, sempre que possível, projectados em tela. Refere a associação no seu site: *“Os alunos vão descobrindo o património cinematográfico do seu país e do mundo, descobrindo e reflectindo (...) com as obras cinematográficas sobre as coisas da vida, e do mundo dos adultos”,* aprofundando o seu mundo interior, a sua criatividade e sensibilidade subjectivas. *“Vão enfim, ‘crescer com o cinema’, formando e desenvolvendo a pouco e pouco o seu gosto pessoal.”* Passam a compreender que existe uma simbiose entre o espectador e o autor. Tomam consciência que quem faz os filmes os faz para outros os verem, e com eles desenvolverem uma relação empática e crítica. Como corolário, Duchamp profere:

“Se o artista, como um ser humano, cheio das melhores intenções para si mesmo e para todo o mundo, representa qualquer papel no julgamento do seu próprio trabalho, como é que alguém pode descrever o fenómeno que leva o espectador a reagir criticamente ao trabalho de arte? Por outras palavras, como é que esta reacção aparece? Este fenómeno é comparável à transferência do artista para o espectador na forma de osmose estética, que tem lugar através da matéria inerte, como o pigmento, o piano ou o mármore.”¹⁵ (Duchamp, 1961)

Isto aplica-se especialmente ao cinema.

“Presença objectiva: à imagem do mundo real. Mas o mundo real tem a sua seiva, a sua substância. Não tem necessidade de nós para existir. Os nossos amigos e os nossos amores vivem fora de nós. A realidade transcende a nossa subjectividade. A objectividade do mundo do cinema tem necessidade da nossa participação ‘pessoal’ para tomar corpo e essência. Esta pulverulência luminosa sobre o ‘écran’ é como aqueles plasmas em pó que, antes de se lhes adicionar água, não passam de poeiras. É um mundo que, para viver, necessita da nossa substância. No momento de participação, todas as personagens do filme são exteriormente determinadas, mas interiormente livres; têm duas dimensões, se bem que interiormente três: são exteriormente fantasmas, interiormente seres vivos.” (Morin, 1980: 35)

5. Ensinar e instruir de *"praticante para praticante"*: o estudo de caso *"Cinema, Cem Anos de Juventude"*

Neste processo pedagógico desenvolvido pela associação é fundamental a distinção que Bergala estabelece entre ensinar e instruir.

"A diferença entre ensinar, no sentido clássico, e instruir, é uma matéria do que é requerido. Haverá sempre alguma coisa a faltar no instrutor que nunca tem uma relação íntima com o processo criativo e com o que ele requer do praticante. Porque é realmente a experiência de uma troca, praticante para praticante, que está em jogo na transmissão de um processo criativo, para o qual é quase indispensável ter corrido o risco, pelo menos uma vez na vida, de escolher uma posição, um ângulo de câmara, uma distância, um enquadramento (...)"¹⁶. (Bergala, 2016: 96)

Bergala prossegue:

"Existe alguma coisa insubstituível nesta experiência, que é realizada tanto no corpo como no cérebro - um conhecimento de uma ordem diferente, que não se adquire através da mera análise de filmes, por mais bem orientada que seja."¹⁷ (Idem: 96)

Em 2020/2021, o projecto *"Cinema, Cem Anos de Juventude"* trabalhou a nível internacional a questão *"O Tempo no Cinema"*. O primeiro exercício consistia na feitura de três planos longos com a duração de dois minutos cada, sem ligação entre eles. Os objectivos seriam para cada um desses planos a captação do tempo, uma tensão dinâmica ligada à duração e uma transformação plástica que pode estar a acontecer no próprio plano; estes exercícios podiam ser feitos individualmente e em grupo. O segundo exercício pedia aos alunos para filmar a mesma acção de duas maneiras diferentes, a primeira em plano-sequência, e a segunda filmando e montando vários planos - com a duração máxima de três minutos. Numa fase mais avançada, foi proposto realizarem um filme-ensaio, que desse atenção ao ritmo, às mudanças de ritmo e em que existisse uma suspensão do argumento/narrativa e a personagem, ou seja, em que a personagem experimentasse a sensação do tempo que passa - um exercício com a duração máxima de dez minutos.

Teresa Garcia reitera a importância da contaminação entre teoria e experimentação, mesmo quando as oficinas desenvolvem um conteúdo temático concreto.

"A estrutura base que é criar uma ligação entre ver e analisar filmes (ou excertos de filmes) e ir depois para a rua, olhar à volta, imaginar pequenas histórias, e realizar com o apoio de cineastas (e professores quando estamos no meio escolar) é comum a todas as oficinas. Depois trabalhamos

algumas questões de cinema ou temas consoante o projecto e a quem é dirigido.” (Garcia, 2018)

No caso particular do “Cinema, Cem Anos de Juventude”, o desafio para 2021/2022 consistiu em tratar os *Motivos no Cinema*. As directrizes pedagógicas do projecto lembram que, em termos gerais, para que uma coisa se torne motivo é preciso que o cineasta tenha consciência da forma como o vai tratar (na *mise-en scène*, no argumento, através do enquadramento e da luz...) para que o mesmo se transforme em matéria de cinema, numa peça importante do seu filme. Ao longo do ano lectivo, os diferentes grupos e coordenadores de projectos abordam esta questão; os jovens reflectem assim sobre motivos de vários níveis: as coisas do mundo (um rio, uma árvore, etc.); lugares e decóres básicos e recorrentes (uma escada, uma passadeira, etc.); meios específicos do cinema (o espelho, a sombra, etc.), ou temáticas pessoais de um determinado cineasta (como os “fragmento de natureza” nos filmes de Terence Mallick). Bergala, coordenador pedagógico do “Cinema Cem Anos de Juventude”, lembra que a questão dos motivos no cinema deve ser trabalhada de forma flexível e pragmática.

Para tornar a reflexão e os exercícios partilháveis entre os participantes dos vários países, o pedagogo e professor catedrático francês forneceu uma lista de motivos que os vários grupos podem ter em comum: a escada, a sombra, a árvore, o *smartphone*, a passagem de peões, a bicicleta, a janela, o espelho, a vitrina de loja, o guarda-chuva, o baloiço, os cabelos. Este método de abordar livremente um tema, dentro de alguns parâmetros, aproxima-se da noção de “*ecologia da acção*” de Morin.

“Por vezes, temos a impressão que a acção simplifica porque, numa alternativa, decide-se, corta-se. Ora, a acção é decisão, escolha, mas também aposta. E na noção de aposta, existe a consciência do risco e da incerteza.” (Morin, 2002: 93)

Morin aprofunda o seu pensamento: “*Aqui intervém a noção de ecologia da acção. A partir do momento em que um indivíduo empreende uma acção, seja ela qual for, esta começa a escapar às suas intenções.*” (Idem) O autor fala também do processo criativo, da ideia de liberdade a que este apela, e de como esse salto no desconhecido pode assustar. É essencial ter consciência disto quando estamos a fazer um filme, pintar um quadro, escrever um texto; mas, ao mesmo tempo, dizer e fazer o que temos para dizer e fazer (isto é, a capacidade de nos expressarmos criativamente), no contexto de uma estrutura pedagógica de trabalho. A “*ecologia da acção*” não é o indeterminado, ou o caos. O que está em jogo é o processo criativo, o gesto de criar e dar forma a um objecto fílmico - com todas as gradações, imprevisibilidades e descobertas que nele possam existir.

“Esta acção entra num universo de interacções e é finalmente o meio ambiente que a agarra num sentido que pode tornar-se contrário à intenção inicial. Muitas vezes a acção retorna sobre a nossa cabeça como um boomerang. Isto obriga-nos a seguir a acção, a tentar corrigi-la (...) e por vezes a torpeá-la.” (Morin: Idem)

Conclusão: o impossível que se torna possível em arte

As palavras de Morin aplicam-se à missão d’*“Os Filhos de Lumière”*. A associação procura aliar a experiência de escrever, preparar e rodar um filme, a uma metodologia flexível, inerente uma prática da atenção *ao ver cinema*, veiculando nestas duas vertentes os conceitos, terminologias e gramática inerentes à sétima arte. No fundo, mostrando aos jovens que o cinema é uma arte criativa, igualmente técnica, metódica e exigente.

Deste modo, aprender a fazer cinema é também reaprender uma nova relação com o mundo, a vida e os outros - nas suas exigências e dificuldades, mas também nas matizes mais optimistas, poéticas e imaginativas. *“O conhecimento é pois uma aventura incerta que leva em si, e em permanência, o risco de ilusão e de erro; (...) é uma navegação num oceano de incertezas através dos arquipélagos de certezas.” (Morin, 2002: 93)*

Precisamente por isso é que é possível arriscar, criar e aprender cinema. Como refere Morin, o cinema apela ao homem imaginário, aos nossos sentidos e percepções; à poesia dos dias e ao sonhar acordado, entre o real e a magia: *“as estruturas do filme são mágicas e correspondem às mesmas carências de imaginação que as do sonho; porém a*

“desconstracção do espectador não é hipnose; ao passo que a impotência do sonhador é horrível, a do espectador é feliz, pois este sabe que está a assistir a um espectáculo inofensivo. O sonhador crê na absoluta realidade do seu sonho absolutamente irreal.



Figura 4. Crianças e jovens aprendem a fazer cinema sobretudo através da experimentação prática, filmando os filmes que idealizaram e escreveram. (Créditos: “Os Filhos de Lumière”)

Possui, por outro lado, uma realidade exterior ao espectador: uma 'materialidade', quanto mais não seja a impressão deixada sobre a película. Mas ainda que objectivamente apercebido, ainda que reflexo de formas e de movimentos reais, o filme é tido como irreal pelo espectador, ou seja, é tido como imaginário." (Morin, 1980: 139)

O impossível pode acontecer quando nos pomos a pensar - a pensar criativamente.

"Na história, vimos muitas vezes, infelizmente, que o possível torna-se impossível, e podemos pressentir que as mais ricas possibilidades humanas continuam ainda impossíveis de realizar. Mas vimos também que o inesperado se torna possível e se realiza; vimos muitas vezes que o improvável se realiza mais que o provável; saibamos pois esperar o inesperado e trabalhar para o improvável. (Morin, 2002: 98

Afigura-se pertinente terminar esta reflexão em torno do estudo de caso da associação "Os Filhos de Lumière", e da sua missão no desenvolvimento de *uma* educação para o cinema, com as ponderações de George Steiner. Porque, reflectir sobre o processo criativo no fim de uma jornada de trabalho prático abre caminho ao constante, saudável e necessário questionamento sobre arte e a criação, o ensino artístico e o papel de ambos - cinema/arte e educação - na vida e construção identitária¹⁸ de cada sujeito. Para que o que está velado possa também ser descoberto. Para continuarmos a descobrir o quão misterioso continua a ser esse objecto e respectivo processo criativo.

"Persiste a perturbante possibilidade de que certas 'verdades', certas metáforas e intuições seminais, principalmente na área das humanidades, se tenham perdido para sempre (...). Actualmente somos incapazes de reproduzir, a não ser por meios fotográficos, determinadas tintas misturadas por Van Eyck. Somos alegadamente incapazes de produzir certas suspensões triplas que Paganini se recusou a ensinar. Por que meios foram transportadas para Stonehenge, ou erguidas na ilha da Páscoa, aquelas pedras ciclópicas?" (Steiner, 2005: 14)

Notas

¹ *"All of those for whom cinema has been important in life, not as a simple pastime but as an essential element of their constitution, and who knew very early on that they would dedicate their lives, in one way or another, to this art - these individuals all hold in their heads an imaginary autobiography, a cinematic version of their life. Personally, in my own novelistic narrative, I was saved twice: by schooling and by cinema."* (Tradução minha)

² As referidas citações foram consultadas e retiradas da página na internet da associação "Os Filhos de Lumière", que pode ser acessada em <http://osfilhosdelumiere.com/home/>

³ There is, of course, na element of conscious logic in the many simultaneous choices that the filmmaker must make at every instant, and which he is able to credibly justify to his director of photography or his performers. (...) But there are equally decisive choices that are made intuitively, with the private conviction that they are the right choices, even if the filmmaker is unable or unwilling to justify them to a skeptical crew.

⁴ A entrevista que Teresa Garcia deu ao site de cinema, "À Pala de Walsh" pode ser consultada em: <https://www.apaladewalsh.com/2018/07/teresa-garcia-na-pedagogia-o-complicado-e-saber-que-ha-sempre-muitos-caminhos-a-seguir-tantos-quantos-olhares-presentes/>

⁵ *"In arts education, there are very few general aims, grand and generous: to reduce inequality, to draw out other character skills in intuition and sensitivity, to develop critical minds, etc. (...) What's most lacking in the field of arts education is (...) a tactical idea that would be strengthened by conviction in the grand aims that guide it (...) (20) and would be as vigilant about the challenges of actually translating these general ideas into pedagogical practice as it would be with regard to the validity of the overly pragmatic discourse."* (Tradução minha)

⁶ A entrevista que Teresa Garcia deu ao site de cinema "À Pala de Walsh" pode ser consultada em: <https://www.apaladewalsh.com/2018/07/teresa-garcia-na-pedagogia-o-complicado-e-saber-que-ha-sempre-muitos-caminhos-a-seguir-tantos-quantos-olhares-presentes/>

⁷ Lisboa, Póvoa de Santa Iria, Odivelas, Sintra, Évora, Serpa, Mértola, Almodôvar são algumas das localidades onde a associação desenvolve os seus projectos.

⁸ O texto integral resultante da conferência proferida por Duchamps no MoMa, em 1961, pode ser consultado em: <http://www.fiammascura.com/Duchamp.pdf> *"This gap, representing the inability of the artist to express fully his intention, this difference between what he intended to realize and did realize, is the personal 'art coefficient' contained in the work. In other words, the personal 'art coefficient' is like an arithmetical relation between the unexpressed but intended and the unintentionally expressed."* (Tradução minha)

⁹ *I am convinced (...) that in any instruction in a creative practice, it is the best to have a direct and personal experience, however modest, of the practice itself."* (T.m.)

¹⁰ Informação retirada da página na internet da associação: <http://osfilhosdelumiere.com/home/>

¹¹ *"In education more than in other fields, we must forever be wary of criteria based on 'what works', which is never a sufficient validation (...). All education must be adapted to the children and the young people to whom it is directed, but never to the detriment of its goal. If it does not respect its subject matter, if it excessively simplifies or caricatures it, even with the best pedagogical intentions in the world, it will be a bad job. This is especially true for cinema, where children aren't expecting to be taught to 'read' films, so to speak, so that they might become utterly competent, and contented, film viewers even before undergoing any instruction."* (Tradução minha)

¹² *“What is the key, I am becoming increasingly convinced, is not even the teacher’s ‘knowledge’ of cinema; it’s the way in which he or she makes use of the subject: it’s possible to speak very simply, and without fear, about cinema, if you only adopt the correct posture, the correct relation to the cinematic object.”* (Tradução minha)

¹³ *“Perhaps we should begin – though it won’t be an easy task, pedagogically – by thinking of film not as an object, but as a final imprint of a creative process, and by thinking of cinema as an art. To think of film as the trace of an act of creation, not as an object to be read and decoded, but rather one in which each shot is like a painter’s brushstroke, allowing to begin to comprehend his process of creation.”* (Tradução minha)

¹⁴ O referido excerto faz parte de um texto que director da Cinemateca Portuguesa escreveu, a pedido da associação “Os Filhos de Lumière”, para o caderno do CinEd, publicado pelo Institut Français (França), a propósito dos cinco anos do CinEd, coordenados pelo Institut. Chamaram-lhe Livro Branco, e foi publicado em francês e inglês em Setembro de 2020.

¹⁵ *“If the artist, as a human being, full of the best intentions toward himself and the whole world, plays no role at all in the judgment of his own work, how can one describe the phenomenon which prompts the spectator to react critically to the work of art? In other words, how does this reaction come about? This phenomenon is comparable to a transference from the artist to the spectator in the form of an esthetic osmosis taking place through the inert matter, such as pigment, piano or marble.”* (Tradução minha)

¹⁶ *“The difference between teaching, in the classical sense, and instructing, is a matter of what is required. There will always be something lacking in the instructor who has never has an intimate experience with the creative process and with what it requires of practitioner. For it is really the experience of an exchange, practitioner to*

practitioner, that’s at play in the passing-down of a creative process, for which it is nearly indispensable to have taken the risk, at least once in one’s life, of choosing a position, a camera angle, a distance, a framing (...).” (Tradução minha)

¹⁷ *“There is something irreplaceable in this experience, which is enacted as much in the body as in the brain – a knowledge of a different order, which is acquired through the mere analysis of films, no matter how well-guided.”* (Tradução minha)

¹⁸ Para quem a capacidade de imaginar, sonhar e criar sejam pilares da vida; aquilo a que Freud chama o sonhar acordado (o *daydreaming*). A nossa capacidade de nos continuarmos a maravilhar com o mistério que subjaz à criação artística.

Referências

BERGALA, Alain. 2016, *“The Cinema Hypothesis - Teaching Cinema in the Classroom and Beyond”*, Viena, FilmmuseumSynemaPublikationen

DELEUZE, Gilles, PARNET, Claire. 1998, *“Diálogos”*, São Paulo, Escuta

MORIN, Edgar. 1980, *“O Cinema ou o Homem Imaginário”*. Lisboa. Moraes Editores

MORIN, Edgar. 2002, *“Os Sete Saberes para a Educação do Futuro”*. Lisboa. Instituto Piaget

STEINER, George. 2003, *“As Lições dos Mestres”*, Lisboa, Gradiva

Outras referências consultadas

DUCHAMP, Marcel. 1961, *“The Creative Act”* (Lecture at the Museum of Modern Art, New York, October 19, 1961), acessado a 16-09-2021 em <http://www.fiammascura.com/Duchamp.pdf>

GARCIA, Teresa. 2018, Entrevistada por NATÁLIO, C., *“Teresa Garcia: “na pedagogia, o complicado é saber que há sempre muitos caminhos a seguir, tantos quantos os olhares presentes”*. À Pala de Walsh - 19 Julho de 2018, acessado a 16-09-2021 em <https://www.apaladewalsh.com/2018/07/teresa-garcia-na-pedagogia-o-complicado-e-saber-que-ha-sempre-muitos-caminhos-a-seguir-tantos-quantos-os-olhares-presentes/>

OS FILHOS DE LUMIÈRE, Sítio na Internet. <http://osfilhosdelumiere.com/home/>

Obras de arte educacionais emancipadas: participar na construção de outros imaginários políticos

Vagner Godói

Pós-doutoramento no Departamento de História da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), campus de Franca (SP). É colaborador do Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes da Universidade de Lisboa (CIEBA ULisboa). Doutor e mestre pelo Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte da Universidade de São Paulo (PGEHA USP).

vagnergodoi@hotmail.com

Resumo

Desde os anos 2000, manifestam-se com mais ocorrência na arte contemporânea preocupações como a participação do público, a criação de espaços independentes de reflexão, a ocupação da cidade, a discussão de políticas públicas e o questionamento crítico político sobre os eventos mais urgentes da sociedade, a partir da aproximação com movimentos ativistas e comunitários. Faz parte desse fenômeno a estratégia dos artistas de se utilizarem dos processos educacionais e de investigação, em associação com outros campos do conhecimento. É clara a influência do conjunto teórico de pensadores como Paulo Freire, Ivan Illich e Jacques Rancière para a autonomia e a horizontalidade dessas proposições, assim como para uma ideia mais geral de emancipação, que acompanha a participação, a colaboração e a formação de comunidades, sobretudo para o período artístico de 2000 a 2013, na perspectiva colocada aqui. A partir da historiografia da arte, este artigo apresenta uma discussão sobre obras de arte educacionais de artistas que trabalham fora de coletivos, mas de forma coletiva, tais como Sarah Pierce, Henriette Heise e Jakob Jakobsen, Jorge Menna Barreto, Ricardo Basbaum, Fábio Tremonte e Graziela Kunsch, importantes para a construção de espaços de conversa crítica e imaginários políticos.

Palavras-chave: Arte Contemporânea, Arte Participativa, Artivismo, Virada Educacional, Pedagogias Críticas

Abstract

From the 2000s onwards, concerns such as public participation, creating independent spaces for discussion and reflection, city occupation, discussing public policies and critical political questioning of the most urgent events in society have been manifested in contemporary art based on creating discursive and collaborative spaces and approximation with activist and community movements. Part of this phenomenon stems from artists' strategies to make use of educational and research processes linked to other fields of knowledge. The influence of the theoretical works by thinkers such as Paulo Freire, Ivan Illich and Jacques Rancière is clear considering the autonomy and horizontality of these propositions, as well as a more general idea of emancipation, which accompanies participation, collaboration, and the formation of communities, especially for the artistic period from 2000 to 2013, in the perspective presented here. Based on art historiography, this article presents a discussion on educational works of art by artists who do not work within collectives but collectively, such as Sarah Pierce, Henriette Heise and Jakob Jakobsen, Jorge Menna Barreto, Ricardo Basbaum, Fábio Tremonte and Graziela Kunsch, important for constructing spaces for critical conversation and political imaginaries.

Keywords: Contemporary Art, Participatory Art, Artivism, Educational Turn, Critical Pedagogies

Dois momentos de qualidade crítico-política da arte contemporânea

Várias escolas públicas brasileiras foram ocupadas por seus estudantes como forma de protesto, entre 2015 e 2016, no que ficou conhecido como “primavera secundarista” (COSTA e GROPPPO, 2018), inicialmente contra diversas medidas de reorganização escolar propostas pelo governo de São Paulo, o que levaria ao fechamento de 94 escolas. O movimento autônomo e horizontal atingiu as ruas, e então o governo do estado de São Paulo mobilizou a Polícia Militar e o Judiciário para reintegração de posse das escolas e dispersão dos estudantes das manifestações, com prisões, uso de cassetetes e bombas de efeito moral. Com a opinião pública a favor dos secundaristas, e a alta taxa de desaprovação do uso da força contra crianças e jovens entre 10 e 18 anos, o governo suspendeu a reestruturação. Entretanto, a movimentação ganhou força, tanto pela repercussão quanto pelo ambiente de discussão criado nas mais de 200 escolas ocupadas pelo período de dois meses, onde se debateu da precariedade das condições para o ensino às relações pouco democráticas do sistema escolar –, e assim, o levante inspirou outros estudantes, inclusive universitários, e alcançou grande parte do Brasil em 2016, em um momento muito delicado, do qual ainda não saímos, de grande ofensiva neoliberal e de extrema-direita, conservadora e autoritária contra a democracia, a arte, a cultura, a educação, as humanidades e a ciência de modo geral (Ver: SCHWARCZ, 2019; GALLEGGO, 2018).

O artista Fábio Tremonte diz que a inspiração inicial para a criação da *Escola da Floresta* veio daqueles levantes secundaristas ocorridos entre 2015 e 2016 no Brasil: “As ocupações me chamaram a atenção por serem jovens cuidando do espaço, da programação e transformando os usos do lugar e suas dinâmicas sociais” (MUNIZ, 2019). A *Escola da Floresta* é um projeto artístico-educacional, iniciado pelo artista em 2016, que compreende encontros diversos cujo tema principal são a convivialidade e os saberes dos povos ancestrais e originários latino-americanos, que se apropriam de espaços artísticos, sejam institucionais, sejam independentes. A escola acontece em torno da mesa, e através de “caminhadas, culinária, projeção de filmes, contação de histórias, leituras de textos, produções gráficas” (NUNES, 2017, p. 112), sempre em colaboração com outros investigadores e artistas. De início, a *Escola da Floresta* baseia-se conceitualmente nas experiências de pedagogias críticas, experimentais e radicais. Segundo Tremonte (2019, p. 78), a escola, como um “lugar para ações e proposições coletivas”, pretende trabalhar com processos de aprendizagem horizontal e desobediente, sem hierarquia professor-aluno. Da mesma forma que acontece em outros projetos experimentais educativos propostos por artistas, o espaço escolar fica no limite com o espaço artístico, no limite também entre o educativo e o artístico, ao mesmo tempo que há o apagamento das fronteiras entre quem é o aluno e quem é o professor, fazendo com que o



Figura 1 e 2. Fábio Tremonte. *Escola da Floresta [Caracol]*, Universidade Federal de Uberlândia, 2019 (Imagem cedida pelo artista).

trabalho seja compreendido como obra de arte e escola. A questão da participação é importante para o projeto e, mais do que isso, é a vida em comunidade que importa, para criar uma nova maneira de viver e pensar juntos na cidade grande, inspirados nos modos de pensar e viver do indígena, no reavivamento da organização de vida comunitária e nas tradições culturais latino-americanas, que, segundo Tremonte, servem para “imaginar novas e diferentes formas de vida que façam frente a um modelo de mundo desenvolvimentista e capitalista” (JOHAS, 2021, p. 151), em direção a outro tipo de tempo, sem relógio ou pressa, e vivência, sem produção. Assim, um dos problemas colocados é como falar e viver a floresta, estando fora dela, sem reproduzir as mesmas lógicas provenientes do mundo onde vivemos. Os encontros da *Escola da Floresta* giram em torno de temas políticos, históricos e atuais, como uma forma de aprender com as diferentes formas de luta e resistência à cultura ocidental colonial e à cultura capitalista dominante, que vêm eliminando e negligenciando os saberes dos povos ancestrais e originários latino-americanos, assim como exterminando suas casas, suas florestas. É um pensamento inspirado, por exemplo, na Aliança dos Povos da Floresta, de Ailton Krenak (1989), na ideia do “bem viver” indígena, de Alberto Acosta (2016), e através das discussões sobre as epistemologias do Sul, tal como colocadas por Boaventura de Sousa Santos (2019).

Portanto, podemos tomar a *Escola da Floresta* como exemplo de obras educacionais que ficam no limite entre dois momentos de qualidade crítico-política da arte contemporânea: o primeiro momento trata da emancipação do público por meio da participação, da colaboração e da formação de comunidades, e esse será o tema deste artigo, desenvolvido a partir de uma perspectiva historiográfica da arte; o segundo momento, mais próximo da atualidade, questiona o cânone da arte ocidental através da associação com as teorias descoloniais e pós-coloniais.

No panorama deste segundo momento, de uma arte política e/ou ativista que trabalha com outras epistemologias, periféricas e não hegemônicas – e que pede por uma investigação a ser realizada futuramente –, são importantes a influência do engajamento de movimentos sociais e as teorias vinculadas à ideia de descolonização do pensamento, em direção à diversidade epistêmica. Além da *Escola da Floresta*, são exemplos dessa expansão obras educacionais e de investigação como: as palestras-performances, textos e posições teóricas de Grada Kilomba e Jota Mombaça; o projeto *Menos Foucault Más Shakira* do artista Daniel Sepúlveda, iniciado em 2018, na Cidade do México, como um círculo de leitura das teorias queer, descolonial, feminista e anti-racista; a revista *Urbânia 5*, produzida pela artista Graziela Kunsch e educadora Lilian L'Abbate Kelian para a 31ª. Bienal de São Paulo, de 2014; *Intervalo-Escola*, de Cláudio Bueno e Tainá Azeredo – experimentação imersiva sobre aprendizagem não hierárquica ocorrida, entre 2016 e 2017, no Amazonas, com um grupo de jovens ribeirinhos, e em São Paulo, com uma comunidade de moradores do Hotel Cambridge, ocupado pelo Movimento Sem Teto do Centro (MSTC); a *Escola Por Vir/ Lanchonete <> Lanchonete*, de Thelma Vilas Boas – projeto pedagógico em curso desde 2017, que ocorre em uma cozinha-escola dentro de uma comunidade da zona portuária do Rio de Janeiro, contando com diversas atividades que unem alimentação, arte e aprendizagem. Perpassam esses projetos artísticos várias teorias em direção à diversidade epistêmica, entre elas: as investigações de resistência à colonialidade de Aníbal Quijano (2000) e Walter D. Mignolo (2007); o entendimento de Achille Mbembe (2016) sobre a colonialidade atual como uma política de morte; a descolonização do inconsciente pela micropolítica de Suely Rolnik (2018); o perspectivismo ameríndio de Eduardo Viveiros de Castro (1996); e a ecologia dos saberes, científicos e não científicos de Boaventura de Sousa Santos (2004).

Já sabemos que os acontecimentos da arte não podem ser explicados apenas pelo tempo diacrônico. Porém, podemos fazer o exercício de imaginar o primeiro momento acontecendo com mais intensidade entre 2001 e 2013. No Brasil, podemos distinguir dois eventos ocorridos em 2001 que demarcam o interesse renovado da arte por participação, colaboração, cocriação, coletividade, comunidades, cotidiano, espaço público, cidade, espaços independentes e discursividade, colocando em evidência uma nova produção artística de investigação sobre temas sociais e políticos: o primeiro Fórum Social Mundial, em Porto Alegre, e o 27º. Panorama de Arte Brasileira do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), que teve a curadoria conjunta de Ricardo Basbaum, Paulo Reis e Ricardo Resende. O Fórum Social Mundial é um evento organizado por movimentos sociais como um fórum de resistência popular e de debates de alternativas à globalização neoliberal. A primeira edição aconteceu em 2001, na cidade de Porto Alegre. A partir de 2004, começou a ocorrer em outras cidades, como Mumbai, Nairóbi, Dakar e Tunis. Faz contraposição ao Fórum Econômico Mundial, que ocorre anualmente em Davos,

na Suíça, e que reúne os líderes da economia mundial. No catálogo do 27.º Panorama, Paulo Reis (2001, p. 41) diz que a exposição pretendeu “propor mais do que um olhar linear sobre uma paisagem cultural posta e muito mais do que a cômoda posição central de um espectador que apenas observa as obras vistas”, já que os projetos trazidos trataram do trânsito entre os espaços públicos e os privados, das organizações artísticas independentes, dos agenciamentos coletivos de artistas, dos circuitos de circulação da arte e também da subjetividade contemporânea. No texto, o autor alerta para a capacitação dos professores e do educativo do museu para que os alunos das escolas em visita viessem mais de uma vez para o museu, para que houvesse a “permanência do conhecimento”, para que possa ser criado “um público ativo e, principalmente, crítico” (REIS, 2001, p. 46). Participaram da exposição artistas e coletivos preocupados com a realidade política e social, a cidade, as instituições, além da participação do público, tais como Mônica Nador, Raquel Garbelotti, Rubens Mano, Carla Zaccagnini, Ducha e Jarbas Lopes, e de coletivos como MICO e Atrocidades Maravilhosas, e organizações independentes como Alpendre (Fortaleza), Torreão (Porto Alegre), Linha Imaginária (São Paulo) e Agora/Capacete (Rio de Janeiro).

Assim, o ano de 2013 não representa o surgimento de uma arte politizada, mas, antes, de sua intensificação e expansão de interesses. Marisa Flórido César (2014, p. 14) inicia o livro *Nós, o outro, o distante na arte contemporânea brasileira* dizendo que as chamadas “Jornadas de Junho de 2013”, série de manifestações massivas ocorridas no Brasil disparadas pelo aumento da passagem de ônibus na cidade de São Paulo e que se expandiram para diversas outras pautas e demais cidades do país, não foram tão inesperadas assim, em vista da ebulição das pautas políticas e sociais na arte contemporânea. Desde o final dos anos 1990, artistas¹ “foram para as ruas do país”, sozinhos ou em coletivos, operando em rede, em “intervenções urbanas, inserções na mídia, ações colaborativas”, criando espaços alternativos, na “contaminação entre arte, política, pensamento e afeto”. Assim como Sarah Pierce produzia o *Paraeducation Department* em Roterdã, 2004, imaginando escolas autogeridas por comunidades locais para o fomento do debate crítico, Tania Bruguera, em 2003, ativava a *Cátedra Arte de Conducta* com workshops em sua casa em Havana sobre arte útil e conhecimento político, ou Henriette Heise e Jakob Jakobsen, em 2001, desenvolviam sua universidade caseira e comunitária em Copenhague e Jorge Menna Barreto trazia a aula de pós-graduação em arte e política para dentro do espaço expositivo do Centro Cultural São Paulo, em 2004, com o *Projeto Matéria*.

