



ARTE CONTEMPORÂNEA E ENSINO: MEDIAÇÃO E RACIONALIDADE ESTÉTICA

Úrsula Rosa da Silva
UFPEL

Ana Beatriz Campos Vaz
UFPEL

Resumo

Esta pesquisa foi desenvolvida como tema de dissertação de Mestrado em Artes Visuais na UFPel/RS. Neste texto apresentamos um trabalho desenvolvido no âmbito da sala de aula, com alunos são do oitavo ano do Ensino Fundamental numa escola de Bagé, Rio Grande do Sul, em que propõe o ensino de arte contemporânea como conteúdo e como modo de ver o mundo com as proposições da arte. As proposições se apresentam como um exercício do pensamento que possibilita o conhecimento do mundo pela arte. Dentre os teóricos utilizados ressaltamos Nicolas Bourriaud, Merleau-Ponty, Certeau e Cotton.

Palavras-chave: ensino de arte; arte contemporânea; racionalidade estética.

Abstract

This research was developed as a topic for dissertation Master in Visual Arts at UFPel/RS. In this paper we present a work developed in the classroom, with students are the eighth year of elementary school at a school in Bagé, Rio Grande do Sul, in which proposes the teaching of contemporary art as content and as a way of seeing the world with the art propositions. The propositions are presented as an exercise of thought that enables knowledge of the world through art. Among theorists used emphasize Nicolas Bourriaud, Merleau-Ponty, Certeau and Cotton.

Keywords: teaching art; contemporary art; aesthetic rationality.

662

1 Racionalidade estética e conhecimento na arte

Diante deste mundo instigante e múltiplo em significados, faz-se necessário que o ser humano esteja aberto à multiplicidade simultânea das imagens. Um pensamento que esteja às voltas com a constituição de significados precisa ser criativo. No âmbito da arte esta fuga parece ser menos polêmica, esperamos o novo da obra. Ver sob outra lógica seria a chave para o pensamento significar?

A racionalidade estética, como possibilidade de um conhecimento por meio dos sentidos e do que nos afeta em nossa capacidade de perceber por este modo sensível, abre-se como um caminho para pensarmos o ensino da arte considerando, para além do aspecto inteligível da capacidade humana de conhecimento, a sua dimensão sensível, de *aesthesis* ou poder de perceber o mundo para além do direcionamento pela tematização ou teorização racional. A experiência estética amplia o âmbito do conhecimento, estendendo o olhar de uma racionalidade inteligível, pensante, para envolver todo o corpo enquanto também se constitui como dimensão de aprendizagem. Nesse sentido, o ensino da arte pode contribuir



como campo de possibilidades de promoção de experiências estéticas que ampliem a percepção de mundo e, com isso, chegar ao conhecimento por um modo que seja por meio do olhar da arte.

Neste texto apresentamos uma pesquisa desenvolvida no âmbito da sala de aula, de uma professora da cidade de Bagé, RS, em que propõe o ensino de arte contemporânea como conteúdo e como modo de ver o mundo com as proposições da arte. Os alunos são do oitavo ano do Ensino Fundamental e as proposições da aula de artes, desenvolvidas desde a 7ª. série com esta turma, se apresentam como um exercício do pensamento que possibilita o conhecimento do mundo pela arte.

O espaço das aulas de arte, por meio do trabalho com a arte contemporânea, vai manifestar também o processo do conhecimento como este ocorre no modo da racionalidade estética. Aproximamo-nos, então, do sentido de um logos em estado nascente e da intencionalidade corpórea do sujeito que se encontra em relação de conhecimento com o mundo, como concebe Merleau-Ponty.

O sentido que aqui damos à racionalidade estética é o de percepção, visão de mundo, que engloba o significado instituído e o instituinte, tal como apresenta Merleau-Ponty.

