

ESCULTURA EM REDE E O ENCONTRO INESPERADO COM A ALEGRIA

NET SCULPTURE AND THE UNEXPECTED ENCOUNTER WITH JOY

LA ESCULTURA EN RED Y EL ENCUENTRO INESPERADO CON LA ALEGRÍA

António Fernando Silva [0000-0003-1918-2994]

¹ *Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto, Portugal, afsilva@ese.ipp.pt*

Resumo

A pandemia redefiniu dinâmicas educativas e impôs desafios significativos ao ensino de Escultura, demandando adaptações substanciais para preservar a continuidade do processo educacional. Foi necessário reconfigurar tanto os conteúdos quanto as estratégias pedagógicas, considerando as restrições impostas pelo contexto da COVID-19. Essa reestruturação não apenas exigiu uma revisão dos objetivos e métodos de ensino, mas também uma reavaliação do papel do educador e do aluno, bem como da própria natureza do conhecimento artístico.

A reorganização do currículo e a ênfase na realização de projetos permitiram a exploração criativa com materiais domésticos, mantendo uma rotina construtiva durante o isolamento. Essa abordagem não apenas promoveu a aprendizagem prática, mas também serviu como uma forma de aliviar a ansiedade e manter o senso de comunidade. Os projetos resultantes não apenas testemunham a adaptação em tempos adversos, mas também refletem um compromisso genuíno com a educação artística. Além disso, eles transcenderam a esfera pessoal, comunicando não apenas com os produtores, mas também com o público, destacando a interseção entre vida, arte e emoção. Este contexto desafiador ofereceu uma oportunidade para repensar as metodologias de ensino de arte, não apenas como um ajuste temporário, mas como uma reflexão prospectiva sobre a essência da Educação Artística, indo além das limitações físicas da sala de aula.

Palavras-chave: Educação Artística, Projecto, Escultura, Arte-Vida.

Abstract

The pandemic has redefined educational dynamics and imposed significant challenges on sculpture teaching, requiring substantial adaptations to preserve the continuity of the educational process. It was necessary to reconfigure both content and pedagogical strategies, considering the restrictions imposed by the COVID-19 context. This restructuring not only required a review of teaching objectives and methods, but also a reassessment of the role of the educator and the student, as well as the very nature of artistic knowledge.

The reorganization of the curriculum and the emphasis on carrying out projects allowed for creative exploration with domestic materials, while maintaining a constructive routine during isolation. This approach not only promoted hands-on learning, but also served as a way to relieve anxiety and maintain a sense of community. The resulting projects not only testify to adaptation in adverse times, but also reflect a genuine commitment to artistic education. What's more, they transcended the personal sphere, communicating not only with the producers but also with the audience, highlighting the intersection between life, art and emotion. This challenging context offered an opportunity to rethink art teaching methodologies, not just as a temporary fix, but as a forward-looking reflection on the essence of Art Education, going beyond the physical limitations of the classroom.

Keywords: Art Education, Project, Sculpture, Life-Art.

Resumen

La pandemia redefinió la dinámica educativa e impuso desafíos significativos a la enseñanza de la escultura, exigiendo adaptaciones sustanciales para garantizar la continuidad del proceso educativo. Fue necesario reconfigurar tanto los contenidos como las estrategias pedagógicas, considerando las restricciones impuestas por el contexto del COVID-19. Esta reestructuración no solo implicó una revisión de los objetivos y métodos de enseñanza, sino también una reevaluación del papel del educador y del estudiante, así como de la propia naturaleza del conocimiento artístico.

La reorganización del plan de estudios y el énfasis en la realización de proyectos permitieron la exploración creativa con materiales domésticos, manteniendo al mismo tiempo una rutina constructiva durante el aislamiento. Este enfoque no solo promovía el aprendizaje práctico, sino que también ayudaba a aliviar la ansiedad y a mantener un sentido de comunidad. Los proyectos resultantes no solo son testimonio de la capacidad de adaptación en tiempos adversos, sino que también reflejan un auténtico compromiso con la educación artística. Además, trascendieron la esfera personal, conectando no solo a los creadores entre sí, sino también con el público, destacando la intersección entre vida, arte y emoción. Este contexto desafiante brindó la oportunidad de repensar las metodologías de enseñanza artística, no como una solución temporal, sino como una reflexión a futuro sobre la esencia de la Educación Artística, más allá de las limitaciones físicas del aula.

