

TERRITÓRIOS E LUGARES DAS ARTES VISUAIS NA UNIVERSIDADE

*Letícia Terezinha Coneglian
Mognol¹*

Resumo

A pesquisa intitulada Espaço, Currículo, Territórios, Lugares, Fronteiras: questões sobre a “arquitetura” (MOGNOL, 2005) versa sobre o Curso de Licenciatura em Artes Visuais, buscando estabelecer analogia com uma visita à 26ª Bienal de São Paulo, a mais importante exposição de artes do Brasil, que reúne artistas do mundo todo, e que teve como tema em 2004 “Território Livre”. A pesquisa tem por objetivo refletir sobre os espaços físicos do Curso de Artes Visuais sob o aspecto de espaços de práticas e representações de culturas, de produções de conflitos que refletem no currículo a fragmentação entre teoria e prática. Assim, entende-se o espaço/escola como produto histórico construído pelas sociedades, cujas formas e aspectos de configuração físicos interferem e influenciam na visão que alunos(as), futuros professores de arte, desenvolvem sobre a realidade.

Abstract

The study entitled Espaço, Currículo, Territórios, Lugares, Fronteiras: questões sobre a arquitetura (MOGNOL, 2005) discusses the Professional Course in Visual Arts, seeking to establish an analogy with a visit to the 26th São Paulo BIENAL, the most important art exhibition in Brazil, which gathers artists from all over the world, and for which the theme, in 2004, was “Território Livre” (Free Territory). The aim of this study was to reflect on the physical spaces of the Visual Arts Program, as spaces for the practices and representations of cultures, of productions of conflicts which reflect, in the curriculum, the fragmentation

¹Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e Professora do Curso de Artes Visuais da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE).
E-mail: mognol@terra.com.br

between theory and practice. Thus, the space/school is understood as a historical product built by societies, whose forms and aspects of physical configurations influence the perspective that students, as future art professionals, form about the reality.

Palavras-chave

Artes visuais; espaço; currículo.

Key-words

Visual arts; Space; curriculum.

Introdução

As razões que me levam a convidar o leitor a transpor as portas dessa Bienal devem-se principalmente ao tema e à participação de 136 artistas de vários continentes, que trazem suas produções atuais sobre conceitos e dimensões espaciais, territoriais e arquitetônicas, que de certa forma se tornam afins com os conceitos também desenvolvidos por esta pesquisa.

O visitante era surpreendido na entrada do andar térreo do Pavilhão da Bienal com grandes instalações de pirâmides, cenários semelhantes a maquetes de museus de antropologia; ao lado, com máquinas de costuras, instrumentos de construção em tecidos coloridos de grandes quadrados com imagens urbanas e rurais. Continuando, o visitante encontrava um barco à vela, evocando a travessia de Portugal ao Brasil, do outro lado, uma tenda mongol, entre muitas outras proposições que naquele espaço traziam interrogações sobre transformações econômicas, mutações de identidades e configuração de lugares. Nessa Bienal, mesclavam-se elementos europeus, indígenas, asiáticos, africanos em combinações fecundas e fortes conotações antropológicas. Com a gratuidade da entrada e uma preocupação com a inclusão social, percebia-se naquele espaço um exercício de liberdade e de reflexões sobre conceitos de tempo/espaço. O conceito “Território Livre”, segundo o curador Alfons Hugl, abrange várias dimensões: a físico-geográfica, a político-social e a estética. A arte é um espaço sem dono e no domínio da estética tudo é de todos. A abrangência desse tema possibilita várias leituras, dentre as quais, reflexões sobre migração, conflitos, deslocamentos, arquitetura, circulação, entre outros. Assim como o território do currículo, o território da arte contemporânea lida com as questões de seu tempo. Portanto, ambos estão inseridos nos territórios das culturas.

Esta Bienal fala muitos idiomas, que, em uma complexidade de vozes, cria um concerto coletivo por meio da enorme diversidade de proposições artísticas do mundo inteiro, facilitando, assim, a circulação e o intercâmbio recíproco. Os artistas, mesmo inseridos em conflitos, criam espaços livres, possibilitando novas leituras e revelando outras realidades. O contexto de “lugares”, “territórios”, “espaços”, “arquitetura” a partir desta Bienal serão referências no desenvolvimento desta pesquisa, estabelecendo analogia com o espaço físico e currículo, objetos de estudo nesta investigação.

