

## CONCEPCIONES SOBRE ARTE-EDUCACIÓN EN BRASIL: CAMINOS ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA, DE LA ENSEÑANZA REGULAR A LAS ONGs

### CONCEPTIONS ABOUT ART-EDUCATION IN BRAZIL: PATHS BETWEEN THE THEORY AND PRACTICE, REGULAR EDUCATION TO NGOs

*María Cristina da Rosa Fonseca da Silva*

*Fabíola Sucupira Ferreira Sell*

*Isadora Gonçalves Azevedo*

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Fecha de recepción: 11 de enero de 2012

Fecha de aceptación: 16 de abril de 2012

Fecha de publicación: 15 de septiembre de 2012

#### RESUMEN

Este artículo aborda conceptos relacionados a las artes visuales y su enseñanza, teniendo como foco las prácticas de las Organizaciones No-Gubernamentales y más específicamente, de la Asociación Catarinense para la Integración del Ciego- ACIC. Para el desarrollo de esta investigación, se presenta un levantamiento bibliográfico sobre los conceptos aquí discutidos, entre ellos el de Arte-Educación, además del análisis de las entrevistas realizadas con profesores que envuelven arte en sus clases en la ACIC. En esta etapa de la investigación, se analizan dos preguntas de un cuestionario semi-estructurado, referidas a lo que los profesores entienden por arte y de que forma lo utilizan en sus prácticas con los alumnos ciegos. En un primer momento pretendemos establecer relaciones entre lo que dicen los teóricos sobre la enseñanza de las artes y lo que piensan los profesores sobre sus prácticas envolviendo estas. Seguidamente y partiendo de una concepción sobre el arte, fundamentada en los teóricos aquí citados, pasamos para el análisis de las entrevistas realizadas en la ACIC. Como resultado, se percibe que, aunque el arte aparezca en otras prácticas docentes, está más presente en la enseñanza de técnicas de artesanado, hecho que no se caracteriza como arte-educación, teniendo en cuenta que aquella práctica no contempla los objetivos del arte-educación.

**Palabras clave:** Arte Educación. Discapacidad Visual. ONGs.

#### ABSTRACT

This paper aims approach the concepts related to visual arts and their teaching, focusing on the practices of non-governmental organizations (NGOs) and, more specifically, of Santa Catarina Association for the Integration of the Blind – ACIC in order to develop this research, we present a literature review on the concepts discussed here, among them the one of Art-Education, along with the analysis of interviews with teachers who involve the art in their classes at ACIC. At this first stage of research, we examine two questions from a semi-structured questionnaire, which relate to what teachers mean by art and how they use it in their practice with blind students. In a first

moment we intend, in this article, establish relationships between the theoretical says about the art education and what think the teachers about your practices involving these. After and starting a conception about the art, based in the theoretical cited here we pass for the analysis the interviews performed in ACIC As a result it is clear that, although the art appears in other teaching practices, it is more present in the teaching of techniques for craft, a fact that is not characterized as art-education, considering that practice does not include the goals in art-education.

**Key words:** Art Education. NGOs. Visual Impairment.

## **1. INTRODUCCIÓN.**

Este artículo es el resultado de una de las etapas de la investigación titulada *Arte e Inclusión en las ONGs en Brasil y en España: un retrato polisémico de la formación de los profesores de artes*. El proyecto de investigación, que se inició en el 2009, parte del siguiente cuestionamiento: "¿Cómo se constituye el trabajo con artes visuales en las organizaciones no gubernamentales que interactúan con personas con necesidades educativas especiales?".

La investigación presenta como objetivo general, construir un estudio comparativo entre una Organización No Gubernamental (ONG) que actúa con ciegos en Brasil y una ONG que actúa con ciegos en España, investigando como están adheridas las artes visuales en el trabajo pedagógico en cada contexto. Las respectivas ONGs son: la Organización Nacional de Ciegos de España y la Asociación Catarinense para la Integración del Ciego; que de aquí en adelante denominaremos ACIC. Este artículo trata de la investigación desarrollada en la ACIC y, más específicamente, de las entrevistas a profesores que se valen de las artes visuales en sus clases, o sea, que incluyen contenidos de artes visuales en sus prácticas de enseñanza, en esta ONG.

## **2. CONCEPTUANDO ARTE-EDUCACIÓN.**

Los estudios desarrollados en Brasil en relación a la enseñanza de artes visuales en las ONGs aún son pocos, comparados con la cantidad de instituciones que trabajan, de manera directa o indirecta, valiéndose de esa área (cf. Carvalho, L., 2008).

La enseñanza del arte pasó por innumerables alteraciones de nomenclatura durante el transcurso de su historia. Tales nomenclaturas están relacionadas a las significaciones que son atribuidas al proceso de enseñanza del arte, a pesar de que tengan la misma finalidad, que sería la presencia del arte en el contexto escolar (cf. Fusari, 1992, p.15).

Read (1958) defiende la educación como fuente de estímulos al desarrollo de las cualidades positivas de los individuos. Cree que a partir de tal iniciativa, las cualidades negativas serán excluidas sin necesidad de ser abordadas. Direccionar al individuo hacia ciertas habilidades hace que él abandone las demás. Así el autor afirma que existe la posibilidad de una educación sin represión, a pesar de no ser objetivamente puesta en práctica. La intención de la educación, por lo tanto, "es estimular el desarrollo de aquello que es individual en cada ser humano" (Read, 1958, p.21). Al pensar así, el autor buscó en Platón un modo de aliar el arte a la educación. Platón creía que el arte debería ser la base de la educación. A pesar de todos los estudios desarrollados por el filósofo, esta teoría tuvo poca repercusión.

La expresión del artista, está presente en sus creaciones, así como la subjetividad, que según Read (1958), se manifiesta en la interacción del espectador con las obras de arte. El autor critica el significado que otros teóricos atribuyeron a la palabra *empatía* para explicar la subjetividad. Conforme Read (1958) afirma que el espectador deposita sus sentimientos y emociones sobre las obras de arte, creyendo que estos sentimientos están, contenidos en las obras. Read defiende la idea de que empatía trae como significado "una manera de percepción estética en que el espectador descubre elementos de sentimiento en la obra de arte e identifica sus propios sentimientos con esos elementos" (Read, 1958, p. 39).