O mundo percebido é o fundo sempre pressuposto por toda racionalidade, todo valor e toda existência. É a experiência da percepção que nos ensina a passagem de um momento a outro e busca a unidade do tempo. É preciso que a forma e a matéria da percepção estejam imbricadas desde a origem e que, como diz Merleau-Ponty, a matéria da percepção esteja “grávida de sua forma”.

A experiência da percepção “nos põe em presença do momento em que se constituem para nós as coisas, (...); que a percepção nos dá um logos em estado nascente, que ela nos ensina, fora de todo dogmatismo, as verdadeiras condições da própria objetividade; que ela nos recorda as tarefas do conhecimento e da ação” (MERLEAU-PONTY, 1990, p.63).

Merleau-Ponty fala da necessidade de que o processo de conhecer volte, em sua origem, ao mundo da vida, ao mundo das coisas para poder realizar um verdadeiro conhecimento: é a condição do olhar que parte de uma vivência contextualizada no mundo que está aí, este mundo de “meu corpo”.

A experiência da racionalidade estética é um caminho que se abre como exemplo para compreensão de como perceber o mundo, como um encontro. Pois se, como diz Merleau-Ponty (1989, p.51), “as coisas e meu corpo são feitos do mesmo estofo, cumpre que a sua visão se faça de alguma maneira nelas, ou ainda, que a manifesta visibilidade delas se reforce nele por meio de uma visibilidade secreta”.



O sentido brota de um “excesso do que vivemos sobre o que já foi dito”, como se o próprio viver demandasse um testemunho específico e diferente para tornarmos a viver mesmo. Uma vida que vive o diferente, o inédito (o que já foi vivido pelo outro, mas não ainda pelo eu) de forma igual (esperando um significado já dado) apenas repete o estar no mundo como o outro e não como si mesmo.

O professor desejoso de provocar um tipo de percepção, em seu aluno, a respeito das coisas sobre que fala, precisa antes voltar-se para estas num estado de admiração e arrebatamento. A mediação se dá desde a proposição do professor até a leitura das manifestações expressivas dos alunos.

É este voltar-se a si mesmo para questionar que vai possibilitar que o professor possa ser o mediador que provoque esta mesma necessidade no estudante. O momento irrefletido e o que ainda está impensado, na medida em que é excesso e não falta, é transbordamento de significações, pode ser revelado como um caminho possível para trabalhar os temas, no qual professor e aluno se colocam como leitores do outro, do mundo.

2 Situando a arte contemporânea

Pensar a arte contemporânea requer a tessitura de alguns comentários que reflitam às práticas artísticas, as quais legitimam características contemporâneas. De acordo com Cauquelin: “A arte contemporânea [...] não dispõe de um tempo de constituição, de uma formulação estabilizada [...]” (2005, p.11), ou seja, por acontecer agora, não houve tempo para sua assimilação. A arte contemporânea, no entanto, carece de aportes extra-artísticos, uma vez que os referenciais de que a maior parte dispõe remetem à arte moderna cujas formas e intenções julgam reconhecer.

Apesar desse suposto reconhecimento, a arte do passado apresenta situações que necessitam um estudo aprofundado de seu contexto de produção, caso oposto, tais imagens levariam a um simples “reconhecimento elementar de ‘figuras’” (CRISPOLTI, 2004, p. 54). Ademais, nas formas e apresentações contemporâneas em todas as suas possibilidades, que mesclam e se alternam entre performances, *videoarte*, *body art*, *site specific*, enfim se dissipam as fronteiras do que é visível, sonoro, ação. Esse fato talvez dificulte sua apreensão, justamente pela falta de padrões determinados.

Archer (2001) afirma que, após os anos 1960, houve a dissipação das categorias como a pintura e a escultura que, até essa data, ainda eram mantidas. Há artistas trabalhando nessas linguagens, mas as práticas expandiram e as fronteiras se dissolveram.



Além da ausência de limites fixos, as linguagens se emaranham. Há, em grande parte das produções, a necessidade de uma interação em que o público é elemento essencial na construção de sentido, pois as obras estão em repouso na espera de serem ativadas pela ação de quem se disponha a, com elas, entrar em contato.