Nossa pesquisa

Os espaços onde se desenvolvem ações educativas não são simples cenários, mas espaços plenos de significações; espaços sociais e culturais onde se realizam, se inscrevem, se produzem e se reproduzem relações de poderes, de práticas e representações simbólicas, culturais, históricas e sociais. Nesse sentido, os desafios que nos mobilizaram a essa pesquisa foram de buscar compreender como são organizados e articulados os espaços e o currículo no Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Como ler o espaço na condição de elemento do currículo? De que forma a arquitetura do espaço educativo permite interação e/ou inovações? Esses espaços são compreendidos como espaços de cultura?

Essas representações dos espaços e do currículo constituem cartografias para investigação dos elementos e formas a serem lidas a partir da linguagem arquitetônica e do modo como as características desses espaços disciplinam a disposição dos corpos e a atitude humana, tendo em vista que nenhum espaço é neutro e que, portanto, representam formas de pensamento e relações de poder. A relevância desse estudo justifica-se no sentido de contribuir para ampliar reflexões nos campos de Estudos do Currículo e dos Estudos Culturais, com relação à importância da organização dos espaços físicos no processo educativo como elemento curricular, tendo em vista que o espaço arquitetônico escolar e sua disposição configuram sistemas de ensino, teorias curriculares e conteúdos pedagógicos. Os espaços físicos da Universidade foram analisados a partir de fotografias da estrutura espacial da Universidade, fornecidas pelo “Centro Memorial da Universidade”, um espaço físico que guarda a memória da Universidade e oportuniza a coleta e catalogação de material para estudos e pesquisa; de plantas arquitetônicas elaboradas pelo Setor de Patrimônio; de fotografias dos espaços internos (salas de aula, corredores e laboratórios), ocupados especificamente pelo Curso de Artes Visuais; e de fotografias que compõem o “Banco de Imagens” da Universidade em questão. Para análise das dimensões espaciais, foram observadas nesta pesquisa as seguintes categorias: espaços edificadas ocupados pelo edifício da Universidade em seu conjunto; zonas edificadas, considerando a localização, no edifício, de salas de aulas e laboratórios/ateliês utilizados pelo Curso de Artes Visuais; disposição interna dos espaços (salas de aula), corredores, distribuição de mobiliário, especialmente mesa, cadeira e carteiras. Foram consideradas a observação e descrição desses espaços físicos, relacionando-os com a estruturação do currículo, buscando apreender seus usos e significados a partir de uma intencionalidade, visto que esses espaços são os mesmos de atuação profissional desta pesquisadora. Observa-se que o uso da fotografia como material visual de pesquisa qualitativa, de acordo com Loizos (2002), constitui-se em informação visual e como dado primário oferece um registro poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais, concretos e materiais. O visual desempenha um papel fundamental na vida

social contemporânea, e sua leitura é eficiente para levantamentos de informações históricas/culturais implícitas. Ler nos registros visuais tanto os dados presentes quanto os “ausentes” e o que essas presenças ou ausências significam são tarefas de pesquisa. O processo de pesquisa constou das seguintes etapas: pesquisa documental sobre a estrutura curricular do Curso de Artes Visuais; coleta de imagens e registro dos espaços físicos ocupados pelo Curso de Artes Visuais; análise dos espaços educativos da Universidade e do Curso de Licenciatura de Artes Visuais por intermédio de imagens fotográficas e projetos arquitetônicos; interpretação do material coletado, observando as relações entre o espaço físico e o currículo. A análise neste processo pretendeu focar principalmente questões voltadas à organização institucional e à estrutura do currículo; o ensino e a aprendizagem não foram o foco da pesquisa. Os aspectos observados se referem, portanto, ao contexto e mais especificamente ao espaço físico como elemento determinante do currículo.