Conforme Read, las obras de arte no expresan las emociones del espectador, pero son capaces de proponer reflexiones a cada individuo que interactúe con ellas. Es preciso, tomar cuidado con los análisis de la interacción de cada individuo, cuando estos entran en contacto con el arte, pues la subjetividad da margen a innumeras interpretaciones.

Cuando los estudios de Platón, retomados por Read, llegaron a Brasil, el término *Arte-Educación* fue diseminado entre profesores, artistas e investigadores. Este término surgió debido a la traducción del inglés *art education*, referente a la educación por el arte. Basado en los estudios de Read, el movimiento Arte-Educación se formó en Brasil al final de la década del 70. Fusari y Ferraz (1992), describen el concepto de educación por medio del arte de la siguiente manera: La Educación a través del Arte es, en verdad, un movimiento educativo y cultural que busca la constitución de un ser humano completo, total, dentro de los moldes del pensamiento idealista y democrático. (Fusari e Ferraz, 1992, p.15)

Según estas autoras, antes de que el movimiento Arte-Educación llegara a Brasil, el arte en las escuelas acontecía por medio de la disciplina titulada Educación Artística, la cual mantuvo su foco en el proceso expresivo y creativo de los alumnos. Si en la Educación Artística se notaba la falta de atención para con los contenidos del arte, de su historia y sus lenguajes, en el Arte-Educación se preocupó por la enseñanza del arte en las escuelas.

Creemos, que el entendimiento de los conceptos que están por detrás del término *arte-educación* son indispensables en el análisis de la enseñanza actual. De ello surge una pregunta: ¿Será que los objetivos que se proponen en el Arte-Educación están, siendo aplicados en las escuelas y demás instituciones? Para que sea posible contribuir con la comprensión de la situación de la enseñanza del arte en el país, es importante investigar primeramente los cambios por los cuales pasó el arte durante ciertos períodos y en especialmente desde finales del siglo XIX hasta los días actuales, lo que veremos en la próxima sección.

### **3. INTERSECCIONES Y CONTRAPUNTOS ENTRE LA ENSEÑANZA DEL ARTE MODERNISTA Y POS-MODERNISTA.**

Según Barbosa (2008), los conceptos del arte como experiencia cognitiva constituyen las concepciones pos-modernas en arte-educación. Como observa la autora, "hoy, la inspiración de los arte-educadores es influir positivamente en el desarrollo cultural de los estudiantes por medio del conocimiento del arte que incluye la potenciación de la recepción crítica y la producción." (Barbosa, p. 98, 2008).

Cuando los arte-educadores se refieren a la enseñanza del arte como una propuesta para desarrollar la sensibilidad, tal concepto retoma algunos pensamientos modernistas. ¿De qué forma podemos definir la sensibilidad, para que esta pueda ser aguzada? ¿Es necesario agregar contenido a tal práctica, o esta se fija sólo en dinámicas que estimulen los sistemas sensoriales de los niños?

Efland, Freedman y Stuhr (1996) afirman que la preocupación con la enseñanza del arte basada en la DBAE<sup>1</sup>, en la década de 1980, denota cierta falta de atención para con los conceptos de arte, debido a las discusiones referentes a la inclusión de la estética, de la historia y crítica del arte. La DBAE surgió en América del Norte como una propuesta de fortalecer el reconocimiento de la enseñanza de arte, a

---

<sup>1</sup>DBAE *Discipline-Based Arte Education*.

partir del desarrollo del hacer artístico y de la Historia del Arte, Crítica y Estética. La intención era fortalecer el arte como un área de conocimiento específico. Para tal, su enseñanza debería estar enfocada en su historia y no en su hacer. Hay momentos en que los educadores dicen que usan arte en sus clases, pero esos momentos presentan la producción de dibujos, pinturas, colajes, esculturas, o sea, usan contenidos del arte como técnica, no como conocimiento. ¿Será que el acto de producir, sin manifestar lo que se piensa o se siente, puede ser considerado enseñanza de arte?

Actividades con materiales reciclables, artesanado, o pinturas y lápices son utilizadas en otras disciplinas del currículo escolar, y lo mismo sucede en ONGs. Efland (2005) señala que muchas de las técnicas utilizadas por artistas modernistas en el contexto de las artes son reproducidas en la escuela como forma de estructurar programas de enseñanza. Sin embargo, lo que ocurre la mayoría de las veces es que esas actividades son separadas del estudio de la poética y del contexto del artista que propuso la experimentación de la técnica.

Los intentos de comprender el Arte-Educación en relación a la cultura en la cual está presente es un asunto bastante estudiado en la primera década del 2000 (cf, Barbosa, 2008). Según la autora, innumerables estudios apuntan para el concepto de arte como experiencia, hecho que remite a los estudios de John Dewey, realizados en la década de 1930. La autora advierte que en esa época Dewey no tuvo éxito en la difusión de sus investigaciones, porque ellas no encuadraban con el pensamiento de aquel período. El pos-modernismo trajo, entonces, los estudios relacionados a la experiencia para profundizarlos y ampliarlos.

Teniendo en cuenta los legados de Dewey es pertinente pensar que determinadas actividades en clase se tornan momentos de acciones automáticas, hecho que impide la experiencia consciente. Cuando las actividades son hechas de forma mecánica, son pocas las posibilidades de extraer algún resultado que traiga reflexiones y, por consecuencia, en los términos de Dewey, la *consumación del momento*, en oposición al cese, conforme explica el autor (...) tenemos una experiencia cuando el material experimentado sigue su curso hasta su realización. Entonces ella es integrada y delimitada, dentro de la corriente general de la experiencia, de otras experiencias.. (Dewey, 1980, p. 247)

Algunas interpretaciones equivocadas de profesores de arte en relación al concepto de experiencia de Dewey direccionan la experiencia al proceso de la consumación, pero la confunden con el

cese. Así creen que las clases deberían ser finalizadas con dibujos, pinturas o demás lenguajes que expresen la absorción de la experiencia (cf. Barbosa, 2008). Muchas fueron las críticas, en Brasil y en el exterior, referentes a los conceptos de John Dewey. No obstante, resaltamos que las marcas dejadas por sus investigaciones aún son analizadas por investigadores, en especial los pos-modernistas.

