

13° COLÓQUIO SOBRE ENSINO DE ARTES

4° ENREFAEB SUL



Cristiane Pedrini Ugolini
Priscila Anversa
(Orgs.)

“

O IV Encontro Regional da FAEB, Região Sul aconteceu na cidade de Criciúma na data 22 a 24 de agosto de 2018 na Universidade do Extremo Sul Catarinense UNESC. O tema proposto "ENSINO DE ARTES E POLÍTICAS PÚBLICAS: MANUTENÇÃO DOS DIREITOS E NOVAS CONQUISTAS" se insere nas discussões advindas das recentes mudanças ocorridas no campo da educação e das artes nos últimos anos. Professoras e professores, por meio de suas associações, resistem ao modelo de formação aligeirado, ao corte sistemático dos direitos conquistados e ao cerceamento dos conteúdos das artes nos espaços expositivos e na sociedade como um todo. Também no campo do trabalho, há uma sistemática ofensiva contra as mordanças colocadas nos profissionais que se opõem às diretrizes impostas pelas políticas públicas neoliberais. Nessa perspectiva, o evento concretiza-se como espaço de luta, reflexão e organização para enfrentar os desafios sociais e fundamentalmente opondo-se à precarização da formação docente implicada no modelo instrumental dissociado do papel crítico.

”



Ficha técnica

AAESC – Associação dos Arte Educadores de Santa Catarina
Anais do XIII Colóquio sobre o Ensino de Artes Ensino de Artes e
Políticas Públicas: Manutenção dos Direitos e Novas Conquistas

Diretoria

Presidente: Cristiane Pedrini Ugolini
Vice-Presidente – Roseceli Martinhago Vieira
1º Secretária – Patrícia Maria Macedo Alves
2º Secretária – Luciana Cesconetto Fernandes da Silva
1º Tesoureira – Priscila Anversa
2º Tesoureira – Tatiana Cobucci Farias
Diretor de Promoção – Silemar Maria de Medeiros da Silva
Vice-Diretor de Promoção - Luzia Renata da Silva
Diretor de Divulgação - Giovana Darolt Hillesheim
Vice-Diretor de Divulgação – Anderson Eduardo de Barros
Conselho Fiscal:
Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, Tauana Pizzolatto e
Sandramara Goulart dos Reis

Conselho Editorial da AAESC

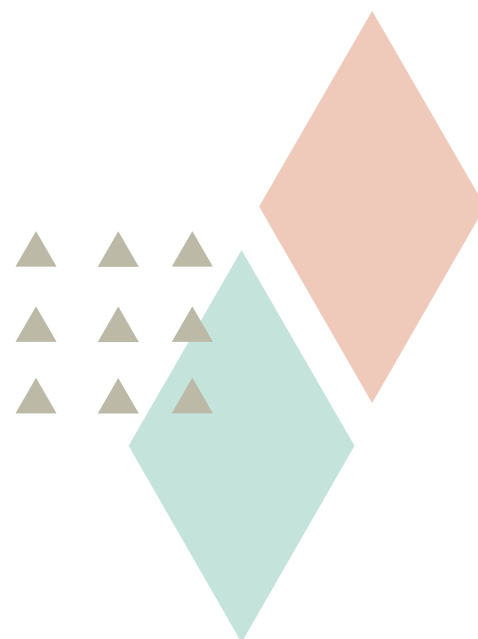
Consuelo Alcioni Borba Schlichta – UFPR
Federico Buján – UNA/UNR
Gerda Schutz Foerste – UFES
Isabela Frade do Nascimento – UERJ
Luana Wedekin – UDESC
Sandra Makowiecky – UDESC
Sandra Regina Ramalho e Oliveira – UDESC
Vera Lúcia Penzo Fernandes – UFMS

Capa, revisão do texto e diagramação

Priscila Anversa

Organização

Cristiane Pedrini Ugolini
Priscila Anversa



FICHA CATALOGRÁFICA

A637a Colóquio Sobre Ensino de Artes (13. : 2018 : Criciúma, SC).

Anais do 13º Colóquio Sobre Ensino de Artes e 4º Enrefaeb/Sul, 2018, Criciúma [recurso eletrônico]: Ensino de Artes e Políticas Públicas: Manutenção dos Direitos e Novas Conquistas / Organizado por Cristiane Pedrini Ugolini e Priscila Anversa.

Criciúma, AAESC, 2018.

219 p.

Inclui referências

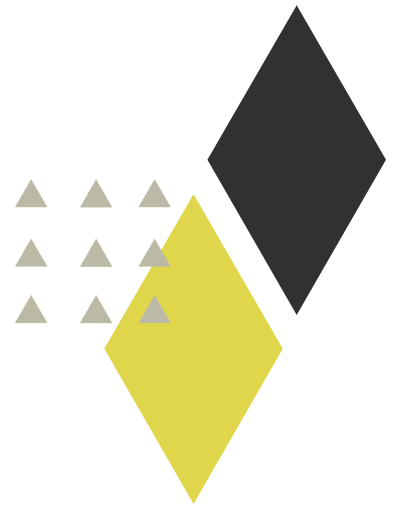
ISSN 2179-5452

1. Ensino de artes. 2. Relatos de experiência. 3. Mídias – Eventos.

I. Título. II. UGOLINI, Cristiane P. III. ANVERSA, Priscila

CDD 707

Sumário



ARTIGOS COMPLETOS

- 8** DIÁLOGOS COM CINEMA
Andréia Regina Bazzo, Eliane Dutra de Armas, Yasmin Catherine
Abrão
- 15** PRIMAVERA ESTUDANTIL 2016
Joseane P. Gonçalves, Lucinéia Dobrychlop
- 23** FILMES EM CARTAZ: O CARTAZ DE CINEMA COMO
INSTRUMENTO PEDAGÓGICO
Rosane Gayeski Rosa
- 35** UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE DESIGN DE MODA:
MOVIMENTOS ARTÍSTICOS DO SÉCULO XX APLICADOS À MODA
Kárita Bernardo de Macedo
- 41** INTERFACES ENTRE GÊNERO, SEXUALIDADE E O ENSINO DE
ARTE: INTERDIÇÕES E RESISTÊNCIAS
Juliana de Lima Veloso, Taís Ritter Dias
- 59** OLHARES PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: ENTRE RECORTES,
RAGOS E COSTURAS
Édina Regina Baumer, Luiz Eduardo Uggioni de Azevedo, Talia
Jeremias
- 76** PROGRAMAS DE EXTENSÃO, UMA DIMENSÃO DA FORMAÇÃO: O
CASO DO PROGRAMA LIFE
Hingrid Medeiros Clasen, Dalva França de Assis, Maria Cristina da
Rosa Fonseca da Silva, Priscila Anversa

- 97** TRAJETOS DA FORMAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) EM ARTE:
DO PRESENCIAL AO EAD
Flávia Gisele Nascimento
- 110** ARTE LOCAL E O BLOG COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO
NÃO FORMAL
Juliana Rossi Gonçalves
- 127** OBSERVATÓRIO DO ENSINO DA ARTE: FORMAÇÃO DOS
PROFESSORES DE ARTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM JOINVILLE
Luciana Cesconetto Fernandes da Silva
- 137** EFEMERIDADES E PERSISTÊNCIAS: AÇÕES EDUCATIVAS EM
UMA EXPOSIÇÃO DE ARTE CONTEMPORÂNEA NO ESPAÇO
ESCOLAR
Cláudia Silvana Saldanha Palheta, Flora Bazzo Schmidt, Juliana
Rossi Gonçalves, Kárita Bernardo de Macedo, Maristela Müller,
Noeli Moreira
- 153** IMAGENS: A TEORIA DA MENTIRA E A SUBVERSÃO SOCIAL NA
SOCIEDADE DO ESPETÁCULO
Cristiano José Steinmetz
- 167** LETRAMENTOS POR MEIO DAS ILUSTRAÇÕES DA LITERATURA
INFANTIL NAS AULAS DE ARTES VISUAIS: DESENVOLVENDO
POLÍTICAS PÚBLICAS
Ana Maria Alves de Souza e Fernanda Cláudia Lückmann da Silva
- 185** O DESMONTE DA CULTURA NA CONTRAMÃO DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS PARA O ENSINO DE ARTE NA CIDADE DE SÃO PAULO
Luana do Amaral Silva
- 197** O USO DO VÍDEO NAS AULAS DE ARTE, UM RECURSO, MUITAS
POSSIBILIDADES
Sandramara Goulart dos Reis

RESUMOS

- 208** INTERFACES COM A EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUSEU HISTÓRICO DE SANTA CATARINA
Cristiane Pedrini Ugolini, Marcia Lisboa Carlsson
- 212** ENSINO DAS ARTES VISUAIS SOB OUTRO VIÉS: NOVOS SABERES E POSSIBILIDADES DIDÁTICAS A PARTIR DO PROJETO SOME NO MUNICÍPIO DE MARACANÃ-PA
Angelino Gomes Ferreira Júnior
- 213** SMOVAS E AS VKHUTEMAS/VKHUTEIN: O QUE A ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL PODE APRENDER COM A EXPERIÊNCIA SOVIÉTICA EM SEUS PRIMEIROS ANOS?
Vinícius Luge Oliveira, Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
- 214** MUSIC SOCIETY: O PROBLEMA DA DISTRIBUIÇÃO CULTURAL COMO PONTO DE PARTIDA NAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ENSINO MÉDIO
Ana Paula Gonzatti, Camila Sudatti, Giovana Bianca Darolt Hillesheim, Guilherme Soffiatti, Iandro Paz, Renan Octovicz
- 215** O CORPO EM MOVIMENTO NAS AULAS DE ARTES VISUAIS: EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE ARTE
Ana Luiza Albanás Couto de Moura
- 217** AS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO FORMATIVO DO LICENCIANDO EM ARTES VISUAIS: SOBRE A PERSPECTIVA DO ALUNO EM FORMAÇÃO
Carolina Pinheiro Zanoni, Jéssica Natana Agostinho, Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

DIÁLOGOS COM CINEMA

Andréia Regina Bazzo – IFC

Eliane Dutra de Armas – IFC

Yasmin Catherine Abrão – IFC

RESUMO

Refletir e divulgar a possibilidade de mediações e diálogos referentes a produção visual contemporânea em espaços de extensão, é uma das proposições do relato de experiência acerca do projeto “Diálogos com Cinema”, executado no Instituto Federal Catarinense, com abordagem de seis temáticas (memória; gênero; trabalho; negritude; história; arte cultura e sociedade). Esta prática provocou a reflexão sobre a influência e a potencialidade do cinema nas questões sociais, apontando para o destaque da produção audiovisual na sociedade contemporânea articulado à compreensão do processo de mediação (BARBOSA, 2009 e COUTINHO, 2009). O presente diálogo propõe o cinema como mediação social, buscando entender como ele se articula a essa dimensão e de que forma o espectador e o mediador estabelecem a fruição diante do objeto fílmico.

PALAVRAS-CHAVE: Sociedade. Cultura. Cinema. Mediação.

RESUMEN

Reflexionar y divulgar la posibilidad de mediaciones y diálogos referentes a la producción visual contemporánea en espacios de extensión, es una de las proposiciones del relato de experiencia acerca del proyecto "Diálogos con Cinema", ejecutado en el Instituto Federal Catarinense, con abordaje de seis temáticas (memoria, género, trabajo, negritud, historia y arte, cultura y sociedad). Esta práctica provocó la reflexión sobre la influencia y la potencialidad del cine en las cuestiones sociales, apuntando al destaque de la producción audiovisual en la sociedad contemporánea articulado a la comprensión del proceso de mediación (BARBOSA, 2009 y COUTINHO, 2009). El presente diálogo propone al cine como mediación social, buscando entender cómo se articula a esa dimensión y de qué forma el espectador y el mediador establecen la frucción ante el objeto fílmico.

Palabras-clave: Sociedad. Cultura. Cine. Mediación.



INTRODUÇÃO

O produto audiovisual ainda é um material pouco explorado em suas possibilidades de interpretação e influência social, vinculadas às representações das relações sociais.

Menos ainda é a utilização da linguagem e do processo fílmico como forma de mediação dialógica com as questões sociais. Partindo destas referências iniciais foi proposto o projeto de extensão “Diálogos com Cinema”

O referido projeto foi realizado no ano de 2017, no Instituto Federal Catarinense, Campus Camboriú. Foram estabelecidos encontros mensais de quatro horas, num total de quarenta horas. Os participantes compunham-se de servidores e comunidade externa, totalizando 15 participantes. Destes diálogos surgiu a curiosidade de entender o cinema como uma proposta de mediação, com questionamentos sociais contemporâneos.

Partimos da compreensão que a análise crítica de filmes não é genérica e definitiva, cada vez que assistimos a um filme podemos apreender dimensões distintas e obter novas compreensões a partir dele. Propomos neste projeto, a possibilidade de utilizar os filmes como mediação para tratar de questões sociais contemporâneas, por meio do estabelecimento de uma relação dialógica entre a linguagem cinematográfica, suas representações sociais, o público que assiste e o mediador deste processo.

A metodologia baseada na mediação aconteceu por meio das oficinas, cujo objetivo principal era oferecer a possibilidade de integrar linguagens audiovisuais, enquanto produção estética, como forma de reflexão sobre os recortes sociais propostos nos filmes, considerando temas relevantes no cotidiano social dos indivíduos. Além disso, o trabalho com essa linguagem, entre outros aspectos, contribui para o desenvolvimento da compreensão crítica do mundo e das mídias. As oficinas procuraram evidenciar de que forma, a partir do projeto de extensão “Diálogos com Cinema”, as questões estéticas mediadas, fomentam o encontro de pessoas que procuram ser ativas diante da produção fílmica ao discutir enredos estéticos sem ser passivamente espectador (Fantin, 2006).



As oficinas mediadas proporcionaram inicialmente a fruição dos participantes com o filme e, num segundo momento, o diálogo com a interação dos diferentes elementos, como demonstra a figura a seguir:

- filmes
 - recortes sociais
 - MEDIACÃO
-
- PRODUÇÃO ESTÉTICA

A intenção da socialização de nossa ação busca o enfrentamento dos desafios relacionados a mediação de temas sociais presentes na produção fílmica como caminho para uma formação crítica dos participantes do projeto. Entende-se o cinema como uma produção de arte contemporânea que encontra no espaço da escola uma possibilidade para debate e análise. Os produtos do processo desta oficina são criações estéticas e artísticas que sistematizam os diálogos.

Oficinas para o Diálogo

A obra *Modos de ver* (BERGER, 1987) revela como nossos modos de ver interferem na nossa maneira de interpretar o mundo e como essas imagens influenciam a nossa percepção da realidade. Buscando-se proporcionar novos olhares, sensações e experiências, geradoras de reflexões que transformassem o modo de ver e desnaturalizassem o cotidiano, foram propostas as oficinas. Através destas oficinas, o grupo teve a oportunidade de experienciar e sistematizar as análises e reflexões em um



exercício/produção material, que também serviu como instrumento de registro das aprendizagens vividas a cada encontro, conforme indicado no Quadro I.

QUADRO I

FILME	TEMÁTICA SOCIAL	PRODUTO
O mundo de Lígia Clark, 1973 (Eduardo Clark)	Memória	Fanzine.
Dona Flor e seus dois maridos, 1976 (Bruno Barreto)	Gênero	Produção de um roteiro contemplando questões de gênero.
A classe operária vai ao paraíso, 1971 (Elio Petri)	Trabalho	Olhar sobre o filme na visão de um personagem secundário e reescrever uma cena sob essa perspectiva.
Nelson Mandela, 2014 (Justin Chadwick)	Negritude	Brincadeiras infantis.
A queda, 2004 (Oliver Hirschbiegel)	História	Teatro Fórum
Palavras e Imagens, 2013 (Fred Schepisi)	Arte, Cultura e Sociedade	Sarau Literário e de Imagem

Oportunizar espaços de conhecimento, reflexão e produção acerca de linguagem audiovisual, facilita significativamente o diálogo entre os conteúdos curriculares e conhecimentos contemporâneos sociais. Como indica Fantin (2006), o cinema no contexto da educação se apresenta, não apenas como ferramenta didático-pedagógica, mas como um excelente instrumento de conhecimento, meio de comunicação e meio de expressão de pensamentos e sentimentos.

Essa compreensão reafirma a importância da educação no campo da leitura de imagens. Numa realidade em que as imagens perpassam a palavra absorvendo o



imaginário social com seus múltiplos apelos ao consumo e ao efêmero (BARBOSA, 2009).

Do diálogo à mediação

Desta prática levantam-se as possibilidades do cinema como canal de mediação para o estudo e críticas dos temas sociais cotidianos. Investigar o que é mediação e como podemos trabalhar dentro desta abordagem, tornou-se necessário para pensarmos novas possibilidades de inserir o cinema em proposições educativas e estéticas.

A mediação vem passando por um processo de transformação, indo de um enfoque unilateral e transmissor de discurso, a uma proposição democrática de acesso a cultura, com a inclusão de seu público. No cenário do cinema milhares de filmes são produzidos e a indústria cinematográfica é agressiva em suas divulgações e convencimento.

As escolhas realizadas pelos mediadores dos “Diálogos” inserem-se no campo da decisão de especialistas na área, que escolhem diante de centenas de possibilidades aquelas que devem ser levadas a sério e que valem para mediar o diálogo, com possibilidades de criação de novos produtos estéticos e diálogos críticos sobre o tema abordado.

Na mediação, a interação entre o público e a obra não é uma relação de reprodução nem de passividade:

O espaço de mediação entre os objetos culturais e o público pode ser entendido como um espaço de educação não reprodutiva e, sendo assim, os atores envolvidos nessa prática podem ter outros papéis: de sujeitos passivos e reprodutores de informação podem



passar a sujeitos ativos que interagem e se apropriam de conhecimentos (Coutinho, 2009, p. 174).

A apropriação das temáticas sociais do projeto tratadas por meio da mediação facilitam a interpretação e a apropriação em diferentes momentos do processo, “seja no momento da ampliação, quando o mediador alimenta o leitor com novas informações, seja na articulação dessas informações, quando o mediador instiga o leitor com questões que provocam reações” (Coutinho, 2009, p. 176). Neste processo os sujeitos não são passivos, mas, interagem na apropriação dos conhecimentos.

Conclusão

As práticas com ações de extensão fomentam o acesso da comunidade a escola, não apenas como espaço de sala de aula, mas também de divulgação e diálogo com arte e cultura. Tornar a escola um lugar embrionário de produção, conhecimento e discussão sobre a relação das obras cinematográficas com nosso cenário cotidiano foi o pensamento inicial do projeto “Diálogo com Cinema”. Desta prática, foi se construindo através da observação, a possibilidade da mediação como abordagem de trabalho.

Este estudo indica que a mediação fez com que os atores, participantes do projeto, estabelecessem conexões com as obras que intermediavam os temas sociais (memória; gênero; trabalho; negritude; história; arte, cultura e sociedade), recriando e ampliando seu entendimento, leitura e interpretação ao dialogar com suas próprias experiências, com o outro e com o mediador propositor, que procurou estimular a experimentação dos sujeitos.



REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (Org.). Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo: UNESP, 2009. p. 13-22.

BERGER, John. Modos de ver. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1987.

COUTINHO, R. G. (orgs.). Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

FANTIN, Monica. Mídia-educação: conceitos, experiências e diálogos Brasil Itália. Florianópolis, Cidade Futura, 2006.

Eliane Dutra de Armas

Graduação em Ciências Sociais. Mestre em Educação – UFPEL. Professora do Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú. CV: <http://lattes.cnpq.br/4150756498740127>

Andréia Regina Bazzo

Graduação em Artes Cênicas. Mestre em Educação – UNIVALI. Professora do Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú. CV: <http://lattes.cnpq.br/4561303521481711>

Yasmin Catherine Abrão

Estudante do Ensino Médio Integrado – Instituto Federal Catarinense – Aluna-Bolsista Iniciação Científica. CV: <http://lattes.cnpq.br/6664054452691259>



PRIMAVERA ESTUDANTIL 2016

Joseane P. Gonçalves - Seed/PR

Lucinéa Dobrychlop - PMC/PR

RESUMO

A Primavera Estudantil foi o maior movimento secundarista ocorrido na história política do Brasil. Estudantes de todo o Paraná e Brasil mobilizaram-se ocupando as escolas públicas reivindicando a revogação da PEC 241 e da MP 741, as duas leis mais retrocessoras do ensino público brasileiro desde a criação da LDB, em 1996. Este relato tem por objetivo mostrar a importância desse movimento e ao mesmo tempo mantê-lo vivo nas memórias de quem não foi protagonista, a fim de que possamos nós também como professores lembrar sempre que diferentes movimentos podem vir por diferentes frentes, entre eles, nossos estudantes.

ABSTRACT

The Student Spring was the largest secondary movement occurred in the political history of Brazil. Students from all over Paraná and Brazil mobilized in public schools demanding the repeal of PEC 241 and MP 741, the two most retrogressive laws of Brazilian public education since the creation of the LDB in 1996. This report aims to show the importance of this movement and at the same time keep it alive in the memories of those who were not protagonists, so that we can also as teachers, always remember that different movements can come from different fronts, our students.

Mas o propósito de satisfazer as aspirações “práticas” do homem comum e corrente assume igualmente outra forma como tendência alimentada também a partir do poder e destinada a destruir o mais leve despertar de uma consciência clara política, mantendo o homem comum e corrente no mais absoluto apoliticismo. A despolitização cria, assim, um imenso vazio nas consciências, vazio que só pode ser útil à classe dominante, que recheia as consciências com atos, preconceitos, hábitos, lugares-comuns e preocupações. (VAZQUEZ, 1977).

Este relato inicia-se com esta citação de Vazquez, onde é clara a intenção da classe dominante em manter o homem comum (o povo) em alienação política. O motivo pelo qual iniciou o maior movimento estudantil da história desse país, a Primavera



Estudantil de 2016, certamente não foi fruto de uma “apolitização” dos seus protagonistas, os alunos secundaristas de toda a rede estadual do país.

No dia 22 de setembro de 2016, o Ministério da Educação anunciaria a Medida Provisória 746, alterando abruptamente toda a LDB atual, que vigorava no país desde 1996, ano de sua homologação, com objetivo de reestruturar o sistema de ensino do Brasil, provocando um enorme retrocesso no âmbito da educação que, já havia, desde a década de 80, conseguido avançar positivamente em questões importantíssimas como inclusão obrigatória das disciplinas humanas no currículo, tornando a educação efetivamente uma formação do ser - humano e não de massas de mão de obra, para satisfazer a demanda do mercado e da indústria como tinha sido até então, antes da LDB passar a vigorar como base para o currículo nacional. Disciplinas como a Filosofia e a Arte foram fortemente prejudicadas, senão as primeiras a serem prejudicadas. O texto da Medida Provisória deixa muito claro a intenção do novo sistema de educação, formar novamente mão de obra, apolitizada, não reflexiva, não consciente, uma vez que torna obrigatórias somente as disciplinas de Português e Matemática, tornando todas as outras, componentes flexíveis e não obrigatórios. Qual o interesse do governo em manter um povo alienado politicamente, mas, capacitado tecnicamente?

Os alunos secundaristas não estavam alienados a essa realidade, e ao grande prejuízo que a mudança proposta traria. E ousou colocar que justamente não eram alienados porque tiveram uma educação completa. Tiveram sim uma formação que deu a eles uma consciência de mundo. A Primavera Estudantil provou isso quando ao final de 22 dias de ocupações, que mobilizou mais de mil escolas no Paraná e no Brasil, sendo 95% delas no Paraná (OcupaPr 2016, 2016). Até mesmo as manchetes fora do país como no New Latin Americ, Telesur, The Washinton Post e a CNN, com destaques para as ocupações.



DIAS DE LUTA

É importante que os estudantes não só comecem a notar a lama e as poças que existem no meio da aldeia, mas que eles fiquem agitados com o fato de que a sua aldeia está suja, que há poças nas suas estradas, que esta sujeira não as deixe tranquilas, mas as agite. Uma escola é boa quando ela é capaz de educar as crianças de tal maneira que elas se importem com tudo que é público. (KRUPSKAYA, 2017).

Nossos alunos do ensino médio do ano de 2016 se importaram, e muito com a escola pública, com a sua escola. E foram à luta. Foram 22 dias de resistência. Resistência contra a opressão de pais, que não apoiaram seus filhos, pelos mais diversos motivos. Resistência contra as forças desarticuladoras do governo, polícia, conselho tutelar, promotoria, autoridades da secretaria de educação, de professores e profissionais de educação que também se posicionaram contra o movimento, também pelos mais diversos motivos, inclusive o medo.

O Colégio Estadual Desembargador Cunha, no qual exerço a função de professora de Arte desde 2007 até a atualidade, foi o primeiro a ser ocupado no município de Fazenda Rio Grande, Região Metropolitana de Curitiba, Estado do Paraná. Foi logo depois das primeiras ocupações que houveram no Município de São José dos Pinhais, município vizinho. Na data, os estudantes organizaram uma grande manifestação que mobilizaram mais de 200 outros, de todas as escolas do município. À tarde, quando estávamos trabalhando na escola, houve então a ocupação da escola pelos estudantes, sempre liderados pelos integrantes do Grêmio Estudantil da escola. Foi emocionante, porque nunca se viu tanta coragem como naqueles meninos e meninas de 14, 15, 16 anos. Tanta gana de lutar pelo que era deles, uma escola formadora de indivíduos críticos. Sim, eles demonstraram muita politização e consciência do que eles tinham e do que iriam perder, bem como seus filhos perderiam com um sistema de ensino neoliberal. E demonstraram organização, porque demonstraram força e coragem. Quiçá esses jovens possam ser os futuros políticos do Brasil.



Pois bem, durante esses 22 dias de resistência, eles montaram todo um esquema de organização dentro da escola. Desde a segurança dos portões que era feita por eles ou por pais que os apoiaram e deram também a ajuda de que precisavam. Muitos pais se prontificaram a cuidar da cozinha, do fazer da comida, de organizar as tarefas diárias. De providenciar os alimentos de que precisavam. Esses jovens conseguiram mobilizar toda a comunidade escolar, receberam inúmeras doações de alimentos, materiais de limpeza. Todo dia eu passava na ocupação, não podia entrar, era uma regra, nada de professores ou qualquer funcionário de escola. A escola eram deles. Mas eu passava lá todo dia, para ver como estavam, o que precisavam e para deixá-los a par das notícias. Deixei o meu celular ligado noite e dia, caso precisassem de alguma coisa, que de fato às vezes precisavam. Eles tinham uma tabela de organização: quem cuidaria dos quartos, da cozinha, dos banheiros, da horta, das notícias, etc.

Logo chegou uma chamada do promotor da cidade que estava decidido a encontrar alguém que fosse maior de idade para responsabilizar pelas ocupações, estava decidido a declarar que os jovens não tinham capacidade de crítica, de luta e de organização. A conversa foi intimidadora, porém, sem resultados para o promotor. O presidente do Grêmio Estudantil também foi chamado. Ele foi fantástico nos argumentos, no conhecimento que demonstrou sobre o assunto e sobre a PEC 241, MP 746. O promotor também não conseguiu incriminá-lo. Vitória!

Após a ocupação deste colégio, todos os outros colégios estadual do município da Fazenda Rio Grande foram ocupados, num total de 16 colégios.

E assim, durante os 22 dias que sucederam desde o primeiro colégio a ser ocupado até o último a ser desocupado, nós professores vivemos dias de agonia, pais viveram dias de agonia, mas eles, os secundaristas viveram dias de agonia, de tristeza, de alegrias, de segurança, de insegurança, de medo, mas uma certeza de estarem fazendo uma parte importante da história da sua vida, da história do seu país.



Ontem, dia 01/11/2016, chegou ao fim nossa ocupação. Lutamos bravamente durante 22 dias. “Cada dia de ocupação nos proporcionou uma nova aprendizagem, aprendemos mais sobre política e cidadania do que jamais aprendemos durante toda a nossa vida escolar que até aqui passamos.” Grêmio Estudantil do Colégio Estadual Paulo Leminski, Curitiba – pr. (#OcupaPr 2016, 2016).

AINDA NO PARANÁ, MAS EM CURITIBA

Era setembro de 2016, ventos e nuvens sopravam do Planalto Central. Estavam carregados de péssimas notícias para as políticas sociais e a educação brasileira. Com ar quase congelado, esfriavam a primavera já instalada em Curitiba, no Paraná e em todo o Brasil. Mas, diferente desta, uma singular primavera entrou nas escolas públicas de Curitiba e começou a fazer história – A Primavera do #OcupaPR-2016.” (SCHIMIDT, 2016)

Para além desse cenário climático, no sentido físico e social que foi se colocando na cidade de Curitiba, a mesma autora contextualiza as primaveras em mesmo texto comentando que “a moda de outras primaveras, ela floresceu e deixou frutos”, referindo-se a outros movimentos onde grupos de pessoas atuaram de alguma forma na sociedade com objetivos de conquistas de direitos a todas as pessoas. Entre estes movimentos, é possível citar a “Primavera de Praga”, em 1968, contra as forças militares e a favor do socialismo real, e, a “Primavera do Assalto ao Céu”, iniciado em Paris e que se espalhou por vários países, inclusive o Brasil. Este movimento, de 1968 também, lutava contra todas as formas de controle e agressão. Dele nasceram vários slogans, entre eles “Viva a alegria, o amor e o trabalho criativo.”

Deste slogan, podemos refletir sobre três palavras a serem destacadas para a ação dos professores de Arte para com seus estudantes nos dias atuais. São elas: alegria, amor e trabalho criativo. Estas palavras que destaco é por considerar a importância e a relevância de um trabalho de sala de aula realizado com a consistência que este componente curricular tem em potencialidade para afirmações sobre as relações



da vida, as relações sociais, porque, a Arte é feita nas relações humanas e por seres humanos. É dessa consistência do que acontece, ou pode acontecer em sala, que nasce a alegria por aprender e por ensinar. É do amor e da responsabilidade com o ato de ensinar que as relações entre as pessoas se fortalecem, e, estas relações unidas ao conhecimento aprendido, compartilhado, é o que contribui para que os envolvidos se coloquem em movimento. No caso aqui, estudantes se colocaram em movimento na Primavera Estudantil.

Foi nesse ambiente de luta que pude vivenciar experiências com estudantes do Ensino Médio em duas escolas ocupadas. Duas colegas professoras, Adriana Sobanski, professora de História e Valéria Arias, professora de Filosofia e Sociologia, convidaram para ir até seus estudantes com a intenção de demonstrar apoio a sua luta através de uma aula de Arte. Uma visita/aula no Colégio Estadual Lamenha Lins. Em outra data, outra visita/aula. Agora no Colégio Estadual Senador Manoel Alencar Guimarães (CESMAG).

A lei 10.639/2003, conta com a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da África em todos os níveis de ensino no país. Para o trabalho de produção em Arte, produzimos Abayomis, as bonequinhas que na língua *yorubá* tem como tradução *presente precioso*. Contam as lendas que as senhoras nas embarcações que traficavam africanos, rasgavam partes de suas vestes e faziam modelos de bonecas e bonecos com a finalidade de distrair as crianças nas longas viagens de destino desconhecido. Tais bonecas não possuíam costuras, apenas algumas formas de amarras.

Nas duas escolas que visitei apresentei documentos pessoais e fui revistada. A idéia dos estudantes era de que as aulas continuassem acontecendo, porém de uma outra forma de organização enquanto o movimento durasse. Ao final fui servida de lanche preparado pelos próprios estudantes. Vi que cuidavam da escola. Suas ações eram de pintar paredes, fazer comida, manter banheiros limpos, lixo recolhido, fazer cartazes sobre as ocupações.



A DESOCUPAÇÃO

O que as ocupações resultaram? Qual foi o legado que estes estudantes deixaram para nós educadores, pais, e governantes deste país?

“A influência cultural não se transmite, afinal, nas nuvens nem pelo simples contato corporal. Os seres humanos são construídos por influência das instituições” Jessé Souza, 2017. A instituição “escola” é talvez a maior influência cultural que esses jovens podem receber. A Primavera Estudantil ocorreu devido à influência da educação que tiveram estes jovens. Uma educação que os tornou sujeitos ativos na sociedade em que vivem. Na escola em que estudam. Na cidade onde moram. O jovem tem sim “o seu lugar de fala” do qual descreve Djamila Ribeiro, 2017. O jovem tem sim “poder” de mobilização, de luta, de enfrentamento político, atividade política ativa.

Pouco a pouco os colégios ocupados foram sucumbindo às pressões, o que do ponto de vista da resistência política é natural que aconteça. Uns antes, outros resistiram um pouco mais. Mas essa história não vai desocupar a memória e o coração desses estudantes. Esta história não vai deixar de ser mencionada em debates políticos, como material de estudo em universidades, como exemplo de luta e de coragem.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ricardo Batista. **A Vida Quer É Coragem**. Rio de Janeiro, Primeira Pessoa, 2011.

_____. **Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, Distrito Federal. 2004.

KRUPSKAYA. N.K. A. **Construção da Pedagogia Socialista**. São Paulo. Expressão Popular, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **O Que É Lugar de Fala**. BH-MG, Letramento: justificando, 2017.



SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. DIVARDIM, Thiago. SOBANSKI, Adriane. **#OcupaPR 2016 memórias de Jovens Estudantes**. Curitiba: W&A Editores, 2016.

SOUZA, Jesse. **A Elite do Atraso**. Rio de Janeiro. Leya, 2017.

UNESCO. **História Geral da África I: Metodologia e Pré-História da África**/editado por Joseph Ki-Zerbo – 2ª Ed. Ver. – Brasília: UNESCO, 2010.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 2ª edição, 1977.

Joseane Padilha Gonçalves

Professora de cargo efetivo da rede estadual de ensino do estado do paraná, licenciada em Artes pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Pós – Graduada em Arte Educação e Metodologias de Ensino pelo Instituto Bagozzi – Pr, Pós Graduada em Gestão da Educação pelo Instituto Candido Mendes – Rio de Janeiro.

Lucinéa A. Dobrychlop

Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Coursou Lienciatura em Arte na escola de Música e belas Artes do Paraná. Possui Especialização em História da Arte Contemporânea pela mesma instituição.



FILMES EM CARTAZ: O CARTAZ DE CINEMA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

Rosane Gayeski Rosa – Professora da Rede Pública Municipal de Flores da Cunha-RS

RESUMO

Este texto relata a trajetória do projeto Filmes em cartaz, desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Rio Branco, zona rural de Flores da Cunha, RS, onde alunos do 9º ano foram convidados a pensar no cartaz cinematográfico como meio de expressão artística. A partir da apreciação do filme Sete Minutos Depois da Meia-noite (A Monster's Call), passando pelo estudo da Escola Polonesa de Cartaz, da apreciação dos cartazes de Toulouse-Lautrec, a pesquisa do design e da diagramação e aliado a escolha de um filme do interesse de cada estudante, o projeto proporcionou a exploração da capacidade de síntese e expressão pessoal baseado no repertório visual dos alunos, valorizando suas experiências e experimentando novas formas de pensar o cartaz como forma de arte.

Palavras-chave: cartaz cinematográfico, criação, síntese, produção artística.

ABSTRACT

This text is about the journey of Filmes em Cartaz project, developed in the municipal elementary school Rio Branco, in the country zone in Flores da Cunha city, where students from the 9th year of elementary school have been conducted to think about the motion picture as a mean of artistical expression. Starting from the appreciation of the movie A Monster's Call, going through the study of the Polish Motion Picture School, from the appreciation of Toulouse-Lautrec's charts, the research of the design and diagramation, put together with the choice of a movie that best interested to each student, the project has provided the development of the synthesis and personal expression capability, based on the students' visual portfolio, valuing their experiences and trying new ways to think about the motion pictures as a kind of art.

Keywords: motion pictures, creation, syntesis, artistical production.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta o relato de uma proposta de ensino de arte aplicada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Rio Branco, zona rural de Flores da Cunha, RS, no segundo trimestre de 2017, com uma turma de quinze alunos do 9º ano.



O intuito foi exercitar a capacidade de expressão e síntese dos alunos, bem como explorar sua poética pessoal, aliando imagens vindas do interesse e repertório visual de cada um numa proposta com foco na comunicação visual. Para tanto, o objeto de trabalho escolhido foi o cartaz cinematográfico.

Neste projeto, o cartaz é tomado como ponto de partida para a ampliação da leitura do mundo ao mesmo tempo em que o torna um elo de ligação entre os conteúdos estudados em Arte e o repertório de cada estudante envolvido, numa oportunidade de trazer à tona preferências muito particulares, quase que sem o filtro do professor.

O CARTAZ COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

O cartaz (ou pôster), segundo Rabaça e Barbosa (1995, p.111) é um “anúncio de grandes dimensões, em formatos variáveis, impresso em papel, de um só lado e geralmente a cores. Próprio para ser afixado em ambientes amplos ou ao ar livre, em paredes ou armações próprias de madeira ou metal.”

ROSA e SOUZA afirmam que:

Para nos apropriarmos do cartaz publicitário como objeto pedagógico, faz-se necessário tomá-lo como lugar de expressão social que produz sentidos e que se torna conteúdo referencial para aqueles que o consomem. [...] Desta forma, o cartaz publicitário, entendido como um dispositivo cultural, transmite sentidos e valores, tornando-se, portanto, passível de contribuir com os estudos da educação. (2014, p. 11)

No mundo contemporâneo, a abundância de imagens é tamanha que, muitas vezes, não entendemos o que visualizamos. Como então produzir materiais que prendam a atenção do espectador, mas ao mesmo tempo transmitam a *informação* a que se destinam de forma rápida e de fácil entendimento?



A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), nos indica a necessidade da valorização das experiências ocorridas fora da escola no contexto escolar. Da mesma forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (1996) indicam uma abertura para outras modalidades de artes, resultantes das transformações estéticas atuais, como vídeo, performance, entre outros. Neste contexto incluímos o cartaz publicitário assumindo não só a função comunicativa, mas passando a ser visto como espaço para a expressão pessoal de cada estudante.

TOMADA UM: APRECIÇÃO

O ponto inicial deste projeto foi a apreciação do filme Sete Minutos Depois da Meia-noite (A monter's call). Numa breve sinopse, o filme conta a história de Conor, um menino de 13 anos que sofre com o bullying dos colegas na escola, com a ausência do pai, que mora em outro país e, principalmente, com a luta da mãe contra um câncer terminal. Todas as noites, à meia-noite e sete minutos, ele tem o mesmo sonho: uma árvore-monstro lhe conta histórias aparentemente sem sentido e que vão lhe ajudar a encarar a sua própria verdade.

A escolha deste longa-metragem não foi aleatória. Conor e sua mãe são ligados à arte; ambos desenham muito bem e as histórias contadas pelo monstro aparecem na tela em ricas imagens que se formam através de desenhos aquarelados (técnica já trabalhada - e muito apreciada - pelos alunos).

Após assistirem ao filme, os alunos foram convidados a criar seus cartazes sobre a película, como pôsteres de cinema através do questionamento: como construir o cartaz de forma a fazer com que as pessoas olhem o trabalho e sintam vontade de ver o filme?

O fato de as locadoras de DVDs estarem cada vez mais em desuso na atualidade e de a cidade de Flores da Cunha não ter salas de cinema, trouxe a necessidade de levar



para a sala de aula, na forma de imagens projetadas via Datashow, alguns exemplos de cartazes cinematográficos.

Nesta etapa do projeto discutimos os itens fundamentais para um bom cartaz/pôster de cinema (o que mais chama a atenção do público? Atores, diretor, imagem impactante?). Também se discutiu sobre os elementos visuais mais importantes na confecção de um cartaz eficiente, desde o tipo de letra a ser utilizado, de modo a tornar a leitura mais rápida e fácil, bem como cores e diagramação.

Como toda a turma apresentaria o trabalho sobre o mesmo tema, foram exploradas ainda as ideias contidas no filme, as sensações, emoções despertadas, os conflitos dos personagens, cenas e cenários de destaque, enfim, uma leitura mais detalhada para diminuir a repetição de ideias/imagens.

Aproveitando as cenas “aquareladas” e “desenhadas” do filme, cada estudante criou seu cartaz utilizando técnicas variadas, como desenho, pintura com lápis de cor, canetinhas hidrocor, bico de pena, nanquim, têmpera e têmpera aquarelada, tomando o cuidado para não repetir imagens já utilizadas pelos colegas.

Os resultados foram excelentes e os próprios alunos se impressionaram com o resultado de suas produções, visto que foram muito estimulados a fugir da pintura convencional e manter em foco sempre a linguagem apresentada no filme, onde algumas cenas exploravam a linguagem do desenho e pintura.

O CARTAZ NA ARTE

A próxima etapa foi apresentar a turma um pouco sobre a trajetória do cartaz na história da arte.

RABAÇA e BARBOSA nos trazem que



Embora haja registros sobre o uso de cartazes desde a antiga Mesopotâmia, esse recurso de comunicação consagrou-se principalmente a partir do século 19 (sic), com o desenvolvimento das artes gráficas. Exemplos expressivos desse período são os cartazes criados por Toulouse-Lautrec, Bonnard e Chéret, reconhecidos hoje como legítimas peças de arte. (1995, p.111)

Jules Chéret, pintor francês considerado o pai do cartaz moderno, iniciou em 1860 a produção de cartazes publicitários com estilo artístico. Combinando texto e imagem, proporcionou ao público material de leitura rápida e fácil compreensão da mensagem. Segundo Abreu (2011), Chéret foi o primeiro artista a perceber e compreender a importância dos aspectos psicológicos na propaganda, elaborando “cartazes sedutores e que causavam impacto emocional no público.” O artista ainda aperfeiçoou a técnica da litografia, permitindo assim grandes tiragens e também o uso de cores.

O estilo de Chéret foi adotado por outros artistas, dentre eles o mais famoso, Henri de Toulouse-Lautrec.

Na década de 1890, o pintor Henri de Toulouse-Lautrec lançou em Paris um estilo cartazista inteiramente novo. Lautrec criou técnicas de reprodução litográfica que revolucionaram o processo de impressão, estabelecendo uma nova linguagem para o cartaz e para a propaganda comercial. (FONSECA, 1995, p.17)

Abreu (2011) relata que Chéret e Toulouse-Lautrec trabalharam com tintas resistentes às condições do clima, permitindo a distribuição de cartazes em paredes, colunas e painéis nos mais diversos ambientes urbanos de Paris.

Ainda sobre Lautrec, HARRIS, afirma que

Toulouse-Lautrec compreendeu que a essência do cartaz era uma simplicidade corajosa que prendesse a atenção e transmitisse a sua mensagem instantaneamente, antes que o passageiro fosse levado



adiante pelo ônibus, ou pela carruagem ou o pedestre fosse distraído por outra visão de sua tumultuada cidade. (1994, p.44)

Conforme Fonseca (1995, p. 17), “o cartaz elevou-se assim a uma verdadeira arte expressiva, embora mantivesse seu caráter objetivo e utilitário (...) abrindo caminho e formando bases para uma nova forma de comunicação comercial.”

Mais tarde,

durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) o cartaz atingiu o auge da sua importância como meio de comunicação. Foi utilizado pelos governos como forma de propaganda e persuasão visual quando o rádio e outros meio de comunicação de massa não estavam plenamente difundidos”. (SCHMIDT, 2016, p. 413)

De outra parte, FONSECA afirma que o cartaz

Durante a Segunda Guerra, foi uma das armas mais eficientes para elevar os sentimentos patrióticos, manter a moral do front (sic) interno e mobilizar a opinião pública. Nos anos que se seguiram ao armistício, a França, a Itália e notavelmente a Polônia aparecem com uma alta qualidade de concepção e produção gráfica de cartazes. (FONSECA, 1995, p. 18)

O fato é que no período entre as duas Grandes Guerras, houve a solidificação da indústria cinematográfica nos Estados Unidos, projetando Hollywood como maior produtora de filmes no mundo e como consequência, aumentando expressivamente do número de cartazes produzidos para anunciar o lançamento e exibição destes filmes. (CARDOSO, 2004, p. 124)

Citando Schmidt (2016, p. 414) “historicamente o cartaz cumpriu um papel tão importante na divulgação de filmes que a expressão “em cartaz” se tornou sinônimo de “em exibição”.



ESCOLA POLONESA DE CARTAZ¹

Os alunos também foram apresentados à Escola Polonesa de Cartaz, movimento de resistência ao regime comunista na Polônia nas duas décadas que seguiram a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Nesta época, na Polônia - dominada pela União Soviética - os movimentos artísticos da Europa Ocidental, como Surrealismo e Expressionismo, não eram admitidos. O regime comunista impôs sua ideologia em todos os aspectos da vida dos poloneses, inclusive na arte. O novo estilo, chamado “Realismo Socialista”, deveria defender de forma simples e de fácil compreensão das conquistas do “melhor sistema político”.

Nesta realidade sócio-política, a Distribuidora Central de Filmes chamou os melhores artistas gráficos da época para confeccionarem cartazes para filmes, atividade pouco respeitada pelos artistas.

Com a condição de poder criar algo novo, diferente do estilo tradicional do cartaz cinematográfico, artistas como J. Mroszczak, Eryk Lipinsk, Tadeusz Trepkowski e Henryk Tomaszewski, iniciaram uma abordagem diferente e nova do tema, visando representar o conteúdo e o clima do filme através de formas gráficas abreviadas e figuras literárias, como símbolo, metáfora e alegoria.

Como o patrocinador dava ao artista total liberdade de criação e a única censura das obras era uma comissão avaliativa formada pelos mesmos artistas, o cartaz tornou-se uma arte à parte do cinema, representando um comentário artístico da obra cinematográfica.

1 Informações retiradas do material de divulgação de uma exposição de cartazes poloneses ocorridas em Caxias do Sul-RS, em 2001, no qual não consta a autoria. Resumo da autora.



Por se tratar de cartazes para filme ou teatro, o trabalho dos artistas pôde fugir das regras do estilo do realismo socialista, servindo de meio para a manifestação e difusão do Expressionismo, Pop Art e Surrealismo na Polônia. Utilizava diversos meios de expressão: fotografia, pintura, colagem, desenho.

A Escola Polonesa de Cartaz foi a única forma de arte contemporânea acessível a todos os poloneses na época, transbordando os limites da arte utilitária e entrando no domínio da arte pura.

TOMADA DOIS: MESCLA DE SABERES E FAZERES

Após este estudo, os alunos foram convidados a escolher um filme de sua preferência para criar um cartaz nos mesmo moldes que os artistas poloneses: fazendo o seu “comentário visual” sobre a obra, traduzindo suas impressões e sentimentos em uma imagem, utilizando materiais/técnicas diversificados. Poderiam também valer-se de elementos dos movimentos da história da Arte já estudados, como Cubismo, Surrealismo, Pop Art como forma de enfatizar suas intenções. Tudo isto sem esquecer das informações básicas sobre o filme.

Nesta fase foi necessária a pesquisa de informações básicas sobre os filmes a serem trabalhados, como diretor e atores protagonistas; e foi permitida também a reprodução de uma frase ou palavras que o estudante considerasse de destaque na história e que pudesse ajudar a atrair o espectador.

