

ENCONTROS E CONEXÕES



Maria Betânia e Silva
Robson Xavier da Costa
Madalena Zaccara

ENCONTROS E CONEXÕES

Editores

Maria Betânia e Silva

Robson Xavier da Costa

Madalena Zaccara

Catálogo na fonte:
Bibliotecária Joselly de Barros Gonçalves, CRB4-1748

E56 Encontros e conexões em artes visuais : volume 3 [recurso eletrônico] / Editores : Maria Betânia e Silva, Robson Xavier da Costa, Madalena Zaccara. – Recife : Editora UFPE, 2017.

Inclui referências.
ISBN 978-85-415-0635-9 (online).

1. Artes – Pesquisa. 2. Arte – Brasil – Estudo e ensino. 3. Arte e sociedade. I. Silva, Maria Betânia e (Ed.). II. Costa, Robson Xavier da (Ed.). III. Zaccara, Madalena (Ed.).

700 CDD (23.ed.) UFPE (BC2015-029)

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos e videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial em qualquer sistema de processamento de dados e a inclusão de qualquer parte da obra em qualquer programa juscibernético. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração.

ARTES VISUAIS EM PESQUISA: O ACESSO COMO PREMISSA

Eu vejo o futuro repetir o passado. eu vejo um
museu de grandes novidades. o tempo não para...

Cazuza

O Século XXI é o período da história humana que propicia o maior volume de publicações, impressas ou digitais, de todos os tempos. Inúmeros títulos são publicados todos os dias e divulgados por meio de diferentes suportes. As coleções estão na origem das concepções dos museus (na gênese dos gabinetes de curiosidades) e bibliotecas, foi por meio das coleções que antigos textos conseguiram chegar à contemporaneidade, permitindo um maior acesso aos seus conteúdos e uma maior oportunidade para que suas ideias possam ser divulgadas.

Os trabalhos acadêmicos produzidos pelos programas de pós-graduação em todo o país acompanham o ritmo

deste século e contribuem para o registro das pesquisas feitas em cada área de conhecimento. Muitos desses trabalhos tendem, porém, a ficarem restritos às bibliotecas das universidades de origem ou, no máximo, a serem disponibilizados por meio digital nos bancos de teses e dissertações das instituições. São raras as oportunidades em que o leitor tem acesso a uma ideia concisa sobre a pesquisa realizada no seu universo de interesse ou em espaços correlatos. Pensando na perspectiva de facilitar a vida de quem busca informação sobre trabalhos acadêmicos, o Programa Associado de Pós Graduação em Artes Visuais, da Universidade Federal de Pernambuco/Universidade Federal da Paraíba, lança anualmente uma coletânea de textos oriunda das pesquisas dos docentes e discentes do Programa.

Uma coletânea é uma coleção de artigos produzidos a partir dos resultados de pesquisas acadêmicas e cabe aos editores selecionar, organizar e tecer um pensamento norteador a partir do acervo apresentado. Nessa configuração, os editores fazem o papel de curadores ao selecionarem textos (obras), que serão peças expostas (publicadas) para tratar de um determinado tema que os envolva.

Esta coletânea disponibiliza ao leitor uma versão revista e atualizada de textos que apresentam as pesquisas desenvolvidas e os resultados encontrados, provenientes tanto das dissertações como das investigações coordenadas pelos docentes do PPGAV UFPE/UEPB durante o ano de 2014. É importante esclarecer que ela significa muito mais do que selecionar e organizar uma sequência de textos é, acima de tudo, a composição de uma linha de pensamento sobre uma diversificada produção acadêmica que

gira em torno de um único tema central: a “pesquisa em/ sobre artes visuais”.

Embora o tema seja comum, “Pesquisa em/sobre Artes Visuais”, os resultados dos trabalhos são diversificados, apresentando três eixos norteadores: alguns se voltam para o ensino de artes visuais, outros abordam história/teoria e alguns as poéticas artísticas. Os três eixos estão conectados pelo ato gerador: a pesquisa. Eles possibilitam através de sua contribuição para a concretização do conhecimento em/sobre artes visuais no Nordeste brasileiro. Os autores e respectivos textos falarão por si a partir de agora:

Adriano José de Carvalho e Carlos Newton Júnior no capítulo intitulado **A CAMARADA JOANA ARRUDA: MILITÂNCIA POLÍTICA DE TEREZA COSTA RÊGO EM NOME DO AMOR** trazem à tona a importância do trabalho artístico de Tereza Costa Rêgo destacando a reflexão crítica sobre vários momentos importantes da política brasileira que estão presentes em sua obra. As referências à história e ao feminino também são apresentadas em relação mútua nas obras da pintora que se refletem como inspiração e ou influência de diversos fatos acontecidos em sua caminhada existencial.

Na sequência temos o texto intitulado **ROUPA DE ARTISTA: A ROUPA COMO LINGUAGEM NA ARTE** produzido por *Aline Teresinha Basso e José Augusto Costa de Almeida*. Nele os autores discutem conexões entre moda e arte apresentando a roupa de artista como linguagem artística. Questionamentos abordados no texto revelam a importância em compreender de que forma a arte se apropria da roupa como objeto expressivo e como linguagem, e que tipos de diálogos podem ser estabelecidos pela arte através da Roupas de Artista.

O estudo realizado sobre o folguedo *La Ursa* é apresentado com o ritual separação/liminaridade/agregação inserido na festa popular do carnaval que, por sua vez, contribui para a construção e cristalização de uma identidade nacional. Os autores evidenciam que essa identidade e sua relação com o carnaval se reflete e é reforçada pela sociedade ano após ano com características próprias e diversificadas em cada região. Este estudo de *Camilo de Figueiredo Aranha e Erinaldo Alves do Nascimento* intitula-se **O RITO LA URSA, UMA BRINCADEIRA REPLETA DE VISUALIDADES E PERIPÉCIAS.**

Já o produzido por *Diego Malta de Campos e Erinaldo Alves do Nascimento* tem como título **ARTE E EDUCAÇÃO DO DESENHO ANIMADO EM PERNAMBUCO** e possui como tema central o desenho animado no estado de Pernambuco. Trata-se de uma análise dos percursos daqueles que vivenciam a produção da arte de animar que é apresentada como uma reflexão sobre como aprendem e como ensinam os desenhistas de animação em Pernambuco. O trabalho possibilita conhecer detalhes sobre a obra de um dos precursores da produção de desenho animado no Estado: o cineasta Lula Gonzaga e um dos mais importantes laboratórios de ensino, pesquisa e produção de animações digitais de Pernambuco - "O Maquinário" -, coordenado pelos professores da Universidade Federal de Pernambuco, Manoel Guedes e Marcos Buccini.

AVALIAÇÃO EM ARTE: COMO FAZEM OS PROFESSORES? É a pesquisa apresentada por *Fábio Santana da Silva e Maria Betânia e Silva*. Nela a discussão destaca a necessidade de se considerar que as práticas avaliativas em Arte devem ser objetivadas, estudadas e reelaboradas, no sentido de que os conceitos e as teorias que

as sustentam sejam efetivamente des-re-construídas para provocar mudanças a partir dos contextos concretos em que são utilizadas. A articulação na construção dos conceitos e teorias das práticas avaliativas em Arte evidencia a emergência da participação coletiva entre professores e pesquisadores, escola e universidade. Em redes distintas de ensino do município do Moreno/PE a investigação se debruça sobre o como os professores de Arte avaliam a aprendizagem de seus alunos.

Também na área do ensino da arte *Luciana Borre Nunes* em **“PROFESSORA, O EDUARDO SERÁ GAY?”** QUESTÕES DE GÊNERO, SEXUALIDADES E FORMAÇÃO DOCENTE, por meio de experiências vivenciadas no cotidiano escolar, discute os embates de gênero e sexualidade na sala de aula que fogem aos planejamentos escolares. A autora destaca a necessidade de uma instituição educativa que se preocupe também com o cotidiano e as relações interpessoais, o que implica respeito e envolvimento em pensar o currículo por meio de suas bifurcações, de seus vazamentos, escapes, suas linhas de fugas, distorções e variações.

IDENTIDADE, POLÍTICA, ARTE E EDUCAÇÃO: CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS, UM ESTUDO DE CASO é o texto apresentado por *Madalena Zaccara e Paulo Cesar Geglio*. Nele os autores discutem a complexidade da sociedade contemporânea globalizada, problematizando não somente a superficialidade do consumo da informação política, histórica, cultural, mas também imagética. Inserem no debate as relações mediadas pela tecnologia e o estilhaçamento das identidades os critérios de importância do indivíduo e das sociedades que estão ligados à capacidade de gerar e consumir. Também analisam

a possibilidade de resistência e transformação como ação política obtida através da arte. Para tanto apresentam a experiência vivenciada pela comunidade de Conceição das Crioulas e de como nela atua o papel da educação e da arte como instrumentos de libertação através do conceito de pertencimento.

Maria Betânia e Silva em **EXPERIÊNCIAS, FORMAÇÕES E DESAFIOS VIVENCIADOS POR PROFESSORES DE ARTE** volta o olhar para focá-lo historicamente nos professores. O texto discute redes de relação construídas por professores, experiências de formação vivenciadas, como os mesmos assumiram o ensino da arte e que ações e reações tiveram que enfrentar com a ampliação do sistema público de educação e, conseqüentemente, o crescente número de estudantes nas escolas.

ASPECTOS DA MEDIAÇÃO CULTURAL COMO AÇÃO POLITIZADORA NA GALERIA VICENTE DO REGO MONTEIRO – UMA “DIR-CERTA-AÇÃO” é o texto de *Marília Paes de Andrade França e Renata Wilner*. O objetivo da investigação foi centrado na busca de identificar o conceito de mediação cultural como ação politizadora na Fundação Joaquim Nabuco e, especificamente, em sua Galeria Vicente do Rego Monteiro. O debate engloba o dissenso como elemento emancipador que abre brechas para desconstruir e reconstruir concepções, fazendo assim, com que os indivíduos reflitam sobre si, sobre o outro, sobre seu entorno social, desta forma conectando sua vida à arte.

A POESIA PUXA O GATILHO: das dimensões da arte e política a partir da série *Inimigos*, de Gil Vicente de *Marcela Camelo Barros e Madalena Zaccara* centra o olhar na discussão política provocada pela arte. As autoras

destacam a atuação de Gil Vicente não como um artista ativista a partir de um projeto político, mas como aquele que auxilia na manutenção da essência transformadora da arte, promovendo a reflexão sobre questões das quais ela possui a necessidade de se posicionar, diante das urgências cotidianas. Elas analisam o ato da criação como parte de múltiplos contextos, motivações e abordagens. A poética do artista pernambucano Gil Vicente norteia as reflexões contidas no texto sobre arte e poder bem como sobre a capacidade do artista (e sob que formas) de atuar contra esse poder sob quaisquer formas através das quais ele se apresenta.

O estudo intitulado **ATRIBUTOS E CARACTERÍSTICAS COMUNS A PROFESSORES DE ARTE: UMA EXPERIÊNCIA EM OLINDA**, de *Roberta de Paula Santos e Maria Betânia e Silva*, apresenta perfis dos professores de Arte dos anos finais do Ensino Fundamental do município de Olinda/PE ressaltando as concepções de arte, experiências de formação e o modo como se relacionam com o ensino de arte na prática pedagógica. A pesquisa evidencia a pluralidade de concepções e formas de ensino problematizando se o que se ensina faz relação direta com o que se aprendeu enquanto se era estudante. Levanta questões sobre o livro didático e a autonomia docente na construção de seu trabalho pedagógico.

No texto **SOBRE O USO DE IMAGENS COMO FONTES PARA A PESQUISA HISTÓRICA** *Robson Xavier da Costa* aponta questões sobre o uso das imagens como fontes na pesquisa em história. Discute problemas na investigação e métodos operacionais para o estudo da imagem considerando sua importância como fonte de conhecimento para o legado histórico, além da concepção de

imagem como mero documento.

Esta coletânea tem como premissa alcançar o maior número de leitores, não vemos sentido em deixar resultados de pesquisas em/sobre artes visuais restritos apenas a academia, ou guardados em gavetas, é preciso que todas as pessoas tenham acesso as investigações desenvolvidas na área. Por esse motivo, o PPGAV UFPE/UFPB disponibiliza em formato de E-book objetivando o mais amplo alcance dos leitores, gratuitamente, pois o livro ficará disponível na rede de alcance mundial, a internet.

Nosso entendimento parte do pressuposto que o conhecimento deve ser partilhado com o mais amplo número de pessoas interessadas, favorecendo também a integração entre outras pesquisas que foram ou estão em desenvolvimento em outros programas de pós-graduação no país e, particularmente, na área das Artes Visuais.

Convidamos você para partilhar as contribuições que o PPGAV UFPE/UFPB tem realizado para o conhecimento em/sobre Artes Visuais!

Maria Betânia e Silva
Robson Xavier da Costa
Madalena Zaccara

A CAMARADA JOANA ARRUDA: MILITÂNCIA POLÍTICA DE TEREZA COSTA RÊGO EM NOME DO AMOR

Adriano José de Carvalho*
Carlos Newton Júnior**

Dentre os vários nomes que formam a arte pernambucana na contemporaneidade, uma pintora se destaca por suas grandes composições, repletos de mulheres nuas, de meninas solitárias, de bichos e homens em total harmonia. Uma historiadora, que por meio de sua arte, reflete criticamente vários momentos importantes da política brasileira. Estamos falando de Tereza Costa Rêgo: artista plástica que, aos 85 anos, impressiona não somente pela sua pintura, mas também pela sua vida.

*Graduado em Filosofia. Mestre em Artes Visuais.

**Graduado em Arquitetura e Urbanismo. Licenciado em História. Especialista em Teoria da Arte. Mestre em Literatura Comparada. Doutor em Letras. É professor da Graduação em Artes Visuais e do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB.

Na produção pictórica de Tereza, encontramos referências à história, ao feminino e à política. Esses três temas se relacionam mutuamente nas obras da pintora, alguns inspirados ou influenciados por diversos fatos acontecidos em sua caminhada existencial e que de algum modo repercutiram no processo de criação de sua poética. Logicamente, não defendemos que há uma dependência extrema ou subordinação absoluta da produção artística à história de vida do indivíduo, mas que o artista pode se utilizar de sua própria história para a sua produção, elencando símbolos, sugerindo temas, tecendo valores ou até mesmo se auto-representando na obra. Partindo desse pressuposto, tentamos elucidar os passos dados pela artista, na figura militante da camarada Joana Arruda, buscando entender o espaço da dimensão política na sua vida e, conseqüentemente, a influência na sua obra.

Nascida em 28 de abril de 1929, na cidade do Recife, Terezinha, como foi batizada, tornou-se a única filha dentre outros quatro irmãos de uma família rica e tradicional. A menina viveu toda sua infância cercada de mimos e cuidados. Mas, ao mesmo tempo, completamente isolada das outras crianças, sendo educada pelos moldes tradicionais do seu núcleo familiar, para se tornar uma “moça de família”. Por manifestar aptidão para a pintura, aos quinze anos de idade, ingressou na Escola de Belas Artes de Pernambuco. Instituição que possibilitou à jovem Terezinha muito mais do que sua formação artística. Tornou-se um espaço de convivência social com os outros jovens artistas da cidade, criando laços afetivos e vivenciando a liberdade que tanto almejava.

Quando completou 21 anos, seguindo as orientações sociais machistas de sua época, foi direcionada por seus

pais para um “bom matrimônio”, casando-se com um jovem advogado, tornando-se logo em seguida, mãe de duas meninas. No entanto, a vida de casada não trouxe para Tereza a realização pessoal que ela esperava alcançar saindo da casa paterna. Foi nesse período de tristeza e solidão que Tereza conheceu o dirigente comunista Diógenes Arruda Câmara, membro ativo do PCB, presença frequente na residência da pintora. Aos poucos foram se conhecendo, estreitando os laços afetivos, aumentando os sentimentos mútuos e o desejo de estarem juntos. Em 1964, Tereza assinou o seu desquite do primeiro casamento, podendo então seguir o seu novo companheiro até a morte de Diógenes. Em nome do seu amor e de sua felicidade, a referida pintora viveu todo o processo de perseguição, fuga, captura, tortura, aprisionamento e exílio de seu companheiro, transformando-se clandestinamente na camarada Joana Arruda.

NASCE A CAMARADA JOANA ARRUDA

‘Eu sou mais Joana.
Eu acho que foi Joana que me fez. hoje.
A pessoa que sou. hoje. é mais Joana do que a primeira.’
Tereza Costa Rêgo¹

Desde cedo, a política esteve presente na vida de Tereza. De modo passivo, justificado pela sua condição de gênero e idade, a artista acompanhava as discussões constantes na casa de seus pais sobre assuntos relacionados com a política brasileira. Atenta e perspicaz como sempre foi, buscava entender a seu modo o que estava acontecendo no mundo e qual a importância disso para as pessoas. Sua

1 Entrevista inédita da artista em 3 jun. 2013.

conscientização política foi motivada inicialmente por seu irmão mais velho², fazendo com que seu envolvimento político fosse crescendo aos poucos, mas sem assumir publicamente adesão a qualquer partido. Sendo assim, a política assumia em sua vida uma posição secundária, realidade que mudou drasticamente a partir do seu relacionamento com o dirigente comunista Diógenes Arruda Câmara.

Em nome desse amor e de sua realização pessoal, Tereza abre mão da vida que construíra até então, para adotar uma vida totalmente diferente. Renunciou ao conforto e à segurança que o *status* social de “senhora de respeito” lhe proporcionava, para abraçar todos os riscos e perigos que o relacionamento com este dirigente comunista poderia acarretar. Os passos de Tereza modelaram-se ao caminho trilhado por Diógenes. As escolhas, os valores, os interesses e as motivações da nossa pintora começaram a girar em torno do universo de seu novo companheiro. Raul Córdula ressalta, de modo poético, esse entrelaçamento de vidas, num texto publicado em 1985. Segundo ele, Tereza viveu

mergulhada numa grande aventura de amor à humanidade, no Brasil, no Chile, na Europa, na Ásia e no resto do planeta; rompida de sua identidade, ela seguiu Diógenes Arruda Câmara, um dos principais dirigentes da esquerda brasileira na sua luta pela libertação dos povos. [...] Por 15 anos a sua vida foi Diógenes e a vida de Diógenes, o partido³.

- 2 Murilo Barros Costa Rêgo seguiu a carreira política desde cedo, tornando-se deputado federal pelo PTB, nos anos de 1963/64. Teve seu mandato cassado por Ato Institucional pelo regime ditatorial militar, publicado no *Diário Oficial da União* em 10 de abril de 1964.
- 3 Panfleto impresso pela Câmara Municipal de Olinda em comemoração ao dia internacional da mulher, em 1985.

Como o autor nos fala, a caminhada da pintora nesse momento é a caminhada de Diógenes. Muito do caráter político que é atribuído à vida de Tereza torna-se um reflexo do universo político do dirigente comunista. Num primeiro momento, poderíamos pensar que a artista agiu de modo submisso, copiando as mesmas escolhas existenciais e políticas de seu novo companheiro de vida. No entanto, acreditamos que essa postura assumida por Tereza demonstra a sua autonomia em determinar as trilhas que desejaria caminhar rumo à sua própria felicidade. Se a artista optou pelos mesmos ideais que Diógenes, o fez de livre e espontânea vontade. Logicamente, olhando para o passado, a artista percebe pontos positivos e negativos nessa absorção extrema da vida de seu companheiro, nessa pseudo-dependência que alimentara do outro para dar seus próprios passos. Como ela fala:

Diógenes não me deixou livre totalmente. Eu poderia ter feito a minha tese sobre o iluminismo ou alguma outra coisa no campo das artes, mas tive que fazer sobre a realidade do proletariado. Fiz porque o partido me pedia isto⁴.

Nessa citação, visivelmente a artista reconhece as consequências negativas da radicalidade de suas escolhas. Essas consequências atingem inclusive a sua produção artística, pois como ela mesma declara noutro momento: “Eu pintava sazonalmente. Não pintava profissionalmente. Até porque tinha que assumir as necessidades do partido⁵”. Interessante perceber que, mesmo Tereza não se vendo como uma pintora profissional durante os 15 anos em que viveu com Diógenes, não parou de produzir, de criar, de expor e comercializar, devidamente disfarçada como

4 Entrevista inédita da artista em 14 set. 2012.

5 Idem.

Joana Arruda. Foram decisões tomadas conscientemente, escolhas medidas e assumidas. Tereza sabia que a vida de Diógenes, desde cedo, era o partido e suas convicções políticas. Sabia que optar por Diógenes era automaticamente optar também pela caminhada política. Sabia que exigir de Diógenes uma renúncia extrema da política seria desfigurar completamente o indivíduo por quem se apaixonara.

No mesmo período em que Tereza iniciava sua nova vida ao lado de Arruda, o regime democrático brasileiro era esmagado pela opressão do regime ditatorial militar. Partidos foram fechados, políticos perseguidos, mandatos cassados, grupos sociais de ideologia marxista eram vigiados e punidos. Na lista dos dirigentes políticos que foram perseguidos pela ditadura, constava também o nome de Diógenes, forçando-o a iniciar um longo período de fuga, e posteriormente de exílio. Nesse contexto, Tereza poderia renunciar a seu relacionamento com Arruda, por medo que sua vida corresse algum risco. No entanto, em nome dos seus sentimentos e da sua felicidade, a artista decide assumir uma trajetória de fuga e clandestinidade para ficar perto de Diógenes. Como ela diz:

Eu me exilei por amor a ele. Eu tinha uma tendência de esquerda, sempre tive, pelos meus irmãos, pela minha própria formação de artista, eu tinha aquele desejo de liberdade, mas eu não era uma pessoa engajada num partido político. Só fui me engajar depois que conheci Diógenes, mas eu acho que apesar disso eu fui uma boa companheira dele, todo o tempo, até o dia em que ele morreu. Larguei tudo, perdi minhas filhas no primeiro momento. Foi muito difícil para mim. Ele ficou muito pobre. Porque eu era de família rica, mas eu fui deserddada. Mas eu estava com ele, ele era funcionário do Partido, então a gente vivia de um modo muito simples, mas tínhamos o essencial⁶.

6 CORTEZ, Lucilli Grangeiro. *O drama barroco dos exilados do nordeste*. 2005, p. 283.

Para uma melhor compreensão desse período na trajetória biográfica de Tereza faz-se necessário distinguirmos a situação da artista e a do seu companheiro frente à ditadura. Diógenes foi um político atuante no Partido Comunista Brasileiro (PCB), que não tivera seu mandato cassado quando do fechamento deste partido, porque tinha sido eleito pelo Partido Social Progressista (PSP). No entanto, como defendia o partido, o comunismo e as ideias stalinistas, logo foi perseguido pelos militares, tendo que se esconder temporariamente. Quando capturado, foi preso e torturado, tornando-se um exilado político durante o regime ditatorial militar. Já Tereza seguiu seu companheiro nesse processo de fuga, prisão e exílio, somente como sua companheira de vida, e não como um membro político que oferecesse risco ao regime. Geralmente, nas suas entrevistas e nas breves apresentações de sua vida, publicadas em catálogos ou reportagens, Tereza se apresenta ou é apresentada como uma artista exilada pelo regime militar ao lado do seu companheiro Diógenes Câmara.⁷ A própria pintora se autodenomina uma exilada política da ditadura, não concebendo consideráveis diferenças entre clandestinidade e exílio, como podemos perceber na sua resposta ao ser indagada sobre o tema:

[entrevistador: No período da ditadura, você seguiu Diógenes como exilada ou como clandestina?] Na verdade eu sou exilada porque eu mudei de nome, eu morava no exterior e não podia voltar. Agora essa coisa de exilada oficial eu não sei. [...] meu nome era Joana. Joana Arruda. Quando eu vou pra Paris, ou pra São Paulo ou para o Rio, eu sou Joana. As pessoas me chamam de

7 Apresentamos como exemplo a reportagem: MOURA, Diana. Exposição Sete luas de Sangue no MAC. In: *JC On-line*, Recife, 30 mar. 2011. Disponível em <<http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cultura/artes-plasticas/noticia/2011/03/30/sete-luas-de-sangue-no-mac-542.php>>. Acesso em 14 set. 2012.

Joana. Eu respondo como Joana. Eu sou Joana. Quando eu vou pra cá, eu viro outra pessoa⁸.

Entretanto, noutra entrevista, a pintora apresenta bastante clareza quanto à realidade clandestina da camarada Joana, quando nos diz: “[entrevistador: Porque você precisou mudar de nome se você estava legal no outro país?] Tereza: Eu não estava legal. Eu era mulher de uma pessoa que estava legal. Eu era a mulher de Diógenes. Eu tinha passaporte de Joana. Eu viajava como Joana⁹”. Ou ainda, noutro momento:

[entrevistador: Porque você precisava assinar como Joana, se você era uma artista exilada?] Tereza: “Porque eu não era Tereza, eu era Joana. Meu passaporte era Joana. Eu tinha dois passaportes. Tinha o passaporte oficial, se acontecesse alguma coisa, eu podia voltar para as meninas. Esse passaporte estava guardado. Mas, o que eu usava, viajava, a mulher de Diógenes, era Joana¹⁰”.

Com isto, aos poucos fomos percebendo que a nossa artista tivera seguido Diógenes de modo clandestino, acobertada por documentos falsos, que lhe dava a identidade de Joana Arruda. Visando a segurança de Tereza e de suas filhas, Diógenes sempre evitou que ela fosse identificada pelos militares como sua companheira. Justifica-se, assim, a viagem de Tereza para o exterior com outra identificação, para manter a sua identidade real livre de qualquer suspeita. Como suas palavras bem expressam, a mulher que viajava para o exterior, ao lado de Diógenes Arruda, não era Tereza Costa Rêgo, mas, sim, Joana Arruda. Oficialmente, a pintora estava em outro lugar, que não ao lado de um dirigente comunista. Ela não foi uma exilada, mas sim a

8 Entrevista inédita da artista em 17 jun. 2013.

9 Entrevista inédita da artista em 3 jun. 2013.

10 Entrevista inédita da artista em 26 out. 2012.

companheira de um exilado político, vivendo clandestinamente como outra pessoa.

Pelo cuidado que Diógenes sempre teve em livrar o nome de sua companheira das ações do partido, ao contrário do que escreveu a pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco, Semira Adler Vainsencher¹¹, defendemos que Tereza nunca foi perseguida diretamente pelo regime militar por causa de sua militância. Mas, sim, viveu todo o período de perseguição de seu companheiro, acompanhando-o todo momento em nome do seu amor e de sua felicidade.

Interessante notar que mesmo com todas as intempéries desse período, Tereza não deixou de produzir e de expor a sua produção. Ela não se incomodava com a ideia de atribuir a autoria de seus quadros a outro nome, pois o importante era a manifestação de sua arte, e não necessariamente o reconhecimento de seu nome. Outrossim, a vida de Tereza nesse período se adequara à caminhada política de Diógenes, ficando o ato de pintar como algo esporádico, pois as atividades em prol do partido, do comunismo e da luta contra o regime ditatorial falavam mais alto, ocupando boa parte de seu cotidiano. De modo intencional, o próprio Diógenes fazia questão que a sua companheira nunca estivesse envolvida em ações arriscadas do partido, evitando perseguições ou algum outro perigo para ela e suas filhas. Geralmente, a camarada Joana ajudava na montagem de disfarces de outras camaradas que precisavam viajar, como escrevem os jornalistas Bruno Albertim e Olívia Mindêlo: “Nunca foi, aliás, a simples companheira de Arruda. ‘Eu era – e ainda sou – militante.

11 ADLER, Semira. Tereza Costa Rêgo. Disponível em: <http://www.caestamosnos.org/pesquisas_Semira/pesquisa_semira_adler_Tereza_Costa_Rego.htm>. Acesso em: 1 jan. 2013.

Nunca participei de operações arriscadas. Era a motorista do partido, lembra. Outra de suas funções: disfarçar companheiros clandestinos. Colocou muita peruca na cabeça de quem ia pro Araguaia.”¹²

A CLANDESTINIDADE EM NOME DO AMOR

“A minha vida ficou ali.

A minha vida ficou várias vezes em vários lugares.

Fui deixando os pedaços e construía outra coisa.”

Tereza Costa Rêgo¹³

Durante nossa pesquisa encontramos algumas narrativas biográficas que elucidam a trajetória de Tereza no exílio de Diógenes. Todavia, suas informações não são uníssonas, havendo diferenças de um texto para o outro, principalmente sobre o itinerário que a pintora realizou, de sua saída de Pernambuco, em 1965, até o seu retorno, em 1979. São 14 anos vividos intensamente e que, aos poucos, vão se mesclando em blocos mnemônicos, constituídos de fatos e personagens que marcaram sua caminhada. A própria artista, ao falar desse período em suas entrevistas, apresenta alguns lapsos de memória, alguns dados cronológicos ou espaciais que se chocam no decorrer de seu discurso¹⁴. Mesmo com essas perdas ou trocas, omissões ou enxertos

12 ALBERTIN, Bruno; MINDELO, Olívia. In: Tereza Costa Rêgo 80 anos: o tempo é aliado. In: *NordesteWeb*, Recife, 26 abr. 2009. Disponível em: <http://www.nordesteweb.com/not04_0609/ne_not_20090426a.htm>. Acesso em: 4 jul. 2013.

13 Entrevista inédita da artista em 26 out. 2012.

14 Dentre as narrativas biográficas coletadas durante a pesquisa, consideramos o conteúdo publicado na dissertação defendida por Cristiana Arruda, em 2001, intitulada *Brasil: Ame-o ou deixe-o: Les exilés politiques brésiliens en France pendant le régime militaire – 1964 a 1979 – récits de vies*, de maior relevância e coerência entre os fatos. Neste trabalho encontramos uma entrevista concedida pela pintora sobre sua vida nesse período.

de dados, a essência da mensagem é mantida. Ou seja, Tereza abre mão de sua antiga vida aristocrática, passiva e confortável, para viver uma vida clandestina ao lado de Diógenes. Uma caminhada difícil, mas emocionante. Uma vida cercada de renúncias, mas repleta de realizações pessoais. Sendo assim, partimos dessas narrativas coletadas e das nossas entrevistas com a pintora, para construir nossa própria visão desse itinerário de amor.

Com a oficialização do seu desquite, Tereza decide ir morar no Rio de Janeiro e depois em São Paulo, vivendo ao lado de Diógenes, que já estava sofrendo sérias perseguições por causa de seu histórico político. Viveram escondidos, até que seu companheiro foi capturado e preso. Nesse período foi seriamente torturado¹⁵, mas permaneceu fiel aos camaradas e aos projetos do partido. Mesmo em meio à dor das torturas permaneceu calado sobre o seu relacionamento com Tereza, evitando que ela corresse algum risco, tornando-se inclusive uma possível moeda de troca entre os militares e Diógenes. Podemos perceber esse medo de Diógenes nas palavras da própria Tereza:

Aí, quando Diógenes foi preso ele sempre dizia pra mim: “se eu for preso, você não me conhece, nunca me viu, nunca vai me visitar porque eu não vou dizer nada sobre você, onde eu moro, não se preocupe. Você pode ter sua vida absolutamente normal porque eu não direi nada sobre você, então, você esqueça que eu existo porque eu não vou sair nunca da prisão. Eu mando notícia pra você, mas não me procure, de jeito nenhum, porque

15 Diógenes Arruda apresentou as torturas que sofreu no período da ditadura, em carta escrita de próprio punho, arquivada entre os documentos históricos do projeto “*Brasil nunca mais*”, organizado pela Arquidiocese de São Paulo, disponível em <<http://www.dhnet.org.br/memoria/nuncamais/index.htm>>. Dentre os diversos arquivos existentes nesse acervo, podemos localizar a referida carta no Tomo V, Volume 1 - A tortura, nas páginas numeradas de 722 até 738.

aí eu tenho medo que envolva você e suas meninas, e aí, eu não vou me perdoar¹⁶”.

Nos dois primeiros anos em que esteve preso, a comunicação entre os dois se dava por meio da filha do primeiro casamento de Diógenes, que servia como mensageira, transportando pequenos bilhetes escondidos em seus cabelos. Estes pequenos escritos foram utilizados pela pintora na confecção de sua obra, intitulada “A partida”, como veremos mais adiante. Após esse período, Tereza não aguentou a distância, e decidiu assumir o risco, indo visitá-lo constantemente no presídio Tiradentes. Em 1969, Diógenes segue para o exílio. A partir daí, ambos iniciaram uma vida de itinerância até o ano de 1979, quando finalmente retornam ao Brasil, pela aprovação da lei da anistia. Durante os 10 anos de exílio, Diógenes Arruda continuou trabalhando intensamente para o partido, tornando-se um articulador internacional responsável pelo fortalecimento das ideias comunistas em outros países. Segundo Tereza Costa Rêgo, a vida do casal no exílio foi de constante movimento. Deslocando-se periodicamente entre diversos países, sempre a serviço do partido. É interessante distinguirmos os países que serviram como morada (Chile, França e Portugal) daqueles que simplesmente foram visitados esporadicamente pelo casal, cumprindo alguma missão do partido comunista, como é o caso da Albânia e China.

Quando Diógenes foi liberto, ele e Tereza permaneceram alguns dias ainda em São Paulo, tempo suficiente para o partido organizar a viagem deles para fora do Brasil. Nesse período, não havia muitas opções para os militantes políticos que precisavam sair do país e queriam continuar

16 ARRUDA, Cristiana. “Brasil: ame-o ou deixe-o”, *les exilés politiques brésiliens en France pendant le régime militaire – 1964 a 1979 – récits de viés*. 2001, p. 59.

comprometidos com a causa socialista ou democrática, locando-se em países próximos à sua terra de origem. Como Cortez nos aponta:

[...] os nordestinos que perderam os direitos políticos ou estavam sob a ameaça constante dos órgãos de repressão ou os que foram presos, torturados e banidos do Brasil, encontraram como alternativa para recuperar a identidade perdida, inicialmente, a saída para os países limítrofes como a Argentina, o Uruguai e principalmente o Chile, os quais naquele momento eram países com regime democrático¹⁷.

Sendo assim, o projeto inicial do casal era se estabelecer na Argentina, mas acabaram seguindo para o Chile, onde ficaram até a deflagração do golpe militar também nesse país, após a morte de Salvador Allende, no ataque ao Palácio de la Moneda. Para Tereza foi um período difícil, por estar se distanciando de suas filhas e de seu país para viver clandestinamente num país desconhecido. Se a entrada foi difícil, da mesma forma também foi a saída do Chile. A situação social do país já indicava que em algum momento próximo o golpe seria deflagrado, mas todos no partido acreditavam que demoraria um pouco mais. Com o assassinato de Allende, a situação para os exilados tornou-se insustentável, sendo necessário fugir do país o mais rápido possível. Como a artista nos relatou:

A gente deixou todos os livros, todos os retratos, todos os vestidos, todos os sapatos, todas as camisolas, tudo. Eram Travassos e Jean Marcos, eram os dois presidentes da UNE. Chegaram lá em casa e disseram: “o golpe está na rua e vocês não podem ficar aqui. Vamos embora, agora.” “E vamos embora pra onde?” “Não sei. No caminho a gente resolve.”

17 CORTEZ, Lucilli Grangeiro. *O drama barroco dos exilados do nordeste*. 2005, p. 164.

[...] Com duas calcinhas por dentro da roupa, com uma escova de dente, deixei tudo. Retrato de família, carta, tudo. A minha vida ficou ali. A minha vida ficou várias vezes em vários lugares. Fui deixando os pedaços e construía outra coisa¹⁸.

Tereza necessitou abrir mão de coisas, pessoas e lugares para continuar sua caminhada em busca da realização pessoal. Nesta fuga, Diógenes ficou na embaixada da Argentina até o partido conseguir a sua transferência para outro país. Enquanto isso, Tereza utilizou seu passaporte verdadeiro para migrar até a Argentina e depois para o Brasil, onde ficou esperando a determinação para onde seu companheiro seguiria exílio. Finalmente, Diógenes viajou para Paris, sendo acompanhado logo em seguida por sua companheira de vida e de luta.

Ao contrário do que aconteceu no Chile, Tereza não necessitou usar a identidade clandestina de Joana Arruda, na França, pois o casal gozava neste país de toda documentação legal para permanecer e usufruir das oportunidades locais a que teve acesso. Como ela nos atesta:

Mas aí, Diógenes já era exilado do governo francês. Então já tinha direito a essas coisas. A gente já tinha passaporte, tinha toda a documentação francesa: a carta de *séjour*. Tudinho. Eu fiz universidade, mas eu não era exilada, não. Ele que era exilado. E aí, eu assinei o meu passaporte brasileiro de novo. Eu usava o meu passaporte frio nas viagens, mas na França, eu era Terezinha Barros Costa Rêgo¹⁹.

Percebamos que, mesmo a nossa artista estando legalizada na França, nas viagens clandestinas que fazia, acompanhando seu companheiro em missões oficiais do partido

18 Entrevista inédita da artista em 26 out. 2012.

19 ARRUDA, Cristiana. “Brasil: ame-o ou deixe-o”, *les exilés politiques brésiliens en France pendant le régime militaire – 1964 a 1979 – récits de viés*. 2001, p. 63.

a outros países, principalmente Albânia e China, Tereza utilizava o seu passaporte falso. Dessa forma, a camarada Joana Arruda continuava viva e atuante em prol do partido comunista, enquanto que a identidade de Terezinha continuava salvaguardada para qualquer emergência. Como ela diz:

Eu ia com meu passaporte frio pra ir pra China. Ou pra qualquer outro lugar, eu usava. Mas, quando chegava na França, eu usava o meu verdadeiro passaporte. [...] E nisso a gente ficou, acho que cinco anos em Paris. Mas nunca ficamos um mês, porque o partido deu pra Diógenes fazer a parte internacional. A gente ia pra Portugal, pra Suécia, pra Alemanha, pra China algumas vezes, pra Albânia quase toda semana. Então eu vivia com uma malinha pronta²⁰.

Nesse período, a vida de Tereza foi completamente imersa no universo político, fazendo-se atuante em várias ações do partido. Seja acompanhando o exílio de Diógenes, seja trabalhando em ações secundárias para o partido, seja participando como ouvinte das articulações internacionais do partido, quando dava apoio ao serviço de tradução do francês para o português, pois Diógenes não dominava o francês e achava muito arriscado confiar somente nos tradutores oficiais. Toda essa realidade vivida fez com que Tereza transportasse para várias obras um forte teor político, manifestando principalmente as aspirações do povo brasileiro na sua série “Sete luas de sangue”²¹.

20 Idem, p. 64.

21 A Série “Sete luas de sangue” foi concluída em 2000, composta por sete painéis que tratam de momentos importantes da história nacional, refletidos à luz da consciência política da pintora. Tomando por base o problema da liberdade no país, com foco no nordeste brasileiro, Tereza Costa Rêgo elencou como temas desta série: a questão da reforma agrária; a dizimação dos povos indígenas; a intolerância política ao diferente; o escravagismo negro; o cangaço nordestino; a construção da identidade nacional e a exploração do povo brasileiro pelas estruturas políticas e militares.

UMA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA EM TEMPOS SOMBRIOS

Às vezes, essas coisas da minha vida passam assim.
E eu digo: 'não fui eu, não! Não fui eu que tava lá, não!'
Aí, eu vejo uma foto. Aí, eu tava.
Aí, eu digo: 'Olha eu aqui!.'
Tereza Costa Rêgo²²

A formação acadêmica tem uma marca constante na trajetória biográfica de Tereza Costa Rêgo. A artista reconheceu desde cedo o valor do estudo para a conquista de seus ideais. Sabia que pela educação, a mulher teria mais possibilidades de vencer os desafios sociais firmados pelo machismo. Soube aproveitar o período em que vivera na casa de seus pais para concluir o magistério, o científico e ainda aprimorar sua formação artística na Escola de Belas Artes de Pernambuco.

Quando estava em São Paulo, acompanhando clandestinamente Diógenes, percebeu que seria o momento de aprofundar seus conhecimentos por meio da formação superior, ingressando então no curso de bacharelado em História na Universidade de São Paulo. Tereza nos diz que tinha consciência da importância desse curso para a sua subsistência nesse difícil período, pois estava desquitada do seu primeiro marido; não poderia contar com a ajuda dos seus irmãos e Diógenes já estava vivendo escondido dos militares. Ela lembra que quando estava entrando em sala de aula para fazer a última prova do curso superior, sua filha Maria Tereza avisa-lhe que Diógenes havia sido capturado e que precisavam “limpar a casa”²³ urgentemente.

22 Entrevista inédita da artista em 3 jun.2013.

23 Expressão “limpar a casa” foi utilizada para designar a destruição de qual-

Mesmo abalada com a notícia, movida pela consciência da importância do diploma para a vida de toda a sua família, decidiu fazer a prova, e só depois ir para sua casa.

Já formada, manteve-se nesse período de crise financeira dando aulas de história em turmas de preparação para o vestibular. Sobre sua experiência como professora, a artista nos fala, com certa comicidade, não ter sido tão boa profissional, mas que precisava desse trabalho para sobreviver enquanto Diógenes estava preso:

Eu era péssima professora. [risos] Sofri muito, porque eu nunca fui muito boa em datas, e precisava ter todas aquelas datas na cabeça, fazendo paralelo entre elas. Maria Tereza tinha pena de mim, porque ela tinha sido minha aluna, e via como eu sofria. Além das datas, eu sempre falei baixo e sou um pouco gaga. Foi um período muito difícil para mim, muito puxado²⁴.

Após algum tempo, Tereza soube aproveitar a oportunidade de estar residindo em Paris para aprofundar sua formação acadêmica, ingressando na *École des Hautes Études em Sciences Sociales*, onde apresentou o trabalho (*memoire*) “*Formation du Proletariat Bresilien et de son Ideologie*”, datado em 17 de novembro de 1979, tendo como orientador o sociólogo professor doutor Pierre Vilar. Observando o título desse trabalho, perceberemos que ele se aproxima muito mais do projeto de vida de Diógenes do que mesmo do universo artístico de Tereza, comprovando a influência que este exercia sobre a nossa pintora. Como ela mesma declara:

O meu diretor [orientador], na verdade, era Diógenes. Que viveu toda essa história de anarquistas, da forma-

quer indício de filiação ao partido que pudesse ser utilizado pela força de repressão contra Tereza e suas filhas.

24 Entrevista inédita da artista em 14 set. 2012.

ção do partido comunista, como é que foi a formação, pararara... O 'velho' [apelido como Diógenes era chamado dentro do partido] já chegava com o prato feito. Toda a direção, a formação, a bibliografia. Eu tinha em casa os melhores mestres, não é²⁵?

Segundo Cortez, era comum entre os exilados do regime militar brasileiro o aproveitamento do período que estavam na Europa para o desdobramento de sua formação acadêmica. Além das tristezas e dificuldades que esses indivíduos enfrentavam, alguns conseguiam usufruir de algum benefício que o momento presente disponibilizava. Como ela escreve: “o interesse em estudar e aproveitar o período do exílio para conseguir a titulação acadêmica é uma característica dessa geração de jovens estudantes humanistas, socialistas, comunistas, de ex-militantes das organizações da luta armada²⁶”. Ou ainda,

[...] os refugiados políticos conviveram com essas duas situações que refletem as duas faces de uma mesma moeda. De um lado, a situação barroca da melancolia, do mundo em ruínas [...] e, do outro lado, usufruindo as benesses do Primeiro Mundo, do meio acadêmico, da velha tradição histórica e cultural.²⁷

UM TRÁGICO RETORNO E UM SOLITÁRIO RECOMEÇO

'A única coisa que eu tenho agora é pintar.'
Tereza Costa Rêgo²⁸

25 Entrevista inédita da artista em 3 jun. 2013.

26 CORTEZ, Lucilli Grangeiro. *O drama barroco dos exilados do nordeste*. 2005, p. 211.

27 *Idem*, p. 191.

28 Entrevista inédita da artista em 3 jun. 2013.

Após 14 anos de exílio, vividos intensamente por Tereza e Diógenes, surgiu a oportunidade que eles tanto esperavam de retornar ao seu país de origem, por meio da oficialização da Lei de Anistia, como ficou conhecida a Lei Nº 6.683, promulgada pelo então Presidente da República, o General João Batista Figueiredo de Melo, em 28 de agosto de 1979. A implantação dessa lei foi um forte sinal do processo de redemocratização que o Brasil iniciara, mesmo ainda sob a égide da ditadura. A referida lei garantia anistia a todos aqueles que tivessem cometido algum crime político aos olhos do regime militar, no período entre 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979, incorrendo na suspensão de seus direitos políticos, prisão e exílio. Na referida lei, excetuavam-se os benefícios da anistia àqueles acusados como terroristas, ou seja, que tivessem participado ativamente da luta armada²⁹.

Protegidos pela nova lei, Tereza e Diógenes retornam imediatamente ao Brasil, esperançosos em retomar suas vidas, seus projetos, seus sonhos. Infelizmente, poucos dias depois da chegada, Diógenes foi acometido de um infarto fulminante, levando-o à morte. Esse dia foi para Tereza o pior de sua existência. Viu-se sozinha. Desamparada e desprotegida. Aquele que tinha sido a força motriz de suas lutas estava morto. A alegria do retorno ao Brasil transformou-se em tristeza pela perda de seu amado. Todavia, a dor que sentira na morte de Diógenes, fecundou uma nova mulher, corajosa, independente e autônoma.

A partir da morte súbita de Diógenes, Tereza decidiu que seria o momento de tomar a sua vida nas próprias mãos, dedicando-se exclusivamente ao desenvolvimento

29 BRASIL Presidência da República. Lei Nº 6.683 de 28 de agosto de 1979 (Lei da Anistia). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6683.htm>. Acesso em: 23 dez.2013.

de seu talento artístico e à consolidação de sua legitimação profissional. Inicia-se a história da artista plástica Tereza Costa Rêgo. Uma história feita de tintas, lutas e conquistas, imersa no cenário artístico pernambucano. A história de uma nova mulher que traz em si as lembranças da Terezinha, exemplo de mulher aristocrática, submissa e passiva aos ditames da sociedade. Mas também, uma mulher modelada pela força, tenacidade e coragem da camarada Joana Arruda, que não mediu esforços na busca de seus sonhos.

Aguçando nosso olhar sobre o acervo artístico da referida pintora encontramos facilmente várias obras que estão ligadas, de algum modo, com a sua trajetória biográfica. Em nossas entrevistas, questionamos a artista sobre a possibilidade de uma produção autobiográfica em suas pinturas, manifestando sua história pessoal por meio de cores preferenciais, personagens e símbolos ligados ao seu dia-a-dia ou a algum fato do seu passado. Num primeiro momento, Tereza Costa Rêgo concordou com a nossa reflexão, citando uma expressão utilizada pelo artista plástico João Câmara sobre as pinturas de Tereza. A mesma nos disse: “Eu acho que tem alguma coisa a ver. Câmara diz que a minha pintura é na primeira pessoa do singular³⁰” Em outro momento, a nossa pintora preferiu negar a possibilidade dessa produção autobiográfica, talvez por receio que surjam interpretações errôneas de sua pintura, colocando-as em estrita dependência com a sua trajetória biográfica.

Mesmo com a prudente discordância da artista, Tereza nos aponta a obra que está intrinsecamente ligada à fase que viveu como Joana Arruda. Considerada pela pintora como uma obra de valor incalculável, “A partida” (Fig.

30 Entrevista inédita da artista em 17 jun. 2013.

1), assinada em 1981, ilustra o momento traumático em que Tereza Costa Rêgo se depara com seu companheiro Diógenes Arruda, logo após o seu súbito falecimento. Observar atentamente o quadro se equipara a escutar a própria Tereza falar sobre o trágico episódio de sua vida. Um rosto masculino, envelhecido, pálido e estático. Uma mulher debruçada sobre o seu amado, oferecendo-lhe até seus cabelos, com a sua pele rubra de vida, desejo e sofrimento contrastando com a pele esbranquecida do morto. Tereza se autorretrata justamente no momento de maior dor, tragicidade e drama de sua caminhada. Ver o quadro é ouvir a própria artista narrar suas memórias cheias de saudade, ainda hoje.



Fig. 1 – Tereza Costa Rêgo. “A partida”. Acrílico e colagem sobre madeira. 220 X 80 cm.
Fonte: RÊGO, Tereza Costa. *Tereza Costa Rêgo*. 2009, p. 101.

Para construir a narrativa pictórica daquilo que viveira, a artista preenche todo o fundo da tela com pedaços de memória. Tereza realiza uma colagem de diversos fragmentos da sua história de vida e de morte. Estão colados na base do quadro os pequenos bilhetes escritos por Diógenes quando estava preso pela ditadura (Fig. 2). Para driblar o sistema de revista do presídio, o dirigente comunista abria os cigarros que recebia e utilizava o papel para escrever suas declarações de amor por Tereza. Depois, essas pequenas cartas de amor eram bem enroladas e escondidas debaixo das madeixas da filha de Diógenes, que tinha autorização para visita-lo, fazendo com que a referida correspondência pudesse chegar ao seu destino final: Tereza Costa Rêgo. Além dessas pequenas correspondências de amor, a artista ainda colou folhas de ofício com discursos proferidos pelo PCdoB, proclamando a perda de mais um homem de coragem. Como também, recortes de jornais publicando a tragédia acontecida. Refletindo sobre essa obra, Córdula escreve: “Essas colagens são como um golpe na matéria do quadro e no espírito de sua obra, pois elas transformaram sua arte, antes tão comedida, numa explosão exacerbada de sentimentos³¹”.

Nesta obra há muito mais do que os sentidos podem captar. As cores, os traços, os perfis, a composição e os materiais falam de uma experiência vivida pela artista, que se eterniza em sua memória pessoal e na fruição estética desta pintura, fruto de um processo criativo autobiográfico, unindo a militância política da Camarada Joana e o talento artístico de Tereza Costa Rêgo.

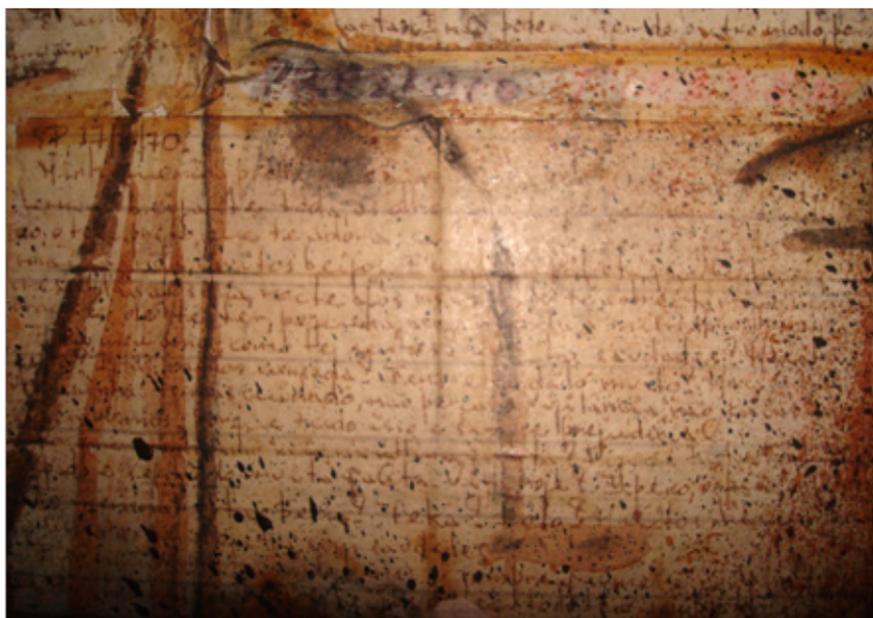


Fig. 2(À esquerda) detalhe do quadro “A partida” em que localizamos um dos bilhetes enviados por Diógenes à Tereza Costa Rêgo, quando o mesmo estava preso pela ditadura. (Abaixo) localização da referida colagem na obra.



REFERÊNCIAS

ADLER, Semira. Tereza Costa Rêgo. Disponível em: <http://www.caestamosnos.org/pesquisas_Semira/pesquisa_semira_adler_Tereza_Costa_Rego.htm>. Acesso em: 01 jan. 2013.

ALBERTIM, Bruno; MINDELO, Olívia. *Tereza Costa Rêgo 80 anos: o tempo é aliado*. In: *NordesteWeb*, Recife, 26 abr. 2009. Disponível em: <http://www.nordesteweb.com/not04_0609/ne_not_20090426a.htm>. Acesso em: 04 jul. 2013.

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. *Projeto A: conclusões da pesquisa Brasil: nunca mais*. Tomo V, vol.1 – A tortura. São Paulo: 1985. p. 722 – 738. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/w3/bnm/tomo_v_vol_1_a_tortura.pdf>. Acesso em: 10 mar.2013.

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. Regime marcado por marcas da tortura. In: *Brasil: nunca mais*. Petrópolis: Editora Vozes, 1985. p. 201 – 235.

ARRUDA, Cristiana. “*Brasil: ame-o ou deixe-o*”, *les exilés politiques brésiliens en France pendant le régime militaire – 1964 a 1979 – récits de viés*. 2001. Dissertação. Paris: Université Paris X – Nanterre, 2001.

BRASIL Presidência da República. Lei Nº 6.683 de 28 de agosto de 1979 (Lei da Anistia). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6683.htm>. Acesso em: 23 dez.2013.

CORTEZ, Lucilli Grangeiro. *O drama barroco dos exilados do Nordeste*. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

FERREIRA, Elizabeth F. Xavier. *Mulheres, militância e memória: histórias de vida, histórias de sobrevivência*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 25 – 77.

RÊGO, Tereza Costa. *Tereza Costa Rêgo*. Recife: Editora Publi-kimagem, 2009.

ROUPA DE ARTISTA: A ROUPA COMO LINGUAGEM NA ARTE

Aline Teresinha Basso*

Jose Augusto Costa de Almeida**

A Roupas de Artista, como linguagem artística, pode estabelecer interessantes conexões entre a moda e a arte. Apresentamos aqui uma breve reflexão em que buscamos compreender de que forma a arte se apropria da roupa como objeto expressivo e como linguagem, e que tipos de diálogos podem ser estabelecidos pela arte através da Roupas de Artista.