Voltando à bienal

Quem seguia na visita pela 26ª Bienal se deparava com uma grande galeria de retratos de camponeses chineses, intitulada “O povo sem Voz”, uma pesquisa do artista chinês Chen Shaofeng; um coletivo de identidades de jovens, crianças e velhos, em que o artista pinta 250 retratos dos moradores de aldeias da região ao mesmo tempo em que é retratado pelos camponeses, em um processo rico de interação e diálogo, “[...] indo ao campo para apreender os semblantes daqueles que não costumam ser tema da arte do retrato, outrora nobre, acabam por se fazerem pintar a si mesmos no artista” (CATÁLOGO DA BIENAL, 2004, p. 88-89). No percurso, se visualizava uma grande série de fotografias representando salas de estar de malaios de todas as condições, etnias e religiões, fotografias de cidades polonesas, de ucranianos, de lugares da América, de africanos. Percebia-se na diversidade das culturas o esforço de artistas, sejam eles chineses, brasileiros, indonésios, norte-americanos, eslovacos, cubanos, para romper o consenso dominante e questionar a ordem existente. Circulando pelos territórios da educação, das culturas e do currículo, observa-se que existe uma relação profunda entre educação e cultura, seja compreendendo o termo educação em sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo durante toda a vida, seja no âmbito do domínio escolar, especificamente com relação ao currículo de Licenciatura em Artes Visuais, objeto de estudo desta pesquisa, que materializa formas e espaços de conhecimentos artísticos, estéticos e culturais. Portanto, compreendendo currículo como espaço de culturas, tomam-se como palavras-guia nesta investigação “currículo” e “espaço”, com toda carga polissêmica que esses termos apresentam.

... voltando e entrando nos espaços escolares

A linguagem arquitetônica das escolas expressam um sistema de intenções, valores e simbolismo e que se remete também a uma tradição cultural, ou seja, a forma do espaço escolar é uma construção cultural, produto de cada época e momentos históricos determinados. O espaço físico é considerado, nesta pesquisa, elemento fundamental nas relações que estabelece com os corpos, especialmente no que concerne aos usos que desses espaços são feitos no curso de Artes Visuais da Universidade. Veiga-Neto (2001, p. 13), comentando Foucault, cita que é preciso que o espaço tenha uma ordenação para uma maior economia do poder, tendo em vista que essa ordenação resulta de uma construção social. Nesse sentido, “para que o poder atinja a todos da maneira mais minuciosa possível, é preciso que os corpos estejam distribuídos no espaço e que essa distribuição obedeça a uma lógica econômica”. Para o autor, como consequência dessa lógica, os corpos não podem estar dispersos, mas submetidos a uma espécie de confinamento que torne possível as ações do poder. A clausura é exemplo desse confinamento, em muitos aspectos copiado pela escola. Outro aspecto de ocupação e distribuição do espaço, consequência dessa lógica, é a distribuição dos corpos a partir do princípio de funcionalidade. Decorrente de uma racionalidade que se firmou na escola moderna, constituindo-se, segundo Veiga-Neto (2001), na mais ampla e universal máquina de fazer dos corpos objetos do poder disciplinar com a intenção de torná-los dóceis. A partir de abordagens da antropologia, Rodrigues (1975) considera que o corpo humano é socialmente concebido e a educação, por meio de concepções socioculturais, é quem introjeta e fixa no corpo das crianças ideais intelectuais, afetivos e físicos. Segundo Rodrigues (1975, p. 45):

[...] a cultura dita normas em relação ao corpo; normas em que o indivíduo tenderá à custa de castigos e recompensas, a se conformar até o ponto de estes padrões de comportamento se lhe apresentarem como tão naturais quanto o desenvolvimento dos seres vivos ou a sucessão das estações.

Assim, conforme o autor, o estudo das maneiras como cada sociedade pressiona os indivíduos a fazer determinados usos de seus corpos abre perspectivas para a compreensão dos processos sociais, uma vez que, por meio dessa pressão, a marca e a conformação do sistema social se imprimem na constituição somática individual e também coletiva. Nessa mesma concepção sobre os usos dos corpos, Mauss (1974, p. 211) enfatiza a importância dos inventários e descrições dos usos, no decorrer da história, que se fazem do corpo. Para ele, as técnicas corporais são “maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional sabem servir-se de seus corpos”. Para esse autor, é preciso investigar as técnicas nos modos de utilização do corpo e os fatos de educação que são impostos a partir de uma tríplice abordagem: da fisiologia, da psicologia e da sociologia. A criança, como o adulto, imita atos que obtiveram êxito e que ela viu serem bem sucedidos em pessoas em quem confia e que têm autoridade sobre ela. O ato impõe-se de fora, do alto, ainda que seja um ato exclusivamente biológico e