Assim como na primeira etapa, os alunos puderam mesclar técnicas como pintura com têmpera aquarelada e têmpera, nanquim, bico de pena, acrescentando agora cola



relevo, cola glitter, recorte e colagem de imagens, papéis, tecidos e linhas, giz de cera, além dos tradicionais lápis de cor e canetinhas hidrocor.

Neste sentido, MORETTO afirma que

Em termos de linguagem gráfica, o cartaz sempre se apresentou como um grande desafio: de um lado, por ser uma mídia efêmera, oferece espaço para experimentações; de outro, não permite elaborações de discursos complexos, exigindo objetividade e concisão, buscando o rápido entendimento, num equilíbrio sofisticado entre texto e imagem. Muitos são os caminhos perseguidos pelos designers para chegar a esse equilíbrio. Basicamente, podemos separá-los em dois grupos: os que apostam na complexidade e os que acreditam na síntese visual. (MORETTO, 2009, p. 301):

“THE END”

Os cartazes apresentados foram surpreendentes. Os próprios alunos afirmaram que as produções do projeto foram os melhores trabalhos do ano, até então. A variedade de materiais utilizados proporcionou a experimentação da mistura de técnicas na mesma atividade, fugindo do lugar comum “desenhar e pintar” e a necessidade de traduzir as sensações, o “clima” do filme, em poucas (ou nenhuma) palavras e algumas imagens, transformou a confecção dos cartazes num verdadeiro laboratório criativo.

Olhando por este viés, concordamos com Schmidt, quando afirma que

o cartaz de cinema apresenta o desafio particular de traduzir a complexidade da linguagem cinematográfica em uma mensagem concisa que convida o espectador a apreciá-la. Cumpre, assim, a importante função de transportar o filme para fora da sala de projeção e torná-lo alcançável a um piscar de olhos. Neste sentido, o designer encontra no cartaz a oportunidade de transcender a experiência meramente descritiva para proporcionar uma experiência provocativa ou para expressar um modo particular de olhar o filme. (SCHMIDT, 2016, p. 414)



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto Filmes em cartaz foi um efetivo exercício de expressão da poética pessoal de cada estudante ao valer-se de um meio pouco usado na escola para este fim. Normalmente os cartazes são utilizados no contexto escolar com caráter didático ou informativo, um meio de expor o conteúdo estudado para os colegas ou divulgar informações de forma rápida e abrangente.

Rosa e Souza (2014, p. 12) afirmam que “tomando como produção simbólica e cultural, o cartaz assume o caráter de documento histórico, capaz de revelar valores e significados. Sob esse aspecto, podemos considerá-lo como objeto pedagógico.”

Por trás dos cartazes produzidos houve uma reflexão muito pessoal do enredo de cada filme, não restrita ao gênero da película ou atrelada a sua divulgação comercial, numa leitura mais aprofundada da trama. Enfim, um canal para exercitar a capacidade de análise e síntese das sensações provocadas pelos longas-metragens selecionados, levando os alunos a uma ponderação sobre o tão conhecido ditado “uma imagem vale mais que mil palavras”.

A nova Base Nacional Comum Curricular do Ministério da Educação nos traz que

As Artes visuais possibilitam aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas. (BNCC, p.194)

Consideramos que, ao buscar elementos do repertório individual dos estudantes e valorizar suas experiências e preferências, criamos um elo entre o que o aluno traz consigo e o que aprende na escola, enriquecendo esta relação e abrindo caminho para despertar novas conexões, criando espaço para aprendizagens mais significativas.



REFERÊNCIAS

ABREU, Karen Cristina Kraemer. **Cartaz publicitário: um resgate histórico**. Guarapuava, 2011. Disponível em < http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/8o-encontro-2011-1/artigos/Cartaz%20publicitario%20um%20resgate%20historico.pdf/at_download/file>. Acesso em 10/05/2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em 21/06/2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

FONSECA, Carlos. **Glossário de comunicação visual**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
HARRIS, Nathaniel. **A arte de Toulouse-Lautrec**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1994.

MEDEIROS, Diego Piovesan. **O Cartaz Publicitário na Belle Époque** (Uma leitura da arte de Henri Toulouse-Lautrec). Disponível em: < http://paginas.unisul.br/agcom/revistacientifica/artigos/artigo_diegopiovesan.pdf>. Acesso em 12/06/2017.

MORETTO, Paulo. “Manifesto” em **Anatomia do Design: uma análise do design gráfico brasileiro**, Cecília Consolo (org.). São Paulo: Blücher, 2009.

PAIVA, Maria Eliana Facciolla. **Breve histórico do cartaz polonês e seus designers**. Guarapuava, 2011. Disponível em: < [http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/8o-encontro-2011-1/artigos/Breve%20historico%20do%20cartaz%20polones%20e%20seus%20designers.p](http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/8o-encontro-2011-1/artigos/Breve%20historico%20do%20cartaz%20polones%20e%20seus%20designers.pdf/at_download/file)
[df/at_download/file](http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/8o-encontro-2011-1/artigos/Breve%20historico%20do%20cartaz%20polones%20e%20seus%20designers.p)>. Acesso em: 10/06/2018.

RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA, Gustavo. **Dicionário de Comunicação**. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

ROSA, Rita Miranda; SOUZA, Luciana Coutinho Pagliarini de. **Leitura de imagens: a “educação do olhar” em foco**. Sococaba, 2014. Disponível em: < <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/1970>>. Acesso em 18/06/2018.

SCHMIDT, Laila Rotter. **Vanguarda, cartaz e cinema: uma aproximação entre a Escola Polonesa de Cartaz e Saul Bass**. Belo Horizonte: 2016. Disponível em: <



<http://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/vanguarda-cartaz-e-cinema-uma-aproximao-entre-a-escola-polonesa-e-saul-bass-24272>>. Acesso em 18/06/2018.

Rosane Gayeski Rosa

Professora da rede pública municipal de Flores da Cunha – RS desde 2007. Licenciada em Educação Artística – Habilitação Artes Plásticas pela Universidade de Caxias do Sul – RS (2003). Pós-graduação em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva pela Faculdade Guilherme Guimbala (2011). Participante do Grupo de Estudos do Polo UCS do Instituto Arte na Escola desde 2015.



UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE DESIGN DE MODA: MOVIMENTOS ARTÍSTICOS DO SÉCULO XX APLICADOS À MODA

Kárita Bernardo de Macedo, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e
Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

RESUMO

Este trabalho propõe um relato da atividade criativa intitulada “Movimentos artísticos do século XX aplicados à Moda”, ministrada na unidade curricular de História da Moda e Arte. O objetivo da atividade foi customizar uma peça de roupa ou um acessório, buscando reproduzir as características de uma obra de arte do século XX e de seu respectivo movimento artístico. Considerando os resultados finais e as belas ideias que surgiram, considera-se que a proposta foi produtiva, e despertou algumas relações entre arte e a criação em moda.

PALAVRAS-CHAVE: movimentos artísticos, século XX, moda, design de moda.

ABSTRACT

This article proposes an account of the creative activity entitled "Artistic Movements of the 20th Century applied to Fashion", held in the course History of Fashion and Art. The purpose of the activity was to customize a piece of clothing or an accessory, seeking to reproduce the characteristics of a 20th century work of art and its respective artistic movement. Considering the results and the beautiful ideas that have emerged, it is considered that the proposal was productive, and awoke some relations between art and creation in fashion.

KEYWORDS: artistic movements, 20th century, fashion, fashion design.

INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe um relato da atividade criativa intitulada “Movimentos artísticos do século XX aplicados à Moda”, ministrada na unidade curricular de História da Moda e Arte pela professora Kárita Bernardo de Macedo, com a primeira fase do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Campus Gaspar, durante o primeiro semestre de 2017.

A unidade curricular História da Moda e Arte se concretiza no projeto pedagógico do curso (IFSC, 2015) a partir de competências, habilidades e bases tecnológicas bastante



abrangentes e ambiciosas para apenas um semestre de oitenta horas. Por isso, torna-se um desafio administrar tantos conteúdos novos para os estudantes recém ingressos no curso. A experiência enquanto discente e docente permitiu notar que os estudantes têm dificuldade em transpor os conteúdos de história, sobretudo que envolvem questões teóricas, culturais e sociais, para o campo da criação em moda. Frequentemente, percebe-se que os estudantes ao longo do curso abandonam ou se esquecem das referências de história da moda e da arte, talvez por vê-las com distanciamento de seu contexto, por não serem incentivados a explorá-las, ou mesmo por não saber lidar com elas.

Contudo, na conjuntura do projeto pedagógico do curso (IFSC, 2015) e dessa unidade curricular, moda e arte são pensadas como campos expandidos que integram e fazem parte da rede de significados que constitui a cultura (ver GEERTZ, 2008). Dessa forma, a proposição dessa atividade criatividade buscou criar uma ponte entre criação em moda e arte, na tentativa de diminuir algumas distâncias. Considerando as habilidades previstas pela unidade curricular no projeto do curso (IFSC, 2015), a atividade relatada colabora com a identificação dos movimentos artísticos e compreensão de seu contexto de surgimento. Auxilia a compreender as relações entre arte, indumentária e moda. Além de desenvolver um trabalho teórico (simplificado) e prático conectando arte e moda.

O curso de Design de Moda e a unidade curricular de História da Moda e Arte

O Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda do IFSC, campus Gaspar, tem uma duração de seis semestres ou três anos, carga horária total de duas mil horas, oferece quarenta vagas anuais (e oferta anual), ocorre no turno noturno, e forma tecnólogos em Design de Moda. Espera-se dos egressos do curso a capacidade de propor soluções criativas e originais em projetos ligados ao Design de Moda e de interagir com os de outras áreas, levando em conta fatores estéticos, simbólicos, ergonômicos, socioculturais e produtivos (IFSC, 2015). Por sua vez, a unidade curricular História da Moda e Arte está localizada no primeiro semestre do curso, com oitenta horas.

A modernidade possibilitou uma aproximação ainda maior entre designers e artistas, mesclando várias fronteiras sob concepção que moda é mais que vestuário e aparência, moda é também cultura e identidade (MATHARU, 2011, p.11). Tal repertório foi abarcado de duas formas na unidade curricular. Por meio das aulas, em que a professora



trouxo relações entre moda e arte, e de apropriações que a moda fez da arte. E de forma focada nos estilos artísticos por meio de seminários sobre os movimentos artísticos estudados na unidade curricular. Uma vez que a unidade curricular abarca toda a história da moda, a qual se inicia em meados do século XIV conforme a maioria dos autores da área (LIPOVETSKY, 2006, etc.), optou-se por trabalhar com os movimentos artísticos que se relacionam de forma mais direta com expressões na cultura de moda.

As estudantes foram divididas em oito equipes, e os dezessete movimentos artísticos foram distribuídos entre elas da seguinte maneira: equipe 1- Renascença; equipe 2- Barroco, Rococó; equipe 3- Neoclassicismo, Romantismo; equipe 4- Realismo, Arts&Crafts; equipe 5- Impressionismo, Art Nouveau (1890 e 1910); equipe 6- Expressionismo, Cubismo, Art Déco (1920-1930); equipe 7- Dadaísmo, Surrealismo; equipe 8- Pop Art, OpArt, Abstracionismo. A proposta da atividade aqui relatada visava uma apropriação criativa desses conteúdos e do repertório desenvolvido no semestre sob a forma de um produto de moda. A escolha do foco no século XX ocorreu por conta da forte ligação da moda com os movimentos artísticos que ocorrem nesse período.

Descrevendo a atividade criativa

O objetivo da atividade criativa “Movimentos artísticos do século XX aplicados à Moda” foi customizar uma peça de roupa ou um acessório, buscando reproduzir as características de uma obra de arte do século XX e de seu respectivo movimento artístico. A atividade criativa procurou desenvolver nas estudantes: a interpretação textual e a escrita; a apropriação de elementos gráficos, estéticos e conceituais de obras de arte; a capacidade de articulação entre arte e moda no processo criativo; e a criação de moda. A proposta foi que as estudantes realizassem a atividade em sala de aula, dentro de quatro aulas seguidas (duração de quatro horas) da unidade curricular História da Moda e Arte. A atividade ocorreu ao final do semestre, em 19 de junho de 2017, pois nesse momento as apresentações das estudantes sobre os movimentos artísticos já teriam encerrado, possibilitando um amplo repertório para a turma.

Com cerca de duas semanas de antecedência da data marcada, a professora explicou como seria desenvolvida a atividade e solicitou que a turma trouxesse os materiais pertinentes. A unidade curricular possui uma sala virtual no Moodle, e ali foram disponibilizados slides de todas as aulas e dos seminários sobre movimentos artísticos apresentados pelas estudantes, servindo como fonte de pesquisa para esta atividade. Os



materiais a serem utilizados incluíam uma peça de roupa ou um acessório (camiseta, sapato, bolsa, chapéu, etc.) a ser customizado, e tesoura, cola, agulha, linha, aviamentos, pedrarias, fitas, sobras de tecidos, entre outros insumos que se aproximassem da estética da obra a ser retratada.

A atividade ocorreu conforme o processo que segue. Primeiramente, as estudantes deveriam se agrupar em duplas, com o propósito de estimular a criação coletiva e o debate. Contudo, o trabalho individual também era uma opção. Posteriormente, cada dupla teria que selecionar um movimento artístico do século XX, uma de suas obras e identificar seus princípios conceituais e estéticos. Poderiam até mesmo aproveitar-se de obras já apresentadas em sala. Essa escolha teria que acontecer previamente ao desenvolvimento da atividade em sala. Para o momento da execução, era necessário trazer uma imagem da obra escolhida, preferencialmente impressa, junto com informações sobre o movimento artístico ao qual se adere, uma peça de roupa ou acessório e os demais materiais. A escolha da peça a ser customizada também poderia levar em conta as características da obra escolhida ou de seu movimento artístico, aprofundando a relação conceitual entre arte e moda no trabalho de criação pelo viés do suporte. O próximo passo foi customizar a peça escolhida buscando aproximá-la da obra artística selecionada.

Como resultados e para fins de avaliação solicitou-se a entrega física da peça e a postagem na sala virtual (Moodle) de trabalho escrito apenas no formato digital, com imagens do produto final. A atividade criativa “Movimentos artísticos do século XX aplicados à Moda” tinha nota máxima de dez pontos (10,0), e peso dois no conjunto de avaliações do semestre. Assim, distribui-se os pontos da avaliação em critérios considerados fundamentais: coerência estética e temporal (formas, volumes, cores, estampas), valendo seis pontos (6,0); criatividade e esmero com apresentação física; valendo dois pontos (2,0); release e dados do projeto, valendo dois pontos (2,0).

Ao final do semestre a turma era formada por vinte e duas estudantes, e foram apresentados quinze trabalhos, pois algumas optaram por fazê-lo individualmente. Os movimentos artísticos poderiam ser escolhidos livremente, e dentre as equipes o resultado foi a escolha de seis correntes: três equipes com Expressionismo; uma com Impressionismo; três com Neoplasticismo/ Abstracionismo; três com OpArt; quatro com Pop Art; e uma com Surrealismo. Embora o século XX apresente uma variedade de correntes artística, notou-se uma preferência pela Pop Art, seguida do Neoplasticismo/ Abstracionismo de Mondrian, e pela Op Art. Das três equipes que abordaram o Expressionismo, duas utilizaram a obra “Noite Estrelada”, de Vincent Willem Van Gogh. E as três equipes que escolheram o Neoplasticismo/Abstracionismo optaram por obras



extremamente semelhantes de Mondrian, de fato, duas delas escolheram a mesma pintura. Destaca-se ainda que cinco equipes buscaram como inspiração obras dos movimentos artísticos que apresentaram nos seminários ao longo do semestre.

Notou-se que as formas de apropriação das obras ocorreram de duas maneiras, por sua reprodução literal como uma estampa e pela incorporação de características selecionadas no design da peça. Dos quinze trabalhos apresentados, seis realizaram a customização com a proposta de reprodução literal. Por outro lado, nove dos trabalhos promoveram a incorporação da obra de inspiração no design da peça, em um exercício de desconstrução e reconstrução.

Alinhando algumas considerações

Considerando os resultados finais e as belas idéias que surgiram, considera-se que a proposta foi bastante produtiva. Assim, pode-se pensar que se despertou algumas relações entre arte e a criação em moda, e se possibilitou a identificação de alguns movimentos artísticos.

Algumas equipes vieram bem preparadas, com a imagem impressa da obra de referência e uma variedade de materiais. Por outro lado, houveram equipes que oscilaram na escolha por não se preparem anteriormente. O fato de atrelar a obra artística a um movimento foi uma dificuldade para algumas, pois queriam trabalhar com obras mais recentes e não conseguiram identificar qual o movimento de afiliação. Contudo, a aproximação com o contemporâneo e obras mais recentes foi enriquecedora. Demonstrou que a trajetória da unidade curricular instigou as estudantes a abrirem-se para a arte e a buscar novas referências além dos modelos clássicos e consagrados. Talvez esse seja um ponto crucial a ser melhor desenvolvido em próximas edições da atividade.

Sobre as formas de apropriação das obras artísticas, entende-se que as duas maneiras praticadas podem funcionar como inovação no campo da moda. Contudo, percebeu-se um grau maior de originalidade nos trabalhos que conseguiram se apropriar dos conceitos das obras, desconstruírem suas características essenciais e reconstruí-las sobre o design da peça. A atividade certamente foi um momento de descontração que gerou leveza diante do cansaço do semestre e de uma disciplina sobretudo teórica. Outro ponto positivo foi que a atividade de criação a partir das referências estudadas



demonstrou uma aplicação prática da função da unidade curricular no curso, mostrando a potencialidade do conteúdo.

REFERÊNCIAS

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1.ed., 13.reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

IFSC- INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto Pedagógico de Curso – PPC**, Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda. Câmpus Gaspar, 10 abr. 2015. Disponível em: http://gaspar.ifsc.edu.br/images/stories/sitepdf/Ensino/ppc%20design%20moda_alterado%202016.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2017.

LIPOVETSKY, Gilles. **Império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. Tradução por Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MATHARU, Gurmit. **O que é design de moda?** Tradução Mariana Bandarra. Porto Alegre: Bookman, 2011.

Kárita Bernardo de Macedo

Professora do Instituto Federal de Santa Catarina- IFSC, área de vestuário. Possui graduação em Moda pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2011), mestrado em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2014), doutoranda em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina, da Linha Ensino de Arte (2017-em andamento).



INTERFACES ENTRE GÊNERO, SEXUALIDADE E O ENSINO DE ARTE: INTERDIÇÕES E RESISTÊNCIAS

Juliana de Lima Veloso (UFRGS)

Taís Ritter Dias (UFRGS)

RESUMO

O presente artigo se propõe a pensar nos recentes movimentos de censura e interdição das discussões que abarcam gênero, sexualidade e o corpo, nos territórios da arte e da educação no Brasil. Para tal, contextualizamos tais práticas de censura, tanto na arte, como no âmbito legislativo educacional, apontando as tramas políticas, sociais e morais que as caracterizam. No sentido de problematizar os desdobramentos desse cenário para o espaço escolar, e, especialmente, para o ensino de arte, relatamos algumas cenas que evidenciam, de um lado, o fortalecimento de discursos binários e a tentativa de silenciamento de sujeitos que escapam às normas de gênero e, de outro, práticas de resistências e a possibilidade de inscrição de outras subjetividades na escola.

Palavras-Chave: Gênero; Sexualidade; Ensino De Arte; Interdições; Resistências.

ABSTRACT

This article proposes to think about the recent censorship and interdiction movements of the discussions that cover gender, sexuality and the body, in the territories of art and education in Brazil. To this end, we contextualize such practices of censorship, both in art and in the educational legislative framework, pointing out the political, social and moral woofs that characterize them. In order to problematize the unfolding of this scenario for school space, and especially for art education, we report some scenes that show, on the one hand, the strengthening of binary discourses and the attempt to silence subjects that escape the norms of gender and, on the other, resistance practices and the possibility of enrolling other subjectivities in school.

Keywords: Gender; Sexuality; Art Teaching; Interdictions; Resistances.

Apresentação



2017, para o Brasil, foi um ano de acontecimentos importantes que afetaram diretamente a educação e o ensino de arte na escola. Dessa forma, nesse artigo será exposta a maioria dos casos de censura que aconteceram em relação à arte e ao corpo para, do chão da escola, pensarmos: *de que forma as alterações e interdições da discussão “corpo, gênero e sexualidade”, estão chegando ao ensino de arte, mais especificamente na sala de aula?*

Para tal discussão, duas vozes compõem a escrita do artigo: a primeira, da professora, artista e pesquisadora Juliana de Lima Veloso, que no atual momento se encontra fora da escola e dentro de um Programa de Pós-graduação em Educação (UFRGS) e tem se interessado pelas discussões sobre corpo, gênero e sexualidade no âmbito da educação e da arte, a partir dos disparadores “corpo e interdição” que atravessam sua própria criação artística; a segunda, da professora e pesquisadora Taís Ritter Dias, que vem se dedicando a pensar sobre os atravessamentos de gênero na escola, e, especialmente, no ensino de arte. Dessa forma, elas trazem em primeira pessoa, cada uma em diferentes contextos, o pensamento questionador que suspende a normatividade vigente para pensar a temática “corpo, gênero e sexualidade” na atual conjuntura da arte e da educação brasileira.

Nas respectivas seções *Arte como bicho papão: movimentos de interdição no cenário artístico brasileiro* e *Retirada de palavras dentro da BNCC*, Juliana faz o exercício de compilar 15 casos de interdição na arte e na educação brasileira e, posteriormente, faz um mergulho em um documento que superficialmente parece estar interessado em refletir as “necessidades, interesses, diferenças e pluralidade” da educação brasileira: a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na sequência, na seção *Cenas de subjetivação de gênero na escola: tramas entre normalizações e resistências*, Taís traz à tona algumas cenas escolares que, a partir de práticas heterogêneas, acabam por fortalecer discursos binários, com efeitos diversos para os diferentes sujeitos escolares.



Arte como bicho papão: movimentos de interdição no cenário artístico brasileiro

Lembro-me de estar na casa de amigos e começar a receber por mensagens de celular, avisos de que a página do *Facebook* do Santander Cultural² estava sendo vítima de um grande ataque de pessoas de todas as partes do país que, sem ter ido à exposição *Queermuseu – Cartografias da diferença na arte brasileira*, davam nota 0,0 estrelas, diminuindo a avaliação do museu. Quando abriu a exposição *Queermuseu*, em 15 de agosto de 2017, eu estava lá. Fui à sua abertura³ e pude ver uma exposição lotada de pessoas e obras que tratavam de um único tema em comum, a “diferença” (LOURO, 2001, p. 546) e a diversidade (a palavra “queer” poderia ser traduzida como “estranho”, “estranheza” e, assim, aquilo que é diferente e diverso). A exposição, que se propunha a tratar da diversidade sexual, religiosa e cultural, não foi bem vista e nem aceita aos olhos de milhares de pessoas que não foram à exposição, mas que se sentiram ofendidas ao tomarem para si o posicionamento em vídeo⁴ de um membro do MBL⁵. Termos como “zoofilia”, “pedofilia” e “pornografia” foram utilizados para definir e relacionar as obras ao fato de que elas poderiam estar incitando e incentivando o público espectador e, assim, também as crianças.

As “tradicionais famílias brasileiras”, as “famílias de bem”, como se autointitulam, aderiram ao chamado de protegerem as suas proles dos males das exposições de arte unindo-se a uma milícia, o MBL, que, por sua vez, ambiciona um “projeto de poder”, como é bem evidenciado por Eliane Brum (2017). Conforme a autora, estas milícias demonstram que tem a capacidade de “se comunicar com as massas e, portanto, de influenciar tanto eleitores quanto odiadores, num momento histórico em que estas duas identidades se confundem⁶”. Assim, esse movimento—que deixa de usar a “bandeira da ‘corrupção’” porque, dessa forma, ficariam as luzes de serem sempre “tachados de ‘conservadores’ e ‘liberais’” – descobre que “temas ‘morais’ são uma excelente moeda de barganha” (BRUM, 2017), passando a atacar a arte como inimiga.



A partir de então, 15 casos de censura à arte foram divulgados no ano de 2017, os quais considerarei para este artigo (13 deles são apresentados na imagem abaixo e os outros dois serão discutidos dentro da educação). Em sua edição 37, a revista Select emitiu uma matéria⁷ sobre alguns casos e tentativas de censura à arte, trago-os aqui, e outros mais, pois os considero como um dado numérico expressivo para questionarmos e pensarmos: quais as condições para acontecerem esses movimentos de censura à arte?

INTERDIÇÃO E CENSURA NO CENÁRIO ARTÍSTICO DO BRASIL (2017)

- 1 - 10 de agosto, Sorocaba (SP), vereador Pastor Luis Santos protocola requerimento solicitando à prefeitura que retirasse o grafite da artista Pannela Castro por se assemelhar a uma vagina, o requerimento foi arquivado;
- 2 - 10 de setembro, Porto Alegre (RS) fechamento antecipado da exposição “Queermuseu – Cartografias da diferença na arte brasileira” pela própria instituição promotora, Santander;
- 3 - 14 de setembro, Campo Grande (MS), três deputados estaduais registram boletim de ocorrência alegando que a obra “Pedofilia”, que integrava a exposição “Cadafalso” da artista Alessandra Cunha no Museu de Arte Contemporânea, fazia apologia e incentivo à pedofilia, a obra foi confiscada pela Delegacia Especializada de Proteção à Criança e ao Adolescente, no dia seguinte foi devolvida sob acordo de classificação etária de 18 anos para a exposição;
- 4 - 15 de setembro, Jundiaí (SP), uma ação promovida por uma advogada, foi acatada pela justiça impedindo a realização da peça de teatro “O Evangelho Segundo Jesus, Rainha do Céu”, que traz no papel de Jesus a atriz transexual Renata Carvalho;
- 5 - 18 de setembro, Porto Alegre (RS), advogado entra na justiça pedindo a proibição da peça de Renata Carvalho, juiz nega o pedido;
- 6 - 27 de setembro, São Paulo (SP), manifestações em redes sociais e na rua contrárias à performance “La Bête” de Wagner Schwartz, ao viralizar na internet um vídeo de uma criança encostando nas mãos e nos pés do artista nu deitado no chão, manifestantes agridem funcionário do MAM alegando pedofilia;
- 7 - 30 de setembro, São Paulo (SP), prefeito se manifesta em rede social contrário à performance de Wagner Schwartz e à exposição Queermuseu após o Ministério Público de São Paulo abrir inquérito para investigar as acusações da performance;
- 8 - 1º de outubro, prefeito do Rio de Janeiro manifesta-se contrário ao interesse do Museu de Arte do Rio (MAR) em receber a exposição Queermuseu;
- 9 - 5 de outubro, Belo Horizonte (MG), outro pedido de suspensão à peça de Renata Carvalho por três advogados, juíza nega solicitação;
- 10 - 5 de outubro, Belo Horizonte (MG), a exposição “Faça Você Mesmo Sua Capela Sistina” de Pedro Moraleida recebe manifestantes que tentam impedir a entrada de visitantes na exposição, alegando que a mesma incitava a pedofilia;
- 11 - 17 de outubro, Fortaleza (CE), dois desenhos da artista Simone Barreto são solicitados a serem substituídos ou retirados pela Universidade de Fortaleza que sediava a mostra XIX Unifor Plástica;
- 12 - 19 de outubro, São Paulo (SP), MASP pela primeira vez proíbe entrada de menores de 18 anos à exposição “Histórias da Sexualidade”, depois de quase três semanas volta atrás;
- 13 - 10 de dezembro, Sorocaba (SP), o grafite de Pannela Castro é pintado de cinza em acordo entre secretário de Cultura e promotor de Justiça por alegação de que a obra não seguiu fielmente o seu esboço.

- 1 - <https://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/vereador-ve-gentilia-feminina-em-grafite-e-pede-que-artista-se-retrate-para-causar-ghtml>
- 2 - https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/11/politica/1505164425_555184.html
- 3 - <https://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/obra-de-arte-apreendida-e-retirada-de-delegacia-pelo-secretario-de-cultura-de-ms-ghtml>
- 4 - <https://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/justica-de-jundiai-proibe-peca-teatral-que-traz-jesus-como-mulher-transgenero-ghtml>
- 5 - <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/juiz-nega-pedido-de-proibicao-de-peca-teatral-com-jesus-transgenero-em-porto-alegre-ghtml>
- 6 - <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/o-nu-esta-em-todos-os-museus-do-mundo-e-nao-deveria-causar-choque-diz-curador-do-mam>
- 7 - <https://veja.abril.com.br/politica/doria-diz-que-performance-no-mam-e-uma-afrenta-a-liberdade/>
- 8 - https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/04/cultura/1507068353_975386.html
- 9 - <https://www.uai.com.br/app/noticia/teatro/2017/10/05/noticias-teatro,214667/justica-nega-liminar-que-tentou-proibir-peca-em-belo-horizonte.shtml>
- 10 - <https://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/expulsoes-de-pedro-moraleida-ja-vista-por-mais-de-sois-mil-pessoas-e-alvo-de-protestos-em-bh-ghtml>
- 11 - <https://www.opovo.com.br/vidaarte/2017/10/universidade-interfere-em-desenho-de-mulheres-suas-e-artista-cearense.html>
- 12 - <https://revistacult.uol.com.br/home/historia-sexualidade-classificacao-indicativa-censura/>
- 13 - <https://oglobo.globo.com/cultura/artes-visuais/ninguem-ve-obeliscos-de-sorocaba-como-simbolos-falcos-protesta-grafiteira-censurada-22178665>

J.V. Janeiro 2018

Imagem1. Interdição e censura no cenário artístico do Brasil (2017)



Fica explícito ao investigar quem são os agentes que movem as ações e protocolam pedidos de proibição e fechamento de exposições, mostras e apresentações: advogados, vereadores, deputados, promotores da justiça, juízes e até prefeitos, que deixam de lado o estado laico e assumem posições conservadoras, onde o bem e o mal se polarizam agora na arte e naqueles que fazem a “justiça” com suas canetas. Contudo, o que parece ser uma censura à arte, por suas “temáticas perigosas” e “ofensivas”, fica ainda pior quando chega às instituições de educação, como o caso já exposto na Universidade de Fortaleza. Também em setembro de 2017, a UERGS de Montenegro (RS) se pronunciou em carta de apoio⁸ à Fundação Municipal de Artes de Montenegro(FUNDARTE), após polêmica gerada pela exposição *Quando eu me desloco eu costuro a cidade*, obra que caracteriza a pesquisa de mestrado de Fabrício Rodrigues. Todos os movimentos acima citados geram uma força de caráter político que se invisibiliza pelos discursos midiáticos e polêmicas superficiais.

É quando vemos um caso de afastamento, pela Secretaria de Educação do Paraná, de uma professora de artes e do diretor de uma escola pública⁹– por causa de uma exposição de arte dos alunos do 3º ano do Ensino Médio da própria escola que discutia assuntos como o aborto, o suicídio e a pedofilia envolvendo a igreja – que fica explícito que o monstro da vez são as abordagens de temas “morais”, seja no museu ou na escola. Acontece que por trás das pessoas que acreditam estar “protegendo as criancinhas”, há grupos “explorando a boa fé” e “incitando a indignação alheia” como manobra no “jogo eleitoral”, é o que relata em entrevista à Folha de São Paulo¹⁰ a professora e pesquisadora Ivana Bentes. Na entrevista, ela também expõe o método desses grupos de “criminalizar” a arte, “descontextualizando as obras, as propostas e ficando com as imagens na sua literalidade, apresentadas em fragmentos”.

As condições que permitem toda essa manobra enrustida de monstro, que chega às instituições universitárias e à escola, é um certo medo de tratar das discussões sobre o



corpo, gênero e sexualidade. É um medo da fala e da palavra, dos significados que elas revelam e apontam. É um medo que se transforma em covardia e ataca a diversidade e o pluralismo, porque esses não tem medo de serem o que são. Um medo que está censurando corpos, identidades e subjetividades, que afrontam o pensamento crítico e denunciativo que a arte e a educação são capazes de fazer. É um medo em forma de abuso de poder que censura, proíbe e tira a legitimidade da arte e da educação. Por fim, é um medo de que a redoma da fé e dos bons costumes seja quebrada e exponha as suas vísceras¹¹.

Foi percebendo todos esses casos, e outros mais que se sucederam no ano de 2017¹², que vi a necessidade de olhar, não só com mais atenção para as medidas que se tomaram às pressas em relação às alterações e aprovações da BNCC, as quais ferem direitos e conquistas no âmbito da arte e educação, mas também às vozes que resistem dentro das salas de aula. Pois, apesar de movimentos em defesa da arte como o #342artes¹³, que ganhou reconhecimento entre artistas nacionais e internacionais, o Brasil ainda esquece que a luta pelos direitos à livre expressão também se encontram dentro da educação. A censura que acontece na arte também está dentro da escola, nos corpos dos jovens, nos discursos binários que oprimem as diferenças e na explícita falta da discussão sobre “corpo, gênero e sexualidade”.

Retirada de palavras dentro da BNCC

Após a aprovação da 4ª versão da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e a ABC (Associação Brasileira de Currículo) emitem uma nota pública declarando que a aprovação “afronta a condição de democracia para gestão e currículos além de abduzir a pluralidade dos conhecimentos escolares e desqualificar o trabalho docente”¹⁴, o que deixou a comunidade de pesquisadores e professores da educação em alerta. Foi a partir



de denúncias como esta, e dos documentos de consulta disponibilizados pelo MEC¹⁵, que enxerguei no documento de ajustes da 3ª versão da Base, linhas e riscos que excluía e incluía palavras e frases¹⁶.

Assim, ao fazermos o exercício com Gallo (2015) de “pensar a educação de outros modos com Foucault”, de sair do “aquário” como propõem Aquino (2012) e de “pensar e habitar a escola/educação” de outros modos, como vêm propondo as pesquisas do grupo de pesquisa ArteVersa¹⁷, mergulho dentro dos quatro documentos da BNCC disponíveis para consulta pública, para procurar onde e como habitam as discussões sobre o corpo. Nesta investigação, visei encontrar quantas vezes e observar em que contexto as palavras “corpo, gênero e sexualidade” aparecem nas quatro etapas de construção do texto da Base.

Como professora, artista e pesquisadora da área de artes, direciono meu olhar para fazer o mesmo exercício de investigação dentro da disciplina Arte. Para melhor exemplificar a constatação da qual cheguei sobre a presença dessas palavras, realizei uma imagem com duas tabelas, uma buscando as palavras no texto geral (BNCC GERAL) e a outra apenas na disciplina de Arte (BNCC ARTE). Para essa busca, utilizei a ferramenta “localizador” do próprio *Adobe Reader*, abrindo manualmente cada termo e analisando o contexto em que se encontrava no texto e quantas vezes se repetia.

Dessa forma, em legenda com cores estão as palavras divididas por grupos, sendo laranja as palavras: corpo, corpos, corporal e corporais (apenas quando se refere ao corpo humano); roxo: gênero e gêneros (no que toca a discussão sobre a construção de diferenças sociais e culturais); verde: sexualidade, sexualidades, sexo, sexos, sexuais, sexual (essa também é considerada apenas no âmbito das construções sociais e culturais); e cinza: um quarto grupo que será utilizado como comparativo apenas nos dados da BNCC GERAL. Nela, estão as palavras “gênero e gêneros” nas suas demais concepções dentro da Base, como, por exemplo, “gênero literário” e “gêneros textuais”.



BNCC GERAL

SEXUALIDADE

GÊNERO

CORPO

1ª etapa 1ª versão: SETEMBRO 2015

2ª etapa 2ª versão: MAIO 2016

3ª etapa 3ª versão: ABRIL 2017

4ª etapa 3ª versão com ajustes: DEZEMBRO 2017

CORPO 38 82 73 65
CORPOS 2 3 0 0
CORPORAL 34 73 43 48
CORPORAIS 87 157 93 87
GÊNERO 16 39 19 0
GÊNEROS 0 0 0 0
SEXUALIDADE 5 13 6 3
SEXUALIDADES 0 0 0 0
SEXO 2 2 3 3
SEXOS 0 0 0 0
SEXUAIS 0 1 1 0
SEXUA 2 4 6 0
OUTROS GÊNEROS 8 24 61 269

BNCC ARTE

SEXUALIDADE

GÊNERO

CORPO

1ª etapa 1ª versão: SETEMBRO 2015

2ª etapa 2ª versão: MAIO 2016

3ª etapa 3ª versão: ABRIL 2017

4ª etapa 3ª versão com ajustes: DEZEMBRO 2017

CORPO 11 31 13 9
CORPOS 0 0 0 0
CORPORAL 2 2 4 4
CORPORAIS 5 13 7 5
GÊNERO 1 2 2 0
GÊNEROS 0 0 0 0
SEXUALIDADE 1 4 6 0
SEXUALIDADES 0 0 0 0
SEXO 0 0 0 0
SEXOS 0 0 0 0
SEXUAIS 0 0 0 0
SEXUAL 2 0 0 0

Imagem2. Tabelas BNCC GERAL e BNCC ARTE

Como se pode ver na BNCC GERAL, as palavras do grupo Sexualidade, por exemplo, se reduzem a aparecer oito vezes na última versão aprovada pelo MEC e, dessas aparições, seis se encontram dentro da disciplina Ciências, sendo a sexualidade sugerida como abordagem apenas nos anos finais: “Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária.” (MEC, 2017, p.325).

O que me incomoda e faz pensar: seria mesmo de interesse e relevância social apenas nessa faixa etária? Crianças não aprendem sobre sexualidade desde pequenas? Se a “sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos”, podemos constatar, então, que ela não é algo da qual possamos nos “despir” ou nos “desligar”, da mesma



forma que não podemos nos desfazer de nosso corpo, jogando-o fora (LOURO, 2014, p. 85).

Contudo, parece que a versão aprovada da Base só dá margem à discussão sobre sexualidade no âmbito da ciência, por exemplo, quando aparece junto do objeto de conhecimento “mecanismos reprodutivos”(MEC, 2017, p. 346), sugeridos para o 8º ano do Ensino Fundamental. Assim, o tema “sexualidade” ganha um único sentido dentro de toda a Base: o de que falar sobre sexualidade só cabe à ciência. É a ciência que possuiria “verdades” para falar sobre o tema e ensiná-lo aos jovens. E aqui pensemos com Tomaz e Guacira que se “a seleção dos conhecimentos é reveladora das divisões sociais e da legitimação de alguns grupos em detrimento de outros” (LOURO, 2017, p.89), a palavra sexualidade, que tinha na sua 2ª etapa da Base 13 citações (citada uma vez na Educação Infantil e nas demais em disciplinas como Língua Estrangeira, Arte e até mesmo Ensino Religioso), hoje na versão final ela volta a ser um conhecimento da área da ciência. “Excluindo” a discussão das outras áreas e disciplinas, velando a discussão sobre o tema com a cortina da saúde, mas não só, ao centralizar essas discussões na ciência, há um movimento de conservação que faz voltar e legitimar ideias de “natureza e biologia” fixando, por exemplo, a divisão naturalizada dos gêneros.

Se com as palavras “sexualidade/s”, “sexual/ais”, e “sexo/s” aconteceu uma grande supressão, com as palavras “gênero” e “gêneros” – quando cabia junto delas “questões de gênero”¹⁸ e “corpo e sexualidade” – na última correção feita pelo CNE, ganham uma enorme aparição de 269 vezes, com maior ênfase na Língua Portuguesa, nos gêneros gramaticais, literários e de escrita. Em outras palavras, a discussão que caberia à construção social e cultural dos gêneros fica explicitamente excluída. Contudo, essa censura visível no documento não impede a emergência dos temas dentro da sala de aula.

O que nos parece importante aqui, é pensarmos como as censuras à arte e à educação - que vemos nas exposições de arte e na BNCC - acabam por fortalecer os



discursos binários como algo ‘normal’, como algo a ser naturalizado. Nesse sentido, trazemos à tona, na sequência do presente artigo, algumas cenas escolares, nas quais tais discursos são reiterados mediante práticas heterogêneas, e com efeitos diversos.

Cenas de subjetivação de gênero na escola: tramas entre normalizações e resistências

Na escola, são muitas e diferentes as formas pelas quais os binarismos e as suas normas atualizam-se e são vigiados, assim como são inúmeros e intensos os estranhamentos e, não raras, as punições ao que escapa e afasta-se do que se convencionou chamar de natural. Como pesquisadora e professora da disciplina de Arte¹⁹, venho me debruçando sobre esses incontáveis atravessamentos de gênero na escola, e, especialmente, no ensino de arte. Sobretudo, tenho me debruçado sobre as improváveis práticas de resistências²⁰ (FOUCAULT, 2014), que insistem em emergir, recusando o desejo – vigente no cenário político atual – de normalização e eliminação de qualquer ambiguidade de gênero e sexualidade do espaço escolar. Com intuito de problematizar como essa trama complexa de censura e interdição, da qual tratamos anteriormente, pode incidir sobre a escola e sobre o ensino de arte, trago algumas cenas - vivenciadas por mim ou por pesquisadores da área - as quais indicam o fortalecimento de discursos binários no âmbito escolar.

Entretanto, à que precisamente nos referimos quando falamos em binarismos? É relevante demarcarmos que as polarizações homem/mulher, entre tantas outras existentes, remetem a uma lógica binária de organização da cultura ocidental. Certas correntes feministas – especialmente a partir dos escritos de Joan Scott (1995) – empenharam-se em apontar como o binarismo foi historicamente empregado visando fixar identidades antagônicas entre feminino e masculino, objetivando-as a partir de uma série de características opostas e que frequentemente desfavoreceram as mulheres. No



pensamento dicotômico está implicada a relação de superioridade de um termo sobre o outro, em que se revela a primazia do primeiro elemento sobre o segundo: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual, teoria/prática, ciência/ideologia, razão/sentimento (SILVA, 2000).

No que concerne às relações de gênero, o binarismo informa que certas características são inerentemente masculinas (razão, produção, virilidade, independência, agressividade, estabilidade) e, como contraponto, outras são femininas (emoção, reprodução, castidade, submissão, delicadeza, instabilidade). Tal lógica binária, tem sido replicada também no âmbito da história da arte com intuito de “reforçar a divisão sexual como base para os valores estéticos” (CHADWICK, 1990, p. 8-9). São diversas as autoras (CHADWICK, 1990; MAYAYO, 2003; SIMIONI, 2010) que evidenciam como frequentemente aquelas obras cujas características remetem ao feminino e à feminilidade (obras que se caracterizam pela delicadeza, pelo aspecto decorativo e ornamental) são consideradas previamente depreciativas e de segunda mão. Igualmente, o princípio dualista de gênero atribuiu certos temas e gêneros pictóricos às mulheres artistas (cenar domésticas, natureza-morta, retratos), enquanto outros seriam destinados aos artistas homens (pinturas históricas, nu artístico, paisagem). Também convém assinalar como os afazeres domésticos (costura e bordado) e a produção artesanal foram historicamente desvalorizados, dentre outras razões, por serem criações associadas ao feminino (SIMIONI, 2010).

Uma cena escolar - conectada à ideia de que certas produções artísticas e artesanais são inerentes ao feminino e, logo, incompatíveis ao ideário de masculinidade mais valorizado socialmente - é trazida por Fernando Seffner (2011). A cena é, a um só tempo, perturbadora e sintomática. Os pais de um aluno, insatisfeitos com os excessivos estímulos e elogios que os/as professores/as faziam às habilidades artísticas do filho, transferem-no para outra escola. O “guri gostava de pintar, fazer desenhos, cartazes e tinha até organizado uma mostra de pintura e de panos bordados nos corredores da



escola” (SEFFNER, 2011, p. 665), atividades que os pais julgavam não condizer com o comportamento de um menino normal. Para a nova escola, os pais exigiam que “até o final do ano [o] guri esteja desenhando menos borboletas e jogando mais futebol” (SEFFNER, 2011, p.665-666 [modificações minhas]).

O que a escola, os/as professores/as e os/as alunos/as aprendem com essa cena? Dentre muitas, uma das lições é que a escola deve reforçar identidades hegemônicas, recusar o que transborda as normas, sob pena da interferência familiar. Os/as alunos/as, por seu turno, aprendem que devem silenciar, ‘endireitar’ os/as desviantes e, dependendo do caso, a si mesmo. Com muitas e diferentes reações, renovam-se e deslocam-se para o ambiente escolar as oposições travadas no campo artístico: pintar, bordar, desenhar borboletas, a própria natureza feminina materializada. Nessa cena relatada por Seffner, contudo, chama a atenção o fato de que a escola valorizou uma identidade de gênero não-hegemônica, o que nem sempre ocorre. Por vezes, a escola, as práticas e os discursos que a medeiam contribuem para reforçar o princípio de que “haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade” (LOURO, 2003, p. 43). Resta-nos pensar: como as censuras e interdições que têm adentrado o espaço escolar atualmente, podem intensificar a ideia de que algumas identidades são mais legítimas, enquanto outras são ilegítimas, abjetas, doentias? Ou: como, munidos dos discursos em voga sobre os perigos da arte, a “família de bem” pode intervir no espaço escolar buscando corrigir desvios de gênero e sexualidade?

Em uma das “cenas de subjetivação” (SALIH, 2015, p. 22) de gênero que experimentei como docente, pude notar o quanto determinados atributos vão sendo habilmente incrustados aos gêneros, em práticas supostamente ingênuas. Em uma aula que tive com os/as pequenos/as (alunos/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental) para substituir uma professora que estava de folga, uma das atividades deixadas por ela partia da divisão naturalizada entre os gêneros. Eram desenhos prontos para colorir, sendo que as meninas deveriam colorir o desenho de uma menina cuidando de sua



boneca, e os meninos, o de um menino brincando com seu carrinho. São imagens banais até um certo ponto, devido a sua constante presença nos anos iniciais, e não raro nas aulas de arte. Mas cabe interrogar que subjetividades estão sendo propostas e coloridas por eles? O que eles expressam sobre “modos adequados, legítimos e normais” para que meninos e meninas constituam a si mesmos/as? Como induzem as crianças a não ultrapassarem os seus rígidos contornos?

Desenhos que mimetizam o cuidado materno e a domesticidade. Desenhos que sinalizam que os objetos da atenção masculina são externos ao ambiente familiar. A menina doce, comedida em seus gestos e vestimentas, o menino expansivo, pouco se importa com a aparência, brinca e se suja no chão. Por certo, eles fixam e prescrevem condutas instauradas e reforçadas por incontáveis instâncias sociais e culturais. São condutas passíveis tanto de serem negadas, (como se viu no caso descrito por Seffner) quanto incorporadas pelos alunos e alunas, pois:

Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens — reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente. (LOURO, 2003, p.61).