Este texto é parte de nossa dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, UFPB/UFPE, na qual investigamos algumas possibilidades de

*Graduada em Tecnologia em Design de Interiores. Especialista em Cultura e Criação. Mestra em Artes Visuais. É professora da Universidade Federal do Ceará.

**Graduado em Geologia. Mestre e Doutor em Geociências. Professor da Graduação e Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPB. Desenvolve trajetória artística nas Artes Visuais pelo nome de José Rufino.

interação entre a arte e a moda. Nesse cenário, a Roupa de Artista mostrou-se um interessante objeto de diálogo entre os dois universos, conforme explanaremos a seguir.

Dentre as inúmeras possibilidades de cruzamentos entre arte e moda hoje, podemos citar algumas que são mais comuns e que mais provocam dúvidas. Partindo do ponto de vista da moda, o design de estamparias é um exemplo disso. Muitos artistas são convidados a desenvolver estampas exclusivas para coleções de moda. Ou mesmo os próprios designers e estilistas se apropriam de obras de arte, estampando-as em seus tecidos.

Também é possível se ver atualmente muitos desfiles de moda performáticos, que envolvem peças de roupas que não pertencem necessariamente às coleções, mas são produzidas especialmente para fins de performance. Isso nos leva à moda conceitual, que por sua vez se aproxima de tal forma da arte, que muitas vezes é difícil situar em uma das extremidades. Ela parece flutuar entre a moda e a arte.

As fronteiras ficam mais embaçadas quando nos deparamos com coleções, ou peças isoladas dentro de coleções, que se apropriam de obras de arte e/ou de suas imagens, explicitando-as em suas formas, silhuetas e estampas. Ou mesmo coleções que dialogam diretamente com algum artista. Esse tipo de diálogo é bastante comum no campo da moda, especialmente com a popularização da ideia da moda-arte, e pode produzir resultados bastante interessantes e inovadores, ao menos do ponto de vista da moda.

Por outro lado, partindo do ponto de vista da arte, é comum vermos hoje artistas dialogando com a moda em um sentido mais crítico, muitas vezes investigando a moda a partir de questões econômicas, sociológicas, antropológicas e afetivas. E muitos deles utilizam como linguagem

tanto a própria roupa, quanto uma diversidade de adereços. Assim, fica complicado distinguir, ao primeiro olhar, por exemplo, uma peça de moda conceitual de uma peça de roupa produzida por algum artista. Visualmente elas parecem partir do mesmo princípio, pertencer à mesma esfera.

Desconfiamos, de antemão, que o maior alvo de dissidências é o objeto roupa, e não necessariamente a moda. É a roupa que muitas vezes flerta com a arte, se desloca, transita entre fronteiras. A maioria dos diálogos estabelecidos nessa relação diz respeito à roupa. Contudo, esse conceito ainda pode ser ampliado para fins de discussão: não seria apenas a roupa, mas o invólucro, a casca, nossa segunda pele. E ele ainda pode ir mais longe:

Além da fronteira entre primeira e segunda pele, a roupa pode ser pensada como intervalo ou território de contato entre corpo e ambiente, lugar virtual ou sistema de diferença e de semelhança com o *environment* social e cultural, arquitetônico e visual, natural e artificial. (CELANT, 1999, p. 174)

Assim, partir da perspectiva da roupa na arte foi uma opção mais instigante para nossa pesquisa. Explorar suas possibilidades, seus diálogos, sua abrangência, a fim de compreender, ao menos desse ponto de vista, as relações existentes entre arte e moda.

De acordo com Costa (2009, p. 75),

[...] o traje, por envolver identidade, sexualidade, poder e sentidos metafóricos, constitui um meio fascinante, além de tocar em aspectos como intimidade com o corpo e expressão de status, significados simbólicos e de comunicação.

Ela coloca assim, o traje como “objeto de reflexão, meio de expressão e suporte de criação”, que pode oferecer ao artista “espaço e substância para a obra de arte”.

A ROUPA COMO LINGUAGEM DA ARTE

Muito se discute a respeito do que pode ser classificado como arte. Desde muito cedo, a estética e a filosofia da arte se ocupam dessa questão. Com os alargamentos sofridos pela arte, e com suas transversalidades, muitas confusões surgiram no momento em que objetos de uso cotidiano adentraram as portas dos museus e ali se instalaram. Danto (2010, p.42, grifo do autor) chega a indagar-se: “afinal, que tipo de predicado é ‘uma obra de arte?’”.

Afirmar, hoje, que um objeto é ou não uma obra de arte acaba se tornando um verdadeiro desafio, em um momento em que uma infinidade de coisas podem ser chamadas de arte. Archer (2001, IX) sugere que, “quanto mais olhamos, menos certeza podemos ter quanto àquilo que, afinal, permite que as obras sejam qualificadas como ‘arte’, pelo menos de um ponto de vista tradicional”.

Enquanto alguns estudiosos continuam defendendo o caráter essencialmente espiritual e não utilitário da obra de arte, outros como Danto e Ostrower buscam revisar as teorias da arte, a fim de adequá-las à nova realidade:

Para ser arte, tem que ser linguagem. Qualquer ato pode ser significativo. Por exemplo, uma bofetada. Mas não precisa ter significado artístico. Para tanto, o conteúdo do ato teria que ser objetivado através de formas de linguagem, e comunicado, através dessas mesmas formas. (OSTROWER, 1999, p.76)

Inserir a moda, ou mais especificamente a roupa, como

linguagem artística, nos coloca diante do desafio de buscar seu espaço na arte. Mendonça (2006, p. 11, grifo do autor) comenta que “a criação do vestuário é forçosamente arte visual aplicada e, portanto, configura uma *linguagem artística*”. Se considerarmos as ideias de Ostrower (1999, p.197) quando afirma que “o que determina o caráter artístico de uma imagem é a expressividade das formas de linguagem”, então estaremos mais perto de encontrar nosso denominador comum entre a arte e a moda.

ROUPA DE ARTISTA: COSTURANDO A MODA NA ARTE

O termo Roupas de Artista, apresentado por Cacilda Teixeira da Costa (COSTA, 2009), abrange uma diversidade de obras que tem como ponto comum a roupa - ou a sugestão dela -, e não necessariamente são produzidas para uso. Segundo a autora, a expressão

[...] designa uma produção que se insere no campo dos novos meios, ao lado do vídeo, arte postal, cinema de artista, *web art* e outros, já esteve presente em quase todos os movimentos artísticos do século XX, na forma de vestimentas singulares, performances, empacotamentos, estamparias exclusivas, vídeo e outras tecnologias e continua contemporaneamente em transposições, apropriações e vestuários incomuns, entre outras manifestações. (COSTA, 2009, p. 9, grifo do autor)

Após determinarmos que partiríamos da roupa como objeto artístico, nos pareceu pertinente investigar esse objeto, dentro do universo da arte. Assim, durante os anos de 2012 e 2013 realizamos uma extensa pesquisa de obras de artistas visuais que apresentavam o objeto roupa como linguagem expressiva (TABELA 01). O período de produção

artística pesquisado abrange todo o século XX, adentrando ao século XXI. Foram encontrados artistas de vários países, mais de 200 obras e uma enorme variedade de expressões através da roupa de artista.

TABELA 1 - LEVANTAMENTO DE ARTISTAS QUE TRABALHARAM COM ROUPAS

ARTISTA	PAÍS	PERÍODO
Gustav Klimt	Áustria	1862 - 1918
Henry Van de Velde	Bélgica	1863 - 1957
Henri Matisse	França	1869 - 1954
Giácoco Balla	Itália	1871 - 1958
Elsa Von Freytag-Loringhoven	Alemanha	1874 - 1927
Constantin Brancusi	Romênia	1876 - 1957
Kasimir Malevich	Rússia	1879 - 1935
Sonia Delaunay	Ucrânia	1885 - 1979
Oskar Schlemmer	Alemanha	1888 - 1943
Giorgio de Chirico	Grécia	1888 - 1978
Liubov Popova	Rússia	1889 - 1924
Alexandre Rodchenko	Rússia	1891 - 1956
Fortunato Depero	Itália	1892 - 1960
Ernesto Michahelles (Thayaht)	Itália	1893 - 1959
Varvara Stepanova	Rússia	1894 - 1958
Lucio Fontana	Argentina	1899 - 1968
Flávio de Carvalho	Brasil	1899 - 1973
Salvador Dalí	Espanha	1904 - 1989
Arthur Bispo do Rosário	Brasil	1911 - 1989
Louise Bourgeois	Paris	1911 - 2010
Méret Oppenheim	Alemanha	1913 - 1985
Lygia Clark	Brasil	1920 - 1988

ARTISTA	PAÍS	PERÍODO
Joseph Beuys	Alemanha	1921 - 1986
Arnaldo Pomodoro	Itália	1926 -
Andy Warhol	Estados Unidos	1928 - 1987
Yayoi Kusama	Japão	1929 -
Nam June Paik	Coréia do Sul	1932 - 2006
Nelson Leirner	Brasil	1932 -
Lucio Del Pezzo	Itália	1933 -
Christo	Bulgária	1935 -
Hélio Oiticica	Brasil	1937 - 1980
Franz Erhard Walther	Alemanha	1939 -
Mimi Smith	Estados Unidos	1942 -
Stephen Willats	Inglaterra	1943 -
Martha Araújo	Brasil	1943 -
Gotscho	França	1945 -
Cinzia Ruggeri	Itália	1945 -
Judith Shea	Estados Unidos	1948 -
Cristina Chalmers	Estados Unidos	1948 -
Chico Dantas	Brasil	1950 -
Maribel Doménech	Espanha	1951 -
Tunga	Brasil	1952 -
Erwin Wurm	Áustria	1954 -
Robert Gober	Estados Unidos	1954 -
Jana Sterback	Canadá	1955 -
Keysook Geum	Coréia	1955 -
Cornelia Parker	Reino Unido	1956 -
Leonilson	Brasil	1957 - 1993
Karin Lambrecht	Brasil	1957 -
Maria Papadimitriou	Grécia	1957 -
Beverly Semmes	Estados Unidos	1958 -
Rosslynd Piggott	Austrália	1958 -
Susie MacMurray	Inglaterra	1959 -
Helen Storey	Inglaterra	1959 -
Nick Cave	Estados Unidos	1959 -

ARTISTA	PAÍS	PERÍODO
Charles LeDray	Estados Unidos	1960 -
Grayson Perry	Inglaterra	1960 -
Tadej Pogacar	Eslovênia	1960 -
Marie-Ange Guilleminot	França	1960 -
Anda Klancic	Eslovênia	1960 -
Mella Jaarsma	Holanda	1960 -
Sylvie Fleury	Suíça	1961 -
Elida Tessler	Brasil	1961 -
Nazareth Pacheco	Brasil	1961 -
Meschac Gaba	Benin – África	1961 -
Mary Tuma	Estados Unidos	1961 -
Ray Beldner	Estados Unidos	1961 -
Yinka Shonibare	Inglaterra	1962 -
Susan Stockwell	Inglaterra	1962 -
Ghada Amer	Egito	1963 -
Oliver Herring	Alemanha	1964 -
Fabrice Langlade	França	1964 -
Valérie Belin	França	1964 -
Nicola Constantino	Argentina	1964 -
Ernesto Neto	Brasil	1964 -
Helen Hiebert	Estados Unidos	1965 -
Andrea Zittel	Estados Unidos	1965 -
Lucy Orta	Inglaterra	1966 -
Jum Nakao	Brasil	1966 -
Alicia Framis	Espanha	1967 -
Karen LaMonte	Estados Unidos	1967 -
Karin Arink	Holanda	1967 -
Javier Pérez	Espanha	1968 -
Ayrson Heráclito	Brasil	1968 -
Marepe	Brasil	1970 -
Laura Lima	Brasil	1971 -
Joana Vasconcelos	Portugal	1971 -
Janaina Tschäpe	Alemanha	1973 -

ARTISTA	PAÍS	PERÍODO
Aamu Song	Coréia	1974 -
Claudia Casarino	Paraguai	1974 -
Su Blackwell	Inglaterra	1975 -
Cristina Carvalho	Brasil	1978 -
Karen Le Roy Harris	Estados Unidos	1983 -
Li Xiaofeng	China	1985 -
Maureen Connor	Estados Unidos	? -
Giuseppe di Somma	Itália	? -
Sophie Lecomte	França	?
Vanessa Losada	Espanha	?
Viga Gordilho	Brasil	?
Ana Fraga	Brasil	?
Robin Lasser	Estados Unidos	?
Lucy McRae	Austrália	?
Kasey McMahon	Estados Unidos	?
Lee Renninger	Estados Unidos	?
Ashley V. Blalock	Estados Unidos	?
Diane Savona	Estados Unidos	?
Julia Ramsey	Estados Unidos	?
Total: 107 artistas		

Nesse levantamento, foram consideradas apenas obras realizadas por artistas visuais, que dizem respeito à produção do objeto roupa em si. Obras que consistem exclusivamente em fotografias ou vídeos foram desconsideradas, pois nos trariam outras discussões que não nos interessavam no momento. Contudo, foram considerados alguns figurinos do início do século XX por se tratarem de diálogos iniciais entre a arte e a vestimenta. Além disso, alguns figurinos de performance também foram inseridos no levantamento, por colocarem a roupa como objeto fundamental da ação.

Dentre as peças pesquisadas, encontramos roupas, calçados, figurinos e trajes sensoriais, produzidos com materiais e conceitos de diversas naturezas. Para a elaboração desse elenco, partimos de informações bibliográficas de autores que abordam as relações entre a moda e a arte. Recorremos a pesquisas na internet, nos acervos virtuais de museus e galerias, nos blogs pessoais dos artistas, bem como em portais de notícias do universo artístico. Esse grupo, obviamente, não é exaustivo, mas pode servir de mote para o aprofundamento no tema da relação moda/arte, conforme veremos a seguir.

Como suporte teórico para a compreensão das conexões entre moda e arte através da roupa de artista, investigamos algumas transformações ocorridas na modernidade e na contemporaneidade, que provocaram o alargamento das fronteiras da arte, e que podem auxiliar no entrelaçamento das informações. Pode-se dizer que esse processo tem como ponto de partida a ruptura dos conceitos tradicionais de arte, ocorrida no final do século XIX. Nesse período, os diálogos se transformam e intensificam, tanto com a renovação artística provocada pelos impressionistas, que desembocaram nas vanguardas modernas no século XX (GOMBRICH, 2009), quanto com a reconfiguração do sistema da moda (LIPOVETSKY, 2009) surgido na Idade Média Tardia, e que então se adaptava aos novos sistemas produtivos industriais.

Os abalos provocados por essas transformações na arte fizeram com que ela passasse a aceitar métodos, suportes e objetos, até então nunca concebidos para tal fim. Surgem ainda novas linguagens e novas possibilidades de interpretação. Nas palavras de Andrade (2011, p. 108) “o objetivo de todo esse tipo de arte, a despeito da enorme variedade

de estilos e estratégias aí presentes, era criar formas estéticas que pudessem transpor o abismo que as separava da vida cotidiana das pessoas”. Ocorre uma ressignificação estética da obra de arte:

Desde que a arte moderna se colocou como um *fazer* baseado na atividade da mão e do olho, voltado para a construção de um objeto em si mesmo, a experiência construtiva e formal de todas as coisas mudou, passando da imitação do real à construção do real: a arte como ato autônomo do conhecer (CELANT, 1999, p. 169).

Nesse período sucedem inúmeros diálogos entre artistas e moda, principalmente através da vestimenta. A partir dos *Künstlerkleid*, de Henry Van de Velde, diversos artistas e movimentos modernos se preocuparam com a relação entre indivíduo, vestimenta e arte. A roupa se torna uma nova linguagem e um objeto de reflexão artística, transformando-se em “meio de expressão e suporte para criação, de que os artistas apropriaram-se sob as mais variadas perspectivas” (COSTA, 2009, p. 37).

Em quase todos os movimentos de vanguarda foi sensível uma forte interação dos artistas com a vestimenta, explorada em suas possibilidades plásticas, performáticas ou de provocação, conforme as características de cada grupo. A maioria dos artistas, entretanto, procurou isolar seu trabalho das tendências da moda e da alta costura, no sentido de criar obras em que o vestuário tivesse seu espaço específico de objeto artístico – fora da moda. Mas outros como Sonia Delaunay e os surrealistas, interagiram com ela. (COSTA, 2009, p. 37)

Logo no início do século XX, os futuristas propõem um novo conceito de arte, agora totalmente relacionado ao cotidiano das pessoas, e que tinha como finalidade transpor as barreiras em direção à modernidade. A arte assumiu

uma conotação política nunca antes vista, e os futuristas propunham uma nova perspectiva à realidade, tentando adaptá-la à ideia de velocidade e às mudanças sociais que ocorriam na Itália.

A produção de objetos de consumo com teor de arte, incluindo-se aí especialmente a moda, vinha com o intuito de exaltar o novo, dialogando com a nova perspectiva do Tempo e propondo o total abandono da arte produzida até então. Segundo Adverse (2012, p. 39), os projetos de arte-moda futurista promoveram uma “mitificação da novidade”, que por sua vez provocou uma “desqualificação da memória em relação aos procedimentos artísticos do passado”.

A moda, para o artista, deveria se pautar num programa estético que promovesse uma revolução sensível na massa, uma transformação no gosto a fim de direcionar novas escolhas no uso das cores, das roupas, dos tecidos e dos objetos. [...] Em última instância, eles acreditavam que poderiam transformar a sensibilidade dos indivíduos no espaço social. (ADVERSE, 2012, p. 65)

Assim como no futurismo, alguns dos artistas dos movimentos Suprematista e Construtivista, na Rússia, também se dedicaram a pensar figurinos e vestuário, seguindo as premissas dos movimentos: de uma arte racional, democrática e popularizada. Produziram peças de roupas funcionais e práticas, livres de decorativismos, que atendiam às demandas de uma sociedade em processo de reorganização política. De acordo com Costa (2009, p. 45), todos eles partiram da “premissa de que a arte estivesse no centro da vida, em conexão com a política revolucionária, social e produtiva e a vestimenta fosse um projeto político-estético que servisse ao comunismo”. Tanto o Futurismo quanto o Construtivismo propunham uma reforma do vestuário,

que participaria na adequação da sociedade aos novos tempos e às novas políticas.

Pensar nas relações moda-arte nos leva ainda a falar sobre Sonia Delaunay e sobre o Surrealismo, ambos envolvidos com propostas estéticas para o vestuário (COSTA, 2009, p. 38 e 48). A artista propôs uma nova perspectiva para a vestimenta, através da utilização simultânea de grafismos abstratos e cores vibrantes. Ela basicamente transpunha suas telas para os tecidos, em forma de estampas. Contudo, acompanhava as formas e silhuetas vigentes na moda do período, sem propor alterações formais à roupa.

Ao contrário da proposta de Delaunay, que ao trabalhar com o vestuário pretendia criar roupas usáveis, o Surrealismo flertava com a moda, mas viajava em um mundo fantástico transpondo para o vestuário seu universo onírico através de casacos armário, chapéus telefone, vestidos lagosta, dentre tantos outros trajes inspirados nas propostas do movimento.

Retomando as questões que norteiam a produção das roupas de artista, concordamos então com Bourriaud (2009, p. 15), quando diz que “a atividade artística constitui não uma essência imutável, mas um jogo cujas formas, modalidades e funções evoluem conforme as épocas e os contextos sociais”. E essa afirmação se aplica muito bem quando se pensa nas complexas relações entre a moda e a arte, ou nas complexas relações que a arte tem criado com a moda, com a roupa e com o vestir.

Faz-se necessário demarcar aqui que, ao final do século XX, mais precisamente nos anos de 1980, surge a moda conceitual (CLARK apud GECZY e KARAMINAS, 2012) que acaba muitas vezes por se confundir com a arte. Tal confusão se dá, especialmente porque esse tipo de moda

tem raízes fincadas na arte Conceitual dos anos de 1970. Pode-se arriscar a dizer ainda que a moda conceitual é uma espécie de derivação do Conceitualismo na arte. Para compreender melhor a ideia, convém discorrer brevemente sobre a arte conceitual.

Freire (2006, p. 8) diz que ela problematiza a “concepção de arte, seus sistemas de legitimação, e opera não com objetos ou formas, mas com ideias e conceitos”. Segundo a autora, “as proposições conceituais negam a aura de eternidade, o sentido do único e permanente e a possibilidade de a obra ser consumida como mercadoria” (IDEM, 2006, p. 10). Seria, assim, uma arte desmaterializada, embaraçada na vida cotidiana, que não opera necessariamente nos espaços institucionais da arte e que, muitas vezes, não permanece no tempo, por ser processual.

Assim, se a arte Conceitual não se utiliza necessariamente de objetos, e a moda conceitual não se utiliza obrigatoriamente de roupas vestíveis, usáveis, então pode ser criado um paralelo entre as duas. Percebe-se que ambas atuam no campo das ideias. E uma moda que não pode ser vestida e usada, não interessa ao sistema de novidades e obsolescências produzido pela moda. Ao menos não como produto final.

É interessante pensar o surgimento da moda conceitual em seu contexto, naquele momento. De acordo com Lipovetsky (2009), o *prêt-à-porter* alavancara a produção de moda após os anos de 1960 e a indústria se encontrava em um processo de crescimento exponencial. Inúmeros estilistas aderiam ao novo sistema. A alta costura, nos anos de 1980 passava por séria crise, que desestabilizou suas estruturas: com a moda pronta para vestir, não era mais

necessário se pagar fortunas por um vestido da alta costura, pois se poderiam ter peças dos mesmos criadores, ou mesmo de novos estilistas, a preços módicos.

Por sua vez, a indústria do *prêt-à-porter* não estava aberta a extravagâncias. Ela queria roupas funcionais, que seguissem as tendências de moda do momento, que simbolizassem certo status, que carregassem os nomes dos estilistas em suas etiquetas mostrando que qualquer um poderia possuir uma roupa ‘assinada’. Certamente não foi por acaso que o Conceitualismo se manifestou na moda naquele momento. Tanto foi uma brecha para a vazão da criatividade, quanto foi um mecanismo de se repensar, criticar, e talvez até mesmo politizar um pouco a moda.

Após os anos 2000, as indústrias da beleza e do consumo tornam-se assunto recorrente nas roupas de artistas. Continuam sendo trabalhadas as questões anteriores, mas o mundo globalizado, a internet, a publicidade e o marketing passam a dar mais ‘pano pra manga’ à arte. No universo das obras-roupa, a aparência torna-se um dos focos dos artistas do período, que discutem a roupa como um invólucro que revela o indivíduo para o mundo. A mídia, através do cinema e da televisão, ganha espaço nas discussões e a tecnologia agrega a ela novos valores.

Os artistas ligados à temática da roupa e da moda, agora se preocupam com a pesquisa de novas fibras, com o uso de materiais alternativos ao vestuário, e até mesmo discutem a própria moda. São produzidas muitas obras que relacionam a roupa ao abrigo, à proteção, provavelmente em alusão à crescente violência nas grandes cidades, ou à redução progressiva dos ambientes residenciais. Problemas e rotinas da vida urbana se tornam temas, em que as identidades e sua uniformização dentro do contexto urbano

também passam a ser motes para uma grande diversidade de obras.

Por outro lado, a indústria da moda no século XXI se aproxima do sistema da arte cada vez mais. Especialmente depois que a moda adentrou o museu, e a moda conceitual ganhou espaço nos ambientes da arte, uma grande confusão se instalou no que diz respeito ao lugar de atuação dessas produções. Elas vão para a passarela, mas não participam do jogo de novidades e obsolescências da moda. Não têm espaço nas lojas, a não ser quando expostas decorativamente, para apresentar a divina criatividade do seu criador. As poucas peças conceituais comercializadas são normalmente adquiridas por personalidades da grande mídia, em geral consideradas ‘exóticas’ ou de ‘gosto duvidoso’.

Cada vez mais os designers e estilistas buscam o tão sonhado status de Artistas. E a cada dia suas criações ganham mais espaço nos museus e galerias de arte. Contudo, “[...] como a moda procura juntar-se ao sistema de valores da arte, assim a arte procura eliminar o estigma dessas associações. A parceria é produzida, e a moda deixa de ser o ‘Outro’ da arte, mas começa a disputar o estatuto de igualdade¹” (GECZY e KARAMINAS, 2012, p. 3, tradução do autor).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não pretendemos afirmar que moda é arte, ou mesmo que arte é moda. Seria demasiado precipitado forçar uma convergência das disciplinas em um mesmo objetivo comum. O que buscamos foi simplesmente apontar algumas

1 Livre tradução do original: “[...] *as fashion seeks to attach itself to the value system of art, so art seeks to remove the stigma of such associations. A partnership is produced, and fashion ceases to be art’s ‘Other’ but begins to vie for equal status*”.

de suas proximidades, semelhanças e cruzamentos possíveis, especialmente no que diz respeito à roupa.

Diante das reflexões empreendidas, relacionar e equacionar as diversas possibilidades de intersecções entre arte e moda pode gerar inúmeras possibilidades. Diversos aspectos podem ser abordados e interligados, resultando, por sua vez, em infinitas configurações.

Percebemos que é grande o número de artistas que produziram e produzem obras-roupa. A catalogação desses artistas e obras nos ajudou a entender de que forma a arte se apropria da roupa, como objeto expressivo e como linguagem. E que tipos de diálogos a arte desenvolve com a roupa.

Assim, nos parece claro que, de certa forma, o sistema da arte já legitimou esse tipo de linguagem. Podemos entender, conseqüentemente, que a roupa de artista, quando legitimada pela arte, se desloca da qualidade de roupa enquanto objeto pertencente à realidade, e passa a habitar outro espaço: o espaço das obras de arte.

Certamente ainda existem inúmeros artistas que trabalham a roupa em suas poéticas, e seria impossível tentar listar todos eles. Acreditamos que os artistas listados são suficientes para nos mostrar a relevância desse tipo de objeto artístico, e a necessidade de se aprofundar os estudos a respeito.

REFERÊNCIAS

ADVERSE, Angélica. *Moda: moderna medida do tempo. O futurismo Italiano e a estética do efêmero*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2012.

ANDRADE, Pedro Duarte. Moda como arte. **REDIGE**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, apr. 2011. Disponível em: <<http://www.cetiqt.senai.br/ead/redige/index.php/redige/article/view/71/142>>. Acesso em: 06 Jun. 2011.

ARCHER, Michael. *Arte Contemporânea: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOURRIAUD. Nicolas. *Estética Relacional*. São Paulo: Martins, 2009.

CELANT, Germano. *Cortar é Pensar: arte & moda*. In: CERÓN, Illeana Pradilla. REIS, Paulo. (org). *Kant: crítica e estética na modernidade*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 1999.

COSTA, Cacilda Teixeira da. *Roupa de artista – o vestuário na obra de arte*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Edusp, 2009.

DANTO, Arthur C. *A Transfiguração do Lugar Comum*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

FREIRE, Cristina. *Arte Conceitual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

GECZY, Adam; KARAMINAS, Vicky (Eds). *Fashion and Art*. London/New York: Berg, 2012.

GOMBRICH, E.H. *A História da Arte*. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

LIPOVETSKY, Gilles. *O Império do Efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.

OSTROWER, Fayga. *Acasos e Criação Artística*. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1999. 312p.

O RITO LA URSA. UMA BRINCADEIRA REPLETA DE VISUALIDADES E PERIPÊCIAS

Camilo de Figueiredo Aranha*
Erinaldo Alves do Nascimento**

Pode-se entender o “la ursa” como um folguedo que acontece inserido dentro de outra festa, o carnaval, uma vez que ambos são rituais compostos de três fases sequenciais separação/ liminaridade/ agregação”, com tempo previsto para começar e terminar. O processo de liminaridade do “la ursa”, ocorre sempre às vésperas do período de Momo, enquanto seu período de agregação e separação se dá si-

* Mestre pelo Programa de Pós-graduação das Universidades Federais de Pernambuco e Paraíba. Membro do grupo de Pesquisa em Ensino de Artes Visuais - GPEAV-UFPB. Especialista em Arte e Educação Física na Infância pela UFRN, graduado em Educação Artística (Artes Plásticas) – UFPB. Professor de Artes da Secretaria de Educação Municipal da cidade do Natal- RN. Secretário de Meio Ambiente da Associação dos Amigos da Cultura, Arte e Meio Ambiente – AACAMA.

** Doutor em Artes (ECA-USP), mestre em Biblioteconomia (UFPB) e graduado em Educação Artística (UFRN). Professor do Departamento de Artes Visuais (UFPB) e do Mestrado em Artes Visuais (UFPB/UFPE). Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais (DAV/UFPB) e integra o grupo de Pesquisa em Educação e Visualidade (FAV/UFG). Autor do livro “Ensino do desenho: do artífice/artista ao desenhista auto-expressivo” (2010).

multaneamente no decorrer do período carnavalesco em bairros, comunidades, alguns municípios, Estados da região Nordeste e do País.

O carnaval é um “rito de passagem” que afeta, em um só período, o país e a sociedade brasileira em toda a sua extensão territorial. Como ritual de celebração nacional, tem o poder de fazer com que a população suspenda ou mude radicalmente suas atividades, dispensando os afazeres cotidianos. Esses dias de festa, considerados como feriados nacionais, estabelecem uma ordem nacional abrangente, que ajuda a construir e a cristalizar uma identidade nacional. Essa identidade e sua relação com o carnaval é refletida e reforçada pela sociedade todos os anos (DAMATTA, 1997). Com característica própria e diversificada, a festa acontece em cada região. É divulgada e enfatizada nos meios de comunicação com músicas, ritmos e visualidades. Conta com uma infraestrutura que dispõe de informação midiática sobre os roteiros do percurso dos desfiles carnavalescos, serviços de assistência dos órgãos de segurança pública e assistência médica. Além dessa difusão midiática de massa, no carnaval existe também um trabalho extraoficial que os foliões desenvolvem as vésperas do evento, divulgando-o no entorno de suas comunidades e anunciando o seu tempo.

O Carnaval é uma festa que, entre outras coisas, estimula a disputa, mas doméstica, aristocratiza e hierarquiza a competitividade, fazendo com que ganhadores e perdedores se liguem entre si como grupos e entidades especiais. Festa, ademais, na qual se adotam tecnologias burguesas de criação identitária, mas se produz um sistema ideológico antiburguês e antipuritano, como a glorificação do feminino, do hedonismo, da sensualidade, do erotismo aberto e público, do sexo sem reprodução (na exaltação da analidade e do homossexualismo). Festa,

enfim, que abre, em uma sociedade obcecada em tomar o chamado trem da modernidade e do capitalismo, uma brecha que rejeita agendas e controles, pois o Carnaval, como revelou Mikhail Bakhtin (1989), constrói-se pela suspensão temporária do senso burguês, sendo afim da loucura, do descontrole, do exagero, da caricatura, do grotesco, do desequilíbrio e da ganstança. Festa, finalmente, que faculta “entrar” em um bloco, escola ou cordão para relativizar velhas e rotineiras relações e viver novas identidades que possibilitam leituras inovadoras do mundo (DAMATTA, 2000, p.8).

O La ursa é um “rito de passagem” com menor visibilidade, mas que também afeta o cotidiano das pessoas e da comunidade onde acontece, uma vez que ajuda a produzir uma quebra na rotina e uma ruptura da “ordem” nos valores socialmente estabelecidos. Suas performances, provocação, irreverências, ocupação de vias públicas compõem um rito carnavalesco irreverente, ousado e resistente.

Uma das características marcante do rito “La ursa” é a hibridização cultural. Seu principal personagem é o “urso”. Em razão disso, mantém a nomenclatura “La ursa” ou “ala ursa”. No entanto, muitas vezes, a aparência estética do personagem não corresponde a uma imagem do “urso”, mas a de um macaco ou a imagem de um personagem de seriados de terror norte-americanos. Fora do contexto televisivo, estes personagens são ressignificados e reconhecidos pela comunidade como “La ursa”.

Os grupos de “La ursa” consolidaram-se como um folgado popular de rua nos festejos de Momo, em certas regiões do Nordeste brasileiro, que inicia durante os períodos pré-carnavalescos. Isso ocorre porque o carnaval absorve constantes influências de outros meios de disseminação cultural imagética, que incide na construção de visualidades, de elementos estéticos, performáticos, políticos, entre

outros. São influenciados simultaneamente pela globalização midiática e pela tradição da cultura local.

"LA URSA" NO PASSADO

Estudos de Katarina Real(1967) sugerem que o “la ursa” foi trazido da Europa por trabalhadores italianos para o país, no período colonial. Foi afetado por processos de hibridização, a partir do intercâmbio com outros folguedos da cultura local nordestina, como o bumba meu boi, o reisado, os caboclinhos entre outros, até chegar ao formato atual.



Figura 1 “La ursa” – centro de João Pessoa-PB/ 2013
Autoria: Mano de Carvalho

A chegada do “la ursa” à capital paraibana, segundo a versão de Wills Leal (2000), está associada a fatos históricos ligados à política, bem como ao desenvolvimento social e econômico do Estado, no início do Século XX. Trata-se de um momento que contou com grandes investimentos para a infraestrutura, trazendo novos meios de entretenimento, como circos e companhias de teatro, os quais apresentavam o “la ursa” como uma atração vinda da África.

[...] começou a surgir um tipo novo de gaiato. Era o “urso”, normalmente acompanhado de um conjunto de pau-de-corda, com roupas de estopa e muita gritaria. O bicho aos berros, anunciava: “Viemos da África/ Para o Brasil/ trouxemos um Urso/ Para Divertir”; e a zorra era geral. De casa em casa, com uma cuia (de queijo do Reino), pedindo apoio para o “urso”, ou um traguinho para os carnavalescos (LEAL, 2000, p.35).

A partir dos relatos de Wills Leal, acreditamos que os entretenimentos citados foram os responsáveis pela difusão desse personagem na cidade de João Pessoa, incorporando-se às manifestações carnavalescas da cidade. Desde então, todos os anos, essa brincadeira absorve um crescente número de pessoas, especialmente crianças, que trabalham na construção e na produção das visualidades do folgado. Essa dinâmica colabora para que o La Ursa ocupe um lugar de destaque nas tradições e manifestações culturais carnavalescas de rua dessa capital.

"LA URSA" NO PRESENTE

O “La ursa” ou “ala ursa”, como é conhecida na cidade de João Pessoa/PB, é um entretenimento da cultura local, formada por grupos de pessoas de diferentes idades, que saem às ruas todos os anos, em diferentes bairros da

cidade, às vésperas e durante os festejos carnavalescos em pequenos blocos de arrasto¹.

O personagem tradicional desse folguedo é representado pela figura de um urso “indomável” e brincalhão, mas que também pode vir representado por outra imagem assustadora. Acompanhados por uma batucada e, embalados por um ritmo pulsante, desfilam pelas ruas, calçadas, cruzamentos, semáforos, praças, avenidas, feira livre e em todo o espaço disponível, público ou privado, ao som de instrumentos percussivos profissionais ou artesanais.

O produto que o “La ursa” apresenta é o entretenimento, seja por meio formal - via contrato de prestação de serviços - ou informal - quando em contato direto com o transeunte. Para isso, o folguedo utiliza de artifícios provocativos e peripécias que despertam a atenção do público como, zombar, tripudiar, fazer graça, meter medo ou assustar. Usam a performance coreográfica, a dança e as brincadeiras, afim de envolver a participação de populares nessa diversão momentânea, e, por conseguinte, adquirir alguns “trocados”.

Um acessório característico desse personagem é uma cuia carregada em uma das mãos ou um outro objeto parecido, deixando evidente o pedido financeiro ao se dirigir ao transeunte. Algum metal ou moeda costuma ser usada, balançando dentro da cuia, emitindo o som do tilintar característico em seu interior sem derrubá-las. A função é instigar o público, que cruza o trajeto, a colaborar com doações em dinheiro com a brincadeira.

1 Bloco de arrasto: grupo de pessoas que tocam instrumentos musicais percussivos e ou de sopro se deslocando a pé pelas ruas de um lugar para outro. NDA.

A VISUALIDADE DO "LA URSA" E AS PERIPÉ- CIAS TRANSGRESSORAS

No "La ursa", a intervenção performática é executada geralmente pelo urso, mas pode também se estender ao grupo que o acompanha. Para isso, utilizam como recurso, as alegorias, seus próprios corpos e instrumentos para desenvolver alguma coreografia diferenciada, por meio do improviso ou com movimentos estilizados e sincronizados do urso.



Figura 2 La ursa espontâneo no bairro do Rangel, em 2013

Fonte: Arquivo pessoal

O figurino do "La ursa" atrai a atenção e a curiosidade por onde passa. Composto por cores quentes, volume e tiras de tecidos ou fitas plásticas, esses materiais ressaltam os movimentos da vestimenta do personagem nas apresentações. Destaca-se na sincronia com a dança e com as

manobras rítmicas da batucada, no uso de brincadeiras e gestos, sejam agressivos ou meigos, proporcionando maior interação e entretenimento com o público presente.

A construção e montagem desse folguedo, geralmente, conta com escassos recursos econômicos e nem podem dispor de um espaço definido, como uma sede própria. Sua feitura é realizada em qualquer lugar, por grupos de pessoas geralmente moradoras de periferia populosas e pouco nível de instrução formal. Realizam este trabalho, muitas vezes, de maneira improvisada e gratuita. Porém, existem exceções, uma vez que existem também grupos de “la ursa” profissionais, que dispõem de melhores condições financeiras e sede própria, o que facilita a contratação de mão de obra especializada de artesões e outros profissionais para desenvolver este tipo de serviço.

Na maioria dos casos, este tipo de folguedo utiliza ruas, praças e as calçadas como locais de encontro, onde se reúnem e definem improvisadamente e gradativamente a montagem do espetáculo. Para alguns grupos, esses lugares exercem o papel da sede, escritório, oficina, atuando como espaço de integração de pessoas e ambiente de trabalho, pesquisa e reunião. Neste caso, estar na rua é viver sujeito às regras da sobrevivência, “desprotegido” em relação ao conforto e segurança da sede. É no ambiente da rua onde tudo acontece e termina. Nela, ocorrem os encontros, as conversas, as divergências, as ideias e a definição dos personagens do “la ursa”. A rua é o lugar onde se procura e se encontram os materiais, as pessoas, a mão de obra e os desafios a serem vencidos, é o lugar que dá vida às fantasias e aos instrumentos musicais do folguedo.

A rua também atua como espaço onde se decide à hierarquia de poder nos grupos espontâneos de “La ursa”,

lugar de lazer e de conflito. Pode ser utilizada, estrategicamente, como abrigo e como esconderijo para grupos menores de “La ursa” guardarem instrumentos improvisados e não sucumbir a conflitos com outros grupos maiores. Além disso, a rua proporciona também uma rota de fuga alternativa para que os brincantes escapem dos órgãos de repressão institucionalizados, além de fornecer acesso direto ao público alvo, para que o entretenimento conquiste “remuneração”.

A notoriedade das visualidades do “La ursa” pode ser explicitada, tanto na produção de sentido de suas performances e coreografias, como na construção dos artefatos estéticos e musicais que compõem a folgança.

A estas peculiaridades performáticas do folguedo, chamamos neste trabalho, de peripécias transgressoras. Referimo-nos a um conjunto de visualidades e performances irreverentes nas ações tradicionalmente impelidas do desejo de transgredir as normas sociais com a intenção de provocar susto, prazer, receber alguns dividendos financeiros, zombar e usufruir da rua como recurso didático informal e temporário de sobrevivência

PROCESSOS DE ENSINAR E DE APRENDER NO "LA URSA"

É importante frisar o papel social que o “La ursa” desempenha culturalmente. O grupo potencializa a realização de atividades no campo da aprendizagem informal, especialmente na produção das visualidades do folguedo. Como um entretenimento, este folguedo pode ser visto como uma forma de promover a inclusão temporária entre diferentes classes sociais na valorização e difusão dos

costumes e tradições carnavalescas da cultura local.

Também podemos observar a folgança como uma manifestação cultural transgressora das normas sociais, haja vista que, em sua maioria, os seus integrantes não fazem uso de local específico para realizar a brincadeira, adaptando sua atuação para qualquer lugar e a qualquer hora. Além disso, muitas crianças e adolescentes que brincam o “La ursa” saem às ruas sem autorização dos pais, “escondidos”, utilizando vias públicas de grande tráfego de veículos e semáforo para se apresentarem.

Algumas das falas do folguedo impetradas na brincadeira com o espectador instigam-no a assumir posicionamentos na folgança, que pode ser o de colaborar com alguns “trocados” ou qualquer dinheiro. Quando os espectadores colaboram, passam a ser considerados “gente boa”. Podem ser chamados de pirangueiro, por não colaborar com o urso. Essa interação social provocativa, feita com sagacidade e maestria, demonstra uma das formas de



Figura 3 “la ursa” profissional “Urso amigo batucada” na Estação Ciência, Cultura e Arte - João Pessoa-PB
Fonte: Arquivo pessoal

irreverência social e malandragem deste folguedo para interagir com seu público.

Em João Pessoa/PB, existe um considerável número de grupos de “La ursoras”, que vêm se multiplicando todos os anos. Uma dessas razões foi a oficialização da Federação de “La ursoras”, além da conquista e do reconhecimento por meio da participação dessa categoria no concurso do Carnaval Tradição da cidade. Este evento trouxe estímulos à permanência e ao surgimento de novos grupos para



Figura 4 esconderijo de instrumento de “La ursora”- Bairro do Rangel/2013
Fonte: Arquivo pessoal

brincar e concorrer no desfile carnavalesco. O Carnaval Tradição é um dos eventos carnavalescos importantes que compõem o calendário oficial da capital. É, nesse momento, que acontece o concurso no qual os “la ursas” participam dos desfiles, junto com outras categorias de entretenimento, como blocos de orquestra de frevo, tribos indígenas folclóricas e escolas de samba.

Esses desfiles acontecem todos os anos, no centro da cidade, na Avenida Duarte da Silveira, na capital paraibana. Durante três dias e no período da noite do carnaval, a partir das 18h, são realizadas as etapas desse concurso, com as agremiações concorrendo à classificação e à premiação a um dos três primeiros lugares, disputados por cada categoria, com base em critérios como: desempenho na avenida, criatividade, plasticidade, coreografia, ritmo, tempo de duração, integração com a plateia, arranjos, fantasias, enredo, entre outros.

Nesse ritual de “celebração carnavalesca oficializada”, há uma demarcação de território entre os grupos que desfilam, incluindo a plateia e os jurados. Cada setor ocupa lugares de destaque, mas em situações opostas e dentro de uma “ordem social” pré-estabelecida pelos palanques, arquibancadas e “passarela ou avenida”. Trata-se de uma demarcação que deixa bem evidente a relação de hierarquia entre todos os presentes. Dessa forma, o carnaval tradição se caracteriza como um espetáculo que restringe a participação do espectador, que pode apenas observar, aplaudir, torcer ou documentar o espetáculo. Uma cerca e as arquibancadas reforçam a separação e o papel desses personagens durante esse evento.

Uma das categorias participantes do concurso do Carnaval Tradição são os grupos de “La ursas” profissionais,

que contam com a publicação de editais disponibilizados pelo poder público, para financiar parcialmente, o custeio de recursos materiais desses grupos e as despesas com a produção do folguedo. Isso colabora para que as visuali-



Figura 5 “La ursa” – Bairro do Rangel- 2013
Fonte: Arquivo pessoal

dades dos grupos participantes do evento passem a assumir um caráter competitivo. Os grupos contratam equipes profissionais para trabalhar na produção do folguedo. A participação no Carnaval Tradição de João Pessoa/PB tem influenciado a produção imagética do “La ursa”, uma vez que esses grupos participam de disputas cada vez mais acirradas a cada ano. Apresentam ao público e aos jurados

novos referenciais estéticos e sonoros e exploram a avenida progressivamente, as visualidades em adereços, cores, coreografias e palavras de ordem e temas sociais. Também incluem outros personagens e até estandartes na construção e no desenvolvimento do folguedo.

Isso tem influenciado na produção imagética do “La ursa”, que busca, a cada ano, produzir novos referenciais estéticos, sonoros e performáticos para impressionar o público e aos jurados. A inclusão de novos elementos estéticos e sonoros no corpo desse folguedo produz um hibridismo visual e cultural. Nesse sentido, o folguedo não é visto somente como entretenimento, mas também como uma forma de resistência para se manter vivos e serem inseridos em contextos sociais oficiais de eventos para grandes massas.

O impacto visual apresentado no “La ursa”, com a implantação de mais elementos estéticos em sua composição, como estandarte, burrinhas², pernas de pau, entre outras alegorias, traz para o grupo mais visibilidade e certa confusão conceitual. Nesse caso, o folguedo amplia seu potencial, inserindo mais coreografias na competição. Incrementam com vários elementos circenses no corpo do folguedo, ampliando a visibilidade de seus integrantes, da vestimenta padronizada. Durante esse evento e em outros, passam a assumir a categoria de espetáculo, de entretenimento, de um *show business*, adaptando sua “cuia” a um contrato formal de prestação de serviço impresso.

Ressalte-se, no entanto, que esse novo formato da imagem do folguedo modifica a maneira de compor e de

2 Burrinhas: alegorias que têm a forma de um animal conhecido por “burro ou jumento”, construídas com pano, armação em arame, espuma e papel machê, dentro das quais uma pessoa desenvolve coreografias. São muito utilizadas no folguedo do “bumba meu boi”. (N.A)

conceber o “La ursa”, porque o “urso” assume um caráter dócil, brincalhão, adestrado, subserviente, de objeto de decoração ou bichinho carinhoso “fofo”, em detrimento de outras características culturais também marcantes desse bailado. A irreverência apresentada na abordagem do público na rua, no semáforo, que demonstra mais liberdade de expressão do personagem em seu modo de provocar e interagir com o público, é modificada. Seus refrãos característicos são silenciados e dão lugar ao espetáculo percussivo e coreográfico que atenda ao novo contexto socioeconômico e político. De certa maneira, essa alteração em alguns aspectos formais do folguedo faz parte de uma lógica de sobrevivência social e cultural que, segundo Marcos Ayala dizem respeito às

(...) práticas culturais populares como sobrevivência do passado no presente, pois independentemente de suas origens, mais remotas ou mais recentes, mais próximas ou mais distantes geograficamente, elas se reproduzem e atuam como parte de um processo histórico e social que lhes dá sentido no presente, que as transforma e faz com que ganhem novos significados (AYALA, 1987, p.52).

Essas visualidades refletem uma visão geral e comum aos grupos de “la ursa”, que atuam espontaneamente na cidade de João Pessoa/PB. Mostram que nosso olhar sobre eles não se limita à plasticidade estética e à sonoridade, mas ao conjunto de valores relacionados com o processo educacional que envolve modos de ver, sentir e agir produzidos pela interação entre o público e o conjunto imagético. É um modo de procurar entender essas práticas culturais, observando-as e analisando-as também pela ótica das ciências humanas e sociais, a partir do cotidiano compartilhado pela coexistência de quem as faz e por quem as vê.



Figura 6 “urso amigo batucada” - Carnaval tradição - João Pessoa-PB
Fonte: Arquivo pessoal

Assim, no contexto da folgança, a figura do “urso” assume diferentes papéis sociais, de acordo com a política e o discurso do grupo social no qual se inserem, podendo representar aspectos dócil, provocativo, arredo, irreverente, brincalhão, pedinte, libidinoso e desprezível, entre outras. Essas características peculiares do folguedo funcionam como um motor que impulsiona a brincadeira, na qual a máscara, a vestimenta, a composição rítmica e performática, bem como seu discurso dialogam com peculiaridades referentes às condições socioeconômicas de seus componentes.

OS LA URSAS DO BAIRRO DO RANGEL

Há grupos de “La ursa” do bairro Rangel e de outras comunidades periféricas que constroem seus folguedos na cidade de João Pessoa/PB, utilizando recursos improvisados.

Usam roupas velhas, sacos de estopa ou nylon, cortados em tiras e presas por costuras umas às outras, ou a uma calça, a uma camisa usada e cheia de buracos. As máscaras são compradas em lojas ou produzidas a partir de papelão, papel machê ou sacos plásticos, nos quais são feitos furos ou buracos para os olhos, para a boca e para o nariz do personagem e um cordão, utilizado como rédeas para segurar ou guiar o urso.

Os “La ursos” espontâneos também fazem uso de uma variedade de recursos alternativos e materiais recicláveis que utilizam como instrumentos sonoros, como: latas, baldes plásticos, pedaços de madeira, de ferro, de cano, entre outros objetos que emitam uma boa sonoridade.

É possível dizer que compõem e exploram novos meios de inserção social e formas de resistência estéticas, musicais e econômicas, produzindo um discurso político que “servem de fundamento para uma proposta educativa voltada à ‘compreensão crítica e performática da cultura visual’. [...] Uma perspectiva [...] em permanente construção”. (HERNÁNDEZ, 2007. p. 79).

A PESQUISA COM O LA URSA

É possível ver esse folguedo como uma oportunidade de investigação, repleta de imagens, situações e episódios nos quais as brincadeiras, com as máscaras, a utilização dos artefatos sonoros, a irreverência e o entretenimento ocupam lugar de destaque nos festejos carnavalescos da capital da Paraíba.

Nesta pesquisa, compartilhamos com o ponto de vista de Renato Ortiz de que ‘ser diferente não basta’. É preciso mostrar que há identificação, visto que “não existe uma

identidade autêntica, mas uma pluralidade de identidades, construídas por diferentes grupos sociais em diferentes momentos históricos” (ORTIZ, 1994, p.8).

Assim, algumas questões me levaram a buscar respostas para um melhor entendimento sobre as formas de manutenção, sobrevivência e inserção social do folguedo “la ursa” nas manifestações carnavalescas de João Pessoa. Eis as questões principais: o que leva essas pessoas, todos os anos, a fazerem e levarem às ruas, o folguedo “la ursa”? Quais os motivos que os fazem se articular, planejar e desenvolver as visualidades da folgança? Como veem a sociedade e como são vistos por ela? Que tipo de relação o “la ursa” mantém com o sistema social? Que relação de saber e diálogo o sistema educacional formal desempenha para o desenvolvimento desse entretenimento na contemporaneidade? Como utilizar tais interpretações como narrativa para os estudos da cultura visual?

Estas questões se entrecruzam e, além de criarem inquietações, criam expectativas para se compreender a complexa teia de significados, que se constrói em torno dessa manifestação cultural e, mais especificamente, das visualidades do folguedo “la ursa” e dos festejos de Momo, como multiplicidade interpretativa, simbolicamente significativa, que cria relações de saber e de poder.

Optou-se, ainda, por um estudo de caso, porque se apresenta como um instrumento metodológico de grande utilidade, apresentando vantagens, como: o estímulo às novas descobertas, a ênfase na compreensão de uma unidade e a simplicidade dos procedimentos.

Para o desenvolvimento da pesquisa, várias técnicas de coletas de dados foram necessárias, especialmente as

entrevistas, os registros fotográficos e as observações diretas, durante a preparação e a atuação do folguedo em foco.

A abordagem qualitativa do tipo etnográfica enfatiza a investigação interpretativa e nos instiga a fazer uso do registro da visualidade, da entrevista, bem como da observação participante, tendo como determinante o estudo de caso.

O universo da pesquisa foi constituído por um grupo de adolescentes, supostamente com idade entre 12 e 18 anos, moradores do bairro Rangel, da cidade de João Pessoa/PB, e de outro, que inclui adultos, que participa do concurso do “carnaval tradição”.

A delimitação da faixa etária partiu inicialmente de observações sobre a grande incidência de adolescentes envolvidos na construção deste folguedo. Em razão do exposto, entende-se a importância de investigar o “La ursa”, sob a ótica da pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, haja vista que se trata de uma produção da cultura local, envolta em visualidades, plasticidades, dramaticidades em interação com o cotidiano. É um folguedo que colabora na construção e desconstrução social e pode ser analisada por diferentes perspectivas e campos de conhecimentos e estudos, como é o caso da cultura visual.

Nesta pesquisa, enfocamos a importância dessa folgança no processo de desenvolvimento da educação informal e não formal em alguns estados da Região Nordeste do Brasil. Verificamos que entretenimentos socioculturais dessa natureza influenciam maneiras de comportamento de pessoas, seus modos de agir, sentir e se expressar e que a convivência e a participação da sociedade com esse rito traz à luz novos olhares sobre a maneira de enxergar, respeitar e entender as transgressões promovidas por essa

folgança, muitas vezes vista, equivocadamente, de forma preconceituosa, sempre que ela se sobressai na relação de valores e padrões “morais” socialmente estabelecidos.

Observamos que as regras de comportamento social desses ritos são determinadas segundo a subjetividade de cada um, quer seja de cunho religioso, cívico ou festivo, e que desenvolvimento performático e discursivo estará atrelado diretamente à relação dos padrões estabelecidos pelo rito.

O estudo apontou que o “La ursa” é um rito de natureza dramática da cultura popular, que acontece às vésperas e durante o período carnavalesco, e atua tanto no seguimento formal oficial quanto espontaneamente ou na informalidade, com forte participação em Estados como Pernambuco e Paraíba. Que esses ritos se diferenciam de um para outro, e o folguedo “La ursa” transita entre a ordem estabelecida e uma desordem social.

Esta pesquisa também identificou as principais características que diferenciam e identificam o formato e modo de agir, atuar e propósito dos dois grupos de “La ursa”, investigados, um *Espontâneo* e outro *Profissional*.

No contexto dessa pesquisa, considero a ação cultural, que cada grupo de “la ursa” desempenha, como uma dimensão estética e imagética de profunda importância para as manifestações culturais da cidade de João Pessoa. Vejo-as como formas de resistência social que produzem suas próprias motivações econômicas, políticas e sociais. Diferenciam-se um dos outros de acordo com seus interesses, formas de penetração e inserção no sistema capitalista.

Participar desse “rito de passagem” é uma oportunidade para o indivíduo mostrar sua identidade lúdica, imaginativa, irreverente e provocadora. A cada ano, essa força inventiva se revitaliza, gerando novas imagens e

recombinações que reúnem o velho e o novo, a tradição e a contemporaneidade. Isto evidencia o processo de confecção no uso e na função da alegoria, das performances do folguedo, do jogo de palavras e de suas visualidades para produzir construções sociais, materiais e simbólicas.