A través del análisis de esas interpretaciones al respecto de la enseñanza de arte, consideramos importante la búsqueda, por la expresión y la experiencia, de temas que fueron abordados durante el movimiento modernista, y que tuvieron sus conceptos ampliados por los pos-modernistas. Antes de dirigirnos a los análisis de la investigación, referentes a los profesores de la ACIC que utilizan artes en sus clases, se hace importante conocer un poco la historia y el funcionamiento de las ONGs, así como la enseñanza de arte en estas instituciones.

#### **4. EL ARTE Y SU ENSEÑANZA: DE LAS ESCUELAS A LAS ONGS.**

En el siglo XX hubo cierta intensificación de las discusiones relacionadas con el proceso educativo y la importancia del Arte (cf. Carvalho, L. 2008). El movimiento expresionista valorizó el arte en el proceso de educación infantil, visto que proporciona expresión individual y que el movimiento no se fundamenta en pensamientos racionales.

Después de investigaciones hechas durante la segunda mitad del siglo XX, contenidos de las clases de arte pasaron a ser valorados, y dinámicas que no proporcionaban nada además del simple "acto de hacer", sin reflexionar o expresar algo a partir de la producción, fueron cuestionados. Lowenfed y Brittain publicaron por primera vez, en 1947, la obra *Desarrollo de la Capacidad Creadora*. En esta obra, presentaron nuevas propuestas para las consideraciones sobre educación y arte, que seguían rumbos diferentes de aquellos aplicados hasta entonces. A pesar de críticas y enfrentamientos por los cuales los autores pasaron, aún hoy sus ideas sirven como fundamentación teórica para innumerables discusiones.

Caben aquí algunos cuestionamientos: ¿Cuáles son los cambios que se espera, de los alumnos que tuvieron esa educación? ¿Cómo se enfrentan a nuestra sociedad las personas egresadas, a partir de la educación que reciben de la institución? Con relación a las organizaciones con autogestión, o sea, aquellas independientes del gobierno para mantener su funcionamiento, ¿es posible encontrar diferencias en las prácticas de la enseñanza?



Las primeras Organizaciones No Gubernamentales en Brasil surgieron al final de la década de 1960. Por estar vinculadas a la Iglesia Católica, Centros Comunitarios y otras entidades, que prestaban servicios a la comunidad a partir del apoyo de otras instituciones. Después de 1980, la autonomía de las ONGs aumentó, en especial debido a crisis económicas consecuentes del proceso de redemocratización.

Conforme Carvalho, (2008), en relación al arte en las ONGs, se percibe cierta diferencia en el valor atribuido a su contenido y al proceso de creación. Mientras en las instituciones de enseñanza regular, el arte no siempre obtiene espacio como las demás disciplinas, en cuestiones de horario y grado de importancia, por ser destinado al ocio y a la recreación, en las ONGs puede aparecer como foco principal de dinámicas realizadas.

La autora trae el arte como una posibilidad de conocimiento a ser enseñado y discutido en las ONGs. Al pensar sobre la forma como el arte es abordado, Carvalho (2008) resalta que se debe tener en cuenta el hecho de que no todos los profesionales que incluyen arte en sus trabajos tienen, obligatoriamente, formación en el área.

En este sentido, es importante preguntar por medio de qué concepciones el arte es utilizado, y si están próximas a lo que los investigadores y profesionales defienden como arte. ¿Será que el trabajo desarrollado en ONGs se apropia del arte de modo que envuelva sus contenidos también? ¿El *hacer por hacer*, o *crear por crear* es encontrado con frecuencia en estas instituciones? El uso del arte en ONGs es uno de los focos de esta investigación. El cuadro que intentamos presentar envuelve ONGs que incluyen personas con necesidades especiales. De esta manera preguntamos ¿Cómo se aplica la enseñanza de arte en las ONGs que trabajan con personas con necesidades especiales? Más específicamente preguntamos: ¿Cómo se da la enseñanza de arte en las ONGs que, como la ACIC, trabajan con personas con deficiencia visual?

Vimos, en esta sección, un poco del contexto de las ONGs en Brasil y como el arte aparece en estas instituciones, de acuerdo con Carvalho (2008). En adelante concentramos nuestras investigaciones en el contexto de la ACIC y en la inserción del arte en esta ONG, a fin de que establezcamos semejanzas y divergencias con lo que tratamos hasta el momento.

## **5. SOBRE LA ASOCIACIÓN CATARINENSE PARA LA INTEGRACIÓN DEL CIEGO.**

La ACIC fue fundada en 1977, en la ciudad de Florianópolis, en Santa Catarina. El primer capítulo del Estatuto Social de la ACIC presenta a la institución de la siguiente manera:

Art. 1º La asociación Catarinense para la Integración del ciego – ACIC, entidad “de” “y” para ciegos, fundada el 18 de junio de 1977 y registrada con personalidad jurídica, como una asociación civil sin ánimo de lucro, de carácter socio-asistencial y de prestación de servicios en las áreas de salud, educación, habilitación/rehabilitación, profesionalización, cultura, deporte, estudio, investigación y pleno desarrollo de la ciudadanía, con duración indeterminada, y que pasará a regirse por este Estatuto y por todas las demás disposiciones legales aplicables.

Además de luchar por mejorar la calidad de vida de las personas ciegas, garantizando sus derechos y promoviendo la inclusión e integración a la sociedad, son finalidades de la asociación: promover la cultura, en especial por medio de sistemas de comunicación como la radio; estimular el estudio continuo referente a la persona con deficiencia visual; realizar y apoyar programas de prevención de la ceguera; incentivar y desarrollar cursos profesionalizantes, a fin de integrar a las personas con deficiencia visual en el mercado de trabajo, de manera formal o informal; estimular la formación continua de aquellos que actúan en la institución; etc.

La ACIC desarrolla actividades profesionales, de habilitación y rehabilitación, y afirma su papel de institución educativa, considerando la educación el eje básico para los demás trabajos realizados. Considera importante, no sólo el soporte técnico, como la enseñanza del Braille, cursos profesionales, orientación para la movilidad, entre otros, sino también el apoyo socio-emocional para la inclusión en la sociedad. De acuerdo con el Plan Político Pedagógico de la institución, “incluir es mucho más que compartir un mismo espacio pedagógico: es disponer de condiciones que permitan superar situaciones de desventaja a las que este educando es sometido por el hecho de vivir en una cultura hegemónicamente vidente<sup>2</sup>”.