Na última cena que compartilho aqui, não pude deixar de ficar perplexa com a profunda violência simbólica e seus desdobramentos na vida dos sujeitos escolares. Contrapondo-se ao relato de Seffner (2011), na qual a escola não apenas acolhe, mas também promove afirmativamente identidades de gênero não-hegemônicas, presenciei uma conversa informal na escola, na qual duas professoras comentavam sua tentativa frustrada de “refeminilização” de uma aluna. Tratava-se de uma aluna negra, lésbica, com defasagem idade-série, cujo comportamento/corpo não se enquadrava dentro das normas hegemônicas do feminino. As estratégias de “refeminilização” relatadas pelas professoras envolveram a ida a um salão de beleza e a aquisição de roupas ‘femininas’. Evidentemente, não se trata aqui, de culpabilizar as ações das professoras, uma vez



estas que fazem parte de uma rede complexa de relações e discursos, onde tais práticas são possíveis e até desejadas, como podemos identificar no relato de Seffner (2011).

Ainda assim, tal tentativa de “refeminilização” ou correção de gênero, nos permite entrever alguns aspectos no que tange às identidades de gênero: elas precisam ser constantemente vigiadas e fiscalizadas, logo, não são inatas ou biologicamente constituídas, antes, são aprendidas e incorporadas no curso do tempo, por meio de complexas tecnologias institucionais e dinâmicas socioculturais, das quais a escola é peça fundamental. De outro lado, tal cena, bem como aquela comentada por Seffner, nos permite vislumbrar que a escola pode ser também espaço de inscrição de subjetividades alternativas, que resistem às regulações heteronormativas, seja no corpo da jovem/negra/lésbica que desobedece à tentativa de correção de gênero/sexualidade, seja no corpo do menino que se recusa a exercer atividades naturalizadas como masculinas, seja na escuta dos professores(as) a esses escapes e sua postura crítica frente a eles.

Considerações finais

De fato, as políticas de ódio que minam o tempo atual, desembocam na escola. Discursos e práticas que em um outro contexto poderiam parecer inaceitáveis, agora ganham eco e legitimidade. Tentativas de correção de gênero, como as descritas anteriormente, não apenas deixam de ser vistas como práticas de violência simbólica, mas são entendidas como tarefa cabível e até esperada por parte da escola. Afinal, os ruídos e murmúrios dos “empreendedores morais” (MISKOLCI & CAMPANA, 2017, p. 730) não deixam esquecer: na escola há apenas espaço para as identidades normativas! Meninos são meninos, meninas são meninas! Qualquer escape e desacato à norma deve ser silenciado ou corrigido.



Talvez o que fizemos nesse artigo, possa ser visto como um exercício e um movimento de tomar “uma distância estratégica em relação à luminosidade cegante dos discursos em voga” (AQUINO, 2012 p. 138) para pensar e suspender os discursos e verdades que surgem em nosso tempo de interdições à arte e à educação. O que, daqui por diante, faz com que nós, sujeitos da arte e da educação, tenhamos que adotar “uma atitude vigilante e contínua” que esteja interessada e comprometida em “desestabilizar e problematizar” aquilo que não suspeitamos, que estamos conformados a tratar como “natural”, para que sejamos capazes e tenhamos disposição de “interferir nos jogos de poder” (LOURO, 2014, p.90).

Dessa forma, o que propusemos foi mostrar o quão presente neste tempo está a interdição da discussão sobre o corpo, gênero e sexualidade, para além dos fechamentos de exposições de arte: está dentro da educação e de seus discursos, nos corpos dos sujeitos que habitam a escola, nas discussões sobre gênero e sexualidade suprimidas em forma de texto e palavras na construção da BNCC; está nas cenas escolares, nas tentativas de “correção”, nas práticas “ingênuas” que subjetivam e conservam as noções binárias de gênero.

Notas

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36402>

²<https://www.facebook.com/SantanderCultural/>

³Cabe ressaltar que até mesmo na abertura da exposição houve uma manifestação por parte de artistas LGBTQs que não se sentiram representados/as pela exposição. Ou seja, mesmo uma exposição que ainda falava de minorias, não representava todas as marginalidades. Foram lançados do segundo piso do museu, centenas de panfletos com dizeres denunciativos à exposição.

⁴<https://www.youtube.com/watch?v=rIMwRKHQh2A>

⁵O Movimento Brasil Livre se diz uma organização não governamental de ativismo liberal. Em seu site, não há uma definição de “quem são”, mas em sua página inicial promovem dois vídeos que apontam inimigos e heróis, mentiras e verdades, fazendo relações com imagens de pessoas públicas, artistas famosos e pessoas desconhecidas.

⁶https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/18/opinion/1505755907_773105.html



⁷<https://www.select.art.br/censura-moralismo-contrarte/>

⁸<http://www.uergs.rs.gov.br/nota-publica-em-apoio-a-fundarte>

⁹<https://cut.org.br/noticias/pr-sindicato-exige-retorno-de-diretor-e-professora-afastados-por-causa-de-exposi-c013/>

¹⁰<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2018/01/1948124-o-ataque-as-artes-e-subproduto-de-linguagem-politicos-diz-teorica.shtm>

¹¹ Como fez o jornal Boston Globe em 2002, ao denunciar casos de abuso sexual de menores por membros da Igreja Católica. Ou, como na fala de Eliane Brum: “Ao denunciar a arte e os artistas como ‘pedófilos’, o que se produz é o apagamento de um fato bastante incômodo: o de que a maioria das crianças violadas é violada por familiares e conhecidos. Pelo menos um quarto dos casos de violação de crianças tem como autor pais e padrastos. Ocorre, portanto, naquilo que a bancada da Bíblia tenta vender como a única família possível, formada por um homem e por uma mulher.” (Idem nota 6).

¹² Não há mais espaço para esses casos no presente artigo, mas também trago como casos importantes a serem levados em conta, o caso que ficou conhecido como “Cura Gay” que foi a tentativa de liberar os psicólogos para usarem da Terapia da Reorientação Sexual, Terapia de Conversão ou Terapia Reparativa. Mais informações disponíveis em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/12/15/juiz-libera-cura-gay-solicitada-por-paciente-e-diz-que-conselho-estimula-discriminacao.htm>. E também os ataques em forma de manifestações que a filósofa e pesquisadora Judith Butler sofreu ao visitar o Brasil em 2017. Informações disponíveis em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/11/07/politica/1510085652_717856.html

¹³<https://catracalivre.com.br/geral/cidadania/indicacao/artistas-se-unem-na-campanha-342artes-contracensura/>

¹⁴ Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/anped-e-abdc-lamentam-aprovacao-da-bncc-pelo-cne>

¹⁵<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> e <http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio>

¹⁶<http://media.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/12/05/4-bncc-arte-edfisica-linguagem-29-11-17.pdf>

¹⁷<https://www.ufrgs.br/artevera/>

¹⁸ Por exemplo, em uma busca rápida na 2ª versão da Base, o termo “questões de gênero” aparece dez vezes. <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>

¹⁹ Há cerca de quatro anos atuo como professora nomeada da disciplina de Arte no município de Santo Antônio da Patrulha (RS), pela rede pública estadual, junto a turmas do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

²⁰ As relações de poder e as práticas de resistência, no que concerne à interface gênero e ensino de arte, foram investigadas na dissertação que defendi junto ao PPGEDU(UFRGS) em 2017, intitulada *Ensino de arte e feminismos: urdiduras entre relações de poder e resistência*.



REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa. Disjunção, dispersão e dissensão da educação contemporânea. In: SARAIVA, Karla, MARCELLO, Fabiana de Amorim (orgs.). **Estudos culturais e educação: desafios atuais**. Canoas, RS: ULBRA, 2012. p. 137-156.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC apresentação versão. Brasília, DF, 2015. Disponível em:<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC 2ª versão. Brasília, DF, 2016. Disponível em:<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC 3ª versão. Brasília, DF, 2017. Disponível em:<http://media.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/12/05/4-bncc-arte-edfisica-linginglesa-29-11-17.pdf>

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC 3ª versão corrigida. Brasília, DF, 2017. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf

CHADWICK, Whitney. **Women, art, and society**. Londres: Thames and Hudson, 1990.

DIAS, Taís Ritter. **Ensino de arte e feminismos: urdiduras entre relações de poder e resistências**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A história da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz&Terra, 2014.

GALLO, Silvio. Pensar a escola *com* Foucault: além da sombra da vigilância. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio. (Org.). **Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir**. 1ª ed. São Paulo: Livraria da Física, 2015, v. , p. 427-449.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ª ed. Editora Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. In: **Revista Estudos Feministas** [online]. 2001, vol.9, n.2, pp.541-553. ISSN 0104-026X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>.



MAYAYO, Patricia. **Historias de mujeres, historias del arte**. Madrid: Cátedra, 2003.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. In: **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, set/dez., 2017, p. 725-747.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação & Realidade**, v. 20 n.2, 1995, p. 71-99.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. In: **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n 2, 2011, p. 561-572.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da Identidade e da Diferença. In: _____. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Editora Vozes, 2000.

SIMIONI, Ana Paula. Bordado e transgressão: questões de gênero na arte de Rosana Paulino e Rosana Palazyan. In: **Proa: Revista de Antropologia e Arte**, vol.1, n. 2, 2010. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/proa/ArtigosII/anasimioni.html>.

Juliana Veloso

Licenciada em Artes Visuais (UFRGS) e Mestranda em Educação (UFRGS). Foi professora na escola de artes Lola-Ufus em Porto Alegre e também atuou na rede pública estadual dos municípios de Criciúma e Içara, Santa Catarina. Participa do ARTEVERSA - Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência (UFRGS/CNPq) - e GPA - Grupo de Pesquisa em Arte (GPA/CNPq).

Taís Ritter Dias

Licenciada em Artes Visuais (UFRGS) e Mestra em Educação (UFRGS). É professora de Arte na rede pública estadual, no município de Santo Antônio da Patrulha, Rio Grande do Sul. Participa do ARTEVERSA - Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência (UFRGS/CNPq).



OLHARES PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: ENTRE RECORTES, RASGOS E COSTURAS

Édina Regina Baumer – UNESC

Luiz Eduardo Uggioni de Azevedo – UNESC

Talia Jeremias – UNESC

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compartilhar uma experiência da terceira fase do Curso de Artes Visuais – Licenciatura, da UNESC, no primeiro semestre de 2017. Na formação inicial dos professores de Arte, tem-se desenvolvido proposições como esta (ensino e pesquisa) que trata da inclusão da pessoa com deficiência. Na experiência os(as) acadêmicos(as) deveriam apresentar uma produção artística que representasse a pessoa com deficiência; o que se desdobrou também na apresentação de artistas com deficiência e espaços culturais que oportunizam a fruição de pessoas com deficiência. Como resultado este estudo aponta o cenário histórico e cultural das pessoas com deficiências, evidenciando a necessidade de se pensar, cada vez mais, sobre o papel da arte como promotora de pensamentos acerca da inclusão.

Palavras-chave: Pessoa Com Deficiência. Produção De Arte. Inclusão. Formação De Professores.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo compartir una experiencia de la tercera fase del Curso de Artes Visuales - Licenciatura, de la UNESC, en el primer semestre de 2017. En la formación inicial de los profesores de Arte, se han desarrollado proposiciones como ésta (enseñanza e investigación) que trata de la inclusión de la persona con discapacidad. En la experiencia los (as) académicos (as) deberían presentar una producción artística que representase a la persona con discapacidad; lo que se desdobló también en la presentación de artistas con discapacidad y espacios culturales que oportunizaron la frucción de personas con discapacidad. Como resultado este estudio apunta el escenario histórico y cultural de las personas con deficiencias, evidenciando la necesidad de pensar, cada vez más, sobre el papel del arte como promotora de pensamientos acerca de la inclusión.

Palabras clave: Persona Con Discapacidad. Producción De Arte. Inclusión. Formacion De Profesores.



Entre outras determinações para o Ensino Superior, a LDB n. 9.394/96 orienta em seu artigo 43 que uma das finalidades da educação superior é “[...] III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;”. (LDB n. 9.394/96). Sobre esse fundamento se construiu este estudo assim como muitas ações se desenvolvem no campus da Universidade do Extremo Sul Catarinense, a fim de contribuir com a formação de novos profissionais e com a construção de uma sociedade melhor para todos.

Em especial nos cursos de formação de professores, as iniciativas vão ao encontro dos princípios apontados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Um desses princípios afirma a necessidade da “[...] compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais. (BRASIL, artigo 5º, inciso XI). Acreditamos que a inclusão da pessoa com deficiência ainda é um tema pouco discutido em nosso meio, daí a necessidade de proposições em sua direção.

Este artigo tem o objetivo compartilhar uma experiência de pesquisa e ensino desenvolvida na terceira fase do Curso de Artes Visuais – Licenciatura, da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, no primeiro semestre do ano de 2017. Tal experiência iniciou-se com a proposta feita pela professora aos acadêmicos(as), onde deveriam apresentar uma produção artística visual que representasse a pessoa com deficiência; o que se desdobrou também em outros aspectos, como a apresentação de artistas com deficiência e espaços culturais que oportunizam a fruição de pessoas com deficiência. A pesquisa partiu da leitura do texto de Reily (2011), ‘Retratos urbanos de



deficiência’, que chamou a atenção dos acadêmicos e acadêmicas para a representação da pessoa com deficiência por alguns artistas em alguns períodos históricos.

Assim, individualmente, os estudantes desenvolveram suas pesquisas ao mesmo tempo em que procuravam um referencial teórico para conhecer brevemente o pensamento de inclusão da pessoa com deficiência ao longo dos séculos. A tarefa consistia em escrever sobre a trajetória do pensamento de respeito e inclusão sobre a pessoa com deficiência, além de apresentar uma produção de arte visual que se relacionasse com a questão da pessoa com deficiência. Com a conclusão das tarefas, os acadêmicos e acadêmicas apresentaram suas descobertas promovendo um enriquecedor período de debates que resultou na sensibilização da turma com relação ao tema.

A professora, disposta a ler os escritos da turma e verificar inserção da produção de arte visual nessa escritura, debruçou-se a avaliar os trabalhos e alguns deles destacaram-se pela sistematização das ideias e pelos novos temas que abordaram, em relação ao que já havíamos discutido em sala de aula. Assim nasceu a proposta de uma publicação que pudesse registrar a experiência – a qual posteriormente intitulamos ‘Olhares para a pessoa com deficiência: entre recortes, rasgos e costuras’ – e sensibilizar mais pessoas para a questão da inclusão.

As questões que envolvem a pessoa com deficiência e seus direitos têm sido muito discutidas e rediscutidas na sociedade contemporânea. Tornou-se um assunto difundido mundialmente, na procura de estabelecer a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. Porém, até determinado tempo atrás, não era um tema muito discutido. Mas, porquê? Será que antigamente não existiam tantos deficientes quanto no presente?

Recorrendo de forma breve aos estudos de história, vemos que nos tempos primitivos a grande questão era a sobrevivência, a luta pela vida, caçando, procurando abrigo. E isso, se formos analisar, de certo modo continua até nos dias de hoje, mas de



modo diferente, já que continuamos lutando por sobreviver nessa selva moderna, do contrário morreremos socialmente. Naquela época, essa luta também gerava morte, mas no sentido físico mesmo. Funcionava a lei da natureza: os fortes sobreviviam e os fracos pereciam.

[...] as pessoas com deficiência eram eliminadas ao nascer ou deixadas à própria sorte, ainda não haviam sido desenvolvidos os instrumentos tão requeridos pela área da educação contemporânea, que são os métodos de diagnóstico e prognósticos tão comuns na sociedade dita do conhecimento. (CARVALHO; TURECK, 2006, p. 35).

Porém, vale ressaltar que nessa época essas mortes eram possivelmente vistas como algo normal, já que a luta na selva causava constantes mortes e só era considerado deficiente aquele que não possuía capacidade de sobreviver aos perigos proporcionados pela natureza, ou possuía uma aparência anormal. Nesses casos, eram exterminados ao nascer ou deixados de lado sem nenhuma assistência. Posteriormente, em Atenas, graças à Aristóteles, as pessoas com deficiência eram amparadas e protegidas pela sociedade. Na Roma antiga as pessoas cujos filhos nasciam com alguma deficiência tinham o direito de sacrificá-los. Além disso, não se tinham diagnósticos de doenças e deficiências como, por exemplo, a surdez:

[...] é possível pensar que, nos primórdios, quando os hominídeos não haviam desenvolvido a linguagem e se comunicavam por gestos e grunhidos, uma pessoa surda, por exemplo, não teria impedimentos velados para viver, e certamente, não lhe seria atribuído o rótulo de deficiente (CARVALHO; TURECK, 2006, p. 35).

Na Antiguidade, as pessoas mais importantes eram da nobreza e o abandono ou a morte eram os únicos destinos para pessoas que não estivessem dentro do arquétipo exigido por essa classe social, como as pessoas que possuíam deficiências físicas ou mentais. Tanto a pessoa pobre quanto a pessoa com deficiência então, eram consideradas menos que nada.



Segundo Aranha (2001, p. 3), “a pessoa com deficiência, nesse contexto, como qualquer outra pessoa do povo, também parecia não ter importância enquanto ser humano, já que sua exterminação (abandono ou exposição) não demonstrava ser problema ético ou moral.”.Avançando um pouco na história, agora na Era Cristã, as ideologias acerca da sociedade e seus componentes mudaram gradativamente. Na teoria, todos eram filhos de Deus e todos mereciam amor e cuidados. No entanto, a prática era um pouco diferente. De acordo com Aranha (2001):

[...] a abordagem ao diferente variava de grupo a grupo. Alguns, matavam-nos; outros, advogavam a convivência amigável; outros ainda, puniam-nos por considerarem a doença, a fraqueza e a deficiência resultantes de possessão demoníaca, sendo a punição a única forma de se livrar do pecado, da possessão e de se reparar os pecados. Assim, observa-se que sua desimportância no contexto da organização sócio-político-econômica associava-se ao conjunto de crenças religiosas e metafísicas, na determinação do tipo de relação que a sociedade mantinha com o diferente. (ARANHA, 2001, p. 3).

É nessa época também que as pessoas com deficiência eram utilizadas para a diversão e o entretenimento da nobreza, uma vez que não podiam ser abandonadas como na Idade Antiga. Na Idade Média, então, o cenário ficou ainda pior. Com a Inquisição e a Reforma Protestante, as pessoas com deficiência foram acusadas pela Igreja de serem possuídas e condenadas à fogueira, ou de serem os enviados por Deus para pagarem os pecados da humanidade.





Figura 1. Pieter Bruegel . A Parábola dos Cegos. 1568. Têmpera sobre tela. 86 X 154cm. Museo Nazionale di Capodimonte, Nápoles, Itália.

Fonte: <http://virusdaarte.net/pieter-bruegel-o-velho-a-parabola-dos-cegos/>

Com o tempo, as pessoas com deficiência foram cada vez mais marginalizadas: excluídas, considerados como motivo de pena ou pecadores. E como não eram importantes para os modos de produção, não tiveram direito de frequentar a escola para a classe trabalhadora, no final do século XVIII. Há ainda aqueles submetidos à shows de aberrações, sendo usados como divertimento para o público e alvo de risadas ou espanto.

Um show de aberrações, também chamado de show de horrores e freak show, consiste na exibição de humanos ou outros animais dotados de algum tipo de anomalia relacionada a mutações genéticas, doença e/ou defeito físico. Tais exposições ocorriam frequentemente em circos e carnavais, especialmente entre os anos de 1840 até 1970 (NERDICE TOTAL, 2015).

Já na Idade Moderna, sabe-se que a pessoa com deficiência foi enclausurada e escondida, sendo motivo de vergonha para a família da qual pertencia. Conforme Aranha (2001, p. 6), “o primeiro hospital psiquiátrico surgiu nessa época e se proliferou,



mas da mesma forma que os asilos e conventos, eram lugares para confinar, ao invés de tratar as pessoas. Tais instituições eram pouco mais do que prisões”.

No final da Idade Moderna e o começo da Contemporaneidade, as concepções de deficiência estavam lentamente mudando, dando início a pesquisas para cuidar e tratar pessoas que possuísem algum tipo de deficiência. Todavia, os centros psiquiátricos e os asilos continuavam em uso, sendo que apenas depois da metade do século XX é que uma atenção maior foi posta sobre esses estabelecimentos e sobre o que eles praticavam com as pessoas com deficiências. Foi aos poucos que o pensamento da aceitação da pessoa com deficiência dentro da sociedade começou a ser acatado.

Otto Dix participou lutando na Primeira Guerra Mundial pelo lado alemão, portanto, viu de perto o terror, o caos e o pânico que fazem parte da guerra. Após isso, resolveu então pintar, produzindo alguns trabalhos muito interessantes pois, além de retratar as pessoas que voltaram da guerra mutilados – agora com deficiência –, também remete àqueles motivos que fizeram o mundo voltar o seu olhar para essas pessoas, que eram até então invisíveis na sociedade.





Figura 2. Otto Dix. O cego vendedor de fósforos [Kunstmuseum, Stuttgart]. Óleo sobre tela (144 x 166 cm).

Fonte: http://www.deficienciavisual.pt/r-Soldados_mutilados_historia_arte-Lucia_Reily.htm

Porém, dois fatores determinantes para a melhoria das condições de vida dessas pessoas vieram com o fim da Segunda Guerra Mundial. O primeiro diz respeito ao Nazismo em si, que pregava sobre a raça ariana como sendo superior e que era necessário exterminar todos os demais povos diferentes. Portanto, a partir daí, criou-se um medode pensamentos assim voltarem a influenciar pessoas. O segundo fator foi que após o fim da guerra muitos soldados que sobreviveram estavam agora sem membros, ou com algum problema psicológico devido ao trauma da guerra. Eles eram considerados heróis de seus países, então a preocupação em cuidá-los e inseri-los de volta na sociedade surgiu.

Com o fim da guerra, o número de deficientes físicos aumentou bruscamente devido aos feridos que sobreviveram em batalha, exigindo ainda mais especializações de



estudo na área de reabilitação. Ainda assim, em alguns lugares circulavam propagandas de repúdio às pessoas com deficiência, principalmente antes e durante a Segunda Guerra. Qualquer indivíduo que fosse considerado uma “ameaça a pureza genética ariana e, portanto, indignos de viver” (UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM, 2018), seria executado. Os deficientes eram classificados por médicos nazistas e mandados para campos de concentração específicos na Alemanha e na Áustria para serem executados em câmaras de gás ou por injeções letais. Foram assassinados por volta de duzentos mil deficientes entre 1940 e 1945 e seus corpos eram queimados em fornos chamados de *crematórios*. (UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM, 2018).

Mesmo depois de certo tempo após o término da Guerra, a população mundial ainda sofria muito pelos estragos causados por ela. Foi na época em que começou a se elaborar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, com seu planejamento apresentado à Assembleia Geral da ONU em 1946 e declarada oficialmente em 1948. O conceito base dela é que precisamos de direitos essenciais que são equivalentes a todos os seres humanos, sem discriminação ou marginalização, podendo assim construir um mundo fundamentado em outras ideologias e objetivando a paz e a democracia.(REFERÊNCIA).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, também veio garantindo direitos para a pessoa com deficiência.No entanto, será mesmo verdade que a pessoa com deficiência finalmente alcançou seus direitos? Será que, enquanto humanidade, estamos convictos de evitar novos rasgos e consequentes costuras? Após a breve análise do panorama histórico, é perceptível que muitas coisas consideradas horríveis ainda acontecem hoje em dia: o abandono, os deboches, o medo.

Em 2015 foi elaborado um estatuto especialmente para a pessoa com deficiência e mesmo depois de sua criação, ainda existe muita injustiça e discriminação, bem como a exclusão social e falta de acessibilidade a tecnologias assistivas, que



deveriam estar garantidas. É indiscutível que direitos foram alcançados, tornando a vida das pessoas com deficiência razoavelmente boa e colocando-as em lugares que são seus por direito: escolas, universidades, votações eleitorais, mercado de trabalho, etc. Porém, muitas conquistas ainda precisam ser obtidas e muitas mudanças de pensamento social precisam ser reestruturadas.

De acordo com Reily (2011, p. 221):

Muito se tem escrito sobre as atitudes sociais diante da deficiência. Foi, inclusive, criado o termo “barreiras atitudinais” em analogia às “barreiras arquitetônicas” para caracterizar os limites impostos aos deficientes pelas pessoas ou pelas organizações que concebem o outro incapaz ou dependente.

As linhas invisíveis do preconceito ainda subsistem na sociedade, sendo uma limitação tanto física quanto psicológica. É como o negro que ainda sente a dor dos chicotes ou como a mulher que sente no próprio corpo o estremecer de outras mil: não há inclusão se há preconceito disfarçado. Como se a violência psicológica já não fosse vil e abusiva, a violência física é, em grande parte, costumeira para com as pessoas com deficiência que vivem em situações de escassez em sentidos múltiplos. E, considerando justamente os espaços e as condições em que as pessoas com deficiência são submetidas, é preciso refletir sobre o que as políticas públicas, sociais e culturais têm feito para melhorar essas circunstâncias efetivamente.

Por essa razão, dentro da cultura, o que poderia causar uma desestruturação de *pré-conceitos*? Nas palavras de Linton 1998 apud Reily (2011, p. 221), “[...] as artes teriam um papel importante ao “desmontar os estereótipos por meio da análise de metáforas, imagens e todas as representações das deficiências nas culturas acadêmicas e populares” [...]”.

A arte possui o poder de construir conhecimento sensível e de humanizar o que está mecanizado, transformando contextos e tornando-os amplamente acolhedores



para as diversidades. Muitos foram os artistas que abordaram a questão da inclusão ou da exclusão, de forma a gerar discussões e reflexões perante o modo como as pessoas com deficiência eram e são tratadas. Assim como também é importante refletir sobre o espaço que pessoas com deficiência tem dentro do mundo da arte. Como é, para eles, estar dentro de uma sala expositiva? Eles sentem que estão sendo representados ou o espaço pode ser, inocentemente, excludente?

Trazer a pessoa com deficiência para os espaços de exposição artística e cultural foi um dos motivos que causaram a proposta da exposição Poéticas da Percepção, que aconteceu no Museu Oscar Niemeyer, em Curitiba. A mostra tinha como temática a experimentação dos sentidos – olfato, tato, visão, audição – e do novo, contendo obras de vários artistas brasileiros consagrados como, por exemplo, Amelia Toledo. A obra exposta foi uma instalação de conchas penduradas em fios de nylon, propondo a experiência de não ver a obra, mas *ouvi-la*, uma vez que, ao serem tocadas, as conchas produzem som.





Figura 3. Amelia Toledo. Gambiarra. 1976. Ostras suspensas em fio de nylon, em ordem de sonoridade (15 x 900 cm)

Fonte: <http://ameliatoledo.com>

É de grande relevância e seriedade pensar em formas de tornar a arte mais acessível, ampla e representativa. Apesar de algumas exposições e galerias adaptáveis, ainda são poucas as oportunidades de apreciação estética vivenciadas por pessoas com necessidades especiais.

Segundo Carvalho (2008):

O Museu Oscar Niemeyer tomou as providências para garantir a acessibilidade dos portadores de necessidades especiais no local. A própria disposição da mostra também traz esta facilidade. Além disso, serão disponibilizados catálogos para deficientes visuais. As mesas onde estão os objetos possuem rupturas e algumas



alterações, para que os cegos consigam perceber a mudança de assunto. Também haverá placas com informações em braile.

Assim como a arte pode trazer à tona diálogos e discussões, ela também pode ser vista como registro histórico. No século XX, por exemplo, há várias obras onde deficientes são retratados “[...] transitando pela cidade com autonomia ou acompanhados de outras pessoas, em movimento ou estacionados, em primeiro plano ou no fundo, como foco principal do quadro ou como parte de um agrupamento ou de uma multidão [...]”. (REILY, 2011, p. 223).



Figura 4. A Rua Mosnier com bandeiras, 1878, Edouard Manet. Óleo sobre tela (63,50 X 80 cm)

Fonte: http://www.deficienciavisual.pt/r-Soldados_mutilados_historia_arte-Lucia_Reily.htm

Além disso, notamos que a arte é um meio para trazer reflexões acerca da realidade, conversando diretamente com o seu espectador. Pode proporcionar uma repercussão e um debate a respeito do tema retratado, e nesse caso, levantar indagações. Levando isso em consideração, a arte possui um papel importantíssimo, pois



muitas vezes nos mostra realidades e fatos esquecidos ou ignorados por muitos, e partir dela pode-se provocar uma mudança no pensar e no agir das pessoas.

O artista Jonathan Wos, estadunidense, nascido em Wisconsin em 1981, foi diagnosticado no nascimento com Osteogenesis Imperfecta, doença que causa extrema fraqueza nos ossos, deixando-os em situação de alta vulnerabilidade. Seus trabalhos de autorretratos representam a ideia de que não importam os desafios da vida, a felicidade é alcançável. Tem o objetivo de fazer de sua arte um lembrete de que a vida é o que nós fazemos dela, e assim podemos fazê-la boa e bonita.



Figura 5. Jonathan Wos. Gemini United. Óleo sobre tela (30x36cm). 2006.

Fonte: <http://www.wosart.com/self-portaiture/>

Achava que sofrimento e dor eram um estado natural, e que todos tinham seus desesperos enquanto estivessem existindo. Essa visão é uma maneira de nos



conformarmos, mas nos limita a um destino pré-definido. Para o artista, a arte é como um farol que fica no topo de uma enorme colina que nos dá um lugar pra onde ir quando estamos perdidos. Como isso parecia impossível para ele, tomou a atitude de criar sua própria arte para servir de luz guia.

Voltando nossos olhares para essa história, desde os primórdios da humanidade – entre recortes – podemos notar como a situação da pessoa com deficiência foi se moldando junto com as definições de conceitos sociais – rasgos e costuras – e isso reforça a necessidade de análise dos nossos próprios conceitos e entendimentos sobre as diferenças e as necessidades das pessoas com qualquer tipo de deficiência. Conforme afirmado por Carvalho e Orso (2006, p. 124): “A construção dessa nova sociedade passa necessariamente pela superação de todas as formas de conformismo e por uma luta incessante contra todas as práticas excludentes presentes na atualidade.”.

Portanto, cabe a todos refletir se as pessoas com deficiência estão encontrando realmente sua voz no mundo e se essa voz está sendo ouvida. Elas precisam ser consideradas apenas pessoas que precisam de algum tipo de suporte, ou também pessoas com interesses e gostos próprios? Afinal, como sempre foi e como sempre será, todos somos iguais em nossas diferenças e merecemos ser considerados como inteiros, não em pedaços rasgados, com tentativas de uma costura como reparação.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **PARADIGMAS DA RELAÇÃO DA SOCIEDADE COM AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**. 2001. Disponível em:
<http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/08dez08_biblioAcademico_paradigmas.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.



BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>

CARVALHO, Joyce. **A ARTE EM VÁRIOS SENTIDOS NO MUSEU OSCAR NIEMEYER**. 2008. Disponível em: <http://www.tribunapr.com.br/mais-pop/a-arte-em-varios-sentidos-no-museu-oscar-niemeyer/>. Acesso em: 15 maio 2017.

CARVALHO, Alfredo Roberto de; ORSO, Paulino José. As pessoas com deficiência e a lógica da organização do trabalho na sociedade capitalista. In: PROGRAMA INSTITUCIONAL DE AÇÕES RELATIVAS ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS. **Pessoa com deficiência na sociedade contemporânea**: problematizando o debate. 3. ed. Cascavel: Edunioeste, 2006. Cap. 5. p. 107-126. Disponível em: <http://www5.unioeste.br/portal/arquivos/proex/pee/>. Acesso em: 15 maio 2017.

CARVALHO, José Roberto; TURECK, Lucia Terezinha Zanato. Algumas reflexões sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência. In: _____. **A Pessoa Com Deficiência Na Sociedade Contemporânea**: Problematizando o Debate. 3. ed. Cascavel: Edunioeste, 2006. Cap. 2. p. 33-52. Disponível em: <http://www5.unioeste.br/portal/arquivos/proex/pee/>. Acesso em: 15 maio 2017.

COMITÊ DE REDAÇÃO DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declaração-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>. Acesso em: 15 maio 2017.

NERDICE TOTAL. **SHOW DE ABERRAÇÕES**. 2015. Disponível em: <http://nerdicetotal1.blogspot.com.br/2015/12/show-de-aberracoes.html>. Acesso em: 12 maio 2017.



REILY, Lúcia Helena. Retratos urbanos de deficiência. In: JESUS, Denise Meyrelles de. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. 303p.

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. **The Murder Of The Handicapped**. Disponível em Português. Disponível em: <<https://www.ushmm.org/outreach/en/article.php?ModuleId=10007683>>. Acesso em: 01 julho 2018.

Édina Regina Baumer

Mestre em Educação (UNESC – 2009) com pesquisa sobre o ensino da arte; graduada em Pedagogia (UNESC – 1994). Coordenadora adjunta do Curso de Artes Visuais (2007 -2013). Coordenadora do Museu da Infância (2014 – 2018). Professora nos temas da Didática, Políticas e Normas da Educação Básica, Fundamentos do ensino da arte e da educação inclusiva e Linguagem Musical. Pesquisadora e extensionista desde o ano de 2010. Participante do GPA - CNPq - UNESC (Grupo de Pesquisa em Arte da Universidade do Extremo Sul Catarinense).

Luiz Eduardo Uggioni de Azevedo

Acadêmico do Curso de Artes Visuais Licenciatura (UNESC, 2016 - atualmente); membro do subprojeto PIBID de 2016/1 a 2017/2; bolsista do Art. 170/PIC – (2018/1 atualmente).

Talia Jeremias

Acadêmica do Curso de Artes Visuais Licenciatura (UNESC, 2016 - atualmente); Estagiária da rede municipal de Cocal do Sul (2017 - atualmente); Acadêmica Participante do GPA - CNPq - UNESC (Grupo de Pesquisa em Arte da Universidade do Extremo Sul Catarinense); membro do subprojeto PIBID de 2016/2 a 2017/1.



PROGRAMAS DE EXTENSÃO, UMA DIMENSÃO DA FORMAÇÃO: O CASO DO PROGRAMA LIFE

Hingrid Medeiros Clasen – CEART /UDESC

Dalva França de Assis – CEART/ UDESC

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva – PPGAV/UDESC

Priscila Anversa – CEART /UDESC

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar o Programa LIFE a partir de dois de seus projetos: O Família no Museu e o Cineclube Presença. Os dois programas atendem a política de extensão da UDESC e vem ao longo dos últimos 12 anos. Tomando como primícias o componente sócio-histórico e a arte como uma produção humana capaz de resistir ao sistema ao projeto de desumanização, as ações artístico-culturais se voltam para diferentes públicos, em especial estudantes, comunidade escolar e famílias que possuem filhos com deficiência. Como resultado o projeto alcançou inserção social, referência como espaço de debates e produção de materiais para ampliar a participação das pessoas com deficiência dos espaços culturais de Florianópolis.

PALAVRAS-CHAVE: Família, Museu, Artes Visuais, CEART, Extensão.

ABSTRACT

This article aims to present the LIFE Program from two of its projects: The *Família no Museu* and the *Cineclube Presença*. The two programs meet UDESC's extension policy and have been active over the last 12 years. Taking as a first step the socio-historical component and art as a human production capable of resisting the system to the dehumanization project, artistic-cultural actions turn to different audiences, especially students, school communities and families with children with disabilities. As a result, the project achieved social insertion, is a reference as a space for debates and production of materials to increase the participation of people with disabilities in Florianópolis's cultural spaces.

KEYWORDS: Family in the Museum, Visual Arts, CEART, Extension.



INTRODUÇÃO

O Programa Laboratório Interdisciplinar da Formação de Educadores – LIFE, foi criado em 2016 com a intenção de sustentar uma política da CAPES² que abriu um edital para comprar de equipamentos para apoio na formação de professores no campo das Artes, Ciências Humanas e Tecnologias, por meio da criação de laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores. Na UDESC foram criados dois LIFES, um no Campus I, Florianópolis, vinculado as licenciaturas da área de Ciências Humanas e Artes e outro no Campus II, Joinville, para as licenciaturas da área de Física, Química e Matemática. Neste artigo vamos abordar o LIFE, Campus I.

Quando criamos o LIFE Campus I como programa de extensão, abarcamos os projetos vinculados ao programa de extensão anterior, ampliando sua abordagem e revisando seus pressupostos.

O Programa de Extensão NUPEART - uma parceria CEAD e CEART, criado em 2010, foi o primeiro programa vinculado aos três projetos, Família no Museu, Assessoria aos Professores e Ciclo de Eventos e Publicações. No ano de 2018, acrescentamos mais um projeto intitulado Clube de Fotografia.

Neste sentido, o LIFE é decorrente de programas e iniciativas anteriores, e abriga em seu contexto o desejo em manter ações permanentes que partam da troca entre universidade e comunidade, através da ação e da pesquisa.

O projeto Família no Museu: da pesquisa à realização

2 CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior



O *Família no Museu: um encontro inclusivo* teve seu início de modo bastante inusitado: a partir dos resultados da dissertação produzida pela pesquisadora Priscila Anversa³ orientada pela professora doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. Neste estudo desenvolvido por Anversa (2011) a partir das entrevistas, um dado ficou ressaltado: a opinião das mães acerca da inexistência de museus de artes em Florianópolis com projeto de acessibilidade.

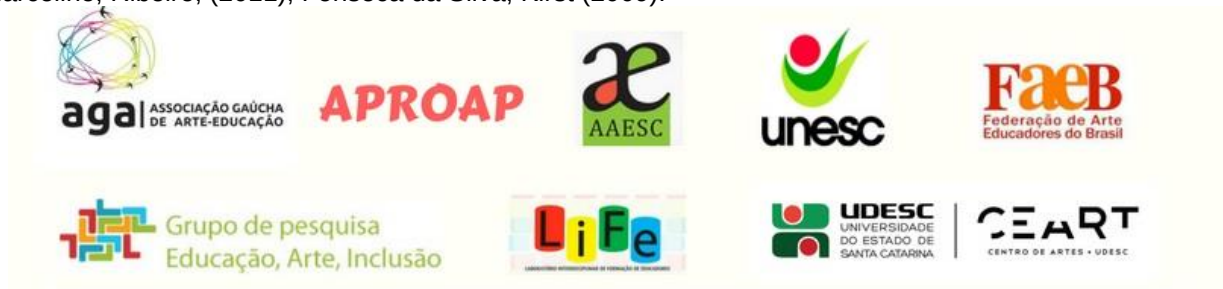
O grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão, já havia em parceria com o Museu de Arte de Santa Catarina – MESC realizado um conjunto de ações no âmbito da inclusão e na formação de público desde 2006⁴ destacando-se a produção de materiais e formação de público. Também foram realizadas cinco exposições voltadas para públicos especiais e um projeto de pesquisa cujo objetivo foi produzir objetos estéticos para públicos com deficiência⁵.

Vislumbrando a busca por reflexões mais profundas no âmbito da inclusão para o público com deficiência e pela demanda social apresentada, O GPEAI propõe a ação extensionista: Projeto Família no Museu, como desdobramento dos estudos realizados pelo grupo de Pesquisa, “Educação, Arte e Inclusão” da UDESC. O grupo de pesquisa promove propostas que problematizam os contextos do acesso à educação, a arte e a cultura das pessoas com deficiência. Os pesquisadores do grupo estão vinculados ao LIFE, como já mencionado, e também ao Programa de Pós-Graduação em Música, ao

3 Dissertação defendida em 2011 sob o título: O que pensam as famílias sobre a formação artística dos filhos com deficiência? Com a palavra, as mães.

4 Projetos coordenados pela professora doutora Maria Cristina da Rosa, líder do grupo de pesquisa Educação, Artes e Inclusão.

5 Sobre estes estudos ver: Fonseca da Silva e Kirst, (2008) Fonseca da Silva e Simó (2008), Fonseca da Silva e Kirst (2008), Fonseca da Silva e Bornelli (2007). Fonseca da Silva, Kirst (2009) e Fonseca Da Silva, Fernandes e Yang (2013), Fonseca da Silva, Guglielmi, Poffo (2014), Fonseca da Silva, Finck, R. ; Marcelino, Ribeiro, (2011), Fonseca da Silva, Kirst (2009).



Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais e ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Igualmente participam pesquisadores de outras instituições, dando ao grupo um caráter multidisciplinar e interinstitucional.

O projeto Família no Museu estabelece práticas culturais, que resignificam os parâmetros da inclusão, visando a garantia dos direitos a desenvolvimento e acesso cultural a todos os indivíduos. Criado pela UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina no ano de 2011 promove encontros inclusivos nos finais de semana, com uma periodicidade mensal, buscando ampliar o acesso à arte às famílias que possuem em seu meio pessoas com deficiência.

O Projeto se destina às famílias interessadas em participar de ações voltadas à inclusão e acessibilidade através da arte, buscando aproximar a família e o museu. A ação procurou desenvolver mecanismos que instigassem a participação das famílias aos espaços dedicados à arte e cultura.

A partir do projeto piloto no Museu Histórico de Santa Catarina – Palácio Cruz e Souza, em 2011⁶, o projeto começou ganhar novos contornos e olhares, além do desejo em manter sua periodicidade. Foram realizadas três ações educativas no período de quatro meses, um domingo por mês, nos meses de março, abril, maio e junho, com duas horas de duração. Foi a partir desse ano que levou-se em consideração analisar as possibilidades da inserção de um programa permanente.

Assim, entre 2013 e 2015, após o Projeto ser contemplado no Edital de Extensão PROEXT- UDESC passou a acontecer trimestralmente. Percorreu os museus da cidade, infiltrou-se na rotina das famílias, encantou os educadores dos espaços expositivos e, sobretudo, ganhou espaço e notoriedade. Outro relato do Projeto Família no Museu é o

6 Coordenação do Educativo do MHSC: Christiane Castellen



estudo de Farias (2014), intitulado: Projeto família no museu: um relato mudo de sonhos falantes (2014).

São muitas as instituições parceiras que fizeram e ainda fazem o Família no Museu conquistar seu espaço, principalmente os setores educativos: Museu de Arte de Santa Catarina (MASC), Museu Histórico de Santa Catarina Palácio Cruz e Souza (MHSC), o Museu da Imagem e do Som (MIS), o Museu Victor Meirelles (MVM), o Museu de Arqueologia e Etnologia da UFSC (MARQUE), a Fundação Hassis, a Fundação Cultural BADESC.

Ainda hoje, é o único programa de inclusão voltado para famílias com deficiência no Estado. Este é um público que mantém pouquíssimo acesso às instituições artístico-culturais ao longo da história. A acessibilidade é um dos desafios enfrentados pelos participantes, além das condições de deslocamento, e a falta de *hábitus* de frequência na instituição.



Figura 1 – 14º Encontro do "Família no Museu" na Fundação Hassis em 2017



Bourdieu (2003) analisa o *hábitus* de frequência ao museu por parte do público que não teve acesso à formação para compreender os códigos da arte dominante. Na análise, o autor salienta que o fato de esse público não se sentir pertencente ao espaço museológico, significa que o museu precisa implementar ações e estar preparado para receber a especificidade do público, cumprindo, assim, a legislação de acessibilidade em vigor no país há mais de uma década.

Anversa (2012) questiona o papel do espaço reflexivo dos museus de arte, pois se a função do espaço é possibilitar ao público a oportunidade de ser espectador e participante do meio cultural, ele deveria dar condições a todos a uma comunicação participativa do universo artístico, tendo ações educativas referências para a sociedade.

Constatamos ainda, a partir dos estudos de Anversa (2011), que essas oportunidades são restritas ao público que frequenta espaços culturais, e praticamente inexistente para pessoas com deficiência.

Partindo do reconhecimento da contribuição da arte não só no desenvolvimento físico e psicológico das pessoas com deficiência, mas na capacidade de construir ambientes sociais, onde as diferenças são vistas como processo de aprendizado, a inclusão é destinada principalmente a pessoas com deficiência, destacando a arte como possibilidade de gerar experiências sensíveis e estéticas. Anversa (2011) observou o ambiente escolar como um dos maiores embates acerca da inclusão da arte, pois a grande maioria das escolas não possui estrutura adequada para receber especificidade de cada pessoa. Infelizmente nem todas as famílias possuem estrutura financeira para investir na formação cultural do seu filho.

Tendo em vista que a inserção da arte na vida de um indivíduo é almejada em diversos campos, não se restringindo à esfera escolar, a formação artística e cultural é um processo que nem sempre é estimulado na sociedade, pois é uma ação secundária em relação às outras atividades. (ANVERSA, 2011, p.151).



Mediante esta realidade, o direcionamento da investigação se restringiu às famílias que possuem maior poder aquisitivo, justificando a relação direta do capital cultural abordada por Bourdieu (2003).



Figura 2 – 3º Encontro do “Família no Museu” no MASC em 2013

A família aparece como a responsável pela transmissão dos valores culturais. Neste contexto, Bourdieu (2003, p.54) descreve que a ação educativa do sistema escolar, só pode alcançar toda a sua eficácia enquanto se exercer sobre indivíduos previamente dotados, pela educação familiar, de uma certa familiaridade com a arte, sendo portanto, a família a primeira referência cultural na vida dos indivíduos. Por isso as experiências anteriores ao ingresso da escola formal, designam os trajetos que podem facilitar ou dificultar a construção desta disposição as práticas culturais.

Coloca-se aqui, o papel de dominação cultural a partir de sua formação inicial em um ambiente social e familiar que corresponde a uma posição específica na estrutura



social. Os membros da família incorporam um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição que passaria a conduzi-los ao longo do tempo, como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura da escola onde, os alunos oriundos de famílias culturalmente favorecidas, teriam na escola a continuação da educação familiar.

Nessa concepção, Bourdieu (2003, p.67) aponta que,

Considerando a parte que pode caber à família na transmissão da cultura artística, compreende-se que a prática cultural e, mais ainda, a competência artística e as atitudes em relação às obras culturais estejam extremamente associadas ao capital cultural nacional: toda a tradição cultural dos países de velha tradição exprime-se, de fato, em uma relação tradicional com a cultura que não pode ser constituída em sua nacionalidade própria, que não pode ser considerada modalidade própria, com a cumplicidade das instituições encarregadas de organizar o culto da cultura, a não ser no caso em que o princípio da devoção cultural foi inculcado, desde a primeira infância, pelas incitações e sanções da tradição.

O capital cultural apresentado pelo autor acima sintetiza o fruto das experiências escolares vivenciadas pelos pais, caracterizado por uma bagagem socialmente herdada, que se constitui também através do capital econômico, tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso, e pelo capital social, definido como um conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família. Neste sentido, o capital econômico e o social funcionam como facilitadores da acumulação do capital cultural.

A respeito da acumulação de capital cultural, Barbosa (2008) aponta que a arte possibilita o reconhecimento da cultura, promovendo a construção da auto estima e da identidade coletiva, sendo uma linguagem aguçadora dos sentidos que desenvolve criticidade para analisar a realidade da cultura que a cerca, proporcionando benefícios sociais como a qualidade das relações humanas e compreensão de si e do outro.



.Portanto, este é mais um motivo para repensar o modelo educacional elitista de nossas escolas, reconhecendo a igualdade de aprender como ponto de partida, e as singularidades no aprendizado como processo e ponto de chegada. Embora a escola não seja o foco deste estudo, ela é uma possibilidade de acesso aos públicos com deficiência das camadas populares.