Dessa forma concluímos que o folguedo “La ursa” faz parte do rito carnavalesco, uma vez que pensar o carnaval é observar o ser humano explorando seus impulsos mais íntimos, críticos e audaciosos. É lidar com ambiguidades, religiosidades, prazeres e adentrar em caminhos comuns e imprevisíveis. É se deixar guiar pelo ritmo, pela alegria, pelo êxtase, pelo corpo, por valores que não são unicamente brasileiros, mas também de uma versão cristã (DAMATTA, 1997). São valores, tradições e possibilidades que coexistem em um tempo e espaço determinados para iniciar e terminar.

MACACO LOUCO DO RANGEL ESPONTÂNEO	X	“URSO” AMIGO BATUCADA PROFISSIONAL
Produz a própria fantasia.		Compra ou encomenda a fantasia.
Não participa de editais culturais, não inscreve projeto nem é patrocinado.		Participa, inscreve projeto no Fundo de Incentivo Cultural-FIC-JP/PB, FUNJOPE, entre outros.
Não tem lugar certo de onde sair.		Sai de um local pré-estabelecido.
Utiliza cuia.		Utiliza contrato.
Utiliza frases e provocações.		Não utiliza.
Saem sem o conhecimento dos familiares.		Sai com apoio dos familiares.
Produz seus instrumentos.		Compra seus instrumentos.
Pede dinheiro aos transeuntes.		Não pede.
Provoca o poder público.		Não provoca.
Não participa do Carnaval Tradição.		Participa.
Sai às vésperas e durante o carnaval.		Sai o ano inteiro.
Utiliza ruas e calçadas para produzir suas fantasias.		Trabalha em sede comunitária no bairro.
Não promove oficinas.		Promove oficinas de percussão.
O urso é sua única alegoria.		Utiliza diversas alegorias além do urso.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da Prática Escolar*. Papirus, Campinas, São Paulo, 1995.

AYALA, Marcos e AYALA, Maria Inês Novais. *Cultura Popular no Brasil*. Ática, São Paulo, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: O Contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec. 1989

DAMATTA, Roberto. *Individualidade e Liminaridade: considerações sobre os ritos de passagem e a modernidade*. Rio de Janeiro, Mana. 2000.

_____. *Carnaval, Malandros e Heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 6ª ed. Rocco, Rio de Janeiro, 1997.

_____. *Ritual in Complex and Tribal Societies*. *Current Anthropology*. Rio de Janeiro, 1979.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LEAL, Wills. *No Tempo do Lança-perfume ou a História do Carnaval na/ da Cidade de João Pessoa*. 2 ed. João Pessoa: [s.n.], 2000.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e Identidade Nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

REAL, Katarina. *O Folclore no Carnaval do Recife*. Rio de Janeiro: Companhia de Defesa do Folclore Brasileiro, v. 2, 1967. (coleção folclore brasileiro).

ARTE E EDUCAÇÃO DO DESENHO ANIMADO EM PERNAMBUCO

Diego Malta de Campos*
Erinaldo Alves do Nascimento**

Desde a década de 1980, é possível ver que a produção de desenhos animados se desenvolve no cotidiano de diferentes áreas do conhecimento no Estado de Pernambuco. Esta pesquisa analisa os percursos daqueles que vivenciam a produção da arte de animar, objetivando assim, a reflexão sobre o seguinte questionamento: como aprendem e como ensinam os desenhistas de animação em Pernambuco? Para tal, explorar-se-á os diversos aspectos que cer-

* Graduado em Design pela Universidade Federal de Pernambuco e mestrado pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, pelas Universidades Federais de Pernambuco e Paraíba. É professor pesquisador no curso de Artes Visuais Digitais pela Universidade Aberta do Brasil.

** Doutor em Artes (ECA-USP), mestre em Biblioteconomia (UFPB) e graduado em Educação Artística (UFRN). É professor do Dep. de Artes Visuais (UFPB) e do Mestrado em Artes Visuais (UFPB/UFPE). Coordena o Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais e o blog ensinando artes visuais. É autor do livro "Ensino do desenho: do artífice/artista ao desenhista auto-expressivo". É membro do grupo de pesquisa em Educação e Visualidade (FAV/ UFG) e da ANPAP.

cam esse debate - contextos históricos, espaços de ensino, núcleos de pesquisa e extensão, percursos artísticos. Será possível conhecer alguns detalhes sobre a obra de um dos precursores da produção de desenhos animado no Estado: o cineasta Lula Gonzaga; além de seu grandioso trabalho coordenando o Ponto de Cultura Cinema de Animação. Veremos também um dos mais importantes laboratórios de ensino, pesquisa e produção de animações digitais de Pernambuco - “O Maquinário” -, coordenado pelos professores da Universidade Federal de Pernambuco, Manoel Guedes e Marcos Buccini. Percebemos que esse debate poderá incluir para o campo da animação e da arte reflexões sobre o processo educacional vivenciado por desenhistas e animadores responsáveis por uma significativa produção de visualidades na contemporaneidade.

Através das experimentações de artistas e cientistas que se empenharam para a elaboração de “brinquedos” ópticos durante o decorrer do século dezanove, o desenho seqüencial juntamente com a fotografia fez surgir o que hoje conhecemos por animação - ofício que já percorre diversas áreas da criação imagética atual, comercial ou autoral.

O estudo sobre a formação artística de profissionais e estudantes que produzem e experimentam animação pode nos dar visões diversas sobre os mecanismos de exploração dessa arte e os processos de ensino e aprendizagem envolvidos na educação formal e não-formal de artistas e profissionais do desenho.

Compreendendo que se trata de uma busca por novos olhares sobre os percursos, não só dos animadores, mas também de como se constrói o ensino do desenho animado, podemos considerar esse estudo como mais uma provocação para se tentar compreender as diversas relações de

ensino e aprendizagem das artes visuais no Brasil. Dessa forma, temos como objetivo geral, compreender como os desenhistas de animação aprendem e ensinam o seu ofício em Pernambuco.

Descrito em “Cinema Pernambucano: uma história em ciclos”, de Alexandre Figueirôa (2000), o Estado Pernambucano já figurou como um dos principais circuitos do cinema brasileiro no século XX. A produção cinematográfica pernambucana nesse período pode ser sistematizada didaticamente em ciclos: na década de 1930 o Ciclo do Recife e na década de 1980 o Ciclo do Super 8. Foi nesse último grande ciclo que se concebeu a primeira produção em animação do Estado: “Vendo Ouvindo”, curta-metragem dirigido por Lula Gonzaga, em 1973. Desde então, Pernambuco vem se empenhando para figurar também como um dos Estados brasileiros que mais desenvolve estudos e produções em desenho animado. Nogueira (2009) ainda considera um terceiro ciclo que vem emergindo desde o início do século XXI e que, certamente tem no cinema de animação seus representantes.

Em relação aos processos de aprendizagem e ensino, preocupa-nos sua construção nos diferentes espaços, sejam eles institucionalizados ou não-formalizados. Em razão disso, incluímos nessa pesquisa o laboratório de criação em animação - O Maquinário -, oriundo do curso de Design da Universidade Federal de Pernambuco, na cidade de Caruaru/PE, representando uma experiência institucionalizada de ensino. Observamos também o Ponto de Cultura Cinema de Animação, que oferece oficinas itinerantes por todo o Nordeste brasileiro, como um exemplo de processo educacional não-formal.

Na cidade de Caruaru, o Maquinário funciona todos os dias da semana; surgido a partir da necessidade de se ter um laboratório de produção e experimentação para atender os objetivos do Núcleo de Animação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE -, no Campus do Agreste - CAA. Sob a orientação dos professores Marcos Buccini e Manoel Guedes, os alunos envolvidos produzem animações oriundas das disciplinas eletivas do curso e demandas de outros parceiros que atuam junto com a Universidade.

O segundo grupo, coordenado pelo cineasta Lula Gonzaga, desenvolve atividades de ensino não-formalizado. A maior parte de suas atividades ocorre por meio de oficinas e exposições de animações em várias cidades do Nordeste brasileiro. Na ocasião do aniversário de 100 anos do forrozeiro Luiz Gonzaga, por exemplo, foram realizadas oficinas nas 10 etapas do circuito PE Nação Cultural, promovida pela Secretaria de Cultura do Estado de Pernambuco.

As observações sobre os processos de aprendizagem e ensino desses grupos mostram um valioso campo de investigação e nos dá a chance de identificar vertentes e lacunas dessa prática artística, fazendo um diálogo entre a prática e a teoria do desenho de animação e suas possíveis provocações na arte/educação.

CINEMA. O CICLO DA SUPER 8 E OS PRIMEIROS PASSOS DA PRODUÇÃO DE ANIMAÇÃO EM PERNAMBUCO

Em Pernambuco, os primeiros vestígios da arte do desenho de animação percorreram paralelamente os caminhos de um período do cinema brasileiro, conhecido como

Ciclo da Super 8¹. É considerado como o segundo grande ciclo de produções cinematográficas do Estado, ocorrido durante a década de 1980 e início de 1990.

Anteriormente, no primeiro ciclo do cinema de Pernambuco, chamado de Ciclo do Recife, impulsionados pelas iniciativas de jovens cineastas, entre os anos de 1922 a 1931, a capital do Estado viu surgir produtoras independentes, grupos que lutavam contra a precariedade técnica, falências e instabilidade econômica de produções que não tinham nenhuma garantia de êxito. Ainda assim, nomes como Edson Chagas e Gentil Rois despontaram como fundadores de uma das primeiras firmas de produção cinematográfica de Pernambuco: a “Aurora-Filme” (BERNADET, 1970, pág. 8). Destacam-se ainda a criação de outras oito produtoras: Goiana-Filme, Iate-Filme, Liberdade-Filme, Olinda-Filme, Planeta-Filme, SPIA-Filme, Veneza-Filme, Vera Cruz-Filme (NOGUEIRA, 2009, pág. 20). E mesmo que os filmes produzidos nesse primeiro ciclo seguissem sob forte influência norte-americana, poder-se-ia ver também a introdução de temas regionais nordestinos, a preocupação com o cotidiano urbano e seus conflitos sociais. Foi uma década de iniciativas que deram a Pernambuco a possibilidade de figurar como grande produtor de cinema brasileiro. Mesmo com seu declínio, em 1931, o segundo grande ciclo retornou (40 anos depois) com a mesma determinação de experimentar e produzir cinema de vanguarda (BERNADET, 1970).

Em *O cinema Super 8 em Pernambuco: do lazer doméstico à resistência cultural*, Alexandre Figueirôa (2000) nos apresenta um cenário de produções de cinema marcado

1 Super 8 foi um dispositivo de captação de imagem desenvolvido pela empresa americana Kodak, entre as décadas de 40 e 50 e comumente é relacionada à gravação de filmes caseiros.

pelo amadorismo experimental e de grupo, mas que foi além da manipulação doméstica de lazer. Esse amadorismo usando a câmera de 8mm não deixaria de lado o desejo de produzir desenho animado. Afinal, deparamo-nos com uma década embrionária das produções de animação em Pernambuco. Neste período, podemos ver a experimentação cinematográfica como um viés para a produção de “[sic] um pouco de tudo - filme de artista, *agit-prop*, cinema de poesia, amadorismo radical etc” (MACHADO JR., 2011, pág. 29).

Curiosamente, as animações do cinema de Super 8 ganharam pouco destaque na história do cinema pernambucano. Mas, esse aspecto não foi exclusividade desse período. Trabalhar com animação num âmbito experimental e competir com grandes estúdios sempre foram desafios para os animadores independentes. Para Lucena Jr. (2005, p. 82), esses animadores “vão seguir trabalhando sempre na fronteira do desconhecido. Um trabalho em geral solitário, pouco produtivo, mas de enorme importância para a animação”.

Segundo Nogueira (2009, pág. 22), mais de 200 filmes foram produzidos durante esse período e em 1975, Pernambuco já tinha a maior produção de cinema em Super 8 do Nordeste. Mas é possível afirmar, de modo geral, que a produção de cinema nessa ocasião, mesmo que com uma grande quantidade experimentações, teve suas reverberações pouco difundidas; “[sic] (nem os mais vistos S8 de E. Navarro, ou H. Oiticica, tiveram em décadas alguma página de análise)” (MACHADO JR., 2011, pág. 28).

De certo, podemos destacar três animações inseridas no ciclo da Super 8: “Vendo Ouvindo”, dirigido por Lula

Gonzaga, em 1973; “O homem que punha a mão para fora”, produzido em 1975 por Ignácio Loyola; “As corocas se divertem”, dirigido por Fernando Spencer, em 1978; “A saga da Asa Branca”(1979) e “Cotidiano”(1980), ambas dirigidas novamente por Lula Gonzaga, foram produzidas ainda nesse ciclo, mas em 35mm.

É visível, então, que além de precursor, Lula Gonzaga foi também quem mais se preocupou em produzir desenho animado durante esse ciclo. Essa trajetória começa anos antes, quando o jovem Luiz depara-se com as salas de cinema da capital pernambucana: “Aos 15 anos, quando entrei pela primeira em uma sala de cinema de bairro no Recife, decidi que iria trabalhar com cinema.”² Nos anos seguintes, Lula Gonzaga dedicou-se à procura pelos trabalhos em cinema. Em 1971, com 18 anos, vai para o Rio de Janeiro, com o desejo de começar sua carreira na produtora francesa Persin Perrin, localizada no bairro da Glória. Durante os anos de trabalho nessa produtora, teve acesso aos conhecimentos sobre as várias etapas de criação cinematográfica.

Ignácio Loyola levou sua experimentação em animação para dar “vida” a um de seus contos: “O homem que punha a mão para fora” (1975)³. Notadamente, Ignácio não se enquadraria numa classificação de desenhista de animação como principal ofício artístico. Mas, experimentou o desenho animado como forma de representação artística das diferentes idealizações da vida cotidiana. Em 1976, tal animação ganhou o terceiro lugar como Melhor Roteiro

2 Entrevista concedida ao blog Caricult; Disponível em: <http://caricult.blogspot.com.br/2011/02/lula-gonzaga-redescobrimdo-o-brasil-com.html>; acesso em 02 de janeiro de 2013.

3 Ficha técnica disponível no website da Cinemateca Brasileira: <http://cinemateca.gov.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=FILMOGRAFIA&lang=P&nextAction=search&exprSearch=ID=031073&format=detailed.pft>; acesso em 17 de fevereiro de 2013.

do Festival Nacional de Cinema de Aracaju - FENACA, no Estado de Sergipe.

Fernando Spencer, pernambucano nascido em Recife, figura com aproximadamente 36 filmes, nas mais diversas plataformas (8mm, 16mm, 35mm, vídeo). Fernando talvez seja o mais notório desses três cineastas que experimentaram e produziram animação, todavia, ganhou mais reconhecimento com suas outras produções cinematográficas, voltadas prioritariamente para o filme documentário (GASPAR, 2008).

Possivelmente, a falta de uma maior mobilização por parte dos poucos animadores desse período, tenha dificultado um maior desenvolvimento da produção e veiculação da animação. Afirmamos isso apesar de reconhecermos a tentativa, ainda em 1977, de criação do Grupo de Cinema de Super 8 de Pernambuco (ARAÚJO, 2000, pág. 425). Apesar de iniciativas como essa, o desenho animado ainda não teria seu espaço idealizado em um grupo efetivo. Para a Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Áudio Visual é necessário que se tenha uma noção de grupo, no sentido de uma sociabilidade artística e intelectual de indivíduos que interagem intensamente entre si e com a cidade para viabilizar sua produção.

Como se manter mobilizado num período tão restrito como foi a ditadura militar brasileira (1964 - 1985)? Mesmo convivendo com a repressão oficializada, a animação pernambucana fez surgir seu primeiro “fruto”, produzido em 1973 e ganhador de festivais na cidade do Recife e no Estado da Bahia. Referimo-nos ao curta-metragem “Vendo Ouvindo”, primeira animação produzida em Pernambuco, que reproduz as aflições que que reproduz

as aflições que o regime militar causou no espírito do ser humano⁴

Seria exagerado tentar analisar uma produção de vanguarda no desenho de animação, tentando situá-la resumidamente em um ciclo. Mas, de fato, o trabalho desses pioneiros mostra-nos algo que se sobressai em forma de cinema de animação. Podem ser vistos como uma modalidade de ofício de cinema doméstico ou de experimentação do desenho animado mediante o “amadorismo” do uso da câmera Super 8. Apesar desta condição, as produções visuais apresentaram seus ideais artísticos, filosóficos e profissionais e que não se encerraram simplesmente com o fim do ciclo.

O que se pôde perceber nos anos após o declínio da S8, foi a procura dos animadores em aperfeiçoar suas técnicas e seus conhecimentos na área, além de fortalecer a classe artística promovendo encontros nacionais e regionais. Na década seguinte ao ciclo da S8, relações intergovernamentais foram decisivas para que fosse consolidado o conhecimento sobre as diversas técnicas em animação por parte de quem praticava esse ofício. A concessão de bolsas de estudos da CAPES/MEC para países como a Croácia e o Canadá possibilitou o intercâmbio de alguns jovens animadores brasileiros (REVISTA FILME CULTURA, nº 49, 2007, pág. 51).

Em 1981, por exemplo, foram oferecidas três bolsas de estudos no exterior e Lula Gonzaga foi o representante nordestino dessa seleta lista. Em razão deste incentivo, Lula Gonzaga pôde estagiar na Zabreb Film Croácia e

4 O conteúdo exato da animação experimental “Vendo Ouvindo”, de Lula Gonzaga, ainda é desconhecido. As (poucas) informações sobre seu enredo estão disponíveis no blog do próprio cineasta: <http://pontocinemadeanimacao.blogspot.com.br>; primeiro acesso em 5 de dezembro de 2012.

Krakty Film, na República Checa. Nos anos seguintes, teria suas principais ações voltadas ao fortalecimento do cinema local da cidade de Olinda, atuando fortemente no projeto conhecido como Cine Bajado.

O que até então se produzia como amadorismo com uma câmera Super 8 revelou-se um importante canalizador para o desenvolvimento de produções e experimentações artísticas das mais democráticas. Mesmo com o seu rápido declínio, o ciclo da S8 representou um período de intenso desenvolvimento artístico para o cinema, consequentemente para o desenho animado.

A crescente produção de curta-metragens se mostra como o principal resultado dessa atividade embrionária entre cinema e animação; com animações que vão desde trabalhos para cinema até videocliques, programas para TV e propagandas institucionais, Wildes Sampaio e Marcos Buccini são responsáveis por uma significativa produção em animação na última década, por exemplo. Tratando-se de média-metragem, é possível identificar “Morte e Vida Severina” (2010), com direção de Afonso Serpa. Porém, essas não são as únicas produções de desenho animado em Pernambuco; os campos de produção da animação são diversificados e seus agentes (animadores) apresentam-se de forma bastante heterogênea.

Como o nosso foco deve manter-se sobre os aspectos visíveis do ensino de arte, englobando o desenho animado, analisaremos alguns processos de ensino dessa arte na contemporaneidade.

OBSERVAÇÕES SOBRE O ENSINO DO DESENHO ANIMADO TRADICIONAL

A partir do ano de 2004, o Programa Arte, Cultura e Cidadania - Cultura Viva objetivou a solidificação de iniciativas culturais denominadas de Pontos de Cultura, destinando até 180 mil reais de investimento para cada proposta de PC reconhecida. Segundo o relatório do programa⁵, esses grupos informais de natureza cultural são responsáveis pela articulação das diversas expressões culturais em suas regiões e comunidades. O Ponto de Cultura Cinema de Animação é um entre os mais de 100 Pontos espalhados por Pernambuco e dentre de seus objetivos está o de levar a animação tradicional aos mais diversos recantos do Brasil.

Essa é a prerrogativa das atividades de Lula Gonzaga como idealizador desse grupo, que desde a década de 1990, leva para diversas cidades - em sua maioria, pequenas localidades espalhadas pelo Norte e Nordeste brasileiro -, as variadas formas de composição e reprodução do cinema de animação. O próprio cineasta define essa metodologia como “[...] cinema de animação popular, ou seja, as etapas da produção, roteiro, desenhos, animações, traço e arte final, digitalização, edição, exibição e discussão compõe receita metodológica simplificada”⁶. Dessa forma, o Ponto de Cultura trabalha através de três vertentes:

A. Exposição de instrumentos que fazem parte da história e do universo dos desenhos animados, além

5 Ver relatório do Programa Arte, Cultura e Cidadania - Cultura Viva (setembro de 2012); disponível em: www.cultura.gov.br/culturaviva; acesso em Janeiro de 2014.

6 Texto extraído de e-mail recebido pelo autor no dia 09 de Janeiro de 2013..

de peças originais de trabalhos passados e até mesmo ferramentas do próprio cineasta: roteiros, folhas de acetato, câmera Super8, película filmica.

B. Exibição de filmes e documentários sobre desenho animado, ao ar livre ou reservada aos participantes das oficinas oferecidas pelo PC; como o ocorrido durante uma das oficinas da primeira edição do Festival de Animação do Agreste de Pernambuco - Animacine (2013). Nessa ocasião, fora exibido um filme documentário a partir de gravações feitas durante a produção do longa-metragem de animação japonesa “*Sen to Chihiro no Kamikakushi*” (“A Viagem de Chihiro”, 2001, ‘125), dirigida pelo animador Hayao Miyazaki. Não à toa, “A Viagem de Chihiro” foi reconhecida com grandes prêmios do cinema internacional; somente para contextualizar a grandiosidade dessa produção, poderíamos calcular o número de desenhos suficientes para se compor o longa-metragem: levando em conta o número padrão de frames por segundo (24) multiplicado pelo tempo de duração total do filme ($125 = 7500$), chegaríamos à 180000 desenhos (!). Ao que nos parece, funcionaria como um reforço à ideia de que a animação tradicional continua se mantendo como uma das técnicas mais desenvolvidas em animação, seja pela sua história, seja pela sua estética. Lula Gonzaga frisa que a animação produzida a partir do desenho tradicional pode gerar um resultado de excelência.

C. oficinas de “iniciação” aos conhecimentos básicos sobre o desenho animado; ao desenvolvê-las é possível conduzir o conhecimento teórico à efetivação prática da técnica. Essa iniciativa demonstra a experiência de apresentar aos interessados - em grande parte, crianças e adolescentes -, o hábito de animar desenhos utilizando os mais simples instrumentos.

Lembra daqueles desenhos animados que você fez quando criança na margem dos livros didáticos? Folheando as páginas, você podia criar personagens ou movê-los. Ocasionalmente você poderia comprar um pequeno “flip-book” no setor de novidades de uma loja local, ou descobrir um já criado num quadrinho, ou ser premiado com um *Cracker Jack*⁷ (livre tradução) (LAYBOURNE, 1998, pág.22).

Observamos nesse questionamento a naturalidade com que podem surgir os primeiros desenhos animados em nossa rotina; um simples objeto de folhas seqüenciais é o suficiente para despertar a curiosidade de qualquer desenhista. Valendo-se disso, o início das atividades da oficina é dedicado à reprodução simplificada de desenhos em seqüência. A *Filipeta*⁸ é o primeiro conhecimento prático sugerido por Lula Gonzaga. Esse exercício consiste em obter movimento a partir de duas pequenas folhas, no qual, a de cima é controlada por um lápis ou objeto semelhante. Esse simples brinquedo segue o mesmo princípio do *flip-book*: pequeno livro que simula movimento das imagens através da movimentação de suas páginas.

7 Marca de biscoitos que, no início do século XX, popularizou o flip-book em forma de brinde.

8 Esse termo é comumente relacionado à notas de câmbio ou panfletos; nesse caso, o autor da oficina se refere à um pequeno instrumento de reprodução de movimento.

Mas de todos os instrumentos presentes, o Zoétopo e a Mesa de Luz se sobressaem. A partir dos aparelhos representados na figura abaixo, é dado aos integrantes da oficina a possibilidade de compor suas próprias animações.

Chamado também de “*wheel of life*” (roda da vida), o Zoétopo foi criado pelo inglês Willian Hoper, por volta de 1934 (LAYBOURNE, 1998, pág. 21; LUCENA JR., 2005, pág. 35). Esse equipamento consiste em um tambor giratório com pequenas fendas verticais, por onde deve-se observar o desenho reproduzido em seu interior. A seqüência de desenhos é feita numa tira de papel que, unidas as suas extremidades, forme a mesma circunferência do aparelho.

O uso de superfícies transparentes para auxiliar a visualização das seqüências de desenhos é outro instrumento de grande valor na história da animação tradicional. Chamado de mesa de luz, esse aparelho pode ser encontrado em formato industrial, como é o caso do Disco de Animação Oxberry⁹ (LAYBOURNE, 1998, pág. 324) ou ainda num formato portátil - montado a partir de quatro partes principais: caixa de suporte, superfície (vidro ou polímero) transparente, pinos de registro e iluminação elétrica -, a exemplo dos que estão disponíveis nas oficinas do Ponto de Cultura.

É possível ainda resgatar outra técnica largamente usada no desenho animado tradicional: as folhas de *acetato*. Apesar de não presenciar o uso dessa técnica em visita feita à oficina realizada durante o Animacine, em 2013, foi possível identificar a utilização desse processo nos trabalhos resultantes de oficinas oferecidas na cidade de Igarassu, em 1995.

9 Oxberry é uma corporação norte-americana que produz estandes de captura e gravação filmica/digital.

Mendonça F. (1998) afirma que, naquela ocasião, através de incentivos provenientes do IPHAN e da UNICEF, foi possível realizar um trabalho intensivo de aprendizagem e produção de desenhos animados. Além do repasse de pouco mais de 28 mil reais ao Conselho Tutelar da Cidade de Igarassu, dez jovens animadores - selecionados a partir dos quarenta alunos que participaram das oficinas-, tiveram a oportunidade de receber remuneração a partir de eventuais fundos extras.

Kleber Mendonça F. afirma ainda que Lula Gonzaga havia sido “flagrado” no CTAv do Rio de Janeiro, finalizando esse curta-metragem. Lula conta que para finalizá-lo em 35mm, utilizou uma Truca Oxberry disponibilizada pelo Centro.

Salientamos que essa iniciativa teve grande influência para a formação efetiva de novos animadores em Pernambuco, visto que dentre aqueles dez alunos, alguns tomaram a animação como profissão, como é caso de André Rodrigues - sócio fundador do estúdio de animação Quadro a Quadro, com sede na cidade de Recife.

Podemos, então, perceber que, mesmo num âmbito não-formalizado, essas oficinas são fundamentais para a formação de desenhistas que, até então, não tinham o acesso ao conhecimento da técnica da animação. Dessa forma, as ações do Ponto de Cultura Cinema de Animação poderiam ser encaradas como um valioso trabalho de “garimpo” visto a intenção do cineasta Lula Gonzaga em encaminhar novos animadores ao mercado de trabalho.

Porém, as atividades do Ponto de Cultura não se limitam às oficinas itinerantes. Ao contextualizar o trabalho desse grupo durante o Seminário Internacional de Cultura

e Formação¹⁰, no ano de 2012, Lula indica que além dessa metodologia simplificada há também trabalhos de formação intensiva - de seis meses a um ano -, voltados para a capacitação de desenhistas de animação.

Com sua vasta experiência em cinema de animação tradicional, Lula Gonzaga pôde transformar o Ponto de Cultura Cinema de Animação em um dos mais importantes ambientes de desenvolvimento e experimentação do desenho animado em Pernambuco.

OBSERVAÇÕES SOBRE O ENSINO DO DESENHO ANIMADO DIGITAL

Aproveitando desse roteiro “quadrinizado” é possível produzir outra peça fundamental na pré-produção de animações. O que anteriormente indicamos como *Animatic* poderia ser encarado como um *storyboard* “animado”. Nesse formato, é definido o andamento das cenas e de suas transições, além dos efeitos sonoros e trilha de som. Essa “prévia” ajudará na compreensão sobre a estrutura geral da produção almejada.

A conceitualização e criação das personagens também entrariam nessa primeira etapa. O resultado disso são as pranchas com os desenhos que servirão de modelo para a animação: vistas (frontal, lateral, superior), proporções, escala. Juntamente com *storyboard* e esboços, é comum que essas pranchas sejam expostas sempre à vista da equipe. Afinal, esses materiais servirão de guia para as atividades de produção.

Ao se iniciar a fase de produção da animação, é necessária a preparação de todas as cenas e personagens. Se tratando de animação de recortes, é nesse momento que se monta a estrutura dos elementos que serão animados

10 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Z1ZOigbv52o> / acesso em Fevereiro de 2014.

(personagens, cenário, elementos complementares).

É necessário ainda, ter toda a mixagem de som finalizada; isso é exigido para que se produza a animação em sincronia com os sons presentes em cada cena: diálogos, efeitos sonoros, músicas.

Preparados áudio, cenários e personagens (devidamente “parenteados”¹¹), a animação propriamente dita pode ser iniciada. Para tal, Meyer (2003, pág. 533-541) indica ferramentas - *puppets tools* - presentes no *After Effects* que auxiliam a animação desses recortes encarando-os como bonecos articulados: pino de movimento (*puppet pin tool*), corretor de rigidez (*puppet starch tool*), sobreposição de componentes (*puppet overlap tool*).

A pós-produção consiste em complementar os ajustes finais a tudo o que foi animado. Essa etapa pode incluir a revisão e edição final das cenas, implementação de créditos, “fechamento” de arquivo e sua distribuição.

Ao final do projeto, é necessário realizar ainda, o que se conhece como “*renderização*” (do inglês *to render* = tornar, submeter); es Dentre sa opções disponibilizadas pelo *After Effects*, pode-se “*renderizar*” as seqüências em formato AVI (*Audio Video Interleave*), FLV (*Flash Video*), H264 *Blu-ray*, MPEG4, etc.

Tratando-se de animação para cinema, podemos ainda considerar uma ultima etapa de pós-produção: sua distribuição. Afinal, é preciso que se faça a animação circular, e para que isso ocorra, pode-se recorrer à submissão da animação em festivais, exposições em cineclubes, mostras independentes ou até mesmo à divulgação via Rede de Alcance Mundial (*World Wide Web*).

11 No *After Effects*, é possível unir as peças recortadas pela ferramenta de “parentesco”; essa opção reproduz os pontos de união e articulação presentes na animação de recorte tradicional.

Para que se saiba, essa última fase foi - ainda mantêm-se - de extrema importância para consolidação dos desenhos animados produzidos no *Maquinário*. Para além de ser somente o resultado de disciplinas do curso de *Design*, essas animações ganham reconhecimento como produtos de qualidade técnica e artística. Até o momento, “O Macaco e o Rabo” foi exibido em trinta e quatro festivais, dentre eles, o Festival Internacional de Animação de Macaé - RJ¹² (2013). Entre os mais de trinta festivais em que “O Cangaceiro” circulou, destacamos sua participação na coleção de filmes exibidos no AnimaMundi do ano de 2013; além disso, esse último tem a honra de possuir seis prêmios, dentre os quais estão o de “*Melhor Roteiro de Curta Metragem*” e “*Melhor Filme de Curta Metragem*” da 4ª Mostra de Cinema Amador do Colégio Civitatis - SP.

Pois bem, todas essas etapas de produção descritas anteriormente trazem uma variedade de possibilidades de formação daqueles que integram o laboratório. De forma geral, as tarefas da equipe são definidas com a seguinte estrutura: produção de roteiro, *storyboard*, ilustração, animação, efeitos sonoros e distribuição. Cada aluno se encarrega da etapa que melhor se adequa às suas habilidades.

E a preocupação dos integrantes do laboratório em disseminar o conhecimento ali adquirido é outro importante fenômeno a ser observado. No ano de 2013, durante as atividades do Dia Internacional da Animação - 28 de outubro - o *Maquinário* ofereceu oficinas e mini-cursos nos seguintes temas: processo produtivo de animação, planejamento e elaboração de projeto, modelagem 3D, animação de recorte digital e *storyboard*.

12 A lista dos selecionados para esse festival está disponível em: <http://animacinemacaefiles.wordpress.com/2013/08/anima-cine-macac3a9-filmes-selecionados6.pdf> / acesso em 07 de Fevereiro de 2014.

Professores e alunos fazem desse laboratório um núcleo de experimentação, produção e distribuição de animação digital dos mais significativos para a história recente de Pernambuco. Sem dúvida, esse grupo já transformou o Agreste pernambucano em referência no que diz respeito à inovação em Arte, *Design* e Animação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O amadorismo dos períodos iniciais da prática desse ofício em Pernambuco foi o atributo que artistas e diretores dispunham para dialogar e representar a vida cotidiana e pitoresca de suas épocas. Uma indicação de que o experimentalismo também pode apresentar-se como base da prática artística de animar as imagens.

A compreensão sobre os caminhos pelos quais essa técnica vem se consolidando como componente curricular, desde o ensino básico até o ensino superior, torna-se tão importante quanto o potencial da não-formalidade desse ensino, contextualizado em festivais espalhados pelo Estado. O Ponto de Cultura Cine Anima e o Laboratório Maquinário propõem espaços de ensino divergentes, mas convergem no momento em que utilizam de metodologias.

Pernambuco mostra-se com uma estrutura propícia para a formação de animadores em diversos níveis (autoral, industrial, docente). Fica evidente que a classe artística de animadores dispõe dos meios para desenvolverem seus conhecimentos em diversas técnicas dessa arte, principalmente se tratando de animação produzida digitalmente.

Reforçamos o pensamento de que a presença de estruturas laboratoriais seria um ponto chave para o desenvolvimento dos animadores. Contemporaneamente, com a

colaboração de instituições como a Malunguim Studio - presente na produção de “O Cangaceiro” -, a possibilidade da pré-produção, produção, e pós-produção de curtas-metragem (digitais) para cinema é certamente um diferencial artístico do Estado pernambucano, principalmente vindo do Agreste.

Durante uma das mesas de discussões do I Festival de Animação do Agreste, realizado em setembro de 2013, Marcos Buccini e Lula Gonzaga foram convergentes na proposta da criação de um Centro Técnico em Animação que atenda aos interesses dos animadores que atuam (pretendem atuar) profissionalmente e/ou de forma autoral.

E se é necessário a criação de núcleos técnicos para se construir bases desse ofício, é de igual importância oportunizar a formação dos professores desses núcleos. Certamente, o empirismo da criação na indústria do desenho animado tem formado animadores de alta qualidade, mas tratando-se do ensino da técnica, é necessário também, considerar que a formação pedagógica é de igual importância na construção e na consolidação do conhecimento desse ofício.

O laboratório de animação do campus do agreste torna visível o interesse que alguns pesquisadores da Universidade Federal de Pernambuco viabilizem a produção e o estudo sobre desenho animado. Porém, é visível que ainda há um modesto campo de prática e pesquisa acadêmica universitária e que poderiam ser fortalecidos com a presença de mais propostas curriculares. O campus da UFPE na capital do Estado, por exemplo, não dispõe de um componente curricular sequer direcionado aos estudos em desenho animado.

Propomos então, a possibilidade de se pensar na incorporação de novas disciplinas à estrutura dos grupos de estudos da UFPE, tais como: *Storyboard*; Direção Artística para Animação; Pós-produção audiovisual; Roteiro. Acreditamos que o estudo aprofundado sobre esses aspectos deve ser uma das exigências para o crescimento da experimentação e da produção do desenho animado dentro e fora da universidade.

Reiteramos a constante procura pelo fortalecimento bibliográfico sobre desenho animado, viabilizando suas devidas traduções para a língua portuguesa: o primeiro apêndice é resultado de um esforço para trazer ao campo das artes um conjunto de tarefas que auxiliem os estudos em animação. Indicamos também que o próprio Centro Acadêmico do Agreste já responde por significativa produção bibliográfica em animação; seja sob o ponto de vista analítico/projetual de monografias orientadas pelos professores do laboratório¹³, seja pela produção proveniente do grupo de pesquisa *Cultura e Linguagem Gráfica no Cinema de Animação*, também presente nas atividades do laboratório “O Maquinário”.

Tendo acesso ainda ao sítio virtual da NFB, foi possível identificar documentos produzidos pela própria instituição com o claro intuito de se introduzir a produção do desenho animado na educação básica; um deles é o Guia Estratégico do Educador¹⁴. Nesse roteiro, são expostas algumas recomendações sobre a aplicação da técnica de *stop-motion* através das disciplinas do currículo escolar.

13 "O cinema de animação durante o ciclo de Super 8 do Recife", defendida por Quaresma Medeiros no segundo semestre de 2013.

14 **Educator's Strategy Guide: Start Using Stop-Motion Animation Across the Curriculum**; disponível em: <https://www.onf.ca/playlist/stopmostudio/> acesso em Dezembro de 2013.

Numa das recomendações, poderíamos propor, por exemplo, a transversalidade entre animação e ensino de matemática com a exibição de curtas-metragem de animação que contenham problemas matemáticos comuns ao nível da turma.

Indicamos ainda, a reflexão sobre a atual estrutura à disposição de quem se dedica a esse ofício. Considerando a produção de animação computadorizada, é possível propor um estande simplificado para a produção autoral e/ou comercial. Como descrito na figura acima, computador portátil, câmera integrada e mesa digitalizadora seriam suficientes para se produzir desenho animado. Um investimento de aproximadamente R\$ 3000 seria o bastante para se montar uma estação de trabalho semelhante à proposta acima. Vale ressaltar que os programas analisados nessa pesquisa (*Photoshop e After Effects*) são *softwares* pagos; a utilização dos mesmos para a produção comercial implica no pagamento de suas respectivas licenças.

Sendo assim, consideramos de extrema importância tornar cada vez mais firme o desenvolvimento de alguns caminhos que fazem parte da construção do conhecimento sobre o desenho animado: A) *estrutura laboratorial*, B) *ensino das técnicas e ferramentas*, C) *Consciência crítica*. Não resta dúvida de que a organização do espaço de trabalho, aliada ao conhecimento da técnica e à autonomia crítica formam animadores no mais alto nível artístico.

No mais, esperamos que o conteúdo dessa pesquisa possa contribuir para a consolidação do conhecimento sobre os múltiplos fenômenos presentes no ensino da arte e do desenho animado no estado de Pernambuco.

REFERÊNCIAS

BERNADET, Lucilla Ribeiro; O cinema pernambucano de 1922 a 1931: primeira abordagem; Universidade de São Paulo - USP, 1970.

FIGUEIRÔA, Alexandre; Cinema Pernambucano: uma história em ciclos; Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife (Coleção Malungo, 2), 2000.

GASPAR, Lúcia; SPENCER, Fernando. Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2008. Disponível em: http://www.basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=432&Itemid=185; acesso em 17 de janeiro de 2013.

LAYBOURN, Kit; The Animation Book: a complete guide to animated filmmaking – from flip-books to sound cartoons to 3-D animation; Three Rivers Press, New York, 1998.

LUCENA JÚNIOR, Alberto; Arte da animação: técnica e estética através da história; 2ª ed. São Paulo, Editora Senac, São Paulo, 2005.

MACHADO JR., Rubens; O inchaço do presente: experimentalismo Super 8 nos anos 1970; Revista Filme Cultura; Rio de Janeiro, ed. 54, 2011.

NOGUEIRA, Amanda Mansur Custódio; O novo ciclo do cinema em Pernambuco: a questão do estilo; Dissertação de mestrado; Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

RAMOS, F.; MIRANDA, L.F. (Orgs.) Enciclopédia do cinema brasileiro. São Paulo, SENAC, 2000.

REVISTA FILME CULTURA; CTAv & National Film Board: um acordo que veio do espaço; Rio de Janeiro, nº 49, 2007.

MENDOÇA F., Kleber; Igarassu ganha desenho animado; Jornal do Comércio; Recife, 08 de Abril de 1998.

AVALIAÇÃO EM ARTE: COMO FAZEM OS PROFESSORES?

Fábio Santana*
Maria Betânia e Silva**

“[...] você não consegue numa classe quase de 40 alunos fazer isso.

Você tem uma classe e 40 alunos vezes 12 turmas!

E aí, como é que você vai fazer isso? Tá me entendendo?”

(Professor de Arte do 9º ano)

Se concebermos que a maneira de se construir a avaliação esteja relacionada ao saber que o professor tem, efetivamente, a realização da prática avaliativa adotada pelo professor demonstra o sentido e o significado a partir do seu conhecimento e como substrato a sua concepção de Arte e do seu ensino na escola.

Méndez (2002) reflete que a prática avaliativa vai trilhando o seu percurso por um caminho ou por outro de acordo com o conhecimento que o professor detém, ou

*Mestre em Artes Visuais. Especialista em Arte/Educação. Graduado em Desenho e Plástica. Artista Visual. Professor da Faculdade Integrada Barros Melo.

**Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB.

seja, a avaliação está intimamente relacionada à natureza do conhecimento. Caso contrário, a avaliação se desenvolve como uma ferramenta simplesmente instrumental e alienante a ser aplicada em qualquer momento, sem esclarecimento e motivo pedagógico.

O *como* se avalia em Arte carrega consigo uma metodologia de procedimentos que está inter-relacionada com a concepção de ensino, de aprendizagem e de Arte. Abrange uma relação sistêmica com os critérios avaliativos, os instrumentos utilizados e apropriados para cada situação, os objetivos, os conteúdos e os resultados, gerando pólos antagônicos e complementares com representações das questões técnicas com políticas qualitativa com quantitativa, classificatória com formativa.

Na literatura específica que versa sobre a avaliação da aprendizagem existe a batalha teórica no combate às práticas avaliativas que tomam como processo e sentido uma avaliação essencialmente classificatória, tecnicista, quantitativa, somativa e autoritária para um discurso que acione uma avaliação com postura progressivista e qualitativa.

Hélia Raphael (1995) nos incita a refletir sobre esses contrários de maneira dialética ao afirmar que:

Estes dois pólos, à primeira vista contrários, em realidade são faces de um mesmo problema que, se quisermos compreender, deve ser analisado em sua totalidade e em suas contradições. A verdade caminha no sentido não de eliminação, mas da incorporação de cada aspecto pelo todo, possibilitando uma análise mais concreta e dinâmica; uma análise dialética (p.33).

E conclui:

Esta posição nos traz indicações seguras de que avaliação quantitativa e avaliação qualitativa não se contrapõem, mas se completam da mesma forma que o cum-

primento do papel político desejável à avaliação não se caracteriza sem que o processo avaliativo tenha qualidade técnica (*Ibid.*, p.33).

Concordamos com as críticas, esclarecimentos e discussões apresentadas nos estudos dos pesquisadores e autores que versam sobre os dilemas da avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar em denunciar o uso abusivo da classificação e da constatação nas ações avaliativas em que muitas vezes remetem, entre outras coisas, ao teor repressivo, autoritário, humilhante, punitivo e alienante. Porém, percebemos e concordamos com Cunha (2006), que poucos manifestam sua preocupação com a falta de reflexão em torno dos critérios e dos instrumentos a serem utilizados para uma avaliação de base qualitativa e formativa reguladora.

Vários conceitos e teorias são construídas a respeito do *como* avaliar a aprendizagem, no nosso caso, a avaliação da aprendizagem em Arte, nessa situação está a mercê desses conceitos e teorias construídas e formuladas pela ciência da educação. Se a Arte é uma área de conhecimento com seus conteúdos e métodos “didaticamente específicos”, isso implica indagar que é possível utilizar uma prática avaliativa específica para o ensino de Arte?

Perante essa questão podemos acusar a seguinte implicação: é preciso levar em consideração que as práticas avaliativas em Arte devem ser objetivadas, estudadas e reelaboradas, no sentido de que os conceitos e as teorias que as sustentam sejam efetivamente construídas, desconstruídas, reconstruídas, redefinidas e articuladas para poder provocar mudanças a partir dos contextos concretos em que é utilizada. Pensando mais além, esta articulação na construção dos conceitos e teorias das práticas avaliativas

em Arte devem se evidenciar na emergência da participação coletiva entre professores e pesquisadores, escola e universidade.

Nesse sentido investigamos como os professores de Arte do município do Moreno/PE de escolas da rede de ensino estadual, municipal e privada avaliam a aprendizagem em Arte dos seus alunos. Elegemos o desafio de investigar *quais os processos utilizados na ação avaliativa* para nos ajudar a tecer e a desocultar as representações que os professores acionam na sua prática avaliativa.

QUAIS OS PROCESSOS UTILIZADOS NA AÇÃO AVALIATIVA?

A ação avaliativa é uma dimensão pedagógica que os professores enfrentam no seu cotidiano para o exercício na prática docente que gera, muitas vezes, impactos desconfortantes no sentido do professor saber lidar com a gestão de suas crenças e valores a respeito da avaliação, contra as demandas provocativas situadas na complexidade da sala de aula.

No campo do ensino de Arte a prática avaliativa da aprendizagem torna-se ainda mais intrigante e um terreno espinhoso, pelo motivo dos professores, além de avaliarem elementos próprios do conteúdo – como o belo, a técnica, a materialidade, a expressão e a criação -, precisam atentar para os valores culturais dos alunos implicados em um determinado contexto social.

A expectativa de que os professores avaliem sistematicamente seus alunos nunca foi tão forte, apesar do tema ser tratado de forma abstrata nos cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada - o que não significa de

forma teórica - como conclui Gatti (2011). Inevitavelmente, os professores são responsabilizados de como conduzir o ato de avaliar em uma ação solitária construtiva e que se compartilha, às vezes, na sala dos professores na escola onde são expressas declarações a respeito da obtenção de sucessos ou de fracassos dos alunos mediante o processo avaliativo.

Esse ato responsivo e solitário é evidenciado nas orientações para avaliação em Arte nos PCN (1998, p.100), ao afirmar que: “Ao avaliar, [...] o professor deve guiar-se pelos resultados obtidos e planejar **modos criativos de avaliação** dos quais o aluno pode participar e compreender [...]” (grifo nosso), como também na LDB 9.394/96, no Art.13, inciso III, a tarefa de “zelar pela aprendizagem dos alunos”.

Compreendemos que dentro deste ritual exercido na escola, o par experiente é o professor, que consequentemente detém competências e saberes para conduzir uma ação avaliativa. Porém, os estigmas da responsabilidade e solidão no ato de avaliar podem ser concebidos como uma ação menos densa a partir do convite e do esclarecimento, por parte do professor aos alunos, sobre o como se construirá o processo avaliativo e quais serão as etapas desenvolvidas, o que se busca alcançar e o que fazer com os resultados obtidos.

A escolha por um caminho para a construção da prática avaliativa reflete o conhecimento que o professor tem e o valor que ele atribui ao conteúdo que elegeu para ser transmitido e assimilado. Nessa racionalidade técnica, muitas vezes o professor “não percebe” que a atividade que ele propôs para ser objeto de avaliação já foi escolhida por ele uma forma de resolver, de ver, de fazer, de ler e interpretar o conhecimento (MÉNDEZ, 2002).

Dessa maneira os professores do Colégio Disneylândia das modalidades de ensino investigadas no nosso estudo, afirmaram que avaliam bimestralmente os seus alunos com a aplicação dos seguintes instrumentos e atividades avaliativas: **seminários, miniprojetos, atividades em grupos e discussões.**

*“Bom, a gente faz **seminários, miniprojetos** dentro da sala de aula, **atividades em grupo.** Mas assim, principalmente a maneira que eles veem, né? Que eles percebem a expressão deles. É o que a gente trabalha”* (professora do 9º ano, grifo nosso).

*“Seriam os **trabalhos**, aí inclui a parte de vídeo, de dança, de apresentação de... Trazer objetos para demonstrar é... a parte escrita que muitas vezes eu faço individualmente, às vezes faço em grupo de acordo com que a gente falou [...]”* (professora do 1º ano do EM, grifo nosso).

*“Primeiro, uma das avaliações é a **discussão.** A discussão é: o que aquele pensador, o que aquele artista quis dizer com aquilo, o que ele quis nos passar? E o ponto de vista do aluno em relação aquilo dali. O ponto de vista dele, ou seja, verificar se ele é crítico ou não com o que ele vê, se ele tenta fazer uma ponte com o que o artista produziu, se ele consegue ter a sintonia com o que o artista produziu, né”* (Professor do 2º ano do EM, grifo nosso).

De acordo com as afirmações dos professores o intuito de utilizar essas atividades como instrumentos avaliativos em Arte é tentar mensurar as habilidades e as competências que os alunos são capazes de desenvolver diante dos conteúdos aplicados nas aulas. O professor firma-se como um observador, um coletor de expressões subjetivas

exorcizadas por instrumentos, a princípios, sem critérios de escolha e a sua aplicabilidade perpassa na não reflexão técnica e política a respeito do seu uso.

Por que esse e não outro? Assim, a falta de recursos para poder trabalhar com outros instrumentos avaliativos na sala de aula, o desconhecimento de outros instrumentos mais eficazes e a sua não reflexão da sua aplicabilidade permeia os discursos dos professores ao se perguntarem, porque não utilizam outra forma de avaliar as aprendizagens no ensino de Arte:

“[...] de tanto a gente trabalhar dessa forma, de não ter muitos recursos, a gente acaba meio ficando assim, meio que andando em círculo.[...] o ensino da arte ainda é muito marginalizado. Então assim, a gente vê uma gama de possibilidades para Ciências, Matemática, Português e Artes fica sempre aquela “coisinha”. É isso, vamos trabalhar datas comemorativas, vamos fazer um projeto, vamos fazer aquilo e vai ficando. Principalmente, no 9º ano que é um aula, uma vez na semana. O tempo é muito corrido, é muito pouco” (professora do 9º ano).

Apesar da consciência crítica e histórica com relação ao ensino de Arte na escola em detrimento de outras disciplinas no currículo escolar, a professora na sua atividade docente se sente impossibilitada em não poder se aventurar em outras formas de avaliar as aprendizagens dos seus alunos e se contenta em manter-se em um círculo vicioso das práticas avaliativas em Arte. O **tempo pedagógico** também é o grande inconveniente para que a professora possa realizar uma prática avaliativa com qualidade na sala de aula. Diante disso, a professora utiliza a prova como instrumento avaliativo para poder trilhar, no tempo pedagógico sistematizado e organizado na escola, e assim

dar conta dos conteúdos a serem trabalhados e das demandas no cumprimento dos projetos interdisciplinares que a escola anualmente desenvolve. Curiosamente, neste caso, o Colégio Disneylândia assumiu o tema “*Conscientizar-se é Preciso*”, para ser trabalhado em todas as disciplinas e modalidades de ensino da escola no ano letivo de 2012. O objetivo do projeto foi possibilitar a construção de uma consciência ética, moral e política para a preservação do meio ambiente, especificamente a flora, a fauna e as águas. Diante dessa conjuntura a professora do 9º ano construiu uma prova que tratava desse assunto como uma avaliação de Arte e foi aplicada no III bimestre.

Moreno, ___/___/2012.

Colégio Disneylândia.

Aluno(a): _____ Série _____

Prof: Georgiana Marques.

Disciplina: ARTES

NOTA _____

AVALIAÇÃO DE ARTES – BIMESTRE III



BRASIL

Nossa terra brasileira é um país bonito. Multíssimo bonito. Ainda é, graças ao que sobrou de nossas imensas matas verdes, cheias de flores e frutos. Seus mares, às vezes verdes, às vezes azuis, de águas lípidas, sempre moventes. Antigamente cheios de baleias soprando a água e de golfinhos dançando sobre as ondas. Nossos rios desconhecidos foram muito poluídos, mas ainda guardam uma peixaria imensa. Nossos céus azuis são a alegria da passerada inumerável, de todo colorido.

Assim era o Brasil, a província mais linda do planeta. Mas, desde a chegada do europeu, vem enfelando demais. A verdade é que nós, brasileiros, não tratamos bem nossa morada. Acabamos com milhares de espécies animais, grandes e pequenas, para criarmos, em lugar delas, aquelas poucas que nos são mais úteis, como vacas, cavalos, jumentos, cabras, porcos, etc. Acabamos, também, com imensas matas e campinas, a fim de plantar capim para os bichos ou lavouras para nossa comida. Isto, ainda, é explicável. Adaptávamos as terras e as águas às nossas necessidades. Mas sempre se deixavam, aqui e ali, alguns bosques florestais, em que se podia ver como o Brasil foi bonito.

Ultimamente, as coisas pioraram muito. As fábricas estufando gases fétidos e vomitando ácidos nojentos nos rios. As lavouras abusando dos desfolhantes, inseticidas e fertilizantes químicos, em quantidades cada vez mais espantosas, estão envenenando as águas que estamos bebendo, poluindo os vegetais que comemos, acabando com os peixes e com os animais silvestres. As aves, antes, eram tantas, que escureciam o céu quando voavam. Hoje, quase acabaram nas terras e nos mares.

O certo é que vivemos desfazendo e apodrecendo o mundo belo que herdamos dos índios. Que será dos netos de nossos netos, se isso continuar? É preciso evitar o desastre previsível, defendendo agora as condições necessárias para que os verdes floresçam e os bandos de bichos silvestres se refaçam. Sem muita vida vicejante, nossa gente humana também sucumbirá. Um século mais do tipo de ocupação como acabamos com a imensidão da Floresta Atlântica, acabaríamos também, fruto da ignorância e da ganância.

(Darcy Ribeiro. Noções de coisas. São Paulo: FTD, 2000)

Analisando esse instrumento avaliativo percebemos que o mesmo contém duas páginas e a sua diagramação segue a estética tão formalizada na utilização desse dispositivo na escola e fora dela: cabeçalho, título do instrumento, conteúdo - texto seguido de perguntas.

O texto que foi explorado na prova é do escritor mineiro *Darcy Ribeiro* (1922-1997), intitulado *Brasil¹, em que o autor narra sobre as belezas da nossa natureza e alerta para o desaparecimento das riquezas naturais como a flora e a fauna pela falta de preservação, fruto da ganância e da ignorância do homem.*

[...] Antigamente cheios de baleias soprando a água e de golfinhos dançando sobre as ondas. Nossos rios descomunais foram muito poluídos, mas ainda guardam uma peixaria imensa. Nossos céus azuis são a alegria da pas-sarada inumerável, de todo colorido. Assim era o Brasil, a província mais linda do planeta. Mas, desde a chegada do europeu, vem enfeando demais. A verdade é que nós brasileiros, não tratamos bem a nossa morada[...] (trecho do texto contido na prova. RIBEIRO, 2000).

