Encontros e Conexões em Artes Visuais

Robson Xavier da Costa
Maria Betânia e Silva
(organizadores)

Editora UFPB

ENCONTROS E CONEXÕES EM ARTES VISUAIS

BOOK_ENCONTROS E CONEXOES ARTES VISUAIS.indb 1 14/11/2018 15:40

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitora MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
Vice-Reitora BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA
Pró-Reitora de Pós-Graduação MARIA LUIZA PEREIRA DE ALENCAR MAYER FEITOSA

EDITORA DA UFPB

Diretora IZABEL FRANÇA DE LIMA
Supervisora de Administração GEISA FABIANE FERREIRA CAVALCANTE
Supervisor de Editoração ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JÚNIOR
Supervisor de Produção JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

CONSELHO EDITORIAL ADAILSON PEREIRA DE SOUZA (Ciências Agrárias)
ELIANA VASCONCELOS DA SILVA ESVAEL (Linguística, Letras e Artes)
FABIANA SENA DA SILVA (Interdisciplinar)
GISELE ROCHA CÔRTES (Ciências Sociais Aplicadas)
ILDA ANTONIETA SALATA TOSCANO (Ciências Exatas e da Terra)
LUANA RODRIGUES DE ALMEIDA (Ciências da Saúde)
MARIA DE LOURDES BARRETO GOMES (Engenharias)
MARIA PATRÍCIA LOPES GOLDFARB (Ciências Humanas)
MARIA REGINA VASCONCELOS BARBOSA (Ciências Biológicas)

Robson Xavier da Costa
Maria Betânia e Silva
(ORGANIZADORES)

ENCONTROS E CONEXÕES EM ARTES VISUAIS

Editora da UFPB
João Pessoa
2018

BOOK_ENCONTROS E CONEXOES ARTES VISUAIS.indb 3 14/11/2018 15:40

Direitos autorais 2018 – Editora da UFPB

Efetuado o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA DA UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Impresso no Brasil. ***Printed in Brazil.***

Projeto Gráfico EDITORA DA UFPB

Editoração Eletrônica e Projeto de Capa ALICE BRITO

Imagem da capa ROBSON XAVIER DA COSTA

Catalogação na fonte:
Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

E56 Encontros e conexões em artes visuais / Robson Xavier da Costa, Maria Betânia e Silva (organização). – João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.
242 p. : il

ISBN 978-85-237-1303-4

1. Artes visuais. 2. Ensino. 3. Práticas docentes – Artes visuais. I. Costa, Robson Xavier da. II. Silva, Maria Betânia e. III. Título.

UFPB/BC CDU 7.01

Livro aprovado para publicação através do Edital nº 01/2017, financiado pelo programa de Apoio à Produção Científica - PRÓ-PUBLICAÇÃO DE LIVROS da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba.

EDITORA DA UFPB
Cidade Universitária, Campus I – s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
http://www.editora.ufpb.br
E-mail: editora@ufpb.edu.br
Fone: (83) 3216.7147

Editora filiada à:
Associação Brasileira das Editoras Universitárias

SUMÁRIO

CONEXÕES E DIVERSIDADE EM ARTES VISUAIS 7

A EXPERIÊNCIA EM ARTE NO ENSINO TÉCNICO: INVESTIGAÇÕES PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA 9

ESCOLA E MUSEU NUM PROCESSO DE MEDIAÇÃO DA ARTE CONTEMPORÂNEA 43

FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE EM ARTES VISUAIS NO SERTÃO DO SERIDÓ 67

MANTO DA APRESENTAÇÃO: A REPRESENTAÇÃO ALEGÓRICA DE BISPO DO ROSÁRIO 93

MEMÓRIAS DE UM PEDAGOGO QUE ENSINA ARTES VISUAIS 111

UTOPEDAGOGIA NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS NO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ 135

PONTOS DE ENCONTRO DA ARTE/EDUCAÇÃO: ENSINO, METODOLOGIA E PRÁTICAS DOS PONTOS DE CULTURA DO PORTAL DO SERTÃO DA BAHIA 153

"NÃO SE NASCE ARTISTA, TORNA-SE". METODOLOGIAS FEMINISTAS NA PESQUISA EM ARTES VISUAIS 177

ENSINO DE ARTE E A INTERAÇÃO CULTURAL INDÍGENA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE 187

ENTRE CORES E PESSOAS COM VISÃO SUBNORMAL 211

CONEXÕES E DIVERSIDADE EM ARTES VISUAIS

Dr. Robson Xavier da Costa
Drª. Maria Betânia e Silva

Encontros e Conexões em Artes Visuais é a continuidade de uma coletânea disponibilizada ao público pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE que reúne textos originados de Dissertações de Mestrado em Artes Visuais e outros resultados de pesquisas realizadas entre docentes e discentes da área de Artes Visuais na UFPB/UFPE, publicada desde a conclusão da sua primeira turma em 2012.

A pluralidade das temáticas aqui apresentadas ressalta a diversidade de investigações desenvolvidas na área das Artes Visuais no Nordeste brasileiro.Neste volume em específico, o elo condutor se centra nas questões da formação profissional, da mediação em instituições culturais, da inclusão sociocultural e dos estudos de gênero. Investigações que englobam aspectos pessoais,profissionais e humanos, a partir das relações estabelecidas pelo Ensino Contemporâneo das Artes Visuais e pesquisas em/sobre Arte Contemporânea, provocando nos pesquisadores e leitoresoutros sentidos, sensações, emoções, etc.

A formação de pesquisadores na área de Artes Visuais favorece o pensamento divergente, estimulando o questionamento e a construção do conhecimento contemporâneo, papel central da Pós Graduação no país.Ao proporcionar formação vertical e continuada em Artes Visuaiso PPGAV UFPB/UFPE favorece a diversidade de análises críticas, aproximando os/as pesquisadores/as com as questões socioculturais, reafirmando a necessidade de aproximação entre a Universidade pública e as comunidades investigadas.

Esta coletânea apresenta investigaçõesrealizadas no campo ampliado das Artes Visuais, envolvendo espaços múltiplos,temas diversos,

estudando artistas, obras e/oucrianças, adolescentes, jovens, adultos que por meio das Artes Visuais vivenciam o pensamento divergente experimentando processos criadores e inventivos.

Considerando que a escrita é fundamental para o registro e análise das experiênciasde investigação no universo acadêmico epor sua vez, na área de Artes Visuais a pesquisa deve dialogar comprodução/análise das imagens, passando a considerar as visualidades como objeto de pesquisa,publicar resultados de pesquisas desenvolvidas na área das Artes Visuais no Nordeste brasileiro é fundamental para minimizar as lacunas históricas existentes nesse campo de investigação, favorecendo a divulgação e ampliação do diálogo com outros/as pesquisadores/as do Brasil e do mundo.

O PPGAV UFPB/UFPE convida as/os leitoras/es a vivenciarem a experiência da reflexão a partir das imagens, das visualidades, das vivências humanas em/sobre Artes Visuais analisadas e apresentadas como resultados das pesquisas desenvolvidas na UFPB/UFPE.A partir desses escritos esperamos contribuir para a consolidação e ampliação dos processos formativos e criativos na área de Artes Visuais no Brasil.

A EXPERIÊNCIA EM ARTE NO ENSINO TÉCNICO: INVESTIGAÇÕES PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Me. Rafael Augusto da Silva Alves
Drª. Maria Betânia e Silva

Após a defesa da pesquisa que conferiu, a este autor, o título de Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal da Paraíba, o presente texto apresenta-se como o registro do desafio de compilar uma dissertação em poucas páginas de um artigo científico.

Os anos de envolvimento com a escrita da dissertação foram de intensa relação entre ensino e pesquisa, universidade e local de trabalho. Instâncias estas que tradicionalmente poderiam exigir do pesquisador o distanciamento, posicionando-se em terceira pessoa, em relação ao objeto de pesquisa.

Entretanto, nos campos de pesquisa em Educação e Artes, há o registro de pesquisadores que exploram os relatos de vida e reflexões sobre as próprias práticas, bem como aqueles que transitam nas áreas de fronteira entre fazer arte e fazer pesquisa. Esses modos de vivenciar a pesquisa encorajaram e fundamentaram a construção da dissertação evidenciada neste artigo.

Desse modo, no âmbito da Academia que busca a permanente pesquisa de suas práticas de produção de conhecimento, a apreensão do recorte espaço-temporal que constituiu o Ensino de Arte na modalidade integrada do IFPE *campus* Caruaru foi estruturada em três capítulos. O primeiro destinado ao local de onde se fala, o segundo sobre a prática docente e por último a aprendizagem significativa.

O *CAMPUS* CARUARU DO IFPE

O Instituto Federal de Pernambuco faz parte de uma rede federal de educação pública. Oferta gratuitamente, através de vestibular próprio, vagas em diversos cursos Técnicos, nas modalidades integrada ao médio e subsequente, além de Graduações e Pós-Graduações.

Esta instituição está alicerçada no princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Com uma atuação que vai do Litoral ao Sertão de Pernambuco, através de seus 16 *campi,* possui uma trajetória centenária.

Sendo assim, em 1909 foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices em todas as capitais do Brasil através do Decreto nº 7.566. Com intuito de formar operários e contramestres as escolas ofereciam curso gratuito a meninos de baixa renda que estudavam das 10:00 às 16:00 horas.

Em 1937, as escolas passaram a ser denominadas de Liceu Industrial. Mais tarde com a Lei Orgânica do Ensino Industrial houve a oferta de ensino médio e gradativamente o acesso foi destinado a todas as classes sociais.

A ampliação da estrutura se deu sobretudo com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 e através da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.

Durante esse período de expansão e melhoria a Escola Técnica funcionou em diferentes locais do Recife-PE. A primeira sede foi no prédio do atual Quartel da Polícia Militar, no bairro do Derby. Em seguida, foi transferida para o Ginásio Pernambucano, situado na rua da Aurora, no bairro da Boa Vista. Na terceira mudança a sede retornou ao bairro do Derby, mas na rua Henrique Dias, no prédio da atual Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj). Por fim, em 1983 com o nome de Escola Técnica Federal de Pernambuco (ETFPE) a sede do ensino técnico pernambucano foi situada no bairro do Curado, onde atualmente encontra-se o campus Recife do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).

A mudança de ETFPE para Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (Cefet-PE) ocorreu em 1999 com uma maior oferta de cursos técnicos de nível médio e superior. Em 2004, surgiram nesta instituição os cursos técnicos na modalidade integrada, através do Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Logo após, em 2005 com o Decreto nº 5.478 de 24 de julho, o ensino técnico foi integrado também a modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA). Antes disso, Pacheco (2011, p. 05) situa este momento como um contexto marcado pelo "ciclo neoliberal definido por um conteúdo ideológico fundado no individualismo e na competitividade que marcam a sociedade contemporânea".

Em 29 de dezembro de 2008, houve uma grande mudança no ensino técnico brasileiro com a publicação da Lei nº 11.892, que instituiu a rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica:

> 31 centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.[1]

Em Pernambuco, por exemplo, a expansão foi visível no intervalo de apenas seis anos, em 2008 eram seis unidades de ensino, em 2014 esse quantitativo aumentou para dezesseis. Assim, O IFPE é composto pelos *campi* Abreu e Lima, Afogados da Ingazeira, Barreiros, Belo Jardim, Cabo de Santo Agostinho, Caruaru, Garanhuns, Igarassu, Ipojuca, Jaboatão, Olinda, Palmares, Paulista, Pesqueira, Recife e Vitória de Santo Antão.

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO O TÉCNICO

Desde 1809, com o Colégio das Fábricas, criado por D. João VI que a Educação Profissional passou por transformações.

1 Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/index. php?option=com_content&view =article&id =56&Itemid=27>. Acesso em 27 de outubro de 2013.

Em 2004, com o Decreto nº 5.154, o Ensino Médio retomou a possibilidade de um currículo integrado a um curso técnico, adotando como eixos basilares a ciência, a cultura, a tecnologia e o trabalho.

Outras mudanças surgiram com a Lei nº 11.741/2008, que alterou o texto da LDBEN. Assim, a educação profissional técnica de nível médio pode ser desenvolvida das seguintes formas: articulada ao Ensino Médio e subsequente.

Na concepção em vigor no ano de 2017, o Ensino Médio Integrado atende a formação geral e a habilitação profissional técnica na mesma instituição de ensino, através de matrícula única. Esta modalidade é destinada àqueles estudantes que concluíram o Ensino Fundamental.

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

O trabalho como princípio educativo é eminentemente relacionado a uma dimensão ontológica e ético-política. Está, desse modo, vinculado à maneira de ser dos seres humanos. "Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida" (CIAVATTA; RAMOS; FRIGOTTO, 2012).

É apoiado na noção do trabalho como princípio educativo, e também um princípio ético-político, que Frigotto (1984, p. 04) enfatiza o dever de todos os seres humanos de participarem da produção de bens materiais, culturais e simbólicos. Em sintonia com essa argumentação, Ramos (2008, p. 09) também defende o trabalho como princípio educativo, pois este permite aos estudantes a compreensão de que todos somos seres de trabalho, conhecimento e cultura, desse modo o exercício pleno dessas potencialidades é basilar para a superação da exploração de uns sobre os outros.

Nesse sentido, está expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (BRASIL, 2013. p. 165) que:

> O trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio.

Saviani (1994, p. 12) situa o uso das novas tecnologias na educação no contexto da Segunda Revolução Industrial, a qual entende, sobretudo, pela transferência da execução de operações intelectuais para as máquinas, antes realizadas pelo homem. Nesse contexto, uma formação geral sólida assume papel importante, pois possibilita ao estudante a capacidade de trabalhar com conceitos e o pensamento abstrato.

Sendo assim, não cabe reduzir a função educativa do trabalho à sua função instrumental, pois apenas contribuirá para o isolamento dos componentes curriculares. É por isso que a modalidade de Ensino Médio Integrado busca a promoção de uma formação geral integrada a profissionalização, explicitando nexos entre os componentes curriculares.

Para Ciavatta e Ramos (2012. p. 06) essa integração aliada ao trabalho como princípio educativo é uma finalidade do Ensino Médio, não somente dos cursos profissionalizantes. Além disso, a modalidade de Ensino Médio Integrado à formação profissional diz respeito à integração entre os eixos do trabalho, da ciência e da cultura. De acordo com as autoras:

> O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas.

Diante das demandas desta última etapa da formação básica os três eixos caracterizam aspectos distintos para a sistematização do ensino. A integração do trabalho no sentido ontológico e no sentido de

ordem econômica, respectivamente, promovendo a compreensão das ações que modificam a natureza e a si mesmo e, também, através da venda da força de trabalho. A ciência, que recorta e analisa para nos permitir intervir na realidade. A cultura, que envolve valores éticos e estéticos, na produção e compartilhamento dos bens culturais.

Ramos (2008, p. 05) esclarece que o Ensino Médio é uma etapa da educação básica que esteve historicamente direcionada ao mercado de trabalho. Seja de forma imediata, baseada na crença de que os concluintes procurariam emprego logo após o final desta etapa, ou mediata, quando a entrada no mercado de trabalho seria após o término do curso universitário. Neste último caso, o Ensino Médio revela um caráter propedêutico ao preparar para o ingresso na universidade.

São muitas demandas para essa última fase da Educação Básica: formação profissional, iniciação científica, formação cultural ampliada, aprofundamento dos estudos desenvolvidos no Ensino Fundamental, formação centrada nos sujeitos ao invés do mercado, entre outras. Diante da dualidade entre formação profissional ou propedêutica, já explicitada, Ramos (2008) sugere um projeto de Ensino Médio unitário que alinhe essas diversas demandas orientadas pelo trabalho como princípio educativo.

Compreender o trabalho, tanto no sentido ontológico quanto econômico, como elemento integrador dos componentes possibilita que os estudantes percebam que "para que a humanidade exista todos têm que trabalhar. E se alguns não o fazem, é porque vivem da exploração do trabalho dos outros" (RAMOS, 2008. p. 08). Há uma preocupação com uma formação centrada nos sujeitos, ao invés do mercado.

Nesta concepção de Ensino Médio a integração entre os componentes curriculares se faz necessária em virtude da percepção da realidade concreta como um todo complexo. Assim, no embate de situações decorrentes da atividade laboral e, de modo geral, no convívio em sociedade, os sujeitos como seres históricos e sociais produzem conhecimento para mudar a natureza ao mesmo tempo em que são transformados por suas próprias ações.

A integração depende também da postura do docente ao conceber sua atuação para além da formação geral ao encontrar formas de atuação que levem em consideração o processo de produção da profissão técnica escolhida pelos estudantes. Esta perspectiva, defendida por Ramos (2005, p. 114) está atrelada ao entendimento de que "os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências".

Nesse aspecto a educação, em especial a modalidade de Ensino Médio Integrado, assume um papel decisivo na superação da dualidade entre formação básica e formação profissional. Com essa mesma finalidade a interdisciplinaridade destaca-se como elemento integrador dos saberes praticados no ambiente escolar.

Para Machado (2010) a estruturação do currículo, compreendido pela autora como hipóteses de trabalho e de ações didáticas, pode efetivar a integração entre formação geral e profissional do médio integrado, se as ações didáticas estiverem articuladas como parte de um todo organizado.

Assim como Saviani (1994), Machado (2010) enfatiza a valorização da formação geral. Esta tem sido reconhecida como componente fundamental de qualificação profissional. Por isso, há uma necessidade de compreensão do processo de ensino-aprendizagem que não perca a conexão com o todo complexo. Mesmo com a estratificação dos saberes, muitas vezes com finalidade didática, para a integração ocorrer é preciso a disposição tanto do professor quanto do estudante para buscar interrelações entre as partes e o todo.

Nesse sentido as DCNs (2013, p. 41) reforçam que:

> O Ensino Médio, como etapa responsável pela terminalidade do processo formativo da Educação Básica, deve se organizar para proporcionar ao estudante uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva; que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana.

Uma oposição entre formação geral e profissional não procede uma vez que não há técnica dissociada das relações e práticas humanas. A atividade laboral está inserida em um contexto complexo de componentes culturais, socioeconômico e ideológicos.

Portanto, a orientação do trabalho como princípio educativo na modalidade de Ensino Médio Integrado apresenta-se como uma possibilidade estruturante e convidativa às práticas interdisciplinares. Todavia, este é um desafio que está posto àqueles que buscam a superação do isolamento dos saberes e que possuem disposição para engendrar práticas de ensino que preencham de significado as aprendizagens.

O ENSINO DE ARTE NO *CAMPUS* CARUARU DO IFPE

A transição de escola técnica para instituto federal trouxe mudanças significativas. A amplitude da promoção de novos cursos e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão revelam a potencialidade de um trabalho de impacto social que vai além da tradição em habilitação profissional técnica.

O desafio da efetivação da integralidade entre a ciência, a cultura, a tecnologia e o trabalho, no tocante ao Ensino Médio Integrado, possui um diferencial muito positivo:um ambiente de trabalho que reúne docentes e administrativos de formações diversas.

A integração das ações desenvolvidas por esses sujeitos de saberes diversos fazem parte de uma instituição de educação que almeja *a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável da sociedade. Por esse motivo, a disponibilidade de tantas áreas do conhecimento ao alcance dos estudantes não deve apontar para uma relação de forças,* valorizando determinadas disciplinas sobre outras.

O IFPE objetiva como missão:

> Promover a educação profissional, científica e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, com base no princípio da indissociabilidade das ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e para o desenvolvimento sustentável da sociedade[2].

O ensino formal de Arte no *campus* Caruaru do IFPE iniciou em 2012 com a chegada dos cursos técnicos na modalidade integrada. Até a escrita deste artigo há apenas um professor para a disciplina de Arte. Esta é ofertada nos dois primeiros semestres de três cursos técnicos. Semanalmente são duas aulas de Arte que duram uma hora de trinta minutos. A disciplina representa a menor carga horária total de todos os componentes curriculares da formação geral dos três cursos técnicos desse *campus,* Edificações, Mecatrônica e Segurança do Trabalho. Não há professores de Dança, Música ou Teatro.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico dos cursos são doze disciplinas de Formação Geral que compõem a matriz curricular. A disciplina de Arte possui 72 horas-aula, representando apenas 50% da segunda menor carga horária que é ofertada pelas disciplinas de Filosofia e Sociologia. Em outro comparativo a Arte representa 16,67% de Matemática e Português, cada uma destas disciplinas possui 432 horas-aula e são as que detém maior carga horária na matriz curricular (Gráfico 01). Desse modo, das 3.024 horas-aula que totalizam as doze disciplinas da Formação Geral apenas 2,38% é destinado ao ensino formal de Arte. Levando em consideração que a formação geral e técnica do curso integrado de Segurança do Trabalho somam 4.752 horas-aula, a Arte ocupa 1,52% da carga horária total (Gráfico 02).

2 Acesso em: <http://portal.ifpe.edu.br/acessoainformacao/index.jsf?campi=Reitoria>. Acesso em 27 de outubro de 2013.

Gráfico 01 – Comparativo de horas-aulas entre as disciplinas de Formação Geral do curso técnico de Segurança do Trabalho.

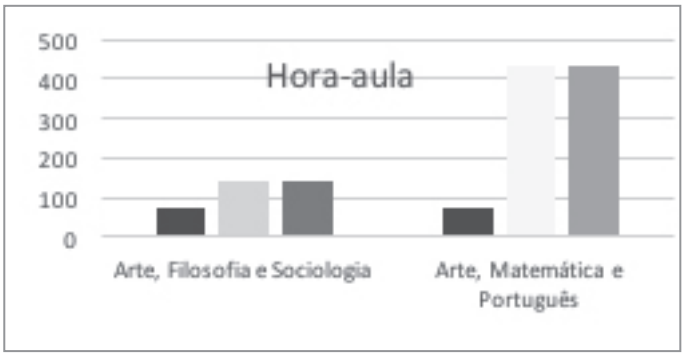
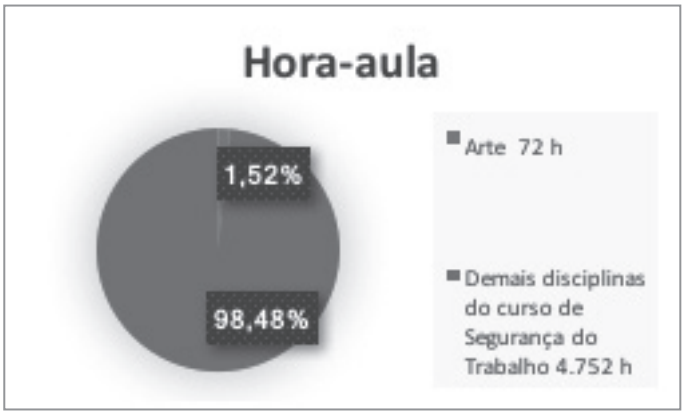


Gráfico 02 – Representação de horas-aulas da disciplina de Arte em relação a carga horária total do curso técnico de Segurança do Trabalho.



Estes dados situam o espaço destinado ao ensino obrigatório de arte nesta instituição e, sobretudo, revelam fortemente uma compreensão e entendimento da arte como um saber praticamente desnecessário ou com pouquíssima importância na formação humana e profissional. No entanto, apesar da pouca carga-horária é possível oferecer atividades de pesquisa e extensão para aqueles que demonstrem interesse.

Com a expansão da rede federal de ensino as inquietações e desafios desse espaço, que o Ensino de Arte se faz presente, estão cada

vez mais sendo objeto de pesquisa dos professores que ministram a disciplina de arte na modalidade Ensino Médio Integrado, como também aqueles que participam de cursos técnicos e superiores.

A professora do Instituto Federal da Bahia, *campus* Salvador, Diana Valverde de Almeida, relata que promove cursos em horário livre como estratégia para alinhar teoria e prática, pois a carga horária da disciplina de arte é pequena.

Almeida (2012, p. 02) ressalta que a apropriação de uma linguagem depende do entendimento de seus códigos. Por isso, ampliou o aprendizado da disciplina através de cursos livres.

Assim como no *campus* Caruaru a pouca representatividade da disciplina de arte na carga horária dos cursos técnicos implica numa delicada atribuição para o professor: fazer a escolha de conteúdos que sejam mais significativos para os estudantes. Outro aspecto decorrente disso é a alternativa da pesquisa e extensão como complemento do Ensino de Arte, excelente recurso. Mas, necessita de um horário específico para sua execução e, por isso, nem todos podem participar.

Para Oliveira (2012, p. 06) recorre aos cursos de extensão como alternativa de estender o contato dos estudantes com o ensino da arte.

Márcia Maria de Sousa, professora do Instituto Federal de Mato Grosso, *campus* Uberlândia, propõe algumas reflexões sobre o Ensino de Arte no âmbito da educação técnica profissional. Sousa (2012, p. 02) leva em consideração o fato da educação profissional está imbuída do trabalho como princípio educativo e, nessa perspectiva, chama a atenção para:

> Propor trabalhos que envolvam arte e cultura, em diferentes momentos do espaço educativo de formação profissional, corrobora com a construção da subjetividade na formação de profissionais críticos e autônomos que não apenas reproduzem informações, mas que são capazes de construir conhecimentos e de transformar a realidade em que vivem a partir da interação com outros sujeitos.

Assim, acredita que a formação para o trabalho, enriquecida pela experiência de atividades artístico-culturais, amplia a compreensão do mercado de trabalho e da sociedade.

Esses professores estão conscientes do potencial da Arte para formação dos sujeitos, mas esbarram numa carga horária mínima. Por outro lado, cada um busca estratégias para ampliar o contato com a Arte e seu ensino.

A preocupação com a promoção de atividades isoladas, sem evidenciar os nexos de significado com a formação profissional é um desafio presente no cotidiano dos professores que ensinam Arte na modalidade Médio Integrado dos Institutos Federais.

A PRÁTICA DOCENTE: A (RE)INVENÇÃO DE SI PELA INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E O FAZER ARTÍSTICO

O segundo capítulo da dissertação abordou a prática docente através do alinhamento entre os fazeres artísticos, docente e de pesquisa. Sendo assim, a realização da pesquisa concomitantemente a prática de ensino propiciou a revisão imediata e intensa do processo de Ensino Aprendizagem em Arte, permitindo que a preparação das aulas alcançasse a profundidade de uma pesquisa acadêmica.

O sujeito docente, ao ingressar no IFPE, distribuiu sua carga horária de trabalho com outras atividades além do ensino, como extensão, pesquisa e atividades administrativas. Essa organização da atividade laboral divergiu de experiências passadas que proporcionavam apenas a atuação em sala de aula. Com isso, a possibilidade de criação de projetos de extensão, bem como a elaboração da ementa da disciplina de Arte, desencadeou uma série de questionamentos no docente: Quem sou? O que vou ensinar? Como? Para quê? Para quem? Em que contexto?

Na busca pela promoção de uma aprendizagem significativa a conexão do aprendizado com o ambiente do estudante tornou-se uma

estratégia de diálogo com o conhecimento prévio do educando e, assim, há uma pretensão de preencher de significado esse saber que ocupa 1,52% da carga horária do curso técnico integrado que esteve no foco da dissertação.

O aprofundamento cultural dos estudantes, conforme a Lei nº 12.287/2010, passa pelo Ensino de Arte que contemple as expressões regionais. Dentre as experiências, envolvidas pela complexidade das relações dos sujeitos com o ambiente marcado pela urbanidade e ruralidade, há uma presença cultural muito forte que circunscreve o campus Caruaru, pois este está situado em um bairro reconhecido pela intensa e tradicional produção de arte figurativa em barro.

Muitos estudantes da comunidade vizinha ingressam nos cursos oferecidos pelo campus. Assim, a tradição de modelagem e queima do barro que representa a principal atividade econômica dessa localidade não poderia deixar de estabelecer nexos de significado com o Ensino de Arte.

O campus Caruaru do IFPE, fundado em 27 de agosto de 2010, surgiu ao lado do Alto do Moura, bairro bastante conhecido pela produção de arte figurativa. O artesanato do barro modificou definitivamente essa região, sobretudo pela presença de grandes mestres dessa arte como Vitalino (1909-1963), Manoel Eudócio (1931- 2016), Manoel Galdino (1929-1996), entre outros que foram importantes para promover a afirmação e a resistência de hábitos culturais, além de favorecer ascensão do comércio da produção de peças de barro como principal atividade econômica (LIMA, 2004). A produção de Arte dessa região conhecida como figurativa, utilitária e decorativa está distribuída por várias residências e ateliês, envolvendo em muitos casos famílias inteiras. Fazem parte os mestres Severino Vitalino, Zé Caboclo, Luiz Antônio, Elias Francisco dos Santos, Luiz Galdino, Zé Galego e as famílias dos mestres Gonzaga e Galdino.

O SUJEITO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COMPARTILHADA COM OS DISCENTES

Edgar Morin (1921 -), pesquisador do pensamento complexo, formado em Direito, Geografia e História, em *Os setes saberes necessário a educação do futuro* (2000) alerta para as cegueiras paradigmáticas. Estas são responsáveis pelo jogo de verdade e erro que exclui e/ou isola o conhecimento, sobretudo numa relação binária. Durante muito tempo a racionalidade foi "propriedade" do pensamento ocidental e europeu, percebendo nas outras culturas erros e atrasos. O novo milênio solicita a superação de dicotomias, dos pensamentos polarizados, do isolamento das hiperespecificidades dos saberes. Por esse motivo, Morin refere-se ao filósofo francês René Descartes (1596-1650), destacando que "o paradigma cartesiano separa o sujeito e o objeto, cada qual na esfera própria: a filosofia e a pesquisa reflexiva, de um lado, a ciência e a pesquisa objetiva, de outro" (MORIN, 2000, p. 25).

Pelo interesse no rompimento dessas fronteiras, estabelecendo o diálogo permanente entre o sujeito docente e a prática pedagógica como objeto de pesquisa, foi proposto na dissertação um contato reflexivo sobre a própria prática docente como professor de Arte, no Ensino Médio Técnico Integrado, do IFPE, campus Caruaru. Esse desejo encontrou respaldo nos estudos, sobre práticas reflexivas, desenvolvidos pelo sociólogo Philippe Perrenoud (1955 -), professor da Universidade de Genebra que atua com os temas, práticas pedagógicas, currículo e formação de professores.

Perrenoud (2002, p. 30-31) em, *A prática reflexiva no ofício de professor*, distingue a reflexão na ação da reflexão sobre a ação:

> Não há ação complexa sem reflexão durante o processo; a prática reflexiva pode ser entendida, no sentido mais comum da palavra, como a reflexão acerca da situação, dos objetivos, dos meios, do lugar, das operações envolvidas, dos resultados provisórios, da evolução previsível do sistema de ação. Refletir durante a ação consiste em se pergun-

> tar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, [...] Refletir sobre a ação é algo bem diferente. Nesse caso tomamos nossa própria ação como objeto de reflexão, seja para compará-la com um modelo prescritivo, o que poderíamos ou deveríamos ter feito, o que outro profissional teria feito, seja para explicá-la ou criticá-la.

A complexidade da atuação docente está em sintonia com o que Perrenoud esclarece sobre prática reflexiva. Esta, seja distanciada ou durante a ação, conforme Perrenoud (2002), contribui para tornar o professor autor de sua prática, distanciando-se do trabalho prescritivo, para modelar a prática pedagógica de acordo com a reação do estudante e do ambiente de aprendizagem que é permeado por contingências. O autor ainda ressalta que "o profissional reflexivo aceita ser parte do problema" (PERRENOUD, 2002, p. 198), num estado permanente de alerta, rever suas posições diante do saber, dos estudantes e do que possa melhorar sua prática.

Com apenas 6 anos o *campus* Caruaru do IFPE apresenta as dificuldades estruturais para a execução de trabalhos manuais em Arte. Obviamente não é possível creditar a essa situação a estagnação da ação pedagógica. Isso fez com que o docente refletisse sobre as possibilidades do fazer artístico na disciplina de Arte de acordo com a experiência da aproximação entre arte e vida.

Outro aspecto que motivou essa escolha foi o desejo de tornar o breve momento (um ano) de contato com arte algo significativo, pois esta etapa da formação dos estudantes pode representar o último contato deles com uma disciplina de arte.

Nesse sentido, a reflexão sobre a ação implica na ação reflexiva. A escolha do cotidiano como objeto de estudo, aproximando arte e vida, não compactua com o rigor de um currículo hermético. Vale ressaltar que a flexibilidade de atuar com o inesperado exige o cuidado para não perder o foco da aprendizagem em Arte. Para isso é preciso ter um planejamento como guia e clareza nos objetivos de cada ação pedagógica.

Para adensar a compreensão do sujeito docente do *campus* do IFPE em questão que realiza uma pesquisa acadêmica sobre a própria prática é oportuno trazer as contribuições de Ivor Goodson (2013), que destaca a história de vida como "uma narrativa triangulada, cujo tripé é formado pelo relato de vida, pelos testemunhos de outras pessoas e de documentos, bem como registros referentes à vida em questão" (GOODSON, 2013, p. 254).

Tanto a prática reflexiva de Perrenoud (2002) quanto o registro da história de vida descrito por Goodson (2013) contribuíram para que o professor de arte, em destaque na pesquisa, desenvolvesse a percepção sobre a finalidade de seu trabalho. Para ele, estaparte da concepção de ensino, em contínuo processo de construção, que é possibilitar ao estudante o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades para atuar em situações que o permitam interagir com a cultura/natureza, e consequentemente ser um trabalhador sensível aos impactos de suas escolhas.

Por esse motivo, as experiências estéticas no cotidiano buscaram o afloramento de poéticas, não com intuito de que todos fossem artistas, mas, diante do conjunto de saberes construídos no ambiente escolar, contribuir para o desejo de formação política do cidadão.

Sobre esses aspectos, no dia 03 de novembro de 2014 foi realizada uma atividade coletiva com a turma do segundo período de Segurança do Trabalho. O objetivo da aula foi subsidiar os estudantes com percepções de afetos resgatados pela memória de cada um deles. Para isso, todos deveriam trazer três objetos pessoais, nos quais fosse possível identificar alguma relação afetiva[3].

3 Esta atividade foi inspirada em outra desenvolvida pela professora Drª Maria Helena Mousinho Magalhães Pacheco na disciplina de Teoria das Artes Visuais, do programa de mestrado em Artes Visuais da UFPB/UFPE. Nesta oportunidade a professora solicitou três objetos ligados à memória individual dos estudantes para iniciar um processo performático.

As histórias pessoais, por vezes carregadas de emoções, foram socializadas com a turma inteira. Foi um momento de ouvir e conhecer mais o outro, sair um pouco do monólogo do professor, aprender com o companheiro de sala, pois o conteúdo da aprendizagem não é somente aquele que passou pelo crivo da ciência.

As histórias individuais foram apresentadas para que a partir desses relatos os estudantes escolhessem um tema para produção de um objeto artístico. Não se tratava simplesmente de escolher aleatoriamente um assunto para produzir o trabalho da disciplina, mas de encontrar sentidos em uma temática (relações familiares, violência, sustentabilidade, sexualidade, política, etc.) que tenha como ponto de partida os afetos já experienciados pelo estudante.

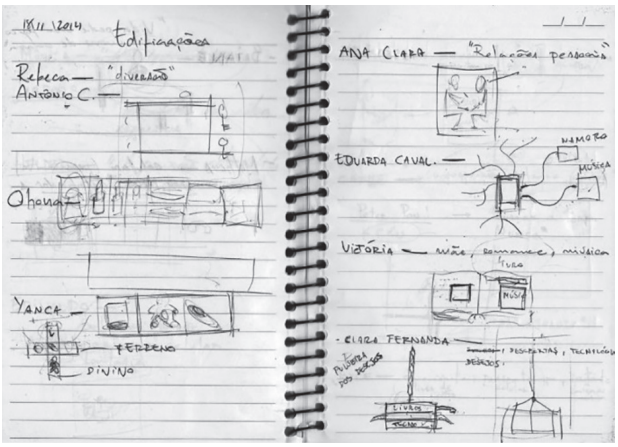
Os estudantes deveriam construir um objeto ou ação artística, para dar visibilidade aos *perceptos*[4] a partir de suas próprias histórias. As figuras 1, 2, 3 e 4 são imagens que representam o resultado final dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes fora do ambiente escolar. A figura 5 é o registro do processo criativo em que o professor desenhava as concepções dos estudantes sobre as produções artísticas.

Figuras 1,2,3 e 4: Produção dos estudantes

Fonte: Acervo próprio, 2014

4 Os conceitos de *Afectos e Perceptos* são, respectivamente, o enlaçamento entre duas sensações e o conjunto de sensações e percepções que vão além da existência do homem (Deleuze; Guattari, 1992).

Figura 5 – Caderno do professor com anotações de aulas.



Fonte: Acervo próprio, 2014.

Ao fazer o registro, por meio desses desenhos, nos acompanhamentos individuais dos estudantes, o docente percebeu alguns elementos evidentes. Sendo assim, é possível destacar a presença de objetos primários para a construção das produções artisticas, tais como: instrumentos de maquiagem, livros de ficção, celulares, sapatilhas, urso de pelúcia e chaves revelam questões relacionadas aos padrões de beleza que dialogam com o ambiente desses sujeitos, o prazer proveniente das conquistas da atividade esportiva, a experiência das sensações oriundas de leituras de textos ficcionais, o prazer de pilotar uma moto e a confiança dos pais registrada no ato de dar as chaves de casa.

A estes objetos os estudantes associaram palavras como passatempo, diversão, namoro, relações pessoais, raiva e paixão provocadas pelos objetos de beleza, infância e música. O acesso consciente dos estudantes a estes ambientes particulares evidencia um repertório de conhecimento prévio, potente para aproximações com campo da Arte.

Foi durante o processo criativo que os estudantes construíram códigos visuais, partindo de seus afetos. Em seguida, estudaram e dialogaram com temáticas que ultrapassam suas experiências.

Sendo assim, as sensações desencadeadas pela experiência com os objetos criados foram compartilhadas com os parceiros do curso. Esta foi uma oportunidade para a compreensão da experiência estética e do processo criativo, que são relevantes para o processo de ensino-aprendizagem em Arte.

Um dos intuitos de Perrenoud foi desdobrar os estudos do pedagogo norte americano Donald Alan Schön (1930-1997). Este defendia que a ação reflexiva, em diversas profissões durante as décadas de 1970 e 1980, era motivadora para a superação da ilusão de que a ciência teria respostas suficientes para a ação racional. Perrenoud deu continuidade a esses estudos, mas com foco no ofício docente. Consequentemente, a análise da prática docente, presente na dissertação, apontou para a ação reflexiva especificamente do professor de Arte.

A possibilidade de construção do currículo, quando está nas mãos do(s) docente(s), pode ser uma preciosidade de valor inestimável. Isso é viável quando este instrumento de organização do ensino não é prescrito por uma instituição ou procura atender prioritariamente os conteúdos abordados por um exame de ingresso para outro nível educacional, ao invés dos sujeitos. Sendo assim, a construção do currículo deve estruturar-se no diálogo, considerar a autonomia do docente e preservar a responsabilidade de instrumentalizar os estudantes de conhecimentos, habilidades e competências necessárias a continuidade dos estudos. Esse momento é revelador da afirmação do posicionamento ideológico, de assumir a responsabilidade de refletir continuamente sobre a finalidade do Ensino de Arte, sistematizando conteúdos avaliados como coerentes com a especificidade local/global dos estudantes e do docente.

No *campus* do IFPE são duas aulas seguidas de 45 minutos, durante seis meses, é necessária uma seleção cuidadosa do que apresentar aos estudantes. Diante disso, o docente busca direcionar esforços para identificar e afastar cada vez mais de sua prática a reprodução panfletária de circuitos de saberes hegemônicos que pouco contribuem para fazer o estudante interagir com a cultura que está inserido.

Na perspectiva de construção da disciplina o docente propõe um currículo aberto às contingências de cada turma que se inicia. Não insere

somente as produções artísticas norte americanas e europeias, mas faz um diálogo atemporal com as produções locais por entender que está inserido em um contexto globalizado de intercambialidades culturais. Por isso, os artistas e os grupos elencados pela História da Arte não são modelos para serem simplesmente copiados, a despeito de contribuírem substancialmente para o adensamento da formação do estudante. Afinal, compreendo que, como professor de arte devo promover nexos de sentido através dos diversos componentes encontrados na leitura de uma produção artística sejam eles, formais, simbólicos, históricos ou de outra natureza.

O docente busca a autoria no fazer pedagógico para contribuir com o protagonismo do estudante através do estímulo às poéticas pessoais. Não se trata somente de contribuir para a relação entre público e produtor de arte, mas de aflorar uma autonomia de posicionamento expressivo, criativo e sensível do estudante, e que isso seja significante enquanto forma de estar no mundo.

Essa liberdade de construção do currículo, todavia, não pode ser confundida com ausência de regras e que o Ensino de Arte pode ser configurado de qualquer forma. De fato, quem está na sala de aula com os estudantes ouvindo as referências culturais deles é o professor. É ele quem convive com a conexão de sua área profissional com a especificidade da região em que atua, por isso é importante a sua participação na construção de um currículo mais incisivo.

Assumir o protagonismo na docência requer ter ciência da responsabilidade de escolher conteúdos e métodos de ensino que sejam significativos para um grupo de estudantes.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM ARTES VISUAIS: A PRESENÇA DA ARTE NA PROFISSIONALIZAÇÃO DO ESTUDANTE

O entendimento da aprendizagem significativa, evidenciado no terceiro capítulo da dissertação, foi desenvolvido no diálogo entre as

questões epistemológicas do ensino da arte e a finalidade do currículo integrado da modalidade de ensino em questão. Para isso, foi proposta uma reflexão aportada especialmente pelas contribuições de David P. Ausubel (2003) com suas categorias de aprendizagem significativa, Jorge Larrosa Bondia (2002, 2013) através da noção de experiência, Marco Antônio Moreira (2006) acrescentando a subversão à aprendizagem significativa, Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992) evidenciando os afectos e perceptos da Arte, Lúcia Santaella (1998) e Jacques Aumont (1993) refletindo respectivamente sobre o domínio das imagens e sua expectação.

O ENSINO DAS ARTES VISUAIS E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O pesquisador e psicólogo norte-americano David P. Ausubel (1918-2008) desenvolveu preciosos estudos sobre a aprendizagem significativa. Estabeleceu um contraponto à concepção behaviorista, em destaque nos anos de 1960, que não valorizou como ele, o conhecimento prévio do estudante, premissa da aprendizagem significativa, pois os behavioristas acreditavam mais na forte influência do meio sobre os sujeitos. Sendo assim, a aprendizagem significativa, segundo Ausubel (2003), ocorre da interação entre ideias culturalmente significativas com aquelas já presentes no repertório de cada sujeito. Por isso, nas suas palavras:

> O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo ("saber") que envolve a interacção entre ideias "logicamente" (culturalmente) significativas, ideias anteriores ("ancoradas") relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o "mecanismo" mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos. (AUSUBEL, 2003, p. 04).

O mecanismo que o autor faz referência é a manifestação da disposição do estudante para aprender e relacionar o novo com o conjunto de conhecimentos dominados pelo estudante. Para despertar esse mecanismo não há uma teoria universalizante, tampouco cartilhas ou roteiros que apresentem ao professor os passos para essa experiência exitosa.

Na atuação do professor de arte do campus Caruaru, a proposta de atividades realizadas no cotidiano do estudante, o esclarecimento sobre os porquês do aprendizado em arte, a utilização de mapas conceituais em sala de aula, fazem parte de um repertório que almeja aproximar os conteúdos da arte das tensões do cotidiano de cada estudante. Ainda assim, a busca por ações que podem despertar o mecanismo da aprendizagem significativa é permanente, e a pesquisa da própria prática como dissertação intensifica a imersão na docência.

Ao passo que se considera previamente relevante a estrutura cognitiva do estudante para o processo de aprendizagem, é possível perceber, que a verticalização da relação entre professor e estudante, na qual o primeiro é o detentor do saber está cada vez mais fragilizada. Outros componentes do modelo tradicional de ensino, como o sistema de serialização, avaliações no formato de prova, a organização espacial da sala de aula, a estrutura arquitetônica da escola, também estão fragilizados.

Ausubel (2003) destaca três tipos de aprendizagem significativa: representacional, conceitual e proposicional. A fundamental é a representacional, pois permite a identificação do significado de símbolos e palavras unitárias. Em seguida, a conceitual está diretamente relacionada com a estrutura cognitiva do aprendiz, na medida em que recorre ao arcabouço de conceitos unitários originados da apreensão representativa e que são importantes para elaboração de novos conceitos, que por sua vez podem dialogar com outros presentes na cultura. Por fim, a proposicional é a construção do significado do conjunto de palavras dispostas em proposições ou frases, essa compreensão resulta em novas proposições e, por isso, é maior do que a soma de suas partes.

Ainda segundo o autor (2003) a aprendizagem conceitual se dá de duas maneiras: a primeira é a formação conceitual que ocorre por meio de experiências diretas na formulação de testes, hipóteses e generalizações, já a segunda, denominada assimilação conceptual, depende da quantidade de conceitos presentes na estrutura cognitiva do aprendiz e é responsável pela compreensão e resolução de problemas. Nesse sentido, apesar do pensamento de Ausubel ser direcionado para a linguagem verbal é possível aproximá-lo das contribuições do Professor David Thistlewood com o intuito de construir relações com o campo do Ensino de Artes Visuais. De acordo com Thistlewood (2008), uma das grandes contribuições da Arte para a educação é a sua capacidade para formação de definições conceituais permitindo as pessoas orientarem-se "a si mesmas em relação ao passado, presente e futuro, e simbolizam suas emoções e crenças ao fixá-las em formas concretas" (THISTLEWOOD, 2008, p. 123).

Tanto Ausubel (2003) quanto Thistlewood (2008) destacam a relevância do repertório pré-existente nos sujeitos para formações de novos processos cognitivos. Nas Artes Visuais, onde a imagem assume um protagonismo diante de tantas manifestações, grupos e poéticas, é possível pensar que as experiências imagéticas vivenciadas constantemente estão intimamente relacionadas com as memórias. Por esse motivo, foi pertinente para esta dissertação uma reflexão sobre a percepção da imagem e as contribuições da Arte para formação conceitual.

INVESTIGAÇÕES SOBRE A IMAGEM: APROXIMAÇÕES A/R/TOGRÁFICAS

Para Deleuze e Guattari (1992) a Arte conserva blocos de sensações, entendidos como um conjunto de *perceptos* e *afectos*. Estes dois conceitos manifestam-se a partir da obra de arte e independem da presença do homem. São percepções e sentimentos conservados na

obra de arte. Desse modo, a obra é um ser de sensações que existe em si e os artistas são capazes de tornar um momento do mundo durável.

Deleuze e Guattari (1992, p. 227) percebem que "o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá. Não é somente em sua obra que ele os cria, ele os dá para nós e nos transformamos com ele".

O Ensino de Arte do IFPE *campus* Caruaru esteve marcado pela busca por uma experiência significativa com esses blocos de sensações. Seja através do estudo, da análise e do contato com as produções daqueles que colocam a Arte como projeto de vida, como também a produção de sensações através de um fazer compartilhado com os estudantes. Deleuze e Guattari (1992, p. 214) acreditam que o grande desafio do artista é fazer com que os blocos de sensações permaneçam em pé sozinhos, para que existam além da presença do homem.

Foi pensando sobre essa questão, com intuito de trazer o fazer artístico para elastecer a investigação acadêmica, reconhecendo a atuação docente nas fronteiras do que é ser professor, artista e pesquisador, foi desenvolvido um trabalho poético intitulado *Epistemologia* para uma exposição coletiva[5] com os parceiros do Programa de Mestrado em Artes Visuais.

A obra *Epistemologia* trata-se de um espelho quadrado emoldurado, coberto por um tecido branco, rasgado em fendas que, através de um jogo ótico, ora permite o expectador se ver desfocando o espaço, ora perceber o entorno sem a nitidez de sua face. A materialidade resultante dessa reflexão (figura 6) é a consubstanciação do ensino, produção artística e pesquisa.

5 Exposição coletiva realizada durante o mês de gosto de 2014 no III Diálogos Internacionais. Evento promovido pelo mestrado de Artes Visuais da UFPB.

Figura 6: Epistemologia, 2014.
Material: espelho, tecido e papel. Rafael Alves

Fonte: Acervo próprio, 2014.

Naturalmente, o trabalho como professor de Arte revela uma preocupação com a recepção das produções artísticas. Afinal, nessa relação é possível perceber que alguém ensina algo, para outro, com um propósito. Não esquecendo que isto está inserido dentro de uma perspectiva mais ampla, conforme a contribuição de Charlot (2013, p. 180) quando este define que "o ato de ensino-aprendizagem não é unicamente um encontro entre dois indivíduos, professor e aluno; é mais profundamente um processo antropológico que embasa a especificidade da espécie humana".

Assim como, o artista que amadurece sua poética ao longo de um percurso marcado pela construção de trabalhos poéticos, o professor desenvolve sua prática no decorrer da experiência em sala de aula. Conceber e investigar esse espaço escolar como poética, como possibilidade de intervenção mútua entre professor e estudante na construção da poética desses sujeitos é fundamental para entrelaçar o ensino, a pesquisa e produção artística.

Estas questões permeiam o cotidiano de professor de arte do IFPE campus Caruaru, bem como foram relevantes para concepção desta produção artística, que permite ao expectador percorrer o inebriante caminho da busca por respostas para perguntas como: O que nos diz uma imagem? O que ela fala de mim? Quais as chaves para decodificar o diálogo latente entre eu e a imagem?

Almeida (2009), que desenvolveu um estudo sobre as trocas, aproximações e distanciamentos entre criar e ensinar, ressalta que:

> A relação entre ensino e produção de arte ocorre, em primeiro lugar, nas trocas que acontecem entre uma atividade e outra. Muitas vezes, as questões, as pesquisas, a temática, os materiais e os procedimentos que os artistas-professores desenvolvem em seu trabalho pessoal são levados para a sala de aula (ALMEIDA, 2009, p. 82).

As três produções artísticas do docente presentes na dissertação encontram aproximações com a A/r/tografia. Este termo refere-se a uma metodologia de pesquisa rizomática, que, conforme Irwin e Springgay (2013, p. 143) "se sustenta em práticas de artistas-educadores comprometidos com pesquisas vivas em processo, e é esta pesquisa que expõe a identidade de um pesquisador".