Os relatos apresentados na dissertação de Anversa (2011) pelas mães, descortinam uma realidade em discussão: o fato de o acesso à arte ser um desafio constante não só para as pessoas que possuem deficiência, mas também para aquelas que não se sentem com domínio dos códigos do campo da arte para inserir a arte institucionalizada na sua vida. Mediante estes indivíduos que não encontram nas instituições culturais espaços para desenvolver o hábito cultural, criou-se a necessidade de propor um projeto que sensibilizasse esteticamente não só os filhos, mas a família, pensando em criar um espaço sociabilizador. Fusari e Ferraz (1993, p. 20) abordam o papel primordial que a arte exerce:

[...] é através da arte enquanto um movimento educativo e cultural que podemos buscar a constituição de um ser humano completo, total dentro dos moldes de valorização no ser humano, nos aspectos intelectuais, morais e estéticos procurando despertar a consciência individual, harmonizada ao grupo social que pertence.

A proposta apresentada pelo projeto é de gerar o bem estar através da experiência estética, afastando a ideia de exclusão social, pois para as pessoas com deficiência a amplitude da sua vida está relacionada com as oportunidades que lhe são ofertadas. Se elas forem limitadas, compromete-se o desenvolvimento desta pessoa. Muitas razões podemos enumerar para a construção dessa realidade ao longo da história, igualmente para explicar o fato de que a arte não é acessível para o público em geral. Além das razões no campo econômico financeiro, das questões de acesso e permanência, também encontramos falta de preparo de profissionais com concepções inclusivas nos espaços



culturais habilitados a promover a inclusão destes indivíduos. Este público que Bourdieu (2003) percebe como excluído, necessita de ações culturais específicas, que o faça chegar até o museu de arte sem sentir-se pertencente a este espaço.

A deficiência desafia a relação das práticas culturais entre museus e público, pois a acessibilidade deste público vai além das barreiras físicas: existe a intelectual, a emocional e a financeira, como a todo e qualquer público.

Reforçando o impacto social que o museu tem por possibilitar a inclusão através do setor educativo, o Projeto Família no Museu busca parcerias sem fins lucrativos com os espaços culturais de Florianópolis.

Essas parcerias têm como objetivo desenvolver experiências estéticas com famílias que possuem filhos com deficiência. Além disso, o grupo busca promover práticas culturais voltadas para a especificidade de cada pessoa, potencializando-a na arte para além de suas possibilidades atuais. Novas atualizações da subjetividade são adquiridas através da mediação das obras, e com sensibilização com a arte nas oficinas práticas, desenvolve-se, assim, estratégias comprometidas com a recepção plena do indivíduo durante o encontro com a arte.

A arte como produto histórico da humanidade transmite significados que não podem ser propagados por meio de nenhum outro tipo de produção humana, tal como a discursiva ou a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria prima, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos.

Através da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolvendo a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada.



Cineclube Presença: a imagem móvel com espaço de diálogo

O Cineclube Presença da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) é um projeto de extensão que está diretamente ligado ao programa de extensão Laboratório LIFE, como já mencionado. O Cineclube Presença é uma atividade do Projeto Ciclo de Eventos e Publicações que além do Cineclube, conta também com uma revista digital: Revista Educação, Artes e Inclusão, qualificada na área de artes como A2⁷. O projeto abarca parcerias com a Associação de Arte Educadores de Santa Catarina – AAESC e com atividades, oficinas e ações espontâneas demandadas pela comunidade fora dos prazos institucionais de formulação dos programas de extensão. Participam como bolsistas de extensão do Programa LIFE as estudantes da Licenciatura em Artes Visuais Dalva França de Assis e Mariah Alves além da bacharelanda Hingrid Medeiros Clasen, que desenvolvem a programação, divulgação e organizam as ações cineclubistas semanais.

O projeto surgiu em 2012 a partir de uma palestra da Educadora Gizely Cesconetto, coordenadora do Cineclube do IFSCÓ *LhóLhó*, que mostrou as possibilidades de interação entre o público escolar e a sociedade a partir do movimento cineclubista. O projeto surgiu no Centro de Educação a Distância e em 2014 foi transferido para o Centro de Artes, vinculado ao departamento de Artes Visuais, ambos da UDESC.

A proposta da inclusão da sétima arte no campus de Florianópolis surgiu a partir da ação de usar o cinema como dispositivo para dialogar com as várias questões estudantis

⁷<http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao>



e sociais que surgiam no meio discente. A universidade pública que apresentava um perfil de alunos em sua maioria de classe média e de etnia branca, mudou o perfil com as políticas sociais de inclusão do governo que facilitavam a inserção de alunos oriundos do programa de cotas raciais, indígenas e escolas públicas.

Após serem detectadas várias problemáticas de convivência entre os alunos, o Cineclube Presença buscou debater aspectos da diversidade como a questão do negro/negra, das mulheres, do público LGBTQ+, assim como políticas de várias vertentes sociais para a aproximação dos alunos, ponto de encontro de apreciação da sétima arte e ferramenta para roda de conversa para questões da sociedade contemporânea que muitas vezes pouco são abordadas na universidade, como: a importância das cotas, sexualidade, feminismo e política social.

Também com o Cineclube, o programa de extensão busca ampliar as formas de integração no Centro de Artes, outro objetivo além do debate das problemáticas sociais, trazer uma fruição estética dos curtas e longas metragens nacionais ou de pouca visibilidade atual, material produzido por estudantes universitários ou cineastas com pouca renda. As exhibições acontecem semanalmente no intervalo entre o turno da tarde e noite, a participação é aberta a comunidade também.

Com a entrada da bolsista voluntária Mariah Alves, o cineclube ganhou uma forte aliada nas questões estudantis de inclusão já que a estudante é umas das organizadoras do Cineclube *Ó lho lho* do Instituto Federal de Santa Catarina da capital, IFSC Mauro Ramos. Com um rico acervo de curtas nacionais, soma-se no Cineclube Presença experiências em tratar temáticas sociais com um público bem diversificado, como é o caso dos estudantes do IFSC, já que o instituto tem um perfil tecnicista e volta seus cursos para o mercado de trabalho. Lidar com um público adulto difere muito do público que se encontra na UDESC.



Mostrar outras realidades sociais para alunos que tem o privilégio de pertencer a uma classe mais elevada, é dar oportunidade a estes alunos a conhecer de fato um país da qual os mesmos desconhecem e assim, ter consciência das dificuldades dos colegas, ampliando as formas de luta para a diminuição das desigualdades.

Outra questão também é a falta de interatividade e inclusão entre os cursos de bacharelado e licenciatura. Com o Cineclube, que tem como bolsistas tanto estudantes de licenciatura quanto de bacharelado, ambos os cursos conseguem, num período de tempo, se unir em prol da sétima arte, unificando suas questões de fora e dentro da universidade, para falar de temas que normalmente não são discutidos em sala ou apenas um dos cursos tem em seu currículo.

A cada mês, uma temática é abordada e semanalmente, todas as terças-feiras, um curta é exibido e, após, é formada uma roda de conversa que cadencia um assunto de interesse dos alunos. Já foram explicitadas questões raciais, sociais, sexualidade e política.

O perfil do Cineclube Presença é engajamento social, o qual se preocupa em mostrar a realidade através de curtas nacionais, valorizando, desta forma, o cinema nacional e convidando os alunos a uma interação, onde a proposta é aproximar os alunos para questões da realidade das quais os mesmos muitas vezes não conhecem.



aga ASSOCIAÇÃO GAÚCHA
DE ARTE-EDUCAÇÃO

APROAP



unesc

faeb
Federação de Arte
Educadores do Brasil



Grupo de pesquisa
Educação, Arte, Inclusão



Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores

UNESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA

CEART
CENTRO DE ARTES • UNESC

Figura 3—Apresentação do curta-metragem “O mais barulhento Silêncio” que trouxe a questão do abuso sexual em 2017

Neste ano de 2018, também foi abordado durante o Projeto de Extensão, uma parceria com o Centro Acadêmico de Artes Visuais, onde foi exibido para o público, principalmente formado por alunas do curso de artes, o curta metragem nacional “O Mais Barulhento Silêncio”, de Marcela Moreno, onde atrizes falam sobre experiências de abuso e estupro vividas por si e por outras mulheres, relatando como falar sobre o abuso é sofrido, que nem sempre acontece por ação de algum desconhecido. O curta evidencia como esse tipo de ocorrência pode afetar a vida das mulheres e ajuda-las a reconhecer as diferentes formas de violência.

Não só as universidades, mas também a sociedade como um todo tem se deparado com esse tema, inclusive do ponto de vista de ações mais específicas para combatê-los, no entanto as vezes os responsáveis por fazer justiça minimizam a violência sofrida pelas mulheres.

O Cineclube Presença também não se limita a ficar entre as paredes da universidade. Em uma parceria com o técnico da UDESC Aires da Paz, foi realizado no dia 12 de outubro de 2017 uma exibição do longa de animação “O menino e o mundo” do diretor e roteirista Ale Abreu, na comunidade Chico Mendes, situada na parte continental da cidade de Florianópolis, a qual tem uma das taxas de maior concentração de pobreza e violência da cidade. O LIFE, juntamente com o Cineclube Presença, entendem que a universidade como uma instituição pública, deve um retorno para a sociedade que somente com a aproximação com as comunidades que mais precisam de cultura, podem, assim, estreitar esses laços.





Figura 4– O evento do dia das crianças na comunidade Chico Mendes em 2017

Para o evento do dia das crianças na comunidade Chico Mendes, foi firmado uma parceria com a líder comunitária Grha Santos que através de parceria com agentes da comunidade e da universidade, realizaram um dia de festa de brincadeiras pedagógicas para a comunidade. Nesta ação foi servido almoço para cerca de 300 pessoas, cachorro quente, pipoca e algodão doce para a comunidade. A realização do Cineclube Presença neste evento foi um dos dias mais significativos do Cineclube e um grande passo para o estreitamento da universidade com a comunidade.

A grande virtude da extensão é poder ir além do território da universidade e promover o contato direto com a comunidade, e não somente a comunidade do entorno que participa dos eventos realizados no campus. No evento do Cineclube no dia das crianças, foi feita uma sessão pública de uma animação e foi conversado com moradores que nunca estiveram em um cinema. Essa aproximação da comunidade com a universidade reafirma o papel da universidade em poder promover a oferta de cultura.



O saldo em parceria com a comunidade Chico Mendes foi tão positivo que o Cineclube Presença já está em contato com Grha Santos para uma nova parceria para um novo evento envolvendo atividades, comida e cinema para a comunidade. Mais importante que promover um dia de interação, é apresentar a UDESC aos moradores e mostrar que a universidade também pertence a eles.

Outra delicada questão que o Cineclube Presença discute em suas rodas de conversas, são as problemáticas sociais e raciais que ainda estão presentes no campus da universidade. Um caso de alunos que eram contrários ao programa das cotas para alunos afrodescendentes foi levado ao LIFE por alunas negras que propuseram a exibição de um filme que mostrasse a importância do programa social de inclusão. O episódio não resultou somente em um curta, mas foi dedicado um mês inteiro para a discussão do assunto na qual os alunos envolvidos tiveram a oportunidade de conhecer, através de curtas e documentários, um pouco sobre a origem do programa social e a história da diáspora africana para o novo mundo. Um dos curtas apresentados no referido mês foi o documentário curta “Raça humana” da diretora Dulce Queiroz e produção de Pedro Henrique Sassi e Pedro Caetano. “Raça Humana” foi vencedor da categoria Documentário, na 32ª edição do Prêmio Vladimir Herzog de Anistia e Direitos Humanos, em 2010. O curta foi apresentado para os alunos no intervalo entre aulas e trouxe para a roda de conversa um assunto delicado que precisa ser debatido com mais frequência no âmbito acadêmico.

A realização semanal do Cineclube na Universidade Estadual de Santa Catarina no centro de artes é de suma importância para a comunidade e para os alunos. Além de promover um espaço de interação entre alunos, os projetos da extensão servem como ferramentas que levam os alunos para o espaço além universidade e desta forma, têm contato com a sociedade que não faz parte de sua vida social. Para a equipe do LIFE o cineclube é de grande valia para os alunos, pois além de bolsistas, os alunos criam um vínculo que une a graduação e a experiência com a realidade social de nosso país.



O Cineclube Presença também conta com apoio e parcerias de eventos de fora da universidade. Em 2017, foram realizadas parcerias para exibição de programas como o Festival Minuto, onde a equipe de bolsistas de extensão, exibiram curtas metragens tanto de animação quanto de temática livre com a duração de apenas um minuto. O Festival compila os selecionados em DVDs de até 20 minutos, que são entregues para universidades e premia seus vencedores de todo o Brasil. Foram exibidos os ganhadores do ano de 2016 no Cineclube Presença no Hall do prédio das Artes Visuais, na UDESC, para que todos os alunos e servidores, além de transeuntes da comunidade que passavam por ali, pudessem prestigiar e parar por ao menos um minuto para ver parte do Festival.

Também no ano de 2017 foram exibidos curtas no auditório do CEART do FAM (Florianópolis Audiovisual Mercosul), que desde 1997 dá oportunidades para cineastas da América Latina para pensar no audiovisual atual e expandir seus horizontes. O Festival, que também é fórum, é um dos maiores e mais respeitados do sul do Brasil e vem até hoje, em dia 21ª edição, visar dar espaço e voz para a sétima arte.

Os selecionados de 2016 foram exibidos pelo Cineclube Presença durante uma semana, marcando sessões inclusivas e interessantes para toda a universidade. Com temas variados, o FAM traz cineastas catarinenses e do Mercosul, visando a integração do país com o resto da América Latina, saindo das fronteiras e abrangendo o olhar da sétima arte que vai além do que estamos acostumados em ver nos cinemas atuais.

Também prestigiada pelos bolsistas e coordenadores do LIFE a abertura do Festival mostrou a potência dos artistas participantes. Na ocasião foram premiados os melhores curtas daquele ano, na Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC.

Já no segundo semestre de 2017, o Cineclube Presença exibiu a Mostra Aliança Francesa de Cinema, onde durante duas semanas, foi disseminado entre auditórios e salas, vários filmes franceses gratuitamente para a universidade e comunidade. A Mostra



conseguiu incluir os universitários no cinema francês, e mesmo com pouca audiência devido ao final de semestre, conseguiu levar para o público mais de dez filmes com entrada totalmente franca e acessível ao olhar não especializado deste mundo da sétima arte que normalmente é visto com olhar elitista e não inclusivo.

Também ao longo 2014 até 2017 o Cineclube Presença esteve participando de ações do programa PIBID, eventualmente ou sistematicamente dependendo do ano, foram exibidas programações pertencentes ao seu acervo ou parceiros nas escolas Hilda Teodoro Viera, Luiz Cândido e Virgílio Várzea, todas em Florianópolis.

O Cineclube está sempre de braços abertos para parcerias novas para exibir e levar ao público universitário e a comunidade filmes que normalmente não chegam aos cinemas ou curtas que são pouco conhecidos e não conseguem entrada para um maior conhecimento social. Neste ano de 2018, junto com o Circuito Universitário de Cinema, será exibido curtas e longas novamente com temática social, midiática, e que são poucos discutidas mesmo em espaço universitário, como as mulheres soropositivas no longa “Positivas” de Susanna Lira.

Considerações Finais

Com o passar dos anos, o programa de extensão do LIFE conseguiu resultados visíveis e importantes para a comunidade. Todos os bolsistas que passaram pelo laboratório levam a experiência para a vida e tem como aprendizado a interação social e a arte como forma de inclusão. Tanto o Família no Museu quanto o Cineclube Presença se mantêm ativos e atraindo cada vez mais público não iniciado às ações. Ambos estarão presentes em futuras edições do CEART Aberto, evento que ocorre em todo o último sábado do mês pelo Centro de Artes, na gestão da diretora professora doutora Maria



Cristina Fonseca da Silva, abrindo as portas da universidade para a comunidade com atividades artísticas e inclusivas, sempre visando a inserção da comunidade com entrada franca.

Como discutido por Bourdieu (2003) e Anversa (2011, 2012), a arte ao longo da história da humanidade foi se transformando como símbolo de poder das classes mais favorecidas economicamente, aumentando ainda mais a exclusão cultural.

Neste sentido, a ação do Família no Museu busca ultrapassar a barreira da inacessibilidade enfrentada pelas pessoas com deficiência, criando por meio das artes visuais oportunidade de ser um espectador e participante dos espaços culturais. O Cineclube Presença busca a continuidade do espaço da universidade para abrigar discussões pertinentes e criar o hábito cineclubista no âmbito universitário.

Vale ressaltar que os projetos estão em constante aprimoramento e estudo, onde, a partir da fala dos participantes e das observações das trajetórias ao longo dos anos, busca-se sempre alcançar maiores resultados, maior respaldo e maior participação, visando contribuir com pesquisas, e, sobretudo buscando maior interação entre os organismos que mantêm as iniciativas vivas: universidade e comunidade.

REFERÊNCIAS

ANVERSA, Priscila. **Família e museu de arte: a acessibilidade de pessoas com deficiência nos espaços expositivos**. Palíndromo, n. 7, 2012. Disponível em: <http://ppgav.ceart.udesc.br/revista/edicoes/7/artigo_fam%EDlia_e_museu_de_arte.pdf> . Acesso em: 03 jul. 2014.

_____. **O que pensam as famílias sobre a formação artística dos filhos com deficiência?** Com a palavra, as mães. Dissertação de Mestrado - Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, 2011.

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



BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Zouk, 2003.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende e; FERRAZ, Maria Heloisa Correa de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992- 1993.

FONSECA da SILVA, M. C. R.; KIRST, A. **Museu de Arte, inclusão da pessoa cega, desafios do educativo**. DAPesquisa, v. 03, p. 01-10, 2008.

_____. **Inclusão e Arte: Processos de democratização do Acesso de Pessoas com Cegueira no Museu**. Revista Digital Art&, v. 10, p. 18, 2008.

_____. **Quando o Público Cego Vai ao Museu de Arte**. Revista Digital do LAV, v. II, p. 01-11, 2009.

_____. **Arte Contemporânea e Público Cego: Quais as Relações Possíveis?**. In: 18o. Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ENANPAP, 2009, Salvador. Anais do ... Encontro Nacional da ANPAP (Cd-Rom). Salvador - BA: EDUFBA, 2009. v. 01. p. 3020-3031.

_____; SIMO, C. H. . **Objetos Pedagógicos/atividades lúdicas para a compreensão da arte e para a inclusão sócio - cultural**. DAPesquisa, v. 3, p. 14-24, 2008.

_____; BORNELLI, M. C. . **Objetos pedagógicos inclusivos no cotidiano escolar**. DAPesquisa, v. 02, p. 01-07, 2007.

_____; FERNANDES, K. S. ; YANG, O. . **LAVAIPE: Arte Interativa a partir da realidade virtual**. DAPesquisa, v. 10, p. 116-129, 2013.

_____; GUGLIELMI, R.; POFFO, S. M. . **Arte e Tecnologia: uma proposta metodológica**. Revista Ciclos, v. 01, p. 14-36, 2014.

_____; FINCK, R. ; MARCELINO, L. ; RIBEIRO, L. . **Programa NUPEART: uma parceria CEAD CEART**. In: 6 Encontro de Extensão - PROEXT - UDESC, 2011, Joinville. Anais do EEX UDESC. Florianópolis: Editora UDESC, 2011. p. 07-17.

FARIAS, Raysa Serafim. **Projeto Família No Museu: Um relato mudo de sonhos Falantes**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Artes Visuais) - Universidade do Estado de Santa Catarina. 2014.



Dalva França de Assis

Graduanda em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista de extensão pelo programa LIFE.

Hingrid Medeiros Clasen

Bacharelanda de Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista de extensão pelo programa LIFE. Fotógrafa experimental e poeta visual.

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

Professora doutora do Departamento de Artes Visuais, do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC. Coordenadora do LIFE e Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão – GPAI. Coordenadora do Observatório da Formação de Professores de Artes Visuais, membro da LAIFOPA e da Rede Visível. Atualmente dirige o Centro de Artes da UDESC.

Priscila Anversa

Mestra em Ensino de Artes Visuais (2011) pelo PPGAV – UDESC, graduada em Educação Artística - habilitação Artes Plásticas (UDESC 2009). É professora do Departamento de Artes Visuais da UDESC e do Colégio Policial Militar Feliciano Nunes Pires. Membro do grupo de pesquisa Educação, Artes e Inclusão (UDESC). É vice-coordenadora do LIFE - Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores. Atua também como Coordenadora Pedagógica do projeto extensionista Família no Museu.



TRAJETOS DA FORMAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) EM ARTE: DO PRESENCIAL AO EAD

Flávia Gisele Nascimento - FAP

RESUMO

O artigo apresenta um breve revisão histórica das instituições do ensino superior de Arte, do ensino presencial e a distância, da cidade de Curitiba. Além de abordar a metodologia cartográfica, traz algumas questões e argumentos de uma possível pesquisa que será desenvolvida no doutorado, a qual tem como objetivo analisar os vários cenários de docência e aprendizagem no ensino superior de Arte. Mapeando as instituições da cidade de Curitiba, analisando os currículos, a arquitetura dos espaços, as metodologias, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs, dentre outros assuntos. Tendo como proposta a investigação dos processos de formação dos(as) alunos(as), professores(as) dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, presencial e EaD, ofertados na cidade de Curitiba.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Artes Visuais. Ensino Superior de Arte. EaD.

ABSTRACT

The article presents a brief historical review of the institutions of Art higher education, of the presence and distance teaching, of the city of Curitiba. Besides addressing the cartographic methodology, it brings some questions and arguments of a possible research that will be developed in the doctorate, which has as objective to analyze the various scenarios of teaching and learning in higher education of Art. Mapping the institutions of the city of Curitiba, analyzing the curricula, the architecture of the spaces, the methodologies, the use of Information and Communication Technologies - TICs, among other subjects. To the proposal in the education of students in the education of presencial and EaD, oferted in the city of Curitiba.

KEYWORDS: Formation. Visual arts. Art Higher Education. EaD.

INTRODUÇÃO

Criando trajetos, percorrendo caminhos, como uma nômade que não se fixa em um local, encontro a Arte. Arte que me movimenta e desperta novos olhares, novas formas de



pensar, ser, sentir e agir. Arte como uma experiência, a experiência segundo as noções de Jorge Larrosa (2015, p. 28) é “aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma.”

E nesse processo começo a pensar em possíveis temas para uma pesquisa de doutorado. Uma pausa... silêncio... após um tempo... uma certeza, a conexão da Arte com a Educação, que são duas paixões, e teriam que aparecer no tema.

Em 2017, começo a trabalhar em uma instituição de ensino superior, no curso de Licenciatura em Artes Visuais – EaD, então, comecei a pensar em um tema que dialogasse com a minha prática.

De acordo, com a pesquisadora Maria do Carmo Galiuzzi (2011, p. 86):

Fazer pesquisa consiste em ler criticamente a realidade e, com compromisso político, contribuir para a construção de uma nova realidade mais justa, com oportunidades mais equalizadas. Fazer pesquisa significa também reconstruir processos e produtos específicos da sala de aula.

Também em 2017, cursei a disciplina Tecnologia Educacional e Leitura de Imagens, do mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná, com os professores Rossano Silva e Anderson Roges Teixeira Góes, que contribuíram para olhar sob um outro prisma a tecnologia na educação, esse é um outro assunto que começa a atravessar o tema da pesquisa.

Pois, segundo Vani Moreira Kenski (2012, p. 21), “o homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que são contemporâneas. Elas transformam sua maneira de pensar, sentir, agir.” E como afirma Juliane Corrêa (2002, p. 46) “o valor da tecnologia não está nela em si mesma, mas depende do uso que fazemos dela.”

Conectada com todas essas questões, fui aos poucos criando traços, palavras, desenhando mapas, fazendo conexões... Pensando em um tema, que de alguma maneira



contribui-se para traçar novas linhas, novas perspectivas, novos horizontes na formação dos(as) professores(as) em Arte.

Devaneando a universidade, a escola, como “um espaço pensado como se fosse uma 'mesa' onde alunos e professores se sentam para compartilhar as diferentes informações e experiências vividas, gerar e disseminar novos conhecimentos.” (BORBA, PENTEADO, 2015, p. 65)

Surgiu então, o interesse, em investigar os processos de formação dos alunos e alunas, professores e professoras do Ensino Superior em Arte, em especial na linguagem das Artes Visuais, do ensino presencial e a distância, na cidade de Curitiba.

Seguindo a aposta de Larrosa (2013, p. 12):

Pensar a formação sem ter uma ideia 'prescrita' de seu desenvolvimento nem um modelo formativo de sua realização. Algo assim como um devir plural e criativo, sem padrão nem projeto, sem uma ideia prescritiva de seu itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente do seu resultado.

O tema e o problema da pesquisa tem um recorte, mas ao mesmo tempo é amplo, no caminhar, no processo será necessário rever, pensar, traçar, redesenhar o estudo.

E a cada passo dessa trajetória, foram surgindo questões como: quando iniciou o ensino superior de Arte, na cidade Curitiba? Em qual instituição? Quais instituições ofertaram o curso de graduação em Arte, em especial o que era voltado para a linguagem das Artes Visuais? Como eram as grades curriculares? E os espaços de criação (ateliers, laboratórios, dentre outros)? Quais eram as metodologias de ensino? Como eram os Projetos Políticos Pedagógicos? Quais TICs eram utilizadas nas salas de aula? E na atualidade, quais são as respostas para essas questões? Analisando desde o ensino presencial ao EaD.

Na conversa, com o artigo das autoras Laura Pozzana de Barros e Virgínia Kastrup, surgem outras questões: “o que acontece no campo a ser pesquisado? Que referencias teóricas podem ser instrumentos nesta pesquisa? Que autores e conceitos



podem ajudar na reflexão e na construção do texto? Como encaminhar a pesquisa? O que a pesquisa pode dizer?” (POZZANA; KASTRUP, p. 60).

A investigação vai começando... começo habitar esse território, esse campo de pesquisa.

Esse texto apresenta apenas uma breve revisão de literatura, tentando mapear as histórias das instituições do ensino superior em Arte, da cidade de Curitiba. No próximo tópico, temos a metodologia proposta para o estudo, na sequência temos a abordagem dos procedimentos cartográficos. A produção de dados e análise serão desenvolvidos na possível pesquisa de doutorado.

O estudo tem como objetivo compreender os diferentes cenários de docência e aprendizagem no ensino superior de Arte, tendo como foco a formação em Artes Visuais, na cidade de Curitiba. Mapeando as instituições que ofertam ou ofertaram o curso de graduação na linguagem das Artes Visuais. Analisando os currículos, a arquitetura dos espaços, os projetos políticos pedagógicos, as metodologias, o uso das TICs em sala de aula... Além de dar voz aos(as) participantes da pesquisa, que vão compor o trabalho com seus depoimentos, fotografias, trabalhos artísticos....

Ao final do texto, temos a referência dos encontros que foram apresentados no texto. Conectando com o filósofo Gilles Deleuze (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 17), “um encontro, é talvez o mesmo que um devir ou umas núpcias. É do fundo dessa solidão que se pode dar qualquer encontro. Encontram-se pessoas (e por vezes sem as conhecer nem jamais tê-las visto), mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades.”

Mapeando histórias do Ensino Superior da Arte

A trajetória de formação do(a) professor(a) de Arte no Brasil no ensino formal é apresentada em muitas pesquisas a partir da chegada da Missão Artística Francesa no Brasil, em 26 de março de 1816. A comitiva de artistas franceses era liderada pelo ex-



secretário do Instituto de França Joachim Lebreton, acompanhado pelo pintor histórico Debret, o paisagista Nicolas Antoine Taunay, o escultor Auguste-Marie Taunay, o arquiteto Grandjean de Montigny e o gravador Charles-Simon Pradier. O grupo de artistas tinha como objetivo fundar no Rio de Janeiro, a primeira Academia no Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves.

Na época quem governava o Brasil era Dom João, que em 12 de agosto de 1816, assina o decreto de criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. (MISSÃO, 2018). Mas, só em 1826 a escola é aberta, com a denominação de Academia Imperial de Belas Artes. No começo da academia, as atividades dos artistas eram mais voltadas para a corte e ofícios particulares, somente em 1831 a academia passa a dedicar-se especialmente às artes. “O ensino dividia-se nas especialidades de pintura histórica, paisagem, arquitetura e escultura. Além dessas quatro divisões havia também aulas de desenho, anatomia e fisiologia, funcionando como disciplinas complementares aos quatro cursos da escola.” (GABLER, 2015).

A Academia funcionou até 1938, grande parte do seu acervo está no Museu Nacional de Belas do Rio de Janeiro, e o frontão do prédio onde funcionava a Academia encontra-se no Jardim Botânico.

Caminhando do Rio de Janeiro para Curitiba, temos em 1948 a inauguração da Escola de Música e Belas Artes do Paraná - EMBAP, resultado “decorrente de investidas que iniciaram com Andersen e seguiram por três décadas de tentativas, promessas, e articulações.” (TORRES, 2016, p. 2688).

A EMBAP foi a primeira instituição de ensino superior de Arte no estado do Paraná, e em 2013, passou a integrar a Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR.

Atualmente a instituição oferece oito cursos de graduação, sendo quatro na área de Música (Superior de Canto, Superior de Instrumento, Licenciatura em Música, Composição e Regência) e quatro na área de Artes Visuais (Superior de Pintura, Superior de Gravura, Superior de Escultura e Licenciatura em Artes Visuais).



Outra instituição pública do ensino superior em Arte, que integra a UNESPAR é a Faculdade de Artes do Paraná – FAP. Fundada em 1916 pelo maestro Leonardo Kessler como Conservatório de Música do Paraná; em 1931 torna-se a Academia de Música do Paraná; em 1966 transforma-se em Faculdade de Educação Musical – FEMP; e somente em 1991 tornou-se Faculdade de Artes do Paraná.

A FAP é a única instituição do ensino superior do Paraná que oferta cursos de graduação contemplando as quatro linguagens da Arte: Música (Bacharelado em Música Popular e Bacharelado em Musicoterapia); Artes Visuais (Licenciatura em Artes Visuais e Bacharelado em Cinema e Audiovisual); Teatro (Licenciatura em Teatro e Bacharelado em Artes Cênicas) e Dança (Bacharelado e Licenciatura em Dança).

Atravessando das instituições estaduais para uma instituição federal temos a Universidade Federal do Paraná, que foi criada em 1912, mas começou a funcionar somente em 1913. No início essa instituição era particular e tinha o nome de Universidade do Paraná, somente em 1950 tornou-se uma instituição pública e gratuita. O curso de graduação de Educação Artística começa a ser ofertado, em 1985, e em 2008 o curso foi reformulado passando a chamar-se Artes Visuais, dispondo de vagas para a Licenciatura, com duração de 4 anos e carga horária de 2.865 horas; e para o Bacharelado, com duração de 4 anos e carga horária de 2.520 horas.

Com a aprovação da Lei Federal n. 5692 de 1971, muitos cursos universitários de Educação Artística foram criados, principalmente em instituições privadas. Temos como exemplo a Universidade Tuiuti do Paraná - UTP, que começou em 1958 como um curso preparatório para exames de admissão do antigo ginásio, por muitos anos atuou na Educação Básica e em 1973 começou a ofertar cursos no ensino superior. Essa instituição a qual me formei, ofertou o primeiro curso na área de Arte em 1996, denominado Educação Artística, em 2000 com a reformulação da matriz do curso a instituição começou a ofertar os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais, que teve turmas até 2013.



E os tempos vão mudando... os cursos de graduação em Artes Visuais começam a ser ofertados na modalidade EaD, temos em Curitiba duas instituições privadas que oferecem o curso de Licenciatura em Artes Visuais nessa modalidade de ensino: o Centro Universitário Internacional – UNINTER, que iniciou em 1996 como Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (IBPEX) e somente em 2012 tornou-se um Centro Universitário, com sede em Curitiba e mais de 460 polos espalhados no Brasil. A UNINTER teve a sua primeira turma de Licenciatura em Artes Visuais ofertada em 2015. O curso tem duração de 3 anos com uma carga horária de 3.150 horas; já o Centro Universitário – Claretiano é voltado para o ensino superior desde 1970, dirigido pelos Padres Missionários Claretiano, sua sede fica em Batatais – SP, com mais de 70 polos no Brasil e um deles fica em Curitiba. A instituição oferece mais de 60 cursos de graduação. O curso de Licenciatura em Artes Visuais – EaD tem duração de 3 anos, com uma carga horária de 2.800 horas. O curso foi reconhecido pelo MEC em 2011.

A bibliografia sobre as instituições do ensino superior em Arte, na cidade de Curitiba, é bem restrita, em uma pesquisa no banco de dados da Universidade Federal do Paraná, marcando como seleção o título e/ou o assunto, foi encontrada apenas uma dissertação, da autora Jacyara Batista Santini, que aborda a constituição da Licenciatura em Educação Artística na FEMP, na década de 70. Em relação a formação de professores(as) em Arte, temos a dissertação da professora Sônia Tramuja Vasconcellos, que apresenta a experiência do estágio na formação dos(as) professores(as) em Artes Visuais. Já sobre os cursos de graduação em Artes Visuais na modalidade EaD, não foi encontrado nenhum artigo, dissertação ou tese.

Faz-se necessário uma pesquisa mais avançada nesse banco de dados e em outras bases de dados, mas, uma hipótese é que existem poucos estudos sobre esses assuntos, principalmente em relação a Licenciatura em Artes Visuais na modalidade EaD, pois é um tema novo, porque faz poucos tempo que esse curso está sendo ofertado nessa modalidade de ensino.



É preciso analisar essa nova realidade de ensino, para pensar outras formas de comunicação e de interação com os(as) alunos(as).

De acordo com Kenski (2013, p. 77), “a integração de metodologias, procedimentos e pessoas – docentes, discentes, técnicos etc. - nas ações realizadas pela educação a distância é um dos caminhos por onde pode se iniciar a viabilização das mudanças radicais que o ensino superior precisa realizar.”

Em um dos livros de Kenski, “Tecnologias e tempo docente”, a autora traz algumas questões que instigam e provocam o leitor a pensar sobre a formação na atualidade.

O que é necessário aprender em um momento em que a informação é farta e o tempo das pessoas é escasso? O que é preciso aprender em um mundo de trabalho em que a atualização é valorizada e a corrida não é em direção as bases de conhecimento, mas às suas mais novas facetas, às inovações, ao devir anunciado e imediatamente ultrapassado? (KENSKI, 2013, p. 88).

Questões que fazem refletir e propõem uma nova atitude diante desse cenário. Como bem destaca António Nóvoa, em uma entrevista concedida a Revista Educação, “precisamos de professores interessantes e interessados. Precisamos de inspiradores, e não de repetidores. Pessoas que tenham vida, coisas para dizer, exemplos para dar. Educar é contar uma história, e inscrever cada criança, cada jovem nessa história.” (2010 apud KENSKI, 2013, p. 98).

Cartografando

A metodologia escolhida para desenvolver a pesquisa é a cartografia. Método indicado para pesquisas que proponham o acompanhamento de processos. Acompanhar os processos de formação dos(as) alunos(as) do ensino superior em Artes Visuais, nas diferentes modalidades de ensino, das instituições localizadas na cidade de Curitiba.



Temos no Brasil, alguns grupos de pesquisa das universidades de São Paulo, Campinas, Rio de Janeiro, Sergipe e Porto Alegre, que tem focado os seus estudos no método cartográfico. Podemos destacar o Núcleo de Estudo e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da PUC de São Paulo, o grupo Conexões da UNICAMP, e o grupo de pesquisa Cognição e Subjetividade da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal do Rio de Janeiro, esses grupos tem publicados diversos artigos, livros, promovido fóruns, dentre outros... para ampliar o debate sobre esse método de pesquisa.

Cartografia é um termo da Topografia que os filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari capturam e transformam em um método apresentado na obra Mil Platôs (1995).

“A cartografia surge como um princípio do rizoma [...] um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. Com isso não abre mão do rigor, mas esse é ressignificado.” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012, p. 10).

A cartografia tem alguns processos diferentes das outras metodologias de pesquisa, não se desenvolve uma coleta de dados e sim uma produção de dados juntos com os(as) integrantes da pesquisa. As pessoas que são convidadas a participar do processo do estudo são consideradas participantes/integrantes e não sujeitos, pois a pesquisa se faz com eles(as) e não sobre eles(as).

Essa metodologia convida o(a) pesquisador(a) a preparar um corpo. Corpo aberto, atento, sensível, que olha por diferentes perspectivas, prismas, que ouve os sons e os diferentes ruídos da pesquisa, que vivencia a pesquisa com todo o seu corpo.

Pensando com Passos, Kastrup e Escóssia (2012) “o aprendizado que nos forma, que nos traz ganhos, se faz sempre por inscrição corporal, e não apenas por adesão teórica. Isso não significa que não haja um aporte teórico que acompanhe a produção de um corpo na formação do cartógrafo.”



Essa metodologia também convida a criar uma escrita, reinventar palavras, dialogar o estudo com artistas, músicos, filósofos, poetas, dentre outros. Muitas vezes o texto é escrito na forma de ensaio.

Escrever, segundo Deleuze (1997, p. 11), “é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se o que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido.”

Pensando que esse estudo é uma proposta de uma pesquisa para o doutorado, voltada para a Linha de História e Historiografia da Educação, como fazer que a escrita da história dialogue com a cartografia? É possível criar essa conexão?

Seguindo as pistas dos pesquisadores Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Silvia Tedesco (2014, p. 9) “o método da cartografia é compatível e compõem com diferentes técnicas, estratégias e dispositivos de pesquisas existentes.”

A cartografia como o primórdio do rizoma faz múltiplas conexões, ramifica, cria fissuras, extrapola fronteiras.

Dar voz

Um dos procedimentos cartográficos a ser desenvolvido na pesquisa é realizar entrevistas/depoimentos com professores(as) e estudantes que estudaram ou estudam em instituições do ensino superior em Arte, presencial e EaD, voltados para a linguagem das Artes Visuais, na cidade de Curitiba. É necessário fazer um estudo mais aprofundado para pensar o número de pessoas que seriam entrevistadas.

A proposta é elaborar um roteiro da entrevista, antes do encontro, com referência no livro “Pistas do método da Cartografia” organizado pelos(as) autores(as) Passos, Kastrup e Escóssia (2012), mais especificamente o capítulo “Cartografar é acompanhar processos”, de Laura Pozzana de Barros e Virgínia Kastrup, no qual é apresentado o processo da pesquisa sobre o projeto “Elos na Rede”. Além, de desenvolver um Termos



de Consentimento Livre e Esclarecido para ser entregue e assinado pelos(as) participantes da pesquisa.

Como mencionado anteriormente, a proposta é compor a pesquisa com o depoimento do(as) integrantes, com suas fotografias, desenhos, dentre outros materiais.

De acordo com Christian Sade, Gustavo Cruz Ferraz e Jerusa Machado Rocha, “a cartografia como método pressupõe uma descentralização nas práticas de pesquisa, em prol de um processo coletivo e compartilhado de produção do conhecimento.” (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2014, p. 69).

Outro procedimento cartográfico a ser desenvolvido é um diário de bordo ou de campo, para registrar o processo da pesquisa. Pensando com Eduardo Barros e Regina Benevides Barros, o registro do trabalho de investigação ganha a “função de dispositivo, não propriamente para concluir o trabalho ou apresentar seus resultados finais, mas como disparador de desdobramentos da pesquisa.” (BARROS; PASSOS, 2012, p. 172).

O caminho

A pesquisa está em processo, é necessário um aprofundamento do referencial teórico, produzir e analisar os dados, mapear os estudos. Conectando com Andréa Zanella (2013, p. 8) “o mapa, nesse caso, não está pronto: ao contrário, será produzido e apresentado no relatório de pesquisa de modo a indicar a muitos outros viajantes o caminho percorrido e o que foi possível encontrar nesse percurso.”

Finalizo essa conversa, trazendo um recorte da minha pesquisa do mestrado. Entenda-se esse composto por várias outras vozes.

“O caminho responde algumas questões e deixa muitas outras no ar. Caminho que nesse momento faz uma pausa no movimento, mas que é preciso seguir mapeando, cartografando, descobrindo, inventando...” (NASCIMENTO, 2016, p. 106).



REFERÊNCIAS

- BARROS, Regina Benevides; PASSOS, Eduardo. Diário de bordo: de uma viagem-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 2. ed. reimp. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e educação matemática**. São Paulo: Autêntica, 2015.
- CORRÊA, Juliane. Novas tecnologia das informação e da comunicação: novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Novas Tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de: GUERRA NETO, Aurélio; COSTA, Célia Pinto. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 1 v.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de: CUNHA, José Gabriel. Lisboa: Relógio D' Água, 2004.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução de: PELBART, Peter Pál. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- GABLER, Louise. **Academia Imperial de Belas Artes**. Disponível em: <<http://linux.an.gov.br/mapa/?p=9089>>. Acesso em: 27 de Jan. 2018.
- GALIAZZI, Maria do Carmo. Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013. (Coleção Papirus Educação).
- _____. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012. (Coleção Papirus Educação).
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de: ANTUNES, Cristina; GERALDI, João Wanderley. 2. ed. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção educação: experiência e sentido).
- MISSÃO Artística Francesa. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo340/missao-artistica-francesa>>. Acesso em: 27 de Jan. 2018.



NASCIMENTO, Flávia Gisele. **Clube de Arte na Escola:** espaço de criação e formação. 2016. 115 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 24/08/2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1884/45200>>. Acesso em: 28 de Jan. 2018.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Org.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 2. ed. reimp. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. (Org.). **Pistas do método da cartografia:** a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014. 2 v.

SADE, Christian; FERRAZ, Gustavo Cruz; ROCHA, Jerusa Machado. O ethos da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento na potência de agir. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. (Org.). **Pistas do método da cartografia:** a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014. 2 v.

SANTIM, Jacyara Batista. **Da música às artes plásticas:** a constituição da licenciatura em Educação Artística na Faculdade de Educação Musical do Paraná (década de 1970). 2016. 235 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 24/03/2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1884/43375>>. Acesso em: 20 Jan. 2018.

TORRES, Renato. A criação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná e a estruturação do curso de pintura. In: Encontro da ANPAP – Arte: seus espaços e/em nosso tempo, 25., 2016, Porto Alegre. **Anais do 25º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, Porto Alegre: 2016. p. 2676-2690.

ZANELLA, Andrea Vieira. **Perguntar, registrar, escrever.** Porto Alegre: Sulina, Editora UFRGS, 2013. (Coleção Cartografias)

Flávia Gisele Nascimento

Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Tuiuti do Paraná (2004). Especialista em Ensino de Artes com concentração em Teatro pela Faculdade Padre João Bagozzi (2010). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2016). Atualmente é professora do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná (FAP), campus II da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).



ARTE LOCAL E O BLOG COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Juliana Rossi Gonçalves – Casa da Cultura Fausto Rocha Júnior.

RESUMO

O presente artigo aborda o blog como ferramenta para a educação não formal na mediação e socialização de informações a respeito da arte local de Joinville/SC. A pesquisa é parte de uma dissertação de mestrado e contou com cinco artistas locais que construíram identidades na cidade/território de Joinville/SC e que têm sido referência para o entendimento de patrimônio artístico local. Os artistas abordados são: Fritz Alt, Mário Avancini, Hamilton Machado, Victor Kursancew e Eugênio Colin. O percurso apontou a pouca quantidade de informações na *Internet* sobre esses artistas, já falecidos – não aparecem mais com tanta regularidade na mídia impressa e virtual. Desta forma, o blog foi considerado como uma importante ferramenta por se tratar de uma mídia digital de fácil acesso e com boa receptividade, pois integra várias idades, especialmente os jovens.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Não Formal. Blog. Arte local.

ABSTRACT

This article approaches the blog as a tool for non-formal education regarding the local art of Joinville / SC. The research is part of a Master's Degree thesis and relied on five local artists who built identities in the city / territory of Joinville / SC. They have been a reference for understanding local artistic heritage. The artists are: Fritz Alt, Mário Avancini, Hamilton Machado, Victor Kursancew and Eugênio Colin. The research uncovered the limited amount of information on the Internet about these deceased artists – they rarely appear in the media. The blog was considered an important tool, for being a digital media with easy access and good receptivity, since it integrates several ages, especially the young ones.

KEYWORDS: Non Formal Education. Blog. Local Art.

Os computadores e celulares fazem parte do dia a dia de adultos, jovens e crianças. Por meio das mídias sociais – como blogs e redes sociais – utilizadas nos celulares e computadores, o usuário se torna um criador de conteúdo que pode ser compartilhado em diversas plataformas virtuais. As redes sociais contribuem para a



interação dos usuários e compartilhamento de notícias, eventos, informações, opiniões, imagens, debates e conversas, estreitando (ou afastando) relações profissionais, escolares, de amizade e muitas vezes amorosas.

Segundo Ferreira (2008, p. 7) “o termo ‘weblog’ surgiu em 1997 por Jorn Barger. Log significa diário, como um diário de capitão de navio. [...] Com o passar do tempo, o weblog tornou-se somente blog”. Por ser um site gratuito e interativo, no blog o usuário utiliza as ferramentas disponíveis no *site* do servidor para criar sua própria página. O usuário então pode atualizá-la de forma dinâmica através de *posts* (postagens), que podem englobar textos, imagens, vídeos, sons, *links* que direcionam para outros *sites* e blogs.

O blog é diferente das redes sociais, onde as informações são propagadas de forma efêmera e cronológica; uma informação divulgada em uma página de uma rede social pode não estar mais lá no dia seguinte devido ao grande bombardeio de informações, imagens, vídeos que passam pelos caminhos das redes dos amigos que o usuário possui. Portanto, os blogs sempre tiveram função importante, pois consolidam a informação, fazendo com que fique sempre disponível, se assim o autor desejar. Mas, apesar das disparidades entre blog e rede social, eles se complementam. Nos blogs há a presença de *links* para as redes sociais do autor daquela página, possibilitando que o leitor “curta” (no caso da rede social Facebook⁸) ou siga também aquela pessoa ou aquela marca em outras mídias e redes sociais. A rede social se tornou a ligação entre o usuário e os *sites* e blogs.

8 Criado em 2004 por Mark Zuckerberg, na Califórnia (E.U.A.). (REVISTA, 2010).



Se um professor faz um blog, seus alunos podem ter mais um espaço de troca e aprendizagem de conteúdos, além da sala de aula. Portanto o blog é entendido como uma ferramenta da educação não formal, pois fica acessível não só a professores, mas também a alunos de artes, pedagogia, história, design, dentre vários cursos, mas também fica acessível a pessoas de qualquer parte do mundo que pesquisem no Google as palavras-chave para encontrar o conteúdo desejado.

Muitas escolas utilizam o blog como um meio para divulgar o trabalho realizado e também para criar um estreitamento na relação escola, alunos e pais. As Prefeituras e Secretarias muitas vezes não conseguem suportar e manter sites para cada instituição. Então o blog é uma alternativa barata, prática e acessível.

Há uma constante dificuldade para os usuários interessados na arte local em encontrar algum *site*, blog, página ou perfil em rede social contendo informações sobre os artistas de Joinville, especialmente os falecidos. A arte local tem grande importância para que as pessoas compreendam e participem do seu entorno pela leitura e interpretações de obras/objetos de arte, códigos imprescindíveis para o movimento e diálogo humano.