Na página dois da prova está contido o título “DIALOGANDO COM O TEXTO!”, seguindo abaixo com quatro quesitos organizados da seguinte forma: dois quesitos dissertativos e, em cada um deles contém duas sub-questões também dissertativas, tipo; “a) e b) “; um quesito dissertativo e o quarto quesito com duas lacunas para respostas objetivas, ou seja, a de marcar X.

1 Segundo a referência que estava na prova esse texto faz parte do livro **Noções de Coisas**, publicada pela editora FTD, em São Paulo no ano 2000.

DIALOGANDO COM O TEXTO!

1. Nesse texto o autor expõe o seu ponto de vista sobre como nós, brasileiros, vivemos no lugar mais bonito do planeta, mas não tratamos bem da nossa morada, do nosso país.

a) Que exemplos citados no texto confirmam esse ponto de vista do autor?

b) Você observa alguma situação semelhante às apresentadas no texto em seu bairro, cidade ou região? Qual?

2. O autor afirma: "É preciso evitar o desastre previsível"

a) Qual seria a principal consequência desse desastre segundo o autor?

b) O autor usa o **desastre** porque todos nós sabemos o que poderá acontecer. Se fosse um **desastre**, o sentido seria o mesmo? Justifique.

3. Que solução é apresentada pelo autor para que as próximas gerações encontrem os bens e os recursos naturais preservados?

4. Marque a afirmativa que revela o que o leitor poderá apreender por meio da leitura desse texto.

() Tomar conhecimentos das razões de determinados problemas para obter uma posição favorável ou contrária.

() Tomar conhecimento de um fato que se passou com o autor, uma experiência pessoal

Destacamos a última questão, o quarto quesito:

4. Marque a afirmativa que revela o que o leitor poderá apreender por meio da leitura desse texto:

() *Tomar conhecimentos das razões de determinados problemas para obter uma posição favorável ou contrária.*

() *Tomar conhecimento de um fato que se passou com o autor, uma experiência pessoal.*

Qual você marcaria? Esse conteúdo abordado na prova tem haver com o ensino de Arte na escola? Se tiver, qual o seu objetivo?

Para não invalidar esse documento, poderíamos provocar uma estratégia de ensino e aprendizagem em Arte se aproveitarmos e levarmos em consideração as imagens que ilustram o texto da prova a serem objetos de leitura de mundo, na intenção de provocar e incitar os alunos a colocarem as suas impressões a respeito dessas imagens, contextualizando-as no universo que as circundam.

No cabeçalho, o item NOTA está bem explícito em letras maiúsculas, no canto superior direito, esperando o julgamento e a classificação da professora, que será traduzida em nota.

Quais foram os critérios que a professora utilizou para avaliar este documento? O que significa cada quesito para o campo de sentido do ensino de Arte? Que *link* a professora poderia construir para elencar o tema defendido pelo autor com as poéticas visuais?

Percebemos a clara transposição de uma didática de ensino para outra, ou seja, esse documento como instrumento avaliativo está mais próximo do ensino de línguas, ao invés do ensino de Arte; no sentido de querer constatar se o aluno tem competências para interpretar ou não o

texto proposto. Diante disso, percebemos que a compreensão e a utilização no processo avaliativo em Arte está refém ao jogo do vale tudo na escola.

A professora do 1º ano do Ensino Médio do Colégio Disneylândia confunde o acesso aos materiais que lhe auxiliam na execução das suas atividades em Arte com a eleição e a aplicação dos instrumentos que compõem o processo na ação avaliativa.

“[risos]... Sinceramente eu não sei te dizer ‘por que não outros?’ Porque o que a escola me oferece, como eu falei a questão do data show, vídeo, a sala de vídeo e, essas coisas a gente tudo usufrui. Então é, eu não sei te dizer ‘por que não outros?’”

O professor do 2º ano do Ensino Médio afirmou que os instrumentos e as atividades que utiliza na sua ação docente já são eficazes para avaliar.

“[...] esses porque são mais eficazes, tá entendendo? Mas nesse caso, no entanto, se eu conseguir outro que seja melhor avaliação, eu posso aderir. De outra fonte que eu poderia encontrar, mas que fosse mais eficaz. Sim”

O professor utiliza a prova e as apresentações de trabalhos como instrumentos avaliativos na sua ação docente. Ele enfatiza que a discussão é a primeira avaliação a ser aplicada antes desses instrumentos. No entender do professor a discussão é um jogo de perguntas e respostas como o mesmo relata:

*“[...]”A **discussão** é: o que aquele pensador, o que aquele artista quis dizer com aquilo, o que ele quis nos passar? E o ponto de vista do aluno em relação aquilo dali. O ponto de vista dele, ou seja, verificar se ele é crítico ou não com o que ele vê, se ele tenta fazer uma ponte com o que o artista*

produziu, se ele consegue ter a sintonia com o que o artista produziu, né”. (grifo nosso).

As professoras e o professor do Colégio Disneylândia afirmaram que desejariam avaliar a aprendizagem de seus alunos de um modo diferente do que realizam no colégio como por exemplo: ter a oportunidade de realizar atividades fora dela, atividades extraclases, ir ao museu, como afirmaram a professora do 9º ano e o professor do 2º ano do Ensino Médio. Porém, não conseguem satisfazer tal desejo pelo motivo da falta de recursos e tempo para organizar atividades fora da escola.

O professor do 2º ano do Ensino Médio desejaria, se conseguisse encontrar um outro instrumento que o auxiliasse na verificação do conhecimento do aluno.

“Sim. Se conseguisse uma avaliação que fosse e me apresentasse uma proposta boa, sei lá... Até eu poderia mudar, tá entendendo? Vai depender do que, assim... eu conseguir abranger, verificar esse conhecimento do aluno, deixá-lo um pouco mais crítico, mais do que eu tenho que fazer. Então o porquê não dizer se poderia usar, utilizaria um outro”.

Enquanto as professoras estão preocupadas em realizar atividades extraclases para ajudá-las a construir outras possibilidades de avaliar, o professor segue na intenção de mudar a sua prática e o instrumento avaliativo, se e só se conseguisse encontrar um dispositivo que o auxiliasse na verificação da aprendizagem.

Luckesi (2008) afirma que a escola opera mais com a verificação e menos com avaliação da aprendizagem, ou seja, a verificação é um processo em que consiste a observação, a obtenção, a análise e a compactação das informações em que demarcam o objeto com o qual está trabalhando.

Já a avaliação opera na tomada de decisão a partir da coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação em um processo dinâmico e coletivo na ação.

Em suma, “a verificação é uma ação que ‘congela’ o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (LUCKESI, 2008, p.93, grifo do autor). Vale salientar, como já identificamos, que o conceito de verificação é enfatizado na LDB 9.394/96, no Art. 24, inciso V; sugerindo a relação com a ideia de medida.

Caminhando para a EREM Sofrônio Portela, os professores participantes da pesquisa anunciaram que utilizam a **prova e atividades** como instrumentos para compor o seu processo avaliativo.

“[...] é a prova que é uma norma do colégio, né. A gente tem e vai começar o simulado. Eu ainda vou pensar o que eu vou fazer com relação a arte nesse simulado. Não sei se pretendo fazer o simulado, mas sim um trabalho de pesquisa”. (Professor do 1º ano do EM).

As escolas estaduais de Pernambuco, em sua maioria se transformaram em EREM - Escola de Referência em Ensino Médio -, esse modelo vem sendo implantado desde o ano de 2006. Na gestão do governador Eduardo Campos, tornou-se, entre outras, uma ideologia de educação efetiva para as escolas do Estado pernambucano. Dentre as políticas tecnoburocráticas aplicadas como gestão na educação, o Ensino Médio é uma possibilidade como um trampolim para o acesso às universidades.

Com esse intuito, a EREM Sofrônio Portela, bimestralmente prepara seus alunos a prestarem o simulado que é aplicado no interior da escola com o objetivo de adestrar os comportamentos dos seus estudantes para obter sucessos no Enem. Simulam uma situação de exame, um ritual como nos concursos públicos e nos vestibulares. Com

direito a fiscal, cartão de respostas, a utilização de canetas na cor preta ou azul para poder assinalar as questões. Será eliminado o aluno/candidato em que for detectado mal comportamento no processo do simulado.

Diante desse dilema, o professor se indaga como proceder a avaliação da aprendizagem em Arte nesse processo behaviorista? Para driblar o simulado, o professor solicita aos alunos a construção de um trabalho de pesquisa:

“[...] No primeiro bimestre a gente fez, teve algumas comemorações: do Dia do Meio Ambiente. A gente fez uns trabalhos com eles. Pra eles retratarem a questão do meio ambiente, sempre focando algo mais objetivo nos trabalhos deles com relação ao meio ambiente. A avaliação se dá nesse tipo. Gostaria de fazer como eu disse, com mais recursos, né. Com telas, mais bonitas. E quem sabe mostrar aos pais, a comunidade em reuniões pra eles verem os quadros que os meninos estão fazendo. Mas, infelizmente...”

É notória a colocação subordinada que se faz do ensino de Arte diante das disciplinas escolares, como podemos identificar na descrição do professor ao utilizar o fazer artístico como uma desculpa ou etapa final de um projeto em comemoração a um determinado dia festivo.

Como nos lembra Ana Mae Barbosa (2002 e 2011), esse tipo de procedimento é advindo da má interpretação e aplicação errônea das ideias de Jonh Dewey (1859-1952) no Brasil, consolidando-se, primeiramente, a partir da reforma Carneiro Leão, em Pernambuco e, posteriormente, difundida em outros estados brasileiros durante o movimento da Escola Nova (1927-1935).

A autora explica que essa metodologia de colocar a Arte como suporte final para apreender conteúdos de outras disciplinas, é explicitado no livro do paulistano José

Scaramelli (1894-1955), intitulado: *Escola Nova Brasileira: Esboço de um Sistema*, que estuda a “socialização da criança’ tendo como base o conceito de hábito de Dewey, embora sem citar o seu criador” (BARBOSA, 2002, p.138), e pressupostos para a reforma Carneiro Leão que foi implantada em Pernambuco.

Segundo a autora, Scaramelli explica que a Arte era utilizada para ajudar aos estudantes a fixarem os conteúdos de outras disciplinas escolares através de desenho e dos trabalhos manuais como etapa final de uma experiência para apreenderem e complementar um determinado tema explorado.

A prática de colocar arte (desenho, colagem, modelagem etc.) no final de uma experiência, ligando-se a ela por meio de conteúdo, vem sendo utilizada ainda hoje na Escola Fundamental no Brasil, e está baseada na ideia de que a arte pode ajudar a compreensão dos conceitos, porque há elementos afetivos na cognição que são por ela mobilizados (BARBOSA, 2002, p.2).

Os professores afirmaram que a falta de recursos e incentivos é o grande entrave que impossibilita tomar outras veredas para realizar o processo de avaliação. Esses recursos que os professores relatam, tange desde a falta de materiais para a construção das atividades até as burocracias e falta de incentivos por parte da Secretaria de Educação Estadual em disponibilizar um transporte para locomoção dos alunos e professores para realizarem atividades extraclases.

“Eu queria... que tivesse mais materiais pra gente trabalhar. Por exemplo, telas, né. Pro aluno pintar em telas. A gente não tem. Infelizmente, a gente ainda realiza os trabalhos com folhas normal. Então, nesse sentido, fazer uma

exposição, os alunos mostrar aos pais, a comunidade. E a partir desses trabalhos, desse projeto a gente teria, faria uma avaliação do trabalho do aluno. Não avaliar em sala de aula. Mas fazer, quem sabe fazer uma mostra de atividades que os alunos fizeram durante o período, durante o semestre, né. Então, acho que ficaria bem interessante, mas só que a gente não tem material para isso. A questão ainda é a falta de incentivo”. (Professor do 1º ano do EM).

Continua o professor:

“[...] Governamental mesmo. Veja, em todo colégio a gente tem laboratório de Matemática, a gente tem laboratório de Química, a gente tem laboratório de Português, já tem laboratório de Português! Mas não tem laboratório de Arte? Arte não é uma disciplina, que por exemplo... É difícil você fazer um laboratório de Português, mas não é difícil você fazer um laboratório de Arte. Você fazer um atelier, sei lá; alguma coisa desse tipo, pros alunos pintarem. Não tem. Ainda a disciplina de Arte é tratada como uma disciplina secundária. Então, fica difícil”.

Na fala do professor encontramos a sua preocupação e a sua frustração ocasionada pela ausência de materiais expressivos para a realização das atividades nas aulas de Arte no seu fazer docente. Reflete como seria importante e interessante o acesso aos materiais que possibilitaria um contato maior com os pais dos alunos e também com a comunidade escolar, a partir dos trabalhos produzidos em um determinado tempo para serem expostos e avaliados em outros espaços da escola.

A falta de incentivo, de interesse e da importância em relação a disciplina Arte na escola que o poder governamental transparece a partir de suas ações voltadas para a educação, é sentida e transferida ao professor, quando ele

justifica que não é difícil construir um laboratório ou atelier de Arte, ou coisa parecida, “*pros alunos pintarem*”, em comparação a construção de um laboratório para outra área de conhecimento na escola.

Apesar da sua consciência crítica em saber que a disciplina de Arte na escola é tratada em segundo plano e, devido a essa concepção contida no cotidiano escolar e nas hierarquias das disciplinas escolares, é importante que o professor também tenha a ciência em saber a respeito do percurso histórico sobre as concepções de ensino de Arte, e assim, poder contextualizá-las na sua ação docente.

Esse conhecimento pode contribuir para que o professor consiga perceber que o uso do atelier não está só atrelado ao fazer e a promoção e legitimação para o “desenvolvimento em extensão de qualidade da experiência estética” (LANIER, 1997, p.52), mas também para o contextualizar, o ler, o criticar as visualidades do mundo que o circunda.

O professor do 2º ano do Ensino Médio do mesmo estabelecimento de ensino confirmou que avaliar em outros lugares, diferente da sala de aula, é importante para o seu processo avaliativo, mas com pouco recurso fica inviável realizar o processo.

“Gostaria sim. Se tivesse mais recursos, porque às vezes a gente se prende muito dentro de sala de aula, e se pudesse ir pra outros cantos, fazer um passeio e a partir daquele passeio fazer... entendeu? Aí, seria muito importante, avaliar em outros lugares”.

Segundo o professor, ele já tentou sair da sala de aula mais ficou restrito no interior da escola, no pátio. Relata como se deu o processo avaliativo:

“[...] Olhem aqui! Vejam ao seu redor e tente reproduzir alguma coisa que você está vendo. Ou então um poema?”

Veja o que você tá sentindo... Colocar assim música, tem uma parte da música que eu mais ressalto para eles tentarem produzir alguma coisa”.

Neste processo avaliativo apresentado pelo professor, utilizado em outro espaço, sem ser a sala de aula, o ambiente externo reforçou a sua postura sobre a sua concepção de ensinar Arte ao evidenciar uma livre-expressão como prática constituinte no seu processo avaliativo. A representação da natureza, do mundo ao redor, da “realidade”, do pátio é o estímulo para ajudar na descarga de sentimentos. A linguagem musical é o pano de fundo para exorcizar as emoções e controlar os corpos para a produção das atividades. O sentimento é articulado pela forma na polivalência das linguagens artísticas.

Concordamos com Ana Mae Barbosa (2012), ao afirmar que no ensino de Arte na escola só o espontaneísmo não basta, pois no mundo contemporâneo em que vivemos hoje, as visualidades produzidas na atualidade requerem um ser leitor criticamente informado e um produtor consciente e transformador do seu cotidiano.

A autora vai mais além:

[...] podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não no acaso. Se a Arte não é tratada como conhecimento, mas somente como um ‘grito da alma’, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional (p.21).

Será que o professor confundiu a improvisação com a criatividade em tentar conceber um processo avaliativo que fuja da prova convencional praticada na sala de aula para avaliar as aprendizagens em Arte?

O professor do 9º ano do Colégio Municipal Baltazar Moreno não é claro em afirmar quais os instrumentos que utiliza no processo avaliativo, e sim, é enfático ao afirmar que a participação dos alunos na construção das atividades é primordial para que o processo avaliativo aconteça.

“Exatamente, quando você vê o aluno participando. Vou dizer: quando chega uma atividade nova de: “Pintura em Sala de Aula”. Então, o próprio material já encanta os alunos. Você já tem o que eles pararem. É por aí, né. É a dinâmica que você coloca que tem que chegar nele e aí a proporção que você vai conhecendo a turma, vai amadurecendo, você vai vendo o que é que fica melhor. O que é que prende? Pelo menos nos 10, 15 e 20 primeiros minutos da aula é necessário que você tenha está atenção”.

Os materiais expressivos trazidos pelo professor para a realização das atividades de Arte na sala de aula, é como um amuleto mágico que ele utiliza para poder lidar com a “dupla tarefa do ensino” (SHULMAN, 1998 Apud TARDIF, 2012), em gerir o tempo e controlar os comportamentos dos alunos na sala de aula, e assim, aplicar o processo avaliativo.

A dupla tarefa de ensino que o professor articula na sua atividade serve de orientação para a implementação de novos materiais de acordo com as respostas apresentadas pela turma correspondente à dinâmica estabelecida na sala de aula.

Só ter em mãos os materiais que auxiliem os alunos na produção do fazer artístico é suficiente para produzir conhecimento e promover o desenvolvimento em extensão de qualidade da experiência estética?

O professor desejaria que seus alunos tivessem o acesso as modalidades da linguagem artística como: Artes

Visuais, Música, Teatro, Dança e Circo de uma forma sistêmica e pedagógica para superar o processo avaliativo atual que desenvolve no seu trabalho escolar.

“É, se a gente tivesse uma escola muito mais participativa, a gente poderia exatamente montar, por exemplo: cênicas, e você avaliar cada menino na área que ele se desenvolve melhor, né? Um desenha, um outro canta, um outro toca um instrumento, o outro se encaixa mais com uma pintura... Só que você não consegue numa classe quase de 40 alunos fazer isso. Você tem uma classe e 40 alunos vezes 12 turmas! E aí, como é que você vai fazer isso? Tá me entendendo? Eu gostaria de ter... Isso é o que a gente sonha... de ter uma escola... é meio complicado. Alunos que pudessem se inscrever em tal área, então teria de ter vários professores em áreas determinadas, para poder a gente conseguir, só que isso é sonho, né? (risadas). Tá muito fora da realidade. Você monta tudo ao mesmo tempo, fazendo que todo mundo passe por todas as programações, mas não consegue ver qual o menino que desenvolve, a gente sabe até qual o menino que tem um traço melhor, uma pintura... a questão é ser dinâmico”.

O professor além de ser responsável pela transmissão dos conteúdos culturalmente construídos e aplicados na escola, tem que lidar com a falta de estrutura pedagógica para poder desenvolver um processo avaliativo com qualidade. Como organizar e trabalhar um processo avaliativo que regule e acompanhe o desenvolvimento cognitivo e emocional com 40 alunos espremidos em um espaço - que o poder público municipal denomina de sala de aula -, estético e ergonomicamente inviável para uma ação educativa?

Identificamos que são várias questões que revelam o como o processo avaliativo é construído pelos professores das escolas participantes do nosso estudo.

Só o saber e o saber-fazer que esses profissionais detém não determina o caminho em que o processo avaliativo foi construído. A falta de recursos e de incentivos por parte dos poderes públicos educacionais que regem as escolas no município do Moreno, o tempo pedagógico, o exercício da profissão em mais de uma escola e a quantidade exorbitante de alunos na sala de aula são os entraves que impossibilitam os docentes a aventurar-se por outros caminhos para a construção de um processo avaliativo para o desenvolvimento das aprendizagens em Arte.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Jonh dewey e o ensino de arte no brasil. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002. Revista e aumentada.

_____. Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. Inquietações e mudanças no ensino de arte. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Ensino de quinta a oitava séries.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **LEI n.º 9394, de 20.12.96**, “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, in Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm>

CUNHA, Myriam Crestian Chaves da. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa do ensino/aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** v.6, n. 2, 2006. p.59-77.

GATTI, Bernadete. O professor posto à prova. **Educação**, São Paulo, ano 15, n.174, p. 29-38, out 2011.

LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Arte-educação: Leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez. 1997. 43-56p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 19ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar pra excluir.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAPHAEL, Hélia Sonia. Avaliação: questão técnica ou política?. Est. Aval. Educ., São Paulo, n. 12, dez. 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**.
13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

"PROFESSORA, O EDUARDO SERÁ GAY?" QUESTÕES DE GÊNERO, SEXUALIDADES E FORMAÇÃO DOCENTE

Luciana Borre Nunes

Conheci Eduardo quando ele tinha três anos. Sua família era vista na escola como um modelo de convivência harmoniosa. Entre nós, professoras, surgiam comentários admirados sobre a “boa educação familiar” do menino. Ele era doce, participativo, dinâmico e alegre. Seus pais não faltavam a nenhum evento escolar.

Com o passar dos anos Eduardo comportou-se “estranhamente”. Não queria jogar com os meninos, dançava com as colegas na hora do recreio, usava fantasias de princesas durante as brincadeiras e fugia de brigas e conflitos com os demais. Foi ridicularizado ao aparecer vestido como menina durante uma peça de teatro em homenagem ao dia das mães.

Aos poucos, os comentários na sala das professoras passaram a ser maldosos. Fofocas rotulavam as relações interpessoais de Eduardo e um menino com sorriso fácil e dedicado aos estudos foi sendo esquecido. Em 2007 fui privilegiada com a presença de Eduardo (9 anos) em minha turma. Encontrei uma criança constrangida pelos apelidos pejorativos e com medo de falar.

Seus pais eram convocados a superar as dificuldades de aprendizagem e de convivência do filho. Consultas com psicólogas e terapeutas foi o caminho indicado pela escola. Enquanto professora enfatizava a alfabetização, o ensino das operações matemáticas e atividades de artes plásticas. Demorei a ver os embates de gênero e sexualidades em minha sala de aula, mas, entendia que estava imersa em questões que fugiam aos planejamentos escolares.

Certo dia fui surpreendida pelas dúvidas dos pais de Eduardo: *“Professora, o Eduardo será gay? Como podemos parar isso? Podemos buscar ajuda na secretaria paroquial? O Eduardo tá sofrendo agora, mas acho que as coisas ficarão piores depois. Precisamos de ajuda!”*

Enquanto via o sofrimento de Eduardo e sua família percebi o descaso da equipe diretiva e pedagógica. Sentiam compaixão, mas, passaram o “problema” para “especialistas”. Um ano letivo de convivência com o menino ressignificou minha atuação enquanto professora. Não poderia fingir não ver. Não poderia somente planejar aulas ou projetos que contemplassem os conteúdos estabelecidos e esquecer que as dificuldades de aprendizagem e relacionamento apresentadas pelo menino poderiam ser causadas, também, por situações de opressão e violência na escola.

WConviver com Eduardo produziu marcas e reflete/

exemplifica meus interesses atuais de estudo, pesquisa e docência. A partir deste relato problematizo o processo de formação docente e enfatizo a necessidade de discussões sobre os enfrentamentos, dificuldades e potencialidades para questões de gênero e sexualidades em âmbitos educativos. Discuto sobre: (1) os desafios enfrentados pelas/os educadoras/es no trabalho pedagógico em sala de aula, (2) a pesquisa narrativa como possibilidade pedagógica e investigativa na formação de professoras/es e; (3) a escola como arena de poder e terreno das diferenças.

As discussões estão alicerçadas pelas reflexões do campo da cultura visual, educação, gênero e sexualidades em uma perspectiva pós-estruturalista, pois considero que subjetividades são constituídas através de relações de poder cambiantes e instáveis (FOUCAULT, 2005, 2006). E ainda, porque tudo aquilo que afirmo ou destaco neste estudo está sujeito a problematizações, contestações e instabilidades.

DESAFIOS NAS TRAMAS DE GÊNERO E SEXUALIDADES

Em 2014 iniciei pesquisa no curso de licenciatura em artes visuais da Universidade Federal de Pernambuco sobre processos de formação docente para questões de gênero e sexualidades. A investigação está em andamento e interessa-me saber como estão acontecendo discussões e debates sobre a temática no âmbito acadêmico e em algumas instituições escolares.

É uma investigação de cunho narrativa, na qual compartilho histórias e memórias com estudantes de artes visuais que já atuam como professoras/es. Suelen é uma das

colaboradoras e está tendo sua primeira experiência como professora de artes visuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada de ensino, em Recife (Brasil).

Ao partilhar meu relato sobre Eduardo, Suelen afirmou que também vivencia situações conflitantes de gênero e sexualidades durante as aulas. Assim como eu, demonstra preocupação e inquietação por não saber “lidar” com isso. Manifesta interesse no desenvolvimento de atividades pedagógicas de combate a discriminação sexual e violência de gênero, mas, não se sente preparada para abordar o assunto com suas/seus alunas/os. E ainda, tem dificuldades para encontrar uma rede de apoio pedagógico dentro da instituição de ensino.

No dia 29 de março de 2015, Suelen me presenteou com um e-mail relatando as últimas novidades de seu trabalho na escola:

Oi Lu!

Que a escola é geralmente (e infelizmente), um espaço (possivelmente o maior de todos) legitimador das normas e que marginaliza as diferenças, eu já sabia. Mas confesso que ando bem assustada (às vezes quase desesperada hehe) com o posicionamento da escola e das professoras sobre as questões de gênero e sexualidade. Desde o início fui alertada pela coordenação de que deveria 'tomar cuidado' com o conteúdo das aulas porque o público da escola 'tem a mente muito fechada', palavras da supervisora que disse, também, que é terminantemente proibido, por exemplo, utilizar imagens que sequer sugeriram nudez e, por conseguinte, nada que trate de sexo ou sexualidade.

Dia desses fui informada que uma aluna do segundo ano iria mudar para outra turma. O motivo é porque a menina (Mônica) disse que gostava de uma coleguinha e que queria namorar com ela. A família da colega exigiu que Mônica fosse afastada de sua irmã e a escola concordou colocando Mônica na outra turma. A escola preferiu afastar o 'problema' a enfrentá-lo e não levou em consideração o fato de que a nova turma de Mônica já tinha 2 alunos especiais.

Permanecer na sala dos professores é quase uma tortura. As professoras são extremamente homofóbicas e fazem corriqueiramente comentários maldosos e até agressivos sobre alguns estudantes. O discurso delas é tão pesado e violento que me constrange e intimida. Pela primeira vez a homofobia conseguiu me calar.

Tentei abordar a questão da diversidade sexual com 2 professoras que pensei serem mais abertas. Levei a revista Nova Escola do mês passado que trata desse tema e sugeri um diálogo. Falei da nossa disciplina e de como é importante a escola ser um espaço de acolhimento e integração, mas fui sumariamente ignorada por uma das professoras e a outra se limitou a dizer 'essas coisas são difíceis' e mudou o rumo da conversa. Tem sido bem difícil! Cada vez mais vejo a necessidade e urgência de se inserir a discussão sobre gênero e sexualidade na formação dos professores, mas ao mesmo tempo percebo como é difícil esse processo visto que esses professores são pessoas que têm seus preceitos morais e religiosos tão arraigados que são quase cegas para a diversidade do mundo.

Suelen apresenta dificuldade para argumentar e/ou defender proposições de aula que discutam tais temáticas. Sente que uma rede de incompreensões e invisibilidades impossibilita abordar assuntos que estão no cotidiano de suas/seus alunas/os. E ainda, enfrenta o desafio de promover brechas curriculares para inserir questões de gênero e sexualidades em sua instituição de atuação.

Nossas vivências apontam que situações de conflito, discriminações, violência sexista e homofobia atravessam planejamentos específicos e, de certa maneira, desviam o foco dos planos de estudo preestabelecidos (PARAÍSO, 2010; LOURO, 2007).

Uma das preocupações de Suelen como professora é tornar as aulas um espaço de acolhimento e envolvimento com as diferenças. Ao recordar suas próprias memórias, comentou: *“quando estudante, da escola, jamais vi com bons olhos esse espaço. Para mim a escola era um ambiente hostil. Não me senti jamais acolhida, a escola não era eu e minhas relações”*.

As dificuldades e os embates apresentados direcionam meus olhares para a formação docente em artes visuais e para a construção das identidades destas/es educadoras/es atuantes em um contexto de desvalorização profissional. Procuro entender quais saberes mobilizam a construção de suas práticas educativas (PIMENTA & LIMA, 2004) e quais perfis profissionais estão sendo formados. A partir disso, compreendo que a construção de aprendizagens significativas acontece através da atuação da/o professora/r com assuntos para além da sala de aula, articulando escola/comunidade/sociedade (TARDIF, 2002; ZABALA, 1998, 1999).

Suelen destacou que questões de gênero e sexualidades estão presentes no processo de formação docente, mas, somente em alguns momentos pontuais, tais como na oferta de cursos de curta duração, oficinas e eventual participação em projetos de pesquisa. Na universidade, gostaria de ter oportunidades formais para discussão de suas experiências pedagógicas, falando sobre as situações que está vivenciando na escola e compartilhando possibilidades educativas.

Trocar experiências docentes é uma estratégia para formação de professoras/es reflexivos sobre a prática educativa. Proporciona postura investigativa diante do que acontece nas relações interpessoais, favorece auto avaliação e oportuniza olhar sensível e atento aos problemas da realidade social.

COMPARTILHAR RELATOS COMO POSSIBILIDADE INVESTIGATIVA E DE FORMAÇÃO DOCENTE

Conversar com as/os estudantes de artes visuais, em 2014, desencadeou reflexões sobre algumas possibilidades no processo de formação docente que repercutem no desenvolvimento de ações pedagógicas para questões de gênero e sexualidades. Entre elas, o compartilhamento de relatos de experiência no âmbito acadêmico como estratégia que favorece um processo crítico reflexivo, investigativo e pedagógico.

Conhecer as vivências de outras/os professoras/es e contar as próprias dificuldades e possíveis soluções gera oportunidades de discussão e reflexão crítica acerca da temática. Suelen comentou que, muitas vezes, a formação docente está baseada na transmissão de conhecimentos de profissionais *experts* para as/os estudantes da licenciatura e

que não tem muitas oportunidades de falar sobre o que está acontecendo em sua escola.

A formação do professorado poderia ser um processo reflexivo sobre as próprias ações em sala de aula, partindo de situações problema, daquilo que incomoda, perturba e inspira no dia a dia (IMBERNÓN, 2009). Professoras/es gerando e produzindo conhecimentos sobre suas práticas é uma estratégia significativa na formação docente. Imbernón (2009, p. 22) defende que a “capacidade do professorado de gerar conhecimento pedagógico mediante seu trabalho prático nas instituições educativas, o dotará de maior dignidade e autonomia profissional, já que lhe permite gerar inovações com seus colegas”.

Nesse caso, as/os licenciandas/os tem espaço para descrever suas experiências, contar suas histórias e opinar sobre as narrativas das/os demais. É possível que, ao participar deste tipo de processo reflexivo, promovam propostas semelhantes com suas/seus alunas/os. Se a/o professora/r se vê e atua como protagonista na construção de conhecimentos, provavelmente, promoverá protagonismo.

As situações narradas por Suelen e minha história com Eduardo originaram inquietações enquanto educadora e impulsionaram estudos sobre as possibilidades e os embates na formação docente para questões de gênero e sexualidades. A pesquisa provém, quase sempre, de uma “insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação” (BUJES, 2002, p. 14).

Ao relatar casos apareceram “Eduardos” e outras/os professoras/es que, como eu, questionavam práticas

educativas excludentes na escola e de não valorização das diferenças. As histórias contadas pelas/os estudantes que já exerciam docência em artes visuais foram pertinentes à pesquisa porque me ajudaram a ouvir, (re)contar e (re)significar ações que favoreciam a produção de subjetividades homogeneizadas. Neste contexto, eu poderia ser reproduzidora de discursos naturalizados sobre ser menina e menino e/ou agente que promove diferentes olhares.

Um viés de pesquisa narrativa está sendo construído à medida que narro e escuto situações de sala de aula inquietantes e provocativas. As trocas de relatos neste tipo de investigação ajudam a compreender “como práticas culturais, sociais e visuais marcam a trajetória e a subjetividade dos indivíduos, seus modos de perceber, interpretar e narrar. Preocupa-se, ainda, com a compreensão de como essas práticas configuram ideias, conceitos e representações” (MARTINS e TOURINHO, 2009, p.1-2).

Procuo confrontar e problematizar minhas próprias crenças e aprendizagens sobre questões de gênero e sexualidades e busco “tomar emprestado” as vivências dos outros, discuti-las e compará-las para uma compreensão sobre os sentidos da experiência humana de maneira mais profunda (VAN MANEN, 2003).

A formação docente, como um processo de envolvimento e autoconhecimento, supõe

indagar concepciones, representaciones, imágenes, etc.; así, como recuperar los recorridos personales, historias escolares y modos de aprender, construidos en interacción con los contextos sociales, que permiten analizar el propio devenir, desvelando huellas que han de transformarse en elementos estructurantes de la futura tarea docente. Es un camino hacia la problematización, no para resolver problemas sino para identificarlos (PARDIÑAS, 2010, p.19).

Escuto anseios que são os meus. Compartilho expectativas, fracassos, acertos e sentimentos de indignação. Seus relatos não são somente exemplos, mas, histórias de aprender. São narrativas “trânsitos de vida”. Ao contar casos sobre a escola, “sobre los aprendizajes de los alumnos, sobre las vicisitudes e incertidumbres escolares, sobre las estrategias de enseñanza que adoptan o los pensamientos que provocaron horas de trabajo escolar, los docentes hablan de sí mismos, de sus sueños y de su realizaciones” (PARDIÑAS, 2010, p.19).

Estou envolvida (apaixonada) pela ideia de ouvir as histórias daquelas/es que a tradição investigativa acadêmica e o processo de formação de professoras/es baseados em modelos de treinamento e atualização pedagógica, geralmente, não escutam. As vozes destas/es estudantes trazem fatos que se relacionam comigo.

Entre fatos estranhos, corriqueiros e coincidências entendi que minha formação como professora passa, necessariamente, pela escuta das situações que essas estudantes de artes visuais estão vivendo em sala de aula. E ainda, que questões de gênero, sexualidades, raça, etnia, condições sociais, gerações, novas tecnologias (entre tantos outros aspectos que constituem nossas identidades) não estão somente “atravessando” as salas de aula, mas, estão diretamente implicadas nas maneiras de ser, perceber e estar no mundo.

A ESCOLA COMO TERRENO DAS DIFERENÇAS

Encontramos “Eduardos” nas salas de aula e vivenciamos a efetivação de políticas públicas que afetam diretamente nossa profissionalização. Atingidas/os ou não por

essas questões estaremos sempre em uma arena de jogos de poder, disputando espaços e reconhecimento. Conteúdos formais e preestabelecidos, aplicação de técnicas e estudo de artistas renomados são práticas comuns no processo de formação pedagógica no ensino das artes visuais que, muitas vezes, não abarcam a complexidade das relações interpessoais.

Intencionada, Suelen pergunta “*o que é importante?*”? Faz uma colagem de artefatos culturais que ensinam e propõe pensar sobre o dia a dia das/os estudantes. Deixa claro que “bacon” é sinônimo de “vida” e que uma escola de sabores privilegia o diálogo e as vivências cotidianas. Demonstra, também, que o consolo de um ombro amigo faz parte de nossas aprendizagens e que livros, música, teatro, cinema e dança não se encaixam no relógio escolar e sua divisão por períodos de 50 minutos. Coloca em evidência a relação entre padrões de beleza física e as propagandas de cerveja veiculadas na contemporaneidade. Mostra alguns ensinamentos sobre ser mulher dividindo a cena entre Frida Kahlo e Mônica. Desconstrói imaginários sobre super-heróis e enaltece as aventuras da família *Simpsons*.

“*O que é importante?*” incomoda por ser um questionamento repleto de intenções e produção de sentidos de uma aluna em processo de formação docente que já não entende o ensino das artes visuais sem relação com a vida. A colagem também pode provocar pela invisibilidade de “Eduardos” e/ou pela busca das diferenças. Sem resposta evidente, a pergunta causa desconforto para quem promove aprendizagens na/pela diversidade.

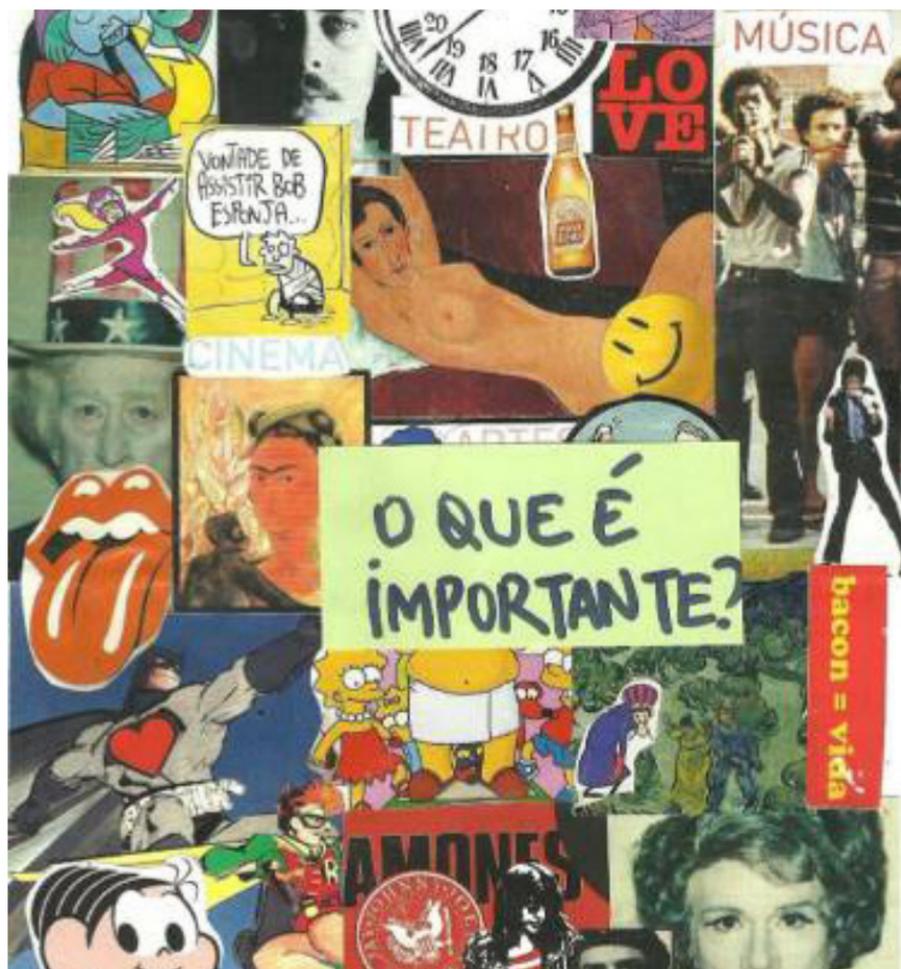


Imagem produzida por Suelen durante estágio obrigatório em artes visuais (2013)

A imagem dialoga com Saviani (2009, p. 149) porque este aponta preocupações com modelos de formação de professoras/es que se esgotam “na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar”.

O que tem sido discutido e realizado na formação das/os professoras/es em relação a diversidade cultural? Onde questões de raça, etnia, gênero e sexualidades tem entrado no processo de formação docente? “Será que se pode dizer que hoje, a discriminação, o silêncio e o segredo – especialmente em relação à diversidade sexual – estejam em processo de extinção ou, pelo menos, estejam recuando?” (LOURO, 2011, p. 65).

Pensar as relações escolares com Eduardo implica considerar o funcionamento de uma instituição que apresenta valores e objetivos consolidados e naturalizados. Ao falar de currículo escolar tenho como ponto de partida uma discussão que ultrapassa os documentos oficiais e grades curriculares. Falo de um currículo que, geralmente, privilegia conteúdos e que mantém rituais de disciplinarização do corpo para o alcance de atitudes e conhecimentos hegemônicos.

Ao procurar qualificação docente para os enfrentamentos que vivenciava no cotidiano da escola compreendi que “as questões em torno dos gêneros e das sexualidades não envolvem apenas conhecimento ou informação, mas envolvem valores e um posicionamento político diante da multiplicidade de formas de viver e de ser” (LOURO, 2011, p. 62).

No contexto da instituição escolar não via a valorização desta “multiplicidade de formas de viver e ser”, mas, entendia que poderia ser agente de problematização e reflexão crítica para a legitimação das diferenças. Passei a entendê-las como nomeações que ocorrem no interior de determinado grupo social e que são atribuídas a partir de posicionamentos que se tornam referência em determinado tempo e lugar, exercendo hegemonia perante os demais.

Valorizar as diferenças de Eduardo e exaltar suas

habilidades pessoais diante da turma poderia ser um passo importante, mas, mais do que isso, deveria questionar com as/os estudantes os posicionamentos reconhecidos como “normais”, as atitudes naturalizadas que, por serem “naturais”, não são colocadas em debate. A diferença não é somente uma identificação ou um dado a ser reconhecido nos sujeitos, mas, algo que evidencia a existência de referências hegemônicas.

O conceito de hegemonia é tratado como dinâmica de poder. Ao abordar um referencial hegemônico não busco aproximações com noções entre dominante/dominado ou hegemônico/subalterno. Invisto no termo como aspecto provisório, afinal, relações de poder são cambiantes, fluidas e constantemente negociadas (FOUCAULT, 2006). Na turma de Eduardo havia meninos e meninas que exerciam hegemonia buscando privilégios, superioridade, valorização e aceitação. Algumas/uns menosprezavam colegas e lançavam atitudes violentas e opressivas. No entanto, essa busca pela hegemonia era praticada por todas/os estudantes que, ora obtinham sucesso, ora aceitavam submeter-se.

Observo em diferentes âmbitos sociais que a diversidade sexual tem caracterizado as relações cotidianas e isso desestabiliza noções arraigadas e culturalmente reproduzidas sobre gênero e sexualidades. Modos de pensar as concepções de feminino e masculino, normalidade e anormalidade tem se transformado, pois a atualidade exige pensar em múltiplas maneiras de ver, ser e estar no mundo.

As verdades construídas pela heteronormatividade não são fixas e nem tampouco imutáveis. Mesmo assim, percebo que as instituições escolares resistem a outras maneiras de pensar e atuam na tentativa de consolidar práticas sexuais hegemônicas. Concordo com Louro (2007, p.

81) quando afirma que “não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais”.

A omissão ou silêncio dos/as educadoras/es em relação às discussões sobre gênero e sexualidades não significa que esses assuntos não estejam presentes na escola. Ao contrário, o ocultamento e o silenciamento são por si só a produção de gênero e sexualidades a partir de uma matriz heterossexual. A tarefa de desnaturalização das narrativas normativas ainda é problemática nas escolas.

A referência heterossexual prevalecia no imaginário destas/es estudantes, suas famílias, professoras e equipe pedagógica da escola. A heteronormatividade estava tão consolidada neste contexto que sua problematização/contestação não parecia fazer sentido. A identidade heterossexual é a referência, por isso, não precisaria ser colocada em debate porque está implícita, subentendida nas relações. Naquele momento e lugar Eduardo era o “outro” porque não se adequava ao ponto de referência, rompia regras e perturbava a ordem estabelecida. Assim como Louro (2011, p. 65) penso que “ninguém é, afinal, essencialmente diferente, ninguém é essencialmente o outro; a diferença é sempre constituída a partir de um dado lugar que se toma como centro e como referência”.

Eduardo recebeu marcas de seus colegas e rótulos das professoras. Era excluído do jogo de futebol dos meninos na hora do recreio, mas, criou seu espaço para brincar de faz de conta e não precisava brigar ou falar palavrões para provar sua masculinidade diante dos demais. A diferença sexual construída em Eduardo fixou-se como um adesivo, produziu marca anexada ao corpo. Sobre a diferença

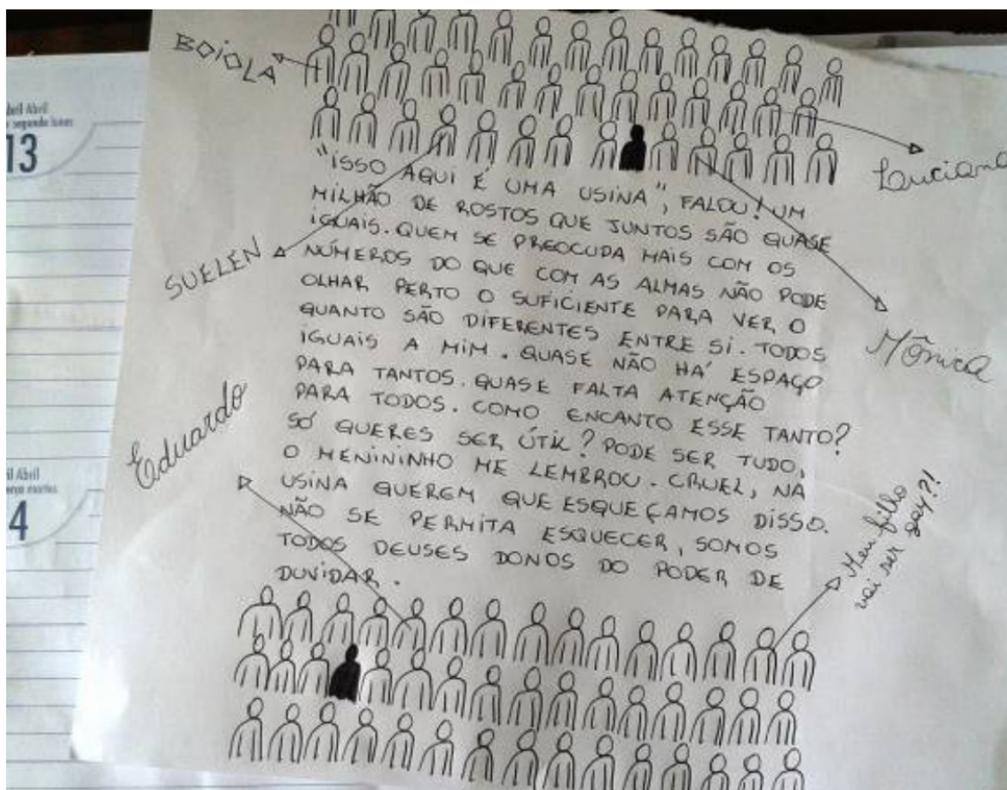
muitas vezes não chegamos a nos ver implicados com ela; acreditamos que não temos nada a ver com isso, que nada fizemos ou nada fazemos para que ela exista. E, inconsequentemente, repetimos ou ecoamos as marcações. Assumimos, irrefletidamente, a naturalização das diferenças. E esse é um modo eficiente de ocultar ou de silenciar as relações de poder que as constituem (LOURO, 2011, p. 65).

Interessou-me naquele momento não evidenciar a suposta diferença de Eduardo, mas, romper, perturbar, abalar as convicções presentes na turma. A brecha curricular que encontrei foi introduzir, gradativamente, personagens e contos infantis que não atendiam a padrões heteronormativos. A intenção era afirmar e legitimar discursos alternativos que, por contarem outras histórias, romperiam com a naturalidade das narrativas hegemônicas e dominantes (CORAZZA, 2001).

O currículo escolar é um campo implicado por relações de poder. Eu estava imersa em um jogo de produção e consolidação de determinados discursos e concretização de políticas de identidade, sendo que “quem tem a força nessa política impõe ao mundo suas representações, o universo simbólico de sua cultura particular. Procuo mostrar, também, o currículo escolar como um dos mecanismos que compõem o caminho que nos torna o que somos” (COSTA, 2005, p. 38).

Como, onde e quem tem prestígio ou credibilidade para narrar suas histórias? Discursos heteronormativos, de tão comuns, passam a não ser questionados e se tornam verdades absolutas. Constroem maneiras de olhar, pensar e conviver. Marginalizaram Eduardo porque ele não atendia os valores esperados/fabricados para um menino. Apontaram as diferenças porque estas foram colocadas em

relação aos padrões estabelecidos. Onde estavam as narrativas de Eduardo nesse contexto? Quem poderia dizer que ele estava agindo fora das práticas corporais esperadas? Quem falou sobre Eduardo e suas relações com colegas e escola? Onde estavam (estão) as histórias de outros "Eduardos"? Quais personagens da mídia televisiva, desenhos animados, telenovelas, publicidade (...) que legitimam padrões não heteronormativos?



ENVOLVIMENTO! CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha história com Eduardo e os relatos de Suelen não são novidade no campo de estudos de gênero e sexualidades. São rotineiros, provocam empatia e despertam recordações semelhantes. Evidenciam a necessidade de uma instituição educativa preocupada não somente com conteúdos e aspectos formais de ensino, mas, com o cotidiano e as relações interpessoais.

Viver as diferenças dentro da escola não implica somente respeito, mas, envolvimento, valorização e legitimação. Por que não “pensar o currículo por meio de suas bifurcações? Por que não experimentar no currículo o jogo da diferença? Por que não pensar o currículo por meio dos seus vazamentos, escapes, suas linhas de fugas, distorções e variações?” (PARAÍSO, 2010, p. 588).

Para finalizar proponho pensar outra imagem produzida por Suelen durante estágio obrigatório em artes visuais (com algumas interferências) e a reflexão de Paraíso (2010, p. 594) acerca dos processos de “desmontagem” dos currículos:

Para ver e sentir a diferença proliferar, então, é preciso pensar em multiplicidades: afinal, se um código de currículo funciona é porque, uma professora que é uma das codificadoras de um currículo, faz parte de uma multidão, de uma matilha curricular. Para operar por multiplicidade, um currículo é despojado de qualquer significação, já que não se forma a não ser no processo de anulação dos referentes. Isso porque a energia provém do processo de desmontagem de todos os modelos de currículos já incorporados (PARAÍSO, 2010, p. 594).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 11-34.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. n.17, 2001, p. 100-114.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa V. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidades e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 4, 2011, p. 1-6.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Pesquisa narrativa: concepções, práticas e indagações. In: Anais do II Congresso de Educação, Arte e Cultura -CEAC. Santa Maria: 2009. p. 1-12.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n.140, 2010, p. 587-604.

PARDIÑAS, Maria Jesus Agra. Topografía crítica: el hacer docente y sus lugares. In: EÇA, Teresa Torres Pereira; PARDIÑAS, Maria Jesus Agra; MARTÍNEZ, Cristina Trigo; PIMENTEL, Lúcia Gouvêa (Orgs.). **Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos**. EDIÇÃO: APECV (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual), Porto: Portugal, 2010, p. 18-35.

PIMENTA, S.G; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAN MANEN, M. Investigar la experiência tal como la vivimos. In: **Investigación educativa y experiencia vivida**. Barcelona: Idea Books, 2003, p. 71-92.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

IDENTIDADE, POLÍTICA, ARTE E EDUCAÇÃO: CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS. UM ESTUDO DE CASO

Madalena Zaccara*
Paulo Cesar Geglio**

As novas tecnologias da informação estão “integrando” o mundo, praticamente não há mais cidades ou povoados isolados. Dessa forma, novas relações entre economia, política e sociedade se estabelecem em um tempo feito de fluxos globais de riqueza, de poder e de imagens¹. Com uma produção de bens e serviços baseada na informação globalizada, nações e culturas tornam-se polos interdependentes, nas quais as tecnologias da informação exercem um forte impacto sobre as populações. As megacidades, que

1 CASTELLS Manuel citado por RAMOS Abílio, Maria Inês. *Globalização: características mais importantes* in http://www.fsma.edu.br/visoes/ed03/3ed_artigo1.pdf

articulam a economia global, conectam as redes informatizadas e concentram poder que ecoa em regiões anteriormente isoladas dos grandes centros mundiais.

Trata-se de um momento da história humana sem precedentes, em que a sociedade vive embasada na comunicação de massa e toda informação política, histórica ou cultural é consumida de maneira igual pelas pessoas. As imagens, informações, fatos e gestos são uniformizados e contribuem para a banalização e a superficialidade de um viver baseado na repetição de dados captados e assimilados pelos zumbis nos quais nos transformamos.

Nesse novo mundo globalizado, com relações mediadas pela tecnologia, o mercado do consumo dita as regras e como forma de controle ele exerce o poder subjetivo da

- * Madalena Zaccara possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), bacharelado em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) mestrado (DEA) em História e Civilizações - Université Toulouse II, Toulouse, França e doutorado em História da Arte - Université Toulouse II, também em Toulouse, França, como bolsista Capes. Tem pós-doutorado pela Escola de Belas Artes da Universidade de Porto, Portugal, também como bolsista Capes. Atualmente é professor Associado III da Universidade Federal de Pernambuco. Ensina no Programa Associado de Pós Graduação em Artes Visuais UFPE-UFPB. Lidera o grupo de pesquisa “Arte, Cultura e Memória” que se volta para a pesquisa da História e Teoria das Artes Visuais no Brasil com ênfase para o Nordeste. Atua principalmente nos seguintes temas: História da Arte e Crítica de Arte. É membro da Associação Nacional dos Pesquisadores de Artes Plásticas (ANPAP), da FAEB (Federação dos Arte Educadores Brasileiros) e do Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade I2ADS (Porto, Portugal). É representante da ANPAP em Pernambuco. Tem vários livros, capítulos de livros e artigos publicados. Endereço eletrônico: madazaccara@gmail.com
- * Paulo César Geglío possui graduação em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP), Mestrado e Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Atualmente é professor Adjunto III da Universidade Federal Paraíba (UFPB). Atua como professor colaborador no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). É líder do grupo de pesquisa Ensino de Ciências Naturais, vice-líder do grupo de pesquisa formação docente do Centro de Educação da UFPB e membro do grupo de pesquisa Grecomvida da UEPB.

manipulação com o qual opera o estilhaçamento das identidades, fundindo seus fragmentos em um todo conceitual, em que os critérios de importância do indivíduo e das sociedades estão ligados à sua capacidade de gerar e consumir. Nesse processo, aqueles que fogem a esta regra são descartados a partir do momento em que não correspondem às necessidades que regulam essa lógica do mundo globalizado.