concernente ao corpo (MAUSS, 1974). Segundo Mauss (1974), a relação de prestígio torna esses atos autorizados, ordenados e aprovados. No ato de imitação, elementos psicológicos, biológicos e sociais estão misturados. Pensar as relações entre a conformação do espaço físico da escola, das salas de aula com carteiras enfileiradas em corredores, bem como nos “corpos dóceis” regulados e disciplinados, é pensar não só em aspectos de eficácia física, mas também nas formas de rituais de certos atos na escola. De acordo com Mauss (1974, p. 231), todos os modos de agir são técnicas denominadas por ele de “técnicas corporais”, e não há transmissão destas se não há tradição. Ressalta ainda que: “[...] estamos em toda parte em presença de montagens físiopsicossociológicas de várias séries de atos [...]”, e essas montagens são facilmente introjetadas nos indivíduos pelo fato de serem montadas para e pela autoridade social e a educação é quem comanda, de certa forma, a adaptação do corpo a essas montagens. Há, portanto, regras determinadas pelas culturas para movimentar o corpo para o trabalho, para o estudo, para a utilização de ferramentas, para o esporte, o asseio corporal, a infância, a adolescência, a velhice, entre tantas outras, e que longe de serem “naturais”, são legitimadas no corpo pela cultura. Almeida (2003, p. 72), em estudos sobre o corpo na história, aponta que os modos de educar e movimentar o corpo possuem pedagogias específicas, que não apenas são influências da racionalidade, como também reforçam e constroem tipos de subjetividades. “[...] o corpo é elemento imanente (necessário e indispensável) à formação da racionalidade/subjetividade do sujeito e sua formação cultural”.

Segundo a autora, as relações estabelecidas com o corpo na história geralmente estão atreladas à dor, ao sofrimento e ao sacrifício. Em um processo simbiótico entre “corpo e razão”, as práticas e pedagogias corporais podem estar impregnadas dessa mesma ordem. Para Narodowski e Horst (1999), a escola destaca-se como instituição que regulamenta condutas, valores, hábitos subordinados por mecanismos de controle e vigilância, controlando os corpos, os movimentos, os gestos, características determinantes da sociedade moderna que vai instituir a prática disciplinadora e o controle sobre os sujeitos.

Se assistirá (sic) a fixação do corpo infantil no espaço escolar, instituição na qual se procederá a fabricação de homens e mulheres públicos, capazes de subordinar seus interesses individuais ao interesse “convocado” pelo Estado, pela Nação. [...] contribuirá para esse processo o movimento do protestantismo, cuja doutrina e ação implicarão em um nível mais elevado de regras de condutas que o que ocorre no catolicismo (NARODOWSKI, 1999, p. 93).

Segundo Louro (2000, p. 126), as categorias de espaço/tempo são “construções sociais”, ou seja, elementos inventados pelas sociedades que transformam os sujeitos, categorias que fabricam não apenas as mentes, mas também os corpos. A conformação do espaço está relacionada à “construção de um corpo controlado e protegido, domado e dominado, parece ter sido, e ainda ser, imperiosa em qualquer empresa educativa”. Para essa autora, esses processos de disciplinarização buscam eficiência,

[...] distribuindo os indivíduos nos espaços, determinando seus lugares apropriados, classificando-os, decidindo sobre a forma de aproveitamento

de seu tempo [...]. Mas esse processo não pode ser entendido como um grande plano exterior ao sujeito e sobre ele imposto. É antes um processo que se dá e se constitui no interior e através de múltiplas redes de relações sociais e relações de poder, nas quais todos(as) estamos envolvidos(as) (LOURO, 2000, p. 128-129).

Varela (2000) cita que, no âmbito da sociologia, Durkheim confere importância significativa às categorias de espaço e tempo, pois essas noções tornam possíveis os sistemas de representação que os homens de uma determinada sociedade e um momento histórico concreto elaboram sobre o mundo e sobre si mesmos. Essas representações estão relacionadas com as formas de organização social e com as formas de funcionamento do poder e do saber de cada sociedade. Para Varela (2000), a partir da formação dos Estados modernos e com o desenvolvimento das sociedades industrializadas, é que o tempo e o espaço se tornam exigências sociais determinantes no processo de desenvolvimento das sociedades:

Os controles socialmente induzidos através da regulação do espaço e do tempo contribuem, ao interiorizar-se, para ritualizar e formalizar as condutas, incorporam-se na própria estrutura da personalidade, ao mesmo tempo em que orientam uma determinada visão de mundo (VARELA, 2000, p. 76).