Vimos en esta sección un poco de la historia, organización y objetivos de la ONG analizada, así como una breve definición de deficiencia visual. Se hace importante en este momento, que

---

<sup>2</sup> Fragmento del Proyecto Político Pedagógico del Departamento de Atención Especializada, provisto por la coordinación de la ACIC en noviembre de 2010.



retornemos a puntos principales presentados en este artículo, ya que tales asuntos aparecen en análisis de entrevistas a profesores.

## 6. ENTREVISTAS A LAS PROFESORAS: METODOLOGÍA Y ANÁLISIS.

La etapa de entrevistas con docentes de la ACIC envolvió cuatro profesoras, que no tienen formación en artes visuales, pero que fueron señaladas por la coordinación como las más próximas de utilizar arte en sus clases. Tres de ellas dan talleres de artesanado y una actúa en el sector de apoyo pedagógico de la ACIC. Apenas una de ellas es ciega, las demás son videntes. Para mantener en sigilo la identidad de las entrevistadas pasaremos a citarlas como EP1, EP2, EP3 y EP4. Justificamos la nomenclatura de la siguiente forma: Entrevistada Profesora I equivale a EP1, Entrevistada Profesora II equivale a EP2, Entrevistada Profesora III equivale a EP3, Entrevistada Profesora VI equivale a EP4, así como Entrevistadora/investigadora será representada por P.

En cuanto al cuestionario, este se compuso de preguntas abiertas y semi-estructuradas. Estas son: 1. ¿Se vale de artes en las clases? ¿De qué manera? 2. ¿Cuál es su concepto de arte? 3. ¿Cuál es su formación? 4. ¿Cómo usa el Arte con los ciegos? 5. ¿Qué contenidos son abordados? 6. ¿De qué manera Ud. considera que ese uso del Arte contribuye para el alumno ciego (aprendizaje, desarrollo de la capacidad cognitiva o creativa, percepción, noción de formas, reconocimiento de figuras, coordinación, inclusión social, preparación para la inserción en el mercado de trabajo, fortalecimiento de la autoestima, socialización)? 7. ¿Cómo reaccionan o sienten los alumnos con relación a esas clases?

El objetivo principal de las entrevistas fue captar el concepto de arte de EP1, EP2, EP3 y EP4, para que entonces analizáramos la presencia del arte en sus clases y la interacción de los alumnos en las mismas. En este artículo, analizamos solamente las dos primeras preguntas. Siendo así, destacamos abajo lo que las entrevistadas definieron como arte:

(1) EP1: Bueno, existe un arte para ver y un arte para usar. Entonces yo creo que es: el arte para ver es un arte que engloba todos los sentidos. Y el arte para usar es una cosa más específica que ahí yo creo que ya entra en la cuestión ARTESANADO.

(2) EP2: El concepto para mí de arte es algo/algo... Una forma de criar es: algún artesanado ¿no?, sea el en la pintura, sea en

la [escultura] cualquier forma ¿no?, de arte. (3) EP3: Mire... Mi concepto de arte es... una terapia que uno se olvida de todo cuando uno se propone a hacer algún trabajo manual.

(4) EP4: Para mí el arte es la expresión del alma y del momento de aquel ser humano.

Es posible percibir, a partir de tales declaraciones que EP2 y EP3 no separan el arte del artesanado, por el contrario: consideran arte el acto de *hacer* artesanado, así como el *producto final*. En relación a estímulos sensoriales, podemos pensar en la conjunción del arte y del artesanado en la ACIC como algo positivo. Lo que precisa ser averiguado, sin embargo, es, si el arte es de hecho abordado en las clases, o si este es confundido con la enseñanza del artesanado.

EP1, a su vez, distingue claramente una concepción de la otra. Cuando utiliza las expresiones *para ver* y *para usar*, es posible percibir que el verbo *ver* presenta una significación más amplia que la usual, cuando la entrevistada afirma *todos los sentidos*. A pesar de que el artesanado también envuelve el uso de algunos sentidos, en especial el uso del tacto, EP1 diferenció un área de conocimiento de la otra. Declaró que creía, que los alumnos tenían cierto distanciamiento del arte- por lo que percibimos en la conversación, las dificultades encontradas en el acceso al arte se reflejan en la falta de interés de los alumnos, como podemos observar en las palabras de EP1:

(5) EP1: "Yo creo que su vida, su cotidiano tal vez sea un poco distanciado del arte (...) Es: ellos no están preocupados en crear, que yo creo que es la función ARTE. Yo creo que ellos están preocupados en usar esa, el aprendizaje, y hacer alguna cosa concreta. Y que tenga retorno financiero."

En el relato de EP4 se hizo perceptible que esta partió para cuestiones de subjetividad. Durante la entrevista, notamos la importancia atribuida a la capacidad de expresión de los alumnos. De esa forma, las piezas artesanales que los alumnos producían en los otros talleres, o que le daban de regalo, podrían ser consideradas obras de arte a partir del significado que los alumnos le daban a los objetos. EP4 hizo algunas descripciones de los objetos, conforme lo que los alumnos le habían dicho. Observe esta descripción hecha por EP4:

(6) EP4: Yo recibí el día del profesor, una cosa que al principio es simple a nuestros ojos, videntes. Mire...((va al armario a buscar una muñequita de un material parecido a yeso o porcelana)) es sólo, como se decía en el pasado, un

bibelot, un muñequito importado de yeso, ¿no?. Pero de la manera que la alumna ciega describió... Que ella tenía una sombrilla en la cabeza ((y tenía)), y que tenía colitas en el cabello, con flores, y que probablemente era una china, y todo lo que yo puedo hacer con ella, ¿entiende? Entonces, así, para mí, eso tiene una obra de arte. Entonces nosotros podemos hacer de un objeto simple, arte.