Esta capacidade midiática de condicionar em grande escala, segundo Lipovetsky², gera fenômenos comportamentais e emoções similares que podem ser exemplificados no fato de que mesmo os gestos mais cotidianos tendem a homogeneizar-se. Outro aspecto a observar, nestes espaços em transformação, é a diáspora que move contingentes populacionais de uma parte do globo para outra. Nessa reorganização das populações em grande escala, transformam-se ou desaparecem os modelos de identidade cultural.

Para Stuart Hall³, alguns supõem que o conceito de identidade cultural faça parte de uma “segunda natureza” nossa fixada a partir da genética. Essa natureza seria, portanto, impermeável às mudanças como locais de residência em um planeta globalizado. Para Hall⁴, entretanto, “a identidade é realmente algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”. Seria, portanto, um processo em andamento e não um fato concluído.

A identidade é tecida nas condições de existência de cada indivíduo, isso inclui a posição que ele ocupa em um

2 LIPOVETSKY, Gilles. *Metamorfoses da cultura liberal: ética, mídia e empresa*. Porto Alegre, Sulina, 2004.

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

4 HALL, Stuart. *Op. Cit.* 2006. P. 38.

determinado grupo social, sua história e suas circunstâncias de vida. Identidade é identificar-se, saber-se, perceber-se, em relação a alguma coisa, alguém ou grupo, mas também é diferenciar-se. A identidade se revela na capacidade de diferenciação entre os indivíduos, o que ocorre no processo de compartilhar características com um grupo e opor-se a ele. Compartilhamos com um grupo de pertencimento a cultura, valores e hábitos morais, mas também nos distinguimos como único dentro do grupo.

De acordo com Dubar⁵, em uma interpretação sociológica, a identidade não é sinônimo de algo que permanece idêntico, mas uma forma humana contingencial. É o resultado de uma dupla operação, a generalização e a diferenciação do indivíduo. Na generalização, ele se identifica e se reconhece como pertencente a um grupo, uma cultura, uma história. A segunda é aquela que marca sua singularidade, seu eu no grupo de comuns. Assim, segundo o autor, vivemos um paradoxo identitário, pois o que há de único é o que compartilhamos, e não há, nessa perspectiva, identidade sem alteridade.

Sobre a concepção de identidade como processo de compartilhamento e diferenciação, Elias⁶ usa as expressões identidade-nós e identidade-eu. Para o autor, a identidade de cada pessoa comporta um pouco da sociedade que ele habita, uma vez que a identidade-nós representa o coletivo. “A identidade da pessoa em desenvolvimento repousa, acima de tudo, no fato de que cada fase posterior emerge de uma fase anterior, numa sequência ininterrupta [...]”.

5 DUBAR, Claude. *A crise das identidades*. A interpretação de uma mutação. São Paulo: Edusp, 2009.

6 NORBERT, Elias. *Sociedade dos indivíduos*. São Paulo: Zahar, 1994, p. 142.

Nós somos antes de tudo de um lugar, diz Maffesoli ⁷. De um lugar que está acima de nós, que nos transcende e cuja forma nos forma. De um lugar que é constituído de sedimentações sucessivas e que guarda a marca das gerações e dos mitos.

ARTE, POLÍTICA E EDUCAÇÃO COMO FORMA DE RESISTÊNCIA

La subversion la plus profonde ne consiste forcément pas a dire ce qui choque l'opinion, la loi, la police, mais à inventer un discours paradoxal⁸.

Para Milton Santos, na contemporaneidade, existem dois comportamentos políticos: a política dos de cima e a política dos de baixo. A política dos de cima faz referência direta às “questões das grandes empresas e do aparelho do Estado”, enquanto que a política dos “de baixo”⁹ carece de novas ideias e de novos projetos e da possibilidade de concretiza-los.

Para Bauman¹⁰ o poder e a política ocupam espaços diferentes: “o espaço físico, geográfico, continua sendo a casa da política, enquanto que o capital e a informação habitam o ciberespaço, no qual o espaço físico é abolido ou neutralizado”. É o espaço onde se faz mais presente o poder.

Em um espaço centrado na hegemonia econômica e cultural, processa-se um aliciamento conceitual apoiado

7 MAFFESOLI, Michel . *Eloge de la raison sensible*. Paris : La table Rond, 2005

8 BARTHES, Roland citado por Michel Maffesoli in *Eloge de la raison sensible*. Paris : La table Rond, 2005. P.15.

9 SANTOS, Milton. *O País distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania*. São Paulo: Publifolha, 2002.

10 BAUMAN, Zygmunt. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Zahar Editora. 2000. p.124.

na força das novas mídias, na diluição das fronteiras, na sedução da novidade, no fugidio, no efêmero que têm como caixa de ressonância os centros periféricos. Dentro dessa relação centro/periferia, um modelo mais forte, inserido em um contexto com características hierárquicas definidas por relações de poder, incide sobre o outro deixando-lhe poucas alternativas de sobrevivência.

Essa relação cultural capitaneada pelo poder econômico encontra seu ápice no que Adorno¹¹ denominou de indústria cultural, na qual o indivíduo se torna ser ilusório em função da padronização do modo de produção e pela sua incondicionalidade identitária com o universal.

A história da relação entre arte e política aparece sempre ao longo de sua existência. Serviu a religiões ou estados, passando sua mensagem em incontáveis situações no tempo e no espaço. A arte arrasta sempre a magia na sua sombra, o encanto do enigmático, a inquietação das mentes insubmissas, a incompletude do estabelecido, a procura da transcendência, a vontade de superação do conseguido. Em si, isso se constitui em um alento nesse mundo de pouca esperança. O artista pode abrir caminhos, resistindo e isolando-se do ruído circundante e gerar novas propostas e ressonâncias.

A arte é aquilo que resiste segundo Deleuze¹². Para Jacques Rancière¹³ ela é um agente transformador pela sua capacidade de reconfigurar o sensível. Rancière¹⁴ reforça

11 ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

12 DELEUZE, Gilles. O ato da criação. A obra de arte não é um instrumento de comunicação in *Folha de São Paulo*, São Paulo 27 de junho de 1999.

13 RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Editora 34, 2009.

14 RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Editora 34, 2009. p.26.

que é a partir “do recorte sensível do comum, da comunidade, das formas de sua visibilidade e de sua disposição, que se coloca a questão da relação estética/política”. Esse olhar priorizaria a noção de envolvimento em relação ao desenvolvimento.

Diz Michel Maffesoli, no prefácio de seu livro *Éloge de la raison sensible*, que “no momento em que a mercantilização parece se impor” é necessário “a audácia de um pensamento meditativo no lugar de um calculador”. Portanto, pensar diverso, investir no sensível, pode fazer diferença.

Para Nicolas Bourriaud¹⁵ cabe ao artista a tarefa de “devolver concretude ao que se furta à nossa vida” o que ele faria rompendo com a lógica da sociedade do espetáculo, com a escala diluidora da globalização e tentando reconstruir e restituir fé a um mundo cuja dominação cultural pelo capitalismo avançado conduz a um cotidiano transformado em um produto de consumo. Trata-se de uma estética que se pauta em função das relações inter-humanas que elas figuram, produzem ou criam. O mundo da arte e da vida está cada vez mais fundido e a estética, como ciência do sensível, está em consonância com esse novo olhar.

Para ele, a possibilidade desta arte relacional “uma arte que toma como horizonte teórico a esfera das relações humanas e seu contexto social mais do que a afirmação de um espaço simbólico autônomo e privado¹⁶” atende aos objetivos estéticos, culturais e políticos postulados pela contemporaneidade e estaria contribuindo para a preparação de um mundo futuro. Pressente-se já, através do seu pensamento, a necessidade de retomada de uma política ligada a uma transformação estética, ou como quer Carlos Vidal

15 BOURRIAUD, Nicolas. *Pós-produção. Como a arte programa o mundo contemporâneo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.p.31.

16 BOURRIAUD Nicolas. *Op. Cit.* 2009. p.19.

“uma refundação da linguagem estética que ultrapasse a fatalidade do triunfo da industrialização do pensamento¹⁷”.

A arte contemporânea desenvolveria, portanto, um projeto político quando se empenha, por exemplo, em investir e problematizar as esferas das relações humanas. Essa condição corresponde, hoje, a iniciativa de artistas que mergulham no campo ampliado da criatividade, onde o caráter político é relacionado ao fato de uma integração do trabalho artístico com a vida.

O trabalho da arte, nas suas novas formas, ultrapassou a antiga produção de objetos destinados a serem vistos e consumidos e investiu em novos horizontes que funcionam ora como mapas que orientam seu movimento, ora como motor de um desejo de caminhar novamente em busca de um ideal.

A liberdade conceitual, imaginativa e perceptiva das práticas artísticas que envolvem a política pode abrigar um sonho para além das servidões e uma promessa de reconciliação com o humano em sua expressão maior. Sua proposta encontra-se para além das múltiplas grades com as quais o capital burocratiza e regula a arte incidindo em sua produção.

Para a concretização desta possibilidade, desta nova práxis, o envolvimento do artista, segundo Jose Carlos de Paiva e Silva, deve procurar modelos que ultrapassem as fragilidades e invistam nas possibilidades utópicas do mundo contemporâneo, “em contextos sociais precisos, onde se promoveu uma aproximação epidérmica¹⁸”.

Tomando-se o cotidiano como base “pode-se criar diferentes versões da realidade”, afirma Bourriaud¹⁹. Nestas

17 VIDAL Carlos. *Definição da arte política*. Lisboa: Fenda, 1997.p 22.

18 PAIVA, Jose Carlos de. *ARTE/desenvolvimento*. Tese de doutoramento defendida junto a Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto sob a orientação do Professor Pintor Mário Bismarck. Porto. 2009.p.53

19 BOURRIAUD, Nicolas. *Pós-produção*. Como a arte programa o mundo contemporâneo. São Paulo: Martins Fontes, 2009.p.83.

condições, a arte se apresentaria “como uma mesa de montagem alternativa que perturba, reorganiza ou insere as formas sociais²⁰”. Caberia ao artista desprogramar a realidade para reprogramar uma estética que se pautaria em função das relações inter-humanas. Uma estética que contemple o “outro” legitimando-o. O mundo da arte e da vida estaria, então, de fato, cada vez mais fundido e a estética, como ciência do sensível, em consonância com esse novo olhar.

Conduzidos pelos artistas, os indivíduos seriam impulsionados a lutar por um ser melhor, um ser que se interessaria pelos outros, um ser coletivo, um ser político. Essas reivindicações se concretizariam a partir de uma transformação radical que englobaria a própria maneira de conceber a arte, bem como o questionamento das estruturas políticas e econômicas que, em primeira instância, assegurariam a ordem dos fatos e acontecimentos por meio de micro estratégias que desarticulariam, mesmo que temporariamente, os hábitos arraigados das múltiplas culturas, inclusive as hegemônicas.

Nesse enfrentamento à monocultura ou indústria da arte, a educação, sobretudo a escolar, exerce um papel de fundamental importância. A educação é uma prática permeada por elementos culturais, e a escola se legitima como espaço de difusão das culturas, uma vez que a sua principal característica é trabalhar com a diversidade. Assim, ao falarmos de cultura na escola, não estamos nos referindo à monocultura hegemonicamente estabelecida na sociedade, ou tão somente dela. Reportamo-nos às diversas manifestações que não se constituem um fenômeno de consumo, nos referimos às práticas cultuadas por comunidades e grupos particulares, em suas manifestações históricas,

à cultura que, segundo Marcuse²¹, diz respeito aos valores da alma, não a cultura de massa, ou indústria cultural, difundida pelo poder econômico, e que é consumida, muitas vezes, sem a consciência de sua gênese ou significado. Segundo a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, promulgada pela UNESCO²²

[...] a cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças.

Indubitavelmente, existe uma relação intrínseca entre educação e cultura, tanto no que se refere à educação geral, como no âmbito escolar “[...] é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe, segundo Forquin²³ “[...] a transmissão, a aquisição de alguma coisa [...]”. No que se refere à cultura, no contexto escolar, o autor considera que se trata de um “[...] patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituídos ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular [...]”. Sobre essa cultura, a escola atua de maneira a divulgá-la, socializá-la. Não obstante, não se trata de uma cultura, mas de culturas, então a escola atua na promoção do uno e do múltiplo, na possibilidade do florescimento da subjetividade na diversidade. É nessa síntese dialética, que ela contribui para a formação da identidade cidadã e para a

21 MARCUSE, Herbert. *Cultura e sociedade*. vol.1. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

22 Unesco. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. s/l: UNESCO, 2002. Disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em 20 mar. 2015, p.2.

23 FORQUIN, Jean C. *Escola e Cultura, as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1993, p.10-12.

promoção da cultura como manifestação social. Para isso, a escola deve ser entendida como um ambiente intercultural, uma vez que congrega indivíduos oriundos de diferentes etnias e culturas que se relacionam em um processo recíproco de influência.

Considerando a diversa característica compósita do Brasil, que se configura como país multicultural e multiétnico, a escola, como espaço de transmissão de cultura e valores, deve estar atenta às diferentes manifestações culturais. Não obstante, apesar da existência de legislação que assegura o ensino e as práticas de valores e culturas variadas, a escola ainda opera por meio da monocultura baseada no eurocentrismo. Os fatos históricos e a datas comemorativas que prevalecem no ambiente escolar ainda são aqueles que denotam uma perspectiva de cultura única. A escola precisa assumir, de fato, sua identidade multicultural, mas isso não se faz somente com a inserção de conteúdos curriculares.

Não se trata somente de incluir no currículo conteúdos históricos e geográficos que marcam as lutas e conquistas de um povo ou cultura. Eles são importantes, claro, mas não são suficientes se não forem assumidos como elementos constitutivos da identidade dos alunos. Para isso, é preciso consciência étnica e cultura. Tanto a escola, por meio dos processos de gestão, como os professores, necessitam assumir uma postura multicultural. “Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver [...]” (UNESCO, 2002, p. 3). Com essa perspectiva, a escola deve promover a constante interação multicultural, por meio de

ações que efetivamente expressem as especificidades étnicas e culturais existentes na sociedade.

Quando nos referimos à escola, não estamos pensando em um lugar abstrato, cuja existência transcende seus atores e suas práticas, ao contrário, nos reportamos a um espaço que se legitima exatamente em função das ações especificamente elaboradas e desenvolvidas por seus sujeitos. As práticas pedagógicas, a concentração humana e a socialização das culturas e das identidades são realizadas pelas pessoas que a frequentam, assim a escola é feita por e para sua comunidade, ela é feita para realizar a vida, não para preparar-se para ela. Segundo Severino²⁴ “a existência humana se tece pela ação e pelo conjunto das atividades práticas que os homens desenvolvem na concretude espaço-temporal [...]”. Nessa perspectiva, nos questionamos sobre o sentido da escola ignorar aquilo que é próprio aos seus integrantes, sua cultura e sua origem. Nossa hipótese explicativa para esse fato, parte do entendimento de que, em primeiro lugar, a cultura de massa ou hegemônica possui um forte apelo de consumo na sociedade abarcando também a escola. Em segundo lugar, é preciso considerar que os longos anos de educação cultural baseada no predomínio eurocêntrico não são desconstruídos de um momento para outro, por força legal, uma vez que estão presentes no imaginário social.

Não estamos, deliberadamente, afirmando que a cultura e a explicação sobre a edificação da sociedade sob o ponto de vista eurocêntrico devem ser anuladas em privilégio de outras, muito menos que devemos nos vender as iniciativas do entretenimento do mundo econômico. Argumentamos a favor do alargamento das explicações e

24 Severino, Antônio J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'água, 2002, p. 44.

manifestações culturais e artísticas para comportar a presença de outros grupos, culturas e etnias que compõem a sociedade e que possibilitaria uma melhor compreensão da sociedade brasileira. Não obstante, ressaltamos que isso não se limita ao aspecto legal do currículo, mas abrange a consciência identitária e de pertencimento de professores e alunos.

Considerar a educação ou a escola como ato ou espaço de resistência, não significa fazer delas trincheiras de batalha contra a indústria cultural ou contra a cultura hegemônica. Não podemos ignorar que esse tipo de cultura exerce atração popular e, portanto, desconsiderá-la ou contrapor-se deliberadamente a ela seria ingenuidade pedagógica. Assim, admitir sua existência e poder atrativo é parte do trabalho de desmistificação que ela apresenta. A educação libertária proposta por Freire²⁵ se funda justamente na ideia de conscientização situacional do sujeito, o que pressupõe o (re) conhecimento daquilo que o oprime.

Quanto mais dinâmica uma época na gestação de seus temas próprios, tanto mais terá o homem de usar, como salienta Barbu, 'cada vez mais funções intelectuais e cada vez menos funções puramente instintivas e emocionais'. Exatamente porque, só na medida em que se prepare para esta captação, é que poderá interferir, ao invés de ser simples espectador, acomodado às prescrições alheias que, dolorosamente, ainda julga serem opções suas²⁶.

Esse excerto revela a necessidade que a escola e o professor, na condição de artista ou de intelectual, deverão imprimir na tarefa de fazer com que a cultura identitária dos grupos, da nação, não se perca na cultura globalizada.

25 FREIRE, Paulo. *Educação com prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

26 Freire, Paulo. *Op Cit*, p. 44

Dentro desse contexto, que contempla arte e educação como veículos de transformação social, o ensino de arte nas escolas incentiva a criatividade, facilita o processo de aprendizagem e prepara melhor os alunos para enfrentar o mundo. A arte desenvolve a cognição, a capacidade de aprender e possibilita que os indivíduos estabeleçam um comportamento mental que os leva à comparação e à comunicação lendo mais facilmente, portanto, o mundo em que vive. Como instrumento de renovação ou preservação cultural o ensino da arte é anticonformista e multicultural no lidar com grupos distintos que têm particularidades culturais diferentes, seja pelo credo, raça, gênero, poder econômico ou por outra distinção.

CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS: A EDUCAÇÃO E A ARTE COMO INSTRUMENTOS DE LIBERTAÇÃO ATRAVÉS DO CONCEITO DE PERTENCIMENTO

Como professora, fazer educação naquela conjuntura e com as condições disponíveis era reinventar o exercício do magistério, pois a tarefa não era apenas de fazer com que as pessoas tivessem acesso aos conhecimentos, era também investir para que elas acreditassem nos seus saberes e na sua cultura e os colocassem à disposição das novas gerações²⁷.

É muito chão e muito sol até chegarmos à comunidade Conceição das Crioulas. E com guia local, pois provavelmente não teríamos encontrado seu caminho nas bifurcações da estrada de terra poeirenta e uniforme. Na rota, não dá para não pensar na história oral daquele povo que

27 SILVA, Gilvania Maria. Meus primeiros passos na busca de pertencer a Conceição das Crioulas in CARRION, Dirce (coord.) *Olhares Cruzados, Brasil Etiópia. Kembata, Conceição das Crioulas*. São Paulo: Editora Reflexo, 2013.

iríamos encontrar pela primeira vez fora dos textos, em sua realidade cotidiana, ou esquecer como deve ter sido difícil chegar ali (e se estabelecer), no século XIX, para as fundadoras, as seis negras livres que desbravaram a região, trabalharam intensamente no cultivo, fiação e venda do algodão e conseguiram comprar as três léguas de terra que inicialmente arrendaram.

As informações sobre as comunidades quilombolas constituídas a partir do século XIX nos dizem que elas aconteceram em três situações: provenientes de comunidades quilombolas já existentes; de fazendas que ainda mantinham trabalho quase escravo mesmo depois da abolição e dos remanescentes fugitivos de Canudos²⁸. Supomos que as fundadoras foram provenientes da segunda situação, onde “trabalhava-se arduamente por um prato de comida, as condições de moradia e de trabalho continuavam deploráveis e as expectativas de emancipação das pessoas inviabilizadas²⁹”.

Foi naquele contexto de incertezas que as ancestrais das mulheres que nos receberam, um século e algumas décadas depois, chegaram à área onde hoje a artesã e agricultora Valdeci Maria da Silva Oliveira juntamente com uma maioria significativa de mulheres conduz os rumos da comunidade através da Associação Quilombola de Conceição das Crioulas (AQCC).

Para o visitante, pesquisador, o convite franco de hospedagem, o suco recém-feito, o doce de umbu. Mas, também a pergunta rápida e direta: “a que veio?” E após a explicação, o inevitável: “e o que vai gerar para a comunidade”?

28 ARARIPE, André; NASCIMENTO Erika (org) *Sertão Quilombola: a formação dos quilombos no sertão pernambucano*. Recife: Publicação do Centro Cultural Luiz Freire. Governo do estado de Pernambuco, 2008.

29 ARARIPE, André; NASCIMENTO Erika (org). *Op. Cit.* P. 9.

A luta pelos direitos e conquistas, comuns a todos, vem à tona logo ao primeiro contato com aquele que ali chega: o estrangeiro. O interesse pelos interesses comunitários é um apelo constante, fruto das muitas batalhas que foram silenciadas pelas condições adversas do “lá fora” e por uma realidade que mantinha os habitantes como uma reserva de mão de obra barata e de voto controlado para as cidades mais próximas. Uma vez explicadas e compreendidas as intenções dos pesquisadores, vem rápido o sorriso e os doces. Não se tem muito tempo para conversas inúteis.

Politizadas, essas descendentes das crioulas ancestrais, apostaram, e ainda apostam, na identidade e na educação como passaporte para um futuro melhor. Afinal, durante muito tempo “estudar era apenas um sonho que na maioria das vezes ficava no meio do caminho, não se tornava realidade pela falta de condições necessárias”, e esses “sonhos foram interrompidos por gerações seguidas³⁰”.

Além da luta pelo futuro, os conflitos pela posse da terra do passado e do presente marcaram, e ainda marcam Conceição das Crioulas. Historicamente, em tempos mais remotos teve lugar a Guerra dos Urias, na qual a comunidade enfrentou brancos apoiados por fazendeiros e a Guerra dos Revoltosos que obedeceu aos mesmos padrões³¹. Esses conflitos, de certa forma, ainda perduram na atualidade naquele espaço geográfico que faz divisa com o território indígena pertencente à tribo Atikum, com a qual a comunidade interage e miscigena-se. Só há bem pouco tempo, por exemplo, a comunidade foi reintegrada

30 SILVA, Gilvania Maria. Meus primeiros passos na busca de pertencer a Conceição das Crioulas in CARRION, Dirce (coord.) *Olhares Cruzados, Brasil Etiópia. Kembata, Conceição das Crioulas*. São Paulo: Editora Reflexo, 2013, p. 45.

31 Crioulas Vídeo in *ID10: com 10 anos o Identities esclarece-se e dá-se a conhecer*. Porto: Gesto, 2007.

na posse de uma faixa de terra que estava nas mãos de um fazendeiro. A antiga sede da fazenda já foi incorporada aos planos comunitários. Servirá de apoio para os visitantes.

Dentre as comunidades quilombolas de Pernambuco, Conceição das Crioulas destaca-se por seu pioneirismo na articulação, organização e mobilização das lutas travadas pela posse e manutenção da terra, bem como pela constituição de uma marca de identidade. Esse quilombo, fundado por mulheres, ainda as tem como protagonistas das conquistas comunitárias e, a partir da renúncia aos padrões discriminatórios com relação ao gênero, que existem em todas as regiões do mundo a comunidade, vai traçando sua trajetória.

Para Márcia Jucilene do Nascimento, graduada em Letras e com Especialização em Ensino de Língua Portuguesa, diretora de escola e membro atuante da comunidade, “quilombo é sinônimo de coragem, resistência e luta constante para conseguir a liberdade” e a história de Conceição das Crioulas conduz a afirmação “este é o meu lugar, a minha vida é aqui, a nossa história é esta³²”.

No ano 2000 foi fundada a Associação Quilombola de Conceição das Crioulas (AQCC), representada por membros da comunidade e dos sítios vizinhos. Seu objetivo maior era a luta por seus direitos, manutenção da sua identidade, educação acessível para todos e pela reintegração na posse da terra invadida por fazendeiros. Finalmente isso aconteceu no dia vinte e dois de setembro de 2014, um dia histórico para a comunidade. Nesta data foram entregues pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) três títulos de domínio de cinco imóveis rurais que estavam dentro do território quilombola. Com

este ato, que visa assegurar direitos históricos e garantir segurança jurídica quanto à situação fundiária, aproximadamente 898 hectares passaram a compor efetivamente o patrimônio coletivo da comunidade, beneficiando 750 famílias.

A conquista da posse definitiva de suas terras é, porém, como enfatizamos, apenas um dos objetivos da comunidade. Identidade e educação são as metas principais e agregadoras para ela. A partir de uma realidade onde, há poucas décadas, não havia qualquer política de apoio ou acessibilidade à educação, transformar o contexto significou resistência e libertação. Com a educação a memória poderia ser preservada, levando-se em conta a fatalidade do apagamento de uma história oral no universo comunicacional contemporâneo em transformação e expansão.

Para Gilvania Maria da Silva, - membro fundador da Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas (CONAQ), mestre em Políticas Públicas e Gestão, representante política da comunidade, descendente das crioulas e que viveu parte de sua formação “sem saber quem eram as crioulas”, já tendo exercido o cargo de vereadora - o pensamento do Movimento Negro Brasileiro foi fundamental para a construção e preservação identitária da comunidade que estava no mesmo patamar de conquistas tais como saúde e educação. Em suas palavras:

(...) Conceição das Crioulas deu passos em duas direções: acesso à educação e a contínua busca por autonomia em relação ao currículo. O capital social e organizativo, sobretudo da juventude, e a forma de organização da comunidade, herança das crioulas que lutaram para se tornarem autônomas, sustentava o processo de auto-definição da comunidade quilombola³³.

33 SILVA, Gilvania Maria. Meus primeiros passos na busca de pertencer a Conceição das Crioulas in CARRION, Dirce(coord.) *Olhares Cruzados, Brasil*

A experiência educacional de Conceição das Crioulas é considerada referência para o movimento quilombola e outras organizações que trabalham com educação. A comunidade construiu um projeto de educação específica e diferenciada, que trabalha com uma concepção na qual os valores, a cultura, os costumes, as tradições, a sabedoria das pessoas mais velhas e a história dos antepassados fazem parte do processo, bem como a consciência do papel da mulher nas suas conquistas.

Para a professora Maria Erludes da Silva, tudo começou com as mulheres fundadoras. Uma história de mulheres e de suas lutas. Vender algodão para comprar a terra, lutar para manter a identidade pela educação, são formas de afirmação também de gênero “porque a gente enquanto mulher já se esforçou demais para ser livre, ter a nossa própria autonomia³⁴”. Essa autonomia reflete-se no dia a dia da comunidade. Observamos o olhar feminino desde a participação ativa nas reuniões comunitárias da Associação (AQCC), até os cuidados com as crianças.

A consciência da sua história e da necessidade de preservação está presente não só no currículo escolar em que até o ensino da arte, em implantação no currículo das escolas, parte da consciência glocal, mas também na oferta do alimento feito com recursos locais, na preservação das tradições da hospitalidade nordestina e no respeito ainda mantido às tradições orais contadas, que acrescenta familiaridade e identidade em relação aos fatos históricos, pois, afinal, como diz Dona Liosa, com 75 anos e habitante da comunidade: “da história de Conceição das Crioulas eu sei

Etiópia. Kembata, Conceição das Crioulas. São Paulo: Editora Reflexo, 2013. P. 47.

34 SILVA, Maria Erludes da. In CARRION, Dirce(coord.)*Op. Cit.* 2013. P. 62.

o que a minha vó contava. Vem da época dos navios que atravessavam os mares e traziam as pessoas da África³⁵”.

Nessa busca de identidade e educação, a arte encontra seu nicho como agente de transformação. Identidade e memória são indissociáveis. A memória, em um processo histórico-dialético, ao mesmo tempo em que nos modela, é também modelada por nós. Isso resume a relação entre memória e identidade: elas se conjugam e se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa. A arte contemporânea traz uma relação nova entre ela e o mundo. Através desse novo olhar a memória, a identidade e a realidade transformam-se em objetivos de investigação, em meio a tantos outros.

O Movimento Intercultural Identidades, coletivo de alunos e professores de artes visuais, com raízes na cidade do Porto (Portugal), foca seu olhar para comunidades de colonização lusa e partilha com elas ações relacionais. Com o programa intitulado “Deslocações”, o grupo se faz presente na comunidade centrando-se nas linguagens de Vídeo e Web design, bem como participando na criação de um currículo escolar que contempla a arte.

A introdução da arte no universo comunitário, nas palavras de Márcia Jucilene do Nascimento, transforma Conceição das Crioulas em uma “comunidade mais desenvolvida e politizada, com destaque para ações de Artes” e “mais desenvolvida e ciente dos rumos e passos necessários para se chegar às conquistas importantes” com ações como “o Crioulas Vídeo e o Projeto Pedagógico (PP) das escolas³⁶”. Hoje a ação do grupo centra-se no trabalho desenvolvido com as professoras para que elas adquiriram as

35 D. Liosa in CARRION,Dirce(coord.)Op. Cit. 2013. P.64.

36 Entrevista aos autores. Março de 2015.

competências necessárias para conhecimento sobre o ensino da arte. Elisabete Mônica Moreira Faria, doutoranda em Educação Artística pela Universidade de Porto e membro do movimento Identidades, assim se manifestou sobre o currículo escolar:

A comunidade entendeu que deve integrar as diversas áreas da expressão no seu currículo, num processo de cruzamento intercultural com o Identidades. Neste contexto o projeto 'expressões artísticas nas escolas da comunidade' visa elaborar uma discussão construtiva e participativa para um Currículo nas Artes³⁷.

A arte relacional ou contextual é aquela com a qual o grupo se propõe transformar o artista em participante da história imediata. Esse engajamento, dessa forma de criar artístico com a realidade, não visa o sublime ou o transcendente, sua proposta se volta para a possibilidade de transformação do social e nele encontra seus instrumentos. A arte, devemos lembrar, pode ser o último reservatório do imaginário a escapar de ser incorporado/apropriado pelo sistema que hoje serve ao capitalismo neoliberal e o seu consumir ideológico. As práticas artísticas que envolvem a política relacional podem abrigar um sonho para além das servidões e ser uma promessa de reconciliação com o humano em sua expressão maior.

Com uma proposta de educação diferenciada, a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, visa à desconstrução da subalternidade e o fortalecimento de sua identidade, que pretende encontrar outras modulações para as oposições entre periferia e centro, atrasado e desenvolvido, subalterno e dominante, popular e acadêmico, a partir de relações de reciprocidade e de diálogo.

37 Entrevista *on line* concedida a Madalena Zaccara. Dezembro de 2013.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ARARIPE, André; NASCIMENTO Erika (org) *Sertão Quilombola: a formação dos quilombos no sertão pernambucano*. Recife: Publicação do Centro Cultural Luiz Freire. Governo do estado de Pernambuco, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Zahar Editora. 2000.

BOURRIAUD, Nicolas. *Pós-produção. Como a arte programa o mundo contemporâneo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CARRION, Dirce (coord.) *Olhares Cruzados, Brasil Etiópia. Kembata, Conceição das Crioulas*. São Paulo: Editora Reflexo, 2013.

Crioulas Vídeo in *ID10: com 10 anos o Identidades esclarece-se e dá-se a conhecer*. Porto: Gesto, 2007

DELEUZE, Gilles. *O ato da criação*. A obra de arte não é um instrumento de comunicação in *Folha de São Paulo*, São Paulo 27 de junho de 1999.

DUBAR, Claude. *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*. São Paulo: Edusp, 2009.

FORQUIN, Jean C. *Escola e Cultura, as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FREIRE, Paulo. *Educação com prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

J. Severino, Antônio . *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'água, 2002, p. 44.

LIPOVETSKY, Gilles. *Metamorfoses da cultura liberal: ética, mídia e empresa*. Porto Alegre, Sulina. 2004.

MAFFESOLI, Michel . *Eloge de la raison sensible*. Paris : La table Rond, 2005.

MARCUSE, Herbert. *Cultura e sociedade*. vol.1. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

NORBERT, Elias. *Sociedade dos indivíduos*. São Paulo: Zahar, 1994.

PAIVA, Jose Carlos de. *ARTE/desenvolvimento*. Tese de doutoramento defendida junto a Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto sob a orientação do Professor Pintor Mário Bismarck. Porto. 2009

RAMOS Abílio, Maria Inês. *Globalização: características mais importantes* in http://www.fsma.edu.br/visoes/ed03/3ed_artigo1.pdf

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Editora 34 ,2009.

SANTOS, Milton. *O País distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania*. São Paulo: Publifolha, 2002.

SILVA, Gilvania Maria. Meus primeiros passos na busca de pertencer a Conceição das Crioulas in CARRION , Dirce(coord.) *Olhares Cruzados, Brasil Etiópia. Kembata*, Conceição das Crioulas. São Paulo: Editora Reflexo, 2013.

VIDAL Carlos. *Definição da arte política*. Lisboa: Fenda, 1997.

ZACCARA, Madalena. *Reflexões sobre identidade, periferia e o sistema de internacionalização da arte contemporânea*. In Arte Cultura e Memória. SILVA, Maria Betânia e; WILNER Renata, ZACCARA, Madalena (org.) Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco. 2012.

.....Partidas e Regressos: a atuação do movimento IDENTIDADES no arquipélago de Cabo Verde in *23º Encontro da ANPAP – “Ecossistemas Artísticos”* disponível em <http://www.anpap.org.br/anais/2014/ANAIS/Comit%C3%AAs/1%20CHTCA/Madalena%20Zaccara.pdf>

EXPERIÊNCIAS, FORMAÇÕES E DESAFIOS VIVENCIADOS POR PROFESSORES DE ARTE

Maria Betânia e Silva *

Com o foco nos professores, o texto apresenta redes de relação construídas, ao longo do tempo, que possibilitaram uma aproximação com o campo da arte e experiências de formação vivenciadas por quatro professores¹ que exerceram a docência em Arte² entre os anos de 1960 e 1980.

- 1 Três professoras e um professor fizeram parte do estudo. Todos eles eram professores de escolas públicas da cidade do Recife. Atualmente todos estão aposentados. As instituições investigadas foram o Colégio Dom Bosco, o de Aplicação e o Ginásio Pernambucano.
- 2 Consideramos aqui a docência em arte, as disciplinas existentes no período de investigação, diretamente, relacionadas a esse campo. Ou seja, Educação Artística, Artes Plásticas, Música e Canto Orfeônico.

* Professora da Graduação e Pós-Graduação em Artes Visuais. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB.

Além disso, discute como professores com diferentes formações assumiram o ensino da disciplina, naquela época, e que ações e reações os mesmos tiveram que enfrentar com as mudanças ocorridas no interior do currículo escolar com a ampliação do sistema público de educação e, conseqüentemente, o crescente número de estudantes nas escolas.

Para tanto, utilizamos fontes de pesquisa, inseridas nas tendências historiográficas³ das décadas finais do século XX, que proporcionaram tentativas de abertura das possibilidades de uso de diferentes documentos para além dos oficiais. Nessa perspectiva, incluem-se documentos escolares, depoimentos orais, atividades dos professores, planejamentos didáticos, roteiros de trabalho etc.

Em sua primeira parte, o texto discute o saber que se constitui na tessitura das relações construídas com diferentes sujeitos partindo da família como célula social inicial. No segundo momento, os espaços que possibilitaram e contribuíram para a formação profissional docente estão em evidência. Em seguida, apresentamos como os professores assumiram a docência da disciplina Arte. Por fim, as mudanças no sistema educacional, diante da conjuntura vivenciada no período, provocaram ações e reações dos professores na recepção e efetivação das mesmas.

ESTABELEECENDO REDES

Diferentes estudos desenvolvidos sobre a temática do saber docente apontam para a importância da formação teórica no percurso individual de cada um e também afirmam que esse saber é construído por uma gama de outros

3 Ver Burke (1991), Ginzburg (1989), Le Goff (1994), Faria Filho (1998).

saberes. Sejam eles experienciais, da prática profissional, disciplinares, curriculares, das ciências da educação etc. Como exemplos, citamos os estudos de Tardif (2000, 2005), Gómez (1995), Zeichner (1993), Oliveira e Lampert (2004), Vieira (2002).

O saber docente é definido como temporal e social por Tardif (2000, 2005). Temporal porque provém de sua história de vida, de sua história escolar, de seus anos iniciais de prática profissional, que são decisivos na aquisição da competência, organização da rotina e estruturação da prática. Temporal, ainda, porque é utilizado e se desenvolve no decorrer de uma carreira profissional, isto é, num processo de longa duração. O saber docente é social porque é partilhado por um grupo de agentes que possuem uma formação comum e trabalham numa mesma organização; seus próprios objetos são objetos sociais, práticas sociais; porque a maneira de ensinar dos professores muda com o tempo e com as mudanças sociais; por ser adquirido no contexto de uma formação profissional onde é incorporado, modificado e adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira. Nesse sentido, além da construção, estruturação e organização do saber no percurso de uma vida, esse saber está em constante movimento não só pelas próprias mudanças nas etapas da profissão, mas também pela própria dinâmica do cotidiano profissional e, particularmente, escolar.

Verificamos que experiências vivenciadas no seio familiar e escolar contribuíram para as atuações profissionais e a rede de relações na qual os professores se inseriram e constituíram em suas vidas, possivelmente, influenciando na escolha e atuação profissional. Para Carvalho (2005) o estabelecimento das relações dos professores com os alunos pode

estar diretamente relacionado às experiências familiares, pois parte dos saberes de que lançam mão os professores, para estabelecer empatia e uma percepção integral de seus alunos, pode ter sido desenvolvida ao longo de suas experiências no interior da própria família.

Outro importante aspecto a ser destacado diz respeito ao acúmulo cultural que os sujeitos vão adquirindo em suas trajetórias de vida. Nessa diretriz Bourdieu (2007) apresenta o processo de incorporação daquilo que ele chama de capital cultural⁴. O processo de acumulação do capital cultural exige uma incorporação que pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação que custa tempo e deve ser investido pessoalmente pelo próprio sujeito. Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do sujeito sobre si mesmo. Aquele que o possui pagou com sua própria pessoa e com aquilo que tem de mais pessoal que é seu tempo. Não pode ser transmitido instantaneamente por hereditariedade, por compra ou troca. Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente. Para ele o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos é a transmissão doméstica do capital cultural (BOURDIEU, 2007).

Os significativos registros e lembranças apontadas pelos professores marcaram suas memórias. Por exemplo, momentos de contato e vivência com experiências artísticas em suas famílias que indicam sentimentos de intenso bem-estar, prazer e alegria que foram lembrados com sinais de saudosismo e satisfação. Diversas foram as experiências com a música, com a dança, com o teatro, com atividades manuais.

4 Para Bourdieu o capital cultural pode existir sob três formas. No estado incorporado se apresenta sob a forma de disposições duráveis no organismo. No estado objetivado, sob a forma de bens culturais. No estado institucionalizado, sob a forma do certificado escolar. Ver Bourdieu (2007).

Uma das professoras entrevistadas contou o seguinte:

Ah, sim! Mamãe e papai (ênfase acentuada) gostavam muito de música, de dançar, de ir pra festas, pros bailes, de levar a gente pra dançar, mas, não era como obrigação de você estudar. Como eu gostava muito de música, eu ainda aprendi, fui pra uma escola de piano, ainda estudei uns 3 anos (professora de música e canto orfeônico).

A mesma professora relembra ainda, com detalhes, expressões de orgulho e satisfação, suas experiências com música na escola em que estudou.

(...) quando eu cheguei no colégio Santa Maria, eu fui pra lá no 1º ano ginásial, e lá eles tinham um coral muito bonito (ênfase) e elas ensinavam música, ensinavam instrumento, ensinavam violino, violão, flauta, piano. (...) aí, eu cantava no coral (...) então ela (a professora de música) fez uma prova (...) e eu fui muito bem na prova (...) ela então mandava a gente copiar música, mas, eu copiava música com tanta facilidade e tão perfeito que ela mandava (...) eu copiar as músicas e mandava pra Alemanha as minhas cópias. Aí, ela (...) me chamou e perguntou se eu não queria entrar no conjunto de flauta (...). Mas, as meninas pagavam uma taxa pra estudar flauta e eu como era muito danada e copiava muita música pra ela, ela disse que essa taxa eu não pagava, mas, ela disse que eu tinha que comprar a flauta. Mandou buscar a flauta na Alemanha, ela me vendeu a flauta e eu fiquei pagando e, então, eu fiz flauta (professora de música e canto orfeônico).

As experiências artísticas vivenciadas no seio familiar e escolar e lembradas em seu depoimento foram apresentadas como momentos prazerosos 'sem a obrigação' de estudar e como momentos de participação e apreciação das mesmas. Observe-se que a professora fazia parte de uma família pertencente a um poder aquisitivo médio pelas

práticas socioculturais que tinha acesso e pela possibilidade de estudar um instrumento clássico, o piano, nos anos 40 do século XX. Além disso, o Colégio Santa Maria⁵ em que a professora estudou era um colégio privado, de freiras alemãs, localizado no interior do estado de Pernambuco, na cidade de Timbaúba, onde a clientela em sua maioria era proveniente das camadas sociais médias e altas. Outro dado a ser destacado é a ênfase dada ao ensino da música e do canto centrado no clássico, a prática constante da cópia de partituras e do repertório que era estudado.

Ah! Era! No Santa Maria? Era freira, freira alemã, minha filha! Era clássico no duro! (ênfase acentuada). Não tinha música popular não ou folclore (...) Santa Maria não se ouvia música popular não, nem de longe (ênfase acentuada)! Na aula de música era clássico (ênfase) o tempo todo! Eu adorava, sempre gostei (professora de música e canto orfeônico).

Por sua vez, outra professora que trabalhou com educação artística, indicou algumas de suas experiências vividas e o espaço de aprendizagem, reforçando várias vezes em seu depoimento, que depois se apresentaram como facilitadores em sua atuação profissional lhe permitindo desenvolver diferentes atividades na escola.

(...) a dança (...) eu desde pequena que lá em casa a gente dançava quadrilha, dançava ciranda, a gente fazia isso desde a minha adolescência. Então, eu já sabia disso, eu tinha a quadrilha na mão, entende? (...) E eu vou lhe dizer uma coisa a quadrilha, a ciranda, os jogos a gente fazia como eu aprendi desde a minha adolescência (professora de educação artística).

5 O estudo de Costa (2003) se debruçou sobre o cotidiano escolar dessa instituição no período de 1938 a 1950.

Vale salientar que a ênfase das experiências vivenciadas por esta professora foi centrada no popular. Em diferentes momentos de seu depoimento ela indicou o contato direto com as danças regionais e populares em seu cotidiano familiar e destacou ainda a importância das aprendizagens adquiridas através das práticas escolares realizadas no interior da família.

Olhe, eu vou dizer uma coisa a você (...) até 10 anos de idade, a minha infância toda, eu estudei com minha mãe. Eu nunca fui num curso primário, pra escola 1º ano, 2º ano. Minha mãe preparou a mim e a todos nós, até a parte de admissão foi dada por ela (...) ela era também professora. Então, quando eu entrei em escola foi já pra fazer o exame de admissão, entende? (professora de educação artística).

O saber constituído no decorrer das histórias de vida e escolar de cada professor é definido por Tardif (2005) como saber temporal. Por isso, ele destaca a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar. Embora, a ideia de temporalidade apresentada por Tardif não se limite à história familiar e escolar dos professores, essa ideia se aplica diretamente à sua carreira profissional que está em constante movimento e mudança com a socialização profissional, a consolidação da experiência de trabalho, as fases de transformação, de continuidade e ruptura, as mudanças de classe, de escola, de nível de ensino etc.

Podemos destacar que no caso desta escola as duas professoras apresentaram o capital cultural incorporado diferenciado. É possível observar que a rede de relações constituída pelas duas professoras em sua infância e adolescência também foi bastante diferenciada refletindo no

capital social⁶ que cada uma possuía. Enquanto a primeira apresentou um leque mais amplo de contatos, a convivência com vizinhos que estudavam música e instrumentos musicais e participavam constantemente de espetáculos e concertos, a segunda centrou suas experiências na família e nas brincadeiras de infância. Nesse sentido, vale ressaltar o que Lahire (2002) afirma sobre o processo de incorporação de hábitos corporais, cognitivos, avaliadores, apreciativos, ou seja, as maneiras de fazer, de pensar, de sentir e de dizer vivenciadas na própria família vão influenciar diretamente na interiorização de modos de ação, de interação, de reação, de apreciação, de orientação, de percepção do indivíduo adulto.

Outra professora entrevistada pontuou dificuldades familiares de acesso às experiências artísticas, mesmo assim, ela destacou alguns exemplos vivenciados na família:

(...) as brincadeiras que se fazia (...) umas tias que faziam crochê (...) papai tocava música, o pessoal da família de papai todo tocava (...) trabalhos manuais também. Mamãe fazia frivolidé. (...) Eu nunca vi nenhum outro trabalho, assim (...) naquela época não tinha muita abertura pra outras coisas. (...) a gente nunca teve uma vida assim pra ir muito pra teatro, pra cinema, sabe? (...) nunca foi, pelo menos lá em casa. Nas outras famílias eu não sei, mas a gente não, a gente era muito fechado, muito sem abertura (professora de artes plásticas).

Também para essa professora as experiências vividas na infância e adolescência se centraram na família seja

6 O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento, ou em outros termos, à vinculação a um grupo unido por ligações permanentes e úteis. O volume do capital social que um indivíduo possui depende da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado. Ver Bourdieu (2007).

com brincadeiras, seja com atividades manuais ou música.

De acordo com os depoimentos, a educação do gosto, a educação dos sentidos, a formação do próprio entendimento do que era considerado arte, por meio das práticas vividas, indicam que o saber desses professores foi se constituindo e se construindo durante o percurso da vida, desde sua infância e adolescência.

As redes de relações estabelecidas pelos professores, ao longo do tempo, indicam a abertura de caminhos que provavelmente também contribuiu para suas atuações profissionais relacionadas à arte. Assim, a convivência com pessoas que viabilizaram experiências, realização de cursos, contatos com materiais diversificados e o acesso na vida adulta a espetáculos de teatro, música, exposições, cinema, apontam a importância e contribuições dessa teia de relações na própria formação desses professores. Além disso, as experiências vivenciadas contribuíram também para a incorporação de hábitos e de disposições sociais no processo de formação de seus modos de compreensão, de suas maneiras de fazer, de pensar, de interagir, de reagir e de apreciar as diferentes experiências artísticas. Em seus depoimentos, eles apresentaram o estabelecimento das redes de relações como momentos importantes de sua juventude e de sua própria formação profissional. É possível, ainda, perceber que o capital cultural e social dos professores se refletiu com as experiências vividas e através das relações construídas que trouxeram características e influências específicas para o ensino da arte veiculado por eles. Nos depoimentos coletados, foram destacados três espaços de formação que apareceram com bastante evidência em seus percursos de formação e de experiências profissionais.

Esses lugares, desde os anos 40 do século XX, exerceram um papel significativo, no caso pernambucano, de formação, articulação, organização dos profissionais que trabalhavam com arte ou disciplinas relacionadas ao ensino de arte na escola e da própria veiculação das concepções de arte que esses lugares possuíam. Sobre eles discutiremos no tópico em seguida.

LUGARES DE FORMAÇÃO

Que outros espaços de formação os professores frequentaram para além das experiências artísticas na família e na escola? O que levou esses professores a se tornarem professores de arte ou de disciplinas relacionadas à arte?

Duas das professoras cursaram a Escola Normal. Foram elas a de música e canto orfeônico e a de educação artística. A primeira era interna do Colégio Rural Normal Santa Maria⁷, em Timbaúba. A segunda estudou na Escola Normal Pinto Júnior⁸, no centro do Recife.

Desde a década de 40 do século XX três espaços de formação trouxeram uma contribuição significativa para o ensino da arte em Pernambuco. Cada um deles, com

7 No primeiro ciclo, formado por três módulos ou três anos escolares, as disciplinas Trabalhos Manuais, Desenho, Música e Canto faziam parte do currículo. O segundo ciclo, formado por dois anos, era chamado Pedagógico e nele estavam contidas as disciplinas Trabalhos Manuais e Canto para o primeiro ano e para o segundo, Trabalho Manuais saiu do currículo e ficou o Canto. Ver Costa (2003).

8 Foi criada na segunda metade do século XIX, em Recife, no ano de 1872. Já deu início as suas atividades com turmas mistas, motivo que serviu de escândalo para a época. Desenhos, artes industriais, modelagem, trabalhos em madeira, papel, fazenda etc., eram atividades realizadas pelos alunos. Ver Sellaro em https://www.ufpe.br/ce/index.php?option=com_content&view=article&id=271&Itemid=204

suas especificidades, influenciaram diretamente na formação dos professores de nossa pesquisa e na definição da arte que foi ensinada e veiculada na escola. Foram eles: a Divisão de Extensão Cultural e Artística (DECA); o Movimento Escolinhas de Arte (MEA) e a Escola de Belas Artes (EBA)⁹.

A Divisão de Extensão Cultural e Artística (DECA) foi uma divisão criada na estrutura do Departamento de Educação do governo estadual, no final da década de 40 do século XX, no contexto de redemocratização do país após a queda do Estado Novo, em Pernambuco.

A Divisão tinha como objetivo congregar as atividades artísticas nos níveis da escola e da comunidade através da preservação da cultura (MOSER, 1988). Para tanto, desenvolveu um papel importante no campo artístico e cultural, sobretudo, favorecendo a orientação em atividades artísticas e desenvolvendo cursos para os professores com o intuito de melhorar a qualidade do ensino artístico na escola. O destaque, nesse caso, é para o programa elaborado por essa Divisão que tinha como foco central a orientação e a atualização do professor o qual trabalhava diretamente na escola com arte ou disciplinas relacionadas ao seu ensino. Assim, promoveu um número intenso de atividades direcionadas ao professor, organizadas por uma equipe de professoras especializadas.

As áreas de atuação da DECA eram: Música e Canto Orfeônico, Teatro, Artes Plásticas e Cinema Educativo.

9 Uma história desses lugares, as atividades que desenvolveram e o público que atingiram em suas trajetórias foram investigados em nosso estudo de mestrado. Ver Silva (2004). Para um estudo mais aprofundado de cada um dos lugares, vale destacar, sobre a Divisão de Extensão Cultural e Artística, Cavalcanti (1986) e Moser (1988); sobre o Movimento Escolinhas de Arte, Andrada (1997), Pedrosa (1993), Frange (2001) e Azevedo (2001); sobre a Escola de Belas Artes, Silva (1995), Marques (1988) e Pereira (2001).

Atuava também na manutenção da biblioteca dos professores, na organização de um Museu de Arte Popular e de um serviço de documentação, divulgação, publicação e intercâmbio (CAVALCANTI, 1986). Promoveu frequentemente cursos, palestras e eventos artísticos que receberam destaque em meio à sociedade tanto na área da Música, do Teatro como também das Artes Plásticas. Além disso, estabeleceu parcerias com a Escola de Belas Artes e o Movimento Escolinhas de Arte.

Ao longo de sua atuação profissional, as professoras da primeira escola estudada buscaram espaços de orientação e formação, além da realização de cursos, participação em congressos e trocas de experiências com outros profissionais que contribuíssem na sua formação profissional. As duas professoras trabalharam na DECA antes de ir atuar como professoras de música e canto orfeônico e educação artística na escola estudada. Nesse caso, observamos que a DECA foi um espaço formador na trajetória profissional dessas professoras e isso foi posto em evidência em diversos momentos de seus depoimentos.

Ao enfatizar a importância da prática em seu percurso de formação as professoras destacam o que Tardif (2005) chama do 'saber-fazer' do professor que tem uma origem social patente. O autor diz que os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir-se no alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é para o professor a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Além disso, para Tardif o saber do professor provém não só da família do professor, mas também da escola que o formou, de sua cultura pessoal, provém dos pares, dos cursos de reciclagem etc. Essa ênfase na formação pela prática tem

sido constatada internacionalmente não só pelos professores primários, mas também pelos de outros níveis da educação básica.

A troca de experiências com outros colegas seja nos corredores, seja na própria organização de atividades a serem desenvolvidas na escola também é destacada como fonte de aprendizado (CARVALHO, 2005).

O saber docente também se constitui por um conjunto de conhecimentos, habilidades, disposições, competências necessárias ao exercício do magistério que adquirem significado a partir da ação prática, ação essa que pressupõe tempo de aprendizagem, outro reforço dado por Vieira (2002).

Um segundo lugar que teve uma parcela significativa de influência na formação da professora de artes plásticas foi o Movimento Escolinhas de Arte (MEA).

Este movimento surgiu após a realização de uma exposição organizada pelo Conselho Britânico de trabalhos infantis de crianças inglesas, em 1941, no Rio de Janeiro, que provocou reflexões em alguns profissionais brasileiros presentes no evento, dentre eles o artista pernambucano Augusto Rodrigues, um dos fundadores do movimento. As reflexões se centravam, sobretudo, no pensar uma escola de arte onde fosse permitida a expressão livre e as primeiras experiências se difundiram no Brasil e em alguns países da América Latina fazendo surgir o que se denominou Movimento Escolinhas de Arte¹⁰.

10 De acordo com o estudo de Varnieri (1996), o nome “Escolinhas de Arte” foi escolhido pelos primeiros alunos de Augusto Rodrigues, por oposição à grande Escola Nacional de Belas Artes, no centro do Rio de Janeiro. A Escola Nacional de Belas Artes possuía um sistema educacional voltado aos ícones clássicos e europeus e a Escolinha de Arte apresentava uma nova proposta de arte-educação nacional, rompendo com esses ícones e incluindo a criança nesse processo.

Importante destacar que, já no final dos anos 1950 as ideias de livre-expressão¹¹ começaram a ser criticadas e outras propostas de ensino passaram a ser esboçadas. Entretanto, a corrente expressionista predominou no ensino da educação artística também nos Estados Unidos e vários países da Europa do pós-guerra até a década de 1960 (MARQUES, 2005).

O Movimento Escolinhas de Arte, ancorado no ideário modernista, desenvolvia estudos correlacionando a arte com filosofia, psicologia, antropologia, história da arte, mitologia e outros que pudessem aprofundar a compreensão sobre o artista, sua obra, sua época e uma compreensão da arte em sua dimensão ampliada do conhecimento (FRANGE, 2001). No Brasil nasceram cerca de 134 Escolinhas.