Para a autora, foi sobretudo a partir do século XVII, com a importância das cidades, a intensificação do comércio e a revolução industrial, que se fez necessário sincronizar atividades, e, em conseqüência, se produziu uma rede temporal e espacial contínua e uniforme, servindo de referência a toda vida social. Segundo Varela (2000, p. 77), muitos dos trabalhos que procuraram focar as categorias espaço-temporais “[...] tiveram a tendência, sistematicamente, de relegar o papel que as instituições educativas desempenharam e seguem desempenhando, na formação, reprodução e transformação de nossas concepções de espaço e de tempo”. Como espaço de obediência, controle e disciplina, o espaço da escola pode ser comparado à máquina panóptica. O modelo panóptico, criado por Bentham, constitui-se em uma grande maquinaria óptica proposta para as prisões, cuja ideologia se fundamentava, segundo Foucault (1987), na “correta disciplina” como “arte do bom adestramento”, cujo poder disciplinar se apropriava, separa, analisa, diferencia, adentra multidões confusas, tornando-as pequenas células separadas, submetidas a um instrumento simples: a vigilância dos olhares hierárquicos, verdadeiros observatórios originários de “um modelo quase ideal” como o acampamento militar.

O acampamento é o diagrama de um poder que age pelo efeito de uma visibilidade geral. Durante muito tempo encontraremos no urbanismo, na construção das cidades operárias, dos hospitais, dos asilos, das prisões, das casas de educação, esse modelo do acampamento ou pelo menos o princípio que o sustenta: o encaixamento espacial das vigilâncias hierarquizadas (FOUCAULT, 1987, p. 144).

A arquitetura não é mais feita para ser vista como exuberantes palácios ou para vigiar e guardar o espaço exterior como as fortalezas, mas para permitir o controle. Para Foucault (1987), é assim que o hospital-edifício, a escola-edifício se organizam. A escola-edifício é um operador de adestramento concebido a partir de um modelo militar até nos mínimos detalhes:

O próprio edifício da escola devia ser um aparelho de vigiar; os quartos eram repartidos ao longo de um corredor como uma série de pequenas celas; a intervalos regulares encontrava-se um alojamento de oficial (FOUCAULT, 1987, p. 145).

Consideradas como instituições disciplinares, as escolas produziram uma maquinaria de controle que funcionou como “microscópio do comportamento” cujas divisões formaram aparelhos de observação, registro e treinamento.

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções de tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), a sexualidade (imodéstia, indecência) (FOUCAULT, 1987, p. 149).

O século XIX, segundo Foucault (1987, p. 166), aplicou ao espaço de exclusão, em decorrência da lepra, a técnica de poder própria do “quadriculamento disciplinar” ao “[...] projetar recortes finos da disciplina sobre o espaço confuso” de asilos psiquiátricos, penitenciárias, estabelecimentos de educação, hospitais etc. Dessa forma, o panóptico constitui-se em uma figura arquitetural, cujo princípio é estruturado da seguinte forma:

[...] na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; ela tem duas janelas, uma para o interior correspondendo às janelas da torre; outra que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar (FOUCAULT, 1987, p. 166).

Esse dispositivo organiza unidades espaciais que permitem uma visibilidade e um reconhecimento contínuo, no qual o princípio da masmorra é invertido: ao invés de trancar e privar de luz, a plena luz e o olhar constante de um vigia são uma armadilha. Daí seu efeito mais importante: induzir a um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. O panóptico constitui-se em uma máquina, cujo preceito traduz uma automatização do poder, que atua em uma certa distribuição de corpos, superfícies, luzes e olhares em que os indivíduos ficam presos. “[...] Não é mais necessário se recorrer à força para obrigar o condenado ao bom comportamento, o louco à calma, o operário ao trabalho, o escolar à aplicação [...]” (FOUCAULT, 1987, p. 168). As instituições panópticas podem ser leves com o fim das grades, correntes e fechaduras pesadas, “[...] basta que as separações sejam nítidas e as aberturas bem distribuídas”. O peso das “velhas casas de segurança”, com sua arquitetura de fortaleza, é substituído pela geometria simples e econômica de uma “casa de certeza” (FOUCAULT, 1987, p. 168). Para esse autor, o panóptico funciona como um laboratório de poder por meio de seus mecanismos de observação, um modelo arquitetural cujo dispositivo e eficácia estabelecem alterações no comportamento dos homens, gerando transformações do programa disciplinar. Nele, o poder torna-se presente em toda parte e ao mesmo tempo compartimentado, imobiliza, quadricula; constitui-se em um modelo generalizável

de funcionamento e organização do poder em todo corpo social, cuja base é movida por mecanismos disciplinares.