Na A/r/tografia há uma problematização simultânea da imagem e do texto. Por isso, Irwin e Springgay (2013, p. 146) afirmam que "está engajado na a/r/tografia significa pesquisar o mundo em ambos os processos, notando que não são separados ou processos ilustrativos, mas processos interconectados". Sobre este aspecto, nesta pesquisa, texto e imagem ainda não constituem uma visualidade de fronteira. Embora minha imersão nesta pesquisa viva, diante da reflexão sobre a própria prática que entrelaça arte, educação e pesquisa, reside na interconexão, no entrelugar, desses três campos de atuação.

Evidentemente o desenvolvimento desta pesquisa, de maneira consciente, interfere na atuação docente, que consequentemente torna-se pesquisa. Do mesmo modo, as produções não existiriam descontextualizadas da prática docente e da pesquisa.

Irwin e Springgay (2013, p. 149) destacam "o trabalho a/r/tográfico implica viver a pesquisa no entrelugar, bucar constantemente complicar aquilo que ainda tem de ser nomeado".

Para Oliveira (2013, p. 03) as metodologias, incluindo a a/r/tografia, que intentam compreender a complexidade das experiências vividas a partir da ótica daquele que está inserido nela, possuem a "convicção de que o conhecimento também pode derivar-se da experiência".

A experiência de transitar no entrelugar da arte, do ensino e da pesquisa, que para Irwin e Springgay (2013) é marcada pelo envolvimento da teoria, práxis e poesis, abre precedentes para a maturação do processo de constituição de uma visualidade de fronteira entre texto e imagem em pesquisas posteriores. Afinal, a A/r/tografia apresenta-se como uma potencialidade no engendramento de novas formas de relacionamento com as imagens.

MAPAS CONCEITUAIS: APROXIMAÇÕES COM O CONHECIMENTO PRÉVIO DO ESTUDANTE

A técnica dos mapas conceituais foi desenvolvida por Joseph Novak (1932-) e estabelece uma organização e representação do conhecimento. Está fundamentada na teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel e apresenta uma organização gráfica de conceitos e suas relações de significado.

Mesmo com as orientações sobre a construção dos mapas conceituais nenhum dos estudantes escreveu as relações de conexões entre os conceitos. Dos nove que responderam os mapas conceituais, apenas em um dos mapas foi possível perceber que a estudante sinalizou de lápis o cruzamento de linhas entre os conceitos, mesmo assim apagou. Sendo assim, apenas uma estudante se aproximou da relação de significado entre conceitos que os mapas conceituais propõem.

Em outro momento, no decorrer das aulas o docente de Arte questionou os estudantes do segundo período, nas três turmas em que leciona, e poucos afirmaram já ter ouvido falar em mapas conceituais, e mesmo estes não souberam explicar.

Novak (2010, p. 17) alerta que:

> Os alunos muitas vezes comentam que é difícil acrescentar palavras de ligação às 'linhas' de seus mapas conceituais. Isso se deve a má compreensão do relacionamento dos conceitos – e são as palavras de ligação que especificam esse relacionamento.

Ao preencher o diagrama a estudante organizou seu conhecimento prévio sobre o que confere sentido a arte. É possível perceber que ela apropria-se de seu conhecimento prévio na medida em que estrutura hierarquicamente conceitos presentes em sua memória, oriundos de uma experiência de vida.

ENTRE OS PARES: ENTREVISTAS PARA OS DOCENTES

Uma entrevista estruturada com 11 perguntas foi aplicada para os 8 dos 9 docentes de disciplinas técnicas do curso de Segurança do Trabalho. Um docente não foi incluído na pesquisa, pois ingressou no IFPE – *Campus Caruaru* recentemente no segundo semestre de 2015. Desse modo, a análise desta entrevista estruturada foi desenvolvida a partir dos 4 docentes que responderam.

A finalidade da aplicação desta entrevista foi a coleta de informações relacionadas à especificidade da organização do Ensino Médio na modalidade integrada, interdisciplinaridade entre a arte e o conhecimento técnico e ao entendimento desses docentes sobre o Ensino de Arte.

Os docentes sinalizaram positivamente para a interdisciplinaridade entre Formação Geral e Formação Técnica, inclusive indicado quais as disciplinas técnicas poderiam estabelecer relações com as de formação geral.

Além disso, os docentes acreditam que esta interação potencializa o desenvolvimento de habilidades como empatia, cooperação, mediação de conflitos, liderança, boa comunicação, e viabiliza o senso crítico do estudante através de fatos reais ou fictícios.

Em relação a disciplina de Arte um dos professores citou a possível interação entre doze disciplinas técnicas e destacou a sinalização de segurança como uma zona de interseção entre essas áreas do conhecimento. Ressaltando os aspectos como as cores, o texto, a imagem do humano e os Equipamentos de Proteção Individual (EPI). Também menciona que a elaboração de banners, placas e gráficos estatísticos melhoram a atuação do técnico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi motivada pela busca e análise das contribuições do processo de ensino-aprendizagem em Arte favoráveis a uma aprendizagem significativa na modalidade de Ensino Médio Integrado do *campus* Caruaru do IFPE. Isso implicou, considerando como delimitação do campo de pesquisa, a análise da própria prática docente focada na modalidade integrada do curso Técnico em Segurança do Trabalho.

Foi preciso uma imersão no ambiente de trabalho e nas compreensões sobre o próprio fazer, ouvir estudantes, aplicar entrevistas estruturadas para os pares docentes e conhecer em que condições o Ensino de Arte acontece.

Ficou constatado que o Ensino de Arte no *campus* Caruaru representa 1,5 % da carga-horária da matriz curricular do curso Técnico em Segurança do Trabalho. Isto evidencia uma disparidade da carga horária, especialmente, em relação as outras disciplinas da Formação Geral. Estas disciplinas fazem parte do conjunto de saberes fundamentais para o exercício das diversas profissões e formação da consciência cidadã. Contudo, ainda que a Arte contribua com as leituras de mundo, através do desenvolvimento da percepção, da criticidade, da imaginação e das sensações, sua presença na grade curricular é pouco explorada.

O Ensino de Arte estudado nesta pesquisa apresentou ações e um plano de ensino centrados nos sujeitos e seus cotidianos, na perspectiva de inseri-los numa formação integral conforme é sinalizada pela a missão

do IFPE. Essas ações tornam-se necessárias, pois como foi constatado numa turma do segundo período de Segurança do Trabalho, apenas 5% dos estudantes acreditaram na importância de estudar todas as disciplinas da Formação Geral para ter uma boa formação técnica.

Os questionários destinados aos estudantes foram oportunos para mostrar a compreensão deles sobre o processo de ensino-aprendizagem em que estão inseridos. Revelaram que grande parte não percebe a Formação Geral e a Formação Técnica como saberes integrados. Também ficou evidente como eles não estavam familiarizados com a Aprendizagem Significativa, tanto no seu significado quanto na construção de mapas conceituais.

A aplicação dos mapas conceituais revelou indicadores sobre o conhecimento prévio dos estudantes. Suas compreensões sobre as Artes Visuais, as classificações em rótulos como expressão visual e expressão musical, além de elementos relacionados à interpretação da Arte.

Os docentes entrevistados também percebem a relação entre a arte e algumas disciplinas técnicas, embora sempre na perspectiva da arte contribuir com a área técnica. O movimento contrário não foi mencionado por eles. Metade deles não acredita que o fato dos estudantes cursarem 14 disciplinas em seis meses possa prejudicar a aprendizagem. A outra metade sugeriu entre 6 e 7 disciplinas como suficientes para esse período de seis meses.

Nas entrevistas, os estudantes demonstraram um maior envolvimento nas elaborações das respostas, diferente dos questionários. As compreensões sobre a interdisciplinaridade da Arte e outras áreas revelou um destaque para as disciplinas da Formação Geral, o que reforça uma relação com o saber compartimentalizada, pois ainda é insuficiente a percepção da integração entre a Formação Geral e a Formação Técnica.

No que diz respeito à presença da Arte na profissionalização do estudante foram encontradas contribuições, principalmente, sobre a manipulação de códigos visuais e na percepção do ambiente de risco. No segundo exemplo, o exercício de desenvolver a percepção para

compreender as visualidades circundantes, está de acordo com o processo de ensino-aprendizagem em Arte que propõe ao estudante a produção artística realizada com o corpo no cotidiano.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Ser artista, ser professor**: razões e paixões do ofício. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

ALMEIDA, Diana Valverde de. **Ensino das Artes Visuais no Contexto da Escola de Formação Profissional**: uma proposta de ação pedagógica. In: CONFAEB ARTE/EDUCAÇÃO: corpos em trânsito, 22., 2012, São Paulo. Anais.São Paulo: Unesp, 2012. p. 1-12. Disponível em: <http://faeb.com.br/livro03/Arquivos/comunicacoes/071.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2015.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimento:** Uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano edições técnicas, 2003.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, Apr. 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Disponível em:< http://redefederal. mec. gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=27>. Acesso em 27 de outubro de 2013.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

_____, Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

_____. Lei nº 12.287, de 03 de julho de 2010.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.

_____. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil**: dualidade e fragmentação. Retratos da Escola, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992

DIAS, Belídson. "**Investigação como pintura**". In DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Orgs.) Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia. Santa Maria: Edufsm, 2013. pp. 197-206.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemologicas do conheciment escolar . Porto Alegre: Artes Medicas, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. seminários, v. 1987, p. 1995-1998, 1984.

_____, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores - excertos**. Disponível em: < http://juntosnaejadf.files.wordpress.com/2012/10/texto-completotrabalho_princip_educativo1.pdf>. Acesso em 23/12/2015.

GOODSON, Ivor "Historiando o eu: a política-vida e o estudo da vida e do trabalho do professor" in MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual.** Santa Maria: da Ufsm, 2013.

IFPE, Histórico. Disponível em:<http://reitoria.ifpe.edu.br/institucional/index.jsf?page=Hist%25C3%25B3rico&campi=Reitoria>. Acesso em 24 de março de 2015.

IRWIN, Rita L; SPRINGGAY, Stephanie."**A/r/tografia como forma de pesquisa baseada na prática**". In DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Orgs.) Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia. Santa Maria: Edufsm, 2013. pp. 197-206.

LIMA, Sandra. **Invenção e tradição**: uma trajetória de resistência pelo espaço da memória. Resgate, Campinas, SP, n. 13, p. 135-152, 2004.

MACHADO, Lucília. **Ensino médio e técnico com currículos integrados**: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. Educação

profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, p. 80-95, 2010.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa subversiva. **Série-estudos: Periódico do Mestrado em Educação da UCDB,** Campo Grande, v. 1, n. 21, p.15-32, jun. 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez ; Brasilia : Unesco, 2000.

NOVAK, Joseph D.; CAÑAS, Alberto J. **A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los**-Doi: http://dx. doi. org/10.5212/ PraxEduc. v. 5i1. 009029. Práxis Educativa, v. 5, n. 1, p. 9-29, 2010.

OLIVEIRA, Elielson Carlos de. **A Extensão como caminho para prática artística no Instituto Federal de Alagoas – Campus Murici**. In: CONFAEB ARTE/EDUCAÇÃO: CORPOS EM TRÂNSITO, 22., 2012, São Paulo. Anais**.** São Paulo: Unesp, 2012. p. 1 - 10. Disponível em: <http://faeb.com.br/livro03/Arquivos/comunicacoes/410.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2015.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Contribuições da perspectiva metodológica 'Investigação Baseada nas Artes'** E Da A/R/Tografia Para As Pesquisas Em Educação. In 36ª Reunião Anual – ANPED. Goiânia, 2013. Anais. Disponível em: < http://36reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 12 set. 2015.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: Moderna, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no oficio de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v.8, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. **Imagem –** Cognição, semiótica é mídia**.** São Paulo: Iluminuras, 1998

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, p. 147-164, 1994.

SOUSA, Márcia Maria de; RIBEIRO, Iury Nogueira. **Talento federal: possibilidades de práticas educativas em Arte e interações culturais no Ensino Técnico-Profissional**. In: CONFAEB ARTE/EDUCAÇÃO: corpos em trânsito, 22., 2012, São Paulo. Anais.São Paulo: Unesp, 2012. p. 1-12. Disponível em: <http://faeb.com.br/livro03/Arquivos/comunicacoes/385.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2015.

THISTLEWOOD, David. "Arte contemporânea na educação: construção, re-construção, reações dos estudantes brasileiros e britânicos ao contemporâneo" In BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

ESCOLA E MUSEU NUM PROCESSO DE MEDIAÇÃO DA ARTE CONTEMPORÂNEA

Ma. Olga Maria do Nascimento Lopes Cabral[1]
Drª. Renata Wilner[2]

INTRODUÇÃO

Apresento parte da pesquisa *"A relação entre escola e museu na mediação da arte contemporânea para estudantes do IFPB"*, de minha autoria, com orientação da professora Renata Wilner Nesse recorte trago, em linhas gerais, o conteúdo do referido trabalho e teço considerações sobre arte contemporânea e sua receptividade pelo público, mediação cultural e mediação na escola e no museu, com os resultados obtidos.

A pesquisa teve como tema a mediação cultural no ensino de Arte. A análise ocorreu a partir da mediação cultural realizada no museu Estação Cabo Branco – Ciência, Cultura e Artes e IFPB, com um grupo de estudantes para os quais leciono neste Instituto. Consistiu, pois, num trabalho dissertativo em que abordei a ampliação do olhar dos educandos a partir da relação de reciprocidade entre o museu e a escola.

A escolha por estudar mediação cultural realizada pelo referido museu, deveu-se ao fato dele ter como missão levar cultura, arte, ciência e tecnologia à população de forma gratuita e ter obras expostas, de forma ininterrupta, durante todo o decorrer do ano. Além disso, realizei, com os estudantes da rede municipal de ensino de João Pessoa, visitas às exposições nessa instituição e sempre vinha me questionando sobre a importância dessa ação, para a formação deles, daqueles "passeios", como

1 Mestre em Artes Visuais pelo PPGAV UFPB/UFPE e Docente do Instituto Federal da Paraíba.

2 Doutora em Artes, Professora do PPGAV UFPE/UFPB e orientadora desta investigação.

costumavam chamar. Era visível a empolgação e o clima festivo presente naquela atividade diferenciada. Entretanto, ao observar aquela cena, me questionava: "Além desse entusiasmo e alegria, o que esse encontro ou contato com a arte, num ambiente fora da escola, pode provocar ou proporcionar à formação desses estudantes?"

Essa pergunta ficou sem resposta. Emociono-me ao lembrar que não dispunha de tempo suficiente para refletir sobre a minha prática, chegando muitas vezes a realizá-la de forma "atropelada", sem planejamento e tendo como suporte e estratégia o cumprimento da sequência dos livros didáticos. Na ocasião, eram 20 turmas em duas escolas e o cargo de vice-diretora que me ocupavam 70 horas semanais.

Atualmente, como professora do IFPB, *campus* João Pessoa, constato que a maioria dos estudantes recém ingressos nunca frequentou uma exposição de artes visuais e tão pouco sabe o que é arte contemporânea. Tive, então, para este trabalho, a seguinte hipótese: a mediação cultural, através da escola e museu, proporciona contribuições para a compreensão da arte contemporânea pelos estudantes. Assim, trouxe para o meu atual contexto como professora a seguinte questão: quais contribuições a mediação cultural, vivenciada pelos estudantes no IFPB e na Estação Cabo Branco de Ciência, Arte e Cultura, traz para a sua compreensão sobre arte contemporânea?

O estudo, enfim, foi organizado em três capítulos:

1 – Arte contemporânea e o público;

2 – Relação entre escola e museu;

3 – Processo educativo para a compreensão da arte contemporânea pelos estudantes do IFPB.

No primeiro capítulo discorro sobre arte contemporânea, contextualizando-a historicamente, tecendo considerações sobre características gerais que a definem como tal e sua receptividade pelo público espectador. Apresento, a partir de suas características, imagens de obras de arte de Lígia Clark, Vik Muniz, Carlito Carvalhosa, Élida Tessler, Valéria Martins, Song Dong. Abordo também sobre a leitura de obra de

arte contemporânea, mediação cultural no que concerne a concepções e práticas desenvolvidas no museu e na escola.

No segundo capítulo, teço considerações sobre educação formal e não formal, já que escola e museu estão, respectivamente, inseridas nestas categorias. Abordo ainda a relação de reciprocidade entre escola e museu, com exemplos que demonstram esse tipo de relação, incluindo uma experiência preliminar de mediação realizada com os estudantes do IFPB no Estação Cabo Branco Ciências, Cultura e Artes.

O terceiro capítulo se refere aos resultados da pesquisa, levando em conta todo o processo de desenvolvimento deste trabalho. Aqui o leitor terá uma ideia mais concreta da metodologia adotada, das dificuldades e soluções encontradas e finalmente das contribuições que a escola e o museu proporcionaram aos estudantes do IFPB para a compreensão da arte contemporânea.

Faço um breve levantamento histórico do Instituto Federal da Paraíba, além de mencionar informações sobre o curso Integrado e mais especificamente sobre o de Instrumento Musical, além do perfil dos estudantes envolvidos na pesquisa. Discorro também sobre o Estação Cabo Branco – Ciências, Cultura e Artes, instituição cujo contexto é parte da pesquisa.

Relato a experiência na qual procuro identificar a leitura que tais estudantes fazem na arte contemporânea antes e após a mediação cultural, que ocorreu através de duas visitas ao museu e em sala de aula. A interpretação dos resultados da pesquisa fundamenta-se em alguns teóricos que considero pertinentes à elucidação das questões que envolvem o objeto de estudo.

Abordo a arte contemporânea em estudos empreendidos por autores como como Freire (2006), Parsons (1999), Archer (2008), Bourriaud (2009) através dos quais é possível chegar ao entendimento dessa categoria de arte quanto a origem, conceito, características, etc. A leitura ou a receptividade da arte contemporânea pelo grande público estão fundamentados também em Archer (2008), De Fusco (1988),

Chiarelli (2009), Canclini (2012), Ghiraldelli (2015), Spricigo e Silveira (2007), Plaza (1990), Sgarioni (2009) e Menezes (2007).

Ao abordar sobre mediação cultural busco fundamento em Darras (2009), Martins (2005), Pinto (2010), Coutinho (2011), Honorato (2010), Alencar (2008), e Silva (2009). Ainda no que concerne a esse tema, mas especificamente sobre mediação na escola, faço referências a Uriarte (2015), Chiovatto (2012), Penharbel (2010) e em se tratando da mediação ocorrida no museu, Pinto (2012), Coutinho (2008 e 2009) e Grinspum (2012) são as referências.

Finalmente, em se tratando de educação formal e não formal ou da relação entre escola e museu, respaldo este trabalho em autores como Gohn (2006), Graebin e Paz (2012), Barbosa, Coutinho e Sales (2005), Martins, Piosque e Guerra (1998), Pinto (2012), Lima (2009), Orofino (2009) e Bay (2012).

O trabalho de campo foi desenvolvido com estudantes do ensino Integrado do IFPB, *campus* João Pessoa, aos quais leciono, mais precisamente aqueles que pertencem a uma mesma turma do curso Instrumento Musical. Entenda por ensino Integrado, o Médio e o Técnico. O grupo é composto por nove estudantes que vivenciaram a experiência de mediação cultural, via IFPB e visitas a exposições de arte no Estação Cabo Branco – Ciência, Cultura e Artes. As visitas ocorreram no primeiro e no segundo semestre do ano letivo 2015. Tais exposições eram de arte contemporânea, uma vez que minha intenção foi a de identificar a compreensão a partir da mediação cultural no que tange a esse tipo de arte. A pesquisa é de natureza qualitativa, com a utilização de vários instrumentos para a coleta de dados: questionários compostos de perguntas abertas e fechadas, entrevistas, documentos como folders e panfletos do museu e observação em campo.

A metodologia aplicada é de pesquisa-ação. Sobre ela Thiollent escreve:

> (...) é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os

> pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (2011, p. 20).

O enunciado traduz bem o caráter dessa pesquisa: trata-se de uma intervenção junto ao grupo de educandos do Ensino Médio Técnico em Instrumento Musical, do IFPBCampus/João Pessoa, para o qual leciono. O grupo participou de uma ação de mediação cultural envolvendo escola e museu. A ação tem como uma de suas justificativas a existência de uma lacuna na compreensão de educandos, acerca da arte contemporânea, trazida da sua formação do ensino fundamental e de sua própria vivência.

Trata-se de um processo em que planejo as ações, executo a intervenção, observo todo o processo e obtenho resultados e conclusões reflexivas. A intervenção não foi executada apenas por mim, mas contou com a participação dos educadores do museu, fato que a torna uma intervenção compartilhada.

As etapas da intervenção foram as seguintes:

1ª etapa: Aplicação de um questionário aos estudantes da turma do curso técnico em Instrumento Musical. Proposta de trazerem uma imagem de uma obra de arte de acordo com o gosto pessoal de cada um.

2ª etapa: Apresentação da imagem, trazida de casa, e justificação da escolha.

3ª etapa: Visita a 1ª exposição no Estação Cabo Branco Ciências, Cultura e Artes.

4ª etapa: Debate e relato escrito com a escolha de uma das obras exposta no museu.

5ª etapa: Exibição do filme "Isso é arte?". Relato escrito edebate.

6ª etapa: Exibição do filme "O que é arte contemporânea?". Relato escrito edebate.

7ª etapa: Apresentação oral, pelos estudantes, de imagens de arte contemporânea.

8ª etapa: Exposição oral, pela professora, de modalidades de arte contemporânea.

9ª etapa: Elaboração de uma proposta de um trabalho artístico a partir da vivência sobre arte contemporânea na escola e no museu.

10ª etapa: Montagem, exposição de um trabalho artístico e elaboração de um conceito sobre arte contemporânea.

11ª etapa: 2ª visita a exposição.

12ª etapa: Desdobramento da visita.

13ª etapa: Aplicação de um questionário.

Esse processo possibilitou-me analisar o impacto da mediação na compreensão dos educandos sobre arte contemporânea.

Para caracterizar o tipo de mediação cultural exercida junto aos estudantes, foi aplicado um questionário ao educador (mediador) e coordenadora do setor educativo do museu, através do qual são abordadas questõesreferentes à sua formação, o planejamento que faz, suas estratégias de mediação, suas concepções de arte contemporânea e da relação entre escola e museu, etc.

Para melhor compreender como a mediação acontece num determinado espaço, nesse caso no Estação Cabo Branco – Ciência, Cultura e Artese no IFPB, é fundamental contextualizá-los enquanto ação inserida num espaço institucional. Para isso recorro, em se tratando do museu, à consulta de documentos elaborados pela instituição e disponível em seu site oficial[3], além de material impresso (panfletos, folders, etc.), situando-a historicamente e possibilitando conhecer a sua dinâmica no que concerne às atividades ali realizadas e mais especialmente, as exposições de arte.

Quanto ao IFPB/Campus João Pessoa a busca dos dados ocorreu através de bibliografia publicada e de consulta ao seu site oficial[4].

3 www.joaopessoa.pb.gov.br/estacaocb/

4 www. ifpb.edu.br/institucional/historico

A observação, outro instrumento de coleta de dados utilizado, segundo Laville (1999) é importante num processo de pesquisa e pode ser combinada com outras técnicas e instrumentos. Segundo o autor, as técnicas de observação variam pelo grau de estruturação e grau de proximidade entre o observador e objeto observado. No caso deste estudo, ela foi aplicada tanto em sala de aula, como também durante o momento da realização da mediação no museu, uma vez que estive com os estudantes nesse percurso cultural, como professora. O registro foi feito por fotos e anotações em caderno de campo da pesquisadora.

Abordo a seguir sobre arte contemporânea, mediação cultural e mediação na escola e no museu, apresentando os resultados obtidos.

ARTE CONTEMPORÂNEA E O PÚBLICO

Falar sobre arte contemporânea é falar de uma arte executada no momento atual, cuja produção tem origem, historicamente, na década de 1960, período em que o experimentalismo modernista, de modo geral, foi fundamental para as experiências posteriores. Para um melhor entendimento é necessário reportar a um espaço e um tempo ainda anterior e encontrar um nome que se tornou importante no desenvolvimento dessa arte, mais especificamente, da arte conceitual. Refiro-me a Marcel Duchamp que inaugurou, através dos ready-made[5], o que atualmente denominamos arte conceitual. Ele, literalmente, se apropriou de elementos do cotidiano e os deslocou para um espaço expositivo de arte, dando-lhe, portanto, um novo significado. Estou me referindo a "Roda de bicicleta" (de 1912, uma roda de bicicleta fixada sobre um banquinho), seu primeiro ready-made, entretanto foi com a "Fonte" (de 1917, um urinol invertido), tão falada e polêmica, através da

5 O termo é criado por Marcel Duchamp (1887-1968) para designar um tipo de objeto, por ele inventado, que consiste em um ou mais artigos de uso cotidiano, produzidos em massa, selecionados sem critérios estéticos e expostos como obras de arte em espaços especializados (museus e galerias). Disponivel em http://enciclopedia.itaucultural.org.br. Acessado em 02/01/2016

qual ocorreu o confronto com o sistema de arte, no caso da submissão ao Salão por um pseudônimo.

Sobre a chamada arte conceitual, Cristina Freire a define como "movimento internacional com duração definida na história da arte contemporânea – diferente de conceitualismo – tendência crítica à arte objetual constituída por diversas e diferentes propostas, como performance, instalação, land art, vídeoarte etc." (FREIRE, 2006, p.8). Tal distinção é difusa, segundo a referida autora.

Deparando-me com a arte conceitual, vejo que o produto final não é enfatizado, mas o conceito, a ideia. Se a ênfase recai sobre o conceito e a ideia, ao ponto de já se constituir como obra de arte, a forma encontrada para concretizá-la assume um papel coadjuvante. O artista pode delegar a outros, detentores de conhecimentos técnicos, a função de executar aquilo que está em sua mente. Lembramos que esse procedimento não é característico apenas da arte conceitual, mas já ocorreu em outros tempos, quando artistas tinham artesãos como auxiliares para execução das obras. Percebemos claramente a divisão do trabalho intelectual e manual, assim como a valorização do primeiro sobre o segundo, onde neste último que consiste na etapa da materialização, o sujeito (que pode ser marceneiro, soldador, ceramista, artesão, etc.) simplesmente não é citado, não aparece, assumindo a condição de anonimato. Isso é justo? É ético? Cheguei a me perguntar em certo momento desse processo de busca e aprofundamento. Entretanto, considerando que a materialidade na arte conceitual assume um papel secundário e a obra de arte existe independente de ser concretizada ou materializada, eu concluo que esse anonimato é coerente com o que se propõe essa arte e consiste numa consequência desse processo. Em outras palavras, os operários que apenas executam aquilo idealizado e determinado pelo artista, não aparecem também como autores porque não a criaram e, portanto, a autoria não lhes pertence. É o que acontece com a arquitetura: a autoria da obra é do arquiteto que a concebeu, projetou, idealizou. No caso dos *ready-mades*, não faz sentido considerar os operários como coautores no processo criativo porque quando fazem o objeto não imaginam que ele poderá

ser deslocado para um espaço diferente daquele para o qual foi criado, perdendo a sua função utilitária e adquirindo o status de objeto de arte. Não há aqui, no ato de construção, nenhuma intencionalidade artística.

Pode ocorrer também o que Cristina Freire (2006) chama de autoria compartilhada, na qual "envolve o artista na concepção e realização do projeto... e aquele que o executa nas diversas situações em que venha a se materializar" (FREIRE, 2006, p.40), ou seja, nesse caso os sujeitos – artista e operários – participam do processo de criação, trocando ideias e conhecimentos específicos dos quais são dotados.

A autoria compartilhada da produção artística contemporânea ocorre também em relação ao espectador:

> Duchamp com sua obra, desmistifica a figura do artista. Afinal o *ready-made* como objeto industrial sem qualquer apelo estético, torna-se o paradigma de uma operação na qual a autoria é compartilhada. "Quem fez o *ready-made*? "Indaga o artista com seu gesto... a obra é realizada duas vezes: primeiro pelo artista, depois pelo observador" (FREIRE, 2006, p. 34 e 35).

Essa ação que Duchamp realizou, possibilitou, portanto, alargar o limite de uma obra de arte em se tratando de sua autoria, incluindo a participação do espectador. Na obra existe o sentido que o artista quis manifestar através dela, mas que é completado por aquilo que o observador apreende e que não foi intenção do artista. Isso consiste numa premissa daquilo que chegou a ser a participação do espectador diante de uma obra contemporânea, onde a experiência com essa arte é múltipla, envolvendo não apenas a visão, mas todos os sentidos.

A arte conceitual é de significativa importância para a história da arte contemporânea e apresenta certos princípios que contrariam outros, norteadores do que seja uma obra de arte, ou seja:

> Em vez da permanência, a transitoriedade; a unicidade se esvai frente à reprodutibilidade; contra a autonomia, a contextualização; a autoria se esfacela frente às poéticas da apropriação; a função intelectual é determinante na recepção (FREIRE, 2006, p. 8 e 9).

Percebe-se, portanto, que os novos princípios são contraditórios àqueles já estabelecidos, provocando uma nova postura diante da arte, seja de quem se depara com ela, seja de quem se propõe a experiência do fazer arte. Estamos diante de um novo paradigma. PARSONS (1999) também nos aponta mudanças no mundo da arte e da estética, com o advento da arte contemporânea. O autor faz um contraponto com a arte moderna, mencionando algumas das características que podem ser constatadas ao nos depararmos com a arte contemporânea. Entre elas a apropriação e citação[6] que pode se dar através do uso de imagens pré-existentes como histórias em quadrinhos, obras de arte realizadas em diferentes momentos históricos, imagens veiculadas pela televisão, internet, ou propaganda em geral, etc.

O que vemos na contemporaneidade é o deslocamento constante de objetos os mais inusitados possíveis e sua consequente ressignificação em função de um conceito e de uma ideia. É um processo no qual o artista manipula signos mais do que os produz e o espectador que antes era apenas um contemplador/consumidor, passa a ser "um ativo leitor de mensagens" (FREIRE, 2006, p. 38).

Outra característica marcante dessa arte é, sem dúvida alguma, a liberdade para criar, num contexto muito longe da discussão sobre cânones ou regras de composição as quais eram submetidos os artistas. E nessa liberdade, a utilização de novos meios, materiais e suportes ou a ausência deles, fazem parte do processo.

Archer (2008, p. IX) comenta sobre essa questão do uso de materiais diversos: "não parece haver mais nenhum material particular

6 "... apropriação e citação, algo muito próprio de nossa contemporaneidade pós-moderna. Aproprio-me de imagens da História da Arte e incluo-as em minha obra, ou seja, tiro a imagem do seu local de origeme a utilizo para construir outra imagem [...] também cito muito em meu trabalho [...] qual é a diferença? Quando cito não existe referência direta. Posso utilizar o modo de trabalhar, da cor mais comum do artista ou da obra que estou citando. No entanto, quando me aproprio da imagem, ela está contida em meu trabalho, inteira ou desconstruída, mas está presente" (BARBOSA, 2005, p. 145).

que desfrute do privilégio de ser imediatamente reconhecível como material de arte: a arte recente tem utilizado não apenas tinta, metal e pedra, mas também ar, luz, som, palavras, pessoas, comida e muitas outras coisas". E tudo isso dentro de um processo de constante experimentação, provocando, instigando e convidando o espectador a participar, à reflexão. Isto é arte? Arte é isso? Estranhamento, rejeição, espanto, frustração, medo, são algumas das reações que podem ser suscitadas na sua recepção pelo grande público ou na leitura que ele faz dessa arte.

LEITURA DA OBRA DE ARTE CONTEMPORÂNEA

O estar diante de uma obra de arte contemporânea pode trazer inúmeros questionamentos e incertezas sobre aquilo que se observa: "De início, parece que quanto mais olhamos, menos certeza podemos ter quanto àquilo que afinal, permite que as obras sejam qualificadas como "arte", pelo menos do ponto de vista tradicional" (ARCHER, 2008, p. IX).

No Brasil, essa arte, que tem mais de 50 anos, ainda causa estranhamento e indagações de espectadores que são constantes, somadas a reações adversas a ela.

Renato De Fusco (1988) introduz seu livro sobre História da Arte Contemporânea com a pergunta: "Por que não é a arte contemporânea compreendida como era a arte do passado? " (p. 9). E aponta como principal causa o desaparecimento de um "código múltiplo" que servia para explicar a arte do passado, composto por várias características: uma narrativa, uma cena, uma ordem compositiva, um sistema cromático, um simbolismo e modelos advindos da natureza. A arte atual desprovida desse código, faz-se incompreendida por parte do público. Conceito, ideia, referência, hibridização, termos que entraram em definitivo no vocabulário da arte, pedem ao espectador outra forma de ver e pensar a produção atual.

Segundo Chiarelli (2009, p. 12) O não entendimento dessa arte causa nas pessoas a sensação de não serem cultas, ocasionando consequentemente, seu afastamento e desinteresse em visitar exposições desse

tipo. Para ele, a responsabilidade por essa falta de compreensão é das instituições que expõem a arte contemporânea como se fosse tradicional, e entre pinturas, desenhos, esculturas.

De fato, o público em geral necessita dessa intermediação, que é pedagógica, para que novos conceitos e paradigmas sejam formados. Acredito que com isso o gosto pela arte contemporânea também vai se adquirindo. Decididamente, não se gosta daquilo que se desconhece, que é estranho e incompreensível.

Para Canclini (2012) a indiferença é a atitude do público que prevalece diante da arte contemporânea para. A educação escolar e a universitária, segundo ele, não proporciona a esse público as informações especializadas para que ele tenha uma atitude diferente diante de obras contemporâneas. Sem tais informações, o seu julgamento se restringe ou se constitui meramente em argumentos moralistas ou de cunho político, religioso ou cívico, longe, portanto, de critérios utilizados pela estética.

Que outros motivos ou razões levariam o chamado grande público, ou seja, aquele não especializado em arte sentir estranhamento, rejeição, espanto, frustração, medo, diante de uma obra contemporânea? Para Maria Tornaghi, ex-coordenadora do departamento educativo do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM/RJ), a arte ao separar-se do artesanato no século XVIII ganhou autonomia e afastou-se do cotidiano, dificultando sua comunicação com o contemporânea: muito parecida com a vida. Assim o espectador ao vê-la, mas não a reconhece como tal. Também para Cocchiarale (2006), o medo diante da arte contemporânea ocorre porque essa arte é abrangente demais e muito próxima da vida. Essa abrangência se refere à interface com outras artes e a inserção de temas alheios à natureza da própria arte. O entendimento que o senso comum tem sobre o que é arte, se constitui, para Freire (2006), na maior dificuldade das pessoas aceitarem ou de assimilarem a arte contemporânea, isto porque ainda estão calcadas no conceito de que uma obra de arte é desenho, pintura ou escultura. Diante daquela arte a atitude do espectador era de contemplação e, frequentemente, de passividade. Hoje ele pode ser também sujeito, pois

é instigado ou provocado através de sua participação, a completar, dar sentido, fazer a obra.

Comungo com o pensamento do curador Paulo Sérgio Duarte, em entrevista a Sgarioni (2009), se a experiência de contato com a obra de arte for vivenciada repetidas vezes pelo espectador, desencadeia nele o entendimento ou compreensão acerca da arte.

Para Menezes (2007) a incompreensão e o distanciamento entre o público e a arte da atualidade são reforçados pela existência de um ensino de arte voltado, com maior ênfase, para a arte clássica e moderna. Por outro lado, quando ocorre o contrário, ou seja, quando através do ensino de arte é proporcionado o contato com a arte atual, assistimos ou tomamos conhecimento que preconceitos antigos vão sendo substituídos por conceitos e paradigmas formados e/ou assimilados diante dessa realidade que é apresentada aos educandos.

MEDIAÇÃO CULTURAL

O termo mediação no sentido genérico, se refere a uma ação que permeia ou perpassa diversas áreas, funções, profissões e seus respectivos autores. Os significados do termo mediação é muito abrangente e como nos aponta Davallon (2007, p. 3) "estão bastante distantes de uma qualquer reflexão sobre o estatuto científico do termo". O autor ao falar isso se refere a mediação cultural que a define pelo viés da funcionalidade: "visa aceder um público a obra (ou saberes) e a sua ação consiste em construir um interface entre esses dois universos estranhos um ao outro (o do público e o do objeto cultural) a fim de permitir uma apropriação do segundo pelo primeiro" (2003, p. 4). O autor, portanto, sai do campo genérico e amplo do termo para o que se pretende tratar aqui: mediação cultural.

Nesse sentido para Martins, mediação "não é imposição de ideias [...] é ampliação de conhecimento. Tem que fazer sentido e relacionar com experiências para desenvolver o estético, estimulando e ressignificando o conhecimento. (2005, p. 76). Não é ser ponte entre obra e espectador

ou entre o que sabe e o que não sabe, mas estar entre tantos, entre muitos, vivendo uma experiência e sendo capaz de potencializá-la aos demais.

O que a autora nos apresenta é um conceito que traz em seu bojo não só o caráter funcional da mediação, mas também procedimentos metodológicos intrínsecos a ela. O conceito ora apresentado tem fundamento numa educação que respeita o que o estudante traz como experiências de vida, sejam elas pessoais ou sociais. Paulo Freire aborda sobre esse tipo de relação que é horizontal onde se estabelece confiança mútua e os sujeitos envolvidos não temem serem superados, se abrindo para a contribuição do outro."Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação é uma devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada" (FREIRE, 2013, p. 112 e 116). Notem que o autor fala "educador-educando", expressão que indica a horizontalidade dessa relação onde quem educa é educado também. É o que ele chama educação para a liberdade, onde os homens se libertam em comunhão.

Quanto ao conceito de mediação num campo mais específico, compreendido como museus e espaços expositivos, conforme Barbosa, tornou-se mais difundido no campo da arte, a partir da proposta da Ação Educativa da 4ª Bienal do Mercosul, em 2003, elaborada por Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque." (BARBOSA, 2011, p. 195).

No contexto brasileiro o termo mediação, segundo Coutinho (2011) está associado a práticas educativas desenvolvidas em espaços museológicos e culturais, sendo utilizado para qualificar ações educativas com orientações sócio construtivistas em contraposição a orientações tradicionais e reprodutivistas. (p. 1102)

Corroborando com essa concepção de mediação com orientações sócio construtivistas, Pinto (2010) apresenta a figura do mediador, termo mais contemporâneo em relação ao termo guia e monitor, sendo designado para aqueles que estabelecem um tipo de relação com o

público, extraindo dele sua própria contextualização acerca da obra de arte. O papel deste profissional é importante, pois através de sua ação, conforme Martins (2005, p. 17) ele "é capaz de abrir diálogos internos, enriquecidos pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais e culturais de cada produtor/ fruidor /aprendiz". Isso é feito considerando que a relação do espectador com a obra, é subjetiva, interpretativa e estimulada pela obra de arte contemporânea e pela ação de mediação, cujo objetivo não é o julgamento estético, mas antes estimular a relação estética, cognitiva e reflexiva específica e singular de cada obra com cada espectador.

As orientações tradicionais e reprodutivistas sobre as quais Coutinho (2011) menciona, estão contempladas nas ações desenvolvidas pelo Guia e pelo Monitor, descritos por Pinto (2010, p. 3): "Guia" é um termo usado para designar aquele profissional que recebe o público neste espaço não formal que é um museu. A ele cabe decorar o máximo de informações possíveis sobre a obra, pois o seu objetivo é repassar ou transmitir esse conhecimento para um público que ele pressupõe ser ignorante e cego ao ponto de precisar ser guiado. Já o "Monitor" é um termo usado para aquele que não determina mais tanto limite para o público, mas o comanda dentro do espaço e a ele concede explicações. (Pinto, 2010, p. 2 e 3).

MEDIAÇÃO DA ARTE NA ESCOLA E NO MUSEU

Com o objetivo de facilitar a compreensão do leitor acerca do desenvolvimento das ações realizadas na escola e no museu, apresento-as dispostas em quadro, possibilitando uma visão geral ou panorâmica de todo este processo e a respectiva participação de cada estudante. O espaço de cor branca indica a participação do estudante na etapa e as letras substituem nomes como forma de preservar as identidades.

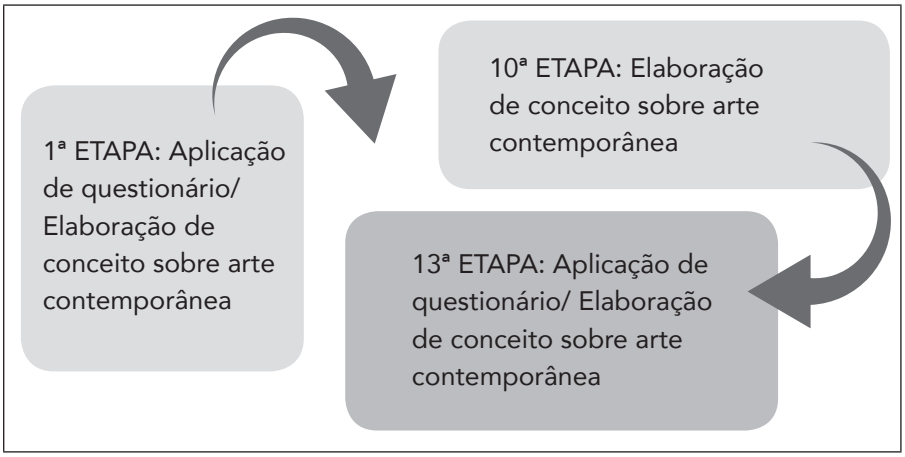
Quadro 1 – Etapas das ações desenvolvidas na escola e no museu

ETAPAS	ESTUDANTES								
	I	B	E	K	A	O	S	M	R
1ª Etapa: aplicação de questionário: Diagnóstico preliminar acerca da compreensão da arte contemporânea pelos estudantes do IFPB.									
2ª Etapa: Apresentação de uma imagem pelos estudantes e relato escrito.									
3ª Etapa: 1ª visita à exposição. (Museu)									
4ª Etapa: Debate e relato escrito sobre a exposição com escolha de uma de suas obras.									
5ª Etapa: Exibição do filme "isto é arte": relato escrito e debate.									
6ª Etapa: Exibição do filme "o que é arte contemporânea? ": relato escrito e debate.									
7ª Etapa: Apresentação oral de imagens de arte contemporânea pelos estudantes e entrega de um relato escrito sobre essas obras.									
8ª Etapa: Exposição oral sobre Modalidades de arte contemporânea – Instalação, Performance, Happening e Intervenção – pela professora.									
9ª Etapa: Elaboração de uma proposta de um trabalho artístico									

10ª Etapa: Montagem, exposição de um trabalho artístico e elaboração de um conceito sobre arte contemporânea.									
11ª Etapa: 2ª Visita à exposição. (Museu)									
12ª Etapa: Desdobramento da visita: realização de xilogravuras									
13ª Etapa: Aplicação de questionário									
Total de frequência nas etapas	7	13	6	7	8	13	8	4	10

Duas, entre 13 etapas, ocorreram no museu, correspondendo às exposições e apenas cinco estudantes participaram da 1ª e da 13ª etapa. Duas estudantes tiveram 100% de participação enquanto aos demais se verifica uma variação neste aspecto. A análise que eu fiz foi comparando a compreensão em arte contemporânea desde o início do processo até a etapa final daqueles que responderam aos questionários na 1ª e na última etapa. Esse foi, portanto, o critério que considerei para inserir os estudantes na pesquisa, por possibilitar dados que me indicassem o avanço que obtiveram na compreensão sobre arte contemporânea. Os estudantes selecionados para análise foram identificados por O, B, R, A e S considerando o referido critério, portanto, através das letras que formam a palavra "obras". Para os demais estudantes citados no quadro 1, foram utilizadas letras de forma aleatória.

No decorrer de todo o processo, os estudantes apresentaram elementos/argumentos que elucidam de forma gradual sua compreensão sobre arte contemporânea. Nas etapas referentes a aplicação de questionários/elaboração de conceito, os argumentos foram comparados e analisados.



Mapa conceitual de três etapas do processo

Através do questionário, aplicado na 1ª etapa, foi constatado que os estudantes tinham pouco ou nenhum conhecimento sobre arte contemporânea. Ao comparar e analisar as respostas dos estudantes, com as da 10ª e 13ª etapa, verificou-se que todos, exceto o estudante **S**, demonstraram um avanço na compreensão sobre arte contemporânea ao acrescentar mais argumentos sobre essa arte, caracterizando-a como tal. Em seus discursos, na etapa final, apareceram termos e expressões como " se apropria de coisas", "instalações", "intervenções", " não segue um padrão", " ressignificação de objetos", " interação ", "liberdade de expressão", "assemblage", entre outros. Esse fato contraria o argumento de Canclini (2012) quando afirma que a educação escolar e a universitária não proporcionam ao público as informações especializadas sobre obras contemporâneas. Esse estudo mostra que é possível (re) pensar o papel da escola e dos espaços culturais na educação do olhar e aprimoramento dos sentidos. O avanço dos estudantes em relação a arte contemporânea é um fato que aponta para a importância da educação formal e não formal ou escola e museu respectivamente, numa relação de reciprocidade e complementação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tratando de aprendizagem significativa, eu atribuo esse carácter a essa experiência desenvolvida acerca da arte contemporânea. Concreta e especificamente chamo de significativa a experiência que amplia o conhecimento, promove o interesse, possibilita articulação com referenciais pessoais, instiga à reflexão, pesquisa, criação e interfere no gosto, no valor e nas atitudes. Essa arte já traz em seu bojo a possibilidade de aguçar uma aprendizagem assim. Quando falo de aprendizagem me refiro não apenas àquela relacionada aos estudantes, mas também a minha. Muito mais que teoria, aprendi e estou aprendendo a derrubar a barreira do preconceito. No ensino fundamental II onde exerci minha docência por 20 anos, não abordava arte contemporânea para esse segmento – salvo uma experiência – por não conhecê-la o suficiente e principalmente por não aceitar como arte determinadas "estranhezas". Desenvolver uma pesquisa acerca da arte contemporânea foi um desafio e ao mesmo tempo uma necessidade que me impus como profissional. E a experiência está sendo valiosa. Acredito que para todos aqueles que dela participaram. Continuaremos a viver um processo de contínua busca e aprendizagem, pois não existe lugar e hora marcados para depararmos com a arte contemporânea; a qualquer instante, quando menos esperar teremos esse encontro, porém ela não passará por nós de forma desapercebida ou estranha. Temos muito o que aprender, é verdade, estamos em construção, mas um caminho já foi percorrido e isso já faz em nós uma grande diferença.

Considero este estudo importante especialmente para os professores por abordar o tema da relação museu/espaço expositivo e escola, onde a arte contemporânea é vista e trabalhada nestes espaços conforme a especificidade de cada um. A este trabalho soma-se às pesquisas existentes dentro dessa temática, podendo indicar ou suscitar outras que virão a agregar mais conhecimento e por conseguinte, ampliar esta discursão.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, V. P. de. **O mediador cultural**: considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de arte. 2008. 97 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2008. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/86980. Acesso em 22/10/2015.

ARCHER, M. **Arte Contemporânea**: uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BAY, D. M. D. **Museu e Escola**: um diálogo possível.2012. Artigo. Disponível em artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/. Acesso em 12/11/2015.

BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Ensino da Arte**: Memória e História. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. **A Imagem no Ensino da Arte**. Editora Perspectiva, 1999.

_____. **Arte-Educação no Brasil**. Artigo. 1989. Disponível em www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf. Acesso em 31/01/2015.

_____.; COUTINHO, R. G.; SALES, H. M. **Artes Visuais da exposição à sala de aula**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005

_____. COUTINHO, R. G. Estratégias de mediação e a abordagem Triangular. **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BOURRIAUD, N. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CANCLINI, N. G. **A Sociedade sem relato**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

CHIOVATTO, M. **O professor mediador.** Artigo. 2012 Disponível em:http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69320. Acesso em 17/0/2016.

CHIARELLI, T. Considerações breves sobre a arte contemporânea e o papel das instituições. **Revista continuum**. Março/abril 2009. Disponívelem:http://novo.itaucultural.org.br/materiacontinuum/marco-

abril-2009-consideracoes-breves-sobre-a-arte-contemporanea-e-o-papel-das-instituicoes/. Acesso em 11/06/2015.

COCCHIARALE, F. **Quem tem medo de arte contemporânea.** Recife. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2006.

COUTINHO, R. G. Questões sobre a formação de mediadores culturais. Revista ANPAP,2009. Disponível em http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/rejane_galvao_coutinho.pdf. Acesso em 11/02/2015

_____. **Questões sobre mediação e educação patrimonial**. Artigo. 2011. Disponível em http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/rejane_galvao_coutinho.pdf. Acesso em 19/09/2015.

_____.; NAKASHATO, G.; LIA, C.; ARANTES, T. **Mediação Cultural**: Uma estratégia performática para a exposição Yoko Ono. Artigo. 2008. Disponível emanpap.org.br/anais/2008/artigos/126.pdf. Acesso em 16/02/2016.

DARRAS, B. As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. In BARBOSA, A. M. (org.). **Arte/Educação Contemporânea**: Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2009.

DAVALLON, J. A mediação: a comunicação em processo? **Revista Digital de Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação do CETAC**, Lisboa, n. 4, 2007. Disponível em: <http://revistas.uq.pt/index.php/prismacom/issue/view/N.%C2%BA%204. Acesso em 14/12/2015.

De FUSCO, R. **História da Arte Contemporânea**. São Paulo: Presença. 1988.

FAVARETTO, C. F. **Transformar a arte, mudar a vida**.Artigo disponível empiwik.seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/viewFile/2602/2255.Acesso em 11/02/2015.

FERRARI, M. **Lev Vygotsky, o teórico do ensino como processo social.** Artigo disponível emhttp://revistaescola.abril.com.br/formacao/lev-vygotsky-teorico-423354.shtml?page=1. Acesso em 20/10/2015.

GRAEBIN, C. M. G.; PAZ, F. R. **O museu e a escola**: uma experiência de ensino. 2012. Disponível em file: ///C:/Users/Particular/Downloads/16115-74547-1-PB.pdf . Acesso em 13/02/2015.