Además de hablar de objetos, la entrevistada abordó también sentimientos y pensamientos expresados a través de las piezas. Podemos observar que la entrevistada establece relaciones con el arte a partir de simples objetos, así como considera importante la interacción de individuos con obras de arte. Repare en esta descripción:

(7) EP4: Uno se olvida los nombres de artistas, mire, por mí, sí, uno se olvida. Pero el toque, el ver y lo que yo no puedo dejar de decir también aquí fue que todo mi trabajo aquí adentro, yo estoy aquí hace cinco años, cambié, SE AMPLIÓ, a partir de la primera visita que los alumnos hicieron a un museo, que fue la obra de Ana Amelia Toledo, *Entre, a porta está abierta* ((nombre de la exposición)). Y comienza con un tipo de retazos de bolsas con olor a tierra. Era aromático. Y después, ellos podían tocar. Ellos no se olvidan eso. Y allí nosotros descubrimos que la mayor parte de nuestros alumnos no identificaba una concha de mar hecha en resina. Entonces, viven en una isla y no conocían los elementos del mar.

EP4 también mostró algunas de sus pinturas, las cuales, reveló, fueron hechas en un período difícil de su vida, y en sus pequeñas telas depositó todo aquello que estaba sintiendo. Resaltamos, sin embargo, que EP4 no habló únicamente sobre objetos mientras conversábamos sobre arte, como observamos en sus declaraciones (6), (7) y (8). Como fue dicho anteriormente, la entrevistada abordó bastante la subjetividad y la expresión, las cuales podrían estar o no ligadas a objetos, hecho que varió de acuerdo con el asunto.

Después de estas primeras definiciones de las entrevistadas, es importante que definamos una concepción de *artesanado*. Para ello, es interesante que entendamos un poco su historia, para que lleguemos a una concepción actual. El arte y el artesanado comenzaron a diferenciarse ya en la Edad Media, conforme la historia presentada por Rugiu (1998) en su obra *Nostalgia del maestro artesano*. La división ocurrió a partir de dos conceptos: artes mecánicas y artes liberales. Mientras que las primeras involucraron técnicas y herramientas de

trabajos manuales, las últimas abarcaron también libros, partiendo de la idea de que solamente el hombre que tuviera contacto con libros, sería libre. De esa forma las artes liberales tuvieron un gran encuentro con otras áreas, como matemática, música, filosofía, etc. El espacio de las artes mecánicas continuó en los talleres, mientras las artes liberales fueron englobadas en las universidades.

Así, el artesanado parece tener relación más fuerte con el comercio y el mercado de trabajo, mientras el arte está más próximo del mercado de trabajo intelectual (cf. Rugiu, 1998, p. 27 y 30). Para Saul Martins, "artesano es la persona que hace, a mano, objetos de uso frecuente en la comunidad" (Martins, 1973, p. 19). Para el autor, la relación con la cultura local de la región donde habita es esencial el trabajo del artesano, habiéndose visto que muchos de ellos, a pesar de tener su singularidad, reproducen características típicas de tales comunidades.

Es importante mencionar que EP4 se mostró más segura en sus comentarios sobre arte, mientras EP1, EP2 y EP3 demostraron cierta inseguridad o dificultad en definirlo, lo que puede ser percibido en sus respuestas truncadas- incontables pausas, frases incompletas, repeticiones de términos y expresiones, etc.(ver las citas de (1) a (4)). Otra observación hecha en las declaraciones de las entrevistadas es que EP4 abordó los procesos de creación y no demostró preocupación en ver que sus alumnos alcanzaran un resultado final de forma estándar.

Observe esta declaración de EP4:

(9) EP4: Pero aquí, en el caso de mis alumnos, uno siempre que es invitado o sabe de alguna cosa accesible lleva a los alumnos para que conozcan las obras, porque yo creo mucho que la cultura, cuanto más accesible, mayor oportunidad tiene mi alumno de ser un ciudadano activo, participante, crítico, ¿no?(...) Y además, como yo digo, siempre que yo sé que hay una exposición, vamos. Porque después trabajamos mucho eso, y hoy por ejemplo fue hecho, acabamos de hacer aquí en este grupo de diez, ocho utilizando máquinas Braille, los registros sobre nuestro paseo de ayer en una barca. Por segunda vez no conseguimos llegar a la isla ¿no?. A causa de los vientos. Pero así, registros, ¿no?. Entonces, así, también están los registros de las idas a los museos. Y es así que es mi trabajo. Pero el objetivo mayor siempre es FORMAR CIUDADANOS CONTEXTUALIZADOS con vez y voz. Independiente, yo ni me acuerdo que ellos no tienen visión.

Como podemos percibir, la entrevistada demuestra interés en colaborar con el desarrollo del sentido crítico de los alumnos, a través de contenidos abordados dentro y fuera del espacio de la ACIC. Cuando la entrevistada comenta sobre el paseo en barca, no demuestra frustración en el hecho de no haber alcanzado el objetivo completo del paseo en aquel día. Es posible percibir cierta satisfacción de que ella tiene en trabajar con los alumnos el proceso del paseo y no la visita que únicamente ocurriría en la isla. Otra observación importante es la forma como la entrevistada se relaciona con la deficiencia visual: sin acordarse de la deficiencia, EP4 se preocupa con los individuos que están allí, independientemente de que tengan deficiencia visual. Por otro lado, las demás entrevistadas presentaron los productos finales de los alumnos y explicaron el proceso para que ellos llegaran a tal resultado.

Es posible percibir que etapas de confección de piezas artesanales substituyen el proceso de creación de los alumnos. De esta manera, las actividades mecánicas pasan a ocupar espacio que podría ser dividido, utilizando términos de Rugiu (1998), entre las *artes mecánicas* y las *artes liberales* conforme mencionamos anteriormente. De acuerdo con lo que vimos en los relatos (2) y (3), respectivamente de EP2 y de EP3, estas mezclan las dos áreas de conocimiento, concentrándose en contenidos específicos del artesanado.

Es indispensable, sin embargo, recordar que EP1 afirmó tener la intención de enseñar artesanado en sus talleres de la ACIC, y que su objetivo era enseñar técnicas de determinados trabajos manuales, y no los contenidos de arte. Compruebe sus palabras:

(13)Yo vine aquí específicamente para hacer un curso es: extra, digamos así, de/de confección de bolsa. Entonces así...Yo/yo creo que así, el arte está siempre relacionado, ¿no?... Pero yo/yo no puedo, yo no vine aquí para hablar sobre una cosa mayor. Yo vine aquí para hablar sobre un asunto específico, ¿entendió?