Palabras-clave: Educación artística, Proyecto, Escultura, Arte-Vida.

1 ESCULTURA EM REDE E O ENCONTRO INESPERADO COM A ALEGRIA

Louvemos pois a alegria em tempos de tristeza. Ela, com o seu coração ardente de melancolia, é um dos caminhos para o solitário encontro do homem com o seu rosto.

Eugénio de Andrade

Os constrangimentos provocados pela situação pandémica redefiniram dinâmicas educativas e impuseram desafios significativos ao ensino da Escultura, demandando adaptações substanciais para preservar a continuidade do processo educativo. Constituíram-se, assim, como um estímulo que alterou radicalmente as relações de ensino-aprendizagem. Logo, foi necessário criar circunstâncias que possibilitassem prosseguir a aprendizagem através de experiências múltiplas, transformando o estranho em conhecido, através do uso de meios familiares, num processo que solicitou competências e produziu significados e conhecimento.

Essa reestruturação não apenas exigiu uma revisão dos objetivos e métodos de ensino, mas também uma reavaliação do papel, quer do professor como do aluno, bem como da própria natureza do conhecimento artístico.

No contexto de adaptação às determinações decorrentes da COVID19 tiveram de ser selecionados conteúdos, objetivos, estratégias, modos de avaliação, que possibilitaram manter o comprometimento dos estudantes com o curso e com as aprendizagens no campo específico da Escultura, exequíveis e adequadas às modalidades de interação, contribuindo para uma ocupação produtiva, em ambiente de isolamento.

Figura 1

Ana Luíza Veloso



Nota. Trabalhos realizados a partir da série de esculturas envolvendo PULLOVERS, da autoria de Erwim Wurm e reinterpretadas a partir de roupa e tecidos como material ativador.

Assim, os projetos de Escultura realizados durante a pandemia (Figuras 1 – 4) não apenas testemunham a adaptabilidade e a criatividade de professores e alunos (Munari, 1981), mas também destacam o poder transformador da arte em tempos de incerteza e desafio. Ao repensar as práticas de ensino em resposta às demandas do momento, os professores de Arte não apenas garantiram a continuidade do processo educativo, mas também abriram novos horizontes para a educação artística.

Como realizar as aprendizagens em casa, sem acesso à oficina, aos materiais, instrumentos, ferramentas? Levantada a questão primordial, definiu-se uma acção que permitiu ultrapassar esse impedimento.

Figura 2

Andreia Pereira



Nota. SERIALIDADE E PERCEPÇÃO DO ESPAÇO. Partindo do conceito de Coluna Infinita de Constantin Brancusi e aplicando a ideia de serialidade o desafio era criar uma Coluna Infinita, a partir de objectos disponíveis..

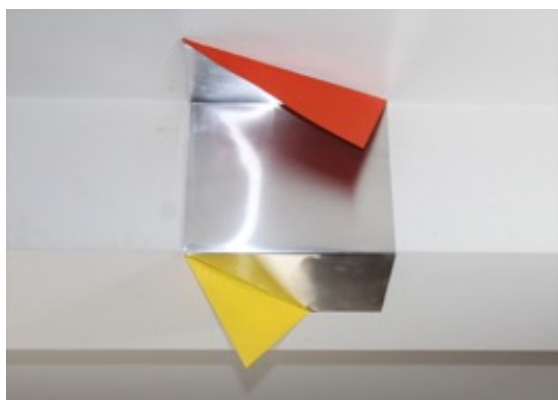
Foi adaptada a Ficha de Unidade Curricular de modo que as questões levantadas, a partir de conceitos-chave, no âmbito da resolução de problemas escultóricos, possibilitassem o envolvimento dos sujeitos e promovessem aprendizagens a partir da trilogia (Obrist, 2013): compreender-fazendo (*hands-on*), fazer-pensando (*minds-on*), pensar-envolvendo-se (*hearts-on*).

Quando falamos de projetos, (...) porque, através, estamos reorganizando a gestão do espaço, do tempo, da relação entre os docentes e os alunos, e, sobretudo, porque nos permite redefinir o discurso sobre o saber escolar (aquilo que regula o que se vai ensinar e como deveremos fazê-lo) (Hernández, 2000, p. 179).