O espaço do curso de artes visuais no âmbito da universidade em questão

A edificação do prédio da Universidade possui a característica arquitetônica com alinhamento e ordenação militares e a configuração simbólica de aparelho de controle panóptico, tendo em vista que podem ser visualizados equipamentos de vigilância (filmadoras) nos corredores das salas de aula, nas rampas de acesso, na biblioteca, enfim, em quase todos os espaços edificados da Universidade (Figura 1).

Fig. 1: equipamentos de segurança no corredor da Universidade



Fig. 1 Fonte: pesquisa de campo, junho 2004

O panóptico, segundo Foucault (2003, p.166), considera que um aparelho arquitetural pode ser uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder, independente daquele que o exerce. É um dispositivo que automatiza e desindividualiza o poder “[...] tem seu princípio não tanto numa pessoa quanto numa certa distribuição concentrada de corpos, das superfícies, das luzes, dos olhares [...]”. Associado ao programa disciplinar, esse espaço compartimenta, quadricula, imobiliza: “O panoptismo é o princípio geral de uma nova “anatomia política”, cujo objeto e fim não são a relação de soberania mas as relações de disciplina” (FOUCAULT, 2001, p. 172).

A disposição e a distribuição interna das salas de aula revelam uma ordem de conjunto.

Especificamente aquelas ocupadas pelo Curso de Artes Visuais têm como elemento predominante o retilíneo e a forma retangular. Essas salas são ocupadas pelos alunos para as disciplinas “teóricas” e estão localizadas no bloco conhecido e denominado

como bloco da Odontologia, porém também ocupado por outros cursos. A disposição interna dos espaços utilizados para as aulas teóricas é de salas padronizadas, com carteiras enfileiradas formando corredores, contendo à frente mesa para professor, quadro branco, equipamento para retroprojeção, paredes brancas e apenas um pequeno mural para avisos institucionais. Nas paredes brancas, há ausência de qualquer elemento que caracterize um espaço ocupado por um curso de Artes. Como são salas ocupadas por outros Cursos (Direito e Odontologia), têm como característica a impessoalidade e a ausência de referências visuais e artísticas que poderiam demarcar um espaço de identidade do curso. São construções lineares, ordenadas, facilitam a unidade de direção e vigilância. Essa disposição linear é intencional, pois favorece a visibilidade, o controle e a vigilância (Figura 2).

Fig. 2 Janelas de sala de aula do Curso de Artes Visuais



Fonte: Pesquisa de campo, jun./2004

As aberturas, que ocupam toda extensão da parede, não têm comunicação nem visibilidade para o interior de outras salas, numa situação intencional de incomunicabilidade, favorecendo o isolamento e a fragmentação (Figura 2).

Os conhecimentos artísticos ou operacionais no currículo de Licenciatura em Artes Visuais referem-se à experiência prática nas diversas linguagens da arte enquanto sistemas de representação que codificam a realidade. Nesse currículo, as linguagens bidimensionais abrangem: desenho, pintura, gravura; as linguagens tridimensionais: cerâmica e modelagem, escultura, tapeçaria e tecelagem e as linguagens em multimeios: vídeo, computação gráfica e fotografia. Essas linguagens são desenvolvidas em ateliês/laboratórios e são consideradas como matérias “práticas”, denominadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso como “instrumentais”, compondo o núcleo de disciplinas específicas na formação do professor em Artes Visuais. As “práticas” ou produções artísticas nas linguagens da arte pressupõem investigar e fazer, conhecer e experimentar, conceber e construir; entretanto há uma separação com relação à organização dos espaços denominados de “ateliês”, “laboratórios” e “oficinas”. Essa nomenclatura é definida por Pimentel (1999) como:

Ateliês são definidos como espaço de aprendizado e criação onde se aprofundarão os conhecimentos adquiridos no período básico; *oficinas*,

como disciplinas teóricas e/ou práticas, também aprofundando os conhecimentos adquiridos no período básico, e *laboratórios*, como pontes experimentais entre a universidade e a sociedade, estimulando a vivência profissional em estágios, projetos e pesquisas, monitorias, *workshops*, exposições, seminários, palestras etc. (PIMENTEL, 1999, p. 161).

No Curso de Artes Visuais da Universidade em questão, os espaços para os componentes curriculares denominados “instrumentais”, que compreendem as linguagens da arte, são denominados “laboratórios” e, no caso do espaço específico da matéria de Pintura, é denominado de “Laboratório/ateliê de Pintura” (Figura 3).