GHIRALDELLI, P. "**Macaquinhos"** – performance para falar de ânus, mesmo? Disponível em www http://ghiraldelli.pro.br/macaquinhos/ . Acesso em 30/11/2015.

GOHN, M. da G., **Educação** não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educação** não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. 1996. Disponível em www.http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/30405.pdf. Acesso em 13/02/2015.

GOHN, G. **O ensino da arte contemporânea possibilitando mudanças nos modos de percepção da arte.** 2009. Artigo Disponível em https://www.google.com.br/#q=Greice+Gohn+%E2%80%93+%E2%80%9CO+ensino+-da+arte+contempor%C3%A2nea+possibilitando+mudan%C3%A7as+-nos+modos+de+percep%C3%A7%C3%A3o+da+arte%E2%80%9. Acesso em 22/01/2015.

GRINSPUM, D. **Museu e escola** – Responsabilidade compartilhada na formação de públicos. Artigo 2012. Disponível in tp://artenaescola.org.br/salhta- de-leitura/artigos/artigo.php?id=69311 acesso em 16/09/2015.

_____. **Educação para o Patrimônio**: Museu e escola – Responsabilidade compartilhada na formação de públicos. São Paulo: s. n., 2000. Tese de doutorado – Faculdade de educação /Universidade de São Paulo.

HIRSZMAN, M. A relevância de Lygia Clark. Artigo. 2014. Disponível em www.**Revista pesquisa.fapesp.**br/2014/07/15/ relevânciadelygiaclark. Acesso em 13/02/2015.

HONORATO. C. **Arte para o público:** Comédia ou Tragédia da mediação. Artigo. 2010. Disponível em http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/cayo_honorato.pdf. Acesso em 31/03/2015.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A Construção do Saber. **Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: UFMG. 1999.

LIMA, A. C. Traços e passos: visitas ao Museu Lasar Segall in BARBOSA, A. M. e COUTINHO, R. G. **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009.

LIMA, M. F. **Escola de Aprendizes da Parayba à Escola Técnica Federal da Paraiba**: Memória do Ensino Técnico. João Pessoa: ETFPB, 1995.

MARTINS, M. C. (org.). **Mediação**: provocações estéticas. Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. Pós-graduação. São Paulo, v. 1, n. 1, 2005.

_____. **Curadoria educativa**: Inventando conversas. Reflexão e Ação. 2006. Disponível em http://pt.slideshare.net/Andreia73/curadoria-educativa-inventando-conversas. Acesso em 26/02/2016.

_____. **Arte só na sala de aula?** Artigo. 2011. Disponível em http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/9516/6779. Acesso em 12/12/2015.

MARTINS, M. C.; GUERRA, M. T. T.; PICOSQUE, G. **Didática do ensino de arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

MENEZES, M. P. de. **A Arte contemporânea como conteúdo e fundamento para a prática do ensino de artes**. 2007. Dissertação (Mestrado em Artes).SS

ORLOSKI, E. Diálogos e Reflexões com educadores: a instituição cultural como potencialidade na formação docente. In BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009.

OROFINO, K. Z. In: **IV Ciclo de Investigações: Deslocamentos Reflexivos**, 2009, Floria O Distanciamento do público em relação à arte contemporânea: a ação educacional em espaços expositivos. Nópolis / SC. 4º Ciclo de Investigações do PPGAV /UDESC, 2009.

PARSONS, M. J. **Mudando direções na arte-educação contemporânea**. Palestra 1999. Disponível em http://ww2.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/text_5.htm. Acesso em 12/02/2015.

PENHARBEL, S. F. **O ensino de arte contemporânea na sala de aula: relato de uma pesquisa ação**. Artigo. 2010. disponível em http://artenaescola.org.br/relatos-de-experiencia/relato.php?id=58879 acesso em 10/12/2015.

PILAR, A. D. A Educação do Olhar no Ensino da Arte. In BARBOSA, A. M. **Inquietações e Mudanças no Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2014.

PINTO, J. R. **A mediação cultural e a avaliação no ensino não formal**. Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2010.

_____. **O Papel social dos Museus e a Mediação Cultural**. Artigo (2012) em http://ppgav.ceart.udesc.br/revista/edicoes/7/artigo_o_papel_social_dos_museus.pdf. Acesso em 21/09/2015.

PLAZA,J. **Arte e interatividade**: autor-obra-recepção. Disponível em www.mac.usp.br/mac/expos/2013/julio_**plaza**/.../arte_e_interatividade.pdf. Acesso em 22/10/2015.

SGARIONI, M. A arte aponta aquilo que falta em você. Entrevista. 2009. **Revista Continuum**. Disponível em http://www.itaucultural.org.br/materiacontinuum/marco-abril-2009-a-arte-aponta-aquilo-que-falta-em-voce/. Acesso em 20/04/205.

SILVA, S. G. Para além do olhar: a construção e a negociação de significados pela educação museal. In BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

SPRICIGO, V. P.; SILVEIRA, L. M. Ação comunicativa e participação do espectador na poética de Hélio Oiticica. In **Revista Tecnologia e Sociedade**. nº 4, 2007. Disponível em https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/2493/1607 files. Acesso em 12/02/2015.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

URIARTE, M. Z. **O Pibid como espaço de mediação cultural:** uma sinfonia. Tese de doutorado. Disponível em http://www.univali.br/Lists/TrabalhosDoutorado/Attachments/77/M%C3%B4nica%20Zewe%20Uriarte.pdf. Acesso em 16/02/2016.

TORNAGHI, M. **O que é isto?** In Revista continum. Itaú cultural-19. Disponivel em www.itaucultural.org.br/continuun. Acesso em 19/02/2015.

FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE EM ARTES VISUAIS NO SERTÃO DO SERIDÓ

Me. Jailson Valentim dos Santos[1]
Drª. Maria Betânia e Silva[2]

O sertão é uma imensidão de terra coberta de azul e sem limites definidos. Seu horizonte é modelado por linhas sinuosas que desenham serras para compor uma paisagem de beleza singular. Nos meses que antecedem dezembro as nuvens ficam escassas no céu, permitindo que o sol brilhe com sua intensidade para revelar encantos aos olhares atentos, ou ocultá-los aos olhares dispersos. O verde da paisagem já não fica mais tão vivo a esta altura do ano, pois se resguarda no cinza da caatinga enquanto espera a hora propícia para ressurgir em folhas verdejantes de sua vegetação instigante e complexa. Caminhamos pelo sertão potiguar com nossos pés bem plantados no chão. Chão que é matriz criativa, que suporta o nosso peso e que nos permite sonhar, deixando nossa imaginação solta, livre no ar.

Este artigo nasceu de um sonho, de um desejo íntimo e profundo de contribuir com as discussões sobre o ensino de arte e a formação de professores do Seridó. Suas reflexões partiram da nossa dissertação de mestrado, intitulada como "Sertão de luz, pedra e resistência: caminhando por territórios docentes em artes visuais no Seridó-RN" (SANTOS, 2016), defendida em 2016 na UFPB/UFPE, sob orientação da Prof.ª Maria Betânia e Silva. A pesquisa envolveu os municípios de Caicó, Currais Novos e Parelhas por serem os maiores da região e contar com um significativo número de estudantes matriculados nas redes

1 Mestre em Artes Visuais pelo PPGAV UFPB/UFPE e Professor de arte da rede pública estadual do Rio Grande do Norte.

2 Doutora em Educação e Professora do PPGAV UFPB/UFPE. Orientadora desta investigação.

públicas de ensino. De cada município foram escolhidas duas escolas, sendo uma municipal e outra estadual, no total de seis. Desta maneira contemplamos o Ensino Fundamental e o Médio. Também tivemos oportunidade de acompanhar as práticas dos professores de arte, além de entrevistar e conversar com os diretores das instituições escolares e as secretárias de educação dos municípios, entre outros profissionais ligados à área de Arte e de Educação.

O estudo voltou-se à investigação da formação dos professores que ministram aulas de arte, a fim de compreender suas concepções e práticas docentes, realizadas nas escolas da rede pública do ensino formal do Seridó-RN. Para atender a esse objetivo foi necessário fazer algumas delimitações da área empírica da pesquisa, visando um maior aprofundamento do estudo. A partir dessa delimitação, elencamos algumas problemáticas em torno do tema, quais sejam: qual é a formação inicial dos educadores que ministram aulas de arte na rede pública de Ensino Fundamental e Médio na região do Seridó? Quem são eles e quais são suas concepções sobre arte e seu ensino? As práticas em Arte/educação vêm ecoando significativamente na qualidade do Ensino de Arte nessa região? Como funcionam as políticas de formação em arte junto às secretarias de educação? Estas são constantes ou ficam somente em ações pontuais?

Neste recorte evidenciaremos o levantamento bibliográfico feito durante os anos de 2014 e 2015 sobre o que já foi produzido a respeito do ensino de arte e da formação docente no âmbito estadual, com ênfase no contexto regional. Consideramos, além das fontes impressas disponíveis na biblioteca da UFPB e nas bibliotecas públicas das cidades diretamente envolvidas nesta investigação, os bancos de teses e dissertações disponíveis nos sítios da rede mundial de computadores tanto da UFPB e UFPE, quanto da UFRN e UERN. O levantamento considerou ainda os sítios da CAPES, CNPq e SCIELO, nos quais as palavras-chave usadas nas buscas on-line não constaram resultados pertinentes à questão do Ensino de Arte do Seridó. Em outros sítios de busca também não encontramos nenhum trabalho específico sobre o Ensino de Arte nessa região, muito

embora tivemos acesso a alguns artigos e dissertações úteis para conseguir pistas de bibliografia que pudesse contribuir com o objeto de pesquisa, como veremos mais adiante.

PERSPECTIVAS FORMATIVAS

No campo da docência muitos estudiosos (IAVELBERG, 2003; LOPONTE, 2012; RODRIGUES, 2011; DUARTE-JUNIOR, 2001; MARTINS, et al 1998; TARDIF, 2014; para citar apenas alguns) vêm discutindo novos modos de formação profissional para a Educação, afirmando que não é mais possível formar os educadores para a disciplina, o controle e a subordinação. A formação do educador contemporâneo em arte deve ser orientada para o trabalho competente de um projeto curricular que atenda aos anseios dos educandos e da sociedade, no que diz respeito às práticas sensíveis e ao exercício da cidadania.

Não é mais aceitável a aplicação[3] da pedagogia da resposta pronta nas escolas, assim como é inconcebível a formação em arte presa aos limites da carteira escolar, ao espaço da sala de aula , seja no ensino básico ou nos cursos de formação de educadores, tanto na graduação quanto na formação continuada. Para Freire é fundamental que o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital. Neste sentido, indubitavelmente,

3 Ainda na década de 1920, o pedagogo francês Célestin Freinet (1896-1966) já apresentava que crianças e adultos não gostam de disciplinas rígidas, que os fazem obedecer passivamente a uma ordem externa. Pensando nisso, este mestre criou uma série de técnicas pedagógicas, dentre estas, a "aula passeio", objetivando trazer motivação para seus educandos, bem como mais ação e movimento para o ambiente escolar. Para saber mais consultar: (ELIAS, 1997).

é tão curioso o professor chamado leigo no interior de Pernambuco quanto o professor de Filosofia da Educação na Universidade A ou B. O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica (FREIRE, 1996, p. 38).

A Prof.ª Luciana Loponte trabalha na perspectiva de uma docência artista. Loponte (2012) acredita que a formação do professor formador é um processo contínuo e interminável, pois "às nossas experiências sempre se agregam outras, os nossos modos de ser docente contaminam-se com alunos, com colegas professores, com as escolas nas quais trabalhamos" (LOPONTE, 2012, s/p). São as constantes buscas docentes que caracterizam a formação continuada. Essa prática já era defendida por Paulo Freire nos anos de 1970 e é defendida ainda pelos estudiosos que pensam e se empenham em uma sólida formação dos educadores na contemporaneidade. É no movimento de se constituir educador, no fazer docente e na reflexão sobre esse fazer, que o profissional da Educação vai se tornando educador. Loponte sabe da importância do educador manter o seu discurso afinado com as discussões que abordam a docência, pois isso pode trazer estímulo às boas práticas pedagógicas. A pesquisadora tece reflexões sobre outras formas de experienciar o ensino, a partir de suas pesquisas empíricas, que são embasadas nas ideias dos filósofos Nietzsche e Foucault. Para a estudiosa, a docência artista se afina com preceitos mais livres e horizontalizados, pois ela acredita que

> os "modos e formas" singulares não se aprisionam em regras estabelecidas universalmente de forma vertical. Pensar em uma docência artista não é, no entanto, negar que existam "modos e formas" de atuar e de ser docente, mas sim encontrar saídas para escapar da cristalização destes modos como verdades (LOPONTE, 2007, p. 238).

A concepção de artista/professor/pesquisador (IRWIN, 2008) parece ser o novo paradigma no que se refere à formação do professor de Arte na atualidade. Nessa perspectiva, o projeto educativo é encarado, por alguns, como processo criativo a ser desenvolvido e impacta na criação

em sala de aula, se aproximando do campo estético, ético e político. A sala pode ser um ambiente fértil e inventivo, enquanto o ensino, básico ou universitário é atravessado pela arte. As práticas docentes podem e estão sendo, cada vez mais, pensadas como experiências significativas que atendem ao sentido poético. São práticas didático-pedagógicas que envolvem a pesquisa, a criação, a experimentação e a proposição criativa, justapondo-se e se confundindo com o campo artístico.

A fim de enxergar outros caminhos possíveis para os problemas vigentes no campo da formação e do ensino, a professora/pesquisadora Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães assegura que a área de Arte precisa de cursos que foquem na formação de pessoas "críticas, inventivas e participativas". Esta pesquisadora atua com formação de educadores na Universidade Federal do Pará e assegura que "o conhecimento em Arte necessita de um aprofundamento na área de cada expressão artística para que haja competência no saber Arte e ensinar Arte, não podendo esses elementos estar dissociados do contexto cultural contemporâneo" (MAGALHÃES, 2002, p. 169). Por outro lado, ressalta a estudiosa, são várias as questões que fragilizam essa área do conhecimento, tanto no que tange as conceituações, quanto às metodologias de ensino e de aprendizagem, acentuada pela falta de recursos humanos e a inexperiência pedagógica, bem como a falta de questionamentos (MAGALHÃES, 2002, p. 164).

Os educadores são sujeitos de conhecimento e eles têm o direito de dizer algo a respeito de sua formação profissional e de como atuam no seu cotidiano, assegura Maurice Tardif. O mestre canadense acredita ser importante que os educadores das escolas devem ter a competência de decidir sobre sua própria formação e como controlá-la, ao menos em parte: "isso é ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas" (TARDIF, 2014, p. 240). A lógica da formação dos educadores não pode ser restrita aquela com conteúdos e formas disciplinares que fazem parte do currículo dos cursos de graduação em detrimento dos saberes profissionais, ou seja, daquele conhecimento que provêm da atuação dos educadores nas escolas.

O estudioso conclui com a convicção de "que o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo" (TARDIF, 2014, p. 241).

Pensamos que a formação em arte, com seus conteúdos e suas metodologias, precisa ser reinventada, para que, assim, docentes e discentes, na coletividade, consigam produzir novos modos de ver, de interagir, de ser atravessado pelas experiências cotidianas.

SOBRE REVISÃO DE LITERATURA

A produção reflexiva/textual sobre a Arte/Educação praticada no Rio Grande do Norte ainda é insipiente nesta contemporaneidade. No entanto, ressaltamos o trabalho do pesquisador, artista e professor Vicente Vitoriano Marques Carvalho (UFRN)[4]. Por meio de sua tese de doutorado (CARVALHO, 2003), o Prof. Carvalho deu expressão à trajetória e atuação do também artista e professor Newton Navarro Bilro (Natal-RN, 1928 – 1992), fundador da Escolinha de Arte Cândido Portinari, de Natal. Assim, esta cidade fez parte do Movimento Escolinha de Arte – MEA, criado pelo pernambucano Augusto Rodrigues, em 1948, no Rio de Janeiro. O MEA é importante para a história do Ensino de Arte no Brasil porque atuou nas bases do projeto de inclusão obrigatória das atividades artísticas nas escolas, decorrentes da Lei nº 5692/71, no que corresponde atualmente aos níveis educacionais Fundamental e Médio. A inserção do Rio Grande do Norte no MEA, com a implantação da Escolinha de Arte de Natal, criada por Navarro e mantida pelo Governo do Estado, foi um ponto importante para a história do Ensino de Arte porque até aquela data as escolas do Estado aderiam apenas às orientações

4 O Prof. Vitoriano é natural de Mossoró-RN e tem seu trabalho de artista reconhecido na obra Artes Plásticas do Rio Grande do Norte, esta assinada por Dorian Gray Caldas (CALDAS, 1989, p. 322). Este livro merece ser consultado pelos professores de arte do Seridó, pois evidencia inúmeros artistas da região, inclusive alguns com atuação também no campo docente, que figuram entre os grandes nomes da arte do Estado/país.

do Governo, que correspondiam ao ensino de desenho geométrico e trabalhos manuais nas aulas.

Outra contribuição importante dos estudos do Prof. Carvalho sobre questões que interessam ao campo da Arte do Rio Grande do Norte, diz respeito à experiência do mestre Paulo Freire em Angicos/RN (CARVALHO, 2004). O educador potiguar analisou algumas imagens que foram utilizadas como recurso pedagógico na conhecida missão "40 horas em Angicos". Essa missão aconteceu em 1963 e na ocasião foi aplicado o projeto pedagógico de alfabetização de adultos, elaborado pelo educador pernambucano. Sobre essa experiência, o Prof.º Carvalho relata ainda o clima de encantamento que a imagem iluminada e projetada na parede provocava nas pessoas do lugar. Este educador potiguar tem dedicado boa parte dos seus esforços profissionais à investigação da história da arte, bem como ao resgate da memória do Ensino de Arte no Estado, com diversos textos, artigos e capítulos de livros publicados. Mesmo com todo o empenho do mestre, percebemos que ainda valorizamos pouco em sala de aula a arte assinada por artistas locais.

O pouco prestígio estende-se a elaboração de textos para publicação, que abordem aspectos da formação docente, inicial e continuada, do professor de arte, bem como relatos reflexivos sobre as atividades criativas que são planejadas e realizadas nas escolas do Seridó. Por vezes, alguns parecem preferir se distanciar da realidade circundante para dedicar energia a questões distantes do seu raio de ação, deixando situações próximas e familiares do campo da Arte local em segundo plano. Essa é uma postura que é preciso combater, pois ela se aproxima do comportamento prático do professor submisso, carreirista e cumpridor de tarefas, aquele que se limita a reproduzir os modelos prontos. Novamente, trazemos uma fala do Prof. Carvalho em que o mestre assegura que "a vivacidade do sistema das artes visuais depende muito de uma educação estética e artística, que seja ministrada de forma séria nas escolas (e acrescentaríamos nas universidades), a fim de formar apreciadores e também compradores que movimentem a circulação das obras" (CARVALHO, 2003, p. 68).

Entendemos que é urgente exercitar o rompimento das práticas docentes que não tenham passado pelo crivo reflexivo. Pensar, planejar, realizar e refletir sobre a ação vivenciada, submetendo-a novamente ao pensamento e a análise, de modo que explicite as "verdades" da educação e da arte é um modo de se praticar a docência em arte. Assim, se escreve também para marcar a história, construindo-a agora, no presente.

De acordo com Paulo Freire (1998, p. 46) somos seres fazedores do mundo e por meio da educação podemos desocultar, desvelar verdades que são possíveis de serem reescritas, pois somos sujeitos e objetos no processo construtivo do conhecimento. Quando nos limitamos a oferecer apenas uma educação pragmática aos nossos educandos, acreditando que o que serve é dar um pouco de conhecimento técnico ao trabalhador para que ele consiga um emprego melhor, estamos agindo erroneamente, segundo o autor. Para nós, isso também não basta. Compartilhamos com o pensamento de Freire de que não seria possível fazer e viver sem linguagem, sem produção do conhecimento e sem transformação. Com isso o autor discorre sobre produção de saberes, sem ficar restrito a sua transmissão ou transferência. O mestre pernambucano também contribui com a compreensão de que, se nos reconhecemos como educadores, também devemos nos reconhecer como seres políticos. "Se somos educadores e, portanto políticos, temos que ter certeza com relação à nossa opção. Enquanto educadores, o nosso sonho não é pedagógico, mas político. As formas de trabalhar – os métodos etc. – têm muito de pedagógico, mas são eminentemente políticos" (FREIRE, 1998, p. 46).

Se é ínfimo o conhecimento textual produzido sobre o Ensino de Arte em âmbito estadual, é ainda mais raro encontrar documentos e publicações de arte/educadores tratando desse assunto no interior do Estado. Merece nota a publicação do livro Desenho na sala de aula: método cacimba (2007), do Prof. Luis Elson Dantas, onde o autor reflete sobre um método de desenvolver o desenho na escola. Esta obra destina-se aos professores de Arte e seu autor enfatiza que o "método é baseado na utilização da memória visual, na observação da realidade circundante, na pesquisa e no estudo de imagens e imaginação criadora do aluno"

(2007, p. 13). A contribuição da obra está justamente nas suas abordagens, pois considera o contexto do educando, sem desmerecer os saberes construídos globalmente. O nome do método remete as dinâmicas das cacimbas[5], fazendo uma analogia com a mente humana, pois ela pode responder positivamente aos estímulos, sempre que provocada.

Destacamos também uma publicação recente, de 2014, que trata do Festival de Teatro da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FESTUERN. A obra é uma coletânea de textos organizada por Alexandre Milne-Jones Náder e versa sobre o Ensino de Arte no contexto escolar com base nas contribuições do festival que é realizado na cidade de Mossoró-RN e que reúne várias escolas públicas do estado. É curiosa esta articulação entorno do teatro porque a UERN não oferece curso em Artes Cênicas, apenas graduação em Música no Campus Central – Mossoró, no entanto, o festival acontece. O FESTUERN é uma ação artístico cultural que envolve educadores e educandos entorno das artes cênicas. De acordo com o regulamento do festival, seu objetivo é promover, difundir e divulgar manifestações artístico-culturais como bens sociais indispensáveis à formação integral do educando a partir da valorização da escola e da universidade como espaços de produção de cultura, de conhecimentos e de sensibilidade. O Prof. Adalberto Costa, no prefácio do livro, salienta que em sua 10ª edição, o festival ampliou a formação continuada que é oferecida aos educadores da rede pública de ensino, por meio da utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem da UERN. Esta ação possibilitou que mesmo a distância fosse possível realizar as atividades formativas com os educadores. Estas foram "complementadas pelos encontros presenciais em polos pré-definidos" (FESTUERN, 2014, p. 4).

Trago à tona uma publicação do educador parelhense Prof. Espedito Cardoso de Araújo que se chama Cantar para não desencantar:

5 Cacimba é uma cova aberta em leito de rio seco ou em local baixo e úmido, com a intenção de fazer verter a água acumulada no subsolo. Esta água normalmente é retirada para consumo ao longo do dia, mas a noite a cacimba torna a encher.

uma postura didático-pedagógica que desafia a crise da evasão e da repetência na realidade educacional (ARAÚJO, 2013). A obra aborda uma experiência vivenciada em uma escola pública de Natal-RN, com crianças de 4ª série, ou 5º ano, como se denomina atualmente. Este educador, que já trabalhou com formação de professores, percebeu que por detrás de cada educando daquele contexto de falta e sofrimento, "havia uma criança que sonhava, falava, cantava, fazia e queria encontrar um sentido para permanecer na escola" (ARAÚJO, p. 23). Ele observou que as crianças se sentiam atraídas pelo embalo da música que vinha de um carro de som que fazia propaganda política nos arredores da instituição de ensino. Perturbado por perceber que este fato atraia mais as crianças do que suas aulas, o mestre resolveu musicalizar os conteúdos e passou a trabalhar com três temas-geradores, a saber: sociedade, natureza e cultura. A utilização da arte, neste caso, a música, como recurso didático-pedagógico justificou-se por uma razão histórica, assegura o educador, pois

> em si tratando de realidade brasileira, de modo particular a cultura nordestina, a música faz parte da vida e da luta do nosso povo. A música encontra-se enraizada na essência do nosso ser, desde as cantigas de ninar ao embalo das quais fomos acalentados por nossas mães, aos folguedos e brincadeiras populares, até a musicalização de nossa própria natureza (ARAÚJO, p. 24).

Com esta nova postura didático-pedagógica assumida pelo educador foram constatados avanços tanto quantitativo quanto qualitativamente com relação à evasão e a repetência escolar.

Retornamos ao Prof. Carvalho porque ele, ao escrever um ensaio sobre a sua "Formação artística autodidática – um ensaio autobiográfico", relatou que sua formação no campo sensível aconteceu inicialmente de modo autodidata, o que evidencia um ponto importante para pensar sobre como acontece de maneira natural a relação do ensino e da aprendizagem de muitos artistas no Rio Grande do Norte.

Sabemos que o autodidatismo não é necessariamente um problema, mas ele pode se tornar à medida que entendemos a arte ainda como um dom, uma iluminação divina, um privilégio de poucos. Se a compreendemos deste modo, reforçamos o descrédito dado ao ensino e a aprendizagem de arte, além de não investirmos de forma satisfatória na educação da sensibilidade e na expressão pessoal dos educandos. Todavia, isso não é uma singularidade somente do estado do Rio Grande do Norte. Parece-nos que esse entendimento atinge a formação de muitos artistas e educadores pelo Brasil, pois ainda é preciso alertar em publicações, para o direito que todo professor tem de ser um bom professor (IAVELBERG, 2003, p. 53). Rosa Iavelberg salienta que o direito de ser bom educador implica em ser apoiado pela sua formação e valorizado como profissional, para que se possa acompanhar a evolução dos processos educativos dos educandos.

Na perspectiva de apoiar a formação inicial e continuada do professor de Arte no ensino básico, destacamos o papel das instituições de ensino universitário. No Rio Grande do Norte, a UFRN, campus Natal, é a única instituição pública do Estado que oferece o curso de Artes Visuais na modalidade presencial. O curso tem duração aproximada de quatro anos e busca formar profissionais habilitados para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das artes visuais.

As práticas nesse campo, com foco no ensino básico formal do Seridó, normalmente não ganham visibilidade satisfatória, no sentido de serem realizadas, refletidas e publicadas, fazendo chegar seus fazeres e saberes à comunidade em geral. Isso dificulta as tessituras que se propõem a serem tramadas a partir do cruzamento de conhecimentos que são produzidos pelos docentes, considerando suas experiências profissionais.

DISCUSSÕES SOBRE O CONTEXTO REGIONAL

Adentrando o sertão, seguimos catando as potências da docência que é praticada no Seridó potiguar e desenhando na sua imensidão azul o modelado do Ensino de Arte que é oferecido nas suas escolas. Como

já foi apontado anteriormente, reiteramos que não existem cursos de formação em Artes Visuais nessa região. As pessoas que almejam ingressar em um curso de Licenciatura/Bacharelado em Artes Visuais, Artes Cênicas, Dança, Música, Cinema, Designer, entre outros, necessariamente devem se deslocar até uma cidade, em outra região, que ofereça a formação, para poder conseguir uma dessas titulações. Esse pode ser um indício da pouca procura pela profissão na localidade. Já que o Estado se restringe a formar em cursos de Artes apenas na capital do Rio Grande do Norte, deixando de fora a região seridoense, podemos pensar que seus conteúdos não são trabalhados com profundidade em algumas escolas do Seridó e consequentemente, não despertam os educandos para adensar os estudos formais nesse campo do saber. Além do mais, sabemos de modo empírico que a graduação em Artes Visuais é um curso relativamente oneroso para discente cursar, pois exige gasto com a aquisição de materiais expressivos, deslocamentos, despesas pessoais e outras. Esse pode ser um ponto relevante na hora de considerar a escolha desse curso por aqueles que têm a oportunidade de sair da região para estudar.

Pela trilha docente do Seridó nos deparamos também com uma questão delicada, que é pensar as vagas que são disponibilizadas para arte/educadores nos editais dos concursos públicos dos municípios da região. Em Parelhas, por exemplo, no ano de 2015 aconteceu um concurso, porém, o edital não disponibilizava nenhuma vaga para Arte, fato que acontece nos outros editais lançados pelas prefeituras da região. O que isso significa na prática? Que todas as escolas contam com professores com formação específica em Arte? Não. Ao bem da verdade, o que ocorre é que as vagas destinadas aos professores de Arte estão sendo desviadas e ocupadas por um grande número de educadores de outros campos do saber, que estão à frente desse componente curricular, complementando suas cargas horárias ou atendendo a demanda das escolas. Mas, é para isso que serve o espaço conquistado por Lei, que destina um tempo dos estudos dos educandos para o contato com a arte e a formação estética

nas escolas? Será que este não é o momento de realmente entregar ao professor de arte o espaço da arte na escola?

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs estimula o educador a depreender sobre a importância de destinar educadores com formação específica para suas respectivas áreas do conhecimento. Neste caso, apenas o licenciado no curso de Artes Visuais é habilitado a assumir este componente curricular nas escolas, em todo o território da federação brasileira. No entanto, uma resolução do Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006) institui atribuições legais para o Curso de Graduação em Pedagogia – modalidade licenciatura, ficando claro em seu Art. 5º, parágrafo VI, que "[o] egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano" (BRASIL, 2006, p. 11). Como vemos, o pedagogo é amparado por Lei a ministrar de forma interdisciplinar o componente curricular Arte.

No contexto de ensino não formal, observamos algumas iniciativas bem sucedidas no Seridó, como a Banda de Música Mirim, de Parelhas, que conta com a colaboração de músicos, com formação autodidata, para atuar como educadores musicais. Outras experiências de Ensino de Arte acontecem também em ateliês[6]. Assim, é possível que não apenas as ONGs, como ressalta Ana Mae Barbosa[7], sejam mais eficientes no trabalho com arte do que algumas escolas, mas também

6 Na perspectiva do Ensino de Arte que acontece em âmbito não formal, escrevemos, sob orientação da Prof.ª Lívia Marques Carvalho, o artigo A Casa de Pedra de Caicó-RN: o ensino de artes visuais em contexto não formal. In, Arte e política: IV Diálogos Internacionais em Artes Visuais e I Encontro Regional da ANPAP/NE. Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFBP/UFPE. Recife: Editora UFPE, 2015.

7 Com as palavras da autora, podemos nos inteirar de que "No Brasil, todas as ONGs, que têm obtido sucesso na ação com os excluídos, esquecidos ou desprivilegiados da sociedade, estão trabalhado com arte e até vêm ensinando às escolas formais a lição da Arte como caminho para recuperar o que há de humano no ser humano" (BARBOSA, 2005, p. 291).

outras instâncias do ensino, como o que acontece em grupos outros que não contam com uma rigorosa sistematização do ensino.

Em nosso levantamento bibliográfico realizado nos bancos de teses e dissertações da UFRN e da UERN durante o primeiro semestre de 2014, não encontramos nenhum trabalho específico que tratasse sobre essa temática na região do Seridó potiguar. No entanto, uma dissertação nos chamou a atenção: A escola rural e o desafio da docência em salas multisseriadas: o caso do Seridó norteriograndense (MEDEIROS, 2010). Essa trata de uma pesquisa feita nas escolas públicas de três municípios da região: Caicó, Jardim do Seridó e Ouro Branco, em que a pesquisadora Prof.ª Maria Diva de Medeiros, em certa medida, faz uma cartografia do ensino multisseriado do Seridó, com foco nos educadores. Percebemos que as nossas inquietações muito se aproximam das questões levantadas pela Prof.ª Maria Diva, que investiga a área da Educação.

Encontramos uma dissertação no banco de dissertações da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, que trata de formação de professor na região Oeste do Estado, em Mossoró-RN. A pesquisa da Prof.ª Núzia Roberta Lima (LIMA, 2013) tem cunho autobiográfico e interessa porque evidencia a formação e a prática de uma educadora, com formação em Pedagogia, mas que leciona Arte, assemelhando-se a vários educadores do Seridó que tem a mesma formação inicial. A Prof.ª Núzia Lima trabalha com formação em arte no curso de Pedagogia nessa instituição. Ela investiga em sua dissertação de mestrado a contribuição das práticas pedagógicas no processo de autoformação, visando identificar as disposições e o habitus que fizeram parte da sua trajetória e preparação para atuar no Ensino de Arte. A pesquisadora destaca como categorias de análise, a formação continuada, as práticas pedagógicas e a profissionalização.

Sobre o Ensino de Arte em cidades do interior do Brasil, enfatizamos que o Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE tem contribuído significativamente com pesquisas na área de Arte, beneficiando tanto a linha de teoria e crítica, quanto a de ensino e formação de professores de Arte. Esse Programa tem se configurado

como um espaço de formação continuada para artistas, teóricos, críticos e professores de arte refletirem sobre seus campos de atuação. A partir desse Programa, percebemos mudanças no rumo das pesquisas sobre o Ensino de Arte no Brasil, com um movimento que se volta agora no sentido do interior do continente, como é o caso dessa pesquisa que realizamos sobre o Seridó.

Tivemos acesso ainda a uma monografia que foi defendida na UFRN/CERES-Caicó, que trata de uma experiência com o Ensino de Arte, a partir de uma perspectiva inclusiva. Trata-se do trabalho Fazer, fruir e contextualizar artes visuais: expressões em pintura e desenho por alunos cegos (MEDEIROS, 2012). Esta pesquisa foi realizada pela artista plástica Camila Amaral Nóbrega de Medeiros[8], na ocasião em que concluiu o curso de Pedagogia. Camila Medeiros tinha por objetivo compreender como o fazer, o fruir e o contextualizar artes visuais se desenvolvia no educando cego, especialmente quanto às expressões da construção de conhecimento estéticos, sociais e culturais relacionados à pintura e ao desenho. Para a estudiosa o Ensino de Arte não se restringe "a execução de técnicas, do estudo da vida e obra de grandes artistas, ela também leva ao diálogo, abre caminho para a crítica, valoriza a opinião dos alunos e os ensinam a escutar, ou seja, a Arte é entendida como conhecimento" (MEDEIROS, 2012, p. 19). Reportando-se aos fazeres docentes em Arte no Seridó, a estudiosa Camila Medeiros salienta que antigos padrões metodológicos teimam em persistir no universo escolar sertanejo, onde as "novas" formas de praticar o ensino "ainda são frágeis dentro da realidade das instituições escolares, quando não ditas como impossíveis (de se praticar) por falta de formação e, às vezes, de interesse por parte dos profissionais" (MEDEIROS, 2012, p. 13). Atenta para a formação docente, evidenciando questões pertinentes ao campo da

8 Camila Amaral Nóbrega (Acari-RN, 09/08/1990) é reconhecida no Seridó pelo trabalho que realiza em pintura e desenho, fazendo parte inclusive do respeitado grupo de artistas que representam a região no sitio organizado pela CERES-Caicó, e disponível na rede mundial de computadores. Disponível em: <http://www.cerescaico.ufrn.br/seridovisual/index.php/acari/camila-amaral>. Acesso em: 21/01/2015.

inclusão de educandos cegos ou de baixa visão, Camila Medeiros deixa claro que a região necessita de uma melhor formação destinada aos educadores, para assegurar a efetivação das práticas inclusivas nas escolas, de modo a favorecer o aprendizado do educando com necessidades especiais.

Dois textos escritos por Cesar Ferreira Dantas e Lourival Andrade Junior abordam questões relacionadas à produção artística do Seridó. Trata-se de "CAVALACANGA": desafios e objetivos da arte no Seridó potiguar (DANTAS e ANDRADE JUNIOR, 2015a) e SERIDÓ VISUAL: a arte produzida no Seridó potiguar (2015b). Os artigos divulgam ações do projeto de extensão universitária *Seridó Visual: arte na rede*[9], enfatizando a catalogação da produção artística contemporânea da região, bem como sua divulgação. Estes contribuem à medida que pensa na elaboração de material didático para os educadores que lecionam arte nas escolas, incentivando as abordagens da produção artística local no contexto escolar, acreditando que assim seja possível aproximar mais os educandos de poéticas capazes de representar suas realidades. "Fazendo com que eles possam se identificar com aquilo que está no quadro, reduzindo a distância que ainda existe entre a arte e o povo" (2015a, p. 1431).

Os exemplos mostram que é necessária uma melhor formação em arte, para que a educação artística e estética que chega ao ensino formal no interior do Nordeste/Brasil ganhe um direcionamento no sentido de considerar as discussões atuais sobre as práticas docentes no campo do Ensino de Arte. O processo formativo, que engloba a formação inicial e continuada, é potencializado pelo educador na sua *práxis* cotidiana, em confronto direto com a realidade e a produção de subjetividade que acontece no contexto escolar. Nele, o educador pode se reinventar, enquanto sujeito de suas ações, seja realizando suas práticas ou acessando novos saberes na interlocução com seus pares.

9 Para saber mais sobre o projeto acesse o site da UFRN/CERES Caicó, disponível em <http://www.cerescaico.ufrn.br/seridovisual/>.

Nas nossas buscas pelas bibliotecas dos municípios, feitas no decurso de 2014, encontramos um livreto de 38 páginas, publicado pela editora da UFRN em 1997. Trata-se do trabalho "O Boneco de Mamulengo na escola de 1º grau", da professora/artista Lídia Brasileira de Brito (Caicó-RN, 1936–). A autora discorre sobre uma atividade criativa realizada com os pedagogos da região, no campus da UFRN de Caicó, ensinando-os a confeccionar mamulengos[10], para que eles usassem como recurso didático, transformando as aulas em práticas mais interativas e lúdicas. Lídia Brasileira, hoje aposentada, conseguiu destaque na mídia nacional com seu trabalho de produção de materiais didáticos realizado com os educadores seridoenses, tendo sido inclusive, matéria da revista Nova Escola (1996). A revista estampou na sua capa uma foto da educadora, com uma de suas criações, com destaque para a manchete "Show de didática no sertão do Seridó: no interior do Rio Grande do Norte surgem técnicas de ensino na medida certa para as carências da região". A reportagem de capa estampou como "O sertão do Seridó cria sua didática", valorizando o trabalho realizado na Oficina de Recursos Didáticos da UFRN.

Retomamos a fala do estudioso Espedito Cardoso de Araújo para aprofundar a discussão sobre formação no contexto do semiárido. Isso porque acreditamos ser importante pensar nas formações em que o seu aporte teórico esteja em consonância com a prática e a realidade sociocultural daqueles que vão passar pelo processo de ensino-aprendizagem. Isso vale para os cursos de formação inicial e continuada de educadores, mas especialmente, para as classes de Ensino Fundamental e Médio. Na visão do Prof. Espedito Cardoso (ARAÚJO, 2013, p. 67) se acontecer o inverso disso no sertão é possível que alargue

10 Mamulengo (mãos molengas) são bonecos da cultura popular, normalmente feitos artesanalmente, representando pessoas, animais ou objetos animados. Eles são manipulados por alguém que se esconde atrás de um painel de tecido, que forma um pequeno palco, contando estórias, com conteúdo, frequentemente, de cunho crítico ou cômico. A apresentação de mamulengo se caracteriza como um pequeno espetáculo, em que um ou mais bonecos representam cenas cotidianas, que interagem entre si, favorecendo também a interação do boneco com seu operador e com o público.

ainda mais a distância existente "entre a teoria dos projetos e a realidade dos habitantes do semiárido". Os conteúdos didáticos não podem estar atrelados a realidades outras que não seja a dos educandos, para que estes não soem falsos e sem sentido. O estudioso defende uma melhor educação no semiárido e luta para que esta esteja atrelada a valores reais, que neguem os estereótipos ou as caricaturalizações dos conteúdos. É o mestre quem chama a atenção para o fato que segue:

> no semiárido, não só de imagem da seca se vive, assim como, em outras regiões do Brasil, não se vive só de imagens das chuvas. No semiárido, não se tem somente a imagem da vaquinha magra, morta à beira das estradas, como reforçam os meios de comunicação, mas também há o gado gordo, que alimenta e sustenta a economia da região (ARAÚJO, 2013, p. 68).

Adotar abordagens pedagógicas desatualizadas, que escondem a verdade, é uma postura que pode denegrir e estereotipar o semiárido, a caatinga e a arte que é produzida no sertão. Este é um modo no mínimo perverso de atuar em sala de aula. Não estamos dizendo que o educador deva ficar preso aos conteúdos regionais, mas que ele dê a devida atenção às questões locais em diálogo com as universais.

Defendemos bons cursos de formação inicial e continuada no sertão, inclusive, para que cada educador tenha melhores condições de combater a força da mídia e das ideologias que distorcem e tentam incutir nas pessoas uma noção de que o semiárido é uma região desprivilegiada, naturalmente desfavorecida e, portanto, inferior. Essas ideologias são perversas porque geram a negação da identidade do povo, especialmente das crianças.

Quanto às abordagens que aproximam determinadas regiões do país com o intuito de contrastar aspectos naturais em que uma mostra a vegetação verde e a outra uma imagem negativa do bioma catingueiro, sempre 'cinzenta' e 'sem vida', é no mínimo uma abordagem perversa, aos olhos do Prof. Araújo. Ouvindo sua voz compreendemos que abordagens deste tipo

> perpassa pela má-fé de querer negar as belezas que poderiam também estar nos conteúdos e nos livros das escolas do semiárido. Fazendo assim, tira-se da criança que está nessa escola a possibilidade de refletir, de experimentar e de descrever o milagre da natureza em sua região, a cada novo período chuvoso. Tira-se da criança a possibilidade de entender que, assim como em outras regiões do Brasil, torna-se igualmente importante o período das chuvas e o período das estiagens, pois a natureza também precisa de sol, assim como precisa da água. Procura-se incutir, cada vez mais, a ideia de combater a seca, como se o homem do semiárido não tivesse a capacidade de buscar meios para conviver com esse fenômeno natural (ARAÚJO, 2013, p. 67-68).

Esse estudioso seridoense tem ciência de que não é possível combater os fenômenos naturais, mas é perfeitamente viável conviver com esses, a partir das buscas de alternativas e de transformações favoráveis a uma boa convivência com a natureza. Apontamos à questão da singularidade regional do ensino para que cada educador atente aos modos de receber os conteúdos (prontos) do Estado, por meio dos livros didáticos, sem se distrair na hora de realizar as práticas nas escolas. Para o Prof. Araújo, essa preocupação com o ensino vem atrelada a exigência de um processo de formação de educadores. É importante que esta formação esteja diretamente ligada ao contexto, ao mesmo tempo em que vise resgatar o valor da escola e da vida (ARAÚJO, 2013, p. 69), e nós acrescentaríamos, da Arte, porque por meio da arte é possível encontrar a potência criadora capaz de desvelar e transcender diversas questões importantes que são inerentes à existência humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminhamos com educadores, artistas e pesquisadores pelos territórios do Ensino de Arte buscando estabelecer uma interlocução entre as teorias da Arte e da Educação. O esforço foi no sentido de elucidar

a realidade da Arte/educação no Rio Grande do Norte, enfatizando a situação do sertão do Seridó. As dificuldades de encontrar material reflexivo sobre o ensino de arte que é praticado na região e sobre a formação de professores de arte foram enormes. Atribuímos estas dificuldades à falta de profissionais com formação específica atuando junto ao componente curricular Arte. Temos conhecimento de que somos apenas cinco professores de arte com esta formação no quadro de educadores da 10ª DIRED – Caicó/RN. O estímulo dado aos profissionais para escreverem sobre suas ações docentes praticamente é inexistente. A ausência de cursos de Arte no Seridó também se configura como uma limitação para o avanço das investigações neste campo.

A pesquisa mostrou que a formação em Arte no Seridó potiguar, seja no âmbito inicial ou continuada, praticamente não existe. As instituições de ensino universitário públicas não oferecem nenhum curso de artes nas modalidades Licenciatura ou Bacharelado. A produção reflexiva encontrada em textos, artigos, dissertações e teses, sobre o ensino de arte neste contexto é ainda muito pequena, o que mostra a necessidade de aumentar o estímulo neste sentido para ampliar as discussões e melhorar tanto a formação quanto as práticas em sala de aula.

A pesquisa mostrou que qualquer educador da rede pública que atua no Seridó pode assumir o componente curricular Arte nas escolas. No entanto, existe uma predominância nas instituições de ensino que acompanhei, dos seus gestores direcionarem educadores da área de 'humanidades' para ministrar as aulas de Arte. O destaque é para os profissionais com formação universitária em Letras, Pedagogia e História. Este fato está diretamente ligado à ausência de cursos de formação universitária na região e é reforçado pela pouca oferta de vagas que são oferecidas pelos editais públicos que se destinam a contratação de professores de Arte para assumir a carreira do magistério no Rio Grande do Norte e, em especial, no Seridó.

Os educadores que ministram aulas de Arte no Seridó reconhecem que suas formações iniciais não lhes prepararam adequadamente para exercerem as competências atribuídas à área de Arte. Os efeitos disso

podem não ser os melhores, todos sabem, mas no momento esta é a alternativa adotada pelas instituições de ensino. Por outro lado, foi possível perceber na maioria dos docentes sua disposição para buscar recursos capazes de contribuir com uma melhor organização profissional, favorecendo inclusive as práticas pedagógicas em sala de aula, ou seja, o educador faz investimentos em estratégias de ensino visando favorecer as aprendizagens significativas dos educandos.

A maioria desses educadores já possui bastante experiência com o Ensino de Arte e suas escolhas ao longo da vida profissional foram delineando um percurso que favoreceu a formação e o protagonismo como professores de arte junto às escolas da região. Variadas experiências com a música, o cinema, a fotografia, o teatro, a literatura e as artes visuais que foram/são vivenciadas pelos educadores ao longo da vida, os conduziram a uma trajetória pessoal que os aproximaram das expressões artísticas e culturais, assim como do Ensino de Arte nas escolas. Deste modo, a formação vai sendo construída ao longo da carreira profissional, especialmente no contato direto com a sala de aula. Os educadores relataram que inicialmente ficaram um pouco inseguros para ministrar as aulas de Arte, mas com o tempo foram construindo um repertório e com isso se sentindo mais familiarizados com as implicações que a área necessita. Essa insegurança é acentuada pela falta da formação universitária e reforçada pela ausência de profissionais da Arte na maioria das instituições de ensino para as trocas docentes. Normalmente, quando são escalados para ministrar as aulas de Arte, eles desconhecem os conteúdos e os fundamentos do seu Ensino. Um bom repertório precisa de tempo e muito estudo para ser construído, pois ele acontece pela convivência com os educandos na sala de aula e na manipulação de fontes como jornal, revistas e livros, além de conhecimentos que chegam por meio de trocas pontuais adquiridos em cursos e oficinas.

Ficou evidente que existem diferentes modos de ensinar Arte no Seridó. Esses modos podem variar conforme a compreensão do educador quanto às concepções sobre o Ensino de Arte, suas finalidades com o ensino e os conteúdos explorados, além dos materiais e dos

métodos utilizados para o desenvolvimento das práticas criativas que são realizadas nas instituições de ensino. Este fato deriva das experiências formativas que cada educador vivenciou em sua trajetória de vida, do seu compromisso com o ensino e da qualidade de suas buscas quanto aos conhecimentos sobre essa área de atuação. As condições que viabilizam o trabalho pedagógico tais como a ambientação da sala de aula, o tempo, os materiais expressivos que são disponibilizados pela instituição escolar e o estímulo do gestor são alguns dos aspectos que contribuem para o bom desempenho do educador nas suas atribuições docentes.

O processo experienciado nas seis instituições de ensino revelou que, apesar de nenhum educador que assume o componente curricular Arte nas escolas investigadas do Seridó possuir formação específica na área, é possível observar várias práticas instigantes nesses equipamentos educacionais. Os educadores, dentro de suas possibilidades, buscam oferecer um Ensino de Arte de boa qualidade para seus educandos, muito embora, alguns admitam suas carências e fragilidades no campo.

Essa ocorrência é atribuída à falta de políticas de formação específica para a área de Arte na região, seja no contexto das instituições em que eles se vinculam (escolas e secretarias de educação municipal ou estadual), seja no contexto das instituições formadoras de nível universitário, ou ainda em esfera mais ampla. O fato é que na atualidade são inexistentes os cursos regulares e presenciais de formação em Arte para educadores no Seridó norteriograndense. Os encontros, quando acontecem entre os professores de Arte, são caracterizados como ações pontuais ou esporádicas. Acreditamos que o enfrentamento de questões como esta é fundamental na construção do próprio modo de ser professor de Arte.

Entendemos que é urgente a ampliação da oferta de vagas no curso de Artes Visuais – Modalidade Licenciatura no estado do Rio Grande do Norte para que se formem professores de Arte para atuar nas escolas do Seridó potiguar, assegurando o que já é previsto no PNE, que todos os educadores tenham formação específica na sua área de atuação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Espedito Cardoso de. **Cantar para não desencantar**: uma postura didático-pedagógica que desafia a crise da evasão e da repetência na realidade educacional. 2ª ed. São Paulo: Scortecci, 2013.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. São Paulo, Perspectiva, 2009.

_____. **Arte Educação no Brasil**: do modernismo ao pós-modernismo. In: Revista Digital Art& – Número 0 – Outubro de 2003.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 02/07/2014.

_____. **Plano Nacional de Educação** (PNE) 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Edições Câmara, 2014.

BRITO, Lídia Brasileira. **O boneco de mamulengo na escola de 1º grau**. Natal; UFRN, 1997.

DANTAS, Cesar Ferreira; ANDRADE JUNIOR, Lourival. "**Cavalacanga**": desafios e objetivos da arte no Seridó potiguar. In: IV Colóquio Nacional História Cultura e Sensibilidade. Caicó: UFRN, 2015.

_____. SERIDÓ VISUAL: a arte produzida no Seridó Potiguar. In: **Revista do CERES**. Volume 1. Numero 1. Caicó: UFRN, 2015.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **O Sentido dos sentidos**. A educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2001.

CALDAS, Dorian Gray. **Artes Plásticas do Rio Grande do Norte**. Natal, UFRN/Editora Universitária/FUNPEC/SESC, 1989.

CARVALHO, Vicente Vitoriano Marques. **As imagens no "Método Paulo Freire" na experiência de Angicos (RN) – 1963**. In: Revista Educação em Questão. Natal: UFRN, 2004.