Tendo conhecimento da importância da arte local para as escolas e a sociedade, foi criado um blog sobre artistas locais como parte da pesquisa do Mestrado em Educação iniciada em 2012 e defendida em 2014 na UNIVILLE, em Joinville/SC. Conhecer a trajetória histórica dos artistas nos move a pensar em nossas próprias trajetórias e em nossas construções de identidades, pois, como cidadãos, fazemos e modificamos a história.

A pesquisa aqui apresentada aponta a necessidade de ampliar registros e acesso ao conhecimento sobre cinco artistas visuais locais de Joinville/SC: Fritz Alt, Mário Avancini, Eugênio Colin, Victor Kursancew e Hamilton Machado. A escolha desses artistas se deu pela grande contribuição artística para a cidade e pela trajetória construída por eles e reconstruída em novos tempos pela comunidade.



A pesquisa tornou-se um aprendizado que passa pela educação não formal, por meio da mediação de conhecimentos que tem no blog uma possibilidade de trocas e ampliação de conceitos.

Antes de compreendermos melhor como se deu o processo de criação do blog, serão abordadas a vida e obra dos artistas selecionados para esta pesquisa, para então darmos destaque à educação não formal e criação do blog.

Sobre os artistas

Fritz Alt será o primeiro artista em que sua vida e obra serão abordadas, pois é o mais antigo entre os artistas focalizados. Na sequência, Mário Avancini, por ter sido discípulo de Fritz Alt. Logo depois, os artistas Hamilton Machado e Victor Kursancew, seguidos de Eugênio Colin, pois foi o que mais recentemente faleceu (em 2005).

Nascido em 1902, Fritz Alt (fig. 1) era natural de Lich (Alemanha). Chegou ao Brasil em 1922 fugindo da 1ª Guerra Mundial. Fez esculturas em mármore e bronze, que se encontram espalhadas por Joinville. Além das esculturas, fazia painéis em mosaico. Seu trabalho transita entre o academicismo e o modernismo, confrontando normas artísticas vigentes da cidade.





Figura 1. Montagem de fotos. À esquerda: autoria desconhecida. Foto de Fritz Alt nos anos de 1950. À direita: ALT, Fritz. “Vida e Morte”. Fotografia copiada do livro "Indicador Catarinense das Artes Plásticas", de Harry Laus e Nancy Therezinha Bortolin (2010).

Em 1925, realizou sua primeira obra no Brasil: o busto em bronze de Dona Francisca. Caminhando pelo centro da cidade, é possível ver o busto na Rua das Palmeiras, ponto turístico em Joinville. Encomendado em comemoração aos 75 anos da cidade, marcou ali, a assinatura da primeira obra pública do escultor.

Morreu em 15 de março de 1968 em Joinville, deixando importante referência na arte joinvilense e influenciando diversas gerações de artistas e alunos, entre eles, a artista-aluna Edith Wetzel.

Discípulo de Fritz Alt, Mário Avancini (fig. 2) é conhecido como o “poeta da pedra”. Por meio da pedra “[...] consegue mostrar seu talento, a sua criatividade, a sua força de expressão artística” (SCHATZMANN, 2009, p. 13).





Figura 2. Montagem de fotos. À esquerda: AVANCINI, Mário. “A Negra”. Imagem extraída da reportagem “O poder da criação”, do Jornal A Notícia. À direita: autoria desconhecida. Foto de Mário Avancini.

Nasceu em três de junho de 1926. Descendente de italianos, natural de Rodeio (SC), sua família vivia da lavoura e agricultura da região. Quando sua família se mudou para Camboriú (SC) em 1938, Mário passou a trabalhar junto com seu pai, em uma pedreira. Mudou-se para Joinville em 1956 e trabalhou como calceteiro da cidade. Tornou-se posteriormente professor de Cerâmica da Escola de Artes Fritz Alt (EAFA) da Casa da Cultura Fausto Rocha Júnior.

A obra de Avancini é “Despojada, simples formalmente, [...] lembra os góticos algumas vezes; outras a identidade encontra paralelo na síntese da grande escultura contemporânea”, segundo afirma o poeta Lindolf Bell (*apud* SCHATZMANN, 2009, p. 22).

Mário viu vários artistas se despedindo da vida no ano de 1992, entre eles Harry Laus, escritor e crítico de arte, e Schwanke, artista contemporâneo. Mas também viu falecer Hamilton Machado, a quem considerava como um filho (MAZZARO, 2012) e tinha



como parceiro inseparável pelos corredores da Casa da Cultura Fausto Rocha Júnior. Em menos de três meses da morte do amigo, faleceu pouco depois, ainda em 1992.

Hamilton Machado (fig. 3) nasceu em 23 de março de 1949. Autodidata, se destacou por ser um exímio desenhista, principalmente da figura humana. Fez sua primeira exposição individual aos 16 anos, em 1965. Considerado um dos melhores desenhistas brasileiros, segundo o crítico de arte Georges Racz (*apud* ARTIOLI, 2004), destacava o homem, sua energia e força, sob uma natureza lírica e sensível.



Figura 3. Montagem de fotos. À esquerda: autoria desconhecida. Foto de Hamilton Machado. Direita: MACHADO, Hamilton. “Flagrante do guerreiro”. 1980. Acrílica sobre tela. 40 cm x 32 cm, Joinville/SC.

Um dos artistas joinvilenses representados no acervo do MASC (Museu de Arte de Santa Catarina), Hamilton era primo dos irmãos artistas Juarez Machado e Edson Busch Machado. É considerado por ex-alunos, ex-colegas de profissão, amigos e familiares como um “[...] ícone da categoria, alguém que imprimiu sua marca na história da arte brasileira, incentivou talentos e fomentou a arte joinvilense” (PEREIRA, 2009, p. 1).



Além de Fritz Alt e Mário Avancini, Hamilton também foi professor da EAFA na Casa da Cultura F. R. Jr. Hamilton lecionou no curso de Desenho e Pintura, assim como Victor Kursancew.

Victor Kursancew (fig. 4) nasceu em 1919, destacando-se ao fazer retratos em pintura de personalidades regionais e joinvilenses. Exímio desenhista, pintor e aquarelista, suas obras transitam por diversas técnicas como a tinta a óleo, carvão, crayon e bico-de-pena. Nasceu em Bedzin, URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas), e veio para o Brasil em 1949. Morou no Rio de Janeiro - RJ e depois em Rio Negrinho – SC. Em Joinville, chega em 1952, e participa da fundação da EAFA (VICTOR KURSANCEW, s.n.t.).



Figura 4. Montagem de fotos. Foto de Victor Kursancew por Roberto Adam. À direita: KURSANCEW, Victor. “Retrato do Sr. Moreira”. S/data, óleo sobre tela. 50 cm x 55 cm.

Em 1982, é inaugurada a Galeria Municipal de Arte Victor Kursancew em sua homenagem. Essa galeria funciona anexa à Casa da Cultura F. R. Jr. Kursancew morreu em 1980 na cidade de São Francisco do Sul – SC.



Eugênio Colin (fig. 5) nasceu em 1916, um pouco antes de Victor Kursancew, e ficou conhecido regionalmente por suas paisagens da serra catarinense e da área rural de Joinville. É na Sociedade Harmonia Lyra que realiza, em 1945, sua primeira mostra de aquarelas e paisagens a óleo. Em 1986, se torna sócio-fundador da Associação dos Artistas Plásticos de Joinville (AAPLAJ).

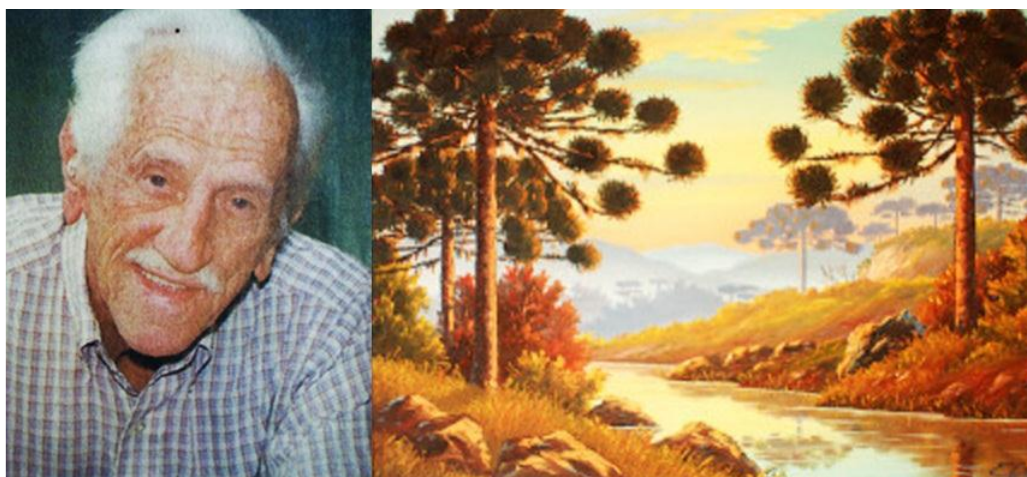


Figura 5. Montagem de fotos. Foto de Pena Filho de Eugênio Colin. À direita: COLIN, Eugênio.
“Amanhecer”. 1961, óleo sobre tela. 90 cm x 60 cm. Coleção Particular. Joinville/SC.

As obras de Eugênio Colin já foram expostas em cidades catarinenses e paranaenses, e também em Porto Alegre (RS), no Rio de Janeiro (RJ), São Paulo (SP), São Bernardo (SP) e Campinas (SP), além de já terem circulado em outros países, como Alemanha e Estados Unidos.

A partir da trajetória pessoal e artística desses artistas, é possível compreender que a criação em arte baseia-se na visão de mundo do artista, envolto no contexto cultural. Conhecer esse universo e tê-lo como referência é imprescindível para que nos sintamos protagonistas de muitas histórias. Esse conhecimento pode ser apropriado na escola e/ou fora dela, por meio de outras possibilidades de educação não formal.



Educação formal e não formal

Além de ter objetivos claros e específicos, a educação formal está presente no ensino escolar institucionalizado. É desenvolvida oficialmente nas escolas, ministrada por entidades privadas ou públicas e é representada pelas escolas e universidades. A educação formal se encontra hierarquicamente estruturada de forma cronológica e disciplinar e está ligada ao Ministério de Educação e Cultura – MEC, seguindo diretrizes gerais no que se refere ao sistema educacional (NICOLA, 2010). Até a década de 1980, a educação formal teve maior mérito, sendo bastante valorizada, tanto entre os educadores quanto no campo de políticas públicas.

A partir dos anos 1990 a educação não formal passou a ter maior destaque, em função das mudanças na sociedade e economia, pois “passou-se a valorizar os processos de aprendizagem em grupos e a dar-se grande importância aos valores culturais que articulam as ações dos indivíduos” (NICOLA, 2010, p. 92). Mesmo assim, a educação não formal ainda era vista como uma extensão à educação formal, desenvolvida em espaços exteriores. Na maioria das vezes, tratava-se de programas de alfabetização de adultos. Logo, se entendia a educação não formal como “o conjunto de processos delineados para alcançar a participação de indivíduos e de grupos em áreas denominadas extensão rural, animação comunitária, treinamento vocacional ou técnico, educação básica, planejamento familiar etc.” (GOHN, 2008, p. 92).

Na educação não formal o conteúdo pode ser definido a partir das necessidades e vontade das pessoas envolvidas. Denota-se como os processos educacionais que são organizados fora da lógica do sistema regular de ensino, pois não segue um currículo pré-definido baseado nas normas e diretrizes do governo federal.

Na educação não formal, muitas vezes não são conferidos títulos aos seus participantes. Pode ser oferecida por organizações sociais e instituições e engloba ações e práticas coletivas organizadas em movimentos e associações. É focada não em quem



ensina, mas sim em quem aprende; está estruturada com forte influência dos participantes na definição do currículo a ser trabalhado.

As atividades educacionais não formais são fortemente relacionadas com o contexto local dos participantes e estruturadas de maneira flexível e com ênfase na prática, apesar de possuírem objetivos claros e bem definidos, com a possibilidade de apresentar um caráter complementar à educação formal.

Nesta pesquisa, o instrumento utilizado para a educação não formal foi o blog, onde foram publicados textos e imagens referentes à história e obra de cinco artistas de Joinville, que marcaram época e construíram identidades por meio de suas obras.

A ideia da pesquisa foi a de socializar com a comunidade marcos históricos/artísticos/culturais deixados por esses artistas por meio de seu trabalho que continua vivo até os dias de hoje. Como iniciar esse diálogo com a comunidade local? Optou-se pelas tecnologias educacionais – o blog, em um espaço virtual fora da escola, mas que pode servir como complemento para a sala de aula.

Tecnologias educacionais e o blog

As atividades humanas abrangem interações entre as pessoas, suas ideias e representações. Ou seja, “as verdadeiras relações não são criadas entre ‘a’ tecnologia [...] e ‘a’ cultura [...], mas sim entre um grande número de atores humanos que inventam, produzem, utilizam e interpretam de diferentes formas as técnicas.” (LEVY, 2010, p. 23).

Levy enfatiza que (2010, p. 11), “estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano”. Temos de reconhecer as mudanças que trazem os adventos tecnológicos da nossa sociedade, que resultam na



“extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural” (LEVY, 2010, p. 12).

A tecnologia da informação foi disponibilizada a um grupo imenso de pessoas com a criação da *Internet*, mas é perceptível que, embora possua um vasto potencial educativo, às vezes seu aspecto instrutivo é ignorado, por ser subutilizada.

A *Internet* agrega todos os documentos e hipertextos que a alimentam, em um único hipertexto ou hiperdocumento. Os hipertextos são textos em formato digital, reconfiguráveis, fluidos e compostos por *links* que podem ser explorados em tempo real na tela. Direcionam o usuário a outros textos ou hipertextos. O hiperdocumento generaliza para todas as categorias de signos (imagens, sons, animação etc.) o princípio da mensagem móvel que caracteriza o hipertexto.

O ciberespaço é também chamado de “rede”, pois é um novo meio de comunicação e interação que surge da interconexão dos computadores; é a infraestrutura material da comunicação digital e também o universo de informações que essa comunicação abriga. Segundo Levy (2010), o crescimento do ciberespaço é resultado de um movimento internacional de pessoas que desejam experimentar formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias tecnológicas clássicas nos propõem, como os aparelhos de som, televisão, rádio, DVD player etc.

Na tecnologia educacional, a tecnologia é utilizada a favor da educação. Valente (1993, *apud* NETO, 2007), afirma que inserir o computador na educação não significa aprender *sobre* computadores, mas sim *por meio de* computadores.

Portanto, o blog foi a ferramenta escolhida dentro da rede (ciberespaço) e da tecnologia educacional para interagir com seus usuários, *por meio do* computador e utilizando a educação não formal.



Construir o blog e mantê-lo alimentado com conhecimentos acerca da arte/cultura local foi um aprendizado ímpar, possibilitando à pesquisadora novas formas de construções de identidades. Esse texto socializará com o leitor a trajetória criadora na construção do blog pela pesquisadora, uma vez que de todo o processo, esse sem dúvida foi o mais desafiador e destituído de qualquer certeza ou ideia pré-determinada.

Construção do blog

O nome escolhido para o blog foi “*Arte Jlle*”, pois, o nome da cidade de Joinville é comumente abreviado em “Jlle”. Dessa forma, a visualização do blog por esse nome ficou mais dinâmica e prática, pois ao digitar o nome do blog na barra de endereços, o usuário consegue acessá-lo mais rapidamente. Ao mesmo tempo em que remete ao registro histórico e à arte, o nome abreviado deu um caráter mais despojado e atual ao blog.

A interface escolhida entre os principais blogs existentes foi a do blogspot (mantida pelo site <http://www.blogger.com>). Ou seja, o endereço do blog ficou como artejlle.blogspot.com.

No tempo do decorrer da pesquisa, entre 2012 e 2014, em média, duas vezes por semana foram produzidas postagens sobre os artistas no blog (fig. 6), com vida e obra de cada um. Além das informações apropriadas de jornais, sites, livros e outras fontes, postadas pela pesquisadora, há também as entrevistas com as famílias dos artistas, que dão um tom mais informal, trazendo situações das trajetórias culturais dos artistas bastante instigantes para o leitor. Importante destacar que foram postados trechos das entrevistas previamente autorizados pelos entrevistados.





Figura 6. Print-screen do blog “Arte Jlle”, demonstrando a montagem de imagens com fotos dos artistas no cabeçalho e o layout do blog: postagens na coluna da esquerda e links, enquetes, contador de visitas, link para o Facebook etc. na coluna da direita.

Em 2013, foi criada uma *fan page* no Facebook a fim de divulgar o blog. Mesmo sabendo da relevância do Facebook pela quantidade de pessoas que interagem e pela quantidade de informações que por lá passam diariamente, optou-se em continuar com o blog por sua capacidade concreta de armazenamento de textos, imagens e vídeos que permanecem facilmente acessíveis a qualquer pessoa que pesquise sobre essas informações..

Os textos que foram postados, para chamar a atenção, precisavam ser dinâmicos e conter figuras. Por essa razão, se optou por dividir o texto das biografias dos artistas em várias partes, com *hiperlinks* direcionando a continuação da leitura para as partes seguintes, como se no texto estivesse sendo contada uma história com narrativa e imagens.

Mesmo que a pesquisa foi defendida em 2014, o trabalho do blog e da página do Facebook não parou. Ampliou-se o leque de artistas e a página tornou-se referência por



se tornar também uma página de divulgação de artistas atuais – quando algum artista de Joinville está expondo ou promovendo algum curso, as informações são compartilhadas na página. A pesquisadora foi procurada pela equipe de produção do curta-metragem “Mário Avancini – Decifrando a Linguagem das Pedras”, um curta-metragem sobre a vida e obra de Mário Avancini, para realizar a pesquisa com familiares e amigos do artista. Mais páginas no Facebook foram criadas por familiares dos artistas, como as de Mário Avancini e Hamilton Machado, para promover ainda mais conhecimentos acerca desses artistas.

Atualmente o blog computa quase 95 mil visualizações de página, e a página do Facebook possui 913 “curtidas” até o momento. O blog é citado em cursos universitários e de pós-graduação, por professores e alunos e aparece na primeira página do Google quando os nomes dos artistas são pesquisados (aparece em primeiro lugar na pesquisa da maioria dos artistas), provando que se tornou importante e séria referência sobre esses artistas locais de Joinville/SC.

Com a presente pesquisa se espera que a arte local se torne mais conhecida não só entre os joinvilenses, mas também entre crianças, jovens e adultos que tiverem interesse pela arte/cultura local, despertando a percepção e o olhar a si mesmo. Conhecendo a cultura/arte de sua região, além das mais comumente divulgadas artes europeias e nacionais, espera-se que a construção de identidades das crianças, jovens e adultos se torne um aspecto a ser mais valorizado, pois, tendo uma noção do que os rodeia e da história que os contextualiza, esses sujeitos se tornarão mais críticos e criativos, transformando assim o meio em que vivem.

Essas experiências trouxeram a consciência de que, para trabalhar com tecnologia educacional, seja com educação formal ou não formal, é necessário utilizar as ferramentas disponíveis e mais utilizadas (como por exemplo, a rede social Facebook) para interagir, comunicar, divulgar e socializar o registro e conhecimento artístico e



histórico. Esse foi o maior desafio da pesquisa – ter o blog como instrumento de aprendizagem sobre a arte/cultura local, maior patrimônio que podemos ter.

A pesquisa cumpre o seu papel, uma vez que está expandindo informações/conhecimentos sobre a arte local, motivando o diálogo e a aprendizagem contínua, que agrega as percepções singulares e coletivas. É importante ressaltar que a educação contemporânea abre frente a várias possibilidades, dentre elas, as tecnologias educacionais, a educação não formal e a troca de experiências via essas novas possibilidades.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARTIOLI, Ana Cláudia M. Moreira. Atividade sobre o artista joinvilense Hamilton Machado. Escola de Artes Fritz Alt. Professora Berenice Joanna Mokross. 17 de nov. de 2004.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal e cultura política: Impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HEINZELMANN, Silvia. Fritz Alt. Joinville: Fundação Cultural, 1991.

JOLY, M. Cristina R. Azevedo (org.) 2002. A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.

MAZZARO, Rafaela. 20 anos de luto. Jornal A Notícia, Joinville, 26 set. 2012. Anexo, Caderno de aniversário do A Notícia, p. 37.



NETO, José Augusto de Melo. Tecnologia educacional: formação de professores no labirinto do ciberespaço. Rio de Janeiro: MemVavMem, 2007.

NICOLA, Rudinei. Caminhos e descaminhos da arte na educação popular: tecendo projetos. XIV Seminário de Pesquisa e IX Seminário de Iniciação Científica UTP. 3 a 5 de novembro de 2010.

PAPA aposta nas redes sociais para evangelizar. Revista Info Exame, São Paulo, jan. 2013. Seção Internet. Disponível em: <<http://info.abril.com.br/noticias/internet/papa-aposta-nas-redes-sociais-para-evangelizar-24012013-27.shl>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

PEDROSO, Néri. Coletiva de artistas de Joinville: construção mínima de memória. Joinville: Impressul, 2010.

PEREIRA, Mariana. O legado de um artista. Jornal Notícias do Dia, Joinville, 8 mai. 2009. Caderno Plural, p. 1.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e Transformar o Ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998.

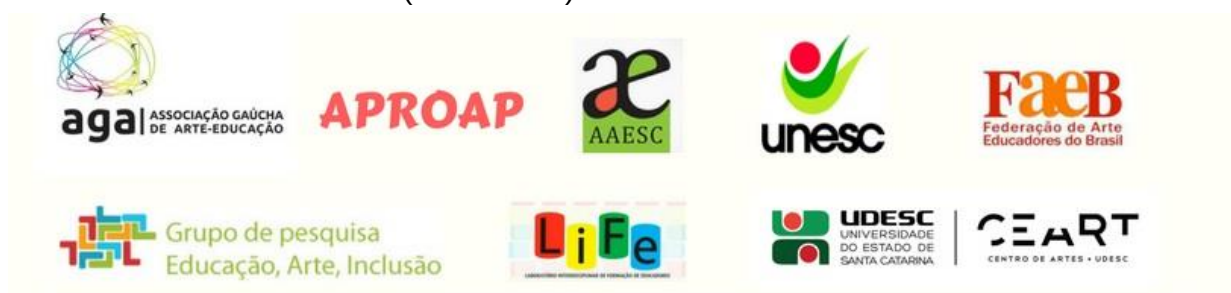
REVISTA Time elegera Zuckerberg a personalidade do ano. Revista Época, São Paulo, 15 out. 2012. Seção Coffee Break. Disponível em: <<http://colunas.revistaepocanegocios.globo.com/coffeebreak/2010/12/15/revista-time-elegera-zuckerberg-a-personalidade-do-ano/>>. Acesso em: 07 mar. 2013.

SCHATZMANN, Gabriela. Mário Avancini. Trabalho de Conclusão de Curso de História da Arte da Casa da Cultura. Joinville: s.n., 2009.

VICTOR KURSANCEW. S.n.t. Disponível em: <<http://galeriavkjoinville.blogspot.com.br/>>. Acesso em 13 set. 2012.

Juliana Rossi Gonçalves

Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE (Joinville/SC). cursou pós-graduação lato sensu em Arte-educação na Faculdade Pe. João Bagozzi (Curitiba/PR) e é licenciada em Artes Visuais pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE (Joinville/SC). Atua como professora do curso de Desenho e Pintura na Escola de Artes Fritz Alt (EAFA) da Casa da Cultura Fausto Rocha Júnior (Joinville/SC).



OBSERVATÓRIO DO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ARTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE JOINVILLE

Luciana Cesconetto Fernandes da Silva - IFSC - Campus Joinville

RESUMO

O presente artigo apresenta os resultados da pesquisa exploratória “Observatório do ensino de arte na educação básica: formação dos professores de arte nas escolas públicas de ensino fundamental e médio em Joinville”, desenvolvida entre abril de 2017 e abril de 2018, onde se buscou identificar a situação do ensino curricular da disciplina arte no ensino básico, considerando as redes públicas de ensino atuantes no município de Joinville. Verificamos em quais anos a disciplina é ofertada, qual a sua carga horária, quais linguagens constam nos currículos e qual a formação dos professores por elas responsáveis. Tendo alcançado este primeiro nível de conhecimento da objetividade, procuramos elucidar os fatores que contribuíram para a sua constituição.

PALAVRAS CHAVE: arte, educação pública, formação docente.

SOMMAIRE

Cet article présente les résultats de la recherche exploratoire “Observatoire de l’enseignement de l’art des l’école primaire et au lycée: formation des enseignants en art dans les écoles publiques à Joinville” développée entre avril 2017 et avril 2018, où on a cherché à identifier la situation de l’enseignement artistique à l’école primaire et au lycée, tenant en compte le réseaux de l’enseignement publique qui ont lieu à Joinville. Nous avons vérifié les classes où les élèves ont des cours d’art, le temps dédié à ces cours, par semaine, les langages spécifiques enseignés et la formation des enseignants qui en sont responsables. Après ce premier niveau de connaissance de l’objectivité, nous avons cherché à comprendre comment cela s’est constitué.

MOTS-CLÉS: art, education publique, formation d’enseignants

Introdução

O projeto de pesquisa “Observatório do ensino de arte na educação básica: formação dos professores de arte nas escolas públicas de ensino fundamental e médio



em Joinville”, inscrito no Edital de Pesquisa de Fluxo contínuo do IFSC – Câmpus Joinville, tem cunho exploratório e foi conduzido entre abril de 2017 e abril de 2018, tendo como objetivos conhecer a formação dos professores responsáveis pela disciplina Arte na educação formal pública de nível fundamental e médio em Joinville, verificar os anos em que a disciplina Arte é oferecida e identificar quais linguagens artísticas são ensinadas nos diversos anos do ensino básico. Tendo alcançado este primeiro nível de conhecimento da objetividade, procuramos elucidar os fatores que contribuíram para a sua constituição.

Este estudo inaugura o Grupo de Pesquisa de Arte e Educação no IFSC e se propõe a ser o início de uma série de estudos rumo a um mapeamento do ensino de arte na educação básica em Santa Catarina, trabalho este necessário para que se possa dialogar a respeito da construção das matrizes curriculares nas escolas, da contratação de professores e também fundamentar iniciativas institucionais de formação de professores de arte para a região.

Antes de iniciarmos efetivamente a pesquisa, foi realizada uma varredura para verificar a existência de pesquisa similar no estado de Santa Catarina. Para isso consultamos os Grupos de Pesquisa do CNPq, em especial os grupos de pesquisa da UDESC e Univille. Tendo certificado que o tema em questão não era objeto de nenhuma pesquisa finalizada ou em andamento, demos início à investigação.

Em um primeiro momento, realizamos uma consulta aos arquivos no INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Não encontrando dados específicos sobre a formação dos professores de arte do município de Joinville, nos arquivos disponíveis no site, entramos em contato, via email, com o instituto, a fim de verificar a possibilidade de acessar o Educacenso. Recebemos a resposta de que apenas o Superusuário poderia acessar os dados deste arquivo. Buscamos, no IFSC, uma forma de ter acesso a esta base de dados. Em contato com a Pró-Reitoria de Ensino, obtivemos a informação de que o acesso ao Educacenso não pode ser liberado a servidores de maneira geral e que o Superusuário é uma atribuição do reitor da instituição. Assim sendo, demos por encerrada a busca junto ao INEP.

Em um segundo momento, estabelecemos contato com a Secretaria Municipal de Educação e com a 23ª Gerência de Educação (GERED - Joinville) a fim de apresentarmos a pesquisa e realizarmos entrevistas. Para obtermos informações a respeito da situação do ensino da arte na rede municipal de ensino de Joinville, estabelecemos contato (entrevistas presenciais, contato via telefone ou via email) com a



Sra. Sônia Fachini – diretora executiva da Secretaria de Educação do Município de Joinville, com a Profª Ilcirene Dias, responsável por acompanhar os professores de arte da rede, e com a Sra. Dafne Schroeder, coordenadora de gabinete. Já as informações a respeito da situação do ensino curricular de arte na 23ª GERED foram obtidas através de entrevista realizada com a Sra. Teresinha Serafim - Supervisora de Desenvolvimento Humano da 23ª GERED – Joinville.

Concomitantemente a este período de entrevistas, contatos via telefone e e-mail, consultamos os sites da PMJ (Prefeitura municipal de Joinville) e da SED (Secretaria de Estado da Educação) para acessarmos os editais dos concursos públicos disponíveis.

O ensino de arte nas escolas da Prefeitura municipal de Joinville

A rede municipal de ensino conta com setenta unidades que oferecem exclusivamente a educação infantil e 85 unidades que oferecem o ensino fundamental I e II (anos iniciais e anos finais). Destas, 23 também oferecem a educação infantil.

Segundo Ilcirene Dias, até 2010 o currículo da educação básica da rede municipal integrava 1h/aula de arte semanal, de 45min cada (oficialmente, são 48min), do 6º ao 9º ano. Em 2010, foram incluídas aulas de arte do 1º ao 5º anos, sendo que a carga horária da disciplina foi estipulada em 2h/aula nos 1ºs e 2ºs anos. Levaram quatro anos para concretizar definitivamente o projeto. De acordo com a professora, não conseguiram ir além, no projeto de ampliação da carga horária da disciplina, iniciado em 2010, porque não havia professores formados em número suficiente na rede.

Nível	Fundamental I					Fundamental II			
Anos	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Carga horária antes de 2010						1h/a	1h/a	1h/a	1h/a
Carga horária a partir de 2010	2h/a	2h/a	1h/a	1h/a	1h/a	1h/a	1h/a	1h/a	1h/a

Tabela 1: Carga Horária da disciplina arte na rede municipal de ensino de Joinville

A matriz curricular, única para toda a rede municipal de educação, trata exclusivamente da linguagem artes visuais, em todos os anos. A atual matriz foi construída em 2014, pelos professores da rede municipal e da Univille (Curso de



licenciatura em artes visuais). Contudo, todos os anos esta matriz é revista, segundo a professora Ilcirene Dias. Esclareceu ainda que, em um dado momento, fizeram uma matriz curricular de música, mas “como não há professores de música, não conseguem inserir no currículo esta linguagem”.

Todos os professores responsáveis pela disciplina curricular de arte da rede municipal de ensino Joinville são licenciados em artes visuais. É condição, para que tomem posse, que tenham o título de licenciados em artes visuais. Até o momento, contudo, não encontramos um documento que justifique a exigência desta área específica.

No concurso de 2012 foi aprovado apenas um candidato para a área de arte. Do concurso de 2014 já foram chamados 52 candidatos, de acordo com informação de Fachini. Neste concurso inscreveram-se candidatos de vários estados brasileiros, inclusive pessoas com formação em Licenciatura EAD.

	Cargo	Nomenclatura da disciplina	Atividades, escolaridade e requisitos	Nº de vagas e CH	Homologação
Edital 01/2009	Não houve vaga para professor de arte				
Edital 01/2011	Professor do ensino fundamental	Arte	É responsável pelo planejamento e realização de atividades para as turmas do Ensino Fundamental, propiciando a construção do conhecimento referente as diversas linguagens que envolvem o ensino da Arte. Pré-requisito: Ensino Superior e Licenciatura Plena específica em Arte em Faculdade/Universidade com registro no MEC.	2 vagas de 20h/ semana	14 candidatos constam no documento de homologação dos resultados/ 11 admitidos/ 3 eliminados
Edital 04/2012	Professor do ensino fundamental	Arte		4 vagas de 100h/mês	1 candidata aprovada (não constam outros candidatos na homologação final do concurso)
Edital Nº 05 / 2014	Professor de 6º ao 9º ano do ensino fundamental	Arte		30 vagas de 100h/mês	52 candidatos homologados/ 39 admitidos/ 13 eliminados



Tabela 2 : Dados dos documentos dos concursos da PMJ

Segundo a Prof^a. Nadja de Carvalho Lamas¹, Coordenadora do Programa Institucional de Extensão Arte na Escola (Univille), havia, na época do concurso de 2014, uma normativa interna, do município, que entendia por “formação em arte”, “artes visuais”. De acordo com as palavras da professora, “O Conselho Municipal de Educação considerou que não existia no quadro da PMJ licenciatura em Teatro, Música ou Dança. Por esta razão ter só visuais no quadro”. Um candidato com Licenciatura em música que passou no concurso, não pôde tomar posse por esta razão. Não existia o cargo de professor de música. Apesar de esta normativa ter sido citada em e-mail da Prof^a Nadja de Carvalho Lamas, não foi encontrada na Prefeitura quando solicitada.

Sobre aulas extracurriculares de arte, a prefeitura as oferece denominando-as de “aulas do contra turno” e são orientadas de acordo com uma matriz curricular própria. Quem ministra as aulas do contra turno são professores formados em Pedagogia, Ed. Física e Artes Visuais e que têm uma formação sólida em uma área artística. Há uma única professora que trabalha oficialmente com teatro no contra turno (uma professora licenciada em história). Em cinco escolas há grupos de música nesta modalidade de ensino, cujos professores recebem da prefeitura formação na Casa da Cultura, gratuitamente.

O ensino de arte promovido pela rede Estadual de Ensino, considerando o universo do município de Joinville (23^a GERED)

Das 34 escolas que a GERED tem em Joinville, apenas uma delas oferta exclusivamente os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e 33 escolas ofertam o Ensino Médio. Destas, 29 ofertam também os anos finais do Ensino Fundamental. Do 6º ao 9º ano a matriz curricular apresenta duas aulas de arte por semana e no Ensino Médio a matriz curricular apresenta uma aula de arte por semana em todos os anos.



Nível	Fundamental II				Ensino Médio		
Anos	6º	7º	8º	9º	1º	2º	3º
Carga Horária da disciplina ARTE	2h/a	2h/a	2h/a	2h/a	1h/a	1h/a	1h/a

Tabela 3: Carga Horária da disciplina arte na rede estadual de ensino em Joinville

	Nomenclatura da disciplina	Pré-requisitos ⁱ	Nº de vagas para Joinville
Edital Nº 21/2012/SED	Artes	Diploma e Histórico Escolar de Conclusão de Curso Superior de Licenciatura Plena em Artes ou Educação Artística	20 vagas de 10h
Edital Nº 2271/2017/ SED	Artes	Diploma e Histórico Escolar de Conclusão de Curso Superior de Licenciatura Plena em Artes; ou Licenciatura Plena em Educação Artística; ou Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais; ou Curso de Licenciatura Plena em Artes Plásticas; ou Curso de Licenciatura Plena em Artes Cênicas ou Teatro; ou Curso de Licenciatura Plena em Música; ou Curso de Licenciatura Plena em Dança	3 vagas

Tabela 4: Dados dos documentos dos concursos da SED

Análise dos dados obtidos



No ensino básico público em Joinville, tanto na rede municipal quanto na rede estadual, temos como aulas de arte curriculares exclusivamente o ensino das artes visuais. Na rede municipal os professores são todos licenciados em artes visuais e na rede estadual os professores efetivos são todos licenciados em artes visuais e os professores ACT são licenciados ou cursam artes visuais. A matriz curricular da rede municipal de ensino trata, exclusivamente, do ensino de Artes Visuais. Não tivemos acesso à matriz curricular da rede estadual.

Identificamos três fatores fundamentais que têm função na constituição desta realidade: em primeiro lugar, a redação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) anterior à Lei Federal nº13.278 de 2016, que exige, como obrigatório, o ensino da “Arte”, sem especificar as linguagens; em segundo lugar o fato de termos em Joinville um curso de licenciatura em Artes Visuais (Univille) e, finalmente, o equívoco conceitual que envolve a compreensão do termo “Arte” prejudicando a reflexão dos servidores das redes. A compreensão do conceito “Arte” como sinônimo de “Artes Visuais” é um fator de grande complicação e que tem consequências danosas para a educação em arte no município.

Esclarecemos esta questão a partir da verificação feita na rede municipal de ensino: há uma a matriz curricular em artes visuais para todos os anos, contudo, os editais dos concursos pedem, como pré-requisito, professor com “Licenciatura Plena específica em Arte”, ou seja, não há pré-requisito em uma área específica de formação. Teoricamente, então, qualquer candidato, formado em qualquer uma das quatro linguagens (música, dança, artes visuais e teatro), poderia se inscrever, e, sendo aprovado, tomar posse. Contudo, não é isso o que ocorre. Prova disso é o caso do candidato do concurso de 2014, citado pela Prof. Nadja de Carvalho Lamas, licenciado em música, que foi aprovado e não pôde tomar posse em função da uma normativa da prefeitura (citada anteriormente), que colocava que o cargo de “professor de arte” era, efetivamente, de “professor de artes visuais”.

Segundo a Prof^a. Ilcirene Dias, este candidato entrou com recurso e teve seu processo deferido. Contudo, ao se deparar com uma matriz curricular na área de artes visuais, acabou desistindo da vaga já que não teria a possibilidade de, efetivamente, ministrar música no ensino regular. Este caso nos mostra que é provável que, em função desta compreensão equivocada, estejam indeferindo a inscrição de candidatos com licenciatura nas demais linguagens, justificando a continuidade desta prática no fato de a matriz curricular considerar exclusivamente artes visuais.



Na 23ª GERED o esclarecimento sobre esta questão se resumiu à compreensão de que os professores “são todos das artes visuais porque só há licenciados em artes visuais na cidade”. Este esclarecimento não nos parece ser suficiente, haja vista que, em, ao menos, um concurso da PMJ, houveram inscritos de várias regiões do país, abrindo a possibilidade para se ter candidatos com formação nas quatro áreas específicas.

No concurso de 2012 (SED), o edital pedia, como pré-requisito, que o candidato tivesse “Licenciatura Plena em Artes”. Se só foram aprovados professores da área de artes visuais, é provável que haja outra variável determinando esta situação. Ou os candidatos de outras áreas tiveram suas inscrições indeferidas, ou não puderam tomar posse, ou a prova foi construída exclusivamente com conhecimentos das artes visuais². Já o edital do concurso de 2017 (SED) ampliou o pré-requisito para todas as quatro linguagens. Contudo, somente docentes com formação em artes visuais ingressaram através deste concurso para as vagas de Joinville.

Formam-se, assim, para esclarecer ou justificar o fato de termos, como aulas curriculares, exclusivamente a oferta de artes visuais no ensino básico em Joinville, vários círculos viciosos: a matriz curricular não muda porque não há professores de outra área específica, se há professor de outra área ele não pode ministrar sua linguagem específica porque a matriz não permite; não há matriz incluindo outras linguagens e por isso não se abre vaga para professores de outras áreas, mas também não se abre vaga para professores de outras áreas porque não há matriz incluindo outras linguagens. Além de não ter fim dentro da instituição, este círculo vicioso ultrapassa seus muros: os alunos são formados entendendo que “arte” significa “artes visuais” e seguem propagando esta compreensão, como é o exemplo dos servidores da prefeitura que perpetuam esta noção equivocada impedindo o avanço da área da arte na educação básica. Falta, provavelmente, também, vontade política de se compreender e solucionar a questão quando posta por pessoas de dentro da rede.

Considerações finais

A verificação da situação do ensino curricular da arte nas redes públicas de ensino em Joinville, assim como a compreensão da constituição desta, nos importa para identificarmos que ela precisa ser alterada, de acordo com a atual legislação³, e para não repetirmos os erros do passado se quisermos fazer avançar o ensino desta área de conhecimento.



Entendemos que esta questão precisa ser enfrentada por nós, docentes em arte, de forma bastante articulada e a partir de nossos municípios. Precisamos verificar com método científico, documentar e publicar dados sobre o atual estado da arte no ensino básico e atuar junto aos conselhos de educação de nossos municípios para mudarmos esta realidade.

A partir dos relatos colhidos nesta pesquisa fica evidente que os equívocos conceituais afetam a construção curricular, a elaboração dos concursos e o próprio diálogo intrainstitucional sobre as necessidades de mudanças. Por isso, defendemos que é preciso uma força tarefa de nossa parte no sentido de padronizarmos os termos que utilizamos e de divulgá-los: termos para definir a grande área, nossa área específica, como devem constar nos editais, nas assinaturas de e-mail dos docentes, documentos, etc.

Finalmente, concluímos ainda que seria muito importante darmos continuidade a este “observatório do ensino da arte na educação básica”, gerando material teórico, artigos sobre as diversas regiões de SC (e, quiçá, de outros estados). Este material pode ser uma ferramenta bastante importante para fundamentarmos nossos discursos e justificarmos a necessidade de se construir diretrizes para o ensino da arte em cada rede de ensino, seja ela municipal, estadual ou federal.

Notas

1. Esclarecimento encaminhado pela Prof. Nadja de Carvalho Lamas, via e-mail, à Profª. Ilcirene Dias, a nós direcionado.
2. Não conseguimos acesso às provas dos concursos para verificar como são elaboradas: se têm questões de todas as linguagens ou não, quantas questões de cada área.
3. Lei federal Nº 13.278. de 2 de maio de 2016.

REFERÊNCIAS

Brasil. Lei nº 9.394 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Brasil. Lei Nº 13278. de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.



DIAS, Ilcirene. Joinville, 22 de março de 2018. Entrevista concedida a Luciana Cesonetto Fernandes da Silva

FACHINI, Sônia. Joinville, 14 de março de 2018. Entrevista concedida a Luciana Cesconetto Fernandes da Silva.

SERAFIM, Terezinha. Joinville, 12 de abril de 2018. Entrevista concedida a Luciana Cesonetto Fernandes da Silva

<https://www.joinville.sc.gov.br/publicacoes/concurso-publico-de-edital-no-001-2009/>

<https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/09/Anexo-n%C2%BA-01-do-Edital-de-Concurso-P%C3%BAblico-n%C2%BA-001-2009.pdf>

<https://www.joinville.sc.gov.br/publicacoes/concurso-publico-de-edital-no-001-2011/>

<https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/09/Anexo-n%C2%BA-1-do-Edital-de-Concurso-P%C3%BAblico-n%C2%BA-004-2012.pdf>

<https://www.joinville.sc.gov.br/publicacoes/concurso-publico-de-edital-no-004-2012/>

<https://www.joinville.sc.gov.br/publicacoes/concurso-publico-de-edital-no-005-2014/>

https://www.acafe.org.br/new/concursos/magisterio_2012/arquivos/Edital_N_21_2012_SE D.pdf

<http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/6584-ingresso-magisterio>

<https://acafe.org.br/concurso/magisterio/2017/inscricao/Login>

http://downloads.acafe.org.br/concurso/magisterio/2017/01%20-%20Edital/Edital%202271%20OFICIAL%20Concurso%20Publico%20de%20Ingresso_26102017.pdf

Luciana Cesconetto Fernandes da Silva

Possui Licenciatura em Educação Artística/Habilitação em Artes Cênicas pela Universidade do Estado de Santa Catarina, Mestrado em Teatro e Artes do Espetáculo e Doutorado em Estudos Teatrais, ambos pela Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris III. É professora do Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Joinville. Atua principalmente na área de representação teatral, ensino do teatro na educação básica e formação de docentes.



EFEMERIDADES E PERSISTÊNCIAS: AÇÕES EDUCATIVAS EM UMA EXPOSIÇÃO DE ARTE CONTEMPORÂNEA NO ESPAÇO ESCOLAR

Cláudia Silvana Saldanha Palheta - UDESC

Flora Bazzo Schmidt - UDESC e UFSC

Juliana Rossi Gonçalves - CCFRJ

Kárita Bernardo de Macedo - UDESC e IFSC

Maristela Müller - UDESC

Noeli Moreira - UDESC e IFSC

RESUMO

O artigo apresenta a exposição "Efemeridades e Persistências" e ações educativas nela realizadas. A experiência foi efetivada no Espaço Estético do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por pós-graduandas, no contexto da disciplina Ação Educativa em Espaços Culturais, ministrada pela Professora Sandra Regina Ramalho e Oliveira, no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Discorre-se aqui sobre as seis proposições artísticas que compuseram a exposição e três das ações educativas praticadas. Com esse relato, espera-se divulgar o trabalho realizado e gerar reflexões futuras sobre essas práticas.

PALAVRAS-CHAVE: Ação Educativa, Artes Visuais, Exposição, Efemeridades, Persistências.

ABSTRACT

The article presents the exhibition "Ephemerality and Persistence" and the educational action carried out in it. We held the experience in the Aesthetic Space of Application Middle and High School, of the Federal University of Santa Catarina (UFSC), by post-graduates in the context of the discipline Educational Action in Cultural Spaces, taught by Professor Sandra Regina Ramalho and Oliveira, in the Graduate Program in Visual Arts (PPGAV), of the State University of Santa Catarina (UDESC). It discusses the six artistic propositions of the exhibition and three educational



actions performed. With this account, we expect to disseminate the endeavor and engender future reflections on these practices.

KEYWORDS: Educational Action, Visual Arts, Exhibition, Ephemerality, Persistence.

INTRODUÇÃO

Ao longo do primeiro semestre do ano de 2018 realizou-se a disciplina Ação Educativa em Espaços Culturais, ministrada pela Professora Sandra Regina Ramalho e Oliveira, no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Entre os objetivos da disciplina, constava a realização de uma exposição coletiva, com trabalhos produzidos pelas discentes da turma, assim como, a proposição de mediações a partir da exposição, sendo isso, uma parte do que chamamos de ações educativas.

No decorrer das primeiras aulas realizou-se uma série de discussões sobre o tema “ação educativa em espaços culturais”, a partir de leituras de artigos e livros, debates, seminários e diferentes dinâmicas de estudo. No final de cada aula era reservado um tempo para conversar sobre como e onde poderia acontecer a exposição. Assim, chegou-se ao tema e título: “Efemeridades e Persistências”, bem como, ao local escolhido para a ação, o Espaço Estético do Colégio Aplicação, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Neste artigo serão apresentadas as proposições artísticas da exposição “Efemeridades e Persistências” e três mediações, selecionadas dentre as seis mediações desenvolvidas pelas discentes na exposição, com a perspectiva de divulgar o trabalho realizado ao longo da disciplina Ação Educativa em Espaços Culturais, além de gerar reflexões futuras sobre essas práticas.

Efemeridades e Persistências

Falar de efemeridade e suas possibilidades de sentidos é pensar e se colocar diante daquilo que dura pouco, que é passageiro, algo que acaba. Como desafio, paradigma e conceito curatorial da mostra, buscou-se uma possível oposição semântica da efemeridade: a persistência, como aquilo que dura, que permanece.