Kelly Valença (2009) considera que uma das dificuldades em trabalhar com arte contemporânea em sala de aula se deve à confusão, por parte dos professores, com relação ao período chamado *Idade Contemporânea*, em que são observadas obras do modernismo sendo manifestas como contemporâneas. Tais constatações me reportam que, em relação à arte contemporânea, não há modelos disponíveis em que se afiançar. Assim, lança-se mão de momentos balizados, para os quais a história da arte garante visibilidade e atesta a validade.

Segundo Cauquelin (2005), para situar a arte contemporânea, é preciso certos desdobramentos que favoreçam o entendimento do que seja tal acontecimento, dentro de uma conjuntura mais ampla da arte. Os critérios não se baseiam apenas nas escolhas materiais ou formais que as obras apresentam, mas necessitam de outros aportes que se situam na produção cultural como um todo. As questões passam pela distinção do que é e o que não é contemporâneo. Estes pontos, por sua vez, são perpassados pelo mercado de arte, que age como um aparelho legitimador e a ideia que se tem da arte.

Esses assuntos não são separados, porque, para a autora, o que perdemos foram os critérios de que dispúnhamos, ou na tentativa de empregá-los nos deparamos com a falta de possibilidades de sua utilização. Há um sistema do qual fazem parte o artista, o mercado, as instituições, com todos os seus agentes. Pelo conhecimento deste sistema é que passaria o entendimento das produções contemporâneas (CAUQUELIN, 2005).

A arte contemporânea é discutida aqui como a arte atual, conforme referem Cauquelin (2005) e Archer (2001): a arte produzida e pensada nos nossos dias. Arte que traz as inquietações que dizem respeito ao tempo em que vivemos. Arte que propõe, para quem está diante dela, que se veja como parte do mundo do qual participam artista, obra e inclusive ele próprio, espectador.

Vemos a arte contemporânea como possibilidade de inclusão e não de negação ao Outro. Deste modo, há artistas trabalhando com meios considerados tradicionais, como desenho ou pintura, ao mesmo tempo em que, se valem de meios digitais ou registros fotográficos como prática, seja ela própria um fim ou para documentar suas ações. Da presença do vídeo às instalações, não há interdição.



2.1 A arte contemporânea e o cotidiano

O cotidiano ou a forma mais prosaica de relação com o mundo pode ser revisto e pensado como propõe Certeau (2009), desde que a ele dispensemos uma dedicação diferenciada. As aulas de arte podem tornar possível esta aproximação com o ordinário, de maneira que se possa revê-lo. A arte contemporânea possui essa potencialidade de redimensionar o banal, ao trazer novas perspectivas para que se pare e pense sobre as ações que praticamos. Ao focar o pensamento sobre tais ações, a arte contemporânea proporciona que as vejamos em tempos e espaços diversos daqueles contumazes em que conversas e olhares outros são disponibilizados.

Como ações corriqueiras podem ser desveladas e deixarem de ser apenas pano de fundo? Essas ações passam despercebidas, no entanto, o olhar do artista as legitima ao retirá-las de sua condição de reserva, ao trazer esses incômodos pelos quais passamos e dos quais nos queremos ver livres o mais depressa possível. Assim, o dia a dia é manifesto em sua condição mesma de acontecimento.

3 O olhar para a minúcia

Devido ao caráter excessivo das solicitações visuais a que somos submetidos, os olhares carecem ser desviados para os pequenos vestígios, às marcas que nos rodeiam e que insistimos em ignorar. O professor de arte pode ser um agente propositor de descobertas e de valorização das pequenas ações, que por seu caráter desprezioso, podem ser evocadoras de novos significados.