_____. "**Bom dia crianças!**": um dia na Escolinha de Arte Cândido Portinari. In: BARBOSA, Ana Mae. Ensino de arte: memória e história. Ana Mae Barbosa (Org.). São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **Formação artística autodidática**: um ensaio autobiográfico. In: Congresso Internacional sobre pesquisa (auto)biográfica. Anais. Natal: UFRN, 2008.

_____. **Newton Navarro**: um flâneur na direção da arte e da pedagogia da arte no Rio Grande do Norte. (Tese de doutorado). Natal: UFRN, 2003.

DANTAS, Luiz Elson. **Desenho na sala de aula**: método cacimba. Natal: Ed. do Autor, 2007.

ELIAS, Marisa Del C. **Celestin Freinet**: uma pedagogia de atividade e cooperação. Petrópolis: Vozes, 1997.

NÁDER, Alexandre Milne-Jones (Org.). **FESTUERN**: O ensino de artes no contexto escolar: contribuições do Festival de Teatro da UERN para escolas públicas do Rio Grande do Norte. Mossoró, RN: UERN, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Novos tempos, velhos problemas**. In: Formação de professores. Raquel Volpato Serbino; et al (Orgs.). São Paulo: Unesp, 1998.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

IRWIN, Rita L. **A/r/tografia**: uma mestiçagem metonímica. In: Interterritorialidade: mídias, contextos e educação. Ana Mae Barbosa e Lilian Amaral (Org.). São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

LIMA, Núzia Roberta. **Formação e prática**: narrativa (auto) biográfica de uma pedagoga que leciona o ensino de arte. Mossoró: UERN, 2013.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Das Poéticas da formação inicial e continuada em Artes Visuais**. Cong. Nac. da Federação de Arte-Educadores do Brasil. São Paulo, 2012.

_____. **Arte da docência em arte**: desafios contemporâneos. In: Arte, educação e cultura.(Org) Marilda Oliveira de Oliveira. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. **Ensino de arte**: perspectivas com base na prática de ensino. In: Inquietações e Mudanças no ensino de arte. Ana Mae Barbosa (Org.). São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Mirian Celeste. *et al*. **Didática do ensino da arte**: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MEDEIROS, Camila Amaral Nóbrega de. **Fazer, fruir e contextualizar artes visuais**: expressões em pintura e desenho por alunos cegos. Caicó: UFRN/CERES-Caicó, 2012.

MEDEIROS, Maria Diva de. **A Escola Rural e o Desafio da Docência em Salas Multisseriadas**: o caso do Seridó norteriograndense. Natal: UFRN, 2010.

RODRIGUES, Carla Gonçalves. **O dito e o não-dito da formação de professores nesta contemporaneidade**. In: Ester Maria Dreher Heuser (Org.). Caderno de notas 1: projeto, notas & ressonâncias. Cuiabá: Ed. UFMT, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. 17ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SANTOS, Jailson Valentim dos; CARVALHO, Lívia Marques. **A Casa de Pedra de Caicó-RN**: o ensino de artes visuais em contexto não formal. In: Arte e política: IV Diálogos Internacionais em Artes Visuais e I Encontro Regional da ANPAP/NE. Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFBP/UFPE. Recife: Editora UFPE, 2015.

SANTOS, Jailson Valentim dos. **SERtão de luz, pedra e resistência**: caminhando por territórios docentes em artes visuais no Seridó-RN. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – UFPB. João Pessoa-PB, 2016.

UFRN. **Projeto de criação do curso de licenciatura em Artes Visuais**. UFRN, 2005. Disponível em: <www.sigaa.ufrn.br>. Acesso em 20/06/2014.

MANTO DA APRESENTAÇÃO: A REPRESENTAÇÃO ALEGÓRICA DE BISPO DO ROSÁRIO

Ma. Larissa Uchôa Dantas[1]
Drª. Roberta Ramos Marques[2]

O presente texto desdobra-se da dissertação de mestrado intitulada *MANTO DA APRESENTAÇÃO: O corpo ritualístico, narrativo e alegórico de Arthur Bispo do Rosário*, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais (PPGAV – UFPB/UFPE), e que se debruçou sobre a obra *Manto da Apresentação*[3] do artista Arthur Bispo do Rosário.

Considerada sua principal obra, o *Manto* foi construído ao longo de quase trinta anos, o qual traz em sua estrutura uma narrativa visual de elementos bordados que, aqui, apontaremos como uma representação alegórica do seu próprio inventor.

Arthur Bispo do Rosário nasceu em 1909, na cidade de Japaratuba no interior de Sergipe e, muito jovem, após se alistar na Marinha do Brasil, foi transferido para o Rio de Janeiro, onde permaneceu até sua morte. Sua história de vida já rendeu diversas pesquisas e estudos em áreas diversas do conhecimento, além de muitas críticas no campo artístico.

Aos vinte e nove anos, no dia 22 de dezembro de 1938, Arthur Bispo, movido por vozes que dizia ouvir, vindas de setes anjos, peregrinou dois dias pelas ruas do Rio de Janeiro, entrando em igrejas e mosteiros

---

1 Mestre em Artes Visuaispelo PPGAV UFPB/UFPE) e Professora do curso de moda do UNIPÊ.

2 Doutora em Letras e Professora do PPGAV UFPE/UFPB.

3 Peça de vestuário confeccionada em tecido, linha e torçal. Dimensões: 5 x 141 x 20 cm. YAZIGI, Latife. *As obras de Arthur Bispo do Rosário: Ensaio fenomenológico.* Disponível em: <http://www.ciec.org.br/Artigos/Revista_5/latife.pdf>. Acesso em: 2 out. 2013.

anunciando ser o "representante" de Deus, Jesus Cristo, com uma missão na terra a cumprir. A partir desse momento, incorporou um discurso místico e sagrado por toda vida, assumindo corporalmente um perfil extremamente religioso com o intuito de atingir uma "divindade" cristã.

A peregrinação de Bispo não durou mais que dois dias, até ser interceptado pela polícia e levado ao Hospital dos Alienados na Praia Vermelha, Rio de Janeiro, sendo diagnosticado de esquizofrênico paranoico. Desse momento em diante, sua vida tomou outro rumo, passou por alguns hospitais psiquiátricos da cidade até ser instalado na Colônia Juliano Moreira, lugar onde viveu confinado por quase cinquenta anos, até a sua morte.

Seu processo criativo foi iniciado antes do surto esquizofrênico, momento em que morava na casa do advogado Humberto Leone e prestava seus serviços domésticos. Nas horas vagas, em seu aposento, exercitava sua prática criativa, confeccionando alguns brinquedos e esculturas feitas de madeiras e sucatas.

Porém, foi depois do chamado das "vozes sagradas" que Bispo emergiu em seu processo criativo passando a criar incessantemente a construção do "mundo" em miniaturas, conforme ordem imposta por sua autoridade "divina". Para tanto, utilizou-se de objetos descartados dos mais diversos tipos, recolhidos no interior da Colônia, para confecção de suas obras, entre as quais se destacam: as vitrines (assemblages), os estandartes, as vestimentas, as miniaturas feitas em madeiras, entre outras obras.

Durante toda sua vida, Bispo viveu intensamente esse propósito e, embora para ele suas criações não passassem de obrigações, elas foram essenciais para equilibrar o seu estado doentio, uma maneira que ele encontrou de conviver com a esquizofrenia e com as precárias condições às quais foi submetido na Colônia. Uma espécie de "tratamento", que, por meio do processo criativo de suas obras, levavam a ele um equilíbrio e uma rotina, pela intensa dedicação e envolvimento em cumprir a sua "missão". De tal modo, fez brotar, com grande virtuosidade e plasticidade, um imenso diário físico e simbólico.

Dentre suas centenas de obras, encontra-se o seu *Manto*, o chamado *Manto da Apresentação* (Figura 1), que traz graficamente o testemunho de sua vida. O mesmo foi construído para ser usado no dia de sua passagem para um outro plano e encontro com "Deus". Com ele, Bispo se apresentaria ao seu "pai divino" levando consigo todo "mundo" em miniaturas que ele havia construído durante sua estadia na terra.

Logo, vemos que o Manto não é uma veste comum. Para Bispo é um traje de culto com grande carga simbólica e força mística que revestiria o seu corpo como uma segunda pele.

Figura 01: Obra: *Manto da Apresentação* (parte externa) – Arthur Bispo do Rosário, s/data, tecidos (algodão e lã), linha e metal, 118,5 x 141,2 cm. Museu Bispo do Rosário Arte Contemporânea.

***O MANTO*:** O CORPO RITUALÍSTICO, NARRATIVO E ALEGÓRICO DE ARTHUR BISPO DO ROSÁRIO

Motivado pela manifestação do sagrado, Bispo não só idealizou, como, por meio do próprio corpo, em função de um programa ritualístico, transformou uma manta usada do hospital, em uma veste repleta

de símbolos e signos, fazendo nascer o *Manto da Apresentação.* Como peça de magnitude plástica, o *Manto* expõe em sua extensão uma grande alegoria, um sistema de imagens metafóricas, que, de forma complexa e subjetiva, apresenta uma narrativa visual em que os elementos bordados estão relacionados às passagens da vida do artista. São impressões de momentos vividos que, por meio de linha e agulha, o artista escreveu e teceu a sua história, contemplando a sua infância até sua vivência na Colônia.

É possível dizermos que o *Manto* é uma obra alegórica, tanto pelos elementos bordados, como pelo conceito aplicado: o de revestir o corpo do artista para apresentar-se ao "Deus supremo" no dia de sua morte. A noção de alegoria[4], aqui mencionada, pode ser entendida como algo de referência complexa e subjetiva, como um tema artístico que permite representar uma ideia por meio de outras possibilidades.

Segundo Carlos Ceia (1998, p. 19), a alegoria "representa uma coisa para dar a ideia de outra através de uma ilação moral". Assim, podemos entendê-la como uma metáfora de complexidade estrutural, uma vez que seu entendimento não atinge apenas a uma coisa, ela pode virar referência para outra coisa.

Dentre os diversos teóricos que se dedicaram ao estudo da alegoria, é válido trazermos a concepção de Walter Benjamim, em seu livro *A Origem do Drama do Barroco Alemão.* O autor elucida que o sentido alegórico é resultante da relação subjetiva entre signo e coisa, uma vez que nasceu da arbitrariedade da linguagem. Portanto, o princípio da subjetividade é derivado dessa arbitrariedade e está vinculado a um sentido no mundo histórico. Benjamim descreve a alegoria como um processo de construção de sentidos (1984, p. 196-197): "Cada pessoa, cada coisa, cada relação pode significar qualquer outra". O autor afirma

4 O termo allegoría é de origem grega e significa, etimologicamente "dizer o outro", "dizer alguma coisa diferente do sentido literal", e veio substituir ao tempo de Plutarco (c. 46-120 d.C.) um termo mais antigo: hypónoia, que queria dizer "significação oculta". (CARLOS CEIA, 1998, p. 19).

que a ambiguidade e a multiplicidade de sentidos, assim como, a transitoriedade e a fragmentação, são características presentes na alegoria.

Os fragmentos bordados no *Manto,* relacionados à vida de Bispo, contam um tempo passado, de vivências, memórias, sentimentos e afetos do artista, aspectos estes que colocam o espectador em contato com uma multiplicidade de sentidos. O caráter alegórico e enigmático do *Manto* nos seduz, envolvendo-nos em sua complexidade na tentativa de um desvelamento e, a cada análise e leitura, somos levados a outras interpretações.

Sabe-se que, no dia de sua "apresentação" a Deus, Bispo estaria levando consigo a representação do mundo, ou melhor, a representação do seu próprio mundo impresso em uma veste. A relação imposta e vivida entre Bispo e *Manto* mostra-se como uma relação de simbiose entre obra e artista. Bispo é o *Manto* e o *Manto* é Bispo. Podemos pensar como dois corpos fundidos pertencentes a um único sujeito. Assim como afirmam as palavras de Oiticica, descritas por Favareto: "Não se trata, [...] do corpo como suporte da obra; pelo contrário, é a total 'in(corpo) ração'. É a incorporação do corpo na obra e da obra no corpo. Eu chamo de 'in-corporação'"[5] (OITICICA apud FAVARETTO, 2000, p. 107).

Logo, o *Manto* é a metáfora da vida de Bispo, e, portanto, a presentificação do artista. Nesse sentido, é cabível pensarmos que o *Manto* é a materialização alegórica dos acontecimentos que permearam a sua história. Assim como afirma Silva (2003, p. 87), o *Manto* "é o elemento aglutinador de toda a expressão e sentido da obra, com referências evidentes da vida do artista". Desse modo, busquemos pensar o *Manto* como um Corpo, ou um Corpo no *Manto*.

Pretendemos, então, olhar para o *Manto* e "ver" aspectos que nos permitem imaginá-lo como um corpo alegórico. "Ver" no sentido de auscultar, de abrir-nos ao diálogo, ao pensamento, ao que se mostra em sua plenitude e enquanto possibilidades (BÊTA, 2012). Para de

5 Trecho da entrevista de Hélio Oiticica a Ivan Cardoso, citado pelo autor Celso Favareto, em seu livro: *A invenção de Hélio Oiticica*, 2000.

fato "vermos" esse corpo, é preciso margearmos o discurso de Bispo e mergulharmos em seu delírio, ou, como elucida a autora supracitada, "cremos que o dialogar com a obra, consiste em escutar a fala da obra, que se dá no silêncio do pensamento questionador" (BÊTA, 2012, p. 76).

Sob esta percepção, sugerimos observar o *Manto* e o seu criador como sendo um só, únicos, assim, como ilustra Heidegger (2010, p. 37), "o artista é a origem da obra. A obra é a origem do artista. Nenhum é sem o outro. Do mesmo modo, também, nenhum dos dois porta sozinho o outro

Conforme Hidalgo (2011), autora do livro *Arthur Bispo do Rosário: o Senhor do Labirinto*, depois do dia do grande surto, dos chamados dos anjos, Bispo adulterou a contagem do tempo, reposicionando-se na história, já, de acordo com Dantas (2009, p. 31), "passou a entrelaçar vida e obra como elementos indissociáveis, acrescentado autoficções à discutível realidade". A autora expõe que "o *manto* permitia a Bispo a incorporação mágica de todos os elementos nele bordados; estes não estariam mais distanciados dele no espaço, no ambiente, mas incorporados nessa estrutura-extensão do corpo, uma espécie de vivência total da potência que o *manto* simbolizava" (DANTAS, 2009, p. 207).

MANTO/CORPO: O CORPOMÍDIA DE ARTHUR BISPO DO ROSÁRIO

Desta forma, buscamos, aqui, compreender o *Mantoda Apresentação* na perspectiva de um Corpo alegórico, de modo que, para tal compreensão, se faz necessário uma análise sobre o conceito do corpo em algumas perspectivas.

A temática sobre o corpo é bastante discutida e abrangente, podendo apresentar infinitas proporções em áreas distintas, como medicina, ciências sociais, artes, história, entre outras. No decorrer da História, muitos teóricos se propuseram a buscar conceitos que pudessem melhor definir um entendimento sobre o corpo. Falar do corpo é o mesmo que olhar tudo que cerca o indivíduo e o contextualiza. No corpo, vê-se

inscrito o universo cultural, social, econômico e religioso do indivíduo (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2008).

Esse corpo também dispara sentidos, emoções, expressões, manifestações e representações. Ele pode comunicar, dialogar, participar, narrar, ou seja, pode ser visto como um conjunto de linguagens articuladas que pode dizer ou significar algo (VILLAÇA, 2007). Sendo assim, o corpo é um produtor de sentidos, expresso por meio do seu portador, o sujeito.

Ao olharmos para o *Manto*, percebemos que ele tanto apresenta esses sentidos, como, igualmente, os produz, e que, por sua vez, esses sentidos são captados pela percepção do observador. É por esse viés que buscamos aproximar o *Manto* a um Corpo. Não a um corpo de carne, biológico, orgânico, mas, sim, como uma segunda pele, um revestimento, ou, ainda, um corpo metafórico.

O Corpo é percepção e registro de informação. Ele é o fluxo constante do interior e exterior que está relacionado à experiência vivida, ou seja, aos vários relacionamentos da nossa vida que constituem a rede de relações pela qual provém a humanidade com os significados sociais.

Segundo Greiner (2006), o corpo está sempre em algum ambiente, é uma relação transitória, e por isto vive em constante troca de informações dos mais variados gêneros, o que constitui uma coleção de informações pela qual o corpo é formado. Esta troca é uma espécie de contaminação e interferência de uma coisa em outra, sendo o corpo, o resultado do cruzamento das informações que chegam e entram em negociação com as que já existem.

Diante desta abordagem, não convém pensarmos o corpo apenas como um invólucro, embalagem, repositório de conteúdo, ou como um meio, que apenas recebe e abriga uma informação, para em seguida ser expressa. Segundo Katz (2010, p. 19), os corpos vivos:

> [...] se transformam de acordo com as informações que trocam com o ambiente, que também se modifica. As mudanças passam a fazer parte constitutiva docorpo e do ambiente, e como não estacam, não param de transformar a

> coleção de informações que constitui cada corpo – uma coleção, portanto, sempre transitória.

As trocas realizadas entre corpo e ambiente constroem uma relação de natureza coevolutiva, que se trata da ideia de uma transformação evolutiva recíproca. Assim, cada corpo é mídia do conjunto (coleção) de toda a informação construída que se mostra por meio do corpo, chamado, portanto, de corpomídia. O estudo do corpomídia, difundido por Christine Greiner e Helena Katz, vem descentralizar a ideia do corpo repositório de conteúdo e pensa o corpo como processo de constante transição. Como afirma Katz (2010, p. 9), a Teoria Corpomída, "lê o corpo como um estado sempre transitório do que as trocas corpo-ambiente vão promovendo ao longo do tempo, e que propõe o corpo como mídia de si mesmo".

A partir desse entendimento, o corpo não é algo acabado, completo, determinado, definido, ele é um corpo processual, um corpo-história. Assim, pensamos o *Manto da Apresentação*, que em todo o processo de sua construção, sua prática esteve, por anos e anos, em processo de coevolução com o ambiente, tanto quanto o próprio corpo do seu criador. Por esta perspectiva, é possível apreendermos que tanto o *Manto* quanto o corpo estão em processos coevolutivos.

Ademais, e não de forma dissociada desse processo constante de coevolução, os bordados no *Manto* sugerem-nosa ideia de algo inacabado, incompleto, levando-nos a refletir que, enquanto Bispo vivesse, a sua prática de bordar continuaria e os bordados estariam mudando-se de acordo com o ambiente. Nino (2007) nos conta que a relação entre obra e processo de criação pode ser dada de maneiras diferentes. Existem obras que são elas próprias processuais e, que, "em alguns casos a constante transformação é assumida inteiramente na forma de um permanente inacabamento [...]" (NINO, 2007, p. 54) e, assim, essas obras podem apresentar versões variadas, como, neste caso, o exemplo do Manto/Corpo que permanecia sempre em processo.

Bispo como corpo/sujeito manifesta os seus acontecimentos no *Manto*, ou seja, ele estende os acontecimentos de sua vida como sujeito para a materialidade do *Manto*, que, nesse caso, entendemos como a representação alegórica do corpo de Bispo. Dessa maneira, isso nos leva a afirmar que o Manto, como um corpomídia, é a materialização deste corpo ambiente, corpo história, corpo transitório, corpo inacabado, que é a extensão do próprio corpo processual artista.

É por essa maneira, talvez, que o *Manto* não apresenta uma linearidade de um tempo narrativo, o que impossibilita uma narrativa definida. Ele é a fusão do presente, passado e futuro. Para Silva (2003, p. 82): "É uma composição formal, de princípio aleatório [...]". São fragmentos extraídos de sua fragmentada rede de relações, que, conforme o autor, estão relacionados a seu "quadro clínico de fragmentação de sentidos, sua forma peculiar de percepção e recepção do meio (SILVA, 2003, p. 82)". Isto aproxima-se à narrativa de forma fragmentada, que é caracterizada pela não linearidade temporal e pela fragmentação de sequências, além do que, a fragmentação constitui, ainda, uma das características envolvidas no conceito de alegoria, apontado, incialmente, neste item.

Pernisa Jr. e Almeida (2008, p. 150) afirmam que a não-linearidade do tempo presente-passado-futuro, abordado pelo cinema, faz parte de narrativas contemporâneas e reproduz a mesma sensação temporal vivenciada pelos indivíduos na contemporaneidade, ou seja, essas narrativas são reflexos da cultura temporal vivenciados na atualidade. Hall (2006) explica que a fragmentação é uma característica da contemporaneidade como reflexo das várias mudanças ocorridas nos processos sociais marcados pela globalização. Essas mudanças refletiram-se na sociedade, resultando na alteração da condição do ser humano, que, no contexto atual, encontra-se confrontado por diferentes identidades.

No *Manto* estão impressões de passagens da vida de Bispo que são relacionadas a diferentes momentos experienciados por ele, e que entram "em negociação com as que já estão" (GREINER, 2006, p. 131),

o que vai provocar cruzamentos com as impressões já vivenciadas e lá registradas. Logo, é possível percebermos o Corpo/Manto como mídia de si mesmo, igualmente, como o corpo de Bispo.

Estes cruzamentos de impressões registradas nos propõem uma ideia de palimpsestos[6]. São sobreposições de narrativas, discursos e referências que podem ser percebidas e entendidas como camadas diversificadas de uma metalinguagem, que foi construída ao longo de um tempo e, que, igualmente, esteve em constante troca com o ambiente. Nelas, estão sobrepostas narrativas de tempo, memória, afeto e histórias, escritas numa subjetividade de linguagens, ligadas ao processo histórico e social vivenciado por Bispo. Podemos pensar que as sobreposições/palimpsestos expressos no Manto/Corpo são uma tentativa do artista de reconstrução de fragmentos de sua memória, após o surto, como uma tentativa de reconstrução de seu universo.

Buscamos entender o Manto/Corpo sobre o sentido cultural e social, visto que é um dos sentidos no qual o corpo/sujeito se estabelece – diante das situações e valores experienciados no mundo, que são construídos culturalmente. Deste modo podemos articular as impressões bordadas no *Manto* com reflexos que constituíram o cerne de sua relação com o mundo. Le Breton explica que o ator é moldado pelo contexto social e cultural no qual está inserido, e que "o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída" (LE BRETON, 2007, p. 7). O autor aponta, ainda, que:

> Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator (LE BRETON, 2007 p. 7).

6 No campo literário, Genette explica que "um palimpsesto é um pergaminho cuja primeira inscrição foi raspada para se traçar outra, que não a esconde de fato, de modo que se pode lê-la por transparência, o antigo sob o novo. Assim, no sentido figurado, entenderemos por palimpsestos (mais literalmente hipertextos), todas as obras derivadas de uma obra anterior, por transformação ou por imitação. Um texto pode sempre ler um outro, e assim por diante, até o fim dos textos". (GENETTE, 2006, p. 06)

As significações que fundamentam a existência individual e coletiva de Bispo estão caligrafadas no *Manto*, exibidas por meio dos bordados, os quais fundam um corpo. "Cada corpo, enquanto único, tem uma história singular e, simultaneamente, conta uma narrativa social, coletiva, cultural, histórica" (NEUSCHARANK; OLIVEIRA, 2013, p. 4).

O *Manto* contém informações simbólicas que remetem desde a origem de Bispo, em sua cidade Japaratuba, passando pelas experiências profissionais, experiências vividas e as relações sociais, construídas antes e depois de sua internação na Colônia Juliano Moreira.

O Manto/Corpo apresenta, ainda, um caráter labiríntico, o que vai convergir com as reflexões do autor Ítalo Calvino a respeito da narrativa contemporânea, citado por Borges (2008) em seu texto. Nele a autora traz um olhar sobre o *Manto* por meio da perspectiva enciclopédica e expõe que a narrativa contemporânea figura-se como uma enciclopédia. Deste modo, para Calvino, a mesma gera uma "rede de conexões" entre os fatose as pessoas, entre as coisas e o mundo[...]" (CALVINO, 2000 apud BORGES 2008, p. 464). Assim:

> […] cada objeto mínimo é visto como o centro de uma rede de relações de que o escritor não consegue se esquivar, multiplicando os detalhes a ponto de suas descrições e divagações se tornarem infinitas. De qualquer ponto que parta, seu discurso se alarga de modo a compreender horizontes sempre mais vastos, e se pudesse desenvolver-se em todas as direções acabaria por abraçar o universo inteiro (CALVINO, 2000 apud BORGES 2008, p.10).

É por esse motivo que não identificamos começo, meio e fim, porém é possível percebermos, em meio a sua profusão, alguns elementos localizados em posição de destaque.

DESVELANDO O MANTO/CORPO

Na parte frontal externa (Figura 2), encontram-se os nomes: *fio*, *universo, vós céu – pai – criad, em meu nom, e trevas*. Essas palavras são de cunho religioso, referências do universo do artista. Elas circulam um

pequeno coração bordado em branco e também uma balança, símbolo da justiça e da equação, que nos remete a algo que será medido, comparado, julgado, como o tão esperado e atormentado dia do Julgamento Final. A palavra "céu" está escrito ao lado esquerdo, lado onde se localiza o coração, bordado com linha branca, cor que pode fazer alusão à referência de paz; já do lado direito, bordado com linha preta, está a palavra "trevas", que, no simbolismo cristão, significa sofrimento, castigo, "inferno" etc. Os nomes estão bordados em posição oposta, isto representa, justamente, a distinção referente ao significado simbólico de cada palavra.

Figueiredo (2010) nos fala que, para os cristãos, o céu, como morada eterna, é o lugar esperado por todos durante o momento de passagem para salvação, pois é o local onde habita luz, luz que representa o "divino". Por outro lado, as trevas representam o lugar com ausência de luz, no qual não há a presença do sagrado, as palavras céu e trevas significam as posições sentenciais no Juízo Final.

Figura 2: Arthur Bispo do Rosário – *Manto da Apresentação* (frente, detalhe com balança)[7], s.d.

7 Fonte: Figueiredo, Alda de Moura Macedo. Manto da Apresentação: Arthur Bispo do Rosário em diálogo com Deus. 2010 (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Arte – Universidade Federal Fluminense. Disponível em: http://www.artes.uff.br/dissertacoes/2010_alda_figueiredo.pdf. Acesso em: 30 Maio 2015.

Ainda na parte frontal externa, identificamos o detalhe de uma mão espalmada, hachurado em branco (Figura 3), posicionada ao centro sob o encontro de diversos torçais coloridos que adornam o *Manto.* Podemos ler que essa mão seria a representação simbólica de Bispo, localizada em posição de destaque, ao centro do *Manto,* ou melhor, ao centro móvel do seu mundo. Para Figueiredo (2010), esses torçais simbolizam omovimento e indicam o encontro. Todos caminham para o mesmo ponto e levam ao centro móvel, ao espaço "divino". Ao mesmo tempo, a nosso ver, os torçais usados por Bispo remetem às cordas e torçais náuticos, indispensáveis na navegação e sugere-nos os diversos caminhos os quais Bispo percorreu pelos mares brasileiros.

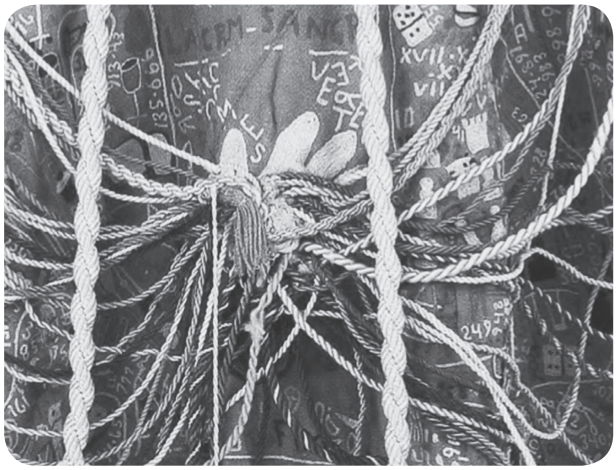


Figura 3: Arthur Bispo do Rosário – *Manto da Apresentação* (frente, detalhe com mão branca espalmada)[8], s.d.

8 Fonte: Figueiredo, Alda de Moura Macedo. *Manto da Apresentação: Arthur Bispo do Rosário em diálogo com Deus.* 2010 (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Arte – Universidade Federal Fluminense. Disponível em: http://www.artes.uff.br/dissertacoes/2010_alda_figueiredo.pdf. Acesso em: 30 maio 2015.

Outro elemento bastante evidente é a Rosa dos Ventos[9] (Figura 4), elemento indicado para mostrar a direção dos quatro pontos cardeais – norte, sul, leste e oeste. Muito utilizado nas navegações, esse elemento faz referência à época em que Bispo foi marinheiro e que, certamente, serviu como instrumento de trabalho durante as navegações por mares afora. Como um recurso de orientação, a Rosa dos Ventos também pode estar atrelada ao sentido de orientação que Bispo, talvez, necessitasse em sua intensa rotina de trabalho, sem fugir de sua direção e propósito e vivendo dia após dia, na espera do ponto de chegada final.

Figura 4: Arthur Bispo do Rosário – *Manto da Apresentação* (costas, detalhe com rosa dos ventos)[10], s.d. Fonte: Figueiredo, 2010.

9 Inventada aproximadamente no século XIV, a Rosa dos Ventos foi um instrumento considerado de notória função cartográfica, tendo origem nas navegações pelo mar mediterrâneo, utilizada para indicar a posição dos ventos. Disponível em: http://www.dicionariodesimbolos.com.br/rosa-ventos/. Acesso em: 30 maio 2015.

10 Fonte: Figueiredo, Alda de Moura Macedo. *Manto da Apresentação: Arthur Bispo do Rosário em diálogo com Deus.* 2010 (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Arte – Universidade Federal Fluminense. Disponível em: http://www.artes.uff.br/dissertacoes/2010_alda_figueiredo.pdf. Acesso em: 30 maio 2015.

Os elementos acima identificados no *Manto*, que fazem parte do repertório comum de Bispo, estão relacionados às significações que fundamentaram a existência individual e coletiva do artista, o que estreita a nossa análise sobre compreender o *Manto* como o próprio corpo do artista. Nesse contexto, são pertinentes as palavras de Castilho e Martins (2005, p. 104):

> Entendemos o corpo humano como uma estrutura de linguagem que o ser humano arranja, decorando-o e ornamentando-o por meio de relações combinatórias, cujo encadeamento forma um texto, que, por sua vez, suporta um discurso pelo qual se manifestam interações sociais, dadas as comunicações estabelecidas. Como estrutura física, sensível, o corpo apresenta-se coberto por uma pele que o "veste", selando-o por sua limitação dérmica.

Diante do panorama apresentado, podemos olhar para o Manto/Corpo, como uma estrutura que não está distanciadado sujeito que a constituiu, ou seja, das experiências sensoriais do seu autor, da sua história, do seu ambiente, da sua memória, do vestir, do despir e da pele que o recobre. Assim, o Manto/Corpo, com sua carga mística e sagrada é uma representação da escrita de Bispo, do seu corpo processual, corpo histórico e precário, um simulacro do seu sujeito autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra *Manto da Apresentação*, pela multiplicidade de sentidos e interpretação que ela oferece nos possibilitou, juntamente com o aporte dos diversos teóricos, aqui, analisados, chegarmos a uma leitura do Manto como um "Corpo", observando suas camadas, sobreposições e narrativas, considerando aspectos como: a alegoria, o labirinto, a fragmentação e o palimpsesto.

O Manto, construído por meio do corpo de Bispo e de suas mãos habilidosas, permitiu-nos pensar que o artista seguiu, durante anos, uma ação ritualística e performática, uma espécie de programa performativo

que seria realizado por Bispo no dia de sua morte. A corporeidade do artista esteve constantemente presente em todas as etapas de feitura da obra e, especificamente, no ato ritualístico do bordar, que foi construído, minuciosamente, dia a dia. Dessa forma, sem o corpo do artista, a obra não teria sido concretizada, tampouco teria tido o mesmo significado – de revesti-lo, recobrindo-o como uma segunda pele – para o dia da passagem a outro plano. Desse modo, o seu corpo seria o suporte da narrativa de si mesmo.

O Bispo/Manto foi observado como uma simbiose vivida entre os dois. Um era complementar ao outro, Bispo sem o Manto e o Manto sem Bispo não teriam o mesmo sentido. De tal modo, pensamos que Bispo, à medida que desenvolvia o seu Manto, confeccionava um suporte seu, ou melhor, um corpo extensivo, uma representação de si mesmo. Nele, estariam registradas impressões de toda a sua história por meio de narrativas subjetivas e metafóricas. Assim, foi diante desta conjuntura, que o Manto/Corpo surgiu. Logo, Bispo tratou de prepará-lo com muito zelo, dedicação e exuberância; fez nascer outro "corpo", a sua própria alegoria, como testemunha em que usaria no dia de sua "passagem".

A ideia de alegoria associada ao Manto foi essencial para que o nosso objetivo central pudesse ser trilhado e compreendido. Entendida como um processo de produção de sentidos, em virtude do seu caráter complexo e subjetivo, a alegoria proporciona uma multiplicidade de sentidos, o qual a torna ambígua, transitória e fragmentada.

A pluralidade de significados que a obra propicia levou-nos à ideia de labirinto, e, a partir dele, pudemos conhecer e explorar inesgotáveis possibilidades de leituras sobre o Manto, bastante valiosas e enriquecedoras para esta pesquisa. Desse modo, asseguramos que o conceito de labirinto é um campo fértil possível a vários desdobramentos, possibilitando, desta forma, estudos mais aprofundados como a transitoriedade, fragmentação e ambiguidade.

Estas características vieram corroborar a nossa ideia do Manto/Corpo, visto que também são aspectos relacionados ao corpo/sujeito discutido neste estudo por meio da teoria do corpomidia, que enfoca

o corpo como algo que está em constante 108 processo de mudança, sempre em transformação. Por isso ele é transitório, fragmentado e também ambíguo, reafirmando a nossa análise sobre o Manto/Corpo.

REFERÊNCIAS

BENJAMIM, Walter. **A origem do drama barroco alemão**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

BÊTA, Janaína Laport. **Madras: arte e sagrado em Arthur Bispo do Rosário.** CASTRO, Manuel Antônio de (Org.). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012.

BORGES, Telma. Bordados, molduras e poesia: a arte à dor da existência – Arthur Bispo do Rosario. **Eutomia - Revista online de literatura e linguística**. Ano I – n. 1, p. 455-467,2008. Disponível em: http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/2015/pdf. Acesso em: 18 Dez. 2015.

CASTILHO, Kathia; MARTINS, Marcelo M. **Discursos da Moda**: semiótica, design e corpo. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi Universidade, 2005.

CEIA, Carlos. Sobre o conceito de alegoria. **Matraga – Estudos Linguísticos e Literários**, n. 10, 1998. Disponível em: http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga10/matraga10a02.pdf. Acesso em: 5 Out. 2015.

CORBIN, Alain; VIGARELLO, Georges; COURTINE, Jean-Jacques. **A história do corpo**. As mutações do olhar. O século XX. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

DANTAS, Marta. **Artur bispo do Rosário**: a poética do delírio. São Paulo: UNESP, 2009.

FAVARETTO, Celso Fernando. **A invenção de Hélio Oiticica.** 2. Ed. Rev. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

FIGUEIREDO, Alda de Moura Macedo. **Manto da Apresentação:** Arthur Bispo do Rosário em diálogo com Deus. 2010. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Arte – Universidade Federal Fluminense. Disponível em: http://www.artes.uff.br/dissertacoes/2010_alda_figueiredo.pdf. Acesso em: 30 Maio 2015.

GENETTE, Gerard. **Palimpsestos – a literatura de segunda mão.** Paris: Ed. du Seuil, 1982.

GREINER, Christine. **O Corpo.** Pistas para Estudos Interdisciplinares. 2 Ed. São Paulo: Annablume, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. 1 Ed. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2006.

HEIDEGGER, Martin. **A origem da obra de arte**. São Paulo: Edições 70, 2010.

HIDALGO, Luciana. **Arthur Bispo do Rosário:** o Senhor do Labirinto. Rio de Janeiro: Ed Rocco, 2011.

KATZ, Helena. Corpomídia não tem interface:o exemplo do corpo-bomba**.** In: **Corpo em Cena**. Volume 1. RENGEL, Lenira; THRALL, Karin (Org.). São Paulo: Anadarco, Editora & Comunicação, 2010.

LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo.** 2Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

NEUSCHARANK, Angélica; OLIVEIRA, Andréia Machado. Entre a dobra e a desdobra: reflexões acerca do corpo e seus limiares. ***Artefactum* – Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia,** Ano V, n° 1, maio 2013. Disponível em: http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/202/232. Acesso em: 23 Abr. 2015.

NINO, Maria do Carmo. O colecionador do inatingível. COUTINHO, Fernanda; CARVALHO, Marília; MOREIRA; Renata (Org.). **A vida ao rés-do-chão. Arte de Bispo do Rosário**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

PERNISA JR., Carlos; ALMEIDA, Melissa Ribeiro**.** Mídia digital e reconfiguração da experiência da temporalidade. In: COUTINHO, Iluska; SILVEIRA JR. Potiguara Mendes da (Org.). In: **Comunicação e Cultura visual**. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

SILVA, Jorge Anthonio. **Arthur Bispo do Rosário**: Arte e loucura. São Paulo: Flanarte Livros, 2003.

VILLAÇA, Nízia. **A Edição do Corpo – Tecnociência, Artes e Moda** – 2 Ed. São Paulo: Companhia das Letras e Cores, 2007.

YAZIGI, Latife. **As obras de Arthur Bispo do Rosário:** Ensaio fenomenológico. Disponível em: http://www.ciec.org.br/Artigos/Revista_5/latife.pdf. Acesso em: 2 Out. 2013.

MEMÓRIAS DE UM PEDAGOGO QUE ENSINA ARTES VISUAIS

Me. Charles Farias Siqueira[1]
Drª. Maria das Vitórias Negreiros do Amaral[2]

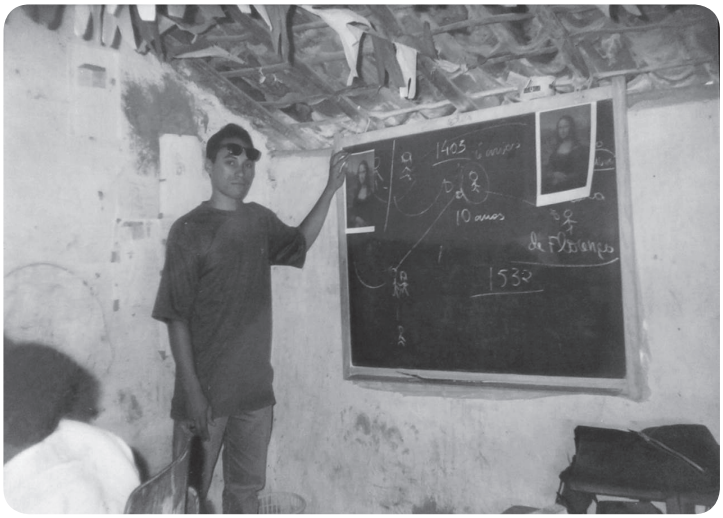


Figura 1. Foto minha em uma aula expositiva de Artes Visuais em Junho de 2001. Fonte: Arquivo pessoal do autor.

A fotografia acima compõe uma experiência didática em artes visuais, registrada na Escola Extensão do Grupo Municipal Henrique Porfírio da Silva, em Exu-Pernambuco, e traz à luz algumas memórias, dando início à minha autonarrativa de educador no mestrado de Artes Visuais (PPGAV – UFPB/UFPE). A cidade de Exu localiza-se

1 Mestre em Artes Visuais pelo PPGAV UFPB/UFPE) e professor da rede estadual de Pernambuco e Ceará.

2 Doutora em Artes e Professora do PPGAV UFPE/UFPB, orientadora desta pesquisa.

na mesorregião do Sertão Pernambucano e microrregião de Araripina. Limita-se ao oeste em Bodocó, ao sul em Granito, ao leste em Moreilândia e ao norte na cidade de Crato-Ceará. Fica distante da capital uns 630 quilômetros pelas rodovias BR-122, BR-316 e BR-232 (via município de Ouricuri-PE).

A escola estava localizada na Serra do Brejo, distante aproximadamente 85 quilômetros da minha moradia, na cidade do Crato-CE. Por não conseguir trabalho próximo à minha casa esforçava-me, diariamente, para chegar sem atrasos e com disposição para ministrar aulas. A minha trajetória nessa escola prolongou-se por quatro anos (2000-2004), com carga horária de vinte horas semanais, das segundas às sextas-feiras.

O meu trajeto era feito de ônibus coletivo, saindo às quatro da manhã, cruzando a fronteira Ceará-Pernambuco, até descer na Rodovia PE-585, sentido Crato-Exu. Descia nessa rodovia e seguia a pé ou de bicicleta até o grupo; rememoro que durava em média duas horas. Meu desejo era apenas trabalhar em uma escola semelhante a que cursei na minha escolarização, o que não ocorreu, exigindo de mim mais tolerância nessa luta. Meus sonhos não contemplavam a caótica realidade da Educação dessa localidade. Tinha um desejo, na época, de contribuir na educação estética e artística na vida dos estudantes por meio de práticas tradicionais com trabalhos manuais.

Para essa aula (retratada na Figura 1) inseri, metodologicamente, reproduções da Mona Lisa, do artista Leonardo Da Vinci, pintada em 1503-5. A imagem em evidencia foi registrada em uma câmera fotográfica analógica com *flash*. A minha imagem, como protagonista, foi capturada por uma estudante do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Sistematizei esta situação didática na busca de explorar o uso da máquina fotográfica, onde os estudantes registrassem fotos dos colegas ou deles próprios, para gerar um debate do que seria uma fotografia, dialogando com as reproduções em xerox da obra Mona Lisa, de Leonardo da Vinci (1452-1519).

Para mim a fotografia, enquanto linguagem artística, no ensino das Artes Visuais,é um ingrediente estimulador para a imaginação das crianças no início da escolarização básica. Nesse caso, apropriei-me da fotografia de câmara analógica para aguçar a curiosidade dos estudantes quanto às potencialidades desse aparato tecnológico. Entretanto, infelizmente, a ação foi rejeitada pela turma, pois os estudantes não gostaram da proposta, sentiram-se intimidados e a aula foi redirecionada.

Na Figura 1, percebemos duas cópias de reproduções penduradas no quadro de giz, essas imagens não foram copiadas de livros específicos de Arte ou do site do *Google imagens*, mas dos acervos disponibilizados na minha estante. A Bíblia foi um dos meus primeiros livros de Arte para aperfeiçoamento de minhas situações didáticas. Memoro que não tinha conhecimento dos livros específicos de História da Arte, como os de E.H.Gombrich, H.W. Janson e F. Janson, dentre outros.

Ao apresentar a câmara fotográfica na sala de aula, a maioria dos estudantes demonstrou certa timidez, pois eles não queriam ser fotografados. Para deixá-los familiarizados com a máquina, sugeri a uma estudante que me fotografasse, na intenção de desinibi-los. Desta forma, com apenas oito anos de idade, sem conhecimento apurado do funcionamento da câmara e orientada por mim, uma estudante aceitou o desafio e experimentou seus saberes quanto ao domínio do espaço e enquadramento da imagem. Segundo a mesma, era seu primeiro contato com aquele aparato tecnológico. Ela já tinha sido estudante da minha sala no ano anterior, por ser multisseriada, a qual permanecia comigo por um período de até dois anos, o que lhe permitiu arriscar-se a clicar. Estava disposta apenas a apertar o botão para clicar – fotografar – e não para ser fotografada.

A situação didática exigia no mínimo uma câmera para cada estudante, mas por falta de recursos da própria escola, inviabilizou-se a ação. Se houvesse um planejamento antecipado para subsidiar situações didáticas como essa, eu teria realizado a atividade em duplas. Mas para isso tinha que deslocar os estudantes de suas cadeiras, o que era ideal,

mas não sabia conduzir esse processo, acreditava ser impossível pois a sala mal cabiam as bancas.

Hoje, por ter transitado em experiências artísticas no Centro de Artes Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau, da Universidade Regional do Cariri (URCA), eu reconduziria a situação didática de uma outra forma, exploraria a fotografia em câmera artesanal ou pinhole, para depois dialogar com a câmara fotográfica analógica e digital.

Reforço que não era a câmera o carro-chefe dessa aula, tinha outros pontos mais urgentes, como explorar a expressividade infantil, que permitiria àquelas crianças o conhecimento do corpo, das suas identidades, confrontando as limitações e condições marginais que a escola ainda resiste em reprimir.

Sobre expressividade, trago Ferraz e Fusari, que esclarecem o aspecto de que o conhecimento em Arte não se dá apenas no desenho ou na pintura, mas em todas as expressões do corpo, da voz, da fala, da audição e do tato. Deduzo que nos meus cursos de Normal Médio e em Pedagogia, os componentes estudados durante minha formação não ofereceram o conhecimento sobre o campo expressivo e comunicativo da criança. Isso é um espinho nas minhas memórias.

> Por isso, nas atividades de expressão plástica, musical, corporal e cênica são tão importantes as experiências perceptivas de visualidade, sonoridade e tato. Essas experiências abordadas isoladamente ou em conjunto vão auxiliar a criança a perceber as diferenciações e facilitar a melhoria da compreensão da realidade e sua representação (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 89).

Essas arte/educadoras insistem em afirmar que o professor de arte, com formação específica e de qualidade, deve ter e aprimorar "noções dos ambientes criadores, interativos, lúdicos e abertos à imaginação (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 85)". Se o pedagogo desconhece essa área, estará, inconscientemente, aprisionando a expressividade infantil, através de aulas tradicionais, sem nenhuma ação criativa, só com carteiras e bancas desconfortáveis que não podem nem ser levantadas, criando,

assim, uma condição de repressão corporal. Se assim for, quando essas crianças chegarem à fase adulta e traçarem seus rumos profissionais, escolhendo, quem sabe, até a Pedagogia, terão sido privadas de um conhecimento importante no processo de seu desenvolvimento afetivo, criativo e de imaginação.

Assumi ser professor, ainda muito jovem, aos vinte anos, com formação em Normal Médio, realizada pelo ensino supletivo. A minha primeira sala era multisseriada dos 3º e 4º anos. Eu desconhecia a perspectiva interdisciplinar para dar conta das aprendizagens e conteúdos de vários componentes curriculares com estudantes na faixa etária entre8e 16 anos, na mesma sala de um grupo escolar. Ou seja, uma sala com dois anos escolares, estudantes de diversas idades, sendo, alguns, adolescentes fora de faixa. Uma situação bem caótica e precária, não só para mim, como para os estudantes, que notadamente tinham seus direitos constitucionais desrespeitados. Além de ter que me desdobrar em múltiplas atribuições para abranger todos os fazeres da docência. Houve motivos para desesperar-me. Estava sozinho e o sentimento era de aversão.

Salas multisseriadas não são uma realidade única e exclusiva do sertão pernambucano, ou apenas das regiões do Norte e Nordeste do país. Segundo dados do Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/Inep), analisados por Rodrigues:

> A presença da sala multisseriada no território nacional é mais significativa do que muitos imaginam. Segundo o Censo Escolar 2005, das 207.234 escolas brasileiras, quase 50% estão localizadas no meio rural, totalizando 96.557 escolas e detendo 17,3% da matrícula no ensino fundamental do país, o que significa o atendimento a 5.799.387 alunos. Destes, 71,5% são alunos de 1ª a 4ª série. Mais da metade das escolas do meio rural (59%) são multisseriadas – apenas 20% das escolas rurais são seriadas, atendendo a 1.371.930 alunos, o equivalente a 24% das matrículas (RODRIGUES, 2009, p. 61).

Meu local de trabalho era uma sala de aula ocupada por dois docentes, um pela manhã e outro à tarde. O primeiro turno contava com dezoito estudantes dos 1º e 2º anos; e o segundo com vinte, matriculados nos 3º e 4º anos do Ensino Fundamental.

Propor metodologias para os diferentes níveis de aprendizagens dos estudantes era desafiador, pois o "ensino mútuo" difere do "ensino individual". Na pesquisa *Educação no Meio Rural: Um estudo sobre salas multisseriadas*, da pedagoga Caroline Leite Rodrigues, encontramos o seguinte:

> A diferença mais marcante entre o método do ensino mútuo e o ensino individual, é que, enquanto este tem como centro do ensino o professor, o primeiro utiliza monitores para auxiliá-lo na função de ensinar, democratizando assim, o ensino em sala de aula (RODRIGUES, 2009, p. 66).

Na minha experiência não existiam "monitores" para esse ensino mútuo. Meu trabalho pedagógico consistia no planejamento didático da aula, a partir dos níveis de aprendizagens dos estudantes, o que era muito difícil. Apresentava conteúdos para os dois anos e distribuía tarefas para os estudantes ajudarem uns aos outros. Na orientação das tarefas escolares de classe e de casa, os estudantes do 4º ano auxiliavam os do 3º ano. Então, tinha que me esforçar para que os estudantes do quarto ano dominassem os conteúdos.

Minha prática docente no ensino das Artes Visuais era pautada apenas em fazeres manuais, sem o exercício sistemático de apreciação e reflexão sobre as imagens, estas de péssima qualidade. Se, na época, eu tivesse os conhecimentos e experiências que tenho hoje sobre ensino da arte, inseriria, em minha práxis pedagógica, o currículo oculto, que me permitiria usar alguns materiais e imagens da própria região, trabalhar com barro, vegetais etc.

Atualmente, depois de leituras na área de arte/educação, recriando o passado, considero que ler/refletir reproduções de obras artísticas nas aulas é uma ruptura de metodologias. Mas o inserir imagens nas aulas de Artes Visuais por si só não garantirá uma educação estética

e artística. É preciso que o professor de arte que propõe atividades para potencializar a expressividade das crianças nesta etapa da Educação Básica (Ensino Fundamental) tenha compreensão das linguagens visuais, gestuais, sonoras e corporais. Nesse sentido, as arte/educadoras Ferraz e Fusari ressaltam:

> O professor pode também apoiar-se em relatos, conversas ou histórias sobre os desenhos, pinturas, esculturas, ou gravuras, entre outras formais visuais produzidas por artistas, quando o processo for de apreciação e com o objetivo de encaminhar as crianças a expressarem visualidades e conhecerem o patrimônio cultural da humanidade (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 179).