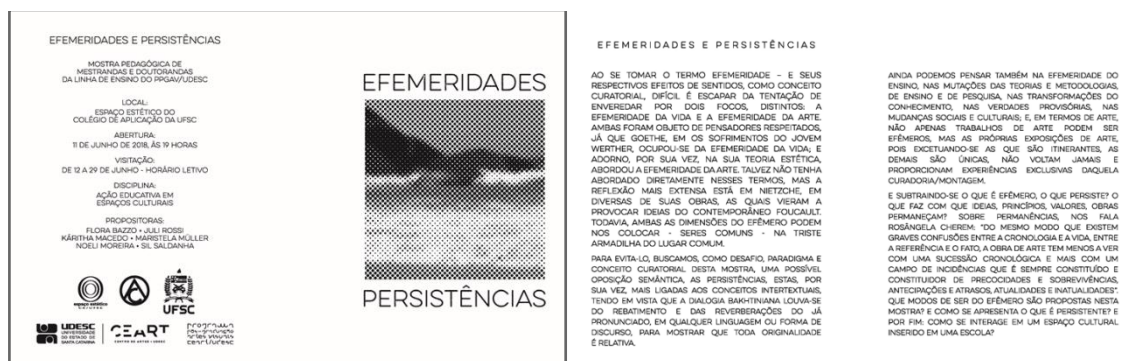


Figura 1: Convite da Exposição Efemeridades e Persistências, 2018. Arte: Airton Jordani Jardim Filho

Pode-se pensar na efemeridade e na persistência em diferentes âmbitos, como no ensino, na arte, na vida. Em inúmeras situações podemos nos perguntar: O que é efêmero, o que persiste? O que faz com que ideias, princípios, valores, ou obras permaneçam? O que as tornam efêmeras? Essas foram algumas problemáticas levantadas no convite (Figura 1) da exposição, sobretudo pela professora Sandra Regina Ramalho e Oliveira.

Os trabalhos desenvolvidos para a exposição foram realizados a partir de tais problemáticas. A exposição constitui-se de seis obras que envolveram fotografias, instalação, desenho e trabalhos interativos. Todas as obras possuíam um breve texto de apresentação exposto ao seu lado, com o intuito de colaborar com os efeitos de sentido que os trabalhos poderiam evocar. Cada texto apresentava a sua versão em Braille, constituindo um recurso de acessibilidade.

A abertura da Exposição aconteceu na noite de 11 de junho de 2017, às 19 horas, no Espaço Estético do Colégio Aplicação, no campus da UFSC, localizado no Bairro Trindade em Florianópolis/SC. Ficou aberta para visitação até o dia 29 de junho de 2018, em horário letivo (Figura 1), no período matutino e vespertino, conforme o funcionamento do Colégio.

O Espaço Estético

Desde o início das discussões acerca da exposição, a professora instigou o grupo a pensar na possibilidade de o espaço expositivo estar inserido em um contexto de educação formal. Além de se constituir em um espaço privilegiado de contato com o público, a instituição escolar apresentaria ao grupo o desafio de pensar as obras e o



discurso expositivo tendo a comunidade escolar como público-alvo, o que foi um motivador para o aceite da proposta.

O projeto de exposição foi acolhido pelo Espaço Estético do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Este espaço é uma proposição da professora de Artes Visuais Fabíola CirimbelliBúrigo Costa e existe há cerca de duas décadas na instituição. De acordo com essa, em sua dissertação de mestrado que tematizou a experiência, “[...] o Espaço Estético constituiu-se como um espaço didático-pedagógico permanente do Colégio de Aplicação, mediador do acesso ao universo da produção estético-artístico-visual” (COSTA, 2004, p. 97). Um corredor, outrora mero local de passagem, foi transformado na possibilidade de os estudantes terem contato com produções artísticas por meio de um calendário de exposições temporárias. Nas palavras da autora:

[...] se para muitos a escola é a única oportunidade de acesso ao conhecimento sistematizado da linguagem visual, democratizar uma educação que valorize essa linguagem, transcendendo a lógica da linguagem verbal e oportunizando para muitos o que é privilégio de poucos, passaria também pelo reconhecimento de que somos também construtores desta e por esta constituídos. Desta forma, por que não trazê-la para o cotidiano do espaço escolar? (COSTA, 2004, p. 96)

As obras propostas para a exposição Efemeridades e Persistências fizeram parte deste cotidiano escolar e dialogaram com estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio.

A exposição

Abaixo consta um breve memorial de cada proposição artística que integrou a exposição “Efemeridades e Persistências”, desenvolvidas pelas professoras-artistas envolvidas no processo. Compuseram a exposição as seis obras artísticas e o banner com o texto de abertura, escrito pela Prof^a Sandra Ramalho e com a marca da exposição, de autoria de Airton Jordani Jardim Filho, que remete aos conceitos de “efemeridade” e de “persistência”.



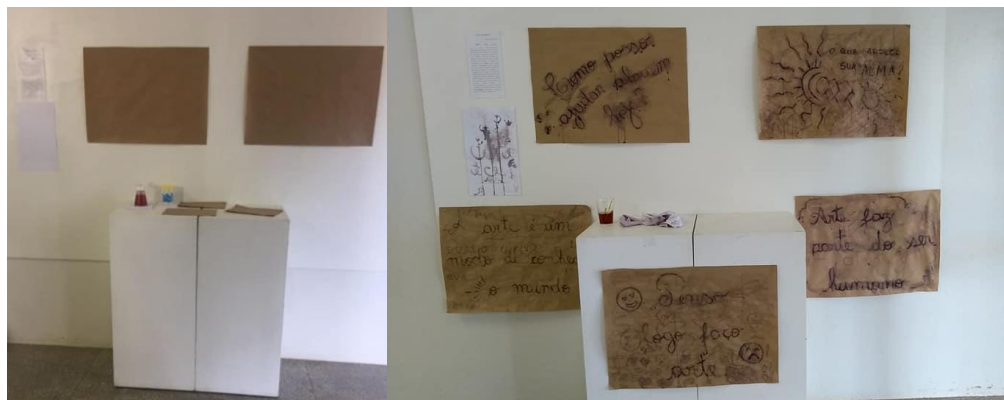


Figura 2: Maristela Müller. **Entre Pensamentos**. Pintura sobre papel Kraft, 2018. Antes e depois do trabalho exposto

- **“Entre pensamentos”** de Maristela Müller: Falar de pensamentos é falar de efemeridade, pois os pensamentos podem ser rápidos e fugidios, e uma das maneiras de tentar tornar o pensamento persistente é através da escrita ou da arte. O trabalho *“Entre pensamentos”* foi produzido com uma “tinta transparente”, feita com amido de milho e água, pintada sobre papel kraft. Ao olharmos o trabalho não enxergávamos o pensamento escrito ou desenhado, era necessária a interação das pessoas através de outra pintura com tintura de iodo, pois a tintura de iodo reage quimicamente com o amido de milho e, juntas, formam uma tinta azul escura, permitindo que o pensamento da artista aparecesse e colaborando na construção de outros pensamentos, a partir da interação com a obra, conforme pode ser visto na Figura 2.

- **“Entre Moldes e Panos: (Des)dobramentos de Memórias”**, de Kárita Macedo: O trabalho problematizou as efemeridades e persistências evocadas pelos ciclos da moda, sendo composto por moldes de papel de um vestido, um manequim com um vestido branco confeccionado a partir desses moldes e canetinhas coloridas, que foram penduradas ao vestido (Figura 3). A ideia é que o vestido e os moldes funcionassem como uma tela para a expressão individual para quem passasse pela exposição, os quais poderiam desenhar, criar estampas, deixar recados, escrever seu nome, ou realizar outros tipos de intervenções gráficas sobre os suportes.





Figura 3: Kárita Bernardo de Macedo. **Entre Moldes e Panos: (Des)dobramentos de Memórias.** 2018. Antes e depois do trabalho exposto. Moldes em papel kraft e vestido decote canoa com saia godê em sarja branca, 2018

O próprio conceito de moda reverbera a efemeridade, pois ele surge junto com a noção de modernidade e o desejo de mudar, centrado na busca do novo, do que ainda não existe. Por sua vez, os moldes de papel, estruturas bidimensionais, dão origem a algo que é tridimensional e que permanece por muito tempo. Além disso, os moldes ainda podem servir para a produção de várias outras peças além daquela que foi exposta. Tem uma fragilidade do material que é efêmera, mas há uma persistência do modelo, da silhueta, da forma, da peça que fica. Mais que ciclos da moda, são ciclos da vida, de identidade. Então nos moldes, na roupa e na moda, também podem estar presentes histórias e memórias. Por isso a proposta era criar a sua própria roupa, desenhar na peça parte de sua história, tão efêmera quanto a estampa em constante mutação.

- **“Sub-Ver-Ter”**: A obra proposta por Silvana Saldanha (Figura 4) consistia de três impressões fotográficas, cada uma constituída por duas imagens que dialogavam entre si e que eram registros de uma intervenção urbana em que foram fixados cartazes “lambe-lambe” em alguns lugares da cidade, ação subversiva pela própria natureza. Os cartazes continham o retrato de uma pessoa com Síndrome de Down. Dessa forma, foi feito o registro fotográfico dos efeitos da passagem do tempo e das interferências de transeuntes nos cartazes, durante cerca de um mês.





Figura 4: Sil Saldanha. **Sub-Ver-Ter**. Fotografia. 2018

Sendo também professora de arte de pessoas com deficiência intelectual, a artista buscou trazer questões acerca da identidade da pessoa com deficiência. Basicamente, a obra dava a ver, ao mesmo tempo em que questionava a invisibilidade social de uma pessoa com Síndrome de Down. As imagens suscitaram reflexão sobre o processo de apagamento das mídias urbanas de baixa qualidade, como os “lambe-lambes”. Uma imagem que desaparece no tempo faz refletir que, o que nela é efêmero é o que ela contém e o que nela persiste. Está ali, como vestígio do que foi; do que poderia ter sido; ou do que poderia vir a ser se a enxergássemos melhor. O que torna as coisas visíveis ou invisíveis é o olhar. Só assim, pode-se subverter, transformar, modificar: ideias, atitudes, gestos. Tornando visível o que muitos se recusam a ver.

- **“Proliferação”**, proposto por Noeli Moreira, o trabalho falava da efemeridade e da persistência das bolhas que formam a espuma das ondas do mar, levando ao observador algumas reflexões sobre a poética na ação do olhar, a criação da imagem através de suas formas, luz e cor, uma tentativa de despertar a sensibilidade diante daquilo que é corriqueiro. Foram tiradas cerca de quinhentas fotografias em praias da ilha de Florianópolis, das quais foram selecionadas 4 imagens, cada uma medindo 42cm x 58,8 cm (Figura 5). A técnica para esse tipo de impressão é a “sublimação” e foi feita no tecido crepe. O local escolhido para a fixação dos tecidos fez com que ficassem expostos ao vento, gerando uma sensação de movimento ondular.





Figura 5: Noeli Moreira. **Proliferação**. Fotografias impressas sobre tecido crepe, 2018

- **“Patrimônio em Branco”**: No trabalho de Juliana Rossi, o conceito de “efêmero” e de “persistência” foram pensados a partir do patrimônio cultural. Juliana mora em Joinville/SC, por isso foram fotografados patrimônios materiais tombados que têm um valor histórico, artístico e cultural muito importante para a cidade, mas que, dependendo da gestão política que os administra, muitos desses espaços culturais acabam fechados para manutenção ou reforma por um longo período e, por consequência, caem no esquecimento e invisibilidade.

Para esta proposição foram selecionadas imagens de locais turísticos/“cartões postais” da cidade. As fotos foram editadas de modo a recortar as construções arquitetônicas, deixando assim, um vazio na paisagem em que estavam inseridas, enaltecendo uma ausência daqueles locais tão conhecidos dos joinvilenses. Através da ausência das construções nas fotos, discute-se a efemeridade e persistência/permanência desses espaços que um dia já serviram para outros fins e atualmente são espaços culturais.



Figura 6: Juliana Rossi. **Patrimônio em Branco**. 3 fotografias em papel couché, 2018



- **“Tempo Fi(lh)os”**: No final da exposição estava a instalação Tempo Fi(lh)os, de Flora Bazzo. A obra propõe pensar a efemeridade e a persistência do ser a partir da ideia dos filhos como a própria materialização do tempo: toda criança é tempo encarnado. Partindo da ideia de que fotografias permitem, como escreveu Clarice Lispector, prender o instante entre os dedos como a uma borboleta, antes que nunca mais seja nosso, imagens de seu filho foram pensadas como disparadores de memórias que ajudam a posicionar os fios do tempo, a organizar o que já foi, a refletir sobre o que permaneceu e o que se transformou. Impressas em preto e branco sobre transparências e bordadas, esta foram posicionadas em fios em múltiplas direções, simbolizando as tantas possibilidades que só o tempo poderá revelar.



Figura 07: Flora Bazzo. Tempo Fi(lh)os. Artista com crianças em frente à obra. 2018

A partir do contexto e dos trabalhos da exposição foram pensadas e realizadas as ações educativas. Cada ação apresenta a perspectiva de quem a realizou, ao mesmo tempo, reflete os estudos e as experiências adquiridas ao longo do semestre (seja nos textos lidos e debatidos, seja nas ações educativas nas quais participamos ao realizarmos as visitas aos museus e galerias de Florianópolis).

Ações Educativas e as mediações da exposição



No presente trabalho compreende-se ação educativa como um termo expandido, que pode abarcar uma série de concepções, provocações, proposições e realizações que envolvam o contexto educativo. Nesta perspectiva, pensar, criar e montar uma exposição coletiva, com o público alvo dentro do contexto escolar, bem como, as propostas de mediação desenvolvidas, fazem parte das ações educativas.

Ao longo do processo artístico, o ato criador não é executado pelo artista sozinho, pois qualquer pessoa que realiza o contato entre a arte e o mundo acrescenta sua contribuição ao ato criador, decifrando e interpretando suas qualidades intrínsecas. Segundo Martins (2014), essa relação faz parte da mediação cultural “[...] afinal, mediamos para ‘ensinar arte’ ou para propor encontros significativos com ela?” (MARTINS, 2014, p. 253). A mediação não envolve apenas um pensar sobre as relações entre sujeitos e a arte, mas amplia a ação mediadora com proposições.

O que estamos propondo a partir da exposição Efemeridades e Persistências? Para além de trazer uma perspectiva sobre efemeridades e persistências na arte, faz sentido pensar o que acontece em uma exposição depois de montada, como os estudantes participam, na “[...] ação do diálogo e da conversa que pressupõem a escuta, o espaço do silêncio, a aproximação cuidadosa e sensível com o outro” (MARTINS, 2014, p. 259). Luciana Chen (2014) afirma que o educador desenvolve o seu ouvir e o ver para buscar conexões com o educando, pois leva em conta o repertório do destinatário. Muitas vezes, em mediações realizadas, há uma inversão das práticas tradicionais, em que se supõe que o visitante é carente de conteúdo, enquanto a instituição é detentora e transmissora de conhecimento.

Na mostra “Efemeridades e Persistências” as proponentes pensaram a exposição e a mediação como um processo de escuta e fala coletiva, reflexão, criação e como ação educativa. Considerou-se que a escola também é um polo cultural, em que a exposição – especialmente no Espaço Estético do CA-UFSC – pode ser:

[...] como um espaço de passagem e, quem sabe, fosse tomando corpo espalhando-se pela escola inteira e instalando-se em cada ser [...] transformando-os em lugares quentes e vivos, os quais, tendo em conta o ponto de vista móvel, são antes mais possibilidades do que limites” (COSTA *apud* MARTINS, 2014, p. 261).

De alguma maneira e em algum momento, quem visitou a exposição e participou da mediação pôde realizar aproximações com a arte, a cultura, o ensino e a vida em suas efemeridades e persistências. Todo o processo foi pautado na perspectiva de realizar



ações educativas embasadas em Martins (2014), com ênfase nos alunos que criam a sua experiência. A mediação como prática emancipadora (RANCIÈRE, 2002) é a que provoca e amplifica essa experiência. A seguir, serão apresentadas três mediações da exposição realizadas com os alunos do Colégio de Aplicação.

Mediação I - A ação foi realizada com os alunos da turma do 7º ano D do Colégio de Aplicação da UFSC, na intenção de fazê-los exercitar o olhar e refletir as relações possíveis entre arte, valores, sentimentos e os conceitos de efemeridade e persistência apresentados na exposição. Primeiramente, em sala de aula, momento de apresentação da mediadora e dos alunos, fez-se uma preleção para explicar à turma a finalidade daquele encontro e para deixá-los cientes de todas as etapas que seguiriam; do material que seria utilizado ao final; e do tempo disponível para a nossa ação. Também neste momento, falou-se sobre efemeridade e persistência, a fim de “sondar” o quanto os alunos compreendiam desses termos. Surgiram, por parte dos alunos, várias associações com o termo “efemeridade”: “Namoro”, “infância”, “vida”, “tempo”, “pensamento” foram algumas. Curioso observar que alguns dos exemplos citados como “efêmeros” foram ressignificados pelos próprios alunos no momento em que tentavam exemplificar e definir o termo oposto, “persistência”, como “tempo” e “vida”, por exemplo, levando-os a refletir que a condição semântica de um termo depende do contexto e da leitura que fazemos.

O segundo momento se constituiu da visita mediada na exposição. Os alunos foram instigados a interagir, refletir e questionar sobre cada uma das seis obras expostas, buscando conexões com o tempo presente e fazendo reflexões sobre o sentido da arte na contemporaneidade. A cada obra visitada, surgiam novas associações e ideias sobre o tema da exposição.

O terceiro e último momento foi uma atividade prática que ocorreu ali mesmo, no Espaço Estético. Em círculo e sobre tapetinhos, os alunos foram convidados a se sentarem no chão (figura 8). Receberam cada um: papel colorido (color set), um cotonete embebido em água sanitária e um copinho descartável. Com o cotonete, deveriam escrever sobre o papel colorido uma palavra que significasse um sentimento, uma atitude ou um valor que fosse significativo daquele momento de aprendizado. A escrita invisível com água sanitária faria surgir no papel colorido a palavra que se tornaria permanente e persistente de novos conhecimentos que levariam consigo como aprendizado daquele momento de interação. Ao fim, os alunos fixaram suas “palavras-sentimentos-valores” no painel branco que estava vazio em uma das paredes do Espaço Estético, configurando assim, simbolicamente a participação coletiva deles na exposição.



Mediação II – A mediação foi realizada com uma visitante cega, estudante universitária e estagiária do Museu de Antropologia da Universidade (UFSC). Apesar de contar com o recurso dos textos em braille, graças à parceria do Setor de Acessibilidade Informacional da Biblioteca Universitária da UFSC, a exposição estava acessível para pessoas cegas apenas no que se referia à informação dos textos, não às obras em si, essas muito visuais. A mediação se iniciou pela descrição do espaço, da marca da exposição e do texto de abertura. Em seguida, passou-se à descrição das obras, de sua estética, técnicas e motivações declaradas pelas artistas, juntamente com o convite à leitura dos textos em braille e ao toque em alguns trabalhos. A visitante se mostrava atenta, mas em uma postura de receptora.

O desafio tomado foi oportunizar a uma pessoa cega o acesso ao conteúdo informacional, bem como ao conteúdo estético e poético das obras. Para tanto, escolheu-se a obra “Proliferação”, de Noeli Moreira. Para possibilitar o acesso à efemeridade da bolha, optou-se por disponibilizar ao toque uma série de bolhas feitas com um canudo, água e sabão em uma bandeja de plástico, similares ao registrado na obra (figura 8). Assim, as bolhas que estavam na bandeja foram oferecidas ao toque, sem a informação do que eram. Esse momento foi o ponto de virada da mediação, pois disparou na visitante lembranças da infância relacionadas às bolhas, gerando uma interação dialógica com as questões centrais da exposição.

Com um canudo, a visitante foi convidada a fazer novas bolhas, o que foi aceito e rendeu risadas. Discutiu-se então a especificidade das bolhas marinhas das fotografias, e ela, que surfa, também teceu uma série de relações. Sentiu ainda o movimento dos tecidos com o vento, que foi prontamente relacionado ao movimento da água, das ondas. Sua relação com o espaço e com a mediação pareceu se alterar a partir do momento em que pode sentir, e não apenas ser informada. A mediação com esta obra permitiu sair do campo informacional para adentrar o campo do sensível proporcionado pela experiência estética.



APROAP



FaEB
Federação de Arte
Educadores do Brasil





Figura 8. **Montagem de fotos:** mediações desenvolvidas no Colégio de Aplicação - UFSC, 2018

As palavras da visitante ao final da mediação são aqui destacadas, pois indicam um desafio a ser enfrentado no campo das ações culturais: “Que bom que foram pensados recursos para a acessibilidade. Mas, meu desejo é que as exposições sejam pensadas de forma a ser acessíveis para mim sem eles”.

Mediação III – A mediação foi realizada com a turma do 4º Ano C do Colégio de Aplicação da UFSC. No primeiro momento apresentou-se o significado de “efemeridade” e “persistência”. Em meio a debates e críticas, foi possível exemplificar os termos a partir da areia, a água, o mar. A professora Fabíola Costa comentou sobre a relação da escola com o efêmero – “a aula passa, os anos passam, as palavras proferidas passam”.

Diante do trabalho “Patrimônio em Branco”, os alunos passaram a se interessar mais quando foram feitas perguntas como: “Alguém conhece Joinville? Alguém já foi a Joinville?” (figura 8). Muitos já conheciam a cidade, o que despertou curiosidade e interesse de alguns alunos para contar sua história pessoal com a cidade. Quando foram mostradas imagens de patrimônios de Florianópolis, eles ficaram muito animados. Foi perguntado se era certo destruir aquelas construções, ou até mesmo destruir locais da natureza, como as praias. Dessa forma pudemos revelar um pouco alguns conceitos sobre patrimônio e proteção daquilo que é de bem comum a todos, sejam construções arquitetônicas ou espaços naturais que precisam ser preservados (como as praias).

Deu-se continuidade à mediação com uma atividade prática em sala de aula em que foram distribuídas aos alunos fotocópias do trabalho “Patrimônio em Branco”, de modo que eles puderam desenhar nos espaços em branco que representavam o patrimônio ausente na paisagem da foto. Trabalhou-se com a imagem que representava o Museu de Imigração de Joinville, sendo que muitos alunos quiseram levar para casa as outras fotocópias que faziam parte da obra.



Considerações

Considera-se que os objetivos lançados na disciplina Ação Educativa em Espaços Culturais, pela Professora Sandra Regina Ramalho e Oliveira, foram alcançados. A exposição coletiva "Efemeridades e Persistências" foi produzida e realizada no Espaço Estético do Colégio de Aplicação da UFSC, um espaço expositivo que proporcionou uma relação íntima e viva da realidade escolar. Além disso, pode-se explorar as possibilidades de promover diferentes mediações no contexto educacional, provocando os alunos de diferentes faixas etárias para algumas reflexões e proposições estéticas da arte na contemporaneidade.

A partir das mediações ficou clara a necessidade de se pensar a acessibilidade em diferentes elementos da exposição além do texto em *Braille*, principalmente em um espaço expositivo escolar que recebe alunos com diferentes necessidades educacionais especiais.

No caso de trabalhos que abordam outros locais, que não a própria cidade do público-alvo, é necessária uma ligação e identificação com o próprio local em que se vive. Também, percebe-se que os trabalhos interativos chamam mais a atenção dos alunos, assim como, são necessárias diferentes estratégias de práticas pedagógicas para captar a atenção da turma, a fim de realizar uma mediação proveitosa.

Percebe-se assim, a potencialidade pedagógica da arte. Para além do seu potencial estético, o conceitual na arte contemporânea se constitui de um campo amplo de sentidos, que se coloca para além de suas características formais, capaz de suscitar, além de experiências estéticas e sensoriais, reflexões sobre questões éticas, sociais e sobre a própria arte, e diálogos com a realidade de cada um.

A escrita do artigo se constituiu um momento de reflexão, crítica, levantamento de postos fecundos e divulgação das ações educativas realizadas, que abarcam tanto a exposição, a mediação, entre outras questões que não couberam aqui. Assim, percebe-se que o espaço de um artigo é pouco para abarcar as principais atividades desenvolvidas, por isso pretende-se realizar outras publicações futuramente, para o trabalho ganhar fôlego e reflexões mais aprofundadas acerca do que se realizou. Espera-se que esta breve exposição inspire e prolifere novas ações educativas em espaços culturais, particularmente no espaço escolar.



REFERÊNCIAS

CHEN, Luciana. **Reflexões sobre a educação formal e não-formal a partir da semiótica discursiva.** In: XX COLÓQUIO DO CENTRO DE PESQUISAS SOCIOSEMIÓTICAS, 2014, São Paulo. Anais XX Colóquio do Centro de Pesquisas Sociossemióticas, (PUC - SP), São Paulo. Editora da PUC - SP, 2014.

COSTA, Fabíola.C.B. **O olho que se faz olhar: os sentidos do “Espaço Estético do Colégio de Aplicação da UFSC” para alunos do Ensino Fundamental.** 2004. 139 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, S.C.

HELGUERA, Pablo. Transpedagogia. In: HELGUERA, Pablo; HOFF, Mônica. (Orgs.). **Pedagogia no campo expandido.** Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011. P. 11-31.

MARTINS, Miriam Celeste. **Mediações culturais e contaminações estéticas.** Revista GEARTE: Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 248-264, ago. 2014.

RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra. **Efemeridades e Persistências.** In: Efemeridades e Persistências. Convite da Mostra. Florianópolis: UDESC e Colégio da Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Trad. de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.



Cláudia Silvana Saldanha Palheta - Discente do Mestrado em Artes Visuais, na linha de Ensino (PPGAV/UDESC). Licenciatura em Ed. Artística/habilitação em Artes Plásticas (UFPA, 2003). Especialização em Semiótica e Artes Visuais (ICA/UFPA, 2007) e em Educação Especial (ISEAC, 2016). Professora de Artes da Rede Pública do Estado do Pará da Educação Especial (APAE Belém), desde 2009.

Flora Bazzo Schmidt é pedagoga (UFSC, 2011) e discente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na linha de Políticas Educacionais, Ensino e Formação (PEF). Atua desde 2012 no Setor Pedagógico do Museu de Arqueologia e Etnologia Prof. Oswaldo Rodrigues Cabral, da Universidade Federal de Santa Catarina (MARQUE/UFSC).

Juliana Rossi Gonçalves - Mestra em Educação (2014) pela UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville. Possui Especialização em Arte-Educação (2009) pela Faculdade Pe. João Bagozzi (Curitiba/PR) e Licenciatura em Artes Visuais (2007) pela UNIVILLE. Atua desde 2007 como professora de Desenho e Pintura da Escola de Artes Fritz Alt (EAFA) da Casa da Cultura Fausto Rocha Júnior (Joinville/SC).

Káritza Bernardo de Macedo - Professora do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), área de vestuário. Graduação em Moda pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC, 2011), mestrado em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC, 2014), doutoranda em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), da Linha Ensino de Arte.

Maristela Müller - Mestra em Artes Visuais (2017), pelo PPGAV/UDESC. Graduada no Curso de Licenciatura em Educação Artística (2010), pelo CEART/UDESC. Atuou como Professora no Ensino Fundamental e no Ensino Superior no Rio Grande do Sul. Atualmente, cursa o Doutorado em Artes Visuais, na Linha de Pesquisa: Ensino das Artes Visuais, pela UDESC, em Florianópolis/SC.

Noeli Moreira: Discente do Mestrado em Artes Visuais, na linha de Ensino do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais (PPGAV/UDESC). Graduada em Educação Artística/habilitação em Artes Plásticas (UNOESC). Especialista em Arte e Cultura: Linguagens na Educação, e Arteterapia, Educação e Saúde. Atualmente é docente do IFSC - Campus São Miguel do Oeste.



IMAGENS: A TEORIA DA MENTIRA E A SUBVERSÃO SOCIAL NA SOCIEDADE DO ESPETÁCULO

Cristiano José Steinmetz – UNESC

RESUMO

O objetivo deste artigo é possibilitar discussões sobre a imagem a partir de alguns conceitos da semiótica de Umberto Eco e da *Sociedade do Espetáculo*. Ressalta-se que esta é uma pesquisa que teve origem em estudos sobre a arte contemporânea e em questionamentos sobre o papel da imagem na vida. Como resultado, este estudo procura apontar para o cenário cultural contemporâneo, evidenciando a necessidade de se pensar, cada vez de forma mais ampliada, o papel da imagem como um meio de apresentação e de representação de uma dada realidade.

Palavras-chave: Imagem, Semiótica, Sociedade Do Espetáculo, Arte Contemporânea.

ABSTRACT

The purpose of this article is to enable discussions about the image from some concepts of the semiotics of Umberto Eco and the *Society of the Spectacle*. It is emphasized that this is a research that originated in studies on contemporary art and in questions about the role of image in life. As a result, this study seeks to point to the contemporary cultural scene, evidencing the need to think, increasingly broadly, the role of the image as a means of presentation and representation of a given reality.

Keywords: Image, Semiotics, Society Of Spectacle, Contemporary Art.

O presente artigo propõe reapresentar, sob uma perspectiva diferente, algumas questões que surgiram por volta da década de 1960 na França e que ecoaram na contemporaneidade de um modo geral em contrapartida ao atual sistema social vigente e às vanguardas e seus ismos que marcaram o período de existência da arte moderna, caracterizada por uma produção acentuada de imagens.

Guy Debord (1931 - 1994) e Umberto Eco (1932 - 2016), – pensadores contemporâneos e distintos entre si, que tinham em comum apenas o interesse em revelar a crise da cultura e os vínculos da sociedade com a arte—, neste ensaio, nos



forneirão as diretrizes pelas quais desenvolveremos nosso raciocínio. Não pretendo expor aqui todas as suas possíveis contribuições sobre o referido tema, e sim, apenas evidenciar alguns pontos importantes que nos auxiliarão a desenvolver o início de um pensamento crítico no que tange uma relação de aproximação e/ou afastamento entre os conceitos de imagem elaborados por esses dois autores.

Para Debord (1997), pensador marxista e intervencionista político e artístico francês, o capital tal qual conhecíamos se metamorfoseou em espetáculo, ou seja, em *imagem*. Então o espetáculo se tornou uma evolução posterior de uma sociedade pautada na produção e consumo de mercadorias, portanto um estágio posterior da própria mercadoria. Segundo o próprio Debord (1997, p.14), em seu famoso aforismo de número quatro: “O espetáculo não é conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens.”, na qual a vida vivida é substituída por uma organização social mediada por imagens organizadas, que tem por objetivo unificar, de forma falsa, uma vida que é fragmentada. Assim sendo, para Debord, “[...] o espetáculo é a *afirmação* da aparência e a afirmação de toda vida humana – isto é, social – como simples aparência.” (1997, p.16).

A ubiquidade contemporânea da *imagem* promove a mentira de um mundo unificado, sendo que é a própria *imagem* que tenciona a fragmentação desse mundo. No entanto, a *imagem* em si não é o conteúdo, mas o elemento que entrepõe o conteúdo e a relação social. Neste caso, sendo o espetáculo uma extensão do capital ou a forma resultante do capitalismo avançado, pode-se perceber que também há nele uma intenção de propaganda em seu cerne, uma propaganda dele próprio a fim de controlar toda visualidade e tudo que pode ser consumido, mesmo que como aparência.

O aspecto primeiro da imagem, ou seja, da visualidade, é a exponibilidade. Porém, se pensarmos na própria *imagem* apontada por Debord, perceberemos que os conceitos da semiótica visual se tornam difusos e um tanto abstratos para tentar compreender como se daria uma leitura semiótica desta, visto que ela não pode ser exposta. A semiótica visual é uma ciência que contribui para a compreensão do visível, então, em linhas gerais



e de forma resumida, ela pode ser definida como a ciência geral das representações considerando os signos em todas as suas potencialidades, permitindo também analisar as mais variadas relações entre o signo e a interpretação deste em todo e qualquer sistema de signos existentes.

Umberto Eco foi um linguista, professor, filósofo e semiólogo italiano que, inclusive, colaborou para a consolidação da disciplina Semiótica enquanto uma ciência acadêmica. Foi a partir da década de 1960 que Umberto Eco começou a estudar o papel da poética contemporânea e a pluralidade de seus significados, que, por coincidência, também foi a década de surgimento da arte contemporânea e a década do lançamento da obra *A Sociedade do Espetáculo* por Guy Debord na França. Durante a sua contribuição para a ciência semiótica, Eco bebeu de importantes fontes filosóficas como, por exemplo, a filosofia semiótica de Charles Sanders Peirce (1839 – 1914). Vale ressaltar que Eco buscou uma síntese de coerência entre as diversas abordagens semióticas realizadas durante a história.

Sobre a semiótica, Umberto Eco afirma de forma contundente e categórica que:

A semiótica tem muito a ver com o que quer que possa ser ASSUMIDO como signo. É signo tudo quanto possa ser assumido como um substituto significante de outra coisa qualquer. Esta outra coisa qualquer não precisa necessariamente existir, nem substituir de fato no momento em que o signo ocupa seu lugar. Nesse sentido, a semiótica é, em princípio, a disciplina que estuda tudo quanto possa ser usado para mentir. Se algo não pode ser usado para mentir, então não pode também ser usado para dizer a verdade: de fato, não pode ser usado para dizer nada. A definição de 'teoria da mentira' poderia constituir um programa satisfatório para uma semiótica geral. (2005, p. 4).

Ainda acrescento que não somente para a semiótica, como também para a sociedade do espetáculo, pois quando o autor se refere à mentira ele aponta para uma pseudoverdade, ou seja, para um fragmento invertido que se apresenta como totalidade verdadeira. Portanto, essa inversão do real pela representação não é somente uma característica da semiótica econiana, como também pode ser percebida na *imagem* debordiana da sociedade do espetáculo. O termo *teoria da mentira* será usado nesse



artigo como um meio pelo qual farei relação entre uma ideia de simulacro semiótico e a ideia de uma mentira *espetacular* projetada no âmbito social.

Portanto, quanto maior nosso domínio sobre a *teoria da mentira*, ou seja, sobre os signos expostos, maior será a clareza que teremos ao compreender o significado daquilo se apresenta, seja qual for a sua visualidade.

Porém, seria possível estabelecer um paralelo entre o elemento de *mentira* da filosofia semiótica e o conceito de *imagem* elaborado no livro *A sociedade do espetáculo* de Debord? Em termos de ciência semiótica, existe uma forma que permita compreender a *aparência* evidenciada por Debord?

Existe uma distinção entre as imagens percebidas e analisadas por Umberto Eco e por Guy Debord. Ao compreender o signo enquanto uma representação de algo externo a ele próprio, podemos pensar na efetivação de uma *mentira* que justifica ele próprio, logo, percebe-se aqui uma semelhança entre a *mentira* e a propaganda. Para ampliar as semelhanças, podemos ainda trazer para o diálogo a seguinte citação de Debord sobre o espetáculo que reafirma indiretamente a *teoria da mentira* econiana: “Tudo o que era vivido diretamente tornou-se uma representação.” (1997, p.13), então, podemos aprofundar a tese semiótica, levando-a para o âmbito da própria sociedade do espetáculo.

Todavia, ainda há uma heterogeneidade entre as concepções de imagem para esses autores, mas essa breve associação entre suas diferentes perspectivas abre espaço para relacioná-las. Mas, afinal, de que imagem estamos falando? A *imagem* apresentada na obra de Debord (1997) pode ser compreendida, sinteticamente, como o resultado de uma sociedade pautada na *aparência* em seu atual sistema social vigente. Já a imagem para Eco (2005) pode ser compreendida em uma pluralidade de signos e, de forma resumida, pode ser entendida como aquilo que representa qualquer coisa externa a ela própria. Então, a partir desses dois autores, podemos conceber a imagem de duas formas distintas. A primeira, para Debord, como uma metáfora sociológica do mundo capitalista, e a segunda, para Eco, como um simulacro *significante* de tudo que *pode ser usado para mentir* no mundo.



A semiótica é um ramo da filosofia que revela as formas como o ser humano dá diferentes significados às coisas que compõe o seu meio, e no caso da vida cotidiana, o papel da semiótica se evidencia como um meio pelo qual, por exemplo, se torna possível analisar as imagens publicitárias que atuam na *front* da sociedade do espetáculo, comportando-se cotidianamente como substância contributiva do alienamento da esfera social contemporânea.

Posto isto, seria possível estabelecer algum tipo de leitura semiótica deste *monólogo laudatório* promovido pelo espetáculo, já que *o espetáculo é uma atividade especializada que responde por todas as outras?*

Para Debord (1997, p.18), “[...] o espetáculo não pode ser identificado pelo simples olhar, mesmo que este esteja acoplado à escuta”, pois o espetáculo se apresenta como um fenômeno generalizado e obscuro e que alcança todas as camadas e todas as relações, simultâneas e recíprocas, presentes nas sociedades, seja na *infra-estrutura* ou na *superestrutura*, vide Karl Marx (2008, p.47).

De acordo com Teixeira e Frederico (2010, p. 222)

[...] a teoria do espetáculo é confundida com a sua “manifestação superficial” – o “domínio da mídia” [...] o espetáculo é um desdobramento que invade a realidade vivida, subjetivando-se na consciência dos indivíduos, e impondo a todos uma postura contemplativa, uma morna passividade. A cristalização dessa visão, por sua vez, retroage à ordem espetacular reforçando-a.

Então, a crítica ao espetáculo não é uma crítica à difusão da publicidade, e aos elementos da *Indústria Cultural*, segundo o próprio autor, o conjunto de meios de comunicação espetacular de massa é apenas a camada perceptível mais superficial do espetáculo epistemológico. (DEBORD, 1997, p.20)

Para Debord, a *aparência* e a vida foram imbricadas de tal forma que o espetáculo se tornou a própria vida não vivida, afirmando uma existência pautada no consumo de mercadorias *espetaculares* que resulta na indução das massas a uma vida de *aparências*.

O próprio Debord afirma o seguinte:

A primeira fase da dominação da economia sobre a vida social acarretou, no modo de definir toda realização humana, uma evidente degradação do



ser para o ter. A fase atual, em que a vida social está totalmente tomada pelos resultados acumulados da economia, leva a um deslizamento generalizado do ter para o parecer, do qual todo “ter” efetivo deve extrair seu prestígio imediato e sua função última. (1997, p.18)

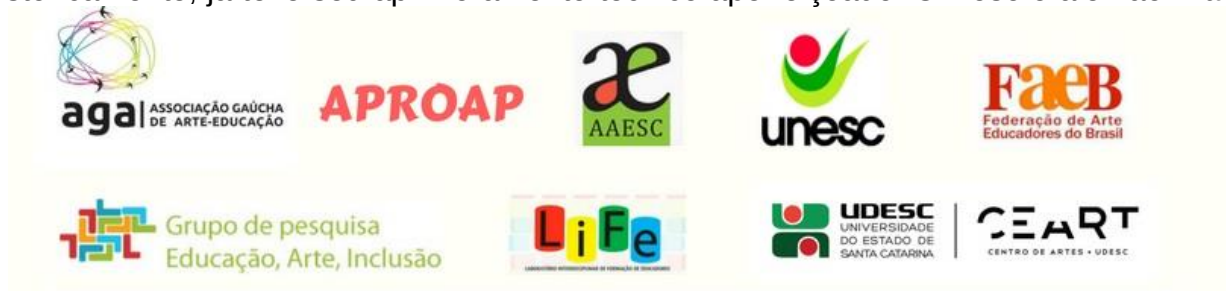
Será que temos, nas atuais condições de existência, algum instrumento, ou mesmo capacidade de interpretação simbólica para interpretar as redes de mensagens que se sobrepõe no cotidiano contemporâneo? Como visto anteriormente, a *imagem* metafórica apontada por Debord não consegue passar por uma interpretação semiótica como aquela imagem econiana representacional. Logo, para analisar a *imagem* debordiana, necessitaríamos de um sistema igualmente abrangente e complexo que dê conta de perceber e analisar os liames e as sutilezas do estruturalismo e da *aparência* vivida no espetáculo, incluindo o *prestígio imediato* e a sua *função última* de um *ter* que se metamorfoseou em *parecer*.

Em relação ao estruturalismo, podemos considerá-lo como um prisma que visa conhecer as atividades humanas, incluindo a *teoria da mentira* econiana, portanto Debord é preciso a esse respeito quando diz que:

O estruturalismo é o *pensamento garantido pelo Estado*, que pensa as atuais condições da “comunicação” espetacular como um absoluto. Seu modo de estudar o código das mensagens em si mesmo é apenas o produto e o reconhecimento de uma sociedade na qual a comunicação existe sob a forma de cascata de sinais hierárquicos. Assim, não é o estruturalismo que serve para provar a validade trans-histórica da sociedade do espetáculo; ao contrário, é a realidade maciça da sociedade do espetáculo que serve para provar o sonho frio do estruturalismo (1997, p. 131)

Fundamentado nisso, estabeleço espaço para relacionar, de forma breve, o emprego da representação debordiana e econiana no âmbito social histórico.

A representação, por meio de expressões visíveis do mundo, é algo que está presente a datar nos primórdios da humanidade, desde, por exemplo, as cavernas de Lascaux na França até a fotografia digital contemporânea. Por fim, seja qual for o motivo da representação visual do mundo, esta, por sua vez, evidencia o papel preponderante que a representação tem na vida humana. E a representação, no que lhe diz respeito historicamente, já teve seu aprimoramento técnico aperfeiçoado. O filósofo alemão Walter



Benjamin (1892 – 1940) em seu conhecidíssimo livro intitulado *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica* (2014) já dizia em relação a reprodução da arte – façamos aqui, um paralelo com a representação – que:

O aqui e agora do original constitui o conceito de sua autenticidade e sobre o fundamento desta encontra-se a representação de uma tradição que conduziu esse objeto até os dias de hoje como sendo o mesmo e idêntico objeto. (2014, p. 19).

Umberto Eco aponta para um simulacro que evidencia algo externo a ele mesmo, da mesma forma que Guy Debord aponta para uma condição social pautada em *aparência*, separada dela própria. Logo, podemos justificar a *teoria da mentira* como uma teoria social da inversão contemporânea pautada na representação e na reprodução de uma condição social ilusória, ou seja, de simulacro.

Mas a questão que permanece é a seguinte: Em tempos como o nosso, onde somos condicionados a consumir imagens o tempo todo, seja na rua por meio de outdoors, seja através da mídia impressa ou digital, ou até mesmo por aplicativos digitais que tomaram conta de nossas vidas ao tal ponto que a representação da imagem se torna mais do que apenas um registro da experiência vivida, passando também a ser aquilo que legitima essa experiência. Neste cenário, podemos pensar: Qual é o papel que as imagens ocupam em nossas vidas? Em que momento percebemos uma diferenciação daquilo que é de fato vivido e daquilo que é puramente representativo e que é condicionado como parte alienante de uma sociedade pautada na produção e no consumo? Será que o excesso de representações não está fazendo com que nossa relação com o mundo se torne cada vez mais ilusória, já que o espetáculo se tornou a inversão concreta da vida não vivida?

Guy Debord foi um pensador que condenava a mera passividade e contemplatividade na vida como um todo, inclusive perante a arte contemporânea, pois o mesmo acreditava que a arte, tal qual era percebida até o período do pós-Segunda Guerra, estava sendo incorporada pelo capitalismo ao ponto de que suas possíveis potencialidades revolucionárias se tornaram mais um produto do mercado capitalista.



Dessa forma, o espetáculo trazia para dentro dele tudo aquilo que pudesse vir a ser mercantilizado pelos circuitos de museus, galerias e coleções particulares.

Por isso, Debord acreditava que a arte e a vida deveriam estar conectadas, e para isso Debord e os demais membros que compunham a Internacional Situacionista criaram proposições artísticas que relacionavam o indivíduo e o seu meio, ou seja a cidade, em uma relação diferente daquela que habitualmente acontecia. Essas proposições pretendiam recompor a totalidade do mundo dividido pela dominação do espetáculo, aproximando o indivíduo urbano de experiências humanas sensíveis, fazendo com que os sujeitos das proposições situacionistas fizessem “parte da imagem” e por sua vez, colaborassem para uma subversão da lógica urbanista na própria *arena política*.

A importância da efetivação da arte na vida cotidiana está na realização e superação de uma arte que se encontra à sombra de uma subversão social, que se realize na vida humana e que não fique somente na esfera da contemplação passiva. Realizando-se, portanto, na própria vida e não em um fragmento da existência destinado a ela. Portanto, essa crítica à arte evidencia seu papel fundamentalmente revolucionário, pois lutar contra o espetáculo é lutar contra os engenhosos mecanismos do capital.

Segundo Terry Barrett, autor do livro *A Crítica de Arte*, em seu capítulo intitulado Crítica Marxista diz que:

A arte pode ser meramente um sintoma da sociedade, espelhando-a; mas as obras de arte também podem revelar como vemos o mundo e nos auxiliar a mudá-lo por meio da criação de uma consciência dos outros na esfera social mais ampla, reduzindo a alienação individual. Os marxistas, entre outros, insistem que seriamente consideremos o papel da sociedade e do contexto social e histórico de como interpretamos a obra de arte. (BARRET, 2014, p. 44)

Ao mesmo tempo em que a I.S. elaborou uma crítica à sociedade do espetáculo, condenando-a pela profusão de imagens alienantes na vida cotidiana, a I.S. também desenvolveu alguns meios imprescindíveis pelos quais o indivíduo passivo poderia alcançar a sua emancipação e ainda colaborar para a lógica de uma subversão social, alterando assim a pobreza de experiências sensíveis da vida contemporânea, criando



uma série de experimentos com as quais as mercadorias não poderiam competir e, ao mesmo tempo, o mercado capitalista não poderia assimilar enquanto produto mercantil. Debord declarou, no oitavo capítulo de sua obra, que: “Para destruir de fato a sociedade do espetáculo, é preciso que homens ponham em ação uma força prática.” (1997, p.131-132). Para isso, podemos apontar para a *psicogeografia*, para o *desvio* e para o *urbanismo unitário* como meios basilares para a tomada de consciência do sujeito contemporâneo no sentido de uma transformação social.

De forma breve, a *psicogeografia* poderia ser entendida como uma “ciência” que tem por fim analisar as formas com que o entorno atinge a afetividade humana, sendo que a cidade, por exemplo, enquanto um grande mecanismo produtor e reproduzidor de imagens, pode vir a induzir, sensibilizar e contaminar as relações sociais humanas no cotidiano. Já o *urbanismo unitário* seria um posicionamento, uma ação do indivíduo que busca novas possibilidades subjetivas nos espaços urbanos, sendo assim uma subversão da maneira de usar o referido espaço, usando-o à deriva. Isso, por sua vez, poderia se dar dentro de uma lógica de *desvio* ou *détournement*, termo utilizado por Guy Debord. Para finalizar, o *desvio* pode ser entendido como um modo de apropriação e ressignificação de elementos aleatórios da vida cotidiana. No caso, o próprio filme *A Sociedade do Espetáculo* de 1973 é um bom exemplo do que seria o *détournement* para Debord e para a I.S., por que no filme Debord fez diversas apropriações de imagens já existentes para compor um filme novo, com uma aparência e roupagem conceitual completamente diferente dos originais apropriados.

Por sua vez, as táticas elaboradas pela I.S. se assemelham ao *flâneur* de Charles Baudelaire apontado no livro *Sobre a modernidade* (1996). Baudelaire cunhou essa palavra para caracterizar o poeta boêmio de personalidade romântica, independente e artística. Uma definição do termo *flâneur*, a luz do livro acima mencionado, poderia se dar como o vagar poético e sem rumo pelas entranhas dos grandes centros urbanos e das cidades modernas.