Considerou-se, como princípio orientador, a possibilidade de fazer Arte com poucas coisas: objectos, matérias disponíveis e de acesso fácil e doméstico. Em tempos de pandemia o objectivo primordial foi o de tentar manter uma rotina, assumindo-se esta como uma forma de lidar com a situação de excepção. Assim, em tempos de ansiedade, estávamos em casa, mas a trabalhar com afinco. A actividade artística, além do comprometimento com a construção de conhecimento, foi uma forma de descontrair, mantendo o espírito de grupo sem descurar as medidas de isolamento social. A arte incorpora a liberdade no seio da não liberdade. E continuando com referência ao ensaio de Theodor Adorno, *A Arte é Alegre?*, esta, ao desviar-se do caminho da dominação, torna-se uma promessa de felicidade no meio do desespero.

Figura 3

Vasco Vasconcelos



Nota. Através do desdobraimento de planos, a partir de materiais básicos como papel, cartolina, tetrapack e de acções elementares como cortar, dobrar, torcer,. Exploraram-se características diferenciadoras que organizam/criam tridimensionalidade e espaço. Realizaram-se esculturas nómadas a partir de uma experimentação lúdica explorando as características dos materiais, para activar qualidades espaciais.

Apresentam-se, deste modo, evidências, argumentos, representações, referências que se organizam como testemunho de um percurso. Foram projectos realizados num contexto adverso que sintetizam uma acção no campo dos fazeres artísticos que evidenciam um comprometimento com a aprendizagem, mas que se abriam à realidade que, na relação Vida e Arte, cruzaram razão, conhecimento, experiência e emoção, numa acção produtiva de partilha do sensível.

O conhecimento a partir do isolamento é sempre limitado, mesmo quando oferece uma sensação de segurança, não produz conhecimento que liberta. O conhecimento, realizado ludicamente, cria autonomia (Jul & Fletcher, 2007).

Como forma de conhecimento, a arte alcança forma através do que toma da realidade, podendo, ou não, mostrar dissonância e irreconciliação. É, mesmo, na transformação do contraditório, que se realiza, vibrando numa tensão, entre a seriedade e a alegria.

Figura 4

Tomás Giesta



Nota. As combinações inesperadas, ou mesmo absurdas, das *Esculturas de Um Minuto* de Erwin Wurm, trabalham uma série de camadas que ultrapassam o meio específico. A partir da apropriação desse conceito e acção, foram realizadas uma série de performances e o respectivo registo fotográfico das acções.

Se Schiller (1994) reconheceu a alegria da arte no lúdico, foi nesta dimensão que a alegria se manifestou, ultrapassando o que é imposto e, por isso, não pode ser alegre. Assim, o momento de alegria que emanou destes trabalhos é que eles foram realizados na liberdade que a arte possibilita.

Para Adorno a arte deve renunciar à alegria porque não é possível ser arte sem ser reflexiva, porque após Auschwitz não é mais concebível a alegria despreocupada, afirmando que a dissolução dos géneros, na arte contemporânea, não lhe permite ser nem séria nem alegre, restando-lhe penetrar, encoberta, no desconhecido.

Os trabalhos realizados deixaram de falar só para os produtores, mas através de um processo de partilha e de reconhecimento do outro, passaram igualmente a falar de nós e para nós.

Foi, também, uma oportunidade de repensar prospectivamente as metodologias da Educação Artística a partir do seu laboratório primordial, a sala de aula.

2 A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO A PARTIR DO ENCONTRO DO CORPO E DOS AFETOS NO ENSINO DA ESCULTURA

No ensino da escultura, a produção de conhecimento envolve um processo intrinsecamente ligado ao corpo e aos afetos. A escultura, sendo uma arte que demanda interação física direta com materiais, ferramentas e técnicas, propicia um encontro singular entre corpo e mente, onde os afetos desempenham um papel crucial. A produção de conhecimento ocorre nesse encontro do corpo com os afetos.

2.1 O Corpo no Ensino e na Aprendizagem da Escultura

O corpo no ensino da escultura envolve tanto o físico quanto o emocional. Quando um problema ou desafio é apresentado no contexto educativo, ativa a potência de pensar. Essa ativação não é apenas mental, mas corporal; o conhecimento realiza-se através do corpo, transcendendo o mundo das ideias abstratas. A primeira questão do conhecimento, ao problematizar, é uma potência do corpo.