Foi com essa intenção que surgiu a proposta de trabalho da professora nas aulas de arte com gravura. A frotagem, em diversos materiais e espaços na escola, foi o primeiro contato com tal possibilidade de gerar registros. A frotagem como técnica e como experimento despertou olhares diferentes. Possibilitou desvios do olhar que se estabeleceram a partir da apropriação direta do espaço que tal prática oferece. Um exercício simples, entretanto, revelador do não visto. Ao usar esta técnica, trouxeram a “alteridade radical do real” (LANCRI, 2006, p. 18, T.A).

Num primeiro contato, foram registrados vários lugares e, numa segunda etapa, foi sugerido que se dedicassem a aspectos mais específicos. Assim, os cantos e espaços das casas dos alunos se destacaram, inclusive, por intermédio de títulos que deram aos trabalhos. Outro ponto importante de ressaltar são os títulos dados às produções. Percebemos, nesse sentido, a presença de um pensamento, enquanto *exercício*, como construção do conhecimento, na medida em que há a elaboração,



a criação em torno da nomeação. O ato de nomear pode parecer supérfluo, se visto somente como acessório. Porém, consideramos como parte importante do processo e, por isso, integra-se ao desenvolvimento do trabalho.

O acesso à gravura, como incisão, oportunizou o olhar, de forma direta, para onde estavam atuando ao produzirem o sulco. Ainda, foi possível promover significado ao insignificante, no momento em que utilizaram como matrizes as bandejas de isopor que descartamos em nosso lixo cotidiano.



Figura 1 - 7ª série. Ano 2013. Fonte: Fotografia da autora

O estudo da gravura favoreceu a aproximação à produção dos artistas do Clube de Gravura de Bagé, bem como puderam ver outras técnicas de impressão como a litogravura e a calcogravura. Ademais, visitaram uma serigrafia que tem nos arredores da Escola. Não obstante terem produzido gravuras, aprenderam sobre as convenções de registro da gravura, como edições e as questões que envolvem as tiragens. Ao mesmo tempo em que produziram as impressões utilizando as convenções da gravura, em relação à edição, experimentaram a forma coletiva de impressão. Nesse momento, puderam dividir o espaço de impressão e vislumbrar a imagem produzida em outro suporte. A impressão coletiva serviu para que avaliassem demandas envolvendo dimensão, cor, além do compartilhamento do mesmo espaço de produção. Foi proposta a discussão sobre a gravura contemporânea, até porque já haviam visitado a exposição de Helena Kanaan¹, ocorrida em Bagé a qual trazia um conceito de gravura e instalação².

Após a atividade com a gravura e, devido à fotografia ter despertado interesse, a professora percebeu que este poderia ser o mote para as próximas propostas.

¹ Habitus-Habitar-se exposição de Helena Kanaan que aconteceu na Galeria do Porão do Palacete Pedro Osório, em Bagé, no ano de 2012.

² De acordo com Archer (2001) a Instalação é uma nomeação que se efetivou desde os anos 1970. Isto surgiu a partir dos espectadores precisarem se sentir na obra para experimentá-la.



Como a câmera fotográfica é um meio disponível para a maioria, considerou que tal recurso poderia ser aproveitado para que se discutisse sobre o uso da fotografia de forma não usual. Ou ainda, de forma que favorecesse a desconstrução da ideia de que a fotografia serve para armazenar fatos importantes, ou o registro de imagens em que são feitas poses ou lugares bonitos, enfim.

Desse modo, a próxima tarefa foi realizada fora da sala de aula e poderia ser em casa mesmo ou em algum ambiente da Escola. Deveriam escolher um lugar ou algum objeto em que nunca haviam parado para pensar em fotografar e focar os detalhes. A atenção, assim, seria deslocada para pequenos eventos, particularidades do cotidiano próximo. Nesse sentido, as imagens proporcionadas remetem ao que Cotton (2010) explana a respeito de o mundo, tal como ele se manifesta a nós, poder ser um assunto em potencial devido a visões subjetivas.