Interesse renovado da arte pelo campo da educação

A partir de 2001, podemos perceber entre artistas, coletivos de artistas, curadores, museus e outros circuitos artísticos um interesse renovado pelo campo da educação² seja aula, projeto de investigação, seja estudo de campo.

Essa conexão vai acontecer, sobretudo, por meio das ideias de curadoria pedagógica (ações de mediação entre o público, a produção artística e os temas desenvolvidos pela exposição, a partir de diversas estratégias educativas e investigativas) e de escola como obra de arte (projetos artístico-pedagógicos desenvolvidos por artistas que atuam no limite com a curadoria, a educação e a investigação, de modo temporário e específico para algum evento artístico ou como trabalho em curso). Nesta última, não se trata de oficinas ou escolas organizadas por artistas e sim da própria aula ou escola (ou a academia) como parte do projeto poético. Em vista dos traços colaborativos, processuais e dispersos dessas ações, a curadoria pedagógica e a escola como obra de arte podem assemelhar-se visualmente, materializando-se através de aulas, palestras, discussões, simpósios, dinâmicas, mesas-redondas, oficinas, grupos de estudos, exposições de arquivos, publicações, bibliotecas, excursões, cafeterias, projeções de filmes, entre outros dispositivos próprios de uma escola ou universidade, que a arte toma para si.

Na 6ª. Bienal do Mercosul, em 2007, o curador Gabriel Pérez-Barreiro imaginou uma bienal em que o setor educativo conversasse de forma mais íntima sobre as escolhas curatoriais e vice-versa, propondo formas para que uma grande exposição pudesse ser menos expositiva e mais interrogativa. Assim, criou a posição de curador pedagógico para integrar melhor as ações do curador com o setor educativo e a mediação, e chamou o artista Luis Camnitzer, relevante pensador das relações arte-pedagogia, para assumi-la. Sobre a exposição, Camnitzer (2009, p. 13-29) diz que a mostra colocou em relevo a relação entre o artista e o público, como uma de suas premissas, de modo “a resgatar a arte como uma metodologia do conhecimento”, e desejando que os artistas possam ser educadores e os educadores, artistas. Nesse sentido, Camnitzer propôs várias atividades como as estações pedagógicas, os espaços para discussão, um centro educativo com aulas, oficinas e biblioteca, e o simpósio “Educação para a arte – Arte para a educação”, em que estiveram, entre outros, Anton Vidokle, artista que vem imaginando diversos projetos artístico-educativos colaborativos, como a Manifesta 6³, não realizada, e a *unitednationsplaza*, ocorrida entre 2006 e 2009.

A posição do curador pedagógico continuou em outras edições, como na 8ª. Bienal do Mercosul, em 2011, que convidou o artista Pablo Helguera⁴, que por sua vez convidou outros artistas que, como ele, trabalham de forma socialmente engajada e com acento educativo, tal como a argentina Alicia Herrero, o espanhol Paco Cao, o coletivo Slavs and Tatars e o grupo Center for Land Use Interpretation, coletivo artístico norte-americano que funciona como uma entidade pedagógica independente. No catálogo chamado *Pedagogia no campo expandido*, Helguera (2011b, p. 11) expõe o conceito de transpedagogia, criado em 2006 “para tratar de projetos feitos por artistas e coletivos que misturam processos educacionais e a criação de arte, em trabalhos que oferecem uma experiência que claramente é diferente das academias



Figura 3. Henriette Heise e Jakob Jakobsen. Peter Laugesen, membro da *Internacional Situacionista*, na *Copenhagen Free University*, 2003 (Imagem cedida pelos artistas).

de arte convencionais ou da educação de arte formal". Para o artista, diferente da disciplina da educação artística, focada em interpretar ou ensinar habilidades artísticas, a transpedagogia enfatiza o pedagógico como o núcleo do trabalho de arte. Nesse catálogo, além de outros textos, consta a transcrição de um questionário compilado em torno do simpósio "Transpedagogy: Contemporary Art and the Vehicles of Education", organizado por ele no MoMa, em 2009, do qual fez parte Claire Bishop, Tom Finkelpearl, Grant Kester, Jessica Gogan e as artistas Sofia Olascoaga e Tania Bruguera.

Nos últimos vinte anos, muitos projetos educativos como obra de arte vêm sendo desenvolvidos dentro dos espaços expositivos de museus e exposições, feitos especificamente para o lugar, às vezes em conjunto com o projeto educativo da instituição, como no caso da curadoria pedagógica, citada anteriormente, ou desenvolvidos fora do circuito artístico tradicional, mas aplicados dentro da instituição. Esse não é o caso da *Copenhagen Free University (CFU)*, que, devido às características do próprio projeto, nunca foi traduzido para o espaço expositivo, e quando exposto, sempre foi com cartazes de propaganda. A *CFU* foi um projeto artístico que tomou a forma de uma instituição independente de ensino. Desenvolvida entre 2001 e 2007 no apartamento dos artistas Henriette Heise e Jakob Jakobsen, sediou diversas atividades como palestras, sessões de vídeo, exposições, publicou 14 livretos com manifestos e variados tipos de textos, como também colaborou com projetos de outros artistas e instituições. A *CFU*, segundo Heise e Jakobsen (2001; 2007), foi criada como uma forma de resistência e crítica à política neoliberal sobre o ensino e a investigação, a chamada economia do conhecimento, orquestrada pelas elites políticas e financeiras, e cuja tendência é a uniformização e o controle sobre o modo como pensamos e sentimos, restringindo modos de vida em função dos discursos e práticas empresariais. Ou como coloca Alex

Farquharson (2006), as práticas artísticas educacionais, como as vistas por ele na década de 2000 no contexto do fenômeno da virada educacional, ocorrem como respostas à erosão dos laços sociais, o dismantelamento do estado de bem-estar social e a privatização do espaço público. Além disso, *CFU* faz uma discussão sobre o que pode ser a escola e a aprendizagem, a produção e distribuição do conhecimento fora das instâncias institucionais e das estruturas hegemônicas de poder, organização que agora se rearranja de forma horizontal com intuito de incentivar mudanças no modo como a educação é administrada na sociedade. Segundo Nelund (2014, p. 229-230), a experiência da *CFU* permitiu ir contra a economia do conhecimento no sentido de pensá-la de outro modo, criando um espaço em que o conhecimento pode ser produzido e partilhado colaborativamente e sem hierarquias, aproveitando o potencial da arte para desfazer e recriar estruturas existentes, fazendo com que essa movimentação possa encorajar outras pessoas e comunidades a criar universidades por conta própria. Segundo Heise e Jakobsen, qualquer um pode montar a sua própria universidade, ação contra a mercantilização e a instrumentalização do conhecimento e modo de criar redes de afetos, para compartilhar experiências e conhecimentos. Ou como dizem os artistas no Manifesto de 2007, de encerramento do projeto:

Abrimos nosso apartamento como um espaço para a pesquisa e a exploração social dentro de um contexto moldado pelos fatos materiais, paixões flutuantes e instabilidades afetivas que marcaram nossa vida diária. Queríamos mudar a maré. Nós tomamos o poder, utilizando os meios disponíveis: um colchão tornou-se um lugar para residência; o quarto, um cinema; a sala de estar, um espaço para reuniões; a sala de trabalho, um arquivo; nosso apartamento tornou-se, então, uma universidade. Abrindo o nosso espaço privado o transformamos numa instituição pública. (HEISE e JAKOBSEN, apud HOFF, 2019, p. 135)

Assim, os artistas reafirmam a condição autoinstitucionalizada de criar uma universidade, uma nova imagem para o que pode ser uma universidade, de modo a se envolver com os processos que lidam com a produção do conhecimento na sociedade, uma produção alternativa, pensando na reformulação da educação através de práticas de desescolarização, no sentido de Ivan Illich (1985), em que as instituições de ensino poderiam ter a ajuda ou ser autogeridas pelos indivíduos e pela comunidade. Segundo Kristina Podesva (2007), as novas obras educacionais, ao contrário do trabalho predecessor de Beuys, substituem a figura performática e aurática por uma imagem do artista mais descentrada, colaborativa e participativa, em que os estreitamentos do limite entre a arte e a vida é apenas um entre várias questões colocadas pelo projeto, ao repensar a função do fazer artístico em relação à produção do conhecimento. Para Podesva, o que conecta a *CFU* com outros projetos artístico-pedagógicos

realizados nos anos 2000 são: a estrutura escolar com lugar de troca social; a produção colaborativa; a produção artística de processos em vez de objetos; a abertura do projeto (tanto autoral quanto participativa); a obra de arte colocada em uma temporalidade variável; o aprendizado que se dá de forma horizontal, sem hierarquias; o tipo de abordagem experimental e transdisciplinar sobre o conhecimento. Portanto, a *CFU* representou, mais do que a utopia de criar uma universidade gratuita em um apartamento, a força que tem o conhecimento quando ele acontece de forma participativa e coletiva, através de encontros e trocas cotidianas. Antes de prosseguirmos com essa ideia de emancipação do público da arte (emancipado da autoridade hierárquica do educador, da instituição artística ou escolar, da mercantilização do conhecimento e da obra de arte, da produção ou aprendizagem do conhecimento hegemônica e normativa, da linhagem canônica da História da Arte etc.), que acontece pela participação e colaboração em projetos artístico-educativos, vamos olhar para a relação desses projetos com a investigação artística.

Obra educacional é obra de investigação

Podemos perceber uma contribuição dessas produções enquanto obras educacionais, que é a emergência da conversa entre artistas, cientistas, filósofos, críticos e investigadores em uma nova maneira da arte, associada a outros campos, de criar e difundir conhecimento. Sidsel Nelund, em sua tese de doutoramento *Acts of Research*, defendida no Departamento de Artes e Estudos Culturais da Universidade de Copenhague, em 2014, vê a relação da arte com a educação de forma mais ampla, relacionando-a com a “curadoria de investigação” e a “investigação artística”⁵, como um mesmo fenômeno da arte sobre a “produção do conhecimento”. Segundo Nelund, a investigação torna-se visível na obra de arte, pedindo uma teorização por parte do espectador; projetos curatoriais são cada vez mais construídos em torno de investigações, incorporando no espaço expositivo uma discussão teórica coletiva; do mesmo modo, projetos artístico-pedagógicos são desenvolvidos por artistas que têm uma trajetória acadêmica, em um entrelaçamento entre investigação e processos de aprendizagem. É o que a autora chama de atos de investigação (artística, educacional ou curatorial), que se apropriam das regras, dos modos da produção do conhecimento hegemônica e institucionalizada e das formas normativas da investigação e da aprendizagem, subvertendo-os e repensando-os criticamente em direção a contextos históricos e sociopolíticos (NELUND, 2014).

No Brasil, Mônica Hoff é uma investigadora que vem estudando as novas relações da arte com a educação. Foi coordenadora pedagógica do educativo da Bienal do Mercosul de 2006 a 2014, dando suporte para os curadores-pedagógicos. Sua dissertação de mestrado, defendida em 2014 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, analisa o período em que atuou na construção das experiências educativas dessa bienal, em alguns momentos ao lado de Luis

Camnitzer e Pablo Helguera, por exemplo, quando as discussões em torno do termo “virada educacional” aconteciam nesse período em várias exposições e instituições artísticas pelo mundo. Além dessas experiências, ela analisa os seis eventos organizados pelo crítico Frederico Moraes chamados “Domingos da Criação”, de experimentação com o convívio e a educação, que aconteceram em 1971 no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, como um exemplo brasileiro de pioneirismo sobre a curadoria pedagógica; outro objeto de estudo é o projeto *Café Educativo*, do artista brasileiro Jorge Menna Barreto, que compreende a criação de uma cafeteria dentro do espaço expositivo, não só como obra de arte, mas também espaço de discussão, mediação e respiro dentro de uma exposição. Na dissertação, Hoff resgata Joseph Beuys, Allan Kaprow e Robert Filliou como os artistas que primeiro propuseram a aula como obra de arte entre os anos 1960 e 1970. Joseph Beuys foi um dos primeiros a tratar a educação como uma linha poética da obra de arte, desenvolvimento que se deu a partir das ideias de Escultura Social e Arquitetura Social. Em 1973, Beuys criou em seu estúdio em Düsseldorf a *Universidade Internacional Livre para a Criatividade e a Investigação Interdisciplinar (FIU)*, que foi levada para a Documenta 6 de 1977, obra que se constitui de palestras e oficinas nos 100 dias de exposição. Allan Kaprow é conhecido por suas *activities*, ações e experiências cotidianas como dinâmicas, realizadas a partir de roteiros feitos com a participação de seus alunos do California Institute of Arts (CalArts), e também por suas reflexões sobre a educação e a participação do público presentes em seu texto “The Education of the Un-Artist”. Robert Filliou desenvolveu, em 1966, com o artista George Brecht a *Non-École de Villefranche*, uma ideia de escola de arte livre, e publicou, em 1970, o livro *Teaching and Learning as Performing Arts*. Hoff quer saber no que as práticas desses três artistas se diferenciam em relação aos artistas da década de 2000, o que as tornam tão relevantes para quem trabalha no campo híbrido da criação artística e da educação. Para ela, o que as torna tão interessantes “diz respeito ao turvamento entre as noções de âmbito da arte e da esfera pública a partir de sua atuação como educadores” (HOFF, 2014, p. 65), no panorama mais amplo dos anos 1960 e 1970 de discussão dos limites da arte (com a vida, com outros campos do conhecimento) como um modo de indagação da arte como um objeto estático ou visual. Antes de analisar seu objeto de estudo focado no contexto brasileiro, Hoff traça um panorama dos eventos e das publicações geralmente associados ao tema da “virada educacional”, em que são citadas as plataformas discursivas da Documenta 11, de 2002, que teve curadoria de Okwui Enwezor, e também o projeto A.C.A.D.E.M.Y. - Learn from the Museum, proposto em 2006 no Van Abbemuseum de Eindhoven por Irit Rogoff, investigadora do departamento de Cultural Visual do Goldsmiths, da University of London. Hoff também discorre sobre diversos tipos de prática artística no limite com a escola e a universidade, muito citados como exemplos que sustentam o termo “virada educacional”, como a *Cátedra Arte de Conducta*,

de Tania Bruguera⁶, a *Escuela Panamericana del Desasosiego*, de Pablo Helguera e a *Copenhagen Free University*, de Henriette Heise e Jakob Jakobsen.

A dissertação de Mônica Hoff foi muito importante para a minha investigação de doutoramento (GODÓI, 2018), no momento em que foi preciso discernir, entre várias produções semelhantes, tanto curatoriais quanto artísticas, quais faziam parte da linha poética da educação, tema abordado por Hoff, e quais eram próximas das linhas poéticas da investigação, tema principal da minha investigação de doutoramento. A tese de Sidsel Nelund, citada anteriormente, também ajudou nessa empreitada, no modo como ela diferencia os projetos educativos como obra de arte da investigação artística e da exposição de investigação. Sobre essas diferenças, publiquei o artigo “As linhas poéticas da educação e da pesquisa em Jorge Menna Barreto e Ricardo Basbaum” (GODÓI, 2021b), imaginando que todas essas linhas fazem parte de um fenômeno mais amplo, que é o do interesse da arte sobre o conhecimento. Basbaum, com *conversas-coletivas* (2010-em curso) e *Você gostaria de participar de uma experiência artística?* (1993-em curso), e Menna Barreto, com *Projeto Matéria* (2004) e *Restauro* (2016)⁷, são dois artistas brasileiros reconhecidos por criarem projetos artísticos colaborativos e participativos a partir de aulas, oficinas, mediações, palestras e dinâmicas, sendo requisitados pelos setores educativos de exposições e instituições de arte. Por outro lado, minha investigação procurou evidenciar que ambos os artistas trabalham a produção do pensamento, considerada em sua face coletiva e pública, seja por meio da linha poética da educação, seja da linha poética da investigação, como uma das questões mais importantes de suas obras, seguindo o que Basbaum colocou a respeito da complexidade do projeto poético do artista:

Eu acho que reconhecem no meu trabalho esse lugar, não só da pesquisa, da relação da arte com o campo da educação, um lugar em que muitas vezes sou colocado. Muitas exposições em que eu participei, fui convidado mais pelo chamado educativo do que pela curadoria. E aí, nesses casos, eu me revoltei um pouco. Porque eu acho que é uma divisão falsa ou errada, esse antagonismo não existe. Eu não quero que meu trabalho seja colocado no nicho educativo, eu acho que não deve existir esse nicho. Para mim essas questões da educação ou da pesquisa, eu tento, na medida do possível, trazê-las para dentro da construção de linguagem, do dispositivo que é o meu trabalho. (...) O meu esforço é para que essas questões façam parte da minha poética, que o objeto Você gostaria...?, por exemplo, faça a pessoa falar, e que essa fala seja tida como produção de pensamento. Isso está no registro da poética do trabalho e não do projeto de pesquisa⁸.

São poéticas que se constroem a partir da universidade. Jorge Menna Barreto e Ricardo Basbaum dão aulas, criam textos acadêmicos e teorias, participam e organizam simpósios e encontros. O artista é tanto o professor como o

investigador universitário, ou como coloca o próprio Basbaum (2013, p. 166), um “artista-etc.”, imagem renovada do artista que agora se coloca como curador, investigador, agenciador, professor etc., e isso se faz presente não só na atuação institucional, seja no circuito universitário, seja no circuito artístico de museus, galerias e espaços independentes, mas na própria obra, que é tanto uma obra educacional como uma obra de investigação.

Relações e antagonismos

A associação da arte com a educação, em obras de arte que se utilizam das ferramentas e dos processos da educação e, em muitos casos, da investigação, situa-se em um contexto mais amplo, que é o da arte discursiva, feita de encontros e convívios, que abraça o coletivo e o comunitário, manifestando-se através da ideia de emancipação do público da arte a partir de processos participativos. Alguns autores como Nicolas Bourriaud, com o termo *estética relacional*, Claire Bishop, com *arte social*, Tom Finkelpearl, nomeando como *arte pública baseada no diálogo* e Grant Kester como *arte colaborativa* ou do diálogo, entre outros, vão analisar das mais diversas maneiras essas produções discursivas, em que encontros são proporcionados por conversas, convívios, serviços e ações, acontecendo em uma escola ou academia, e também na cozinha, na balada, no lar, na quadra de esportes, na loja, no centro comunitário, no salão, no parque etc.

O termo *estética relacional* foi lançado entre 1996 e 1997 por Nicolas Bourriaud, no ensaio do livro de mesmo título e na exposição *Traffic*, realizada no Museu de Arte Contemporânea de Bordeaux, para dar conta de um novo tipo de obra de arte participativa e multissensorial, em que entram em relevo as relações humanas e o contexto social. Os exemplos vêm de artistas, hoje muito consagrados, como Rirkrit Tiravanija, Pierre Huyghe, Dominique Gonzalez-Foerster, Vanessa Beecroft, Liam Gillick, Douglas Gordon, Carsten Höller, Philippe Parreno, todos presentes na exposição. Segundo Bourriaud, a arte sempre foi relacional no sentido em que, mesmo objetual, propicia pensamentos, sensações e diálogos sobre a obra de arte. A partir dos anos 1960, passa a funcionar como um dispositivo relacional a partir de performances, happenings, situações, no limite da arte com a vida. Nesse sentido, podemos citar os projetos poéticos de artistas como Lygia Clark, Hélio Oiticica, Joseph Beuys, Allan Kaprow, Marta Minujín, Wolf Vostell, entre tantos outros. Essa condição relacional e participativa já está contida na proposta de obra aberta, feita por Umberto Eco em 1962, e de alguma maneira na ideia de “morte do autor”, do ensaio de 1960 de Roland Barthes. Para Bourriaud, a geração dos anos 1990, lida por ele, retoma a problemática, mas sem algumas características próprias da arte de vanguarda do século XX, como a dicotomia objeto de arte *versus* processo de arte, o problema ontológico dos limites da arte (e da não arte), a novidade constante das vanguardas e o anseio pelo pioneirismo e a autoria, bem como a utopia social revolucionária. De outro modo, a

nova arte relacional, disparadora de “momentos de sociabilidade”, atuando “no campo real da produção de serviços e mercadorias”, na “esfera das relações humanas como lugar da obra de arte”, acontece como uma maneira de testar a capacidade de resistência da arte “dentro do campo social global” e tem revolução pensada de forma molecular, micropolítica, através de comunidades, centros comunitários, universidades, objetivando espaços e relações mais concretos e baseados no presente (BOURRIAUD, 2006, p. 34).

Uma crítica recorrente que se faz à ideia de estética relacional, além daquela sobre a simplificação de várias propostas artísticas diferentes em um único termo, ocorre sobre a delimitação da participação em espaços institucionalizados, como galerias e museus, o que pode tornar o significado gerado pelo público, ainda que coautor, afastado de uma dimensão social e política maior. De qualquer forma, tais produções e discussões abriram caminho para uma arte extremamente diversificada e com preocupações sociais ainda mais engajadas, híbridas e transdisciplinares do que as levantadas inicialmente por ele nos anos 1990. A crítica mais contundente e notória veio no artigo “Antagonismo e estética relacional”, publicado em 2004 por Claire Bishop, professora no programa de História da Arte na City University of New York (CUNY), em Nova Iorque, que vem investigando a arte socialmente engajada e as relações da arte com a educação. Para Bourriaud (2009, p. 23) “a arte contemporânea realmente desenvolve um projeto político quando se empenha em investir e problematizar a esfera das relações”. Para Bishop (2011, p. 131), por outro lado, “não é mais suficiente dizer que simplesmente ativar o observador é um ato democrático, pois cada trabalho de arte – até mesmo o mais ‘aberto’ deles – determina antecipadamente a profundidade de participação do observador”. A autora diz que, da mesma forma que nos anos 1960, essas práticas artísticas que reivindicam a ativação do observador, a participação do público em um projeto de arte, são acompanhadas por um discurso da democracia. O que a autora sugere é que Bourriaud imagina uma arte participativa que necessariamente produzisse relações positivas e, por consequência, esta arte seria intrinsecamente democrática pela participação em si mesma, como se o engajamento fosse “automaticamente político em implicação e emancipatório em efeito” (BISHOP, 2011, p. 118). Na defesa de sua ideia, e de forma a pensar a participação nos trabalhos de arte de modo mais crítico, Bishop traz o pensamento de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, via Rosalyn Deutsche, sobre a ideia de antagonismo, pois uma sociedade democrática, segundo esses autores, é aquela em que existe antagonismo, no sentido que o consenso, como no caso daquele imposto por estados autoritários e censores, impede o debate e a discussão. A crítica de Bishop concentra-se naqueles trabalhos em que não há antagonismo, pois é feito para uma comunidade da própria arte, muitas vezes compostas por um público especializado da arte. Ela evidencia, por outro lado, propostas como a dos artistas Thomas Hirschhorn e Santiago Sierra, em que a participação não se dá sem desconforto e tensão entre o

funcionamento do trabalho com os participantes. Para a autora, a arte relacional sugere-se superior à arte objetual e de contemplação ótica, igualando “o julgamento estético ao julgamento ético-político das relações produzidas por um trabalho de arte” (BISHOP, 2011, p. 120), ou seja, o julgamento estético, questionado no fim do ciclo das vanguardas pela teoria pós-modernista, foi substituído pelo julgamento ético através das obras socialmente colaborativas. O desenvolvimento dessa crítica continua em outro texto de Bishop chamado “A virada social: colaboração e seus desgostos”, publicado originalmente em 2006. Para a autora, a crítica sobre esse tipo de arte disparou uma “virada ética na crítica da arte”, o que faria esta crítica atribuir um nível de qualidade, superior ou inferior, a trabalhos com menos ou mais engajamento social (BISHOP, 2008, p. 148).

Essa querela, uma das discussões mais conhecidas e levantadas sobre a emancipação democrática que se dá a partir das obras de arte participativas, colaborativas e comunitárias, é colocada aqui não no sentido de trazer outro viés antagônico, conciliatório ou para se posicionar entre um e outro, mas, antes, para colocar a importância historiográfica dessa discussão, por também ser problemática de toda arte, sobretudo da política, social ou ativista, e para demarcar um momento específico em que essas discussões em torno da arte e da educação estiveram mais evidentes, e ocorriam sobretudo através do tema da participação do público e da promessa de emancipação.

Outro ponto a se destacar nesta leitura é a de uma historiografia da arte que se distancia das caracterizações e das nomeações de leituras simplistas, como é o caso, por exemplo, do uso de palavras-chave como “estética relacional” ou “virada educacional”, que já são tratadas distantes da ideia vanguardista de movimento artístico, mas que também devem ser consideradas distantes de uma ideia totalizadora para nomear todo um período, o universo poético de determinado artista ou grupo de artistas, ou como uma leitura a ser aplicada automaticamente a tradições específicas de determinados países ou regiões. Tais palavras-chave tentam dar conta e demarcar os debates e as produções de períodos e lugares específicos da arte em que existe a preponderância maior de certos estados poéticos, como uma onda ou um fenômeno. O mais importante a ser considerado é o que entendemos por linha poética. No caso, são muitas as linhas da educação que podem traçar o projeto complexo e a obra de arte de determinado artista. Trabalhar a partir da historiografia não é a mesma coisa que trabalhar de forma historicista, na crença de que a produção artística possa ser estancada em uma ordenação cronológica totalizante de estilos, escolas, movimentos e denominações, desconsiderando a complexidade de influências e de desdobramentos que são próprios da criação, de seus lugares e contextos variados, impedindo a leitura de cruzamentos e desvios.

Participação e emancipação da arte através das pedagogias críticas

Ao mesmo tempo que ocorrem uma mercantilização e padronização crescente da educação, com a globalização e o privatismo neoliberal, somadas aos ataques e descréditos recentes da educação e da investigação, por outro lado, artistas e curadores cada vez mais se moveram e vem se movendo através do campo da educação, seja criando escolas como obra de arte, renovando a abordagem dos educativos de exposições e museus, seja criando plataformas de discussão e conhecimento em grandes exposições. Então, a escola é um dos métodos discursivos utilizados pelo artista contemporâneo para criar participação e engajamento mais ativos do público em exposições e eventos artísticos. Também pode ser uma reação do artista em relação à obra de arte como mercadoria, assim como um modo de se apropriar criticamente dos espaços institucionais.

A partir do momento em que a arte busca uma aproximação com a educação, o tipo de educação que se tem em mente não é a do tipo disciplinar e hierarquicamente institucionalizada em currículos, normas e burocracias, ou tratada como mercadoria de forma automatizada e instrumentalizante, mas sim outra, baseada nas pedagogias críticas de libertação, autonomia e esperança em Paulo Freire (1996) e de redes de convivialidade em Ivan Illich (1985), e nas ideias de emancipação intelectual e de espectador emancipado de Jacques Rancière (2007; 2012). Tais teorias despertaram nos artistas a ideia e o discurso de emancipação ou libertação que se dão pela educação e pela participação, através da imagem da escola aberta e livre, democrática e experimental, com força para transformar políticas e empoderar comunidades, que não está atrelada ao aprisionamento das subjetividades e do pensamento efetuado pelo capitalismo tardio neoliberal e à economia do conhecimento que lhe dá autoridade. Shannon Jackson (2011, p. 52) coloca a teoria estética e social de Jacques Rancière em interlocução com o pensamento de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, evidenciando que nos últimos anos a arte contemporânea, sobretudo a que trabalha sobre questões sociais e políticas, vem valendo-se de ideias como dissenso e desacordo. Em sua tese de mestrado sobre Estética Educacional, a investigadora Nicola Sim (2008, p. 60) diz que as teorias de Freire, Illich e Rancière foram utilizadas de forma extensa e explícita pelos artistas que trabalham no limite com a educação e que muito dos discursos dos projetos artístico-pedagógicos lidos por ela por volta de 2008 estavam caracterizados pela abertura ou indagação que essas teorias proporcionaram para esse tipo de arte. A autora diz que o ensaio "O espectador emancipado" de Rancière permite fazer uma ligação com o pensamento de Paulo Freire e Michel Foucault, no sentido de questionar as relações entre o educador e o aluno, de modo a questionar os limites hierárquicos e a redistribuição de poder, também como um questionamento geral sobre a Educação e a produção do conhecimento na sociedade de agora, como a discussão das reformas burocratizantes e homogeneizantes, orientadas a resultados quantificáveis ou atrelados ao mercado.

A ideia de espectador emancipado é um desdobramento da investigação de Rancière sobre a história e os conceitos do educador Joseph Jacotot, contida no livro de 1987 chamado *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Jacotot em 1818 é colocado em uma situação de que precisa ensinar francês a alunos belgas, mas nem ele sabe o francês, nem os alunos o flamengo e essa experiência de ser um “mestre ignorante” que ensina “outros alunos ignorantes” permitiu que Jacotot chegasse à ideia de emancipação intelectual. Segundo Rancière, no momento em que o professor, na posição de mestre e conhecedor, não se faz mais necessário para elevar alunos à condição de conhecedores, equalizam-se as inteligências. O binômio ativo *versus* passivo é uma alegoria da desigualdade, pelo fato de separar os capazes dos incapazes. A emancipação é um pressuposto da igualdade: da igualdade de inteligência, da igualdade de participar, fazendo nossa própria tradução.

O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si. (RANCIÈRE, 2012, p. 17)

Isso nos faz pensar na aventura individual de cada um sobre o conhecimento (ou sobre a arte), como um modo de emancipação do poder e na autoridade unidirecional do professor (ou do artista), ideias muito próximas da pedagogia de Paulo Freire e Ivan Illich. Para pensar a ideia desse espectador e a superação da polarização entre dois discursos, Rancière usa o exemplo do teatro e da performance, de modo a também falar da arte social e participativa, mostrando duas situações, uma em que o teatro tradicional aconteceria de forma passiva, tendo em vista a manipulação da realidade para o público, e uma outra experimental em que tenta derrubar as barreiras entre a plateia e o palco. Assim, o filósofo coloca uma terceira via, não a de espectadores que se tornam atores ou autores, mas da energia coletiva e da comunidade, que trabalha a oposição atividade e passividade, o que para ele seria como a narração de uma história, a leitura de um livro que devesse ser interpretado e traduzido, e que uma nova história pudesse ser feita a partir dela. Desse modo, “uma comunidade emancipada é, na verdade, uma comunidade de contadores de histórias e tradutores”.