Retomaremos las concepciones de arte de las entrevistadas más adelante. Veamos ahora como son abordados los contenidos de arte en las clases. La pregunta del cuestionario que sirvió como base para esta etapa fue la número uno: ¿Se vale de artes en su clase? ¿De qué manera? No obstante, en otros momentos de la entrevista este asunto apareció, ya que muchas veces una cuestión está relacionada con la otra.

En relación a la forma en cómo las entrevistadas enseñan el arte en sus clases, EP1 declaró que mantiene el foco en la “cuestión artesano<sup>3</sup>”, pero afirmó que, de una forma u otra, el arte siempre estuvo presente en su vida, y lo mismo ocurre en sus talleres. EP2 informó que por medio de materiales que provee a los alumnos, como hilos, piolines, lanas, agujas, está utilizando arte, pues permite que ellos “creen” durante las clases. EP3 afirmó “mostrar todo, para que él vea como es la pieza, y él ve lo que quiere hacer”. EP4, a su vez, afirmó que utiliza el arte a través de la “transdisciplinariedad<sup>4</sup>” y contó, también que estaba leyendo una de las obras de Barbosa, titulada *Inquietações e Mudanças no Ensino de Arte*<sup>5</sup>. Compruebe sus palabras:

(14) EP4: Entonces, yo tengo, yo creo mucho, tanto que en este momento, yo tengo un libro...Y ahora en este momento, me olvidé el nombre completo, pero el habla de las inquietudes en las artes, y me acuerdo que la organizadora tiene el nombre de MAE (pronuncia mei BARBOSA, MAE Barbosa. Dentro del libro lo que yo leí que viene MUCHO al encuentro de mi trabajo es la TRANSDISCIPLINARIEDAD, ¿no?. Porque hoy nosotros no podemos más propiciar una educación fragmentada, sólo relacionada a nuestra área, que aquí en mi caso es el apoyo pedagógico.

Al comienzo de esta obra, Barbosa (2003) comenta cambios por los cuales la significación del proceso creativo pasó entre modernismo y pos-modernismo, hecho bastante relevante para nuestra investigación, visto que EP2 y EP3 dicen que dejan a sus alumnos “crear” en sus clases. Para la autora,

Actualmente, elaboración y flexibilidad son extremadamente valorizadas (sic). Des-construir para reconstruir, seleccionar, reelaborar, partir de lo conocido y modificarlo de acuerdo con el contexto y la necesidad son procesos creadores, desarrollados por el hacer y ver Arte, fundamentales para la sobrevivencia en el mundo cotidiano. (Barbosa, 2003, p. 18)

Como habíamos afirmado en la sección 2 la creatividad, durante el modernismo, era evaluada a partir de la originalidad de los alumnos. En nuestro contexto actual, la concepción de creatividad fue ampliada, visto que lecturas e interpretaciones de obras de arte dividen

---

<sup>3</sup> Las expresiones que aparecen entre comillas fueron extraídas de las entrevistas, preservando la manera como las entrevistadas respondieron a las cuestiones.

<sup>4</sup> Más adelante discutiremos con más detalles este concepto.

<sup>5</sup> Esta obra fue organizada por Ana Mae Tavares Bastos Barbosa y presenta, pues, textos de otros autores, además de sus propios escritos.



el espacio antes ocupado sólo por el hacer arte (cf. Barbosa, 2003, p. 18).

No obstante, nos cabe hacer una pregunta: ¿Cuál es la concepción utilizada por las entrevistadas cuando estas utilizan las palabras “crear” y “creatividad”? A través de sus relatos, creemos que EP2 y EP3 están más ligadas a significados modernistas que a la concepción actual de esos términos, pues la creación de los alumnos a través de los materiales provistos se mantiene recluida a la reproducción de técnicas. Observe uno ejemplo

(15) EP2: Y él cuenta, él va contando. Tanto que ahora él quería terminar, recuerda? ¿Por qué? Porque cuando él llegó. Él no me quiere quería preguntar cuantos hilos faltan faltaban. De ahí así, no, él cuenta hasta diez, termina, corta, cambia el color. En cuadradito. Yo estoy enseñándole el cuadradito y él lo está haciendo. Después yo le enseño a cortar aquí, porque también ellos tienen dificultad de cortar con tijera. (...) Entonces conforme el alumno, yo voy trabajando, oh. Aquí yo ya estoy trabajando con tapiz, porque ella tiene más dificultad.

Además de eso, EP2 resaltó que direcciona producciones de alumnos para las fechas conmemorativas de nuestro calendario, principalmente a través de colores, como podemos observar en su relato:

(16) EP2: Los que salen de aquí después para, por ejemplo, ahora, yo trabajo esa/esa cuestión de los colores es eso y aquello. Color de Navidad, color de Pascua, color de...Yo trabajo.

Creemos que el direccionamiento para hacer productos que puedan ser vendidos debería llevar en cuenta la siguiente cuestión: ¿esta producción permite que el alumno ciego pueda incluirse en la sociedad, o sugiere que este se incluya junto a las personas videntes, confeccionando piezas que atiendan estos patrones?

Nuestra preocupación en relación a tal enseñanza del artesanado no está criticando esta área de conocimiento, pero si la forma como viene siendo abordada, en lo que dice respecto a constituirse como sustituto de la enseñanza de Arte. No obstante, nuestro interés en relación a la presencia del arte en medio a tales metodologías nos lleva a preguntar: ¿De qué manera los contenidos de artes son trabajados en talleres de artesanado, durante la confección

de productos volcados a fechas conmemorativas de nuestro calendario? Creemos que la producción de regalos y objetos para la venta aparta la posibilidad de reflexionar y discutir acerca de tales asuntos (cf. Barbosa, 2003) p.14). De esta manera, las clases se vuelcan más para la producción y para los resultados finales, en vez de de creación del alumno.

Volviendo a la obra de Barbosa (2003) y a la "transdisciplinariedad", citada por EP4, Richter (2003), en el capítulo *Multiculturalidade e Interdisciplinaridade*, afirma que el concepto de transdisciplinariedad, "como indica el prefijo, busca un movimiento, un navegar por las diferentes áreas del conocimiento para la construcción de un conocimiento complejo" (Richter, 2003, p. 86). De esa manera, se entiende la propuesta de enseñanza transdisciplinaria como aquella que aborda determinados temas en todas las disciplinas (cf. Richter, 2003 p.86).