Figura 3 – Laboratório/Ateliê de Pintura



Fonte: Banco de imagens da Universidade

Esse espaço segue a mesma conformação das salas de aula padrões da Universidade: retangular, apenas uma porta de acesso, aberturas amplas em uma das paredes, paredes brancas, diferenciando-se dos demais apenas pelo mobiliário: duas mesas retangulares, uma com tampo de vidro, alguns bancos, suportes para apoio de telas – cavaletes pendurados nas paredes, pequenos aparadores para apoio de tintas e um armário de aço cinza. Os mobiliários – bancos e mesas – são reaproveitados. Há algumas cadeiras plásticas brancas e um “modelo” (torso) de plástico. As paredes são brancas, o piso de taco escuro, há uma pequena pia (ponto de água), o pé-direito é baixo com iluminação de luz fria, armários de aço cinza e um escaninho vertical de madeira para guardar os trabalhos dos alunos. Com exceção dos cavaletes empilhados, nenhum outro objeto sinaliza que esse é um espaço de produção artística. As paredes brancas são impessoais e não há presença de nenhum signo gráfico ou pictórico naquele ambiente. O “Laboratório de Modelagem” é ocupado pelas disciplinas de Escultura e Análise e Exercícios de Técnicas Materiais Expressivos. Essa sala/laboratório, com o mesmo formato e medidas das salas padrões anteriormente descritas, possui duas mesas de concreto em formato de U, poucos bancos, armários de aço cinza, um tanque com ponto de água e uma pequena sala com um forno para a queima de cerâmicas. O “Laboratório de Artes Cênicas” é ocupado pela matéria de “Expressão Corporal”, tendo o corpo como fonte de conhecimento e expressão. Esse laboratório torna-se muito pequeno quando 40 alunos estão em atividade de expressão dramática. É ocupado também pelo Programa Institucional de Artes Cênicas da Universidade. Os figurinos, objetos e adereços que estão naquele

espaço não são utilizados pelos alunos regulares do Curso de Artes Visuais. No “Laboratório de Múltiplos” os alunos têm contato com a linguagem multimídia vídeo. Nas paredes, teto, mobiliário e equipamentos as cores branca e cinza predominam. Os alunos em aula, nesse laboratório, passam por três momentos: 1º parte teórica – roteiro e argumentos para captar a imagem; 2º captação de imagens – externa; 3º edição do material de vídeoarte – executada nesse laboratório. Com essas mesmas características, observa-se o “Laboratório de *Design*”. Essa sala possui duas paredes brancas e duas de tijolos aparentes, piso cinza, teto branco com luz fria. No centro da sala encontram-se: uma mesa branca, pequena, um quadro branco e computadores em toda extensão das paredes. Nesses ambientes, cujas ferramentas de trabalho são equipamentos de tecnologia, há impessoalidade, limpeza e ordem. Esses espaços, onde são desenvolvidas atividades “práticas”, compõem o núcleo específico do currículo, predominando as linguagens das Artes Plásticas (Desenho, Pintura, Escultura, Gravura). O aprendizado dessas linguagens no Curso de Artes Visuais se dá em espaços fechados denominados ateliês ou laboratórios, característica ainda do método acadêmico e da pedagogia tradicional. Observa-se uma separação física dos espaços educativos em que formação teórica/ conceitual se realiza nas salas “tradicionais”, cuja conformação espacial é cristalizada pelas filas simétricas, pela ordem e pela disciplina. A formação específica relativa às matérias “práticas” do currículo é desenvolvida em espaços denominados ateliês/laboratórios, localizados nos finais dos corredores (fundos da Universidade), guardando significativa distância das “salas de aulas teóricas”. Essa separação física dos espaços reflete uma estrutura curricular antiga, em que ainda predominam características curriculares da Academia. Em suma, no currículo do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, observa-se uma separação física dos espaços educativos: formação teórica/ conceitual em salas de aulas tradicionais, em que a disposição espacial é cristalizada pela simetria, ordem e disciplina, conforme já descrito, e a formação específica nos espaços de ateliês/laboratórios, localizados a uma distância significativa das salas de aulas teóricas. Essa separação física dos espaços reflete o currículo fragmentado entre formação teórica, prática e pedagógica.