Antes da conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia na URCA, no ano de 2001, minha profissionalização docente ocorrera por meio do Normal Médio, ofertado pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos Monsenhor Pedro Rocha de Oliveira (CEJA), no Crato-Ceará, em 1998.

Em 1997, cursei o Ensino Médio, via supletivo, pela Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico/Núcleo de Divisão e Controle – Educação de Jovens e Adultos (CDTP/NDC-EJA), no Centro de Estudos Supletivos Monsenhor Pedro Rocha de Oliveira. Nesse curso me foi conferido o título de "Professor do Primeiro Grau", nos termos dos artigos 26, 30, alínea a, 28 e 16, da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971).

Essa minha formação foi fundamentada a partir das apostilas intituladas *Agora Eu Sei,* contendo componentes curriculares (Alfabetização, Didática da Linguagem, Didática da Matemática, Didática dos Estudos Sociais, Didática das Ciências Físicas e Biológicas, Didática da Educação Física, Didática da Educação Artística[3], Didática Geral, Educação Artística, Estrutura e Funcionamento do 1º Grau, História

3 Não posso deixar de enfatizar que quando trato de Didática da Educação Artística refiro-me também as Didáticas Específicas em Artes: Áudio Visuais, Dança, Música, Teatro e Visuais.

da Educação, Prática de Ensino, Psicologia Educacional, Recreação e Jogos – Educação Física e Sociologia Educacional), todas de Formação Especial[4], acompanhadas por encontros com os tutores. Em 1997, tinha cursado o componente curricular "Didática da Educação Artística", por meio da modalidade à distância, desse curso. Semanalmente, lia a apostila de cada conteúdo estudado e em seguida realizava uma prova escrita de averiguação sobre Educação Artística, como era a denominação do ensino de arte na época.

Essa profissionalização de nível médio foi decisiva para tornar-me funcionário público, uma vez que, por ser jovem, buscava apenas um trabalho estável, com remuneração, que era o que importava naquele momento. Não compreendia que para ser professor era necessário vivenciar outros espaços educativos, além do próprio local de trabalho, mas que ao longo do meu percurso formativo de docente fui me apaixonando e essa paixão se deu com a apropriação dos conhecimentos.

Com o componente curricular "Didática da Educação Artística", ministrado por uma pedagoga, aprendi a desenvolver técnicas com papel crepom e seda, incorporando-as, posteriormente, às situações didáticas nas minhas aulas de Artes Visuais (chamadas ainda Educação Artística). Por ser de baixo custo econômico, comprava ou adquiria pela Secretaria de Educação do Exu, para praticar com meus estudantes, as potencialidades desse papel quanto à sua bidimensionalidade, alto relevo e textura. Neste exemplo, os estudantes colaram à superfície do desenho da bandeira, bolinhas de papel crepom para preencher os espaços vazios no desenho.

4 Formação Especial refere-se aos componentes curriculares de formação pedagógica.

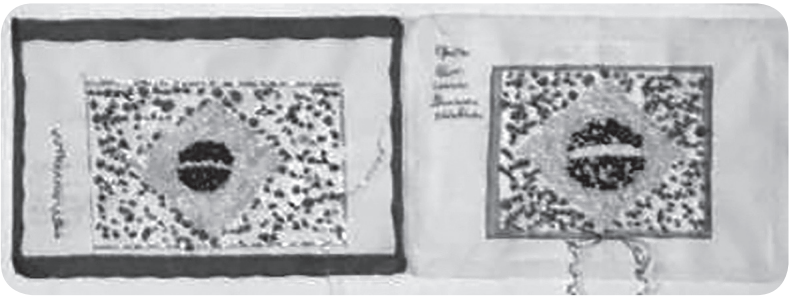


Figura 2. Atividades artísticas das estudantes. Foto: Arquivo pessoal do autor.

Essas vivências foram repetitivas, não estando satisfeito, procurei diferentes possibilidades artísticas com o mesmo material, como extrair a cor do papel com álcool para fazer outras misturas de tintas, construir flores de papel para fixar nas capas dos cadernos dos estudantes, entre outras. Todas essas atividades eram feitas aleatoriamente, sem um planejamento prévio e nenhuma referência artística, apenas pautadas em experiências que vivi quando era estudante da escolarização básica e do curso Normal Médio.

A experiência de ensinar Artes Visuais e observar o meu descontentamento (em relação à ignorância sobre as Artes Visuais e seu ensino) e o dos estudantes das turmas que lecionava, alertou-me para o fato desses não conhecerem no mínimo, pelo viés do ensino formal, os elementos visuais mais básicos como ponto, linha, plano, forma, textura, cor, luz e sombra. Isso me despertou para o comprometimento de aprofundar a minha formação cultural, pois entendi que assim ficaria mais atento aos procedimentos técnicos e aos modos de produção das Artes Visuais.

Sobre isso é oportuno apontar outras reflexões do que sejam "saber arte" e "saber ser professor de arte" e para isso recorri às pesquisadoras Ferraz e Fusari (2009), que dão uma importante contribuição quanto às ferramentas de atualização do professor de arte. A publicação "Metodologia do Ensino de Arte", de 1987, e revisada em 2009, amplia as discussões sobre as dimensões didáticas, teóricas e metodológicas do

Ensino da Arte. E a publicação "Arte na Educação Escolar", de 1991, reimpressa em 2009, discute o saber arte e o saber ensinar arte. Conheci as duas publicações em 2001 e comecei a utilizá-la no mesmo ano.

Isso gerou em mim um sentimento de incompletude, uma inquietude para pesquisar e ensinar Artes Visuais. A minha formação cultural estava timidamente distante dessas duas dimensões, limitada a experiência que continua trazendo embaraços.

Nas experiências dessa escola rural do sertão pernambucano não compreendia o que era saber arte e saber ser professor de arte. Propor metodologias de ensino nas Artes Visuais requer principalmente uma sólida formação acadêmica, específica na área. Saber arte aqui é o conhecer, experimentar, reinventar e criar arte.

> Para isso, o professor precisa saber arte, ou seja, pesquisar, conhecer e aperfeiçoar continuamente no campo artístico e estético. Precisa encontrar condições para aprimorar-se tanto em saberes artísticos e sua história, quanto em saberes sobre a organização e o desenvolvimento do trabalho de educação escolar. E saber proporcionar aos alunos condições para apropriarem-se criticamente dos conhecimentos e prosseguirem de forma sensível, intelectiva e criadora. (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 27).

E o saber ser professor de arte é ressignificar as aprendizagens desse professor na Licenciatura em Artes Visuais, o que eu não tinha. O que experienciei com os meus estudantes da zona rural foi baseado nas atividades realizadas na minha vida e nas aulas de educação artística do Normal Médio, ensinada por pedagogos que também não tiveram formação específica alguma em arte. As outras aprendizagens dos componentes curriculares da Pedagogia vieram posteriormente, mas não supriram a necessidade de oferecer uma educação estética e artística de qualidade aos meus estudantes. As aprendizagens sobre ensinar Artes Visuais adquiridas no Normal Médio e na Pedagogia foram vivenciadas superficialmente, que não contribuíam muito para um olhar mais depurado, conforme esclarecem as autoras:

> (...) uma observação atenta ao trabalho artístico e sua inserção na sociedade, a sua identificação, a percepção da linguagem e dos significados que contém, são conhecimentos específicos do campo artístico e que aprimoram tanto o processo de produção como a percepção estética (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 29).

Sobre os aspectos no fazer e ler arte, as pesquisadoras apontam que o experienciar arte é um primeiro passo importante para aprender Arte. A minha leitura sobre o artista Leonardo da Vinci estava ancorada à cópia de péssima qualidade dessa obra artística. O que enxergava como possibilidade didática para educação estética e artística dos meus estudantes era o "fazer" do retrato das crianças, por meio da reprodução dessa imagem. Meu objetivo didático com as reproduções da *Mona Lisa del Giocondo* era experienciar a construção dos retratos dos estudantes com a fotografia, o que não ocorreu, devido à resistência deles no uso da câmera.

Meus fazeres artísticos com os estudantes estavam limitados a trabalhos manuais com papel crepom e desenhos estereotipados, planejados, aleatoriamente, sem uma organização no planejamento escolar. Situação que somente na formação em Pedagogia é que atentei ao fato de que essas práticas espontaneístas não refletiam o conhecimento nem a formação específica, tão necessária ao professor que atua no campo das Artes Visuais.Toda a prática docente em arte reproduzia as técnicas com materiais didáticos passadas por pedagogos que as repetiam desde seus cursos de formação, sem nenhum aprofundamento de conhecimento de arte. A especialização foi outro processo na tentativa de superar essas lacunas das práticas tradicionais sem conteúdos artísticos.

Na Licenciatura em Pedagogia, ao cursar a disciplina "Arte e Educação", ministrada pelo professor Dr. Fábio José Rodrigues da Costa, no 6º semestre, no ano 2000, aprendi a dar limitesàs práticas com crepom. Nesta época, não havia terminado ainda a Pedagogia.

Ao cursar esse componente de Arte, disparou em mim o desejo de ser professor de Artes Visuais. As minhas memórias são poucas sobre

esse período. Era um componente com uma carga horária de 60 h/aula e foi quando iniciei os primeiros escritos em um diário de bordo, solicitado pelo professor, confeccionado por mim como um caderno, no qual ficavam os registros das minhas aprendizagens no decorrer da disciplina. Não tenho mais esse diário de bordo, apenas lembro vagamente dele. O Professor Fábio Rodrigues era um estudioso sobre Ensino da Arte e instigava atividades de leitura na área de Arte/Educação, o que fez uma grande diferença na minha formação, despertando a curiosidade de aprender um conhecimento que eu sequer sabia que existia.

Ao me apaixonar pelos estudos de Arte/Educação fui a procura de experimentações artísticas e aprendizagens para o fazer e ensinar arte. Primeiro na especialização em Multidimensionalidade do Ensino da Arte e Formação do Arte-Educador (2001), coordenada pelo professor Fábio Rodrigues; depois no ingresso da Licenciatura em Artes Visuais (2009), na Universidade Regional do Cariri (URCA), também coordenada pelo mesmo professor, até o ingresso no mestrado do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) (2014). O meu desejo por aprender e ensinar Artes Visuais nunca cessou.

A especialização foi cursada no ano seguinte, depois da disciplina "Arte e Educação" cursada na Pedagogia. O professor Fábio Rodrigues foi um grande incentivador e fomentador do meu encantamento pelo Ensino da Arte. Ele, em defesa dos princípios da Proposta Triangular da teórica e pesquisadora Dr.ª Ana Mae Barbosa, convidou-a para o lançamento do livro *Tópicos Utópicos,* momento em que foi iniciada a 1ª turma dessa especialização, proposta pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA – da Universidade Regional do Cariri (URCA). Ingressei na 2ª turma dessa mesma formação.

Cursei assim, nessa especialização, e não na Pedagogia, os seguintes componentes curriculares: História e Filosofia da Arte, Fundamentos da Arte-Educação, Fundamentos Epistemológicos da Aprendizagem da Arte, Metodologia do Trabalho Científico, Seminário de Monografia I e II, Abordagem Didático-Pedagógica do Ensino da Arte, Metodologia do Ensino das Artes Visuais, Metodologia do Ensino da

Dança, Metodologia do Ensino do Teatro, Metodologia do Ensino da Música e Cultura Popular, todos com carga horária de 30h/aula. Já a Metodologia do Ensino Superior foram em 60h/aula.

Como esse curso de especialização tinha um caráter multidimensional, pois considerou as quatro áreas de conhecimento da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), tive que optar em escrever sobre alguma dessasáreas, foi quando sistematizei a pesquisa, orientada pelo professor Fábio Rodrigues, sobre leitura de imagens no ensino das Artes Visuais. Foi nesse território de aprendizagens que pesquisei as abordagens para o ensino de arte que constam no livro "A Imagem do Ensino da Arte" da arte/educadora Ana Mae Barbosa:

> Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura de obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão e dos CD-ROM o preparemos para aprender a gramática da imagem em movimento (BARBOSA, 2009, p. 36).

O pensamento dessa pesquisadora fez-me questionar como se dá essa alfabetização para a leitura da imagem. Foi quando, ainda orientado pelo mesmo professor, sistematizei uma pesquisa bibliográfica para compreender o que é alfabetização e leitura de imagem no contexto escolar. Ao final da pesquisa constatei que é preciso pensar a formação do professor de arte, promovendo uma sólida formação acadêmica específica e contínua, com processos de experimentações artísticas. Verifiquei também que ler imagens, quer sejamdas artes plásticas ou não, é um contínuo processo de experimentação, o que não dispensaria uma formação em Artes Visuais, que, lembro-me bem, era meu desejo na época.

Ainda nessa época, em 2002, sistematizei os primeiros registros, que foram reinventados para esta autonarrativa, arrancando das minhas memórias "espinhos" sobre a minha docência em Artes Visuais. Nessa pesquisa, a qual faz referência a mim mesmo, eu já defendia que a escola não dispunha de um corpo docente com professores habilitados – algo

imprescindível para a compreensão da leitura da imagem e para as metodologias didáticas – e, consequentemente, pedagogo seria inabilitado para ensinar Artes Visuais:

> Contudo, cada escola não tem um corpo docente habilitado para o ensino da arte, onde tenha um professor para atuar no ensino das artes visuais, da dança, da música e do teatro. A especificidade de cada linguagem exige um professor qualificado para garantir um processo de ensino e de aprendizagem que torne o aluno apreciador da arte (SIQUEIRA, 2002, p. 26).

Tais espinhos estão sendo representados através do descontentamento com minha formação. Quanto mais leiturasfaziasobre Arte/Educação, mais consciência eu tinha que não tinha condições de ensinar Artes Visuais, precisava estudar, pesquisar, fazer e viver arte.

Ferraz e Fusari dizem que para articular a educação estética à educação artística era necessário considerar três aspectos: *Ponto de partida*, *Processo de desenvolvimento das aulas de arte* e *Síntese e novos pontos de partida nas aulas de Artes Visuais*[5]. O *ponto de partida* compreende um "mapeamento cultural" (interesses, vivências, linguagens de arte e dos estudantes). O *processo de desenvolvimento das aulas de arte* atende aos procedimentos e aprofundamento na elaboração das situações didáticas e, por último, o professor deve acompanhar os "estágios" de desenvolvimento estético, cognitivo e sensível dos estudantes, que talvez precisem retornar ao "Ponto de partida". (FERRAZ e FUSARI, 2010, p. 71-73).

Deduzo que para o pedagogo sem formação específica em Artes Visuais seguir esses procedimentos, é necessário estar continuamente envolvido com questões teóricas e práticas, caso contrário ele conduzirá atividades ao sabor do espontaneísmo, técnica pela técnica e sem compreender o crescimento cognitivo-sensível das crianças.

5 O uso dessa citação em itálico se destaca como referência ao pensamento das autoras.

Deslocar imagens ou reproduções de imagens para sala de aula requer um levantamento das experiências vividas pelos estudantes, para que o professor retome o planejamento, agregando novas possibilidades metodológicas, didáticas e conceituais. O professor deve ser eternamente um pesquisador, antes, durante e depois da licenciatura específica.

Na verdade, infiro que ensinar Artes Visuais nesta modalidade da Educação Básica não é formar estudantes que dominem técnicas artísticas, mas sim, contribuir para o desenvolvimento e senso estético a fim de que eles se tornem apreciadores críticos do patrimônio imagético do entorno, local e do mundo, desta época, grupo cultural e de outros.

Outro espinho é tentar colocar em prática as sugestões de atividades que as arte/educadoras sugerem ao final de cada capítulo do livro *Arte na Educação Escolar.* Como exemplo, apresento algumas das sugestões encontradas:

> Para que possa planejar as atividades artísticas e estéticas dos cursos e organizar documentos, informações e materiais necessários às aulas de arte, sugerimos: fazer um estudo dos artistas e suas produções (regionais e internacionais) preferidos ou colecionados pelos estudantes; fazer um estudo dos artistas e de suas produções (regionais e internacionais) ainda desconhecidos desses adolescentes, mas que possam ser selecionados para mobilizar os interesses estéticos e artísticos dos alunos; fazer um estudo do patrimônio cultural de sua localidade, comparando-a com os equivalentes de outras regiões do Brasil, por exemplo, verificar as obras arquitetônicas, urbanísticas, visuais, musicais, dramáticas das diferentes regiões (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 62).

Entendo que seria necessário ao pedagogo, sem formação específica, ser orientado por um profissional habilitado na área artística, deduzo que essas sugestões aproximam-se mais do professor de arte com formação na área, o que é o ideal. Não tendo o pedagogo formação específica em arte, seria isso também sua atribuição?

Como um pedagogo sem formação artística, negligenciado pela não existência de uma formação continuada, sem apoio das Secretarias de Educação das instâncias municipal, estadual e federal pode dar conta da concretização dessas sugestões? Na minha autonarrativa são visíveis as dificuldades.

Outro aspecto a ser mencionado é o repertório visual do pedagogo. Na minha experiência, naquela localidade rural, o meu repertório imagético e visual refletiu as escolhas de imagens para a prática pedagógica.

O que me favoreceu usar a imagem de reprodução renascentista foi o meu repertório visual incentivado pelo "olhar" direcionado às imagens tanto do acervo religioso (Bíblia, santos e imagens de banners que reproduzia obras de artistas consagrados como Da Vinci) da minha mãe quanto dos espaços de rituais católicos na região do Cariri Cearense e do Sertão Pernambucano. Reproduções de pinturas renascentistas são muito frequentes no meu cotidiano familiar. Meu pai, pernambucano, oriundo da cidade de Ouricuri, e minha mãe, cearense, da cidade de Missão Velha, ambos católicos, contribuíram para o meu repertório imagético e cultural com essas imagens. E as imagens do meu repertório, na época, se restringiam a essas.

Por perceber, naquela comunidade, uma atenção às reproduções renascentistas, aproveitei para inseri-las nas aulas de Artes Visuais. O que desejava era entrelaçar os saberes dos estudantes com os conhecimentos da História da Arte. Nas palavras da pesquisadora Rosa Iavelberg:

> Estudar as particularidades de cada região e estabelecer relações com contextos comunitários próximos e distantes produz motivação para aprender, promove a educação ética, a cidadania, as práticas de inclusão social e amplia a visão crítica sobre questões do cotidiano no tempo e no espaço. (IAVELBERG, 2003, p. 22).

A escolha dessas reproduções do artista Leonardo da Vinci foi pertinente às imagens do cotidiano que notei no interior das casas dos estudantes, já tentando fazer a conexão entre o conhecimento de arte

e o cotidiano deles. Antes de realizar essa aula pesquisei imagens na comunidade onde moravam as famílias, durante minhas participações nos rituais religiosos (missas, renovações dos santos da casa) que aconteciam ali. Infelizmente não registrei nenhuma foto dos interiores das casas dos estudantes com as reproduções artísticas.

Todos ficaram curiosos em saber quando surgiu essa imagem de arte e quem a fez. Numa tentativa interdisciplinar, provoquei-os, sugerindo uma operação matemática com algumas datas do período do Renascimento. Nessa época, entendia a arte como um "veículo" para a fixação das aprendizagens na matemática. Os estudantes atentaram-se para isso e aproveitei para aguçar a imaginação e curiosidade deles em saber quanto tempo teria a produção artística da reprodução ali exposta, cálculos que são percebidos pelos riscos de giz no quadro verde, na imagem acima apresentada.

Bandeirolas de papel avivam o interior da sala de aula, aparentemente estéril. Essa aula aconteceu no mês de junho, como era "costume pedagógico" ornamentar ou prender papéis de seda ou de crepom no telhado da sala, era período junino. Desenhos coloridos, feitos pelos estudantes, vestem a parede, são de outra professora, com formação acadêmica em Economia. Essa realidade é contrária ao que promulga a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sobre a formação de docente, a qual afirma:

> Artigo 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 20).

A professora que tinha bacharelado em Economia acolhia todos os estudantes nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, e quando esses eram aprovados para o ano seguinte eram encaminhados para se matricularem no meu horário. O mais medíocre ainda é que esses estudantes

não tiveram nem o direito de cursar a Educação Infantil, já que é uma obrigação do Estado brasileiro promove-la. Observemos o que diz alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a respeito da Educação Infantil:

> Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
>
> Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.
>
> Art. 31. Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental. (BRASIL, 1996, s/p.).

Voltando à autonarração, como dizia, fixados sem nenhum cuidado estético, os desenhos dos estudantes ficavam colados durante muito tempo. Isso ocorria no sentido de exercitar uma apreciação coletiva dos trabalhos visuais e também para valorizar a produção dos mesmos, ao mesmo tempo em que a indefinição do tempo de exposição, ia sujando os trabalhos, o que acabava desvalorizando-os. Isso não era refletido por mim. A parede com reboco grosso era o suporte de apoio para as exposições. A tinta de cor verde claro, sobreposta a outras várias camadas, fazia contraponto com a argamassa que vedava os desabitados ninhos repletos de outros animais – ácaros – que infestavam a pele das crianças e a minha, que nos dias de muito calor esbraseava ao esfregarmos.

Esse grupo escolar tinha o piso repleto de buracos, o que não se vê na foto, mas recordo que era feito com concreto grosso, negligenciado pela falta de políticas públicas. Foi reformado por mim, com ajuda das famílias das crianças. Por não ser atendido quando reivindicava a melhoria da estrutura física do grupo, não esperei as iniciativas do gestor municipal. Tomei a frente e, com meus ganhos salariais e junto aos

estudantes, reformamos o piso de alvenaria, dando uma nova roupagem (pintura) na sala de aula desse grupo. Nos dias de chuva, divertíamo-nos localizando as goteiras no telhado velho. A estratégia metodológica de algumas situações didáticas, quando isso ocorria, era encaminhar os estudantes para assistirem aula na casa de farinha[6] quando estava desativada nos períodos de colheita da mandioca. A escola ficava bem próxima à casa de farinha que pertencia à mãe de alguns estudantes.

A arquitetura do grupo escolar, dentro de uma casa de taipa abandonada, juntamente com a sua decadência física afetava diretamente o prazer de ensinar e aprender qualquer conhecimento, muito menos Artes Visuais, área do conhecimento desvalorizada e tradicionalmente considerada inferior às demais. As crianças, por viverem em situação de extrema pobreza, geralmente, faltavam às aulas, pois precisavam trabalhar para garantir o alimento do dia seguinte e contribuir com o orçamento doméstico. Assim sendo, respeitava conviver com as ausências dos estudantes, pois os via cruzando por mim, indo à roça ou mesmo catar lenha para fazer carvão.

Era uma realidade ou talvez uma cultura muito comum na época. Sempre ouvia dos pais dos meus estudantes que os filhos mais velhos (geralmente, para eles, quem já tivesse oito anos de idade era considerado filho mais velho e pronto para trabalhar) tinham que estudar à tarde, pois os serviços braçais eram comumente compartilhados entre eles, pela manhã, como alimentar o gado, cortar lenhas, levar comida aos pais depois do meio dia, conduzir o gado para o pasto quando florescia, deslocar água do barreiro para as suas casas e até mesmo dirigirem veículos automotores. Tinha um estudante que, às vezes, me conduzia em sua motocicleta e tinha apenas nove anos de idade.

Quando sentíamos sede, deslocávamos até a casa mais próxima, a de Dona Francisca, que sempre me acolheu em todos os meus problemas diários, servindo a merenda escolar, quanto tinha. Frequentemente faltava merenda, porque aconteciam problemas operacionais

6 Casa de Farinha é um engenho para o fabrico de farinha de mandioca.

como a falta de transporte, ausência de gasolina para o carro, falta de motoristas para as entregas ou por atrasos dos recursos públicos.

No canto da casa organizávamos filas de meninos e meninas para beberem água no camburão, vasilhame improvisado feito de lata de óleo vazia, limpa e cortada, que servia para retirada da água do pote para beber.

As famílias desses estudantes, de baixo poder econômico, sobreviviam, naquela localidade, da extração da mandioca na produção de farinha, fécula, tapioca e beiju, pequi para extrair óleo e lenha para fazer carvão. A baixa frequência dos estudantes nas aulas afetava diretamente as suas aprendizagens, porque todos trabalhavam no sustento da casa, dos animais e da família. Os estudantes acreditavam mais no trabalho braçal do que nos estudos, era necessário fugir da fome.

> Os alunos no campo, além da péssima condição física da estrutura escolar, ainda têm que enfrentar outros problemas. Por, geralmente, pertencerem a famílias empobrecidas encontram-se na situação de trabalhador-estudante, dividindo seu tempo entre a escola e suas atividades laborais. Em meio a esta dualidade a escola do campo está sempre em segundo plano (SANTOS, 2010, p. 5-6).

Pretendia, nessa época, ter um espaço ideal para dar aulas de Artes Visuais, no mínimo uma sala de aula ampla, com uma diversidade de materiais expressivos, pastas para armazenar os trabalhos visuais dos estudantes, câmeras fotográficas para registros das experiências, pranchetas, diversidades de potes com tintas, pias-lavatório, telas, cavaletes, ambiente próprio para exposição, carteiras adaptadas para manuseio dos materiais, entre outros, por acreditar que tudo isso é fundamental. Certamente aqueles estudantes mereciam no mínimo uma sala de aula ou outra escola, ou que fossem transferidos para um espaço que oferecesse as condições favoráveis para serem acolhidos como crianças com direito à segurança, à arte, à cultura, ao esporte e ao desenvolvimento psicossocial, cognitivo, afetivo e todos os outros que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069/1990, assegura.

Ao assumir esse grupo, eu procurava oferecer o que compreendia de melhor para a educação estética e artística dos estudantes. Certas vezes, por me sentir desanimado, punia-me por não oferecer um ensino de Artes Visuais que contemplasse mais experimentações. Então conduzia o processo didático, repetindo as mesmas situações didáticas, sem compreender o meu papel de mediador no progresso cognitivo dos estudantes. Os encaminhamentos metodológicos eram aleatórios, sem um planejamento sistemático e coerente que garantisse a minha reflexão sobre os trabalhos artísticos dos estudantes. Acredito que o desconhecimento do saber ser professor de arte seja outra incompletude nesta área do conhecimento nos cursos de formação de professores em Pedagogia. "O professor compreende o seu papel de intervenção quando o faz assegurando aos alunos e ao grupo a possibilidade de refletir sobre seus trabalhos e também atuar. A intervenção pode ocorrer antes ou durante o processo de produção artística e estética dos estudantes" (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 143).

Essa reflexão é muito necessária e importante para qualquer professor, principalmente para o pedagogo que se submeta a ensinar Artes Visuais, pois uma organização do planejamento favorece refletir o que foi feito, (re)planejar e ajustar as metodologias de acordo com a proposta pedagógica da escola (o que desconhecia ou não me atentava para saber), e com isso, alcançar um ensino, visando o melhor exercício da cidadania. A minha formação cultural concomitante ao percurso da docência não dava conta de sistematizar metodologias para que não ficassem aleatórias e inconsistentes no campo do ensino das Artes Visuais.

No ano de 2013 o local onde funcionava o grupo escolar foi abandonado e os estudantes foram deslocados para outra escola. Quando me reporto às dificuldades dos estudantes dessa escola, tendo seus direitos negados, sou impulsionado a puxar outras memórias, de quando era estudante de escola pública também. Enfurecia-me vê-los nessa situação.

Nunca imaginei situação de tão extrema pobreza. Eu ficava indignado com o descaso em relação à estrutura física da escola: não

tinha fiação elétrica, banheiros, biblioteca, cozinha, quadra de esportes, nem funcionários para outras funções.

Algumas necessidades fisiológicas básicas eram feitas no mato, no entorno da escola. Se eu não imaginava que faltassem condições de trabalho na escola, imaginava muito menos que faltassem, para algum ser humano, as condições básicas para sobreviver: comida, casa, escola, água, saneamento básico, higiene, enfim, moradia, saúde e educação.

Ainda com relação às dificuldades cognitivas, epistemológicas, didáticas e conceituais de ensinar Artes Visuais, rememoro vagamente uma situação didática em que os estudantes foram desafiados a representar com desenho e/ou pintura das datas comemorativas do calendário escolar.

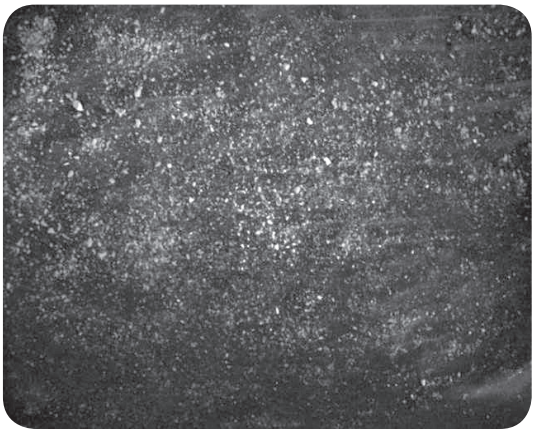


Figura 3. Trabalho artístico de outra estudante.
Foto: Arquivo pessoal do autor.

Na pintura (Figura 3), uma estudante seguiu outro caminho, utilizou-se das sobras dos materiais de outras aulas, esmagando os cacos dos gizes de cera coloridos, sobrepondo-os em uma folha sulfite pintada com tinta guache preta. Enquanto os outros fizeram a proposta sugerida por mim – representar, através de desenhos, o carnaval, o dia dos índios, semana santa, São João, Natal etc. – o trabalho dela foi

contrário à proposta, eu que esperava que a mesma fizesse, como os demais estudantes, a representação das datas comemorativas, fui tomado de surpresa e admiração. Quando vi seu trabalhofiquei sem saber o que fazer com tamanha expressividade. Foi então que percebi que a minha proposição era pobre e sem significado para aquelas crianças.

É importante acrescentar a este debate a informação de que os desenhos e pinturas das crianças, nessa etapa de escolarização básica, não se destinam a serem avaliadoscomo bom ou não, feio ou bonito, ou se demonstram domínio de composição gráfica. Essas atividades servem para denotar a expressividade das crianças, uma vez que elas não desenham ou pintam a fim de se tornarem artistas, como frisam as pesquisadoras já citadas:

> O desenho e a pintura são experiências que a criança vivencia e aprende a comunicar. A criança não faz uma preparação para desenhar ou pintar, ela apenas diz: eu quero desenhar, eu vou pintar. O que de fato existe é o divertimento e a conversa que ela elabora consigo e os amiguinhos ou o adulto ao desenhar. Com o desenho e a pintura ela pode contar seus pensamentos, suas fantasias e criar seus símbolos visuais e gráficos (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 106).

A partir disso podemos gerar outra reflexão: O pedagogo sem formação específica em Artes Visuais é submetido à aprendizagem de que a expressividade das crianças pode configurar experiências enriquecedoras no conhecimento artístico e estético? Se sim, ele terá a função de construir espaços e situações didáticas para que essas crianças sejam acolhidas para potencializarem a sua expressividade, o que exigirá que o pedagogo continue buscando aprofundar seus conhecimentos e sua formação.

Para as autoras Ferraz e Fusari, "saber arte" é experienciar conceitos, teorias, metodologias que exercitem o fazer artístico e que posteriormente provoquem novos entendimentos sobre o universo artístico. O "saber ser professor de arte" é ter uma formação específica mer-

gulhada em processos de pesquisas e experimentações em arte. É o que todo professor e toda professora deve ter consciência: as artes visuais tem a sua epistemologia de um conhecimento especifico, por isso precisa ter uma formação específica.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino de Arte**: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. **Lei N° 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 11 de agosto de 1971.** Disponível em < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html > Acesso em 02 de março de 2016.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo e FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte**: fundamentos e proposições. São Paulo: Cortez, 2009.

RODRIGUES, Caroline Leite. **Educação no Meio Rural**: Um estudo sobre salas multisseriadas. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2009.

SIQUEIRA, Charles Farias. **Leitura da Imagem**: Diversas Abordagens. Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* (monografia). Curso de Especialização em Arte-Educação: Multidimensionalidade do Ensino da Arte e Formação do Arte-Educador. Universidade Regional do Cariri (URCA), Crato – Ceará, 2002.

UTOPEDAGOGIA NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS NO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ

Ma. Virgínia Lopes Lemos[1]
Dr. Robson Xavier da Costa[2]

INTRODUÇÃO

As Pesquisas Baseadas nas Artes (PBA) são recentes se comparadas às metodologias tradicionais. De abordagem qualitativa, a PBA preenche uma lacuna deixada pelos métodos tradicionais, pouco eficazes em responder aos questionamentos surgidos antes e durante uma pesquisa em Artes Visuais. Começaram a ser desenvolvidas nos anos 1970, na América do Norte a partir dos trabalhos de Thomas Barone e Elliot Eisner, autores responsáveis pela sistematização de uma metodologia capaz de "aumentar a nossa compreensão de determinadas atividades humanas por intermédio de meios e processos artísticos" (OLIVEIRA, 2013, p. 5).

Essas novas possibilidades de pesquisa levam a novas alternativas de ensino e construção do conhecimento em Artes Visuais, por conseguinte, levam à reflexão acerca da postura docente colocada em prática.

Tendo como foco o currículo no Ensino de Artes Visuais (EAV) no IFPI, ficou estabelecido como objetivo geral desta pesquisa a construção coletiva, com outros docentes de Arte da instituição, de uma proposta de um plano para a disciplina e Arte no IFPI segundo os preceitos da pedagogia libertária (PL).

---

1 Mestre em Artes Visuais pelo PPGAV UFPB/UFPE e Professora de Artes do IFPI.

2 Doutor em Arquitetura e Urbanismo e Professor do PPGAV UFPB/UFPE, orientador desta investigação.

Para atingir os objetivos, os métodos de investigação foram a pesquisa-ação crítico-colaborativa (PIMENTA, 2005) e grupo focal (VERGARA, 2004), além do uso da abordagem artográfica (DIAS; IRWIN, 2013).

PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

Para investigar os conteúdos ministrados durante as aulas de Artes Visuais, foi imperativo conhecer os docentes da disciplina Arte em todos os *campi*; por isso foi realizamos uma seleção dos sujeitos por meio de um questionário estruturado, utilizado também em outros momentos da pesquisa. Os professores selecionados deveriam:

1. Ter real interesse em participar da pesquisa;
2. Ter como foco de trabalho o ensino das Artes Visuais;
3. Serem licenciados em Artes Visuais ou Educação Artística, habilitados em Artes Plásticas ou Desenho;
4. Trabalharem como professores de Artes Visuais do IFPI.

Os resultados foram obtidos por meio de uma pesquisa qualitativa de caráter colaborativo e exploratório, utilizando o método de Grupo Focal. A pesquisa qualitativa busca respostas a questionamentos cujo interesse é compreender "como" e "por quê" o fenômeno acontece.

> Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo (PRODANOV, 2013, p. 70).

A produção coletiva do conhecimento, como ocorre na pesquisa colaborativa, possibilita a (re)elaboração de conceitos e saberes associados à (des)construção da prática pedagógica dos docentes envolvidos e permite a troca de vivências entre os membros do grupo. Assim, na trajetória desta investigação, a construção do conhecimento deverá

advir do diálogo entre os docentes de diversos *campi* do IFPI e de seus saberes, adquiridos por meio de suas vivências pedagógicas e cotidianas.

No início da pesquisa aplicamos o pré-teste do questionário para a identificação de possíveis adequações das perguntas à realidade pesquisada.

A/R/TOGRAFIA E *AUTOPOIESE*: DE REENCONTROS E AUTOENCONTRO

Desenvolvida por Rita L. Irwin e sua equipe da *Facult of Education – Departament of Curriculum & Pedagogy – The University of British Columbia – Vancouver Campus – Canadá*, a A/r/tografia propõe a interação de três identidades inerentes umas às outras: A/ (*artist*) = artista + r/ (*research*) pesquisador + t/ (*teacher*) professor.

Essa abordagem consiste na relação entre as práticas artísticas, a pesquisa e a ação pedagógica. É uma abordagem de caráter qualitativo e parte da hibridização entre a escrita acadêmica, a prática pedagógica e a produção artística.

Desse ponto de vista, a Pesquisa Viva caracteriza esse estudo com suas relações entre texto e imagem, as conexões entre os conhecimentos que fui adquirindo ao longo da pesquisa e até mesmo de minha vida em todos os âmbitos.

A a/r/tografia possibilita uma abertura ao diálogo, fundamental para as ideias e propostas buscadas por mim para trabalhar na dissertação, e promove possibilidades para novas reverberações, tensões e resistências. "A/r/tógrafos estão, invariavelmente, preocupados sobre como as suas intervenções afetam os outros e a si mesmos" (IRWIN, 2013, p. 32).

Quanto à escrita, a metodologia a/r/tográfica possibilita ao investigador a inserção de suas histórias, vivências e conflitos. O pesquisador "se mostra como personagem vulnerável e necessariamente em crise" (IRWIN, 2013, p. 47). A PEBA pode ser escrita em três formas de tipologias textuais:

- **Textos evocativos:** possibilitam uma maior aproximação entre o leitor e o texto e estimulam a criatividade;

- **Textos contextuais:** fazem uso de metáforas e descrevem as complexidades do fenômeno investigado;

- **Textos vernáculos:** buscam aproximar o leitor a partir de narrativas de experiência vividas, sem privilegiar personagens em detrimento de outros, fazendo uso da linguagem popular.

Acerca dos procedimentos metodológicos, Tourinho (2013, p. 68-69) afirma referindo-se a abordagem como sendo processual e defende a pluralidade de aberturas durante o processo investigativo, apoiando a necessidade de inventar do investigador.

A obediência a certas regras estava impedindo uma maior aproximação com os professores, assim, optamos por seguir o fluxo da pesquisa sem uma preocupação metodológica enrijecida na intenção de fazer os ajustes necessários ao longo do trajeto. A obediência cega às regras do grupo focal, por exemplo, não contribuiu muito para o andamento do trabalho, pelo contrário, dificultou a produção junto aos docentes, que não obedeciam aos critérios.

Nessa perspectiva, a a/r/tografia foi totalmente adequada aos propósitos da pesquisa, pois se fundamenta nas rupturas e indagações geradoras de novas construções. Isso é muito relevante, por deixar claro os mecanismos de construção da investigação, desde as indagações iniciais e conflitos vivenciados no decorrer do trabalho, até o resultado final, num percurso que levou à reflexão acerca da prática pedagógica dos envolvidos. Esse é o caráter reflexivo desta pesquisa.

A reflexão acerca da atividade docente nos levou a pensar na ideia da *autopoiesis*. Maturana e Varela, em *De máquinas y seres vivos* (2003), apresentam o conceito de *Autopoiesis* como sendo a capacidade do ser vivo de se autoproduzir: do grego, *auto* = próprio, e *poiesis* = criação. Os autores comparam os sistemas vivos a máquinas autopoiéticas:

> Una máquina autopoiética es una máquina organizada como un sistema de procesos de producción de compo-

> nentes concatenados de tal manera que producen componentes que: i) generan los procesos (relaciones) de producción que los producen a través de sus continuas interacciones y transformaciones, y ii) constituyen a la máquina como una unidad en el espacio físico (MATURANA e VARELA, 2003, p. 69).

Quer dizer, assim como uma máquina, o sistema vivo opera de maneira organizada, gerando as relações de produção que o constroem em contínuas interações e transformações.

Da mesma maneira que não é possível, na a/r/tografia, separar as identidades "artista", "professor" e "pesquisador", na Autopoiese não se separa o produto do produtor, um está inserido no outro.

PEDAGOGIA LIBERTÁRIA: DE UTOPIAS E HETEROTOPIAS

De acordo com Michel Antony (2011), a utopia, de maneira geral, sempre foi concebida de modo simplista e pejorativo e reduzida à ideia de que é um conjunto de "pensamentos irrealizáveis e fantasiosos" (ANTONY, 2011, p. 13).

Entretanto, no sentido libertário, a utopia é uma ideia real, suas práticas são reais no que diz respeito à educação. A partir do momento em que me disponho a aplicar a *utopedagogia*, ela se torna real. Antony (2011, p. 17) acredita que "a utopia libertária é bem real e muito presente", e ressurge de tempos em tempos sobre diversas maneiras; e, para nós, ela se manifesta, sobretudo, na forma de prática autônoma, mesmo sendo reduzida a pequenas ações dirigidas a pequenos grupos.

Paulo Freire (1982) define utopia, em "Educação: o sonho possível", como sendo um sonho viável que depende da percepção diária da própria prática, exigindo a eterna descoberta dos limites da nossa atividade enquanto docentes: perceber as lacunas a serem preenchidas. "O sonho possível tem a ver com os limites destes espaços e esses limites são históricos" (FREIRE, 1982, p. 100). Os sonhos possíveis, segundo ele, estão relacionados à "educação libertadora enquanto prática utópica".

A heterotopia (do grego *heteros* = outro; *topia* = lugar) é o espaço do outro. "É a realização da utopia num espaço específico; é a urgência de seu acontecimento, o que já é impossível aguardar" (PASSETTI; AUGUSTO, 2008, p. 82).

Segundo Foucault (2001), o ocidente excluiu e manteve distante a figura do outro, isolando tradições até se desintegrarem ou deixando-as à margem, como aconteceu com o Brasil quando de sua colonização: tanto com relação às crenças e práticas indígenas, quanto no que diz respeito aos negros e suas crenças religiosas.

Entre a utopia e a heterotopia, Foucault (2001, p. 415) apresenta a experiência mista, algo como a *utopia do espelho*. Consiste em um lugar sem lugar, como o espelho, cujo reflexo é apenas uma imagem virtual refletida em um espaço irreal. Mas é também uma heterotopia porque o espelho existe de fato, é real, e o lugar que ocupo no plano real existe, mas não existe no plano virtual projetado pelo espelho.

Temos então, nesta pesquisa, o IFPI como espaço heterotópico, real e delimitado, e o EAV como elemento utópico da experiência de investigação, pois trata da minha tentativa de reorganizar o EAV na instituição onde atuo.

Para fundamentar esta pesquisa, recorremos às ideias de Educação Integral[3] de Paul Robin (ANTONY, 2011) e de pedagogia libertária de Eliseé Réclus (2014) e Ferrer i Guardia (2010), educadores atuantes na Inglaterra, França e Espanha no século XIX. Em Proudhon (2009) e Tolstoi (2002), encontramos a ideia de arte com a qual nos identificamos. Para ambos, a arte deve chegar às massas, ser compreensível para elas, ou fica restrita a um público reduzido de especialistas e letrados, não atingindo o objetivo a que se propõe, qual seja, conforme Proudhon, "o aperfeiçoamento físico e moral de nossa espécie" (op. cit. p. 28). Já Tolstoi acreditava que a arte consistia "em tornar compreensível e

3 A concepção de Educação Integral de Paul Robin abrange três dimensões: física, intelectual e moral, todas desenvolvidas de maneira harmoniosa. Robin propunha um ensino oposto ao ensino religioso e àquele oferecido pelo Estado (CASTRO, 2011, p. 2).

acessível aquilo que poderia ser incompreensível e inacessível na forma de raciocínio (op. cit. p. 138).

A pergunta que dirigiu nossas leituras no decorrer de toda a pesquisa foi: qual é o objetivo da arte/educação na educação técnica no Ensino Médio? Herbert Read nos dá uma possível resposta para esse questionamento: "Desenvolver, juntamente com a singularidade, a consciência social ou reciprocidade do indivíduo" (READ, 2013, p. 6). Recorremos também às concepções de educação desenvolvidas por Paul Robin e Ferrer i Guardia (2010), entre outros educadores da pedagogia libertária.

A Educação Libertária – ou Utopedagogia, termo usado por Antony (2011) – apresenta fundamentação política e filosófica próprias, apesar de ligar-se a "outras teorias e práticas pedagógicas que lhe são contemporâneas" (GALLO, 2007, p. 34), como a educação integral.

Baseada na igualdade entre os indivíduos, a educação integral destina-se ao pleno desenvolvimento de todas as faculdades do ser humano, e pode vir a transformar a sociedade de classes em uma sociedade igualitária (GALLO, 2007, p. 35).

A base da PL está no "respeito à liberdade, à individualidade, à expressão da criança" (KASSICK, 2004, p. 16). Esse ensino busca a coeducação dos sexos, já presente nos IFs, e a integração de classes sociais.

Entre os pensadores do ensino racional está Ferrer i Guardia (1859 – 1909), espanhol de origem catalã idealizador da Escola Moderna, fundada em Barcelona no ano de 1901, com curta duração, tendo sido fechada em 1906. No entanto, outras escolas modernas surgiram em diversos países, inclusive no Brasil.

Em Ferrer, o racionalismo é percebido como um dos aspectos a serem desenvolvidos pelo ser humano, assim como suas emoções, anseios e sua liberdade, distanciando o racionalismo clássico do racionalismo da Escola Moderna.

Outro pilar da educação libertária é o ensino integral, considerado uma "proposta de educação para o desenvolvimento completo do homem,

ou seja, físico, intelectual e moral (...) sem a tradicional separação entre trabalho manual e intelectual" (KASSICK, 2004, p. 25).

Se a educação libertária é destinada ao operariado e sua prole, se os Institutos Federais são também destinados a eles, por que não aplicar os princípios libertários dentro do próprio IFPI? Mesmo em apenas uma disciplina do currículo escolar – Arte –, aplicar esses princípios pode contribuir para a formação dos estudantes de maneira diferenciada, oportunizando a vivência de momentos sem disputa, autoritarismo ou punições e recompensas. Ao contrário, deverão ser momentos de acolhimento, trabalho coletivo, sendo a tentativa e o erro vistos como ferramentas de aprendizagem viabilizadoras do crescimento intelectual, e não motivos para punir ou premiar.

Além da educação libertária e racional, Ferrer (2010, p. 11) propõe também a educação integral, pois não se deve ignorar seu coração e ser omisso a suas vontades, pois o ser humano é, em seu funcionamento, um ser complexo.

Dentre as tendências da pedagogia progressista, a libertária está próxima tanto da libertadora quanto da crítico-social dos conteúdos. Entretanto, se diferencia das duas últimas.

PEDAGOGIA LIBERTÁRIA E O ENSINO DE ARTES VISUAIS

O ensino de Arte seguiu as diversas tendências pedagógicas que surgiram ao longo da história da educação no Brasil. Atualmente, Arte é uma área do conhecimento obrigatória em toda a educação básica, e as diretrizes metodológicas apontam para uma organização curricular que visa a interdisciplinaridade. Segundo Ferraz e Fusari,

> os conteúdos se organizam a partir de eixos norteadores de aprendizagem, a saber: produção em arte – desenvolvimento do percurso de criação pessoal; fruição – apreciação significativa da arte e reflexão sobre a arte enquanto produto pessoal e pertencente à multiplicidade das culturas humanas, de todas as épocas (2009, p. 58).

Os conteúdos perpassam também as metodologias de ensino, e são oriundos de pesquisas realizadas ao longo do tempo e do acúmulo de experiências docentes compartilhadas por meio da publicação dessas pesquisas. Ainda de acordo com Ferraz e Fusari, a metodologia implica:

> escolhas pessoais e profissionais do professor quanto aos *conteúdos de arte*, que são contextualizados e organizados para que o aluno possa fazer, sentir, apreciar e refletir sobre a arte (2009, p. 141. Grifo dos autores).

Entre os conteúdos de Arte a serem inseridos nos planos de disciplina, Ferraz e Fusari defendem que devem ser priorizados, além dos "aspectos do fazer e do apreciar a arte", também "conhecimentos sobre o artista, sua produção, as formas de divulgação, o público, os significados e as histórias de suas relações" (op. cit. 2009, p. 155). A realidade do IFPI não permite uma seleção tão vasta de conteúdos em virtude da parca carga horária da disciplina.

O que podemos observar ao longo desta pesquisa, analisando os planos de disciplina dos professores do IFPI e do IFPB, onde iniciamos a pesquisa, foi a seleção de conteúdos que apresentavam duas situações problemáticas: ou a seleção de conteúdos quase que exclusivamente eurocêntricos, ou a produção centrada somente na arte local (a chamada estética do cotidiano).

Desse ponto de vista, justificamos a seleção dos conteúdos feita pelo grupo focal como uma alternativa que visa evitar essas duas situações. A proposta não é suprimir totalmente do currículo a chamada arte erudita, ou a estética do cotidiano, mas abordar os conteúdos que surgirem espontaneamente de maneira relacional e unidimensional, colocando-as dentro de uma mesma grandeza, sem privilégio de uma em detrimento da outra. Para isso, é necessário que os conteúdos sejam construídos por todos os sujeitos do processo – estudantes e professor.

Segundo Passetti e August, a PL busca educar segundo "regras móveis, feitas para e com as pessoas envolvidas com a educação e mesmo escolas, em função da potência livre da vida da criança" (PASSETTI, AUGUSTO, 2008, p. 81).

RECONHECIMENTO: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ – IFPI

O estudo girou em torno de uma rede educacional voltada para o mercado de trabalho que prioriza as ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, sobretudo as engenharias (PACHECO, 2011, p. 17), em detrimento de disciplinas como Arte, que, segundo os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), têm como principal objetivo uma educação voltada à percepção e distinção de:

> sentimentos, sensações, ideias. (...) Tal aprendizagem pode favorecer compreensões mais amplas oportunizando ao estudante o desenvolvimento de sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e se posicione criticamente (BRASIL, 1997, p. 45).

Os IFs oferecem as seguintes modalidades de ensino: Técnico Integrado, Técnico Concomitante/Subsequente, Tecnologia, Licenciatura, Bacharelado, Pós-Graduação *stricto* e *lato sensu*, Ensino à distância, Proeja[4] e Formação Inicial e Continuada.

O Ensino Médio Integrado ao Técnico (EMIT) é uma modalidade ofertada a quem já concluiu o Ensino Fundamental. Possibilita ao estudante cursar, na mesma instituição e ao mesmo tempo, o EM e profissional. Ao final do curso, o estudante receberá o certificado de conclusão do EM e o diploma de técnico. Esta pesquisa abordou apenas o EM integrado ao profissional, não se estendendo às outras modalidades de educação profissional oferecidas pelos IFs.