A artista Sarah Pierce e a curadora Annie Fletcher criaram o projeto *Paeducation Department* para ser desenvolvido em duas instituições de arte contemporânea vizinhas em Roterdã, o TENT e o Kunstinstituut Melly (na época nomeado como Witte de With), que constituiu de um grupo de leitura, com a participação de dez pessoas, entre artistas, educadores e curadores, e um seminário sobre as questões abordadas nos encontros. As organizadoras



Figura 4. Sarah Pierce em colaboração com Annie Fletcher. *Paraeducation Department*, 2004 (Imagem cedida pelo artista).

relatam que o intuito de *Paraeducation Department* foi a colaboração e que as posições de artista e curador acabaram se misturando, embora estivessem preocupadas em se afastar de uma retórica simplista sobre a participação. Assim, a ideia da paraeducação é de que um grupo de pessoas possa engajar-se na leitura de textos e em discussões sobre arte, política e sociedade, seguindo as ideias de auto-organização e autoeducação, e que essas ideias possam ser levadas para outros contextos, como é o caso de pessoas da comunidade que passam a ajudar em escolas locais. Sobre *Paraeducation*, Jessica Gogan (2016, p. 123) diz que a escola como um formato para a arte sugere lugares de encontro e convívio, onde se podem experimentar formas de aprendizado de modo experimental e crítico, sem hierarquias. Além do mais, a escola e a aula, por suas qualidades discursivas e não objetuais, sugerem modos de reagir ao engessamento das instituições e às demandas do mercado de arte. Segundo Pierce (2006, p. 6-8), estratégias de outros campos do conhecimento, como a educação, o trabalho comunitário e o serviço social, quando utilizadas na arte, servem para a construção de relações, sociais, econômicas ou políticas, e ocorrem como uma forma de resposta à obra de arte como comércio e à instrumentalização da sociedade neoliberal. A ideia de paraeducação, segundo Pierce e Fletcher (2006, p. 3-5), foi inspirada nos trabalhos de Paulo Freire e, sobretudo, de Ivan Illich, assim como no de Edward Said e Noam Chomsky. Desse modo, a escola é um espaço de aprendizagem e de discussão, mas também de reflexão crítica sobre o mundo contemporâneo e a realidade local das pessoas. Aqui, segundo a artista e a curadora, o político se dá através do comunal, no modo como traz questões de colaboração e coletividade para o desenvolvimento de uma obra de arte, borrando as fronteiras entre a autoria artística e a curadoria. Então o trabalho tem como indagação principal saber como a participação ocorre através

da educação, de um projeto artístico-pedagógico que se desenvolve dentro de uma instituição de arte, e de como esta participação pode expandir-se da instituição para a comunidade.

Amizade, discussão e imaginação política

Um dos motivos para algumas iniciativas participativas e colaborativas, na leitura que Cláudia Paim (2004, p. 166-168) faz sobre o contexto dos coletivos de artistas da década de 2000 no Brasil e na América Latina⁹, foi encontrar outros espaços para fazer arte, fora dos espaços tradicionais de visibilidade. Reunir-se em coletivos com um objetivo em comum não era um modo apenas de afrontar a instituição tradicional da arte, mas também de criar espaços em que outros tipos de táticas e poéticas pudessem acontecer com uma margem de ação maior e forma de sair da indiferença cotidiana: organizar-se de forma descentrada e horizontal, produzir em conjunto, trocar ideias e experiências, intervir no entorno, fazer de todos os espaços públicos o espaço da arte. Uma visão da autora bem interessante sobre tais práticas é o motivo da amizade, entre artistas, entre artista e participante, seguindo o pensamento sobre a política da amizade do espanhol Francisco Ortega, professor do Departamento de Ciências Humanas e Saúde do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IMS/UERJ). Ortega não pensa a amizade pública como uma relação de consenso, já que conflitos e discussões fazem parte desta. Daí que o espaço público é um lugar de confronto de ideias, como um modo de aperfeiçoamento e de autotransformação, para pensar em outros modos de viver. Desse modo, segundo Paim (2009, p. 18), a amizade tem um papel aglutinador para a participação nos coletivos e nas iniciativas coletivas, como um motivo que reúne artistas e público em torno de um objetivo em comum, como modo de compartilhamento e realização de ações. “São associações que se pode dizer como políticas, pois nelas os indivíduos são colocados no espaço do mundo”, como um espaço para ser inventado, mas também subvertido e confrontado. Para repensar um outro mundo ou como negação das narrativas hegemônicas instituídas pela ordem dominante, como é o caso da arte ativista ou próxima dos movimentos sociais. Na amizade e no coletivo, o “sonho” de um encontra aliados, daí a realização se dá como um objetivo comum, como uma “possibilidade de ação e criação compartilhada que impulsionam as iniciativas e aglutinam os indivíduos” (PAIM, 2009, p. 126-137).

A amizade pode se dar entre artistas e também entre os artistas e o público que participa, por exemplo, em um encontro, uma oficina ou dinâmica proposta, para que sejam pensados novos modos de sociabilidade e convivência. Amizade é um dos elementos que levaram artistas a propor espaços de convivência como lugares de discussão e produção do pensamento, tal como colocado por Ricardo Basbaum em seu projeto *conversas coletivas*, em que a conversa realizada em uma oficina é uma forma de construção de

um pensamento coletivo, que se dá pela amizade construída em torno de um tema e pela discussão em comum. Nesse sentido, pensamos em iniciativas coletivas como as realizadas por Graziela Kunsch, comentadas por ela na publicação *Conversa como lugar*. A artista fala de sua casa transformada em 2001 em residência artística pública, a “Casa da Grazi” ou “Centro de Contracultura”, também espaço de exposição e de discussão, e contando com biblioteca aberta para consulta e empréstimo de livros. Kunsch diz que cada pessoa que passou pela casa foi levando outras pessoas e grupos, “e assim fomos construindo uma rede de trabalho e de afeto; e que esse afeto era muito importante, era o que determinava a qualidade de cada encontro” (KUNSCH e CÉSAR, 2011, p. 12).

Em sua dissertação de mestrado, de 2009, Vitor César exibe a associação do seu projeto poético com a ideia de esfera pública ou como os públicos da arte se relacionam com as propriedades críticas provocadas pelo contexto artístico, sobretudo fora dos espaços institucionalizados. O artista procura entender e trazer para a arte o conceito de esfera pública, proveniente de Jürgen Habermas (1984) e Hannah Arendt (2004), como um lugar para os indivíduos se reunirem em um debate crítico/ político. Assim, para que o público da arte seja incluído em uma esfera pública, a obra de arte deve instigar o público, através de um interesse sobre o discurso. Esse interesse, segundo o artista, é mais bem trabalhado a partir da cidade e na escala do cotidiano, não contemplativa, para que essa aproximação se dê de forma aberta e natural, no nível da prática cultural, no intuito de diminuir a distância entre o público e o campo especializado da arte. Vitor César também lida com a ideia de *site specificity*, proposta por Miwon Kwon, no modo como esta autora caracteriza a arte pública em três tipos, sendo um deles chamado de “arte no interesse público”, em que a relação entre o estudo do lugar pelo artista e a instalação da obra de arte acontece através das características discursivas do lugar, investigando suas dimensões sociológicas, econômicas e/ou políticas, para engajar o público em um debate específico. Segundo Vitor César (2009, p. 131), “(...) esta dimensão política da arte, em contato com diferentes dinâmicas sociais, é detonadora de processos críticos que podem produzir esferas públicas de discussão”.

Assim, o lugar prioriza a participação do público, e o público é provocado a se engajar em um debate. Ou como coloca Joana Mussi (2012, p. 29), as intervenções artísticas participativas e compartilhadas têm a capacidade “de desestabilizar representações sociais e sensações prévias”, trazendo à tona “um novo imaginário a respeito do espaço”, assim como “a experiência do ‘público’ como obra”. Em outro momento, Mussi (2017, p. 20-22) diz que é um desafio compreender a potência das movimentações e manifestações emancipatórias recentes, assim como das “produções culturais e artísticas dissidentes ou contra-hegemônicas” que acompanham os levantes e as ocupações. A autora chama a atenção para o fato de que a relação entre arte e política é

uma das faces da conexão entre a arte e a vida, no modo como a experiência e a participação são qualidades da prática ativista e da prática artística, como um elo. Ambas fazem prevalecer o uso do comum sobre o privado, uma resistência que acontece através da relação do corpo com o território dessa ocupação, “no próprio ato de constituição de modos de estar, se relacionar, de fazer com os outros”.

Ao analisar as relações da arte com as “novas formas de cooperação e de participação social” que eclodiram entre os anos 1990 e 2000, “conclamando por uma mudança radical baseada nos ideais de liberdade, justiça e solidariedade” e contra a hegemonia do capitalismo neoliberal, André Mesquita (2008, p. 9-10) diz que a ação coletiva, baseada na participação e em situações sociais, seja de um grupo de artistas como coletivo, seja de um único artista, é uma característica da convergência entre arte e ativismo. Mais do que a produção de objetos, certos artistas e coletivos¹⁰ privilegiam processos e a conversa da arte com outros campos do conhecimento, intervindo na cidade, imaginando novos espaços sociais, articulando pela Internet, de forma colaborativa com movimentos sociais ou projetos comunitários, incluindo aí atividades de aprendizagem e de investigação. Pablo Helguera (2011a, p. 36) faz a diferença entre o serviço social e o que ele

Figura 5. Graziela Kunsch. *Escolas*, fotografia, 2016. 27 x 15cm. (Imagem cedida pela artista).



nomeia como arte socialmente engajada: enquanto o primeiro está assentado nas ideias de justiça social, defesa da dignidade e direitos humanos, o segundo, ainda que tenha aderência a esses valores, pode problematizar e até colocar em questão certos valores, de modo a provocar reflexão. Assim, esta arte fica no limite com o serviço social, que é disponibilizado à comunidade, porém sem deixar de lado o contexto simbólico e o contexto cultural de um debate artístico mais amplo.

Por último, gostaríamos de deixar uma imagem criada pela artista Graziela Kunsch, que tem uma trajetória ativista e também vem trabalhando em vários projetos em conexão com a educação, como a revista *Urbânia 5*, de 2014, mencionada anteriormente. O vídeo *Escolas* é uma montagem com 26 fotografias, algumas extraídas da Internet e outras captadas pela artista no momento em que as escolas eram ocupadas pelos secundaristas em São Paulo, entre novembro e dezembro de 2015. O vídeo faz parte de um projeto maior chamado *Projeto Mutirão*, em que a artista documenta ou coleta de outras pessoas instantes de movimentos sociais de resistência e transformação para exibi-los em encontros, para que seja fomentada a conversa e a discussão. Se em um mutirão, indaga a artista, “todas as pessoas se ajudam umas as outras e trabalham por um objetivo comum, sem, necessariamente, realizarem a mesma função”, qual é o papel de artistas “em processos coletivos, históricos e políticos?” (KUNSCH, 2017). Para a artista, essas ações permitem construir novas formas de fazer arte politicamente e um novo imaginário. Partindo da crítica e de um problema, é feita uma proposição através dos dispositivos da arte, mas não como uma forma de representação ou que está apenas restrita ao mundo da arte:

Quando vemos e debatemos ações de transformação espacial-social, que ao menos colocam no horizonte coisas como Tarifa Zero [para o transporte público], ciclovias, reforma de prédios abandonados em moradias dignas, agroflorestas etc., estamos criando um novo imaginário (...) Mesmo que essa relação ganhe forma dentro de uma exposição ou de um centro cultural, ela pode ensaiar - e instituir -, no presente, outros imaginários políticos”. (JOHAS, 2021, p. 134 e 139)

Obras de arte educacionais, assim como outros projetos participativos e discursivos, seguem ao lado das movimentações emancipatórias contra os efeitos nocivos da globalização neoliberal e dos ataques da extrema-direita sobre a educação, a investigação, a cultura e a arte - tal como a que ocorre de forma intensa no Brasil nos últimos anos. Construídos por ações instáveis no tempo, efêmeras ou prolongadas como trabalhos em curso, os projetos artísticos citados neste texto, em sua maioria, colocam-se em oposição à cultura capitalista dominante e como um contraponto ao objeto de arte espetacularizado como mercadoria. A escola, a academia, os processos educacionais

e de investigação são um dos modos mais utilizados por artistas e coletivos para criar participação e engajamento, também como intento de emancipar pessoas e comunidades, debatendo a arte e os problemas mais urgentes do mundo em que vivemos. A partir da participação e da colaboração, novas maneiras de conviver no mundo são criadas, assim como outros tipos de sociabilidade. Entre os aspectos mais importantes dos projetos vistos aqui, em convergência com as pedagogias críticas, podemos destacar a questão da autonomia e da horizontalidade. Com um objetivo em comum, as pessoas se reúnem e se organizam independentemente de uma instituição, criando espaços e situações para debater, aprender e produzir conhecimento. Essa autonomia permite que o grupo ou o espaço seja dirigido sem hierarquias de poder. No caso de uma escola, a posição do professor não perde importância, mas antes se iguala ao do aluno. Os espaços ocupados pelo protesto e pela luta são expandidos para outras formas de convivência e reflexão crítica, tal como nas imagens mostradas no vídeo de Graziela Kunsch sobre o movimento dos secundaristas brasileiros: após cenas de salas de aula e corredores vazios, são mostradas imagens de uma organização diferente, em uma forma renovada de protesto e ocupação, em que os próprios alunos organizados discutiam a educação pública brasileira e os problemas da comunidade, cuidando da escola, cozinhando e criando outro tipo de convivência escolar, e esta é uma imagem potente tanto para ler as escolas autônomas horizontais e de reflexão crítica como para inspirar outras, artísticas ou não. Mais importante do que criar um lugar é criar um lugar de sociabilidade e de afetos, de discussão e reflexão crítica. Mais potente do que qualquer resultado imediato dessas ações artísticas é a criação de uma nova imagem, que sirva para mobilizar outras pessoas, que se desdobre em novos modos de ser e fazer.

Obras de arte e projetos poéticos podem ter importância histórica independente de julgamentos éticos ou estéticos, dependendo do modo como lhe são atribuídos um interesse em nossa época ou em épocas futuras. Uma história da arte dada não invalida outras histórias, tal como a que trata da arte no limite com o engajamento em comunidades e movimentos sociais. Daí que podemos reclamar por uma nova história da arte, uma história da arte emancipada da linhagem hegemônica, que seja múltipla e espalhada, que leve em consideração a poética complexa de cada artista, grupo de artistas, bem como outras tradições artísticas. Ao mesmo tempo, tenta dar conta das ondas, movimentações temáticas e fenômenos em que predominam certas linhas poéticas e seus enredos.

Notas

¹ Flório César toma como exemplos, entre outros, os artistas Ducha, Graziela Kunsch, Lourival Cuquinha, Guga Ferraz e Alexandre Vogler, a dupla Felipe Barbosa e Rosana Ricalde e os coletivos Frente 3 de Fevereiro e Contrafilé.

² Em 2010, foi lançada a coletânea *Curating and the Educational Turn*, organizada pelo curador Paul O'Neill e o artista Mick Wilson, para dar conta de um fenômeno composto de diversas situações em que os processos educativos passam a fazer parte da prática artística com mais ênfase, fixando o termo "virada educacional" (*educational turn*) para essas práticas, ao menos nos contextos europeu e norte-americano. Faz parte da coletânea o texto "Turning", publicado em 2008 por Irit Rogoff, professora do programa de Curadoria e Conhecimento do Goldsmiths College de Londres e uma das primeiras investigadoras a utilizar o termo virada educacional, além de propor a ideia de Estética Pedagógica. Ver: O'NEILL e WILSON, 2010.

³ A Manifesta 6, de 2006, cancelada por um desentendimento entre os organizadores locais com a equipe curatorial, é geralmente considerada exemplo e ponto de partida para as discussões em torno do termo "virada educacional", não por uma questão de ineditismo, mas pelo destaque que o cancelamento obteve. Além do mais, Anton Vidokle, que é também um dos criadores da plataforma E-flux, levou no mesmo ano a ideia do projeto artístico-educativo para Berlim, em colaboração com outros artistas e teóricos, como Boris Groys, Martha Rosler, Liam Gillick, Walid Raad, Jalal Toufic, Nikolaus Hirsch e Tirdad Zolghadr, através do nome de *unitednationsplaza*. Ver: VIDOKLE *et al.*, 2006.

⁴ Pablo Helguera, como artista, promoveu um projeto nômade chamado *Escuela Panamericana del Desasosiego*, que percorreu o continente americano em 2006 com uma "escola portátil", em várias paradas do Alasca até a Terra do Fogo, com mostras de vídeos, mesas-redondas e palestras, realizadas em colaboração com organizadores locais.

⁵ Sobre a relação da investigação artística brasileira com o fenômeno da *artistic research* internacional, ver meu artigo: GODÓI (2021a). Sobre a curadoria de investigação, ver: O'NEILL e WILSON (2015).

⁶ Tania Bruguera colocou em funcionamento um espaço não institucionalizado de formação artística, o *Cátedra Arte de Conducta*, que durou de 2002 a 2009, focado em discussões sobre um entendimento político e comportamental da arte no contexto de um ambiente de aprendizado, no caso, o da realidade cubana.

⁷ Desde 2013, a obra educacional e de investigação de Jorge Menna Barreto desdobra-se para a investigação e o ativismo sobre o campo da ecologia, em uma investigação artística sobre agroflorestas, alimentação orgânica e plantas alimentícias não convencionais, a partir do *Café Educativo* realizado na exposição Campo neutral, no Museu da Gravura em Curitiba. São questões que transformaram a poética do artista e cuja investigação deu origem ao restaurante agroecológico *Restaura*, de 2016, apropriação da cozinha e do mezanino da Bienal de São Paulo em lugar para tomar café, almoçar, discutir a exposição, descansar, participar de palestras e cursos (Ver: GODÓI, 2021b).

⁸ Entrevista, ainda inédita, concedida por Ricardo Basbaum para a minha investigação de doutoramento.

⁹ Na dissertação e na tese de Cláudia Paim, são discutidos coletivos artísticos e iniciativas coletivas como MICO (São Paulo), Atrocidades Maravilhosas (Rio de Janeiro), Escombros (Buenos Aires), Grupo de Arte Callejero - GAC (Buenos Aires), Red Trama (Buenos Aires), Cambalache (Bogotá), Casa Tomada (Cali), Linha Imaginária (São Paulo), Alpendre (Fortaleza), Torreão (Porto Alegre), Agora/Capacete (Rio de Janeiro), entre outros.

¹⁰ Na dissertação e na tese de André Mesquita, são discutidos artistas como Graziela Kunsch, Mônica Nador, Tim Rollins, Adrian Piper, Krzysztof Wodiczko, e coletivos como Contrafilé, Frente 3 de Fevereiro, Atrocidades Maravilhosas, Guerrilla Girls, Critical Art Ensemble, The Yes Men, entre outros.

Bibliografia

- ACOSTA, Alberto. *O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Elefante, 2016.
- ARENDT, Hannah. *A condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- BASBAUM, Ricardo. Amo os artistas-etc. In: *Manual do artista-etc*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2013, p. 166-170.
- BISHOP, Claire. A virada social: colaboração e seus desgostos. *Concinnitas*, v. 1, n. 12, Rio de Janeiro, julho 2008, p. 143-155.
- _____. Antagonismo e estética relacional. *Tatuí*, n. 12, Recife, 2011, p. 109-132.
- BOURRIAUD, Nicolas. *Estética relacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- CAMNITZER, Luis. Introdução. In: e PÉREZ-BARREIRO, Gabriel (Org.). *Educação para a arte/ Arte para a Educação*. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2009, p. 13-28.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Mana*, n° 2, Rio de Janeiro, 1996, p. 115-144.
- CESAR, Marisa Flórido. *Nós, o outro, o distante - na arte contemporânea brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Circuito, 2014.
- CESAR, Vitor. *Artista é Público*. Dissertação (Mestrado em Poéticas Visuais) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2009.
- COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROPPPO, Luís Antônio. *O movimento de ocupações estudantis no Brasil*. São Carlos: Pedro & João, 2018.
- FARQUHARSON, Alex. Bureaux de change. *Frieze*, n. 101, set. 2006. Disponível em: <<https://bit.ly/39UxEBv>>. Acesso em: 22 jan. 2016.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GALLEGO, Esther Solano (Org.). *O ódio como política. A reinvenção das direitas no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- GODÓI, Vagner. *Funcionamento da obra de pesquisa*. Tese (Doutoramento em Estética e História da Arte) - Universidade de São Paulo, 2018.
- _____. Do pioneirismo brasileiro da pesquisa em arte ao fenômeno mundial da "artistic research". *Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros*, n. 79, p. 53-68, ago. 2021a. Disponível em: <<https://bit.ly/3kTzN78>>. Acesso em 18 set. 2021a.
- _____. As linhas poéticas da educação e da pesquisa em Jorgge Menna Barreto e Ricardo Basbaum. *ARJ - Art Research Journal*, v. 8, n. 1, jun. 2021b. Disponível em: <<https://bit.ly/39Lv80u>>. Acesso em 18 set. 2021b.
- GOGAN, Jessica. *Curating Publics In Brazil: Experiment, Construct, Care*. Tese (Doutoramento em História da Arte e da Arquitetura) - Escola de Artes e Ciências Kenneth P. Dietrich - Universidade de Pittsburgh, 2016.
- HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

- HEISE, Henriette e JAKOBSEN, Jakob. *Copenhagen Free University #1 - All Power to the Copenhagen Free University*. 2001. Disponível em <<https://bit.ly/3ukPcAi>> Acesso em 10 set. 2021.
- _____. *We have won*. 2007. Disponível em <<https://bit.ly/3CUNh8x>> Acesso em 10 set. 2021.
- HELGUERA, Pablo. *Education for Socially Engaged Art*. Nova Iorque: Jorge Pinto Books, 2011a.
- HELGUERA, Pablo. Transpedagogia. In: HELGUERA, Pablo e HOFF, Mônica (Orgs.) *Pedagogia no campo expandido*. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011b, p. 11-12.
- HOFF, Mônica. *A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.
- _____. *Antes que se vuelva pedagogia*. A criação de escolas como práticas artísticas. Tese (Doutoramento em Artes Visuais) - Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2019.
- ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- JACKSON, Shannon. *Social Works: Performing Art, Supporting Publics*. Nova Iorque: Routledge, 2011.
- JOHAS, Regina et al. Arte, formação e transformação na trajetória de três artistas brasileiros contemporâneos. *Farol*, v. 1, n. 23, p. 114-152, Vitória, 2021. Disponível em <<https://bit.ly/3F5jFqX>>. Acesso em 2. jun. 2021.
- KRENAK, Ailton; AMÂNCIO, Osmarino. *Aliança dos povos da floresta*. São Paulo: CEDI, 1989.
- KUNSCH, Graziela. *Depoimento de Graziela Kunsch para a Plataforma Videobrasil*. 2017. Disponível em <<https://bit.ly/3D1QN1b>>. Acesso em 26 set. 2021.
- KUNSCH, Graziela e CESAR, Vitor. *Conversa como lugar*. São Paulo, Editora Pressa, 2011.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica. Arte & Ensaios*, n. 32, Rio de Janeiro, 2016, p. 122-151.
- MESQUITA, André Luiz. *Insurgências poéticas: arte ativista e ação coletiva (1990-2000)*. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008.
- MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa, 2007.
- MUNIZ, Leandro. *Escolas de artistas: Escola da Floresta. Select*, São Paulo, 15 set. 2019. Disponível em <<https://bit.ly/3F0gFfv>>. Acesso em 15 abr. 2021.
- MUSSI, Joana Zatz. *O espaço como obra: ações, coletivos artísticos e cidade*. Dissertação (Mestrado em Projeto, Espaço e Cultura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, 2012.
- _____. *Arte em fuga*. Tese (Doutoramento em Projeto, Espaço e Cultura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, 2017.
- NELUND, Sidsel. *Acts of Research: Knowledge Production in Contemporary Art between Knowledge Economy and Critical Practice*. Tese (Doutoramento em Artes e Estudos Culturais) - Instituto de Artes e Estudos Culturais, Universidade de Copenhagen, 2014.
- NUNES, Kamilla. *Embarcação*. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2017.
- O'NEILL, Paul; WILSON, Mick (Ed.). *Curating and the Educational Turn*. Londres: Open Editions, 2010.
- _____. *Curating Research*. Londres: Open Editions; Amsterdam: De Appel, 2015.
- PAIM, Cláudia. *Espaços de arte, espaços da arte: perguntas e respostas de iniciativas coletivas de artistas em Porto Alegre, anos 90*. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

- ____. Coletivos e iniciativas coletivas. Modos de fazer na América Latina contemporânea. Tese (Doutoramento em Artes Visuais) – Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- PIERCE, Sarah. Paraeducation, Organising and Art Practice. In: PIERCE, Sarah e FLETCHER, Annie. *Parabook*: Paraeducation Department. Belfast: Belfast School of Art - Ulster University, 2006, p. 6-8.
- PIERCE, Sarah e FLETCHER, Annie. Introduction. In: _____. *Parabook*: Paraeducation Department. Belfast: Belfast School of Art - Ulster University, 2006, p. 3-5.
- PODESVA, Kristina Lee. A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art. *Filip*, n. 6, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/3kPpP6r>>. Acesso em 19 dez. 2015.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. 2000, pp.203-241.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- _____. *O espectador emancipado*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- REIS, Paulo. Um Mapa Possível, Texto de Apresentação. In: *Panorama de Arte Brasileira 2001*. São Paulo: MAM, 2002, p. 41-44.
- ROLNIK, Suely. *Esféricas da insurreição*. São Paulo: N-1 Edições, 2018.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SIM, Nicola. *Educational Aesthetics*. Dissertação (Mestrado em Teoria da Arte Contemporânea) – Goldsmiths College, University of London, 2008.
- TREMONTE, Fábio. Escola da Floresta. Breves notas ou um texto-colagem escrito por muitas mãos e meios. *Poiésis*, v. 20, n. 33, p. 75-84, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em <<https://bit.ly/39LsKGX>>. Acesso em 15 abr. 2021.
- VIDOKLE, Anton et al. (Ed.). *Notes for an Art School*. Amsterdam: Manifesta 6 School Books, 2006.

Ground Zero. The educational force of art.

Dé lia Vékony

Délia Vékony (PhD) é uma historiadora e filósofa de arte. Vive e trabalha em Budapeste, Hungria. Fez quase toda a sua formação na UNISA, África do Sul, tendo realizado a sua tese doutoral em teoria da arte contemporânea na Universidade de Leiden, Holanda. <https://ground-zero.hu/>.

vekonydelia@gmail.com

Abstract

What good are the arts? (2005) is the title of the book written by philosopher John Carey. In a world caught up in major issues such as a global pandemic, economical crisis, political instability, war and climate change, what and how can the arts do to society? Can art guide us and educate us toward a life that can actually be lived, towards a sustainable future? Much of modern and contemporary art theory tends to understand the force of art as some teleological power that has a predestined goal. The role of art is to highlight an issue, a problem, shed critical light and help people think and act otherwise. Although seeing the 'good' of the arts in such socio-conscious engagement is perfectly in order, I argue that the force of art also lies elsewhere. Its transformative ability lies in its potential to open up a space that in my research I call Ground Zero. Ground Zero is a non-teleological space where the self is drawn into, and finds itself in a realm prior to ego-functions. In this space we can confront the learnt patterns with which we approach the world, and there is a possibility for reevaluating who we are. I argue that it is in this space where the most important educational force of the work of art lies, and it is from this experience that the responsible citizen can emerge.

Keywords: art, paideia, education, Ground Zero, transformation, reevaluation, change

Resumo

What good are the arts? (De que servem as artes?) (2005), é o título do livro escrito pelo filósofo John Carey. Num mundo envolto em grandes questões como uma pandemia global, crise econômica, instabilidade política, guerra e mudança climática, qual o papel que as artes podem assumir na sociedade? A arte pode guiar-nos e educar-nos para uma vida que possa realmente ser vivida, para um futuro sustentável? Grande parte da teoria da arte moderna e contemporânea tende a conceber a força da arte como uma forma de poder teleológico, com um objetivo predestinado. O papel da arte é dar destaque a uma questão, a um problema, lançar luz crítica e ajudar as pessoas a pensar e agir de outra forma. Embora vislumbrar o 'benefício' das artes num tal empenhamento sócio-consciente esteja perfeitamente na ordem do dia, eu argumento que a força da arte também se encontra noutra dimensão: A sua capacidade transformadora reside no seu potencial para abrir um espaço a que chamo Ground Zero. O Ponto Zero é um espaço não-teleológico, onde o eu é atraído e se constitui num reino anterior às funções do ego. Neste espaço podemos confrontar os padrões aprendidos com os quais nos aproximamos do mundo, permitindo a possibilidade de reavaliar quem somos. Defendo que é neste espaço que reside a força educativa mais importante da obra de arte, e é a partir dessa experiência que o cidadão responsável pode emergir.

Palavras Chave: Arte, paideia, educação, Ponto Zero, transformação, reavaliação, mudança

Introduction

The Earth is warming at an alarming rate, extreme weather conditions and its consequences such as wildfires and mudslides are constantly in the news, humanity is just climbing out of a global pandemic, there is an alarming war scenario between Russia and Ukraine that has a major international impact politically as well as on our financial system that has already collapsed anyway. There is a growing rate of violence, social and political unrest even in countries that are thought to be 'wealthy and safe'. It is probably very clear for most people by now that the world of humans and the planet are in a very concerning situation.

We are facing various challenges that have to be solved collectively. The complexity of addressing and finding solutions for them is outlined in the 17 Sustainable Development Goals of the UN.¹ Among all the issues we need to face in the systemic approach of the 17 SDGs, climate change is a primary concern for which the entire humanity must find an operational solution as fast as possible. Collective action - especially for issues that, no matter how urgent they are, are pushed to the background when immediate personal safety and comfort are threatened - seems to be difficult for us as the modern individual is no longer used to think collectively. Although global warming is already the case, it is never too late to act as there are stages to warming, and there is a big difference in terms of environmental impact on human life between 1.5 degrees and 2 degrees, (not even speaking of 3 or 4 degrees).²

It is clear by now that the problem-solution framework for solving this kind of crises is not working. Therefore, in order to find a way out, humanity must change paradigm and we must learn to live in synchronicity with the planet, otherwise the planet will shake off humanity. As I see it, it is the duty of every intellectual to help humanity in this crisis, and it is also the duty of the arts to help to find ways out of our (self-)destructive ways of existence. The arts can no longer afford to simply please or entertain, they must become aware of their own transformative nature. The question is 'how'? How should the arts be transformative, what does it mean for the arts to evoke change? Surely art, one of the oldest activities of humanity has complex answers to this question.

Different kinds of research claim the arts to be 'valuable' and 'educative' for various reasons. Contemporary research based on neuroaesthetics demonstrates that the arts alter brain functions in a way that we become more wholesome and empathic human beings. Other studies that investigate social impact claim that the arts are able to generate greater social good and transformation. Although it is most important to know that the arts have such potentials, this kind of research positions the arts within a circular utilitarian framework. This means that the arts are appreciated according to the value-system of our current (dysfunctional) society that, as we know, must change if the goal is to change humanity's self-destructive pattern.

It is not to say that the arts have no real value if they stay within this current world order, no, they can make very valuable impact. However, besides all these important functions, I argue that the arts have a potential that is probably more transformative than all other characteristics: the arts can open up a space in which we can just exist, and irrespective of time and space, we can reevaluate who and how we are in the world. The arts can provide a space for introspection during which the goal is not to 'become good', 'think critically', or 'grow' in any way, as these are important, but teleological goals defined within the current social value system. The art experience I am referring to is simply an engagement with an empty space within the viewer. This, although it seems purposeless and insignificant, is one of the greatest educational gifts the arts can have, as it shows a way to reflecting on ourselves in the world. Without experiencing (and not just understanding) who we are and how we are in the world, we can never profoundly alter how we relate to our surroundings.

The reason why it is difficult to initiate meaningful change lies in the fact that profound change does not happen because of a cognitive shift. It is very unlikely that I will change my approach towards the environment simply because 'I was told to do so'. I have to feel it on my own skin, I have to see it for myself what it means to be in this world while I harm or while I do good. Art will not put the observer into some kind of simulation game, but it can bring the observer closer to themselves, it can draw them into an empty space that is without supra-imposed structure and purpose. What happens afterwards cannot be known, yet I argue that the engagement with this space has the largest potential for transformation.

In this paper, first look into what 'good', and 'educational value' the arts have according to brain science, social research and contemporary art theory. Then I move onto the exploration of this 'space of potentials'.

What can we learn from the arts? From neuroaesthetics to social change

This part of the paper explores just what it is that we can learn from the arts based on neuroscience and sociological studies. Neuroaesthetics is a relatively new field of brain science that measures brainwaves and the change in brain functions in connection with the art experience. Neuroaesthetics can visually demonstrate how the engagement with art directly alters personality, and how we learn directly from specific art experiences.