Considerações finais

A arte e seu ensino impõem uma outra natureza e configuração de lugar: territórios aleatórios, móveis, muito mais de possibilidades do que de limites, territórios livres, espaços de transformações. Vale ressaltar que, durante o processo de análise desta pesquisa, os espaços dos laboratórios/ ateliês ocupados pelo Curso de Artes Visuais foram transferidos para um novo local, construído especialmente para essas atividades, denominado: Centro de Artes e *Design*. Os espaços analisados por esta pesquisa referem-se àqueles que estiveram em uso até o período de agosto de 2004. Os laboratórios de Desenho e Pintura, Gravura, Modelagem e Escultura, Tecelagem e Artes Cênicas compõem este Centro, porém separados

em salas específicas. Dessa forma, as fronteiras estão demarcadas e cada disciplina possui o seu espaço a portas fechadas. Ali o território não é livre e a integração curricular não é planejada. De que forma a arquitetura do espaço educativo permite interação e/ou inovações? Cabe considerar, a partir desta pesquisa, que os ateliês/laboratórios de linguagens artísticas podem ser espaços de linguagens múltiplas, não fragmentadas, locais de experimentações onde conhecimentos teóricos/práticos/pedagógicos estejam integrados como espaços de interações. Esses laboratórios podem se configurar como espaços pedagógicos de construções poéticas, onde a inventividade e a ludicidade estejam presentes, assim como a valorização dos processos e intercâmbios culturais, a pluralidade e a diversidade de linguagens. Um espaço de combinações múltiplas e articulações e não de fragmentação de conhecimentos; o professor de Arte pode ser um organizador de espaços de relações, de intercâmbios de culturas, um cenógrafo propositor de experiências sensíveis, que possibilite o imprevisto e não o improvisado. Assim, o espaço físico pode ser construído para as práticas em um só espaço, porém sua concepção de espaço e lugar poderia ter uma concepção prévia de integração curricular, de inovação, de articulação teórico-prática e de diálogo. Percebeu-se, neste processo de pesquisa, que, nas articulações entre o espaço físico e o currículo, há uma correlação forte entre a arquitetura simétrica e retilínea dos espaços educativos com a estrutura rígida e engessada do currículo e ainda uma pedagogia centrada no professor. A 26ª Bienal de São Paulo propiciou reflexões sobre os espaços da diversidade por meio da produção artística contemporânea. Aspectos do construir, destruir, reconstruir, fazer e refazer, mudanças de aspectos, de cenários, de espacialidades, justaposições, estranhamentos que estavam presentes em um labirinto de caminhos ordenados e desordenados, interessantes e irrelevantes. Assim, tanto os espaços da Bienal quanto o espaço arquitetônico escolar estão inseridos na linguagem arquitetônica e expressam intenções, valores, idéias que, para além do visto, estão contidos em uma semiologia estética, cultural e pedagógica. Nas relações entre currículo e espaço arquitetônico a presente pesquisa aponta algumas indicações sobre a espacialização disciplinar como parte integrante da arquitetura escolar, da mesma forma que a ordenação do espaço configura uma pedagogia.

Referências

ALMEIDA, E. C. **Racionalidade, corpo e sofrimento**: contribuições da Escola de Frankfurt para (re)pensar o corpo na história. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 55-78, jan./jun. 2003.

CATÁLOGO DA 26ª BIENAL DE SÃO PAULO. Fundação Bienal de São Paulo, 2004.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Outros espaços.** Ditos e Escritos III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

LOIZOS, P. Vídeo, filmes e fotografias como documentos de pesquisa. *In:* Bauer, M. W.; Gaskell, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis: Vozes, 2002.

LOURO, G. L. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. *In:* COSTA, Marisa W. (org.). **Escola básica na virada do século – cultura, política e currículo.** São Paulo: Cortez, 2000.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia.** v. 2. São Paulo: EPU, 1974.

MOGNOL, L. **Espaços, Currículo, Território, Lugares, Fronteiras:** reflexões sobre arquitetura. Itajaí: Programa de Mestrado Acadêmico em Educação (PMAE) 2005. (Dissertação de Mestrado).

NARODOWSKI, M.; HORST, C. V. Orden y Disciplina son el alma de la escuela. **Educación e Realidade**, v. 24, n. 1, p. 91-113, jan./jun. 1999.

PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

RODRIGUES, José Carlos. **Tabu do corpo.** Rio de Janeiro: Acchiamé, 1975.

VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. *In:* COSTA, Marisa W. (org.) **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo.** São Paulo: Cortez, 2000.

VEIGA-NETO, A. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? *In:* **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender.** Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Rio de Janeiro: DP&A, 2001.