Estudantes, professores e a comunidade de uma maneira geral consideram o ensino nos IFs de boa qualidade, a estrutura dos *campi* supera em muito a estrutura das escolas estaduais e municipais. No entanto, com as atuais reformulações do currículo nos IFs – a mudança

4 Proeja é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de uma modalidade de educação instituída pelo Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005, destinada a jovens e adultosquenão concluíram os estudos no ensino fundamental na idade adequada.

de 4 para 3 anos para a formação média e técnica – deixa de contemplar um enorme elenco de saberes disponíveis aos estudantes do EM regular. Se nos dirigirmos ao setor privado, a discrepância é ainda maior: o EM educa uma pequena "elite de jovens formada para levar adiante as conquistas da geração anterior" (BARBOSA, 2002, p. 02), que também não irá promover modificações de ordem social, política ou econômica, seja por interesse próprio, visando à manutenção do *status quo*, seja por sua alienação acerca da realidade. Aliás, faz parte dessa educação elitizada não estimular no seu público essa capacidade crítica.

PERFIL DOS DOCENTES DE ARTES VISUAIS DO IFPI

O IFPI possui 17 *campi* em todo o Estado, sendo dois na capital. Com exceção do campus Teresina central, que possui duas professoras de Arte, os demais possuem apenas um docente para a disciplina.

Como sujeitos participantes da pesquisa, foram propostos docentes de Artes Visuais lotados em diferentes *campi* do IFPI. Todos cursaram Licenciatura Plena em Educação Artística na Universidade Federal do Piauí.

CURRÍCULO NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

A Arte aparece como disciplina obrigatória na educação básica na LDB 9494/96 em seu artigo 26, parágrafo 2º, onde consta que

> O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1997, p. 11).

Também a lei 11.769/2008 assegura o ensino de Música como obrigatório, e o Projeto de Lei 7032/2010 tornou obrigatório o ensino de Arte, Artes Plásticas e Artes Cênicas, alterando os parágrafos 2º e 6º do artigo 26 da LDB.

> O ensino de Artes, compreendendo obrigatoriamente a música, as artes plásticas e as artes cênicas, constitui componente curricular de todas as etapas e modalidades da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes (BRASIL, 2010, p. 2).

O CURRÍCULO DE ARTES VISUAIS NO IFPI: UMA PROPOSTA

Em janeiro de 2015, o IFPI indicou uma mudança na distribuição das aulas de Arte no EM: ao invés de duas aulas semanais ofertadas para o 1º ano, os professores deveriam ministrar apenas uma aula semanal de 50 minutos no 1º, 2º e 3º anos. Essa fragmentação prejudicaria o desenvolvimento da disciplina. Cientes disso, alguns professores da área se reuniram para compor uma proposta, aceita pela Pró-Reitoria de Ensino, tendo ficado o Ensino da disciplina Artes definido com a seguinte configuração: uma aula de 50 minutos no 1º ano e duas aulas no 2º ano.

Procuramos construir uma proposta para cada série, deixando de certa maneira uma independente da outra, considerando a diferença no nível de complexidade em cada série, mas buscando em ambas preservar a autonomia dos estudantes e o respeito às diferentes construções do conhecimento que ocorrem para cada indivíduo.

Para o 1º ano, pensamos em uma proposta que visasse, sobretudo, estimular vivências no campo da arte, tanto das artes visuais quanto de outras linguagens; que buscasse proporcionar aos estudantes momentos de contato com experiências estéticas. Com isso, queremos que o estudante desenvolva sua percepção estética por meios de manifestações artísticas oriundas de diversas épocas e lugares, além de suas próprias produções.

Evocando a reflexividade da a/r/tografia (HERNÁNDEZ, p. 54, 2013), propomos a autoexpressão (não confundir com a "livre expressão") como mecanismo de (re)elaboração de conhecimento. Os questionamentos deverão ser dirigidos inclusive para cada um, voltando-se

para o individual e o coletivo, já que o processo de ensino e aprendizagem se dirige à (re)construção tanto do docente quanto do discente. Essa ideia nos levou à proposta de trabalhar no sentido de respeitar a produção e o percurso da construção do conhecimento de cada estudante, seus ritmos e interesses. O grupo debateu acerca do sentido de construir uma proposta que apontasse um currículo fechado, unificado.

Esse caminho – autoexpressão => (re)elaboração do conhecimento => (re)construção de si – foi se configurando no decorrer dos encontros, ao longo do período letivo e os dados foram utilizados como fontes para esta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho permitiu conhecer como o EAV que vem sendo desenvolvido no IFPI ao longo do período letivo 2015. Contribuíram para isso os diálogos com os professores de Arte com os quais tivemos contato, além daqueles que participaram da pesquisa, as aulas desenvolvidas no campus Valença ao longo de 2015 e início de 2016, bem como as conversas informais com os estudantes do campus e os contatos com o setor pedagógico e a Pró-Reitoria de ensino da instituição.

O objetivo principal – a construção coletiva de uma proposta de plano de disciplina para o IFPI segundo os preceitos da Pedagogia Libertária – foi sendo alcançado ao longo dos seis encontros com o grupo focal. As leituras e diálogos com os professores permitiram a construção dessa proposta.

Foi possível ainda desenvolver junto ao grupo de professores participantes do estudo, reflexões acerca da instituição e sua relevância para o contexto educacional do país, sobre o ensino de Artes Visuais na instituição e suas práticas em sala de aula. Isso possibilitou a reconstrução de nossas práticas docentes por meio da articulação entre teoria e prática e da autorreflexão de nossas atividades em sala de aula.

No que diz respeito à visão que os docentes de Artes Visuais têm da disciplina, só foi possível colher informações daqueles que participaram do GF. É consenso entre todos que a disciplina não tem o devido espaço dentro da instituição.

Ficou claro que os docentes da disciplina de Arte do IFPI trabalham em situações distintas e direcionam o plano de ensino segundo a realidade e as condições que a instituição oferece. A primeira proposta de plano de ensino para o IFPI, formulada no início de 2015, não chegou a todos os *campi*. Aqueles que tiveram acesso, como os docentes participantes da pesquisa, passaram a fazer uso do plano apenas como um direcionamento no que diz respeito aos objetivos, entretanto, os conteúdos foram sendo selecionados pelos próprios docentes.

O debate acerca do ensino de Arte nos IFs é novo e instigante. Prova disso é a realização do I Encontro de Arte/Educadores dos Institutos Federais (I ENAE IF's), realizado em 12, 13 e 14 de maio de 2016, no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus São Paulo Capital. O encontro contou com a participação de arte/educadores dos IFs de todo o país, e deverá abordar temas como: à arte-educação nos IFs em âmbitos de ensino, pesquisa e extensão, nos formatos de relatos de experiências, estudos de caso, ensaios, práticas pedagógicas, reflexões pertinentes ao ensino, à pesquisa e às atividades de extensão concernentes à Arte na esfera da Educação Profissional. A realização desse encontro demonstra o início da preocupação no desenvolvimento de pesquisas sobre artesna rede de IFs em todo o país.

Um dos méritos deste nosso trabalho foi apresentar a Pedagogia Libertária e as ideias de Ferrer i Guardia e demais pensadores libertários, como um viés para o EAV, evidenciando o quão sua aplicabilidade é possível dentro do ensino formal, sobretudo dentro do espaço público, mesmo sendo este regido por normas burocráticas que dificultam, mas não inviabilizam sua aplicação.

Trata-se de uma proposta de um ensino de compartilhamento do conhecimento, de estímulo à participação de toda a comunidade

escolar. É a multiplicação do saber com o estudante, com os colegas de trabalho, com toda a comunidade envolvida.

A proposta apresentada aqui é de um ensino para a resistência, para a fuga da ideia de que sucesso implica na competição alucinada por um "espaço ao sol", também alertar para o chavão de que "o sol nasce para todos", típica de uma sociedade meritocrática que quer vender a ilusão de que todos possuem as mesmas oportunidades é uma das verdades capitalistas e não corresponde a realidade da maioria da população.

REFERÊNCIAS

ANTONY, Michel. **Os microcosmos**: experiências utópicas libertárias sobretudo pedagógicas: "Utopedagogias". São Paulo: Expressão e Arte – Imaginário, 2011.

BARBOSA, Ana Mae (Org). **Arte-educação**: A imagem no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular**. 2015. Disponível em:** <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_LIN&tipoEnsino=TE_EM>. Acesso em: 04 de novembro de 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 12 de agosto de 2015.

BRASIL. **Organização Didática do Instituto Federal do Piauí**. Boletim de Serviço, Edição Extra nº 02, de 17 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.ifpi.edu.br/Sitio_arquivos/%5BB@14d7fcb.pdfProposta_Org_Did.pdf>. Acesso em 20 de março de 2015.

BRASIL. **Projeto de Lei N.º 7.032-B, de 2010**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=DC4CDCAFC716029D8932D1E829A98205.proposicoesWeb2

?codteor=1368319&filename=Avulso+-PL+7032/2010>. Acesso em: 20 de novembro de 2015.

BRASIL. **Relatório de Auditoria** – TCU. Disponível em: <http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/Relatorio%20de%20Auditoria%20-%20Educacao%20Profissional.pdf> . Acesso em: 19 de julho de 2014.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em 18 de novembro de 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte:** A/r/tografia. Santa Maria: UFSM, 2013.

EISNER, Elliot. A Estrutura e Mágica no Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-Educação:** leituras no subsolo. São Paulo: Cortez, 2005. p. 79-94.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: MOTTA, Manoel Barros da. (Org.). **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense, 2001. p. 411-422.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Metodologia do Ensino de Arte.** São Paulo: Cortez, 2009.

GALLO, Silvio. **Pedagogia Libertária**.Anarquistas, Anarquismos e Educação. São Paulo, Editora Imaginário, 2007.

GUARDIA, Ferrer y. **A Escola Moderna**. Piracicaba, SP: Ateneu Diego Giménez, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa. In: DIAS, Belidson. IRWIN, Rita L. **Pesquisa Educacional Baseada em Arte:** a/r/tografia. Santa Maria: Ed. da UFMS, 2013.

IRWIN, Rita. A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte:** A/r/tografia. Santa Maria: UFSM, 2013.

KASSICK, Neiva Beron; KASSICK, Clovis Nicanos. **A Pedagogia Libertária na História da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro – RJ: Achiamé, 2004.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **De máquinas y seres vivos.** Autopoiesis: la organizaciín de lo vivo. Buenos Aires: Lumen, 2003.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Contribuições da perspectiva metodológica "Investigação Baseada nas Artes" e da A/R/Tografia para as pesquisas em educação**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt24_trabalhos_pdfs/gt24_2792_texto.pdf>. Acesso em: 30/08/15.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais**: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Moderna, 2011.

PASSETTI, Edson; AUGUSTO, Acácio. **Anarquismos e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa:** construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/ v31n3/ a13v31n3.pdf>. Acesso em: 12 de Dezembro de 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROUDHON, P. J. **Do princípio da arte e de sua destinação social**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2009.

READ, Herbet. **A Educação pela Arte**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

TOURINHO, Irene. Metodologia(s) de pesquisa em arte-educação: o que está (como vejo) em jogo? In: DIAS, Belidson. IRWIN, Rita L. **Pesquisa Educacional Baseada em Arte:** a/r/tografia. Santa Maria: UFMS, 2013.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2004.

PONTOS DE ENCONTRO DA ARTE/ EDUCAÇÃO: ENSINO, METODOLOGIA E PRÁTICAS DOS PONTOS DE CULTURA DO PORTAL DO SERTÃO DA BAHIA

Ma. Lívia Castro de Lacerda[1]
Drª. Lívia Marques Carvalho[2]

A pesquisa realizada teve como objetivo investigar as abordagens de ensino de arte propostas por organizações do Terceiro Setor que se tornaram Pontos de Cultura, pertencentes ao Território de Identidade Portal do Sertão, interior da Bahia.

A nomenclatura Pontos de Cultura foi adotada para ONGs, outras instituições e coletivos contemplados por um edital público, de mesmo nome que, através de convênios firmados com o Ministério da Cultura e/ou Secretarias de Cultura Estaduais, tiveram suas ações multiplicadas. Segundo Célio Turino (2009), seu idealizador, o Estado determinava o quanto poderia oferecer e os grupos sociais definiam, a partir de seu ponto de vista e necessidades, como aplicariam os recursos.

Os Pontos de Cultura vêm realizando propostas inovadoras em busca de alternativas para solucionar problemas sociais como os que excluem crianças e jovens de uma perspectiva de vida igualitária.

São objetos de estudo desta pesquisa os seguintes Pontos de Cultura do Portal do Sertão: a Cooperativa de Teatro para a Infância e Juventude da Bahia, localizada em Feira de Santana; a ONG Pé de Arte,

---

1 Mestre pelo PPGAV UFPB/UFPE e Coordenadora da ONG Pé de Arte, Cultura e Educação.

2 Doutora em Artes e Professora Aposentada do PPGAV UFPB/UFPE, orientadora desta investigação.

Cultura e Educação (PACE), em São Gonçalo dos Campos e o Sindicato de Trabalhadores Rurais de Santa Bárbara, em Santa Bárbara.

O território Portal do Sertão ganhou este nome por reunir dezessete cidades que possuem características territoriais, ambientais, sociais e culturais comuns ao bioma Sertão. Por conter o município de Feira de Santana, que é o segundo maior em extensão e em número de habitantes da Bahia, conhecida como *Princesa do Sertão* e por encontrar-se no principal entroncamento rodoviário do Norte-Nordeste, o território de identidade ganha, portanto, o nome de Portal do Sertão.

Trazer à luz como se dá o processo educativo em arte no Terceiro Setor se faz necessário para a melhor compreensão dos profissionais de educação, principalmente para aqueles que atuam exclusivamente nos ambientes formais, sejam nas escolas ou nas universidades. Os arte-educadores que vão trabalhar em projetos sociais passam a viver uma nova dimensão do ensino de arte, adentrando pelas relações humanas. É preciso lidar com diferentes perfis em uma mesma turma (idades, etnias, gêneros, condições sociais, alfabetizados ou não), o arte-educador precisa rever sua prática em função de um público específico, adaptar métodos de ensino/aprendizado que atenda as necessidades do educando, de forma contextualista, realizando ao mesmo tempo cruzamentos e diálogos culturais. Portanto, uma experiência distinta da escola que tem como um de seus objetivos principais a inclusão social. Conhecer como o ensino de arte, oferecido pelas ONGs pode contribuir no equilíbrio, na vida de crianças e jovens em situação de vulnerabilidades social, é uma maneira de apontar caminhos alternativos para a crise da educação nos ambientes formais, como aponta Barbosa.

> As minhas mais recentes pesquisas têm comprovado que o ensino da Arte de melhor qualidade não está nas Escolas, mas nas Organizações Não Governamentais – ONGs, que buscam a reconstrução social de crianças e adolescentes, principalmente nas ONGs comunitárias. No Brasil, todas as ONGs, que têm obtido sucesso na ação com os excluí-

> dos, esquecidos ou desprivilegiados da sociedade, estão trabalhado com Arte e até vêm ensinando às escolas formais a lição da Arte como caminho para recuperar o que há de humano no ser humano. (BARBOSA, 2009, p. 2)

A maioria dos Pontos de Cultura do Portal do Sertão da Bahia atende a crianças e a jovens pertencentes a famílias de baixa renda, que vivem em situação de risco, e têm pouco acesso a bens culturais organizados, como museus, cinema, exposições de arte, concertos musicais, entre outros, como também não possuem aula de artes na educação formal. Para a pesquisadora Lívia Marques Carvalho (2008), a sociedade civil vem-se articulando em busca de soluções dos problemas sociais, desenvolvendo metodologia própria para atender demandas específicas, as quais o Estado não consegue interferir, atendendo às necessidades de determinados grupos.

Desta maneira, estudar as instituições e suas abordagens educativas em arte faz-se necessário para que se possa conhecer e disseminar as estratégias adotadas para a superação dos conflitos sociais. Estudar o ambiente educativo das instituições do Terceiro Setor poderá contribuir para a ampliação das discussões e propostas apresentando caminhos para o enfrentamento da crise educacional oriunda de problemas sociais em que o país está imerso. Como também poderá contribuir na transformação de realidades socioculturais e individuais daqueles inseridos no processo educativo.

PONTO A PONTO: CONHECENDO LINGUAGENS, AMBIENTES E MÉTODOS

Os três Pontos de Cultura do Portal do Sertão estudados desenvolveram projetos com diferentes atividades artístico-culturais. São elas: artes cênicas, artes visuais, artes circenses, costura, artesanato, cultura digital e música. O teatro é a única linguagem que se encontra presente e atuante nas três instituições, ganhando novas modalidades teatrais

a cada trabalho, adotando bonecos, de diferentes tipos, tamanhos e técnicas de manipulação, dialogando com palhaços e números circenses.

A predominância das artes cênicas nos três Pontos de Cultura demonstra, portanto, uma necessidade dos grupos atendidos realizarem trabalhos coletivos e da vontade deles aparecerem publicamente. As apresentações e mostras teatrais que acontecem nas três instituições, em suas localidades ou em outros espaços, fazem parte das metas idealizadas por elas nos projetos inscritos pelo edital Ponto de Cultura. A apresentação dos espetáculos montados ao longo do ano é, consequentemente, uma forma de prestar conta aos financiadores, às famílias atendidas e à comunidade local. Sobretudo, para os educandos, a encenação das peças teatrais é um momento esperado por todos, em que ego e autoestima são reafirmados e reverenciados.

As reflexões de Carvalho (2008) são similares às apresentadas neste capítulo. A partir das observações feitas em sua pesquisa de campo e também com base na pesquisa de Mary Garcia Castro (2001), existe uma preferencia das ONGs por desenvolverem atividades que resultem em trabalhos coletivos e que gerem apresentações públicas.

As apresentações de música, de teatro, exposições de artes visuais além de serem importantes para justificar aos financiadores o investimento feito à instituição, são ainda mais valioso para os educandos. Pois os aplausos e sinais de aprovação por parte do público motivam o processo de construção de uma autoestima positiva. O momento de mostrar para o público o resultado do trabalho é esperado ansiosamente pelos educandos. Quando este resultado vem à tona, há um reconhecimento e valorização do educando e do trabalho do educador.

Os métodos investigados dos três espaços educativos estudados são baseados em propostas reconhecidas internacionalmente como a de Stanislaviski, Viola Spolin, Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, como também são criadas e adaptadas a partir da realidade do educando. Sobre a metodologia dos espaços não formais Gohn afirma:

> O método nasce a partir da problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados a *priori*. São construídos no processo. O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas... Há metodologias, em suma, que precisam ser desenvolvidas, codificadas, ainda que com alto grau de provisoriedade, pois o dinamismo, a mudança, o movimento da realidade, segundo o desenrolar dos acontecimentos, são as marcas que singularizam a educação não formal. (GOHN, 2010, p. 46 e 47)

Trilla acredita que a educação não formal tem maior flexibilidade quando se refere à metodologia:

> [...] a educação não formal, por situar-se fora do sistema de ensino regrado, desfruta de uma série de características que facilitam certas tendências metodológicas. O fato de não ter de seguir nenhum currículo padronizado e imposto, as poucas normas legais e administrativas que recaem sobre ela (calendário escolar, titulação dos docentes etc.), seu caráter não obrigatório, e por aí afora, tudo isso facilita a possibilidade de métodos e estruturas organizacionais muito mais abertas (e, geralmente, mais flexíveis, participativas e adaptáveis aos usuários concretos e às necessidades específicas) que aquelas que costumam imperar no sistema educacional formal (TRILLA, 2008, p. 42).

Para colher dados e compreender cada proposta realizei entrevistas com educadores, coordenadores, gestores, dirigentes e acompanhei oficinas das três instituições, nas suas localidades e em projetos diferentes. Também acrescentei um relato de minha vivência como educadora e coordenadora da PACE durante nove anos de atividades, contribuindo com um olhar de dentro, de alguém que ajudou na construção de sua prática educativa, avaliando, refletindo e revendo de modo constante e ativo métodos de ensino/aprendizado.

Sobre o a formação destes educadores dos três Pontos de Cultura, o estudo trouxe alguns dados importantes. Nas três instituições, o número maior de educadores possuem o 3º grau completo, 65%.A porcentagem dos que possuem 2º grau completo é de 25%. Deste montante, apenas três possuem formação em arte-educação e dois estão iniciando ou concluindo suas graduações em arte. As profissões dos educadores que não são formados em arte são diversas: psicólogo, administrador, engenheiro de alimentos, pedagogo e historiador. Existem educadores com o segundo grau completo e outros cursos técnicos.

Os dados demonstram que, embora a grande maioria dos educadores possua formação acadêmica, menos da metade tem formação em artes. A análise destas informações comprova que, para atuar nos Pontos de Cultura, não existe uma condição imperativa à formação universitária, mas sim uma prática ou experiência com ensino de arte que atenda às necessidades daquele espaço educativo.

ONG PÉ DE ARTE CULTURA E EDUCAÇÃO

Durante as entrevistas realizadas na PACE percebi a preferência de uma proposta de ensino contextualista, pautada na vida do educando, em seu meio e seu tempo. Foram entrevistados quatro educadores e observadas as oficinas de: teatro, artes visuais, música e costura. Observei que, em algumas oficinas, como artes visuais e violão, os educadores também dialogavam com outras culturas, outros espaços e outras tendências educativas.

As atividades da PACE acontecem em uma casa alugada pela instituição, com estilo arquitetônico eclético, com influência da Art Déco, num bairro central de São Gonçalo dos Campos.

A oficina de artes visuais teve sua proposta modificada com o processo de desenvolvimento da instituição. Durante anos, os conteúdos de arte visuais permaneceram ligados às temáticas afro-brasileiras e indígenas, uma necessidade devido a ausência desta temática na educação formal.

Após uma inquietação vivenciada por mim durante a disciplina *Cultura Visual: as visualidades no Ensino das Artes Visuais,* que cursei como aluna especial no PPGAV[3], percebi que o ensino de artes visuais da PACE precisava vivenciar novas experiências, ultrapassar fronteiras culturais. Desta percepção, comecei a dividir estas reflexões com a educadora Andréa Lopes, ministrante da oficina de artes visuais. Estava na hora de promover cruzamentos, novos diálogos, interferências propositais na percepção visual e na postura dos educandos em relação ao seu cotidiano. A intenção era romper com estereótipos educativos, que estabelecem regras e normas hegemônicas, como, por exemplo, desconstruir a imagem de que para os desfavorecidos socialmente deve-se oferecer arte popular e, para as elites, arte erudita.

Imagem 1 – Pintura com urucum.
Fotografia: Lívia Castro de Lacerda. Fonte: PACE

3 Programa Associado de pós Graduação em Artes Visuais das Universidades Federais da Paraíba e Pernambuco.

Richter (2003, p. 193), afirma que: "A educação intercultural [...] significa a existência integral do sujeito, que se apropria de si mesmo (a) ao aproximar-se da sua e de outras culturas." Foi a partir desta perspectiva que a oficina de artes visuais começou a desenvolver, nos dois últimos anos, em 2013 e 2014, o projeto pedagógico *Identidade Cultural.* Além de propiciar atividades práticas, leituras diversas, a oficina levou os educandos a conhecer os artistas da cidade e incluiu, em seu repertório visual, obras e artistas clássicos, contemporâneos, de diferentes esferas sociais, gêneros, épocas e origens.

A oficina de violão surgiu na instituição no segundo ano de atividade do Ponto de Cultura, em 2010. É oferecida para um grupo de alunos ao mesmo tempo; entretanto, os métodos tradicionais de ensino do instrumento foram criados para aulas individuais. Para aprender as noções básicas, não existe um método específico ensinado nas universidades, sobretudo para grupos. As pessoas que o querem aprender seguem cartilhas com notas musicais, que ensinam como posicionar os dedos nas pestanas do instrumento. Atualmente é também possível aprender a tocar o violão graças a vídeos encontrados na internet, observando e imitando dedilhados, batidas e acordes.

O professor Sandro, Alexsandro Silva, ensina os educandos através de sequências musicais e rítmicas que se tornam mais complexas ao longo da aprendizagem. O aprendizado é dividido por fases: melodia, acordes e baixos. Aprendem a tocar em conjunto, separados por naipes, baixos, acordes e melodias, como funciona uma orquestra.

> Tocar baixo é como fazer melodia, que é uma nota de cada vez, já o acorde são quatro notas que têm que tocar ao mesmo tempo. Foi um método que eu criei quando trabalhei em uma ONG em Salvador. Eram muitos meninos com violões em uma mesma sala e eu tinha que atender a todos. A aula de violão é uma prática do professor e aluno, aulas individuais [...] Não existe um método em que eles aprendem a tocar com cinco notas. Primeiro eles aprendem a apertar os dedos, aos poucos, dois da mão direita e

> três da esquerda, um aperta e outro toca. Quando eles mexem três dedos, eles já conseguem tocar cinco notas: sol, lá, si, dó, ré. À proporção que eles vão aprendendo músicas novas, eles vão aprendendo novas notas. Não se aprende as notas musicais de vez (SILVA, 2014).

O educador põe seus educandos em roda, vai explicando individualmente como posicionar os dedos da mão direita no braço do violão, formando as notas, e como mover os dedos da mão esquerda, para fazer as cordas vibrarem, ensinando a dedilhar. Na roda de educandos, Sandro começa ensinando duas notas ao primeiro aprendiz, depois vai ensinando ao segundo, ao terceiro, até chegar ao último. Após ensinar a todos da roda, ele retorna ao primeiro e acrescenta mais uma nota, voltando a percorrer outra vez a roda de aprendizes. Aqueles que se atrasam passam a seguir o colega do lado, são auxiliados pela monitora, ou solicitam a ajuda do educador.

Imagem 2 – Professor Alexsandro e educandos na gravação do CD Orquestra de Violões. Fotografia: Valdelice Dias Cerqueira da Silva. Fonte: PACE

Gohn (2010), sinaliza a existência na educação não formal de uma flexibilidade de conteúdos, que são estabelecidos como resposta aos objetivos do grupo atendido:

> A educação não formal tem outros atributos: ela não é organizada por série/idade/conteúdo; atua sobre aspectos subjetivos do grupo; trabalha e forma sua cultura política de um grupo. Desenvolve laços de pertencimento. Ajuda na construção da identidade coletiva do grupo (GOHN, 2010, p. 20).

Caso o educador não consiga atender às necessidades dos educandos, oferecer qualidade de conteúdos e práticas, incentivar o interesse daqueles que frequentam as oficinas, certamente terá suas aulas esvaziadas. A educação não formal, oferecida nas ONGs, não é submetida a controles e normas de órgãos oficiais. Não há mecanismos para obrigar a permanência do educando nas oficinas, nem definição de conteúdos a serem ministrados. O maior controle e termômetro da *práxis* do educador e da oficina ministrada é a permanência e a empatia do educando.

COOPERATIVA DE TEATRO PARA INFÂNCIA E JUVENTUDE DA BAHIA

As atividades da CTIJB se dividem em diferentes espaços em Feira de Santana, as oficinas de teatro e circo do Ponto de Cultura acontecem no Centro Cultural Amélio Amorim. Este é umcentro de grande infraestrutura tendo uma sala principal com capacidade para 300 pessoas, um anfiteatro para 2.000, diversos espaços que funcionam como sala de dança, escritórios, camarins, cozinha, banheiros, foyer, além de um amplo espaço externo arborizado.

A oficina de circo é atualmente ministrada por dois ex-alunos que passaram três anos pelas oficinas do Ponto de Cultura. Os conhecimentos das técnicas circenses foram adquiridos através de profissionais da Escola Picolino de Arte e Circo, uma organização que desenvolve trabalhos

sociais há trinta anos em Salvador e que faz parceria com o CTIJB. Os educadores do Picolino ministraram as primeiras oficinas de Circo do Ponto de Cultura e atualmente realizam assessoria aos novos educadores.

Imagem 3 – Oficina de Circo. Foto: Camila Dias. Fonte: CTIJB

Inglediano Ramos fala sobre como aprendeu e como ensina as técnicas circenses:

> Minha aula é baseada no trabalho da Escola de Circo Picolino, de Salvador. Aprendi muito com um professor da Picolino que fazia sua aula dinâmica, nos motivando a participar, sem muita conversa. Eu prefiro mostrar a criança como fazer o movimento do que explicar com detalhes o que é para fazer. Pois circo se você parar para pensar você vai criar medos, na hora de fazer algo novo. Quando você explica muita coisa parece que é muito maior e se você mostra você simplifica. É assim que eu tento passar, rapidamente, de forma que a pessoa pegue o movimento, depois ela vai percebendo as etapas menores. A criança precisa experimentar, mesmo que ela não faça da melhor forma ela vai corrigindo aos poucos. Cuidamos do foco com crianças, pois se eu ficar falando muito elas se per-

> dem. O melhor é fazer, elas vão repetindo, para depois concertar os movimentos (RAMOS, 2015).

Ao se referir ao pensamento do filósofo Dewey, Sumaya Mattar descreve como a reflexão sobre a experiência pode ser uma maneira de aprendizado ativo:

> As experiências existenciais concretas surgem quando, na ação, o sujeito se depara com um problema, baseado no qual uma operação reflexiva é acionada. Por meio da dúvida e da experimentação são procuradas alternativas para a dificuldade. Após a aprovação de uma alternativa, o pensamento se volta para a descoberta de outros elementos, que podem confirmá-la ou refutá-la, ou seja, a ação é verificada de maneira científica. Essa avaliação dos pressupostos, crenças e princípios que determinaram as ações desenvolvidas aciona e desenvolve o pensamento reflexivo (MATTAR, 2010, p.162).

A prática do aprender fazendo é aplicada ao trabalho corporal da arte circensepor Inglediano. Ele utiliza diferentes instrumentos de trabalho nas aulas, como: malabares (bolinhas, diabolôs, claves, aros e suingues), monociclo, arame (aparelho de equilíbrio), tatame, barra, trampolim, aparelho de som, *minitramp*, colchão gota (colchão auxiliar).

Henrique Motté, presidente da CTIJB, produtor da Cia Cuca de Teatro[4] e gestor do Ponto de Cultura, comenta como eles começaram a se envolver com o circo e sobre o trabalho dos jovens multiplicadores:

> Em 2002, começamos a trabalhar com circo quando passamos a estudar a linguagem do Clown, o circo entrou em nossa veia através do palhaço. Havia também a necessidade dos artistas se aperfeiçoarem em técnicas de circo, de saber cair, rolar, culminado em 2004 com o espetáculo clownesco *Maria Minhoca* do qual ganhamos muitos prêmios. Aos poucos os jovens multiplicadores do Ponto de Cultura vão enriquecendo os nossos espetáculos com os

4 Cia Cuca de Teatro é um grupo teatral que atua em Feira de Santana desde 1998, ganhando vários prêmios nacionais voltados ao teatro infantil. Os membros do grupo fundaram a Cooperativa de Teatro para Infância e Juventude da Bahia (CTIJB) em 2006.

> números de circo, como a participação deles no Auto de Natal *A Estrela do Menino Rei*. Como ele é um espetáculo itinerante, o povo que está nas janelas e nas ruas fica louco porque a gente faz cenas de circo, números de malabares, cospe fogo, representando os artistas daquela época do nascimento de Cristo. O que esta faltando agora é a profissionalização deles como artistas, que estamos correndo atrás. É claro que vão ter suas profissões: advogado, psicólogo, professor de educação física. Se eles vão seguir a carreira artística no futuro só Deus sabe, mas uma coisa que eu tenho certeza é que essa formação que eles estão tendo vai ser muito útil na vida deles (MOTTÉ, 2015).

Os coordenadores do Ponto de Cultura proporcionam aos jovens formações constantes de palhaço e circo através dos festivais que promovem anualmente:

> Todo ano, no FENATIFS, buscamos trazer especialistas do circo e do teatro. Robleno, palhaço que trabalhou oito anos no *Cirque de Soleil*, ele ensinou a arte do palhaço e a técnica do diabolô. Trouxemos um diretor baiano (Franko Figueiredo)que trabalha na Inglaterra, ele trabalhou Shakespeare. Todos os intercâmbios e formações incluímos eles (Idem).

Imagem 4 – Espetáculo Sonhos. Foto: Camila Dias. Fonte: CTIJB

Geovane Mascarenhas, como professor da oficina de teatro levou os alunos para assistir espetáculos em circos pequenos instalados em Feira de Santana, para participaram de um festival internacional de circo na Chapada Diamantina, Bahia, e viram um espetáculo do *Cirque du Soleil,* em Salvador. A oficina de teatro não estava apenas focada nas técnicas e métodos teatrais, sua intenção era proporcionar aos educandos uma aproximação das duas linguagens, fundindo circo e teatro.

Sobre os métodos utilizados em sua oficina, Geovane diz misturar alguns métodos como Stanislavski, o teatro físico de *Grotowski,* o improviso de Viola Spolin e a biomecânica de Meyerhold. Este proposta está em sintonia com o palhaço e os números circenses quando o que se deseja é atingir a comunicação corporal mais que verbal menos texto e mais imagem para comunicar o que se deseja. O educador ressalta a importância dos aprendizados teatrais para a construção dos espetáculos produzidos pelos educandos e jovens multiplicadores:

> Acho que a oficina de teatro foi imprescindível pelo trabalho físico que desenvolvi de interpretação. Se eles hoje fazem um trabalho de teatro e circo, esta parte de interpretação foi importantíssima para eles estarem hoje desenvolvendo todo um espetáculo diferenciado. Eles criam histórias, o espetáculo tem um enredo, eles interpretam personagens naquele momento que estão fazendo os números de circo. E tem alguns deles que entraram em dois grupos de teatro que eu dirijo (MASCARENHAS, 2015).

Ter conseguido proporcionar aprendizados aos educandos, ao ponto deles se tornarem educadores do Ponto de Cultura, é um resultado que extrapola os objetivos esperados. Os jovens multiplicadores, hoje educadores da oficina de circo, representam uma continuidade para as atividades do Ponto de Cultura, colaborando com a renovação e criatividade para os grupos e os espetáculos da Cia Cuca de Teatro, inaugurando novas possibilidades de atuar dialogando com as linguagens do circo e do teatro.

SINDICATO DOS TRABALHADORES RURAIS DE SANTA BÁRBARA

As atividades do Ponto de Cultura iniciaram-se na sede do STRSB, uma casa de esquina no centro da cidade de Santa Barbara. Com o tempo as atividades foram também estendidas para comunidades da zona rural. Eram oferecidas oficinas de artesanato, capoeira, inclusão digital e teatro de bonecos.

Imagem 5 – Oficina de pintura em tecido.
Fotografia: Maria das Graças Mascarenhas. Fonte: STRSB

As oficinas de artesanato aconteceram apenas na sede do sindicato, oferecidas por duas educadoras, em momentos diferentes. Diana Souza, uma das educadoras, descreve em detalhes as etapas das oficinas de biscuit e pintura que ela ministrou, explicando como elaborava seu planejamento, materiais e técnicas utilizadas. Em relação a sua prática na oficina de pintura a educadora comenta:

> Na oficina de pintura inicialmente trabalhava com os alunos as cores primarias e secundárias no tecido, com manu-

> seio de pincéis, desenvolvendo as habilidades individuais. Nas aulas seguintes foram distribuídos os tecidos onde foram trabalhados, gradativamente, pinturas manuais com pincel, utilização de moldes vazados e pinturas com pulverização, seguindo sempre o cronograma do planejamento. No encerramento de cada oficina foi feito uma exposição dos produtos elaborados pelos alunos, aberto aos familiares e comunidade (SOUZA, 2015).

A discrição a cima demonstra que, apesar da ministrante não possuir formação acadêmica em artes visuais, tinha sua oficina organizada com etapas bem definidas, desde o planejamento da aula, seguindo cronograma do projeto, até culminar com uma exposição. Seu depoimento atesta o cuidado em socializar os grupos de participantes, que tinham entre 10 a 67 anos de idade, no primeiro momento da oficina, preocupando-se, sobretudo, em ensinar as primeiras noções de cores e misturas, conferindo aos participantes habilidades motoras e maior destreza com os materiais de trabalho.

Diana conta sobre suas impressões com a oficina e de como percebe a arte em projetos educativos-culturais:

> O que mais gostava no projeto era ver o desenvolvimento das habilidades dos alunos, muitos não acreditavam no seu potencial. O que não gostava era quando alguns alunos desistiam por medo de tentar... A arte possibilita a demonstração de potencialidades, criatividade e inclusão social das pessoas e das comunidades mais afastadas dos centros urbanos, fazendo com que a cultura local seja perpetuada por diversas gerações (SOUZA, 2015).

Carvalho, ao estudar ONGs que realizam atividades artísticas, conclui:

> Na maioria destas instituições, a arte não é tomada somente como um meio de educação, mas como educação em si mesma. Por meio da educação estética, pretende-se propiciar o desenvolvimento integral (afetivo, cognitivo, integral e espiritual) dos educandos, proporcionar o aprendizado técnico e teórico, com vistas, inclusive, a uma possível pro-

> fissionalização daqueles que assim o desejarem, além de fornecer subsídios que permitem democratizar o acesso à arte e aos bens culturais (CARVALHO, 2008, p. 30).

A oficina de teatro de bonecos oferecida por Evandro Nery acontecia na sede do STRSB e também na comunidade Sítio das Flores. Evandro, durante a entrevista, disserealizar em sua oficina apenas atividades práticas, ensinando a confecção do boneco e de sua manipulação.

John Dewey, filósofo da educação, reconheceu o valor da aprendizagem pela prática, sua obra inspirou muitos arte-educadores no Brasil. Para Dewey, o conhecimento poderia ser construído através do *aprender fazendo*, não estando restrito exclusivamente às atividades do intelecto. Barbosa comenta como Dewey compreendia a arte. "A arte, para Dewey, participa ativamente de modo difuso e penetrante na organização das energias e recursos da estrutura de qualquer experiência." (BARBOSA, 2011, p. 158)

Evandro apesar de preferir realizar sua oficina com atividades práticas tem como inspiração o trabalho de pesquisadores ligados ao teatro e ao teatro de bonecos:

> Trabalho com o teatro de bonecos há anos. Minha oficina é prática. Faço teatro de bonecos mas utilizo técnicas de teatro. Facilita bastante o trabalho de concentração e de manipulação de bonecos, os alunos precisam ter noção de teatro para utilizar o boneco, para dar vida o boneco. Tem aqueles que usam só o teatro de bonecos, mas eu gosto de fazer essa junção. Para preparar minhas aulas uso o livro de *Manual de Criatividade* de Eugênia Millet e Paulo Dourado e os exercícios de Viola Spolin, *Jogos Teatrais*. Uso também o livro de Ana Maria Amaral, *Teatro de Formas Animadas,* como referência ao teatro de bonecos (NERY, 2015).

A obra de Ana Maria Amaral, professora do curso de Artes Cênica da USP e pesquisadora do teatro de animação e teatro de bonecos no Brasil, aborda uma diversidade de técnicas e grupos de teatro destes gêneros, faz uma síntese da história do teatro de animação no Brasil e

no Mundo. Por fazer uso de bibliografia específica, o educador busca aprimorar sua prática educativa conhecendo outros universos teatrais para enriquecer seu próprio trabalho.

Imagem 6 – Evandro realizando oficina de boneco na PACE.
Fotografia: Lívia Castro de Lacerda. Fonte: PACE

Um dos momentos mais lúdicos e de maior aprendizado, observado em sua prática, é quando o educador realiza uma pequena apresentação com seus bonecos. Naquele momento, as crianças entregaram-se à brincadeira, ao jogo teatral, interagindo com o espetáculo, respondendo às falas do boneco, provocando sensações. Os educandos passam de meros espectadores para coadjuvantes, aprendendo de forma prazerosa como é fazer teatro de bonecos. Sobre sua aula no Ponto de Cultura, Evandro diz: "Gostava de dar aulas, de ensinar a manipulação, de fazer improvisação com bonecos." (NERY, 2015)

Ao observar a oficina, fica claro como é sua maneira de educar/aprender, como lida com os aprendizes, respeitando o tempo de cada criança e evidenciando a ludicidade infantil. Utiliza-se do encantamento que o boneco produz para passar conhecimentos da técnica de animação, fazendo com que o educando participe, contribua e construa sua própria narrativa cênica, de forma prazerosa e divertida.

Segundo Duarte Júnior, a arte para a criança exerce outro papel além da experiência estética:

> A atividade artística, no mundo infantil, adquire características lúdicas, isto é, tem o sentido de jogo em que a ação em si é mais significante que o produto final conseguido. [...] Em primeiro lugar, a atividade artística da criança apresenta o sentido de *organização de suas experiências.* Desenhando, pintando, esculpindo, jogando papeis dramáticos, etc., a criança seleciona os aspectos de suas experiências que ela vê como importantes, articulando-os e integrando-os num todo significativo... A arte é importante para a criança. É importante para seus processos de pensamento, para seu desenvolvimento perceptual e emocional, para sua crescente conscientização social e para seu desenvolvimento criador (DUARTE JR., 1981, p. 102).

Apesar de o educador citar autores conhecidos do universo teatral, sua prática tem uma maneira própria, um ritmo outro, com objetivos diferentes. Ele usa recursos semelhantes aos *Jogos Teatrais,* adaptados para as necessidades do teatro de boneco, explorando, sobretudo, brincadeiras e exercícios específicos para braços, mãos, dedos e voz, instrumentos corporais fundamentais que dão vivacidade à manipulação do boneco.

Evandro vem formando jovens e adolescentes na arte do teatro de bonecos,envolvendo-os nos espetáculos, que os auxiliam nas oficinas, proporcionando aos aprendizes experimentar novo horizonte artístico, educativo e profissional, na tentativa de ver a continuidade de seu trabalho através deles. Alguns deles continuam a realizar apresentações e oficinas na comunidade Sítio das Flores, sob a orientação de Evandro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após um período de escuta, aprendizado, investigação e reflexão, a pesquisa provocou um olhar diferenciado, instigando discussões que envolvem o ensino de arte em Pontos de Cultura, contribuindo para uma melhor compreensão do ensino/aprendizado em espaços não formais de educação.

Ao estudar estes espaços de educação construídos ou potencializados a partir do Ponto de Cultura, e que institucionalmente são uma ONG, uma cooperativa e um sindicato, foi possível identificar a multiplicidade e as particularidades de cada proposta em relação ao ensino de arte. O intuito de cada Ponto de Cultura estudado é atender os desejos e anseios mais urgentes de cada público e local.

Estas três instituições são constituídas por pessoas da sociedade civil que, juntas, se organizam compropósitos diferenciados, na construção de espaços de cidadania, de igualdade de direitos e justiça social. O que os diferencia na prática dosespaços formais, como escolas e universidades, por exemplo, é a ausência de instrumentos regulamentadores oficiais que sustentam e apoiam a continuidade de suas atividades. Toda a infraestrutura burocrática por trás destes espaços formais é a base de sustentabilidade destas instituições. Nos Pontos de Cultura, apesar de apoios pontuais de SECULT, são pessoas físicas que constituem estes espaços, que geram ou mobilizam recursos em lutas diárias para que estas instituições não fechem as portas. Não ter financiamento e regulação oficial geram dois aspectos a serem refletidos: a insegurança diante as dificuldades financeiras e a liberdade em conduzir o trabalho educativo como desejam, atendendo necessidades reais e específicas de cada grupo.

Uma das fragilidades percebidas nas propostas educativas estudadas é a possibilidade de uma descontinuidade. Por mais necessárias que sejam as práticas ou tragam resultados significativos, a exemplo do encerramento dos convênios com a SECULT. Os anos de financiamento do Ponto de Cultura trouxeram uma melhor infraestrutura dos espaços e de materiais, mantiveram salários, garantiram mobilidade, trocas de informações, parcerias, geraram aprendizados e *know-how* aos gestores, coordenadores, educadores e educandos. Após a finalização dos convênios, as oficinas de artes oferecidas nos três Pontos de Cultura estão sujeitas a sofrerem adaptação, a ter carga horária diminuída, serem suspensas ou até deixarem de existir.

O potencial destas instituições está no encontro das diferentes metodologias do ensino de artes, investigadas durante a pesquisa. Dentre as oficinas investigadas foi possível constatar a utilização de recursos didáticos com base teórica e prática oriunda de métodos conhecidos. Estes métodos sofreram adaptações para que pudessem atingir objetivos exclusivos daquele contexto social e daquele público-alvo, como foi observado na oficina de teatro da CTIJB, na oficina de artes visuais da PACE e na oficina de boneco do STRSB. Também foi identificada uma metodologia própria, construída a partir do *aprender fazendo,* da prática diária, da reflexão sobre o erro e o acerto, da percepção e da solução dos problemas enfrentados durante o ensino/aprendizado. Os métodos identificados, portanto, são resultados do percurso dos diferentes educadores, alguns com bagagem acadêmica, outros com aprendizados gerados pelo fazer cotidiano e terceiros que viveram ambas as experiências.

A mola propulsora dos Pontos de Cultura investigados é, portanto, os educadores que nelas atuam. Os educadores vêm promovendo e instigando o ensino de arte e o contato com a cultura de cada local. São eles que, de forma ativa, desenvolvem seus trabalhos junto às instituições e em sintonia com a comunidade atendida. Os dados levantados e descritos no capítulo três comprovam que são poucos os educadores que possuam formação em artes, muitos possuem títulos em outras áreas, outros estavam ingressando ou concluindo diferentes graduações. Mas foi possível identificar também que parte dos que não são graduados em artes passaram por formações, receberam orientações pedagógicas, fizeram intercâmbios, participaram de eventos ligados à arte e à cultura, possuem trabalhos autorais como artistas, estudam e investigam outros artistas e estão constantemente buscando qualificação para sua prática, preparando-se para melhor atender seu público e campo específico.

Existe, portanto, por parte dos gestores dos Pontos de Cultura, um ambiente de incentivo permanente, à busca do conhecimento, das trocas de saberes, tanto teóricos como práticos, para que este educador

que ministra as oficinas possa se qualificar, proporcionando crescimento pessoal e social. Foi possível perceber, diante uma diversidade de perfis dos educadores, que os mais jovens estão galgando novos caminhos construídos a partir das experiências vividas no Ponto de Cultura, pois, para ensinar/aprender artes nos Pontos de Cultura do Portal do Sertão é preciso incorporar múltiplas funções: construir, desconstruir, reconstruir a prática educativa em uma constante reflexão; conhecer o outro para melhor se autoconhecer; transpor barreiras sociais, desfazendo preconceitos e reconhecendo identidades culturais.

A importância deste estudo é poder, diante do panorama apresentado, colaborar com a difusão de métodos e propostas inovadoras do ensino de artes vivenciadas em espaços não formais, locais pouco explorados por pesquisas científicas e por estudantes que ingressam nas Licenciaturas de Artes. Muitos passam pelas graduações sem vivenciar uma prática neste campo educativo, deixando de conhecer diferentes maneiras de ensinar/aprender arte a partir de uma experiência pautada nas necessidades dos educandos e seus locais de origem. É preciso impulsionar novas pesquisas em busca de outros pontos de vista, adentrando, indagando, reavaliando, conferindo, desfazendo preconceitos sobre os espaços de educação não formal, aprendendo/ensinado sobre a arte-educação que é oferecida às crianças, adolescentes e jovens que convivem nestes ambientes.

Diante a urgência de alternativas para enfrentar os conflitos vividos na educação, os três Ponto de Cultura do Portal do Sertão tornam-se um alento. Fomentar o estudo destas instituições permite a continuidade desta pesquisa, dando visibilidade a este campo educativo, contribuindo e complementando a educação formal. Como ensinar arte cultivando a brincadeira, o respeito da oralidade e dos saberes tradicionais? Como escutar educandos e a comunidade para a construção de uma prática democrática? Qual o papel da arte no reequilíbrio na vida dos educandos que transitam por estes espaços? São perguntas que continuam a ser feitas e anseiam provocar novas jornadas investigativas.

A pesquisa sobre o ensino de artes nos três Pontos de Cultura do Portal do Sertão não cumpriu meramente um papel investigativo, científico ou qualitativo. Ela evidenciou que o ensinar/aprender artes nestas instituições cumpre diferentes papéis, sendo um dos mais relevantes a reconstrução social. A arte-educação oferecida nestes espaços extrapola as discussões sobre teorias e métodos. O ensino de arte nos Pontos de Cultura aponta trilhas não convencionais para se chegar a locais inusitados repletos de questões, de incertezas e imprevisibilidades necessárias para continuar impulsionando uma prática dialógica, mutante, atenta ao seu meio e ao seu tempo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**: dos anos 80 e novos tempos. 7ª ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **Processo civilizatório e reconstrução social através da arte**. Simpósio Internacional Processo Civilizador. Recife, 2009. Disponível em: http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais12/artigos/pdfs/mesas_redondas/MR_Barbosa.pdf. Acesso: 24 de outubro de 2015.

CARVALHO, L. M. **O ensino de artes em ONGs**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

CASTRO, M. G. et al. **Cultivando vidas, desarmando violência**.Brasil Unesco: Brasil Telecon: Fundação Kellongg: Banco Internacional de Desenvolvimento, 2001. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127136porb.pdf. Acesso em: 30 de janeiro de 2015.

DUARTE, J. F. Jr. **Fundamentos Estéticos da Educação**. Minas Gerais: Cortez, Universidade de Uberlândia, 1981.

_____. **Por que arte-educação?** 22ª edição. São Paulo: Papirus, 2012.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e o educador social:** atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, A. **Educadora da oficina de artes visuais da PACE**. 2014. Entrevista. São Gonçalo dos Campos: 17 de outubro de 2014.

MASCARENHAS, G. **Educador da oficina de teatro da CTIJB**. 2015. Entrevista. Feira de Santana: 30 de março de 2015.

NERY, E. **Educador da oficina de teatro de bonecos do STRSB**. 2015. Entrevista. Santa Bárbara: 15 de abril de 2015.

RAMOS, I. **Educador da oficina de circo do CTIJB**. 2015. Entrevista. Feira de Santana: 21 de março de 2015.

RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.** Campinas: Mercado das Letras, 2003.

SILVA, A. **Educador da oficina de viola PACE**. 2014. Entrevista. São Gonçalo dos Campos: 19 de outubro de 2014.

TRILLA, J.; GHANEM, E.; ARANTES, V. A. (org.). **Educação formal e não formal: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2008.