A preocupação do MEA não era exclusivamente com o ensino da arte para crianças e adolescentes. Voltou-se, também, para a formação dos professores de arte organizando os Cursos Intensivos de Arte na Educação (CIAE), em 1961, que eram realizados no Rio de Janeiro, na Escolinha de Arte do Brasil.

O curso de quatro meses tinha uma carga horária de 510h de atividades e foi pensado para ser oferecido em dois ciclos. O primeiro era voltado para a formação dos leigos, iniciantes e artistas. O segundo tinha o objetivo de aprofundar a formação. No segundo ciclo, o aluno teria um apoio para sua preparação no que diz respeito a sua produção, as teorias da arte e da educação, aos fundamentos estéticos bem como as teorias de aprendizagem. Todo o

11 Destacamos, aqui, que os conceitos de expressão e livre-expressão necessitam de uma discussão mais aprofundada, porém não será desenvolvida neste trabalho.

trabalho desenvolvido na Escolinha de Arte do Brasil sustentou-se na utilização de um material diversificado e uma sequência de técnicas a serem empregadas. Quanto mais variado fosse o material à disposição do aluno, maior sucesso na atividade, mais chances ele tinha de expressar-se, uma vez que a liberdade e a criatividade eram os aspectos mais valorizados e facilitadores da aprendizagem (ROSA, 2005).

A proposta da arte na educação desenvolvida pelo MEA serviu de base para orientação de como deveria ser tratada a arte no currículo escolar, a partir dos anos 1970, no caso pernambucano, com a Reforma Educacional do ensino de 1º e 2º graus.

A professora de artes plásticas, de outra escola estudada, enfatizou a importância dos contatos, experiências obtidas no Movimento Escolinhas de Arte, além de outros espaços. No decorrer de seu depoimento distintos exemplos de formação foram citados e a professora também comentou o que lhe possibilitou o direito de ensinar no 1º grau, nomenclatura utilizada no período.

Tenho curso e especialização no SENAI¹², (...) na parte de artesanato. Tecelagem, tapeçaria, cerâmica, nesse ano tinha cerâmica, metal, madeira, tecelagem e tapeça-

12 Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Criado em 22 de janeiro de 1942, pelo decreto-lei 4.048 do então presidente Getúlio Vargas. O SENAI surgiu para atender a uma necessidade premente: a formação de mão-de-obra para a incipiente indústria de base. Ao fim da década de 1950, quando o presidente Juscelino Kubitschek acelerou o processo de industrialização, o SENAI já estava presente em quase todo o território nacional e começava a buscar, no exterior, a formação para seus técnicos. Logo, tornou-se referência de inovação e qualidade na área de formação profissional, servindo de modelo para a criação de instituições similares na Venezuela, Chile, Argentina e Peru. Nos anos 60, o SENAI investiu em cursos sistemáticos de formação, intensificou o treinamento dentro das empresas e buscou parcerias com os Ministérios da Educação e do Trabalho, e com o Banco Nacional da Habitação. Ver www.senai.br

ria. (...) Nós fomos um ano fazer um curso, nesse curso em 58, fomos trabalhar, observar a Escola Parque. (...) fiz outros cursos na Escolinha de Arte do Brasil, vários. Teve dois que nós fizemos com o professor inglês Tom Hudson, um professor de um nível elevadíssimo, mas muito prático muito consciente das coisas. Trabalhou com crianças pequenas, crianças excepcionais, jovens, adultos e o pessoal da NASA. Então, com esses cursos (...) e com os cursos do SENAI eu tive direito de ter o certificado de ensino de 1º grau, do ginásio (...) porque não havia cursos especiais em arte para os professores, então, o Ministério reconhecia os cursos. (...) um se chamava Artes Industriais e o outro Artes Aplicadas, mas era a mesma coisa, só mudava o nome (professora de artes plásticas).

E continuou a relatar suas experiências de formação na Escolinha de Arte.

(...) a Escolinha fez muitos cursos para a formação de professores. Eu comecei a trabalhar no colégio em 60, em 61 eles fizeram o primeiro curso de arte-educação para professores, foi janeiro e fevereiro, dois meses intensivos. (...) a abertura foi muito grande porque, realmente, você tinha professores do Brasil todo não, mas de vários Estados do Brasil, Rio Grande do Sul, Paraná, Paraíba foi também gente (...) Pernambuco só fui eu nessa época (professora de artes plásticas).

Os dados apresentados confirmam também a afirmação de Valente (1991) sobre a construção do saber docente que se origina na própria história do professor em seu tempo de aluno e é nessa história vivida por eles enquanto alunos que se enraízam princípios e crenças pedagógicas que irão estruturar a construção do trabalho pedagógico futuro. Como enfatiza Tardif (2005), antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas, seu futuro local de trabalho. Essa experiência é

necessariamente formadora, pois possibilita a aquisição de crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno.

A formação acadêmica, da mesma forma teve um destaque na fala dos professores e em particular do professor de educação artística entrevistado, pois parte de sua formação foi realizada na Escola de Belas Artes. Ressaltando ainda as diversas experiências e contatos com acervos artísticos, visitas em museus, apresentações teatrais que contribuíram no seu processo de formação.

(...) ele viajava sempre, todo ano ele ia pra França, a Europa num modo geral. Era muito viajado, fazia jus aos conhecimentos dele. Ele trazia, realmente, um cabedal de conhecimento de lá, fora de série. Cds, discos, ele tinha ou ele tem, não sei se ele ainda tem, mas o acervo de discos, de música clássica que ele tem é fora de série. Tchaikovsky, na música tocando, ele dizia quem era. Quando ele ia para o Rio, o ponto dele, se quisesse encontrá-lo, era o Teatro Municipal. (...) (professor de geografia da escola).

Alguns artistas e profissionais da área de arte tentaram fundar a Escola de Belas Artes em Recife, desde o final do século XIX, de acordo com os moldes da Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro que, por sua vez, foi baseada na escola francesa. Por diversas questões políticas, só no ano de 1932, ocorreu a fundação da Escola no Recife (PERNAMBUCO, 1957).

O objetivo geral da Escola de Belas Artes do Recife encontra-se, conforme Silva (1995), num escrito do comitê da Escola que diz: *“Para isso é criada a Escola de Belas Artes. Disciplina e coordenação de aptidões nascentes, estímulo aos negligentes e pessimistas, glória aos gênios e conforto aos medianos, tudo ela proporciona (...)”* (p.147).

Para os fundadores da instituição, o ensino acadêmico devia ser seguido fielmente dentro dos moldes da Escola Nacional de Belas Artes. Assim, o ensino para ser completo devia aliar a teoria com a prática. A metodologia utilizada pelos professores era espelhada nos mestres da pintura e o ensino era voltado ao clássico exigindo-se do aluno fidelidade nas observações e realidade nos desenhos (SILVA, 1995).

Todos os professores deviam ser formados pela Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro, Faculdade reconhecida pelo Governo Federal, estrangeiros com mais de 15 anos residindo no país e artistas com medalhas de ouro, prata ou bronze ganhas em concurso de Salão de Arte organizado pelo Conselho Nacional de Belas Artes (MARQUES, 1988).

Pudemos perceber que essas instituições, a DECA, o MEA, a EBA, fizeram parte do percurso de formação dos professores estudados e dados sobre as mesmas foram destacados em seus depoimentos e identificados em outros documentos coletados.

É possível observar que as formações em espaços com diferentes concepções imprimem marcas e características singulares que apontam, indicam, direcionam e refletem consequências em diferentes práticas profissionais. A formação superior dos professores estudados foi diferenciada. Para três professoras foi centrada na Pedagogia e um professor nas Belas Artes.

Na coleta dos depoimentos buscamos identificar se a atuação no ensino de arte na escola foi uma escolha desses professores, justamente, para entender por que e como eles se tornaram professores de arte. Nesse caso, as expectativas

profissionais eram outras. Nenhuma das professoras com formação em Pedagogia pensava em ensinar arte ou disciplinas relacionadas à arte. Quanto ao professor não podemos afirmar se foi uma escolha sua ou se ele queria atuar somente como artista, pois esse dado não pôde ser coletado devido aos graves problemas de saúde que o mesmo enfrentava no período do estudo.

No início de seus percursos de formação profissional, as oportunidades de trabalho e o contato com pessoas que contribuíram para o encaminhamento desse trajeto, possibilitaram o direcionamento e, posteriormente, a escolha para lecionar arte ou disciplinas relacionadas à arte na escola. Há de se observar que o diploma do curso normal garantia também o direito da docência nas disciplinas de canto, educação física e artes como afirmou Peixoto (2005).

Nesse estudo, também pudemos perceber que a formação dos professores ocorreu em espaços de formação que possibilitaram auxílio, apoio, aprendizagem e troca contínua de experiências para enriquecer o trabalho pedagógico e enfrentar os desafios da prática e do cotidiano escolar. Os professores ainda pontuaram outras atuações profissionais que os mesmos tiveram como pontos importantes em seus processos de formação.

ALOCAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O ENSINO DE ARTE

Outro aspecto importante para conhecer quem eram esses professores e entender qual o lugar que eles ocuparam no processo de (re)invenção e na veiculação da arte na escola foi saber como foram alocados para ensinar arte nas escolas.

Na entrevista realizada com a diretora fundadora de uma das escolas que duas professoras atuaram como docentes, ela nos disse ter sido convidada pelo governador na época a assumir a direção do colégio dando-lhe todas as condições de trabalho para assumir o cargo. Por isso, escolheu todo o corpo docente e outros funcionários para dar início às atividades na escola que estava sendo fundada naquele momento. Mas, as duas professoras, de música e educação artística, tinham a formação no curso pedagógico. Por que, então, elas passaram a ensinar disciplinas relacionadas ao ensino de arte se não possuíam formação específica?

Uma das respostas a essa questão está no fato da garantia do direito, pela legislação, da docência de disciplinas como canto, educação física e artes, dada aos que tinham o diploma do curso normal, como comentamos anteriormente. Outro fator, ainda, é que a autonomia dada à direção da escola na escolha de seu quadro docente possibilitou a escolha dessas professoras que trabalhavam anteriormente na DECA, um dos espaços de formação aqui abordados. Uma delas atuava na área da música e canto orfeônico e a outra na área do teatro e recreação. Conforme os depoimentos coletados, seus trabalhos na DECA consistiam em ir nas diversas escolas do Estado para preparar e organizar as festas escolares no decorrer do ano letivo. Dessa forma, após terem organizado e realizado uma festa naquela escola, nos anos iniciais de sua fundação, essas professoras foram convidadas pela diretoria a fazerem parte do quadro de professores assumindo as disciplinas de música e canto orfeônico e educação artística.

A terceira professora, de Artes Plásticas, atuou em uma escola experimental e os professores que faziam parte da

Faculdade de Educação, que foram seus fundadores, conheciam o trabalho da professora, que também tinha formação pedagógica e participava da Escolinha de Arte do Recife. A professora nos contou o processo de escolha do quadro docente para dar início às atividades na escola experimental salientando a visão, sob sua ótica, de educação ampliada, desenvolvida, criativa e expansiva que o mesmo possuía.

(...) todo mundo foi escolhido a dedo pra trabalhar naquele grupo, com aquela classe, pessoas que tinham uma visão de educação mais desenvolvida (...) todos os professores tinham uma visão mais desenvolvida do trabalho (...) português, história, geografia. Todos tinham uma visão mais criativa, mais expansiva, de entender melhor o aluno, de conhecer melhor o aluno, a participação do aluno ser mais efetiva, sabe? Então, isso ajudou muito o grupo e o trabalho que foi desenvolvido (professora de artes plásticas).

No caso da escola em que o professor de educação artística trabalhava, entrevistamos a secretária, que atuou no período de investigação, que nos explicou como acontecia o processo de entrada dos professores no quadro de funcionários.

(...) Em cada matéria tinha um catedrático e tinha os assistentes. Eles é que indicavam os assistentes, mas, a cátedra era defendida com a tese. (...) todos eles eram professores universitários, vinham da universidade e davam aula lá. (...) muitos fizeram até curso de Filosofia, matérias determinadas, na Católica (universidade) quando ela abriu logo, pra poder ter o diploma de professor (...) porque às vezes era um engenheiro, que ensinava não era um professor de formação pedagógica, tá entendendo? Era uma pessoa que fazia um concurso, passava, se destinava, às vezes não tinha nenhuma didática (secretária da terceira escola estudada).

Diante dos depoimentos, torna-se evidente que os quatro professores que ensinaram arte ou disciplinas relacionadas tinham formações em diferentes áreas e foram alocados para a disciplina por motivos diversos. Três dos professores foram indicados por seus pares a assumirem disciplinas relacionadas ao ensino de arte, seja a música, a educação artística ou as artes plásticas. Os cursos que eles seguiram em sua trajetória de formação profissional lhes deram o direito de lecionar as referidas disciplinas e o reaproveitamento dos professores que lecionavam disciplinas que foram extintas do currículo também contribuiu para que assumissem a docência em arte. O quarto professor assumiu a disciplina educação artística após o concurso prestado.

Com a Reforma Educacional de 1971 houve uma des/reorganização da rotina escolar provocada por vários motivos. Entre eles, o “inchaço” dos prédios escolares com a ampliação das matrículas, o aumento dos turnos escolares em funcionamento, a intensificação da proletarização da profissão docente. Como, então, os professores enfrentaram essa situação?

AÇÕES E REAÇÕES DOS PROFESSORES

A mudança da rotina escolar está diretamente ligada à reorganização do trabalho profissional. No período estudado, vimos que a Reforma Educacional de 1971 trouxe consigo a ampliação do número de matrículas na escola pública, mas os recursos materiais e humanos continuavam escassos. Logo, a superlotação dos prédios escolares e a ideia de “otimização” do trabalho docente foram afetados diretamente. O período também acentuou a concentração

de renda no país e a inflação obrigando muitos professores a dobrarem ou triplicarem sua jornada de trabalho por conta do achatamento salarial para que pudessem garantir sua própria subsistência.

Uma das professoras entrevistadas comentou o momento vivido.

(...) a gente tinha um horário diferente era de sete e meia às onze e meia; de uma e meia às cinco. Depois mudou teve aquele horário intermediário, não sabe? Que era de sete às dez e meia; de dez e meia a uma e meia. Aquele horário intermediário, aquilo desmantelou tudo no colégio porque a gente ficava num horário atrás do outro. (...) Porque você tinha de sete às dez e meia; de dez e meia a uma e meia; de uma e meia as cinco, aí, já chegava o turno da noite. Era terrível! (ênfase). Era terrível (reflexão)! Mas, a gente passou por poucas e boas com esses horários intermediários. Era o horário da fome, né? O horário da fome. Porque a gente não tinha nem tempo de ir em casa almoçar (professora de música e canto orfeônico).

O depoimento evidencia a saturação do professor, as condições de trabalho que deveria enfrentar e conviver cotidianamente. Além do mais, a mudança de horários que desestruturou a organização da escola e sua rotina, necessitava de uma nova re/organização. O fato é que a sobrecarga de trabalho docente acentuou-se, como enfatizou a professora no depoimento dado. Nessas condições, pode-se afirmar que houve um aumento quantitativo de acesso a escola pública, mas em quais condições qualitativas isso se deu são aspectos a serem investigados e aprofundados por outros estudos.

Nesse período, muitas vezes não era possível concluir o trabalho planejado pelo professor, particularmente, quando algumas atividades voltadas às festas escolares

necessitavam de um maior tempo de preparação com os ensaios das danças e apresentações teatrais organizados pela professora de educação artística dessa escola. Nesses casos, o trabalho ia até os sábados, como foi destacado: “*Às vezes eu trabalhava até dia de sábado (...). Às vezes precisava, não era todo sábado. (...) foram vários sábados (...)*” (professora de educação artística).

Um dos alunos entrevistados registrou também que “*na 5ª e 6ª série, a gente tinha aula até os dias de sábado. De sete e meia às doze e quinze. Então, a gente tinha trinta horas/aula por semana*”.

Para Tardif (2005) as fases de transformação, de continuidade, de ruptura, as inúmeras mudanças que marcam a trajetória profissional fazem parte também da construção do saber docente, que ele chama de temporal. Logo, mesmo com todas as dificuldades que os professores tiveram que enfrentar e se adaptar com o novo currículo e a nova organização do cotidiano escolar, essas foram experiências que contribuíram também para a estruturação e construção do saber docente.

Embora a plasticidade da vida tenha direcionado os caminhos para uma atividade profissional diferenciada das expectativas profissionais de origem, das professoras com formação pedagógica, a formação adquirida ao longo da vida facilitou a definição da docência em arte ou disciplinas relacionadas ao seu ensino. Pudemos observar também que a busca de uma formação e de materiais que contribuíssem para os seus trabalhos pedagógicos foram constantes. Além disso, em todos os depoimentos foram apresentados momentos difíceis vividos e enfrentados no cotidiano da carreira profissional, mas também intensos momentos de alegria, orgulho, realização e satisfação.

Os dados confirmam o que tem sido desenvolvido nos estudos sobre o saber docente, sobretudo, no que diz respeito à construção e elaboração desse saber que extrapola o saber adquirido no meio científico e acadêmico. Ou seja, o saber docente além de ser plural dificilmente pode ser desvinculado do percurso histórico vivido por cada professor em sua vida pessoal e profissional. Além disso, pelos depoimentos coletados, o enfoque dado por alguns professores nas experiências vivenciadas na infância, adolescência e juventude em espaços não escolares, foi apresentado como base e fundamento de seu saber-fazer profissional. Com relação a este enfoque, o estudo de Tardif (2005) afirma que os professores não colocam em pé de igualdade todos os seus saberes, mas tendem a hierarquizá-los em função de sua utilidade no ensino.

REFERÊNCIAS

ANDRADA, Maria Borges Ribeiro de. *Escolinha de Arte do Brasil: a modernidade alcança a educação*. 1997. Dissertação – Curso de Mestrado em História da Arte, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. *Movimento Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noemia Varela e Ana Mae Barbosa*. 2001. Dissertação – Curso de Mestrado em Artes Plásticas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BOURDIEU, Pierre. *Os três estados do capital cultural*. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.

BURKE, Peter. *A Revolução Francesa da Historiografia: a escola dos annales (1929-1989)*. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CARVALHO, Marília Pinto de. *Gênero na análise sociológica do trabalho docente: um palco de imagens*. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro (Orgs.). *A escola e seus atores: educação e profissão docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.89-114.

CAVALCANTI, Zaida Maria Costa. *DECA*. Recife: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 1986.

COSTA, Eremilda Vieira da. *De Augsburg para Pernambuco: irmãs franciscanas de Maristella formando professoras (Timbaúba/PE, 1938 a 1950)*. 2003. Dissertação – Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação*. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análise para*

a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p.89-125.

FRANGE, Lucimar Bello. *Noemia Varela e a Arte*. Belo Horizonte: Ed. C/Arte, 2001.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1995, p.93-114.

LAHIRE, Bernard. *Homem Plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

MARQUES Carvalho, Livia. *O ensino de artes em ONGs: tecendo a reconstrução pessoal e social*. 2005. Tese de Doutorado em Arte-Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MARQUES, Norma de Oliveira. *Escola de Bellas Artes de Pernambuco: aspectos de estudo histórico*. 1988. Monografia – Curso de Especialização em Artes Plásticas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

MOSER, Joana Siqueira. *Salão Infantil de Arte: seu reflexo na educação pela arte*. 1988. Monografia – Curso de Especialização em Artes Plásticas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de e LAMPERT, Jocielle. Revisitando os saberes para o exercício da docência: a formação inicial do professor em artes visuais. In MEDEIROS, Maria Beatriz de (Org). *Arte em Pesquisa: especificidades*. Brasília: Ed. da Pós-graduação em Arte na Universidade de Brasília, 2004, v.2, p.141-147.

PEDROSA, Sebastião Gomes. *The influence of English art education upon brazilian art education from 1941*. 1993. Tese de Doutorado em Artes. University of Central England in Birmingham, England.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. Magistério: idas-e-vindas de uma profissão – Minas Gerais (1889-1970). In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro (Orgs.). *A escola e seus atores: educação e profissão docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.13-28.

PEREIRA, Sonia Gomes. Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro: revisão historiográfica e estado da questão. *Revista Arte e Ensaios*, n. 8, p.73-83. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

ROSA, Maria Cristina da. *A formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica*. Florianópolis: Insular, 2005.

PERNAMBUCO. *Revista Escola de Belas Artes de Pernambuco*, 1957.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, 2000, n.13, p.5-24.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2005.

SELLARO, Lêda Rejane Accioly. Descentralização da educação nacional e organização do ensino na província de Pernambuco durante o período imperial. *Revista de Administração Educacional*. Disponível em: https://www.ufpe.br/ce/index.php?option=com_content&view=article&id=271&Itemid=204. Visita em 12 de Março de 2015.

SENAI. <https://www.senai.br>

SILVA, Beatriz de Barros Melo e. *A Pedagogia da Escola de Belas Artes do Recife: um olhar a mais*. 1995. Dissertação – Curso de Mestrado em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SILVA, Maria Betânia e. *A inserção da arte no currículo escolar (Pernambuco, 1950-1980)*. 2004. Dissertação – Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

VALENTE, Wagner Rodrigues. *Cotidiano Escolar: prática pedagógica e saber docente*. 1991. Dissertação – Curso de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

VARNIERI, Maria Lúcia Campos. *Arte-Educação na prática das Escolinhas de Arte*. *Revista Arte e Educação*. Porto Alegre, n.2-3, p.61-64, jul./dez., 1996.

VIEIRA, Patrícia Lins. *A produção do saber docente perante as tensões do cotidiano escolar*. 2002. Dissertação – Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

ASPECTOS DA MEDIAÇÃO CULTURAL COMO AÇÃO POLITIZADORA NA GALERIA VICENTE DO REGO MONTEIRO* - UMA "DIR-CERTA-AÇÃO"

Marília Paes de Andrade França **

Renata Wilner ***

O desacordo incomoda? Para o filósofo francês Jacques Rancière (2010), o dissenso emancipa, abre brechas para desconstruir e reconstruir concepções, fazendo assim, com que os indivíduos reflitam sobre si, sobre o outro, sobre seu entorno social, desta forma conectando sua vida à arte. Também, se para Rancière (2010), os dissensos são a con-

* Dissertação apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba. Março de 2014.

** Licenciada em Artes Plásticas. Mestra em Artes Visuais pela UFPE.

*** Licenciada em Artes Plásticas. Mestra em Artes Visuais. Doutora em Artes Visuais. Professora da Graduação e Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPE. Coordenadora do Instituto de Arte Contemporânea da UFPE.

dição política da arte, uma galeria contemporânea que se propõe a tecer discussões críticas com seu público parece então o lugar ideal para observar tais desacordos e suas implicações.

Foi com esse intuito que a Galeria Vicente do Rego Monteiro (GVRM), equipamento cultural da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ)¹ foi elencada para acolher esta pesquisa, que buscou identificar particularmente o conceito de mediação cultural como ação politizadora.

Além do conceito de *Emancipação do Espectador* (RANCIÈRE, 2010), que indica os dissensos suscitados pela arte como lugar da política e da emancipação. Rancière (2005) aborda no conceito de *Partilha do Sensível*, reflexões acerca da distribuição do capital cultural. Segundo ele, essa partilha consiste no “modo como se determina no sensível a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão de partes exclusivas.” (RANCIÈRE, 2005, p. 7). Onde a divisão dessas partes, ratifica a existência de uma partilha discrepante na sociedade. Para o ex-secretário de Cultura de Medellín na Colômbia, Jorge Melguizo, é preciso repensar o sistema das instituições culturais.

Os museus não existem para a maioria da população, e menos ainda para os latino-americanos. [...] A maioria das pessoas, antes de entrar em um museu, sente temor, insegurança, um sentimento de reverência. A maioria não sabe como se comportar num museu, não sente confiança para ultrapassar a porta de entrada. Ou seja, sentem-se intimidadas e, assim, não veem os museus como espaços de encontro, não sentem a instituição como parte de suas vidas. [...] o público ainda não se sente confortável, não sabe o que fazer diante

1 Situada na cidade do Recife. Pernambuco.

de uma obra, nem o que vai se passar quando terminar a visita, e os curadores são um tanto responsáveis por isso: boa parte dos museus está presa a ditaduras estéticas em que se converteram muitas curadorias [...] Há projetos estéticos, mas não éticos, inclusivos. Precisamos de curadores que entendam mais de comunidade do que de acervo. Devemos nos perguntar: que curadoria é preciso para que se crie um projeto de inclusão social nos museus? Temos que negociar um novo conceito de museus. Somos preservadores de patrimônios ou somos geradores e transformadores desses patrimônios? Que curadorias necessitam nossas sociedades? Qual é o papel dos museus na construção da cidadania? (MELGUIZO, 2013).²

Compartilhamos da preocupação colocada pelo Melguizo e da sua importância para cristalizar uma situação que é real. Contudo, ponderamos que há exceções, e que deveriam virar regras, assim como algumas regras, exceções. É necessário pensar o acesso ao sensível como uma fissura que precisa acontecer nas partilhas, a fim de desconstruir o ciclo exposto por Bourdieu (2009) acerca do capital cultural que acaba por voltar ao capital cultural.

Portanto, à luz dos eixos conceituais de Jacques Rancière, se estabeleceram as bases primordiais para a fundamentação teórica que direcionou os critérios de observação. Diante disso, refletimos que o caráter politizador da mediação consistiria em sugerir diálogos críticos, emancipando o espectador, a fim de partilhar, democratizar o acesso ao sensível. Assim, refletindo sobre a importância social que o museu exerce sobre o público, também, em como os museus e instituições culturais o consideram.

2 Fonte: <http://www.icomrio2013.org.br/pt/speeches>. Acesso em: ago, 2013.

Além de pertencer a uma instituição vinculada ao Ministério da Educação, reconhecida pelo acentuado incentivo à Sociologia e à Arte desde sua criação, outro fator que contribuiu com a escolha pela GVRM, como objeto dessa investigação, foi observar que determinadas ações que oferece ao público partilham de conceitos e objetivos semelhantes aos da pesquisa. Como por exemplo, o projeto “Política da Arte”, desenvolvido pela Coordenação de Artes Visuais da Diretoria de Memória, Educação, Cultura e Arte (MECA) da FUNDAJ que desde 2009

tem como pressuposto a noção de que mais do que dar visibilidade a imagens, textos e ideias criados em outras partes, a arte é capaz de, a partir dela mesma, desafiar os consensos e acordos que organizam e apaziguam a vida. Ao embaralhar os temas e as atitudes que a cada lugar e momento cabem no campo do possível, a arte aponta para a possibilidade do novo e tece a sua própria política.³

À medida que se insere neste projeto, o setor educativo da GVRM se coloca possivelmente mais atento às relações entre arte e política e às possibilidades da mediação. Logo, como investigar essa relação entre instituição e espectador? Visto que é influenciada por fatores que perpassam desde as diretrizes da gestão e formação dos mediadores culturais, até os variados repertórios do público.

Diante disso, durante o período de um ano, foram realizados acompanhamentos das reuniões no setor educativo da GVRM, assim como registros escritos e fotográficos das sessões de mediação cultural. Possibilitando um levantamento acerca do perfil da instituição, dos mediadores e dos espectadores⁴, que ao final das atividades de mediação

3 Texto retirado do folder de divulgação da exposição “Desastres da Guerra” da artista Dora Longo Bahia (ago. 2013) distribuído na GVRM.

4 As observações se restringiram ao público jovem de doze a dezoito anos, es-

eram convidados a preencher um questionário sobre sua relação com a arte e com a experiência vivida na galeria.

Um dos aspectos que afirma a importância da atividade de mediação cultural para a sociedade é a sua inserção no âmbito da educação. Contudo, é um campo que vem sendo nos últimos anos visto como deficiente no Brasil.

[...] a questão da formação para a mediação ainda não se institucionalizou no Brasil. Não temos formação específica de mediadores para atuar em museus e centros culturais, assim como não temos formação específica de arte-educadores para atuar em organizações sociais não governamentais. (BARBOSA; COUTINHO, 2009, p. 8)

Vale salientar que a prática educativa nos museus e instituições culturais do Brasil passou por diversas mudanças ao longo dos anos. Desde as atividades de atelier, comuns até a década de 1950 até o considerável aumento no fluxo de público em meados de 1990, os museus e instituições culturais passam a transformar os seus espaços em ambientes de mediação de conhecimentos e negociação entre discursos heterogêneos.

Portanto, se fez necessário repensar a metodologia aplicada nas atividades educativas dos museus. Utilizar-se de uma abordagem desenvolvida dentro de uma instituição cultural como é o caso da Abordagem Triangular⁵, consolidou uma alternativa para refletir mais intensamente sobre o espectador, suscitando questões até então pouco discutidas acerca da experiência museal. Como por exemplo: seria a ausência de neutralidade entre as opiniões do

tudantes do ensino fundamental II e médio de instituições públicas e privadas da região metropolitana do Recife.

5 Abordagem utilizada no Ensino de Artes que congrega os elementos: leitura da obra de arte, fazer artístico e contextualização histórica, sistematizada pela Professora Doutora Ana Mae Barbosa nos anos de 1987 a 1993 enquanto diretora do MAC-USP.

público a válvula propulsora do caráter político da arte? O habitual desassossego diante das questões de inteligibilidade ligadas à grande parte das obras produzidas hoje pode contribuir com essas divergências? Para Cristina Freire (2006, p.7, 10, 11)

O que o senso comum entende por arte é a maior dificuldade que se enfrenta para a compreensão da arte contemporânea. Uma obra de arte, para a maioria das pessoas, é uma pintura, um desenho ou uma escultura, autêntica e única, realizada por um artista singular e genial. Essas são as premissas que vêm sendo, desde o Renascimento, sedimentadas no imaginário social. Transformar esse tipo de competência artística e substituí-la por outra é sem dúvida um processo longo e difícil.

Desta forma, nos deparamos com a realidade de um sensível que se tornou estranho até para si mesmo, ou, sob a perspectiva de Bourriaud (2009), um sensível essencialmente ilegível, fruto de mal-entendidos de um discurso teórico da década de 1990. Para ele, a estética relacional cobra e questiona os reais interesses da arte contemporânea na sua relação com a sociedade, a história e a cultura.

A pergunta sobre o sentido deveria ser a chave de todo trabalho cultural, sobretudo o trabalho dos museus. Por quê? Que tipo de sociedade queremos criar para nosso trabalho cuja cultura é a base, ferramenta e objetivo? O que esperamos produzir no visitante, uma vez que ele tiver saído do museu? Na verdade é necessário mudar a questão. O trabalho cultural, particularmente o dos museus, quase sempre se esforçou em responder à questão contrária: o que esperamos despertar no visitante quando ele entra no museu; o que oferecemos àqueles que o frequentam; como atrair ainda mais visitantes? Hoje estas questões só são pertinentes se formos capazes de responder (ou no mínimo, se somos capazes de dedicar muita energia para tentar responder) uma questão bem

simples: o que queremos que o público e que cada pessoa leve consigo na saída de um museu? A cultura não é o que apresentamos, mas o que produzimos, tampouco o que instalamos; é o que criamos, o que conseguimos mobilizar através da reflexão ou de ações – o que podemos transformar (MELGUIZO, 2013)⁶

Entretanto, como não há receitas para uma mediação cultural eficaz, também não há como qualificar nem quantificar completamente as maneiras de participação e manifestação do público, vista que são inúmeras e imprevisíveis. De tal modo, expomos o conceito “Pequenas Percepções” onde Deleuze (2000) reflete acerca de percepções mínimas, pequenos ruídos que o espectador se utiliza para sentir e compreender o todo, ainda que este lhe pareça ambíguo e que essas percepções não sejam necessariamente conscientes.

Uma vez disposto e imerso nesse universo de possibilidades, o espectador já é também extensão da obra. As discussões originárias dessa relação podem fazer vir à tona lembranças e sensações agradáveis. Também, repulsa, recordações que se quisera esquecer. Esse chacoalhar de memórias pessoais e coletivas inquieta, e é nessa inquietação, ainda que mínima, que habita a arte e sua política.

Política e Arte são velhas companheiras, sendo a tragédia grega uma das mais antigas e explícitas manifestações desta relação, com os seus dramas teatrais que congregavam o povo ou a comunidade revelando os fundamentos da sua existência e entrelaçando-os às tramas da *polis*. Este é um tema correlato a outros envolvendo arte-ciência, arte-filosofia, arte-mídia e arte-economia – que reportam a delimitações de áreas de conhecimento, mas facilmente também deixam entrever as fragilidades das fronteiras entre elas (CHAIÁ, 2007, p. 13, grifo do autor).

6 Fonte: <http://www.icomrio2013.org.br/pt/speeches>. Acesso em: ago, 2013.

Entretanto, além do contexto histórico e da sua habitual e clássica associação ao social, ao coletivo, ao público e à prática do sujeito, o entendimento da relação entre arte e política deve também visar às variadas compreensões sobre os seus significados. Todavia, os vários enfoques que englobam esta relação, são vistos como reflexões abertas, uma vez que o próprio conceito contemporâneo de política é elástico e multifacetado, ganhando diferentes denotações, em função de aspectos como as características das

formações sociais, os períodos de valorização do coletivo ou do individual, os contextos de guerras e revoluções, a importância de ações artísticas de grupos, vanguardas ou movimentos e os domínios de gêneros, escolas ou tendências artísticas [...] Sob a influência marxista, os principais movimentos de vanguarda artística do século XX, como dadaísmo, surrealismo, construtivismo russo e, mais tarde, os situacionistas, deixam-se impregnar fortemente pela dimensão política. Artistas engajam-se em projetos políticos de transformação da sociedade e lutam pela formação de uma nova consciência sensível através da arte (CHAIA, 2007, p. 13, 18).

Portanto, os aspectos sociais que circundam o ambiente do artista, passam a fazer parte – de maneira mais ou menos explícita – da sua obra. Logo, como o ambiente social do artista tocaria o público? Ratificando a importância da sua participação para uma “virada social” que possibilite a emancipação, Bishop enfatiza, dentre várias literaturas que abordam a questão da arte participativa – Walter Benjamin, Internacional Situacionista, Paulo Freire, Deleuze, dentre outros – a relevância de Guy Debord e sua obra, *A Sociedade do Espetáculo* (1967) para, partindo das suas revelações sobre os efeitos alienantes do capitalismo, defender a importância da participação do espectador.

For many artists and curators on the left, Debord's critic strikes to the heart of why participation is important as a Project: it rehumanises a society rendered numb and fragmented by the repressive instrumentality of capitalism production. Given the market's near total saturation of our image repertoire, so the argument goes, artistic practice can no longer revolve around the construction of objects to be consumed by a passive bystander. Instead, there must be an art of action, interfacing with reality, taking steps – however small – to repair the social bond (BISHOP, 2012, p. 11).

Se o importante é direcionar o público para uma experiência crítica, que o injete de ânimo reflexivo, a veia política da arte seria confrontá-lo a uma necessidade cotidiana de compreender o funcionamento da sociedade em que vive, inclusive para questioná-lo, quando achar necessário. Admitindo sua função problematizadora, a arte além de emancipar através do entrelaçamento de lógicas heterogêneas (RANCIÈRE, 2010) atua na promoção do indivíduo como ser livre e crítico para atuar nas questões contemporâneas. Segundo Bauman (2000, p. 70) a forma de individualidade habitual no estado final da sociedade moderna e na sociedade pós-moderna é a da “individualidade privatizada”, ou seja, uma antiliberdade. E para Beuys, é preciso combater esse sentimento.

A questão principal consiste em acordar o homem do refluxo individualista, subtraindo-o do “privado”. O presente é caracterizado em toda parte por uma forte tendência à despolitização, à privatização, ao conformismo. É tarefa nossa fazer, por todos os meios possíveis, com que as pessoas voltem a se interessar pelo “social”, a retomar o seu inato sentido de coletivismo (BEUYS, 2009, p. 301, 324).

Entretanto, como não há um público homogêneo, esse exercício de sentidos fruto da relação espectador e experiência artística não é algo que se pode controlar ou classificar de forma engessada. Segundo Rancière (2012)⁷ “hoje vivemos num mundo em que o artista não pode anteciper as conseqüências do seu trabalho”, porém, embora o campo da recepção artística seja indeterminado, pensamos que as condições de compreensão podem ser analisadas de acordo com os repertórios variados do público e no modo como o meio em que vivem contribuiu para construí-los. A própria compreensão do que é arte passa pelas especificidades de contextos específicos:

[...] este processo de atribuir aos objetos de arte um significado cultural, é sempre um processo local; o que é arte na China ou no Islã em seus períodos clássicos, ou o que é arte no sudeste Pueblo ou nas montanhas da Nova Guiné, não é certamente a mesma coisa, mesmo que as qualidades intrínsecas que transformam a força emocional em coisas concretas (e não tenho a menor intenção de negar a existência destas qualidades) possam ser universais. [...] É a incapacidade de compreender essa variedade que leva a muitos dos estudiosos da arte não-ocidental, principalmente daquela a que chamamos de “arte primitiva”, a expressar um tipo de comentário que ouvimos com frequência: que os povos dessas culturas não falam, ou falam pouco, sobre arte. O que esses comentários, na verdade, querem dizer, é que, a não ser de forma lacônica, ou críptica, como se tivessem muito pouca esperança de serem compreendidos, os povos que esses estudiosos observam não falam de arte como eles, estudiosos, falam, ou como gostariam que os objetos de seus estudos falassem: em termos de suas propriedades formais, de seu conteúdo simbólico,

7 Entrevista concedida a Guilherme Freitas, para o jornal *O Globo*, em dezembro de 2012. Fonte: <http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2012/12/08/formas-de-vida-jacques-ranciere-fala-sobre-estetica-politica-478094.asp> Acesso em: set. 2013.

de seus valores afetivos, e de seus elementos estilísticos. [...] não há dúvida, porém, de que esses povos falam sobre a arte, como falam sobre qualquer coisa fora do comum, ou sugestiva, ou emocionante que surja em suas vidas – dizem como deve ser usada, quem é seu dono, quando é tocado, quem toca, ou quem faz, que papel desempenha nessa ou naquela atividade, pelo que pode ser trocado, qual seu nome, como começou, e assim por diante (GEERTZ, 1997, p. 146, 147).

Ou seja, nosso referencial é constituído ao longo das nossas vidas e por isso sempre que nos debruçamos sobre uma cultura, colocamos as referências da nossa própria cultura em discussão. Daí a importância para os setores educativos dos museus, de se investir na reflexão de conceitos como multiculturalismo, identidade e diferença, Sociologia da Arte, entre outros. Que possam contribuir na elaboração dos eixos condutores das atividades com o público.

[...] não poderemos abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural. Por mais edificantes e desejáveis que possam parecer, esses nobres sentimentos impedem que vejamos a identidade e a diferença como processos de *produção* social, como processos que envolvem relações de poder. [...] A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. [...] Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar, reforçado ou multiplicado (SILVA, T., 2000, p.96, 97, grifo do autor).

Logo, não se deve apenas respeitar as diferenças como se uma vez instituídas só restasse tolerá-las, sobretudo, é

imprescindível compreendê-las. É neste sentido que se faz necessário pensar uma educação eticamente responsável, que trabalhe e discuta questões sobre diversidade, liberdade e seus limites. A experiência museal não como tentativa de forjar explicações do mundo, mas de enxergar a política da arte como a construção de laços comunitários.

Então, como trabalhar essas potencialidades na atividade de mediação cultural? Como incentivar, mediar e alcançar os fins dos dissensos propostos por Rancière na busca por uma revisitação de pré-conceitos, reconstruindo-os entre o público? Para isso, foi necessário mergulhar mais ao fundo na questão do espectador adolescente pós-moderno e sua relação com o dissenso.

Após a Internet, os novos formatos de mídia tornaram comum os acontecimentos e sua propagação em todo o mundo. Influenciando diretamente o modo de vida das pessoas e suas constantes alterações. Ou como diria Bauman (2001) a decadência da modernidade sólida, dando lugar a liquidez e dinamismo.

[...] os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas por “um momento”. Em certo sentido, os sólidos suprimem o tempo; para os líquidos, ao contrário, o tempo é o que importa. [...] Os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”, são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. [...] Essas são razões para considerar “fluidez” ou “liquidez” como metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente

fase *nova*, de muitas maneiras, na história da modernidade (BAUMAN, 2001, p. 8,9, grifo do autor).

Assim como qualquer período histórico, o atual, com toda sua liquidez têm seus problemas, lidar com o novo é complexo. Mas é preciso perceber que muitas transformações são bem-vindas. Os meios de comunicação atuais espalham rápida e horizontalmente a informação. Para o professor e artista plástico Marcelo Coutinho, “se há algo verdadeiramente democrático na contemporaneidade é o acesso à tecnologia. Há uma convergência tecnológica. Todos podem baixar um programa pirata de edição e produzir um vídeo.”⁸

Refletindo acerca da força dos hábitos no entorno dos indivíduos e no modo como os dissensos os questionam, encontramos no âmago do desentendimento o “calor cultural”:

Em toda parte onde há calor, isto é, agitação de partículas ou átomos, o determinismo mecânico deve abrir espaço para um determinismo estatístico, e a estabilidade imutável deve ceder lugar a instabilidades, turbulências ou turbilhões. Assim como o calor se tornou uma noção fundamental no devir físico, é preciso dar-lhe um lugar de destaque no devir social e cultural, o que nos leva a considerar, onde há “calor cultural”, não há um determinismo rígido, mas condições instáveis e movediças. Do mesmo modo que o calor físico significa intensidade/multiplicidade na agitação e nos encontros entre partículas, o “calor cultural” pode significar intensidade/multiplicidade de trocas, confrontos, polêmicas entre opiniões, ideias, concepções. E, se o frio físico significa rigidez, imobilidade, invariância, vê-se então que o abrandamento da rigidez e das invariâncias cognitivas só pode ser introduzido pelo “calor cultural” (MORIN, 2011, p. 35).

8 Depoimento oral em palestra ministrada na sala João Cardoso Ayres, FUNDAJ, em 25 de Abril de 2013.

Ao relacionar o “calor cultural” ao conceito de “sólido” e “líquido” exposto por Bauman, será que neste sentido o sólido não seria a hipótese de uma posição conservadora? Se o sólido é o rígido, o seguro, o controlável e imóvel, a modernidade líquida não seria mais “quente”, nas suas constantes modificações?

Segundo Morin, o conceito de calor cultural é uma possibilidade de enfraquecimento dos níveis deterministas de “*imprinting*”⁹ cognitivo: paradigmas, doutrinas e estereótipos. O *imprinting* cultural é o conjunto dos nossos repertórios culturais, uma espécie de normalização, uma

matriz que estrutura o conformismo, e há uma ‘*normalização*’ que o impõe. [...] determina a desatenção seletiva, que nos faz desconsiderar tudo aquilo que não concorde com as nossas crenças, e o recalque eliminatório, que nos faz recusar toda informação inadequada às nossas convicções, ou toda objeção vinda de fonte considerada má. [...] Somos culturalmente hipnotizados desde a infância. (MORIN, 2011, p.29, 30, grifo do autor)

Associamos este *imprinting* ao que Bourdieu chama de *habitus*, ligado às classes sociais “como sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e ideologias características de um grupo de agentes” (2009, p. 191).

As outras possibilidades são “a dialógica cultural” e “a possibilidade de expressão dos desvios”. Esta consiste na possibilidade de enfraquecimento da normalização através de

9 “O *imprinting* é um termo que Konrad Lorentz propôs para dar conta da marca incontornável imposta pelas primeiras experiências do jovem animal, como o passarinho que, ao sair do ovo, segue como se fosse sua mãe, o primeiro ser vivo ao seu alcance. Ora, há um *imprinting* cultural que marca os humanos, desde o nascimento, com o selo da cultura, primeiro familiar e depois escolar, prosseguindo na universidade ou na profissão.” (MORIN, 2011, p.29).

uma brecha, uma ruptura no determinismo que, após “trocas muito ‘quentes’ no comércio das ideias e dos conhecimentos” pode “enraizar-se e transformar-se depois, em tendências”. Criando condições “iniciais de uma transformação que pode, eventualmente, tornar-se profunda” (MORIN, 2011, p.37 - 39). Já a dialógica cultural – essencial ao desvio - consiste na pluralidade/diversidade dos pontos de vista.

São, justamente, essas diversidades de pontos de vista que o *imprinting* inibe e a normalização reprime. Do mesmo modo, as condições ou acontecimentos aptos a enfraquecerem o *imprinting* e a normalização permitirão às diferenças individuais exprimirem-se no domínio cognitivo. Essas condições aparecem nas sociedades que permitem o encontro, a comunicação e o debate de ideias (MORIN, 2011, p.33, grifo do autor).

Portanto, “a dialógica cultural favorece o calor cultural que a favorece” (MORIN, 2011, p. 35). E que juntos, favorecem os desvios, as rupturas, as brechas. Estariam indicados, então, os ingredientes do dissenso?

Se por um lado, os mediadores – que também transmitem na condução da mediação seus próprios repertórios – precisam estar atentos aos repertórios variados do público, por outro, esse repertório/*imprinting* pode impedi-los – mediador e espectador – de compreender os pontos de vistas diferentes do seu.

Contudo, os líquidos seres pós-modernos, que não se prendem a qualquer forma, já que para eles, o tempo importa mais que o espaço que “lhes toca ocupar”, necessitam às vezes, de um choque, capaz de abduzi-los dessa mecanização da veloz rotina pós-moderna.

Assim como o seu público, a arte também se transformou ao longo do tempo, e se qualquer obra, independente da sua temática, ano, tendência, pode evocar os dissensos,

há aquelas que desde a sua concepção, buscam o conflito como um fim. É o caso das obras do artista/cineasta polonês Artur Zmijewski. “*Them*” (2007) e “80064” (2004) acendem conflitos até aos críticos de arte que se dividem entre os que concordam que a exposição exacerbada de certas situações e condições humanas são necessárias para dar visibilidade a indivíduos que estão à margem, e os que afirmam serem obras “antiéticas”. Como fica o espectador diante de trabalhos tão incômodos?

Negociar o campo introduzido pela destruição de um público de arte uniformizado é complicado. O foco já não é apenas a transformação da consciência do público, mas também, a transformação do próprio artista. Este é também um educador, um mediador entre a arte, o espectador e o mundo. Por isso, é preciso pensar a responsabilidade, as regras e o seu relacionamento com o público.

Quando nos referimos ao público adolescente – esta categoria que hoje se estende por tempo indeterminado, dilatando as tradicionais distinções de faixas etárias¹⁰ – precisamos compreender sua categoria sociológica. Construída a partir de elementos inovadores como a escola de massa, a mídia, a metrópole - caracterizados pelo seu cruzamento desordenado.

Essa dilatação etária da “juventude” é interessante para o mercado de consumo, pois a necessidade de autoafirmação do jovem os leva a adquirir signos materializados, atraente ao capital. “As distinções modernas entre as faixas etárias não funcionam mais. Os jovens são atemporais no sentido de que ninguém pode sentir-se como excluído

10 Por uma questão metodológica, durante o período de observação da pesquisa, foi necessário utilizar o recorte objetivo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei Federal 8.069/1990) que determina a adolescência entre os doze e dezoito anos.

desse horizonte geracional”. (CANEVACCI, 2005, p. 36)
Essa afirmação pode ser confirmada através das condições pós-modernas:

Fim do trabalho fordista, estilos móveis de vida, tratamentos e modificações do corpo, cirurgias estéticas, práxis estáticas, quedas demográficas, desmoronamento das hegemonias, aumento da idade universitária (bolsas, aperfeiçoamentos, mestrados, doutorados), valores descentralizados, identidades múltiplas exigem indivíduos diferentes entre si a remodelar-se em continuidade, de acordo com aqueles padrões in progress com os quais as pessoas se definem jovens a cada vez (CANEVACCI, 2005, p.36, 37).

As identidades passam por um processo de *hibridação*, ou seja, “uma fusão de estrutura ou práticas sociais discretas para gerar novas estruturas e novas práticas de modo não planejado”. (CANCLINI, 2008, p. XXII)¹¹. Este processo expõe os indivíduos a novas situações, marcadamente efêmeras e inconstantes em todos os setores sociais. Diante dessas pistas, pudemos perceber com mais clareza determinadas situações e posicionamentos por parte dos jovens.

11 A numeração de página, em algarismos romanos, refere-se à Introdução da edição de 2001 “As Culturas Híbridas em Tempos de Globalização”.

EXPERIÊNCIAS EM CAMPO

- 'Bora' no cinema hoje? Tais' a fim? Vai estrear o 'Som ao Redor'¹². 'tais' ligado?
- Dã não 'pô'. hoje tenho galeria. 'Bora' amanhã?
- Amanhã não 'rola'. é dia de galeria 'pra' mim.
- Então vamo' na quarta.
- Beleza.
- Ei.
- Oi.
- Vai 'rolar' escola?
- Vai. trinta alunos. vamo' fazer atelier' também.
- Beleza. depois me diz como foi. 'to' com umas ideias 'pra' trabalhar com os grupos.
- 'Xeru'. 'xau'!
- Vai. 'xau'!

Em meio a diálogos como esse, foi possível extrair da experiência de observação em campo, informações acerca da rotina dos mediadores, organograma da instituição, aspectos organizacionais e administrativos inerentes ao setor educativo. Vivenciar o dia-a-dia da GVRM foi imprescindível para capturar registros espontâneos e reais de todo o processo que envolve seu funcionamento.

Através das entrevistas e questionários buscamos empoderar as vozes de dentro de uma cadeia produtiva de percepções coletivas. Sendo esta opção metodológica, a representação de uma ação política em si, assim como a escolha dos que participaram dela.

As respostas dos envolvidos era em maioria consoante, mas nem todas condiziam com a prática, nem com o que era conversado nos “corredores” da instituição. Possivelmente por receio da autoria do registro não ficar no anonimato, daí algumas contradições. Para exemplificar que o dissenso encontrava-se também nas percepções gerais dos mediadores, foram selecionadas algumas falas obtidas através dos questionários que responderam:

12 Premiado filme brasileiro dirigido pelo jornalista pernambucano Kléber Mendonça Filho. 124', 2012.

Quanto aos objetivos que a FUNDAJ almeja alcançar com as atividades de mediação cultural:

- “Não sei responder essa pergunta.”
- “Sinceramente ainda não identifiquei. O setor educativo é muito deficiente e não temos um projeto pedagógico. Muitas vezes sinto que queremos atingir números que são cobrados ao espaço cultural, às vezes parece que existimos só para constar.”
- “O de pesquisar e avançar campo nas estratégias e formas de educação, além de mobilizar e qualificar acesso democrático à produção da Fundação Joaquim Nabuco.”
- “Quanto ao setor educativo, acredito que disseminar as Artes Visuais para um público que não tem acesso a esse tipo de espaço. Enquanto instituição, não sei dizer. Não percebia a FUNDAJ, ao menos a gestão na época em que estagiei, muito disposta em divulgar o que acontecia nas galerias de arte.”
- “Vários objetivos. Vai desde a diretoria até o estagiário. Por vezes muito dissonantes. Cada uma com sua intenção prioritária. Para mim, a ideia de mediação que a FUNDAJ possui hoje é: aproximar as pessoas para refletirem sobre as dinâmicas humanas no espaço político social através da arte e bater metas. Levar o maior número de pessoas ao espaço expositivo para justificar investimentos prévios e posteriores.”

Ao serem perguntados se conduziam as mediações baseados em algum conceito, disseram não seguir um conceito específico, mas vários. Referiam-se a práticas do teatro, de concepções de Augusto Boal, do método socrático de construção de saber, da abordagem triangular de Ana Mae

Barbosa, das concepções de Paulo Freire, de conhecimentos acerca de jogos e brincadeiras populares. Entretanto, todos expuseram a intenção de estimular a curiosidade e o pensamento questionador, a reflexão crítica dos espectadores. Para eles, é imprescindível se apropriar daquilo que se propõe mediar, se referindo às pesquisas sobre as exposições.

Todavia, foram unânimes ao mostrar que sentiam falta de leituras sobre arte/educação:

- “Aqui não temos a cultura de ler nada referente à arte-educação. Acho que perdemos muito com isso, pois às vezes ficamos tateando no escuro, buscando formas de mediar através da tentativa e erro e não através de um estudo mais profundo sobre nosso trabalho.”
- “Nunca li na FUNDAJ um texto específico da área de Educação. Eu sempre levei referências, mas fui sempre ignorado. Uma vez cogitou-se a possibilidade de uma leitura do livro da Rejane Coutinho e da Ana Mae Barbosa. Várias cópias foram tiradas para os estagiários. Fiquei muito feliz, achava que iria poder ouvir a opinião dos outros estagiários acerca do livro. Já o tinha lido antes. De uma hora para outra abafaram a leitura, cortaram e não o lemos mais, a desculpa foi outro texto que falava sobre arte e política e era ‘muito necessário’. Um dia conversando com outra estagiária percebemos que as leituras sobre educação e arte/educação não tinham espaço nas mesas de estudo da FUNDAJ.”

Contudo, dos sete mediadores que contribuíram respondendo o questionário, cinco concordaram que não discutem sobre arte/educação no educativo da GVRM. Um

não respondeu, e outro disse que lança essas questões ao grupo a partir de indicações que traz da universidade, independente do foco das reuniões. Para ele (a) é uma forma de incentivar e abrir espaço para esse tema nos encontros. Estratégia profícua, uma vez que relacionar as propostas das instituições culturais com o campo da educação é mote cativo aos debates contemporâneos que abarcam a relação entre arte e público. Portanto, indispensável.