Los diferentes abordajes de las entrevistadas apuntan divergencias dentro de la enseñanza de la ACIC- significando que cada profesor tiene su forma de actuar. Es importante que reflexionemos si existen objetivos específicos volcados a la enseñanza de arte, que parten de la administración de la ACIC, o si le es permitido a cada profesor que actúe apenas de acuerdo a sus principios. Creemos que el arte proporciona el desarrollo de la persona con deficiencia visual, al trabajar cuestiones relacionadas a estímulos sensoriales, así como al sentido crítico. De ese modo, su inclusión en los contenidos trabajados en la ACIC podría aumentar la integración de sus alumnos a la sociedad.

Uno de los objetivos de la asociación es incentivar la formación continua de sus profesionales. Por lo que percibimos en la entrevista, EP4 continúa estudiando y ampliando su formación por interés propio, así como mantiene relación con el arte, tanto a través de lecturas como de su práctica como profesora.

Según el relato de las entrevistadas, la enseñanza del artesanado en la ACIC mantiene el foco de atención en cuestiones sobre técnica, venta y autonomía que los alumnos pueden adquirir confeccionando sus trabajos en casa. Se nos hizo perceptible que las profesoras son instructoras y mediadoras, siendo este último término mencionado por EP3, como vimos en la citación (16).

En relación al término *mediación*, Pinto (2009) presenta el origen vygotskiano del concepto de esta palabra, y afirma que "el mediador que se ocupa de conceptos interpreta relaciones, levanta hipótesis

sobre lecturas y hace interferencias del repertorio personal" (Pinto, 2009, p.39). De esa forma, el mediador no es aquel que sólo transmite conocimiento al alumno. Basadas en Pinto (2009), usaremos como referencial para análisis la definición que dice que mediador es quien propone, trae reflexiones e incentiva al individuo a buscar sus propios conceptos, sin inducir respuestas, cuestionadas y reflexionadas.

Es perceptible el uso de términos como estos, en los talleres dados en la ACIC. Lo que nos lleva a preguntar: ¿Será que esperamos utilizar estos conceptos en la enseñanza de la ACIC, o son atribuidos otros significados a estos términos?

A través de los relatos vistos hasta aquí, podemos observar como cada entrevistada actúa, piensa y se relaciona con los alumnos de diferente manera. En relación al arte, podemos percibir que las entrevistadas buscan utilizarlo en sus clases. Tal hecho puede ser visto a partir de dos aspectos: 1) existen relaciones con el arte presentes en el cotidiano de la ACIC; 2) no todos los abordajes hechos sobre el arte están de acuerdo con lo que apuntan los teóricos que presentamos. Al unir los dos aspectos, es admisible que pensemos que: el arte está presente en el contexto de la ACIC, mas la forma como los profesores trabajan con el en sus clases está volcada para los intereses, conocimientos y vivencias personales de cada uno. De esta forma, cada profesor que entra en contacto con los alumnos trae una nueva mirada, una nueva posibilidad de relacionarse con determinados asuntos y materiales. No obstante, existe el riesgo de que los alumnos no reflexionen sobre los contenidos, si estos no fueran abordados y discutidos con frecuencia. Las actividades prácticas se tornan mecánicas, obstruyendo la capacidad creativa, así como el sentido crítico de cada individuo.

Según dijimos al comienzo de esta sección, nuestro interés al analizar las entrevistas son las dos primeras preguntas del cuestionario que utilizamos. Partimos ahora para las consideraciones finales, a fin de verificar relaciones entre los conceptos vistos hasta aquí, bajo la concepción de teóricos y de las profesoras actuantes en la ACIC.

## **7. CONSIDERACIONES FINALES.**

Nuestro foco de atención, en esta etapa de la investigación, consiste en comprender la enseñanza de arte en la ACIC a través de los relatos de profesores que actúan en la ONG. Los conceptos que fueron abordados hasta aquí constituyen gran parte de nuestro corpus teórico, para que sea posible entender un poco los caminos entre teoría y

práctica de la enseñanza de arte, a fin de especificar nuestro estudio para: como se da esta enseñanza en las ONGs y, en especial en la ACIC, como institución que atiende a personas con deficiencia visual.

Retomando la concepción de educación por medio de arte, podemos pensar en la trascendencia de las artes en relación a las demás disciplinas a partir de la transdisciplinariedad: así como las clases de artes pueden adicionar contenidos de otras disciplinas, estas tienen la posibilidad de abordar ciertos asuntos a través de dinámicas que envuelvan el arte. Creemos que estos trucos, así como la ampliación de los contenidos, proporcionan aprendizaje más consistente que aquel fragmentado. Es esencial para que ocurra esa trascendencia, que los profesores estén dispuestos a intercambiar conocimientos, además de mantenerse actualizados sobre lo que sucede en el mundo y sobre los cambios por los cuales pasa la educación y el arte y también conocer investigaciones que se están llevando a cabo, nuevas teorías y propuestas educacionales y alteraciones de las leyes.

De acuerdo con lo visto en el análisis de las entrevistas de las profesoras, no hay, en este momento, ningún profesional con habilitación para dar clases de arte en la ACIC. De esta manera, la inserción de las artes visuales en la ONG se da por medio de dos vertientes: 1) Los talleres de artesanado; 2) La transdisciplinariedad, presente en las metodologías de enseñanza de una de las entrevistadas. Conforme a los relatos de las entrevistadas, algunos contenidos de arte son incluidos en sus clases, pero el arte no aparece como foco principal de la enseñanza de la ACIC. Como mencionamos en la sección cuatro, esto podría ocurrir de acuerdo con Carvalho, L. (2008).

Siendo así, los contenidos de arte relacionados al artesanado están más volcados para estímulos sensoriales y para la percepción táctil, ya que los alumnos tienen deficiencia visual. Consideramos importante retomar nuestro cuestionamiento con relación a la forma como la enseñanza del artesanado y por consecuencia, como la percepción sensorial es estimulada en esos alumnos. En determinados momentos de las entrevistas, percibimos que la producción de los alumnos se da en forma repetitiva, de acuerdo con las orientaciones de las profesoras.