TURINO, C. **Ponto de Cultura**: o Brasil de baixo para cima. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.

http://www.ciacucadeteatro.com.br/a-cia-cuca/historico/

"NÃO SE NASCE ARTISTA, TORNA-SE". METODOLOGIAS FEMINISTAS NA PESQUISA EM ARTES VISUAIS

Ma. Raquel Cardoso Stanick[1]
Drª. Madalena Zaccara[2]

Quer dizer, o que é uma mulher? Juro que não sei. E duvido que vocês saibam. Duvido que alguém possa saber, enquanto ela não se expressar em todas as artes e profissões abertas às capacidades humanas. E de fato esta é uma das razões pelas quais estou aqui, em respeito a vocês, que estão nos mostrando com suas experiências o que é uma mulher, que estão nos dando, com seus fracassos e sucessos, essa informação da maior importância (WOOLF, 2012).

Foi ainda em 1931 que Virgínia Woolf leu perante a Sociedade Nacional de Auxílio às Mulheres o artigo do qual o trecho acima foi retirado. Nele, discorria sobre as dificuldades que mulheres enfrentavam no mercado de trabalho, que se abrira para elas poucas décadas antes. Apontava ainda como qualquer forma de reconhecimento era extremamente difícil de ser obtida pelas mesmas, sem deixar de sublinhar que, apesar de mulher, sua condição de membro da classe média lhe conferia uma série de privilégios.

A experiência que adquiri enquanto artista visual e militante do movimento feminista e cultural na Paraíba, bem como o embasamento através de leituras, diálogos e questionamentos constantes (das e) com as companheiras nesses espaços (que antecederam e nortearam este

1 Mestre em Artes Visuais pelo PPGAV UFPB/UFPE.

2 Doutora em História da Arte, Professora do PPGAV UFPE/UFPB e orientadora desta investigação.

artigo), fez-me somar forças a um grupo de pessoas e profissionais, que acreditam que não se faz história ou produz-se informação sem crítica, e que o julgamento crítico só estabelece a "qualidade" artística de uma obra, e um "juízo de valor" acerca de quem a produz, na medida em que reconhece-as situadas, através de um conjunto de relações, numa determinada situação histórica e social, e que, em última análise, é essa mesma situação que também define seu contexto na história da arte.

Se para Narvaz e Corler (2006) as proposições e metodologias feministas, "sobretudo no que concerne à crítica ao *androcentrismo*, à negligência das especificidades da experiência feminina e à discriminação das mulheres foram incorporadas por diversos campos do saber", é também necessário frisar que esses saberes e, sobretudo, as metodologias feministas ainda não adentraram a academia, mantendo essas pesquisas um estatuto científico marginal, evidenciado pela dificuldade de sua institucionalização nas universidades e pela possibilidade de publicação ainda circunscrita a revistas científicas especializadas no tema. As autoras afirmam que o feminismo, tanto quanto um movimento político, é também um corpo de conhecimento filosófico-epistemológico, cujas contribuições têm sido negligenciadas, ocultadas e desvalorizadas pelos jogos androcêntricos de saberpoder que perpassam as relações institucionais. É possível e necessário que articulemos pesquisa e política a fim de seguirmos produzindo saberes e práticas comprometidos e implicados, para o que as metodologias feministas têm, em muito, a contribuir.

Foucault (1979), em seu livro *Microfísica do Poder*, já apontava-nos que não existe saber neutro e que todo conhecimento, seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas que são as condições para que se formem tanto a pessoa quanto os domínios do saber.

Para Loponte (2002), se quisermos entender como o gênero funciona nas relações sociais humanas e dá um sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico, necessitamos partir deste como categoria de análise. A autora afirma que, mesmo em pleno século XXI:

> As mulheres precisam ser 'governadas', na acepção foucaultiana do termo. No caso das mulheres artistas, elas são sempre apêndices de alguém: filha de, esposa ou amante de, mãe de... Elas e suas realizações precisam ser justificadas a partir da sua relação com outros. Como crianças que precisam ser conduzidas, as mulheres artistas e suas produções são sempre colocadas à prova, e sua capacidade de criação além dos limites da maternidade e reprodução é regularmente questionada, legitimando a arte como produto da criatividade e da genialidade masculinas. Os discursos que as nomeiam diferem-se sobremaneira dos discursos que circulam sobre os homens artistas. [...] (LOPONTE, 2002).

Em artigo recentemente publicado na revista digital *Fórum*, intitulado "18 mulheres Brasileiras que fizeram a diferença", Garcia e Fernandes (2014) contam-nos que o movimento feminista brasileiro, mesmo sendo pequeno em termos de visibilidade social, contribuiu de maneira fundamental para a reversão das desigualdades de gênero no país e, apesar de a conexão não ser tão estreita, existe uma relação entre a história das lutas das mulheres e os processos de mudanças econômicas e sociais que ocorreram no Brasil. Pequenas vitórias foram se avolumando no tempo, mas as dificuldades não impediram seu desenvolvimento, mesmo que não linear. Para entender a importância dessa contribuição, é preciso compreender como as mulheres romperam com a tradição cultural que lhes impôs, durante a maior parte da história brasileira, uma divisão sexual do trabalho que, de modo geral, reservava-lhes as atividades domésticas e de reprodução (privadas), atribuindo aos homens as atividades extra domésticas e produtivas (públicas).

Para falarmos de gênero nas artes visuais de forma crítica, partir da revisão metodológica que o movimento feminista proporcionou, no Brasil e no mundo, principalmente a partir das décadas de 60/70 e da segunda geração feminista, permite aprofundar a discussão sobre a misoginia presente na história da arte e levantar discursos, fatos e estatísticas que comprovam que durante grande parte desta, mulheres

figuraram como incapazes de produzir objetos artísticos, limitando-se aos papéis de musas ou assistentes. Também que tal concepção foi um grande impedimento à inserção dessas pessoas no cenário profissional das artes até o início do século XX e responsável por vetar suas participações em salões e escolas especializadas, num ciclo de exclusão e alienação de saberes, que explicava, pelo menos parcialmente, a supremacia masculina nesses espaços até então.

Já a terceira e atual geração do feminismo, também conhecida como terceira onda feminista, tem revisado e problematizado algumas categorias de análise fundamentais para os estudos de gênero, tais como a política identitária das mulheres; o conceito de patriarcado e as formas da produção do conhecimento científico e, diferentemente das gerações anteriores, entende gênero como relação, primordialmente política, que ocorre num campo discursivo e histórico e não mais de forma natural, binária e hierárquica, nem tampouco acredita existir algo que possa ser caracterizado como uma essência naturalmente masculina ou feminina inscritas nas subjetividades.

Ao explicitar gênero enquanto performance, Scott (1998), claramente alicerçada nas teorias de Foucault (1976), passa a considerar tanto o gênero quanto o sexo como saberes sobre as diferenças sexuais, e que, havendo uma relação inseparável entre saber e poder, é o gênero o que daria um primeiro sentido a estas relações. Assim sendo, para a autora, são as concepções políticas sobre masculino e feminino que marcam e orientam a constituição desses saberes.

A misoginia revela-se, assim, como uma das muitas formas de tentativa de controle social e condicionamento da sexualidade das mulheres e a dicotomia sexual uma das primeiras formas de exercer esse controle, justificar exclusões sociais e econômicas e apontar "tendências naturais", que supostamente determinariam escolhas profissionais e pessoais, uma das reinvindicações feministas primordiais, que de tão óbvia pode soar simplista é: que mulheres sejam consideradas pessoas.

Talvez seja essa também uma das chaves para entender Butler (2003), autora fundamental do feminismo contemporâneo, num mo-

mento em que ela surpreendentemente postula, indo de encontro à ideia romantizada do feminismo como luta política em que todas as envolvidas uniformemente concordam em estratégias e focos de luta, que:

> Mulheres é um falso e unívoco substantivo que disfarça e restringe uma experiência de gênero variada e contraditória. A unidade da categoria 'mulheres' não é nem pressuposta nem desejada, uma vez que fixa e restringe os próprios sujeitos que liberta e espera representar. (BUTLER, 2003, p. 213).

Arruda (2014) também corrobora para a necessidade de pesquisas que considerem o recorte de gênero na produção de uma historiografia socialmente crítica, apoiando-se em autoras que vem promovendo uma revisão dos termos, valores e conceitos do sistema da arte, ao afirmar que:

> O reforço da ideia de que a condição social (financeira, racial e de gênero) do indivíduo é fator condicionante de seu sucesso, se dá com a análise da oportunidade de acesso dos artistas às instituições de ensino e possibilidade de dedicação integral à carreira artística. (ARRUDA, 2014, p. 251)

A lógica excludente, silenciadora e misógina que foi, e ainda é, reproduzida nas relações pessoais e discursos institucionais reverbera, mesmo que sutilmente, nas trajetórias profissionais das mulheres em geral. Em pleno século XXI, com todas as conquistas que o movimento feminista trouxe-nos, a grande disparidade salarial entre os gêneros, o acentuado aumento da carga horária com os "cuidados do lar", bem como um significativo acréscimo nessas diferenças quando tratamos das regiões Nordeste e Norte demonstram que esse é um problema que está longe de ser solucionado.

Holanda (2014), no texto "Um problema quase pessoal", publicado em seu site, em que problematiza a naturalização de discursos misóginos na história da arte Brasileira, afirma queos mitos da mistura racial e de uma suposta desierarquização das relações entre os sexos que muito devem à proporcional valorização da amnésia histórica, que informa

as diversas imaginações de Brasil, uma nação cuja identidade estaria exatamente na capacidade de adiar eternamente sua definição.

Como exemplo, consideremos que em 2012, a edição do *Dicionário das Artes Visuais da Paraíba* transformou em verbetes 328 artistas visuais, entre demais profissionais da área, nos quais contabilizava-se a "dicionarização" de apenas 77 mulheres, somando um percentual participativo de 23,47% destas na cadeia produtiva em artes visuais no Estado.

Entendemos assim que a divisão sexual do trabalho é uma das grandes determinações da desigualdade de gênero e da exploração da mulher e se baseia em dois princípios organizadores de separação: existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres; e o da hierarquização: um trabalho de homem vale mais do que um trabalho de mulher. Ainda assim, artistas de diversas partes do mundo num movimento de reação contínua e através de estratégias poéticas diversas vem discutindo o lugar, o fazer e o pensar da mulher contemporânea.

A arte visual, como instância social de produção de saberes, constitui também um modo de ver e compreender a sexualidade, nas suas exclusões ou inclusões, nos silêncios das formas e cores, nas 'óbvias' e sutis aparências de corpos femininos e masculinos. Pensar de outra forma o que parece ser tão evidente, desconfiar da 'naturalidade' dos discursos é o convite feito por Foucault. Dessa maneira, articular arte, sexualidade e poder é tentar compreender os processos que envolvem tanto a produção das imagens artísticas (e os discursos que se produzem a partir daí) como a constituição de identidades sexuais e de gênero (LOPONTE, 2002).

Se o engajamento da sociedade como um todo na luta por igualdade e justiça, e pelo fim da misoginia, depende de uma atenção especial à pesquisa sobre a participação das mulheres na história, a comunidade acadêmica em parte também (e ainda) sofre da mesma miopia generalizada, causada por séculos de opressão, sendo assim, ainda é muito lentamente que pesquisadoras e pesquisadores vêm se

lançando ao desafio teórico que exige a análise não só da relação entre experiências masculinas e femininas no passado, mas também a ligação entre a história do passado e as práticas históricas atuais.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Lina Alves. **Revisões feministas da história da arte**: contribuições de Linda Nochlin e Griselda Pollok. Disponível em: <http://www.unicamp.br>. Acesso em 04 de Out. 2014.

_____, Lina Alves. **Estratégias desconstrutivas**: a crítica feminista da representação. 169 p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais- Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2013.

BARRETO, Nayara Matos. **Do nascimento de Vênus à arte feminista após 1968:** um percurso histórico das representações do corpo feminino. Disponível em: < http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/9o-encontro-2013/artigos/gt-historia-da-midia-audiovisual-e-visual/do-nascimento-de-venus-a-arte-feminista-apos-1968-um-percurso-historico-das-representacoes-visuais-do-corpo-feminino>. Acesso em 23 de Abr. 2015.

BEAUVOIR, Simone de. **E Segundo sexo**: Fatos e Mitos. Tradução de Sérgio Milliet. 3ª ed. Editora Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 1980.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. RABAY, Glória. **Usos e incompreensões do conceito de Gênero no discurso educacional no Brasil**. Revista Estudos Feministas, v. 23, n. 1, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/37466 >. Acesso em 28 de Mai. 2015.

CHAVES, Dyógenes. **Dicionário das Artes Visuais na Paraíba**. João Pessoa: Linha d'água, 2010.

FERREIRA, Lucia Silvia; NASCIMENTO, Enilda Rosendo (Orgs.). **Imagens da mulher na cultura contemporânea**. NEIM/ UFBA: Salvador, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A Microfísica do Poder.** Tradução de Roberto Machado. 11ª ed. Edições Graal: Rio de Janeiro, 1993.

_____, Michel. A escrita de si. In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992.

_____, Michel. **História da Sexualidade I**: A Vontade de Saber. Graal: Porto Alegre, 1976.

FRANCO, Paki Venegas; CERVERA, Julia Pérez. **Manual para o uso não sexista da linguagem**: o que bem se diz, bem se entende. Disponível em: < http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/outros-artigos-e-publicacoes/manual-para-o-uso-nao-sexista-da-linguagem>. Acesso em 28 de Abr. 2015.

GARCIA, Carla Cristina Garcia; FERNANDES Débora Baldin Lippi. **18 mulheres Brasileiras que fizeram a diferença**. Revista Fórum (Revista digital), n° 167 – Disponível em: <http://revistaforum.com.br>. Acesso em 11 de Out. 2014.

LOPONTE, Luciana G. **Sexualidades, artes visuais e poder**: pedagogias visuais do feminino. Revista Estudos Feministas, v. 10, n. 2, p. 283-301, Florianópolis, 2002.

HOLANDA, Heloísa Buarque de. **Feminismos Contemporâneos**. Disponível em: <http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/feminismos-contemporaneos-introducao/>. Acesso em 25 de Mai. 2015.

_____, Heloísa Buarque de. **Um problema quase pessoal**. Disponível em: <http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br>. Acesso em 06 de Out. 2014.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. **Metodologias Feministas e Estudos de Gênero**: articulando pesquisa, clínica e política**.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a20.pdf>. Acesso em 02 de Jun. 2015.

NOVOS NOVOS, 2011, Sousa. Sousa, 2011. Catálogo.

PATINI, Daniel. **Dia Internacional da Mulher –** Diferenças salariais entre homens e mulheres ainda persistem no Brasil. Disponível em: <http://www.osasco.unifesp.br>. Acesso em: 07 de Out. 2014.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para a análise histórica. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Bethânia Ávila. 1989. Disponível em: <http://acertodecontas.blog.br>. Acesso em: 16 de Out. 2014.

SCHEFLER, Ivia Alves; AQUINO, Petilda Serva Vazquez (Orgs.). **Travessias de gênero na perspectiva feminista**. NEIM/ UFBA: Salvador, 2010.

TRIZOLI, Talita. **Crítica de Arte e feminismo no Brasil nos anos 60 e 70**. Disponível em: <https://projetos.extras.ufg.br/seminariodeculturavisual/images/anais_2012/48_critica_de_arte.pdf>. Acesso em: 28 de Mai. 2015.

_____, Talita. **Feminismo e Arte Contemporânea**. Disponível em: <https://projetos.extras.ufg.br/seminariodeculturavisual/images/anais_2012/48_critica_de_arte.pdf>. Acesso em: 28 de Mai. 2015.

TVARDOVSKAS, Luana Saturnino. **Teoria e Crítica Feminista nas Artes Visuais**. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300400176_ARQUIVO_Teoriaecriticafeministanasartesvisuais.pdf>. Acesso em: 28 de Mai. 2015.

WOOLF, Virginia. **Profissões para mulheres e Outros artigos feministas**. Tradução de Denise Bottmann. L&PM Pocket: Porto Alegre, 2012.

ZACCARA, Madalena. **Anotações sobre as artes visuais na Paraíba**. Ideia: João Pessoa, 2009.

ENSINO DE ARTE E A INTERAÇÃO CULTURAL INDÍGENA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE

Ma. Flora Alves Ruiz[1]
Drª. Maria das Vitórias Negreiros do Amaral[2]

O ensino de Arte tem percorrido diferentes trajetos na educação brasileira. Dúvidas sobre qual metodologia utilizar, tanto no ensino formal das escolas quanto no ensino não formal em instituições como museus, galerias de Arte ou ONGS, são motivos de questionamentos entre os Arte/educadores. Como profissional da área também compartilho dessa inquietude e isso se intensificou em março de 2010, quando assumi a vaga efetiva para ensino de Arte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) no *campus* Teixeira de Freitas. A instituição é tradicionalmente direcionada para cursos profissionalizantes de nível médio técnico e tecnológico em áreas agrícolas. O campus está localizado a 60 km da cidade de Prado, município onde se encontra a Barra do Cay, local de chegada das caravelas portuguesas e encontro entre a tripulação e os indígenas da etnia Pataxó, primeiros nativos a receber os europeus no início da colonização brasileira. Naquela época, desconhecia totalmente a região do extremo sul da Bahia, tanto seu contexto histórico quanto cultural e o trabalho na educação técnica e tecnológica. Além disso, minhas experiências profissionais anteriores foram muito distintas do desafio que se apresentava naquele momento, foram focadas no ensino fundamental e médio da rede privada e no ensino superior, tanto da rede privada como da pública. Sendo assim, as instituições envolvidas, até então, tinham público alvo e metas bem dife-

1 Mestre em Artes Visuais pelo PPGAV UFPE/UFPB.

2 Doutora em Artes e Professora do PPGAV UFPE/UFPB, orientadora desta investigação.

renciadas daquelas que encontraria em uma escola profissionalizante, principalmente em se tratando de uma instituição com foco educacional voltado para área agrária, como é o caso do IF Baiano. Nesse contexto, surgiram muitos questionamentos sobre como eu deveria proceder para alcançar bom desempenho no desenvolvimento do ensino de Arte como, por exemplo, despertar o interesse do público envolvido para o aprendizado em Arte e aproveitar, da melhor forma possível. Foi então que iniciei pesquisas sobre o contexto histórico e cultural da região e sobre a possibilidade de desenvolver atividades por meio de outras metodologias que pudessem ampliar o tempo restrito das aulas destinadas às aulas do componente curricular, que era de uma ou duas aulas semanais, de cinquenta minutos, em apenas um dos três anos do curso integrado ao ensino médio. Observando os editais de incentivo ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão lançados pelo IF Baiano compreendi que poderia estar ali a oportunidade de desenvolver trabalhos na área de Arte que poderiam suprir essa lacuna. O apoio da instituição para o trabalho por meio de projetos de pesquisa e extensão era evidente, inclusive, o apoio financeiro por meio de bolsas de estudos à iniciação científica para estudantes/pesquisadores.

Diante dessa realidade e da proximidade geográfica do campus com as tribos indígenas da cultura Pataxó, passamos a incentivar os estudantes ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão na área de Arte envolvendo os estudos sobre a cultura indígena. A cultura indígena possui um imenso universo de informações a serem desvendados, portanto, considera-se fundamental que a população brasileira, principalmente aquelas residentes no entorno das regiões onde ainda existam populações remanescentes desses povos, tenha conhecimento sobre suas manifestações culturais. Favorecendo, assim, melhor compreensão dos acontecimentos históricos, sociais e culturais brasileiros, obtendo um maior respeito e valorização dos aspectos afirmativos dessa população em relação à identidade nacional. Segundo Hall, a sociedade é caracterizada pelas diferenças culturais e estas devem ser articuladas para melhor compreensão da identidade individual.

> As sociedades da modernidade são caracterizadas pela "diferença"; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes "posições do sujeito" – isto é, identidades – para os indivíduos. Se tais sociedades não se desintegram totalmente não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstancias, ser conjuntamente articulados (HALL, 2006:17).

Diante do reconhecimento da importância de proteger e promover a memória das manifestações culturais, contidas nas tradições e nos saberes indígenas, identificando-se também a necessidade de maior divulgação desses conhecimentos entre a população educacional. Sendo assim, foram desenvolvidos entre 2010 e 2012 dois projetos envolvendo a cultura indígena Pataxó no campus. O primeiro foi um projeto de pesquisa intitulado "Manifestações Artístico Culturais das Aldeias Pataxó do Parque Indígena do Monte Pascoal", teve como objetivo pesquisar a produção artesanal, a pintura corporal, a música e a dança desses povos. Tal pesquisa motivou a criação do segundo projeto, dessa vez de extensão, intitulado "Integração das Manifestações Artístico Culturais das Aldeias Pataxó do Parque Indígena do Monte Pascoal com o *campus* Teixeira de Freitas e a comunidade local", com o intuito de difundir o conhecimento, adquirido no primeiro projeto, entre as comunidades envolvidas.

MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS DAS ALDEIAS PATAXÓ DO PARQUE INDÍGENA DO MONTE PASCOAL

No mês de abril de 2010, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, do Ensino Médio (PIBIC-EM), em convênio com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e com o IF Baiano, lançou edital para submissão de projetos de pesquisa e extensão para os estudantes do ensino técnico de nível médio. De acordo com o CNPq, o referido programa de bolsas tem como finalidade

despertar a vocação científica e incentivar novos talentos potenciais entre estudantes do ensino fundamental, médio e profissional da Rede Pública, mediante sua participação em atividades de pesquisa científica ou tecnológica orientadas por pesquisador qualificado em instituições de ensino superior ou institutos e centros de pesquisas.

Na ocasião havia no *campus* um grupo de oito estudantes interessados em estudar a cultura dos índios Pataxó residentes no Monte Pascoal, iniciamos então, com esse grupo, de estudantes/pesquisadores, a elaboração de um projeto sobre o assunto. A primeira ação foi selecionar, entre os interessados, aqueles que possuíam o perfil exigido pelo edital para atuar como bolsistas do PIBIC/Junior, enquanto os outros atuaram como voluntários. Iniciamos, assim, as atividades do projeto de pesquisa "Manifestações Artísticos culturais nas Aldeias Pataxó do Parque Indígena do Monte Pascoal", cujo objetivo era compreender a cultura Pataxó, identificando as diferentes formas de expressões artísticas com ênfase na produção artesanal, pinturas corporais, músicas e danças desenvolvidas como fonte de legitimação cultural dos índios da etnia Pataxó, residentes no entorno do Parque Indígena do Monte Pascoal.

Foram organizados alguns procedimentos metodológicos, como por exemplo, a organização do grupo em duplas para iniciar as pesquisas bibliográficas, tanto por intermédio de meios de comunicação virtual como pelo levantamento bibliográfico nas três bibliotecas disponíveis no município: a biblioteca do IF Baiano, a da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e a Biblioteca Pública de Teixeira de Freitas. Após a organização do material bibliográfico coletado. Logo no início da pesquisa bibliográfica, percebemos que seria impossível trabalhar o campo de pesquisa programado, tendo que restringir a pesquisa a apenas uma das aldeias, pois além do tempo escasso para finalização, existiam um total de quatorze aldeias localizadas no entorno do Parque e que, além de distantes entre si, estão situadas em locais de difícil acesso. Optamos, então pela limitação da pesquisa de campo para apenas uma aldeia, sendo escolhida aquela com maior proximidade geográfica com o *campus*, a Aldeia Pé-do-Monte, composta por uma população aproximada de

vinte e seis famílias. As pesquisas de campo foram iniciadas por meio de agendamento de visitas didáticas ao local.

Durante essas visitas os estudantes/pesquisadores realizaram entrevistas, registros fotográficos e filmagens das produções artísticas e açõesculturais dos habitantes, possibilitando trocas de conhecimentos, prática do respeito e integração cultural entre os integrantes. Participaram das comemorações do dia dezenove de agosto do ano de 2010, data em que a comunidade Pataxó comemorou onze anos de retomada das terras indígenas do Parque Nacional Indígena do Monte Pascoal, local onde a comunidade Pataxó ficou impedida de acessar durante cinquenta e seis anos. Ocasião em que o Parque era administrado pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais (IBAMA). Desde 1999, atendendo a recomendação do Supremo Tribunal Federal, os indígenas participam da gestão do Parque junto ao Instituto Chico Mendes de Biodiversidade (ICMBio).

No decorrer desse dia, participaram dessas atividades alguns representantes governamentais e de outros setores da sociedade, como as aldeias vizinhas, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), do IBAMA, do ICMBIO, da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), das prefeituras de Porto Seguro, Eunápolis, Itamaraju; Secretarias de Agriculturas, dos Sindicatos da região, entre outros. Durante o evento, grupos da comunidade prepararam alimentos da culinária indígena que foram degustados por todos os presentes, inclusive os estudantes/pesquisadores que ali se encontravam, enquanto outros grupos se preparavam com pintura corporal, trajes típicos e outros acessórios, como colares, tornozeleiras, brincos e cocares para apresentação da dança sagrada denominada Auê Pataxó. A dança foi acompanhada por música instrumental e cantada pelos participantes. Esse conjunto de ações é considerado patrimônio imaterial brasileiro. A constituinte de 1988 ampliou a ideia de patrimônio cultural, introduzindo nessa categoria bens que, embora dotados de profunda significação para a cultura brasileira, jamais haviam merecido atenção legislativa compatível com

sua relevância. Com isso, passam a ser reconhecidos como patrimônio cultural brasileiro, as formas de expressão, os modos de criar, fazer e viver, as criações científicas, artísticas e tecnológicas.

> Constituição Federal do Brasil de 1988, Título VIII, Capítulo III, Seção II, Artigo 216.
>
> Constituem, patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material ou imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira nos quais se incluem:
>
> I – as formas de expressão;
>
> II – os modos de criar, fazer e viver;
>
> III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
>
> IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
>
> V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (BRASIL, 1988)

Em alguns locais do Brasil essa dança é denominada "Toré", dependendo da região em que estão localizadas as tribos e de acordo com cada etnia indígena. Além da dança sagrada aconteceram outras apresentações como os jogos esportivos indígenas. Durante a apresentação do Auê Pataxó, visitantes não índios e integrantes de outras aldeias foram convidados a participar. Tanto estudantes como professores e servidores do IF Baiano participaram dessa experiência de integração e diversidade cultural.

Ao integrar os estudos das questões indígenas ao trabalho educacional pode-se possibilitar ao estudante estar em contato com as tradições de seu país buscando a valorização, preservação e promoção da pluralidade cultural. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, na área de linguagens, códigos e tecnologias, encontramos um texto que especifica a questão da ampliação do conhecimento cultural, que não deve ficar restrito a cultura em que o estudante está inserido, pois a

compreensão de determinados fenômenos só será possível mediante o conhecimento e análise dos mesmos e a falta dessa interação poderá gerar preconceitos:

> Parece impossível, hoje, entender a cultura em termos apenas locais. A inserção das manifestações culturais num universo amplo permite o estabelecimento de relações das quais muitas vezes depende a compreensão de determinados fenômenos, assim como a aplicação crítica dos conceitos envolvidos na descrição e análise desses mesmos fenômenos. A busca do feixe de traços que compõem uma identidade cultural própria – e todas as consequências que disso advêm – é realizada de forma mais pertinente quando se ampliam os horizontes contextuais. Com essa ampliação realiza-se o etnocentrismo, muitas vezes raiz do preconceito (PCNs, 2007:45).

Figura 1 – Monumento de Resistência dos Povos.
Fonte: Estudantes/pesquisadores.

Nas ocasiões em que estivemos presentes e interagindo com as atividades culturais ocorridas na aldeia, pudemos vivenciar esses fenômenos de forma prazeirosa. Essas atividades aconteceram ao ar livre, no pátio central da aldeia e o encerramento na Praça da Resistência localizada em frente ao Monumento de Resistência dos Povos Indígenas do Brasil. Este monumento é composto por uma base em concreto, formando um grande maracá, instrumento musical feito com cabaça, bambu e sementes. Cinco hastes gigantes estão presas ao chão, ao redor do maracá, indo em direção ao céu e levemente inclinadas para o centro da obra. Cada haste representa cem anos da história do Brasil e dos massacres aos indígenas brasileiros.

Figura 2 – Nome das etnias indígenas brasileiras.
Fonte: Estudantes/pesquisadores.

No centro do maracá está o mapa do Brasil, sobre esta base que forma o contorno do mapa estão representados os nomes de todas as etnias indígenas brasileiras. As letras foram produzidas com a técnica de mosaico de pedras cortadas em formato geométrico, em sua maioria

quadradas ou retangulares. A borda exterior do mapa ora é revestida por pedras, ora por conchas e búzios, materiais naturais representativos da vida e subsistência dos povos nas aldeias Pataxó. Em uma das partes do mapa está, também em mosaico de pedras, a frase: "Mais de quarenta e sete milhões de índios massacrados".

Os habitantes da aldeia transmitiram conhecimentos históricos sobre a cultura Pataxó, sua religiosidade, seus hábitos alimentares, as regras de convivência, suas músicas, suas danças, pinturas corporais e a produção artesanal da comunidade Pataxó. Durante as entrevistas falaram sobre a simbologia das cores e desenhos pintados em seus corpos nos momentos cerimoniais e festivos, como por exemplo, a tinta vermelha que simboliza o sangue derramado por seus antepassados ou os traços geométricos desenhados em preto, geralmente nos pulsos, que podem identificar o gênero ou o estado civil de cada pessoa.

Figura 3 – Entrevistas na Tribo Pé do Monte.
Fonte: Estudantes/pesquisadores.

Com muita tranquilidade e paciência ensinaram ao grupo de estudantes/ pesquisadores o processo de produção das tintas utilizadas nas pinturas corporais, nos utensílios e oprocesso de aplicação na pele. Segundo Geertz, os povos primitivos, citando o exemplo dos aborígenes australianos, já se utilizavam dos desenhos representativos em pinturas corporais.

> Mesmo os aborígenes australianos, que são sempre o exemplo mais citado quando se fala de povos primitivos, analisam seus desenhos corporais e suas pinturas no solo, utilizando inúmeros elementos formais específicos a que deram nomes também específicos, como gráficos unitários em uma gramática icônica de representação (GEERTZ, 1997:144).

A tinta preta é produzida com a fruta do jenipapo verde, ralado, coado e misturado ao carvão moído para adquirir a espessura desejada, enquanto a tinta vermelha é obtida por processo de extração a frio do pigmento vermelho do urucum.

Figura 4 – Cabaças com tintas preparadas e prontas para uso.
Fonte: Estudantes/pesquisadores

As sementes de urucum ficam embebidas em óleo de dendê, coco ou outro óleo por alguns dias antes de sua utilização na pele, formando uma têmpera em tom de vermelho intenso, cor que representa o sangue

derramado pelos antepassados. Também são utilizadas a tabatinga (argila branca) e o tauá (argila amarela) na preparação das tintas para pinturas corporais.

Figura 5 – Execução de pintura corporal.
Fonte: Estudantes/pesquisadores

A produção artesanal dos habitantes da Aldeia Pé do Monte fica condicionada à utilização de sementes e penas, em sua maioria, e também a alguns objetos de palhas e cascas de árvores nativas. Outras aldeias do entorno do Monte Pascoal usam outros tipos de materiais, a depender daquilo que encontram disponível na natureza em seu entorno.

É muito comum os objetos serem mostrados ao visitante e nesses momentos eles falam sobre sua arte, material utilizado na produção e os vários símbolos inseridos nos objetos, essas comunicações ocorrem de forma corriqueira entre os nativos, conforme citado por Geertz em sua obra. Apesar disso, notamos que entre os índios Pataxó a comunicação é importante muito mais pela prática da ação de troca com o outro do que pela língua falada. É esse o método para ensinar as crianças nativas.

> Não há dúvida, porém, de que esses povos falam sobre sua arte, como falam sobre qualquer outra coisa fora do

> comum, ou sugestiva, ou emocionante que surja em suas vidas – dizem como deve ser usada, quem é seu dono, quando é tocado, quem toca, ou quem faz, que papel desempenha nessa ou naquela atividade, pelo que pode ser trocado, qual seu nome, como começou, e assim por diante. Na maioria das vezes, porém, essas informações não são consideradas um discurso sobre arte, mas sim sobre alguma outra coisa – vida cotidiana, mitos, comércio, ou coisas semelhantes (GEERTZ, 1997:147).

Os estudantes desse projeto participaram em 2010 de um concurso no I Festival de Música do IF Baiano (I IFEST), formando a banda Kuhusi, que significa nativos no idioma Patxôhã, falado pelos Pataxó. O estudante Gustavo Ramos, que atuou como voluntário no projeto, foi autor da letra e da melodia da música "O som da Justiça", que incentiva a paz entre os povos e contém trechos no idioma Patxôhã e em ritmo de reggae. Para a apresentação, foram utilizados instrumentos de fabricação indígena adquiridos da Aldeia Pé do Monte, como flautas de bambu e maracás feitos de cabaça, bambu e sementes.

Figura 6 – Demonstração dos instrumentos musicais Pataxó.
Fonte: Estudantes/pesquisadores

Os estudantes aprenderam na tribo a tocar esses instrumentos e a pronunciar o idioma original. O grupo foi premiado com o primeiro lugar no I IFESTentre os representantes dos nove *campi* participantes, sendo ressaltada pelo júri a importância de apresentarem uma música que enfatiza o respeito pelas diferentes culturas. Logo abaixo podemos observar a letra da música em questão:

O som da justiça

Um som nasce em meu coração
Uma canção, uma luta, uma missão.
Que eu não posso fugir vai muito além de mim
Ver as crianças nas ruas sofrer sem merecer
Impunidade na política fazendo o povo perecer

Como posso ficar calado olhando tudo e deixando de lado
Como posso ser indiferente agindo como se não fosse gente
Oh! Oh! Essa missão eu vou cumprir, e vou segui-la até o fim,
Oh! Oh! Essa missão eu vou cumprir, e vou segui-la até o fim,

E eu vou cantar o som da paz, e eu vou cantar o som da vida,
E eu vou cantar o som das crianças, e eu vou cantar o som da justiça.

Arnã paxixa suniata wekanã, arnã paxixa suniata porrerral,
Arnã paxixa suniata kitoke, arnã paxixa suniata intinere.

A direção do I IFEST solicitou que a música fosse ensinada aos participantes e cantada durante todos os dias do evento. Dessa maneira, houve a oportunidade do grupo de pesquisa levar o conhecimento que havia adquirido na aldeia aos estudantes e professores dos demais *campi* do IF Baiano. Quando retornaram ao *campus* foram recebidos com honras pelos colegas e toda a equipe de trabalho.

Quando foi lançado novo edital do PIBIC em convênio com o CNPq e com o IF Baiano, no ano de 2011, o grupo de pesquisadores

que estava atuando na finalização desse projeto de pesquisa decidiu desenvolver um novo projeto que pudesse dar continuidade ao anterior. Esse fato constatou que as ações pedagógicas estavam surtindo efeito positivo, pois, se no primeiro projeto implantado precisei passar pelas salas de aulas incentivando os estudantes a formarem um grupo para aproveitar a oportunidade de atuarem como bolsistas no projeto, dessa vez foram eles que vieram incentivar-me a participar. Além disso, já sabiam o que pretendiam desenvolver nesse segundo projeto e trouxeram os objetivos, metas e justificativas pré-elaborados, além da certeza de que teria que ser um projeto de extensão para divulgar o conhecimento já adquirido para a comunidade interna e externa do *campus.*

Nesse momento, tive certeza de que estava percorrendo o caminho certo para o ensino de Arte no IF Baiano. Sendo assim, deveria aproveitar todas as oportunidades que o Instituto propunha para realização de ações educativas, principalmente o trabalho por meio de projetos de pesquisa e extensão como complemento do conhecimento transmitido durante as aulas de Arte.

INTEGRAÇÃO DAS MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS CULTURAIS DAS ALDEIAS PATAXÓ DO PARQUE INDÍGENA DO MONTE PASCOAL COM O *CAMPUS* TEIXEIRA DE FREITAS E COMUNIDADE LOCAL

Como o Projeto de Extensão visava enfatizar a propagação dos conhecimentos sobre a produção artística e cultural dos índios Pataxó adquiridos no ano anterior, foram organizadas excursões didáticas envolvendo estudantes que não faziam parte do projeto, professores e outros servidores do *campus,* com o objetivo de promover integração cultural, troca de conhecimentos e incentivar profissionais e estudantes do *campus* a realizarem projetos, em suas áreas de ensino, integrados com a cultura Pataxó.

A programação dos eventos na tribo foi estruturada pelos estudantes/pesquisadores com a comunidade Pataxó. Os indígenas receberam os visitantes com seus trajes típicos e pinturas corporais. Estavam inseridos na programação momentos de lazer, esporte, interação, alimentação coletiva, visitas aos espaços do parque e as exposições da produção artesanal, caminhada pela trilha de mil e setecentos metros de altitude que dá acesso ao topo do Monte Pascoal, local de onde se pode avistar o mar. As visitas à aldeia eram sempre finalizadas com a apresentação de jogos esportivos e da dança sagrada, Auê Pataxó com participação do público presente. O roteiro invertido, ou seja, eventos realizados no *campus* ou em espaços públicos de Teixeira de Freitas, também foram promovidos pelos estudantes/pesquisadores, e com apoio do IF Baiano as necessidades, como transporte, alimentação e hospedagem.

A pesquisa mostra como a interação entre os professores do IF Baiano serviu de incentivo à criação de novos projetos de pesquisa em outras áreas de ensino envolvendo a comunidade Pataxó, como o curso de informática que na aldeia, proposto pelo professor Eduardo Sena. Em conversa com o cacique Araçari, o professor Alberto Chirinda, Engenheiro Florestal, sugeriu a criação de um projeto de catalogação das árvores da reserva do Parque, junto com os estudantes do curso Técnico em Florestas. A professora de geografia, Cyntia Flores, sugeriu criação de um projeto de mapeamento das aldeias existentes no entorno do Parque, uma vez que foi informada da inexistência desse material. A professora Adriana Melo, da área de turismo, em conjunto com estudantes do curso Técnico em Hospedagem, sentiu-se incentivada a realizar um mapeamento diagnóstico dos espaços culturais e trilhas ecológicas, com intuito de possibilitar a formação de um Ecomuseu no Parque Nacional Indígena do Monte Pascoal. O Professor Kleber de Jesus,da área de educação física, ficou interessado em conhecer melhor os jogos indígenas e proporcionar eventos integradores.

Figura 7 – Excursão Didática à Aldeia Pé do Monte.
Fonte: Estudantes/Pesquisadores

Durante as entrevistas para essa pesquisa o Professor Jóbson Pimentel, Coordenador do Núcleo de Extensão do *campus*, confirmou em sua fala esses acontecimentos:

> Foram projetos de grande significado para o nosso *campus* e continuam tendo repercussão e servindo de cartão de visitas para nossa instituição. Prós e contras? Felizmente só percebo prós, não percebi os contras. Resultados positivos foram vários. Podemos citar, por exemplo, o encorajamento de outros servidores e estudantes a submeterem projetos o que pode ser constatado pelo volume de novos projetos submetidos nos anos subsequentes (Jóbson Pimentel, Coordenador de Extensão do Campus, entrevistado em 28/12/2014).

Em 2011, o *campus* Teixeira de Freitas foi selecionado para recepcionar a seletiva estadual dos Jogos Estudantis do IF Baiano (III JEIF). Como integrante da equipe organizadora das ações culturais do III JEIF

sugerimos a participação dos índios da aldeia Pé do Monte na abertura dos jogos, integrado ao desfile, formando a ala dos índios Pataxó que desfilaram pelas ruas centrais da cidade junto as delegações esportivas representantes dos dez *campi* envolvidos. No encerramento do evento de abertura dos jogos, na praça de concentração, os componentes da aldeia fizeram uma demonstração dos jogos indígenas para a população presente e em seguida foi feita a coroação da Rainha do III JEIF.

Nessa ocasião, os estudantes/pesquisadores do projeto recepcionaram os componentes da aldeia, uma média de trinta indígenas, nas próprias instalações do instituto e foram responsáveis por todas as providências necessárias. Nesse momento foi eleita uma estudante como rainha dos jogos estudantis, representante da cultura local de cada *campus* do IF Baiano. O *campus* Teixeira de Freitas decidiu, mediante eleições, que a rainha deveria desfilar representando a cultura Pataxó. Assim, no dia do evento, os indígenas hospedados no *campus* fizeram pintura corporal na estudante Jéssica de Cristo, a vestiram com o traje típico Pataxó. A entrevista de Breno Coelho, integrante da equipe de estudantes/pesquisadores, enfatiza a importância dessa interação cultural e sua participação ativa como estudante.

> Primeiro que conseguimos trazer parte da tribo até o instituto onde fizeram apresentações de jogos esportivos indígenas na abertura dos jogos estudantis com a presença de estudantes de todos os outros 9*campi,* nesse mesmo evento uma aluna foi representante do nosso *campus* vestida à caráter, traje indígena, com adereços que eles mesmo nos forneceram ganhou o prêmio como a garota dos jogos estudantis. Depois disso, a cultura indígena se tornou bem a nossa cara. (Breno Coelho, em entrevista realizada em 13/9/2014).

Em agradecimento aos índios Pataxó por toda a colaboração, o IF Baiano presenteou a aldeia com um computador, objeto de grande valor para eles, uma vez que estavam aprendendo informática apenas por meio de material impresso por não possuírem nenhum computador na aldeia. O professor Eduardo Sena, da área de informática, nos acompanhou

na entrega, repassando as informações básicas de instalação e uso aos que seriam responsabilizados pela guarda e utilização da máquina na aldeia Pé do Monte.

No decorrer do projeto, as atividades e os conhecimentos sobre a produção artística cultural Pataxó foram divulgadas pelos estudantes/pesquisadores por meio de comunicação eletrônica de endereço eletrônico: (E-mail:) contato.pataxó@live.com; FaceBook: Expressões-artístico-culturais-Pataxó; Blog: expresssoesindigenas.blogspot.com e no Youtube com o filme: Expressões Culturais Pataxó, produzido com a utilização das imagens coletadas e da música "O Som da Justiça" criada por componentes da equipe. Como mídia impressa, a equipe produziu o jornal: Pakhê Pataxó, em anexo, cujo título traduzido significa Cultura Pataxó, encontrado no anexo, com origem no tronco linguístico Macro-jê. Colocamos a letra da música Kanã Pataxi Petõi no idioma Patxôhã e sua tradução em português.

PAKHÊ PATAXÓ

2ª Edição

dezembro de 2011

COMO SURGIU O PROJETO?

Equipe de Traba-

Estamos na Web!

VOCABULÁRIO PATXÔHÃ

CURIOSIDADES

Você sabia?

Produzimos uma tiragem de 500 jornais que foram distribuídos entre a comunidade interna e externa do *campus*. Enviamos alguns exemplares para a aldeia Pé do Monte e para a Reitoria do IF Baiano

que, conforme mensagem *on line* enviada na época pela Coordenadora de Comunicação Social, Nelma Barbosa, da Assessoria de Comunicação do IF Baiano (ASCOM), esses exemplares foram distribuídos em todos os *campi*.

> [...] Essas iniciativas nos estimulam ainda mais. Recebemos hoje umas poucas cópias do Pakhê Pataxó. Vamos distribuí-las para alguns campi. Gostaria de fazer uma divulgação maior e pra começar, você teria esse arquivo disponível em meio digital para ser reencaminhado para todos do IF Baiano via e-mail? (Nelma Barbosa em mensagem encaminhada em 23/12/2011).

Para finalização desse projeto o grupo optou pela montagem da Semana Pataxó, realizada de treze a dezesseis de dezembro de 2011, no corredor principal, entre o pavilhão de aulas e o administrativo do *campus,* onde foi montado um pequeno quiosque.

Figura 8 – Pintura corporal na Semana Pataxó.
Fonte: Estudantes/pesquisadores.

Muitas informações sobre a cultura Pataxó foram transmitidas a toda a comunidade, momento em que tiveram a oportunidade de utilizar os conhecimentos adquiridos produzindo, eles mesmos, as tintas e as pinturas corporais em toda a comunidade educacional, tanto discentes como docentes e técnicos participaram dessa experiência, na mesma ocasião produziram alimentos indígenas e possibilitaram a degustação entre os integrantes do *campus*, além da apreciação de músicas e filmagens produzidas pelo grupo durante as pesquisas de campo, comprovando que o ensino-aprendizagem foi efetivamente concretizado pelos envolvidos. As visitas didáticas e eventos, tanto no Monte Pascoal como no *campus* e na comunidade de Teixeira de Freitas, possibilitaram integração intercultural com a cultura indígena. Interculturalidade ratificada nas entrevistas com esses estudantes que descreveram a experiência de interação com a cultura Pataxó como enriquecedora de conhecimentos. Em suas declarações podemos notar não só a ênfase sobre esses conhecimentos adquiridos como também a necessidade que sentiram de repassá-los para outros colegas e membros da comunidade local. Fernanda Carminati, uma das bolsistas participantes do projeto Pataxó, fala sobre isso:

> Havíamos aprendido bastante sobre a cultura Pataxó, mas esse conhecimento estava guardado com o grupo que fez o estudo, tínhamos sede de divulgar tudo isso, dividir com colegas, parentes, amigos daí solicitamos que você coordenasse o segundo projeto com essa intenção, foi aí que surgiu a ideia do jornal. O grande objetivo do jornal foi para que a comunidade local tivesse acesso à cultura pataxó [...] (Fernanda Carminati, em entrevista realizada em 5 de novembro de 2014).

Conclui-se que o desenvolvimento do componente Arte exige uma dinâmica que pode e deve ultrapassar os espaços das salas de aulas e laboratórios específicos, criados para o andamento da disciplina, despertando dessa forma o interesse pela pesquisa entre o corpo discente do ensino médio na área técnica. Constata-se ainda que, a preservação

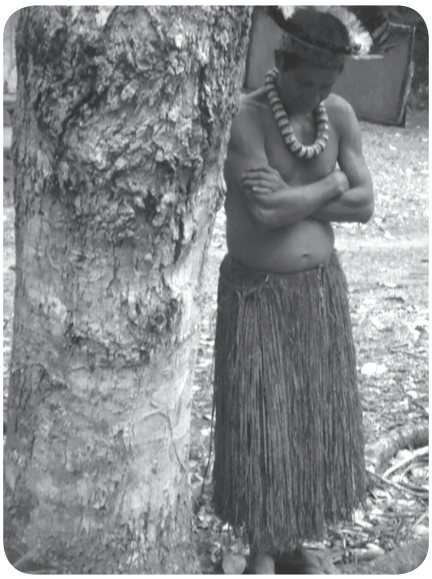


Figura 9 – Índio Pataxó com traje típico.
Fonte: Estudantes/pesquisadores

da cultura indígena como patrimônio imaterial brasileiro necessita do interesse de estudiosos que além de produzirem registros textuais e imagéticos, promovam a divulgação entre os diversos setores da sociedade, possibilitando maior conhecimento, valorização, respeito, promoção e preservação de tão valioso patrimônio nacional. Fica evidente na pesquisa que os estudantes participantes dos projetos em Arte exercitaram a autonomia e a responsabilidade. No decorrer do percurso como professora de Arte observo que as atividades artísticas, em todas as suas linguagens, auxiliam na organização da vida comunitária e no estabelecimento de relações interpessoais. Ficou evidente durante a pesquisa que os estudantes participantes dos projetos em Arte exercitaram a autonomia e a responsabilidade, além de perceberem a interação entre o cotidiano das diversas culturas e o aprendizado proposto pelo componente Arte, ação esta que pode ser compreendida como a contextualização, um das vértices da Abordagem Triangular, citada por Rizzi.

> Essa abordagem propõe que a composição do programa de ensino de arte seja elaborada a partir de três ações básicas que executamos quando nos relacionamos com arte. São elas: fazer arte, contextualizar: ("A contextualização pode ser a mediação entre percepção, história, política, identidade, experiência e tecnologia") e ler obras de arte (RIZZI *in* BARBOSA, 2011:337).

De modo geral as entrevistas mostraram que a metodologia de projetos conquistou os estudantes para o aprendizado em Arte e proporcionou interação cultural. Sung afirma que: "No campo da educação, como não poderia deixar de ser, também encontramos diversas noções de reencantamento ou propostas de reencantamento da educação" (SUNG, 2006:117). Acredito que no *campus* Teixeira de Freitas trabalhamos com o encantamento da educação por meio do aprendizado em Arte. Durante a elaboração dos projetos até mesmo os estudantes mais retraídos acabaram se interessando com a possibilidade de estudar assuntos que eles ou os colegas propuseram e tiveram a oportunidade de mostrar seus conhecimentos empíricos. A integração do grupo ocorreu espontaneamente à medida que os temas para estudo foram sendo propostos. A empolgação para o desenvolvimento do trabalho foi aumentando e os projetos foram tomando forma, sempre tendo como foco a observação das regras estabelecidas, foram frequentes os planejamentos de encontros em suas próprias residências ou ambientes como bibliotecas e outros espaços de pesquisa, para complementar os trabalhos que não foram terminados no ambiente escolar, sendo evidente o prazer dos envolvidos com os projetos em Arte.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da Arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2011. 353p.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, Art. 216, Título VIII, Cap. III, Seção II, 1988.

_____, Ministério da Educação – **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio). Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2008.

GEERTZ, Clifford. **O saber local.** Petrópolis: Vozes, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. 11ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SUNG, Jung Mo. **Educar para reencantar a vida**. Petrópolis, Rio de janeiro: Vozes, 2006.

ENTRE CORES E PESSOAS COM VISÃO SUBNORMAL[1]

Dr. Robson Xavier da Costa[2]
Viviane dos Santos Coutinho[3]

Esta pesquisa investiga o estudo da relação das cores no cotidiano de pessoas com visão subnormal. O estudo de caso (YIN, 2005) foi realizado com estudantes[4] que frequentam o Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC), em João Pessoa, Paraíba, Brasil. Foi um estudo de casos múltiplos, descritivo e qualitativo.