Na figura 2, há incisões na madeira que poderiam remeter a uma matriz xilográfica. Esse exercício atento do artista ao se relacionar com a madeira lembra o depoimento de Maria Bonomi³ a respeito da gravura. De acordo com a artista, numa referência ao seu mestre Lívio Abramo, a incisão tem que ser feita com raiva, de modo que se defina o território, deixando uma marca. Tal marca foi deixada nesse objeto fotografado. Talvez tenha se produzido em momentos distintos, com intensidades diferentes e, quem sabe, de forma não intencional. O admirável aqui é o olhar dedicado a essa particularidade que a aluna captou. Se, nos exercícios com a gravura, o olho acompanhava a mão, nessa fotografia a mão, ao acionar a câmera, acompanhou o que o olhar sensível captou. Esse olhar sensível é construção que as aulas oportunizaram. É *exercício* do pensamento, como consideramos, a partir das reflexões em Merleau-Ponty.

O artista contemporâneo não está preocupado em deixar uma marca, todavia, em estabelecer relações com o mundo (Bourriaud, 2011). Essas relações podem ser efetivadas através do seu olhar para o que o envolve. O cotidiano sendo apropriado, ao se fazer notar, cotidiano que se inventa e está presente na imagem anterior (Figura 2).

³ Depoimento da artista Maria Bonomi, no DVD Gravuras de Maria Bonomi do Instituto Arte na Escola.

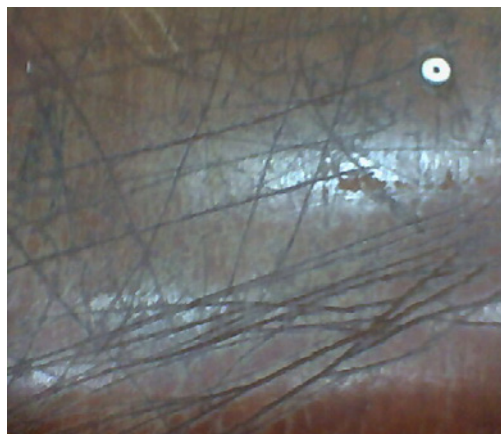


Figura 2 - Ano 2013.
Fonte: Fotografia de aluna da 7ª série.

Ao observar as imagens (Figuras 2 e 3), a professora percebe o desvio do olhar para os detalhes, que talvez o exercício da frotagem e mesmo o ato de fixar a vista na gravação da matriz tenha se potencializado nos registros fotográficos. A linha é trazida em posições e situações as quais indicam trajetos, caminhos a serem percorridos por um olhar inquiridor, viajante, como propõe Cardoso (1988). Esse olhar, desviado de suas ações de mera passividade parte para uma atitude investigativa para poder fixar aquele Outro, quiçá na tentativa de melhor apreensão daquela realidade que ali estava, entretanto, não notada.



Figura 3- Ano 2013.
Fonte: Fotografia de aluna da 7ª série.

Charlotte Cotton (2010) em seu texto aponta para artistas que se valem da fotografia, para alterar, não a realidade, mas a maneira como os objetos são representados. De tal sorte, fotografias são realizadas de situações que, normalmente, passam despercebidas, as quais ganham novas dimensões através do olhar do fotógrafo



para o fotografado. Fotografias de temas que podem parecer menores, porém geram tensão e ampliam as nossas possibilidades de olhar. A arte age, assim, na esfera do cotidiano, ao invés de propor soluções ideais, conforme Bourriaud (2011).

A próxima série de imagens traz a ênfase dada à cor (aqui trazemos apenas a Figura 4). Parece uma pintura que foi criada pelo ponto de vista, muito mais do que pela propriedade da parede. A parede da casa se mostra, através da passagem do tempo, nos detalhes orgânicos das manchas que vão se processando, pelo efeito da umidade ou pelo descascar da tinta, que teima em revelar o que estava escondido.