Desta forma, por meio de uma conjunção política com o espaço urbano, o indivíduo poderia ser capaz de subverter o seu papel de simples espectador e expectador, para que, por fim, esse sujeito tome consciência do espetáculo cotidiano e, por consequência, tome uma alguma iniciativa diante dele, também, contra uma arte que se encontra numa esfera separada da vida, e em sentido a uma reunificação da vida num mundo fragmentado pelos atuais meios de produção e reprodução.

Em suma, as imagens ocupam um papel fundamentalmente majoritário na vida contemporânea, e a forma com que nos relacionamos com essas imagens evidenciam uma consciência emancipada e lúcida ou alienada e subordinada a uma lógica capitalista. O espetáculo na vida cotidiana, substitui o real, o natural e o concreto, pela representação, a aparência e o ilusório, sendo que o espetáculo se articula como um instrumento inteligente que leva o ser humano a uma passividade contemplativa e é justamente esse o ponto que Debord procura atingir com sua crítica ao espetáculo, pois a imagem é o objeto central da vida e da cultura contemporânea, independente se esta é midiática e separada ou virtual e factível, visto que a imagem exerce de forma incisiva e constante uma profusão de mediações entre ela e o mundo e a consequência dessas mediações são o próprio espetáculo.

No entanto, Teixeira e Frederico reafirmam que

Nesse momento, dá-se a consagração da visão como o sentido por excelência, justamente ela, o “sentido mais abstrato e mais sujeito à mistificação”. Por isso mesmo, diz Debord, o espetáculo não pode ser identificado pelo “simples olhar”. (2010, p.223)

Porém, em uma cultura de aceleração de avanços massivos nas telecomunicações, devemos estar cientes dos significados estéticos, políticos, éticos e ideológicos que as imagens podem carregar em si, já que não sabemos de imediato o conjunto de interesses que pode estar oculto em uma simples imagem corriqueira.

Então, me aproprio mais uma vez das ideias de Teixeira e Frederico quando eles afirmam que: “Romper com o “monopólio da aparência” [...] para fazer os homens despertarem [...], é um projeto que não pode, portanto, ficar restrito à esfera do olhar, às



“categorias do ver” que dominam a sociedade do espetáculo.” (2010, p. 228). Dessa forma, reafirmo a importância das proposições artísticas da I.S. como um modo de reconfiguração e superação de uma arte que se encontra no âmbito espetacular numa esfera separada da vida urbana e cotidiana dos indivíduos, como tantas outras esferas a serviço do espetáculo, destinadas somente a perpetuar a mentira que mantém um mundo fragmentado.

Por mais que houveram efeitos notáveis advindos da I.S. que repercutiram no âmbito social, principalmente no maio de 1968 em Paris, as suas proposições situacionistas para a vida cotidiana não se efetivaram da forma projetada na obra de Debord, pois as condições atuais de existência resistiram e enfrentaram os ataques da I.S., sendo que as sociedades não alcançaram a emancipação do atual sistema vigente no sentido de uma superação e readequação da própria arte, pelo contrário: vemos, de certa forma, uma assimilação cada vez maior de trabalhos de arte que são destinados a uma lógica mercantil. Nesse cenário, a arte assume a forma de uma mercadoria idealizada, homogeneizada, fetichizada e incorporada pelos circuitos de arte como objeto de apreciação e consumo praticamente desligada das experiências humanas sensíveis e políticas, longe de proporem qualquer tipo de mudança de caráter efetivamente crítico e potencialmente revolucionário.

Essa constante difusão de imagens, própria da contemporaneidade, necessita de forma crescente de meios que sejam capazes de possibilitar uma crítica acercada diversidade de signos presentes no meio cotidiano, confrontando a linha de frente do espetáculo, ou seja a sua camada mais superficial. Compreender esses signos é compreender o mundo que se objetiva e se subjetiva constantemente a nossa volta. Caso contrário, os indivíduos estarão condicionados a naturalizar e a reproduzir, por meio da mera convivência passiva, signos anônimos que podem vir a alienar e induzir para alguma ideologia política capciosa ou ainda a lógica capitalista de consumismo.

Levando isso em consideração, fica clara a importância de elaboração de uma ciência, não rígida, mas maleável, que aponte para as questões da sociedade do



espetáculo – visto que o *espetáculo é absolutamente dogmático e, ao mesmo tempo, não pode chegar a nenhum dogma sólido* – pois, por meio de tal exame podemos vir a compreender os pensamentos fundidos nas imagens difundidas pelos meios de comunicação de massa, porém, no que tange o pensamento acerca da *imagem* debordiana nos deparamos com um espectro sociológico complexo, de como compreender, em termos de visualidade, a *aparência* presente no modo vigente de existência *espetacular*.

Neste percurso urbano, ordinário e cotidiano, repleto de imagens, intenções, ideologias, etc. compreender o objetivo dessas imagens, com suas semelhanças e dessemelhanças em relação ao passado e ao presente das sociedades, implica na efetivação de uma pedagogia cultural que insira os indivíduos numa lógica da qual eles se sintam compelidos a agir dentro dessa cultura de imagens, provocando também uma reorganização e superação de uma imagem meramente contemplativa.

Para finalizar, não devemos considerar a crítica de Debord somente como uma crítica à arte moderna, à comunicação e à algumas imagens específicas do cotidiano (publicidade), pois assim poderíamos estar reproduzindo uma lógica que o próprio autor condenava, a lógica da vida fragmentada, onde se analisam elementos isolados do seu conjunto de totalidade.

Por fim, se pensarmos em uma totalidade da vida contemporânea e em como os conceitos e questionamentos apontados neste artigo interferem na lógica do consumo de imagens, poderíamos levar essas questões para debates próprios da área da educação, pensando nas pedagogias culturais que perpassam a vida de todos os indivíduos. Seria significativo, e por deveras pertinente, pensar em como a arte é apresentada e realizada dentro de uma estrutura de educação básica, por exemplo. Afinal, será que ainda está sendo reproduzindo [in]conscientemente uma lógica de arte espetacular, orientada via um molde eurocêntrico, pautada somente em valores estéticos e contemplativos e não propriamente na vida dos estudantes? Que significado uma arte de caráter situacionista poderia ter em termos de educação básica?



Somos sujeitos e expectadores, indivíduos de diversas linguagens, simbólicos, sensíveis e, portanto, manipuláveis. Em conjunto, significamos e ressignificamos o mundo constantemente, a fim de atribuir valores dos mais diversos aos espaços que ocupamos. É evidente que as imagens ocupam de forma incisiva as mais variadas instâncias e instituições da vida cultural contemporânea. A sociedade do espetáculo é real, e já faz mais de meio século que foi publicado o livro que evidencia sua existência. O que temos feito com seu conteúdo não diz respeito somente a nós e a nossa geração, e sim, também a todas as outras que ainda estão por vir.

REFERÊNCIAS

A SOCIEDADE do Espectáculo. Direção de Guy Debord. França: SimarFilms, 1973. (88 min.), son., P&B. Legendado. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=q0AJ66Rb-1o>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

BARRETT, Terry. **A Crítica de Arte: Como entender o contemporâneo.** 3. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014. 250 p. Tradução de: Alexandre Salvaterra.

BAUDELAIRE, Charles. **Sobre a modernidade.** 4. ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica.** 2. ed. Porto Alegre: Editora Zouk, 2014. 128 p. Tradução e notas de: Francisco De Ambrosis Pinheiro Machado.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ECO, Umberto. Tratado geral de semiótica. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. 282 p.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008. 288 p.

TEIXEIRA, Francisco; FREDERICO, Celso. Marx, Weber e o marxismo weberiano. São Paulo: Cortez, 2010. 256 p.



Cristiano José Steinmetz

Acadêmico do Curso de Artes Visuais Licenciatura (UNESC, 2016 - atualmente); Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq/UNESC; Pesquisador participante do FORMA (Núcleo de Estudos sobre Formação Humana) CNPq/UNESC; Pesquisador participante do GPA (Grupo de Pesquisa em Arte) CNPq/UNESC.



LETRAMENTOS POR MEIO DAS ILUSTRAÇÕES DA LITERATURA INFANTIL NAS AULAS DE ARTES VISUAIS: DESENVOLVENDO POLÍTICAS PÚBLICAS

Ana Maria Alves de Souza
Professora de Artes Visuais da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Fernanda Cláudia Lückmann da Silva
Bibliotecária da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

RESUMO

A presente comunicação discorre sobre a potencialidade das imagens de ilustrações da literatura infantil para os processos de letramento pictórico, literário e informacional (Soares, 1998; Cosson, 2006; Carminati, 2017; Silva, 2017), compartilhado nas aulas de Artes Visuais (Hernández, 2000; Santaella, 2012; Didi-Huberman, 2016). Enfocando o tema dos animais (Agamben, 2017; Perniola, 2010; Maciel, 2011) e a utilização do livro Histórias que nos contaram em Luanda (2009), ilustrado por Jô Oliveira e escrito por Rogério Barbosa de Andrade (Debus, 2018; Benjamin, 1987), discorreremos acerca de dois projetos diferentes em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, procurando cumprir políticas públicas como a Educação das Relações Étnico-Raciais e a difusão da literatura catarinense com a formação de leitores.

PALAVRAS-CHAVE: Ilustrações. Letramentos. Ensino de artes. Políticas públicas.

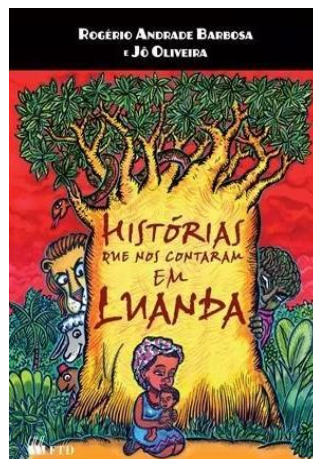
ABSTRACT

The present paper discusses the potential of illustrations from the children's literature for the literary, literary and information literacy processes (Soares, 1998; Cosson, 2006; Carminati, 2017; Silva, 2017), shared in Visual Arts classes, 2000; Santaella, 2012; Didi-Huberman, 2016). (2009), and the use of the book Stories that told us in Luanda (2009), illustrated by Jô Oliveira and written by Rogério Barbosa de Andrade (Debus, 2018; Benjamin, 1987), we discuss two different projects in two schools of the Municipal Teaching Network of Florianópolis, seeking to fulfill public policies such as the Education of Ethnic-Racial Relations and the diffusion of literature from Santa Catarina with the formation of readers.

KEYWORDS: Public policy. Teaching of arts. Literacy. Illustration.



Jô Oliveira é um ilustrador pernambucano que tem por característica apresentar em suas ilustrações um pouco da cultura brasileira. As ilustrações do livro aqui focado, no entanto, foram elaboradas num projeto especial de colaboração entre Brasil e Angola. A convite da Embaixada Brasileira em Luanda, Jô Oliveira e o escritor Rogério Andrade Barbosa fizeram oficinas de criação de textos e desenhos com crianças angolanas, realizando um levantamento de contos narrados pelas crianças, e detectando aquelas que tinham marcas da memória das gerações, caracterizando histórias próprias do povo angolano. O ilustrador e o escritor recontaram estas histórias elaborando o livro: *Histórias que nos contaram em Luanda*, mantendo a característica básica original dos contos. Aqui refletimos sobre o que BENJAMIN (1987,p.197) diz acerca do “narrador” e sua quase extinção na modernidade, sendo raros os que sabem narrar devidamente. Abaixo a imagem da capa da obra supracitada:



Fonte: Arquivo pessoal (SILVA, 2018).

Foi neste processo criativo que surgiu o conto *O Grande desafio*, onde o casamento com uma bela jovem africana é disputado por homens e animais, num desafio feito pelo pai da moça, num tempo mítico onde homens e animais se comunicavam. O cágado é o vencedor, sobrepujando o leão, o elefante, o macaco e os demais homens. Trata-se de uma fábula cuja moral diz não adiantar ser forte, grande ou ágil, se não tiver paciência. Ora, os personagens da fábula ali desenhados possibilitam a interpretação em



diferentes projetos de letramentos uma vez que há como protagonista uma mulher negra e onde estão envolvidos diferentes animais da floresta.

Como professora de Artes Visuais efetiva da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, atuo em todas as etapas do Ensino Fundamental, trabalhando em duas escolas diferentes que tem como característica comum localizarem-se próximas às Universidades Estadual e Federal de Santa Catarina, quais sejam a Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, no bairro Pantanal, e a Escola Básica Municipal Padre João Alfredo Rohr, no bairro Córrego Grande. Atuando no Ensino de Artes, me é solicitado que elabore meus planejamentos de aulas conforme as políticas públicas dirigidas ao Ensino Básico. Para tanto, procuro inserir a disciplina de Artes Visuais em projetos interdisciplinares, onde outros colegas compartilham um objetivo de ensino em comum. Desta forma, no momento, no ano de 2018, participo em dois projetos distintos nas duas escolas, procurando em ambos o cumprimento de algumas políticas públicas dirigidas à Educação das Relações Étnico-Raciais e à difusão da literatura catarinense com a criação de novos leitores, cumprindo metas do Plano Municipal de Educação de Florianópolis. Em ambos os projetos busquei inspiração nas ilustrações de Jô Oliveira como fomentadoras de diferentes leituras e possibilidades de letramentos tanto literário quanto pictórico, nas aulas de Artes Visuais.

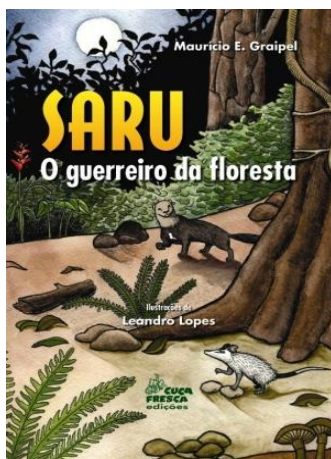
O letramento propriamente dito, conforme Magda Soares (1998), abarca diversas práticas sociais de leitura e escrita, dentro ou fora da escola. Esta autora fala também dos diferentes letramentos possíveis, vistos no plural abrangendo diversas linguagens, formando os multiletramentos. Marildes Marinho fala da importância da Antropologia ao pensar os letramentos de pessoas marginalizadas, integrantes de pequenas comunidades formadoras de seus próprios meios de comunicação, como os ribeirinhos, os seringueiros, as pessoas do mangue, etc. Rildo Cosson fala em seu livro *Letramento literário: teoria e prática* (2006), acerca da importância da sequência didática quando se quer focar algo. Cosson sugere que diversas atividades artísticas podem ser propostas, tendo em vista a



literatura a ser desenvolvida. Na abordagem de Cosson, a arte é aqui apenas uma ferramenta no objetivo maior do ensino do texto literário, no entanto muito se tem enfatizado a importância da leitura da imagem artística/estética como parte essencial do letramento.

Na prática escolar do ensino fundamental, temos formações ao menos uma vez por mês promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Quando ainda era professora substituta da Rede e trabalhava com Educação de Jovens e Adultos, tive diversas formações com a professora Ms. Sílvia Oliveira, ressaltando a importância da atenção ao letramento independentemente da disciplina que se atue. O convite a trabalhar o letramento é constante nas escolas da Rede Municipal de Florianópolis, porém ao começar a trabalhar na EBM Beatriz de Souza Brito em 2016 recebi um estímulo especial vendo o compromisso de todos os colegas e incentivada pela pesquisa de minha coordenadora pedagógica Dra. Márcia Bressan Carminati, defendida em 2017 na Pós-Graduação da Educação, UFSC, sob orientação da profa. Dra. Eliane Debus, acerca de um curso promovido na escola entre 2004 e 2013 denominado *Ler e Escrever, compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*.

O projeto interdisciplinar *Saru*: o guerreiro da floresta



O projeto interdisciplinar desenvolvido na EBM Beatriz de Souza Brito no qual participo neste ano de 2018, é proveniente do *Clube da Leitura: a gente catarinense em foco*, desenvolvido pelo Departamento de Bibliotecas Escolares e Comunitárias da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, que disponibiliza vários exemplares de uma mesma obra, de autores catarinenses ou que residem a muito tempo na grande Florianópolis, com a finalidade de que toda uma turma de alunos possa lê-lo. Este projeto possibilita, também, a vinda do escritor à escola para uma conversa com os alunos, estimulando a formação de leitores. A coordenadora do projeto na escola é a bibliotecária Fernanda Cláudia Lückmann da Silva, que escolheu como obra a ser difundida, o livro *Saru: o guerreiro da floresta*, escrito pelo biólogo Maurício Eduardo Graipel, residente em Florianópolis, que desenvolveu várias pesquisas com ecologia de gambás e outros mamíferos no sul do Brasil. As ilustrações deste livro foram feitas por Leandro Lopes, biólogo e ilustrador científico, atuando também como professor de desenho em Florianópolis.

De acordo com Fernanda Cláudia Lückmann da Silva (2017, p. 15) em sua dissertação defendida em 2017, na Pós-Graduação em Gestão em Unidades de Informação da UDESC, destaca que “é fundamental a utilização de todos os recursos educativos, sendo um deles a biblioteca escolar, indispensável para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na formação do estudante.”

A biblioteca por meio do bibliotecário, realiza a articulação junto aos demais educadores, por meio de ações educativas para auxiliá-los no processo ensino-aprendizagem na escola.

O bibliotecário escolar “também possui como atribuição difundir a importância da leitura e de seus benefícios, orientando o estudante para a pesquisa, ambas atividades primordiais para o desenvolvimento da aprendizagem” (SILVA, 2017, p. 20).



Este projeto está diretamente relacionado ao processo de letramento na escola, pois “para além de saber ler e escrever, o indivíduo letrado é aquele que faz uso competente da leitura e da escrita, no entanto, o termo letramento é também utilizado para designar o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita” (SILVA, 2017, p. 31).

Para além do letramento, surge “o letramento informacional, no sentido de estabelecer uma interface com a área da educação, bem como com outras áreas em que a função educativa da biblioteca e do bibliotecário possam ser exercidas” (SILVA, 2017, p. 16).

O projeto envolve o letramento informacional, na medida que abrange leitura da obra de diferentes formas, bem como, a pesquisa científica, relacionado ao letramento informacional que é a

[...] capacidade de buscar e usar a informação eficazmente [...] a essência do letramento informacional consiste no engajamento do sujeito nesse processo de aprendizagem, a fim de desenvolver competências e habilidades necessárias para buscar e usar a informação de modo eficiente e eficaz (GASQUE, 2012, p. 32).

O projeto interdisciplinar com o livro *Saru*, envolve diferentes áreas do conhecimento, além do letramento, letramento informacional, abrange também, o letramento pictórico e o letramento literário, incluindo um estudo de Ciências, uma vez que a história fala de diversos animais pertencentes à Mata Atlântica, em especial o *Saru*, um gambá que pode ser encontrado na cidade de Florianópolis e seus arredores.

O projeto em questão está sendo desenvolvido no quarto ano do ensino fundamental e terá vários momentos, como a palestra com o biólogo Carlos Salvador, expondo a vida do gambá, falando de sua experiência dos gambás gigantes que vivem nas Ilhas. Esse momento contou também com uma exposição de pele e crânio, animais taxidermizados como gambá “Saru”, Irara, Puma, Cangambá e Tatu, trazidos pelo



biólogo, pertencentes a Coleção Zoológica do Laboratório do Departamento de Ecologia e Zoologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

A pesquisa na biblioteca, será orientada pela bibliotecária no uso e busca nas fontes de informação como enciclopédias, livros, revistas, guias, almanaques, entre outros materiais, bem como, a maneira que farão o registro das fontes consultadas tanto no meio impresso, como na busca na internet e contará com um roteiro sobre os vários animais constantes no decorrer da obra, destacando aspectos como características físicas, hábitos alimentares e comportamentais, dos animais de extinção, curiosidades e fotos dos animais.

Além disso, nos momentos seguinte, serão passados filmes sobre animais que vivem em floresta. Serão realizadas oficinas com os alunos, sendo uma delas, de orientação ao uso do dicionário com diferentes palavras relacionadas aos animais da Mata Atlântica, uma outra, de confecção de marcador de páginas e construção de *Sarus*.

Além das pedagogas, professoras regentes das turmas, no período matutino, professora Silvana e vespertino, professora Elizete, as áreas do conhecimento com o professor de Artes Música–professor Luciano, fará uma composição sobre o livro, bem como, a professora de Língua Inglesa –professora Tatiana, fará um *paper toy* dos personagens do livro *animals*, afim de construir um jogo de cartas dos *animals* do livro. Haverá também a participação da professora auxiliar de ensino da Sala Informatizada, professora Regiane, que auxiliará na pesquisa na internet e na confecção e postagem do livro digital. A professora auxiliar de ensino Natyele, auxiliará nas oficinas de marcadores de páginas e na confecção dos *Sarus*.

A disciplina de Artes Visuais colabora à medida que desenvolve um letramento pictórico, possibilitando o estudo das ilustrações e o desenvolvimento de exercícios plásticos, sobretudo em desenho e algumas técnicas mistas, com a finalidade de elaborar uma capa para o livro virtual que será o produto final do projeto.



O livro com o conto africano, ilustrado por Jô Oliveira, entra neste projeto como mais uma possibilidade de comparar ilustrações de animais e árvores da floresta, procurando-se chamar a atenção para a contextualização do habitat dos animais dos diferentes livros, seja na Mata Atlântica, ou na África.

Minha pesquisa realizada como Trabalho de Conclusão de Curso, entrará neste projeto de forma comparativa, uma vez que no final da Licenciatura em Educação Artística escrevi sobre o processo de elaboração das esculturas zoomórficas *Guarani Mbyá*, relacionando as esculturas com os animais encontrados na Mata Atlântica. Dessa forma, compararemos os animais citados no livro do *Saru*, com o levantamento que fiz dos animais representados nas esculturas.

Edgard de Assis Carvalho fala sobre a religação indispensável entre Arte e Ciência para a educação no século XXI, questionando o ensino compartimentalizado, ressaltando a importância de se fazer conexões entre áreas diferenciadas, promovendo o diálogo e reinventando o mundo (CARVALHO In BARBOSA e AMARAL, 2008, p. 63).

Também minha pesquisa no mestrado da Literatura, orientado pela prof. Dra. Tânia Ramos, será mencionada por abordar em um capítulo a análise de uma biografia de Frida Kahlo voltada ao público juvenil, onde aparece de forma destacada, um autorretrato de Frida com um macaco, um animal entre os muitos que pintou em seus autorretratos.

O projeto interdisciplinar alusivo as comemorações do *Dia da Mulher Negra Latinoamericana e Caribenha*

O projeto interdisciplinar desenvolvido na EBM Padre João Alfredo Rohr, coordenado pela Diretora Liliane Santos, visa comemorar, no mês de julho de 2018, o *Dia*



da Mulher Negra Latinoamericana e Caribenha. Este projeto encontra-se como um desdobramento do Plano Municipal de Educação no que concerne à Educação das Relações Étnico-Raciais com o objetivo de combater preconceitos e valorizar a imagem da mulher negra. A Diretora, também coordenadora da Marcha da Negritude Catarinense, soube mobilizar parte da escola, cativando boa parcela dos professores para a elaboração do projeto.

Para tanto, a disciplina de Artes Visuais colaborou elaborando sequências pedagógicas para os diferentes anos escolares com diferentes imagens de estímulo, sejam as imagens dos cartazes alusivos à comemoração do *Dia da Mulher Negra Latinoamericana e Caribenha*, no dia 25 de julho, disponíveis na internet, que apresentam imagens de mulheres negras em formas de empoderamento, próprias ao movimento feminista negro que representam; como também imagens de retratos de mulheres negras elaborados pela artista plástica florianopolitana Valda Costa, cuja obra alcançou destaque em Florianópolis nos anos 70/80, morrendo cedo, aos 42 anos, de forma marginal. Hoje há obras suas no MASC – Museu de Artes de Santa Catarina e espalhadas pelo mundo, entre colecionadores (LINS, 2008). Está previsto para o segundo semestre, no desenvolvimento do projeto na Escola, a projeção do documentário *Caminhos de Valda*, sobre vida e obra da artista, produzido pelo jornalista Marlon Aseff, que numa roda de conversa com os alunos falará acerca de sua produção.

Foi mostrado também aos alunos um livro com aquarelas do artista carioca Gonçalo Ivo, que em princípio parecem estruturas de cor, abstratas, no entanto tem títulos figurativos como Catedral Africana, Cidade Africana, Rio Zaire, etc. Em algumas turmas realizamos pinturas inspiradas em Gonçalo Ivo, misturando com imagens de mulheres negras com turbante. Para aprofundamento da questão uma oficina sobre o simbolismo do turbante como resistência e empoderamento da mulher negra foi realizada na turma 72, ministrada pela Diretora Liliane Santos.



Num interessante artigo intitulado *Arte da África: Leitura de obras*, de Heloisa Margarido Sales (2008) vemos várias imagens artísticas, sobretudo de esculturas, apontando para o papel central da mulher em todas as culturas africanas, onde a instituição do matriarcado foi alternada com os homens tendo a mulher acumulado funções políticas, religiosas e de chefes de conselhos parentais do grupo, sendo, assim, respeitadas e chegando, em algumas etnias, a lutar na defesa ou conquista de novos territórios (SALES In BARBOSA, 2008, p. 178).

Ao montarmos a exposição das pinturas produzidas, duas alunas adolescentes ofereceram-se para fazer um trabalho de pesquisa sobre as desigualdades sociais enfocando questões relativas às mulheres negras. Como a ideia da pesquisa partiu delas, lembrei dos ensinamentos de Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (2011), que vê surgir do aluno a escolha do tema-gerador que norteará os estudos. Também Fernando Hernández (2000) fala da importância do aluno elaborar “projetos de trabalho”, questão esta que se estenderá ao segundo semestre deste ano, quando, então estão previstas mais 2(duas) rodas de conversa com alguns alunos, sendo convidada a falar, nas aulas de Artes Visuais, a antropóloga Larisse Louise Pontes Gomes, que tem pesquisa de mestrado orientada pela Dra. Ilka Boaventura Leite, onde trata do fenômeno da transição capilar e como através dele emerge o racismo. “A transição capilar é um processo que consiste no abandono do uso de manipulação química para alisamento de cabelos”, no caso aqui, sendo dado destaque as mulheres negras e seus cabelos crespos. A pesquisadora fala “como o imaginário social sobre a estética negra se constituiu nos séculos XIX e XX, a fim de contextualizar como gerações de mulheres negras lidam com seus corpos e seus cabelos”. No tecer da pesquisa, Larisse Gomes nota “como a emergência desta beleza provoca racismo e poderes, gerando conflitos e novos significados.”

Também será convidada a falar nas aulas de Artes Visuais, a geógrafa Azânia Mahin Romão Nogueira, que tem como pesquisa de mestrado defendido em 2018, a



questão dos “*territórios negros em Florianópolis*”. Para a pesquisadora o território é um dos conceitos fundamentais da Geografia, enquanto que as relações raciais são essenciais para a compreensão das dinâmicas sociais brasileiras.

Neste projeto interdisciplinar desenvolvido na escola foi importantíssima a participação da bibliotecária Angela Leite como articuladora dos diferentes letramentos, coordenando lindos trabalhos envolvendo literatura e artes visuais com a temática afro-brasileira, como, por exemplo, o trabalho com a biografia de Tereza de Benguela, rainha de quilombo no século XVIII, que se tornou símbolo de resistência e liberdade. Também nos anos iniciais, em parceria com a biblioteca, foi trabalhado as biografias de mulheres negras como a catarinense Antonieta de Barros (1901-1952), professora, primeira mulher negra a ocupar o cargo de deputada estadual no país; e também a elaboração das bonecas africanas de pano chamadas *Abayomi*, com a colaboração da professora Fátima, da sala de materiais. Em Língua Portuguesa os estudantes das turmas 62 e 72 realizaram um Varal Literário, com o prof. Dr. Dorival G.S.Filho. Na turma 81, sob a coordenação artística da prof. Lígia Brito, foram produzidos lambe-lambes e colados no muro da escola, sobre a temática do projeto, na disciplina de História.

Na disciplina de Artes Visuais, entre os anos iniciais do turno vespertino, além das obras mencionadas, observou-se ser adequado a inserção das ilustrações do conto angolano ilustrado por Jô Oliveira uma vez que, a princípio, quando solicitados a desenhar uma mulher negra, os alunos dos anos iniciais mostraram-se resistentes, preferindo outros desenhos. Refletindo um pouco sobre suas escolhas, um aluno do terceiro ano observou que, realmente, os desenhos de seus personagens eram sempre brancos, ele nunca havia reparado! Colocando-se como uma ponte para a ampliação do repertório imagético dos alunos, a disciplina de Artes Visuais também leva a reflexão crítica sobre a construção das imagens e a desconstrução de preconceitos nas diferentes faixas geracionais.



Maria Helena Rossi, falando sobre o desenvolvimento do pensamento estético no ensino fundamental, questiona qual é o papel da mediação no processo de desenvolvimento estético, apontando para o fato de que “a construção do conhecimento se dá quando as coisas fazem sentido para o sujeito. Então é função do mediador saber que ideias do mundo da arte são importantes e significativas no desenvolvimento estético, pois a mediação provoca a construção do conhecimento estético”(ROSSI In BARBOSA, COUTINHO, 2009, p.291).

O animal e o *Outro*

Observamos também que a imagem do animal como facilitadora da apreensão da imagem do *Outro*, do diferente, pode ser vista também no que se refere à apresentação da identidade indígena, uma vez que remete à própria estrutura do mito. No conto ilustrado por outro ilustrador, chamado Rui de Oliveira, denominado *Amor Índio*, por exemplo, que contém a história de um amor impossível, a figura masculina do índio asteca aparece sempre na forma animal de um pássaro na presença de sua amada, devido a uma maldição. Detive-me na análise deste conto que se apresenta tanto na forma de livro infantil quanto de desenho de animação, em um artigo apresentado no *Seminário Internacional Fazendo Gênero 10*, em 2013. O desdobramento deste livro de Rui de Oliveira em desenho de animação sem dúvida tem um alcance bastante abrangente, estimulando também o letramento midiático junto às questões étnico-raciais.

No livro *A Alma da Imagem: a ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores*(2009), organizado por Lúcia Pimentel Góes e Jakson de Alencar, diferentes ilustradores brasileiros dão seu depoimento e fazem uma reflexão sobre seus processos criativos. É o caso do ilustrador Celso Sisto, que no texto intitulado



“*Um pouco de tudo: os materiais, as texturas, o impacto*”, destaca a forma como compôs suas ilustrações no livro de literatura infantil *Mãe África*, misturando temas de padronagens de tecido com pintura e caneta gel, tendo realizado uma pesquisa sobre símbolos africanos para saber compor as ilustrações. É interessante observar que na ilustração deste referido livro, que aparece em seu artigo, está um homem negro e um animal, o jacaré.

O esteta Mario Perniola, em um ensaio denominado *Animais quase sábios, animais quase loucos* (PERNIOLA, 2010, p. 67-85) fala que a questão da animalidade é uma questão antropológica, ou seja, a ideia que temos de animalidade não é independente da ideia que temos da humanidade. Agamben (2012, p.124) em *O Aberto: o homem e o animal*, diz o mesmo que Perniola, acrescentando, inclusive, que o grande conflito político em nossa cultura é o conflito entre a animalidade e a humanidade do homem. Para ele a política ocidental é cooriginariamente biopolítica. Por outro lado, parecendo não discordar, a professora de Teoria Literária, Maria Esther Maciel (2011, p.85) fala sobre as “poéticas do animal” mencionando que os animais, do ponto de vista humano,

[...] são signos vivos daquilo que sempre escapa à nossa compreensão. Radicalmente outros, mas também nossos semelhantes, distantes e próximos de nós, fascinam-nos ao mesmo tempo em que nos assombram e desafiam nossa razão.

Nos caminhos entre a arte e a literatura, poderíamos dizer que os processos acerca dos letramentos através das imagens passam pelas emoções. O historiador da arte Didi-Huberman, falando sobre as emoções ressalta que

[...] ao meu redor, a sociedade, a comunidade dos homens, também é muito maior, mais profunda e mais transversal do que cada pequeno “eu” individual [...]. Os sociólogos e os etnólogos podem nos ensinar muitas coisas sobre as emoções como fenômenos que atingem todo mundo, toda sociedade (DIDI-HUBERMAN, 2016, p.30).

A atitude diante do saber, como o escritor se refere, é a beleza de se apreender o voo da borboleta, sem guardar isso apenas para si (DIDI-HUBERMAN, 2016, p.62).



Ao estudar ilustrações de livros infantis percebendo todas essas temáticas, suas cores e texturas, e vendo o processo de pesquisa pictórica dos ilustradores(OLIVEIRA, 2008), lembro as palavras de Lucia Santaella em seu livro *Leitura de Imagens*, da *Coleção Como eu ensino*, onde ressalta que

[...] poucos fenômenos são tão difíceis de definir quanto a arte. Uma das razões dessa dificuldade provém do fato de que a arte é uma produção histórica. Isso significa que não existe uma definição universal que dê conta de todas as variações da criação artística no tempo e no espaço. A arte varia de acordo com os instrumentos, meios e técnicas de que historicamente dispõe; varia, ainda, de acordo com os valores humanos que expressa [...] (SANTAELLA, 2012, p. 26).

Assim, percebemos que o campo de estudo das ilustrações entra para o ramo da arte e da estética, alcançando, junto aos diferentes letramentos, a formação de novos leitores, seja de uma leitura literária, informacional ou pictórica.

Considerações Finais

Realizando algumas considerações finais, observa-se que a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis tem adotado políticas públicas de incentivo no que se refere especialmente à Educação das Relações Étnico-Raciais, possibilitando diferentes literaturas pedagógicas, principalmente quanto a questões como a literatura afro-brasileira e africana, ficando ainda as temáticas indígenas na margem.

Acaba de ser lançado em 2018, e chegar nas Bibliotecas Escolares da Rede Municipal de Florianópolis um livro organizado por Eliane Debus...[et al] acerca da produção literária de Rogério Andrade Barbosa sobre a temática africana e afro-brasileira. O livro traz alguns pequenos artigos, ressaltando a legislação para a Educação das Relações Étnico-Raciais como as Leis n.10.639, de 9 de janeiro de 2003, e n.11645 de 10 de março de 2008, que tornam obrigatório o ensino da cultura africana e afro-brasileira,



assim como a indígena nas aulas de Educação Artística, Literatura e História, mencionando também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No livro organizado por Debus também tem resenhas de todos os livros de literatura infantil publicados por Rogério Andrade Barbosa, produzidas por membros do grupo de pesquisa *Literalise* entre 2015 e 2017. Neste livro encontrei a resenha realizada por Fernanda Gonçalves de *Histórias que nos contaram em Luanda*, ilustrado por Jô Oliveira.

Como professora de Artes Visuais, para participar destes projetos aqui relatados, contemplando as diferentes políticas públicas, tive que pesquisar tanto acerca da questão teórica, quanto literária e plástica; a postura de uma eterna pesquisadora que aprende e ensina ao mesmo tempo é a identidade adotada, não esquecendo, como já dizia Paulo Freire, da incompletude que somos.

O escritor Rogério Andrade Barbosa e o ilustrador Jô Oliveira, na apresentação do livro *Histórias que nos contaram em Luanda*, citam justamente, Paulo Freire, dizendo, de suas experiências na África, que não estavam ali “só para ensinar, mas, sim, aprender primeiro para, ensinando depois, continuar a aprender” (BARBOSA, 2009, p.6). Faço minhas suas palavras.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *O Aberto – O Homem e o Animal*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2017.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CARMINATI, Marcia Bressan. *Tomando a palavra... O processo de formação na Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito (2004/2013)*, 2017. Tese (Doutorado em



Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em:
<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/01_06_2018_16.05.41.7b4d8abc240fc8336b0060edad36faff.pdf> Acesso em: 14 jul. 2018.blz

CARVALHO, Edgard de Assis. Arte-Ciência, religação indispensável para a educação no século XXI. In: BARBOSA, Ana Mae e AMARAL, Lilian. *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: SENAC: SESC, 2008.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

DEBUS, Eliane [et al]. *A produção literária de Rogério Andrade Barbosa: da temática Africana e afro-brasileira a outros temas*. Tubarão (SC): Copiart, 2018.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Que emoção! Que emoção?* São Paulo: Editora 34, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOES, Lúcia Pimentel e ALENCAR, Jakson de. *A alma da imagem: a ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores*. São Paulo: Paulus, 2009.

GOMES, Larisse Louise Pontes. “Posso tocar no seu cabelo?” *Entre o liso e o crespo: transição capilar, uma (re) construção identitária?* Dissertação de Mestrado. Florianópolis: PPGAS, 2017. Disponível em:
<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/183603/PASO0436-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>> Acesso em: 13 jul. 2018.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. *Letramento informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem*. Brasília: UnB, 2012. Disponível em:
<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13025/1/LIVRO_Letramento_Informacional.pdf> Acesso em: 12 jul. 2016.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. São Paulo: Artmed, 2000.

LINS, Jacqueline Wildi. *Para uma história das sensibilidades e das percepções: vida e obra em Valda Costa*, 2008. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em:
<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91944>> Acesso em: 13 jul. 2018.



MACIEL, Maria Esther. Poéticas do animal. In: MACIEL (Org.). *Pensar/escrever o animal: ensaios de zoopoética e biopolítica*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

OLIVEIRA, Ieda de (Org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008.

PERNIOLA, Mario. Animais quase sábios, animais quase loucos. In: PERNIOLA, Mario. *Desgostos: novas tendências estéticas*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2010.

ROSSI, Maria Helena Wagner. O desenvolvimento do pensamento estético no ensino fundamental. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: UNESP, 2009.

SANTAELLA, Lucia. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SILVA, Fernanda Cláudia Lückmann da Silva. *Letramento informacional na educação básica: percepções da direção escolar*, 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2017. Disponível em:
<<http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000041/000041d8.pdf>> Acesso em: 13 jul. 2018.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 1998.

SOUZA, Ana Maria Alves de. “Amor Índio”: problematizando as questões de gênero e o cinema de animação a partir do desenho animado de Rui de Oliveira. *Anais...Seminário Internacional fazendo Gênero 10*. Florianópolis, UFSC, 2013. Disponível em:<http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373301424_A_RQUIVO_textocompletoAnaMariaAlvesdeSouza.pdf>Acesso em: 13 jul. 2018.



Ana Maria Alves de Souza

Mestre em Literatura, área de concentração: Teoria Literária (2011), Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Mestre em Antropologia Social (2003), UFSC. Licenciada em Educação Artística, habilitação em Artes Plásticas (1999), Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis na Escola Básica Municipal Padre João Alfredo Rohr e na Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito. No ano de 2018 frequentou o Atelier de Aquarelistas Alvéolo, coordenado pela artista plástica Zulma Borges, e o curso de Filosofia da Arte ministrado pelo doutorando em Literatura Josimar Ferreira, no Coletivo Art NaCasa, em Florianópolis. E-mail: ana.ilinix@gmail.com

Fernanda Cláudia Lückmann da Silva

Mestre em Gestão da Informação (2017) Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, Especialista em Estratégias e Qualidade em Sistemas de Informação (2000) -UDESC, Bacharel em Biblioteconomia (1996) Universidade Federal de Santa Catarina. Bibliotecária da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, na Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito desde 1999. E-mail: fernandaluckmann1@gmail.com



O DESMONTE DA CULTURA NA CONTRAMÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE ARTE NA CIDADE DE SÃO PAULO

Luana do Amaral Silva - IA/UNESP

RESUMO

A cidade de São Paulo contava até 2016 com Políticas Públicas promotoras de ampla rede de programas de formação cultural e artística desenvolvidos pela Secretaria de Cultura em parceria com a Secretaria de Educação. Em 2017 sob a nova gestão, houve o congelamento de 43% do orçamento da Cultura, ocasionando a interrupção de programas de iniciação artística e o cancelamento de editais, numa série de medidas arbitrárias que ficaram conhecidas como Desmonte da Cultura. Ante a violência de tais atos, artistas e educadores foram para as ruas manifestar a sua indignação.

Palavras-Chave: Arte; Educação; Políticas Públicas; Desmonte; Cultura

SOMMAIRE

La ville de São Paulo a compté jusqu'en 2016 avec les Politiques Publiques promouvant un vaste réseau de programmes de formation culturelle et artistique développé par le Secrétariat à la Culture en partenariat avec le Secrétariat à l'éducation. En 2017, sous la nouvelle direction, un gel de 43% du budget de la Culture a entraîné l'interruption des programmes d'initiation artistique et l'annulation des appels à propositions, dans une série de mesures arbitraires appelées Démantèlement de la Culture. Avant la violence de tels actes, des artistes et des éducateurs sont descendus dans la rue pour exprimer leur indignation.

Mots-Clés : Art; Éducation; Politiques Publiques; Démantèlement; Culture

INTRODUÇÃO

A prefeitura de São Paulo contava até 2016 com uma ampla rede de equipamentos culturais. Eram mais de 200 espaços, como teatros, bibliotecas, centros culturais, CEUs e



Casas de Cultura, que conjugavam programação diversa a atividades de formação artística.

No âmbito das ações de formação da Secretaria Municipal de Cultura, o papel dos programas PIÁ (Programa de Iniciação Artística), Vocacional e EMIA (Escola Municipal de Iniciação Artística) eram estratégicos. Esses programas de formação estavam em franco crescimento e aliavam objetivos de iniciação artística com a formação de novos públicos. Contavam com 84 espaços da cidade que ofereciam mais de 8 mil vagas para crianças, jovens, adultos e idosos.

Por meio da parceria entre as Secretarias de Educação e da Cultura, os programas PIÁ e o Vocacional vinham ampliando sua rede de atuação, e ganharam força com a retomada da gestão compartilhada dos CEUs em 2014. Naquele ano a Secretaria de Cultura iniciou as atividades de reflexão sobre esses processos com a realização do Seminário '1o Encontro Processos Artísticos: Processos Artísticos, Tempos e Espaços'.

Dando continuidade a formação dos artistas educadores, em 2015, houve a realização do Seminário '2o Encontro Processos Artísticos: Cidade e Infância(s)', que no âmbito das **novas políticas** que estavam **em fase de implantação**, houve a incorporação da primeira infância e da terceira idade, que foram estratégicas para atuar efetivamente no campo da inclusão. Houve também a **ampliação das linguagens** oferecidas, incluindo literatura, circo, fotografia, moda e cultura digital. Em parceria com o 'São Paulo Carinhosa', programa da Prefeitura de São Paulo com foco na primeira infância, as ações para este público foram incrementadas a partir de 2016, cujo tema do Seminário de formação e reflexão continuada foi '3o Encontro Processos Artísticos: Contextos e Resistências'.

EMIA, PIÁ e Vocacional



Até 2016 a Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo realizava continuamente diferentes ações que tinham por objetivo fomentar o fazer artístico e cultural, propiciando a experimentação estética e o desenvolvimento de processos criativos emancipatórios. Realizadas em uma rede de equipamentos públicos espalhadas por todas as regiões da cidade, ofereciam a um público bastante diversificado vivências e meios que potencializavam o desenvolvimento autônomo de seus universos simbólicos. Nesse cenário, o Departamento de Expansão Cultural (DEC), através de sua Divisão de Formação Artística e Cultural, era responsável pela gestão de três importantes iniciativas, portadoras de características distintas, mas que compartilhavam esses propósitos e cujas ações se direcionavam para o seu alcance.

Com uma trajetória que teve início na década de 80, a Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA) se consolidou, ao longo desses anos, como uma das mais importantes instituições destinadas ao público infantil da cidade. Regulamentada pela lei nº 15.372, de 3 de maio de 2011, a escola funciona em três casas dentro do parque Lina e Paulo Raia, no bairro do Jabaquara na cidade de São Paulo. A EMIA trabalha as linguagens artísticas de maneira integrada, envolvendo a dança, a música, o teatro e as artes visuais. Tem por finalidade principal assegurar aos alunos, crianças entre 5 e 13 anos, a iniciação nas artes por meio de experiências estéticas e processos criativos nas linguagens artísticas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. O corpo docente da escola é formado por artistas-professores que trazem sua experiência profissional, em diálogo com o espírito investigativo e brincante das crianças. O ingresso dos alunos é feito mediante sorteio público, com inscrição prévia no final de cada ano, totalizando 1800 vagas. A ação artístico-pedagógica da EMIA parte de uma concepção de infância que entende as crianças como competentes naquilo que fazem, respeitando seus modos de ser, pensar e criar arte.

Em 2008, a partir dessa experiência, e da atualização de seus princípios conceituais e metodológicos, nasceu o Programa de Iniciação Artística (PIÁ), que vinha



construindo uma trajetória e identidade próprias. Gradualmente implementada em diferentes equipamentos públicos desde então, o programa atendia 1800 crianças em 18 equipamentos públicos (CEUs, Bibliotecas e Centros Culturais), além do projeto piloto desenvolvido em parceria com a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Brigadeiro Henrique Fontenelle. Oferecido gratuitamente para crianças e adolescentes de 05 a 14 anos, era o único programa da Secretaria Municipal de Cultura voltado para este público e cumpria a Lei Federal n. 13.257/16, nos seus seguintes artigos:

Art. 15: “As políticas públicas criarão condições e meios para que, desde a primeira infância, a criança tenha acesso à produção cultural e seja reconhecida como produtora de cultura.”

Art. 17: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de criança”.

O objetivo deste programa era a valorização das formas próprias da infância e adolescência em seus processos de criação e expressão, propiciando experiências e aprendizados estéticos de forma dialógica entre diversos saberes, além de democratizar o acesso de crianças e adolescentes a bens culturais e artísticos, contribuindo para a construção da cidadania cultural, promovendo a sociabilidade e a integração da criança e adolescente na família, comunidade, na escola e em outros espaços públicos.

Com um percurso singular, que contou com a participação ativa de artistas e atores culturais na sua formulação e desenvolvimento, o Programa Vocacional iniciado em 2001, realizou até 2016 atividades em mais de 70 equipamentos, localizados em todas as regiões da cidade e eram responsáveis pelo oferecimento de mais de 4.600 vagas, distribuídas nas linguagens da música, dança, teatro, artes visuais e artes integradas.



Em conjunto, a atuação dos quase 350 artistas-educadores, que anualmente tomavam parte dessas iniciativas, eram responsáveis pelo florescer de novas vocações, vivências e percepções e, importante ressaltar, de uma memória cultural viva na cidade.

Contudo, essa formidável estrutura, reconhecidamente bem avaliada como estratégia de implementação de **Políticas Públicas** com foco na **iniciação e formação artística e cultural**, enfrentou desafios em 2017, após a mudança de governo.

Desmonte da Cultura: Luta pela manutenção das Políticas Públicas para o ensino de Arte

O ano de 2017 iniciou com o congelamento de 43.5% do orçamento da Secretaria Municipal de Cultura, praticamente inviabilizando as ações da pasta para além da manutenção cotidiana dos equipamentos. O então prefeito recém empossado, suspendeu editais e encerrou projetos para retomá-los com outro nome, iniciando assim uma série de medidas que revoltaram trabalhadores, artistas e artistas-educadores.