Neuroaesthetics

Nobel Prize winner brain scientist Eric R. Kandel presents in his seminal book *The age of insight: The quest to understand the unconscious in art, mind, and brain, from Vienna 1900 to the present* (2012) the work of brain scientists, who map the brain in order to find the location and nature of the aesthetic experience.³ Most of them agree that art is a deduction and an abstraction of the visual world out there (Kandel's book concentrates mostly on modernist painting

and sculpture). They argue that the reason why we react to art the way we do, is because this is also the reaction we would have towards reality proper. The root of this phenomenon lies in the ability of the brain to perceive images in general. Images of art, Kandel explains, such as line drawings, cannot be found in nature. There are no outlines in nature. Yet, the line drawing of a nude, let's say by Gustav Klimt or Egon Schiele are read by the brain as a nude proper, therefore they are not recognized only as the representation of a nude, but the few black lines actually have a high erotic content.⁴ How is this possible? As Kandel puts it: "An outline of a smiling face automatically registers as a smiling face. But how? In the actual world, there is no such thing as an outline: objects end and backgrounds begin without any clear line distinguishing the boundaries."⁵

Kandel explains that by the neurological function of seeing, the brain is able to convert abstract visual experience into proper real life experience by cognitively completing, assuming reality. This is needed for survival in order to ensure the safety of the individual. "Presumably, the brain completes lines because nature often presents occluded contours that must be completed in order to perceive an image correctly, as might happen when a person sees someone coming around a corner or a lion stepping out from behind a bush."⁶

In other words, equating (drawn) images with reality is one of the most basic cognitive functions the homo sapiens has. It is not the focus of this paper to summarize brain functions here, but what is needed to take away is the fact that if art and real life are so closely connected, and the drawing of a nude is recognized as a nude woman, then we can state that images of art also evoke real life experience and, therefore, it is also possible that the arts have an impact on how we behave in real life.⁷

Although brain scientists are fully aware that the art experience is one of a kind, and the aesthetic experience has special neural circuits that characterize the art experience only, they seek to explore to what extent the two brain functions, namely the reception of art and reception of real life influence one another, and how art makes us become 'better' and more complex human beings. Neuroscientists aim to prove that art plays an important part in us becoming individuals who are able to build a more tolerant, accepting, empathic society. In his research, Brain Prize winner Tamás Freund, who is currently the president of the Hungarian Academy of Science, proves by researching large pacemaker cells of the brain how artistic and creative experience enhances the complexity of our inner world, therefore enable complex, respectful and inclusive decision-making in other areas of our lives in general.

In his presentation for the Tedx Danubia (2011) conference, he presented his latest research on the structure of the brain and creativity. In his complex talks Freund describes the structure of the brain and introduces a group of larger brain cells that are pacemaker cells. These pacemaker cells are responsible for the synchronization of the electric impulse that takes place between two brain cells, and is essential for the transmitting of information. If the electric impulse

does not arrive to the brain cells at the very same moment, information cannot be transmitted. So these larger pacemaker cells coordinate minor pacemaker cells that are responsible for the synchronization of the pyramid cells that transmit this information. Furthermore, these larger pacemaker cells are responsible for sleep patterns, selective attention, motivations and also create a sense of how and who we are, how we feel in our skin, in other words, they are *responsible for our inner world*. In order for the pacemaker cells to function efficiently, time has to be given for the brain to draw the data (e.g. ideas, memories, concepts) from the inner world into the subject's current thinking.⁸

If the brain can only operate with superficial information that is not deep, multi-layered and challenging from numerous perspectives, our inner world will remain shallow as the brain does not have sufficient material stored to work with. Superficial thinking fills up the memory storage of the brain that are unable to generate further, deeper thoughts, that, in turn, generates stress, frustration, lack of success, and can lead to neurosis and panic. Freund explains the working of the pacemaker cells: "The most important function of these brain centers is that they deliver information about feelings, motivations, and general states of how we are feeling. Our feelings, motivations, defined by thousands of years of cultural heritage make up our inner world. ... which enables us not just to pack pieces of conscious or unconscious information - like some collecting scientists - randomly on top of each other, but it is through our inner world that our knowledge becomes uniquely organized."⁹

The current society and the world of fast and superficial communication through the internet easily produce such despairing results. In order to enrich the inner world, Freund points out that artistic education, teaching students all forms of art by charismatic teachers who are able to generate catharsis in students, is the best way to stimulate the complexity of the brain. It is in art that he sees those qualities, namely timeliness and meaningful content that is needed for the cooperative brain to develop. "The inner world can be enriched by art ... it would be most important to make children in high school spend as much time with poetry, theatre, music, painting, sculpture, and making ceramics... We need educators who are able to... generate experiences of catharsis... in this case the inner world will not manifest in destructive behavior.. but in creative individuals... who are able to make up a cooperative society..."¹⁰

To sum up, for the effective work of pacemaker cells two things are needed the most: time and meaningful content. When various functions of the brain work simultaneously, we experience an interesting, multi-layered stream of thought or set of sentiments. Through artistic education, the levels of the self multiplies, the brain is made to digest different levels of information for which a complexity in sensitivity is required. If there is time for the digestion of meaningful information, instead of overtly emotive and rushed sentiments that results in premature decisions, rich and creative personalities emerge that can generate a better world to come.¹¹

Although all this sounds very promising, because of the environmental factors and the complexity of the human being, in spite of the presented scientific proof, there is *no guarantee* that the arts will *actually alter* our behavior in a way that we become 'better' human beings. As we shall subsequently see, many great people who had engaged with the arts have done some of the most horrible things in history. Let me turn to the social impact of art now and look into how researchers see the force of art in building a more accepting, tolerant world.

Art for social good

Oxford University professor of literature John Carey in his most interesting book *What good are the arts?* (2005) traces back the roots of the concept of 'art for the betterment of humankind' to Aristotle. He explains that Aristotle believed that the arts have the potential to educate and lift moral values and create people who are able to build and live in a happier, more cohesive, morally stable society.¹² This concept about the power of art has become very popular during early German Romanticism when philosophers such as Immanuel Kant, Schiller or Schleiermacher started considering the artist as a 'messiah' figure, whose leadership will take humanity into a new world order, outside of the confines of the Christian Church authorities, into a world where God as Absolute is present. The 'artist as messiah' replaced the official Church doctrines of salvation. This approach to the arts has become popular during early 20th century modernism for schools such as the Russian Constructivists, the De Stijl or Rudolph Steiner and followers. Although Carey presents these historical ideas about the power of the arts, he remains on the skeptical side. He argues that there is no direct evidence that supports that the arts produce any definite behavioral change or that they create 'happier' individuals.¹³

Needless to cite the infamous example of Adolf Hitler who was an art lover and painter, but the case of art collector and philanthropist John Paul Getty is less known. Getty was a dedicated art collector, and now there is a museum bearing his name in the United States. Getty thought that those who did not have the taste for art were barbarians and belonged to a lower caste in society. He stated that these people should be transported into remote areas to live, welfare should be withdrawn and they should be prevented from population growth so centralized birth control should be imposed by force in order to prevent the overpopulation of the 'useless individuals' of society.¹⁴

Although Hitlers and Getties might not change because of the arts, studies show that art workshops reduce violence rate radically in prisons, in detention centers aggressive activities have shrunk by almost 60 percent. Carey also points out though that in the case of an Irish poetry workshop, most passionate and engaged participants actually belonged to the IRA, and, while loving poetry, they also did not hesitate to blow up people.¹⁵

What Carey suggests as the underlying force of art is a concept I very

much sympathize with, as he argues that the arts somehow lead us back to some infantile bodily union, into a state where there is no sharp distinction between the outside world and myself. He writes: "The natural sense of oneness between the body and the outside world is 'another way of cutting up the universe', an alternative to the objective, scientific way, and it is the artist's way as well as the young child's."¹⁶

I think this is a most important characteristic of some artistic experience, and I see huge potential in this trait. This 'other way of cutting up the universe', to me implies the ability of the arts to change the social frame we operate in. This very framework, based on rationalist, modernist thinking on the one hand and capitalism on the other, is the very reason why humanity has put itself into the current state of affairs, therefore its reevaluation is needed. Afterwards, concepts such as 'use' and 'benefit' will most probably mean something very different.

Looking at art from the perspective of social 'good' does not stop with Carey, and contemporary art criticism has radical voices in this discourse. Social critic and philosopher Chantal Mouffe sees the central role of art in socio-political criticism and - at least this is what she claims - in the questioning of hegemony. In her book *Agonistics. Thinking the world politically* (2013) Mouffe introduces the term 'agonistic art' which she sees as a possible agent for 'agonistic democracy'. "The agonistic approach sees critical art as constituted by a manifold of artistic practices bringing to the fore the existence of alternatives to the current post-political order. Its critical dimension consists in making visible what the dominant consensus tends to obscure and obliterate, in giving a voice to all those who are silenced within the framework of the existing hegemony."¹⁷

For Mouffe art is looked upon in a utilitarian frame, namely as critical tool to live in agonistic democracy. For her, art should be openly politically-critical and good art operates with a political goal in mind.

This ideology about art is very popular in contemporary circles and major art events such as the Venice biennale main exhibition entitled *All the World's futures* (2015) curated by the late Okwui Enwezor exemplifies this. The entire exhibition was overtly political, and showcased works such as the performance entitled *Das Kapital Oratorio* (2015), that involved a seven-month-long live word-by-word reading of Karl Marx' well-known criticism of capitalism.¹⁸ Other events, smaller scale and local, also follow the openly political approach, in Hungary the OFF-Biennale of contemporary art openly claim that "art is political!"¹⁹

Mouffe is mostly supportive of the "possible forms of critical art" and she is interested in "... examining the different ways in which artistic practices can contribute to unsettling the dominant hegemony".²⁰ By this she means projects such as Alfredo Jaar's 2008 Milan project entitled *Questions, questions* (Image 1.)²¹ that presented an open political statement against the Berlusconi government. By using billboards that show questions, Jaar "'tries to create little cracks in the system' by occupying any space available for three months so as

to create a network of resistance and to restore the meaning of the public space, which had been erased by the control of Berlusconi".²²

The part I have a problem with is the parasitic nature of such works on the given political order. What Jaar is able to do here – and I sincerely doubt that his work evokes any kind of real political change, or results in any shift of perception – is a commentary on the given order, but his work becomes understood only *within* the order and does not point outside of the confines of the current power-structure. As I see it, although the work claims to be radical, it actually is not radical enough. For me, radical and impactful action in this case would not be the questioning of certain regulations of hegemony, but the complete refusal of acknowledging its existence.

If the most radical theoretician's, namely Mouffe's approach is not radical enough, then what is? What kind of learning can take place by art that is actually able to make a difference in the 21st century? In the subsequent part I introduce the concept of Ground Zero and outline the artistic practices that, as I see it, can facilitate the kind of learning much needed for these challenging times.

Ground Zero - Just what is it and how does 'art work'?

Although it is imperative to acknowledge the educational value of the arts as demonstrated by brain science and social research, I argue that there is an educational aspect of the arts that run 'deeper' than the benefits outlined previously. I claim that the arts have an ability to draw us into a space where we can just exist with ourselves, revisit how we are in the world and reevaluate how we conduct our life. Although this seems like nothing, actually this 'nothingness' is much more than one would think. In this space, that I entitle Ground Zero we are not told what to do, what to think, how to act. It is a space of contemplation, where the things of the world can arrive to us without



Figure 1. Alfredo Jaar, Questions, questions. 2008. Billboard in Milan. Copyright Alfredo Jaar.

any intention. I think that these spaces in general are most valuable as they are outside the hegemony Mouffe is criticizing (from the inside) so passionately. As these spaces are beyond the current social order, they simply refuse to acknowledge the existence of order. Before I demonstrate how the arts are able to draw people into such spaces, I introduce the concept of Ground Zero.

Ground Zero

If we look at contemporary practices that emerged in order to satisfy some or many of the above mentioned 17 SDGs, such as sustainable energy consumption, any slow movement, circular economy, permaculture agriculture, or slow science, one realizes that many people see the possibility for changing the destructive behavior of humanity in a radical alteration of approach to the planet, and in a change in attitude towards life in general. This change, they say, must come from 'below', it must come from 'matter'.²³ Currently, modernist thinking towards life and the Earth is teleological, meaning that human activity that is rewarded and supported always happens with a goal, a purpose in mind. Things that are seemingly without definitive goals are discarded as 'useless'. However, this purposive behavior with pre-defined goals only works in situations when we can stay within a framework we already know and is working. If there is a need to invent new coping mechanisms, the good-old methods cannot be used, and new-ones can only be invented if we allow thinking outside the box. Furthermore, we cannot know in advance what might work and what would fail. Therefore, I argue that if humanity really wants to find effective ways to sustain life, it has to give space for the invention of new ways of survival. Let me explain why it is important and how this works by using the work of the French philosopher, Catherine Malabou.

In her paper, *Whither materialism? Althusser/Darwin* (2013), Malabou explains the concept of 'zero point'. She re-reads Charles Darwin's work entitled the *Origin of species* (1859) and she parallels it with Althusser's notion of socio-political order. Firstly, she claims that the Darwinian theory of evolution is misinterpreted, as the general reading claims that Darwin, when explaining the concept of the survival of the fittest, had a *teleological* goal in mind. The idea that 'the fittest survive in the best conditions' is looked upon as it is already happening according to predefined criteria, namely that one understands what 'fit' represents in advance. This is a mistake, and Malabou explains why: "There is no better 'in itself.' Certainly, Darwin described natural selection as a 'work of perfecting' or as an 'improvement,' but these notions of 'better' remain without intention".²⁴

And she continues: "The best is the fittest, but aptitude is here independent of all value judgments or all actual teleology. ... Natural selection is a-teleological, without intention. ... natural selection is paradoxically non-anticipatable, a promise of forms never chosen in advance, of differences to come".²⁵

In other words, *one can never tell in advance what will survive and be able*

to adapt to specific conditions. What does survive only becomes apparent in the very moment when it survives and afterwards it remains alive.

By introducing Althusser, Malabou applies this theory onto society, and argues that we are acting with this very same teleological attitude towards society and people. We have a value-system and a structure in mind about what we consider 'valuable', 'fit' for society, and we select people in education, in jobs according to such predefined criteria. We live a life that always returns to itself, cannot renew, or develop new forms of existence. Our *choices always reinforce the predefined criterion*, but there is no guarantee that it has not lost touch completely with reality. This is how Malabou puts it: "The formation of forms – forms of life; forms of thought, forms of society – is governed by an internal tension toward a *telos*, which necessarily orients and determines every self-development. ... Such a materialism presupposes that everything is accomplished in advance; the structure precedes its elements and reproduces them in order to reproduce the structure."²⁶

If structure is imposed on matter, as it happens in social operations as well, the very potential of matter becomes curtailed and suffocated in structure.²⁷ The "most comfortable", and not the 'best' or the 'fittest' survive. Therefore, in order to give space for new ways of being in the world, predefined structure must be let go off and the potentials that lie within 'matter' have to be given space. Malabou asks the question: "... *where, in society, is the void, the nothingness, the point zero from which a form can emerge?*"²⁸ For her, this space of *nothingness* in the ability to allow encounter without teleological implications. Our job is to "*free the ... repressed status of ... nothingness and to reveal it as... formative...*"²⁹ Nothingness, which in this case is existence without pre-imposed structure, has the possibilities that show us yet unknown alternatives for being in the world.

Humanity cannot afford yet another set of hegemonic theories, a 'map' of the planet only to be overthrown by coming generations. We cannot invent another meta-narrative, thinking that it is going to point to better solutions. We simply do not have the time for it. I argue that the only chance we have is to really trust the *force of nothingness, that translates as experience, knowledge, attitude and know-how that emerges outside of our current conceptual state of affairs*.

Therefore, there is a need for the creation of spaces and situations where people can exist without a predefined goal. Spaces where they are given time and chance just to be, and see - simply from experiencing pure life - how to approach the planet and the world if one is outside of the confines of the current social order. These spaces, instead of a 'point' are *dimensions*: spaces that can exist beyond hegemony. Therefore, to me these spaces that I call *ground* (and not point) *zero* are much more radical than the agnostic practices by Mouffe as those still act within hegemony. These spaces and related practices refuse to acknowledge even the existence of hegemony.³⁰

Ground Zero is a personal and collective subjective experience. It is similar to many other kinds of personal experiences, we would have with or without art, such as joy, sadness, emptiness, bliss and so on. People are all capable to have these experiences, yet what they experience individually certainly cannot be the exact same thing for everybody. Still, experiences have impacts, therefore theory can be built on personal experience - this is what most behavioral science is doing. Similarly to how we can say with certainty that experiencing joy and bliss is good for people and society, and experiencing sadness and depression is undesirable, we can also say that the experience of ground zero, an ateleological state of consciousness, can also have qualitative implications on the life of the individual and collective. Existing in this state comes with extreme freedom and openness to change. Therefore, in order to generate real social transformation, individuals must experience this ateleological openness, and must try to live and act accordingly. One of the best ways to practice this is through art, those specific art experiences that generate the state of Ground Zero.

Ground Zero in art

In art, the ground zero experience is not specific to any artistic styles, genres or epochs. Ground Zero can emerge from classical music or it can surface from a painting or a performance contemporary art experience. Most art that is able to create this space of Ground Zero has three distinctive features, and these are the characteristic of the Ground Zero state as well: Firstly, it can create *rupture* in the viewer that is some kind of a tearing into the texture of the fabric of the ego, into the safety of the world as we know it. Secondly, it can evoke *absence*, meaning it does not aim to state anything, not even socio-political criticism or spiritual content. Direct communication of 'ground zero' is impossible as it is not a 'content', and the experience cannot be verbalized. Thirdly, it can work as a *transformational object*, a complex term in psychoanalysis indicating a space that has great, but not-known, in other words unconscious potential for psychological transformation.³¹ Let explore the state of Ground Zero as generated by art. I decided to choose a piece of theatre, a piece of music and a contemporary artwork in order to show how this state can emerge in various art forms.

Yasmina Reza: God of Carnage

God of carnage (Image 2.) is a contemporary theatre play written originally in French by script-writer Yasmina Reza. Soon after the French premier, the play was translated and fitted to English audience, and in 2009 in New York it won the Tony Award for best play.

The play is set up as a cheap sitcom, taking place in a living room of an upper-middle class home in which two couples who are parents meet in order to settle a dispute between their kids. One child knocked out the teeth of the

other in a fight. Although it is not pleasant, it is an everyday scenario, which many of us have been or will be subjected to in life. It is neither the subject-matter, nor the scenery that is impactful, so from these neither drama, nor major transformations are anticipated.

In spite of the simplicity of the setting and the mundane subject matter, I remember this play crystal clearly from twelve years back when in 2009 I saw it in New York. I remember how it has completely turned me (and my mother, who took me to it) inside out. The impact of the play was so profound that, although we sat on the third floor and we could hardly see what was happening on stage, after the play we had to go to Central Park for hours to sit down and recover.

How is it possible that a comedy, set in a soap-opera style, orchestrated according to the known and much predictable formula of “taking three or four smug, upper-middle-class characters and stripping them, with algebraic precision, to their lonely, frightened ids”³² can have such a profound impact? This is actually what ‘happens’ in that 90 minutes: the two couples completely shed their skin of civilization. Well, one of the reasons for the existence of formulas is that they *are* effective, and in this case they work very well, too. It is indeed powerful to witness how four adults, two sets of parents sitting down to discuss their children’s misbehavior, actually wanting to set an example of constructive problem-solving, end

Figure 2. *God of carnage*. (L to R) James Gandolfini, Hope Davis, Jeff Daniels and Marcia Gay Harden, Center Theatre Group/Ahmanson Theatre.



up completely stripped off their cultivated self. Watching world-class actors doing this, while taking the art of acting to insurmountable heights is a powerful experience that in itself leaves one speechless.

However, I argue that it is not the revealing of the unconscious, 'dirty' id, the subject-matter of the piece and object of interpretation that makes the play so powerful.³³ The reason why we had to go and sit in Central Park to recover was not simply because of realizations about the nature of humanity, the complexity of relationships, or the awe above the force of acting. What this play did, the way it worked as an active agent in the viewer was much more profound. I now turn to the observation and description of this experience.

The play tore into my Lacan-ian Symbolic order by revealing in upper-class couples the human animal that is filthy, disgusting and dirty, that is full of prejudices, yet, along the evil, there is also love and concerns for each other. Although with this effect the play created *rupture*, it was not done in the form of a 'message to be delivered', there was not a straightforward narrative, a 'meaning' communicated that one should 'get'. It was through a subtle game of careful deconstruction that it managed to climb under my skin. Along this experience in which there is a confrontation with the human being as creature that is hypocritical and embedded in self-made lies, while seeing an entity that is terrified when facing their own pitiful ego and existence, in the midst of all the hysterical, funny yet terrible manic drama engulfed in the human condition, the realization that there is nothing left, surfaces. Around the end of the play, one understands that simply nothing remains. All the screaming and shouting and vomiting, the gruesome, confused, sleezy inside are completely empty, just as empty and meaningless as the pretentious, upper-class sarcastic outside. The play grabs this emptiness and throws it into our face, drags us into it. To me, this is the experience of Ground Zero which, in this case, invites me to the personal, embodied revaluation of the human condition. A most profound experience of *absence*, in which there is simply nothing to identify with, to work with, to hold onto. Being in such a state is a blessing, and makes one look at their own life very differently.

For my second example, let me introduce a very different kind of art, a piece of classical music now and see how that works as ground zero experience.

Gustav Mahler: Symphony No. 4

Although I am not knowledgeable about music, I enjoy all kinds and I attend classical music concerts quite regularly. One of the recent surprises I had was in the Palace of Arts, Budapest, where the Budapest Festival Orchestra performed Gustav Mahler's 4th Symphony.

Symphony No. 4, composed in 1899-1900 is about resurrection. Since the start of the piece there is a recurring melody, high tunes, fast pace and *crescendo*, there is an energetic, happy and promising tune. This is topped by singing, as in the second half of the symphony a soprano joins the orchestra

and chants a childlike song about the heavens. However, throughout the entire symphony, one senses that something is not right. In spite of the cheerful crescendo that builds up towards this triumphant finale of the child's image of heaven, there is a constant distress in the music. As Mahler explained: "[Symphony no. 4] contains the cheerfulness of a higher and, for us, unfamiliar world that holds something eerie and horrifying. In the final movement, although already belonging to this higher world, the child explains how everything is meant to be."³⁴

The child sees Saint Ursula, the most severe saint laughing while angels bake bread. Indeed, this sounds very appealing for a four year-old, but adults are well aware that this is not how death is going to be. These images can even read as some kind of criticism of official Christianity's description of heavens and a sobering, yet not articulated reminder that what we are made to believe collectively by the Church is just a fairy-tale, a child's imagination. In her analysis Bettie Jo Basinger musicologist, explains that Mahler, while composing the work of a happy resurrection music, was most likely influenced by images such as Hans Holbein's *The dance of Death* (ca. 1526) (Image 3.), woodblock print series which, even to the contemporary eye, is very sobering.³⁵

Listening to the symphony was the strangest experience. It was as if Mahler presented us a surface which people are made to believe by Christian Church authorities, however, simultaneously the underlying and unquestionable reality of death is present. The joyful image of angels baking bread, saints laughing and everything is happy and cheerful is not contrasted, but *presented in parallel* by the music with alarming fear and terror. Maybe it is because of this simultaneity that the listener cannot take in the two for long and experiences some form of a shock, in this case *rupture*, and is somehow drawn into a space beyond the two represented sentiments. So somehow the music goes beyond what it seemingly



Figure 3. The dance of death by Hans Holbein the Younger (c. 1526) (detail).
Printmaker: Hans Lützelburger, published 1538. Woodcut, 6.5 × 4.8 cm.

aims to communicate. The child-like fairy-tale as well as the terror starts to feel distant. If death is neither this, nor that, what is it then? What is death? What does it mean to die? What does it mean to resurrect? It is most incredible that one leaves the concert hall with the weight of not a statement, but of a *question*. What does it mean to die? This very inquiry pestered me for hours and even days after the performance. This is ground zero music to me, raising one of the most valuable questions there is for a living human being.

Tino Sehgal: Kiss

I encountered Tino Sehgal's *Kiss* (2003) performance, or constructed situation, as he calls them, for the first time in the Spanish contemporary art fair ARCO Madrid (2016). The work was showcased at the Marion Goodman Gallery booth in a specially designed black box. It was an interesting choice by the gallery to show such a work and to create a museum-environment in the midst of one of the most visited commercial art fairs of the world.

ARCO takes place in IFEMA, in a gigantic industrial exhibition hall in the outskirts of Madrid. The building complex is made of stainless steel and it is just as uninteresting as the layout of ARCO in which the booths are arranged in a grid-like manner in seemingly never-ending straight 'streets'. The constant noise, the strong bright white headlights of the fair add to the unnatural, cold atmosphere. In spite of this industrial feel, ARCO is not unfriendly, everyday folk visit the fair, therefore one feels much more at ease than, for instance, in Art Basel where predominantly posh art collectors and cocky curators browse the event. However, the commercial environment is a given: one is there to see the merchandize that is the art for sale.

In this setting, the Marion Goodman Gallery decided to erect a completely pitch dark booth that was large enough to accommodate a two-people dance performance plus about twenty visitors. Once entering the booth, one could only stand or sit on the ground, right next to some strangely glowing, moving figures. The darkness of the space was in stark contrast with the brightness of the fair, the small, intimate and warm environment with the large open cold industrial space. As my eyes adjusted to the light, I slowly realized that these glowing, moving figures were actually two people completely nude, curling and rolling in slow-motion, holding postures of various formations of kissing and embracing. At the beginning of each segment they announced the artist's name and the title of the work: Tino Sehgal, *Kiss*. The work portrayed the most famous kiss-scenes from art history from Gustav Klimt to Auguste Rodin.³⁶

The white glow of the bodies, the slow motion and the blackness already draw the observer into a completely different space than the one evoked by the art fair. There is an intimate engagement and a possibility to listen simply to the bodies and to oneself within. Because of the blackness, there is a loss of the sense of space and because of the slow motion there is a loss of the sense of time. There is something vaguely erotic about the bodies moving, it

is rather like a marathon of dance and kissing in slow motion in which feelings and sensations become secondary. The work is almost abstract, similarly to a Mark Rothko canvas, there is very little and subtle motion, very basic sensual communication.

So I just sat there, watching these nude people curl and roll and kiss in slow motion, over and over again. It was extremely intimate and beautiful, yet - strangely - not sexual, it was a spaceless, timeless experience. Nothing special was happening, really. Or, in other words, it was 'nothingness' that was happening in the sense Malabou would like us to see nothingness in action. One is given almost nothing to hold onto, there is a rupture in meaning, meaning is absent in this dark room. Shapes become abstract, so one is invited to look beyond representation, one is asked to move beyond what one would call the Lacan-ian Symbolic, beyond the manifest shapes and forms that carry meaning.

I only realized how powerful this work was when, after sitting there almost an hour which I had no conception of at all, I left the booth and came back to the fair. The 'marketplace' felt like the most unnatural environment one could think of with deafening noise, blinding light and monstrous and pretentious human interactions. I realized what it means to be really intimate with art and how the art fair disables this experience. I felt that time and space are simply mental constructions and there is not much difference between abstraction and form. I left the fair as fast as I could.

Interestingly, since then I am reluctant to visit art fairs which, of course is a paradox. On the one hand, this experience showed me what a most profound experience of art should be about, and it took place in an art fair where people go to engage with art. On the other hand, it became obvious that art fairs are the worst places if one wants to intimately engage with art.

Altogether, this and other art experiences of this kind are capable of dragging one out of their conceptual state of affairs. By creating rupture, by not wanting to state anything, but by drawing one into a state of ambiguity, through absence one is drawn beyond the world of what Malabou calls forms and what I identify as the Lacan-ian Symbolic. In this and other places one is able to revisit how they are in the world, how they conduct their lives. One is able to feel the world on their own skin. This kind of experience is real education that can provoke important change.

Conclusion

Starting with the urgency of stating a need for change in terms of how humanity approaches the planet and life on Earth, I argued that art can have an impact on how we educate ourselves into a new attitude of living in an anguishing 21st century. As I see it, cognitive education will not help in changing our approach, as adopting a lifestyle that would come close to satisfying the 17 SDGs is not a matter of intelligence. We need a much deeper understanding than that; we need emotional as well as existentialist engagement with

the rhythm of life. This can only arrive to us, if we put ourselves into various experiences of Ground Zero, which are ateleological spaces of existence, in other words spaces where the *rhythm of life arrives to us with its force*, and it is not us who force ourselves onto life. Following Malabou, it is clear that this mindset has absolutely practical implications and one can apply this any real-life project, really.

In order to learn to live in Ground Zero, I argue that art is a very good field of practice that does not only imitate this state, but actually draws the participant into it from which perspective our entire approach towards how we do things in life might change. Various educational practices such as the Rudolf Steiner Waldorf method already realize what brain scientist Tamás Freund is suggesting at the beginning of the paper, namely that the arts demonstratively enrich our inner world and help to raise cooperative individuals. It might also be the case that, as Chantal Mouffe argues, the arts can help us deconstruct hegemony and dictatorship. I call for a step further, which might stretch the borders even of the most radical contemporary artistic practice, or any alternative forms of education. It is the most educational practice, yet there is no teaching involved, as the teaching takes place in the individual by itself. I argue that through practicing, in other words being in states of Ground Zero in art, the observer experiences that the learnt ego functions and boundaries that she applied onto the world dismantle, and how life should be lived gradually manifests as personal knowledge.

Notas

¹ <https://sdgs.un.org/goals>

² It was amazing to see that with the outbreak of the Russian-Ukrainian war, and the losing of the Russian gas import, most countries influenced started working in exasperation in securing the gas from elsewhere. Although I have not created statistics on this, but it is my general impression as well as of fellow colleagues that on an average 1 out of 10 articles were dealing with securing the exact same amount of gas from other countries as opposed to thinking about how to boost sustainable solutions of energy supply. It seems that most people are only interested in sustainability when there is peace and wealth, as soon as this is threatened, they turn back to the traditional and quick solutions for their personal safety. Yet, global warming is not going away because there is a war.

³ Kandel, Eric. *The age of insight: The quest to understand the unconscious in art, mind, and brain, from Vienna 1900 to the present*. New York: Random House Publishing. 2012.

⁴ Egon Schiele, *Reclining female nude* (1918), crayon on paper, 25 x 44cm. Illustration available: <http://www.artnet.com/artists/egon-schiele/liegender-weiblicher-akt-reclining-female-nude-MmNXP4t11omAytIUG9r-Hg2>.

⁵ Kandel, *The age of insight*. 2012.

⁶ *Ibid.* p. 263.

⁷ *Ibid.* p. 273.

⁸ Freund, Tamás. "Ágyhullámok és kreativitás." / "Brain functions and creativity." Presentation at TedX Danubia 2011 conference. University of Pécs. 2011. transcript is my translation.

⁹ Ibid.

¹⁰ Ibid

¹¹ Ibid.

¹² Carey, J. *What good are the arts?* London: Faber and Faber. 2005.

¹³ see Hans and Shulamith Kreitler *Psychology of the arts*. Duke University Press. 1972. in Carey *What good are the arts?* p.101,102.

¹⁴ Carey, *What good art the arts?* p. 129, 130.

¹⁵ Ibid. p. 155-162.

¹⁶ Ibid. p. 111, italics, DV.

¹⁷ Mouffe, Chantal. *Agonistics. Thinking the world politically*. London: Verso. 2015. pg.77.

¹⁸ Isaac Julien, DAS KAPITAL ORATORIO, Venice Biennale, 2015 Seven-month live reading of Karl Marx's *Das Kapital* (1867-1894) Available at: <https://www.isaacjulien.com/content/feature/31/image98/project15/> .

¹⁹ For further information visit: <http://offbiennale.hu/what-is-off/>.