Charlotte Cotton (2010), ao enfatizar a abordagem dos fotógrafos contemporâneos, sobre aspectos em que não se acham presentes maiores destrezas técnicas, remete à figura do espectador, frente a um possível questionamento. No momento em que o espectador, diante da obra, pode interrogar: como aquele objeto ou assunto foi colocado em foco, tal a sua aparente fragilidade? Quem sabe, isso ocorra devido a estarmos habituados com o virtuosismo técnico dos artistas considerados tradicionais, quer seja pela habilidade com os pincéis ou por desenvoltura com a câmera fotográfica. A série supramencionada não se distingue pelo virtuosismo da técnica, contudo permite vislumbrarmos a história do lugar habitado (CERTEAU, 2009).

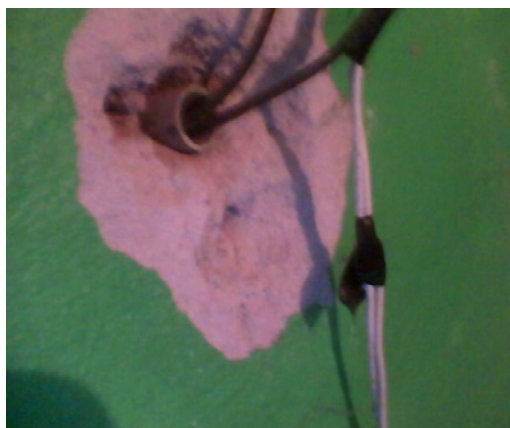


Figura 4- Ano 2013.

Fonte: Fotografia de aluna da 7ª série.

A captação da ação no momento em que acontece é trazida pelas imagens. A chuva que cai é assunto para a série de fotografias, as quais se detêm nos pingos de chuva e seus movimentos. A aluna ficou à espreita, à espera de algo suceder para aí iniciar o embate entre a câmera e o assunto que foi tratado. Na figura 5, há a presença da cor, que separa a calçada, em que o limo tinge de verde. Do lado, os círculos concêntricos caem sobrepostos no marrom da terra. Um fenômeno que dura



o instante em que acontece, mas que ganha, em atenção, outra relação com o tempo. Um ponto em uma tela pode ser visto, de acordo com Bourriaud (2011), especialmente, entretanto pode ser presenciado em seu aspecto temporal, porquanto é um vestígio de um acontecimento, visto que tais imagens registram um evento, no exato instante em que ocorre.



Figura 5- Ano 2013.
Fonte: Fotografia de aluna da 7ª série

As atividades foram perpetradas pela forma de trabalho adotada, em que foi possibilitada a interação em todas as fases. Nessas etapas, a mediação da professora favoreceu momentos para que o olhar fosse desviado e atraído para o que de mais perto pode ser encontrado e, ao mesmo tempo, distante, por não se fazer notar. Simultaneamente, houve o momento para que se expressassem através da escrita, ao questioná-los sobre os processos de elaboração do trabalho.

Pelos depoimentos, a partir das vivências e produções feitas, percebemos questões em comum como, por exemplo, a atenção aos detalhes, ao mesmo tempo em que destacam a possibilidade de poder ver, com outro sentido novo, o que antes estava despercebido. Tais referências trazem o mote para que se traduzam em conceitos as ações do pensamento. Essas ações foram exercitadas por eles de modo a que pudessem se expressar lançando mão de subsídios que foram construídos com o aporte das aulas. Tanto as manifestações verbais como as escritas foram experimentadas como elementos importantíssimos no processo de trabalho. Destacamos a presença de uma racionalidade estética como momento originário do conhecimento, um pensamento como *exercício*, pois o ato de pensar não decorre de um procedimento que se prevê de antemão, porém se efetiva na ação diante e com o que nos cerca. Assim, principalmente



em relação aos títulos dos trabalhos, um pensamento em *exercício* se manifesta nos relatos sobre as produções. Percebe-se que houve um processo de construção do conhecimento na produção da obra, pois o ato de pensar: “[...] não é apenas uma habilidade, mas demanda uma sensibilidade, que envolve um conjunto de vivências [...]” (SILVA, 2011, p.80).