Existe uma lógica específica no pensamento do corpo, que é fundamental para a aprendizagem da escultura. As ideias confusas e fragmentadas podem levar a um estado de ansiedade e à inação. Por outro lado, a clareza e a organização dos pensamentos, aliadas a um ambiente descontruído e lúdico, estimulam a capacidade de agir e aprender. A alegria, nesse sentido, torna-se uma força inteligente, enquanto a tristeza diminui a capacidade de ação e aprendizagem (Deleuze, 2009).

2.2 Encontros e Concepções Comuns, Sensibilidade e a Multiplicidade

Partir de concepções comuns é vital para o processo de aprendizagem. Esses momentos de encontro entre estudantes, e entre estudantes e professor, produzem um conhecimento que é sempre coletivo e múltiplo, porque a

existência é sempre uma obra coletiva, e essa coletividade é enriquecida pelas trocas e interações que ocorrem na oficina. Os conceitos comuns promovem a alegria do encontro.

O acto educativo é um esforço empírico e lento, que organiza encontros e seleciona afetos. No contexto da escultura, isso significa propiciar um ambiente onde os estudantes possam explorar, descobrir e trocar experiências livremente. A ludicidade e a descoberta são essenciais, pois permitem um envolvimento pleno com o processo de criação e o desenvolvimento de uma sensibilidade refinada para os materiais, formas e técnicas.

2.3 Conhecimento como Atividade Coletiva e como Transformação

Desta forma, a reflexão e a produção de conhecimento não são atividades individuais, mas coletivas (Figuras 5 e 6). A interação entre os estudantes que o contexto oficial propicia, constitui uma tessitura de relações que potencia a aprendizagem. A escultura, enquanto prática artística, exige cooperação e troca constante de ideias, de técnicas, de entreaajuda, promovendo uma aprendizagem baseada na construção experimental, que estimula uma sensibilidade voltada para a diferença e para a multiplicidade.

Figura 5



Nota. Trabalho oficial de escultura em pedra

Assim, a escultura, a oficina, possibilita a transformação, mais do que informar e formar. Esta transformação é guiada por um conhecimento sensível e afetivo que reconhece a importância dos afetos e das experiências corporais. Os afetos são devires, ou seja, representam transformações contínuas que moldam a nossa capacidade de agir e pensar (Deleuze e Guattari, 1997). A educação, portanto, deve possibilitar que os afetos expressem o aprendiz, criando um ambiente onde a alegria e a possibilidade de descoberta são primordiais (Barbosa & Amaral, 2008).

Figura 6



Nota. Trabalho oficial de escultura em pedra

A alegria é, pois, primordial para o processo de uma aprendizagem significativa. A escultura, pela sua natureza tátil e exploratória, oferece um campo fértil para essa alegria, permitindo que os estudantes se envolvam profundamente com o processo criativo e com a construção de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da escultura, a produção de conhecimento é um processo que começa com o corpo em interação. Este processo é coletivo, múltiplo e profundamente sensível. Ensinar escultura é criar a possibilidade de transformar, através de um ambiente onde a ludicidade, a descoberta e a alegria são centrais para a aprendizagem. Enquanto prática artística, a escultura oferece uma circunstância para desenvolver um conhecimento que é tanto corporal quanto afetivo, tornando a aprendizagem uma experiência rica e transformadora. Assim, o ensino da escultura não se centra apenas nas aquisições técnicas, mas na criação de um ambiente que potencie a capacidade de agir e pensar dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- Adorno, T. Arte é Alegre? https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/Adorno_-_A_ARTE_É_ALEGRE.htm?1349567350
- Barbosa, A., & Amaral, L. (2008). *Interterritorialidade – mídias, contextos e educação*. Editora Senac.
- Deleuze, G. (2009.) *Espinosa e os Signos*. Porto: Rés Editora.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1997). *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia* (2ª ed.). Editora 34.
- Hernández, F. (2000). *Cultura visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Artes Médicas Sul.

July, M. & Fletcher, H. (2007). *Learning to Love You More*. Ed. Prestel.

Munari, B. (1981). *Fantasia, Invenção, Criatividade e Imaginação na Comunicação Visual*. Ed. Presença. Dimensões.

Obrist, U. (2013). *Do it: The Compendium*. Independent Curators; Distributed Art Publishers.

Schiller, F. (1994). *Sobre a Educação Estética do Ser Humano numa série de Cartas e Outros Textos*. Imprensa Nacional-Casa da Moeda