²⁰ Mouffe, *Agonistics*. p.76.

²¹ for further details see: http://www.alfredojaar.net/milano_questions_questions/.

²² Mouffe, *Agonistics*. p.79.

²³ There is an overlap here with the most thought-provoking philosophical direction of New Materialism.

²⁴ Malabou, Catherine. "Whither Materialism? Althusser/Darwin." 2013. p. 8.

²⁵ Ibid. p. 6.

²⁶ Ibid. p. 4.

²⁷ by the term 'matter', the material society works with - in this case, people - is meant

²⁸ Ibid. p. 4, italics, DV.

²⁹ Ibid. p. 15, italics, DV.

³⁰ As I explain in my phd thesis *Ground Zero. The transitional space of*

contemporary art (2017), I am aware that the term 'ground zero' is heavy with connotations from current history. Most people would associate it with the tragedy of 9/11 in the United States, with the collapse of the Twin Towers. Undoubtedly, 9/11 was one of the great tragedies of humankind that is not to be debated - and it does not even occur to me to suggest that acts as such might have other than devastating impacts. Still, I adopt this term because I find that it implies space that is completely empty and lies at the bottom of/beyond all structure. Furthermore, if I look at the collapse of the towers *strictly metaphorically*, and if one can deduct the horrendous trauma that it induced, to me 'ground zero' signifies the consequence of the destruction of order and structure imposed on the world by modernist, European values, driven by capitalism. Consequentially, 'ground zero' is not only the symbol of the space that remains after the collapse of the social values mentioned, but it also stands for the individual without any structure, any superimposed form of power, in other words, without the ego. 'Ground Zero' in this research therefore represents a *space* beyond order and structure, a space of retreat beyond the ego-boundaries. In this sense, 'ground zero' - although reaching it might be difficult or even painful - becomes the *potential space for new life to emerge*. One can spend time in this space, with the liberty to see and confront yet unknown features of what one identifies as oneself.

³¹ See the explanation of the complexity and the potetial of the transformational object/space in the seminal book by Christopher Bollas *The shadow of the object: psychoanalysis of the unthought known*. London: Free association books. 1987.

³² Brantley, Ben. "Rumble in the living room." Theatre review. *The New York Times*. 23 March 2009.

³³ In my phd thesis *Ground Zero. The transitional space of contemporary art* (2017) I explain how and why interpretation and analysis of art cannot

explain the depth of the art experience. For the full paper please visit: <https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/handle/1887/47798>.

³⁴ Gustav Mahler quoted in Bettie Jo Basinger (2015) Mahler Listening Guide: Symphony no. 4 in G Major.

³⁵ Ibid.

³⁶ Tino Sehgal, who is a contemporary

Bibliography

Basinger, Bettie Jo. "Mahler Listening Guide: Symphony no. 4 in G Major". *Utah Symphony*. 14 May 2015. Accessed 24 Sept 2021. <https://utahsymphony.org/explore/2015/05/mahler-4-listening-guide/>.

Brantley, Ben. "Rumble in the living room." Theatre reviews. *The New York Times*. 23 March 2009. Accessed 27 Sept 2021. <https://www.nytimes.com/2009/03/23/theater/reviews/23carn.html>. Play by Yasmina Reza; translated by Christopher Hampton; directed by Matthew Warchus; sets and costumes by Mark Thompson; lighting by Hugh Vanstone; music by Gary Yershon; sound by Simon Baker/Christopher Cronin; production stage manager, Jill Cordle; production manager, Aurora Productions; general manager, STP/ David Turner. Presented by Robert Fox, David Pugh and Dafydd Rogers, Stuart Thompson, the Shubert Organization, Scott Rudin, Jon B. Platt and the Weinstein Company. At the Bernard Jacobs Theater, 242 West 45th Street, Manhattan; Running time: 1 hour 30 minutes. WITH: Jeff Daniels (Alan), Hope Davis (Annette), James Gandolfini (Michael) and Marcia Gay Harden (Veronica).

Bollas, Christopher. *The shadow of the object: psychoanalysis of the unthought known*. London: Free association books. 1987.

Carey, John. *What good are the arts?* London: Faber and Faber. 2005.

Freund, Tamás. "Agyhullámok és kreativitás." TedX Danubia 2011 conference. University of Pécs. Accessed: 13 Sept 2021. <https://www.youtube.com/watch?v=6ug2OIErll8>.

artist, has a background in political science and dance, and he creates choreographed acts in different kinds of artistic environments - museums, galleries, exhibition-halls. The performances usually last for 6-8 hours during the opening times of the museum. For further information visit: <https://www.mariangoodman.com/artists/62-tino-sehgal/>.

Julien, Isaac. *DAS KAPITAL ORATORIO*. 2015. Venice Biennale. Seven-month live reading of Karl Marx's *Das Kapital* (1867-1894) Available at: <https://www.isaacjulien.com/content/feature/31/image98/project15/>.

Kandl, Eric. *The age of insight: The quest to understand the unconscious in art, mind, and brain, from Vienna 1900 to the present*. New York: Random House Publishing. 2012.

Malabou, Catherine. "Whither Materialism? Althusser/Darwin." Paper presented at public lecture at Kingston University, London. 2 May 2013.

Mouffe, Chantal. *Agonistics. Thinking the world politically*. London: Verso. 2013.

"OFF Biennale". Accessed: 30 Sept 2021. <http://offbiennale.hu/what-is-off/>.

"Tino Sehgal" Marion Goodman Gallery. Accessed: 30 Sept 2021 <https://www.mariangoodman.com/artists/62-tino-sehgal/>.

Vékony, Délia. "Ground Zero. The transitional space of contemporary art". Doctoral thesis. *Leiden University scholarly publications*. 2017. Accessed: 24 Sept 2021. <https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/handle/1887/47798>.

Estudos de Historiografia e Crítica de Arte



A historiografia da arte no estado novo

Margarida Calado

Licenciada em História na FL-UL, onde cursou Ciências Pedagógicas e doutorada em História da Arte pela FCSH-UNL. Professora Associada Jubilada da FBAUL, Ciências da Arte (2007), onde foi Coordenadora do Mestrado em Educação Artística e do Mestrado em Ensino das Artes Visuais.
margarida.calado47@hotmail.com

Resumo

No contexto do período que se segue ao final da Guerra, aborda-se a realização em Portugal do XVI Congresso Internacional de História da Arte e a continuidade do espírito que presidiu à Exposição do Mundo Português. Fala-se da importância dos Painéis de S. Vicente na historiografia do séc. XX e do aproveitamento propagandístico que deles foi feito pelo Estado Novo. Sublinha-se a relevância da política de restauros de igrejas e castelos levada a cabo pela DGEMN. Salienta-se a atenção dada a publicações de história da arte com caráter de divulgação «para as crianças e para o povo». Conclui-se com o espetáculo proporcionado a esse mesmo povo pelas diferentes exposições históricas.

Palavras-Chave: Estado Novo, propaganda, restauro do património, exposições históricas

Abstract

During the period that follows World War II, we approach the realization in Portugal of the XVIth International Congress of History of Art and with the same thought that mastered the Exhibition of the Portuguese World. We stand out the importance of the Panels of St. Vincent in the history of art along the XXth century and of the profit the New State (Estado Novo) made of them for propaganda purposes. We underline the importance of the policy of restauration of churches and castles fulfilled by the DGEMN. We draw attention to the books of history of art with the aim of access «to the children and to the people». We conclude with the show prepared for that same people by the several historical exhibitions.

Keywords: Estado Novo (New State), propaganda, heritage restoration, historical exhibitions

(Continuação)

À memória do professor José-Augusto França

O final da década de 1940 foi um período difícil para a vida cultural portuguesa. Com o fim da II Guerra Mundial e a derrota das ditaduras havia a esperança de que o regime português, também caísse. Em 1949, a candidatura à presidência do General Norton de Matos constituiu um sinal de esperança depressa desvanecido.

Mesmo no plano artístico, o afastamento de António Ferro do SNI e o seu exílio dourado na Suíça escondiam o facto de que o Secretário de Propaganda de Salazar já não era bem visto, demasiado afeto à modernidade e tendo aberto as portas do SNI a artistas que agora estavam na oposição.

No entanto, numa época em que Portugal se parecia afastar dos caminhos europeus da democracia, vai realizar-se em Lisboa e no Porto, precisamente em 1949, o XVI Congrès Internationale de Histoire de l'Art, com a presença de eminentes historiadores como Marcel Aubert, o Marquez de Lozoya, Élie Lambert, Léo van Puyvelde, René Huyghe, Emilio Lavagnino, Germain Bazin, Robert C. Smith, José Camón Aznar, entre outros.

E, como é usual em eventos deste tipo, da Comissão de Honra fazia parte o próprio Presidente do Conselho, Oliveira Salazar, vários ministros, Presidentes das Academias, reitores das Universidades, e o patrocínio do Instituto para a Alta Cultura e da Academia Nacional de Belas Artes, o que significa um envolvimento oficial das figuras do regime.

Do comité organizador fazia parte, como presidente, o professor Reynaldo dos Santos e como vice-presidente, o Dr. João Couto; Raul Lino era secretário-geral e Mário Tavares Chicó e J. M. dos Santos Simões surgem como secretários adjuntos.

O congresso, que contou também com apoios do Estado, implicava a deslocação dos congressistas a Tomar, Évora, Alcobaça e Coimbra, além das cidades de Lisboa e Porto. Era acompanhado por três grandes exposições, em Lisboa, sobre a Arte do século XV; em Coimbra, sobre a escultura da Idade Média, enriquecida esta com os empréstimos do Comandante Ernesto Vilhena, e, finalmente, no Porto, sobre artes decorativas dos séculos XVII e XVIII.

No discurso inaugural pronunciado por Marcel Aubert, é dirigido um agradecimento especial a Reynaldo dos Santos, curiosamente na sua dupla vertente de historiador - *ami de tous ceux qui pensent et qui aiment la beauté* - e de médico - *et aussi de ceux qui souffrent et qu'il guérit* - considerando-o a «alma do congresso». (XVI Congrès, 1949, p. XIV).

O Congresso que tinha sido adiado desde 1942 em consequência da Guerra, e o local escolhido, Portugal, manteve-se.

No seu discurso inaugural, Reynaldo dos Santos sublinha a importância

de organizar um congresso itinerante, para dar a conhecer aos congressistas os principais monumentos da nossa arte, que não tinha, *dans l'Histoire Générale de l'Art et dans la critique internationale, la place qui lui est due*. (XVI Congrès, 1949, p. XVI). E dá como exemplos, o pintor Nuno Gonçalves, no contexto da pintura europeia do séc. XV, a arte manuelina, que considera um «renascimento» tal como o italiano, mas *d'essence naturaliste et cosmique et d'inspiration atlantique*, que levou à descoberta não do mundo antigo, como o Renascimento italiano, mas de mundos novos. (XVI Congrès, 1949, p. XVI)

Outra revelação do Congresso seria a do Barroco português e da sua expansão para o Brasil, tema que deverá o seu desenvolvimento a personalidades como Germain Bazin ou Robert Smith.

No fundo, o nacionalismo que presidira à organização da Exposição do Mundo Português, nove anos antes, mantém-se vivo: *vereis ... no estilo das muralhas, das catedrais e de muitos outros documentos de arte, que são padrões das nossas glórias e relíquias da nossa história, recordações vivas da tenacidade com que Portugal, consolidada há 800 anos a sua independência, se esforçou pelo progresso e pela civilização do mundo*. (Discurso inaugural do Ministro da Educação, XVI Congrès, 1949, p. XIX).

O significado deste congresso não tem chamado a atenção dos estudiosos da historiografia da arte portuguesa, embora muitos dos presentes tenham continuado a desenvolver estudos sobre a nossa arte.

Na verdade, mesmo na panorâmica sobre Historiografia da Arte em Portugal, escrita por António Manuel Gonçalves em 1960, a referência ao Congresso limita-se a uma nota de rodapé a uma menção à *originalidade luso-brasileira inerente ao nosso barroco* em que são enumeradas as comunicações sobre barroco constantes do primeiro volume publicado (p. 63 Nota 6).

*

O segundo tema a referir, que acompanha a historiografia da arte de finais do séc. XIX à atualidade é precisamente o das publicações em torno dos painéis de S. Vicente e a utilização que dos mesmos foi feita pelo Estado Novo.

A sistematização das diferentes teses sobre o tema foi feita em 1987¹, pelo que esta publicação abarca precisamente o período do Estado Novo. De qualquer modo, sem dúvida que as diferentes teses se orientam para a autoria dos painéis – Nuno Gonçalves – e para a iconografia, ou seja, quem é a figura central que se repete nos dois painéis de maiores dimensões – S. Vicente, o Infante D. Fernando ou outra personagem em função da qual são identificadas quase todas as outras figuras presentes.

Mas para além do debate que continua, por vezes com uma «obstinada cegueira» relativamente a documentos existentes, esperemos que o atual trabalho de restauro e pesquisa que está a ser desenvolvido no MNAA traga um esclarecimento decisivo sobre a obra.

No entanto, na perspetiva que aqui abordamos, foi a utilização dos painéis pelo Estado Novo, como símbolo da época e da sociedade que iniciou os Descobrimentos, que ganhou importância e se impôs no imaginário dos Portugueses até hoje.

Para isso contribuiu a identificação da figura do Infante D. Henrique, a partir da iluminura da Crónica da Guiné de Gomes Eanes de Zurara, no exemplar da Biblioteca Nacional de Paris, de 1453, identificação também já contestada por Dagoberto Markl². Seja ou não o Infante, a iconografia dos painéis foi repetidamente utilizada pelos artistas do Estado Novo, em esculturas, desenhos, notas de banco, moedas e medalhas, e de tal forma a imagem foi interiorizada que até hoje qualquer pessoa identifica o Infante D. Henrique. Desde o Padrão dos Descobrimentos, realizado em 1940 em material efémero por Leopoldo de Almeida, para a Exposição do Mundo Português, e repetido em 1960 por vontade do próprio Salazar, na perenidade da pedra, acompanhado pela exposição comemorativa dos 500 anos da morte do Infante (1460-1960), uma das últimas exposições históricas empreendidas pelo Estado Novo, que o Infante penetrou no inconsciente dos portugueses. Também as esculturas de navegadores que surgem um pouco por todo o país, desde o Zarco de Francisco Franco para o Funchal (1927) têm a mesma inspiração.

Mas ainda mais polémica foi a identificação, feita por Leitão de Barros, em 1932, no «Notícias Ilustrado», de Salazar com uma das figuras de fundo do Painel dos Pescadores. Era uma espécie de predestinação que envolvia a figura de Salazar numa aura mítica que pretendia legitimar as suas ações e identificá-lo como salvador da Pátria³.

*

Outro aspeto a considerar e que também encontra os seus fundamentos na importância dada pelo Estado Novo aos monumentos históricos, presença viva da nossa identidade nacional e dos valores heroicos da pátria, é o restauro dos monumentos desenvolvido neste período. As igrejas eram a imagem de um Portugal tradicionalmente católico, opondo-se implicitamente ao anticlericalismo da República e aos ventos comunistas que sopravam do Leste. Por outro lado, os castelos eram símbolos da nossa independência e consequentemente afirmação da nossa nacionalidade.

Já em 1933, na entrevista a António Ferro, que chamava a atenção de Salazar para a necessidade de proteger e dinamizar a arte moderna, este respondia com o que já tinha feito pela defesa do nosso património artístico, das igrejas, dos castelos, das fortalezas, património que era objeto de “reconstituição meticulosa, quase religiosa” e “estava em risco de perder-se, ou quase perdido já”⁴.

É do consenso geral que a política de restauros desenvolvida sob a égide do Estado Novo pela Direção Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais

enfermou de concepções oriundas do séc. XIX, procurando restituir os edifícios ao seu aspeto original, sem os acrescentos das diferentes épocas, integrando “o monumento na sua beleza primitiva, expurgando-a de excrescências posteriores”⁵ pelo que foram retirados altares de talha, revestimentos azulejares e outros destruindo assim o nosso património Barroco, como aconteceu com o retábulo de Alcobaça⁶, retirado para fazer “ressurgir a charola em toda a sua imponência”⁷, mas também com obras quase do período original, como o tramo abobadado de S. Pedro de Rates, pioneiro do gótico em Portugal⁸.

Nos Boletins da Direção Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais vêm expressos os princípios que presidiram à política do Estado Novo na área do restauro e a importância que era dada aos monumentos como símbolos de Portugal:

“Os monumentos que o Passado nos legou constituem um dos mais preciosos quinhões da nossa herança de povo civilizador, de povo-guia: são, por assim dizer, páginas vivas da história da nacionalidade. Religiosos ou militares, em todos palpita a mesma fé e transluz o mesmo ideal.”⁹

Portugal situa-se assim na frente de combate como povo civilizador face aos seus territórios coloniais, mas também como frente que se opunha à expansão do comunismo, materialista e anticatólico.

Quanto aos critérios históricos e estéticos, valoriza-se a Idade Média e o séc. XVI e despreza-se o Barroco:

“E esta obra impunha-se como uma das mais importantes, dando a todos a certeza de que o nosso Património Artístico e Monumental vai sendo refeito dos atentados que contra ele foram cometidos nos séculos XVII e XVIII”.

E apesar das críticas feitas pelo próprio Raul Lino no Boletim da Academia Nacional de Belas Artes¹⁰, o tema é retomado logo noutra Boletim da DGEMN onde se reitera:

“E então havia de manter-se construções incaracterísticas que entaipavam obras de real valor, obras de uma época definida em que a Arte fazia evocar o génio criador, o equilíbrio da construção, a pureza, a graça e a imponência dos seus detalhes.”¹¹

Infelizmente muito foi destruído, sobretudo a nível de talha dourada e azulejos, mas teremos de reconhecer que, se nada fosse feito, os edifícios acabariam por cair em ruínas. Também sabemos que, de igual modo, dentro do espírito do séc. XIX, se «completaram» alguns elementos, como cachorradas pseudo-românicas.

Um aspeto a destacar nas publicações do Estado Novo tem a ver com a preocupação em criar obras acessíveis ao geral da população e às escolas, afinal a um público restrito, já que o índice de analfabetismo era muito elevado. O que nos surpreende é que dos governos democráticos nada de semelhante saiu, sendo a última publicação de uma História da Arte em Portugal em edição de bolso, de 1972, incluída nos chamados livros RTP, obra da autoria de Flórido de Vasconcelos.

Já no período republicano tinha havido a preocupação de dar aos alunos dos liceus “noções gerais de História da Arte” que seriam introduzidas na disciplina de Desenho. E porque não havia publicações que sustentassem tal programa, Leitão de Barros publica em 1922 *Elementos de história da arte: aprovado oficialmente para uso da 4ª e 5ª classes dos liceus*. A mesma obra com o título ligeiramente alterado - *Elementos de história da arte: para uso da 4ª e 5ª classe dos liceus* - verá uma nova edição em 1931, durante o período inicial da ditadura. De sublinhar que a obra era ilustrada com desenhos de Martins Barata e a capa era de Cottinelli Telmo. Leitão de Barros, que não se considera especialista, escreve na Introdução que se pretendia dar aos alunos “conhecimentos dos estilos egípcio, grego, romano, bizantino, árabe, românico, ogival, renascença e estilos modernos” e dos “monumentos da Batalha, Jerónimos e Convento de Cristo em Tomar”, o que coincide com a Idade Média e a época dos Descobrimentos, períodos privilegiados pelo Estado Novo. O índice, que curiosamente está ordenado por ordem alfabética pode dar-nos uma ideia dos principais temas abordados, e, por isso, incluímo-lo em anexo, por ordem alfabética. De qualquer modo é notório que existe uma certa especificação até ao Renascimento e, a partir daí, tudo é entendido como “estilos Modernos”.

Uma outra edição, sem data, mas da responsabilidade da Direção Geral do Ensino Primário, intitula-se *Pintura da nossa terra e da nossa gente*, sendo da autoria de Flórido de Vasconcelos e Marcelo de Moraes, fazendo parte da «Coleção Educativa, Série F. Número 9» e começando com uma frase inspiradora de Salazar: “...Nós somos filhos e agentes duma civilização milenária que tem vindo a elevar e converter os povos à concepção superior da própria vida, a fazer homens pelo domínio do espírito sobre a matéria, pelo domínio da razão sobre os instintos...”. É portanto, a propaganda da Política do Espírito. A primeira obra apresentada é uma Deposição no Túmulo, fresco pertencente à Igreja de Nossa Senhora da Azinheira do Outeiro Seco, perto de Chaves, recuperado pelo Museu de Arte Antiga. Seguem-se os Painéis de S. Vicente, cuja análise termina “E ainda hoje, seis séculos depois, nós podemos encontrar nas ruas das nossas cidades e vilas, nos campos e na beira-mar, as mesmas expressões enérgicas e viris, os mesmos homens da mesma rija têmpera, tais como os pintou Nuno Gonçalves.” As obras que se apresentam são dominadas pela pintura do século

XV e XVI e com insistência no retrato, começando pela Princesa Santa Joana, D. Sebastião de Cristóvão de Morais, retrato de uma monja, do séc. XVI, miniatura com o retrato de D. Luísa de Gusmão, retrato de D. Isabel de Moura, retrato de Senhora do séc. XVII, retrato de jovem cavaleiro de Vieira Lusitano, retrato desconhecido de Vieira Portuense e um autorretrato de Domingos Sequeira, integrado na Alegoria à Casa Pia. Além do retrato temos pintura religiosa dos principais pintores da primeira metade do séc. XVI - Gregório Lopes, Frei Carlos, Cristóvão de Figueiredo, Mestre do Sardoal, Grão Vasco, entre outros - um Menino Jesus de Josefa de Óbidos, um Pentecostes de Pedro Alexandrino e um Cristo Escarnecido de Domingos Sequeira. Não há uma única obra do séc. XIX em que de facto, poderia estar representada «a nossa terra e a nossa gente».

Uma outra obra, provavelmente de Marcelo de Morais, cujo nome aparece na capa como ilustrador de um capitel românico, intitula-se *Roteiro da Arte Portuguesa* e faz parte da Campanha Nacional de Educação de Adultos, integrando-se também na «Coleção Educativa, Série F, Número 1» e pela citação inicial da portaria de 27 de março de 1953 que aprovou os programas de ensino primário elementar para adultos, podemos depreender que é pouco posterior a esta data.

Começa também com uma frase inspiradora de Salazar: “Ou refazemos a vida, refazendo a educação, ou não fazemos nada de verdadeiramente útil”.

Na introdução começa-se por sublinhar a importância de “levar o povo português a conhecer e amar, cada vez mais e melhor, os monumentos que nos legaram os nossos maiores, e os museus espalhados por todo o País, onde se conservam e expõem numerosas e valiosas obras de Arte, testemunhos do apreço pelos altos valores do Espírito que encontramos em todos os períodos da nossa valiosa história” (p. 17).

Na sequência transcreve-se um despacho de 6/02/1954, do secretário de Estado de Educação, em que os agentes de ensino primário são incentivados a proteger o património histórico e arqueológico, a levar os alunos a museus, monumentos e estações arqueológicas, registando as suas impressões através da escrita e do desenho.

Estes princípios serão também aplicáveis à educação de adultos.

Por outro lado, organizavam-se exposições itinerantes, sendo referida uma intitulada «História de Portugal nas obras de Arte» (p. 22).

Foram tomadas outras medidas como um curso de orientação de visitas a Museus e Monumentos para professores primários de todo o país, a edição de folhetos ilustrados a distribuir pelos alunos que visitassem os Museus, afixação de cartazes com reproduções de obras de arte em montras, clubes, estações de Caminho-de-ferro. Acrescia ainda a publicidade na imprensa e na rádio sobre os museus, com indicação dos respetivos horários, palestras e exibição de filmes sobre arte portuguesa.

A publicação deste Roteiro insere-se neste programa, começando por uma I parte, intitulada «A arte e a sua importância. Museus e Monumentos».

É claro que se trata de todo um programa inserido na Política do Espírito e destinado a incentivar os valores políticos, sociais e religiosos do Estado Novo, mas se lhe retirarmos essa tendência, é um programa que ainda hoje valeria a pena incentivar.

Assim o autor muito justamente interroga-se: “Como pode a arte servir a Educação? Como pode a Educação servir-se da Arte para alcançar os seus fins?” (p. 30)

E a resposta poderá ser esta: “De facto, um povo que tem consciência do valor das obras de Arte que os seus antepassados lhe legaram - ou que os seus contemporâneos lhe oferecem - é mais educado, não comete vandalismos, habitua-se a respeitar os monumentos e a apreciar os esforços realizados no sentido de os conservar e valorizar...”.

Os capítulos seguintes referem-se a «Para que servem os museus, e porque se devem conservar as obras de arte» e «Como se deve visitar um museu ou monumento».

A II parte da obra intitula-se «Breves noções de arqueologia e história da arte» e é uma panorâmica que se inicia pela Idade da Pedra, Idade do Bronze e Idade do Ferro, a que se segue «A Dominação Romana» e «Arte visigótica e arte moçárabe», ilustradas por desenhos em que se pode identificar o Templo de Évora ou S. Frutuoso de Montelius.

Seguem-se os capítulos sobre a arte românica e gótica, em que os desenhos esclarecem o que é uma abóbada de berço, ou a cruzaria de ogivas e o arcobotante do gótico.

No capítulo «A arte da época dos Descobrimentos» refere-se o facto de alguns artistas que iam para o Norte de África, por vezes, serem também obrigados a combater, pelo que a sua arte está “mais impregnada dos dramas e obsessões do mar ou das revelações do Oriente muçulmano, que do equilíbrio racionalista e harmonia e proporções da Arte italiana do Renascimento” (p. 91, citação de Reynaldo dos Santos).

Segue-se o capítulo dedicado à Arte do Renascimento, em que são incluídos obras e artistas do período maneirista, que, no entanto, aparece na legenda da igreja do Seminário de Santarém como “uma igreja maneirista” (p. 101). Também se diz que em vez de falar de “degenerescência da arte do Renascimento”, “a esta arte chamar-se-ia melhor *arte maneirista*” (p. 102) o que sem dúvida constitui um avanço, embora se limite a algumas palavras no capítulo dedicado ao Barroco.

O último capítulo é dedicado à «Arte do século XIX aos nossos dias» e aí se refere o Palácio da Ajuda, e no que respeita ao Romantismo, a Estação do Rossio e o Palácio da Pena em Sintra. Depois surgem os novos materiais, como o ferro e o cimento armado, pelo que a “nova arquitectura” “vai procurando uma expressão própria, que seja, ao mesmo tempo, da nossa época e da nossa nacionalidade” (p. 114). Quanto à pintura, diz-se que a fotografia destronou o realismo, e que, por isso, se compreendeu “que a pintura (e a escultura) tinham

outro papel a desempenhar”, ou seja, “o dar-nos em linhas, cores e volumes, o sentimento da beleza e da poesia” (p. 115). Não há qualquer referência nem a artistas nem a movimentos modernos, como se houvesse medo de abordar o assunto. E o Documentário Fotográfico que se segue, inicia-se com mosaicos romanos e termina com uma «Estatueta de faiança da Fábrica do Rato» do séc. XVIII e um cadeirão, igualmente do séc. XVIII.

A parte final do livrinho, num total de cerca de 50 páginas, é uma «Relação dos Monumentos Nacionais de Portugal, coordenados por distritos e concelhos», ordenada alfabeticamente pelos distritos.

Não temos dúvidas quanto à utilidade de obras deste tipo, em edições de bolso, mas é lamentável o apagamento da contemporaneidade, mesmo relativamente aos artistas do séc. XIX e inícios do séc. XX.

Finalmente mencionamos uma publicação integrada numa «Coleção para o povo e para as escolas», editada pela Livraria Tavares Martins, do Porto, em 1946 e da autoria de Diogo de Macedo na qualidade de Diretor do Museu de Arte Contemporânea. Intitula-se «Sumário Histórico das Artes Plásticas em Portugal» e de acordo com o próprio autor foi uma obra escrita para um programa da Emissora Nacional, correspondendo cada capítulo a uma palestra. Dado o facto de Diogo de Macedo ser escultor trata-se de uma história da arte onde a escultura tem maior protagonismo e os capítulos nada indiciam sobre os tradicionais períodos históricos, mas antes estão dominados por questões de ordem ideológica (Ver anexo 2).

Os capítulos são, portanto, abordados numa linguagem em que se glorifica a nacionalidade, logo de início se afirma que “D. Afonso Henriques, servindo deveres de raça, imposições étnicas e compromissos com fidalgos, com o povo e com Roma, ergueu castelos e templos, firmando votos em que cavaleiros e clérigos comungaram” (p. 10). E fala-se genericamente das sés e das pequenas igrejas românicas, salientando-se que “é em Paço de Sousa, no túmulo de Egas Moniz, que documentamos o gesto de sacrifício e orgulho que caracterizou a fundação da nossa História” (p. 15). Mas não se explica como embora se mostre uma imagem desenhada no capítulo seguinte (p. 25), dedicado à arte românica e gótica, esta marcada pelo naturalismo franciscano (p. 24). Este túmulo, tal como o de Rodrigues Sanches em Grijó ou o de D. Beatriz, mulher de Afonso III, em Alcobaça “são espécimes diferentes de estilo, mas todos típicos daquela maneira independente no talhe e força, que consideramos inicial do génio português em escultura...” (p. 26).

O capítulo seguinte - Primeira Cultura Artística - começa por contradizer os que consideram “que em Portugal não existe nem nunca existiu uma Arte independente” (p. 29). E mais adiante esclarece: Os imaginários portugueses “interpretaram a realidade - a vida - segundo sentiram, segundo a sua fé singular, com a expressão e modo de ver da sua raça, realizando, apesar disso, algumas obras tão perfeitas e extraordinárias como as melhores de todo o mundo” (p. 35). E continua a falar-se de arte medieval, da época de D. Dinis

e D. Afonso IV. E o capítulo IV - Propagação da Cultura - continua genericamente a falar de arte medieval.

De seguida - Cap. V Nobilitação da Arte - é feita uma tentativa de periodização da arte portuguesa, em função dos reinados: Período afonsino ou da fundação; dionisiano ou da cultura; joanino ou da consolidação, manuelino ou da ventura, considerando-se que tal ordenação implicaria períodos intermédios, pelo que os historiadores têm preferido optar pelos estilos reconhecidos internacionalmente, como o românico ou o gótico. Referem-se alguns nomes de arquitetos, revelados por Sousa Viterbo ou Vergílio Correia, e imaginários. E depois afirma-se: "Mas o grande milagre de génio, na pintura, iria dar-se de aí a pouco, em Lisboa, com o aparecimento de Nuno Gonçalves" (p.61).

Valorizam-se as consideradas obras-primas, isolando-as do seu tempo, sejam os sepulcros reais de Alcobaça, ou o políptico de Nuno Gonçalves, a que sucederão as tapeçarias de Afonso V e a custódia de Belém. "Só por aquelas obras-primas, o nome de Portugal será eterno na História Universal da Arte..." (p. 61-2).

Um novo capítulo é dedicado à época dos Descobrimentos - O mar nas realizações da Arte. E ainda estamos no final da Idade Média. Curiosa é a proposta, dada a propósito da referência aos Jerónimos e à Torre de Belém, de substituir a designação de Manuelino pela de Atlântico (p. 66), estilo "nunca adoptado noutros lugares da Europa e somente assimilado por espanhóis, porque na realidade só os sentimentos peninsulares o compreenderam e estimaram" (p. 68) sublinhando-se que o nosso sentido de deslumbramento se opunha ao dos outros povos movidos por razões comerciais. E segue-se a análise genérica das artes no período manuelino.