A *racionalidade estética* é um modo de perceber o mundo que já se constitui como conhecimento e como a possibilidade de uma forma do exercício filosófico em que as bases se assentam sobre a novidade, o espanto diante do mundo e não a partir de conceitos acabados. Consideramos que o mesmo pode ser transposto para o ensino da arte, tomando a arte contemporânea como foco. Justamente, no que trata as questões das possibilidades de abertura, as multiplicidades de pontos vista são abordagens que a arte contemporânea traz à tona. As ações que foram realizadas pelos alunos, e o pensamento que estas evocaram denotaram o quanto o cotidiano esteve presente de forma apropriada/ressignificada.

Ao apresentar essas considerações, aproximamos essa visão do pensamento efetuado pelos alunos, já que tal pensamento é arquitetado, demonstrando que as propostas de trabalho são construções – e não somente atividades quaisquer que se realizam e para as quais não se tem uma atenção diferenciada. E ainda mais quando este pensar se torna consciente pelo próprio aluno, ou seja, cada um se percebe no processo de experimentar e produzir arte também.

Referências Bibliográficas

ARCHER, M. **Arte contemporânea: uma história concisa**; São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOURRIAUD, N. **Formas de vida: a arte moderna e a invenção de si**. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2011.

CARDOSO, S. O olhar dos viajantes. In: NOVAES, Adauto [et al]. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

CAUQUELIN, A. **Arte contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes do fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

COTTON, C. **A Fotografia como arte contemporânea**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.



CRISPOLTI, E. **Como estudar a arte contemporânea**. Lisboa: Editorial Estampa, Ltda. 2004.

LANCRI, Jean. Comment la nuit travaille en étoile et pourquoi. In: GOSELIN, Pierre; COGUIEC, ÉRIC Le. **La recherche création: pour une compréhension de La recherche en pratique artistique**. Presses de l'Université Du Québec, 2006. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=8h19AoOqywMC&pg=PA9&lpg=PA9&dq=comment+la+nuit+travaille+en+%C3%A9toile+et+pourquoi&source=bl&ots=sPvliV1HoC&sig=iYR6hltPLhgWyQVmckC30t-_av0&hl=pt-X&ei=fngNUIDtD5Ss8ATz8rS9Cg&ved=0CFsQ6AEwAQ#v=onepage&q=comment%20la%20nuit%20travaille%20en%20%C3%A9toile%20et%20pourquoi&f=false>. Acesso em: 18 jul. 2013.

MERLEAU-PONTY, M. **O Olho e o Espírito**. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

_____. **O Primado da percepção e suas conseqüências filosóficas**. São Paulo: Papirus, 1990.

SILVA, U. R. **A infância do sentido: o ensino de filosofia e racionalidade estética em Merleau-Ponty**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2011. 152p.

VALENÇA, Kelly B. K. **Arte contemporânea na formação de professores: um estudo com alunos da licenciatura em artes visuais da UFG**. 2009. Dissertação (Mestrado) UFG, Faculdade de Artes Visuais. Goiás. Disponível em: <<http://www.fav.ufg.br/culturavisual/index.php?sessao=dissertacoes>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

673

Minicurrículos

Ursula é graduada em Licenciatura em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul (1988), mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1992), Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2002) e Doutora em Educação (UFPEL/2009). Professora Associada na Universidade Federal de Pelotas, desde 1995. É professora do programa de Mestrado em Artes Visuais (UFPEL). Atualmente é diretora do Centro de Artes da UFPEL/RS. É líder do grupo de pesquisa: NEAP - núcleo de estudos em artes e patrimônio, junto ao CNPq.

Ana Beatriz é mestre em Artes Visuais pela UFPEL (2015), Possui graduação em Educação Artística pela Fundação Átila Taborda - Faculdades Unidas de Bagé (1982). Atualmente é professora de artes visuais da Escola Estadual de Ensino Médio Frei Plácido -Seduc RS. Tem experiência na área de Artes, com especialização em Ensino de Artes Visuais.