O ICPAC é uma instituição sem fins lucrativos; a primeira escola para deficientes visuais fundada no Nordeste, em 1948. Tem caráter assistencial e atende estudantes de baixa renda de todo o Estado da Paraíba e estados vizinhos. Está localizada no Bairro dos Estados, na cidade de João Pessoa, Paraíba, Brasil. A pesquisa é uma continuidade do Projeto de Pesquisa Artes Visuais & Inclusão; sendo uma pesquisa ligada ao Grupo de Pesquisa em Arte, Museus e Inclusão (GPAMI) e ao Laboratório de Artes Visuais Aplicadas e Integrativas (LAVAIs), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

O foco no uso das cores por pessoas com visão subnormal foi definido a partir da observação da dificuldade que essas crianças e jovens apresentavam durante as atividades de artes visuais no ICPAC, considerando que a simbologia das cores não sofre barreiras impostas

1 O texto com as imagens coloridas pode ser acessado a partir do QR code inserido no corpo do texto.

2 Doutor em Arquitetura e Urbanismo; Professor/Coordenador do PPGAV UFPB/UFPE e orientador desta investigação.

3 Licenciada em Artes Visuais UFPB.

4 Servidores e técnicos do Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha utilizam o termo "usuário" para identificar os estudantes.

pela língua, sua principal limitação é a percepção visual, podendo ser compreendida por todos, desde que bem trabalhada.

O estudo de campo foi aplicado com pessoas com visão subnormal, com idades entre 6 a 16 anos; com atendimentos individuais, com encontros semanais de quarenta e cinco minutos. Para estes estudantes foram apresentadas as cores em várias formas e tamanhos: manchas coloridas em fundos brancos, riscos coloridos, folhas coloridas, etc, algumas criações artísticas e as produções visuais dos próprios estudantes.

Durante o processo foram estimuladas possíveis diferenciações entre cores/texturas e cores/aromas, utilizando as cores e suas possíveis atribuições, como o exemplo do algodão e sua textura macia, que comumente é representada pela cor branca, que representa no Ocidente a paz. Foram feitas associações que lhes são familiares e que fossem capazes de provocar sensações ou lembranças.

Relacionamos as cores à visão subnormal devido ao seu simbolismo, já que as cores podem representar sentimentos, emoções, objetos, momentos vividos, etc.; onde ganham significados reais por meio de associações táteis, olfativas e até gustativas, deixando de ser meramente visuais e passando a ter significado por meio de texturas, aromas e gostos, a partir das experiências vividas, pois "as coisas visuais não são simplesmente algo que está ali por acaso. São acontecimentos visuais, ocorrências totais, ações que incorporam a reação ao todo" (DONDIS a DONIS, 2007, p. 31).

As cores são capazes de produzir sensações, reflexões e impressões diferentes para cada sujeito, podendo causar sensações boas ou ruins. A influência das cores no modo como nos vestimos, nas cores dos ambientes que convivemos, etc., são essenciais para a adaptação das pessoas no cotidiano; as cores de nossas preferências podem identificar nossa personalidade. "Mesmo que de imediato não o percebamos, somos sempre influenciados e modificados pelo que vemos e sentimos" (SÁ, 2012, s/p).

As cores interferem em nossas escolhas e, consequentemente, em nossas reações, orientando-nos. E, sendo a cor, importante causador de emoções, se tivermos conhecimentos sobre seus efeitos, podemos tê-las como aliadas, utilizando-as como um recurso construtivo. A escolha das cores pode ser baseada na personalidade, em circunstâncias, em seus desejos, em sua mentalidade, etc., influenciando nossos componentes físico, mental e emocional. Cor é estímulo visual e tátil.

As pessoas com visão subnormal se deparam no cotidiano com maiores dificuldades ao caminhar nas ruas do que os normovisuais. Os sinais de trânsito nem sempre são sonoros e a influência da luz faz com que essas pessoas não identifiquem qual a cor do semáforo. Nos ônibus urbanos nem sempre há sinal sonoro e nos pontos de ônibus para a pessoa com visão subnormal não é possível identificar o seu destino. Além disto, nem todas as pessoas com visão subnormal conhecem as cores; não sabem ou não identificam qual a cor da faixa de pedestre, a cor da roupa que estão usando, nem a cor de seus olhos, de seu cabelo, etc. As cores não lhes são apresentadas devido a sua deficiência.

Partindo da análise comparativa da influência das cores na vida dos sujeitos da pesquisa, analisamos como o contato diário com as cores pode interferir na vida das pessoas com visão subnormal e como estratégia de pesquisa utilizamos o estudo de caso (YIN, 2005) e a pesquisa qualitativa (RICHARDSON, 2012), em que registramos e interpretamos os fatos, procurando interferir o mínimo possível. Todo o processo foi documentado e; após a coleta de dados, foi feita uma análise das relações e dos efeitos das cores na pessoa com visão subnormal.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar o impacto das cores no cotidiano e na fruição de imagens artísticas em pessoas com visão subnormal. Os objetivos específicos foram: identificar as principais dificuldades e usos de cores no cotidiano de pessoas com visão subnormal no ICPAC; desenvolver atividades expressivas com uso das cores no ensino de artes visuais para pessoas com visão subnormal no ICPAC e avaliar a percepção das cores no contato com imagens artísticas por pessoas com visão subnormal no ICPAC.

Para a investigação foi utilizada a metodologia desenvolvida por Yin (2005), em seu livro Estudo de caso – Planejamentos e Métodos. O estudo de caso utiliza-se de comparações, tendo como principais perguntas o "como?" e o "por quê?", pois são mais explicativas e lidam com os vínculos necessários a serem traçados ao longo do percurso. Há variações nos estudos de caso, podendo ser únicos ou múltiplos, quantitativos ou qualitativos. É a análise de como ocorreu e por que ocorreu.

Yin (2005, p. 15) afirma que questões "como" e "por que" são feitas sobre um conjunto de eventos contemporâneos ou sobre algo que o pesquisador tem pouco ou nenhum controle.

De acordo com Yin:

> Fazer um estudo de caso de forma apropriada significa ter em vista cinco preocupações tradicionais sobre estudo de caso – conduzir a pesquisa de forma rigorosa, evitar confusões com casos de ensino, saber como chegar a conclusões generalizadas quando desejado, gerir cuidadosamente o nível de esforço e compreender a vantagem comparativa da pesquisa de estudo de caso. O desafio geral torna a pesquisa de estudo de caso "difícil", apesar de ela ser classicamente considerada uma forma de pesquisa "leve" (2015, p. 2).

O estudo de caso procura definir o caso a ser estudado, determinar dados relevantes e fazer uma análise de como estas coletas de dados podem contribuir significativamente para a pesquisa, apresentando as vantagens e desvantagens de seu estudo de caso.

Há cinco aplicações diferentes no estudo de caso; a mais importante é a explicação dos veículos causais em intervenções da vida real que são complexas demais para as estratégias experimentais ou aquelas utilizadas em levantamentos, seguida da descrição interventiva e o contexto na vida real em que ocorre, as ilustrações que pode haver em certos tópicos avaliativos de modo descritivo, as estratégias usadas na exploração de situações em que a intervenção avaliada não apresenta resultados objetivos, claros e também não apresenta um conjunto simples e, por fim, a "*meta-avaliação*", o estudo de um estudo avaliativo (YIN, 2005, p. 34).

De acordo com Yin (2005), há cinco importantes componentes de um projeto de pesquisa para os estudos de caso:

> 1. As questões de um estudo;
> 2. Suas proposições, se houver;
> 3. Sua(s) unidade(s) de análise;
> 4. A lógica que une os dados as proposições; e
> 5. Os critérios para se interpretar as descobertas (YIN, 2005, p. 42).

Ainda segundo Yin (2005), as questões de estudo vêm inicialmente das perguntas "como" e "por que" para se obter clareza; partindo para as proposições que refletem importantes questões teóricas que levam a dados onde o pesquisador fará a separação entre os dados mais relevantes e os irrelevantes. Outro ponto importante na pesquisa é o desenvolvimento da teoria que exige importantes compreensões do que está sendo estudado e que é a essência da pesquisa, sendo ela o principal veículo para a conclusão dos resultados, pois é onde iremos obter resultados. E é essencial que o pesquisador saiba o porquê do estudo está sendo realizado e o que realmente busca em sua pesquisa.

Para este autor há cinco exercícios que auxiliam no projeto de pesquisa de estudo de caso, que são definir no estudo de caso: os limites, a unidade de análise, um projeto de pesquisa, o fundamento lógico para estudos de caso único e de casos múltiplos e os critérios para julgar a qualidade dos projetos de pesquisa.

E seis fontes de evidencias em um estudo de caso, as quais requerem habilidades e metodologias para serem aplicadas: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Além de outros princípios para a coleta de dados, como o uso de várias fontes de evidências, as evidências distintas reunidas a partir do relatório final do estudo e as ligações entre as questões que foram feitas, os dados e as conclusões a que chegou (quadro 01).

Quadro 1: Fontes para Estudo de Caso segundo Yin

FONTES DE EVIDENCIAS	PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
Documentação	◆ Estável – pode ser revisada inúmeras vezes ◆ Discreta – não foi criada como resultado do estudo de caso ◆ Exata – contém nomes, referências e detalhes exatos de um evento ◆ Ampla cobertura – longo espaço de tempo, muitos eventos e muitos ambientes distintos	◆ Capacidade de recuperação – pode ser baixa ◆ Seletividade tendenciosa, se a coleta não estiver completa ◆ Relato de visões tendenciosas – reflete as ideias preconcebidas (desconhecidas) do autor ◆ Acesso – pode ser deliberadamente negado
Registros em arquivos	◆ Os mesmos mencionados para documentação ◆ Precisos e quantitativos	◆ Os mesmos mencionados para documentação ◆ Acessibilidade aos locais graças a razões particulares
Entrevistas	◆ Direcionadas – enfocam diretamente o tópico do estudo de caso ◆ Perceptivas – fornecem inferências causais percebidas	◆ Visão tendenciosa devido a questões mal elaboradas ◆ Respostas tendenciosas ocorrem imprecisões devido à memória fraca do entrevistado ◆ Reflexibilidade – o entrevistado dá ao entrevistador o que ele quer ouvir
Observações diretas	◆ Realidade – trata de acontecimentos em tempo real ◆ Contextuais – tratam do contexto do evento	◆ Consomem muito tempo ◆ Seletividade – salvo ampla cobertura ◆ Reflexibilidade – o acontecimento pode ocorrer de forma diferenciada porque está sendo observado ◆ Custo – horas necessárias pelos observadores humanos
Observação participante	◆ Os mesmos mencionados para observação direta ◆ Perceptiva em relação a comportamentos e razões interpessoais	◆ Os mesmos mencionados para observação direta ◆ Visão tendenciosa devido à manipulação dos eventos por parte do pesquisador
Artefatos físicos	◆ Capacidade de percepção em relação a aspectos culturais ◆ Capacidade de percepção em relação a operações técnicas	◆ Seletividade ◆ Disponibilidade

Fonte: Yin, 2001, p. 108.

A Instituição em que foi aplicada a pesquisa, o ICPAC[5], tem cadastrado mais de 300 pessoas com algum tipo de deficiência visual e que tem, ou não, alguma outra deficiência associada. Os atendimentos vão de recém-nascidos à melhor idade. Estes atendimentos ocorrem nos turnos da manhã e tarde. Dentre as atividades que os estudantes têm dentre da instituição, estão: estimulação visual, fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, comunicação alternativa por meio da música e alfabetização em Braille, atividades de vida diária (AVDs), aulas esportivas, etc. Dentro da Instituição não havia atividades em artes visuais e o projeto foi bem aceito tanto pelos estudantes como pelos profissionais que trabalham na instituição; sendo a pesquisa sempre acompanhada pela vice diretora e também coordenadora de reabilitação, que apoiou a pesquisa dando abertura para fazer pesquisas no campo das artes visuais. Antes de iniciarmos a pesquisa houve roda de conversa com a vice diretora e a psicóloga da instituição, definindo nesta conversa os estudantes que iriam participar da pesquisa. A psicóloga também informou como eram as outras atividades dos estudantes e como haviam tido contato com as cores até então.

ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS DA VISÃO SUBNORMAL

> O termo deficiência visual não significa, necessariamente, total incapacidade para ver, pois sob a deficiência visual poderemos encontrar pessoas com vários graus de visão residual (CONDE, 2012).

Segundo a Fundação Dorina[6] (2012), a baixa visão caracteriza-se pelo comprometimento do funcionamento visual dos olhos, mesmo após tratamento ou correção. As pessoas com baixa visão podem ler e/ou identificar textos impressos, ampliados ou com uso de recursos óticos especiais, além de cores e formas ampliadas.

---

5 Dados retirados do site do ICPAC. Disponível em: <http://icpac.com.br/conheca>. Acesso em 30 de Nov. 2016

6 Fonte: http://www.fundacaodorina.org.br/deficiencia-visual/. Acesso em: 31 out. 2016

Os principais indícios relacionados à deficiência visual, segundo o site Visão Laser[7] (2005), são: a constante irritação ocular, uma excessiva aproximação junto ao rosto para ler ou escrever, dificuldade para leitura à distância, esforço visual, inclinação da cabeça para tentar enxergar melhor, dificuldade de enxergar pequenos obstáculos no chão, nistagmo (olho constantemente trêmulo), estrabismo ou dificuldade de enxergar em ambientes claros.

O Conselho Brasileiro de Oftalmologia (2012, p. 10) nos fornece os seguintes dados sobre a acuidade visual pela distância:

Categoria	Pior que:	Igual ou melhor que:
0 **(Deficiência visual leve ou sem deficiência)**		6/18 3/10 (0,3) 20/70
1 **Deficiência visual moderada**	6/18 3/10 (0,3) 20/70	6/60 1/10 (0,1) 20/200
2 **Deficiência visual grave**	6/60 1/10 (0,1) 20/200	3/60 1/20 (0,05) 20/400
3 **Cegueira**	3/60 1/20 (0,05) 20/400	1/60* 1/50 (0.02) 5/300 (20/ 1200)
4 **Cegueira**	1/60* 1/50 (0.02) 5/300 (20/ 1200)	Percepção de luz
5 **Cegueira**	Sem percepção de luz	
9	Indeterminada ou não especificada	

7 Fonte: http://www.visaolaser.com.br/saude-ocular/doencas-oculares/baixa-visao/. Acesso em: 2 nov. 2016

Onde "existem quatro níveis de função visual, de acordo com a Classificação Internacional de Doenças; que são: visão normal, deficiência visual moderada, deficiência visual grave e cegueira" (TALEB, FARIA, ÁVILA, MELLO, 2012, p. 10).

O Conselho Brasileiro de Oftalmologia afirma:

> O CID atual usa as palavras "visão subnormal" para as categorias 1, 2 e 3 das deficiências visuais. Na prática dos cuidados visuais, "visão subnormal" tem um significado específico, definido pela OMS, que é o seguinte: "A pessoa com visão subnormal é aquela que possui uma deficiência da função visual mesmo após tratamento e/ou correção refrativa, apresentando acuidade visual de 20/60 ou menos e percepção de luz, ou um campo visual inferior a 10 graus de campo visual central, mas que usa sua visão, ou é potencialmente capaz de usá-la para o planejamento e/ou execução de uma tarefa". Por essa definição, pessoas que poderiam se beneficiar de tratamentos de baixa visão estão atualmente categorizadas como cegas. Isso levou a erros de cálculos de estimativas de pessoas que necessitam de tratamento para visão subnormal. (2012, p. 12).

Baierle (2016, s/p) afirma que são mais de 45 milhões de brasileiros com alguma deficiência sensorial, motora ou intelectual e, destes, 35,8 milhões tem algum grau de deficiência visual e ainda há muitos casos de pessoas com baixa visão que têm dificuldades em declarar-se deficiente visual temendo o preconceito social; relatando que isto ocorre devido à baixa visão nem sempre ser visível ou perceptível à primeira vista, pois "muitas [pessoas] não usam bengala e não são percebidas com facilidade" (BAIERLE, 2016, s/p).

Nos casos em que a deficiência visual é percebida de forma tardia acaba prejudicando nos processos de cuidados com a saúde ocular ou até mesmo agravando o problema. Não há padrões para definir a pessoa com visão subnormal, pois cada um terá um tamanho de fonte, contrastes de cores e luminosidade que irão identificar as distâncias, as formas, a luminosidade, etc. Cada caso apresenta limitações e potencialidades diferentes.

As principais causas evitáveis da cegueira, segundo o Conselho Brasileiro de Oftalmologia são: cicatrizes corneanas, catarata; glaucoma, retinopatia da prematuridade; erros de refração e baixa visão (esta engloba a deficiência visual e cegueira por causas intratáveis).

De acordo com o Conselho Brasileiro de Oftalmologia:

> Estima-se que há 1,4 milhões de crianças cegas no mundo, das quais, segundo o Plano de Ação do Programa Visão 2020 para 2006/2011, um milhão vivem na Ásia e 300.00 na África. A prevalência varia de 0.3/1000 crianças de 0-15 anos em países desenvolvidos para 1.5/1.000 crianças em países muito pobres. Embora o número de crianças cegas seja relativamente baixo, elas têm uma longa expectativa de vida. Se multiplicarmos o número de crianças pela sua expectativa de vida, chegaremos a uma estimativa de 75 milhões de anos-cego, um número menor apenas do que o número de anos-cego da catarata em idosos (2012, p. 25).

Ainda segundo o Conselho Brasileiro de Oftalmologia (2012, p. 25), mais da metade das crianças cegas do mundo são cegas devido a causas evitáveis (15% tratáveis e 28% preveníveis), cerca de 500. 000 por ano, quase uma por minuto. Enquanto outras morrem devido ao problema que causou a cegueira.

VISÃO SUBNORMAL E INCLUSÃO

A inclusão é um processo de transformação fundamental para a integração das diferenças que impedem qualquer pessoa de exercer seus direitos. A inclusão é um meio de incentivar a desenvolver seus potenciais, garantindo experiências significativas e valorizando as individualidades.

FREIRE[8] (2008, p. 5) afirma que "a inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de

8 Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf >. Acesso em: 30 de Nov. 2016.

todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros". As pessoas com deficiência são comumente colocadas em invisibilidade.

> Muito da dificuldade em desfazer a crença comum de que a luta pela inclusão seja meramente uma tentativa de reconciliação social se deve ao fato de que também muitas vezes se faz uma relação apressada com outro conceito que também ganha eco em proporções e direções geométricas: a reparação (CARVALHO[9], 2009, s/p).

Bulgarelli[10] (2011, s/p) afirma que a inclusão verdadeira não pode ocorrer se para ser incluído for necessário mudar sua essência, pois a inclusão não deve desprezar nenhum aspecto; deve-se considerá-lo e gerar verdadeiras interações. A inclusão é aceitar a existência e os direitos dos outro e ocorre quando um maior número de pessoas for considerado participante da vida social. Para a inclusão de pessoas com deficiência visual é importante:

> Um conhecimento mais profundo de como se processa a representação mental que os cegos têm ou fazem do mundo visual pode-nos possibilitar oferecer a essas pessoas melhores condições de reabilitação, adaptação e inclusão no mundo das pessoas portadoras de visão normal, uma vez que podemos propiciar aos portadores de limitação visual, subsídios para que saibam como melhor usar o tato, como este funciona, a fim de conhecerem até que ponto podem chegar, superando sua limitação sensória (LIMA e SILVA, 2000, s/p).

São direitos elencados pela Declaração de Salamanca, em 1994, sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, estão: escolas regulares que possuam orientação que construam

9 Maiores informações: http://www.bengalalegal.com/inclusao. Acesso em: 29 nov. 2016.

10 Disponível em: http://www.bengalalegal.com/inclusao-e-diversidade. Acesso em: 29 nov. 2016.

uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; adotar o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política; garantia em programas de treinamento de professores; todas as crianças devem aprender juntas; receber suporte extra para assegurar uma educação efetiva e preparação apropriada de todos os educadores.

Há de se pensar na união de multidisciplinaridades e inclusão, trabalhando conjuntamente a família e os profissionais da área da saúde e da área educacional. Os profissionais devem ser capacitados e ter informações específicas sobre as necessidades das pessoas com visão subnormal para que sejam capazes de dar a assistência ideal.

"O apoio psicológico e aconselhamento/orientação de profissionais especializados, aliados ao atendimento e intervenção dos profissionais da saúde, vão facilitar e, na maioria dos casos, garantir um desenvolvimento da criança próximo de seus pares, com reflexos positivos" (MAZZARO, 2008, p. 46).

Muitas vezes a própria família torna a pessoa com visão subnormal dependente; interferindo em suas atividades de vida diárias, como amarrar cadarços, pentear os cabelos, escovar os dentes, etc. O primeiro passo para a inclusão começa em casa; por isto o apoio e a influência da família são importantes. A falta de preparo bem como as dificuldades que os professores encontram para atuar com alunos com deficiência visual acabam prejudicando o desenvolvimento do deficiente visual e o trabalho do oftalmologista, por este depender do professor para colocar em prática suas recomendações (MAZZARO, 2008, p. 44).

AS SENSAÇÕES NA VISÃO SUBNORMAL

As pessoas com visão subnormal utilizam a reabilitação visual desenvolvendo estratégias e habilidades para manterem independência e qualidade de vida, sendo este um meio de auxiliar cada um individualmente a alcançar seus objetivos, "treinando" seus resíduos de visão e aprendendo também a utilizar seus recursos não óticos, sendo indicados e adaptados, que vão obter sensações capazes de enviar estímulos aos

movimentos e as aquisições motoras que facilitam seu desempenho. Assim, o sentido é percebido e as sensações são construídas por meio de seus significados emocionais.

Assim, LIMA e SILVA (2000) afirmam que:

> Na ausência da visão o espaço será construído através de referências auditivas, olfativas, gustativas, proprioceptivas e táteis. O sistema de referência é completamente diferente e a estruturação do espaço é constituída de forma singular e específica. A partir de informações recolhidas dos diversos sentidos pode-se chegar a uma representação mental deste espaço, que junto com seu sentido de orientação (capacidade de situar-se em relação aos objetos a sua volta), concentração e memória permitem o deslocar-se com mais facilidade em um meio externo, interiorizado (2000, s/p).

Para o site Comunica Especial[11], alguns itens que devem ser levados em consideração no processo de adaptação da pessoa com visão subnormal são: o relatório oftalmológico; o histórico médico, os condicionamentos físico-ambientais e o contexto familiar. São variáveis que devem ser readaptadas de acordo com a necessidade do estudante, além de serem necessárias materiais específicos e adaptáveis para que eles trabalhem, tais como instrumentos para leitura e cálculo em Braille, livros didáticos em versão Braille, seja falado ou ampliado, etc.

Na adaptação também é necessário ter ajuda ótica e ajudas não óticas; ajudas visuais. No processo de adaptação é preciso estimular a visualidade promovendo atividades onde o estudante fique mais independente bem como promover seu desenvolvimento social, como dizem LIMA e SILVA (2000):

> O sistema sensório visual nos dá a conhecer o mundo através de uma grande variedade de estímulos experimentados quase que ao mesmo tempo, propiciando que distingamos uma variedade ainda maior de situações que nos poderiam ser aversivas ou mesmo fatais (2000, s/p).

11 Fonte: https://comunicacaoaa.wordpress.com/baixa-visao-e-cegueira/. Acesso em: 26 nov. 2016.

Para o processo de estímulo visual é importante que seja oferecido aos estudantes situações que despertem ações e emoções positivas sobre eles, pois embora as sensações sejam limitadas, são objetivas. Segundo FARINA et al (2006, p. 29), os "estímulos visuais têm características próprias, como tamanho, proximidade, iluminação e cor".

A visão subnormal é uma limitação perceptiva, visto que utilizam outros meios não visuais para obterem percepções, estimulando seus outros sentidos e formando suas próprias percepções de mundo, seus próprios conceitos de visualidades, assim, as percepções de ponto de vista se formam por meio de experiências significativas de percepções que carregamos ao longo da vida.

É importante ressaltar que o que é necessário para haver a inclusão é uma inserção, não apenas uma adaptação, pois o papel da inclusão é colocar, ou, "recolocar" a pessoa com visão subnormal em uma condição de vida ideal.

TEORIA DA COR

A cor se faz presente simbolicamente na vida de todos, cada pessoa tem uma maneira diferente de senti-la, pois ela é uma linguagem individual, assim como a distância visual também é relativa. O significado das cores depende do contexto em que está inserido.

Para FARINA, PEREZ e BASTOS (2006, p. 5), "nas artes visuais, a cor não é apenas um elemento decorativo ou estético. É o fundamento da expressão sígnica. Está ligada à expressão de valores sensuais, culturais e espirituais".

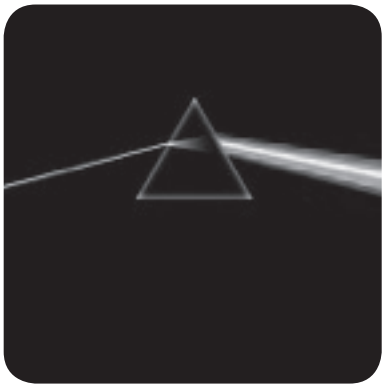
Conforme afirma SILVA e MARTINS[12] (1996, p. 313), em A "Nova Teoria Sobre Luz e Cores" de Isaac Newton: Uma tradução comentada, Newton foi um grande estudioso de luz; mas antes dele, a passagem da luz por um prisma já havia sido discutido por: Descartes, Boyle,

12 A "Nova Teoria Sobre Luz e Cores" de Isaac Newton: Uma tradução comentada, disponível em: http://www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/v18a33.pdf . Acesso em: 29 nov. 2016.

Grimaldi e Hooke. Foi em 1672 que Newton levantou a hipótese que a luz branca é uma mistura homogênea de raios de todas as cores, pois o prisma separa a luz branca em seus raios componentes sem nenhum comprometimento de mudança da luz branca.

Newton, não concordando com a ideia de que a luz seria pura e que as cores eram formadas por impurezas que lhes eram acrescentadas, realizou o estudo da dispersão da luz branca por um prisma, o qual comprovou que a luz branca é a mistura de raios coloridos.

Figura 1: Demonstração do experimento do prisma de Newton



Fonte[13]: Site da Lapse White Reason

Os raios estão determinados a exibir aquela cor e nenhuma outra. E, conforme afirma SILVA e MARTINS (1996, p. 322), "a luz é um agregado confuso de Raios dotados de todos os tipos de cores, que estas são misturas de variados corpos luminosos".

Para SILVEIRA (2011, p. 17) a Teoria da Cor pode ser estudada sob três aspectos básicos. Um deles acontece independente da vontade do ser humano; que é o aspecto da construção física da cor, crucial para que a percepção visual cromática aconteça. E os outros dois acontecem com a interferência do ser humano, os aspectos fisiológicos e cultu-

13 Disponível em: https://lapsewithreason.wordpress.com/2012/12/04/the-dark-side-of-the-light/newton_experimentos_con_luz1/ Acesso em: 29 nov. 2016.

rais, simbólicos para a percepção cromática. Estes três aspectos estão ligados e, por isto, devem ser pensados juntos. Para os aspectos físicos e fisiológicos, a cor não tem existência material e deve ser considerada a interdependência dos três aspectos da cor. A percepção visual cromática dos objetos existe devido à presença da luz sobre eles e porque nossos olhos são receptores destes raios de luz.

A constância cromática é a tendência que os objetos têm de manter a sua cor, mesmo sob o efeito de luzes coloridas que interfiram em sua percepção. Mas, para Dondis a Donis (2007, p. 61) a verdadeira luz vem da tonalidade na natureza.

Não se pode separar os objetos e seus atributos de seus significados (SILVEIRA, 2011, p. 129). A memória identifica e diferencia cada elemento, pois uma forma, uma cor, uma palavra, um símbolo podem ser significativos. Para ser recordado tem que adquirir sentido.

Com relação à percepção cromática, existe um fenômeno chamado cor de memória, isto é, a cor está associada aos diferentes objetos por efeito da memória, sofrendo toda mudança conjuntamente com o significado deste objeto. Este fenômeno detectado reforça a ideia de que as cores podem ser afetadas pelas experiências e atitudes armazenadas na memória do observador (SILVEIRA, 2011, p. 130).

Assim também afirma ARAÚJO[14] (2013, s/p), quando cita que "Goethe concebeu a ideia de que as sensações de cores que surgem em nossa mente são também moldadas pela nossa percepção – pelos mecanismos da visão e pela maneira como nosso cérebro processa tais informações".

Dondis a Donis (2007, p. 32) afirma que "a informação visual também pode ter uma forma definível, seja através de significados incorporados, em forma de símbolos, ou de experiências compartilhadas no ambiente e na vida".

14 Disponível em: http://www.antroposofy.com.br/wordpress/a-teoria-das-cores-de-goethe/. Acesso 29 nov. 2016.

Figura 2: Roda criada por Goethe em 1810

Fonte[15]**:** deniseludwig

Com a mesma ideia, FARINA et al. (2006, p. 17) diz que "a cor é uma condição e, como tal, uma característica do estilo de vida de uma época – integra uma determinada maneira de ver as coisas. É inegável que toda cor tem um espaço que lhe é próprio, mas é também inegável que esse espaço faz parte da cor, de acordo com as concepções culturais que o fundamentam". E que há inúmeros fatores que podem influenciar as pessoas na escolha das cores, entre elas o meio em que vive, o temperamento, a idade, o momento vivido, etc., além de um peso psicológico e cultural. (FARINA et al, 2006, p. 25)

Assim como o significado de cada cor, seu efeito também depende de onde ela está aplicada, qual o contexto em que será utilizada, pois "os dados visuais podem transmitir informação: mensagens específicas ou sentimentos expressivos, tanto intencionalmente, com um objetivo definido, quanto obliquamente, como um subproduto da utilidade". (DONDIS a DONIS, 2007, p. 183)

15 Disponível em: <http://deniseludwig.blogspot.com.br/2013/02/arte-e-teoria-das-cores.html>. Acesso: 30 nov. 2016.

Para Gibson (1974 *apud* SILVEIRA, 2011, p. 124), por exemplo, a percepção visual do mundo pode ser dividida em dois pontos: a percepção do mundo físico substancial e a percepção do mundo das coisas úteis e significativas a que prestamos atenção.

Na arte as cores são cheias de significados e estão diariamente em nossas vidas; podendo vê-las facilmente pela natureza e inspirando o homem a levá-las às artes visuais, a publicidade, a moda, o design, etc. Mas, essas cores só fazem sentido se aplicadas adequadamente, devido ao seu impacto e apelo visual e as reações que podem causar. Para ter um impacto expressivo significativo, há de se explorar as cores e suas linguagens, que estas podem ter várias interpretações.

ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

Inicialmente aplicamos para os estudantes dois questionários, oralmente, um questionário social e outro sobre as cores. Assim foi possível conhecê-los melhor e verificar a limitação de cada um. Todos os estudantes que participaram da pesquisa têm visão subnormal[16].

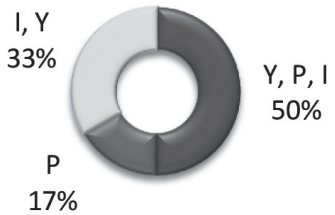
Quadro 2: Perfil dos participantes da pesquisa

NOME	IDADE	RELAÇÃO COM A COR
I	8 anos	Enxerga cores a curta distância, conseguindo identificar cores primárias e confundindo cores secundárias
P	6 anos	Identifica muito bem as cores, sabendo também a mistura de cores.
Y	16 anos	Muita dificuldade em enxergar as cores, nunca havia tido contato com as cores.

Fonte: acervo da Pesquisadora, 2016.

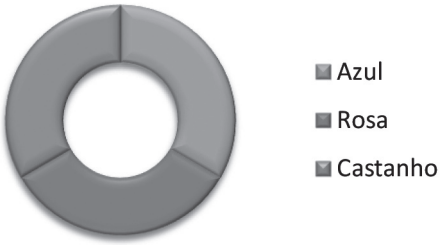
16 O aluno Y. tem apenas percepções luminosas e identifica as cores por aromas, tatos, etc.

Figura 3: Cores mais pintadas por cada estudante



Fonte: acervo dos Pesquisadores

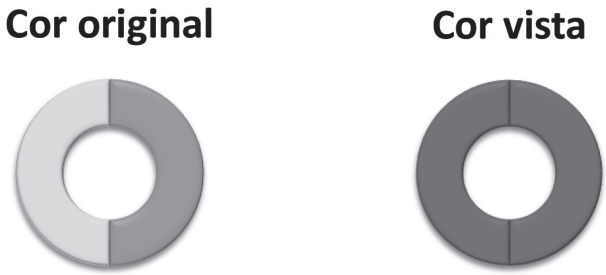
Figura 4: Cores de preferência dos estudantes



Fonte: acervo dos Pesquisadores

Maiores dificuldades figura fundo:

Figura 5: Folha amarela com objeto verde



Fonte: acervo dos Pesquisadores

Figura 6: Folha verde com objetos verde e azul

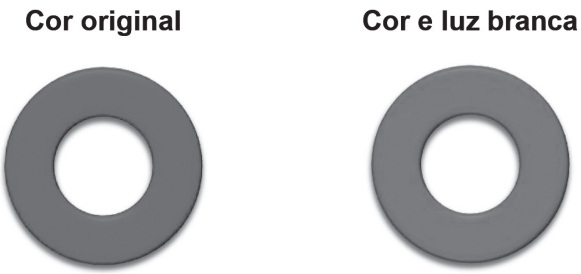
Fonte: acervo dos Pesquisadores

A uma distância de 30 centímetros um estudante não conseguiu identificar as cores exatas que estavam expostas para ele, enxergando vermelho onde seria amarelo e verde. Mas a uma distância média de 5 cm identificou as cores corretamente. Isto pode ser explicado por FARINA et al. (2006, p. 47) quando diz que "ao ter necessidade de focalizar um objeto mais próximo, é preciso ter uma acomodação do olho; onde há uma contração dos músculos que forçam os ligamentos e diminuem a tensão. O que, consequentemente, permite uma focalização perfeita do objeto na retina". Já a uma distância de 15 cm o estudante não identificou o azul; enxergando roxo e identificou perfeitamente o verde. A esta mesma distância e com o auxílio de uma lanterna, o estudante identificou as cores corretamente porque, segundo FARINA et al (2006, p. 54), "podemos conseguir a sensação do branco pela combinação de apenas três cores, que são o verde, azul violeta e vermelho alaranjado, pois estas cores estimulam determinados cones." Também podemos associar esta questão ao fato de que:

> A cor depende, pois, da natureza das coisas que olhamos, da luz que as ilumina, e ela existe enquanto sensação registrada pelo cérebro. O olho recebe a cor como mensagem e a transmite ao cérebro, receptor do indivíduo. Portanto, a cor existe quando produzida por estímulos luminosos na retina e por reações do sistema nervoso (FARINA et al, 2006, p. 61).

A distância máxima que os estudantes conseguiram identificar as cores/formas foram 30 centímetros, apresentando grandes dificuldades em identificar cor sobre a mesma outra cor, identificando apenas manchas de outras cores que não eram as expostas, enquanto que figura com as cores branca e preta era identificada apenas a de maior luminosidade, o branco. E nas cores sob luz, identificam a cor de uma forma mais clara. Nos tecidos eles não conseguiam identificar as formas, apenas a cor que predominava.

Figura 7: Exposição a luz



Fonte: acervo dos Pesquisadores

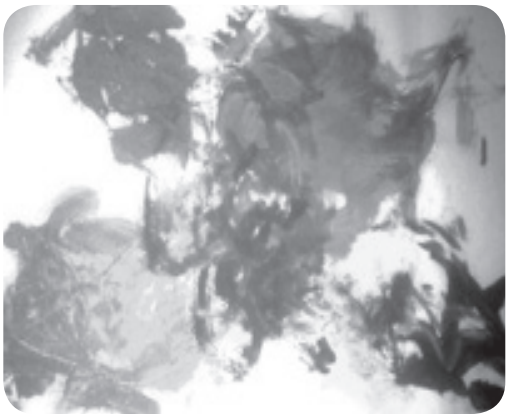
Trabalhamos com práticas diferentes com cada estudante, visto que suas limitações e necessidades são diferentes. São situações diferentes, portanto, apresentaram resultados diferentes. Foi trabalhado a mistura de cores primárias, identificação de cores e formação das cores secundárias, utilizando tecidos estampados, folhas coloridas, tintas guache e frutas e verduras para identificação de formas, lanterna, identificação de objetos coloridos e colagens de tampinhas e massas de biscuit.

Para que o estudante que tinha menor resíduo de visão se familiarizasse com as cores foram utilizados texturas de tecidos, frutas e verduras, tintas guache, massa de biscuit e uma lanterna. Com as tintas guaches ele verificava a temperatura do pote de tinta, identificando assim as cores. Com as frutas e as verduras ele sentia seu aroma, sem que tocasse nestes alimentos. Com os tecidos ele identificava pelo tato, fazendo associações a outros tecidos e aos aromas. E para que ele pintasse

utilizamos tintas extraídas de forma natural; onde foram feitos sucos e fazendo associações a outras frutas, a plantas, objetos, etc., que tinham as mesmas cores.

A projeção das cores não funcionou bem, pois embora conseguissem identificar as cores, a luz era muito forte e fazia com os olhos lacrimejassem muito, o que fez com que essa experiência fosse descartada da pesquisa.

Figura 8: Inserindo cores



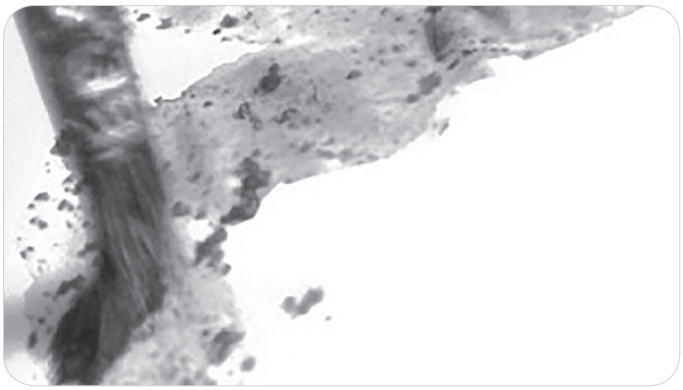
Fonte: acervo dos Pesquisadores

Quando o questionário foi aplicado novamente, os estudantes já conseguiam identificar algumas misturas de cores. E também alguns já conseguiam identificar em tonalidades claras.

Os participantes da pesquisa não costumam escolher a cor de suas roupas, embora consigam identificar alguns tecidos e estampas, os quais identificam com mais facilidades tecidos claros e sem estampas. Quando perguntados a respeito de sinais de trânsito, alguns conseguem identificar vendo o sinal de muito perto, mas quando estão em um veículo não conseguem enxergar as cores devido à interferência da luz e excesso de velocidade, embora saibam dizer quais cores estão no sinal de trânsito. Apenas um estudante não soube dizer as cores dos sinais de trânsito e informou que sabe que o sinal está fechado apenas quando é um sinal que têm efeito sonoro, mas ele relatou que não anda nas ruas sozinho.

Também foi perguntado aos estudantes o que seriam cores identificadas como de meninos e de meninas, falaram apenas que o rosa era de menina e o azul era de menino, mas não souberam explicar o porque disto, apenas que seria por questão de gosto. Na identificação dos banheiros, não souberam dizer qual placa era o banheiro masculino e o feminino, relataram que sabia qual eram os respectivos banheiros devido a suas localizações dentro da instituição.

Figura 9: Pintura com tintas naturais



Fonte: acervo dos Pesquisadores

Também realizamos com os estudantes uma experiência sensorial com algumas obras cedidas pela Pinacoteca UFPB que foram transformadas em obras sensoriais em uma disciplina de educação inclusiva ministrada pelo professor Robson Xavier. Os estudantes gostaram, principalmente, das obras que tem mais detalhes. As cores ficaram mais fáceis de serem identificadas, e ao tocar as obras conseguiram identificar as cores de fundos, as linhas, as formas, etc. Relataram não ter tido contato antes com nenhuma obra de arte e que as obras sensoriais eram "boas" de se tocarem. Em obras maiores, foi mais fácil a identificação da cor, mas as formas ficaram difíceis de perceberem.

Figura 10: Identificando cores em obras táteis

Fonte: Acervo dos Pesquisadores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da pesquisa os estudantes identificavam as cores por associação; enquanto uns estudantes estavam começando a conhecer as cores, outros queriam fazer "experiências" misturando todas as cores aleatoriamente. Durante as aulas foram feitas algumas perguntas repetidas, em que eles responderam diferentes cada uma das vezes.

A percepção de mundo das pessoas com visão subnormal é obtida por meio da exploração de seus sentidos. As informações que estes sentidos dão nem sempre são completos; o que os leva a percepções

diferentes daqueles que vêm e o processo de significação de cores para eles é um processo demorado, pois muitas pessoas com visão subnormal não são apresentadas as cores, o que faz com que, a princípio, tem uma relação muito distante com elas e torna as cores de maior facilidade de identificação as cores puras e as cores de suas preferências, mesmo que estas não sejam puras.

O excesso é a maior dificuldade em fazê-los enxergar a luz; seja muito claro ou muito escuro. A luz muito clara deixam seus olhos sensíveis à luz, que, se deixada por muito tempo próxima aos seus olhos causam irritabilidade, vermelhidão, etc. Enquanto um ambiente muito escuro faz com que eles não detectem a verdadeira luz, identificando apenas "manchas" escuras. Após a luz, vem a dificuldade em enxergar tonalidades próximas.

Partindo das observações em contato deles com as obras táteis, percebemos que as obras de arte fazem sentido para eles após o contato tátil, pois, por este meio eles têm noção de dimensão das obras, de figura fundo, cores, formas, linhas, etc. Podendo assim, sensorialmente, tornar a obra significativa.

Nos trabalhos realizados, a maior parte foram pinturas feitas com tintas guache e sucos extraídos das frutas e verduras. Além das pinturas, eles fizeram colagem com as massas de biscuit, tampinhas de garrafa e tecidos estampados.

As manifestações artísticas abrangem todo o campo do pensamento sobre o olhar humano bem como os sentidos das linguagens. Quanto mais os estudantes com visão subnormal se desenvolvem no meio artístico, mais expressivos ficam. O suporte para a pintura deixa de ser para eles apenas rabiscos e passam a transmitir vivências, linguagens significativas e suas representatividades de mundo.

REFERÊNCIAS

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da Linguagem Visual.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FARINA, Modesto. PEREZ, Clotilde. BASTOS, Dorinho. **Psicodinamica das cores em comunicação**. 5 ed. São Paulo: 2006.

RICHARDSON, Roberto Jarry (et. al.). **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SILVEIRA, Luciana Martha. **Introdução à Teoria da Cor.** 1.ed. Paraná: UTFPR, 2011.

TALEB, Alexandre; FARIA, Marco Antonio Rey de; ÁVILA, Marcos; MELLO, Paulo Augusto de Arruda. **As Condições de Saúde Ocular no Brasil.** 1 ed. São Paulo: 2012

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ARAÚJO, Leonardo Carneiro. **A teoria das cores de Goethe.**Acesso em: <http://www.antroposofy.com.br/wordpress/a-teoria-das-cores-de-goethe/>. 2013. Acesso: 29 nov. 2916

BAIERLE, Mariana. **O que é baixa visão?** Porto Alegre. Disponível em: <http://tresgotinhas.com.br/voce-sabe-o-que-e-baixa-visao/>. Acesso em: 2 nov. 2016

BULGARELLI, Reinaldo. **Inclusão e Diversidade.** Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/inclusao-e-diversidade>. 19/05/2011. Acesso em: 29 nov. 2016

CARVALHO, Lucio. **Inclusão, Sociedade e Outros Abusos Conceituais.** Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/inclusao> 07/12/2009. Acesso em: 29 nov. 2016

COMUNICA ESPECIAL. **Baixa Visão e Cegueira.** Disponível em: <https://comunicacaoaa.wordpress.com/baixa-visao-e-cegueira/>. Acesso em: 26 nov. 2016

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, Vol. XVI, nº 1, p. 5, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/

bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf >. Acesso em: 30 de Nov. 2016

FUNDAÇÃO DORINA. **Deficiência Visual**. São Paulo. Disponível em: <http://www.fundacaodorina.org.br/deficiencia-visual/>. Acesso em: 31 out. 2016

ICPAC. **Conheça**. Disponível em: <http://icpac.com.br/conheca>. Acesso em 30 de Nov. 2016

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **Baixa Visão.** Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/?itemid=94> Acesso em: 2 nov. 2016

LIMA, Francisco José de. SILVA, José Aparecido. Algumas considerações a respeito do sistema tátil de crianças cegas ou de visão subnormal. In: **Revista Benjamin Constant**. Número 17, Ano 6, Rio de Janeiro: IBC, 2000.

MAZZARO, José Luiz. Políticas Públicas Para inclusão educacional: o Professor e o aluno com baixa visão. In: **Revista @mbienteeducação**. v.1 – n. 2, ago./dez. Porto Alegre: FURG, 2008.

SILVA, Cibele Celestino. MARTINS, Roberto de Andrade. A "Nova Teoria Sobre Luz e Cores" de Isaac Newton: Uma tradução comentada.Campinas, In: **Revista Brasileira de Ensino de Física.** Vol. 18, n. 4, 1996. Disponível em: http://www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/v18a33.pdf . Acesso em 29 nov. 2016

VISÃO LASER HOSPITAL OFTALMOLÓGICO. **Baixa Visão.** São Paulo. Disponível em: <http://www.visaolaser.com.br/saude-ocular/doencas-oculares/baixa-visao/>. Acesso em 02 nov. 2016.

SOBRE OS AUTORES

CHARLES FARIAS SIQUEIRA

Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil (2016).

Professor da Secretaria de Educação do Município de Exu – PE e Crato – CE, Brasil.

FLORA ALVES RUIZ

Mestra em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pernambuco/Universidade Federal da Paraíba, Brasil (2015).

Coordenadora do Curso Técnico em Artesanato do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Brasil.

JAÍLSON VALENTIM DOS SANTOS

Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil (2016).

Professor de Arte da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil.

LARISSA UCHÔA DANTAS

Mestra em Artes Visuais pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil (2016).

Professora do Centro Universitário (UNIPÊ) de João Pessoa, Brasil.

LÍVIA CASTRO DE LACERDA

Mestra em Artes Visuais pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil (2015).

Formadora da ONG Pé de Arte, Cultura e Educação, Brasil.

LÍVIA MARQUES CARVALHO

Doutora em Artes pela Universidade de São Paulo, Brasil (2005).
Professora Aposentada da Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
Ex-Coordenadora do PPGAV UFPB/UFPE, Brasil.

MADALENA ZACCARA

Pós-Doutora pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal.

Doutora em História da Arte pela Université Toulouse II, França (1995).

Professora da Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
Ex-Coordenadora do PPGAV UFPE/UFPB, Brasil.

MARIA BETÂNIA E SILVA

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil, com mobilidade pelo Institut National de Recherche Pédagogique – Paris – França (2010).

Professora da Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
Ex-Coordenadora do PPGAV UFPE/UFPB, Brasil.

MARIA DAS VITÓRIAS NEGREIROS DO AMARAL

Pós-Doutora pela Universidad Complutense de Madrid – Espanha.
Doutora em Artes pela Universidade de São Paulo, Brasil (2005).
Professora da Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
Coordenadora do PPGAV UFPE/UFPB, Brasil.

OLGA MARIA DO NASCIMENTO LOPES CABRAL

Mestra em Artes Visuais pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil (2016).

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil.

RAFAEL AUGUSTO DA SILVA ALVES

Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil (2016).

Professor de Artes Visuais do Instituto Federal de Pernambuco, Brasil.

RAQUEL CARDOSO STANICK

Mestra em Artes Visuais pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil (2017).

Licenciada em Artes Visuais pela UFPB.

RENATA WILNER

Doutora em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil (2009).

Professora da Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

Chefe do Departamento de Artes da Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

ROBERTA RAMOS MARQUES

Pós-Doutora pela Universidade de Utrecht, Holanda.

Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco, Brasil (2008).

Professora da Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

ROBSON XAVIER DA COSTA

Pós-Doutor pelo PGEHA do Museu de Arte Contemporânea da USP.

Doutor em Arquitetura e Urbanismo pelo PPGAU UFRN com mobilidade pela Universidade do Minho, Portugal (2014).

Professor da Universidade Federal da Paraíba, Brasil.

Coordenador do PPGAV UFPB/UFPE, Brasil.

VIRGÍNIA LOPES LEMOS

Mestra em Artes Visuais pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil (2016).

Professora do Instituto Federal do Piauí, Brasil.

VIVIANE DOS SANTOS COUTINHO

Licenciada em Artes Visuais pela UFPB.

Professora de Artes Visuais de escolas da rede privada de João Pessoa, Brasil.

Editora UFPB

Este livro foi diagramado pela Editora da UFPB em 2018, utilizando a fonte Minion Pro.
Impresso em papel Offset 75g/m² e capa em papel Supremo 250g/m².

BOOK_ENCONTROS E CONEXOES ARTES VISUAIS.indb 242 14/11/2018 15:40

Este livro **Encontros e Conexões em Artes Visuais** faz parte de uma série de publicações disponibilizada ao público pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE que vem sendo publicada desde a conclusão da sua primeira turma em 2012. Aqui estão reunidos textos oriundos dos resultados das Dissertações de Mestrado em Artes Visuais e outras pesquisas realizadas pelos discentes e/ou docentes da área de Artes Visuais na UFPB/UFPE.

As investigações estão relacionadas à área de concentração **Ensino das Artes Visuais** e as linhas de pesquisa: **História, Teoria e Processos de Criação em Artes Visuais e Ensino das Artes Visuais no Brasil**, envolvendo temas diversos. As pesquisas abordam artistas, obras e/ou ensino das artes visuais com crianças, adolescentes, jovens e adultos, analisando o pensamento divergente e experimentando novos processos criadores.

A pluralidade das temáticas apresentadas ressalta a diversidade de investigações desenvolvidas na área das Artes Visuais no Nordeste brasileiro a partir do PPGAV UFPB/UFPE. Neste livro, o elo condutor se centra nas questões da formação profissional, na mediação em instituições culturais, na inclusão sociocultural e nos estudos de gênero. Englobam aspectos poéticos, profissionais e sociais, a partir das pesquisas em/sobre/com Artes Visuais desenvolvidas no PPGAV UFPB/UFPE.

ISBN 978-85-237-1303-4

9 788523 713034 >