E sobre a introdução do Renascimento em Portugal, em «Actividades da Cultura Universal» (Cap. VII), diz-se: "A nossa Renascença foi outra; e foi preciso que a intromissão duma tirania estrangeira e política nos subjugasse pelo terror, para que, desfalecidos e tristes, abandonássemos o desenvolvimento e consequente aperfeiçoamento daquela mensagem nacional. Aceitámos então o italianismo filipino e quedamos na expectativa duma reacção qualquer que se aproximasse dos nossos ímpetos de liberdade". (p. 85) Assim, a introdução do Renascimento que já se vinha fazendo sentir desde pelo menos o 2º quartel do séc. XVI, é romanticamente interpretada como uma consequência da perda da independência.

E o capítulo VIII - Grandeza, Decadência e Ressurgimento - ainda retoma referências aos pintores do séc. XVI como Grão Vasco, entre vários outros. E como seria de esperar, "após a reconquista da nossa Independência, os artistas revigoraram de vontade e procuraram um ressurgimento de carácter." (p. 94) Mas contraditoriamente enumeram-se artistas ativos precisamente sob o domínio filipino como Gaspar Dias, Fernão Gomes ou Amaro do Vale.

Interessante e pouco vulgar é a referência a mulheres artistas, para além da sempre citada Josefa de Óbidos: Inácia de Almeida, do início do séc. XVIII,

que “esculpiu imagens que causaram espanto, mesmo a estrangeiros” (P. 96). E acrescenta: “Neste último período as mulheres dedicaram-se bastante às artes, celebrizando-se nelas algumas princesas e aias de Corte”, parecendo haver implícita uma referência a D. Ana de Lorena que não é mencionada. “No Porto foram na escultura que Maria Margarida Borges, Tomázia Angélica e sua irmã Maria Josefa se notabilizaram. Em obras de miniaturas os dons femininos foram também sempre distintos.” (p. 96)

E no final do capítulo conclui: “O Barroco português, possivelmente menos delicado do que o doutras terras, tem aquela expressão marítima que só o espanhol, reflectido nos templos mexicanos, como o nosso se continuou no Brasil, guarda um sentido afim” (p. 98). É como se a força criadora interrompida pela ocupação espanhola, agora ressurgisse alheia a influências estrangeiras.

No capítulo IX - Período de Fausto e Organização - fala-se ainda do Barroco, nomeadamente no do Norte de Portugal, e da época de D. João V cuja obra foi parcialmente destruída pelo Terramoto. Da reconstrução da cidade é apenas mencionado Eugénio dos Santos e o escultor Machado de Castro, elogiando-se a ação de Pina Manique em prole da educação artística, no reinado de D. Maria I. E o capítulo termina com a enumeração dos principais arquitetos, escultores e pintores do final do séc. XVIII e inícios do séc. XIX.

O último capítulo intitula-se simbolicamente «Remate de uma gloriosa parada» e aí se diz que o século XIX tem sido “injustamente maltratado” (p. 110), acentuando-se a importância da reforma de Passos Manuel e a criação das Academias. E são referidos os pintores românticos e naturalistas, assim como os escultores Vítor Bastos e Alberto Nunes. É curioso que se sublinhe a importância da arte pública: “A rua passou a ser a galeria onde uma ou outra obra de arte se imiscue com o encanto das árvores e das decorações urbanas. Os jardins são museus públicos” (p. 113). E fala-se de alguns dos principais escultores do séc. XIX e também de arquitetos como Ventura Terra ou José Luís Monteiro.

Referem-se também as diferentes associações de artistas, como a Sociedade Promotora, o Grupo do Leão ou o Grémio Artístico, em Lisboa, e o Centro Artístico no Porto. E da lista dos pintores, embora se ultrapasse o limiar do séc. XIX - e basta referir Malhoa ou Columbano - não consta nenhuma referência aos modernistas.

Aliás, quanto ao século XX, afirma explicitamente. “É muito cedo e muito perigoso para se julgar definitivamente das criações em arte, no século presente. Desta, de resto, pode e deve quem nos escuta, formar juízo e procurar compreendê-la, frequentando museus e exposições...” (p. 116), o que concordemos, não deixa de ser um bom conselho.

E fala da importância do Naturalismo e do Impressionismo em França, mas não em Portugal. E ainda nota que “o chamado Modernismo, que existe desde que a arte se inventou, não é senão uma confissão de actualidade, um compromisso formal com o tempo...” (p. 118). E reconhece que a “antiga

educação” “não sentiu o Cubismo, não compreendeu o espírito do Orfeu e não aceita as modernidades do Surrealismo” (p. 119).

E significativamente dá a entender que tal como a vida não se repete, também “a arte, que é vida transfigurada em sintética beleza, ... não pode parar”, (p. 120) o que implica uma aceitação da modernidade.

Será interessante dizer que as últimas obras reproduzidas são de Columbano (Retrato de duas senhoras), Silva Porto (Trecho algarvio) e Pousão (Ruela de Capri), a nível da pintura, e de Soares dos Reis, o Retrato do Conde de Ferreira e um pormenor da estátua de Afonso Henriques, a nível da escultura.¹²

*

Finalmente há que referir a importância dada às grandes exposições de carácter histórico, mas também outro tipo de eventos como cortejos históricos.

O tema das exposições do Estado Novo já foi estudado por Margarida Acciaiuoli¹³, embora terminando exatamente com a Exposição do Mundo Português e não incluindo conseqüentemente a exposição realizada em 1960 em Belém, no contexto das comemorações do quinto centenário da morte do Infante D. Henrique, de que conservamos vaga memória.

Limitemo-nos, portanto, a enumerar essas exposições, por ordem cronológica:

- 1934 - Exposição Colonial do Porto
- 1935 - Feira das Festas da Cidade no Terreiro do Paço
- 1936 - Exposição do Ano X da Revolução Nacional
- 1937 - Exposição Histórica da Ocupação
 - Participação na Exposição de Paris
- 1939 - Participação na Exposição de Nova Iorque
- 1940 - Exposição do Mundo Português
 - Exposição dos Primitivos Portugueses
 - Participação na Exposição de S. Francisco na Califórnia
- 1947 - Festas do 8º Centenário da Tomada de Lisboa aos Mouros (15/06-26/10)
- 1960 - Padrão dos Descobrimentos
 - Exposição comemorativa dos 500 anos da morte do Infante D. Henrique (1460-1960)

Relativamente às comemorações da conquista de Lisboa aos Mouros, culminaram em dois cortejos históricos, o primeiro a 6 de julho e o segundo a 20 de julho, com a presença de Eva Perón. Deste segundo cortejo foi feito um documentário filmado por António Lopes Ribeiro, o primeiro a cores, em Portugal.

À frente da comissão de honra das comemorações estavam o Presidente da República (Marechal Carmona), o Cardeal-Patriarca (Gonçalves Cerejeira) e o Presidente do Conselho (Oliveira Salazar), entre vários outros ministros.

A comissão executiva era presidida pelo Tenente-coronel Álvaro Salvação Barreto, presidente da Câmara de 1944 a 1959, e tinha como vice-presidente o engenheiro André Navarro. Entre os vogais destacavam-se António Ferro, o arquiteto Cottinelli Telmo, Luís Pastor de Macedo, olisipógrafo e à época presidente substituto da Câmara, entre vários outros.

A conceção do cortejo foi de Leitão de Barros. Este era inspirado nos cortejos de D. Manuel I e integrava mais de 3000 figurantes vestidos a rigor, carros, andores, charolas, etc.

As comemorações compreendiam exposições de documentos e obras de arte relativas à história de Lisboa; uma exposição antoniana; decorações e iluminações na cidade; espetáculos de ar livre, etc.

A 14 de maio o «Diário de Lisboa» tinha noticiado: “Após oito séculos Lisboa desperta e considera o seu passado aprendendo nele as razões do seu orgulho, com a convicção de que sempre trabalhou e lutou para ser o espelho fiel de altos feitos e de nobres virtudes.”

A 6 de julho, o mesmo diário, pela pena de Artur Portela noticiava: “Cortejo de dois quilómetros e dois mil e quinhentos figurantes que perpassa incessantemente, entre a cidade atónita, viva de quase meio milhão de espectadores, que densamente recobrem as ruas, as praças, os telhados, os edifícios, as árvores como enxames de abelhas, multidão absurda, desvairada neste assombro imenso, que do Oriente simbolicamente caminha para o Ocidente, como se o Sol em chamas, numa suprema glorificação, coroasse com a sua tiara de fogo este jubileu monumental de grandeza.”

O percurso iniciava-se no Terreiro do Paço (assim consta do programa) e seguia pela rua da Prata, Rossio, Restauradores, Avenida da Liberdade, Marquês de Pombal, rua Braamcamp, Praça do Brasil (Rato), rua da Escola Politécnica, rua D. Pedro V, rua da Misericórdia, Chiado, rua Garrett, rua Nova do Almada e terminava na Praça do Município.

E a descrição empolgada de Portela continua: “Lisboa (...) sufoca na hipnose deste espectáculo que marcha lento, sobrecarregado de pedrarias, fulgindo de metais preciosos, irradiando lhamas, escorrendo fulgores de purpura, gemas, lantejoulas, painéis e plumas, e que parece não ter fim...”

O desfile acompanhado pelas ovações da população, ao fim de duas horas, terminava com o Carro da Cidade, puxado por dezoito cavalos brancos alados e escoltada pela Guarda Fantasiada dos soldados romanos. Este carro transportava quatro raparigas, alegorias de quatro fases da cidade: Lisboa Primitiva, Lisboa Brigantina, Lisboa Pombalina e Lisboa Eterna.

Aos viajantes era dado um roteiro de Lisboa enquadrado nas festividades e o programa das festas.

(Dados retirados de restosdecolecção.blogspot.com/2013/11/grande-cortejo-historico-de-1947.html acedido em 2/11/2021)

Numa época em que a guerra terminara dois anos antes, com a queda das ditaduras que muitos esperavam que arrastasse a queda do regime português,

numa época em que ainda havia racionamento, esta ostentação de riqueza acabava por ser um insulto ao povo português empobrecido, mas que se deixava deslumbrar. A história e a arte eram mais uma vez postas ao serviço da propaganda do regime.

A exposição henriquina de 1960 foi bem mais modesta, mas em compensação eternizou na pedra o Padrão dos Descobrimentos de 1940.

Sublinhamos, no entanto, que à parte esta utilização política da história da arte pelo regime de Salazar, alguns historiadores notáveis se distinguiram neste período. Deles falaremos no próximo número da revista.

Notas

¹ Paula Freitas e Maria de Jesus Gonçalves - *Painéis de São Vicente de Fora. Uma questão inútil?* Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1987

² Dagoberto L. Markl - *O retábulo de S. Vicente da Sé de Lisboa e os documentos*. Lisboa: Caminho, 1988 A propósito, na altura em que era orientada na tese de doutoramento pelo professor José-Augusto França, este comentou que tinha telefonado ao Diretor da Biblioteca Nacional de Paris que o tinha informado que nada fazia crer que o manuscrito e a respetiva iluminura tivessem sofrido qualquer intervenção ou alteração.

³ Sobre o assunto ver: José Alberto Seabra de Carvalho - O retrato ao serviço da história. In CRUZ, Mário Pinho (coordenação) - *Dos secretários de Estado dos Negócios da Fazenda aos Ministros das Finanças. 1788-2006. Uma Iconografia*. Secretaria-Geral do Ministério das Finanças e da Administração Pública, 2006. P. 28-35

⁴ António Ferro - *Salazar*. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade, 1933, p. 89

⁵ BDGEMN - *A Igreja de Leça do Balio*, nº 1, Setembro de 1935, p. 19-20

⁶ Sobre o assunto ver Ana Margarida Martinho - *Mosteiro de Santa Maria de Alcobaça. Contributos para a história do restauro da Igreja e da Sacristia Nova (1850-1960)*. Sinapis Editores, 2014

⁷ BDGEMN - *A Igreja de Leça do Balio*, nº 1. Setembro de 1935, p. 14

⁸ Sobre o assunto ver Maria João Neto - *A Igreja de São Pedro de Rates. Um património artístico milenar*. Ed. Caleidoscópio, 2016

⁹ BDGEMN, *A Igreja de Leça do Balio*. Nº 1. Setembro de 1935, Introdução

¹⁰ Raul Lino - A propósito da Sé do Funchal - A restauração de Monumentos. *Boletim da Academia Nacional de Belas Artes*, IX, Lisboa, 1941

¹¹ Boletim da DGEMN - *A igreja Matriz da Atalaia*, nº 24, Lisboa, 1941, p. VI

¹² Seria fastidioso abordar aqui a forma como a história da arte foi abordada nos manuais escolares, tema que tratamos na comunicação ao II Congresso Internacional de História da Arte, que teve lugar em 2001 e cujas Actas foram publicadas por Coimbra: Almedina, 2005, sob o título «A historiografia da arte sob o Estado Novo», p.193-198 (no que a esta questão se refere)

¹³ Margarida Acciaiuoli - *Exposições do Estado Novo. 1934-1940*. Livros horizonte, 1998

Referências Bibliográficas

CALADO, Margarida - Perspectivas de uma teoria da arte sob o Estado Novo: Reflexões em torno da relação entre a arte e o poder na Europa das ditaduras. In Barbosa, Pedro Gomes (coordenador) - *Arte, História, Arqueologia. Pretérito (sempre) presente. Homenagem a J. Pais da Silva*. Lisboa: Ésquilo, 2006

CALADO, Maria Margarida Barradas - *A historiografia da arte sob o Estado Novo*. Separata da obra *II Congresso Internacional de História da Arte - 2001*. Actas. Coimbra: Almedina, 2005

GONÇALVES, António Manuel - *Historiografia da Arte em Portugal*. Separata do «Boletim da Biblioteca da Universidade de Coimbra». Vol. XXV. Coimbra, 1962

XVI CONGRÈS INTERNATIONAL D' HISTOIRE DE L'ART. *Rapports et communications*. Vol. I. Lisbonne - Porto, 1949

Anexos

1 - Índice de Elementos de História da Arte de Leitão de Barros

- P. 1 - Introdução
- P. 3 - Primeiras Manifestações da Arte e seu carácter.
- P. 3 - Romanos - Arte Romana
- P. 7 - Estilo egípcio
- P. 17 - Arte grega
- P. 35 - Arte romana, os Etruscos
- P. 36 - Arte romana, os Romanos
- P. 45 - Estilos românicos e ogival ou gótico
- P. 61 - Escultura e Pintura
- P. 65 - Escultura romano-gótica em Portugal
- P. 69 - Estilo bizantino
- P. 75 - Estilo árabe
- P. 83 - Arte da Renascença, arquitectura
- P. 101 - Pintura e escultura
- P. 115 - Renascença flamenga e francesa
- P. 123 - Pintura da Renascença portuguesa e algumas considerações sobre a evolução desta arte em Portugal nos tempos modernos
- P. 141 - Escultura da Renascença em Portugal
- P. 147 - Mosteiro da Batalha
- P. 155 - Mosteiro dos Jerónimos, em Belém
- P. 161 - Convento de Cristo, em Tomar
- P. 167 - Estilos modernos
- P. 197 - Algumas palavras sobre o movimento da arquitectura em Portugal nos tempos modernos.
- P. 207 - Apêndice

2 - Índice de Sumário Histórico das Artes Plásticas em Portugal

- P. 5 - Necessária explicação (sobre a origem do livrinho num programa da EN)
- P. 7 - Fundação de Ideal
- P. 17 - Formação de carácter
- P. 29 - Primeira cultura artística
- P. 43 - Propagação da cultura
- P. 55 - Nobilitação da arte
- P. 65 - O mar nas realizações da arte
- P. 81 - Actividades de cultura universal
- P. 91 - Grandeza, decadência e Ressurgimento
- P. 99 - Período de fausto e organização
- P. 109 - Remate de uma gloriosa parada.

Paris, 1919: Pacheco, Almada, Homem Christo e a Chez Fast

João Macdonald

Faculdade de Belas-Artes de Lisboa

joaomacdonald@gmail.com

Resumo

O final da I Guerra Mundial permitiu o regresso a Paris de alguns artistas modernistas portugueses. José Pacheco voltou em 1919, para se juntar a Almada Negreiros, que estava na sua primeira estadia. Ambos envolveram-se em iniciativas empresariais de Francisco Homem Christo Filho, há muito estabelecido em França: a boíte Pa-Ta-Poom, em Biarritz, e uma livraria-galeria-salão-de-chá em Paris, a Chez Fast. Pacheco trabalhou como arquitecto de interiores nos dois espaços. A sua intervenção na Fast e as actividades deste empreendimento, que também funcionou como galeria de arte, expondo nomes como Canto da Maya e Mário Eloy, é o assunto deste breve estudo.

Palavras-Chave: José Pacheco, Almada Negreiros, Francisco de Homem Christo Filho, Chez Fast, Paris, modernismo.

Abstract

The end of World War I allowed some Portuguese Modernist artists to return to Paris. José Pacheco returned in 1919, to join Almada Negreiros, who was on his first stay. Both became involved in the business ventures of Francisco Homem Christo Filho, long established in France: the Pa-Ta-Poom nightclub in Biarritz and Chez Fast, a bookshop-gallery-tea room in Paris. Pacheco worked as an interior architect in both spaces. His intervention in Fast and the activities of this enterprise, which also functioned as an art gallery, showing names such as Canto da Maya and Mário Eloy, is the subject of this brief study.

Keywords: José Pacheco, Almada Negreiros, Francisco de Homem Christo Filho, Chez Fast, Paris, Modernism.



Figura 1. José Pacheco nos anos 20.
Fonte: *La Esfera* (Madrid), 1923.

Figura 2. Almada Negreiros em 1919, em Paris.
Fonte: Arquivo Virtual da Geração de Orpheu, Fundo Almada Negreiros e Sarah Affonso.



A história do modernismo português compõe-se cada vez mais de episódios secundários ao fio narrativo canónico. Mas são secundários apenas em aparência. Quando expostos, reformulam o plano geral, contrariando um certo comodismo historiográfico. Procura-se reconstituir aqui um desses casos, ocorrido em 1919, onde convergiram José Pacheco (1885-1934, fig. 1), Almada Negreiros (1893-1970, fig. 2) e Francisco Homem Christo Filho (1892-1928, fig. 3). É revelador de uma espécie de fuga ao adormecimento artístico da Lisboa do pós-guerra, e do pragmatismo individual dos artistas. Para entendê-lo bem, é preciso começar pela raiz das actividades empresariais de Homem Christo, palco de tudo isto.

1. Origem e constituição da Fast

Entre o começo de 1917 e finais de 1918, Homem Christo Filho geriu em Paris a Agence Fast, agência noticiosa que na verdade funcionou como instrumento de propaganda de vários regimes, entre eles os do Chile, Peru, Espanha, China e, principalmente, o português.¹ Sidónio Pais (1872-1918) tomou o poder em Dezembro de 1917 e em Janeiro seguinte nomeou Homem Christo “Director dos Serviços de Informação nos Países Amigos e Aliados”, cargo que exerceu até à queda do governo de Tamagnini Barbosa em Janeiro de 1919.² Executivamente, a Fast teve como director o jornalista francês Paul Strozzi (18??-19??), e correspondentes nos EUA, Brasil e Argentina.³ A certa altura colaborou Victor Falcão, exilado em Paris, futuro director da *Revista Portuguesa*.⁴ O assassinato de Sidónio levou à extinção da agência, mas o nome foi preservado num projecto diferente.

Em 17 de Abril de 1919 surgiu a Société Éditions Fast, constituída por sete sócios, titulares de 300 acções no valor total de 50 mil francos. Conhece-se apenas o nome de dois, além de

Homem Christo: Paul de Cassagnac (filho, 1880-1966), escritor e deputado da extrema-direita francesa,⁵ e Martinho Nobre de Melo (1891-1985), exilado em Paris desde o assassinato de Sidónio, em cujo governo fora ministro, e que em 1918 escrevera o libreto de *Bailado do Encantamento* co-coreografado por Almada Negreiros. Os três eram “*prémiérs administrateurs*”, assim lia-se nos estatutos. A sociedade tinha por objecto a edição de livros, uma livraria, venda de papelaria e acessórios de escritório, aquisição e venda de gravuras antigas e modernas, exposições comerciais de arte e um salão-de-chá. O espaço inaugurou em Maio de 1919 na Rue Royale. No ano anterior já tinham arrancado as *Éditions Fast*, que até 1930 publicaram mais de 20 títulos, incluindo uma tradução em francês de poemas de Alberto de Monsaraz (2.º conde de, 1889-1959) e quatro livros de Homem Christo.⁶

A sociedade entrou em tumulto no próprio ano da constituição, e nisto surgiu Almada, que chegara a França em Janeiro e ficou até Abril de 1920. Ignoramos se era um dos sócios iniciais – não é impossível – ou se foi cooptado depois. Em Setembro de 1919, escreveu de Biarritz para Portugal ao amigo Acácio Leitão (1894-1945), advogado e poeta, pedindo dinheiro emprestado para, com Homem Christo, adquirir a participação de Martinho, que era apoiado financeiramente em Lisboa por José Ribeiro do Espírito Santo e Silva (1895-1968).⁷ O total das acções controladas por Martinho correspondia a 30 mil francos. Almada – que nesta altura classificava Martinho de “inimigo”, por razões desconhecidas – pedia seis mil, para completar um empréstimo bancário obtido por ele e Homem Christo, de valor não revelado. Não conhecemos a resposta de Acácio Leitão, mas tudo indica não ter acedido.⁸ É razoável supor que a sociedade original se mantivesse até 1922, ano em que Monsaraz, exilado em Paris, entrou na empresa.⁹ Houve várias alterações até 1928 e a *Fast* acabou por ser extinta em 1931.¹⁰



Figura 3. Homem Christo Filho, de monóculo, com a escritora Rachilde à sua esquerda, num banquete dos Amis des Lettres Françaises, Paris, em lugar indeterminado. Fonte: *Ilustração Portuguesa*, 1922.



Figura 4. Fachada da Chez Fast. "M. Pacheco" é assinalado como "décorateur". Fonte: *Façades de Magasins Parisiens*, 1926 (ver nota 13).

Em baixo: desenho da fachada da Chez Fast. "M. Pacheco" é assinalado como "décorateur". Fonte: *Façades de Magasins Parisiens*, 1926 (ver nota 13).

2. A intervenção de Pacheco

O convite a José Pacheco para conceber a arquitectura de fachada e interiores da Chez Fast resultou na sua terceira estadia em Paris, de final de Abril ou início de Maio de 1919 até ao começo de 1920.¹¹ A relação dele com Homem Christo tinha história: em 1916 fora director artístico da segunda série da revista *A Ideia Nacional*, editada pelo publicista, onde Almada colaborara. É provável que Almada tenha convencido Christo a convocar Pacheco para Paris. Nas fontes adiante apresentadas ele aparece apenas como "M[onsieur]. Pacheco", mas sabemos tratar-se do mesmo por um anúncio da boíte Pa-Ta-Poom num jornal de Biarritz, onde foi identificado como director artístico da Chez Fast.¹²

O espaço inaugurou em 22 de Maio de 1919 no número 13 da Rue Royale, uma das artérias mais sofisticadas de Paris, que une as praças de la Concorde e de la Madeleine. Ficava num rés-do-chão e primeiro andar de um prédio de finais do século XVIII. Em rigor, por comparação com fotografias da época, corresponde na actualidade ao número 11 da Rue Royale (o 13 é a entrada para a Galerie Royale, um pátio feito espaço comercial). Encerrou em 1931, ano, como dito, da dissolução da empresa.

É possível perceber parte do resultado do projecto de Pacheco em algumas imagens e descrições. Um álbum de 1926, *Façades de Magasins Parisiens*, dirigido por Gaston Lefol (1874-1940), arquitecto e chefe-adjunto da Câmara Municipal de Paris, inclui uma fotografia, provavelmente de 1920, e um desenho arquitectónico da fachada (fig. 4), com a legenda "Chez Fast, salon de thé, et de lecture, Rue Royale - Décorateur : M. Pacheco".¹³ A montra media 3,65 metros de altura e 3,80 de largura. Estava encimada por um reclame com o nome do espaço, entre a pintura de duas árvores estilizadas, motivo repetido abaixo, impresso em papel ou pano, e emoldurado por mosaicos. À direita, outro reclame anunciava: "Chez Fast les livres ancies et les derniers parus,

les belles relivres, les bibelots rares, les tableaux, les estampes, les gravures, le papier a lettres pour les gens de goût, les meubles de jadis et ceux de demain, toutes les élégances de l'intérieur, les salons de thé, son au premier étage". A porta, em estilo fim-de-século, mostrava um medalhão resumindo a mesma oferta.

Uma fotografia (fig. 5) semelhante à do álbum *Façades* surgiu antes, em Dezembro de 1919, na revista *La Renaissance*, acompanhada desta descrição: "en pleine Rue Royale, la librairie qui mène au cabinet de lecture agrémenté d'un salon de thé s'annonce par une-façade à la mode, noire et verte, où la porte en retrait se découpe entre deux tambours de verre, surmontés d'une frise décorative en tons froids".¹⁴ O trabalho de Pacheco também suscitou em 1922 o interesse de Henri-Marcel Lagne (1877-1944), artista e professor de artes decorativas, que opinou sobre a vitrina curva que permitia entrar mais luz: "Une jolie solution a consisté à donner un développement aux vitrines en rentrant le plan de la porte à l'intérieur de la boutique: on en voit un exemple chez Fast, salon de thé et de lecture, Rue Royale, par Pacheco. L'emploi du bois à l'état de revêtement semble (...) délicat et (...) logique".¹⁵

Não se conhece mais detalhes, excepto haver um elevador interior.¹⁶ Há outras duas fotografias e um desenho que mostram parte do interior do primeiro andar, publicadas no jornal *Comœdia* entre 1920 e 1922. Mostram, lê-se num dos artigos, o salão principal, "dont la tonalité rouge s'adoucit sous les lumières voilées" de um friso de lâmpadas.¹⁷ Um outro jornal, no mesmo ano, referiu os "salons d'un modernisme intime et charmant".¹⁸ Na imprensa portuguesa cœva não encontramos nota sobre a Chez Fast.

3. "Tout Paris Chez Fast"

As notícias da festa de inauguração da Chez Fast em Maio de 1919 não referem Almada ou Pacheco mas registam dezenas de nomes exemplificativos do círculo heterogêneo de Homem



Figura 5. Fachada da Chez Fast.
Fonte: *La Renaissance*, 1919 (ver nota 14).



Figura 6. Reuniões do grupo Les Amis des Lettres Françaises no interior da Chez Fast. O desenho é de Émile Brod (1882-1974). Fonte: *Comoedia*, 1921, 1922 (ver nota 17).

Christo. Apareceram, entre outros, a compositora Armande de Polignac (condessa de Chabannes-La Palice, 1876-1972), patrona de Ravel e Stravinsky, aluna de Fauré e de d'Indy; Paul Leclercq (1871-1956), co-fundador da *Revue Blanche*; a feminista Maria Elisabeth Mignaburu (1855-1923), que assinava Paul de Lauribar; o romancista e esgrimista olímpico Marcel Boulenger (1873-1932); Paul Adam (1862-1920), pioneiro do simbolismo; René Blum (1878-1942), criador dos Ballets de Monte-Carlo; e Maurice Leblanc (1864-1941), autor das aventuras de Arsène Lupin, o ladrão cavalheiro. “Tout Paris Chez Fast”, intitulava-se a notícia do *Figaro* um dia após a abertura.¹⁹

Homem Christo coordenou praticamente todas actividades. Logo em 1919 lançou as sessões “Lectures Générales” para promover novos escritores.²⁰ Um dos membros iniciais do círculo foi a sua amiga (ou mais do que isso, segundo alguns)²¹ Rachilde (1860-1953), pseudónimo de Marguerite Eymery, escritora e esposa de Alfred Vallette (1858-1935), fundador do *Mercure de France*. Homem Christo co-assinou dois romances com ela.²² Esse círculo literário converteu-se em 1920 nos Les Amis des Lettres Françaises (figs. 6),²³ com presidência de Cassagnac, o inicial sócio-gerente da Fast, cuja carreira política à direita sintetizou o tom ideológico do grupo.²⁴ J.-H. Rosny (1856-1940), o autor de ficção-científica, assumiu a direcção dos Amis em determinado momento; Rachilde teve cargos executivos. Les Amis des Lettres Françaises quiseram captar nomes sonantes, como Marcel Proust (1871-1922). Homem Christo endereçou-lhe um convite por carta, que o escritor declinou depois de insistência de Rosny.²⁵

O aspecto social e *elegante* da Fast foi central para Homem Christo. A publicidade colocada na imprensa era superficial e convidativa: prometia-se “le livre du jour, le livre d’antan, les bibelots rares et une tasse de thé», garantindo-se «toutes les élégances de l’intérieur et tout-Paris à l’heure du thé». O espaço era «une consécration

parisienne», *civilizada*: «on n’y danse pas, il n’y a pas de jazz-band. On y cause dans un cadre charmant. Seuls les gens d’esprit peuvent s’y plaire». O chá era de jasmim e servia-se um “Porto de 1815”. Uma descrição de 1926 é particularmente reveladora do ambiente: «Un *groom*, un ascenseur assurent notre transport dans une antichambre ouatée d’épais tapis, aux murs décorés d’aimables gravures. Trois pas ensuite, nous sommes dans la librairie. Curieuse librairie en vérité, toute parfumée de tièdes odeurs féminines comme un salon. Dans les vitrines des bibelots, sur une table des petits sacs, des liseuses, des pantins de feutre. C’est M. de Homem Christo qui, en 1919, eut l’idée de cette alliance inattendue de la tasse de thé et de l’in-16. Mais, dites-vous, ce n’est pas une librairie. Nous savons ce qu’est la littérature pour dames..., les romans futiles, les poésies... Géraldy. Voire. La vogue fut ici à Gide, à Claudel, à Gourmont, tout comme ailleurs, et bien des hommes y achetèrent leur premier Proust dont ils coupèrent les pages tandis que leur compagne grignotait un toast».²⁶

O lugar obteve uma reputação de pequena excentricidade. Foi lembrada por um jornalista quatro anos após o encerramento, em 1931, então já desaparecido Homem Christo, morto num desastre de automóvel em Itália em 1928: “Il y eut une époque où le thé littéraire sévissait chez Fast, Rue Royale, une maison où l’on recevait chaque semaine sinon chaque jour un écrivain dont l’ours venait de paraître. A la faveur de cette discrète publicité on vendait là autant de petits fours que de livres et tout le monde y trouvait son compte. La crise [provocada pelo *crash* de 1929] est venue, et ces mœurs charmantes ont cessé”.²⁷

4. Galeria

A Chez Fast funcionou como galeria de arte até 1931, por vezes alinhada com a vanguarda.²⁸ A exposição mais relevante foi sem dúvida *Art Russe Moderne*, em Março de 1928 (Homem Christo ainda era vivo), de que se conhece catálogo (fig. 7), com texto do crítico de arte André Salmon (1881-1969). Reuniu cerca de 40 artistas, incluindo Ossip Zadkine (1890-1967) e Chaim Soutine (1893-1943).²⁹

Houve pelo menos cinco exposições de portugueses. Ernesto Canto da Maya (1890-1991) é o primeiro de quem se tem notícia. Regressado a Paris em 1920, depois de uma estadia em 1912, a imprensa assinalou sobre ele em 1922: “Chez Fast, 13, Rue Royale, du 1^{er} ao 30 Avril, exposition de sculptures et de broderies, par M. et Mme. Ernesto do Canto”.³⁰ Não se conhece críticas na imprensa, nem descrições das peças dele ou dos bordados da esposa, a suíça Louise Mathilde Biderbost (1887-1960), mas há um registo de Maurício de Almeida, escultor (1897-1923, discípulo de Teixeira Lopes, filho), que estava na cidade desde finais de 1921 partilhando um apartamento-atelier com o pintor Henrique Medina (1901-1988, em Paris desde 1919). Esse escultor escreveu a Egas Moniz (1874-1955), seu patrono, em 7 de Abril de 1922: “Agradecerei muito a V. Ex.^a a recomendação para o Sr. Homem Christo, que



Figura 7. Capa do catálogo da exposição *Art Russe Moderne*, realizada na Chez Fast em 1928. Fonte: Art and Architecture of the Russian Diaspora Project, <https://artz.ru>.