Dentre as medidas de **Desmonte da Cultura**, como ficaram conhecidas estas ações, estavam a suspensão de um edital do Fomento à Dança que já estava com todos os projetos prontos para análise da comissão julgadora. Em seguida, o Secretário de Cultura comunicou aos artistas-educadores do Programa de Iniciação Artística (PIÁ) e do Programa Vocacional que eles não poderiam dar sequência aos projetos bianuais, modelo criado na gestão de anterior.

Entre os projetos e programas – muitos previstos em Lei Municipal – afetados pelo congelamento, estavam os já citados Vocacional e PIÁ; os Fomentos à Dança, ao Teatro, das Periferias, ao Circo; Jovem Monitor Cultural; o Programa de Valorização das Iniciativas Culturais (VAI e VAI II); além da programação de equipamentos culturais, tais como Bibliotecas, Centros Culturais, Casas de Cultura e



CEUs. No caso das Bibliotecas, para as quais a nova gestão apresentou um projeto de revitalização, algumas propostas na verdade já existiam, como os saraus de poesias nos espaços.

No caso do PIÁ e do Vocacional, os artistas-educadores vinham pleiteando há algum tempo que os projetos tivessem continuidade, já que eram programas de formação. No último ano da administração anterior, a Secretaria da Cultura criou um processo de avaliação para efetivar a continuidade de parte dos projetos. Foram selecionados 336 profissionais para atender cerca de oito mil crianças e adolescentes. No entanto, sob a nova gestão, decidiu-se que o processo não teria validade. E, em vez de realizarem um novo edital para seleção, seguiram com a lista do edital anterior, chamando inscritos após o último selecionado.

Um dos motivos que levaram o então prefeito a impedir a atuação de grupos independentes, foi o desejo de entregar a Cultura nas mãos das Organizações Sociais, como havia feito o Governo Estadual. O Secretário de Cultura questionava a idoneidade dos movimentos, acusando-os de que a cultura na cidade estaria tomada por grupos de "esquerda", como forma de criminalizar os coletivos e grupos reivindicantes.



Piá e Vocacional Resistem/Facebook
Manifestação "Descongela Cultura".



O resultado desta crise foi a explosão de manifestações por parte dos artistas e artistas-educadores, realizadas em março de 2017 em frente ao Teatro Municipal de São Paulo, para denunciar o **Desmonte da Cultura** e exigir que a nova gestão descongelasse o orçamento da Secretaria da Cultura. Esta manifestação contou com o apoio de artistas, professores e políticos.



"ARTIVIRUS - #descongelaculturajá"
Luis Quesada / GIIP / IA-UNESP

Pela Proposta de Lei Orçamentária Anual (PLOA) encaminhada ao Legislativo em outubro de 2017, a pasta teve R\$ 436 milhões para 2018, contra R\$ 518 milhões em 2017. Seria a primeira redução após quatro anos de aumento constante da verba do setor. Além disso, até agora, a gestão atual gastou apenas 40,22% de todo o orçamento de 2017, a menor liquidação em 15 anos.

Essa situação decorre principalmente pelo fato de o prefeito ter determinado o **maior congelamento de verbas da história na cultura**. Apesar de ter liberado parte do valor – no início de 2017 eram 47% do orçamento da pasta congelado – ainda estavam contingenciados R\$ 181,8 milhões, equivalente a 35% do total no final de 2017.



Além disso, com a redução de 16% da verba para 2018, os programas tiveram diminuição significativa dos orçamentos. Por exemplo, as oficinas em equipamentos culturais, que tiveram 56,52% do orçamento cortado, caíram de R\$ 6,9 milhões, em 2017, para R\$ 3 milhões em 2018. A situação é mais grave para os Pontos de Cultura, cuja verba foi reduzida de R\$ 15 milhões para R\$ 2,7 milhões (redução de 82%). No total, a verba para execução de 22 programas da pasta teve redução de R\$ 81,7 milhões (18,7%).

Resistir é preciso!

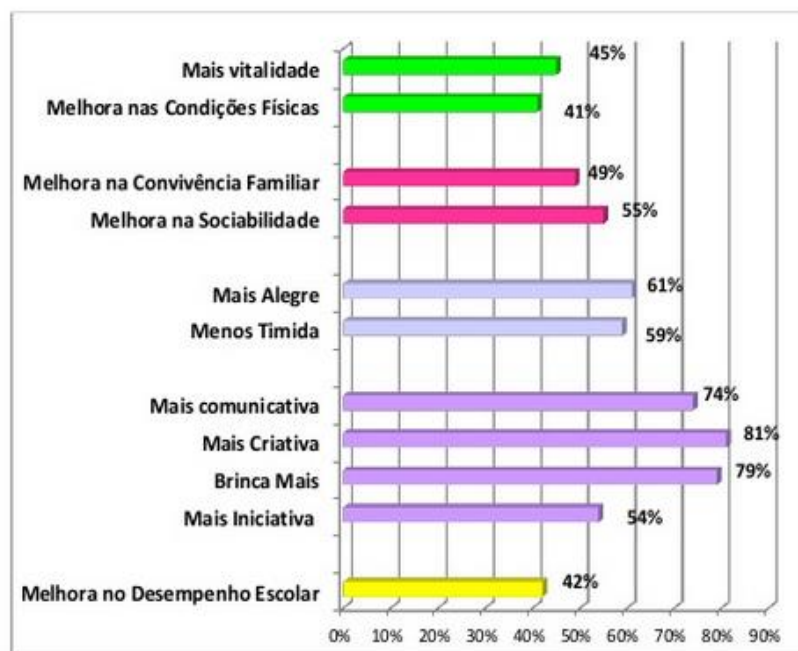
Os familiares das crianças e adolescentes atendidos nos programas de iniciação artística manifestaram de forma espontânea em pesquisas de impacto distribuídas pelos artistas educadores, o desejo de que estes continuassem, por perceberem o alcance da proposta para além dos objetivos específicos de suas práticas artístico-pedagógicas.

Como demonstra a tabela abaixo, 81% dos familiares assinalaram a percepção de que a criança estavam mais criativa e 79% de que a criança estava brincando mais. Outro dado bastante mencionado, é que 74% das crianças estavam mais comunicativas desde que iniciaram os programas.

Outro dado que chama a atenção do ponto de vista emocional é que 61% destas crianças estavam mais alegres e 59% estavam menos tímidas, respostas enfatizadas também nas questões abertas.



MUDANÇAS NA CRIANÇA/ADOLESCENTE (observadas pelos pais/responsáveis)



Legenda:

- Mudanças no bem estar físico
- Mudanças na sociabilidade
- Mudanças no humor
- Mudanças na autonomia
- Mudanças cognitivas

Sobre a melhora na convivência familiar, 50% das famílias responderam de forma positiva.

Outro dado que surpreende, 42% faz referência ao bom desempenho escolar, em programas de arte que não trabalham com conteúdos da grade curricular e revelando que talvez a melhora da vitalidade, das condições físicas gerais e na comunicabilidade tenham reflexos também nos processos de aprendizagem na educação formal.



Estes dados revelam que os programas de arte desenvolvidos na cidade de São Paulo tinham coerência com sua missão de promover experiências artísticas e pedagógicas, considerando o brincar como forma de ser e estar no mundo e valorizar as culturas da infância e da adolescência. Resistir é preciso!



Créditos: Piá e Vocacional Resistem/Facebook

Cartaz de luta contra a descontinuidade dos projetos PIÁ e Vocacional.

Considerações finais

Os projetos e programas de iniciação artística eram promotores de oportunidades de trabalho, geração de renda, inclusão social, conhecimento e oportunidades de lazer e cultura, principalmente nas periferias da cidade. Eram conquistas históricas não só dos artistas, mas da população em diálogo com o poder público e vereadores da cidade de São Paulo. O congelamento, além de travar o desenvolvimento criativo da cidade, também feriu diversos processos de formação e inclusão e diminuiu a movimentação econômica em setores que dialogam diretamente com a cultura.

A partir de 2017 a Cultura e os Programas de Iniciação Artística continuaram atuando de maneira reduzida e precária na cidade de São Paulo, mas resistem na figura



de seus artistas-educadores, alunos e familiares, até que novos ventos na política venham mudar este panorama sombrio que se instalou.

Os Centros Educacionais Unificados são equipamentos públicos voltados à educação criados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e localizados nas áreas periféricas da Grande São Paulo. Contam com um Centro de Educação Infantil (CEI) para crianças de 0 a 3 anos; uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) para alunos de 4 a 6 anos; e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), que também oferece Educação de Jovens e Adultos (EJA). Alguns CEUs também possuem polos UniCEUs, que oferta cursos na modalidade à distância – semipresencial. Todos os CEUs são equipados com quadra poliesportiva, teatro (utilizado também como cinema), *playground*, piscinas, biblioteca, telecentro e espaços para oficinas, ateliês e reuniões. Os espaços são abertos nos finais de semana com o intuito de beneficiar tanto crianças e adolescentes como a comunidade de baixa renda do entorno.

REFERÊNCIAS

EMIA em Revista. Edição Corpo_Casa. São Paulo, Nov/2014. Ano 1, n.1.

PIÁPURU: Revista do Programa de Iniciação Artística - PIÁ. São Paulo, Nov/2014. Ano 2, n.2.

VOCARE: Revista do Programa Vocacional. São Paulo, Nov/2013. Ano 3, n.3.

<http://www.redebrasilatual.com.br/entretenimento/2017/03/trabalhadores-e-artistas-acusam-gestao-doria-de-desmonte-na-cultura> (acesso em 20/4/2018)

http://www.esquerdadiario.com.br/O-Desmonte-da-Cultura-Segue-em-SP?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=Newsletter (acesso em 20/4/2018)



Luana do Amaral Silva

Doutoranda pelo Instituto de Artes da UNESP. Artista Educadora no Atelier Brasil Girassol e Aluna-Pesquisadora no Laboratório de Pesquisa em Identidade e Diversidade Cultural (LABIDIC) e no Grupo Internacional e Interinstitucional em Convergências entre Arte, Ciência e Tecnologia (GIIP).



O USO DO VÍDEO NAS AULAS DE ARTE, UM RECURSO, MUITAS POSSIBILIDADES

Sandramara Goulart dos Reis - SEED-SC/SME

RESUMO

Este texto pretende apresentar uma reflexão a respeito de uma prática de ensino em meio a difusão das TICs nas escolas, discussão que foi fomentada numa disciplina do curso de mestrado em Artes Visuais da Udesc; correlacionando à experiência como professora de arte que atua no magistério em escolas públicas de Santa Catarina. A pesquisa deriva de minha vivência como professora onde tive a oportunidade de observar e vivenciar a articulação entre práticas e saberes pedagógicos no ensino de arte (especificamente) relacionada ao uso das TICs. Para tal feito discorro fazendo uso das referências de Fonseca, Barreto, Marcuse, Jameson e Eaglaton.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre o lugar das TICs na arte escolar ou qual o sentido que o uso do vídeo pode trazer para a educação em arte são as motivações desse texto. Para tanto faço uso dos textos das autoras Fonseca e Barreto que discorrem sobre formação de professores; Marcuse que trata da educação estética, Adorno que traz uma contribuição quanto a Arte, Experiência e não identidade, e Jameson tratando da pós modernidade. Podemos dizer que muito se propaga sobre o uso das TICs e pouco se faz. As razões são variadas e é sobre essa realidade que trato.

O meu objeto de pesquisa é a escola pública e não poderia ser diferente já que se trata do meu ambiente de trabalho para o qual venho buscar subsídios e melhoria na qualidade de ensino aprendizagem minha e dos meus alunos.

O interesse nesse tema surge em decorrência de minha atuação como professora de arte da rede pública estadual e municipal de Santa Catarina, ao mesmo tempo em que vivencio o aprendizado como aluna do mestrado de artes visuais correlacionando a



necessidade de execução de trabalho crítico em relação a disciplina Arte, Tecnologias e Formação Docente no âmbito da modernidade e nas escolas.

O ENSINO DA ARTE NO CONTEXTO PÓS-MODERNO

No Brasil, o estímulo para a utilização das TICs segue a lógica do mercado que diz visar a redução da desigualdade educacional mas que se trata de mais uma estratégia para a consecução das diversas metas, com ênfase na correção de fluxo, visando à redução da desconhecido estratégico que é protegido por leis e patentes asseguram que continue sendo privilégio de poucos, afirma autora Barreto (2012).

Do ponto de vista da autora Barreto, tirar pleno proveito das TICs vai além de ter uma sala com computadores para uma pesquisa no Google. A ausência das TICs tem servido de argumento para justificar o fracasso na pedagogia de resultados e de justificativa para o fornecimento de kits tecnológicos acompanhados de manuais de uso. Como se não bastasse isso, ainda há o fato de que esses kits são assumidos por grandes corporações. A arte embora não seja sociológica se mantém conectada a realidade do uso das TICs, portanto segundo Peixoto (2003), mencionado por Fonseca (2017, p.14):

[...] lembra o caráter de humanização que presta uma vez que permite aos indivíduos um mergulho na vida da humanidade que antecedeu e que os envolve. Trata do processo de humanização que se expressa em objetos artísticos (forma) e coloca-se como possibilidade de avanço em relação a uma produção alienada da arte enfatizando os aspectos da produção, fruição (conteúdo) e circulação. (PEIXOTO, 2003, p32, 92.)

“Não é de hoje que o mercado e as políticas internacionais delineiam o sistema educacional”. A autora Fonseca (2017, p12) aponta os interesses de mercado por detrás da inserção das tecnologias nas escolas. A mercantilização do ensino sem que haja uma real preocupação com aprendizagem, uma indústria cultural norteando as políticas públicas inclusive a educação. Um exemplo de pseudo-investimentos na educação e inserção de tecnologias foram os tablets distribuídos para os professores. Produtos de má qualidade que em sua maioria caíram em desuso, que depois de finalizado o curso de



capacitação para o uso, esperou-se que os professores lembrassem todas as funções e usos possíveis para seu trabalho, o que não se deu, porque quando foi dado o curso de formação ainda não havia internet que possibilitasse o uso em tempo real da aula. Os tablets chegaram em 2013 e apenas em 2016 a internet melhorou. O mesmo se deu com a lousa digital que nunca foi usada, porque o acesso a internet não chegava às salas de aula e também, porque nenhum dos professores sabem usar. Sem sistema operacional abrangente, a maioria dos professores não podem utilizar, pois os problemas para tal uso, são os mais diversificados. Sendo assim, a mediação estética a inserção das TICs nas escolas mudou pouco da realidade até então vivenciada e praticada pelo professor de arte na sala de aula. No Brasil, aparecem dois movimentos antagônicos. As TICs representadas como força motriz da sociedade, apagando as contradições entre capital e trabalho e os determinantes do desenvolvimento desigual do capitalismo em nível mundial. As TICs são vistas como produção que não pode ser vista fora das relações sociais que as engendram. Quanto ao trabalho e a formação docente, os teóricos prevêm uma revolução total no sistema de ensino, através da didática propiciada pelos professores autômatos, como produto secundário de algo que é muito mais importante neste campo: a tecnologia informática, no contexto de uma nova divisão social entre pessoas que detêm e as que não detêm a informação, em substituição à propriedade dos meios de produção. Uma proposição que ecoa em formulações como a de um capitalismo cognitivo centrado no saber.

Barreto (2005, p.48) frisa o discurso salvador em relação as TICs sobre a promessa de concórdia mundial, universal, de democratização descentralizada, de justiça social e de prosperidade geral. Entretanto o que temos visto são traços de uma amnésia como traço constitutivo dos imaginários sociais da comunicação. A idéia é de que quanto maior quantidade de tecnologia menor a necessidade de trabalho humano.

As políticas que tem sustentado as TICs simplificam os processos de formações de trabalho docente e esta simplificação tem favorecido uma cadeia de outras ressignificações de ensinar e aprender.



Segundo Barreto (2012) , a coexistência de projetos de educação diferenciados para as classes sociais desiguais, a serviço da manutenção da ordem hegemônica aprofunda a divisão entre possuidores e despossuídos nos níveis macro e micro. Ensinar é um termo cada vez menos presente ao passo que aprender é uma escolha.

Hoje em dia, há uma espécie de celebração de aprendizagem sem ensino: como autoaprendizagem ou aprendizagem mediada pelas TICs, estas freqüentemente representadas como dispensando a intervenção humana.

Importante ressaltar que Barreto (2012) analisa criticamente como a presença das TICs simplifica o trabalho docente, evidenciando esvaziamento e precarização, substituindo assim trabalho docente por atividade, tarefa, etc. e assim por diante muitos outros reducionismos.

A segunda implicação tem a ver com um dizer conhecido, o de que não se aprende só na escola mudando para não se aprende na escola, e foi esse argumento entre outros que o Ministro da educação colocou como justificativa p as mudanças recentes no ensino médio e também a idéia de que o aumento da escolarização p a maioria dos alunos não significa um aumento de aprendizagem. Sendo assim as TICs são inseridas como tecnologias de resultados. Não há duvida que as raízes mercadológicas obliterem as pedagógicas. Nesse aspecto as TICS são implantadas basicamente pela questão custo-benefício. O professor se torna mais caro pelo fato de que leva anos para se formar, o número de alunos que atende é limitado e ainda há a questão dos direitos trabalhistas. Com as TICs é possível ampliar o acesso a educação e ao mesmo tempo reduzir custos. A tecnologia que aboliu distâncias permite o monopólio econômico. Torna-se necessário compreender as razões pelas quais a recontextualização das TICs não tem remetido à sua apropriação pelos sujeitos.

No que tange aos professores é importante a análise de sua imagem construída pelo avesso, frisando o discurso da falta, que formulado a partir de um viés negativo, constrói escolas e professores em termos negativos. Em nome da fragilidade associada a formação profissional, o discurso da falta serve para legitimar a substituição tecnológica.



O que se observa no uso das TICs é que são usadas como novos meios para executar as mesmas tarefas, ao invés de instaurarem diferenças qualitativas no trabalho docente; e essa é uma das razões apontadas para terem cessado as formações do tipo PENEM, pois dizem que IDEB não aumentou. Faz-se necessário que à medida que práticas significativas nas escolas e alternativas de formação docente são construídas na universidade, estas sejam socializadas, formalizando propostas contra-hegemônicas de apropriação das TICs, em movimento de baixo para cima. Quanto a isso Marcuse (1977) comenta.

[...] para que ocorra a mediação entre teoria e prática há necessidade de se formular conceitos e emitir juízos científicos, tarefa essa que deve ser realizada criticamente, e essas dependem de se assumir uma postura questionadora perante a realidade estabelecida. Isso resulta em distinguir cultura e civilização, onde a primeira estaria reservada algo superior, enquanto a civilização encerraria a luta pela existência no âmbito do reino da necessidade. (MARCUSE, 1977, p.174)

Ainda mais, o autor coloca que se não for assim, a cultura passa a exercer papel inverso do que detinha tão somente, confirmando e reproduzindo determinados conteúdos da sociedade, em vez de contestar suas relações constitutivas, tendência que precisa ser combatida pelo fomento da crítica. Jameson (1997) pontua que há uma revalorização da cultura, mas não porque seria um direito do cidadão. Essa revalorização ocorre porque a cultura consiste num mercado rentável, onde tudo é feito para ser vendido.

Vale ressaltar o que nos lembra Eagleton (2005).

[...] grande parte da comunidade global que nos rodeia se constituiu bastante recentemente mediante projetos revolucionários coletivos. Coloca ainda que o socialismo fosse subvertido porque a tentativa de construir o socialismo em um lugar rodeado por potências mais fortes e politicamente hostis entre uma massa de trabalhadores sem qualificações, analfabetos e camponeses sem nenhuma tradição de organização social nem autogoverno democrático. (EAGLETON, 2005, p.19)



A autora BARRETO (2012), propõe redimensionar as alternativas de incorporação das TICs ao processo de trabalho docente, produzidas nos diferentes espaços pedagógicos. Esse redimensionamento tem que começar pela formação e trabalho docente, pela intervenção da crítica. Não se trata apenas de exigir a crítica pela crítica, mas que resulte em prática docente, que ao ser analisados, os conceitos sejam ratificados para a transformação da prática concreta, daí sim a universidade estará sendo pensada como espaço autônomo de produção de conhecimentos, em diálogo com as redes públicas, para que se resgate o sentido da formação e do trabalho docente.

FORMAÇÃO DOCENTE

Conforme frisado por Fonseca (2017), a inundação de sistemas informacionais e tecnológicos nas escolas não têm sido aproveitados, ao ponto de fazer com que os educadores manuseiem melhor as tecnologias e façam uso reflexivo do próprio material para o processo criador do aluno e do próprio professor.

O que vejo nas escolas do estado pelas quais passo, são servidores nas próprias salas informatizadas desprovidos do saber básico para ajudar os professores nas suas dificuldades mais banais, tais como converter um arquivo de um formato para outro. Não raro são alunos que ajudam até mesmo com a configuração de aparelhos de TV nas salas de aula, porque na sala informatizada quem está na função não sabe como funciona. Sem dúvida, as tecnologias são uma produção humana carregada de ideologia e que necessitam de mediação humana também para se tornar uma ferramenta de transformação.

Diante dessa realidade, surgem as perguntas quanto a como os professores de artes tem abordado criticamente, os produtos midiáticos, como tem usado as TICs como um emancipador e democratizador do ensino; e as relações estéticas tem sido potencializadas pelo uso das TICs?.



Os professores que tentam, ao encontrar sucessivas dificuldades, deixam de lado as tentativas e passam a não fazer uso das TICs. Visto serem os preparativos a razão para a perda de aulas inteiras, arrumando os aparatos técnicos. O resultado é que as escolas têm data show, computadores, tablets, lousa digital, livros digitais e tudo isso não é explorado em todas suas potencialidades por falta também de preparo por parte dos professores para o uso dessas ferramentas.

Sobre as formações de início de ano e que antecedem as férias de inverno, propostas pelo estado, já é consenso quase que geral no meio dos professores, que é só para constar no papel que se fez, porque não se vê proveito real, nem a profundidade de conhecimento que se espera dos ministrantes das formações que de uns tempos para cá tem se dado na própria escola e por pessoas da escola também, que não acrescentam novos conhecimentos ao que já se sabe. Em contrapartida, há formações virtuais, mantidas por órgãos do estado como Udesc e IFSC que tem respeito consolidado no que se refere ao preparo dos profissionais ministrantes. Importante frisar que não tenho nada contra que se aproveite o ambiente da escola como facilitador de acesso aos diversos professores, e também em se aprender com um colega. Entretanto faz diferença participar de uma formação com quem entende do assunto, a ponto de agregar conhecimento. O que se vê e o que se sente é desmotivação nesses encontros, tidos como de formação continuada que acontecem nas escolas. Diante disso, o que resta ao professor é investir na própria qualificação, já que não dá para esperar sempre que o estado proporcione qualificação apropriada do seu pessoal, pois a realidade vivenciada pelo magistério está longe de ser uma de políticas públicas que considerem a educação prioridade e estão aí, para comprovar isso as medidas que resultaram em perdas salariais que a classe tem tido ano a ano.

Sem preparo contínuo, o que encontramos nas escolas então, passa a ser a mesma escola que tínhamos antes da introdução das TICs, com aulas não muito diferentes na abordagem.



Por outro lado, os professores, que são o tema de estudo da autora Fonseca (2017), são um exemplo de trabalhadores que ao terem implantadas as tecnologias nas escolas, tendo em vista a má qualidade de sinal para acesso e também formação insuficiente para o uso mais abrangente dessas em sala de aula, acabam trabalhando, ainda, depois de encerrado o expediente escolar, que não poucas vezes se tratam de 60 horas semanais, tornando necessário também o uso dos seus fins de semana para que dêem conta de alimentar os sistemas informacionais implantados pelas Sed. Os professores sentem necessidade de formação continuada mais direta, não considerando suficiente nem de fácil compreensão os tutoriais que os sistemas implantados pelo estado, trazem. Ao invés de nos possibilitar mais tempo livre para atividades pessoais e familiares, e também ser uma ferramenta facilitadora do trabalho do professor, pelo despreparo das escolas, a implantação das TICs transformou-nos em escravos do trabalho, uma vez que o acesso a esse, se tornou possível mesmo estando fora do local de trabalho. Vemos então que há nesse sistema capitalista a mercantilização do tempo livre, não apenas por se encher de possibilidade de desfrute do tempo em diversas atividades de lazer que tem um custo monetário, mas também, porque nos mantém trabalhando mesmo em momentos que não estamos recebendo para tal. Talvez por isso Marcuse não esperasse que os trabalhadores integrados ao sistema fossem os responsáveis pela transformação e sim os estudantes e os que estão à margem da sociedade.

Marcuse reconhece que o sistema socioeconômico atual, estabelece um sistema de controle cada vez mais eficaz; produção de bens supérfluos, desnecessários que através da mídia cria-se a necessidade de obtê-los, redirecionando as necessidades de prazeres e satisfação. Os indivíduos pensam que podem escolher livremente, quando na verdade são levados a escolher o que convém ao sistema econômico. Se os indivíduos escolhessem, fugiriam da lógica cultural e comercial vigente, mas é atacado, considerado inadequado e desajustado; é atacado até ser neutralizado, excluído, marginalizado, rejeitados pelos demais indivíduos fechando um ciclo de dominação, quando foge da



lógica do capital; de modo que para Marcuse, o conhecimento escolar será transposto melhor a medida que melhora a formação do professor.

O USO DO VÍDEO E A ESTETIZAÇÃO MODERNA

Jameson (1996) assumindo que o vídeo é a forma de arte por excelência do capitalismo tardio, reconstitui pressupostos, desde o nível da produção e do desenvolvimento tecnológico que o tornou possível e recapitula seu parentesco com o cinema e a televisão para mostrar, através do seu modo de tratamento do tempo, o aspecto que ele se diferencia tanto dos filmes, quanto dos programas comerciais da TV. O autor se dá conta de que o sonho do homem moderno não se concretizou no modernismo. Há sim uma revalorização da cultura, mas não por ser direito do cidadão, esta ocorre porque a cultura consiste num mercado rentável, onde tudo é feito para ser vendido. Jameson rejeita o elogio ao admirável mundo novo, onde tudo é estetizado. Vídeo, cinema, literatura, arquitetura, veículos para um novo tipo de hegemonia ideológica, a que é funcional para o novo estágio do capital globalizado.

Ao contrário dos marxistas ortodoxos, para Marcuse, o potencial político da arte reside na própria arte, na forma estética em si. Assim, em virtude da sua forma estética, a arte é absolutamente autônoma perante as relações sociais existentes. Na sua autonomia, a arte não contesta estas relações sociais existentes como ao mesmo tempo as transcende. Deste modo, a arte subverte a consciência dominante, a experiência ordinária.

Para Marcuse é impossível exercer o trabalho intelectual sem concebê-lo enquanto reflexão sobre o meio circundante e acerca de si próprio.

O autor coloca cultura como sendo mais do que ideologia, define cultura como processo de humanização, caracterizado pelo esforço coletivo de preservar a vida humana, de satisfazer a luta pela existência ou mantê-la em fronteiras controláveis, de



fortalecer uma organização produtiva da sociedade, de desenvolver as capacidades espirituais do ser humano e de diminuir e sublimar as agressões, a violência e a miséria.

No texto *Análise de Discurso Princípios e Procedimentos: pontos de entrada*, a autora Barreto (1999) propõe uma reflexão acerca das práticas discursivas como formas materiais de ideologia. Frisa que na perspectiva histórica discursiva, a ideologia corresponde a hegemonia do sentido. Em especial, os publicitários, tendem a celebrar a democratização do acesso a informação, que por sua vez, é posta como sinônimo de conhecimento.

Vale ressaltar que não se trata apenas de linguagem verbal, visto que as configurações textuais multimidiáticas contemporâneas, são necessários instrumentos afinados para dar conta da articulação de outros materiais semióticos. Ou linguagens como imagens e sons na produção dos sentidos.

Não há, portanto, como analisar as práticas discursivas sem pensar as condições históricas e situacionais da sua produção, nos contextos macro e micros dialeticamente dimensionados.

Assim, o processo de recontextualização envolve o movimento da comunicação e da informação e o da lógica dos negócios para a educação, com o próprio deslocamento do campo, capitaneado pela Organização Mundial do Comércio (OMC), da condição política pública, com vistas a internacionalização dos serviços educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que a tecnologia tem suas contribuições significativas, mas no que se refere a democratização ela esta atrelada a fatores de ordem estrutural, gerencial e político-pedagógica que impossibilitam a incorporação destas às praticas pedagógicas dos professores como bem coloca Barreto(2009, p.125).Sendo assim, ainda que o estado lance programas do tipo Plano estadual de tecnologias com propostas inovadoras a



professores e alunos das escolas em geral, os modos de acesso estão distantes de propostas concretas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W; HORKHEIMER, M. Dialética do Esclarecimento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

BARRETO, Raquel. A Recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação docente. Educ.Soc. Campinas, v.33, n.121, p985-1002, out.-dez. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____.Discurso, Tecnologias,Educação.Rio de Janeiro:Eduerj,2009.

EAGLETON, Terry.Depois da Teoria:Um Olhar sobre os estudos culturais e o pós modernismo.Rio de Janeiro:Civilização Brasileira,2005.

FONSECA, M. Cristina da Rosa. Formação docente, arte e tecnologia:contribuições do campo sócio-histórico.Campinas.Editora Átomo,2017.

JAMESON, Frederic. Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Editora Ática, 1996.

MARCUSE, H.A dimensão estética. Lisboa: Edições 70, 1999[1978].

ORLANDI E.P. Análise de discurso princípios e procedimentos. Campinas.Pontes, 1999,P.17.

PISANI, M.M. Marcuse e Freud:Uma interpretação polêmica – Um estudo de Eros e Civilização:Dissertação de mestrado.Departamento de Filosofia e Metodologia das Ciências, Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2002.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. Arte e grande público: a distância a ser extinta. Campinas, S.P: Autores Associados, 2003.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez, As Idéias estéticas de Marx. São Paulo: Editora Expressão popular, 2011.



INTERFACES COM A EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUSEU HISTÓRICO DE SANTA CATARINA

Cristiane Pedrini Ugolini – MHSC/FCC

Marcia Lisboa Carlsson – MHSC/FCC

O Museu Histórico de Santa Catarina foi inaugurado em 1979 com a finalidade de contar, através do seu acervo, a história política do Estado, e provisoriamente instalado no andar superior da antiga Casa da Alfândega. Foi em 1986 que aconteceu a transferência do museu para o Palácio Cruz e Sousa, o que resultou no aumento significativo no número de visitantes, fazendo com que as gestões adotassem políticas de dinamização das atividades educativas e culturais, fortalecendo o papel do museu como parte importante dos processos educativos em espaços não-formais.

A transferência do MHSC para o Palácio Cruz e Sousa no ano de 1986 provocou um aumento significativo no número de visitantes, fazendo com que as diferentes gestões adotassem políticas de dinamização das atividades educativas e culturais, fortalecendo o papel do museu como parte de processos educativos no espaço da educação não-formal.

O projeto Formação de Professores é parte integrante do Plano Museológico do Museu Histórico de Santa Catarina, que a partir de 2015 deixa de ser um projeto de extensão com a UFSC para ser parte dos projetos de continuidade do Núcleo de Ação Educativa do Museu. Além deste projeto o Núcleo de Ação Educativa possui outros projetos de atendimento a comunidade e capacitação interna.

Neste curso são abordados conceitos de Museologia, de Conservação e de Ações Educativas e Culturais do Museu Histórico de Santa Catarina que visam contribuir no processo de formação dos professores para o reconhecimento das múltiplas possibilidades de práticas pedagógicas com objetos e temas históricos.

Mas como fazer com que memória e patrimônio sejam entendidos e como fazer os professores se apropriarem deste espaço e entender sua importância.

Esse é o papel do Núcleo de Ação Educativa do MHSC, hoje composta por arte-educadores, que em conjunto com outros profissionais têm a preocupação com a memória e o patrimônio cultural.



Mas como acender a chama da curiosidade e com isso fazer com que aqueles que participarem do projeto compreendam como são importantes no processo de preservação dos espaços que contam a sua e nossa história?

Foi Partindo da possibilidade de algumas práticas pedagógicas com objetos, que começamos o primeiro exercício. Utilizando uma dinâmica conhecida como Oficina do objeto, que consiste que o participante traga um objeto que tenha algum significado importante. Começa neste “trazer o objeto” a primeira grande tarefa onde os participantes perguntam: O que levar?

No texto *Entre memória e história – A problemática dos lugares*, Pierre Nora nos dá uma ideia do porquê da dificuldade ou da facilidade na escolha do objeto:

... Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções.

A procura pelo objeto significativo faz com que os participantes comecem a pensar e mexer nas gavetas, nas caixas de suas casas e assim a memória, as histórias começam a surgir, pois começamos a nos dar conta que não guardamos objetos, mas sim memórias. Algumas podem ser alegres, algumas tristes, outras saudosas ... mas memórias.

Descoberta a memória, nos damos conta que nossas casas, gavetas, caixas nada mais são que “museus”. No mesmo texto Pierre Nora fala sobre os lugares de memórias, o que colabora para a compreensão do porque é importante para a humanidade guardar, possuir lembranças e os lugares onde armazenamos, escondemos, guardamos nossos objetos:

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais.



Assim começou a caminhada para a realização deste projeto, cada participante falando sobre seu objeto, interagindo com outros objetos, começam a compreender a importância e a necessidade de conhecermos nossa história a partir da sua história. Cada indivíduo possui uma história, essa história diz quem ele é, ou quem um dia já foi e que essa narrativa particular é igual e diferente a tantas outras e que juntas formando um coletivo.

Partimos do indivíduo e chegamos no espaço do museu.

Oportunizar o encontro entre memória, história e arte, neste projeto de memória traz o sentimento de pertencimento ao lugar onde se habita, faz com que tenhamos consciência do espaço e da necessidade de preservar tanto a história quanto o bem material.

A arte-educação também possibilita uma ampliação do olhar, um olhar mais apurado, um olhar que nos leva a refletir a forma, as cores.

E assim conheçam as descobertas.

REFERÊNCIAS

AIDAR, G. **Museus e inclusão social**. Ciências & Letras. Revista da Faculdade Porto Alegre de Educação, Ciências e Letras nº 31. Porto Alegre, 2002.

DURBIN, Gali; MORRIS, Susan, WILKINSON, Sue. **A teacher's guide to learning from objects**. s.l. English Heritage, 1990. 36p.il.tradução Denise Grinspum In LIMA, Anny Christina. **Curso de formação de educadores de museus** Preservação pela comunicação: a ação educativa, São Paulo, set. 2004.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN/Museu Imperial, 1999.

RAMOS, F. R. L. **A danação do objeto** – O museu no ensino de História. Chapecó: Argos, 2004.



ROSA BARBOSA, Maria Helena. **Museus de Arte**: desafios contemporâneos para a adoção de políticas educacionais. 2009. 256p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

Cristiane Pedrini Ugolini

Especialização em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília. É graduada em Educação Artística/Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Foi Conselheira de Cultura do Estado na gestão 2013/2014 (representante da AAESC), Conselheira Municipal de Política Cultural de Florianópolis/CMPCF/gestão 2015/2016 (representante do setor de Artes Visuais). Foi presidente da Associação de Arte Educadores do Estado de Santa Catarina/Gestão 2010/2013. Atuou como professora de artes no ensino fundamental, ensino médio e jovens e adultos nas redes particular, estadual e municipal de ensino. De 2005 a 2012 atuou como arte-educadora e gestão de projetos e de 2013 a 2014 como administradora no Museu da Imagem e do Som de Santa Catarina. Servidora pública estadual, atualmente lotada na Fundação Catarinense de Cultura como arte-educadora no Museu Histórico de Santa Catarina. Tem experiência profissional nas áreas de Educação, Artes, Produção Cultural, Gestão de Projetos e Museologia.

Márcia Lisbôa Carlsson

Licenciada em Educação Artística/ Habilitação em Artes Plásticas; Especialista em Linguagem Plástica Contemporânea - ambas pela Universidade do Estado de Santa Catarina/ UDESC; Analista Técnica em Gestão Cultural da Fundação Catarinense de Cultura/FCC, na função de educadora do Museu Histórico de Santa Catarina /MHSC, onde coordena o Núcleo de Ação Educativa/NAE.



ENSINO DAS ARTES VISUAIS SOB OUTRO VIÉS: NOVOS SABERES E POSSIBILIDADES DIDÁTICAS A PARTIR DO PROJETO SOME NO MUNICÍPIO DE MARACANÃ-PA

Angelino Gomes Ferreira Júnior

O projeto SOME, enquanto atividade complementar da disciplina Artes, desenvolvido por meio do ensino Modular promovido pela Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará (SEDUC), constituir-se-á em objeto de análise desta pesquisa. Assim, o objetivo do trabalho será analisar as possibilidades didáticas que derivam do projeto, direcionado a alunos do ensino médio, uma vez que as atividades compartilhadas consistiram em amenizar as limitações de recursos didáticos e infraestrutura necessária para o ensino das artes visuais. Para a consecução deste trabalho, fez-se necessário adotar abordagem qualitativa, com base em levantamento documental, revisão bibliográfica e aplicação de questionários e entrevistas com os alunos que participaram das atividades desenvolvidas no Projeto em análise. Pretende-se, com isso, compreender a percepção dos educandos acerca das experiências vivenciadas naquela oportunidade, sob o viés das teorias que vão ao encontro de propor novos métodos e conteúdos para o ensino das artes visuais que promovam a emancipação e a formação do pensamento crítico-reflexivo destes.

Palavras-chave: Métodos, Conteúdos, Emancipação.



SMOVAS E AS VKHUTEMAS/VKHUTEIN: O QUE A ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL PODE APRENDER COM A EXPERIÊNCIA SOVIÉTICA EM SEUS PRIMEIROS ANOS?

Vinícius Luge Oliveira

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

O presente artigo é um ponto de partida sobre a busca em conhecer a primeira tentativa histórica de construção de uma sociedade socialista (MÉSZAROS, 2006) e pensar contribuições dessa experiência para o ensino da arte em geral, e das Artes Visuais em específico, no Brasil. Estudamos aqui, de maneira inicial, o ensino das artes na Rússia revolucionária, entre meados de 1917 e 1930, sua trajetória histórica e o fim desse período com o desenvolvimento das contradições internas daquela sociedade, que resultou, entre outras coisas, na oficialização do realismo socialista. Focando na criação das Svomas, da Vkhutemas e Vkhutein a partir das pesquisas de Miguel (2006), Fitzpatrick (1977), Fernández (2016) e Jallageas (2016) pretendemos articular com os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica as contribuições da plural e não muito conhecida experiência soviética.

Palavras-Chave: Ensino das Artes Visuais, Socialismo, Experiência Soviética.



MUSIC SOCIETY: O PROBLEMA DA DISTRIBUIÇÃO CULTURAL COMO PONTO DE PARTIDA NAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ENSINO MÉDIO

Ana Paula Gonzatti – IFSC/Xanxerê

Camila Sudatti – IFSC/Xanxerê

Giovana Bianca Darolt Hillesheim – IFSC/Xanxerê

Guilherme Soffiatti – IFSC/Xanxerê

Iandro Paz – IFSC/Xanxerê

Renan Octovicz – IFSC/Xanxerê

Apresenta-se o resultado de projeto *Music Society*, desenvolvido no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Santa Catarina-IFSC/Xanxerê. O projeto contemplou a construção de uma plataforma online no formato de página web de domínio público. O *site*, em processo de construção, se configura como uma rede social para músicos e cantores em início de carreira, ajudando-os a difundir seu trabalho, de forma a facilitar a venda e distribuição de suas produções. O estudo nasceu com a perspectiva de valorizar a produção, a distribuição e o consumo cultural, caracterizando-se como uma opção para artistas com dificuldades de ingresso no mercado cultural. Justifica-se a relevância social do trabalho desenvolvido, uma vez que a produção de mecanismos de difusão cultural com conteúdo colaborativo aloja-se entre as metas do PNC - Plano Nacional de Cultura. Além da representação do site, o artigo relata os desdobramentos do primeiro Festival *Music Society*, ocorrido no segundo semestre de 2017: um concurso musical cuja votação que elegeu a melhor interpretação ocorreu por meio de vídeos alojados no Facebook, sendo que em 30 dias foram registradas mais de 22 mil visualizações.

PALAVRAS-CHAVE: Arte no Ensino Médio; Mercado cultural; Distribuição cultural; Festival *Music Society*.



O CORPO EM MOVIMENTO NAS AULAS DE ARTES VISUAIS: EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE ARTE

Ana Luiza Albanás Couto De Moura

O presente estudo é resultado do trabalho realizado no Programa de Mestrado Profissional em Arte da Universidade do Estado de Santa Catarina – PROFARTES/UDESC. A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental em uma escola pública em Florianópolis, SC e teve como objetivo desenvolver práticas de ensino em que os estudantes pudessem aprender Artes Visuais entrelaçando experiências corporais e estéticas. O desenvolvimento da proposta fundamenta-se em obras de artistas visuais que representam a Arte Moderna e Contemporânea, selecionadas para este fim, servindo de fio condutor para cada aula. Ives Klein, Regina Silveira, Heather Hansen, Joan Miró, Jim Denevan, Jackson Pollock, Hélio Oiticica e Valdir Agostinho foram os artistas escolhidos. O estudo traz análises da prática pedagógica desenvolvida pela pesquisadora na escola em que leciona e alguns apontamentos relevantes ao ensino das Artes Visuais na escola pública. O processo de ensino e de aprendizagem deste estudo foi aqui analisado à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. Um ponto relevante a ser destacado das aulas foi ter um tempo no fim de cada encontro para olhar para os trabalhos desenvolvidos no dia e conversar sobre o que foi feito. Esses minutos finais da aula eram fundamentais para *amarrar* tudo que aconteceu durante a aula, eram pequenas avaliações processuais que deram um sentido maior para as aulas. Nessa Proposta Pedagógica podemos afirmar que o corpo dos estudantes – o corpo em movimento – foi utilizado para ampliar e dinamizar as proposições artísticas nas aulas de Artes Visuais. Todavia, o ‘se movimentar’ é algo muito comum para as crianças, faz parte de sua corporeidade, de sua vivacidade, por isso foi tão agregadora a participação das crianças em relação às atividades. O uso do corpo nas propostas das



aulas foi, sobretudo, uma maneira de aproximar as crianças do mundo da arte, de forma envolvente e desafiadora como a arte pretende ser.

Palavras-chave: Ensino de arte. Artes Visuais. Movimento corporal. Pedagogia Histórico-Crítica.



AS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO FORMATIVO DO LICENCIANDO EM ARTES VISUAIS: SOBRE A PERSPECTIVA DO ALUNO EM FORMAÇÃO

Carolina Pinheiro Zanoni – CEART/UDESC

Jéssica Natana Agostinho – CEART/UDESC

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva - CEART/UDESC

O artigo tem como objetivo principal investigar a formação de professores no campo de ensino da arte, ao analisar a perspectiva dos licenciandos em Artes Visuais frente à importância das disciplinas pedagógicas na matriz curricular. O estudo aqui apresentado integra o projeto de pesquisa Observatório da Formação de Professores no Âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina - (OFPEA/BRARG), coordenado pela Profa. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, projeto esse que tem como objetivo diagnosticar o estado da arte das pesquisas sobre formação de professores no contexto das licenciaturas em artes visuais, além de produzir material bibliográfico para outros pesquisadores dessa área.

Se utilizando de levantamentos realizados por Pera (2014) e Fonseca da Silva; Azevedo; Pera; Alvarenga (2014) o artigo busca situar a licenciatura em Artes Visuais no Estado de Santa Catarina e em seguida na universidade em que a pesquisa é feita. Sendo a primeira de ensino superior no sul do estado, a instituição foi fundada em 1968 e está localizada no município de Criciúma. Além disso, é uma universidade comunitária e está classificada como uma das melhores de Santa Catarina públicas não-estatais. O curso, presencial e com duração de 4 anos, foi criado também em 1968 e tem uma carga horária de 2852h, a instituição também oferece a opção Bacharelado em Artes Visuais.

Com base no site da instituição, das 43 disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura, 17 são da área de formação docente. As ementas trazem conteúdos como metodologia do ensino da Arte, didática, políticas da educação básica, entre outros. Há



cerca de 400 horas de estágio supervisionado, uma disciplina dedicada à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e outra de Fundamentos e Metodologia da Educação Especial. Além disso, percebeu-se um estímulo à polivalência no ensino da arte como em disciplinas de Linguagem Musical e Educação, Linguagem Teatral e Educação e Linguagem do Cinema e Educação.

Após a análise preliminar da matriz curricular, foi desenvolvido um questionário sobre as disciplinas de educação para ser aplicado com os alunos prestes a se formar, que já teriam cursado a maior parte do curso. As perguntas foram elaboradas com o propósito de investigar como esse estudante avalia a qualidade de sua formação e preparo para exercer a profissão docente, identificando as possíveis carências que o currículo pode apresentar.

As perguntas foram encaminhadas aos alunos por e-mail e tiveram relação com as disciplinas pedagógicas presentes no currículo. Que avaliação o aluno faz da quantidade de disciplinas pedagógicas e sua distribuição ao longo da matriz curricular? Quais disciplinas destaca como mais relevantes no seu processo formativo? Ele considera que há a ausência significativa de alguma disciplina na matriz curricular ou de algum assunto nas ementas das disciplinas existentes? Que avaliação faz das bibliografias obrigatórias e complementares abordadas ao longo das disciplinas? Como avalia a integração entre as disciplinas pedagógicas? De que forma avalia que as práticas docentes das(os) professoras(es) do curso influenciam o decorrer das disciplinas? Como a questão da polivalência é abordada pela matriz curricular? Qual a importância das disciplinas de Estágio e outras de teor prático? Desenvolveu, ao longo do curso, atividades de Pesquisa e/ou Extensão que contribuíram para a formação pedagógica? Como avalia a importância desse tipo de atividade no processo formativo? Como é seu envolvimento nas disciplinas? Quais as dificuldades de participação?

O processo de coleta e análise dos dados recebidos ainda está em andamento, mas a pesquisa busca trazer contribuições à formação de educadores de arte ao apontar carências que o próprio aluno considera relevantes durante sua formação. Embora não



seja o objetivo da pesquisa encontrar soluções para essas fragilidades, é criado um espaço para se pensar em possibilidades de mudanças no que diz respeito a problemas que se tem tanto na formação inicial do professor de Arte quanto no Ensino de Arte na Educação Básica.

Palavras-chave: Licenciatura em Artes Visuais. Matriz Curricular. Disciplinas Pedagógicas. Observatório.

REFERÊNCIAS

FONSECA DA SILVA, M.C.R. ; AZEVEDO, I. G. ; PERA, L. P. ; ALVARENGA, V.M. . “Análises sobre licenciaturas em Artes Visuais: situação no Brasil e no Estado de Santa Catarina”. In.: X Encontro do Grupo de Pesquisa Educação, Arte e Inclusão, Florianópolis, 2014.

PERA, L. P. “Formação docente em Artes Visuais: análises sobre os cursos de Santa Catarina.” In.: 23 Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, Belo Horizonte, 2014.