¿Será que en esos momentos las actividades mecánicas son capaces de agregar conocimiento a los alumnos, o lo que se espera es sólo la confección de un producto más, que debe estar bien hecho para poder ser vendido *para* y apreciado *por* una persona vidente?

Frente a esta situación, es importante que recordemos los estudios de Dewey en relación a la importancia de la experiencia para el aprendizaje y, más específicamente, para la enseñanza de arte. Así, la experiencia consciente debe envolver la percepción de los sentidos y de las emociones para que sea posible alcanzar la consumación del momento. Obsérvese, que este camino sigue una dirección contraria a la de acciones mecánicas, que llevan a la cesación del momento.

En contrapartida, vimos que una de las entrevistadas afirmó que usa contenidos de arte en sus clases, de forma que estimulen el proceso creativo y el sentido crítico de los alumnos, además de mantenerlos sensibles en relación al mundo que les rodea. A pesar del abordaje transdisciplinario de esta entrevistada, que demostró bastante interés y conocimiento del arte, creemos que el arte podría tener espacio exclusivo en la enseñanza de las ONG, donde se abarquen contenidos como, por ejemplo, la historia del arte y el proceso artístico.

Según vimos en la sección 1, la idea de la educación a través del arte, surgió con Platón, siendo retomada por Read (1958), a partir del término *art education*. La traducción de investigaciones de Read (1958) al portugués llevó a que profesores de arte y otros estudiosos fundaran el movimiento Arte-Educación en Brasil. Es importante que recordemos, que son los profesores de artes, tanto en las escuelas como en los espacios culturales, los que se consideran arte-educadores. De esta forma, en nuestro país, el arte-educación no está vinculado a la educación abarcando todas las disciplinas aplicadas en las redes de enseñanza, o sea, el arte no es la base de la educación.

Las propuestas para enseñar arte se hicieron consistentes con la formación del movimiento Arte-Educación, preocupado con espacio, tiempo e importancia, destinados a la enseñanza del arte en las escuelas. Nos preguntamos, aquí, si actualmente los arte-educadores también están preocupados por enseñar arte en las ONGs y si es frecuente la presencia de estos profesionales en dichas instituciones. En relación a la ONG, que estamos analizando, nos preguntamos: ¿La forma como el arte aparece en su cotidianidad puede ser considerado arte-educación? ¿Cómo contribuye a la inclusión social la manera en que el arte está presente en esta ONG? ¿La presencia del arte en las clases que tienen otros contenidos es suficiente para que alumnos entiendan, de hecho, esta área del conocimiento? ¿Cuál es la importancia que ONG, profesores y alumnos atribuyen al arte?

Para concluir, la desvalorización del arte en nuestra sociedad es un agravante para la calidad de su enseñanza. Esa desvalorización puede influenciar los contenidos abordados, tanto en instituciones

vinculadas al gobierno, como en aquellas que tienen un sistema de autogestión. Conocer la realidad de la enseñanza de arte y poder compararla a los conceptos que los teóricos presentan es un paso extremadamente importante que hay que dar para que podamos proponer caminos de referencia en cuanto a la presencia del arte en las instituciones estudiadas.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos, (2008). Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos, (2003). As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez.
- CARVALHO, Lívia Marques, (2008). *O ensino de arte em ONGs*. São Paulo: Cortez.
- CARVALHO, Nanci Valadares de, (1995). *Autogestão: o nascimento das ONGs*. 2ª ed., rev. São Paulo: Brasiliense.
- DIONISIO, Ângela Paiva. Análise da conversação (2003). In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.) *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. v. 2. 3 ed. São Paulo: Cortez.
- DEWEY, John, (1980). Tendo uma experiência. In: Dewey, Coleção os Pensadores. *Arte como experiência*. São Paulo: Abril Cultural.
- EFLAND, Arthur D. et al, (2003). *La Educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- EFLAND, Arthur D. (2005). Cultura, Sociedade, Arte e Educação num Mundo Pós-Moderno. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos; GUINSBURG, J. *O Pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva.
- FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo, (1992). *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez.
- GUGEL, Maria Aparecida, (2007). *Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público: reserva de cargos e empregos públicos, administração pública direta e indireta*. – 2ª ed. Ver. – Brasília, Secretaria Especial dos Direitos Humanos.
- LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert, ( 1970). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou.
- MARTINS, Saul, (1973). *Contribuição ao estudo científico do artesanato*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial.
- READ, Herbert Edward, (1958). *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes.



- RICHTER, Ivone Mendes (2003). Multiculturalidade e Interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez.
- RUGIU, Antônio Santoni, (1998). *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas: Autores Associados.

### Fuentes electrónicas.

- ASSOCIAÇÃO Brasileira de Organizações Não Governamentais. Disponible en: <<http://www.abong.org.br>>. Acesso em 01 de out. de 2010.
- DEFICIENTE Disponible en: <<http://www.deficienteciente.com.br/2010/05/censo-do-ibge-2010-x-pessoas-com.html>>. Visitado el 18 de noviembre de 2010.
- GUIA Floripa. Disponible en: <<http://www.guiafloripa.com.br/turismo/ilhas/ianhatomirim.php3>>. Visitado el 20 de enero de 2011.
- PINTO, Júlia Rocha, (2009). *A temporalidade da mediação : reflexões acerca das ações educativas*. TCC (graduação). Faculdade de Artes Plásticas da Universidade do Estado de Santa Catarina. Disponible en: <<http://www.pergamumweb.udesc.br/dados-bu/00000/000000000000C/00000C45.pdf>>. Visitado el: 09 dic. 2010.

#### Sobre el autor:

**María Cristina R. Fonseca da Silva**

cristinaudesc@yahoo.com.br

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC - Brasil

Professora e pesquisadora do Centro de Educação a Distância – CEAD e coordenadora do Programa de Pósgraduação em Artes Visuais – PPGAV, da UDESC. Líder do grupo de pesquisa: Educação, Arte e Inclusão.

#### Para citar este artículo:

Fonseca, M. C., Sucupira, F. y Gonçalves, I. (2012). Concepciones sobre arte-educación en Brasil: Caminos entre la teoría y la práctica de la enseñanza regular a las ONGs. *Revista Fuentes*, 12, 29-40. [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa]. <http://www.revistafuentes.es/>