Figura 8. Notícia da exposição de pintura de Mário Eloy na Chez Fast, em 1927, com reprodução do retrato do marquês Boni de Castellane. Fonte: *La Semaine à Paris*, 1927 (ver nota 34).



me pode ser útil para qualquer coisa. Sei que ele está aqui muito relacionado, sobretudo no meio literário, e que faz parte da conhecida casa Chez Fast, onde actualmente está uma pequena exposição de esculturas de Ernesto do Canto”.³¹ Maurício de Almeida nunca expôs na Fast, mas Homem Christo ajudou-o a tornar-se assistente do escultor Paul Landowski (1875-1961), mais tarde autor do *Cristo Redentor* do Rio de Janeiro. Medina, aparentemente, expôs, embora não se consiga precisar a data.³²

Em 1925 houve uma mostra de rendas de Abigail de Paiva Cruz (1883-1944). Notabilizou-se neste ofício, tendo estudado pintura em Paris no início do século.³³

Exposição de maior importância foi a de Mário Eloy (1900-1951). Levou os seus trabalhos à Fast em Julho de 1927 (fig. 8), repetindo as 13 pinturas apresentadas entre Abril e Maio na galeria Au Sacre du Printemps, onde esteve ao lado da pintora lituana Helena Puciatycka (18??-19??) e do pintor austríaco Erwin Singer (1898-1962). Eloy exibiu retratos de Alberto de Monsaraz, do marquês Boni de Castellane (1867-1932), aristocrata francês, e de Homem Christo, que assinou o texto do convite para a inauguração na Au Sacre.³⁴

Ignora-se se mais portugueses expuseram na Fast. É algo intrigante Almada não ter participado, ele que, como mencionado acima e afirmado pelo próprio, teve uma quase associação empresarial com a Fast, e em Homem Christo “o maior amigo”, disse-o na citada carta a Acácio Leitão.

5. Aproveitando o interregno

A Chez Fast decorreu, como visto, da natureza empresarial de Homem Christo Filho e da sua estratégia alargada de influência política e cultural, ele que, em 1916, na revista *A Ideia Nacional*, chegou a abrir espaço aos modernistas. As suas estratégias culturais, aliás, poderiam ser muito melhor radiografadas em estudos ainda por fazer. A Fast foi também um episódio determinante na estadia de Almada Negreiros em Paris,

onde procurou sucessos nunca concretizados. Para José Pacheco, tratou-se de facto da sua única realização como arquitecto, se exceptuarmos a adaptação do foyer do Teatro Tivoli, em Lisboa, para o Teatro Novo de António Ferro, em 1925. Importante é notar isto: Almada + Pacheco + Fast, e a boíte Pa-Ta-Poom, em Biarritz, também de Homem Cristo e onde ambos trabalharam, foi um escapismo ao, digamos, interregno da agitação modernista em Lisboa, que se pode balizar entre as mortes de Amadeo de Souza-Cardoso e Santa Rita Pintor em 1918 e o Comício dos Novos de 1921 (recorde-se que Almada e Pacheco regressaram a Portugal em 1920). Por outras palavras: foi a última vez que, em conjunto, alguns de *Orpheu*, no então aparentemente interminável rescaldo de *Orpheu*, puseram os pés em Paris.

Notas

¹ O mais antigo artigo de imprensa a partir de um comunicado da Agence Fast que se conseguiu detectar nos periódicos franceses é de Julho de 1917, e o mais recente é de Janeiro de 1918, mas a agência já funcionava (ver nota 3) pelo menos desde Março de 1917 (ANÓN.. "Dernière heure - (...) - Les troubles de Lisbonne". *Excelsior - Journal illustré quotidien*, ano 8, n.º 2438, p. 3, 19 de Julho. Paris: s.n., 1917; ANÓN.. "Un dementi". *L'Action Française - Organe du nationalisme intégral*, dirs. Léon Daudet, Charles Maurras, ano 11, n.º 5, p. 2, 5 de Janeiro. Paris: Action Française, 1918). Sobre os clientes e alcance internacional da Fast, cf. FERREIRA, Reinaldo. "Homem Cristo, Filho". *Boletim do Sindicato Nacional dos Jornalistas*, dir. Luiz Teixeira, ano 1, n.º 3, pp. 56-57, Julho-Setembro. Lisboa: Sindicato Nacional dos Jornalistas, 1941 (reproduzido, do mesmo autor, de *Cemitério da Glória e da Saudade - Crónicas*. Porto: Matos & Oliveira, 1929); e SILVA, Armando Malheiro da. *Sidónio e Sidonismo - Vol. 2 - História de um caso político*, pp. 49, 202. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2006.

² BARREIRA, Cecília. *Nacionalismo e Modernismo - De Homem Cristo Filho a Almada Negreiros*, p. 21. Lisboa: Assírio & Alvim, 1981.

³ Em Março de 1917, a *Revue Franco-Étrangère*, da Fédération des Amitiés Franco-Étrangères - organização de que Homem Cristo era membro e em cujo órgão publicava - indicou como "chargé des relations avec la presse" dessa federação o jornalista Paul Strozzi, apresentado como "directeur de l'Agence internationale de presse Fast". Strozzi, que também foi dramaturgo, acompanhou em Portugal o estabelecimento do poder de Sidónio Pais, que entrevistou para o *Matin* (cf. SILVA, *op. cit.* na nota 1). Em Janeiro de 1918 proferiu na Liga Naval, em Lisboa, a conferência "La femme française devant la guerre", sendo na altura identificado como "ilustre directeur da Agência Fast". Cf. *Revue Franco-Étrangère - Organe de la Fédération des Amitiés Franco-Étrangères*, dir. René de Chavagnes, ano 4, n.ºs III-IV, p. IV, Março-Abril. Paris: Fédération des Amitiés Franco-Étrangères, 1917; ANÓN.. «Mr. Paul Strozzi». *A Monarquia - Jornal integralista da tarde*, dir. Alberto de Monsaraz, ano 1, n.º 286, p. 1, 26 de Janeiro. Lisboa: Sociedade Integralista Editora, Ld.ª, 1918.s

⁴ FERREIRA, Reinaldo. "Homens da semana - Victor Falcão - Brasileira do Chiado e Bruxelas". *X - Semanário de grandes reportagens*, dir. Reinaldo Ferreira, ano 1, n.º 17, p. 4. Lisboa: Imprensa Beleza, 1935.

⁵ “Sociétés - (...) - Formation de Société - (...) - Éditions Fast”. *La Loi - Journal du soir judiciaire quotidien - Feuille officielle d’annonces legales*, dir. H. Frennelet, ano 40, n.º 72 (do ano), pp. 222-223, 7-8 de Maio. Paris: s.n., 1919.

⁶ Conhece-se 22 livros lançados pela Société des Éditions Fast. Francisco Homem Christo Filho: *Les Porte-Flambeaux* (1918); *Portugal Contre l’Allemagne* (1918); *Le Cinéma des jours* (1918); *Mussolini, Bâtitseur d’Avenir - Harangue aux foules latines* (1923). Robert Degouy: *La Paix d’Inquiétude* (1919). Vahslav Yorska: *Une Actrice Française aux États-Unis* (1920). Alice de Payer: *Le Féminisme au Temps de la Fronde*, pref. Robert Degouy (1922). Lucien Farnoux-Reynaud: *Les Feux Follets Sont dans la Ville* (1922). Olivier de Carfort: *Décalcomanies* (1922). G.-G. Lanza: *Les Ballades Libres aux Dames du Temps Présent* (1923). Alberto de Monsaraz: *La Muse Intrépide* (1923). Georges-Armand Masson: *Le Calendrier du Plaisir*, letras e frontispícios Jean-Jules Dufour (1924). Maurice Rufin: *Les Fleurs du Calvaire* (1925). Professeur Raymond: *L’Homme Est dans Son Écriture*, pref. Élie Dautrin (1925). Pierre Bost: *Homicide par Imprudence* (1925). Méroujan Barsamian: *L’Homme et la Femme*, pref. Fernand Gregh (1925). Jean Mauljean: *In Memoriam (Premiers essais)* (1926). Xavier de Courville: *L’Île des Misanthropes* (1927). Étienne Micard: *La Légende des Sets - Réflexions sur le tennis* (1929). Senta Sarasvati: *Le Filet d’Argent* (1929). Doughmani: *Projections Nocturnes* (1930).

⁷ Banqueiro, filho do fundador do que veio a ser o Banco Espírito Santo.

⁸ NEGREIROS, José de Almada. Cartas a Acácio Leitão, 13 e 19 de Setembro de 1919, transcritas em “Primeira mão - Epistolografia”. *O Escritor - Revista da Associação Portuguesa de Escritores*, dir. José Manuel Mendes, ano 1, n.º 2, pp. 7-10, Dezembro. Lisboa: Revista da Associação Portuguesa de Escritores, 1993.

⁹ Em 6 de Outubro de 1922 houve uma alteração de estatutos e aumentou-se o capital para um milhão de francos (duas

mil acções de 500 francos cada). O registo indicou Homem Christo como “l’un de ses administrateurs”, não referindo os outros, nem quantos seriam. Ao mesmo tempo, os estatutos autenticaram Paul Cartoux (1885-1961), jornalista, romancista e argumentista de cinema, como sócio e explorador do “fonds de commerce” pertencente à Fast, em referência à parte de “librairie et de publicité”, consagrando um acordo que vinha de 1920. Alberto de Monsaraz pode ter sido um dos administradores. O jornalista Dutra Faria asseverou em dois textos que Monsaraz foi o principal financiador da agência nos anos 20 (cf. transcrições em “Contributos para uma história das agências em Portugal - A Fast”. *Agências Noticiosas*, blog de Fernando Correia de Oliveira, 25 de Fevereiro de 2012, http://agenciasnoticiosas.blogspot.com/2012/02/contributos-para-uma-historia-das_25.html, vis. 23.01.2023). Em 30 de Outubro de 1922, Monsaraz adquiriu dez acções. Em Novembro escreveu ao correligionário António Sardinha (1887-1925), contando andar “atarefado (...) com a constituição da nova sociedade Fast e criação dos diversos departamentos”. Estes eram adições à actividade existente (editora, livraria, salão-de-chá, etc.): um Fast Juridic European and South American Office (*sic*, em inglês), criado para agilizar relações de negócios transatlânticos; uma Fast International Touring Agency, dedicada a viagens de turismo em automóvel na Europa; e uma Université Latine de Paris, que nunca saiu do papel. Em todo o caso, Monsaraz idealizava na altura uma “agência comum de informações” para o seu movimento político, o Integralismo Lusitano, de que a Fast poderia vir a ser uma extensão. Sobre tudo isto, cf. FERREIRA, Nuno Simões. “Alberto de Monsaraz e a vaga dos nacionalismos e dos radicalismos político-autoritários europeus do pós-I Guerra Mundial: um rumo até ao fascismo?”. *Lusíada - História*, dir. Júlio Rodrigues da Silva, série 2, ano 4, n.º 4, pp. 290, 315-319. Lisboa: Universidade Lusíada Editora, 2007.

¹⁰ Em Janeiro de 1928 o capital foi reduzido a 500 mil francos, convertidos em duas mil ações. A sociedade passou a controlar 600, Paul Cartoux ficou com 300 e Homem Cristo com 600, sendo as restantes 500 de subscrição pública. O fundador morreu em Junho daquele ano. Em Março de 1930 a sociedade, cujos membros de então desconhecemos, anunciou uma assembleia geral extraordinária para discutir a hipótese de dissolução. Os tribunais acabaram por determinar a liquidação em Dezembro, e a falência em Julho de 1931. Cf. «Réduction et augmentation de capital - (...) - Fast». *La Loi - Journal du soir judiciaire quotidien*, dir. H. Frennelet, ano 49, s. n.º, p. 6, 28 de Janeiro. Paris: s.n., 1928; «Avis aux actionnaires - Societé Fast». *Le Droit - Journal des tribunaux*, ano 94, n.º 41, p. 1, 29 de Março. Paris: s.n., 1930; «Liquidations judiciaires». *Le Journal*, ano 38, s. n.º, p. 6, 16 de Dezembro. Paris: s.n., 1930; «Les faillites». *Le Matin*, ano 48, n.º 17271, p. 7, 3 de Julho. Paris: s.n., 1931.

¹¹ ANÓN.. “José Pacheco”. *Acção - Órgão do Núcleo de Acção Nacional*, dir. Geraldo Coelho de Jesus, ano 1, n.º 2, p. 7, 19 de Maio. Lisboa: Núcleo de Acção Nacional, 1919. Sobre as primeiras permanências de José Pacheco em Paris, ver o capítulo 2 de MACDONALD, João. “1916: Pacheco e a Galeria das Artes - Inquérito sobre um momento do modernismo”. *Convocarte - Revista de ciências da arte*, dir. Fernando Rosa Dias, ano 6, n.º 10, pp. 373-411, Dezembro. Lisboa: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa/Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes, 2020.

¹² Anúncio da boîte Pa-Ta-Poom. *La Gazette de Biarritz et de Bayonne - Journal régional quotidien*, dir. Louis-Ernest Seitz, ano 27, s. n.º, 20 de Agosto. Biarritz: s.n., 1919.

¹³ LEFOL, Gaston. *Façades de Magasins Parisiens - Travaux exécutés - Détails & cotes*, s. n.º. p. (estampas 29, 30). Paris: Librairie Générale de l'Architecture et des Arts Décoratifs - Ch. Massin, Éditeur, 1926. A obra faz parte da coleção “Bibliothèque Documentaire de l'Architecture publiée sur la direction de Gaston Lefol - Architecte diplômé par le Gouvernement”, que inclui

outros volumes sobre edifícios públicos e privados.

¹⁴ BOUYER, Raymond. “Les devantures parisiennes”. *La Renaissance de l'Art Français et des Industries de Luxe*, dir. Henry Lapauze, ano 2, n.º 12, p. 537, Dezembro. Paris: s.n., 1919.

¹⁵ MAGNE, Henri-Marcel. *L'Architecture*, p. 59. Paris: F. Rieder et Cie., Éditeurs, 1922.

¹⁶ LANG, André. *Déplacements et Villégiatures Littéraires - Avec la carte de la République des lettres, et suivi de la Promenade au royaume des images, ou Entretiens cinématographiques*, p. 81. Paris: La Renaissance du Livre, 1923.

¹⁷ VALMY-BAYSSE, J.. “Les Amis des Lettres Françaises ont donné leur soirée d'inauguration”. *Comoedia*, dir. George Casella, ano 15, n.º 2877, p. 2, 11 de Novembro. Paris: s.n., 1920; LE LECTEUR PARTICULIER (pseud. não identificado). «Pour le livre français - La seconde lecture générale des Amis des Lettres Françaises». Ano 15, n.º 2968, p. 1, 31 de Janeiro de 1921; ANÓN.. «Chez les Amis des Lettres Françaises». Ano 16, n.º 3642, p. 2, 6 de Dezembro de 1922.

¹⁸ J.-N. F.-B.. “Les Amis des Lettres Françaises”. *L'Écho de Paris - Nouvelles du monde entier*, dir. Henry Simond, ano 37, n.º 13224, p. 3, 31 de Outubro. Paris: Société Écho de Paris, 1920.

¹⁹ ANÓN.. “Petit carnet - Tout Paris Chez Fast”. *Le Figaro*, série 3, ano 65, n.º 142, p. 2, 23 de Maio. Paris: s.n., 1919.

²⁰ LANG, André. “Informations - (...) - Comme au théâtre - Les amis du livre auront leurs ‘lectures générales’”. *Comoedia*, dir. George Casella, ano 14, n.º 2539, p. 2, 8 de Novembro. Paris: s.n., 1919.

²¹ SANCHEZ, Nelly. “Francisco de Homem Cristo, le poussin fasciste de Rachilde”. *Reflexos - Revue pluridisciplinaire du monde lusophone*, n.º 4, 3 de Maio. Toulouse: Université Jean Jaurès - Centro de Estudos Ibéricos e Ibero-Americanos, 2019; revues.univ-tlse2.fr/reflexos/index.php?id=550 (vis. 05.01.2023).

²² *Le Parc du Mystère*. Paris: Flammarion, 1923; *Au Seuil de l'Enfer*. Paris: Flammarion, 1924.

²³ J.-N. F.-B.. "Les Amis des Lettres Françaises". *L'Écho de Paris - Nouvelles du monde entier*, dir. Henry Simond, ano 37, n.º 13224, p. 3, 31 de Outubro. Paris: Société Écho de Paris, 1920. VER ACIMA VALMY-BAYSSE, J.. "Les Amis des Lettres Françaises ont donné leur soirée d'inauguration". *Comoedia*, dir. George Casella, ano 15, n.º 2877, p. 2, 11 de Novembro. Paris: s.n., 1920.

²⁴ Nesse ano Cassagnac foi eleito pela Union Républicaine Nationale, pertencendo ao grupo Indépendants de Droite, associado à Action Française.

²⁵ A carta de Homem Christo a Proust é de 20 de Maio de 1919, meses antes do lançamento oficial dos Amis des Lettres Françaises, denotando a urgência propagandística da associação. A missiva está reproduzida em WYSE, Pyra. "Un écrivain courtois: vingt et une lettres inédites à Marcel Proust". *Bulletin d'Informations Proustiennes*, dir. Nathalie Mauriac Dyer, ano 37, n.º 42, pp. 19-20. Paris: Institut des Textes et Manuscrits Modernes/Centre National de la Recherche Scientifique et de l'École Normale Supérieure/Éditions Rue d'Ulm, 2012. Rosny trocou correspondência subsequente com Proust sobre o convite; a recusa deste foi insinuada quando respondeu à atrevida pergunta de qual quotização estaria disposto a pagar para ser sócio dos Amis: "la moins forte possible".

²⁶ Anúncio "Chez Fast". *Le Figaro*, ano 65, 3.ª série, n.º 143, p. 3, 24 de Maio. Paris: s.n., 1919; Anúncio "Chez Fast". *L'Écho de Paris - Nouvelles du monde entier*, dir. Henry Simond, ano 36, n.º 12699, p. 2, 25 de Maio. Paris: s.n., 1919; ANÓN.. "Nos échos". *L'Intransigeant - Le journal de Paris*, dir. Léon Bailby, ano 40, n.º 14347, p. 2, 26 de Outubro. Paris: s.n., 1919; ANÓN.. "Échos". *La Liberté - Journal de Paris, indépendant, politique, littéraire & financier*, dir. Georges Berthoulat, ano 55, n.º 21138, p. 2, 26 de Maio. Paris:

s.n., 1919; CHERONNET, Louis. "Figures des libraires - Tableau de la librairie à Paris (La Rive Droite)". *L'Ami du Lettré - Année littéraire et artistique pour 1927*, p. 249. Paris: Association des Courrieristes Littéraires des Journaux Quotidiens - Barnard Grasset, Éditeur, 1926.

²⁷ ANÓN.. "La lumière littéraire - (...) - Indiscrétions - (...) - Agapes littéraires". *La Lumière - Hebdomadaire d'éducation civique et d'action*, dir. George Boris, ano 8, n.º 390, p. 6, 27 de Outubro. Paris: s.n., 1934.

²⁸ A primeira exposição de que há registo é da retratista francesa Lita Besnard, em Novembro de 1919; seguiu-se em Dezembro uma de miniaturas persas do século XV ao XVIII organizada pelo crítico Louis Vauxcelles (o mesmo que originou os termos fauvismo e cubismo). Em 1920 expôs o tardo-impressionista grego Michális Ikonómou; em 1922, a tardo-naturalista francesa Marguerite Doillon-Toulouse; em 1927, a modernista sueca Elsa Ström-Ciacelli; em 1928, Guy Tiphaine e Ray Guérin (não se conseguiu identificá-los), e o francês Albert Joseph Pénot, notório por temas fantásticos e historicistas; em 1930 o paisagista francês Grégoire-Nicolas Finez; em 1931, uma Georgette Dhomé (inidificável), aparentemente a última a participar na Fast. Respectivamente: ANÓN.. "Les arts". *L'Intransigeant - Le journal de Paris*, dir. Léon Bailby, ano 40, n.º 14361, p. 2, 9 de Novembro. Paris: s.n., 1919; FORTHUNY, Pascal. "Le samedi des arts". *L'Avenir*, ano 2, n.º 656, p. 3, 27 de Dezembro. Paris: s.n., 1919; PINTURRICHIO (pseud. não identificado). "Carnet des ateliers - (...) - Expositions diverses". *Le Carnet de la Semaine*, dir. Albert Dubarry, ano 6, n.º 242, p. 6, 25 de Janeiro. Paris: s.n., 1920; ANÓN.. "Chronique - (...) - Les expositions - (...) - Expositions ouvertes ou annoncées". *Art et Décoration - Revue mensuelle d'art moderne*, ano 21, n.º 42, p. 8, Julho-Dezembro. Paris: Albert Lévy, Éditeur/ Librairie Centrale des Beaux-Arts, 1922; VARENE, Gaston. "Le carnet d'un curieux". *La Renaissance de l'Art Français*, ano 10, n.º 3, p. 397, Julho de 1927; ANÓN.. "Avis divers - (...) - Expositions". *La Croix*, ano

49, n.º 13810, p. 2, 11 de Março. Paris: s.n., 1928; LE RAPIN (pseud. não identificado). “Beaux-arts”. *Comoedia*, ano 22, n.º 5764, p. 2, 21 de Outubro de 1928; ANÓN.. “Les arts”. *L’Intransigeant*, ano 51, n.º 18684, p. 2, 16 de Dezembro de 1930; ANÓN.. “Les arts - (...) - Prenez date”. *L’Intransigeant*, ano 52, n.º 18732, p. 5, 2 de Fevereiro de 1931.

²⁹ ANÓN.. “La presse artistique - (...) - Courier des arts - Expositions”. *La Patrie - Organe de la défense nationale*, ano 93, n.º 4709, p. 5, 9 de Janeiro. Paris: s.n., 1928; *Art Russe Moderne*, cat., pref. André Salmon. Paris: Éditions Laville, 1928.

³⁰ ANÓN.. “Les arts”. *La Presse*, dir. André Payer, ano 88, nova série, n.º 6014, p. 2, 2 de Abril, 2.ª edição. Paris: s.n., 1922.

³¹ MONIZ, António Egas. “Maurício de Almeida - Escultor (1897-1923)”. *Arquivo do Distrito de Aveiro - Revista trimestral para a publicação de documentos e estudos relativos ao distrito*, dirs. António Gomes da Rocha Madeira, Francisco Ferreira Neves, José Pereira Tavares, vol. 9, p. 180, Março. Coimbra: Francisco Ferreira Neves/Coimbra Editora, 1943 (também em separata, mesma editora, mesmo ano). Este estudo biográfico (88 páginas), que se baseia nas memórias pessoais do autor e na correspondência de Maurício de Almeida enviada de Paris, constitui um detalhado testemunho das vivências do escultor em Paris e sua relação com outros artistas portugueses então ali radicados.

³² A secção “Antigos Estudantes Ilustres da Universidade do Porto” do website Sistema de Informação SIGARRA da respectiva instituição afirma que Medina “fez uma exposição [na] Chez Fast, na Rua Royale”, sem apresentar fonte - sendo que ainda não se verificámos esta informação na bibliografia sobre o pintor; cf. https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?P_pagina=1000675 (vis. 05.01.2023).

³³ ANÓN.. “Échos de nations amies - (...) - Portugal - Dentelles”. *Les Annales Politiques et Littéraires*, dir. Adolphe Brisson, ano 42, n.º 2193, p. 18, 5 de Julho. Paris: s.n., 1925.

³⁴ ANÓN.. “Art - (...) - Mario Eloy”. *La Semaine à Paris*, dirs. Charles de Saint-Cyr, Henri Bourrelie, ano 7, n.º 263, p. 55, 10 de Junho. Paris: Syndicat d’Initiative de Paris, 1927. Para informação detalhada, cf. SILVEIRA, Maria de Aires. “Fotobiografia”, in *Mário Eloy - Exposição retrospectiva*, cat., coord. Raquel Henriques da Silva, pp. 394-395. Lisboa: Museu Nacional de Arte Contemporânea-Museu do Chiado, 1996. Sobre Helena Puciatycka (lituana e não russa, como dito, ao contrário do indicado no catálogo citado nesta nota), é interessante notar que em 1923 participou na exposição que lançou o construtivismo na Polónia; cf. DeBOER, Barbara Iwona. *Four Arts Redefined - Wladyslaw Strzeminski’s theory of Unism*, dissertação de mestrado, p. 11, nota 17. Baltimore County: University of Maryland, 2005.

Conselho Científico Editorial e Pares Acadêmicos



Conselho Científico Editorial e Pares Académicos dos N.º 12 e 13 de *Convocarte*

Pares Académicos Internos à Universidade de Lisboa:

Ana Sousa (Portugal) – Professora Auxiliar convidada na FBAUL e professora Adjunta convidada na ESEL. Foi coordenadora do grupo de Educação Artística do CIEBA (2019-2023), onde é investigadora integrada, responsável principal pelo projeto internacional Arte, Educação e Infância e corresponsável pelo projeto Confiarte - Oficinas de Arte e Cidadania.

Annabela Rita – Faculdade de Letras e Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Universidade de Lisboa, APE, Observatório da Língua Portuguesa

Cristina Azevedo Tavares – Professora Associada e coordenadora da área de Ciências da Arte na Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, e no Programa Doutoral de Filosofia das Ciências, Tecnologia, Arte Sociedade do Centro de Filosofia das Ciências da Universidade de Lisboa, Investigadora integrada do CFCUL, Head de Arte e Ciência, investigadora colaboradora do CIEBA

Eduardo Duarte – Professor Auxiliar de Ciências da Arte na Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes; Investigador do CIEBA; Coordenador do Departamento de Ciências da Arte e do Património

Fabian Cevalos Vivar – Investigador FBAUL

Fernando Rosa Dias – Professor Auxiliar de Ciências da Arte na Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes; Investigador do CIEBA; Membro da Comissão Científica do Doutoramento em Artes Performativas e da Imagem em Movimento da Universidade de Lisboa e do Instituto Politécnico de Lisboa; Doutoramento Coordenação Científica Geral da Revista *Convocarte*

Isabel Nogueira – Doutorada em Belas-Artes, em Ciências e Teorias da Arte (FBAUL) e pós-doutorada em História e Teoria da Arte Contemporânea e Teoria da Imagem (Universidade de Coimbra e Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne). Professora Universitária na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Investigadora do CIEBA. Curadora independente

João Peneda – Professor Auxiliar de Ciências da Arte na Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes; Investigador do CIEBA

Jorge do Ó – Professor Catedrático do Instituto de Educação

Leonor Veiga – Professora de Ciências da Arte na Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes; Investigador do CIEBA

Margarida Calado – Professora Associada Jubilada da FBAUL, Ciências da Arte e do Património; Investigadora do CIEBA

Pares Académicos Externos à Universidade de Lisboa:

Ana Silva Marques – Professora Adjunta na Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa

Ana Paula Proença – Professora Adjunta na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria

Angela Ancora da Luz (Brasil) – Historiadora e Crítica de Arte, vice-Presidente da ABCA, Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro

António Quadros Ferreira (Portugal, Porto) – Professor Emérito da Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto

António Trinidad Muñoz (Espanha) – Doutor em Filosofia e Letras, Universidad de Extremadura, España-Universidade do Porto, Portugal. Máster en Estudios Ibéricos e Iberoamericanos, Master of Arts, KU Leuven, Bélgica

Ava Serjoe (Alemanha): Teaches at the Fachakademie für Sozialpädagogik Maria Stern, Augsburg

Cristina Pratas Cruzeiro – Instituto de História da Arte, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

José Francisco Alves (Brasil) – Doutoramento em História da Arte, curador independente e membro da Associação Internacional de Críticos de Arte (AICA) e do Conselho Internacional de Museus (ICOM). Curador-Chefe do Museu de Arte do Rio Grande do Sul (2011-2013) e Professor de Escultura do Atelier Livre da Prefeitura de Porto Alegre

Juan Carlos Ramos Guadix (Espanha) – Artista plástico, Gravador, Professor Titular, Departamento de Dibujo, Facultad de Bellas Artes, Universidad de Granada

Julieanna Preston (Nova Zelândia) – Professor of Spatial Practice, Masters of Fine Art Coordinator, Spatial Design Acting coordinator, Toi Rauwharangi College of Creative Arts, Te Kunenga ki Pūrehuroa Massey University, Wellington, Aotearoa

Leonardo Charréu (Portugal) – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

Mário Caeiro (Portugal) – Professor na Escola Superior de Arte e Design das Caldas da Rainha, Curador, e Investigador no LIDA – Laboratório de Investigação em Design e Artes e no CECC – Centro de Estudos de Comunicação e Cultura da Universidade Católica Portuguesa

Mark Harvey (Nova Zelândia) – Professor na University of Auckland, New Zealand, Performer

Marlon Miguel (Portugal, Alemanha) – Investigador FCT no Centro de Filosofia das Ciências da Universidade de Lisboa e Investigador associado no ICI (Institute for Cultural Inquiry) Berlin.

Marta Cordeiro – Professora Adjunta na Escola Superior de Teatro e Cinema, Instituto Politécnico de Lisboa. Directora do ramo de Design de Cena da Licenciatura em Teatro

Martin Patrick (Nova Zelândia) – Senior Lecturer, Academic Integrity Officer and Ethics Advisor, Core Staff; MFA, Doctoral Supervisor, Whiti o Rehua School of Art, Massey University Wellington, <http://www.martinpatrick.net>

Mónica Oliveira (Portugal) – Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Pascal Krajewski (França) – PhD in Art Sciences; Master Degree in Aerospace Engineering. Member of the Ciberarte Laboratory (CIEBA-FBAUL) / Docteur en Sciences de l'art; Diplôme d'ingénieur en Aérospatiale

Pedro Roxo (Portugal) – Doutorado em Ciências Musicais. Professor Auxiliar (Etnomusicologia), Departamento de Ciências Musicais da FCSH.UNL e investigador de pós-Doutoramento no INET-MED, Aveiro

Raquel Henriques da Silva (Portugal) – Professora Associada com agregação da Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Instituto de História da Arte FCSH-UNL.

Ricard Huerta (Espanha) – Professor Catedrático, Educação Artística, Instituto de Criatividade e Inovações Criativas, Universidade de Valência. Coordenador da revista EARI “Educación Artística Revista de Investigación”. Director de Museari (www.museari.com)

Rolf Laven (Áustria) – Artist and professor. Art educator, University College of Teacher Education, Vienna (Pädagogische Hochschule Wien)

Rosa Iavelberg (Brasil) – Professora livre-docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Diretora do Centro Universitário Maria Antonia da USP (2006 a 2009). Líder do Grupo de Pesquisa GPARTEDU

Stefanie Franco (Portugal) – Investigadora, Professora e membro integrado do Instituto de História da Arte da Universidade Nova de Lisboa.

Sylvie Coellier (França) – Professeure émérite en histoire de l'art contemporain à Université Aix-Marseille (UAM); Laboratoire d'Études en Sciences des Arts; responsable de la collection ARTS aux Presses Universitaires de Provence.

Vanessa Lucena (Suíça) – Haute Ecole Pédagogique des Cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel

Viviane Borges (Brasil) – Professora Associada da Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista de produtividade em pesquisa CNPq - PQ2.