No entanto, vale salientar que o grupo reconhecia a instituição como um importante órgão para o estado de Pernambuco e viam o cinema e o Museu do Homem do Nordeste como seus equipamentos culturais de maior destaque. Inclusive devido à repercussão das suas atividades na cidade e frequência de visitantes. As pesquisas realizadas sobre seu percurso histórico e seu papel na sociedade pernambucana nos permitem concordar com essa percepção. Entretanto, achamos oportuno exibir também a síntese de um relato exposto por um dos mediadores na reunião do dia 28 de janeiro de 2013:

A FUNDAJ tem alguns pontos negativos. Por exemplo: falta de interação entre os setores. Não se sabe ao certo como funcionam as atividades e nem à quais departamentos estão subsidiadas. Há muitos funcionários terceirizados que não tem férias há anos, dormem em papelões nos fundos do prédio. Acho incoerente uma instituição que preza pelos direitos humanos não se colocar sobre esses fatos. Será que ela conhece esses fatos? Cabe à FUNDAJ ou às empresas escolhidas por licitação lidar com essas questões? Ademais, seria importante ter um curso, tipo especialização voltado para Arte/Educação.

Referente à relação deles com a curadoria, ficaram divididos: alguns disseram ser próxima e horizontal, outros disseram que só havia aproximação no momento da

apresentação das obras e que sentiam o processo de formação vertical. Entretanto, durante o período em que as observações foram realizadas, foi constatada uma preocupação em articular curadoria e mediação cultural. Inclusive, algumas vezes o curador participou das reuniões para expor e refletir junto com o grupo sobre determinados conceitos que envolviam as exposições. Ele não adentrava no campo específico das abordagens pedagógicas, mas dava indícios valiosos de como elas poderiam ser potencializadas.

Contudo, de acordo com os depoimentos coletados, desta vez não se restringindo aos mediadores, mas também às falas das coordenadoras e curador, algumas questões foram uníssonas como a importância da educação através da arte, a disseminação do acesso aos bens culturais e a necessidade de reconhecer os mediadores culturais como profissionais, abrindo espaço para vínculos que possam ir além dos contratos de estágio.

É perceptível que a experiência de acolher pesquisas como esta, gera marcas nos que participam dos processos nos museus e instituições culturais. Marcas igualmente importantes são aquelas deixadas de forma significativa à sociedade. Como a relatada pelo professor André¹³, que durante uma visita disse fazer questão de levar os alunos mais agressivos e descompromissados que tem em suas salas de aula. Segundo ele, no decorrer dos seus 25 anos de trabalho, percebeu que o contato deles com a arte, ao longo de algumas visitas, os torna menos agressivos, mais interessados em estudar e em manter um bom comportamento.

Algumas marcas são negativas, mostram a realidade do acesso aos bens culturais. Como o resultado das respostas obtidas através dos formulários distribuídos aos adolescentes:

13 Nome fictício para preservar sua identidade.

Com que frequência costuma visitar museus e instituições culturais?

44,72% raramente, só quando a escola leva.

41,28% nunca.

7,74% às vezes.

5,16% sempre.

Qual motivo o levou a visitar a exposição?

68,88% aprender coisas novas.

22,14% o professor obrigou.

5,74% gosto de arte e das reações que elas causam.

2,46% conseguir uma nota boa na disciplina de Artes.

A visita mudou sua maneira de pensar em relação à arte ou algum outro tema?

71,38% sim.

24,08% não.

3,44% um pouco.

Como você vê a relação arte e sociedade?

51,87% distante, estranha, a arte não passa uma visão “nítida” para a maioria da população, muita gente não gosta de arte, não a compreende e acha que não serve para nada.

47,88% boa, onde a arte é o reflexo da sociedade, é para a sociedade apreciar e sempre estiveram ligadas.

Mais do que cristalizar uma realidade social, esses dados, juntamente com as observações, mostraram que existe a demanda por políticas institucionais que visem o aumento do número de visitantes, não esquecendo o fator qualitativo dessas experiências. Os mediadores e a mediação cultural precisam incitar esse encontro entre arte e espectador.

Portanto, mais do que fazer o público olhar para as questões sociais que o envolve, refletindo sobre elas, é

no partilhar o sensível que se encontra o ápice do carácter politizador da mediação cultural. Os dissensos seriam os meios, e a mediação será considerada até que o espectador seja capaz de conectar sua vida à arte, e até que todo o sistema da arte perceba que não há “ponto de partida privilegiado”.

Além da importância dos dissensos na efetivação do carácter politizador da arte e da partilha do sensível como fruto dessa politização, é preciso, sobretudo, estar atento aos depoimentos que por vezes argumentam de forma discordante acerca da arte, do seu sistema e das suas atividades correlatas. Essa natureza de expectativas, motivações e debate em torno do campo da mediação ajudam a compreender as emergências conceituais que envolvem suas abordagens.

Entretanto, nada disso terá valor se não houver uma intenção real de averiguar e pôr em prática as inquietações. Corroborando com a concepção “arte útil” de Bruguera (2013) há que se pensar experiências úteis à sociedade. Que excedam o campo reflexivo e se concretizem de forma real e efetiva.

Adentrando no universo nebuloso que envolve o conceito de democracia, questionamos: será que ela mesma, se mantém sob suspeita até aos olhos dos que lutam vigorosamente pelos direitos democráticos? Seria a democracia um estado fantasioso do âmbito político? Seria partilhar o sensível, um idealismo ingênuo? Caberia a nós, saber como abolir esse carácter ilusório, tornando-o mais real e possível?

No fim, a questão não é apenas o mediador e o público. Sobretudo, o projeto político que os insere. A gestão de saberes como um sistema ético e a concepção da instituição

cultural como uma estrutura viva, inteiramente mediadora e produtora de exclusão, inserção, liberdade e poder, a depender do caráter dos seus dispositivos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane (orgs.). Arte/Educação como mediação cultural e social. São Paulo: UNESP, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. Em busca da política. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BEUYS, Joseph. A revolução somos nós. In. COTRIM, Cecília ; FERREIRA, Glória (orgs.) Escritos de artistas: anos 60/70. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BISHOP, Claire. Artificial Hells: participatory art and the politics of spectatorship. Londres: Verso, 2012.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BOURRIAUD, Nicolas. Estética relacional. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRASIL, Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: jan. 2013.

BRUGUERA, Tânia. Ciclo de Conferências do projeto Política da Arte: palestra (14 Out. 2013). Auditório Aloisio Magalhães. Fundação Joaquim Nabuco. Recife, 2013.

CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CANEVACCI, Massimo. Culturas extremas: mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CHAIA, Miguel. Arte e política. Rio de Janeiro: Azougue, 2007.

COUTINHO, Marcelo. Palestra (25. Abr. 2013). Sala João Cardoso Ayres. Fundação Joaquim Nabuco. Recife.

DELEUZE, Gilles. A dobra: Leibniz e o Barroco. Campinas: Papirus, 2000.

DEBORD, Guy. Towards a Situationist International/1957. In: BISHOP, Claire (Ed.) Participation. Cambridge: Whitechapel gallery and The MIT Press, 2006.

FREIRE, Cristina. Arte conceitual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

GEERTZ, Clifford. O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1997.

MELGUIZO, Jorge. O que deveria acontecer na saída de um museu? Museus, culturas e sociedades. Conferência. 23ª Conferência Geral do Conselho Internacional de Museus – ICOM. 2013. Fonte: <http://www.icomrio2013.org.br/pt/speeches>. Acesso em: ago. 2013.

MORIN, Edgar. O método 4: as ideias, habitat, vida, costumes, organização. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. A partilha do sensível. São Paulo: Editora 34, 2005.

_____. Formas de vida: Jacques Rancière fala sobre estética e política: depoimento (dez. 2012). Entrevistador: Guilherme Freitas. Fonte: <http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2012/12/08/formas-de-vida-jacques-ranciere-fala-sobre-estetica-politica-478094.asp> Acesso em: set. 2013.

_____. O espectador emancipado. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

A POESIA PUXA O GATILHO: DAS DIMENSÕES DA ARTE E POLÍTICA A PARTIR DA SÉRIE INIMIGOS, DE GIL VICENTE.

Marcela Camelo Barros *

Madalena Zaccara **

06 de outubro de 2010. Em viagem para São Paulo, pois o coração de quem viaja vibra na atmosfera das descobertas. E o coração do artista parece potencializar o porvir. “Há sempre um copo de mar para um homem navegar” era o título da 29ª Bienal de São Paulo, que viria a ser a minha ponte com a série *Inimigos*, de Gil Vicente e com as impressões mais efetivas de uma arte e política do extrapolamento dos sentidos e da potencialidade reflexiva.

Lá eu estava para visitá-la pela primeira vez. Dos versos do poeta alagoano Jorge de Lima, a reminiscência de uma Alagoas que morei por 10 anos. Mares, rotas, horizontes,

* Licenciada em Artes Plásticas. Graduada em Publicidade e Propaganda. Especialista em Estudos Cinematográficos. Mestra em Artes Visuais.

** Graduada em Arquitetura e Urbanismo. Bacharel em Direito. Mestra em História e Civilizações. Doutora em História da Arte. Pós-Doutora pela Universidade do Porto.

caminhos e mudanças. Para onde vamos, levamos um pouco de nós e dos lugares que já passamos e ao retornarmos a alguma paragem, o fazemos sempre imbuídos de pertences simbólicos e emocionais.

O fluxo possibilita trocas poéticas expressivas e afetivas que alimentam o processo criador da pesquisa artística. Viajar faculta, assim, uma maior fricção das emoções. Enalteço tal qual Nietzsche (1878/2013, p. 271) o fez em *Humano, Demasiadamente Humano*, os errantes, andarielhos, viajantes que observam, de olhos e corações abertos, o que se sucede no mundo e vivenciam a experiência em função do que é visto, absorvem e aprendem com as vivências da viagem, os que têm alegria na mudança e na passagem, e que, ao retornarem, transformam o caminhar em ação, em obra. “Mesmo nesse fim de mar / qualquer ilha se encontrava”, poetiza Jorge de Lima. Atravessamentos. Vontade de realização. Alimento e subsídio para uma construção dialética de aprendizado, de conhecimento.

Dessa forma é o lampejo de viver a experiência sensível, estar receptivo ao que nos orbita: localidades, pessoas, fatos, notícias, imagens, conversas, sons. São Paulo, Pernambuco, Alagoas, poesia, arte, escolhas. Política. Fusão arte com a vida, pois experiências cotidianas são experiências estéticas, agora mais do que nunca atestadas pela arte contemporânea, mas que vieram conduzidas na segunda metade do século XX com a pop arte. Sim, e podemos regressar até um pouco mais no tempo para agregar o romantismo de Baudelaire, o simbolismo de Rimbaud, as botas de Van Gogh, a fuga de Gauguin para o Taiti, as prostitutas de Toulouse Lautrec, o empenho dadaísta, o surrealismo e, posteriormente, artistas dos anos 1960 e 1970, como John Cage e Joseph Beuys.

Esta síntese da genealogia do encontro com o objeto de pesquisa, desenha a atmosfera da reflexão sobre o que norteia a temática do presente artigo: a arte política a partir da série *Inimigos*, de Gil Vicente.

ARTE E POLÍTICA COMO SIMBÓLICOS VIVOS: DA EXPERIÊNCIA DO ENCONTRO COMO EXPERIÊNCIA DE TRANSFORMAÇÃO

Sigo em narrativa memorialística, costurando o cenário do assunto.

Subindo a rampa do asséptico e organizado pavilhão da Bienal de São Paulo, me deparo com os *Inimigos*. Dentro da mostra, não havia como fugir deles. Existia uma vontade de impacto nessa disposição estratégica dos desenhos – a mão invisível do diretor, a mão invisível do curador. Fico a observá-los por um tempo, mas ainda não havia em mim a intenção de pesquisa.

Aos poucos fui despertando para aquele fenômeno entre artístico e midiático que ali se apresentava. Os visitantes inevitavelmente paravam, tiravam fotos, sorriam, imitavam as poses dos retratados. Era imponente, era potente: uma extensa parede branca dispoendo dez desenhos emoldurados, um ao lado do outro, após a subida para o último pavimento do pavilhão.

Os dez desenhos estavam ali igualando representantes de um poder, político, religioso ou institucional. Simbolicamente, o artista aniquila a todos eles. Não escolheu a pintura, e sim o desenho, pois a nobreza das tintas não combinaria com o que poderia ser os traços de um retrato falado policial, elaborado única e exclusivamente para prender um “inimigo”.

Gil Vicente se autorretrata matando Bush, Lula, Papa Bento XVI, Eduardo Campos, Fernando Henrique Cardoso, Elizabeth II, Jarbas Vasconcelos, Kofi Annan, Ariel Sharon e Ahmadinejad (Figs. 1 a 10), todos em tamanho natural. Por contemplar ícones do poder e da política nacional e internacional de maneira figurativa e literal, os *Inimigos* também cumpriam ali, na 29ª Bienal, uma função didática de introduzir com mais clareza o conceito de arte e política.

O poder, do qual Vicente nos fala em sua obra, é inimigo da arte? Até quando ele tem o domínio sobre esta relação – poder e arte - enquanto artista abrigado neste espaço?

Sigo refletindo e amadurecendo, sendo uma espectadora que faz relação com o seu meio. Investigando o que esta obra pode representar para além da crítica ao poder instituído, da desilusão do artista que a criou, dos motivos que vêm de fora e de dentro, da violência simbólica, da espetacularização da imagem.

De forma desierarquizada, fluida, nos vários papéis que me cabem, busco transformar este encontro e a partir dele compreender melhor este campo. É um contato que me inquieta e me move à compreender os fenômenos da arte e política. Para Moacir do Anjos e Agnaldo Farias, curadores da 29ª Bienal, “uma relação que deve ser pensada de maneira especulativa, onde mais vale formular perguntas precisas do que oferecer respostas difusas” (2010, p.21).

E elas são várias: será que é toda arte que traz mesmo o desejo de transformar? Transformar em que sentido? Pois a transformação pode se dar para qualquer lado, se existir lado. Será que o artista quer a transformação? Pensa nela no momento da criação? Qual é a efetiva transformação

que ele quer? Será que a arte e política tem todo esse potencial? Ela tem essa capacidade de influenciar e resolver questões ou está só interpretando fatos a partir do olhar do artista? É possível estar totalmente isento de ideologia? Não deixo de refletir também que tanta atribuição de responsabilidade ao artista pode limitar a sua criatividade, pode conduzir seu processo.

A transformação pode se dar em vários níveis. Transformação de ideias, descobertas, sensações, contato com o novo, ressignificação. “Arte e política serão de fato estimuladoras da vida quando atuarem em conjunto para resgatar o processo de produção da subjetividade e propiciar a expansão de novas práticas políticas, de formas de expressão capazes de recriar a existência individual e coletiva”, diz Rosemary (2007, p.58). Então, que se estimule e se construam espaços que repercutam em novas tomadas de atitudes e de práticas cotidianas. Tal qual Jorge de Lima, que transformou percursos em poema: “viagens de cima a baixo/ unindo as coisas, reunindo/ aliás metafor-seando-as,/ seus sovacos, suas testas,/ seus horizontes, seus suores”¹.

É dessa forma que partir do macro (bienio) para o micro (*Inimigos* e arte e política) reforça uma costura sensorial e imersiva. Não há política sem dissenso. Que haja o dissenso numa escrita a que ele se refere e por ele se deixa guiar.

ARTE. ARMA POLÍTICA

Quando se discute a interseção arte e vida, é com a vida de alguém que ela se mistura. É com a vida de quem pela

1 LIMA, Jorge de. A invenção de Orfeu. Canto I, poema 23. (1952)

obra é tocado, é com a vida de quem se identifica ou não se identifica com o que vê, ouve e sente, é com a vida pública, é com a vida privada, é com a vida política. Mas acredito que o primeiro cruzamento do binômio arte/vida se dá com a vida do próprio artista. E este alguém é um sujeito dotado de desejos, experiências, idiossincrasias.

Gil Vicente nasceu em 1958, em Recife. Desde 1993 habita e trabalha na casa atelier ampla e iluminada, localizada numa esquina no bairro de Boa Viagem, zona sul da capital pernambucana.

Terceiro dos cinco filhos de Lauro de Oliveira e Marilda Vasconcelos de Oliveira. O avô, João Vasconcelos, era escritor e crítico literário e escolheu o nome do neto. A casa da família de classe média recifense era bastante frequentada por artistas e escritores². Seus pais foram grandes incentivadores e estimuladores no seu interesse pelas artes plásticas. Uma família que estava preocupada com as questões sociais e com a educação dos seus filhos. Gil aponta o convívio muito estreito dos seus pais com o movimento social da igreja católica, de grande legado para o país:

A minha infância, na casa dos meus pais, se reuniam muitas pessoas ligadas ao movimento cristão através de Dom Hélder, Padre Henrique... Esse pessoal frequentava muito a casa dos meus pais. E aí a gente presenciava as reuniões e tal e minha vó materna morria de medo, por causa que a gente estava num período de Ditadura Militar. Ela morria de medo de meu pai estar organizando algo, mas não era um militante exatamente, mas dialogava com a igreja católica, principalmente através de Dom Hélder, Padre Marcelo Carvalheira, que depois foi bispo em João Pessoa. E Padre Henrique que conversavam muito sobre essas questões. Então a história das

2 Cronologia do artista. Gil Vicente - 25ª Bienal de São Paulo, São Paulo: edição do artista, 2002.

Ligas Camponesas, etc. rolava isso. Eu era muito pequeno e não tinha noção do que se falava em cada reunião, em cada encontro, e não era uma coisa assim tão sistemática, mas se discutia sempre isso, e mesmo quando estávamos só em família, sem nenhuma pessoa de fora, se comentava muito sobre justiça social, sobre todos os problemas do sertão, que continuam a mesma coisa, sobre educação, saúde, isso tudo. Os disparates sociais do Brasil. Que infelizmente continuam a mesma coisa³.

Dom Hélder Câmara, Padre Henrique, as Ligas Camponesas, nomes que, na história do Brasil, são fortemente associados à luta pela igualdade social, pelos direitos humanos na ditadura, pela erradicação da pobreza, definem com clareza o posicionamento político de esquerda no âmbito familiar em que o artista foi criado: “fui educado numa casa de pai e mãe cristãos, católicos, e que eram muito ligados a essas atividades mais sociais da igreja”, afirma o artista.

INSPIRAÇÃO NO DESENCANTO

O ano é de 2005. Gil Vicente está aflito. O século XXI surge como uma ventania empoeirando as lentes do artista. Suas verdades agora estão embaçadas. Verdades construídas no ambiente familiar, no convívio social, na formação educacional, no cotidiano. Ciscos nos olhos: deixaram de ser verdades e agora são incômodos. O desconforto provoca um ataque de nervos. Gil Vicente reage com dez desenhos, sendo um híbrido de autorretrato em tamanho natural com os retratos dos que estão sob a sua mira. É a tradução pictórica do mal-estar do artista diante de um

3 VICENTE. Gil. **Gil Vicente**: depoimento (Ago. 2013). Entrevistadora: Marcela Camelo Barros. Recife – PE. Entrevista concedida à presente dissertação de mestrado.

sistema que fomenta desigualdades, violência, intolerância, corrupção.

Carvão e papel são suas armas materiais. Usa seu pleno domínio do desenho, seu olhar apurado para a observação, sua experiência e sua paixão pelo trabalho manual para executar, simbolicamente, nove revólveres e uma faca. Dupla execução: a mão do artista que executa o desenho, a mão do artista que executa/mata o retratado.

Assim nasceram os *Inimigos*. O parto não foi doloroso, pois Gil Vicente sente prazer na execução dos seus trabalhos, sente prazer na execução dos retratados: “eu me diverti muito fazendo”, disse-me Vicente⁴. Mas a concepção veio da dor, da decepção, da descrença na política. Vociferar seria um alívio, um auxílio terapêutico para o desconforto:

... foi resultado de uma decepção quando eu compreendi que é tudo uma *escrotice* muito grande (...) Mas eu acho que foi o descarrego. Não foi um processo intelectual, foi mais o impulso. Aliás, como minha produção toda. É mais isso do que uma coisa pensada, calculada...⁵ Das dimensões da Arte e Política

DAS DIMENSÕES DA ARTE E POLÍTICA

Para além do abrigo residual das obras que expressam artisticamente uma determinada conjuntura política, a arte é capaz de provocar a reflexão sobre questões e promover explosões sensoriais que guiam a emancipação do

4 VICENTE, Gil. **Gil Vicente**: depoimento (Ago. 2013). Entrevistadora: Marcela Camelo Barros. Recife – PE. Entrevista concedida à presente dissertação de mestrado.

5 VICENTE, Gil. **Gil Vicente**: depoimento (Ago. 2013). Entrevistadora: Marcela Camelo Barros. Recife – PE. Entrevista concedida à presente dissertação de mestrado.

sujeito espectador.

Abordar as diferentes dimensões da arte política, tendo como referencial os autorretratos de Vicente, implica em discutir o “ativismo” (o ativismo absoluto do artista), a presença política da obra, a arte crítica e a estética política. Abraçar os *Inimigos* como guia para este debate atual e necessário, é promover o atrito de conceitos e ideias preconcebidas numa atualidade que pede urgência de debate.

Discorrer sobre as situações da arte-política demanda uma análise aberta, não conclusiva. Podem ser construídas ao se considerar as ações e produções dos artistas, o desenrolar dos movimentos artísticos e as estratégias adotadas por instituições políticas. São situações inter-relacionadas e que podem coexistir. (CHAIA, 2007)

A primeira é a situação da “arte crítica”. De acordo com o pensamento do pesquisador Miguel Chaia⁶, ela se estabelece a partir de uma aguçada consciência crítica do artista. As obras são criadas a partir de uma sensibilidade social e há esforços e pesquisas para o avanço e a revolução da linguagem. Na “arte crítica”, a arte aparece como forma de conhecimento, uma aptidão investigativa na busca da compreensão do mundo como forma de apresentar e sintetizar a realidade. “Em certos momentos ou como parte de um projeto pessoal a produção artística consegue representar a condição humana, os mecanismos do poder e da economia, ou a estrutura social na qual o artista está envolvido”, diz Chaia. (2007, p. 22)

Inimigos se encaixa na situação de “arte crítica”. É uma

6 Cientista Social, formado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras São Bento da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1972. Mestre em Sociologia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, 1981. Doutor em Sociologia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, 1989. Professor da Faculdade de Ciências Sociais e pesquisador do Núcleo de Arte, Mídia e Política da pós-graduação em Ciências Sociais (PUC/SP).

metáfora para o descrédito do artista com o sistema vigente, com o poder. Esboça uma total ausência de horizontes, um sentimento de negação partidária que é tão reflexivo quanto um estudo sociopolítico. A sociedade quer matar seus líderes e também atira para todos os lados e para lugar nenhum. É como querer votar nulo, se abster de comparecer às urnas, mas não discutir com profundidade um projeto de reforma política. “Eu não apareço lá, tenho até vergonha de ser visto votando. Eu não voto desde 2005. Nem votarei mais. Acho, inclusive, que o voto é um ato criminoso e de cumplicidade, por isso é criminoso”, diz Gil Vicente⁷.

A sensação é que *Inimigos* também pode ser similar ao conteúdo generalizante de um cartaz das últimas mega passeatas: protestar contra tudo pode ser protestar contra nada, pode dissipar forças, que se fossem concentradas, emanariam mais eficácia. Crise de representação política, um prato cheio para o surgimento de um discurso reacionário e conservador, inclusive dando vazão ao retorno do fantasma dos militares ao poder. Está tudo difuso e confuso, sabemos. “Assim, sob diferentes condições, o artista alcança a capacidade de expressar poeticamente a sua sociedade, de maneira que a obra passa a conter – de forma mais ou menos explícita – o conjunto de fatores sociais circundantes a ela”. (CHAIA, 2007, p. 13)

Esta conceituação de “arte crítica” remete ao pensamento de Foster que denomina *O Artista como Etnógrafo*, texto de sua autoria, àquele artista pesquisador, que compreende a sociedade para representá-la através da arte. Portanto, a violenta atitude simbólica de Gil Vicente de homicídio político não pertence mais só a ele: culmina num desdobramento para a sociedade. Vaza para nós.

7 VICENTE, Gil. **Gil Vicente**: depoimento (Ago. 2013). Entrevistadora: Marcela Camelo Barros. Recife – PE. Entrevista concedida à presente dissertação de mestrado.



Fig. 1 – Gil Vicente | *Autorretrato matando Bush*. 2005
Carvão sobre papel. 200 x 150 cm.



Fig. 2 – Gil Vicente | *Autorretrato matando Lula*. 2005
Carvão sobre papel. 200 x 150 cm.

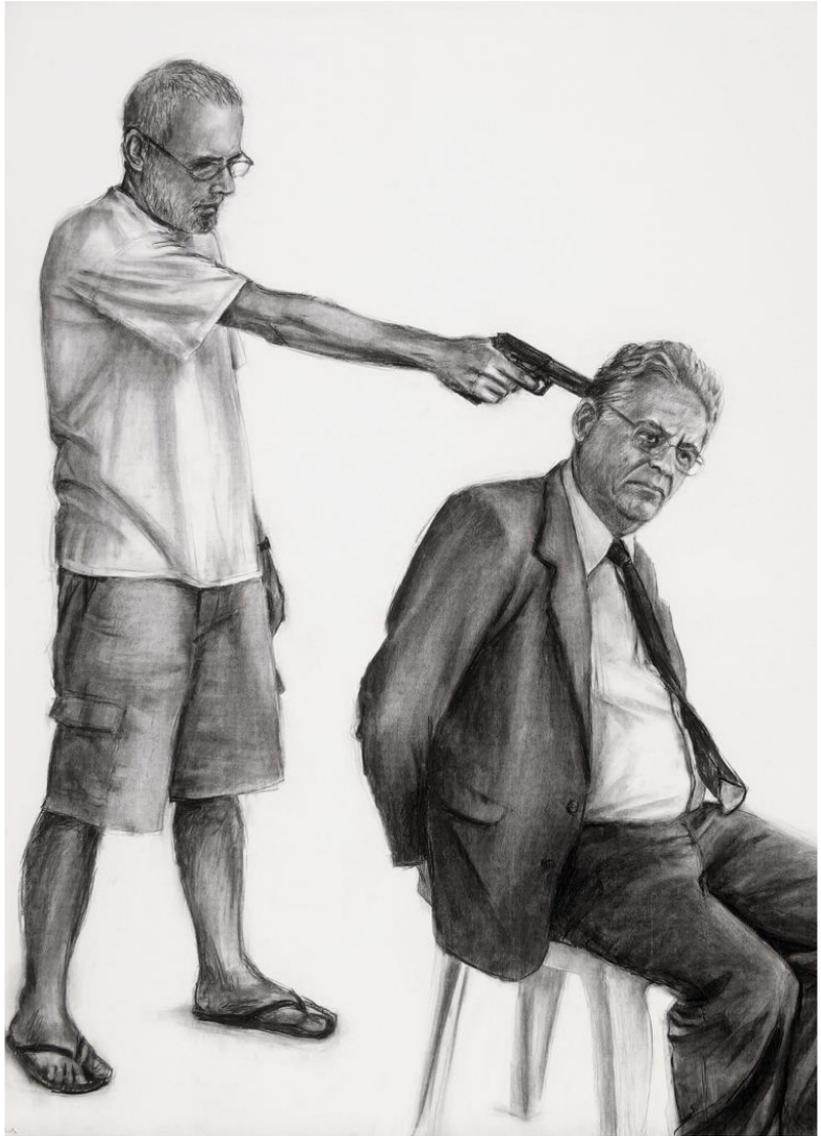


Fig. 3 – Gil Vicente | Autorretrato matando Fernando Henrique Cardoso. 2005
Carvão sobre papel. 200 x 150 cm.



Fig. 4 - Gil Vicente | *Autorretrato matando Ariel Sharon*. 2005
Carvão sobre papel. 200 x 150 cm.



Fig. 5 – Gil Vicente | *Autorretrato matando Elizabeth II.* 2005.
Carvão sobre papel. 150 x 200 cm.



Fig. 6 – Gil Vicente | *Autorretrato matando Bento XVI.* 2005.
Carvão sobre papel. 150 x 200 cm.

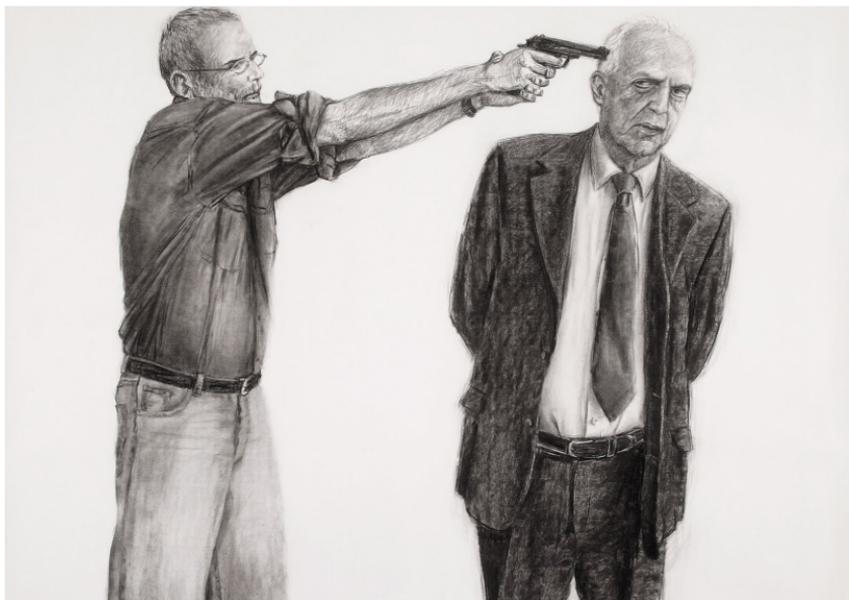


Fig. 7 – *Autorretrato matando Jarbas Vasconcelos*. 2005
Carvão sobre papel. 150x 200 cm.

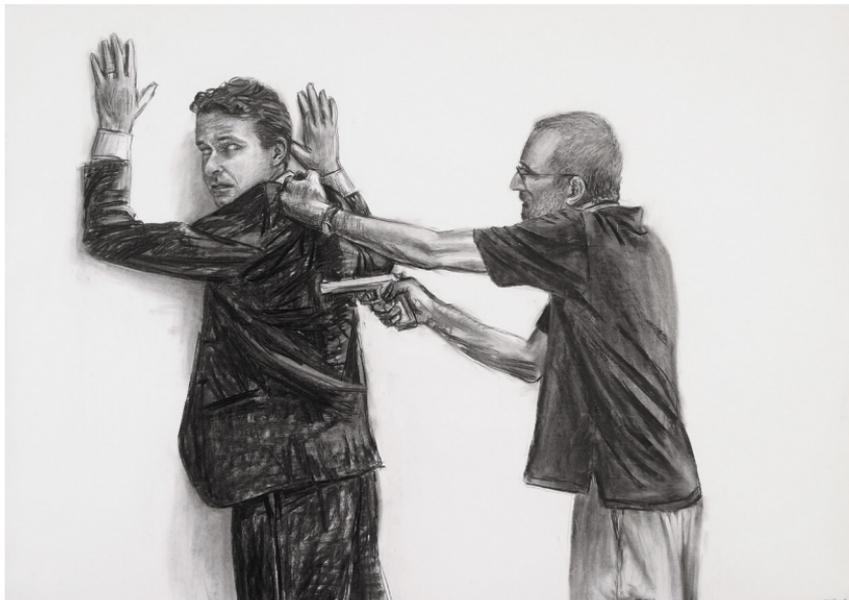


Fig. 8 – *Autorretrato matando Eduardo Campos*. 2005.
Carvão sobre papel. 150 x 200 cm.



Fig. 9 - Gil Vicente | *Autorretrato matando Kofi Annan*. 2005
Carvão sobre papel. 150 x 200 cm.

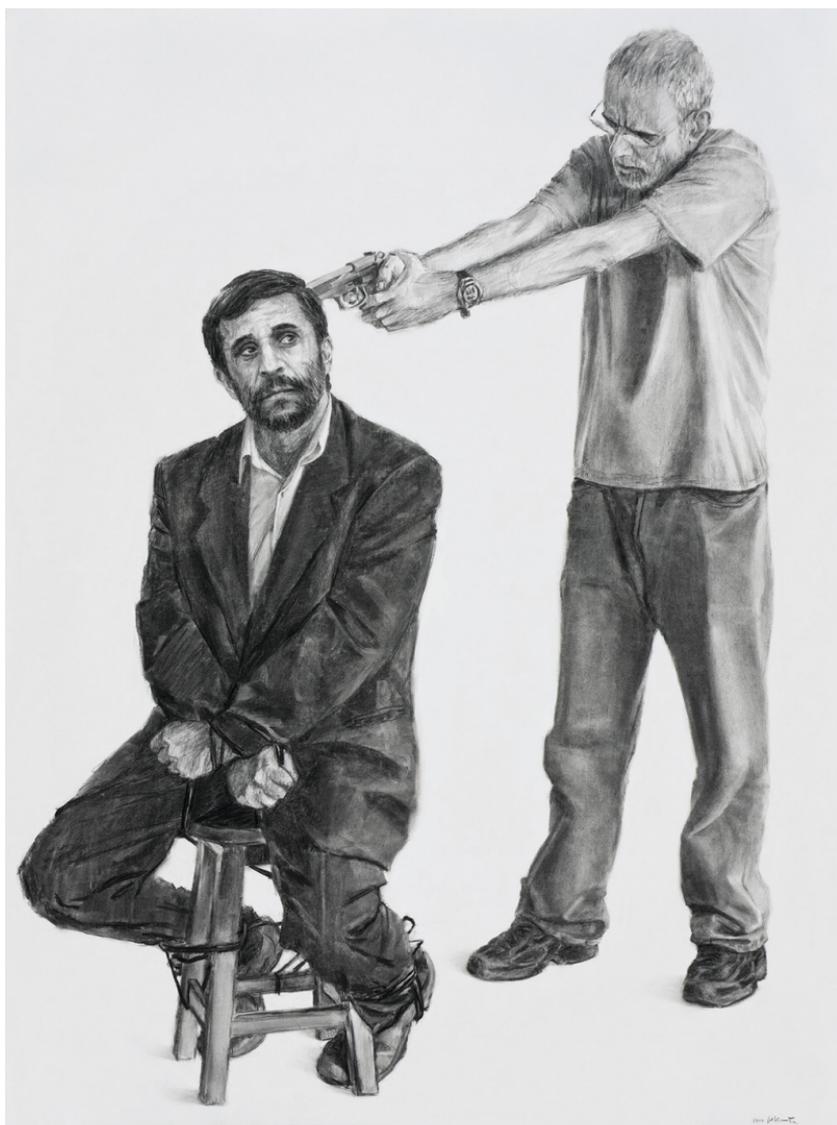


Fig. 10 - Gil Vicente | *Autorretrato matando Ahmadinejad*. 2010
Carvão sobre papel. 200 x 150 cm.

Mesmo *Inimigos* vinculada com a “arte crítica”, Gil Vicente não se considera um “estudioso social” e o desânimo demonstrado através da sua fala pode denotar uma aparente descrença na capacidade da arte intervir numa situação específica:

Eu não tenho nenhum motivo que me dê combustível para eu acreditar que isso pode ser diferente (a conjuntura sociopolítica). Se a gente olhar pra trás, que exemplo a gente tem? Eu não conheço história, não conheço nada, não vi quase nada na vida, acho que você já me escutou falando isso, não li nem dois metros de livro empilhados e conheço muito pouco de história, de tudo.

A coisa melhor que vi ultimamente foi um documentário sobre a crise imobiliária nos EUA. Mostra como o poder financeiro mobiliza as coisas, como mascara informações... E eu não tenho nenhuma esperança que isso mude, que aconteça, não tenho crença em nenhuma dessas instituições mundiais, ONU, UNICEF.. sou totalmente descrente. Então assim, o poder financeiro vai e faz o que quer mesmo. Então no mundo todo, praticamente a gente tem o mesmo sistema.⁸

Miguel Chaia (2007, p. 23) afirma que “na situação da arte crítica se estabelece uma tênue relação entre arte e política, de difícil equacionamento, uma vez que o artista deve resguardar a sua obra da pressão política que tende a ser exercida de forma contínua ou programada.” Para o autor, é um delicado equilíbrio: a posição política assumida pelo artista não domina por completo a sua obra, não domina por completo a sua poética, que deve manter as suas qualidades estéticas, “consequindo sensível e poeticamente transmitir arguta percepção que seu autor tem da realidade.” No caso de Gil Vicente, é perceptível que sua poética não está a serviço de uma ideologia. Ele mesmo enaltece que seu interesse primordial são as relações pictóricas, a

8 VICENTE, Gil. **Gil Vicente**: depoimento (Ago. 2013). Entrevistadora: Marcela Camelo Barros. Recife – PE. Entrevista concedida à presente dissertação de mestrado.

experimentação da forma. Mas o artista também não detém total controle sobre a produção de sentido dos seus desenhos e das interpretações que deles surgem. Uma obra pode ser caracterizada como política, mesmo que não tenha nascido dessa intenção.

Nesse processo, a figura do curador é um vetor capaz de fornecer profundidade e construção de sentido para a obra. O que é também uma relação delicada. Essa influência curatorial pode transformar obra em produto e a ela dar utilidade. Utilidade essa moldada de acordo com os mais diversos interesses: institucionais, temáticos, mercadológicos, midiáticos.

No início do processo criativo, Gil Vicente já tinha um inimigo em mente: Bush. Acredito que a instância da criação é tão subjetiva e imprevisível que não saberia dizer se a aprovação do desenho de Bush pelo curador Agnaldo Farias, na ocasião da exposição *Afinidades Eletivas* (2005 - Campinas-SP), impulsionou o artista a criar mais desenhos⁹.

Uma parceria artista e curador que respeite o delicado equilíbrio da criação e da subjetividade pode ocasionar em pesquisas artísticas interessantes, numa cumplicidade de pensamento que transborde para a exposição e deixe ao espectador o terceiro elemento da cumplicidade. Um aprendizado construtivista a partir da união de singularidades.

É nesse sentido que compartilho do mesmo

9 Em 2005, Agnaldo Farias era o curador da mostra *Afinidades Eletivas*, que ocorreria em Campinas-SP. Cada artista convidado teria que convidar outro, com o qual tivesse afinidade, para também participar da coletiva. Numa espécie de curadoria compartilhada, Gil Vicente foi o escolhido por um dos participantes – Fábio Bittencourt. Vicente já tinha realizado o primeiro desenho, Bush, e enviou-o para Agnaldo e Fábio, que prontamente gostaram e aprovaram. Para a exposição, Gil Vicente realizou mais dois: Lula e o Papa Bento XVI, nesta sequência. E foi aí que se deu a primeira aparição dos *Inimigos*.

pensamento de Chaia: das inter-relações, coexistências e contradições da arte política e das maneiras distintas como ela se apresenta, algumas vezes com mais força, noutras de maneira mais sutil.

Outra situação é a da “politização da arte”. “São relevantes nesta situação, a existência de componentes ideológicos, a influência de orientações partidárias”, diz Chaia (2007, p. 24). Na situação de “politização da arte”, o artista assume o seu engajamento, tem uma atuação de uma crítica mais direta, protesta e age publicamente. Compreendo que no caso de *Inimigos*, há uma considerável distância desse conceito. Primeiro, que o artista tece sua crítica através da obra. Não há um engajamento político, nem partidário. Segundo, a política não é um elemento forte e preponderante na poética de Gil Vicente: “eu quero dizer que essa série é uma coisa extra na minha produção e o que eu gosto mesmo é de desenho e pintar seja lá o que for”.¹⁰

Vicente é enfático ao dizer que quer se exterminar da vida política, abolir seu voto, quer matar o poder, mas será que dessa forma não se entrega ao inimigo? Dissolve e generaliza a sua ira, fato que não impede a série de possuir uma ideologia. O artista, anarquicamente, decide não mais votar, não mais acredita na igreja e não confia nas instituições. Ele se posiciona. E quando o faz, assume e defende uma ideia, mesmo quando afirma que pretende aniquilar as ideologias.

Na “politização da arte”, o artista privilegia o seu papel de militante e orienta sua produção no sentido dessa militância ideológica, inserindo em suas criações uma pauta

10 VICENTE, Gil. **Gil Vicente**: depoimento (Out. 2010). Entrevistador: Daniel Seda. São Paulo – SP. Entrevista concedida na 29ª Bienal de São Paulo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K44in5vhKTY&list=PL-4395CB386145EBDB&index=4>

política. Mesmo assim, não se exclui nessa relação a “tensão entre a vontade subjetiva e as regras ideológicas ou institucionais”, o aparente infinito paradoxo e a ambivalência que acompanha a criação na arte política e, consequentemente, a trajetória desses artistas. (CHAIA, 2007)

Quando Gil Vicente opta por não vender a obra fragmentada é justamente com a intenção de que ela não se transforme em propaganda política (seja do PT ou do PSDB, por exemplo, se vendesse separadamente o *Autorretrato matando Lula* ou o *Autorretrato matando FHC*), “tais circunstâncias alertam para o perigo de a arte perder suas qualidades expressivas e de linguagem, quanto mais se deixa capturar pela política”(2007, p.29). Que *Inimigos* não se confunda com instrumentalidade partidária, propaganda ideológica, panfleto e uma superficial interpretação didática de fatos históricos.

A terceira situação é a da “estetização da política” - a arte a serviço de estratégias de manipulação política (CHAIA, 2007). É a estética política. Projetos políticos como o nazismo, o fascismo, por exemplo, possuem uma estética própria. É uma dimensão da arte política inexistente em *Inimigos*.

A quarta situação é a da “presença política da obra”. De acordo com Miguel Chaia (2007, p. 28), “independente ou não da vontade do sujeito e do projeto do artista, uma obra de arte pode tornar-se um símbolo político”. Posso dizer que assim ocorreu com *Inimigos*. Evidente que Gil Vicente tinha total clareza do conteúdo político da obra no momento da ideia e da criação, mas não antevia, nem era a intenção, que a série ganhasse todo o status que angariou.

Tendo em vista tais dimensões elencadas por Miguel Chaia, *Inimigos* abarca uma convergência da “arte crítica”

com a “presença política da obra”. Quando associei à “arte crítica” a influência curatorial e de pesquisa no processo criativo do artista, percebo que se encaixa perfeitamente no que Chaia denominou de “presença política da obra”.

Refletindo sobre outras dimensões que não estão necessariamente pautadas nas quatro situações acima expostas, incluo a dimensão política que a obra assume quando ressignificada em determinados contextos.

Os lambe-lambes, cartazes de rua, da série de autorretratos, foram um modo de partilha do sensível¹¹ em *Inimigos*. O artista sai dos espaços institucionalizados dos salões, bienais e galerias, espaços pré-legitimados, vigorosos de poder, protegidos e preparados para a ocorrência das ações artísticas, e se expõe nas ruas matando a Rainha da Inglaterra, matando Lula. É a política de participação no espaço público (ações do sujeito) e a política gerada no círculo do poder (funcionamento das instituições). (CHAIA, 2007)

Os cartazes da rainha foram espalhados nas ruas de Campina Grande (PB) através da galeria Cilindro. “As pessoas arrancavam o revólver, rasgavam o meu rosto”, disse Gil¹². Evidência de um estranhamento e de um desvio tão conclamado pelos defensores de uma arte política da ruptura e dos dismantelos dos sentidos.

11 Conceito abordado pelo filósofo Jacques Rancière para caracterizar uma arte e política que pretende, basicamente, potencializar reflexões e proporcionar uma desarrumação dos sentidos. A arte e política do dissenso e da ruptura no comum.

12 VICENTE, Gil. **Gil Vicente**: depoimento (Ago. 2013). Entrevistadora: Marcela Camelo Barros. Recife – PE. Entrevista concedida à presente dissertação de mestrado.

ARTE E POLÍTICA DO AVESSO

A arte deve questionar a si própria. E é nesse questionamento que surge a impossibilidade de um discurso coerente vinculado à arte e política.

Mas quando um tema como a arte e política torna-se hegemônico, o que sinaliza? Passa a fazer cada vez mais parte de recortes curatoriais, é absorvido por galerias comerciais, é tema recorrente de obras de arte, transforma-se em um sintoma de moda?

Em *O espectador emancipado*, Rancière investiga essa questão. Diz que a sua geração cresceu na tradição da crítica social e cultural e declara que ela ainda hoje funciona muito bem, porém de forma diferente. Simultaneamente ao nosso protesto é a nossa inserção nessa realidade que criticamos, unidos principalmente pelo consumo doméstico.

Para Rancière, os filhos da Coca-Cola combatiam, ou achavam que combatiam com os filhos de Marx. E Marx não desapareceu absorvido pela Coca-Cola. Ele mudou de lugar e se alojou dentro do sistema. O autor segue sua reflexão trazendo a questão do protesto como espetáculo e mercadoria:

Seria possível dizer o mesmo do marxismo em cujo seio minha geração cresceu: o marxismo da denúncia das mitologias da mercadoria, das ilusões da sociedade de consumo e do império do espetáculo. Há quarenta anos, esperava-se que ele denunciasse o maquinário da dominação social para dar armas novas aos que o enfrentavam. Hoje, tornou-se um saber desencantado do reino da mercadoria e do espetáculo, da equivalência de qualquer coisa com qualquer outra e de qualquer coisa com sua própria imagem. Essa sabedoria pós-marxista e pós-situacionista não se limita a apresentar uma pintura fantasmagórica de uma humanidade inteiramente

enterrada debaixo dos dejetos de seu consumo frenético. Também pinta a lei da dominação como uma força que se apodera de tudo o que pretenda contestá-la. Transforma o todo e qualquer protesto em espetáculo e todo espetáculo em mercadoria. Faz dele a expressão de uma vaidade, mas também a demonstração de uma culpa. (RANCIERE, 2012, p.35)

Não existe uma via de mão única para a arte e política. Não existe um único tipo de artista apto, detentor de competência, ideologia e genuinidade para manifestar-se através da arte. O dispositivo da criação de uma obra de arte crítica não parte apenas de um sentimento de culpa do artista cidadão que sente-se inoperante diante de problemas sociais. Não existe um único contexto, as motivações são múltiplas e as abordagens da política também.

Existe também a possibilidade do deslocamento ser apropriado sistematicamente, apaziguando o discurso do artista em prol da aquisição de um prestígio. Mas acredito que exigir que o artista rompa a cada passo e que esteja sempre levantando questões políticas, represando a experiência estética, é um posicionamento ditatorial e limitador da poética do sujeito. Além disso, existe o mercado de arte e esse passa ao lado do “poder da besta”. Se as obras vão adentrar no sistema da arte/mercado da arte, esses são também plurais e variam de acordo com cada contexto. E é na forma desterritorializada que se deve pensar os dualismos arte e política.

Destarte, a série *Inimigos* está atrelada a um contexto que é volúvel e pode inspirar, fomentar e ressignificar interpretações a partir de tais mudanças ocorridas na sociedade, na macropolítica, na micropolítica. A morte de Ariel Sharon e de Eduardo Campos, a aliança política deste com Jarbas Vasconcelos, a renúncia do Papa Bento XVI. São as

fendas e os dissensos da arte e política, provocando sempre novas reflexões, leituras e reordenamentos.

Por fim, a arte e política compreende que poderá causar algum efeito mas que a distância estética deve ser mantida para resguardar a sua poética. Além disso não há garantia de tais efeitos. Eles podem ocorrer ou não. Além de não ser possível controlá-los.

Não é um mero discurso arranhado – o poder, o poder, o poder. E será que nós, atraídos que somos pela arte e política, estamos preparados para exterminar da nossa vida artística todo o poder que nos circunda? Estamos preparados para sustentar nosso discurso? Estamos prontos para as consequências de acabarmos com a onipresença da contradição do poder que nos ronda? É um grito e é um silêncio. Oprimido e opressor numa disputa cotidiana entre carapaças que caem ou que servem, reflexões desconfortáveis, sensações embaraçosas.

Portanto, não há um único dedo que puxa o gatilho. E dá mesma forma que Gil aponta sua arma ele também é alvo da mira da reflexão. A arte de vanguarda sempre se postou na linha de frente do combate.

Se Gil Vicente não é um artista ativista absoluto, se seu manifesto não parte de nenhum projeto político, se sua criação não é um objeto relacional que interage com o público diretamente, e sim um desenho pictórico, isso não o exime da atitude política através da sua arte e do teor crítico de sua obra. Para Rancière (2012, p.26), “dispensar as fantasias do verbo feito carne e do espectador tornado ativo, saber que as palavras são apenas palavras e os espetáculos apenas espetáculos” são elementos que auxiliam na compreensão de que as palavras e as imagens, as histórias

e as performances são capazes de trazer mudanças para o mundo.

É dessa forma que Gil Vicente auxilia na manutenção da essência transformadora da arte: promovendo a reflexão sobre questões das quais ela possui a necessidade de se posicionar, diante das urgências cotidianas, apaziguando o sentimento de estarmos abandonados à própria sorte, e de também olhar para si, para o seu campo artístico e de atuação, no legítimo exercício crítico. Fiquemos atentos e a qualquer momento puxemos o gatilho. A arte é a nossa defesa. É a poesia do desamor, mas também da esperança.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Moacir dos; FARIAS, Agnaldo. *Há sempre um copo de mar para um homem navegar* – catálogo da 29ª Bienal de São Paulo. São Paulo – SP: Fundação Bienal de São Paulo, 2010.

_____. Os Inimigos, de Gil Vicente. In: *Inimigos* – catálogo da exposição da 29ª Bienal de São Paulo. São Paulo, 2010.

CHAIA, Miguel (org.). *Arte e Política*. Rio de Janeiro – RJ: Azougue Editorial, 2007.

COUTINHO, Marcelo. *Isso: entre o acometimento e o relato*. 2011. 350 f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Programa de pós-graduação em artes visuais da universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

DELEUZE, Gilles. Francis Bacon, *Lógica da Sensação*. Rio de Janeiro - RJ: Editora Zahar, 2007.

DELEUZE, Gilles, GUATARRI, Félix. *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia*, vol.1. 2ª Ed. São Paulo - SP: Editora 34, 2011.

DOCTORS, Marcio. *Artista da figura. Gil Vicente* – 25ª Bienal de São Paulo, São Paulo: edição do artista, 2002.

FARIAS, Valquíria. O energúmeno in: *Inimigos* – catálogo da exposição 29ª Bienal de São Paulo. São Paulo, 2010.

FOSTER, Hal. *O Retorno do real: a vanguarda no final do século XX*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

_____. Polêmica (pós)-moderna in: *Recodificação: arte, espetáculo, política cultural*. São Paulo: Casa Editorial Paulista, 1996.

_____. Por um conceito do político na arte contemporânea in: *Recodificação: arte, espetáculo, política cultural*. São Paulo: Casa Editorial Paulista, 1996.

FREITAS, Artur. *Arte à mão armada: vanguarda e militância em Carlos Zílio. Anais do XVII Encontro Regional de História – O lugar da história.* ANPUH/SP – UNICAMP. 2004. Disponível em:

<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XVII/ST%20VI/Artur%20Freitas.pdf>

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização.* São Paulo: Penguin - Companhia das Letras, 2013.

GOUVEIA, Beth; MORGADO, Itamar; KEVEN, John. Fluxo e refluxo: a crise no processo criador, In: ZACCARA, Madalena, PEDROSA, Sebastião (org.), *Artes visuais e suas conexões: panorama de pesquisa.* Recife – PE: EDUFPE, 2010.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo.* 11ª Ed. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2011.

JAREMTCHUK, Dária, RUFINONI, Priscila. *Arte e Política – Situações,* (org.). São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2010.

JIMENEZ, Marc. A estética como resistência. In *Mestiçagens na arte contemporânea.* Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

LABRA, Daniela. *Arte fora de ordem in: Inimigos - catálogo da exposição 29º Bienal de São Paulo.* São Paulo, 2010.

LIMA, Jorge de. *Invenção de Orfeu.* São Paulo: Cosac Naify, 2013.

MINDELO, Olivia. “A arte não exclui. Só inclui”: a relação do público com a arte contemporânea na 29ª Bienal de São Paulo. 2011. 236 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-graduação em Sociologia. Universidade Federal de Pernambuco. Recife-PE, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres.* São Paulo: Companhia de Bolso, 2013.

NINO, Maria do Carmo. *Por uma poética da resistência – sobre a série Inimigos de Gil Vicente*. Revista Tatuí, nº 2, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. *A Partilha do Sensível – Estética e Política*. 2ª Ed. São Paulo: Editora 34: 2009.

RANCIÈRE, Jacques.. *O espectador emancipado*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

_____. A revolução estética e seus resultados. Disponível em: Projeto Revoluções http://www.revolucoes.org.br/v1/sites/default/files/a_revolucao_estetica_jacques_ranciere.pdf

_____. O tempo da emancipação já passou? In: *A República do por vir: arte, política e pensamento para o século XXI*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

SEGURADO, Rosemary. Por uma estética da reexistência na relação entre arte e política. In: CHAIA, Miguel (org.) *Arte e política*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

SONTAG, Susan. *Diante da dor dos outros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ZACCARA, Madalena. Gil Vicente: o contínuo exercício de registrar a vida através do olhar sobre a figura humana. In: PEDROSA, Sebastião (org.), *O artista pernambucano contemporâneo e o ensino da arte*. Recife: Editora Universitária UFPE: 2011.

VÍDEOS

Gil Vicente. Ofício e silêncio. Direção de Grima Grimaldi e Paulo Macedônia. Produtora Sincronia. Recife. Vídeo, 1996.

Gil Vicente. Instituto Itaú Cultural. Enciclopédia de Artes Visuais. Direção de Cacá Ricalvi Produtora Documenta. São Paulo. DVD, 2009.

VICENTE, Gil. Gil Vicente: depoimento (Out. 2010). Entrevistador: Daniel Seda. São Paulo – SP. Entrevista concedida na 29ª Bienal de São Paulo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K44in5vhKTY&list=PL4395CB386145EBDB&index=4>

VICENTE, Gil. Gil Vicente: depoimento (Set. 2010). Entrevistador: Anônimo. São Paulo – SP. Entrevista concedida na 29ª Bienal de São Paulo. Disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=tcyT0vmXDrM&feature=BFa&list=PL4395CB386145EBDB>

VICENTE, Gil. Gil Vicente: depoimento (Set. 2010). Entrevistador: Anônimo. São Paulo – SP. Entrevista concedida na 29ª Bienal de São Paulo. Disponível em:

http://www.youtube.com/watch?v=hTpiM8z_sxk&index=7&list=PL4395CB386145EBDB

VICENTE, Gil. Gil Vicente: depoimento (Set. 2010). Entrevistador: Anônimo. São Paulo – SP. Entrevista concedida na 29ª Bienal de São Paulo. Disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=PUNt-8S6-INk&feature=BFa&list=PL4395CB386145EBDB>

ACESSOS

<http://www.gilvicente.com.br/>

Arte útil. Disponível em: <http://arteutil.net/open-call/>

“Deus não morreu. Ele tornou-se dinheiro”. Entrevista com Giorgio Agamben. Disponível em: <http://blogdaboitempo.com.br/2012/08/31/deus-nao-morreu-ele-tornou-se-dinheiro-entrevista-com-giorgio-agamben/>

Novas tentativas de reduzir distâncias – blog bienal. Disponível em: <http://www.bienal.org.br/post.php?i=508>

Arte e Políticos – blog bienal. Disponível em: <http://www.bienal.org.br/post.php?i=345>

Bienal diz que manterá desenhos de Gil Vicente, apesar de pedido da OAB. Disponível em: <http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,bienal-diz-que-mantera-desenhos-de-gil-vicente-apesar-de-pedido-da-oab,611568>

A história do mensalão por trás da cortina da mídia. Disponível em: <http://www.brasil247.com/pt/247/midiatech/73515/A-hist%C3%B3ria-do-mensal%C3%A3o-por-tr%C3%A1s-da-cortina-da-m%C3%ADdia.htm>

Os 20 centavos e a indignação da esquerda com o abandono de bandeiras pelo PT. Disponível em: <http://socialistamorena.cartacapital.com.br/os-20-centavos-e-a-indignacao-da-esquerda-com-o-abandono-de-bandeiras/>

Formas de vida: Jacques Rancière fala sobre estética e política. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2012/12/08/formas-de-vida-jacques-ranciere-fala-sobre-estetica-politica-478094.asp>

Afinidades Eletivas. Disponível em: <http://www.atelieaberto.art.br/afinidades-eletivas/>

Bienal defende obras de artista que ataca FHC e Lula. Disponível em: <http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2010/09/bienal-defende-permanencia-de-obras-em-que-artista-ataca-fhc-e-lula.html>

“Gil Vicente”: Obras são protesto movido pelo meu desencanto. Disponível em: <http://terramagazine.terra.com.br/interna/0,,OI4692235-EI6581,00-Gil+Vicente+Obras+sao+protesto+movido+pelo+meu+desencanto.html>

Presidente da OAB não vê arte em “morte” de Lula e FHC. Disponível em: <http://terramagazine.terra.com.br/interna/0,,OI4689592-EI6578,00-Presidente+da+OABSP+nao+-ve+arte+em+morte+de+Lula+e+FHC.html>

A bienal do bode político. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/cultura/a-bienal-do-bode-politico-2>

OAB SP oficializa MP sobre obras de Gil Vicente. Disponível em: <http://www.oabsp.org.br/noticias/2010/09/20/6441/?searchterm=Gil%20Vicente>

FONTES PRIMÁRIAS | ENTREVISTAS

VICENTE, Gil. Gil Vicente: depoimento (Julho de 2012). Recife – PE. Conversa com o público na Galeria Mariana Moura, em ocasião da exposição individual *Geometrias*.

VICENTE, Gil. Gil Vicente: depoimento (Ago. 2013). Entrevistadora: Marcela Camelo Barros. Recife – PE. Entrevista concedida a presente dissertação de mestrado.

VICENTE, Gil. Gil Vicente: depoimento (Maio 2014). Entrevistadora: Marcela Camelo Barros. Recife – PE. Entrevista concedida a presente dissertação de mestrado.

ATRIBUTOS E CARACTERÍSTICAS COMUNS A PROFESSORES DE ARTE: UMA EXPERIÊNCIA EM OLINDA

Roberta de Paula Santos *

Maria Betânia e Silva **

Os perfis dos professores de Arte participantes da pesquisa de Mestrado intitulada: *Contextualizações no ensino de arte em Olinda, uma cidade educadora*, são apresentados neste trabalho de modo a retratar algumas de suas características. A pesquisa traz como objeto de estudo a rede municipal da referida cidade, tendo selecionado os professores através de três requisitos básicos: ser graduado em uma das especificidades da Arte, afirmar conhecer a Aborda-

* Mestre em Artes Visuais pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco e da Paraíba. Licenciatura em Desenho e Plástica e especialização em História de Pernambuco, ambos os cursos pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como professora de Arte nas Escolas Municipais Duarte Coelho (Olinda), Padre Antônio Henrique (Recife) e João XXII (Recife).

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Licenciada em Educação Artística pela Universidade Federal de Pernambuco. É professora da Graduação e Coordenadora do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB.

gem Triangular para o ensino de Arte e aceitar participar da pesquisa. Devemos ainda levar em consideração que os docentes foram escolhidos entre os professores da rede municipal que se encontravam em situação de regência na disciplina de Arte, nos anos finais do Ensino Fundamental, no período de execução do trabalho, os anos de 2012 e 2013.

ENSINAR O QUE APRENDEU?

No percurso histórico do ensino de arte no Brasil é possível identificar, pelo menos, quatro concepções básicas que se evidenciaram em alguns períodos e atravessaram décadas permanecendo no tempo. São elas: arte como atividade, arte como expressão, arte como técnica e arte como conhecimento. Esses princípios foram surgindo ao longo de sua história e acabaram por coexistir, não significando, portanto, que um substituiu o outro, mas os entendimentos da arte foram sendo modificados, transformados, ampliados.

A arte como técnica, ênfase dada desde o período dos jesuítas à presença da Academia Imperial de Belas Artes; a arte como expressão, situada no início do século XX com o modernismo no Brasil, passando pela Escola Nova e pelo Movimento Escolinhas de Arte até meados dos anos 1960; a arte como atividade, concepção enfatizada por meio da Lei 5692/71, que instituiu a Reforma Educacional do ensino de 1º e 2º graus, até meados dos anos 80; a arte como conhecimento que se situa por volta dos anos 90 aos dias atuais (SILVA, 2009, p. 142).

Assim, a convivência de conceitos tão particulares deve-se a influência do que viveu o professor em sua época de estudante, na sua prática docente juntamente com o que

aprendeu em seu curso de formação e em suas experiências profissionais anteriores. O que o professor vive em seu momento de aprender a arte, muito possivelmente, contribuirá para lhe servir de guia no momento de ensinar arte. Daí, a identificação de práticas surgidas em momentos históricos específicos se entrelaçarem ao serem cruzados os perfis de docentes contemporâneos.

No caso de nossa pesquisa, onde os professores participantes fazem parte da rede municipal de Olinda, identificamos práticas que resgatam princípios das três concepções de arte envolvidas pelo princípio contemporâneo, o da arte como conhecimento.

São três professores participantes aos quais iremos identificar como Professor 01, Professor 02 e Professor 03. Três docentes que contribuem de maneira significativa para a rede de ensino em questão como um todo, por investirem no ensino de arte trilhando com maestria o caminho para se chegar ao seu objetivo principal: o de despertar o senso crítico no aluno para a apreciação e produção de arte.

Mesmo com atributos distintos destacamos o que pertence aos três docentes, o compromisso e a competência que empregam em seu cotidiano que os fazem alcançar o sucesso em sua profissão percebido pelo cumprimento das metas e objetivos almejados para o ensino de arte. E para entender e analisar as suas práticas didáticas precisamos conhecer o perfil profissional de cada um deles, o que nos permitirá definir e classificar essas práticas.

Para participar da pesquisa foram solicitados três requisitos, a licenciatura específica em uma das áreas da arte, o vínculo efetivo com a rede municipal de Olinda e o conhecimento da Abordagem Triangular, tendo afirmado ser

este o princípio utilizado em suas aulas de Arte. Poderíamos acrescentar a parte comum desses perfis o prazer em ensinar, visualizado no olhar de cada um desses docentes ao falar sobre Arte, ao descrever sua relação com os discentes, ao ministrar suas aulas com fervor e atitude mesmo diante de condições tão adversas, para não dizer perversas.

Participaram da pesquisa dois professores e uma professora, situação diferente do que se imaginou encontrar devido à maioria feminina identificada na prática do magistério. Por essa razão, a de ser “bendita” entre os homens, começaremos por ela a apresentação dos perfis docentes colaboradores com a nossa pesquisa.

Professor 01 é, na verdade, uma professora de Arte que emana senso de liderança aos que se aproximam dela, tem um apurado domínio de sala de aula e bom relacionamento com todos os funcionários da escola, dando atenção ímpar, com elegância e paciência aos que por algum motivo lhe solicitaram alguma ajuda.

Em seu planejamento inicial não existia a ideia de viver do salário docente: “eu não pensava de jeito nenhum em ser professora, não queria ser professora. Minha família, os meus pais, os meus tios professores. Tios e tias, e eu não queria ser professora de jeito nenhum” (Professor 01, 2012). Ela é uma professora nata, daquelas que não precisam explicar muito e já se faz entender além do pretendido. Todavia, atribui essa paixão pelo trabalho a um dos professores que teve em seu curso de graduação, formada em licenciatura em artes plásticas, então nome do curso de artes visuais em 1999, ela conta que concluiu o curso por conta de um professor em especial.

Eu não queria, mas eu tive um professor muito legal, Marco Camarotti¹, que me fez mudar. (...) Então eu

1 Professor licenciado em Letras, Mestre em Teoria da Literatura e Doutor em Teatro pela Universidade de Warwick na Inglaterra. Atuou principalmente

acabei aceitando, por que eu já tinha tentado mudar, tentado ingresso extra vestibular. Até que eu comecei a ter aulas com Camarotti e aí depois eu mudei minha concepção (Professor 01, 2012).

A docente tem proximidade com a Arte desde criança por ter familiares envolvidos profissionalmente com a produção de arte; “minha tia é artista plástica, o meu pai também trabalha com Arte, é artesão, então, eu deixei acontecer. Já que eu não conseguia sair, então, eu deixei acontecer” (Professor 01, 2012). Estudante da educação básica em colégio administrado por instituição religiosa desenvolveu, nesse período, as práticas manuais presentes no artesanato em sala de aula.

As aulas de Arte eram justamente pra isso, pra gente trabalhar essa questão do artesanato, das artes manuais. Eu lembro que a gente tinha que comprar material. Eu tinha uma coisinha de tapeçaria que a gente tinha que bordar aquela tapeçaria, que eu fiz algumas por que eu gostei, aí minha mãe acabou comprando umas maiores pra eu fazer com linha e tudo mais porque eu adorava fazer aquilo (Professor 01, 2012).

Desse período, ela relembra ainda como vivenciou a situação das aulas de Arte em relação às datas comemorativas. Segundo ela, foram introduzidas por conta da arrumação curricular que cabia à referida disciplina e outro componente curricular característico desse período: educação moral e cívica. No relato da professora, existia como parte integrante dos conteúdos a serem trabalhados na disciplina de Arte. “As aulas de Arte eram divididas. Tinha a parte de Educação Moral e Cívica e era aí que a gente fazia

com Teatro Infantil e Teatro Folclórico. Foi Professor e Chefe do Departamento de Teoria da Arte da UFPE. Faleceu em 22 de outubro de 2004. <https://marcocamarotti.wordpress.com/about/> Acesso em: 02/02/2014.

as pinturas e os desenhos para as datas comemorativas. A parte de Arte era Arte assim, de artesanato” (Professor 01, 2012).

De acordo com esse relato, identificamos em sua formação a concepção de arte como atividade, a professora descreve as características relacionadas ao período em que o ensino de arte servia como um instrumento de suporte utilizado como um exercício destinado à fixação da aprendizagem dos conteúdos de outras disciplinas. Esse momento vivido pelo ensino de arte surge na segunda metade do século, quando se percebe a disseminação da arte como atividade, concepção enfatizada por meio da Lei 5692/71, que institui a Reforma Educacional do ensino de 1º e 2º graus, até meados dos anos 80.

Ter estudado arte dentro desta concepção poderia fazer com que a professora adotasse uma postura parecida nas aulas de Arte em que ministra, porém a trajetória profissional da referida professora lhe confere uma concepção diferenciada acerca do ensino da arte.

Depois, quando eu saí da Universidade, trabalhei em duas escolas particulares em que eles me deixaram super à vontade para eu dar as minhas aulas. Então não tinha essa questão de estar voltado para as datas comemorativas (Professor 01, 2012).

Essa diferença encontrada entre a maneira como aprendeu e a maneira como ensina acontece no momento da construção do saber profissional, segundo Tardif (2011), esse saber se estabelece motivado pela fusão dos vários saberes existentes no indivíduo que se submete ao conhecimento de uma nova profissão e os saberes conquistados durante o período da aprendizagem desta. Um

tempo variável, que ultrapassa sua formação inicial e decorre durante o período de sua atuação profissional.

“As situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essa mesma situação” (TARDIF, 2011, p. 58). O que nos permite concluir que a modificação não aconteceu simplesmente pelo fato da professora ter cursado a licenciatura em Artes Plásticas e sim, também, pelo ambiente de trabalho que lhe proporcionou a efetivação da aprendizagem dos conteúdos trabalhados na graduação.

Porém, podemos continuar utilizando o exemplo das atividades referentes às datas comemorativas para perceber a influência do que foi vivenciado na educação básica pela docente em sua prática pedagógica. Pois, mesmo não sendo uma constante em sua prática, a professora aborda esse assunto em vários momentos da entrevista, até que relata trabalhar com esse tipo de atividade, mesmo que esta não lhe seja cobrada.

E eles (direção da escola em que trabalhou) me deixavam bem à vontade, o que não quer dizer que eu não trabalhe essa questão porque ela acaba entrando em algum momento, mas não é especificamente que a gente tem que fazer atividades voltadas para as datas comemorativas. Eu gosto de trabalhar a Independência do Brasil que a gente pode fazer leituras a gente trabalha de outra forma. Tem o carnaval. As datas elas entram por que fazem parte da cultura da gente então elas têm que acabar entrando (Professor 01, 2012).

Percebe-se um excesso de justificativas para relatar o trabalho com este tipo de atividade em sala de aula. Como se pensasse sua prática como algo errado, como se as

concepções acerca do ensino de arte deveriam ser substituídas à medida que se identifica uma nova maneira de trabalhar e o professor tivesse a obrigação de adotar a concepção mais recente em seu trabalho. No entanto, é possível compreender que essa postura dialoga diretamente com as críticas e clichês que foram construídos, ao longo do tempo, sobre o uso de atividades com essas temáticas no ensino de arte. Vale salientar, porém, que a reflexão se evidencia em o que, o como e o porquê ensinar o que se ensina em arte.

A autonomia do professor permite que ele estabeleça os meios que irão promover a construção das competências devidas pelo aluno. Cabendo ao professor participar das decisões coletivas que são tomadas para o desenvolvimento do projeto político pedagógico da unidade de ensino em que leciona, pois estas delineiam o perfil da escola, que segue o modelo da rede de ensino e elenca os objetivos e metas de acordo com as particularidades de cada escola, mas como o professor irá alcançá-los, cabe a ele decidir.

LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE ARTE E AUTONOMIA DOCENTE

Ao estudar o fazer educativo frente aos paradigmas presentes no projeto político-pedagógico da escola, Resende (2011) conclui que as tendências pedagógicas praticadas são consequentes de valores e princípios acumulados ao longo da experiência vivencial de cada profissional. Isso pode explicar a simultaneidade das concepções do ensino de arte em um mesmo espaço de tempo, sem que seja prejudicial ao aluno ou decaia sobre a qualidade do ensino praticado pelo professor. Este, por sua vez, conhece os

princípios norteadores e identifica qual é o necessário para o momento do aluno, qual vai funcionar para determinado trabalho, podendo transitar entre as tendências pedagógicas sem nenhuma consequência maior para a sua prática e a aprendizagem dos discentes.

Outra decisão tomada pelo Professor 01 é a utilização do livro didático. Tema polêmico no ensino de arte. A adoção deste por parte dos professores nem sempre é compreendida. Pois, ao afirmar que usa o livro didático como fonte de ensino, o professor não quer dizer que os alunos têm acesso a este. A utilização se restringe ao professor que o tem como apoio didático para a construção de textos a serem socializados com os alunos, aproveitamento de suas sugestões de atividades ou das imagens de obras, que mesmo pequenas e com pouca qualidade gráfica, muitas vezes é o único recurso que o professor possui para trazer a imagem para a sala de aula.

A professora cita a coleção de livros didáticos que utiliza em seu trabalho a *Arte Hoje*, da editora FTD que se enquadra na definição de livro didático para o ensino de arte dada por Barbosa (1989): “os livros didáticos para a arte-educação são modernizações na aparência gráfica de livros didáticos usados no ensino de desenho geométrico nos anos 40 e 50” (BARBOSA, 1989, p. 171). Ficando por parte da professora a melhoria do texto trazido pelos livros que pincelam tópicos de história da arte baseados em artistas de diferentes épocas e estilos.

Essa afirmação faz com que a professora coincida com outro professor participante da pesquisa, Professor 02, que amplia a importância do livro didático em relação ao Professor 01, pois este diz que os livros são as principais fontes das imagens levadas para as aulas ministradas por ele.

- Então como é a imagem que você leva para a sala de aula?

- Livro, que passa de mão em mão.

- E esses livros você consegue aqui na biblioteca?

- Não. São livros meus. Graça Proença e Donis A. Dondis (Professor 02, 2013).

A situação relatada pelo professor personifica uma das falas de Barbosa (2009) que, ao tratar acerca da utilização de livros didáticos pelos professores de Arte, afirma:

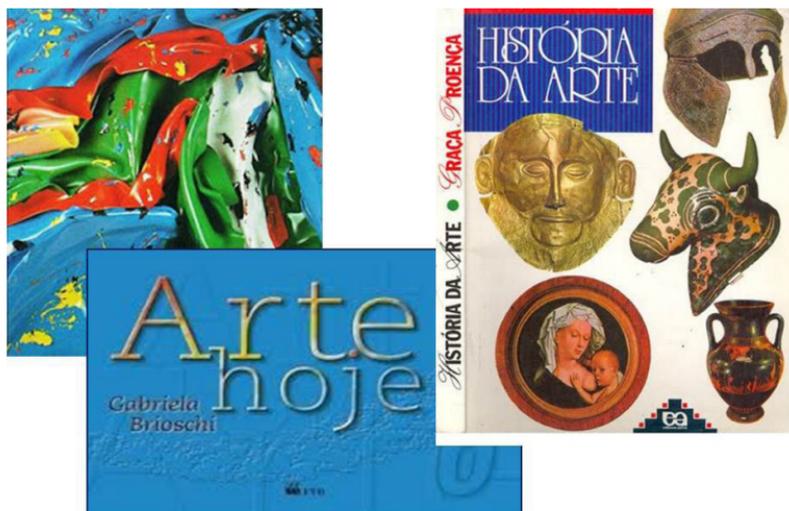


Imagem 01 - Capas dos três livros para o ensino de arte citados pelos professores.
Fonte: Fotografia da autora.

Apreciação artística e história da arte não têm lugar na escola. As únicas imagens na sala de aula são as imagens ruins dos livros didáticos, as imagens das folhas de

Um livro di dático de arte que se dedica à técnica do desenho, propriamente dita, pode esclarecer a postura do referido professor que afirma preferir trabalhar o desenho por não conseguir desenvolver o ensino do teatro, curso de sua formação. Pois, mesmo a escola dispendo de uma ampla quadra coberta com um mini palco, além de um pequeno anfiteatro em sua área externa, segundo o professor, o grande número de alunos que compõem as turmas em que leciona, torna impraticável o ensino do teatro. Fato que faz com que este opte pelas artes visuais, “Eu tiro a base do Donis A. Dondis e Graça Proença. Eu vi, eu li esses conteúdos e tiro coisas que eu acho que fazem sentido, tipo: quinta-série; ponto, linha, cores” (Professor 02, 2013).

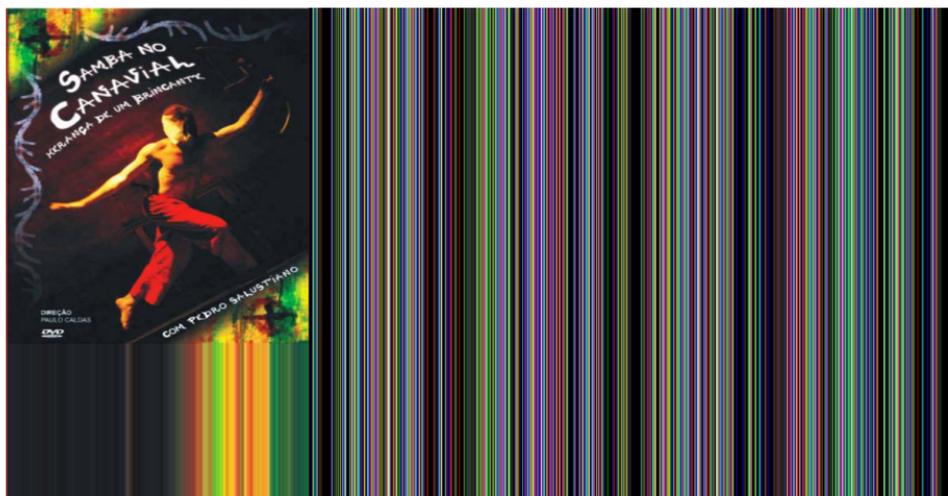


Imagem 03 - Anfiteatro pertencente a uma das escolas participantes da pesquisa.
Fonte: Fotografia da autora.

O sentido que o professor atribui a determinados conteúdos é proveniente do seu entendimento do ensino de arte, possivelmente despertado em suas aulas de arte na educação básica. Uma vez que o professor conta ter

estudado em uma escola da rede particular de ensino em Olinda, colégio tradicional da cidade, que restringia as aulas de arte a apenas uma das oito séries que compunham o ensino fundamental à época. Ficando o ano seguinte com aulas de desenho geométrico, o que pode ter trazido o caráter técnico das aulas de Arte ministradas pelo docente entrevistado.

Então, eu não tive aula de arte, só na quinta série. Mas eu lembro, bastante! Eu só tive aula de arte na quinta-série e tive aula de desenho geométrico na sexta-série, mas era um professor de matemática, era bem desenho geométrico, era bem matemática mesmo. As aulas de Arte eu fiz na quinta-série só com o professor Flávio Santos, ele era professor de música, então as aulas de arte eram aulas de música, aprendi a fazer clave de sol. Era quase aula de plástica porque a gente passava um mês desenhando a clave de sol (Professor 02, 2013).

Nota-se nas falas do professor o apego ao desenho de uma maneira prazerosa e até mesmo saudosista, pois este o atribui às suas práticas de infância “é habilidade mesmo, vocação. Eu era “o menino que desenha” na sala de aula” (Professor 02, 2013). E mesmo não sendo contemplado pelo ensino de arte na grade curricular do colégio, o professor conta ainda que a sua decisão pelo curso de Teatro em sua graduação deveu-se à participação em um grupo de teatro criado na escola que tinha o apoio do colégio que o impulsionava através da contratação de um “professor-ator” (Professor 02, 2013); um professor licenciado em Teatro que dirigia o grupo.

Era um grupo com alunos-atores, apesar de ter um diretor profissional, era um grupo amador de teatro. Mas, a gente tinha muita responsabilidade, mesmo adolescente a gente encarava, todo ano tinha que montar uma peça e apresentava lá no colégio, na feira de ciências. E a gente ensaiava com marcação, coisa que ator profissional faz, e todo mundo era bem responsável (Professor 02, 2013).

O colégio citado pelo professor, onde o mesmo estudou, pode ser identificado dentro de um fenômeno principiado no Brasil no início dos anos de 1930, quando a arte recebe atribuições de atividade extracurricular. Já que este mantinha um grupo de teatro em funcionamento, porém, suas atividades não pertenciam a um componente curricular oficial. Segundo Barbosa (2003), o fenômeno compreende-se nas primeiras tentativas de escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes. Este tem início em São Paulo a partir da criação da “Escola Brasileira de Arte dirigida por Theodoro Braga², onde crianças de 8 a 14 anos podiam gratuitamente estudar música, desenho e pintura” (BARBOSA, 2003, p. 01).

O perfil profissional deste professor participante tem sua trajetória pautada no ensino do teatro praticado no ensino não formal. Todavia, também possui experiência no ensino formal o que lhe permite comparações que conferem ao docente certo descontentamento com a rede municipal de Olinda, por não encontrar nesta, condições suficientes para a execução de um bom trabalho. Segundo o próprio docente, ele não percebe na citada rede de ensino o investimento necessário para a construção da qualidade em educação como já encontrou em outras instâncias nas quais trabalha ou já trabalhou.

Trabalhei muito tempo com Teatro do Oprimido, trabalhei uns quatro anos com Teatro do Oprimido, com formação de oficina, no contexto de oficina, educação não formal. Trabalhei em ONG, Pró-Criança, Arte Vida, com aulas de Teatro. Trabalhei num colégio em Ouro Preto com aulas de Arte, Instituto Dom Bosco, era ensino formal, mas eu ainda estava me formando, era estagiário lá. E antes daqui, no Colégio Militar, passei uns dois meses, pouco tempo (Professor 02, 2013).

- 2 Theodoro José da Silva Braga (1872-1953) instituiu na Escola Brasileira de Arte a orientação vinculada à estilização da flora e fauna brasileiras. Paraense, fixa residência em São Paulo, no ano de 1921 onde atua como professor no Instituto de Engenharia Mackenzie e na Escola de Belas Artes, instituição onde ocupou o cargo de diretor até seu falecimento. Fonte: <http://www.itau-cultural.org.br> Acesso em: 05/01/2014.

TEATRO UM CLAMOR (IN)VIÁVEL?

O terceiro professor participante, além de licenciado, é bacharel em Teatro. Afirmar ter feito o curso com o objetivo de ser ator, queria atuar, mas ao cursar licenciatura foi se “apaixonando para exercer, ser um professor também” (Plenitude, 2012). Essa paixão tem início, assim como aconteceu com o Professor 02, por conta de sua participação em um grupo de teatro na adolescência, que funcionava na escola, também como atividade extracurricular, só que nesse caso o professor responsável ministrava a disciplina de Língua Portuguesa.

Inclusive eu tive um professor que foi muito incentivador nisso. Que não era nem da área, era de português e que foi um grande incentivador em formar grupos de teatro. Daí, conseguimos formar o grupo do colégio onde apresentávamos a peça para os outros alunos, para as demais turmas (Professor 03, 2012).

Para completar a identificação com o Professor 02, o Professor 03 também tem sua trajetória profissional baseada no ensino de teatro em âmbito não formal. Entretanto, destaca o esforço feito por ele, para conseguir ingressar na rede municipal de Olinda e questiona a maneira como são elaboradas as provas dos concursos públicos que dispõem vagas para o ensino de arte.

Porque, nessas provas, a área de Teatro é pouco explorada mesmo, são pouquíssimas questões. A prova girava em torno de setenta por cento Artes Plásticas e o universo da História da Arte/educação e também das Artes Visuais. Mas Artes Cênicas eram raras as questões, pouquíssimas. E aí tive essa preparação porque eram cinco vagas na época e havia muitas pessoas inscritas (Professor 03, 2012).

O questionamento levantado pelo professor carece de investigações e medidas corretivas por parte das autoridades responsáveis, pois os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem que sejam vivenciadas no ensino de arte, quatro de suas especificidades; artes visuais, dança, música e teatro. Ficando subentendido então, que para isso, as redes de ensino deveriam contar com profissionais licenciados em cada uma das especificidades citadas. O que implicaria em provas distintas para os profissionais de cada área.

Na rede municipal de Olinda, segue-se a orientação oferecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, que define o componente Curricular de Arte como disciplina a ser lecionada por profissional com “base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro³”, o que permite a esses profissionais o ingresso na supracitada rede de ensino, mas não discorre sobre as provas pelas quais passariam esses profissionais.

Mesmo questionando a presença de diferentes especificidades da Arte na prova do concurso público o qual prestou para o ingresso na rede, o Professor 03 abrange parte delas em suas aulas que contam particularmente com a presença da literatura de cordel, outro objeto de trabalho do professor que conquista os alunos e serve de ponto de partida para a aprendizagem dos alunos.

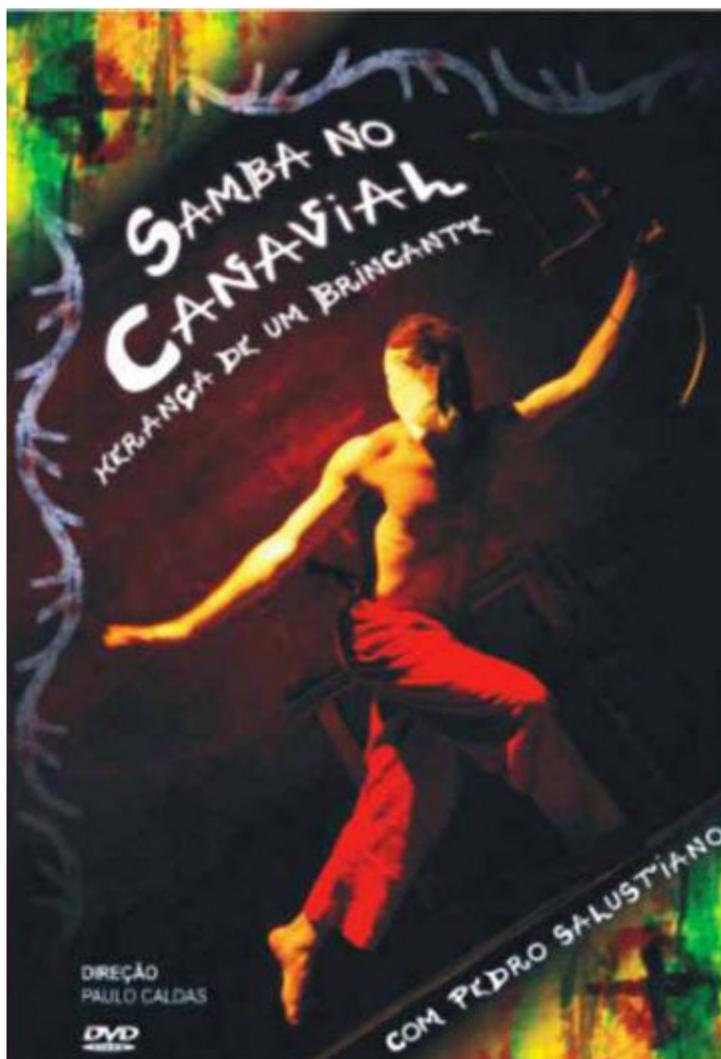


Imagem 04 - Capa do DVD: Herança de um brincante: Samba no Carnaval, de Pedro Salustiano.

Fonte: CD Mix Portfólio. Disponível em: <http://www.audiocdmix.com/teste/portfolio>

O professor acrescenta ao seu perfil uma maior intimidade com os ambientes da escola. O que pode ser observado quando o mesmo leva os alunos para a biblioteca,

produz murais decorativos com as atividades dos alunos nas áreas comuns da escola, promove apresentação de seminários pelos alunos.

Além disso, pesquisa sobre a arte local, fato percebido quando trata do vídeo, *Herança de um brincante: Samba no Canavial*⁴ e busca manter uma relação com a Secretaria de Educação no que diz respeito à participação em projetos oriundos desta, como por exemplo, a Revista Troca-Troca⁵.

Pronto, um exemplo disso agora foi o que nós iniciamos, mas não pudemos, infelizmente, eu e o professor de ciências. Nós íamos fazer a experiência do Troca-troca, da revista, que era uma experiência nova a ser vivenciada, mas infelizmente por questão de saúde do professor, terminou não acontecendo (Professor 03, 2012).

O Professor 03 lamenta por não poder investir mais no ensino de Teatro também afirma ser o elevado número de alunos por turma o fator que impossibilita as práticas teatrais em sala de aula. “Se tivesse um número menor em cada sala, para que pudéssemos fazer jogos dramáticos, a prática de teatro-educação. (...) Então um número menor de alunos e uma sala, se possível maior, seria muito bom” (Professor 03, 2012).

4 O DVD traz um espetáculo de dança protagonizado pelo intérprete-solista Pedro um dos filhos de Manuel Salustiano Soares - Mestre Salu, que se dedica desde cedo ao Cavalo Marinho e ao Maracatu Rural. Este Maracatu tem sede no mesmo bairro onde fica a escola que o professor Plenitude trabalha, Cidade Tabajara, fazendo com que estes personagens sejam contemporâneos e contemporâneos aos alunos desta comunidade.

5 O projeto Troca-Troca Experiências Educacionais foi criado em 2001, pela Secretaria de Educação de Olinda, com a intenção de incentivar e valorizar os projetos pedagógicos dos professores da rede, com periodicidade anual de publicação. Os docentes podem publicar e socializar as experiências na Revista “Troca-Troca”, que traz também as propostas vencedoras no Concurso “Anita Paes Barreto”, outro incentivo criado pela Prefeitura de Olinda e que premia os três melhores projetos a cada ano.

Fonte: <http://pt.slideshare.net/secomolinda/revista-trocatroca-experincias-educacionais-n-4>

Acesso em: 06/01/2014.

Porém, insere o ensino do teatro em suas aulas de modo teórico, como pode ser percebido a partir da imagem a seguir que trata da capa de uma história em quadrinhos distribuída para os alunos em uma das aulas assistidas pela nossa pesquisa. Os quadrinhos abordam os conceitos que envolvem essa especificidade da arte a serem trabalhados em sala pelo professor.



Imagem 06 - Folheto da História em quadrinhos: *A louca história do teatro*.
Fonte: Fotografia da autora.

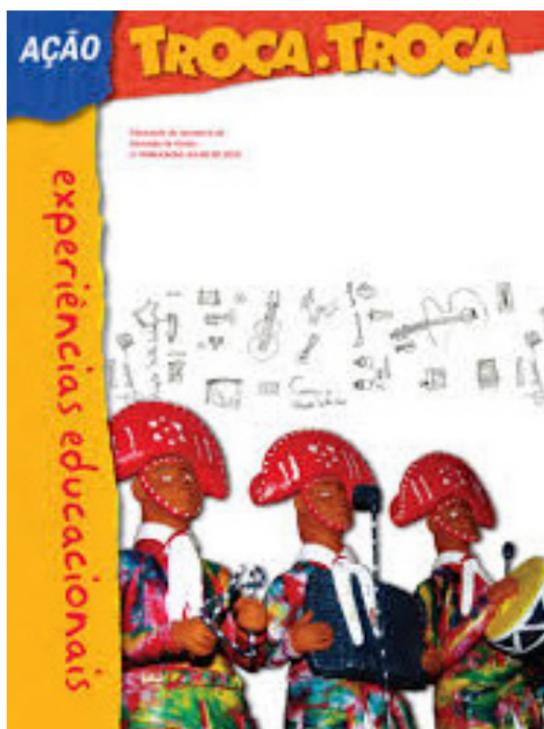


Imagem 05: Revista Troca-Troca número 04
Fonte: Fotografia da autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com isso podemos resumir o traçado dos perfis dos professores participantes de nossa pesquisa considerando três pontos básicos, a concepção pela qual aprenderam arte na educação básica, os seus cursos de graduação e a maneira como se relacionam com o ensino de arte como prática pedagógica.

De início, a formação destes sendo uma professora licenciada em Artes Visuais e os outros dois em Teatro. Na educação básica os três vivenciaram o ensino de arte segundo concepções distintas. A primeira aprendeu segundo a concepção de arte como atividade, com ênfase nos trabalhos manuais e decorativos como suporte às datas comemorativas oficiais. O segundo estudou partindo da arte como técnica, privilegiando o ensino do desenho até mesmo quando o conteúdo trabalhado pertencia à especificidade de Música. O terceiro menciona a arte como expressão, atribuindo às aulas de português e de teatro o seu contato com o ensino de arte na educação básica significado pela confecção de textos literários e apresentação de peças de teatro na escola.

Suas práticas pedagógicas pertencem, entretanto, à concepção de arte como conhecimento, encontrando semelhança pelo uso da Abordagem Triangular. Porém, a primeira baseia a sua prática na releitura de obras de arte utilizando-se da história da arte e das biografias dos artistas, além de inserir conteúdos relacionados à cultura olindense. O segundo volta-se para os conceitos técnicos do desenho, encontrando limites no que lhe é oferecido pela escola. E o terceiro investe na arte como produto da criatividade do aluno relacionando os mais diversos temas,

estimulando o trabalho em equipe e acrescentando o cotidiano do aluno ao trabalho em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras*. Estud. Av., São Paulo, v. 3, n. 7, Dec. 1989. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000300010&script=sci_arttext Acesso em: 24 nov. 2014.

_____. BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 7. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. *Paradigma – Relações de poder – Projeto Político Pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo*. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (Org.) *Projeto Político-Pedagógico da escola; uma construção possível*. 29 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

SANTOS, Roberta de Paula. *Contextualizações no ensino de arte em Olinda, uma cidade educadora*. Universidade Federal de Pernambuco – 2014. Dissertação.

SILVA, Maria Betânia e, GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Concepções de arte na educação*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.35, p. 141-159, set.2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SOBRE O USO DE IMAGENS COMO FONTES PARA A PESQUISA HISTÓRICA

Robson Xavier da Costa *

Este texto tem como objetivo apontar as principais questões sobre o uso das imagens como fontes visuais (iconografia, gravuras, mapas, fotografias, cinema, etc.) na pesquisa em história. Discutirei os principais problemas na investigação e métodos operacionais para o estudo da imagem a partir das abordagens de Burke (2004) e Paiva (2004), considerando sua importância como fonte de conhecimento para o legado histórico, além da concepção de imagem como mero documento. As imagens como docu-

* Coordenador do PPGAV UFPB/UFPE e da Pinacoteca/UFPB. Docente e ex-chefe do departamento de artes visuais da UFPB; doutor em arquitetura e urbanismo (UFRN - 2014); ex bolsista Erasmus Mundus – União Européia – doutoramento em arquitetura – EAUMinho, Portugal (2010-2012); mestre em História (2007 - UFPB); esp. em educação e TICs (UFPB - 2005); sociologia (UFPB/IFPB - 1997) e educação especial (UFPB - 1995); formação em arteterapia pela Clínica Pomar do RJ (2004); licenciado em educação artística – artes plásticas (UFPB – 1993). Email: robsonxavierufpb@gmail.com.

mentos visuais são componentes importantes das representações do passado das mais diversas culturas, de suas tradições, festas e rituais, como representações do político, do religioso e do econômico, das rotas e caminhos, do público e do privado, do cotidiano e da guerra, dos heróis e dos anônimos. Sem as imagens do passado, nossa própria imaginação histórica seria empobrecida pela ausência de referenciais de visualidades do espaço e do tempo vividos. Busquei indagar prioritariamente sobre a função social, as práticas e representações das fontes visuais para a história, analisando a renovação metodológica dos estudos históricos e o novo *status* do documento imagético, recolocando em outros termos a história das imagens e as imagens da/na e para a história. É de meu interesse a discussão teórico-metodológica sobre fontes visuais e sua aplicação em contextos de pesquisas acadêmicas, bem como a reflexão sobre experiências inovadoras que trabalham com a imagem na história.

No prefácio para a edição brasileira do livro *Testemunha Ocular*, Peter Burke inicia o texto com a seguinte expressão:

Historiadores tradicionais ou mais exatamente historiadores céticos quanto ao uso de imagens como evidência histórica, frequentemente, afirmam que imagens são ambíguas e que podem ser “lidas” de muitas maneiras. Uma boa resposta a este argumento seria apontar para as ambiguidades dos textos, especialmente quando são traduzidos de uma língua para outra (BURKE, 2004, p. i).

O autor se refere à questão do próprio livro citado, que teve problemas na primeira edição pela Edusp e foi recolhido e republicado após uma rigorosa tradução e revisão, e chama a atenção para o fato de que:

As imagens também podem ser traduzidas, no sentido de que podem ser adaptadas para uso em um ambiente diferente do que foi inicialmente idealizado (em outros termos, elas podem ser adaptadas para uso em uma cultura diferente). Elas podem até ser traduzidas erradamente (pelo menos do ponto de vista do artista original) (BURKE, 2004, p. i).

Seguindo as considerações de Burke sobre o uso das imagens como testemunhas oculares da história, me proponho neste trabalho a realizar uma análise teórica sobre o uso das imagens como fontes historiográficas, a partir da experiência com o uso de imagens da arte durante a pesquisa para minha dissertação de mestrado “Trajetórias do olhar: pintura *naïf* e história na arte paraibana” desenvolvida na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) no ano de 2007, junto ao Programa de Pós-Graduação em História.

A opção de trabalhar com imagens na minha dissertação foi fruto da minha trajetória como pesquisador/professor e artista visual ao longo de mais de 20 anos de carreira, o que me levou ao longo do tempo a estudar as diversas abordagens para leitura de imagens e as maneiras de aproximação com as imagens em diversos contextos.

É consenso na área das ciências humanas, que as imagens sempre foram utilizadas como recursos para a construção dos textos históricos, na maioria das vezes, como meras ilustrações do conteúdo trabalhado, como exemplo, temos os livros didáticos de história no Brasil, que em sua maioria, apresentam imagens que parecem apenas referendar o texto escrito e algumas vezes chegam mesmo a contradizê-los.

No universo da pesquisa em história, o patamar de utilização da imagem ilustrativa há muito foi superado.

Imagens aparecem como fontes historiográficas nos principais e novos manuais de pesquisa e são utilizadas como referências em inúmeras teses e dissertações pelos programas de pós-graduação em história do Brasil e do mundo.

A consolidação do uso das imagens como fontes para a pesquisa histórica é uma herança do movimento da terceira geração da escola dos *Analles*, a partir da configuração da Nova História Cultural e do diálogo multidisciplinar, enfatizado atualmente no universo da pesquisa. No entanto, o uso de imagens como fontes para a história é antigo, embora, só mais recentemente as imagens tenham sido compreendidas como indícios de informações históricas.

Aos poucos, as imagens passaram de meras ilustrações dos documentos escritos para a categoria de indícios (GUINZBURG, 1990) para a pesquisa histórica, compreendendo um vasto leque de possibilidades investigativas, como afirma Napolitano:

(...) Do ponto de vista metodológico, [as imagens] são vistas pelos historiadores como fontes primárias novas, desafiadoras, mas seu estatuto é paradoxal. Por um lado, as fontes audiovisuais (cinema, televisão e registros sonoros em geral) são consideradas por alguns, tradicional e erroneamente, testemunhos quase diretos e objetivos da história, de alto poder ilustrativo, sobretudo quando possuem um caráter estritamente documental, qual seja, o registro direto de eventos e personagens históricos. Por outro lado, as fontes audiovisuais de natureza assumidamente artística (filmes de ficção, tele-dramaturgia, canções e peças musicais) são percebidas muitas vezes sob o estigma da subjetividade absoluta, impressões estéticas de fatos sociais objetivos que lhe são exteriores (NAPOLITANO *apud* PINSKY, 2006, p. 235-236).

Nesse artigo, procuro entender esse estatuto paradoxal das imagens para e na história, ou seja, discutir o dilema e os cuidados que o pesquisador deve ter ao cercar-se de fontes visuais ou outras fontes (já que deve aplicar o mesmo cuidado para todos os tipos de fontes históricas) para que as mesmas possam demonstrar contribuições efetivas para a construção do conhecimento histórico.

Trabalhar com imagens na pesquisa em história, permanece um desafio a ser vencido e lapidado pelo historiador ao longo do árduo processo de pesquisa, exigindo cuidado redobrado com as questões que formula para as fontes imagéticas, diante do *corpus* teórico que as mesmas impõem e do lugar de onde fala. A imagem, como qualquer outra evidência histórica, está eivada de variadas e possíveis interpretações, de acordo com o conteúdo simbólico intrínseco que possuem e com o risco eminente do anacronismo. Nestas breves páginas tentaremos mapear as relações entre a história e as imagens em um contexto de pesquisa para as ciências humanas, a partir da nossa experiência como investigador do binômio, artes visuais e história.

IMAGENS COMO INDÍCIOS PARA A PESQUISA HISTÓRICA

Ao pensar em imagens como fontes iconográficas, como indícios possíveis para a pesquisa histórica, levamos em conta as relações intencionais por trás da construção das mesmas. Como pesquisador, devemos sempre lembrar que toda imagem é fruto de um recorte sobre uma determinada relação visual, fruto de intencionalidades específicas, moldada a partir de escolhas e construções cenográficas de

um fato ou ideia. Para o pesquisador se faz necessário desmistificar a imagem como fonte historiográfica, entendendo-a como uma construção cultural que reflete a formação daquele que a produziu.

Leitores de imagens que vivem numa cultura ou num período diferentes daqueles no qual as imagens foram produzidas se deparam com problemas mais sérios do que leitores contemporâneos à época da produção. Entre os problemas está o da identificação das convenções narrativas ou “discurso” – seja o fato de figuras de destaque poderem ser representadas mais de uma vez na mesma cena, por exemplo (...), ou o fato de a história ser contada da esquerda para a direita ou vice-versa (...) (BURKE, 2004, p. 180).

As imagens possibilitam inúmeras leituras, o que pode tornar-se um problema para o pesquisador, elas estão mapeadas pela relação entre aqueles que a produzem, os que a consomem e os intermediários. Envoltas em uma intrincada rede de relações de poder, as imagens, modificam-se ao longo do tempo histórico, suas leituras também se modificam, refletindo a visão de cada pesquisador e da sua época. A cada novo questionamento sobre uma mesma imagem, pode-se atribuir leituras diversas que refletem a formação cultural do leitor e o contexto onde a imagem está inserida. Embora múltiplas leituras sejam possíveis, nem todas são válidas, já que refletem diferentes níveis de complexidade e compreensão da simbologia da imagem. Segundo Paiva:

Cabe a nós decodificar os ícones, torná-los inteligíveis o mais que pudermos, identificar seus filtros e, enfim, tomá-los como testemunhos que subsidiam a nossa versão do passado e do presente, ela também, plena de filtros contemporâneos, de vazios e de intencionalidades. Mas, a História é isto! É a construção que não cessa, é a perpétua gestação, como já se disse, sempre ocorrendo do presente para o passado (PAIVA, 2006, p.19).

As imagens fazem parte das formas de representação mais utilizadas pelos seres humanos ao longo do tempo histórico, a partir delas se atribuem significados e sentidos as diversas maneiras de compreensão das normas, valores, ritos, simbologias e interferências humanas sobre o mundo. Para o pesquisador fica o desafio de identificar o tempo e o lugar histórico presente na imagem analisada, compreender e decifrar sua linguagem, identificar os indícios representados e relacionar a fonte visual a outras fontes históricas. A imagem para a pesquisa histórica deve ser encarada como um texto a ser lido e compreendido, a relação inicial deve ser pautada pela desconfiança, pelo olhar apurado do investigador, o historiador deve agir como um detetive em busca de provas para montar o quebra-cabeça e recompor o fato.

(...) é importante sublinhar que a imagem não se esgota em si mesma. Isto é, há sempre muito mais a ser apreendido, além daquilo que é, nela, dado a ler ou a ver. Para o pesquisador da imagem é necessário ir além da dimensão mais visível ou mais explícita dela. Há, como já disse antes, lacunas, silêncios e códigos que precisam ser decifrados, identificados e compreendidos. Nessa perspectiva a imagem é uma espécie de ponte entre a realidade retratada e outras realidades, e outros assuntos, seja no passado, seja no presente (PAIVA, 2006, p. 19).

Como afirma Paiva, as imagens tanto podem transmitir e registrar um determinado fato histórico, como é o caso do fotojornalismo ou da pintura histórica, como podem ser frutos da imaginação e criação do artista. Ambas as formas de representação, estão eivadas de indícios históricos de uma época, de um lugar, de um tempo, que passa a ser transmitido em forma de símbolos, necessitando do olhar do especialista para serem decifrados. As imagens

como fontes visuais, fazem parte do jogo historiográfico, presentes no percurso de construção da escrita da história sendo utilizadas para a difusão dos saberes históricos.

Na construção do texto histórico, o historiador pode se valer das fontes visuais, para ler e reler o legado não-verbal de um determinado grupo social, para montar os cacos do mosaico da história humana. Ao abordar uma imagem, estamos tratando com representações, apropriações e a circulação das ideias, processos, que envolvem uma diversidade de atores sociais, de instituições e estão permeadas pelo discurso competente, que valida sua aprovação com produto do meio. Segundo Burke:

(...) imagens nos permitem “imaginar” o passado de forma mais vívida. Como sugerido pelo crítico Stephen Bann, nossa posição face a face com uma imagem, nos coloca “face a face com a história”. O uso de imagens, em diferentes períodos, como objetos de devoção ou meios de persuasão, de transmitir informações ou de oferecer prazer, permite-lhes testemunhar antigas formas de religião, de conhecimento, crença, deleite, etc. Embora os textos também ofereçam indícios valiosos, imagens constituem-se no melhor guia para o poder de representações visuais na vida religiosa e política de culturas passadas (BURKE, 2004, p. 17).

Seguindo a proposição de Burke compreendo as imagens como indícios e testemunhas oculares da história, relacionando-as com outras fontes históricas, considerando os problemas presentes em qualquer fonte documental. As imagens são veículos de propagação da cultura material/imaterial e ferramentas que permitem a ampliação da compreensão visual da História. O historiador atento aos silêncios, às mensagens subliminares, aos textos não verbais, é capaz de analisar os indicadores simbólicos das imagens.

Desta maneira, o historiador não está em busca apenas de fatos concretos, mas dos silêncios por meio dos indícios, das entrelinhas, do não dito presente nas imagens, “decifrá-las” pode ser um desafio prazeroso, favorecendo a construção crítica da História.

A análise crítica é central na aplicação de fontes visuais para a História, as imagens devem ser indagadas, questionadas, arguidas, segundo Burke (2004) o historiador deve desenvolver métodos de críticas para as fontes imagéticas e interrogá-las como testemunhas da história.

O testemunho das imagens necessita ser colocado no “contexto”, ou melhor, em uma série de contextos no plural (cultural, político, material, e assim por diante), incluindo as convenções artísticas para representar as crianças (por exemplo) em um determinado lugar e tempo, bem como os interesses do artista e do patrocinador original ou do cliente, e a pretendida função da imagem (BURKE, 2004, p. 237).

Compreender o contexto amplo da imagem analisada deve ser preocupação central do historiador ao lidar com fontes visuais, trabalhando também com séries de imagens, já que “uma série de imagens oferece testemunho mais confiável do que imagens individuais (...). O que os franceses chamam “história serial” vem a ser extremamente útil em determinadas ocasiões” (BURKE, 2004, p. 237-238).

Lidar com imagens na pesquisa histórica é como trabalhar com um material frágil, exige habilidade e atenção redobradas, perspicácia e perícia no trato com a fonte documental, desconfiança e credibilidade, ou seja, é trabalhar constantemente com variáveis opostas, indagando permanentemente as fontes, otimizando o processo de construção de uma história visual indiciária e contribuindo para a construção do novo estatuto da imagem para a História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“As leituras [visuais], assim como as versões históricas, são todas filhas do seu tempo” (PAIVA, 2004, p. 33).

Neste artigo procurei discutir pontos fundamentais para uma compreensão inicial sobre a relação História e Imagens, procurei verificar a compreensão de Burke (2004) e Paiva (2004) quanto a relação metodológica do uso de fontes visuais na pesquisa histórica, a partir da perspectiva da construção de uma história visual, esperando contribuir para a ampliação teórica da História Cultural, visando despertar nos historiadores a necessidade de organizar e trabalhar com acervos visuais para ampliar seus referenciais de pesquisa. “É importante sublinhar que a imagem não se esgota em si mesma. Isto é, há sempre muito mais a ser apreendido, além daquilo que é, nela, dado a ler ou a ver” (PAIVA, 2004, p. 19).

Os historiadores não podem dar-se ao luxo de esquecer as tendências opostas dos produtores de imagens para idealizar e satirizar o mundo que o representam. Eles são confrontados com o problema de distinguir entre representações do típico e imagens do excêntrico (BURKE, 2004, p. 236-237).

Considerarei o estudo das relações entre a História e Imagens uma contribuição significativa para a ampliação dos objetos da pesquisa histórica, possibilitando novas abordagens, relacionando a produção/fruição de imagens e seu contexto com a História Cultural. Pesquisar o uso das imagens na/para a História, compreende um desafio cotidiano, levando o pesquisador a experimentações que geram inúmeras discussões sobre o estatuto da imagem para o campo da História e permeiam sua *práxis* durante a investigação histórica.

REFERÊNCIAS

BURKE. **Testemunha Ocular**: História e Imagem. Bauru/SP: Edusc, 2004.

GINZBURG, Carlo. “Sinais: raízes de um paradigma indiciário” In: **Mitos, emblemas, sinais**: Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

PAIVA, Eduardo França. **História & imagens**. 2ª ed. Belo horizonte: Autêntica, 2004.

NAPOLITANO, Marcos. A história depois do papel – Fontes Audiovisuais. In.: PINSKY, Carla Bassanezi (org.) et. al. **Fontes Históricas**. 2ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 235-290.

Bibliografia Consultada

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Trad. Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1999.

COSTA, Robson Xavier da. Imagens e história na arte *naïf* paraibana. In: **Revista Intervenções**: artes visuais em debate. Ano 01; Nº 01; João Pessoa – Paraíba: Universitária UFPB, 2006, p. 87 a 103.

COSTA, Robson Xavier da. História visual e história oral: relações possíveis. In: **Revista Intervenções**: artes visuais em debate. Ano 02 e 03; Nº 02; João Pessoa – Paraíba: Universitária UFPB, 2007/2008, p. 131 a 139.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. **Imagem e memória**: ensaios de antropologia visual. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares.

In **Revista Brasileira de História**, São Paulo, vol. 23, nº 45, 2003, pp. 11-35.

NETO, Martinho Guedes dos Santos e COSTA, Robson Xavier da (Org.). **Pesquisa em História**: temas e abordagens. João Pessoa – Paraíba: Universitária UFPB, 2009.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. Trad. J. Guinsburg e Maria Clara F. Kneese. São Paulo: Perspectiva, 1991.