Procedimentos e Orientações de Publicação



O Espírito da Revista *Convocarte*

A revista é de suporte digital e pretende convocar para discussão especialistas de temas das artes, a partir de diferentes formações das artes e humanísticas: historiadores de arte, filósofos da estética, críticos e teóricos da arte, curadores, museólogos, de áreas afins interessadas pelas questões da arte, tais como antropologia, sociologia, psicologia e psicanálise, estudos da linguagem e do signo, etc... ou os próprios artistas. O seu princípio é ter um *Tema*, em torno de questões da arte, que domina cada número e que é o centro de uma *Convocação* para a reflexão e discussão.

A *Convocarte* assume o português como língua base, estendendo a recepção de textos a línguas tradicionais no mundo universitário português: espanhol, inglês e francês. O Conselho Científico Editorial trabalhará nessas diferentes línguas sempre que necessário, com envio dos textos de modo ajustado a essas competências. Os textos podem ser enviados escritos em cada uma destas línguas, defendendo-se pluralidade, mas com a preferência de que cada autor escrevesse e pensasse na sua linguagem de formação base. Se a FBAUL é o seu natural centro de edição e *convocação*, o seu alcance é plural e cosmopolita.

É uma revista com *Leitura e Revisão de Pares* (*peer review*), sem chamada de textos (*call for papers*) mas com base na discussão e sugestão. A principal função é criar um espaço de discussão e publicação de questões múltiplas do mundo (plural) das artes.

Processos Editoriais

O controlo científico e editorial do *Dossier Temático*, que especifica cada número da *Convocarte*, com colaborações de fundo mais alargadas, funciona a partir de textos solicitados por convites directos aos autores, a partir de uma Coordenação Geral e em consulta do Conselho Científico Editorial constituída para cada número, que coordena cada dossier temático e que constituirá o painel de *Revisão de Pares* (*Peer Review*). Neste sentido não será efectuada nenhuma chamada aberta de textos (*Call for Papers*). Contudo, investigadores interessados poderão apresentar textos à revista, com consulta prévia através de curriculum científico e explicitação da questão a abordar, que serão depois apreciados pelo Conselho Científico Editorial (cada tema é anunciado no número anterior).

Não há submissão de textos, e é nesse espírito que deve actuar o Conselho Científico Editorial. A relevância deste método de *revisão de pares* (com espírito de *discussão de pares*) é criar um espaço de debate e partilha científicos pré-editorial, que pretende ser uma forma aberta e dialogante entre especialistas das Ciências da Arte em geral. Por isso, a revisão não é duplamente cega, mas apenas para os autores. Qualquer membro do Conselho Científico Editorial que apresente texto para o *Dossier Temático*, terá que colocar o seu trabalho também em processo de revisão. Nenhum elemento do Conselho Científico Editorial faz revisão do seu texto

ou de um autor que tenha proposta. É apenas a Coordenação que tem a função de organizar e distribuir os textos para revisão.

Com rigor e partilhas científicas, pretendemos encontrar uma plataforma de revisão de pares mais ajustada às áreas humanísticas e artísticas relativamente ao modelo dominante, muito anglo-saxónico e mais apropriado às Ciências Exactas e Tecnológicas.

Os trabalhos do Conselho Científico Editorial centram-se apenas no Dossier Temático, mais alargado e central em cada edição. As restantes pastas da revista, resultam de trabalhos no âmbito de ciclos de formação da FBAUL em articulação com linhas de investigação do CIEBA, cabendo a sua revisão a coordenadores de linhas de investigação do CIEBA e à Coordenação Geral. Contudo, em casos específicos, a Coordenação poderá, relativamente a um destes textos, fazer uma consulta a membros do Conselho Científico Editorial.

Funções do Conselho Científico Editorial:

1. Sugestão de investigadores especializados do *Dossier* para colaborarem no número correspondente.
2. Apreciação de textos/ensaios, através de breve texto com os seguintes parâmetros e critérios:
 - a) Ajustamento do texto/ensaio à política editorial da revista, enquanto revista Universitária no âmbito das Artes e Humanidades.
 - b) A adequação do texto/ensaio ao *Tema do Dossier*.
 - c) Originalidade do objecto da investigação ou da reflexão.
 - d) Linguagem especializada, competente e adequada aos problemas em foco.
 - e) Qualidade científica e metodológica na pesquisa e investigação, tal como na escrita e argumentação.
 - f) Competência argumentativa e crítica.
 - g) Domínio de conhecimentos artísticos, históricos, estéticos, e filosóficos.
3. Sugerir melhorias de alterações em forma de breve comentário, se consideradas necessárias, em função dos parâmetros anteriores ou outros afins (máximo de 1000 caracteres).

Cada texto do *Dossier Temático* será apreciado por dois revisores do Conselho Científico Editorial.

As propostas são sempre distribuídas por elementos do Conselho Científico Editorial que não estão na origem da indigitação dos candidatos ou que não correspondam aos próprios.

Sendo um sistema por convite de investigadores especializados, e centrado em sugestões, o processo de revisão de pares não será feito sobre os *abstracts*, mas sobre o texto final.

Reserva-se à Coordenação, com base nas apreciações das considerações do Conselho Científico Editorial, a recusa de edição de algum dos textos, seja por desajustamento ao Tema, ao défice científico ou à recusa em efectuar alterações a partir das sugestões de leitura do Conselho Científico Editorial.

A Coordenação pode consultar o Conselho Científico Editorial, ou alguns dos seus membros, para questões específicas, de dúvida e com carácter de excepção, que surjam ao longo dos trabalhos.

Formato dos textos candidatos ao Dossier Temático:

1. Texto geral de c.30.000 (ou entre 20.000 e 35.000) caracteres sem espaços.
2. Um resumo (*abstract*) em inglês ou francês de c.850 caracteres sem espaços.
3. Utilização coerente de princípios universitários de indicação das fontes documentais e bibliográficas (o sistema e norma adoptados serão da opção de cada autor, mas o Conselho Científico Editorial pode pronunciar-se sobre a sua adequação e rigor).
4. Relativamente à redacção dos textos em português a Coordenação deixa a cada autor a liberdade e responsabilidade de escolha da utilização o último acordo ortográfico ou da anterior ortografia [a actual coordenação geral de *Convocarte* reserva-se, apenas para os seus textos, a não seguir o mais recente acordo].
5. Os textos podem ser apresentados nas seguintes línguas, adequadas à origem e formação dos respectivos autores: português, espanhol, francês ou inglês.
6. Inclusão, até ao máximo de 8 imagens para reprodução ao longo do texto (as imagens poderão ser a cores; os processo de autorização e a responsabilidade dos direitos de reprodução das imagens são da responsabilidade do autor do texto). As imagens que acompanham os textos devem ser enviadas em pasta própria denominada *Imagens*. Todas as imagens terão de ser de alta qualidade para impressão com resolução de 300 *dpi* e em formato *tiff* ou *jpg*. Um documento de texto individual deverá ser enviado com a descrição das legendas. Os nomes atribuídos às imagens devem ser iguais aos usados na referência de localização no texto que acompanham e, caso seja necessário, os respectivos créditos. As imagens devem estar por ordem com o nome antecedendo a respectiva legenda (ex: *Figura 1 – legenda da imagem 1 + créditos de imagem 1*). À Coordenação Geral reserva-se o direito de excluir as imagens que não cumpram os critérios descritos.
7. Direitos de autor: dentro do abrigo das edições da Universidade de Lisboa. Cada autor será responsável por qualquer acto de plágio ou de indevida autorização de reprodução de imagens ou trechos que escapem à supervisão do Conselho Científico Editorial.

Qualquer outra excepção será apreciada pelo Conselho Científico Editorial e fará parte do seu comentário. A decisão final dessas excepções caberá à Coordenação Geral e ao Coordenador do *Dossier Temático*.

A *Convocarte* é uma revista digital pública da FBAUL. Os autores cedem os direitos a essa publicação através do mundo universitário. Os direitos específicos de publicação e divulgação dos trabalhos da *Convocarte* passam, por inerência, a ser propriedade da Universidade de Lisboa, segundo os seus regulamentos, à qual pertence a FBAUL.

Sequência e processos de trabalho:

Determinado o Conselho Científico Editorial para cada número, segue-se a seguinte sequência de trabalhos, cada qual com data limite, segundo calendário a definir em cada proposta de trabalhos na preparação de cada número.

1. Sugestão de autores/ensaístas por parte do Conselho Científico Editorial e recepção de propostas de textos exteriores por parte da Coordenação (a selecção inicial das propostas exteriores são da responsabilidade da Coordenação Geral e do Dossier Temático, com consulta de membros do Conselho Científico Editorial, se considerado necessário).
2. *Convocação* dos textos finais aos autores em data a calendarizar para cada número.
3. Envio dos textos ao Conselho Científico Editorial, com princípios e grelha de apreciação (dois para cada texto).
4. Recepção das apreciações da Coordenação e reenvio para os autores para alterações ou correcções, a partir das sugestões do Conselho Científico Editorial.
5. Envio dos textos alterados e/ou corrigidos para a paginação. A paginação ainda será devolvida aos autores para últimos acertos (já não de alteração do texto).
6. Lançamento

Os comentários do Conselho Científico Editorial são devolvidos aos autores tal como chegam à Coordenação Geral e Temática, mantendo-se todas as opções pessoais da apreciação qualitativa. Embora sejam sugestões, sublinha-se uma sua leitura atenta por parte dos autores. Pretende-se depois que, perante estas análises críticas, estes ponderem necessárias alterações: revendo, corrigindo, justificando, cortando, acrescentando, deslocando, etc. A principal intenção da apreciação qualitativa, destaque-se, é a melhoria qualitativa dos textos através de um plano intersubjectivo de funcionamento.

Proposta externa de texto/ensaio para a revista *Convocarte*

A coordenação pode aceitar, para o Dossier Temático, propostas de trabalhos exteriores ao processo de convites do Conselho Científico Editorial. Para isso, a proposta deve ser enviada para a Coordenação através do *email* da revista *Convocarte* [convocarte@belasartes.ulisboa.pt], acompanhada dos seguintes elementos:

- a) *Curriculum Vitae* académico e de investigação, sobretudo centrado em trabalhos relativos ao tema do Dossier.
- b) Um resumo até 1000 palavras sem espaços da proposta do seu trabalho.
- c) Carta ou *email* de motivação.

A proposta deve seguir as orientações de cada tema apresentadas no final de cada número ímpar de *Convocarte*.

Sendo aceite pela Coordenação, os trabalhos seguem os processos gerais dos outros textos, para leituras e sugestões do Conselho Científico Editorial.

Também podem ser propostos textos para as restantes pastas da revista *Convocarte*, ficando neste caso à responsabilidade da Coordenação Geral, com possíveis consultas a membros do Conselho Científico Editorial ou a Coordenadores de linhas de investigação do CIEBA.

Pròximos Números



Arte e Mobilidade: *Eppur si muove!* [PT]



Peter Paul Rubens (1577-1649), Mercury
[pormenor], 1636-1638, óleo sobre tela,
180×69 cm, Acervo: Madrid, Museu do Prado.

Eppur si muove ou *E pur si muove*, normalmente traduzido como «mas movimenta-se» ou «no entanto ela move-se», é uma frase que se atribui a Galileu Galilei. Polemicamente, e segundo a tradição, ela terá sido afirmada logo após Galileu renegar a visão heliocêntrica da Terra perante o tribunal da Inquisição.

Além da retórica da expressão, que faz um *tropos* ao que se acabara de renegar, invertendo o seu sentido, ela tem esse cunho de nos dizer que a estaticidade é um limiar impossível ao ser humano, porque estamos sempre em movimento. Também, e para além da ironia actual da expressão, na saída de uma situação global de confinamento, que nos obrigou à imobilidade, a expressão surge com uma força cultural de resistência, de recusa da imobilidade nos seus impedimentos e restrições aos corpos e aos objetos, para assim nos lembrar a força de resiliência da fala, da acção ou da coragem.

Se este apelo à mobilidade tem esta tradição de coragem deontológica na história da ciência, servindo de exemplo a manutenção de princípios apesar de violentas pressões externas em sentido contrário, facilmente lhe encontramos toda uma espessura cultural nas artes. A mobilidade pode assumir um primeiro grande plano da deslocação do artista, busca por novas influências e formações que ampliem os horizontes da sua capacidade de produzir Arte.

A aceleração da dinâmica e tensão dos *ismos*, que marcam a arte ocidental desde a entrada na era industrial, não prescinde da relação com outras possi-

bilidades de deslocação, mais rápida e de constante aceleração. Tal permite pensar que a relação entre os movimentos da história e os da deslocação do espaço geográfico estão relacionados. A mobilidade implica a conjugação do espaço e do tempo, mas também *mobiliza* rupturas.

Mas, não se trata de fenómeno novo. Muito antes da revolução industrial e das facilidades da aldeia global, conectada no instante da velocidade da luz da Internet, sempre houve viagem na Arte, permitindo a troca e partilha de objectos artísticos, como das suas técnicas e estilos. A história da arte é um vasto mapa de viagens de contatos artísticos, de deslocações de artistas e obras, que transportam consigo uma partilha de influências. Impossível, assim, separar o movimento de artistas e obras que se tem dado ao longo do tempo, pois tudo isso se liga aos próprios movimentos da história da arte.

Mas, se a ênfase à mobilidade não se dá como fenómeno novo, o momento contemporâneo amplia a dimensão e velocidade das mobilidades já presentes nas culturas Paleolíticas, Mesolíticas ou Neolíticas, ou nos nomadismos dos povos primevos das Américas, África e Oceania. Há múltiplas possibilidades de abordar o problema das culturas itinerantes nos dias que correm, cuja lógica artística e cultural assenta na disponibilidade constante ao *móvil*.

Agente crucial na questão da mobilidade nas artes é o próprio artista. O artista em viagem amplia a sua experiência e conhecimento. O viajar, como prolongamento da sua formação, é decisivo sobretudo a partir da Era Moderna e com o espírito do artista culto do Renascimento. A deslocação pode servir para uma formação e crescimento de si, como pode trazer consigo rupturas, ser exílio, voluntário ou involuntário, político ou artístico, dimensões que têm marcado a história das civilizações.

A deslocação pode dar-se por razões de um projecto artístico, como o caso do ar livrismo, que determinou uma das questões mais relevantes da história da pintura do século XIX, culminando num dos movimentos artísticos mais míticos da arte moderna, o Impressionismo, sobretudo com o ar livrismo total de Monet. Ou, mais recentemente, as derivas dos situacionistas ou as caminhadas de Richard Long no âmbito da *Land Art* ou, enquanto acção artística, a famosa deslocação de uma montanha de Francis Alÿs, obra com Cuauhtémoc Medina e Rafael Ortega (*When Faith Moves Mountains*, 2002), entre muitas outras.

Nesse dossiê temático, propomos uma profunda reflexão sobre a viagem nos estudos artísticos das Artes, desde a noção de artista viajante, com seu diário de viagem, o ar livrismo e as residências artísticas, ou seja, da viagem como fundamento ou processo artístico. Também interessam as relações entre as instituições artísticas e a viagem cultural como mercado, enquanto *dimensão turística da arte*, lançando a discussão entre a necessidade de visita e a criação artística. Tal como há um *turismo do artista*, mesmo pondo em jogo os estigmas desta palavra enquanto modo de viagem, há um alargado e intenso *turismo da e para a Arte*, motivando e mobilizando deslocamentos.

Problematizar a mobilidade chama tanto o seu excesso e poluição (por exemplo, a noção de «dromologia» de Paul Virilio), como a ideia de imobilidade, extremos necessários à discussão do que os deslocamentos assinalam no mundo da arte. Além das ditas artes do tempo, como a literatura, a performance, o cinema ou a música, também as artes plásticas, ditas do espaço, se implicam no movimento, com vários artistas a entrarem na mobilidade dos referentes, como Delacroix, Degas, Rodin, os futuristas ou, por outra via, o próprio cubismo, com a sua ideia da deslocação do artista em torno do referente. O movimento torna-se assim um tema ou problema para a representação. Mas também pode ser um problema construtivo da obra, permitindo estender a questão às obras cinéticas, reais e virtuais, do construtivismo russo à *Op Art*.

A mobilidade encontra-se como questão cultural abrangente, como deslocação dos seus agentes (desde dimensões da produção, a partir do lugar do artista, como da recepção, e em torno do lugar do observador) e toda a partilha cultural daí advinda, como pode ser uma questão da obra, da sua deslocação física, seu tema ou modo de relação com os seus motivos, como ainda da sua construção interna.

Portanto, fica claro a necessidade de uma resposta a esse interesse investigativo e criativo, tanto da comunidade académica quanto artística, que por diferentes perspectivas consubstanciam arte e deslocação, numa relação pro-fícu. Assim, propomos como desafios à reflexão, algumas temáticas:

- A velocidade, viagem e mobilidades nas artes.
- O artista viajante e em deslocação, das peregrinações, às missões artísticas, ao ar livre, ou às recentes residências artísticas.
- As residências artísticas como jogo deslocação e possível fixação temporária, desenhando cenários e impactando a [re]criação artística.
- Deslocações por exílio, migrações e outros caminhos pós-coloniais
- Projectos artísticos assentes na ação e na mobilidade, implicando a deslocação.
- A deslocação de colecções e obras, em exposições ou saqueadas historicamente.
- Obras e colecções em deslocações: o artístico tornado evento.
- Percursos artísticos no mundo do eu, enquanto artística, curador, espectador, etc.
- A mobilidade cultural dos processos artísticos, sobretudo no espírito da arte moderna e contemporânea e sob o signo das vanguardas artísticas.

Mas, dentro do princípio *Eppur si muove*, a proposta abre-se ao acolhimento de outros possíveis desafios. Pode-se ensaiar sobre o contraponto aos impedimentos de mobilidade, aos processos, impositivos ou não, de imobilidade, como o recente caso global da pandemia do Covid 19. Porque: *Eppur si muove*

Art and Mobility: *Eppur si muove!* [EN]

Eppur si muove or *E pur si muove*, commonly translated as “and yet it moves” or “although it does move”, is a phrase attributed to Galileo Galilei. Controversially, and according to tradition, it would have been uttered right after Galileo rejected the heliocentric theory before the Inquisition.

Besides the trope which the expression’s rhetoric makes on what has just been contested, inverting its meaning, it also conveys the idea that stasis is an impossible condition for humans, because we are in perpetual movement. Moreover, the irony which the expression lends to the present context, as we emerge from a global confinement whose restrictions and obstacles rendered us immobile, is compounded by its strength as an expression of cultural resistance, as a rejection of the impediments and restrictions imposed on bodies and objects, thus reminding us of the capacity of resilience of speech, action and courage.

While this appeal to mobility has the tradition of deontological courage in the history of science, serving as an example of adherence to principles in the face of the violence of external opposing pressures, we can also easily discover its cultural density in the arts. Mobility can foreground artists’ displacement, their search for new influences and formations that can broaden the horizons of their capacity to produce art.

The acceleration in the dynamic and tension of the isms that mark western art since the age of the industrial revolution, cannot do without new possibilities of displacement, ever faster and in constant acceleration. This allows us to think about the intertwined relation between the movements of history and the displacements in the geographical space. Mobility implies the combination of space and time, but it also *mobilizes* ruptures.

However, this is not a new phenomenon. Much earlier than the industrial revolution and the possibilities of the global village, instantly connected at the speed of the internet, travel has always been present in Art, enabling the exchange and sharing of artistic objects, as well as techniques and styles. The history of art is a vast map that traces artistic travels and contacts, the movements of artists and works and the influences they transport. It is thus impossible to separate the movement of artists and their works which have occurred over time, for they are all connected to the movements of art history itself.

But while the emphasis on mobility does not present a new phenomenon, the contemporary moment amplifies the dimension and velocity of already present forms of mobility, from the Paleolithic, Mesolithic or Neolithic cultures, to the nomadic tradition of indigenous people in the Americas, Africa and

Oceania. Current reflections on the questions raised by itinerant cultures are complex and manifold, namely as they convey an artistic and cultural logic grounded on their constant readiness for the mobile.

Artists themselves emerge as crucial agents in the question of mobility. Travelling artists seek to broaden their experience and knowledge. Travelling, as an extension of their education, became especially decisive in the Modern Era, as a feature of the educated artist of the Renaissance. Dislocation can aid a formation and its growth, but it can also carry with it ruptures, imply exiles, voluntary or not, political or artistic – aspects that have characterized the history of civilizations.

Displacement can be motivated by an artistic project, as in the case of plein air movements, which determined one of the most relevant issues in the history of painting in the 19th century, culminating in one of the most mythical movements of modern art, impressionism, personified in Monet's total plein air. Or, more recently, situationist *dérives* or Richard Long's Land Art walks, or yet as an artistic action in Francis Alÿs' famous displacement of a mountain in his work with Cuauhtémoc Medina e Rafael Ortega (When Faith Moves Mountains, 2002), amongst many others.

In the upcoming theme issue, we propose an in-depth reflection around the experience of travel in art, from the trope of the travelling artist, equipped with his journal, to plein air practices or contemporary models of AiR programs; in other words, the concept of travel as a motive or artistic process. We have an equal interest in the relations between artistic institutions and cultural travel as a market, namely the touristic dimension of art, launching a discussion that revolves around the relation between the urge to visit and artistic creation. Just as there is an artist's tourism, even as it brings into play negative stigmas of the term as a mode of travel, there is an extensive and intensive tourism of and for art that motivates and mobilizes displacements.

Problematizing mobility convokes both its excess and pollution (as in Paul Virilio's notion of "dromology"), as the idea of immobility; extremes which are necessary to the discussion of what displacements signal in the world of art. Besides time-based arts, such as literature, performance, cinema or music, the spatial-based visual arts are equally involved with movement by addressing the mobility of its referents, such as we see in the work of many artists, from Delacroix, Degas or Rodin, to the futurists and, albeit following another path, by cubism itself, with its idea of the author's movement around the referent. Movement thus becomes a theme or problem for representation. But it can also be a constructive element of the work, allowing to extend the issue to the kinetic works, both material and virtual, from Russian constructivism to Op Art.

Mobility poses an encompassing cultural problem, whether viewed in the light of its' agents' mobility and all the cultural exchange ensuing from it (including questions of production from the standpoint of the artists, and of reception and the place of the observer), or as an internal question of the work,

of its physical displacement, its theme or relation with its themes, or even with its internal construction.

In sum, there is a clear need to respond to this investigative and creative interest, both within the academic and artistic communities and their different approaches that consubstantiate a meaningful relation between art and mobility: Thus, we propose the following themes, as challenges for reflection:

- Velocity, travel and mobility in the arts
- The travelling or moving artist: form tours, peregrinations, or plein air practices to AiR programs.
- AiR programs and how they bring into play notions of displacement as temporary sites and their impacts on artistic (re) creation.
- Displacements through exile, migratory movements or other post-colonial trajectories
- Artistic projects based on action and mobility, implying movement and displacement.
- The displacements of art works and collections, through exhibitions or historical ransacking.
- The artistic turned event: works and collections in transit
- Artistic sojourns in the world of the self: as artist, curator, spectator, etc.
- Cultural mobility of artistic practices, primarily in the spirit of modern and contemporary art and under the sign of artistic avant-gardes.

Nevertheless, in the spirit of this issue's theme, the proposal is open to any other possible lines of inquiry, whether to reflect upon its counterpoints and restrictions to mobility, to the imposed or accidental processes of immobility - the recent global Covid19 pandemic being a clear case in point. After all, *Eppur si muove*.

Art et Mobilité: *Eppur si muove!* [FR]

Eppur si muove ou *E pur si muove*, communément traduit par "et pourtant elle tourne" (littéralement : "et pourtant elle bouge"), est une phrase attribuée à Galilée. Selon la tradition, elle aurait été prononcée dans une intention polémique juste après que Galilée eut rejeté la théorie héliocentrique devant le tribunal de l'Inquisition. Par delà l'effet rhétorique, qui vise à inverser le sens en détournant ce qui vient d'être contesté, cette expression véhicule également l'idée que la stase est une condition impossible pour nous autres humains, car nous sommes en perpétuel mouvement. Par ailleurs, le contexte actuel ne peut que nous faire ressentir toute l'ironie de l'expression, à nous qui sortons à peine d'un enfermement global, imposant une chape de plomb immobiliste, et nous faire mesurer sa force de résistance culturelle, sonnante comme un refus des entraves et des restrictions imposées aux corps et aux objets, rappelant la capacité de résilience de la parole, de l'action et du courage.

L'histoire des sciences nous a appris à interpréter cet appel à la mobilité comme une forme traditionnelle de courage déontologique, exemplaire du maintien des principes face à la violence de pressions extérieures antagonistes ; les arts nous offrent par ailleurs un champ où l'on peut en apercevoir une modulation culturelle.

L'idée de mobilité peut concerner le déplacement des artistes, leur quête de nouvelles influences ou des formations susceptibles d'élargir leurs horizons ou leur technicité. L'accélération des dynamiques et des tensions portées par les "-ismes" qui marquent l'art occidental depuis l'ère de la révolution industrielle, s'accompagne de nouvelles possibilités de déplacement, toujours plus rapides et en accélération constante. Mouvements de l'histoire et déplacements dans l'espace géographique sont liés. La mobilité implique la combinaison de l'espace et du temps.

Cependant, il ne s'agit pas d'un phénomène nouveau. Bien avant la révolution industrielle et les possibilités du village global (connecté instantanément à la vitesse de l'internet), le voyage a toujours été présent dans l'art : il permet l'échange et le partage d'objets artistiques, ainsi que des techniques et des styles. L'histoire de l'art est une vaste carte qui retrace les voyages et les contacts artistiques, les déplacements des artistes et des œuvres ainsi que les influences qu'ils accompagnent. Le mouvement des artistes et de leurs œuvres est relié aux mouvements de l'histoire de l'art elle-même.

Nous connaissons des cultures itinérantes, véhiculant une logique artistique et culturelle fondée sur une disponibilité constante à la mobilité. Ainsi des cultures paléolithiques, mésolithiques ou néolithiques, ou, plus proche

de nous, les traditions nomades des peuples indigènes des Amériques, d'Afrique et d'Océanie.

Les artistes eux-mêmes apparaissent comme des acteurs cruciaux sur cette question de la mobilité. Les artistes voyageurs cherchent à élargir leur expérience et leurs connaissances ; le voyage, véritable extension de leur formation, devint particulièrement déterminant à l'époque moderne et pour tout artiste éduqué de la Renaissance. Ces déplacements peuvent favoriser la formation et l'auto-affirmation, comme ils peuvent être synonymes d'exils, volontaires ou non, politiques ou artistiques – et participent activement à l'histoire des civilisations. Le déplacement peut encore être motivé par un projet artistique, comme avec la "peinture de plein air", qui a élaboré l'une des questions les plus pertinentes de l'histoire de la peinture au XIXe siècle, et culmina dans l'un des mouvements les plus mythiques de l'art moderne, l'impressionnisme, couronné dans le plein air total de Monet. Plus récemment, on pourrait relever les dérives situationnistes, les promenades du *Land Art* d'un Richard Long, ou le célèbre déplacement d'une montagne par Francis Alÿs dans son travail avec Cuauhtémoc Medina et Rafael Ortega (*When Faith Moves Mountains*, 2002).

Dans le prochain numéro thématique de *Convocarte*, nous proposons de mener une réflexion approfondie sur l'expérience du voyage dans l'art, le trope de l'artiste voyageur muni de son journal, les pratiques de plein air ou le modèle contemporain des résidences; en d'autres termes, penser le concept de voyage comme motif ou processus artistique. Nous nous intéresserons également aux relations entre les institutions artistiques et le voyage culturel en tant que marché (la dimension touristique de l'art), en interrogeant la relation entre l'envie de visiter et la création artistique : de même qu'il existe un tourisme de l'artiste (en laissant de côté les accents négatifs du terme limité au seul mode de déplacement), il existe aussi un tourisme de et pour l'art qui motive et mobilise les déplacements.

La problématisation de la mobilité convoque d'un côté ses excès et sa pollution (comme dans la notion de "dromologie" de Paul Virilio) et de l'autre l'idée d'immobilité : telles sont les deux extrémités d'une discussion interrogeant ce que la mobilité et les déplacements signalent dans le monde de l'art. Outre les arts dits du temps (comme la littérature, la performance, le cinéma ou la musique), les arts plastiques, dits de l'espace, sont également impliqués dans le mouvement, comme nous le voyons à travers le travail de nombreux artistes qui abordent la mobilité des référents, de Delacroix, Degas ou Rodin, aux futuristes ou à l'inverse, dans le cubisme qui porte l'idée du déplacement de l'artiste autour du référent. Le mouvement devient ainsi un thème ou un problème pour la représentation. Il peut enfin s'agir d'un problème dans l'élaboration de l'œuvre, permettant d'étendre la question aux œuvres cinématiques, matérielles et virtuelles, du constructivisme russe à l'Op Art.

La mobilité se pose donc en problème culturel global, partant de la mobilité des acteurs (les lieux de travail et de production des artistes, ceux de la

réception de l'œuvre ou encore la place de l'observateur) et de tous les échanges culturels impliqués, jusqu'à l'approche interne à l'œuvre, son déplacement physique, son thème ou l'intrication de ses motifs, voire sa construction interne.

Cet intérêt, tant sur le plan de la recherche que de la création, pour la question de la mobilité en art pourra s'éclairer des perspectives différentes des communautés universitaire et artistique. Nous proposons les pistes suivantes, comme autant d'invitations à la réflexion :

- Vitesse, voyage et mobilité dans les arts
- L'artiste voyageur ou en mouvement : tournées, pérégrinations, pratiques de plein air, résidence d'artistes.
- Les résidences d'artistes et la manière dont, en tant que sites temporaires, elles mettent en jeu les notions de déplacement et leurs impacts sur la (re)création artistique.
- Déplacements à travers l'exil, les mouvements migratoires ou autres trajectoires post-coloniales.
- Les projets artistiques fondés sur l'action et la mobilité, impliquant le mouvement et le déplacement.
- Les déplacements d'œuvres et de collections d'art, à travers des expositions ou des saccages historiques.
- Œuvres et collections en mutation : quand l'artistique devient événement
- Les voyages artistiques dans le monde du soi : en tant qu'artiste, conservateur, spectateur, etc.
- En contrepoint, les entraves à la mobilité, ou à l'immobilité, comme le récent cas mondial du Covid 19...
- La mobilité culturelle des pratiques artistiques, principalement dans l'esprit de l'art moderne et contemporain et aussi sous le signe des avant-gardes artistiques.

Coordenação: Fernando Rosa Dias e Susana Gastal

Colaboração: Bruna Lobo, Diogo Costa, Jamila Pontes e Pascal Krajewski

**CONVOCARTE 14-15 : ARTE E MOBILIDADE: *Epur si muove!*
 ART AND MOBILITY: *Epur si muove!* - ART ET MOBILITÉ: *Epur si muove!* [PT; EN; FR]**

	PT	FR	EN
MARCH	Chamada	Appel	Call
JULY, 31	Primeira proposta de trabalho (título, tema, CV) a enviar a (1)	Première proposition de travail (titre, thème, cv) à envoyer à (1)	Initial Proposal (title, subject, cv) to send to (1)
SEPT, 30	Envio do texto final a (1)	Envoi du texte final à (1)	Final draft sent to (1)
OCTOBER	PEER-REVIEW		
OCT - NOV	Revisão do texto pelo autor segundo as sugestões dos revisores	Révision du texte par l'auteur selon les suggestions des relecteurs	Text with changes introduced by authors according to suggestions from peer reviews.
NOVEMBER	Paginação	Maquettage	Editing
DECEMBER	Última revisão do texto paginado pelo autor	Dernière relecture du texte mis en page par l'auteur	Final proof-reading of the edited text by the author
JANUARY	Lançamento	Sortie	Launch

(1) convocarte.belasartes@gmail.com

b

a

cieba

belas-artes
ulisboa

FCT Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia