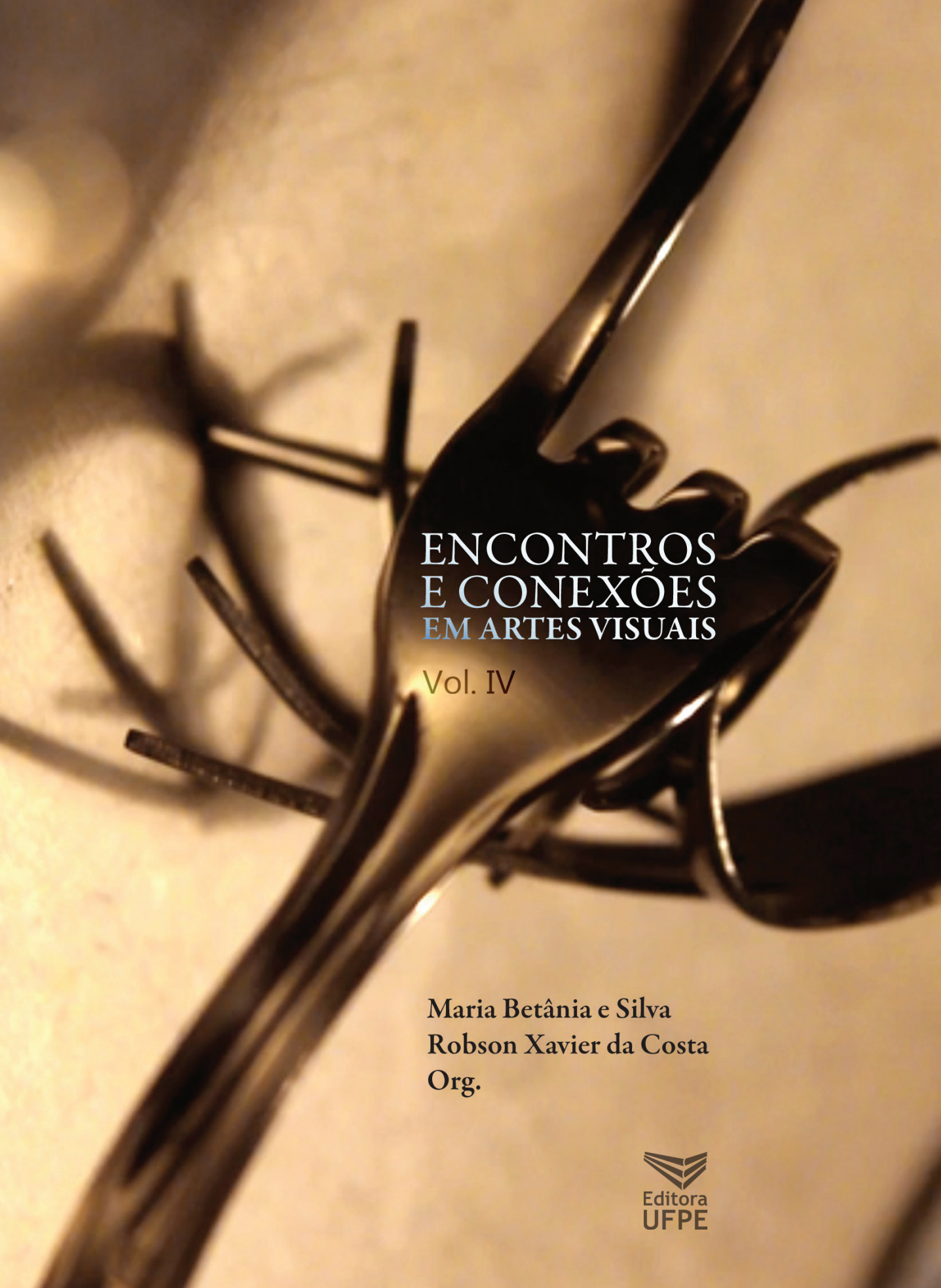


An abstract sculpture in a dark, polished material, possibly bronze or black lacquer. It depicts a hand with fingers curled, holding a thin, dark branch or wire. The background is a warm, textured, light brown surface. The lighting creates strong highlights and shadows, emphasizing the contours of the hand and the branch.

ENCONTROS E CONEXÕES EM ARTES VISUAIS

Vol. IV

Maria Betânia e Silva
Robson Xavier da Costa
Org.

ENCONTROS E CONEXÕES EM ARTES VISUAIS

Maria Betânia e Silva
Robson Xavier da Costa
Org.

Recife, 2017

Créditos

Organizadores:

Maria Betânia e Silva

Robson Xavier da Costa

Imagem da capa:

Afiadas afinidades. Técnica: video (duração 3'06"). 2014.

Autor: Marcos Costa, link: <https://vimeo.Com/79911995>

Diagramação e design de capa:

Érika Jardim

Catalogação na fonte:

Bibliotecária Kalina Lígia França da Silva, CRB4-1408

E56 Encontros e conexões em artes visuais : volume 4 [recurso eletrônico] / Editores : Maria Betânia e Silva, Robson Xavier da Costa. – Recife : Editora UFPE, 2017.

Inclui referências.
ISBN 978-85-415-0906-0 (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.).

700

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2017-057)

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.

PREFÁCIO

Ações de (r)existência em Artes Visuais

Encontros e Conexões em Artes Visuais é uma coletânea que reúne pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB e disponibiliza ao público seu quarto volume.

Esse é um dos trabalhos do PPGAV que (re)afirma as ações de (r)existência do campo da Arte como produtor de conhecimento, de pesquisas científicas, de processos reflexivos, criativos, inovadores e, sobretudo, que põe em relevo o humano e suas complexidades múltiplas nos mais diversos tempos e espaços.

As investigações aqui reunidas partem de inquietações observadas nas práticas profissionais, nos estudos observados e desenvolvidos, em temáticas específicas que despertaram a busca pelo saber, mola propulsora para a produção de conhecimento.

No primeiro texto de *Cristiana Dias*, **GILVAN BARRETO: do fotojornalismo à arte**, a autora observou entre fotojornalistas e artistas a formação de muros ora aparentemente intransponíveis, ora invisíveis. Alguns fotógrafos, no entanto, transitam nos dois mundos com desenvoltura, vencendo barreiras que a arte contemporânea tem tentado tornar fluidas ao questionar os limites tradicionais da arte. A imagem fotográfica é legitimada como obra de arte e seu autor, antes denominado fotógrafo que passa a ser tratado como artista. Mas que transformações levam a obra e seu autor a este processo de legitimação?

CONFIGURAÇÃO DAS QUESTÕES ESPECÍFICAS DE ARTE NOS CONCURSOS PÚBLICOS MUNICIPAIS PARA PROFESSORES EM PERNAMBUCO (2003-2013) é o texto em que *Daniel Moreira de Alcântara* e *Maria Betânia e Silva* colocam em discussão reflexões a partir de processos seletivos públicos para docentes no campo da Arte em Pernambuco. Assim, como se preparar para uma prova pública de docência em arte? O que estudar exatamente? Como os campos artísticos (artes visuais, dança, música e teatro) são abordados nas questões das provas, tendo em vista em que a maior parte das nomenclaturas dos cargos nos certames municipais dos últimos onze

anos, em Pernambuco, utilizou termos mais genéricos (professor de “arte”, “artes”, “arte-educação”, “educação artística”)?

Kyrtilene Ford em **A ANTIFOTOGRAFIA NA CIA DE FOTO: destruição, remixagem, redefinição de autoria como processos de criação** dialoga sobre os usos indefinidos de imagens e a relação dessa ação no fazer criativo. A autora afirma que o advento da era digital atingiu proporções nunca antes vistas, mas o processo de apropriação não é um ato inédito, nem exclusivo de mídias contemporâneas. No desenvolvimento da pesquisa ela mostra que a reiterada e frequente prática é comum a muitos fotógrafos e artistas atuais, do uso de imagens de outros, seja nos vastos bancos de imagens virtuais ou não.

O ENSINO DA ARTE NO ENSINO MÉDIO E O ENEM tem como autoras *Luciana dos Santos Tavares* e *Maria das Vitórias Negreiros do Amaral*. O estudo buscou compreender como tem sido conduzido o ensino das Artes Visuais no Ensino Médio em escolas da região metropolitana do Recife. Além disso, visou investigar como estas escolas estão interpretando a obrigatoriedade do ensino da Arte e se a presença de questões de Arte no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem influenciado na condução deste ensino.

Luciene Pontes Xavier e *Livia Marques Carvalho* apresentam o texto intitulado **O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: o Movimento Pró-Criança como um sistema da prática educativa**. Nele, o entendimento do campo conceitual e os múltiplos aspectos identificados na educação não formal foi um dos assuntos problematizados. O foco foi centrado no Movimento Pró-Criança sediado no Recife/PE. A Organização Não-Governamental desenvolve um programa de formação que se dedica ao atendimento de jovens em situação de vulnerabilidade social, por meio da educação complementar e qualificação profissional. O estudo buscou investigar como se dão os processos de ensino-aprendizagem em Arte desenvolvidos nas práticas educativas que acontecem naquela instituição.

DO HUMOR NAS POÉTICAS VISUAIS é de autoria de *Marcos Costa*. O autor se detém sobre práticas/intenções de Marcel Duchamp que interferiram na postura e performance de seus objetos e discute a dessacralização das membranas acadêmicas que tanto instigaram e, em contra fluxo, contribuíram com as práticas do artista. Para o autor, Duchamp trouxe à arte sua autoescuta, a feliz chance aos artistas de se embrenharem em desconfortos e redimensionarem o entendimento sobre as coisas, o mundo, o homem e suas insólitas conexões, convergências e repelências.

Maria Juliana de Sá Oliveira e *Renata Wilner* desenvolveram o estudo **ENTRE ASPECTOS LEGISLATIVOS E ACADÊMICOS: reflexões sobre saberes dos educadores de museus**. A temática central foca nos saberes dos educadores de museus. Tem se mostrado relevante discutir sobre isso, sobretudo, porque a educação em museus vem se constituindo ao longo do tempo como uma ocupação que abrange profissionais

com formações acadêmicas em diversas áreas de conhecimento, característica que favorece a complexidade da identidade profissional dos educadores de museus.

TECENDO RELAÇÕES: Francesca Woodman e as categorizações sociais femininas tem como autores *Marina Didier Nunes Gallo* e *Marcelo Farias Coutinho*. O texto está centrado, especificamente, nas discussões que envolvem a temática das categorizações sociais femininas. Busca analisar algumas das imagens de Francesca pelo viés do corpo feminino enclausurado, servindo de modelo, sendo analisado e julgado, tolhendo assim, muitas vezes, a produção e expressão de subjetividade das mulheres.

Por fim, *Niedja Ferreira dos Santos Torres* e *Erinaldo Alves do Nascimento* apresentam **O ENSINO DO DESENHO NA ESCOLA DE BELAS ARTES DE PERNAMBUCO (1932-1946)**. Apresenta concepções e maneiras, praticadas nos cursos da Escola de Belas Artes de Pernambuco, no Ensino do Desenho. Na investigação estão presentes o contexto histórico; as políticas públicas e educacionais que programaram o currículo da instituição; as propostas de ensino; o programa das disciplinas e os registros das práticas cotidianas escolares empregadas na Escola.

Os organizadores dessa coletânea, junto a todas as professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, esperam que os textos aqui disponibilizados contribuam para que encontros e conexões se estabeleçam, criem pontes e elos de (r)existência em Artes Visuais.

Boa leitura!

Maria Betânia e Silva
Robson Xavier da Costa

Gilvan Barreto: do fotojornalismo à arte

Cristiana Dias

O presente ensaio é um recorte da dissertação *Preparando o Salto: Processo Criativo de Gilvan Barreto do Fotojornalismo à Arte*, apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Federal de Pernambuco – UFPB/UFPE, em 2015.

Observei que entre fotojornalistas e artistas era comum formarem-se muros ora aparentemente intransponíveis, ora invisíveis. Alguns fotógrafos transitavam nos dois mundos com desenvoltura, vencendo barreiras que a arte contemporânea tem tentado tornar fluidas ao questionar os limites tradicionais da arte. Seja pelo amadurecimento da linguagem do autor, pela mudança de paradigma do meio, pela ação do tempo ou por outras razões, a imagem fotográfica é legitimada como obra de arte e seu autor, antes denominado fotógrafo, passa a ser tratado como artista. Mas que transformações levam a obra e seu autor a este processo de legitimação?

Esta pergunta começou a encontrar resposta a partir da observação da ampliação de poéticas do fotógrafo Gilvan Barreto (1973-). Barreto iniciou sua carreira fotográfica no fotojornalismo, trabalhou para revistas e num processo que reconhece como de amadurecimento da sua linguagem ao longo de 15 anos, migrou para o mercado de arte. Através da experiência na área editorial, Gilvan Barreto encontrou respaldo e reconhecimento no meio. Porém, após vários anos sentiu que aquela fotografia mais clássica da linguagem fotojornalística já não o representava e iniciou experimentos mais autorais, em que a criação, a memória, a ficção e a imaginação ganharam mais espaço.

Escolheu inicialmente o livro como suporte para sua fotografia. Publicou *Moscuzinho* (Editora Tempo d'Imagem - 2012), *O Livro do Sol* (Editora Tempo d'Imagem - 2013) e *Sobremarinhas* (Editora do autor, 2015), o que lhe rendeu legitimação artística e várias premiações. Das matérias e entrevistas fui guardando estas referências dos caminhos

artísticos que tomaram a fotografia de Gilvan. E se eu já carregava essa inquietação de entender a relação entre fotojornalismo e arte, o mercado de legitimação da fotografia de imprensa e os caminhos do artista, foi através de *Moscouzinho*, primeiro livro de Gilvan Barreto, que essa pesquisa começou a ganhar forma. Acompanhei a trajetória de um fotojornalista, mas agora tinha em mãos a obra de um artista e não sabia explicar como tinha se dado essa ampliação de poéticas.

As Inquietações do Olhar

Gilvan fotografou por cerca de 40 países, talvez isso tenha tornado mais forte o vínculo com suas raízes e a vontade de desvendar sua paisagem interior, numa volta para casa e para dentro dele mesmo. Quando percebeu que precisava encontrar sua própria voz, iniciou um processo de pesquisa que ganhou eco na inquietação com a linguagem fotográfica clássica. Os ensaios *Líquido*, *Retratos congelados* e *Fronteiras*, por exemplo, são espécies de esboços para o projeto dos livros.



Figura 01: *Série Líquido, retratos congelados*
Fonte: Barreto (2011)

Em *Líquido*, Gilvan se utiliza literalmente do gelo em fotografias do álbum de família. Ele age como se desejasse reter o tempo e congelar a memória. “O que vemos, não é o documento dos seus pais, mas, entretanto a pertinência de reconduzi-los para si, em seus pensamentos. Toda memória se alimenta de imagens.” (QUINTAS, 2011). Ele congela, retém, e aquece. Este congelar e derreter remete à necessidade de conservar e reviver algo que se situa numa dimensão que vai além do registro fotográfico, lá onde mora o sentimento.

Na tentativa de “descongelarmos” o documento poderemos, talvez, devolver aos cenários e personagens sua *anima*, ainda que seja por um

instante. Poderemos, por fim, intuir sobre seus significados ocultos. O imaterial, que afinal é o que dá sentido à vida que se busca resgatar, e compreender, pertence ao domínio da imaginação e dos sentimentos. É a nossa imaginação e conhecimento operando na tarefa de reconstituição daquilo que se foi. Situamo-nos, finalmente, além do registro, além do documental, no nível iconológico: o iconográfico carregado de sentido. É esse o ponto de chegada (KOSSOY, 1996, p.41).

Noutro ensaio, *Fronteiras*, ele se utiliza de uma fita vermelha para discutir os limites na tentativa de, segundo Quintas, trazer territórios subjetivos e pessoais.



Figura 02: *Série Fronteiras 1*
Fonte: Barreto (2011)

Num vislumbre de dialogar com um repertório singular que se convertesse em simbólico, a fita passou a ser um dispositivo de tentativa. Vale pensar nessas imagens como adormecidas num cômodo nobre onde Gilvan aguardou por um tempo para chamá-las. Belo processo de inquietação fotográfica (QUINTAS, 2011).

Gilvan foi, assim, derretendo o gelo dos instantâneos, da imobilidade, da fotografia documental até fluir como a água num território sem fronteiras ao encontro com a arte. Se o fotojornalismo foi a escola para sua fotografia clássica, a desconstrução da sintaxe da fotografia documental, uma pitada de ficção e alumbramento, e a poesia como alimento foram os caminhos que permitiram a Gilvan um encontro com ele próprio, num devir que o transforma e o consagra. Cecília Salles aponta este processo que se desdobra interna (autoconhecimento) e externamente (no projeto).

O percurso criador, ao gerar uma compreensão maior do projeto, leva o artista a um conhecimento de si mesmo. Daí o percurso criador ser para ele, também, um processo de autoconhecimento e, conseqüentemente, autocriação, no sentido de que ele não sai

de um processo do mesmo modo que começou: a compreensão de suas buscas estéticas envolve autoconhecimento (SALES, 2006).

Encontramos semelhanças nas imagens destes ensaios com as que compuseram o livro *Moscouzinho*. A pesquisa por uma fotografia mais autoral foi abrindo o caminho para a criação, que como tempero, precisa de tempo para apurar o sabor, até chegar à maturidade da linguagem.

A Ficcionalização e a Staged Photography

Os dois primeiros livros de Barreto “nascem da palavra por inspiração da poesia” e trazem uma fotografia híbrida, que se situa, segundo o autor, “entre a literatura” - de Graciliano Ramos e João Cabral de Melo Neto, respectivamente-, “e o cinema”. A referência ao cinema se explica por dois aspectos. Como denominação da fotografia encenada, ou *staged photography* - pensada, produzida e encenada para ser fotografada, rotina que se aproxima do fazer cinematográfico. E pela ligação das imagens, que se unem não por cor ou luz, mas são amarradas dentro da lógica cinematográfica, como se recortássemos quadro a quadro as imagens de um filme e os uníssemos num livro fotográfico.

Essa poética permitiu uma amarração que não tem a linearidade de cor, luz e formato, comuns em livros de fotografias, mas uma espécie de amarração livre, cuja unidade nasce na diferença. A ficcionalização é uma das tendências que se observa na fotografia contemporânea. A denominação “documental imaginário” é sugerida por Kátia Hallak Lombardi em sua dissertação *Documentario Imaginário: Novas potencialidades na fotografia documental contemporânea* (2007). Lombardi identifica algumas características do *documental imaginário* que se contrapõem à fotografia documental que nomeia de “modelo paradigmático dos anos 1930”. Para a autora, no novo modelo *documental imaginário*, entre outras características, encontramos uma narrativa menos linear; uma menor ligação entre a fotografia e seu referente; a ficção no documental é mais assumida e explorada e prevalece a estética sobre o documento (LOMBARDI, 2007).

Todas as imagens são produzidas a partir de escolhas, e estas escolhas determinam um maior ou menor grau de ficcionalização. Até mesmo a fotografia de perfil mais realista, objetivo e utilitário (CHIODETTO, 2008) carrega elementos de cunho ficcional, subjetivo e artístico em maior ou menor grau. Essa ficcionalização põe em cheque a fotografia enquanto documento, transferindo para o fotógrafo a responsabilidade ética de sua intervenção. Joan Fontcuberta comenta esta questão.

Toda fotografia é uma ficção que se apresenta como verdadeira.
Contra o que nos incutiram, contra o que costumamos pensar, a
fotografia mente sempre, mente por instinto, mente porque sua

natureza não lhe permite fazer outra coisa. Mas o importante não é essa mentira inevitável. O importante é como o fotógrafo a usa, a quem intenciona servir. O importante, em suma, é o controle exercido pelo fotógrafo para impor uma direção ética à sua mentira. O bom fotógrafo é o que “mente bem a verdade” (FONTCUBERTA, 2000, p.15).

No texto *Stranger than fiction: Should documentary photographers add fiction to reality?*, o autor Olivier Laurent (2013) fala do trabalho de alguns fotógrafos documentais que preferem nomear seus projetos de *fictive story* ao invés de ficção (*fiction*). A *fictive history* seria um projeto documental baseado numa construção narrativa que mistura fato e ficção, não se opondo ao fato, mas utilizando suas personagens de modo consciente e colaborativo. São espécies de ficções verdadeiras, em que as pessoas representam o papel delas próprias, conscientes de que estão sendo fotografadas e cientes da proposta do projeto.

Moscouzinho: O Devir Como Processo

Aquele tipo de fotografia já não mais lhe representava. Não dizia das suas angústias, não falava dos seus sentimentos, não ecoava sua voz. Mas era ali, naquelas lembranças da infância que ele se encontrava com sua memória, com seus pais e consigo mesmo. Era ali, naquele menino que um dia havia sido, que via refletido o amálgama do homem que se tornou.

Era ali que ele se via, não no fotojornalismo, mas na fotografia que pulsa “cinema”, na fotografia sem bordas que desenclausura o tempo - unindo presente, passado e futuro, - como quem quer ganhar vida ou enganar a morte. E foi neste momento, no instante da criação, que aquele Gilvan *fotógrafo* deixou-se morrer. Despiu-se daquela casca grossa que o engessava, ofereceu o mais íntimo do seu eu, desnudou sua dor e nasceu. *Moscouzinho* marca o amadurecimento da sua linguagem fotográfica e a consolidação desta transição rumo às artes.

*

Foi do tempo da infância que guardou na memória as primeiras impressões da sua *Moscouzinho*. Tinha em mente uma história -, a dele mesmo - de um menino politizado que cresceu em Jaboatão/PE durante uma ditadura latina ouvindo histórias de um lugar apelidado de “Moscouzinho Brasileira” -, por ter eleito na década de 1940 o primeiro prefeito comunista brasileiro, o médico Manoel Rodrigues Calheiros, da aliança PSD/PCB¹.

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

1 Manoel Rodrigues da Silva Calheiros nasceu em 7 de julho de 1902, em Santa Luzia do Norte, na propriedade da família o Engenho Pau-Amarelo, às margens do Rio Mundáu em Alagoas e morreu em 5 de junho de 1986 em

O Gilvan pai, que empresta o nome ao seu filho fotógrafo, empresta também suas crenças políticas e dos sonhos e pesadelos de Gilvan filho nasce sua república socialista do afeto. Das suas memórias inventou um país em homenagem aos pais para a memória deles. O gatilho da criação deu-se no momento em que viu a morte se aproximar do pai dele. Apesar da dor, “*Moscouzinho* é uma história de cura”, afirma Gilvan, e completa, “ao mexer com sentimentos tão fortes e tristes, crio imagens na medida em que curo feridas”².

O cineasta russo Andrei Tarkovski acredita que “é errado dizer que o artista *procura* o seu tema. Este, na verdade, amadurece dentro dele como um fruto e começa a exigir uma forma de expressão. É como um parto...” (1998, p. 49). Foi expurgando a dor da perda que Gilvan sentiu a necessidade de criar suas imagens. Para Tarkovski,

a função específica da arte não é, como comumente se imagina, expor idéias, difundir concepções ou servir de exemplo. O objetivo da arte é preparar uma pessoa para a morte, arar e cultivar sua alma, tornando-a capaz de voltar-se para o bem (TARKOVSKI, 1998, p. 49).

Gilvan passou cerca de quatro anos gestando um país. Um país com longitude e latitude, precisamente situado nas memórias de um homem lá dos tempos de menino. Que importa se é mesmo em Jaboatão? Que importa onde se localize geograficamente? *Moscouzinho* é uma utopia. Paisagem mental que nas memórias íntimas de um garoto tem cheiro de sufoco e cor de terra vermelha.

Um país atemporal. Como diz o poema de Arsêni Tarkovski, não o cineasta, mas o pai dele, o poeta: “Datas para quê? Sou, fui, serei”. Apesar da sua formação jornalística, Gilvan, nas palavras dele: “mete os sonhos no meio”, e é a partir daí que encontramos a verdade das coisas, encontramos o artista e os documentos criados por ele, pois, como acredita Heidegger: “Na obra de arte, põe-se em obra a verdade do ente” (1977, p.27).

Gilvan tinha a certeza de que faria um livro. Diferente do processo mais comum, em que o suporte é definido depois da produção das imagens, a intencionalidade e o desejo de produzir o livro nasceram antes. Ele imaginava um livro pequeno, cor de terra, ocre como a imagem do sufoco.

Os livros de Barreto se inserem na categoria denominada *livro de artista*. Segundo Paulo Silveira (2008, pg.21) “o livro de artista contemporâneo é entendido, em sentido lato, como um campo de atuação artística (uma categoria) e, simultaneamente, como o produto deste campo, um resultado específico das artes visuais”. Noutra definição, o *Art*

decorrência de problemas pulmonares. Formado em Medicina foi o primeiro comunista a se tornar prefeito no Brasil nas eleições de 26 de Outubro de 1947 em Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco. Por conta deste fato a cidade passou a se conhecida como “Moscouzinho Brasileira”. O prefeito foi preso várias vezes, mas terminou seu mandato em fins de 1950. **Manoel Rodrigues Calheiros: trajetória do médico e político**, por Diego Carvalho da Silva (UFF). Disponível em <http://www.cih.uem.br/anais/2013/trabalhos/430_trabalho.pdf>

2 (Informação verbal) Entrevista concedida por BARRETO, Gilvan. [25 Set. 2013]. Entrevistadora: Cristiana Dias. Recife, 2013. A entrevista encontra-se transcrita na íntegra na dissertação.

Documentation de 1982, boletim da sociedade das Bibliotecas de Arte da América do Norte, tenta esclarecer o assunto definindo o **livro de artista** como *Livro em que um artista é o autor* e o **livro de arte** como o *Livro em que a arte ou o artista é o assunto* (SILVEIRA, 2008, p. 47).

Gilvan Barreto se apropriou deste canal, o Livro de Artista, terreno *da arte que se dá em exposição pela conformação do livro* (SILVEIRA, 2008, p.21), para expor suas fotografias, fazendo livros prioritariamente visuais, que incorporassem o conceito da obra. Para este fim, Gilvan resolveu embalar *Moscouzinho* numa caixa que funcionasse como uma redoma, como quem guarda segredos ou encontra um pequeno tesouro. Seu desejo de “quebrar” a fotografia, discuti-la, combatê-la, provocar a discussão em torno do meio o levou a fazer um livro de fotografia que considera “anti-fotográfico”.

Diferente de muitos livros de fotografia a unidade das imagens se dá na diferença. Os blocos de fotografia e texto comportam-se como ilhas dentro do livro. Ilhas independentes, carregadas de memória e invenção. Logo nas primeiras imagens vemos o nome *Moscouzinho* escrito num recorte de jornal, em seguida a reprodução de um documento com um carimbo onde se lê: *confidencial*. Depois uma máquina de escrever. Vamos folheando as primeiras páginas como se estivéssemos tendo acesso a documentos particulares, secretos. Imagens que remetem a fatos, documentos. Imagens que remetem a uma pesquisa jornalística/documental.

Na sequência as fotografias de uma mulher e um homem, como se nos fossem apresentadas as personagens do livro. São fotografias do álbum de família, imagens dos pais de Gilvan.



Figura 03: Reprodução do livro *Moscouzinho*, de Gilvan Barreto
Fonte: Dias (Reprodução do livro *Moscouzinho*)

Estas fotografias trazem as marcas do tempo. De cor desbotada, sépia, trazem manchas e ranhuras, um devir que se apresenta num apagamento gradual. Olhando as

imagens a sensação é de uma pele que de tanto levar sol, despela. A vontade é de tocá-la e sentir a textura do original, como quem acaricia a pele. Logo mais à esquerda a imagem da mãe com um traço de tinta vermelha vendando os olhos. Gilvan afirma: “tinha de ser”. E deixa livre a interpretações.

Na sequência chegamos às imagens com camadas, sobreposições, colagens, como palimpsestos, tipo de pergaminho cuja primeira inscrição foi raspada para se traçar a outra, que não a esconde de fato, de modo que se pode lê-la por transparência, o antigo sob o novo. (GENETTE, 2010).

Daí podemos perceber que *Moscouzinho* é um imenso palimpsesto, assim como a criação e suas redes, em que as camadas de informação e as referências se cruzam e se sobrepõem para resultar no ato criador que, ao mesmo tempo em que traz algo novo, deixa os rastros de suas origens.

Gilvan insere a fábula, a recriação de imagens desgastadas carregam as marcas do tempo. Como publicou Diógenes Moura, que assina o texto de abertura da obra.

São fotografias sobre fotografias, alguns segredos revelados em fotomontagens. Páginas que respiram e cheiram como o tempo para que os outros vejam o que aquele menino viu. Para que nós outros saibamos por qual motivo a fotografia foi inventada. Para ir além. Para não dividir o olhar ao meio. Porque o olhar não enxerga, o olhar compreende.

Em seu processo criativo Gilvan incluiu um amigo inseparável, seu caderninho. Era lá que anotava as ideias que iam surgindo. Os pensamentos foram ganhando forma, cores, desenhos. “Eu dormia com um caderninho porque estavam muito presentes as minhas perdas. Eu sonhava muito, sonhava demais. E anotava aquilo tudo como quem pega um atalho para seu subconsciente. Era obsessivo” (GILVAN)³.

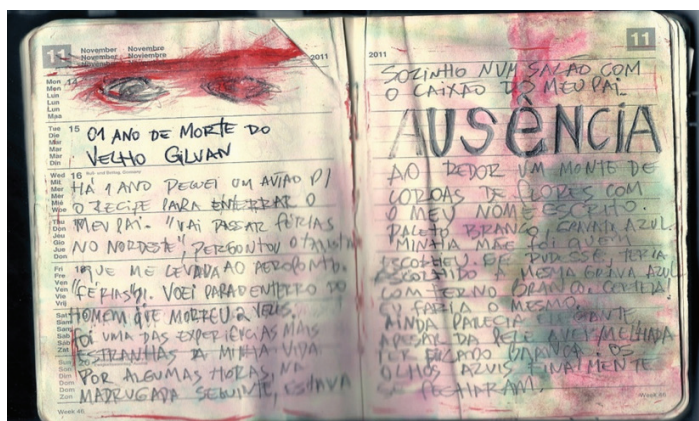


Figura 04- Imagem do caderno de Gilvan: Um ano da morte do pai.
Fonte: Barreto (2011)

3 (Informação verbal) Entrevista concedida por BARRETO, Gilvan. [25 Set. 2013]. Entrevistadora: Cristiana Dias. Recife, 2013.

Iniciou pela palavra, processo em que a poesia foi seu alimento. Com Nietzsche resolveu pôr em prática o espírito livre. Leu Maiakovski e Leminski. Viu filmes de autores russos e a pintura surrealista de Chagal. *Angústia* de Graciliano Ramos foi sua grande inspiração e o ajudou a respirar o sufoco, de cheiro ocre e cor de terra. Como um escritor que desaprende o ofício para se livrar das amarradas da sintaxe, viu-se livre para criar sua fotografia. Ouviu a música de Siba, *Preparando o salto*, que traduzia suas inquietações e criou asas.

Gilvan se utilizou do processo intersemiótico de transpor palavras em imagens, - o que aqui chamaremos de *transcrição*. O conceito, extraído do poeta brasileiro Haroldo de Campos (1929-2003) é citado por Lucia Santaella (1986) como a forma de traduzir levando em consideração a liberdade poética do tradutor, pois um poema exige procedimentos próprios de leitura e tradução. A tradução poética ou não literal permite não perder a poesia, na redução e perda de sentido natural de uma língua para outra se feita ao pé da letra. Tradução mais criação ou re-criação, com o intuito de ser mais fiel ao autor e permitindo que a criação da obra se dê duas vezes, pelo autor e pelo tradutor, também poeta.

Gilvan Barreto:
do fotojornalismo à arte
Cristiana Dias

Há alguns aspectos da vida humana que só podem ser reproduzidos fielmente pela poesia. É preciso fazer uso da lógica poética, não recorrer fielmente ao roteiro ou a determinada obra literária, mas recorrer à memória, às lembranças, trazer o material da vida para o filme (TARKOVSKI, 1998, p. 34).

Em *Redes de Criação*, Cecília Sales aponta o processo criativo como uma rede de influências. A inspiração criativa surge de algo pré-existente e se processa em rede. O instante sensível, que pode parecer uma *súbita explosão criativa*, foi preparado e tem história, como afirma Cecília Sales, e cita Gabriel Garcia Márquez sobre o mistério da criação e suas surpresas.

A gente sempre fica depois com a sensação de que alguém nos ditou alguma coisa. Claro que, na verdade, a criação não se realiza se não for estimulada. Para isso trabalhamos todos os dias, para descobrir verdades em um minuto (MARQUEZ, 1997, p.118).

As palavras que ardem, as palavras que queimam. Tudo isso aí é Maiakovski. As palavras que incomodam, né? As palavras que você não quer pensar. Porque são memórias desagradáveis e isso queima fisicamente. Ele tem isso na poesia dele. Então algumas coisas são muito literais. Eu botei as teclas em brasa. (...) (BARRETO)⁵.

ENCONTROS
E CONEXÕES
EM ARTES VISUAIS
Vol. IV



Figura 05 – *S/ título*- Série *Moscouzinho*
Fonte: Barreto (2012)

A Criação dos Documentos

Ao pesquisar fotos de família e cavoucar a memória, senti que precisava ir além. Viajou por três países latinos - México, Cuba e Nicarágua - em busca de histórias que completassem a sua. Foi colher relatos e se inspirar na obra de socialistas como Diego Rivera e Frida Kahlo. Leu poesia soviética, autores comunistas, revoluções e grandes personagens russos, mas isso não era suficiente pra contar sua história. Foi no DOPS (Departamento de Ordem Política e Social), em Pernambuco, que o grande “estalo” se deu. Olhando os relatórios aparentemente ‘mentirosos’ ele decidiu que poderia criar seus próprios documentos, utilizando memória como invenção.

Moscouzinho parte de um fato histórico. Porém tem mais cara de fábula. Aquele lugar especial, mas independente da cidade, o lugar onde passamos a infância é especial. A partir daí quase tudo é invenção. Memória é criação, não é mesmo? (GILVAN, 2012)⁶.

Como afirma o cineasta Andrei Tarkovski “o poeta não usa “descrições” do mundo; ele próprio participa da sua criação” (1998, p.45). Para criar em imagens sua fábula, foi preciso trazer da literatura a “capacidade de ir e voltar no tempo”. Ele então deixou de lado o processo fotográfico usual de ir diretamente às ruas clicar. Não seria mais o fotógrafo-pescador que usualmente fora, que metaforicamente sai às ruas, pesca e traz o peixe. Cansou das suas *features photos* (SOUZA, 2000) (fotografia de “situações peculiares encontradas”) e resolveu partir para a criação. Criaria seus próprios peixes.

No fotojornalismo a gente sai pra pescar. Fica esperando que pegue um peixão.

oooooooooooooooooooo

6 BARRETO, Gilvan. [mensagem pessoal]. Mensagem e-mails trocados durante o processo de construção de *Moscouzinho*. 2012 recebida por <cristianadiaz.fotografia@gmail.com> em 04 Set. 2013



Figura 06- S/ Título: *Série Moscouzinho* ('Imagens pescadas')
Fonte: Barreto (2012)

Já nas *Imagens produzidas, staged photography* ou alegóricas - onde, segundo Mauad, “as imagens encenadas de um mundo imaginado e subjetivo afloram” - há produção de cenários em que a fotografia nasce de uma ideia, é desenhada como num *story-board* e produzida em cena para ser fotografada e representa significados outros além da literalidade.



Figura 08- S/ Título: *Série Moscouzinho* - ('Documentos inventados')
Fonte: Barreto (2012)

E *Intervenções fotográficas* - Fotografias de outro autor, como nas fotos de família, ou do próprio Gilvan, inspiradas em outros autores, como a do pintor Marc Chagall, que sofreram intervenções com fotocolagem manual ou sobreposições por transparência. Em

algumas o desgaste se deu na reprodução em papel fotográfico na forma de arranhões na superfície ou marcas de tinta.



Figura 09- *Série Moscouzinho:*
O fotógrafo ('Intervenções
fotográficas')
Fonte: Barreto (2012)

Nesta imagem as várias camadas são percebidas simultaneamente, por transparência. Percebemos os retículos da impressão e a mistura de texturas entre as camadas da imagem. A folha de um livro, cujas palavras aparecem de trás pra frente, como se estivessem refletidas num espelho; a fotografia de um grande olho; uma camada de papel vegetal com a imagem de um homem que fotografa, além dos traços com tinta em tom avermelhado. Todas as camadas juntas somam-se umas às outras, dividindo nossa atenção.

Um homem que ao fotografar e ser fotografado entrega a ação que dá origem à imagem. Ele vê através do visor que esconde seu rosto, seu sentido da visão é transferido para a máquina. Seu olho é a lente da câmera fotográfica. Assim como o grande olho que vemos acima e que também nos olha. Vemos e somos vistos. A fotografia que entrega o ato fotográfico e deixa visíveis as camadas da criação, as bordas dos papéis, dividindo a fotografia em partes que podem ser observadas separadamente, mas que fazem sentido juntas.

Considerações finais

No processo de amadurecimento e autoafirmação percebemos que o fotojornalista quase sempre passa por um processo de angústia e questionamento da linguagem documental

que o leva às experimentações. Acompanhando este processo de experimentação e autoconhecimento de Gilvan Barreto, percebemos mudanças no processo criativo do fotojornalismo para a arte que culminaram com sua legitimação enquanto artista.

As experimentações com a linguagem fotográfica fizeram Barreto se desvencilhar do viés documental e enveredar pela fotografia construída em *Moscouzinho*, abrindo espaço para um diálogo mais aberto com a fotografia documental, permeada de sutilezas que a torna mais que documento em sua acepção purista. De todo modo, seja interferindo na imagem através de práticas criativas ou utilizando-se das técnicas tradicionais da fotografia direta o trabalho de Gilvan incorpora às suas narrativas o engajamento político, as reflexões e os questionamentos que o inquietam, ou seja, a fotografia que denuncia também inventa, e a fotografia que experimenta traz à superfície verdade, realidade e revelações. Ambas são portadoras de significado e informação.

Cabe, pois, ao fotógrafo, agregar à sua imagem o caráter artístico pela intencionalidade. Se ao repórter fotográfico é comum que se espere apuro técnico e plasticidade da imagem, para o deslizamento artístico esta intencionalidade precisa estar respaldada, além da fisicalidade da obra, num “pensar filosófico”. Entler (2011) cita o filósofo norte americano Arthur Danto, e observa que

um mesmo objeto, colocado em contextos diferentes, pode ou não merecer o estatuto de “obra de arte”. Mais do que isso, esse mesmo objeto, já reconhecido como arte, pode provocar leituras muito diferentes, conforme o lugar reivindicado pelo discurso conceitual que o acompanha. Com certa ironia, ele inicia seu livro imaginando uma série de telas idênticas, alinhadas lado a lado na mesma parede de uma galeria, algumas delas entendidas como geniais e outras como medíocres pela crítica (DANTO, 1996, p.29-33).

Conforme o discurso que motive. Danto sugere, então, que o objeto da filosofia estética não é uma expressividade que se revela em sua matéria, mas alguma coisa mais efetivamente abstrata que aproxima o fazer artístico de um pensar filosófico (ENTLER, 2011).

Gilvan Barreto criou suas próprias paisagens. Inventou um país unindo as paisagens exteriores com suas paisagens interiores, e foi em busca de elementos que contassem sua história imaginada. As fotografias de Barreto, especialmente em *Moscouzinho* - lugar onde seu universo imaginário particular foi traduzido em imagens -, passam a constituir documentos de uma época. Assim ele acabou criando para nós documentos que comprovam a existência de seu país inventado, como as coisas velhas que parecem verdadeiras por esquecermos que nasceram como ficção. Como explica Nietzsche no seu *Livro do filósofo*:

O que é então a verdade? Uma multiplicidade incessante de metáforas, metonímias, de antropomorfismos, em síntese, uma soma de relações humanas que foram poética e retoricamente elevadas, transpostas,

ornamentadas, e que, após um longo uso, parecem a um povo firmes, regulares e constrangedoras: as verdades são ilusões cuja origem está esquecida, metáforas que foram usadas e que perderam a sua força sensível (...) (NIETZSCHE, 1872 a 1875, p. 69)

Segundo Marcelo Coutinho, a movência do ser leva ao colapso das categorias. “Se você criticou a identidade e vai em direção à singularidade, o colapso das categorias não incomoda”⁹. O Gilvan fotógrafo, como tantos outros poderia seguir um padrão técnico, uma modelização, mas afirma que buscava sempre fazer diferente para não criar para si uma padronização. Já se via aí a semente do que atualmente ele passou a buscar: as singularidades, a diferença, não a cópia, mas o simulacro, a cópia imperfeita.

O Devir que opera na essência do artista reverbera em sua obra. Não se trata mais da fotografia que pesca o real, mas que cria o real. Assim, sua obra a partir de *Moscouzinho* o transporta para outra esfera, a da arte. A obra faz nascer o artista que nasce da obra, como pontua Heidegger:

Segundo a compreensão normal, a obra surge a partir da actividade do artista. Mas por meio e a partir de quê é que o artista é o que é? Através da obra; pois é pela obra que se conhece o artista, ou seja: a obra é que primeiro faz aparecer o artista como um mestre de arte. O artista é a origem da obra. A obra é a origem do artista. Nenhum é sem o outro (HEIDEGGER, 1977, p.11).

A dissertação, cujo recorte apresentamos neste artigo, assim como o trajeto artístico, é um processo em construção. Alicerces e paredes precisam ser erguidos para que a obra se sustente de pé. E essa arquitetura é fruto de um amadurecimento. No processo criativo de Gilvan Barreto na construção das suas obras, a mudança de postura, a influência de outros autores não só dentro da fotografia, mas na pluralidade das artes em geral como literatura, cinema, pintura, música; e a liberdade com que se permitiu criar, incluindo a ficção nas imagens, trouxeram mudanças significativas e irreversíveis na sua proposta de trabalho e no seu processo criativo.

Este caminho de olhar o mundo com novos olhos, livres de amarras e de preconceitos pode nos abrir novos horizontes, como propõe Gilvan, no intuito de um diálogo universal e sem fronteiras. A inquietação desse novo olhar repercute na arte e a consequente legitimação artística se apresenta em várias instâncias.

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

9 Anotações de aula proferida pelo Prof. Dr. Marcelo Coutinho (UFPE) em 17.12.2013.

Referências

- BARRETO, Gilvan. **Moscouzinho**. Recife. Editora Tempo D'Imagem, 2012.
- _____. **O Livro do Sol**. Pernambuco. Editora Tempo D'Imagem, 2013.
- _____. **Sobremarinhos**. 1. ed. São Paulo: Editora do Autor, 2015.
- _____. (Informação verbal) **Entrevista concedida por BARRETO, Gilvan**. [25 Set. 2013]. Entrevistadora: Cristiana Dias. Recife, 2013. A entrevista encontra-se transcrita na íntegra.
- CHIODETTO, Eder. **Fotojornalismo: Realidades Construídas e Ficções Documentais**. São Paulo, 2008. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa em Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. 2008
- DANTO, Arthur. A transfiguração do lugar comum. In: ENTLER, Ronaldo. **Fotografia contemporânea, entre olhares diretos e pensamentos obtusos**. 2012.
- ENTLER, Ronaldo. **Fotografia Contemporânea: entre olhares diretos e pensamentos obtusos**. Revista FACOM. 2011.
- Fontcuberta, Joan. **El beso de Judas - fotografía y verdad**, Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2000
- GENETE, Gérard. *Palimpsestes: la littérature au second degree*. Paris: Ed. du Seuil, 1982. (Points Essais). In: Edição brasileira de *Palimpsestos de Gérard Genette: uma experiência Transtextual*. Org. Sônia Queiroz. Edições Viva Voz, Belo Horizonte, 2010.
- HEIDEGGER, Martin. **A origem da obra de arte**. Ed. Edições 70, 1977.
- LOMBARDI, Kátia Hallak. **Documentário Imaginário: Novas potencialidades na fotografia documental contemporânea**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, 2007.
- KOSSOY, Boris. *Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia*. (1996) In: SAMAIN, Etienne (Org.). **O fotográfico**. São Paulo. Ed. Hucitec/ Ed. Senac SP, 2005.
- LAURENT, Olivier. *Stranger than fiction: Should documentary photographers add fiction to reality?* - British Journal. 30 ago. 2013. Disponível em: <<http://www.bjp-online.com/2013/08/stranger-than-fiction-should-documentary-photographers-add-fiction-to-reality/>> . Acesso em Set 2013.
- MÁRQUEZ, G.G. et al. *Me alugo para sonhar: oficina de roteiro de Gabriel Garcia Marquez*. Trad. Eric Nepomuceno e M. Do Carmo Brito. Niterói, Casa Jorge Editorial, 1997 apud. SALLES, Cecília Almeida. **Redes de criação: Construção da obra de arte**. SP, Horizonte, 2006.
- MAUAD, Ana Maria. “Sebastião Barbosa e a Fotografia contemporânea”. In:

BARBOSA, Sebastião. *Reinvenção da Fotografia: Afirmação da Fotografia*. Organização Felipe Schultze Mussel. Letra e Imagem. 2012. Disponível em: < <http://www.oifuturo.org.br/wp-content/uploads/2013/04/66.-LIVRO-SEBASTIÃO- BARBOSA-Layout-Livro-APROVADO-em-25-mai-2012.pdf>>. Acesso em: 02 de novembro de 2013. (Este texto integra o projeto intitulado: “o olhar engajado: prática fotográfica e os sentidos da História, Brasil (1960-1990)” CnPq 2011-2014)

MOURA, Diógenes. Ergo meu crânio repleto de versos. In BARRETO, Gilvan. **Moscovizinho**. Editora Tempo D’imagem. Recife-PE .2012

NIETZSCHE, Friedrich, **O livro do filósofo** (escritos de 1872-1875). Ed. Centauro, 5ª edição.

QUINTAS, Georgia. **Gilvan Barreto**. 16 Jul. 2011. Matéria da seção Análise de Imagem. Disponível em: <<http://olhave.com.br/blog/gilvan-barreto-1/>> Acesso em 11 jun 2013

SALLES, Cecília Almeida. **Redes de Criação: A construção da obra de arte**. São Paulo: Editora Horizonte, 2006.

SANTAELLA, Lucia. **Convergências: poesia concreta e tropicalismo**- São Paulo: Nobel, 1986

SIBA. **Preparando o Salto**. Disponível em <http://letras.mus.br/siba/preparando-o-salto/> Acesso em Mar 2014

SILVEIRA, Paulo. **A página violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista**. 2.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

SOUZA, Jorge Pedro. **Uma história crítica do Fotorjornalismo Ocidental**. Chapecó: Grifos; Florianópolis. Letras Contemporâneas, 2000

TARKOVSKI, Andrei Arsenevich. **Esculpir o tempo**; [tradução Jefferson Luiz Camargo].- 2ª ed. -SP: Martins Fontes, 1998.

TARKOVSKI, Arsêni. **Poesia Soviética**, trad. e org. Lauro Machado Coelho, São Paulo, Ed. Algor, 2007

Configuração das questões específicas de arte nos concursos públicos municipais para professores em Pernambuco (2003-2013)

Daniel Moreira de Alcântara
Maria Betânia e Silva

Como se preparar para uma prova pública de docência em arte? O que estudar exatamente? Como os campos artísticos (artes visuais, dança, música e teatro) são abordados nas questões das provas, tendo em vista em que a maior parte das nomenclaturas dos cargos nos certames municipais dos últimos onze anos em Pernambuco utilizou termos mais genéricos (professor de “arte”, “artes”, “arte-educação”, “educação artística”)?

A partir de uma pesquisa mais ampla de mestrado, que resultou parcialmente neste trabalho, foi possível analisar uma grade de conteúdos de nove seleções municipais ocorridas entre 2003 e 2013 em Pernambuco. Bastante genéricos, os tópicos temáticos de indicação para estudo revelaram a impossibilidade de um estudo dirigido por parte dos candidatos, devido à amplitude exacerbada das orientações de estudo, nas quais poderiam vir ou não acompanhadas de referências bibliográficas.

A indicação bibliográfica nem sempre acompanha um certame público e nem é obrigatória. Ela tanto pode facilitar o processo (diminuindo essa generalização conteudista), aumentando a segurança dos candidatos, como pode correr o risco de “avaliar-se a capacidade de decorar dos candidatos e não o seu conhecimento” (ROCHA, 2006, p.128). Assim, como as provas foram caracterizadas a partir da configuração dos conteúdos?

Todas as provas, antes de tudo, contaram também com uma segunda etapa: a prova de títulos. “Ao contrário das provas, de realização obrigatória em qualquer concurso, a avaliação dos títulos não é obrigatória, senão nos casos constitucionalmente previstos, em que sua realização é exigida” (ROCHA, 2006, p.149). Na realidade, no caso dos profissionais do ensino, a legislação obriga a realização de títulos, e, portanto, todas elas cumpriram a regulamentação. Conforme a Constituição, de acordo com a emenda 053 de 19/12/2006, o ensino deve ser ministrado com base em vários princípios, dentre eles, a:

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas.

Fonte: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988CON1988_06.08.2013/art_206_.shtm

A LDB de 1996 já preconizava, inclusive, a prova de título para profissionais docentes. Já com a relação às provas de conhecimento (objeto de nosso estudo), todas elas foram de caráter múltipla escolha e dividem-se, em sua maioria, em provas de português, conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos (arte). Em nossa pesquisa maior, trinta e quatro editais foram analisados (nas esferas federal, estadual e municipal). Entretanto, no que diz respeito à investigação das questões das provas, optamos por focar nas seleções municipais (de maior ocorrência no estado), selecionando um concurso público para cada ano em que a pesquisa abarcou, de 2003 a 2013 (em 2004 e 2012 não foram encontradas provas de concursos públicos municipais disponíveis em rede virtual).

Em virtude da grande quantidade de questões em cada certame, optamos por trazer para nossa discussão e análise uma questão de cada município (totalizando nove questões), além de averiguar brevemente a distribuição de todas as questões a partir de seis categorias estabelecidas: os quatro campos dos PCNs (artes visuais, dança, música e teatro), teoria, história e ensino da arte (como o quinto tipo, quando as questões não citarem algum campo especificamente, cuja sigla identificaremos por T.H.E. da arte), e, por fim, a categoria “outros”, quando as questões não envolverem nenhuma das categorias anteriores ou quando envolverem conteúdos que não dizem respeito à área artística.

Para autores que investigam juridicamente a preparação de provas em concursos públicos, como Oliveira Rocha (2006, p.125), normalmente se considera que as questões tragam em seu bojo conhecimentos prévios “que o candidato já deva possuir ao ingressar no cargo ou no emprego”. Bernadete Gatti (GATTI et al, 2011, p.156) realizou pesquisas sobre políticas docentes no Brasil e discutiu sobre o ingresso na carreira docente e as configurações das provas. A autora afirma que objetivas ou não, as provas para professores:

[...] devem corresponder a determinados critérios em sua elaboração, de tal forma que ofereçam, minimamente, suporte qualificado relativo à entrada no serviço público de profissionais com perfil desejável. Provas objetivas requerem grade de referência clara, ancorada no perfil previamente definido, com itens de dificuldade bem dosada, entre mais fáceis, difíceis e de dificuldade média, ancoradas em pré-testes e análise de especialistas; ainda, a redação dos itens necessita ser cuidada para evitar focos ambíguos, elipses etc. (GATTI et al, 2011, p.156)

Como constatamos que os conteúdos mesclaram saberes desenvolvidos em várias licenciaturas em arte, investigaremos como a prova resolveu, enquanto principal instrumento de avaliação, esta complexidade na construção das questões. Se, por exemplo, foram respeitados todos os tópicos ou se houve ausência de alguns. Passaremos a analisar os aspectos das questões em si nos municípios de Tamandaré (2003), Garanhuns (2005), Cabo de Santo Agostinho (2006), Bom Conselho (2007), Pesqueira (2008), Moreno (2009), São José da Coroa Grande (2010), Olinda (2011) e Ipojuca (2013).

O certame do município de Tamandaré destinou vinte questões específicas para a área de conhecimento em arte. A maior parte das questões (60%) avaliou conhecimentos gerais dos conceitos e características do ensino/aprendizagem da arte (avaliação, história, PCNs, metodologias de ensino, etc.), citando com menos frequência os campos artísticos. Nos enunciados das questões, portanto, a referência à área de conhecimento ocorreu, em sua maioria, a utilização do termo “arte” ou “artístico”, designando compreensões mais gerais do universo da arte a partir dos documentos legais e dos objetivos do ensino da arte nas escolas.

Ao mesmo tempo em que garante uma maior isonomia para os professores candidatos de “educação artística”, as questões sobre conteúdos mais gerais também diminui o favorecimento de um campo em detrimento de outro, contudo, a compreensão das questões pode ser comprometida porque o participante do concurso público não fica sabendo de qual arte está sendo falada naquele contexto. As áreas da dança e da música não foram diretamente contempladas nesta prova, tendo entre os campos presentes as artes visuais com maior incidência, e em seguida o teatro com participação em apenas uma questão. Em linhas gerais, nos campos artísticos específicos, temas como dramaturgia, xilogravura e artistas plásticos nacionais foram abordados.

Imagem 1 – Questão 30 da Prefeitura de Tamandaré

30. Quais dos itens abaixo estão presentes na arte brasileira?

- A) A Semana de Arte Moderna; as Bienais; o Dadaísmo; o Bauhaus e a Abstração Informal.
- B) O Modernismo nos anos 30 e 40 e o Surrealismo.
- C) A Arte Concreta, a Semana de Arte Moderna, o Construtivismo.
- D) A Semana de Arte Moderna; o Bauhaus e o Dadaísmo.
- E) As Bienais, a Semana de Arte Moderna, o Modernismo dos anos 30 e 40 e a Abstração Informal.

A questão de número 30 do município de Tamandaré entrou na nossa categoria “outros” por não identificarmos que campo artístico específico ela estava a tratar. Indagando sobre arte brasileira, as alternativas traziam movimentos de arquitetura, artes visuais e a Semana da Arte Moderna (que envolveu artes visuais, literatura e música). Certamente, os

requisitos solicitados aos candidatos eram de saber distinguir o que ocorreu realmente no nosso país no ramo da arte e do que aconteceu na Europa.

Em vinte questões, o certame do município de Garanhuns apresentou uma prova com a presença dos quatro campos artísticos estabelecidos pelos PCNs, embora em pequeno número. Assim como o concurso público anterior, a área de artes visuais teve maior incidência frente às outras. As questões tinham enunciados maiores e mais densos que a seleção de Tamandaré. Apesar do destaque pela grande quantidade de questões destinadas à teoria, história e ensino de arte, que poderia incidir em questões de difícil interpretação pela generalização, a maioria delas trouxe aspectos que fazem parte do universo da docência em arte.

Temas como multiculturalismo (diferenças culturais, educação multiculturalista crítica), propostas de ensino de arte nos fins dos anos 1980 (organização dos arte/educadores em associações, etc.) e interferências sociais e culturais no Brasil que marcaram o ensino de arte foram tópicos que presenciaram nesta seleção. Tendências pedagógicas no ensino de arte e a proposta triangular também foram cobradas.

Nos campos específicos, em artes visuais vimos tópicos sobre cor-luz e cor-pigmento (assim como classificação e nomenclatura das cores), em dança e música foram cobradas questões de ensino atreladas aos princípios dos PCNs, e em teatro os jogos teatrais de Olga Reverbel. Ainda houve uma questão sobre criança e ludicidade (item “outros”).

Imagem 2 – Questão 21 da Prefeitura de Garanhuns

21. Quais são os elementos básicos da linguagem visual?

- A) Suporte, material cenográfico e ferramentas.
- B) A bi e tridimensionalidade da Forma.
- C) Os utensílios que podem ser considerados uma extensão do corpo do artista.
- D) O ponto, a linha e o plano.
- E) A superfície usada e as tintas.

Ilustramos neste certame uma questão de campo específico, para destacarmos que sua execução depende, certamente, de uma familiaridade com a temática, tendo em vista que neste concurso o cargo para professor de “arte” pôde ser ocupado por qualquer licenciado em “educação artística”. A questão acima pede os elementos básicos da linguagem visual (resposta letra “d”). Entretanto, em seus conteúdos estabelecidos, a descrição deste campo é apenas “desenho”: Cores Primárias, Secundárias etc.; Desenho na Escola: (condições psicológicas, condições pedagógicas, condições materiais). Desta maneira, por ter limitado demais a descrição dos conteúdos, esta questão não contemplou as informações do conteúdo.

A prova do município do Cabo de Santo Agostinho para professor de “arte” nos trouxe um dado importante para enfatizarmos: 100% das questões foram da categoria teoria, história e ensino de arte. Mesmo na última questão do certame, sobre leitura de imagem, as alternativas diziam respeito a esta metodologia enquanto pertencente à área da arte em geral, e não apenas às artes visuais.

As questões exploraram os tópicos estabelecidos no edital, destacando muito as informações dos PCNs sobre a área da arte em geral. Com um eixo norteador da necessidade do conhecimento em arte no meio escolar, todas as questões mergulharam no universo das funções do arte/educador, das metodologias em arte, sobre os conteúdos nas escolas, estética e educação multiculturalista. A avaliação em arte e ideias de Howard Gardner também foram cobradas (este último teórico foi utilizado em três questões).

Pensamos, todavia, em duas problemáticas neste certame. A cobrança, por exemplo, de questões de Gardner sem sua inclusão no programa, pode ter pego o professor candidato de surpresa. Além disso, no programa havia a seguinte descrição: Identificar as linguagens artísticas por meio de suas gramáticas. Esta indicação orientava os candidatos a estudarem todos os campos artísticos (uma enorme dimensão), quando, na realidade, nenhum deles foi cobrado na prova nomeadamente. Qual, portanto, a necessidade dessa descrição no edital?

Imagem 3 – Questão 25 da Prefeitura do Cabo de Santo Agostinho

- 25. Quanto às características do fenômeno artístico, assinale a alternativa INCORRETA.**
- A) Cada obra-de-arte é, ao mesmo tempo, um produto cultural de uma determinada época e uma criação singular da imaginação humana, cujo valor é universal.
 - B) É correto afirmar que há obras de artes mais evoluídas, mais avançadas que outras, dependendo do tempo/espço social em que são produzidas, correspondendo à evolução da sociedade em que são produzidas.
 - C) As formas artísticas apresentam uma síntese subjetiva de significações construídas por meio de imagens poéticas (visuais, sonoras, corporais ou de conjunto de palavras).
 - D) O que distingue essencialmente a criação artística das outras modalidades de conhecimento humano é a qualidade de comunicação entre os seres humanos que a obra-de-arte propicia por uma utilização particular das formas de linguagem.
 - E) A percepção estética é a chave da comunicação artística.

Esta questão que ilustramos demonstra este aspecto global que a prova tratou sobre o universo da arte. Trata da “obra de arte” e das “formas artísticas” como componentes imbricados entre si, uma conjuntura que detém características gerais. Na letra “c” há o reconhecimento dos campos (chamado de imagens poéticas), mas as alternativas sempre caminham por aspectos estéticos, semióticos e teóricos em geral. A alternativa “b” é a incorreta, por tratar do termo “avanços” na história da arte, quando Gombrich (2009, p.9) já alertara que evolução neste sentido, no campo da arte, não existe, e que esse avanço “não corresponde a um incremento objetivo em valores artísticos”.

No município de Bom Conselho, na seleção de professor de “arte-educação”, o certame contou com 30 questões de conhecimentos específicos, um número acima da média de vinte questões. Observando todas as questões atento aos seus temas, a sensação que nos dá é um verdadeiro jogo de *quis* sobre conhecimento em arte, pois sua abrangência é enorme. É perceptível uma mudança com relação aos anteriores: pela primeira vez, um campo artístico tem destaque nas questões: as artes visuais.

Todas as outras áreas, no entanto, aparecem de forma modesta (a dança, por exemplo, só com uma questão), entretanto, o tipo de conhecimento exigido é bem específico mesmo, de nomes de compositores e suas composições (no caso da música) aos aspectos básicos do movimento (dança) e às especificidades dos jogos teatrais. As questões de artes visuais exigiam de nomes de quadros famosos a conhecimento sobre pinturas em diferentes períodos da história da arte (medieval, renascimento, barroco, etc.).

Houve poucas questões sobre os aspectos do ensino da arte (cinco), fator que nos três certames anteriores se destacou. Uma questão sobre a autoria da obra Morte e Vida Severina também foi cobrada, sem nosso entendimento, pois trata-se do campo da literatura. Os candidatos, assim, de formação em artes visuais, tiveram maior facilidade no ingresso.

Imagem 4 – Questão 17 da Prefeitura de Bom Conselho

QUESTÃO 17

Em relação ao ensino das artes, existem propostas e metodologias adequadas às diversas linguagens artísticas. Dentre as propostas seguintes, assinale a alternativa correta.

A) O método de jogos teatrais de Viola Spolin, fundamentado no jogo e na ação improvisada, possibilita a expressão através da linguagem do teatro, sem fazer uso de regras, pois as regras inibem e cerceiam a auto-expressão.

B) O método Laban, examinando os princípios universais do movimento, propõe uma forma de dança pessoal e expressiva através da consciência do corpo e do movimento natural, oferecendo um sistema de notação de dança e movimento.

C) Fayga Ostrower, em sua metodologia, oferece experiências simples e direcionadas para o conteúdo a ser estudado, fazendo comparações de obra de arte, sem levar em consideração a experiência pessoal do aluno.

D) O método Orff explora diferentes estruturas sonoras, desprezando a improvisação e valorizando a prática do solfejo.

E) A proposta triangular de Ana Mae interrelaciona o fazer artístico e a história da arte. Concebe a arte como uma forma de conhecimento e procura evidenciar os conteúdos específicos da arte.

O tópico no conteúdo programático “A produção artística da humanidade em diversas épocas, diferentes povos, países, culturas”, esteve presente neste certame inclusive dentro de uma mesma questão. É o que podemos constatar na questão de número 17, na qual foram abordadas as diferentes metodologias nos diversos campos artísticos. Em cada alternativa, é citada uma metodologia de um campo da arte, dificultando a decisão para os professores com formação em apenas um campo artístico. Métodos em teatro, dança, visual e música foram postos à prova do professor de arte.

Uma vez que os tópicos do programa foram por demais abrangentes, como citamos anteriormente, o professor fica impossibilitado de dirigir seus estudos para uma boa execução da prova. Pudemos constatar nesta prova assunto dos mais diversos, de fato, desde as vanguardas artísticas, técnicas de gravura, regras dos jogos teatrais, Semana de Arte Moderna, movimento armorial, bumba meu boi e outras expressões populares do Nordeste.

A prova do concurso público para professor de arte de Pesqueira contou com vinte questões que exploraram com maior equilíbrio os campos artísticos (com exceção da área de dança que não teve nenhuma questão específica). Seus enunciados e o texto das alternativas foram extremamente sucintos. Nas áreas artísticas específicas, as questões contaram com tópicos sobre ensino do desenho no século XX, canto orfeônico, características da música de Villa Lobos, teatro brasileiro na modernidade, dentre outros. A música, neste certame, apareceu pela primeira vez com o maior número de questões frente aos outros campos.

Não compreendemos dentro do campo dos conhecimentos específicos a existência de duas questões das quais colocamos na categoria “outros”. Ambas trataram da pedagogia tecnicista, sem nenhuma relação com o conhecimento artístico desta tendência. O candidato foi cobrado para responder o que configura esta abordagem no aspecto estritamente pedagógico. As duas questões fugiram, assim, do propósito dos conhecimentos específicos.

A categoria T.H.E. da arte, como vem ocorrendo em alguns certames, também liderou a ocorrência neste município, abarcando aspectos de John Dewey e Herbert Read, o movimento Escolinhas de Arte, a “metodologia” triangular de Ana Mae (assim denominada na prova), e legislações brasileiras sobre o ensino da arte.

Imagem 5 – Questão 12 da Prefeitura de Pesqueira

- | | |
|---|--------------------------------------|
| 12) A atividade do teatro somente era reconhecida quando fazia parte das festividades escolares e na celebração de datas comemorativas, sendo assim o teatro era tratado com uma única finalidade, que era: | |
| a) A da representação | d) A de prática de ensino |
| b) A didática | e) A de caráter meramente folclórico |
| c) A de fundamentação | |

Trouxemos esta questão, no campo do teatro, para entendermos que ela, primeiramente, atrela-se à questão ilustrada anteriormente, por tratar da história do ensino do teatro no Brasil. No entanto, não ficou claro no seu enunciado a que período histórico especificamente a questão trata. O teatro era reconhecido nas celebrações de datas comemorativas quando? Esta ação ainda não existe atualmente? O tratamento como “representação” (letra “a”) ou caráter meramente folclórico (letra “e”) não seriam similares?

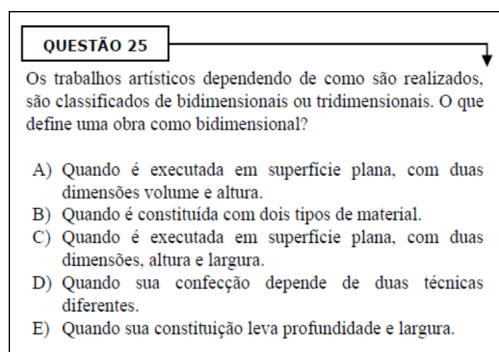
Estas indagações, talvez, mereceriam um aprimoramento, e leva-nos a afirmar que essa abordagem específica é assunto tratado apenas nas formações dos licenciados nesta área.

Como ocorrido no município de Bom Conselho, a seleção para professor de arte de Moreno contou, em grande número, com questões da área das artes visuais. Identificação de quadros (Lasar Segall e Tarsila do Amaral), natureza morta, xilogravura, escultura (Abelardo da Hora), vanguardas europeias e releitura de imagem foram alguns dos temas desta área, explorada pelas questões.

Os campos da dança e da música não foram contemplados, e a área do teatro marcou presença com quatro questões, sobre a origem do teatro ocidental, a prática dramática na escola, a modernidade no teatro e Ariano Suassuna (dramaturgia). Duas questões do item “outros” foram consideradas. Uma sobre as diversas metodologias dos campos artísticas (questão também observada no edital de Bom Conselho) e outra sobre Piaget, cuja especificidade artística não compreendemos, pois a questão apenas exigia a compreensão de aspectos pedagógicos deste teórico.

Durante a análise, observamos questões muito similares às verificadas por outro edital da mesma empresa (IPAD) em 2007 (Bom Conselho) e constatamos uma desagradável descoberta: nove questões deste certame foram também identificadas nos dados de 2009 em Moreno. Esta ação denuncia uma grave ocorrência de responsabilidade nos concursos.

Imagem 6 – Questão 25 da Prefeitura de Moreno



No certame de Bom Conselho, diversas questões em 2007 foram copiadas para outras duas seleções do mesmo cargo em 2009, desqualificando todos estes procedimentos de seleção. Afinal, os professores candidatos tem alguma garantia qualitativa nos concursos públicos a que se submetem?

Nem todos os candidatos tem o hábito de averiguar documentos antigos da empresa que elabora concursos. Acreditamos que um recurso ao Ministério Público poderia ter suspenso estes concursos públicos de 2009. No entanto, como provavelmente

nada foi feito, esta atitude da instituição elaboradora pode continuar a se perpetuar, comprometendo uma seleção mais transparente e isonômica.

Na questão 25 de Moreno, vemos a exigência dos conceitos de bidimensionalidade e tridimensionalidade, temática que consideramos das artes visuais, embora o enunciado da questão não tenha especificado o tipo de trabalho artístico a que a questão se refere logo no início. Essa dificuldade é muito encontrada nas provas de professor de “artes”. As questões falam em “obras”, “trabalhos artísticos” ou “história da arte” sem mencionar de que campo o questionamento está sendo feito, podendo confundir o docente.

No município de São José da Coroa Grande, observamos a execução de vinte questões para professor de “educação artística”, que tiveram na categoria das artes visuais a maior incidência. Todos os campos foram contemplados na prova, entretanto, a área do teatro foi a de menor participação, com apenas uma questão. Sobre os aspectos do ensino/aprendizagem da arte, identificamos a exigência sobre a LDB (1996) no campo da arte e a “prática do educador no ensino artístico”.

Dentre os conteúdos presentes da área das artes visuais, constatamos os seguintes: aspectos da garatuja, a exigência de informações sobre os movimentos vanguardistas europeus do século XX, a colagem, a simetria em imagens, monograma, a cor como um importante código visual, arte *nouveau*, Vitor Meireles, dentre outros. Tipos de dança e seu ensino na educação infantil foram temas em três questões que constatamos nesta área cênica, enquanto que no teatro especificamente houve apenas uma questão sobre o teatro dos jesuítas. Na música, exigências sobre o compositor brasileiro Alexandre Levy e compositores do romantismo no século XIX puderam ser identificadas também neste certame. Assim, o candidato deste concurso necessitou demonstrar saberes em todos os campos artísticos, com o adicional da área do cinema que também foi incluída em uma questão (história do cinema e seus equipamentos).

A questão analisada deste concurso é referente à categoria “outros” que incluiu dentre as questões uma específica da área de cinema (questão 33), com exigências específicas sobre a história desta área, nomes relevantes e informações temporais. Apesar do conhecimento na esfera do cinema ser importante para os docentes de arte, enquanto área que detém obras dos mais diversos temas artísticos, sua epistemologia normalmente não está inclusa nos programas de formação docente, em qualquer campo. Mesmo porque novos cursos universitários no Brasil na área de cinema têm sido estabelecidos.

Deste modo, constatamos mais um certame de difícil grau de previsibilidade das questões, embora alguns tópicos do programa de conteúdos tenham sido contemplados com rigor nas questões elaboradas (como “fase da garatuja” e “movimentos artísticos”). Entretanto, outros tópicos gerais como “nomes ligados ao teatro, música e artes plásticas” possibilitaram toda essa combinação de conteúdos em uma única prova.

33. Referente à história do cinema é INCORRETO afirmar:

- a) O mais aperfeiçoado aparelho de projeção cinematográfica do século XIX foi o cinematógrafo Lumière (1885), antecedido por outros mecanismos, como a roda Farday (1830), o fenacistoscópio de Plateau (1832), o estroboscópio de Stamfer (1833) e o zootrópio de Harner (1833), aperfeiçoado e superado pelo cinemascópio.
- b) As descobertas fotográficas foram um passo decisivo para a cinematografia.
- c) Quando o cinema ainda era mudo, na França, o primeiro grande produtor de películas cinematográficas foi Georges Méliès, que iniciou sua carreira como cineasta projetando películas de cinetoscópio, no Teatro Robert-Hodin de Paris. Produziu mais de quatro mil filmes, tornando-se famosos: O couraçado de Maine (1898), Dreyfus (1899), Pigmaleão e Galatea (1900) e tantos outros.
- d) Em 1921, Lee De Forest introduziu o cinema falado (filme sonoro). O primeiro filme sonoro, em preto e branco, datado de 1927, com o nome de D. Juan, foi apresentado em Nova York a 5 de agosto de 1927.
- e) O maior centro cinematográfico do mundo é Lémom, arrendado em 1913 por Cecil B. de Mille e Jessé L. Lasky.

No certame do município de Olinda identificamos, como visto em provas anteriores, o destaque para as questões de teoria, história e ensino de arte. Distribuídas em vinte e cinco questões (número um pouco a mais que o normal de vinte questões), todas as categorias estabelecidas foram contempladas, com exceção à área da dança. As áreas das artes visuais, da música e do teatro tiveram uma participação equilibrada nas questões.

Com onze questões presentes, a categoria T.H.E. contou com temas não explorados nos certames que investigamos. O uso de tecnologias computacionais na arte, mudanças no conceito de contemplação de obra e preocupações sociais no ensino da arte foram tópicos contemplados em algumas questões. Já temas muito encontrados em outros documentos também marcaram presença neste concurso, como exemplo: movimento Escolinha de arte, arte como técnica e conhecimento e tendências pedagógicas.

Com relação aos campos específicos da arte, muitas questões de saberes especializados foram cobradas. Na parte visual, além de incluir temas como vídeo-arte e a própria fotografia (que já possui uma graduação própria), identificamos temas como: *pop* arte, arte rupestre, surrealismo, ícones da dramaturgia mundial (como Shakespeare), formas e gêneros teatrais e teoria musical (conceito de timbre, tessitura, etc.).

O conteúdo programático deste certame apresentou um número menor de

pontos, bem mais resumido que a maioria dos concursos públicos para professor de arte. Entretanto, um tópico específico que foi descrito dentre os nove pontos não foi cobrado nas questões (como “jogo dramático e jogo teatral”), pois neste campo outros assuntos foram explorados, como o teatro *kabuki*, a tragédia e a comédia (além da cobrança do nome dos personagens da *commedia dell'arte*). Já outros, mais gerais, possibilitaram toda a diversidade de temas encontrados neste certame, como “Contribuições da história da arte nas diferentes linguagens”. Na questão abaixo, de número 32, vemos a exigência curiosa de um tema sobre aspectos do ensino de arte, contextualizado na década de noventa, após 1995:

Imagem 8 – Questão 32 da Prefeitura de Olinda

32. Após 1995, no Brasil, de uma forma geral, na discussão da proposta político-pedagógica da escola, várias concepções de ensino e de escola foram estudadas e debatidas. Ao se chegar a uma estruturação por ciclos de formação, ficando o ensino fundamental ampliado em um ano – três ciclos de três anos cada, iniciando aos seis anos de idade – levaram-se em conta grandes tempos de desenvolvimento e aprendizado humano – infância, pré-adolescência e adolescência. Entre os elementos que informam mais sobre o ensino de Arte nesta escola e ajudam a pensar o ensino de Arte com consonância com a intenção geral da proposta, nesse contexto, destacam-se os seguintes elementos, EXCETO:
- A) O ensino de Arte pode ser visto como mera atividade, o estatuto da Arte no currículo pode ser de disciplina, pois tem objeto específico de estudo e um discurso estético articulado por suas diferentes linguagens ao longo da história da humanidade.
 - B) A presença das diferentes linguagens nesse ou naquele ciclo não pode ser uma questão de recurso humano disponível, deve ser uma visão longitudinal de seu desenvolvimento ao longo da escolarização.
 - C) A atuação polivalente não é a mais recomendada ao arte-educador, sendo sua especificidade educativa uma linguagem artística nada melhor do que poder atuar nela, mantendo, em seu fazer pedagógico, a abertura de diálogos inter e transdisciplinares.
 - D) As metodologias específicas de cada arte-educador não somente devem ser respeitadas mas também problematizadas através do debate com seus pares e com o todo da escola, a fim de que se busque um trabalho interdisciplinar mediado.
 - E) As salas de aula devem potencializar, ao máximo, esse fazer, portanto o ideal são as salas-ambiente onde o arranjo singular da linguagem e dos alunos e professor possa se traduzir na materialidade do ambiente.

O período que a questão se refere tratamos no nosso referencial teórico, quando tanto com a LDB de 1996 e os PCNs, quanto com as novas abordagens contemporâneas do ensino de arte, vieram à tona uma concepção que priorizava a visão da arte como conhecimento e a especialização dos campos artísticos. Portanto, as alternativas dessa questão trazem essa contextualização e pede para que o candidato marque a alternativa incorreta.

Já na alternativa “a” é possível perceber a assertiva incorreta, quando trata do ensino da arte como atividade (período atrelado à década de 1970). No entanto, as alternativas “b”, “c” e “d” discutem a questão da negação da polivalência, afirmando a importância da especificidade educativa nas áreas artísticas na atualidade. Considerações complexas, pois a própria prova em que realizam os professores candidatos licenciados nos diversos campos artísticos é de natureza polivalente.

Uma ocorrência grave e prejudicial à área foi identificada neste certame. Apesar de ter destrinchado vagas para professor de “artes” e “música”, a seleção pública do

município de Olinda realizou na prova de “artes” questões específicas de música. Contudo, compreendemos que uma vez realizada tal divisão nas inscrições (divisão, por sinal, complexa, pois dentro de “artes” também há o campo da música), subentendemos que a área de “artes” foi destinada às áreas das artes visuais, dança e teatro. Como afirmamos anteriormente, a dança não foi contemplada e a área da música apareceu com um número de questões superior as de teatro e igual a de artes visuais. Afinal, qual a necessidade destas questões se os profissionais desta licenciatura puderam fazer uma prova específica?

No edital do município de Ipojuca, apesar de constar no edital a existência de quarenta questões específicas na prova, identificamos que este alto número não diz respeito apenas à área de arte. Os conhecimentos gerais (dez questões) contemplaram língua portuguesa e matemática, e na parte de conhecimento específico (quarenta questões) observamos vinte delas destinadas a conhecimentos pedagógicos e outros vinte para os conhecimentos específicos em arte.

Observamos que 80% das questões foram destinadas à categoria T.H.E., que exploraram, além de temáticas já vistas em outros certames (como a proposta triangular, a arte na LDB de 1996, MEA e problemáticas da disciplina na escola brasileira), a exigência em tópicos mais distintos até então vistos. A arte/educação como disciplina (DBAE), Estudos Culturais, liberalismo e positivismo no ensino de arte e debates conceituais de Elliot Eisner foram também temas de questões neste concurso público.

Nos campos artísticos, apenas a área das artes visuais foi contemplada, com apenas duas questões sobre identificação de obras (Abelardo da Hora, Frida, Miró, e outros). Na categoria “outros”, houve duas questões que não deveriam fazer parte do campo de conhecimento da arte, sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e a escola como referência cultural para a vida do aluno (sem especificar a relação da cultura com a arte).

Imagem 9 – Questão 54 da Prefeitura de Ipojuca

54. A Arte/Educação é epistemologia da arte. É a ciência do ensino de arte. Nesse sentido, a Arte/Educação tem se caracterizado como um campo amplo de conhecimento empírico-conceitual, que se tornou aberto a diferentes enfoques e vêm agregando em seu corpus uma diversificada linha de atuação, estudo e pesquisa. Sobre isso, todas as alternativas abaixo estão corretas, EXCETO:

- A) formação do professor para o ensino de arte.
- B) a história do ensino de arte no Brasil.
- C) o ensino da arte na educação escolar.
- D) o ensino exclusivo de artes visuais e o ensino inclusivo de arte.
- E) os fundamentos da Arte/Educação e os processos de aprendizagem da arte.

A seleção de Ipojuca foi o único concurso para professor de arte que exigiu matemática nos conhecimentos gerais (português e matemática), fator que foge, em nossa visão, ao princípio de razoabilidade para o exercício profissional. Destacamos duas questões

na esfera da T.H.E. que refletem algumas problemáticas da elaboração temática nas provas.

A questão de número 54 traz uma contextualização sobre o ensino de arte e suas diversas concepções e diferentes enfoques. Ela pede para que o professor candidato marque a única alternativa que não contempla essa discussão. A resposta “d” é a que o gabarito indica marcação, que trata da exclusividade do ensino inclusivo da arte e das artes visuais.

Este tópico levanta uma problemática similar à ocorrida no certame anterior que demonstrou em uma questão a substituição da polivalência pela docência específica, mas em suas questões exigiu contraditoriamente os diversos campos da arte. A questão 54 põe como alternativa incorreta o ensino exclusivo de artes visuais, mas somente esta área está presente entre os quatro campos previsto nos PCNs.

Em seguida, demonstraremos a discussão de uma problemática específica ocorrida na análise das questões do concurso do município de Ipojuca. Identificamos que algumas questões aplicadas nesta seleção foram adaptadas de questões similares do concurso realizado em Olinda (2011), inclusive com contradições nas respostas do gabarito oficial. Ambas as seleções foram realizadas pela IAUPE/UPE, logo não podemos considerar que houve plágio. Observamos as questões de número 56 e 33 dos respectivos municípios, para que seja notado o fato de que os enunciados são praticamente idênticos, e as alternativas com pequenas modificações. Ambos os gabaritos indicam a alternativa “e” como resposta incorreta, solicitado pela questão.

Imagem 10 – Questões 56 e 33 dos municípios de Ipojuca e Olinda

56. A ideia de ensino de arte como técnica está ligada à origem do ensino de arte no Brasil. Todas as alternativas abaixo são características desse período, EXCETO:

- A) Com a presença dos Jesuítas, em 1549, iniciou-se o ensino de arte na Educação Brasileira por meio de processos informais, caracterizados pelo ensino da arte em oficinas de artesões.
- B) O objetivo era catequizar os povos da terra nova, utilizando-se, como um dos instrumentos, o ensino de técnicas artísticas.
- C) Na educação formal, o ensino de arte tem a sua gênese marcada pela criação da Academia Imperial de Belas Artes, em 1816, com a chegada da Missão Artística Francesa.
- D) No ensino, nessa orientação predominava basicamente o exercício formal da produção de figuras, do desenho do modelo vivo, do retrato, da cópia de estamparias, obedecendo a um conjunto de regras rígidas.
- E) No texto legal, o ensino da arte nos moldes neoclássicos era caracterizado como muito importante; um instrumento de modernização de outros setores e como uma atividade com muita importância em si mesmo.

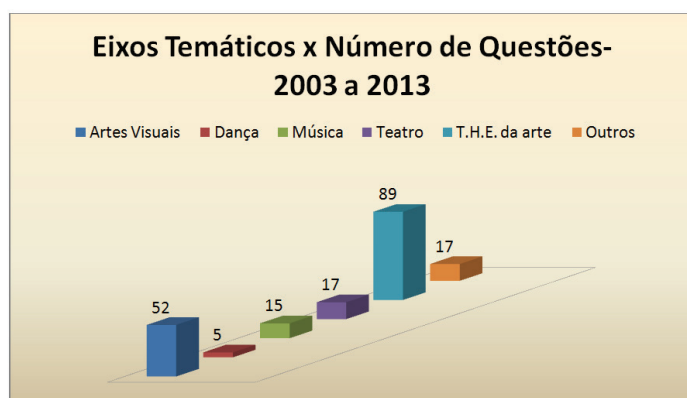
33. A ideia de ensino de arte como técnica está ligada à origem do ensino de arte no Brasil. Com relação a essa concepção, estão corretas as alternativas abaixo, EXCETO.

- A) Iniciou-se com a presença dos Jesuítas, em 1549, o ensino de arte na Educação.
- B) Na educação formal, o ensino de arte tem a sua gênese marcada pela criação da Academia Imperial de Belas Artes.
- C) No ensino dessa orientação, que predominava basicamente o exercício formal da produção de figuras, do desenho do modelo vivo, do retrato, da cópia de estamparias, obedecendo a um conjunto de regras rígidas.
- D) No texto legal, o ensino da arte nos moldes neoclássico era caracterizado como acessório; um instrumento de modernização de outros setores e não, como uma atividade com importância em si mesmo.
- E) Tem as suas bases conceituais e metodológicas ligadas ao *Movimento Escolinhas de Arte*.

Há de se notar que a alternativa “e” da questão número 56, também está presente na alternativa “d” da questão de número 33 com o mesmo texto. Porém, enquanto esta mesma assertiva para o concurso de 2011 foi considerada correta, em 2013 ela foi considerada incorreta, de acordo com os gabaritos oficiais. Se houve algum recurso, nenhum deles foi aprovado. Vemos uma coerência mais firme no gabarito de 2011 que atrela o MEA ao ensino de arte como técnica, tendo em vista que este movimento zelava pelos aspectos da expressão no ensino/aprendizagem da arte, enquanto que a concepção de arte como técnica não valorizava este aspecto, caracterizações estas levantadas por Biasoli (1999). Não identificamos, assim, alternativa incorreta nas alternativas elaboradas em 2013.

Com vistas a encerrar esta discussão sobre as questões elaboradas nos concursos públicos para professores de arte, construímos o último gráfico que ilustra a presença de todas as categorias nos nove certames, através das 195 questões, no intervalo de 2003 a 2013.

Gráfico 1 – Eixos temáticos e números de questões



Fonte: dados compilados pelo autor a partir dos editais dos certames públicos

Constatamos assim que ao longo dos últimos anos desde 2003, o profissional do ensino da arte nas escolas públicas municipais de Pernambuco encarou grandes desafios, partindo da premissa de que como os candidatos advêm de várias graduações distintas (permitidas pelos editais), as questões elaboradas também se embasaram nessa diversidade formativa e exigiram um amálgama imprevisível dos campos artísticos, dificultando a preparação qualitativa dos candidatos.

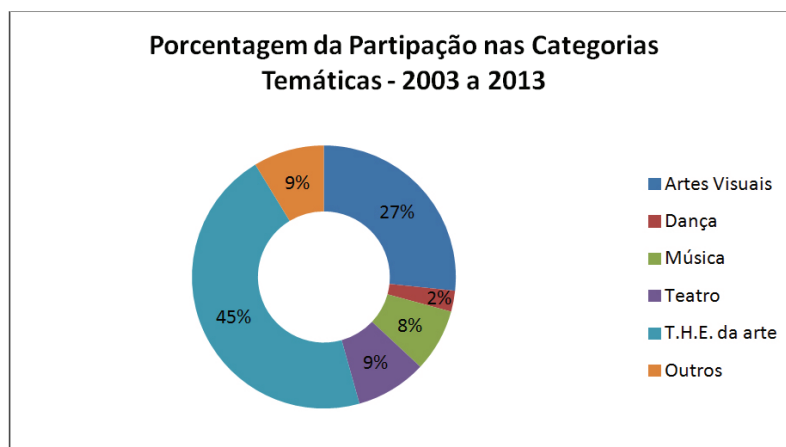
Com exceção do certame do Cabo de Santo Agostinho (2006), que cobrou vinte questões somente da categoria T.H.E. da arte, todos os outros concursos públicos exigiram pelo menos conhecimentos específicos em um campo artístico, quebrando o conceito de isonomia do procedimento avaliativo, tendo em vista a possibilidade de participação por

outras áreas. Sendo assim, os candidatos com formação contemplada nas provas, certamente detinham melhores condições de obter um bom desempenho frente aos outros.

Ao verificarmos o gráfico geral percebemos que a categoria que englobou teoria, história e ensino de arte obteve maior ocorrência de modo geral. Em todas as seleções, sem exceção, ela estava presente, pondo o candidato em diálogo muitas vezes com a construção da própria disciplina historicamente nas escolas brasileiras, através de legislações, concepções e práticas de ensino, metodologias e referenciais teóricos do campo da arte.

A partir do gráfico abaixo levantado para visualização das porcentagens destes dados, vemos que a categoria T.H.E. deteve aproximadamente 50% da participação nas provas, bem acima da média de todas as outras categorias, enquanto que os campos artísticos, com exceção das artes visuais, não passou dos 10% nesta representatividade.

Gráfico 2 – Porcentagem das categorias temáticas



Fonte: dados compilados pelo autor a partir dos editais dos certames públicos.

Estes dados nos trazem uma reflexão questionadora: por que em Pernambuco na esfera pública municipal ainda não são realizados concursos públicos específicos nas áreas artísticas como já ocorrem em muitos municípios do Brasil, como João Pessoa, Uberlândia e Florianópolis? Acreditamos que esta ação garanta um processo seletivo menos conflitante e imprevisível, embora ela não resolva de forma imediata a situação paradoxal da área, tendo em vista que a existência de professores atuantes formados na época da polivalência e com vários licenciados ainda concluindo cursos superiores com a nomenclatura de licenciatura em “educação artística” com as devidas habilitações.

Mesmo nos casos em que a maior parte das questões foi da categoria T.H.E., ainda assim indagamos: em que medida é importante a dimensão desta categoria nos certames públicos? Será que os certames para as outras áreas de conhecimento também

cobram tanto sobre a história, a legislação, as tendências pedagógicas e as problemáticas da disciplina como tanto tem ocorrido em arte?

Na pesquisa realizada entre 2002 e 2008 por Gatti e Nunes (*apud* Gatti et al, 2011, p.156) na qual foram investigados por todas as regiões do Brasil diversos certames para professores das séries iniciais, matemática, língua portuguesa e ciências, constatou-se que a maior parte das provas continha:

[...] questões relativas à legislação e normas, com parte pequena sobre questões pedagógicas e conteúdos específicos da educação básica. Encontram-se poucas questões sobre os fundamentos da educação, e são quase totalmente ausentes questões sobre prática docente, didática e metodologia de ensino (Gatti et al, 2011, p.156).

Essas configurações diferem, portanto, das apresentadas em maioria pelos certames para professores de arte que analisamos. Certamente, consideramos relevante sua existência nas provas, no entanto, não podemos afirmar até que ponto estas temáticas existem nas questões para fortalecer e estimular o pensamento crítico do docente em arte sobre sua própria área (1), como forma política de consolidação da área desde a obrigatoriedade como componente curricular em 1996 (2) ou mesmo como uma opção mais generalista que agrega, de certo modo, os diversos campos da arte (3).

Por fim, em todas as questões elaboradas nos editais pudemos perceber a dificuldade da vinculação das mesmas a todos os temas trazidos no edital, de modo geral, tendo em vista a própria generalidade dos conteúdos. O que isso implica? Que praticamente todos os concursos públicos destinaram uma quantia de temas que não foram exploradas nas questões. Defendemos assim que “o ideal é, portanto, que as questões sejam bem distribuídas por todo o conteúdo da lista taxativa, conseguindo-se, assim, uma melhor amostragem” (ROCHA, 2006, p.129), respeitando-se, conseqüentemente, a preparação dos candidatos no certame.

Referências

ALCÂNTARA, Daniel Moreira. **O Perfil do Professor de Arte nas Avaliações em Concursos Públicos em Pernambuco (2009-2011):** da concepção de arte/educação às habilidades exigidas. 2012. 55f. Monografia (Especialização em Arte/Educação). Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2012.

BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **A formação do professor de arte: do ensaio... à encenação.** Campinas: Papirus, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte** (3º e 4º ciclos. Brasília: MEC/SEB, 1998.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 1999.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

GATTI, B. A. et al. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GOMBRICH, E. **História da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

ROCHA, F.L.O. **Regime Jurídico dos Concursos Públicos**. São Paulo: Dialética, 2006.

A antifotografia na Cia de Foto: destruição, remixagem & redefinição de autoria como processos de criação

Kyrtilene Ford

Carlos Newton de Souza Lima Júnior

Apropriação

Segundo o dicionário que o Google disponibiliza online, apropriação é o ato ou efeito de apropriar(-se), de se tornar próprio, adequado. É um substantivo recorrente em textos analíticos sobre arte e cultura. Define aquilo que é de outro que por adequação se torna próprio daquele que apropria. A vasta possibilidade de armazenagem, troca e intercâmbio de dados e imagens no universo virtual facilitou exponencialmente o acesso e a apropriação livre aos mesmos. E como transita a fotografia em meio a essa vastidão sem fronteiras?

Ao expor o fruto do seu trabalho – a foto ou o produto misto com a foto – o profissional ou artista da fotografia lança-se para ser conhecido na pretensão íntima de ser reconhecido. Mas, ao mesmo tempo, e daí a ambiguidade, permite a possibilidade do uso indevido ou não do seu trabalho e a do uso de trabalhos que não são diretamente seus. Com o advento da era digital (pois usos indefinidos também existem no universo analógico), a questão atinge proporções nunca antes vistas.

Mas, o que isso implicaria no fazer criativo? Apropriação não é um ato inédito, nem exclusivo de mídias contemporâneas. No avançar da investigação ficou mais do que claro – em verdade absolutamente incontestável – a reiterada e frequente prática, comum a muitos fotógrafos e artistas atuais, do uso de imagens de outros, seja nos vastos bancos de imagens virtuais ou não.

Em um artigo escrito por Silas Martí¹ para a Folha de SP, uma definição – ainda

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

1 Silas Martí é repórter de artes plásticas, arquitetura e design do caderno “Ilustrada”, da Folha de SP, desde 2007. Jornalista pela Universidade de São Paulo e especialista em curadoria e crítica de arte pela Pontifícia Univer-

que genericamente sucinta – do conceito antifotografia me ajudou a ensaiar os primeiros passos em minha pesquisa. O artigo é breve e introdutório, desenhado como um prefácio que vincula em um âmbito superficial exposições internacionais (MoMa) e nacionais (Paraty em Foco) em que expoentes dessa antifotografia (MARTÍ, 2011) são listados. Segundo Martí, a antifotografia acolhe também o não ortodoxo e o experimental do fotografar. O jornalista não tece, neste artigo, argumentações mais profundas desse conceito – antifotografia – ou mune-se de outras vozes, sejam elas de críticos ou estudiosos em fotografia, para melhor defini-lo. Afinal, não é um artigo acadêmico. É um artigo de reflexão pessoal cuja pauta cunhada na crítica subjetiva é voltada para o jornalismo cultural.

Entretanto, o artigo reuniu certos elementos, ainda que talvez vagos, que usei como parâmetros iniciais para a minha pesquisa. A definição atribuída pelo jornalista da Folha ao que seria antifotografia (remixagem de imagens, contaminação, destruição da foto, apropriação de imagens, manipulação de registros documentais) foi tomada como uma referência inicial, uma pista que possuía o potencial de levar-me a caminhos mais férteis e proveitosos. Fui à busca de exemplos, entre fotógrafos ou não, que fizessem uso desses fazeres antifotográficos ou que talvez tivessem tecido seus próprios conceitos quanto a eles. Em primeira instância, algumas questões precisavam ser respondidas ou elucidadas: O que seria antifotografia? A fotografia pode ser antifotográfica? É o oposto, o contrário à fotografia? Essas perguntas emergiram progressivamente redirecionando-me a outras instâncias de análise.

Entre os artistas e ou fotógrafos cujo fazer em fotografia seria dito por Martí como antifotográfico são citados em seu artigo nomes como Penelope Umbrico, Doug Rickard e Cia de Foto. Se muitos são o que fazem uso da antifotografia, muitos são os meios e processos através dos quais ela se manifesta. Neste universo amplo para análise, e por questões de tempo esta pesquisa elegeu o coletivo brasileiro de fotógrafos Cia de Foto como objeto de estudo.

A Cia de Foto (Imagem 1)² foi fundada em 2003 e nos seus dez anos de existência – o grupo anunciou sua separação em novembro de 2013 – cresceu em ações e gestos, trazendo contribuições importantes à área da fotografia. Além disso, os projetos da Cia de Foto possuem extremidades mutáveis nas práticas sociais, culturais e artísticas da fotografia, o que foi mais do que pertinente à pesquisa.

sidade Católica de São Paulo, é mestrando da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, desenvolvendo uma pesquisa sobre o papel da cultura na gentrificação de espaços do centro de SP. Disponível <http://plastico.blogfolha.uol.com.br/perfil/em>: Acesso em: 04 jun. 2015

2 Disponível em: <http://revistatrip.uol.com.br/revista/210/salada/a-obra-e-a-marca.html> Acesso em: 07 jul. 2014.



Imagem 1: da esquerda para direita – Rafael Jacinto, Carol Lopes, João Kehl e Pio Figueiroa. Ex- membros do extinto coletivo fotográfico *Cia de Foto*.

Nosso trabalho de pesquisa do mestrado teve como objetivo principal responder à pergunta que a norteou elencando como objetivos de caráter mais específico analisar a relação entre apropriação, processo criativo e autoria, visando discutir sobre o conceito de antifotografia.

Durante a pesquisa nas reflexões sobre o que seria um fazer antifotográfico os artistas Michael Wolf, Doug Rickard e Jon Rafman, ofereceram um rico corpo de trabalho que favoreceu a discussão sobre o recurso de utilizar imagens captadas através do sistema *Street View* da empresa norte-americana Google. A produção fotográfica contemporânea em muito se centra na facilidade de acesso e compartilhamento de imagens em sites de armazenamento e em redes sociais. “O projeto estético contemporâneo [...] é exatamente a busca dessa diversidade sem limites e da multiplicidade dos procedimentos – novas formas do conhecimento” (FERNANDES JR, 2006, p.15).

Zoe Leonard, Joachim Schmid e Rosangela Rennó também foram expoentes de relevância na exploração das questões de resgate, reutilização e apropriação de fotografias. Especialmente Schmid e Rennó que em cujos projetos há a ausência total e premente de uma câmera fotográfica. Nenhum dos dois sequer apertou o botão de um obturador. Schmid catava fotos impressas descartadas em latas de lixo e sarjetas. Rennó utilizou fotos e negativos de arquivos públicos.

A mentira, o fascínio e uma ideia

Quando se pensa em fotografia dentro do âmbito acadêmico vem à mente artigos e dissertações que mergulham no mundo da semiótica, dos significados mistos, dos sistemas de códigos, dos padrões. Há nesse entremeio conteúdos políticos, conjunto de ideologias, conceitos antropológicos, filosóficos, históricos e sociais que de mão em mão vão como ferramentas tentando decifrar esse fascinante campo da atuação humana. Desde que surgiu, em meados do século XIX, isso a que chamamos fotografia passou pelo crivo de intelectuais e estudiosos que buscavam – e que ainda buscam – compreender os seus mecanismos invisíveis, aquilo que a compõe e que vai além da máquina, da técnica ou da tecnologia.

De Walter Benjamin a Roland Barthes, para citar alguns daqueles que se debruçaram sobre esse enigma no século XX, o ato de fotografar e o seu produto – a foto – foram submetidos a múltiplas e extensivas análises que procuraram elucidar o seu DNA intangível. O que é fotografia ou o que é fotografar? São perguntas que emergiram e persistem em embustear pensadores desde a primeira heliogravura³ até hoje, tornando-se cada vez mais vastas e complexas. Como um vírus, que sempre mutante, não morre, que ao deixar de ser, torna-se mais, o fotografar, em todo seu âmbito maior, esquiva-se de uma elucidação definitiva e/ou definidora.

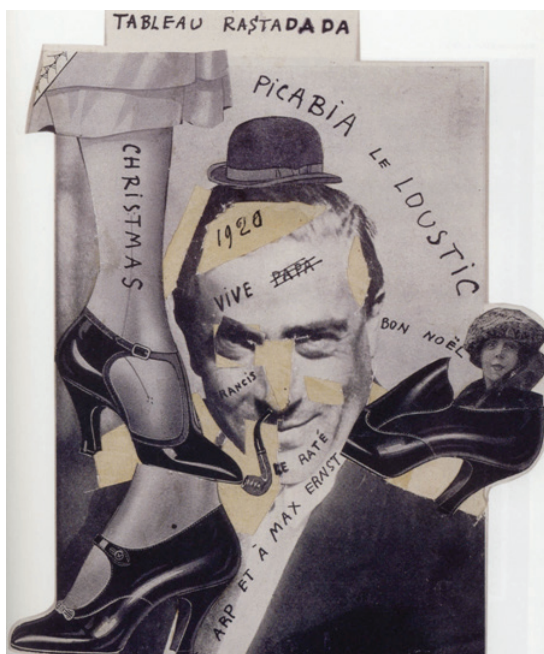


Imagem 2: Rastadada, 1920
- Francis Picabia (1879-1953).

3 Técnica desenvolvida pelo francês Joseph Nicéphore Niépce (1765-1833) para gravar e fixar de forma permanente uma imagem sobre um suporte físico.

O ato de fotografar para aquele que fotografa traz outra gama de significações. A máquina é o instrumento, a ferramenta, mas o fotografar vai além. O espírito não está na máquina, o sopro que dá vida ao ato de fotografar está no fotógrafo. A máquina não escolhe, a máquina permite. É o meio, o instrumento pelo qual a foto sai do mundo intangível e interior da ideia para o mundo exterior. A origem da foto está na mente daquele que fotografa. Tal qual o poema ou a música, ela reside imaterial na ideia, no desejo ou intenção ainda não manifestada. Há um ideal que é traduzido e veiculado através da câmera.

Deixando de lado em primeira instância conceitos como moderno, pós-moderno ou contemporâneo, a fotografia nesses quase dois séculos de existência foi além do ato de fotografar. Fotos não são apenas meros registros, assumiram novos usos, referências e categorizações. O ato de fotografar em 1845 ainda tem suas marcas residuais no fotografar em 2016. Fotografar é registrar agora, tal qual foi no século XIX, mas sua ação e alcance foram expandidos. Ao ato de registrar um efêmero instante foram adicionadas novas ações imbuídas de intencionalidades múltiplas. A fotografia tornou-se retrato, trucagem e referência. Já em fins do século XIX, com o avanço da tecnologia fotográfica, era possível fazer trucagens, experimentações e alterações no original⁴.

Além das manipulações e trucagens na foto e sobre a foto (como pintura colorida à mão), este produto do ato de fotografar passou a ser utilizado de formas as mais distintas e variadas. A foto passou a compor colagens e técnicas mistas⁵ (Imagem 2), foi rasgada, cortada e picada. Tornou-se a matéria e não o meio em si.

A imagem apropriada e remixada redefine a autoria. Se “no sentido estrito da palavra, não há original na fotografia” (GUÉNOUN, 2003, p.67), o original se redefine na fotografia autoral? Diante da facilidade da reprodutividade permitida de modo quase instantâneo pelas novas tecnologias (Internet, celulares, câmeras digitais), qual a nova concepção de autoria se imagens de um ensaio fotográfico podem ser apropriadas, remixadas ou destruídas?

Na fotografia do século 21, não existe mais o instante decisivo. Está aposentada a noção clássica de autoria e a realidade mergulha na ficção. Expoentes dessa antifotografia misturam imagens alheias, manipulam registros documentais, resgatam arquivos esquecidos e defendem a destruição da foto (MARTÍ, 2011).

oooooooooooooooooooo

4 Chamamos original a foto que não sofreu alterações significativas (exposição, desvios de manipulação e trato químico podem modificar o produto).

5 Imagem 2: <http://newsoftheartworld.com/wp-content/uploads/2014/11/Moma-Picabia.jpg>
Acesso em: 26 mai. 2013.

Cia de Foto

No dia 05 de dezembro de 2013 o coletivo fotográfico Cia de Foto anunciou a separação após dez anos de atividade. Rafael Jacinto (1975), João Kehl (1982), Pio Figueiroa (1974) e Carol Lopes (1982), membros originais do coletivo e segundo o blog da Folha de SP *Entretempos*⁶, “responsáveis por rejuvenescer a fotografia brasileira” (DER HAROUTIOUNIAN; OLIVA, 2013), chegaram à decisão de desfazer o grupo. O coletivo foi saudado, ao longo de sua bem sucedida carreira, em variadas fontes especializadas em imagem e fotografia, por mostrar um modelo diferente de apresentação autoral.

Sediado em São Paulo, o coletivo foi fundado em 2003 por Rafael Jacinto e Pio Figueiroa, ambos oriundos do fotojornalismo. A ideia para a Cia de Foto germinou inicialmente na mente de Pio Figueiroa “e se deu na hora em que a vida do fotojornalismo se esgotava” (FIGUEIROA, 2014). Rafael Jacinto era fotojornalista com passagens na redação do *Notícias Populares* e revistas da Editora Abril. Pio Figueiroa havia trabalhado para o *Jornal do Commercio* em Recife e havia trocado a capital pernambucana pela cidade de São Paulo.

Foi trabalhando no jornal *Valor Econômico* que Pio conheceu Rafael. A identificação entre os dois foi imediata. Rafael fez parte da equipe que fundou o *Valor Econômico*. Os dois jovens fotógrafos desenvolveram uma parceria profissional que os permitiu o compartilhamento de ideias e pautas. Depois de alguns anos no jornal, os dois decidiram partir em busca de alternativas que lhes permitissem exercer em um caminho mais experimental sua prática fotográfica. A práxis sedimentada em uma rotina de ritmo acelerado e ferrenha competição, costumeiro do campo jornalístico, não proporcionava um ambiente compatível para aquilo que a dupla buscava. Destarte, foram os acessos restritos que esse campo impunha às suas práticas fotográficas que motivaram a criação da Cia de Foto. O coletivo nasceu de uma necessidade pessoal e criativa.

Em seus primeiros passos – nos seis meses iniciais – A Cia funcionou como uma editoria terceirizada do jornal *Valor Econômico*. Não é estranho que tenha começado a traçar seu caminho no meio no qual seus fundadores – até então ali – haviam trabalhado pela maior parte de sua vida profissional. Entretanto, logo o cordão umbilical foi cortado e a Cia – então apenas constituída de Pio e Rafael – alçou velas em busca de novos horizontes. Pouco a pouco – pelo estabelecimento e qualificação de seu trabalho comercial – suas atividades foram se expandindo para outros campos como a publicidade, arte e a pesquisa teórica em fotografia.

O caminho de João Kehl encontrou-se com o da Cia de Foto em 2004. João começou trabalhando como assistente em um contrato temporário que duraria apenas

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

6 Disponível em: <http://entretempos.blogfolha.uol.com.br/2013/12/05/apos-10-anos-cia-de-foto-anuncia-separacao/> Acesso em: 06 dez. 2013.

Para viver dessa pesquisa, entretanto, o coletivo precisava de suporte financeiro. O trabalho mais conceitual e o verdadeiro gerador da Cia de Foto era sustentado por demandas comerciais que em sua maioria proviam do mercado publicitário. As experiências que os membros do grupo trouxeram à Cia eram da área do jornalismo. E foi do mercado de jornalismo que o coletivo tirou, inicialmente, os seus proventos. Com o tempo, o retorno foi ficando pequeno e a Cia redirecionou esse foco para a publicidade. O coletivo acabou atuando também na área de produção cultural. O grupo participava ainda de festivais operando na área de formação em fotografia através do oferecimento

Foi a rotina repetitiva, extenuante e criativamente limitadora do mercado fotojornalístico que levou Pio e Rafael Jacinto a reconsiderarem seus rumos profissionais e abrirem a Cia da Foto. Ironicamente, dez anos após sua fundação, segundo Jacinto,¹⁰ foi o desgaste da rotina um dos motivos principais para a ruptura: “Pessoalmente, eu estava deixando de fotografar para cuidar de negócios. Vivendo um expediente de escritório”.

Os trabalhos da Cia de Foto, particularmente os ensaios artísticos, desenvolveram uma *assinatura*¹¹ bastante distinta. Isso se deveu a muita experimentação, estudo e treino. O coletivo possuía uma interação horizontal, rizomática. Não havia o chefe. Ideias e conceitos para trabalhos eram trazidos à mesa por qualquer um dos membros. Na ausência de um, outro assumia um papel mais atuante de acordo com as particularidades desse ou daquele trabalho. Cada integrante segue transitando entre diferentes papéis, passando pela pesquisa, elaboração de projetos, gestão, produção, edição, apresentações de trabalhos para diferentes públicos, curadoria de eventos e exposições etc.¹² (ENTLER, 2011).

A Cia de Foto foi digital desde o início e o Photoshop a ferramenta modular e indispensável ao seu trabalho. Todos os membros faziam uso dela, mas Carol foi a que arregaçou as mangas, desenvolvendo acentuada familiaridade com o software. Os trabalhos do coletivo destacam-se por uma pós-produção apurada. O Photoshop era usado não só como recurso estético, mas como recurso de pesquisa. (LOPES, 2014).

O caminho do coletivo não foi sempre pavimentado por louvores e reconhecimentos. Em seu início, obteve uma recepção fria e desconfiada dos seus pares. A Cia de Foto empunhava uma bandeira cujo estatuto inédito, o da liberdade criativa, experimental e compartilhada, precisou de estratégia para estabelecer-se em seu meio. A Cia de Foto não inventou o formato dos coletivos, mas, para que sua atuação pudesse ser compreendida, precisou construir esse espaço de trânsito entre personagens e instituições que pouco dialogavam (ENTLER, 2011). Transitar entre mundos requeria um constante

10 Em entrevista ao blog Entretempos da Folha de SP (DER HAROUTIOUNIAN; OLIVA, 2013).

11 Assinatura aqui utilizada não designa uma demarcação de autoria como se a Cia de Foto assinasse ou fizesse seu nome em seus trabalhos e sim como um modo de fazer fotográfico pelo qual o coletivo passou a ser reconhecido.

12 Tradução Nossa. Original em espanhol.

Em sua página oficial na Internet, a Cia de Foto – agora desativada após a separação do grupo – configurava seus trabalhos em três instâncias: Publicidade, Retrato e Ensaio Artístico¹³. O foco da pesquisa foi orientado para o último. Em destaque para a pesquisa do mestrado estão os trabalhos *Retiro* (2011) e *País Interior* (2012), que inventaram novos usos com imagens de terceiros criando novas narrativas. A Cia de Foto era representada pela Galeria Vermelho.

O ensaio artístico *Retiro* é composto por 13 fotos que formam um políptico. O bairro do Bom Retiro em São Paulo evocou na Cia de Foto um espaço ficcional que leva o nome do ensaio. Este trabalho emergiu de um convite para rever e revisitar as vizinhanças do Bom Retiro e Luz e dele resultou a exposição fotográfica *Bom Retiro e Luz: Um Roteiro, 1976 – 2011*¹⁵. A Cia parte da apropriação de fotografias que foram realizadas na década de 1970 e que retratam a vida cotidiana do bairro, conhecido como dos judeus. O acervo do Arquivo Histórico Judaico Brasileiro agrupa as lembranças da comunidade judaica, da Mooca até o Bom Retiro.

A Cia apropria-se de imagens dos arquivos pessoais doados por famílias judias ao arquivo. São cenas da vida privada ou retratos de álbuns de família trabalhados em recortes, muitos deles intimistas. Este ensaio oferece uma mostra do trabalho de remixagem, produção e edição que definem a marca da Cia de Foto. Além das fotos do acervo, que cobriram o período dos anos 1920 até os anos 1980.

13 Cronologicamente os ensaios da Cia da Foto são: 911 (2006), Boxing (2006), Choro (2006), Av. (2007), Natureza (2007), 25 (2008), Políticos (2008), Guerra (2008/2011), Tempo (2008), Uma fotografia que não se fixa, (2009), Longa Exposição (2009), Carnaval (2010), Chuva (2010), Retiro (2011), Agora (2011), Prefácio (2012), País Interior (2012), Estádio (2012), Marcha (2013), Passe Livre (2013). Com exceção do último da lista, Passe Livre, todos esses ensaios artísticos estavam disponíveis na página oficial do coletivo: www.ciadefoto.com Acesso em: 25 jan. 2013, mas podem ser todos encontrados após a desativação da mesma no site de Pío Figueiroa <http://www.piofigueiroa.com/>

14 "Um palimpsesto é um pergaminho cuja primeira inscrição foi raspada para se traçar outra, que não a esconde de fato, de modo que se pode lê-la por transparência, o antigo sob o novo. Assim, no sentido figurado, entenderemos por palimpsestos (mais literalmente hipertextos), todas as obras derivadas de uma obra anterior, por transformação ou por imitação." (GENETTE, 2006, p.5)

15 Encerrada em 2 de outubro de 2011. Disponível em: <http://colunistas.ig.com.br/monadorf/2011/07/26/bom-retiro-e-luz-no-centro-da-cultura-judaica/> Acesso em: 31 out. 2012.

trabalhos produzidos até o ano passado são e serão da Cia de Foto. Serão creditados à história do coletivo (FIGUEIROA, 2014).

Retiro

Em 2011, a convite do Centro da Cultura Judaica, o então diretor de fotografia da Pinacoteca do Estado de São Paulo, Diógenes Moura¹⁹, encarregou-se da montagem de um ensaio voltado para promover um diálogo com o bairro do Bom Retiro, baseado em imagens que o fotógrafo Cristiano Mascaro²⁰ havia feito na década de 1970 (a convite de Aracy Amaral²¹, diretora da Pinacoteca na época).

Aliado ao diretor do Centro da Cultura Judaica naquele momento, Benjamim Seroussi,²² Moura convidou três fotógrafos que possuísem alguma produção fotográfica contemporânea e que pudessem estabelecer alguma relação com o bairro do Bom Retiro. Bob Wolfenson²³ (fotógrafo e ex-morador de longa data do bairro), Marlene Bergamo²⁴ (conhecida fotojornalista da Folha de SP) e a *Cia da Foto* formaram o *trio* de fotógrafos convidados para participarem da mostra. Aos *três* participantes havia sido jogado o desafio de realizar uma ponte criativa com o bairro e com as fotos em preto e branco que Cristiano Mascaro havia tirado da área trinta e cinco anos antes.

Inicialmente a *Cia de Foto* considerou fazer uma busca de imagens nos minilab²⁵ (laboratórios de revelação de fotografias) que houvesse no bairro. Com a transfiguração da paisagem edificada e da composição etnográfica do bairro, muito havia sido modificado e

oooooooooooooooooooo

19 Pernambucano, nascido em Recife e radicado em São Paulo. É escritor, jornalista, roteirista e curador de fotografia. Eleito em 2009 o melhor curador de fotografia do Brasil pelo Sixpix/Fotosite. Disponível: <http://madalena-cei.com.br/profesir/diogenes-moura/> Acesso em: 12 dez. 2014.

20 Fotógrafo e arquiteto paulista nascido em Catanduva (1944). Mestre em Estruturas Ambientais Urbanas e doutor em Arquitetura e Urbanismo pela USP. Recebeu em 1985 o Prêmio Eugène Atget do Musée de l'Art Moderne de la Ville de Paris. Fonte: <http://www.cristianomascaro.com.br/sobre>

21 Historiadora, crítica de artes visuais e curadora paulista, nascida em São Paulo (1930). Mestrado em Filosofia e doutorado em Artes, ambos pela USP. Disponível: http://www.iatucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/Enc_Artistas/dsp_dados_artista.cfm?id_nome=10&cd_idioma=28555

22 Francês radicado no Brasil, curador e produtor de projetos em artes visuais, foi diretor do Centro da Cultura Judaica (São Paulo) por três anos. Mestre em sociologia pela École Normale e École des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Fonte: <http://www.escolasaopaulo.org/atividades/art-business-2o-sem-2013/art-business>

23 Fotógrafo brasileiro nascido em São Paulo (1954). Coeditor e cocriador da revista S/N (lê-se Sem Número). Atuando principalmente em publicidade (moda) e arte. Fonte: <http://bobwolfenson.com.br>

24 Fotojornalista nascida em São Paulo (1965). Ingressou na Folha de São Paulo em 1985 como fotógrafa da coluna social. Disponível: <http://www.colecaopirellimaspa.art.br/autores/282>

25 Estabelecimentos comerciais de revelação e ampliação rápidas de fotografias que se popularizaram nas décadas de 1980 e 1990 cujo número foi severamente reduzido com o advento da fotografia digital que incitou a queda no hábito de impressão de imagens tiradas por câmeras analógicas.

não restavam mais os minilabs originais. Com o descarte de uma possível fonte de registros imagéticos relacionados à cultura judaica do bairro foi necessário encontrar outra forma de construir o projeto.

A solução veio com a indicação, de Benjamin Seroussi da existência de um arquivo judaico brasileiro. O arquivo era composto com documentos textuais e imagéticos descartados ou doados por famílias judaicas. A sugestão foi bem-vinda pela Cia de Foto, que se mobilizou para contatar o arquivo.

Na ausência dos outros participantes do coletivo (Pio Figueiroa estava no Rio de Janeiro em um trabalho de filmagens, Rafael Jacinto e João Kehl estavam em uma abertura de exposição em Nova York), coube a Carol Lopes tomar à frente do projeto. Apesar de Lopes seguir como elemento articulador mais ativo frente ao projeto em uma atuação imersa dentro do Arquivo Histórico Judaico Brasileiro, contatos regulares eram feitos com os outros participantes do coletivo. Diariamente, via e-mail, Carol enviava um relatório sobre o andamento da pesquisa e consulta do acervo aos membros distantes da *Cia de Foto*. Definições e ideias de como os documentos imagéticos poderiam ser utilizados para a mostra eram trocadas entre os membros através de um diálogo constante.

Para facilitar sua navegação em meio ao acervo Lopes, criou um sistema de mapeamento e localização através da catalogação em categorias, como fotos de crianças, fotos coloridas e fotos de determinado grupo familiar.

Devo ter selecionado e fotografado uma média de cem imagens por dia. No final, vi praticamente todas as fotos do setor. Deixei de lado os eventos burocráticos, reuniões de rabinos ou eventos sociais que não me interessavam. Priorizei imagens do cotidiano (LOPES *apud* SEROUSSI, 2011, p.18).

As reproduções feitas por ela através do registro via *iphone* foram as que formaram o trabalho final. O grupo optou por um perfilhamento atemporal para o projeto. As imagens, trabalhadas em conjunto, foram submetidas a um processo de edição que buscava tirar traços e marcas que pudessem identificá-las cronologicamente.

Usando o Photoshop, as imagens receberam um tratamento de granulação acentuada, escurecimento pronunciado, reenquadramento e abrangente exclusão de elementos. Alguns elementos foram valorizados enquanto outros foram absolutamente suprimidos. Das fotos metamorfoseadas sob uma estética mais contemporânea, emergiu uma ressignificação poética para a construção de uma nova narrativa (FIGUEIROA, 2014).

Para a exposição *Bom Retiro e Luz: um roteiro (1976-2011)* (Imagem 4)²⁶, a *Cia de Foto* selecionou treze imagens das dezenas pesquisadas no Arquivo Histórico Judaico

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

26 Imagem 4: cedida por Carol Lopes, ex-integrante da Cia de Foto. Disponibilizada via Dropbox em: 14 mai. 2015.

Atualmente, produzir imagens de certa forma está associado à nossa necessidade de vivenciar uma atividade ficcional que pulsa dentro de nós, de estabelecer narrativas inspiradas e distantes de qualquer reconhecimento imediato. Por mais que tenhamos a pretensão de referendar o nosso cotidiano, a possibilidade de torná-lo mágico e mais experimental é quase sempre mais imperiosa. Desenvolvemos artifícios para estender o prazer do ato criativo e nos afastar da tensão da vida presente (FERNANDES JR, 2011).

País interior

O que um cineasta baiano falecido em 1981 tem em comum com um coletivo fotográfico criado na cidade de São Paulo em 2003? Um filme preto e branco produzido em 1967. O cineasta em questão não é ninguém menos que o famoso e cultuado Glauber Rocha. Em 2012, a Cia de Foto levou para a *III Mostra 3M de Arte Digital*, no Instituto Tomie Ohtake, o projeto *País Interior*, que utilizou o filme de Glauber Rocha como uma plataforma para fomentar uma discussão sobre cinema e fotografia.

Quarenta e cinco anos separam a estreia polêmica do hiperbólico *Terra em transe* do projeto *País Interior*, do coletivo fotográfico *Cia de Foto*. No ano do falecimento de Glauber Rocha – 1981 – os então futuros fundadores e idealizadores do grupo, Pio Figueiroa e Rafael Jacinto, tinham apenas, respectivamente, sete e oito anos de idade. Lançado em meio à avultada polêmica, o filme foi acusado pela censura de conter um tom altamente subversivo e imoral. Parte da procura do cineasta baiano com o filme foi pela ruptura, pelo desvincular de teorias prévias sobre arte e cinema. Glauber imprime com força subdisfarçada uma visão ácida e enraivecida sobre um tempo onde “o que era transgressão adquire foro de normalidade” (BERNARDET, 1978, p.128).

Jacinto lança para Pio a ideia de trabalharem com um filme cinematográfico. Após algumas considerações iniciais, que incluiu em sua maioria filmes estrangeiros contemporâneos, o grupo acolheu a ideia defendida por Pio de utilizarem um filme de Glauber Rocha.

Glauber era engajado, audacioso, revoltado. Adjetivos, que segundo, Jacinto, estavam sendo perdidos no fazer artístico em geral. Escolheram *Terra em transe*, que foi baixado da internet e submetido a exaustivas sessões de edição. Todos os *frames* foram contados. Cerca de 175 mil, segundo narrado em entrevista por Carol Lopes. A questão técnica (e uma das inquietações geradas pelo processo) era como colorir fotogramas de um filme originalmente feito em película e transposto em formato digital na Internet. A questão conceitual residia sobre temporalidade, na retirada de uma imagem do fluxo do movimento. O objetivo do grupo não era ressignificar Glauber ou seu trabalho, mas

“entender o que é essa imagem quando ela sai desse fluxo das imagens [...]”²⁸, de tentar propor uma nova narrativa a partir das imagens dele” (LOPES, 2014).

Ao projeto foram acrescentados textos com diálogos do filme, exclusivamente as falas do personagem Paulo Martins, misturados aos de filósofos, teóricos e críticos das áreas da fotografia, estética e política. As vozes de Walter Benjamin, Gilles Deleuze, Jacques Rancière se juntaram a trechos do blog *Icônica*,²⁹ criando com as imagens uma nova narrativa. A ideia da adição dos textos foi trazida à mesa por Pio. Apesar de ter encontrado certa resistência por parte dos outros membros do coletivo, como conta Rafael Jacinto em entrevista³⁰, os textos foram mantidos no projeto.

A dualidade que revestia o personagem Paulo Martins do filme *Terra em transe* – o poeta/jornalista herói e anti-herói – foi reinterpretada em um novo contexto. Uma discussão foi iniciada que dialogava com Glauber e imprimia a linguagem do coletivo. Os textos misturados criaram uma nova narrativa junto à narrativa gerada pelas imagens estáticas. Afinal “o cinema tem uma base fotográfica que lhe é inerente e é impossível falar de cinema sem falar de fotografia” (MACHADO, 2010, p.58).

Treze *frames* do filme *Terra em transe* foram escolhidos para a mostra. Destes treze, três foram repetidos perfazendo um total de dezesseis fotografias de 35,7 x 55 cm em tamanho. Quatro textos híbridos, no tamanho de 42 x 29,7 cm, foram colocados ao lado das fotografias. Tanto os textos como as fotos foram impressos em jato de tinta sobre papel algodão. O projeto recebeu o título de *País Interior*. Uma referência a um dos créditos introdutórios do filme, que situa o local identificando-o geograficamente e onde se lê: *Eldorado, País Interior, Atlântico*. Glauber já começa aí a expor a dualidade, contradições e ambiguidades da narrativa.

Interrompemos o movimento e tiramos do filme seu estado de cinema. Suprimindo o movimento e as palavras, restaram os atos desencarnados expelindo garantias de recomenços. Abriu-se, pois, a travessia para o interior de onde emerge este ensaio. A vida dada a essas fotografias é a vitória do tempo, que, como sujeito, mora nesse filme e chega a nós, expirando um futuro. Já eram fotografias antes mesmo de iniciar-se o filme que constituíram, sem perderem a condição de unidade, e sobreviveram em um mundo que já não precisa respeitar imagem (TECNOARTE NEWS, 2012).

Caminhando através do *País Interior*, com os *frames*, falas e áudio redefinidos, o espectador não é um observador passivo. A ele é lançado um convite para participar. Ele

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

28 As centenas de imagens que compunham o longa de Glauber Rocha passaram por um processo de desconstrução e construção sendo compartilhadas entre os membros do coletivo até que fosse alcançado um consenso. Uma vez determinado quais fotogramas seriam usados eles foram refotografados. Carol Lopes ficou encarregada da coloração dos fotogramas selecionados.

29 Blog mantido pelo jornalista, pesquisador, doutor em Artes pela Universidade de São Paulo (ECA-USP), Ronaldo Entler com Rubens Fernandes Júnior, Cláudia Linhares Sanz, Maurício Lissovsky e Pio Figueiroa.

30 Entrevista dada a autora via e-mail em 16 de outubro de 2014.

Decifra-me ou te fotografo³¹

Toda vez que disparamos uma câmera damos um passo nos afastando da fotografia definida segundo sua ata de nascimento, cada novo clichê impressionado dilui sua especificidade. Não pode ser de outra forma: a câmera é uma máquina, mas o fotógrafo não é um robô. O ato fotográfico submete o fotógrafo a uma sequência de decisões que mobiliza todas as esferas de subjetividade (FONTCUBERTA, 2012, p.188).

O termo antifotografia pode ter em primeira instância um tom destoante, insólito e enigmático. O prefixo *anti*, que remete ao sentido de contrário, pode suscitar a ideia de algo oposto, diferente à fotografia. Fotografar é grafar com luz, seja no meio analógico ou digital. Antifotografia não é algo externo à fotografia. Em todos os trabalhos aqui explorados a fotografia estava presente, mesmo sem o clique do fotógrafo, sem a câmera ou sem o fotógrafo. O argumento derivado da pesquisa deste trabalho é que antifotografia não é uma técnica fotográfica. É uma postura, uma maneira de reportar o ato fotográfico. A antifotografia é um aspecto do vastíssimo universo em expansão que é a fotografia.



A imagem acima é a antifotografia alçada a outro patamar, ao universo da contra-fotografia. Apenas na ausência total da fotografia é que uma antifoto pode surgir. A modelo da imagem acima é uma ilusão³². É uma figura 3D construída passo a passo no mundo digital simulando com precisão a melhor das técnicas fotográficas. “A imagem 3D quer virar fotografia para se apropriar da herança de mais de 100 anos de (in) credibilidade.” (HANTZSCHEL, 2014)³³. E ela vem voraz.

Referências

Cia de Foto apresenta trabalho inédito hoje. **Tecnoarte News**. 15 maio. 2013. Disponível em: <<http://www.tecnoartenews.com/eventos/cia-de-foto-apresenta-trabalho-inedito-hoje/#comments>> Acesso em: 15 jul. 2013.

DER HAROUTIOUNIAN, Cassiana ; OLIVA, Daigo. Entretempos. **Blog Folha de SP. Após 10 anos, Cia de Foto anuncia separação**. 05 dez. 2013. Disponível em: <<http://entretempos.blogfolha.uol.com.br/2013/12/05/apos-10-anos-cia-de-foto-anuncia-separacao/>> Acesso em: 06 dez. 2013.

ENTLER, Ronaldo. *Cia de Foto*. Fotografia como ejercicio de posibilidades. Madrid: La Fabrica, 2011. Não paginado.

FERNANDES JR, Rubens. **Processos de Criação na Fotografia**. FACOM. n. 16. 2º semestre. 2006. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/155394692/33499889->

oooooooooooooooooooo

32 Imagem 5: Criada digitalmente passo a passo. Disponível em: <http://i-evermind.deviantart.com/art/Angel-26828026?q=gallery%3AI-evermind%2F21492289&qo=9> Acesso em: 19 ago. 2014.

33 Ricardo Hantzshel na oficina de edição de imagens que ministrou durante o II Pequeno Encontro da Fotografia em Olinda, Pernambuco (21 a 24 de maio de 2014).

Fotografia-Expandida-pdf> Acesso em: 07 jan. 2013.

_____. **O processo de criação como memória.** Icônica. [Blog]. 5 jun. 2011. Disponível em: <<http://iconica.com.br/site/o-processo-de-criacao-como-memoria/>> Acesso em: 07 jan. 2013.

FIGUEIROA, Pio. Entrevista concedida a autora via e-mail em: 13 nov. 2014.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta.** Ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: HUCITEC, 1985.

FONTCUBERTA, Joan. **A Câmera de Pandora.** A Fotografia depois da fotografia. Barcelona: Gustavo Gili, SL, 2012.

GENETTE, Gerárd. **Palimpsestos:** a literatura de segunda mão. Extratos traduzidos do francês por Luciene Guimarães e Maria Antônia Ramos Coutinho. Belo Horizonte: Faculdade das Letras, 2006.

GUÉNOUN, Denis. **A exibição das Palavras.** Uma ideia (política) do teatro. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto, 2003. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/216219533/A-Exibicao-das-Palavras-Uma-ideia-politica-de-teatro-Denis-Guenoun>> Acesso em: 10 nov. 2012.

LOPES, Carol. **Entrevista concedida a autora.** Via Skype em: 23 nov. 2014.

MACHADO, Arlindo. **Arte e Mídia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

MACIEL, Kátia. (Org.). **Transcinemas.** Rio de Janeiro: Contra Capa livraria, 2008.

MANINI, Míriam. **Imagem, Imagem, Imagem...:** o fotográfico no fotorromance. In: SAMAIN, Etienne. (Org.). **O fotográfico.** São Paulo: SENAC, 2005.

MARTÍ, Silas. **Artistas embaralham realidade e ficção e questionam autoria.** *Folha de SP.* Folha Ilustrada. São Paulo, 13 out. 2011. Folha Ilustrada. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/989552-artistas-embaralham-realidade-e-ficcao-e-questionam-autoria.shtml>> Acesso em: 04 Nov. 2012.

SEROUSSI, Benjamin. **Fotos que geram fotos.** Relato de um processo criativo. 1877. Set. 2011. [Publicação do Centro Cultural Judaico]. Disponível em: <<http://www.culturajudaica.org.br/sites/default/files/revista/revista18ed30.pdf>> Acesso em: 12 dez.2014.

O ensino da arte no Ensino Médio e o Enem

Luciana dos Santos Tavares
Maria das Vitórias Negreiros do Amaral

Minha intenção nesta pesquisa foi identificar a recepção dos professores e dos estudantes quanto ao componente Arte¹ em escolas de Ensino Médio (EM) e oferecer, posteriormente, subsídios para que escolas e professores de Artes Visuais possam acrescentar ao seu campo de atuação e conhecimento reflexões acerca da relevância da presença das Artes Visuais no currículo do EM.

Esta pesquisa realizada no Mestrado em Artes Visuais Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) foi instigada pela necessidade de compreender como tem sido conduzido o ensino das Artes Visuais no EM no período entre 2009 e 2013², como escolas de EM estão interpretando a obrigatoriedade do ensino da Arte e se a presença de questões de Arte no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem influenciado na condução deste ensino.

O interesse por questões relativas ao Ensino das Artes Visuais começou ainda no início da minha carreira, na década de 1990, quando era docente do componente Arte nas redes pública e privada de ensino. Até o ano de 2014, era professora em quatro escolas privadas de Ensino Médio, na região metropolitana do Recife/PE. Somente me afastei das

oooooooooooooooooooo

1 Apesar de constar na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o componente curricular como Arte, nesta pesquisa especificamos como Artes Visuais por conta da formação dos professores que é em Artes Visuais e porque foi nas aulas de Artes Visuais que esta pesquisa se baseou, já que uma das escolas estudadas possuía também professores com trabalho com Teatro e Música possuindo formação específica para isto.

2 2009 - Período iniciado a partir do momento em que o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem - passou a ser utilizado como uma das fases dos vestibulares em Universidades Públicas do Brasil 2013 - cinco anos depois, data limite para a coleta de dados da pesquisa.

escolas privadas quando, nesse mesmo ano, fui aprovada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, no regime trabalhista de Dedicação Exclusiva (DE). Por isso, meu interesse foi aguçado pela recorrência de questões de Artes Visuais nas avaliações de vestibulares, em especial no Enem, por inserir questões que associam conhecimentos, habilidades e competências dos estudantes. Nesse contexto, surgiram reflexões como: Será que o ensino de Artes Visuais vem sendo mais valorizado no Ensino Médio pela escola (professores e estudantes) por conta dos conteúdos de Artes Visuais incluídos no Enem?

Em três das quatro escolas em que eu lecionava, o componente Arte foi implantado nos três anos do Ensino Médio. Na outra escola, no primeiro e segundo ano. Isso fez com que o acesso às Artes Visuais fosse ampliado a cada ano para os estudantes do EM dessas escolas. Por esses motivos, surgiram questionamentos que me acompanharam durante toda essa pesquisa: Minha prática docente interferiu nessa realidade? Essa prática estava tão voltada para o Enem que isso fazia com que estas escolas sentissem a necessidade de implantar o componente Arte nas três séries, pois acreditavam que, assim, poderiam assegurar resultados melhores no Enem?

Exame Nacional de Ensino Médio

O Enem é um instrumento avaliador do Ensino Médio cujo os resultados são utilizados como parâmetros da eficiência desse ensino no Brasil.

É um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o Ensino Médio em anos anteriores. [...] Possibilita aos estudantes, à sociedade e ao governo uma avaliação sobre o desenvolvimento, por parte do aluno, das competências fundamentais na sua formação enquanto pessoa, profissional e cidadão [...] servir como o próprio exame de vestibular (GARCIA, 2014, p.18).

O Enem também pode ser utilizado como porta de entrada para a universidade, valendo como uma das fases do processo seletivo ou de forma integral. Mas nem sempre foi assim. Quando foi criado, em 1998, o objetivo desse exame era avaliar a qualidade do Ensino Médio no Brasil. Algumas universidades no país utilizavam a nota da prova de redação do Enem como contribuição para a nota de seus vestibulares formais. Foi somente a partir da proposta do “Novo Enem” no ano de 2009 que este exame começou a ser utilizado por algumas universidades de forma parcial ou totalmente como vestibular. Hoje, o Enem tem sido bastante utilizado junto ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que agrega e gerencia vagas em universidades públicas. Nos últimos anos, a maioria das universidades públicas brasileiras vem aderindo ao Sisu, que é conduzido pelo Ministério da Educação (MEC).

A nota do Enem também pode ser utilizada como primeira fase do processo seletivo do “Ciência sem fronteiras”, programa federal de bolsas de estudo no exterior. Ainda, o exame possibilita ao estudante o acesso ao Programa Universidade para Todos (Prouni), criado pelo governo federal no ano de 2004, que tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais em cursos de graduação ou sequenciais de formação específica em instituições privadas de Ensino Superior. Os critérios de seleção do programa são de acordo com o resultado do estudante na prova e na renda financeira familiar.

O Ministério da Educação dá destaque ao Enem por ser um processo avaliativo construído a partir da valorização das competências e habilidades proclamadas pelos PCN's. Por meio destas competências e habilidades, o estudante poderá se tornar senhor da sua aprendizagem no momento em que não é somente o conteúdo que interessa dentro do processo de aprendizagem e, também, questões que estimulem a construção de um pensamento lógico através do raciocínio.

Então, a intenção é que seja bem sucedido no Enem aquele estudante que “aprendeu a aprender”, e não aquele que decora conteúdos. A ideia é colocar os estudantes diante de situações e problemas próximas à realidade. Tratando-se da discussão sobre o ensino das Artes Visuais no Ensino Médio, o objetivo deste tipo de avaliação se aproxima dos pressupostos do ensino de Arte Contemporânea, nos quais o estudante deixa de ser um mero reproduzidor para ser conhecedor.

Promovendo uma prova diferente das tradicionais de vestibulares passados, o Enem traz questões interdisciplinares e contextualizadas. Professores e estudiosos da educação se referem também ao Enem como uma prova mais democrática e acessível, pois privilegia a interseção de saberes e o conhecimento de mundo.

Em sua defesa, reitera-se que o estudante que já tinha um bom desempenho em provas tradicionais precisa se preparar com afinco para competências e habilidades. Já os que não tinham um bom resultado, sem deixar de estudar os conteúdos, terão oportunidade de melhorar o seu desempenho ao entender e se apropriar das habilidades. Entende-se como competências as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, as ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. Habilidades são tidas como o que decorre das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”.

Buscando informações que embasem este estudo, deparei-me com o seguinte quadro: as universidades públicas federais e estaduais e os institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia que ainda não haviam aderido ao sistema Enem/Sisu³ fizeram a adesão em 2014. É o caso da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que anunciou sua adesão ao sistema, fazendo a seleção via vestibular apenas para os cursos de engenharia,

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

3 SISU é um sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC) no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

o que ocorre no segundo semestre.

A Universidade Estadual de Pernambuco (UPE) aderiu ao sistema Enem/Sisu em 2015. Saindo do âmbito estadual e analisando essa realidade em nível federal, também encontraremos a maioria das instituições públicas de ensino superior aderindo ao Enem de forma total ou parcial.

Ao fazer um levantamento sobre as questões utilizadas no Enem de 2009 a 2013, apuramos que a presença de questões relacionadas ao componente Arte, nas suas diferentes linguagens, faz-se presente nestas avaliações, tanto na prova de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias como também na de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Conteúdos e a Práxis Docente No Ensino Médio (EM)

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) constitui-se como mais um elemento motivador da nossa prática como docente desde quando comecei a trabalhar questões relacionadas aos conhecimentos de Artes Visuais - leituras de imagens, contextualização histórica, estilos artísticos, cultura popular e temas correlatos. O exame passou a propor que o estudante desenvolvesse a capacidade de relacionar conhecimentos, repensar, reconsiderar, refletir, trabalhar em suas provas de forma a articular pensamentos e fazer conexões relacionando conhecimentos diversos.

Como professora de Artes Visuais, pensei o quanto o conhecimento e a inclusão de questões desta área de conhecimento poderiam enriquecer esse exame. Por outro lado, a existência de questões de Artes Visuais no Enem acabava por contribuir para que o estudante se sentisse mais estimulado para as aulas de Artes Visuais na escola. Era perceptível o entusiasmo dos estudantes quando encontravam questões de Artes Visuais no Enem. Por este motivo estudar a relação estabelecida entre ensino de Artes Visuais e o Enem tornou-se salutar para mim.

Com a presença da Arte no Enem, a necessidade de ampliar os nossos conhecimentos acerca dessa avaliação aumentaram e os questionamentos começaram a acompanhar o nosso cotidiano docente: De que maneira as Artes Visuais têm sido abordadas na prova do Enem? De que forma a presença de questões de Arte no Enem pode contribuir para o ensino das Artes Visuais? O professor deve trazer as provas do Enem para a sala de aula? O Enem deve influenciar a sala de aula do estudante do Ensino Médio?

Por estes e outros motivos, senti a necessidade de investigar a *práxis* de outros professores de Artes Visuais, em outras escolas, buscando nas leituras o que dizem os pesquisadores nesta área sobre o assunto e discutindo com pessoas que fazem parte da comunidade escolar, como coordenadores e estudantes.

Utilizei para esta pesquisa diversos teóricos, dentre os quais destaco Ana Mae

Barbosa, para ensino da Arte; Ferraz e Fusari, Arão Paranaguá, para metodologia do ensino das Artes Visuais; Tomaz Tadeu e Antônio Flávio Moreira, para currículo; Ana Del Tabor, para políticas públicas em Artes Visuais. Outros autores também me ajudaram a discutir as questões levantadas sobre o ensino de Artes Visuais no Ensino Médio, assim como os artigos científicos, teses, dissertações, sites acadêmicos (como Google acadêmico, Portal de Periódicos da Coordenação de aperfeiçoamento pessoal de nível superior – CAPES, *The Scientific Electronic Library Online* – Scielo e Fundação Biblioteca Nacional) e pesquisas que traziam no seu título algo que se referisse ao ensino das Artes Visuais no Ensino Médio.

Não satisfeita com os resultados nas mídias eletrônicas, continuei a busca em anais de congressos como o Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil (ConFAEB); Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (Anpap); Associação Nacional de Pós-Graduação Pesquisa em Educação (Anped); Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), além de bancos de dados de programas de pós-graduação como das universidades federais de Pernambuco (UFPE), Pará (UFPA), Minas Gerais (UFMG) e outros, no período de 2009 a 2013.

Mesmo diante de todas essas possibilidades, o que encontrei sobre o tema se resumiu a poucos trabalhos como: O ensino de Artes Visuais e o currículo no Ensino Médio: um estudo em Santa Maria/RS, de Simone Mastorega (MASTOREGA, 2006); História da Arte – Linguagem e poética: Um olhar voltado ao Ensino Médio, de Carlos Alessandro Galdino Cruz e Melo (CRUZ E MELO, 2009).

Especificando ainda mais a investigação, busquei pesquisas sobre a relação do Enem com o ensino das Artes Visuais no Ensino Médio, encontrei somente o artigo apresentado no 22º Congresso da ANPAP em 2013, com o título “Cruzamentos estéticos: produção de imagem no Ensino Médio da escola Tenente Rêgo Barros, de Daniely Meireles do Rosário (ROSÁRIO, 2013). Esse artigo científico fala da interação entre a implantação do componente Arte nas três anos do EM e a influência do Enem nesse processo, na escola em que leciona.

No XX ConFAEB, em 2010, encontrei o seguinte artigo científico: O exercício de ler imagens nas provas do Enem, de Charles Farias Siqueira (SIQUEIRA, 2010). O autor narra a experiência com estudantes de um cursinho pré-vestibular na cidade de Crato e o exercício de ler imagens. Outro trabalho pesquisado foi o de conclusão de curso para obtenção do grau de Licenciatura no Curso de Artes Visuais, na Universidade Estadual de Santa Catarina, intitulado “Enem nas aulas de Arte: uma análise sobre a prática docente”, de Camila Casemiro Kurzame (KURZAME, 2013). A pesquisa verifica as relações existentes entre a prática docente e as exigências do Exame Nacional do Ensino Médio e, ainda, as implicações do Enem na docência em Artes Visuais a partir da perspectiva do professor e do aluno do 3º ano do Ensino Médio.

Dentre os questionamentos já presentes em minha prática docente que se relacionavam à currículo e ao conteúdo, a observação das práticas de outros docentes em

Artes Visuais, fizeram com que outros entendimentos se fizessem necessários, a exemplo: quais conteúdos estão sendo abordados no ensino de Artes Visuais na Educação Básica (EB)? Quais são os documentos norteadores do processo de seleção dos conteúdos abordados? Por que esses conteúdos foram eleitos?

Procurando ver também se conhecimentos que se relacionam à contemporaneidade nas Artes Visuais estão presentes nessas aulas, já que o estudo sobre estas questões podem suscitar no discente o estímulo de processos avaliadorez provocados pelo “novo”, fazendo com que haja o foco do ensino na criticidade no estudante, qualidade necessária, segundo os estudos pedagógicos contemporâneos, reforçada tanto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) quanto pelo Enem.

Para a coleta de dados foram selecionadas duas escolas do estado de Pernambuco. Nos últimos seis anos (2009/2014) tais escolas se alternaram no ranking de melhores notas do ENEM no Estado. Uma escola, compõe a rede pública federal de ensino e a outra a rede privada. Durante a pesquisa foi realizada a observação das aulas de Artes Visuais, entrevistas com os professores e questionário para os estudantes, buscando compreender se no Ensino de Artes Visuais nestas escolas há direcionamento proposital para a obtenção destes resultados de destaque em relações as notas obtidas pelos seus estudantes.

Desempenho no Enem (2009 – 2013)

Ano	Colégio de Aplicação	Colégio Equipe
2009	1º lugar	2º lugar
2010	1º lugar	2º lugar
2011	3º lugar	2º lugar
2012	2º lugar	3º lugar
2013	2º lugar	1º lugar

Fonte: Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep (<http://www.inep.gov.br/>). Acesso em setembro/2014)

No ranking nacional, as duas escolas se classificam geralmente dentre as trigésimas e quinquagésimas. No Enem de 2010, o Colégio de Aplicação (CAp) ficou na 35ª colocação e o Colégio Equipe na 40ª. Em 2013, o CAp ficou na 48ª e o Colégio Equipe na 45ª, dentre 11.239 (onze mil e duzentos e trinte e nove) escolas inscritas no Enem no ano de 2012.

Buscando investigar a relação que pode haver entre os resultados obtidos pelas escolas no Enem e a contribuição de outros aspectos que extrapolam o limite da sala de aula, observei diversos aspectos: o processo de seleção de entrada de estudantes para ingresso na escola, instalações físicas, carga horária de trabalho dos professores de ambas as escolas, quantidades de aulas deste componente curricular na carga horária do estudante,

tempo que os professores dispõem para acompanhamento e orientação do estudante fora da sala de aula, recursos para aulas extraclasse e outros que possam repercutir no bem-estar dos estudantes, desempenho escolar e, então, notas altas no Enem.

Quanto ao processo de seleção de estudantes para ingresso na escola, ambas aplicam provas de Português e Matemática, sendo que o Colégio Equipe acrescenta a prova de Redação. É relevante observar que essas utilizam provas nos moldes tradicionais, apesar de constar no texto do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CAP que “[...] o Colégio de Aplicação da UFPE [...] busca o aprimoramento da qualidade, da experimentação/ inovação pedagógica, [...]” (PPP, página 13). Ou seja, a escola propõe ancorar seu trabalho em inovações pedagógicas apesar da utilização de provas tradicionais. No CAP, esse processo seletivo ocorre no sexto ano, início da escolaridade desse Colégio. No Colégio Equipe, quando há vaga, o estudante ingressa em qualquer ano.

Quanto à carga horária total dos docentes no CAP, os professores ingressam por meio de concurso e obedecem a um regime de trabalho estatutário de dedicação exclusiva. Uma parte considerável das suas quarenta horas semanais são disponibilizadas para planejamento, atendimento ao estudante em horários extraclasse e demais atividades. No Colégio Equipe, o professor é remunerado pela quantidade de aulas ministradas. Os dois professores de Artes Visuais ministram aulas em várias outras escolas, cumprindo uma extensa jornada de trabalho. Deste modo, o tempo destinado ao atendimento ao estudante em horário extraclasse acaba sendo restrito.

Quanto à carga horária semanal de aulas do componente curricular Artes Visuais, ambas as escolas possuem duas aulas geminadas por semana que duram de 45 a 50 minutos cada. Esse é o tempo mínimo necessário para que o estudante estabeleça relações de continuidade e pertinência entre conteúdos e práticas abordadas em sala de aula.

Os alunos devem dispor o máximo tempo possível para aprender, no sentido mais amplo da palavra. As interrupções, as desarticulações curriculares e pedagógicas, a deficiente organização dos tempos ou dos espaços, são factores que perturbam o funcionamento das escolas. A capacidade de otimizar o tempo disponível é uma característica das escolas de qualidade (NÓVOA, 1995, p. 27).

Quanto à titulação acadêmica dos professores envolvidos no CAP, na época da pesquisa, havia três professoras de Artes Visuais atuando em sala de aula no CAP: duas efetivas, em regime de dedicação exclusiva (DE), uma cursando doutorado e a outra doutora; uma professora substituta, com título especialista, que estava substituindo mais uma outra professora de Artes Visuais que estava afastada para o doutorado na PUC/ SP. No Colégio Equipe, atuavam dois professores de Arte em regime de trabalho horista. Ambos são especialistas e uma professora estava cursando mestrado em Artes Visuais da UFPE.

Em relação ao quantitativo de estudantes em sala de aula, as duas escolas seguem as orientações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que sugere uma quantidade máxima adequada de 40 estudantes por sala de aula. No Colégio Equipe, é estipulada a quantidade máxima de 40 estudantes nas turmas de EM, enquanto que, no CAP, esta quantidade não ultrapassa 30 estudantes por turma e as turmas são divididas entre Artes Visuais e Teatro, além de possuir professores/aulas de Teatro do 6º ano ao Ensino Médio.

Considerando que o Enem é a porta de entrada para a maioria dos estudantes nas universidades públicas do nosso país desde 2009, esta pesquisa intenta averiguar se o exame têm acarretado consequências na formação e no conhecimento destes estudantes e se isto têm repercutido nas aulas de Artes Visuais no Ensino Médio.

Na escola privada, quando perguntado ao professor se o Enem é levado em conta no direcionamento da escola, o professor explica que os quatro eixos do exame são elencados nas disciplinas da escola, pois o currículo é formado por competências e habilidades e, mesmo que não estejam diretamente relacionados aos objetos de conhecimento propostos pelo Enem, esses fazem parte do currículo, o que acaba lhes aproximando do Enem.

[...] No colégio, os quatro eixos do Enem são elencados nas disciplinas da escola. Então, a Arte, fazendo parte do eixo de Códigos e Linguagens, possui sim alguns parâmetros a serem seguidos. Desde que o Enem começou a ser trabalhado com cada vez mais força, há cerca de 7 anos, o currículo é formado por competências e habilidades e a gente vem trabalhando com essa ideia [...] (informação verbal)⁴.

Na escola Federal, a professora entrevistada foi enfática ao afirmar que nunca havia dado aula pensando no Enem, pois entende que, se os estudantes vivenciando bem a prática em Artes Visuais, estariam prontos para o que surgisse mais à frente.

De jeito nenhum. Eu nunca dei uma aula para os meus alunos pensando no que é conteúdo de Enem, porque eu entendo que se os alunos vivenciam bem a prática, o que vai surgir para eles mais na frente independe. Recentemente, uma aluna minha foi fazer um cursinho de Literatura para fazer o Enem, ela disse: “... eu ia para as aulas de Literatura que só eram História da Arte. Tudo você já tinha falado nas aulas, não tinha novidade, só que você nunca falou ressaltando que eram questões de Enem”. Então, não só eu, mas nenhuma das professoras de Artes Visuais daqui trabalha com esse fim (depoimento oral)⁵.

oooooooooooooooooooo

4 PINHEIRO, Anderson. Entrevista 1 [Novembro, 2014]. Entrevistador: Luciana dos Santos Tavares. Recife, 2014. Arquivo. m4a (45 min.). A entrevista na íntegra encontra-se no apêndice C da dissertação de mestrado intitulada “A Arte que a todos seduz: diálogos entre o Ensino Médio e o Exame Nacional do Ensino Médio (TAVARES, 2014, p. 135-145).

5 VIDAL, Fabiana. Entrevista 2 [Dezembro, 2014]. Entrevistador: Luciana dos Santos Tavares. Recife, 2014. Arquivo. m4a (50 min.). A entrevista na íntegra encontra-se no apêndice C da dissertação de mestrado intitulada “A Arte que a todos seduz: diálogos entre o Ensino Médio e o Exame Nacional do Ensino Médio (TAVARES, 2014,

Em relação à utilização e existência de documentos norteadores das redes de ensino, no colégio que pertence à rede pública federal, os documentos são desenvolvidos pela escola e estão baseados na LDB e PCNs, documentos norteadores do Ministério de Educação – MEC.

[...] Não há nada que determine estritamente como vai ser o ensino de Arte na escola, o que acontece aqui é que nós temos a LDB, nós temos os PCNs, ou seja, nós temos os documentos do MEC como norteadores (...) (depoimento oral)⁶.

De acordo com os professores das escolas, não existe uma matriz curricular que determine conteúdos a serem seguidos naqueles anos nem no âmbito federal nem no privado. No entanto, mesmo não existindo um documento norteador construído para cada uma das redes de ensino, os professores, ao longo das aulas observadas, sempre se referiram aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como orientadores das suas praxes. Considerando que o Enem foi baseado nos princípios dos PCNs, constatamos que este exame acaba tendo uma relação direta com as orientações pedagógicas das escolas estudadas.

No âmbito de cada disciplina – Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática – os conceitos e temas com os quais se podem organizar ou estruturar o ensino constituem uma composição de elementos curriculares e de competências e habilidades, no sentido em que esses termos são utilizados nos PCN do Ensino Médio ou no Exame Nacional do Ensino Médio (BRASIL, PCNE, 2000, p.10).

Em relação à escolha dos conteúdos no ensino da Arte, afirmam Fusari e Ferraz:

Conteúdo de arte são aspectos essenciais selecionados pelos professores dentre os conhecimentos artísticos e estéticos produzidos historicamente e em produção pela humanidade nas diversas modalidades artísticas (música, artes visuais, teatro, dança, artes audiovisuais, dentre outras) (1993, p.102).

Trazer para a sala de aula manifestações do ser humano nos conhecimentos das Artes Visuais, da Dança, da Música, do Teatro ou em outra linguagem artística é uma excelente forma de fazê-lo reconhecer a sua história; porém, para garantir um entendimento pleno deste caminho em sala de aula, é preciso um professor que vá além da prática de transmissão de conhecimentos. É preciso que haja uma aula que ultrapasse os limites do

p. 149-162).

6 VIDAL, Fabiana. Entrevista 2 [Dezembro, 2014]. Entrevistador : Luciana dos Santos Tavares. Recife, 2014. 1 arquivo. m4a (50 min.). A entrevista na íntegra encontra-se no apêndice C da dissertação de mestrado intitulada "A Arte que a todos seduz: diálogos entre o Ensino Médio e o Exame Nacional do Ensino Médio (TAVARES, 2014, p. 149-162).

mero repasse, onde o estudante se sinta mais que um coadjuvante, que se reconheça como sujeito ativo na história.

(...) a prática-teoria artística e estética do professor deve estar conectada a uma concepção de arte, assim como a consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, ele precisa saber arte e saber ser professor de arte (FERRAZ e FUSARI, 2001, p. 53).

Entende-se que um dos papéis do professor é fazer o estudante refletir, questionar, selecionar, imaginar, criar e sistematizar o conhecimento sem ficar preso a algumas fontes ou determinações conteudísticas ou metodológicas. O professor deve buscar autonomia para si mesmo e para os estudantes, tornando-os partícipes da sua história. Fusari e Ferraz deixam claro que a seleção dos conteúdos é realizada pelo professor, porém, deve basear-se em alguns critérios de seleção. De acordo com os PCN's o professor precisa considerar:

Conteúdos compatíveis com as possibilidades do aluno; valorização do ensino de conteúdos básicos de arte necessários à formação do cidadão, considerando, ao longo dos ciclos de escolaridade, manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas, incluindo a contemporaneidade; especificidades do conhecimento e da ação artística (BRASIL, PCNEM, 2006, p.56).

O que contempla o Enem nos seus conteúdos? Estão voltados para manifestações artísticas dos povos? Ou têm contemplado questões que tratem os conhecimentos de forma superficial e massificada? Nas provas do Enem, no período entre 2009 e 2014, encontramos questões relacionadas às Artes Visuais, ora privilegiando a questão cronológica na Arte, ora requisitando um conhecimento mais apurado sobre obras e artistas. Trazendo ainda questões relacionadas a materiais utilizados, requerendo do estudante um conhecimento amplo, mas ainda superficial ou pouco articulado em Artes Visuais.

Levando em conta que a maioria das escolas só possui o componente Arte (e não os conhecimentos específicos em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) em uma série do Ensino Médio⁷, mesmo que ela possua professores das quatro linguagens de Arte, o estudante só poderá escolher uma delas para cursar. Então, como o aluno contemplaria as quatro linguagens trabalhadas no Enem estudando Arte em apenas um ano do Ensino Médio?

Diante de tantos desencontros, ainda existem outros. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 12287), reformulada em 13 de julho de 2010, estabelece

oooooooooooooooooooo

7 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determinou que o componente Arte deveria ser implantado em todos os níveis da Educação Básica, porém não especificou em relação ao Ensino Médio, em quais séries deveria ser implantado, por conta disto, várias escolas só implantam o componente Arte em somente uma série do Ensino Médio.

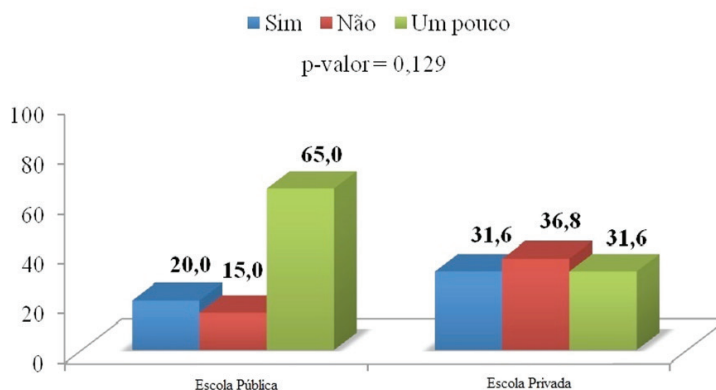
que “o currículo do Ensino Fundamental e Médio deve conter o ensino das Artes Visuais em suas expressões regionais, promovendo o desenvolvimento cultural dos estudantes”. O ensino de Artes Visuais nas escolas atualmente se preocupa com questões regionais também? Quais são os conteúdos abordados em sala de aula?

No que concerne à valorização da abordagem regional pelo componente Arte nas escolas, encontramos uma das críticas feitas por grande parte dos professores do EM ao Enem, pois, sendo o exame uma avaliação nacional, contemplar as especificidades regionais de onde vivem os estudantes das diversas regiões do Brasil torna-se uma tarefa mais difícil.

Referindo-nos à educação pós-moderna, Wilson (*apud* RICHTER, 2003) propõe um enfoque na herança cultural e na interpretação da obra de Arte. Além de compreender e interpretar a obra por meio dos processos de criação artística (ateliê), da crítica de Arte e das condições sociais, culturais, históricas e individuais que cercam a criação de uma obra de Arte.

Mas, será que professores e estudantes de Artes Visuais têm se voltado também para o conhecimento da cultura local? Será que o estudo das Artes Visuais tem estimulado o estudante a isso? Utilizando o questionário aplicado com os estudantes das escolas observadas, oitenta e cinco por cento (85%) dos estudantes do colégio da rede federal e sessenta e três vírgula dois por cento (63,2%) do colégio da rede privada afirmaram que houve aumento no interesse pela cultura local após o estudo de Artes Visuais.

Gráfico 1 - O estudo da Arte aguçou em você maior interesse pela cultura local?



Durante as observações de campo da pesquisa, foi possível observar momentos de abordagem da cultura local e a articulação com a cultura de outros povos. Nos PCNs, encontramos orientações que têm nos chamando atenção para a discussão a respeito da pluralidade cultural do nosso país e que deve passar a ser tratada nas escolas.

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõe a sociedade (BRASIL, PCNEM, 2006).

Nas aulas das duas escolas observadas, esta preocupação em oferecer para os estudantes o reconhecimento da Arte mundial e da Arte local era clara. Se, em uma aula, havia exemplos da Arte europeia dentro no assunto abordado, na outra se mostrava artistas locais ou regionais que trabalhavam naquela ou em outra perspectiva. Eleger conteúdos, artistas, obras, estilos e períodos implicará sempre na exclusão de outras questões, acarretando em perdas e ganhos no que concerne às possibilidades de conexões que o componente pode fazer com outros conhecimentos.

Cabe ao professor, dentro da realidade de possibilidades mais amplas de articulações de conhecimentos, a decisão de como deve o componente Arte ser abordado nas aulas, qual o percurso metodológico para isto, quais os conteúdos eleitos, como relacioná-los com o cotidiano dos estudantes, como contextualizá-lo historicamente e outras decisões afins. A educadora portuguesa Isabel Alarcão, em entrevista concedida por e-mail à revista eletrônica Gestão Escolar, afirma que somente a reflexão e o diálogo vão fortalecer a concepção da Educação como uma tarefa que exige a complementaridade de saberes, o respeito pelos conhecimentos do outro e o reconhecimento dos próprios limites. O pior que pode ocorrer a um educador é pensar que sabe tudo e os outros nada sabem (ALARCÃO, 2011).

Para muitos professores, bastariam boas intenções para se obter resultados satisfatórios no processo de aprendizagem do estudante. Porém, sabemos que é preciso não somente formar o estudante crítico é imprescindível também um professor crítico que proporcione que a sala de aula seja um lugar de reflexão. Paulo Freire, em Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 2002) constantemente nos fala do “professor que pensa certo”, defendendo que, para pensarmos certo, é necessária uma rigorosidade metodológica que diferencie a “curiosidade ingênua” da “curiosidade epistemológica”. E, com isso, afirma que as práticas ligadas ao conhecimento não poderão surgir somente de uma forma espontânea, ingênua; mas, sim, de conhecimento fundamentado, experimentado, refletido criticamente. A reflexão crítica sobre a prática tornará possível a transição do experimento para uma construção consciente que leve os estudantes a resultados eficazes no que diz respeito ao ensino-aprendizagem.

Em um processo educativo, é preciso superar o saber informal e proporcionar um saber investigativo e mais profundo no campo epistemológico. É preciso desaprender aquilo que já parecia pronto, trazendo outras perspectivas de análises daquilo que se via de uma única forma. Só assim serão gerados conhecimentos que substituirão as “receitas prontas” existentes no ensino-aprendizagem em Artes Visuais.

Vivemos em uma realidade onde a diversidade, a heterogeneidade dos povos e dos indivíduos se reafirma a todo instante. Nesse cenário de multiplicidades, questões como injustiça social, desequilíbrio no acesso a bens e serviços, políticas públicas a serviço de interesses particulares se tornam uma constante. Na educação, esses questionamentos se fazem cada dia mais presentes, instigando questionamentos sobre o modelo educacional tradicional, onde as instituições educacionais elegem ações e práticas que acreditam servir para públicos heterogêneos de forma homogênea, como se isto fosse possível.

Partindo da premissa de que a escola deve ser uma instituição que precisa ir além dos saberes formais, que deve estar voltada para a formação de um cidadão com autonomia e criticidade, torna-se imprescindível que valores individuais sejam levados em conta na hora da formação destes sujeitos. Nussbaum nos fala sobre uma educação em valores. “Devemos aceitar o fato que temos de dividir o mundo com outros e direcionar nossas ações para o bem dos outros” (NUSSBAUM, 2012, p.XIII).

A questão das diferenças religiosas, sexuais, de gênero e étnicas necessitam de olhares apurados no fazer do cotidiano escolar. Nesses currículos engessados que priorizam conhecimentos genéricos e universais elegem prioridades sem levar em conta as diferenças culturais, contribuindo para práticas ultrapassadas e ineficazes.

Assim, os processos reprodutores que são recorrentes na escola desde séculos passados, sem grandes modificações ou voltados para as mesmas competências, tornam-se desafios que clamam por mudanças urgentes na educação.

Uma das aspirações básicas do programa pro-diversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo “normalizando-o” e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna. E, se a ordem é o que mais nos ocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” em categorias fora da “normalidade” dominante (SACRISTÁN, 2001, p. 123-124).

No texto “A política do conhecimento oficial”: faz sentido a ideia de um currículo nacional?, Apple comenta que, “por trás das justificativas educacionais para um currículo e

sistema de avaliação nacional está uma perigosíssima investida ideológica” (APPLE, 1986, p. 74).

É sabido que, quanto mais desconhecemos a nossa história e trajetória de lutas, riquezas e conquistas, mais suscetíveis estaremos à opressão e manipulação daqueles que almejam se manter no poder, buscando seus próprios benefícios sem se preocupar com o bem da sociedade em geral.

Desconhecer a nossa história é desconhecer a nossa força. Então, priorizar conteúdos a serem trabalhados com estudantes do Ensino Médio significa principalmente fazer escolhas. Baseadas em quais critérios serão feitas essas escolhas na escola? E a partir dessas escolhas como conduzir o Ensino de Artes Visuais na escola? Os conteúdos e o conhecimento devem ficar estagnados em função dos assuntos mais recorrentes nas provas de vestibulares às quais os estudantes no final do EM serão submetidos? Ou o conteúdo deve ser voltado somente para o que o estudante deseja aprender? A escolha dos conteúdos deve ser discutida com os estudantes? Quais parâmetros devem ser seguidos na escola na hora de eleger um currículo?

Considerações Finais

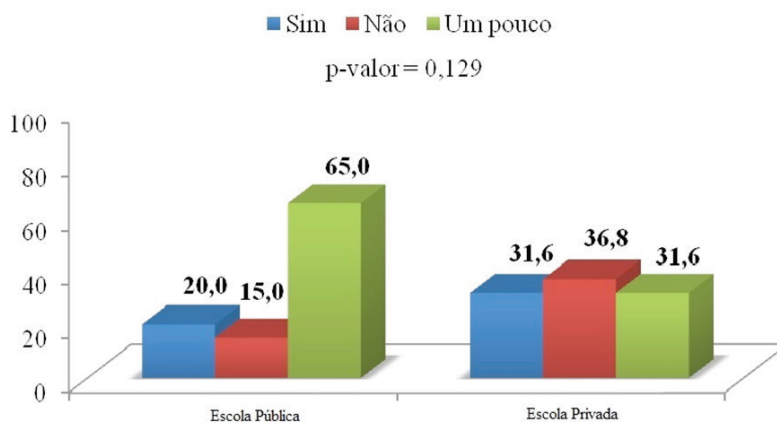
A diversidade cultural existente nas escolas constitui um grande desafio para a educação, pois, diferente de outras épocas, em que grande parte do tempo era dedicada à formação de indivíduos que usufruíam de um saber único, atendendo a necessidades profissionais, hoje, a escola precisa se voltar para a formação de um ser completo no âmbito profissional, cultural, social e político. Caso os estudantes pudessem intervir no processo de escolha dos conteúdos a serem abordados ao longo do ano letivo, será que fariam as escolhas conteudísticas que foram realizadas pela escola, professores e Secretarias de Educação?

Uma das questões abordadas no questionário para os estudantes perguntava se havia predileção por determinados conteúdos para serem abordados na escola, a maioria respondeu que sim.

Depois, eles foram perguntados a respeito da predileção, se era a partir do que consideravam mais interessantes, do mais importante para a vida ou, ainda, mais importante para o vestibular. A maioria dos estudantes colocou em primeiro lugar a questão de que era mais interessante para eles, depois para o que era importante para vida e, em último lugar, consideraram a relevância para o vestibular. Mesmo percebendo em um âmbito mais geral, além do ensino das Artes Visuais que a educação no EM ainda esteja bastante voltada para resultados de vestibulares, não é mais admissível que as escolas restrinjam seu ensino-aprendizagem dos conhecimentos e a sua formação priorizando este fim. Habilidades e

competências são termos bastante frequentes em discussões e programas pedagógicos, inclusive nos Parâmetros Curriculares para a educação e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Esses termos sugerem muito mais que somente a preparação de um estudante para um vestibular.

Gráfico 2 - Há alguma predileção por determinados conteúdos?



As escolas têm trabalhado na perspectiva da formação de um sujeito crítico, oferecendo essas possibilidades de saberes articulados? Respeitando a heterogeneidade das expectativas dos estudantes que finalizam o Ensino Básico ou direcionando resultados? De que forma a escola poderá conduzir a multiplicidade de interesses dos estudantes?

Analisando as provas do Enem, percebemos que há uma intenção de contemplar a diversidade nas questões das Artes Visuais. Isso acontece ainda de forma tímida, pois essa diversidade cultural esbarra na limitação que esta prova traz por ser nacional, o que compromete a exploração da diversidade cultural local e regional. Em relação aos conhecimentos artísticos, ou mesmo em relação aos artistas mencionados, ou, ainda, à contemporaneidade das Artes Visuais, observa-se que este exame tem feito uma tentativa de contemplar os diversos aspectos da Arte ocidental (que ainda é hegemônica nesta prova).

Como professoras que traziam questões do Enem para serem resolvidas em sala de aula, pudemos perceber que, na elaboração da prova, havia uma tentativa de seguir as indicações dos PCNs no que se refere à diversidade. É importante colocar os elaboradores da prova que ainda têm muito que fazer nesse sentido e ainda há muito a ser feito por nós professores em sala de aula a respeito da pluralidade das Artes Visuais. Vimos que as escolhas conteudísticas serão de muitos - professores, estudantes, comunidade – e, muitas

vezes, um tema não programado para aquele ano letivo se fará urgente na sala de aula. Quanto mais amplo o repertório nas aulas, mais amplas serão as escolhas que os estudantes farão como indivíduos na sociedade.

Referências

- APPLE, Michael. **Ideología y Currículo**. Madrid: Akal, 1986.
- CRUZ E MELO, Carlos Alessandro Galdino. “**História da Arte- Linguagem & Poética: Um Olhar Voltado ao Ensino Médio.**” Dissertação de Mestrado. Londrina, Paraná, 2009.
- FERRAZ, M. H., & FUSARI, M. F. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários para a prática docente**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- KURZAME, Camila Casemiro. “**Enem nas aulas de Arte: uma análise sobre a prática docente**”. Dissertação. Criciúma, Santa Catarina, dezembro de 2013.
- MASTOREGA, Simone. “**Ensino de Artes Visuais e o currículo no ensino médio: um estudo em Santa Maria.**” Dissertação de Mestrado. Santa Maria, Rio Grande do Sul, 29 de março de 2006.
- NUSSBAUM, M. **The new religious intolerance: overcoming the politics of fear in an anxious age**. Cambridge, MA, USA: Belknap Press of Harvard University Press, 2012.
- RICHTER, I. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- ROSÁRIO, Daniely Meireles. “Cruzamentos Estéticos: Produção de Imagem no Ensino da Escola Tenente Rêgo Barros”. In: **Anais da Anpap**, 20 de julho de 2013.
- SIQUEIRA, Charles Farias. “O exercício de ler imagens nas Provas do Enem.” **Anais do XX Congresso da Federação de Arte Educadores**, 26 de novembro de 2010.
- TAVARES, A **Arte que a todos seduz: diálogos entre o Ensino Médio e o Exame Nacional do Ensino Médio**. 207 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife –PE, 2014.

Meios Eletrônicos

ALARCÃO, I. Refletir faz a diferença, Isabel Alarcão fala sobre formação docente e a escola reflexiva [junho 2011]. Noêmia Lopes. Gestão Escolar, São Paulo, junho 2011. In: **Revista eletrônica**. Disponível em: <<http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/isabel-alarcao-fala-formacao-docenteescola-reflexiva-629883.shtml>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

BRASIL. **PCNEM Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio**. Disponível em:< http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.

O ensino da arte na educação não formal: o Movimento Pró-criança como um sistema da prática educativa

Luciene Pontes Xavier¹

Lívia Marques Carvalho²

O entendimento do campo conceitual e os múltiplos aspectos identificados na educação não formal foi um dos assuntos problematizados em uma pesquisa sobre o ensino da Arte em um programa de formação desenvolvido em uma Organização Não Governamental sediada em Recife-PE, o Movimento Pró-Criança. A instituição dedica-se ao atendimento de jovens em situação de vulnerabilidade social, por meio da educação complementar e qualificação profissional. A pesquisa foi motivada pelo interesse em investigar os processos de ensino-aprendizagem em Arte desenvolvidos nas práticas educativas que acontecem nesta instituição, portanto, fora do ambiente escolar.

Para isso procuramos conhecer o campo discursivo da educação não formal e suas singularidades. Compreendemos que a diferença estrutural entre as modalidades de educação impõe a necessidade de uma lógica distinta para o entendimento dos processos de ensino-aprendizagem em Arte. Reconhecemos que as instituições da educação não formal se configuram como sistemas sociais com particularidades, regulamentos e regras que determinam a prática social no seu contexto. Por ser um campo discursivo que envolve autores de diversas áreas, compreende uma diversidade de interesses e, possibilita olhares que ampliam os significados dos conceitos e das práticas educativas.

oooooooooooooooooooo

1 Mestre em Artes pelo Programa Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB (bolsista Capes). Graduada em Educação Artística, habilitação em Artes Plásticas pela UFPE. Docente do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda-PE.

2 Professora do Programa Associado de Pós Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB. Doutora em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Mestra em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Graduada em Educação Artística pela UFPB. Professora do Departamento de Artes Visuais da UFPB.

Este campo conceitual parte do princípio que a educação ocorre via três modalidades: a *educação formal*, a *educação não formal* e a *educação informal*. Em termos gerais, a *educação formal* é aquela que é desenvolvida nos sistemas formais de ensino como a escola; a *educação não formal* é o conjunto de meios e práticas educacionais que se desenvolvem em locais que não se configuram como espaços sistematicamente regulados segundo a legislação da educação formal; e a *educação informal* é a educação da vida que acontece no seio da família e no convívio com os amigos.

A educação não formal como campo conceitual

A tentativa da compreensão sobre os diferentes processos educativos que emergem em contextos educacionais, fora do ambiente escolar, se tornou presente, principalmente, no momento da crise mundial da educação no final dos anos de 1960. A educação passou a ser compreendida dentro de uma perspectiva ampla, não se restringindo mais aos processos de ensino e aprendizagem no interior das escolas. Todas as práticas educativas passaram a ocupar um lugar ao se pensar no processo educativo global do indivíduo.

Práticas educativas que hoje são conhecidas como educação não formal sempre existiram, antes mesmo do surgimento da educação escolar, porém, estas ações não eram reconhecidas como modalidade de educação até a metade do século XX, quando houve uma ampliação do conceito de educação. Esta ampliação favoreceu o surgimento de um novo campo conceitual que teve como problemática inicial a crise dos sistemas escolares, os quais se revelaram ineficientes para satisfazer os anseios da sociedade em um momento de transformação social.

A discussão sobre a *educação não formal* popularizou-se no campo educacional em 1967, com a *International Conference on World Crisis in Education*, que ocorreu em Williamsburg, Virginia, nos Estados Unidos. O termo tem origem com a publicação de P.H.Coombs (1968) do livro *The World educational crisis*, a partir deste documento, a área educacional amplia sua discussão e o campo conceitual da educação não formal começa a ser delineado. Nesta publicação a ênfase estava na necessidade do desenvolvimento de meios educacionais diferentes da escola convencional (TRILLA, 2008).

Segundo Trilla (*ibidem*), fatores sociais, econômicos e tecnológicos que emergiram a partir da segunda metade do século XX geraram novas necessidades educacionais e demarcaram a crise mundial da educação, ao mesmo tempo em que ajudaram a direcionar o olhar para outras propostas educacionais e assim estimularam o surgimento e reconhecimento de novas possibilidades pedagógicas não escolares. Dentre esses fatores destaca: o aumento da demanda de educação, transformações no mundo do trabalho, ampliação do tempo livre, mudanças na instituição familiar, a presença dos meios de comunicação em massa e novas tecnologias.

A crise mundial não dizia respeito somente ao campo educacional, diferentes setores da sociedade foram criticados pela incapacidade do Estado em atender às demandas sociais necessárias. Nesse contexto, emergiram discursos pedagógicos que, embora ideologicamente heterogêneos, tinham em comum o reconhecimento de que a escola não seria a única solução frente aos problemas da educação. Trilla aponta quatro discursos para resumir a situação da época³: “o discurso tecnocrático-reformista da crise da educação como o de P. H. Combs (1968) e Edgar Faure (1972) e posteriormente Jacques Delors (1990); as críticas radicais a instituição escolar; a formulação de novos conceitos na área⁴ e os novos paradigmas do meio educacional” como os paradigmas progressistas da educação (TRILLA, 2008, p.19-21).

Para os primeiros, os meios educacionais que não eram promovidos pelas escolas, ou seja, atividades que se organizam intencionalmente com o propósito expresso de alcançar determinados objetivos educacionais e de aprendizagem, receberam por Coombs (1968), indistintamente, a denominação de educação não formal e informal. Contudo o autor, junto com seus colaboradores, revisou as denominações e propôs a distinção a partir de três modalidades de educação: *a formal, não formal e informal*. Em 1974, Coombs e Ahmed, com a obra *Attacking Rural Poverty: How Non-Formal Education Can Help* definiram esses termos da seguinte maneira:

A educação formal compreenderia “o sistema educacional” altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola primária até o último da universidade. *A educação não formal* toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis e *a educação informal*, um processo, que dura a vida inteira, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio de experiências diárias e de sua relação com o meio (COOMBS, 1975, p.25 *apud* TRILLA, 2008, p.32-33).

Gohn (2010), afirma que o termo educação não formal ganhou o status de área educacional na década de 1970 com a mudança de paradigmas na concepção de educação, porém, diz que até os anos de 1980 a educação não formal era vista como uma extensão da educação formal desenvolvida em espaços exteriores às escolas, sem relevância no contexto brasileiro.

oooooooooooooooooooo

3 Trilla chama a atenção para a década de 1970, período em que foram iniciados estudos acadêmicos no campo como: os estudos realizados por Cole S. Brembeck, Van Rensberg (1972), Coombs; Prosser e Ahmed (1973, 1974 e 1975), *Attacking Rural Poverty: How Non-Formal Education Can Help*, (Coombs e Ahmed, 1974) e a coleção *Education for Rural Development: Case Studies for Planners* de 1975. os estudos sobre os programas latino-americanos de La Belle (1976), Bock e Papagiannes (1976) e Simkins (1987).

4 Educação permanente, educação de adultos, sociedade educativa, sociedade de aprendizagem de T.Husen.

Trilla, nos anos 1980, estabeleceu a distinção entre as modalidades de ensino informal e não formal a partir da intencionalidade. A tese defendida por ele, na época, era que na educação informal o processo de ensino-aprendizagem acontece “sem a intenção” e, na educação não formal existe a intencionalidade, tem forma e desenvolve metodologias, mas não é regulada pela legislação nacional.

Nesse sentido, “a *educação formal* seria aquela que tem uma forma determinada por uma legislação nacional, tem critérios específicos para acontecer e segue o que é estipulado pelo Estado – a educação escolar, hoje compreendida pela educação infantil, ensino fundamental, médio e universitário. A educação *não formal* seria toda aquela que é mediada pela relação de ensino-aprendizagem, tem forma, assume e desenvolve metodologias com procedimentos e ações diferenciadas das adotadas nos sistemas formais, e estruturalmente, não tem uma legislação nacional que a regula e incide sobre ela. A *educação informal* se caracteriza pela aprendizagem em que não há planejamento, que ocorre de maneira não intencional mas está compreendida nas relações sociais como o que ocorre na família, no trabalho” (TRILLA, 1985, p.22).

Nos anos de 1990 Trilla apresenta a educação não formal de maneira mais complexa e independente em relação a educação formal:

(...) conjunto de meios e instituições que geram efeitos educacionais a partir de processos intencionais, metódicos e diferenciados, que contam com objetivos pedagógicos prévia e explicitamente definidos, desenvolvidos por agentes cujo papel educacional está institucional ou socialmente reconhecido, e que não faz parte do sistema educacional graduado ou que, fazendo parte deste, não constitui formas estrita e convencionalmente escolares (TRILLA, 1996, p.30).

Esta definição nos parece adequada para o entendimento das práticas educativas que acontecem no campo da educação não formal. O fato do campo conceitual da educação não formal ter surgido em um momento de crise e o termo educação ser confundido com educação escolar durante muito tempo, colaborou para que a educação não formal fosse inicialmente conceituada e definida para determinar uma educação alternativa ou em oposição ao que estava compreendido na educação formal. Atualmente a educação não formal ganha contornos mais definidos como modalidade de ensino que não existe para se opor a educação formal, se estrutura como uma modalidade distinta que tem suas particularidades, avanços, limites e desafios.

Segundo Carvalho (2014) a discussão sobre o campo conceitual da educação não formal no âmbito nacional é recente, somente há pouco tempo o Brasil começou a se debruçar sobre a problematização da educação não formal, diferente de outros países que já se preocupavam em entender e consequentemente tentar conceituar a educação não formal desde a segunda metade do século XX.

Somente a partir dos anos 1990 a educação não formal ganha destaque no Brasil, na mesma época em que as instituições sociais começam a ter mais visibilidade no contexto nacional. Em 1996, a legislação oficial da educação formal brasileira, reconhece que a educação está presente também fora das instituições formais de ensino. Este reconhecimento aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, a Lei de nº 9394/96 valoriza a experiência extraescolar, a preparação para o trabalho e as práticas sociais.

O texto da lei reconhece que a educação se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Embora as diversas práticas educativas estejam contempladas na LDBEN de 1996 pouco tem sido discutido em relação ao ensino da Arte nos espaços de educação não formal no Brasil, principalmente em instituições sociais como as Organizações Não Governamentais (ONGs), que fazem parte das Organizações Terceiro Setor⁵.

No Brasil, o *terceiro setor*, passou a ter visibilidade na sociedade em meados da década de 1990. A articulação política da época era pautada no discurso neoliberal, estimulando a sociedade civil a encontrar alternativas para diminuir as desigualdades sociais presentes. O contexto nacional, na última década do século XX, teve como pontos chaves a redemocratização da nação que tinha como pano de fundo uma forte crise econômica. Surgiram, no período, inúmeras instituições, associações, organizações e grupos preocupados em propor alternativas de inserção aos direitos individuais e coletivos na realidade brasileira.

Muitas destas ONGs, foram estabelecidas com a missão de proteger as classes menos favorecidas e em situação de risco a caminho da marginalidade, em especial, menores em situação de vulnerabilidade social. Objetivam tirar crianças e jovens das ruas, oferecendo atividades educativas voltadas a valorização da Arte e da Cultura, para inserção no mundo do trabalho, reinserção no ambiente familiar, promoção da cidadania e inclusão social e cultural. Estas instituições, têm liberdade de construir estratégias educativas diferenciadas da escola e têm avançado no desenvolvimento e na utilização de metodologias eficientes de atuação ao lado de grupos com interesses e demandas específicas.

Em algumas ONGs o ensino da Arte chega a ser o eixo estruturador do trabalho

oooooooooooooooooooo

5 A expressão terceiro setor surgiu nos anos de 1970 nos Estados Unidos, com objetivo de ser possível identificar o setor da sociedade ao qual pertenciam um conjunto de organizações da sociedade civil, sem fins lucrativos, voltadas para execução de serviços públicos. A partir da década de 1980 o termo passa a ser utilizado para designar as organizações que não são gerenciadas pelo estado (Governo), primeiro setor e nem pertencem ao Mercado (Empresa). Segundo Fisher (2002), terceiro setor é a denominação adotada pelo conjunto de organizações privadas, sem fins lucrativos, cuja atuação é dirigida a finalidades coletivas ou públicas. Sua presença no cenário brasileiro é ampla e diversificada, constituída por ONGs, fundações de direito privado, entidades religiosas, associações culturais e educacionais, as quais desempenham papéis que não diferem significativamente do padrão conhecido de atuação de organizações análogas em países desenvolvidos.

educativo e os conteúdos são adaptados com flexibilidade às necessidades específicas dos grupos atendidos. No caso das instituições que atendem a crianças e jovens em situação de risco e vulnerabilidade social, as experiências com a Arte têm possibilitado mudanças sociais significativas. Em alguns programas desenvolvidos nas instituições as atividades artísticas são oferecidas como possibilidades de geração de renda e inserção no mundo do trabalho.

Gohn (2009) afirma que entre os resultados esperados no trabalho educativo nas instituições sociais estão: consciência e organização de como agir em grupos coletivos; a construção e reconstrução de concepção de mundo e sobre o mundo; a formação do indivíduo para ler e interpretar o mundo que os cerca, para a vida e suas adversidades; nos programas com crianças ou jovens adolescentes a educação não formal procura resgatar o sentimento de valorização e autovalorização do sujeito.

Carvalho (2008), na sua pesquisa sobre o ensino da Arte em ONGs, aponta o impacto positivo provocado pelas atividades artísticas que são oferecidas pelas ONGs para as crianças, adolescentes e jovens. Entre os benefícios mencionados na sua pesquisa estão: o desenvolvimento da capacidade cognitiva assim como o de habilidades e competências em determinadas modalidades artísticas; a elevação da autoestima e o fortalecimento de atitudes positivas.

Para Carvalho (*ibidem*) é necessário uma atenção ao analisar as práticas desenvolvidas em sistemas da educação não formal:

[...] é necessário observar que, para que educação artística possa contribuir efetivamente no processo educativo, é essencial conhecer seus pressupostos, mas é igualmente indispensável que se compreendam os princípios e propósitos da situação educativa onde ela será aplicada. A transposição automática de abordagens pedagógicas de uma situação educacional para outra, como, por exemplo, do ensino formal para o não formal, sem levar em conta as peculiaridades de cada contexto, corre o risco de se transformar em algo inócuo ou desprovido de sentido. Esse aspecto é particularmente importante para os projetos político-pedagógicos das ONGs que empregam arte como um meio capaz de transformar os indivíduos e a sociedade (CARVALHO, 2008, p. 12).

Barbosa (2009), afirma que experiências proporcionadas pelas ONGs têm servido de exemplo para as escolas formais como uma nova maneira de entender o ensino da Arte. Entretanto, o ensino da Arte nas ONGs tem sido pouco analisado e investigado apesar da presença constante da arte-educação nas Organizações do Terceiro Setor, necessitando de estudos sistemáticos sobre o contexto, as práticas e os métodos utilizados. Existe pouco material disponível sobre a educação não formal em comparação à extensa produção acadêmica voltada as questões relacionadas a educação formal e, principalmente, sobre o ensino da Arte desenvolvido em organizações sociais.

Para Carvalho (2014), como as políticas públicas brasileiras não previam nenhuma regulamentação para a educação não formal essa modalidade era pouco valorizada no meio acadêmico e a escola recebia a total atenção como objeto de estudo para reflexão e pesquisas em educação.

A pouca produção acadêmica neste campo conceitual ajuda a promover o distanciamento entre as duas modalidades de educação e contribui para que a educação não formal ocorra de maneira independente e afastada do sistema formal. Entendemos que este afastamento tem pontos positivos e negativos. O que pode trazer liberdade e inovação compromete as perspectivas de parcerias profícuas.

Afirmamos, portanto, que é necessário entender os códigos presentes no contexto não formal, que não pode ser devidamente compreendido a partir dos pressupostos estabelecidos na discussão sobre o ensino da Arte na educação formal, precisam ser decodificados e relacionadas as particularidades do contexto educativo.

Aspectos da educação não formal

Embora as modalidades *educação formal* e *não formal* possuam características comuns como a intencionalidade pedagógica, existem diferenças estruturais entre as duas. Compreender as distinções entre os dois sistemas possibilita reconhecer a atuação específica de cada um, a fim de ser possível delinear as suas lógicas. Dessa maneira, o entendimento da prática educativa em Arte deve se desvincular do olhar da educação formal, que em nossa visão, o contamina.

Diante da complexidade do campo da educação não formal, foi necessário fazer algumas escolhas a respeito dos aspectos a serem observados como as semelhanças e diferenças do contexto entre as modalidades de educação e suas relações com o ensino da Arte, tarefa particularmente difícil, devido à natureza da educação não formal, com sua diversidade de atuação e objetivos.

Trilla (2008) afirma que há uma linha tênue que separa as modalidades de *educação formal* e *não formal* da *educação informal*. O que separaria com mais precisão seria o critério de especificidade da função ou do processo educacional. Além disso, defende que a educação formal e não formal “deveriam ser subclasses de um mesmo tipo de educação” se levarmos em conta apenas dois critérios de diferenciação: “a intencionalidade e o caráter metódico ou sistemático do processo”. Para o autor a fronteira entre a educação formal e a não formal estaria firmada em outros critérios: *o critério metodológico e o critério estrutural*, visto que, em ambas as modalidades de educação a intencionalidade de educar está presente.

Aplicando-se tal critério, a distinção entre o formal e o não-formal é bastante clara: é uma distinção, por assim dizer, administrativa, legal. O

formal é aquilo que assim é definido, em cada país e em cada momento, pelas leis e outras disposições administrativas; o não-formal, por outro lado, é aquilo que permanece à margem do organograma do sistema educacional graduado e hierarquizado. Os conceitos de educação formal e não-formal apresentam, portanto, uma clara relatividade histórica e política: o que antes era não-formal pode mais tarde passar a ser formal, do mesmo modo que algo pode ser formal em um país e não-formal em outro (TRILLA, 2008, p.40).

No *critério metodológico* a educação não formal se distanciaria das formas canônicas e convencionais da escola; em relação ao *critério estrutural*, a educação não formal se distanciaria da formal por não pertencer ao sistema educativo regrado. Partindo-se do princípio que na educação não formal é possível adotar qualquer metodologia educacional, até mesmo as que são mais utilizadas na educação escolar, o critério estrutural seria o que melhor responde à diversidade de propostas presentes na educação não formal. Nesse sentido, elencamos como um dos aspectos a ser observado o critério estrutural da educação não formal para identificar o sistema social no qual ocorre a prática educativa, observar o contexto institucional como um sistema.

Brennan (1997), por sua vez, apresenta o conceito da educação não formal alinhado a três aspectos: *o sistema, o ambiente, e o processo*. Em relação ao primeiro aspecto, o sistema, demonstra a necessidade do entendimento das diferenças entre o sistema formal e o não formal. O segundo aspecto, aponta a relação entre os dois sistemas e o reconhecimento de que o aprendizado ocorre em um ambiente de diversidade de instituições e programas no sistema da educação não formal. O terceiro aspecto, o processo, diz respeito às estratégias de ensino e aprendizagem da educação não formal que tem a característica de serem direcionadas aos sujeitos e aos objetivos dos programas desenvolvidos neste sistema. É a partir do estudo sobre as relações entre os dois sistemas que o autor estabelece que a educação não formal pode ser entendida a partir de subtipos da modalidade do sistema formal de acordo com a relação estabelecida com a educação não formal.

O primeiro subtipo pode ser entendido como um *complemento* ao sistema formal para o fornecimento e/ou provimento educacional designado a objetivos para os quais a educação formal não tem sido capaz de atender em seus propósitos educacionais; o segundo subtipo pode ser entendido como uma *alternativa* ao procurar reconhecer o campo da educação e aprendizado *tradicional* ou *nativo* que se refere às estruturas e práticas que continuam existindo de alguma forma após a colonização de uma determinada comunidade; e o terceiro subtipo pode ser encarado como um *suplemento* à educação formal para representar respostas educacionais que estão relacionadas aos estágios de desenvolvimento de uma nação, este subtipo é requerido como uma rápida reação às necessidades educacionais, sociais e econômicas em locais em desenvolvimento emergente (BRENNAN, 1997, p. 191).

O argumento é importante para o campo conceitual, entretanto, de acordo com Brennan (*ibidem*), a educação não formal se relaciona com a formal em uma relação de dependência e não de parceria: como na relação de suplência quando um conteúdo que deve ser abordado pela educação formal é assumido pela não formal por aquela não conseguir atingir; ou na relação de alternância, quando a educação não formal atende a um conteúdo específico que a educação formal não contempla, mas que é necessário para um determinado grupo. Nos dois casos, parece que a educação não formal existe para atender as necessidades educacionais, culturais e sociais de um grupo que a educação formal (primeira opção) não pode, não deseja ou não entende que tem o papel de atender. Não encontramos uma relação de independência nestes casos, o que não corresponde a realidade vivenciada na pesquisa. Somente a partir da relação de complementariedade de conteúdo, relação de partilha com delimitações de atuação, é que encontramos a sinalização de uma relação de parceria. Para Brennan (*ibidem*) esta relação estaria presente no atendimento de grupos que não estejam na educação formal regular.

Entendemos, entretanto, que é possível uma relação de complementariedade da educação não formal com a formal para indivíduos que estejam frequentando os dois sistemas de ensino, isto pode ser observado no campo do ensino da Arte. Destacamos a educação não formal desenvolvida nos setores educativos dos museus onde a prática educativa está relacionada ao atendimento de grupos de escolas e universidades, para nós esta atuação se configura como uma relação de complementariedade, ou ainda, poderíamos destacar a relação entre duas instituições da educação não formal como as ONGs e os museus.

Em relação às metodologias empregadas na educação não formal, Gohn (2006) apontou ausências significativas como: a formação específica de educadores; a definição de funções e objetivos desta categoria de educação; a sistematização das metodologias utilizadas no trabalho cotidiano; a construção de instrumentos metodológicos de avaliação, análise e acompanhamento do trabalho realizado; a construção de metodologias que possibilitem o acompanhamento do trabalho de egressos que participaram dos programas desenvolvidos; a criação de indicadores para estudo do contexto e outros. Mesmo apontando lacunas, metodológicas Gohn (2010) contextualiza a educação não formal seguinte maneira:

As metodologias operadas no processo de aprendizagem parte da cultura dos indivíduos e dos grupos. O método nasce a partir de problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados a priori. São construídos no processo. O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas. Penetra-se portanto no campo do simbólico, das orientações e representações que conferem sentido e significado às ações humanas (GOHN, 2010, p.31-32).

Por ser um campo conceitual relativamente novo, com uma variedade de possibilidades de práticas que não atendem a lógica da educação formal, acreditamos que as análises, por vezes, são baseadas em parâmetros da educação formal e por isso a educação não formal pode aparecer como uma prática desprovida de metodologias e sistematizações, é necessário mover o olhar para outras direções.

Nesse viés, Carvalho (2008), afirma que as ONGs necessitam de uma estrutura organizacional competente e, que para conseguir a aprovação e renovação dos seus projetos tem que cumprir uma série de exigências: os dados precisam estar atualizados, organizados e sistematizados. Precisam planejar suas atividades e produzir relatórios, efetuar avaliações e planejar suas ações a médio e longo prazo. Assim, nas pesquisas sobre o ensino da Arte não podemos simplesmente transpor a discussão voltada para a educação formal para criar os parâmetros sobre o ensino da Arte na educação não formal, é necessário conhecer e o contexto no qual é desenvolvido.

Ao analisar comparativamente as duas modalidades de educação, Gohn (2006), aponta a estrutura de organização das turmas como um dos primeiros atributos de diferenciação: as turmas geralmente não são formadas por séries/idade/conteúdos como no sistema formal de ensino, atua sobre os aspectos mais subjetivos como o interesse e a necessidade fundamentam-se em critérios de solidariedade. E elenca como outro importante atributo de diferenciação o espaço físico onde normalmente as atividades são desenvolvidas: locais onde há processos interativos intencionais que se localizam em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos.

Segundo Carvalho (2008), as práticas educativas nas ONGs, acontecem, em ambiente físico apropriado para o ensino e aprendizagem em Arte e, aponta o formato das atividades educativas um grande diferenciador entre a educação não formal e a educação formal. Afonso (2001), defende que o espaço interfere diretamente nos projetos educativos, a partir do momento em que se percebe o espaço como capaz de propiciar que os sujeitos interajam, vivenciem diversas experiências sociais e afetivas, o mesmo deve ser capaz de atender as necessidades das diversas atividades que são oferecidas na instituição. Portanto, ao considerarmos o público-alvo, o espaço físico e o formato das atividades como elementos determinantes, a educação não formal apresenta uma variedade de atuação do arte-educador.

Assim, para analisar uma atividade artística na educação não formal devemos levar em consideração a formação das turmas, os objetivos das atividades, o conteúdo de interesse elencado pela proposta institucional e o público alvo, o contexto da prática. Diante de tudo que foi exposto até o momento, reafirmamos a necessidade da definição do contexto aonde ocorre a prática educativa.

Brembeck, em 1972, estabelece elementos comuns que caracterizam as duas modalidades educação confrontando as diferenças entre a formal e a não formal como apresentado na tabela abaixo.

Tabela 1 - Diferenciação entre a Educação Formal e a Não Formal

Elementos	Educação formal	Educação não formal
Estrutura	Os programas da escola são estruturados em um sistema coordenado e sequencial.	Os programas têm muito menos centralização e estrutura comum e podem ser tanto como um subsetor quanto como um sistema.
Conteúdo	É acadêmico, teórico e verbal.	Centrado em tarefas ou habilidades, com objetivos que se relacionam à aplicação prática em situação diária.
Tempo	A educação é orientada para o tempo futuro.	A educação é de curto prazo e orientada para o tempo presente.
Gratificação	Os retornos são de longo alcance.	Os retornos são tangíveis e imediatos ou a curto prazo;
Local	Tem visibilidade e encontra-se fixada em diferentes locais.	Tem baixa visibilidade e pode ocorrer em quase todos os lugares.
Método	Conhecimentos padronizados e centrados no papel do professor e na sala de aula.	Tem mais conteúdo específicos que se dirigem à aplicação prática;
Participantes	Os professores são formalmente certificados. Os estudantes da escola normalmente são definidos por idade e são razoavelmente previsíveis.	Os educadores têm variedade de qualificação e não são necessariamente certificados formalmente. Os estudantes podem ser de todos os grupos etários.
Aprovação social	Os estudantes que rejeitam o aprendizado ou “falham” nas escolas formais.	Os participantes podem rejeitar determinada matéria.
Função	As experiências são designadas para as supostas necessidades que as pessoas têm.	acontece como resposta às necessidades que as pessoas dizem ter.

Fonte: Adaptada de BREMBECK, Cole S. *Program of studies in non-formal education* 1972.

De acordo com Gohn (2006), uma das ausências do campo da educação não formal diz respeito a criação de indicadores para o estudo do contexto. Diante da necessidade de identificar os indicadores do contexto de uma ONG, tentamos inicialmente utilizar os elementos indicados por Brembeck (1972). Ao nosso ver, os elementos elencados pelo autor ajudam a identificar características do sistema não formal enquanto ação, contudo, para a compreensão de um sistema institucionalizado como uma ONG, é necessário elencar outros indicadores do contexto conforme apresentados na tabela 2.

Os indicadores determinam o sistema da educação não formal no qual estaria sendo analisada a prática educativa como as instituições culturais ou sociais, os programas desenvolvidos por estas instituições, projetos independentes, ações educativas ou uma atividade artística pontual com a intenção de formação. Utilizamos os elementos da tabela 2 para identificar os indicadores do contexto do Movimento Pró-Criança e encontramos os dados apresentados na tabela 3.

Tabela 2 – Caracterização da Educação Não Formal

Elementos	Sistema da educação não formal - Instituição
Local	Local ou locais aonde são desenvolvidas as ações. Infraestrutura disponibilizada para a execução dos programas e projetos.
Missão	Toda organização tem uma missão definida e é esta missão que direciona as propostas educativas.
Valores institucionais	Servem de norteadores para as atividades desenvolvidas.
Área de atuação	Determinam os interesses e limites de atuação da instituição.
Estrutura	A estrutura organizacional determina a gestão das ações, os programas podem ser descritos tanto como um subsetor quanto como um subsistema que têm uma estrutura própria de funcionamento.
Parceiros	Parcerias que dão o suporte financeiro, estratégias de sustentabilidade, parcerias institucionais, mantenedores, etc.
Educadores	Normalmente o perfil dos educadores é multidisciplinar, mas é necessário considerar a formação específica do arte-educador.
Educandos	Perfil do público-alvo: faixa etária, situação sócio econômica e interesse.
Programas desenvolvidos	No caso de instituições podem existir mais de um programa ou projeto sendo desenvolvido ao mesmo tempo
Objetivos	Objetivos determinados pelas instituições, programas, projetos .
Metas	Quantitativas e qualitativas que dependem do desenho dos projetos.
Período	O tempo necessário para atingir os objetivos e as metas.
Método	Diretrizes para o desenvolvimento das ações.

Fonte: construída com base nos dados da Tabela 1 (XAVIER, 2015).

Os indicadores apresentados na tabela 2 precisam ser utilizados em outras instituições para comprovar sua eficiência na caracterização do sistema, no caso em questão foi determinante para sistematizar os dados e estabelecer o contexto da ONG como o sistema em estudo.

Tabela 3 - Elementos de caracterização do sistema em estudo.

Elementos	Sistema da educação não formal - MOVIMENTO PRÓ CRIANÇA
Local /instituição	Movimento Pró-Criança, considerado como um sistema da educação não formal, com regras próprias e estrutura organizada. Funciona com três unidades de atendimento ao público-alvo: Unidade Coelho, Unidade Recife Antigo, Unidade Piedade.
Missão institucional	Promover o direito à cidadania de crianças, adolescentes e jovens, em situação de risco ou abandono, na jurisdição dos municípios que compõem a Arquidiocese de Olinda e Recife, ou a quem esta delegar, através da educação complementar e da oferta de oportunidade de inclusão social (MPC, 2011).
Valores institucionais-Diretrizes educacionais	Formação integral, cidadania, compromisso com a diversidade, inovação, compromisso com o coletivo, profissionalismo e competência, credibilidade, sustentabilidade, cooperação, ética, solidariedade e justiça social (OLIVEIRA, 2012).
Áreas chaves de atuação	Apoio a gestão; Apoio psicossocial; Apoio a educação infantil; Apoio a qualificação profissional; Apoio a formação artístico-cultural; Apoio a formação esportiva.
Estrutura organizacional	Organizada e hierárquica composta de Diretores, Gestores, Coordenadores, Educadores e Apoio Administrativo.
Parceiros	Comunidade local, contribuintes individuais, doadores privados nacionais e internacionais, parceiros institucionais do setor público.
Educadores	O perfil da equipe é de caráter multidisciplinar composto por: Gestores das Unidades, Coordenadores pedagógicos, educadores em diversas áreas, Assistentes Sociais e Psicólogas, Pedagogos e Evangelizadores.
Educandos / Público-alvo	Crianças, adolescentes e jovens em situação de baixa renda e vulnerabilidade social.
Programas desenvolvidos	Programa de Formação do Jovem Artesão (PFJA).- Unidade Piedade
Objetivos, metas, período e método da ação em foco.	Dados dos projetos realizados encontrados no capítulo III deste documento.

Fonte: XAVIER (2015).

O ensino e a aprendizagem em Arte no Movimento Pró-Criança

Durante a pesquisa partimos do princípio de que as relações de aprendizagem não se limitam ao momento da atividade pedagógica em si, mas estão circunscritas por um sistema social que possui aspectos mais amplos. O MPC tem três unidades de atendimento, devido as diferenças entre as unidades: estrutura física, estrutura organizacional, parceiros financeiros e localização, concluímos que cada uma dessas unidades atua como um subsistema da prática social que possuem particularidades que se configuram como fatores de influência para a prática educativa. O recorte da pesquisa se concentrou em um dos

programas desenvolvidos na Unidade Piedade, o Programa de Formação do Jove Artesão (PFJA).

A pesquisa documental apontou que a missão do Movimento Pró-Criança (MPC) se configura como a diretriz para conduzir as atividades-fim da instituição (OLIVEIRA, 2012). A missão do MPC determina a oferta de educação complementar para os beneficiários e as atividades-fim são as atividades educativas complementares oferecidas aos educandos no contra turno escolar. Estas atividades são conduzidas com base nos valores institucionais que neste estudo se concretizaram como as diretrizes educacionais da instituição.

Na compreensão dos valores institucionais como diretrizes educacionais do MPC, podemos afirmar que a instituição oferece uma educação que objetiva o desenvolvimento integral do ser humano. A observação de campo apontou que a educação no PFJA da Unidade Piedade é desenvolvida de maneira não fragmentária, transdisciplinar e pautada nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser.

Muitas instituições de educação não formal, como as ONGs, adotam práticas que tenham como pressuposto a transformação social, alinhando-se às abordagens progressistas da educação. Marilda Behrens (2009) afirma que a transformação social é uma característica da abordagem progressista e esta tem como precursor no Brasil o educador Paulo Freire.

A abordagem progressista instiga o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa, que contempla trabalhos coletivos, parcerias e participação crítica e reflexiva dos alunos e professores. [...] O desenvolvimento intelectual se apresenta por meio de compartilhamento de idéias, informações, responsabilidades, decisões e cooperações entre os indivíduos (BEHRENS, 2009, p.56).

Observamos que a abordagem educativa adotada no Movimento Pró-Criança é a progressista que pôde ser identificada através da postura dos educadores como mediadores do diálogo entre os educandos, a instituição, a Arte e o cotidiano. Como também, na resolução de conflitos que são necessários para estabelecer uma relação de parceria entre os pares. Este diálogo também é visto no processo contínuo de avaliação praticado no PFJA da Unidade Piedade. Behrens (2009, p.78) afirma que “a avaliação na abordagem progressista é contínua, processual e transformadora. Perdendo o caráter punitivo, empreende processos de participação individual e coletiva. Contempla momentos de autoavaliação e de avaliação grupal”.

Em relação aos aspectos relevantes sobre o contexto do ensino da Arte desenvolvido nas ONGs identificados por Carvalho (2008), quatro foram reconhecidos na Unidade Piedade do MPC: a oferta de atividades em várias linguagens da Arte; espaço físico

apropriado para a realização de atividades práticas e o formato diferenciado das atividades artísticas em relação ao que geralmente são oferecidas na escola, tanto no que diz respeito a carga horária disponibilizada quanto em relação a configuração das turmas. Consideramos que estes aspectos determinam as possibilidades para o atendimento dos objetivos e metas institucionais.

Concluímos que os aspectos identificados, além de diferenciadores entre a educação formal e a educação não formal, são também fatores de influência para o ensino da Arte no MPC mais especificamente na Unidade Piedade. Esta unidade, através do seu setor profissionalizante, construiu uma proposta de ensino da Arte baseado nas diretrizes educacionais do MPC mas que possui sua própria diretriz metodológica, onde afirma que sujeito é formado através dos conteúdos e objetivos dos três eixos formativos do programa: o Eixo Arte, que entende a Arte como expressão e conhecimento; o Eixo Produto no qual a Arte é entendida como técnica e possibilidade de renda e o Eixo Indivíduo que trabalha o sujeito como produtor e consumidor da Arte e da Cultura.

Identificamos que a proposta do PFJA na Unidade Piedade sinaliza uma aproximação com o pensamento contemporâneo da arte-educação quando este aponta que distintas abordagens que aparecem na história do ensino da Arte no Brasil podem e devem conviver de maneira complementar. Assim, os conceitos da Arte como expressão, como técnica e como conhecimento reconhecidos na pesquisa demonstra que o ensino da Arte no MPC está em sintonia com a discussão da atualidade. A liberdade de proposição é uma das características da educação não formal e é estimulada principalmente nas atividades artísticas. A aprendizagem é considerada de forma contínua e ampla e busca a transformação dos indivíduos que desde o ingresso no programa são estimulados a fazer escolhas que determinarão a sua formação. A proposta educativa do programa desenvolvido pelo MPC visa a formação em Arte mas extrapola o conteúdo da linguagem artística e dos processos e técnicas desenvolvidos durante a formação dos educandos. O ensino da Arte não está limitado as atividades e conteúdo específicos em Arte e este ensino tem a participação de todos, mesmo aqueles que não são arte-educadores exercem o poder de influência.

Nas abordagens progressistas de ensino, o educador assume o papel de mediador da aprendizagem. Ele é também um investigador num ambiente de investigação coletiva. Outro aspecto a ser considerado é a formação do educador que atua na educação não formal, lacuna apontada por Gohn (2006), etema em discussão nas pesquisas sobre o ensino da Arte. Carvalho (2008), defende que mais do que um título acadêmico os educadores precisam ter posicionamentos políticos, éticos e estéticos alinhados aos programas desenvolvidos nas ONGs. Afirma que é necessário que esses educadores possuam habilidades técnicas, mas, além disso, que estejam ligados às práticas de autonomia, capacidade de liderança, trabalho em equipe, empatia com o público-alvo, flexibilidade e atitude reflexiva para analisar criticamente o processo educativo.

Para Carvalho “A qualidade do ensino da Arte não está, necessariamente, relacionada à titulação. Ao lado de habilidades técnicas profissionais, o saber, as aptidões e as características pessoais são muito importantes para realização de um trabalho competente” (CARVALHO, *ibidem*, p.137). Este argumento não quer dizer que a formação acadêmica seja dispensável, assim como não quer dizer que a formação dos profissionais que atuam nos espaços de educação não formal seja desprovida de um pensamento reflexivo acerca das escolhas metodológicas da sua prática mesmo que não tenham formação acadêmica específica na área. Para Freitas (2011) uma das lacunas da educação não formal é a falta da formação específica de seus educadores. A autora defende que mesmo que os educadores possuam experiências práticas é necessário a aquisição de conhecimentos teóricos para que sejam capazes de sistematizar as metodologias utilizadas nas ações do cotidiano assim como as avaliações das ações realizadas.

A pesquisa apontou que a formação específica dos educadores é estimulada pela instituição e desejada pelos educadores. Entretanto, esta formação específica não é necessariamente a busca por uma titulação mas de uma formação teórica que ajude a refletir sobre o ensino da Arte. A lacuna encontrada na formação dos educadores impede que as metodologias utilizadas no cotidiano da prática educativa sejam avaliadas com mais precisão e sistematizadas de maneira eficiente.

Entendemos que Carvalho (2008) e Freitas (2011) comungam pontos a respeito da formação do arte-educador na educação não formal e estes pontos são pertinentes e constatados nas pesquisas. Ressaltamos que mais do que a formação acadêmica ou a formação específica é importante que o educador tenha consciência que ao definir a sua prática pedagógica leve em consideração o sujeito individual e o sujeito coletivo da sua sala de aula. Este entendimento sobre educação é o que mais nos interessa, por ser o discurso que se detém sobre a ação pedagógica e o meio educacional. A ideia de que toda a ação educativa se realiza em um meio, que o meio potencializa a ação.

Na educação não formal os objetivos da aprendizagem em Arte estão direcionados às necessidades dos educandos, sem a necessidade de um currículo pré-definido, sem tempo específico para acontecer. A flexibilidade é uma das características da educação não formal, entretanto, o fato de não existir um currículo pré-definido deixa a instituição vulnerável aos planejamentos dos educadores. A constatação dessa vulnerabilidade não significa a defesa do currículo pré-definido na educação não formal, mas é fruto da reflexão sobre a *sistematização das metodologias utilizadas no trabalho do cotidiano na educação não formal*, apontada por Gohn (2006) como uma lacuna nas instituições da educação não formal. Mesmo que os dados apontem para uma qualidade diferenciada na proposta do ensino da Arte da Unidade Piedade do MPC, é presente a não sistematização das metodologias. Entretanto, compartilhamos com Gohn a ideia de que o grande educador no campo do ensino não formal é o *outro*, aquele com quem interagimos ou nos integramos, portanto:

Qualquer que seja o caminho metodológico construído ou reconstruído, é de suma importância atentar para o papel dos agentes mediadores no processo: os educadores, os mediadores, assessores, facilitadores, monitores, referências, apoios ou qualquer outra denominação que se dê para os indivíduos que trabalham com grupos organizados ou não. Eles são fundamentais na marcação de referenciais no ato de aprendizagem, eles carregam visões de mundo, projetos societários, ideologias, propostas, conhecimentos acumulados etc. Eles se confrontarão com os outros participantes do processo educativo, estabelecerão diálogos, conflitos, ações solidárias, etc (GOHN, 2005, p.31).

Em pensar modelos de estratégias em educação está nítido que a educação formal e a não formal precisam estabelecer novos paradigmas para estruturar o comprometimento com as mudanças sociais no séc. XXI. As instituições de ensino ainda estão em processo de adaptação as necessidades do público contemporâneo, tanto em relação aos educadores quanto aos educandos. É na troca de experiências que os sujeitos do processo constroem a aprendizagem e produzem o conhecimento. Lembramos que a educação tem como prioridade provocar mudanças nos estudantes, que por sua vez modificam o sistema de atividade no qual pertencem (salas de aula, comunidades, escolas, comunidades) e que são estas trocas que impulsionam as tentativas de adequação e melhoria do sistema.

Propomos que depois de entender a estrutura do sistema da educação não formal aonde acontece a prática do ensino da Arte é necessário compreender como a proposta educativa se relaciona com esse sistema. Somente a partir daí é possível estabelecer o processo de ensino-aprendizagem que ocorre e se estrutura nas diretrizes metodológicas do sistema em estudo. Assim, para analisar o ensino da Arte que ocorre em um determinado sistema social é necessário que se estabeleça o contexto a partir de questionamentos como: Que sistema social é esse? Como são estabelecidas as relações de ensino-aprendizagem? Quais são os elementos que se tornam fatores de relevância para que ocorra a aprendizagem neste sistema?

Referências

AFONSO, Almerindo J. Os lugares da educação. In: SIMSOM, Olga Rodrigues de Moraes Von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). **Educação não-formal: cenários de criação**. Campinas: Unicamp/Centro de Memória, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. Arte/educação como Mediação Cultural e Social. In: Ana Mae Barbosa e Rejane Coutinho (Orgs.). **Mediação cultural é social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BEHRENS, Marilda A. Os paradigmas Inovadores: A produção do conhecimento. In: BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: 3. Ed. Vozes, 2009.

BRASIL. Casa Civil. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional N. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_3/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 maio. 2014.

BREMBECK, Cole S. **The Strategic Uses of Formal and Non-Formal Education**. Program of studies in non-formal education. East Lansing: Michigan State University, 1972. *Mimeografado*.

BRENNAN, Barrie. Reconceptualizing non-formal education. In: **Internacional Journal of Lifelong Education**, vol. 16, n. 3 (May/June), 1997. pp. 185-200.

CARVALHO, Livia Marques. Ensino de Artes Visuais em Ateliês: Contaminações entre modelos de ensino formal e não formal. In: **II Congresso Internacional da Federação de Arte/Educação e XXIV Congresso Nacional da Federação de Arte /Educadores no Brasil**, 2014, Ponta Grossa - PR. *Pesquisa na Educação em Artes Visuais*: narrativas e metáforas. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2014. anais, v. 01. p. 01-11.

_____. **Ensino de Artes em ONGs**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

_____. Reflexões sobre o Ensino de Artes no âmbito de ONGs. In: Ana Mae Barbosa; Rejane Galvão Coutinho. (Org.). **Arte/Educação como Mediação Cultural e Social**. 01ed. São Paulo: UNESP, 2009, v. 01, p. 295-304

COOMBS, Philip Hall. **The World Educational Crisis: A Systems Analysis**. Oxford University Press, 1968.

_____. **A crise mundial da educação**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

_____; AHMED, M. **Attacking rural poverty: how non-formal education can help**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1974.

DELORS, Jacques. (Org.). **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 1996. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, Emília P. **A formação da arte/educador que atua com ensino de arte na educação não formal**: um estudo a partir de duas organizações do terceiro Setor localizadas na Região Metropolitana do Recife. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não-Formal e Cultura Política**: impactos

sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, (1999, 2005 3ª ed., 2008 4ª).

_____. **Teorias dos movimentos sociais.** Paradigmas clássicos e contemporâneos. 8ª Ed. São Paulo. Ed. Loyola, 2010.

_____. **Movimentos sociais e educação.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan. /mar. 2006.

OLIVEIRA, Maria Isabel Araújo de Santa Cruz; **Planejamento Estratégico no Movimento Pró-Criança:** Análise Apreciativa da Missão, Valores e Visão de Futuro. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

TRILLA, Jaume; A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria (Org.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2008.

_____. **La educación fuera de la escuela;** ámbitos no formales y educación social. Barcelona: Editorial Ariel, 1996.

_____. **La educación fuera de la escuela:** enseñanza a distancia, por correspondencia, por ordenador, radio, video y otros medios no formales. *Coleccion Nueva Paideia.* Barcelona (España): Editorial Planeta, 1985.

XAVIER, Luciene Pontes; **O Ensino da arte no programa de formação do jovem artesão na Unidade Piedade do Movimento Pró-Criança.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Universidade Federal da Paraíba. Programa Associado de Pós - Graduação em Artes Visuais. Teoria da Arte, 2015.

Do humor nas poéticas visuais¹

Marcos Costa

Duchamp – o trapaceiro poeta e as hastes de um humor dessacralizado

O cavalo, no xadrez, executa o único movimento que à rainha não é permitido: o movimento em ‘L’. Um traçado ortogonal; um entrecruzamento de linhas que, ironicamente, só se encontram uma única vez. Por analogia, essa é a imagem que tenho do encontro do exímio enxadrista Duchamp com a arte. Uma passagem única e epifânica. Um cavalo que se esquiva, gerando vértices perturbadores e, para uns, catastróficos².

Não pretendo, aqui, focar em um determinado objeto ou grupo de objetos desse dadaísta, detenho-me sobre suas práticas/intenções: a ‘atitude Duchamp’, que interferiu na postura e performance de seus objetos. Em certos momentos, a título de exemplo, poderei eleger um determinado objeto com a intenção de reforço das ideias aqui expostas, numa mira constante de dessacralização das membranas acadêmicas que tanto instigaram e, em contra fluxo, contribuíram com as práticas de Marcel – ‘Desde que os generais já não morrem a cavalo, os pintores já não são obrigados a morrer nos seus cavaletes’ (CABANNE, 1990, p. 8).

Onde estaríamos, ou melhor, quais rumos teriam tomado a arte do séc. XX acaso Duchamp (1887-1968), em um breve acesso de descontentamento, e atendendo a um apelo

oooooooooooooooooooo

1 Este texto corresponde ao 2º capítulo de minha dissertação de Mestrado em Artes Visuais: Afiadas Afinidades.

2 ‘A influência de Duchamp sobre a arte contemporânea foi liberadora, mas também catastrófica. (...) Porque ser o pai dessa bobagem chamada arte conceitual não é uma distinção de que se orgulhar. Para compreender o tamanho do estrago, basta dizer que sem ele hoje não haveria as chamadas instalações, aquelas obras tolas em que o espectador é convidado a passar por túneis e outros recursos infantis. Ou precisa ler uma bula para entender o que o artista quer dizer’ (Robert Hughes). In: Revista Veja, edição 2005 - ano 40 - nº16, p.11, 14 e 15.

crítico, qual ao esboçado anos após sua morte por Robert Hughes, tivesse se desfeito de algumas de suas emblemáticas obras: “Nu Descendo a Escada” (1912), “Roda de Bicicleta” (1913), “Fonte” (1917), “L.H.O.O.Q” (1919) e, apenas de resto, só se contabilizassem hipóteses que originariam lendas? (VAISSE, 2010). O legado deixado por Duchamp, talvez, já se integre a um plano axiomático: de lá só se pode partir. Ele trouxe à arte sua autoescuta, a feliz chance aos artistas de se embrenharem em desconfortos para, a partir daí, redimensionarem o entendimento sobre as coisas, o mundo, o homem e suas insólitas conexões, convergências e repelências. Adotando para si – o artista – o poder de designar qualquer coisa como obra de arte.

Com humor e ironia, Duchamp desorientou a trajetória mimética da arte no percurso da História, empossando a arte do hoje envolta à apresentação: o objeto contemporâneo presente, não mais refletido, espelhado, imitado. Um urinol, uma roda de bicicleta, uma pintura renascentista, qualquer objeto poderia se deparar com a subversão desse dadá; com sua ironia da afirmação: sua meta-ironia.

Que outra paternidade poderia ter o *readymade* senão o fazedor de nada: Marcel Duchamp? (CABANNE, 1990). Um *flâneur* que experimenta a cidade e seus dispositivos³ de subjetivação. Um assistente das coisas que as reemprega em ofícios desavisados, deslocando-as de sua zona de conforto às práticas subversivas, porém esteticamente lúcidas. Duchamp lança o objeto à disposição da transitoriedade. Qual o lugar do objeto duchampiano? O lugar para esse artista, para esse ‘distraído’ (maneira como Bergson se refere a posição de artista) (BERGSON, 2006, p.157), parece encontrar-se na movência das coisas; e, nessa instável rotina dos objetos conseguimos, através de breves relâmpagos, apontar sua lugaridade e seus ressignificados. Foi anunciando esse espírito de mobilidade que Duchamp apresentou, em 17 de fevereiro de 1913, na Exposição Internacional de Arte Moderna, mais conhecida como *Armory Show*, a sua investida futuro/cubista, “Nu Descendo a Escada”⁴ (1912). Uma pintura que veio em sentido contrário à tradição⁵. Duchamp trouxe à superfície um nu que se decompõe, proporcionando um espaço movente, que comuna com a figuração.

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

3 Termo inserido dentro da filosofia de Foucault e, por extensão, à luz Giorgio Agamben, que conceitua como dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes (AGAMBEN, 2009, p.12).

4 [...] O comprador do Nu descendant un escalier” era o proprietário de uma galeria em São Francisco, F. C. Torrey... [...] Uma loja de antiguidades chinesas. Veio ver-me a Paris antes de guerra e eu dei-lhe o pequeno desenho da poesia de Laforgue, o Nu montant un escalier que, além disso, não era assim chamado, mas Encore à cet astre. Representava um nu subindo uma escada e é, como sabe, a primeira ideia, ao inverso, do Nu descendant. Eu tinha colocado uma data idiota, 1912, quando foi feito em Novembro de 1911, e dediquei-o a Torrey em 1913. Quando se compara as datas diz-se: “Não é possível”; há uma confusão divertida. (CABANNE, 1990, p.67 e 68)

5 Jean Clair se refere ao “Nu Descendo a Escada” como oposição ao conceito de nu na tradição que é o da imobilidade. (CLAIR, 1977, p.34)

[illegible]

Ainda somos inventores diários de um Duchamp. Recusamo-nos em aceitar que

7 Trecho do Manifesto Futurista escrito por Filippo Tommaso Marinetti (Figaro, 20 de fevereiro de 1909): ‘[...] A literatura exaltou até hoje a imobilidade pensativa, o êxtase, o sono. Nós queremos exaltar o movimento agressivo, a insônia febril, o passo de corrida, o salto mortal, o bofetão e o soco [...]’ (ECO, 2007, p. 370)

O ato em Duchamp é inclusivo. Os *readymades*, que em encarnações ordinárias não teriam a chance de se transladarem ao *métier* de obras de arte, diante do dedo anunciador do artista (todo artista, segundo Duchamp) tal propósito é colocado em prática, incluindo tudo a seu mando, doravante, à categoria de obra artística. É o que constatamos ao fim de uma entrevista em 1955 cedida a James Johnson Sweeney, diretor do *Solomon R. Guggenheim Museum of New York*, quando revela:

A postura acolhedora/inclusiva de Duchamp se estende ao espectador: um catalizador. Entendendo este como parte produtora da obra, como argumentou à Federação Americana de Artes, em Houston (Texas, abril de 1957):

Nós artistas, herdeiros bastardos de Duchamp (CHIRON, 2007, p. 46), estaríamos delegados, a disseminar seus afetos⁸? Pois seus mandatários, os *readymades*, desterram nossas certezas e embaraçam continuamente nossos sentidos, na busca de uma topologia do objeto artístico.

O homem, animal desejante⁹, des(orientado) pela falta¹⁰, busca criar mecanismos: ferramentas/objetos, pois suas habilidades são ‘humanamente’ limitadas, numa tentativa de satisfazer demandas originárias do desejo: material e espiritual. Nesse traslado, entre o desejo e a consumação, talvez, surdinamente, resida/atue o objeto duchampiano, que se impõe desmedidamente na fratura do ‘estabelecido’, criando assim um *paramundo*; um mundo ‘parasitário’; um mundo perseguido pela astúcia atendendo a uma demanda: a carência. Um mundo onde o gosto¹¹ é advertido a se ausentar e qualquer emoção estética é repelida:

[...]C – O que é que levava a decidir a escolha dos ready-mades? D – Isso dependia do objeto; em geral, era preciso ter cuidado com o look. É muito difícil escolher em objeto porque depois de quinze dias começa-se a gostar dele ou a detestá-lo. É preciso chegar a qualquer coisa de uma indiferença tal, que não se tenha nenhuma emoção estética. A escolha do ready-made é sempre baseada na indiferença visual, e ao mesmo tempo, numa ausência total de bom ou mau gosto. C – O que é para si o gosto? D – Um hábito. A repetição de uma coisa já aceite. Se você recomeça uma coisa muitas vezes, ela torna-se o gosto. Bom ou mau, é a mesma coisa, é sempre gosto (CABANNE, 1990, p. 70).

Percebo, dessa maneira, que os objetos de Duchamp, supostamente, respondem a uma vontade de desaparego. Um pacto sugerido entre o receptor e o objeto elege a dissonância e, por conseguinte, o humor e a ironia. O objeto se expande por vias de uma transgressão de um ordenamento; uma instituição; uma lei. É um objeto anárquico. Deleuze já apontava o binômio humor e ironia como uma saída possível às generalidades da sociedade mesmo quando impregnados a ela:

No pensamento moderno ironia e humor assumem uma nova forma: estão dirigidas agora para a subversão da lei. [...] O reinado das leis é pernicioso; é inferior ao da anarquia; a melhor prova disso é que todos os governos são forçados a mergulhar na anarquia quando desejam refazer suas constituições (DELEUZE, 1991, p. 87).

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

9 O desejo na clínica de Jacques Lacan (1901-1981). Em um de seus seminários – Livro 8, A transferência – Lacan passeia pela obra “O Banquete” de Platão, em que Sócrates nos atenta sobre o amor e o desejo. É nesse seminário onde Lacan explana um de seus conceitos sobre o desejo: ‘objeto a’, um mecanismo que guia o desejar humano ao infindável, ao insaciável.

10 Fala, interpretada por Lacan, como a ‘alma feminina’ de Sócrates, já que este discursa, no Banquete, sobre o que ouviu de Diótima de Mantinea. Ela vai nos ofertar uma gênese do amor, onde Eros teria sido concebido por Poros – o astucioso – e Pênia – a carência. Esses dois emblemas Eros carregará consigo. De Pênia, sua mãe, a falta congênita, buscando sempre o que não tem, uma carência jamais preenchida, mas, constantemente, perseguida, pois do pai, Poros, herdou a astúcia para essa busca inesgotável.

11 ‘É certamente verdade que gosto, como um conceito normativo, foi a categoria dominante no século XVIII, quando Estética foi estabelecida como uma disciplina. Gosto foi fundamentalmente conectado com o conceito de prazer, e prazer em si foi entendido como uma sensação sujeita a graus de refinamento’ (DANTO, 2000). Disponível em: <http://www.toutfait.com/issues/issue_3/News/Danto/danto.html>. Acesso 21 de janeiro de 2015.

Pelas inquietas linhas, incompletas e rizomáticas que aqui tracei, procurei entender os possíveis manejos, afetos¹² e desafetos do objeto duchampiano que, no hoje, continuam a desconfortar o(s) estatuto(s) da arte. Embora sua trajetória seja constantemente aludida a arte dadá, penso que a mais luminosa definição sobre um possível ‘ismo’ duchampiano foi dada por Willem de Kooning: ‘movimento de homem só’ (TOMKINS, 2004, p. 419).

Xadrez, jogos linguísticos, por vezes o jogo circunscreveu a vida de Duchamp. Sua *poiesis* é de tonicidade lúdica. O jogo é o grande pasto de Marcel. Sua produção se oxigena no jogo, tem latitude lúdica; sua ironia é demandada desse manejo. Ele é sim um grande e constante jogador, e parece não conseguir deixar de sê-lo.

Aqui me pergunto: qual assento Marcel ocupava nesse universo? Qual o perfil desse jogador? A primeira imagem que me inclino a aceitar é de um ‘trapaceiro’ que, desgarradamente, se aventura a trincar um sistema regrado com intenções maliciosas, porém ludicamente bem-vindas.

Acolhendo esse dadá como um ‘trapaceiro’ poeta, alio-me com intenções subversivas ao ‘raciocínio bastardo’ sugerido por Platão e, luminosamente, articulado por Eliane Chiron (CHIRON, 2007, p. 46). Proponho assim um dilatamento do termo ‘bastardo’, numa perspectiva contrária ao banimento, mas ainda o atrelando à surdina e ao escamotear. O trapaceiro é um poeta na medida em que se camufla ante um ordenamento e instaura, em contraordem, um novo regimento, sem sequer apelar, aparentemente, a um risco de violência.

O termo ‘trapaceiro’ neste texto não tem a mínima cumplicidade com a moral, que dispõe a conduta a uma avaliação, a um julgamento. Vejo o trapaceiro, esse trapaceiro, aguerrido de positividade: uma positividade luminosa, que não inibe vontade poética. Um poeta imoral, que carrega em si uma imoralidade libertadora, que recusa as amarras dos significados standardizados, que recalcam a potência do tornar-se e do vir a ser dos objetos: seus devires.

Convido o leitor a me acompanhar num percurso alegórico e bastardo. Tenho aqui o exemplo do pôquer: um jogo de cartas com seu esquema pré-concebido de regras e condicionantes que ‘asseguram’ a execução de uma suposta partida. Nesse cenário de aparente estabilidade, insere-se o trapaceiro. Um jogo pleno de regras, mas manco na contagem de suas cartas, tem início. Uma carta está ausente, sob as mangas do arteiro. Horas avançam. A segurança partidária do jogador que se projeta como possível ‘vencedor’, cujo histórico foi concebido sob a seguridade das regras, vê-se ameaçada. No canto, um jogador, ilusoriamente inofensivo, saca a derradeira carta ‘esquecida’. Tal jogo, a partir de então, destina-se ao desvio; às recém-nascidas inflexões do trapaceiro, do poeta, do artista.

12 Op. cit.

Humoradas visualidades

Adotar o humor e a ironia como recurso estilístico e/ou estético em produções artísticas requer compromisso atencioso, já que ambos, constantemente, reclamam um estado provocador às coisas e relações.

Por hora, convido a este manuscrito dois artistas contemporâneos que se utilizam do humor e da ironia, como elementos constitutivos de suas poéticas: Banksy e Chema Madoz.

Em Banksy, o humor e a ironia se prestam a uma estratégia de guerrilha, totalmente diferenciada dos manejos higienizados que encontramos em peças publicitárias locadas em *outdoors* rueiros. Ele alimenta paisagens citadinas com uma retórica chística povoada de gestos invasores. Apresenta um lugar deslocalizado, que me remete à delicada lugaridade sugerida pelo o poeta francês Yves Bonnefoy: ‘o lugar é apenas um movimento extremamente lento’¹³. Banksy instaura a ‘repaisagem’, o rearranjo urbano, a decoração rememorada. Em suas intervenções ou, talvez, intervisões¹⁴ residem o que poderiam ser chamados de conteúdos recalcados. Parece-me que sua atitude implica em desvelar o que às sombras residia. A intromissão gestual desse britânico sabe, a bons grados, que não se presta nem às ruínas, nem à indústria, opera num *intermezzo*, onde o estado das coisas inaugura um novo *corpus*, reação a uma torção semântica¹⁵, um evento interno, uma torção nuclear. O lugar instaurado por Banksy é amparado, contraditoriamente, por um desespero apaziguante, que passa a nos interrogar: onde estaríamos senão aqui desprovidos de respostas e inquietos diante de tais desvelamentos?

Banksy, série “Outside”¹⁶



oooooooooooooooooooo

13 Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:nMurcBxaNRsJ:iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/209/1/art9_silva.pdf+%22o+lugar+%C3%A9+apenas+um+movimento+extremamente+lento%22&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 02 de maio de 2013.

14 Intervisão – tentativa liberar uma observância que se inicia pelo meio: uma visão invasora e intromissora, com apelo vasculhante. (autor).

15 Como se a ‘coisa’ se desconhecesse em si. Procura-se (re)endereçá-la. O conteúdo é torcido, desnortado e reinventado. A ‘coisa’ foi perturbada. (autor)

16 Disponível em: <www.banksy.co.uk>. Acesso em 15 de maio de 2013.

Nas intervenções ou ‘composições’¹⁷ urbanas de Banksy percebo uma comicidade irônica imbricada com urbanidade; a reciclagem de espaços largados; uma acidez sólida e direta dotada de intimidade com a linguagem, sem adornos e contornos, depravadamente sofisticada.

As cenas-coisas de Chema Madoz possuem o amparo da fotografia para se tornarem coisas, aderindo à bidimensionalidade para se limitar como coisas representadas. São ações que apelam ao simulacro (este sob à luz de Deleuze), resvalando assim, sutilmente, na ideia da coisa referida. Segundo Deleuze ‘uma Ideia nem é *una* nem múltipla: é uma multiplicidade, constituída de elementos diferenciais, de relações diferenciais entre esses elementos e de singularidades correspondentes a essas relações’ (1988, p. 264). Adito aqui, uma cumplicidade com a noção de cópia, porque por mais que decodificamos a coisa pretendida sabemos que este chamamento só traz a semelhança sobre a forma da ideia da coisa. Suponho que Madoz ladeie o simulacro e a cópia, numa atuação dissimulante/semelhante, parecendo brincar com esses conceitos, daí seu humor repentino e, mansamente, repelente.

Chema Madoz, fotografias (1990 a 1999)¹⁸



Banksy – a paisagem (rest)aurada

A paisagem citadina contemporânea constantemente é re(i)lustrada, e a grafiteagem é uma das linguagens que participam ativamente desse fenômeno. Desnaturalizar a paisagem é foco de grafiteiros – criadores rueiros – que surdinamente atuam e instauram uma vista rearranjada aos passantes. Dentre esses revitalizadores urbanos encontra-se

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

17 Conceito proposto pela Profa. Dra. Bia Medeiros – Universidade de Brasília.

18 Disponível em: <www.chemamadoz.com>. Acesso em 15 de maio de 2013.

Banksy, que adota o *stencil*¹⁹ como principal técnica de suas intervenções. Não por acaso, essa técnica é bem acolhida por ele, que em resultado instantâneo assalta a cidade e sua rotina.

Em Banksy²⁰ o conceito de autoria se autofratura, pois, até hoje, sua identidade é velada. Esse ‘guerrilheiro’ utiliza-se de uma estratégia nitidamente ‘invasora’. Aplica, através de elementos, também, inseridos nas malhas do cômico – a ironia e o humor – uma nova ordem urbana somatória e, ao mesmo tempo, adversativa no tocante ao convívio e revisão dos assuntos morais de nossos estreitos elos civilizatórios.

Nos bastidores, seu trabalho é acusado de absorver nitidamente a postura e abordagem estética de um artista francês – Blek Le Rat²¹ – tido como um dos primeiros a aplicar a técnica do *stencil* na grafiteagem. Banksy já reconheceu a ‘contaminação’ da produção de Blek em seu trabalho afirmando: ‘cada vez que eu acho que pinte algo um pouco original, eu descubro que Blek Le Rat fez isso tão bem, só que há 20 anos’²². E eis o desabafo de Blek:

Quando vejo Banksy fazendo um homem com uma criança ou Banksy fazendo ratos, é claro que eu imediatamente vejo de onde ele tira a ideia. Eu fico realmente com raiva. Quando você é um artista você usa suas próprias técnicas. É difícil encontrar uma técnica e estilo em arte então, quando você tem um estilo e vê que alguém o está tomando e reproduzindo, você não gosta disso. Eu não tenho certeza sobre sua integridade. Talvez ele tenha que mostrar a cara agora e mostrar que tipo de cara ele é²³.

Ao analisar as ações de Banksy e o fato de alguns insistirem numa analogia com a produção de Le Rat reconheço, sob a coerência do que atíça os mecanismos do cômico, ter nesse binômio Banksy/Le Rat um acontecimento humorístico, já que o humor arrebatava o extrato

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

19 Técnica onde são utilizados moldes vazados para impressão em superfícies diversas (tecido, pedra, madeira). Para a grafiteagem tornou-se uma solução ágil de aplicação para os grafiteiros.

20 Banksy é uma espécie de patrimônio vivo de Bristol, sua cidade natal, e tem algumas de suas ações urbanas tombadas pelo próprio governo municipal. Irônico isso, não.

21 Pseudônimo de Xavier Prou, 59 anos, nasceu em Boulogne-Billancourt, Paris. Um dos primeiros a utilizar a técnica do estêncil na grafiteagem no início da década de 80. Seu nome é um anagrama da palavra arte – art/rat. E eleger o rato como marca registrada em suas intervenções gráficas urbanas, por acreditar ser este o único animal livre na cidade, e pulveriza a praga em diversos lugares, assim como a arte se espalha pelas ruas. Le Rat teve sua identidade revelada em 1991. Desde então seu trabalho perde sua intenção invasiva que o notificava como arte de protesto e ação literalmente dita de guerrilha, e que colocava a arte numa posição de mensurar as relações de poder e mando do indivíduo sozinho diante de grandes entidades opressoras como o Estado, por exemplo. Daí em diante, o rato Blek se presta muito mais ao colosso mundo publicitário que a uma posição de ativista mundano.

22 Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/40153/000822757.pdf?sequence=1>>. Acesso em 12 de junho de 2013.

23 Trecho publicado Dailymail, em 13/08/2011, do documentário, onde Blek Le Rat acusa Banksy de roubar seu estilo de arte). Disponível em: <www.dailymail.co.uk/news/article-2025790/Banquesy-The-Frenchman-known-Blek-le-Rat--accusing-Banky-stealing-guerilla-art-style.html>. Acessado em 12 de junho de 2013.

de seu próprio referente. E, nesse sentido, Banksy se apropria da ‘invenção’ de Le Rat para reinventá-la em outros sítios, uma atitude que, sob as regras da construção do texto humorístico e irônico seria, no máximo, acusada de coerente.

Percebo que Banksy ocupa o referente para subvertê-lo, reinventá-lo e reinaugurá-lo, sem apagá-lo, mas lançá-lo, parcialmente, às sombras. Um motim de significados reconfigurados assume o lugar alugado com propósito ambivalente, provisoriamente permanente, a cidade define a duração. Aludimos aqui ao conceito de ‘duração’ de Bergson:

[...] não há consciência sem memória, uma vez que não há continuação de um estado sem a adição, ao sentimento presente [...] A duração interior é a vida contínua de uma memória que prolonga o passado no presente [...] Sem essa sobrevivência do passado no presente, não haveria duração, mas apenas instantaneidade (BERGSON, 2006, p. 207 e 208).

Sob as ‘novas’ paisagens de Banksy o passado respira e soma-se ao presente para durá-lo. Dois estágios enunciativos convivem: o lugar antes e depois de Banksy. Memorar uma intervenção urbana exige um esforço a mais. Uma paisagem sob códigos regrados é, normalmente, mais assimilável e digerida por sua comunidade, visto que o convívio diário com um determinado texto fomenta o convencimento do que se está enunciando. Banksy alia-se e apropria-se do chiste como estrutura e regente textual, construindo narrativas em vestes arquetípicas, possibilitando, assim, que suas investidas sejam instantaneamente consumíveis.

Em seu repertório, personagens advindos da rotina ingênua infantil e da alegria de mundos fabulosos contracenam com a aridez, o descaso, o abandono e a orfandade ética e estética do sítio ‘invadido’. Com perfil similar de proposição artística, mas no sítio da cinematografia, poderíamos associar a esse propósito a poética de Las Von Trier²⁴, que constantemente duela substantivos antagônicos: perversão e ingenuidade. A estética de Von Trier não acolhe, notoriamente, propósitos humorísticos, mas assertivamente desnorteia o discurso estabelecido e desvirgina valores essencialmente pueris presenteando seus espectadores com um desconforto nauseante que, sutilmente, ladeia o humor, mas efetivamente se instaura no trágico para reavaliar códigos.

A paisagem em Banksy atravessa e transversa sobre afetos originariamente mundanos. Invertendo posturas, o humor e a ironia, em sua produção, se revezam com o clássico, melhor, sugiro aqui um desmoronamento do clássico. A hierarquia em Banksy não contempla a tradição, pelo contrário, o que vemos é um nivelamento de classes e ofícios, onde a importância reside numa comunhão polarizada entre a tradição e o agora, melhor dizer, o sendo.

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

24 “Dogville” (2003) e “Dancer In The Dark” (2000) são boas referências cinematográficas ao duelo: perversão x ingenuidade.

Banksy, série "Outside"²⁵



Banksy, série "Outside"²⁶



Chema Madoz – o encenar das coisas

Revestido por uma pele monocromática, muitas vezes sépia, o encenar das coisas de Chema Madoz investe numa prática minimalista e des(humana)²⁷. A cena é o recurso improvisado por Madoz para criar um texto visual que exponencia e dessatura, em tempo único, a intenção utilitária das coisas: o fazer das coisas tutelado por sua obrigação como coisa inaugural. Um cachimbo é soprado, mas não exala fumaça, e sim, se pretende à música. Chema lança uma nova rotina aos objetos alargando suas vontades e investiga uma recente cumplicidade entre eles, evocando uma nova relação em seus ofícios. É um herdeiro direto de Duchamp.

25 Disponível em: <www.banksy.co.uk>. Acesso em 15 de maio de 2013.

26 Op. Cit.

27 Nas cenas de Madoz o humano é pré-coisa. E no resultado, ele é, supostamente, des(autorizado). É um mundo das coisas e não dos homens.



O público e o privado agendados. A regalia de uma disputa sem vencidos. Não parimos o espaço coletivo, na realidade a probabilidade de termos sido paridos por ele deve ser contabilizada e, talvez nesse sentido, nos posicionamos inertes a espera de uma partilha imaginária e equânime desse espaço, assistindo a caprichos e interesses individuais.

Vendem-se rios e risos?

Em “Vende-se Este Rio” (2005), um ambulante, sobre uma ponte, coleta água do rio Capibaribe e a deposita em pequenos saquetes oferecendo-os aos passantes por um valor irrisório. As imagens filmicas são balizadas por fragmentos do conto “A Terceira Margem do Rio”, de Guimarães Rosa, ativando assim uma outra dimensão estética: um sítio intersemiótico locado entre a literatura e o cinema. Nessa fronteira de linguagens, nessa promiscuidade entre linguagens nos vemos aptos a acessar, ironicamente, outras realidades. E essa diferença (as multiplicidades) entre realidades é o que permite as trocas. Segundo Deleuze, a ironia é ‘a arte das multiplicidades’:

Em vez de pensar em termos do conceito como a lei que regula o que dizemos, humor e sátira focam sobre os corpos, particularidades, ruídos e rupturas que estão em excesso no sistema e no direito de expressão. O ponto de vista da ironia, ou o ponto de vista que observa a totalidade

fragmentos do conto “A Terceira Margem do Rio” de Guimarães Rosa.

30 Disponível em: <<http://www.marcoscosta.com/portifolio-videos.php>. Acesso em 19 de janeiro de 2015, e <https://www.youtube.com/watch?v=kRyBluHEfQU>>. Acesso em 09 de fevereiro de 2015.

da história como a história do ‘homem’ — o ponto de vista que vê a si mesmo como um ponto dentro de um único plano da história — é contestado por Deleuze e Guattari ao insistirem que o homem universal e o sujeito que fala são ilusões ocidentais modernas [...] Em vez da enorme oposição entre o único e o múltiplo, existe apenas a variedade da multiplicidade – em outras palavras, diferença. Talvez seja irônico dizer que tudo é multiplicidade, mesmo o único, até mesmo os muitos. No entanto, a própria ironia é uma multiplicidade, ou melhor, a arte de multiplicidades: A arte de captar as ideias e os problemas encarnados nas coisas, e de compreender as coisas como encarnações, como casos de solução para os problemas das Ideias (DELEUZE *apud* COLEBROOK, 2004, p. 130 e 131).

A cidade ofertada

A oferta já havia sido sugerida. “Vende-se Esta Cidade” (2004) foi uma intervenção que, por dias, inseriu-se na rotina de uma das avenidas mais movimentadas do Recife – Avenida Conde da Boa Vista. Um *outdoor* anunciando a venda da cidade conviveu diretamente com os que ali passaram desavisados. Como se poderia ofertar um sítio de tamanha grandeza e implicações demasiadamente complexas?

Vende-se Esta Cidade” (2004)³¹



Ironia que cobre águas

Em “Manta de Rio” (2006) mais uma vez visitei as águas. Numa performance/ação coletiva, registrada em vídeo, planejei com que o fluxo da corrente do rio fosse desviado,

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

31 Disponível em: < <http://www.marcoscosta.com/portifolio-intervencoes.php> > Acesso em 19 de janeiro de 2015.

não lateralmente, mas por cima daquela que cruza perpendicularmente sua rotina: a ponte. Com o auxílio prestigioso de sessenta pessoas que coletaram a água do rio debruçadas sobre uma de suas laterais e, em passadas coletivas, se dirigiram à lateral oposta despejando de volta toda a água coletada. Aqui, talvez, um riso em suspensão, aludindo, coloquialmente, a uma ‘ironia do destino’.

“Manta de Rio” (2006)³²



Objetos desusados – a poética do esgotamento

Os “Objetos Desusados” são objetos que buscam se humanizar e, algumas vezes, se mestiçam quando em parceria, assumindo um querer dizer do humano: o beijo, ausente de gênero, dos pegadores de roupas. Eis aí um humor ingênuo, pueril. Em outros momentos, são objetos que se estrangulam e, nesse esgotamento em si, nesse afogamento em si, riem de si mesmos: um humor masoquista feliz.

“Objetos Desusados” (2001)³³



xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

32 Disponível em: <<http://www.marcoscosta.com/portifolio-videos.php>> Acesso em 19 de janeiro de 2015.

33 Disponível em: <<http://www.marcoscosta.com/portifolio-fotografias-outras.php>>. Acesso em 19 de janeiro de 2015.

O erotismo do amor bruto

Em “Amores Brutos”, três atos contam o metal (talheres) em cenas que margeiam o erotismo e a violência. Diz do metal sua velada organicidade; sua velada sexualidade. Apresentada em fotografias, porém funcionam, também, como objetos. As narrativas flagram uma faca e um garfo em situação copular, acaso eufemismo coubesse aos metais. Porém é um material cuja dureza não suaviza intenções. Encontram-se na realidade cortante do aço, em situação de sexo, melhor, sexo violado.

“Amores Brutos” (2001)³⁴



A crueza na ópera

O teatro testemunha uma encenação que traz a rua ao palco. Um convívio entre músicos eruditos com vendedores ambulantes que arremessam seus pregões rueiros às cortinas de um teatro clássico. Uma cantora lírica passeia por entre todos cantando a canção homônima à obra: “Ópera Crua”. Toda a encenação tem como epicentro uma maçã, que também se fez moeda na bilheteria do teatro. Todos orbitam o proibido fruto. Uma pergunta, trecho da canção, se faz intrigante quando ressoada na grande casa clássica vazia: ‘será que alguém está aí?’ A resposta não chega na materialidade do som, mas, possivelmente, na mudez; na mudez do riso.

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

34 Disponível em: < <http://www.marcoscosta.com/portifolio-fotografias-outras.php>>. Acesso em 19 de janeiro de 2015.

Ópera Crua: II ato – entrada da cantora lírica” (2011)³⁵



“Ópera Crua: II ato – entrada da cantora lírica” (2011)³⁶



Referências bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Santa Catarina: Argos, 2009.

ARBEX, Márcia. Anémic Cinéma: uma experiência do avesso da linguagem. In: **Aletria**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: A infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BATTCKOCK, Gregory. **A nova arte**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

BERGSON, Henri. **O Riso: ensaio sobre a significação da comicidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1983.

_____. **O pensamento e o movente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CABANNE, Pierre. **Engenheiro do tempo perdido**. Trad. António Rodrigues. Lisboa: Assírio e Alvim, 1990.

CHIRON, Éliane. Fonte testando *Khôra*: o tornar-se lugar do objeto duchampiano.

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

35 Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=hjGKVfp7jd0>>. Acesso em 19 de janeiro de 2015.

36 Op. Cit.

In: **Mestiçagens da na arte contemporânea**. Icleia Cattani (org.). Porto Alegre: editora da UFRGS, 2007.

CLAIR, Jean. **Duchamp et la photographie** – essai d'analyse d'un primat technique sur le développement d'une oeuvre. Paris: Chêne, 1977, p.34.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____ **Coldness and Cruelty**. In Masochism. New York: Zone Books, 1991.

DUCHAMP, Marcel. **Escritos: Duchamp Du Signe/Marcel Duchamp**. Versión castellana de Josep Elias y Carlota Hesse. Barcelona: Gustavo Gilli, 1978.

ECO, Umberto. **História da Feiúra**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2007.

FREUD, Sigmund. **Os chistes e sua relação com o inconsciente**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

TOMKINS, Calvin. **Duchamp: uma biografia**. Trad. Maria Teresa de Rezende Costa. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

Entre aspectos legislativos e acadêmicos: reflexões sobre saberes dos educadores de museus

Maria Juliana de Sá Oliveira
Renata Wilner

Este artigo apresenta um recorte da pesquisa de mestrado realizada em 2013, cuja temática central gira em torno dos saberes dos educadores de museus. Essa questão tem se mostrado relevante, uma vez que a educação em museus vem se constituindo ao longo do tempo como uma ocupação que abrange profissionais com formações acadêmicas em diversas áreas de conhecimento, característica que favorece a complexidade da identidade profissional dos educadores de museus.

Essa pluralidade torna-se ainda mais complexa, se partirmos da análise sociológica do processo de constituição das diversas profissões na sociedade ocidental, que aponta o saber como um elemento fundamental no processo de legitimação social de uma profissão. Tal questão nos levou a refletir sobre a relação entre essa pluralidade de formações dos educadores de museus e seu impacto no processo de profissionalização da educação em museus.

Ademais, para além das investigações acerca do processo de constituição e legitimação profissional nos diferentes grupos sociais, a delimitação do saber no campo profissional da educação, de forma geral, tem se revelado como uma busca complexa, uma vez que os saberes nesta área de conhecimento emergem de fontes diversas, que tange desde a formação acadêmica à prática profissional.

Nesse ínterim, este artigo apresenta a análise dos saberes dos educadores de museus a partir de diversas fontes, no intuito de problematizar o processo de profissionalização e de constituição da identidade profissional desta ocupação que vem se configurando historicamente. Para tanto, utilizamos como campo de investigação o Instituto Ricardo Brennand¹ - PE. Esta escolha está apoiada no fato de ser esta instituição uma das primeiras

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

1 É uma instituição cultural localizada no bairro da Várzea, região metropolitana de Recife (PE), que abriga obras de arte e peças históricas, dos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX.

no estado de Pernambuco a contratar educadores sob regime CLT, fato que indica o início de um processo de profissionalização do ofício em questão.

A metodologia utilizada teve uma abordagem qualitativa, a partir da realização de entrevistas² semi-estruturadas com educadores do IRB e gestores envolvidos nos processos de ação educativa da instituição. Bem como, foram realizadas observações sistemáticas das ações educativas desenvolvidas por estes educadores.

Sendo assim, inicialmente será exposta uma análise da relação entre os saberes e a profissionalização de uma área, tendo como eixo norteador os estudos de BOURDONCLE (2005), BRAEM (2000), FREIDSON (1998), TARDIF (2008) e GAUTHIER (1998). O objetivo desta análise é problematizar como se estabelecem os saberes na área da educação e de que forma influenciam na constituição de uma profissão. Em seguida, apresentaremos algumas considerações teóricas, juntamente com a análise dos dados obtidos durante a pesquisa de campo, expondo as reflexões específicas acerca da forma como se configuram os saberes dos educadores de museus, a partir da ótica dos próprios educadores.

A importância do Saber em uma profissão

Historicamente, ao analisarmos as mudanças de organização trabalhista, tendo como parâmetros o período anterior e posterior à Revolução Industrial, é possível compreender transformações significativas acerca da constituição do poder instaurado em organizações sociais de trabalho. No Brasil, o sistema agrário, presente no período pré-revolução industrial, esteve constituído através de uma relação paternalista, onde o poder, referente às relações de trabalho, foi controlado pela dinâmica e estrutura familiar.

Com a revolução industrial, a ordem patrimonialista dá lugar a uma nova organização do sistema trabalhista. A competência e o saber tornam-se aos poucos, elementos fundamentais para inserção no mercado profissional.

Diante de tais transformações sociais, emerge no século XX, diversas teorias e linhas de pesquisa, que visam analisar o paradigma de constituição profissional, bem como os sujeitos e grupos envolvidos neste processo.

As primeiras análises sociológicas das profissões surgiram com o nascimento das universidades e levaram em consideração a distinção entre profissão e ofício, sendo a primeira voltada para as atividades do intelecto e a segunda, para as atividades manuais. Segundo Angelin (2010),

[...] antes da multiplicação das universidades no século XIII, o trabalho era algo consagrado e todos os trabalhadores, sejam eles das artes liberais

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

2 Foram realizadas 13 entrevistas, sendo nove com educadores, duas com assistentes de coordenação e duas com ex-coordenadoras do setor educativo desta instituição, entre dezembro de 2013 e outubro de 2014.

(artistas, intelectuais) ou das artes mecânicas, (artesãos, trabalhadores manuais) eram provenientes de uma mesma organização corporativa. A separação entre artes liberais e artes mecânicas só ocorreu com a expansão e fortalecimento das universidades, gerando, por fim, uma oposição entre profissões – que surgiram das artes liberais e que eram ensinadas na universidade e estavam ligadas ao conhecimento técnico-científico, e os ofícios que surge das artes mecânicas (ANGELIN, 2010, p.3).

Partindo dessas distinções associadas à formação acadêmica, Freidson (1998) aponta que o conceito de profissão está atrelado aos conhecimentos intelectuais, considerando como profissão as atividades liberais em oposição aos conhecimentos laborais relacionadas aos ofícios. É importante contextualizar que a análise sociológica de Freidson (1998), está atrelada a medicina enquanto profissão. Sendo assim, a formação acadêmica serviria para distinguir os profissionais dos charlatões, mantendo um controle maior sobre o objeto de trabalho.

Contudo, o autor defende que o conceito de profissão é definido no âmbito social/popular. Assim, torna-se inviável determinar este conceito em nível absoluto, mas convém analisar como as distintas sociedades definem “quem é o profissional e quem não o é. Como eles fazem ou constroem profissões por meio de suas atividades e quais são as consequências da maneira como eles se vêem e realizam seu trabalho” (FREIDSON, 1998, p.55).

Por outro lado, diferentes autores definiram outras atribuições que ultrapassam os limites acadêmicos para constituição de uma profissão. Esses autores apontam o saber como elemento fundamental de composição de um grupo profissional, analisando diversos aspectos, incluindo os políticos. Segundo Bourdoncle (1991) o processo de legitimação social de uma profissão ocorre a partir do controle dos conhecimentos que delimitam um grupo, onde o *status* de uma atividade como profissão depende da forma como os conhecimentos do grupo foram apreendidos. Sendo profissão, “uma atividade cujos conhecimentos e crenças constitutivos foram professados e logo apreendidos depois de uma declaração pública, e não adquiridos misteriosamente pelas vias não explícitas da aprendizagem imitativa.” (BOURDONCLE, 1991, p.74).

Nessa perspectiva, as análises sociológicas apontam que a valorização pública das diversas profissões na sociedade ocidental tem sido relacionada à formação e ao conhecimento que diferencia um grupo de profissionais de outros grupos. Essa valorização social não está pautada, apenas, na garantia de um status profissional, mas reverbera significativamente na garantia de benefícios que vão desde a compreensão da importância de uma determinada atividade, até a instituição de uma melhor remuneração. Assim, “uma profissão determina um saber específico, saber este que permite gerar uma competência profissional única em relação à margem de incerteza e indeterminação existente em um campo” (GAUTHIER, 1998 p.69).

Perante essas questões, compreendemos que a definição sociológica de profissão tem um aspecto bastante racionalista e restritivo, uma vez que confere bastante importância à formação acadêmica como via de entrada na profissão. Contudo, é inegável a legitimação atribuída pelos membros da sociedade ocidental, às profissões que se constituíram apoiadas sob o viés acadêmico. Isto não significa que corroboramos com a perspectiva conceitual defensora da ideia que profissionais são apenas aqueles que obtiveram um diploma através de curso superior, mas que o reconhecimento e valorização social de uma atividade não estão desvinculados de tais discussões.

Diante disso, é perceptível o quanto o saber está relacionado à delimitação de uma área profissional, sobretudo como elemento de identificação do grupo e de formação de seus profissionais. Todavia, é possível afirmar que a constituição de uma profissão está para além da formação acadêmica.

Na perspectiva da legislação trabalhista, detectei que não existem regras específicas que diferenciem uma profissão liberal de outras profissões. Identificamos, apenas, na Classificação Brasileira de Ocupações³ (CBO), classificações enumerativas, no intuito de codificar os empregos e situações de trabalho existentes e as classificações descritivas, com intuito de inventariar as atividades ligadas ao trabalho, levando em consideração os requisitos de formação e experiência profissional.

Dentro da classificação da CBO 2002, as ocupações foram divididas em 10 Grandes Grupos⁴ (GG). Identificamos que as características que definem cada grupo estão relacionadas ao nível de complexidade da competência necessária para o desempenho de cada ocupação profissional.

Nessa perspectiva, a Competência seria definida como a capacidade de realizar as atividades necessárias para um determinado trabalho. Trata-se, em outras palavras, da habilidade de saber-fazer as etapas necessárias para o bom desempenho da função. Nesse sentido, além dos conhecimentos acadêmicos, as habilidades baseadas na experiência profissional seriam contempladas para legitimação dos saberes profissionais de um grupo.

Esse fato nos chamou bastante atenção, pois embora existam requisitos de conhecimentos formais em cada nível de competência, há sempre exceções que afirmam que esses conhecimentos podem ser substituídos, caso seja constatado vasto tempo de formação no campo de trabalho. Obviamente, isso não se aplica a todas as ocupações profissionais, mas é interessante perceber que existem exceções na legislação que garantem maior liberdade na definição dos requisitos que constituem uma estrutura profissional, fator que poderia garantir a legitimação da educação em museus enquanto profissão.

Diante de tais definições, realizamos uma busca na página da CBO, com intuito de

oooooooooooooooooooo

3 A Classificação Brasileira de Ocupações - CBO é o documento normalizador do reconhecimento, da nomeação e da codificação dos títulos das ocupações do mercado de trabalho brasileiro.

4 A lista dos Grandes Grupos Ocupacionais está disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br>>. Acesso em 05 de janeiro de 2016.

investigar a existência de alguma ocupação relacionada à educação de museus e detectamos o cargo de especialista em educação em museus. De acordo com a CBO, o especialista em educação em museus se estrutura como um cargo, dentro da ocupação mais ampla de museólogo. Esse dado se configura como uma curiosidade, uma vez que não encontramos registros de algum educador de museu que seja identificado como especialista em educação em museus.

Além disso, a CBO 2002 aponta que os níveis de competência estão diretamente relacionados à complexidade dos saberes e em alguns casos à formação dos profissionais.

Entretanto, na análise do contexto dos educadores do IRB, é possível verificar que não há uma política de valorização da formação destes profissionais, como podemos analisar no depoimento abaixo, da ex-coordenadora do setor educativo do IRB:

[...] eu vejo três momentos do educador na sua trajetória no museu: o encantamento, que é quando ele está chegando, depois a fase de aprendizado e depois uma fase de acomodação, que é quando o educador não vê perspectiva de crescimento profissional. Uma vez eu falei pra um rapaz do departamento de pessoal que deveria ter um incentivo pra quem tem línguas, pra quem tem um mestrado, uma especialização. Porque uma pessoa que só tem graduação trabalha com um contratado que também tem mestrado e outro que além de ter mestrado tem duas línguas, sendo o salário o mesmo. Qual é o diferencial? Aí ele disse pra mim: “É o seguinte, vou usar como exemplo um jardineiro. Sua função é fazer o jardim, quer ele tenha graduação, mestrado, doutorado, a função será a mesma, fazer o jardim.” Então o que eu vejo é que não há diferença, mas tem que haver diferença sim! Um plano de cargos e carreiras é isso, quanto mais você estuda, se forma e se especializa mais você desenvolve um bom trabalho. (Depoimento oral)⁵.

Essa declaração demonstra que institucionalmente no IRB, a formação não está relacionada à remuneração destes profissionais e que não há, nesse sentido, uma valorização para os conhecimentos obtidos academicamente, fato que desestimula a permanência e a construção de uma carreira na educação em museus. Sendo assim, compreendemos que esse posicionamento contradiz a CBO 2002, no tocante a classificação das ocupações, uma vez que o cargo de jardineiro requer nível 01 de competência e não solicita formação acadêmica. Já o cargo de profissionais da educação e das artes solicitam níveis de competência 04, que demandam, segundo a CBO, um alto nível de formação científica⁶.

oooooooooooooooooooo

5 Entrevista concedida por FH2, Ex-coordenadora do setor educativo do IRB, [Outubro. 2014]. Entrevistador: Maria Juliana de Sá, Recife, 2014. Arquivo Mp3. (36min 26seg).

6 É importante reiterar que, segundo a CBO, essa formação acadêmica pode ser substituída pela formação na prática profissional.

É importante reiterar que não foram estabelecidos nenhum grau hierárquico entre as duas ocupações, pois acreditamos na importância de ambas. Contudo, é fundamental refletir que há certa incoerência entre os aspectos legislativos, acadêmicos e a prática profissional e tal incoerência afeta profundamente os sujeitos que atuam como educadores de museus.

Diante do exposto, daremos continuidade à análise, através de uma reflexão mais voltada para os saberes específicos dos educadores de museus.

Os saberes profissionais dos educadores do Instituto Ricardo Brennand

Parto da premissa de impossibilidade de definir de maneira fixa e única, os saberes dos educadores de museus, pois são muitas as subjetividades e percursos que levam a constituição do profissional de museu.

Todavia, é possível apontar caminhos de onde emergem alguns saberes, reafirmando que seria impossível, sobretudo na pós-modernidade, apontar definições estáveis acerca de tais questões.

Sendo assim, optamos por investigar os saberes dos educadores do IRB a partir de dois enfoques: saberes sistematizados (oriundos da formação acadêmica) e saberes empíricos.

Com enfoque nos saberes sistematizados, procuramos analisar de que maneira as diversas formações acadêmicas dos educadores de museus contribuem para o seu exercício profissional, na perspectiva do próprio discurso dos educadores. Por outro lado, estabelecemos uma análise das peculiaridades da prática profissional sob o olhar da temporalidade, das trocas de experiências e do próprio exercício profissional diário como agentes fundamentais de construção de saberes.

Na perspectiva da formação acadêmica, quando os educadores foram indagados acerca dos saberes adquiridos na universidade que são utilizados em suas práticas profissionais, os dados obtidos foram bastante amplos. Estabelecemos então quatro tipos de grupos de análise: Os saberes ligados às Ciências da Educação (Grupo 1), os saberes voltados para a área da História (Grupo 2), os saberes específicos da área de Artes Visuais (Grupo 3) e os saberes de fontes acadêmicas diversas (Grupo 4), conforme o quadro abaixo:

SABERES OBTIDOS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA	
Grupo 1	G1: Saberes das Ciências da Educação: Neste grupo os educadores citaram a importância dos saberes acerca da prática de ensino em espaços não formais e de como os cursos de Licenciatura favorecem as ações educativas dos educadores de museus. Conhecimentos adquiridos: Linguagens alternativas do ensino de História, Psicologia da Aprendizagem, Didática, Conhecimentos na área de Educação de maneira geral.
Grupo 2	G2: Saberes da área da História: Neste grupo, os educadores enfatizaram a importância da área de História, sobretudo pela relação desta área com o acervo do Instituto Ricardo Brennand. Conhecimentos adquiridos: Idade Média, Período Holandês, História geral.
Grupo 3	G3: Saberes da área de Artes Visuais: Neste grupo, foram apontados os conhecimentos da área de Artes, utilizados pelos educadores tanto pelo viés teórico, nas ações de mediação, como nas atividades de prática artística, durante as oficinas e utilização do ateliê. Conhecimentos adquiridos: Pintura, Gravura, Curadoria, História da Arte, Técnicas artísticas diversas.
Grupo 4	G4: Saberes de áreas diversas: Aqui, agrupamos saberes de fontes diversas, que foram mencionados por um ou dois educadores especificamente. Conhecimentos adquiridos: Sociologia, Filosofia, Inglês, Retórica e dialética

Esses dados revelam a variedade de saberes que estão relacionados à formação acadêmica dos educadores do IRB, demonstrando ainda a relevância de saberes que se relacionam com o acervo da instituição e com a didática específica das ações educativas no museu. Além disso, o que foi possível perceber na análise acerca da contribuição da formação acadêmica na prática profissional é que os educadores que possuem formação acadêmica em História enfatizam a contribuição desta formação, sobretudo pela relação dos conteúdos abordados na universidade com o acervo do Instituto. Conforme podemos perceber no depoimento abaixo:

[...] a minha formação acadêmica, principalmente com o acervo que o museu tem, é de extrema importância. Talvez se eu fosse pra um museu de artes propriamente dito, a minha formação não contaria muito (Depoimento oral)⁷.

Já a formação na área de Educação teve destaque pelos educadores, no sentido de facilitar o atendimento ao público, conforme percebemos no depoimento de E5.

[...] pra trabalhar em museu, eu acho necessário que se tenha uma experiência em educação. Porque não se pode chegar aqui simplesmente, cair de pára-quedas e achar que você vai receber o público de qualquer forma. É necessário ter preparo em relação a isso (Depoimento oral)⁸.

oooooooooooooooooooo

7 Entrevista concedida por E2, Educador do IRB, [Março. 2014] Entrevistadora: Maria Juliana de Sá, Recife, 2014. Arquivo. Mp3. (31min 12seg)

8 Entrevista concedida por E5, Educador do IRB, [Agosto. 2014] Entrevistadora: Maria Juliana de Sá, Recife, 2014. Arquivo. Mp3. (08min21seg).

Este depoimento está em consonância com as inquietações nutridas durante o percurso desta pesquisa, uma vez que sempre defendemos a importância de uma formação que subsidiasse as ações educativas em espaços expositivos. Afinal, acreditamos que o trabalho com educação requer o mínimo de preparo. É importante reiterar que não estamos defendendo que a formação na área da educação em museus se dê pelo único viés acadêmico, mas que seja levada em consideração, a importância de uma formação teórico/prática que possibilite o embasamento dos profissionais desta área.

Por outro lado, é importante salientar que a formação dos educadores de museus não acontece de forma linear, limitada ao ambiente acadêmico. Trata-se de uma construção temporal que está atrelada, principalmente, à formação na prática profissional.

Isso significa que a prática profissional contribui para formação da identidade do trabalhador, a partir das experiências que ele estabelece no próprio ambiente de trabalho através do tempo.

Nessa perspectiva, Dubar (2005) afirma que toda ação profissional realiza no trabalhador um processo de transformação ampla, que tange múltiplos aspectos. “Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo, no e pelo trabalho”. (DUBAR, 2005, p.56).

Este processo de transformação está relacionado diretamente ao tempo, que paulatinamente atribui marcas à identidade do sujeito, baseada em suas próprias ações e atuação profissional. Além disso, esta transformação não está atrelada apenas à construção da identidade do profissional, mas também à própria atuação do sujeito, que é modificada através do tempo, conforme podemos perceber nos depoimentos abaixo:

A prática profissional não só forma, como cria uma identidade. Você não começa a perceber isso logo no início, mas com o passar do tempo, você começa a lembrar das mediações que você fez e vê como mudou. O público, nesse caso, influencia muito na forma como você faz a mediação, tem grupos que dá pra gente trocar mais idéias, tem outros grupos que querem apenas fotografar, então você começa a perceber que na prática profissional, você vai criando essa identidade do educador de museu (Depoimento oral)⁹.

Eu acho que a profissão do educador está sempre em construção. A forma como comecei a mediar aqui não é a mesma que eu medio hoje. Porque fui vendo outras mediações, fui estudando mais, fui entendendo mais o que é que é isso e com certeza esse processo de experiência é muito importante. No início você está muito novo, cheio de dúvidas de como estimular o outro. E aí quando você vai se reconhecendo como educador aí vai melhorando, até a percepção do que você faz (Depoimento oral)¹⁰.

oooooooooooooooooooo

9 Entrevista concedida por E9, educador do IRB, [Setembro. 2014] Entrevistadora: Maria Juliana de Sá, Recife, 2014. Arquivo. Mp3. (12min28seg).

10 Entrevista concedida por E2, Educador do IRB, [Março. 2014] Entrevistadora: Maria Juliana de Sá, Recife, 2014. Arquivo. Mp3. (31min 12seg).

Nessa perspectiva, Tardif (2008) afirma que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois estes saberes são construídos progressivamente através do tempo. Nesse sentido,

Essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridos e dominados em contato com essas mesmas situações. [...] Essas situações exigem que os trabalhadores desenvolvam, progressivamente, saberes gerados e baseados no próprio processo de trabalho. Ora, são exatamente esses saberes, que exigem tempo, prática, experiência, hábito (TARDIF, 2008, p. 58).

Diante dessa questão, buscamos compreender qual a real importância da prática profissional para estes educadores e identifiquei que a principal característica refere-se à possibilidade de percepção do outro, que é adquirida temporalmente, através do exercício profissional. Em outras palavras, significa que a experiência prática profissional permite a configuração de estratégias de ação baseada nos diferentes tipos de públicos, sendo estas estratégias estruturadas, na grande maioria dos casos, no momento de ação educativa, quando são formados os grupos de visitas guiadas na instituição.

Os dados abaixo demonstram a relevância que os educadores apontam para a prática profissional como um exercício formativo, que vai se configurando diariamente.

A prática profissional é muito importante na formação profissional, principalmente na educação. Porque recebemos diversos grupos e temos que nos adequar a eles até quanto ao nível de linguagem e essas coisas a gente vai aprendendo diariamente. Cada dia que estou aqui, com os diferentes grupos, vou aprimorando minha capacidade de atuar como educador (Depoimento oral)¹¹.

A gente sempre pensa coisas novas que acabamos englobando na mediação. Temos sempre que nos atualizar, porque cada grupo fala uma linguagem própria. Então, se é um grupo de crianças é uma linguagem, se é um grupo de adultos outra. Cada grupo tem uma linguagem diferente e o convívio com estes grupos, faz com que a nossa mediação, o nosso trabalho seja modificado também, por isso no dia-a-dia a gente aprende muito (Depoimento oral)¹².

Nesse sentido, identificamos que embora haja um planejamento prévio das ações educativas, este processo lida com certo grau de imprevisibilidade, uma vez que depende

oooooooooooooooooooo

11 Entrevista concedida por E5, Educador do IRB, [Agosto.2014] Entrevistadora: Maria Juliana de Sá, Recife, 2014. Arquivo. Mp3. (08min21seg).

12 Entrevista concedida por E7, Educadora do IRB, [Setembro. 2014]. Entrevistadora: Maria Juliana de Sá, Recife, 2014. Arquivo Mp3 (12min28seg).

do diagnóstico que será realizado no momento da ação e que irá moldar os enfoques utilizados, de acordo com as necessidades e o perfil do público recebido.

Tal característica nos remete à epistemologia da prática proposta por Schon (2000), pois revela que estes educadores possuem o potencial de elaborar soluções rápidas para o desenvolvimento de ações educativas que estabeleçam conexões com o público.

Perante essa questão, constatamos a existência de uma pluralidade de saberes na área da educação em museus, que são configurados e transformados continuamente, dependendo do público, da instituição, do acervo, dos processos de socialização, das discussões acadêmicas e de diversos fatores externos que influenciam diretamente em sua constituição. Entre estes saberes, destacados pelos educadores do IRB, estão: o conhecimento acadêmico (oriundo de diversas áreas de conhecimento), a capacidade de percepção do outro, os saberes oriundos da participação em palestras e cursos, os saberes oriundos das trocas de experiências entre instituições e profissionais da área da educação em museus, o conhecimento sobre atualidades de uma maneira geral, o conhecimento do acervo e habilidades interpessoais.

Levando em consideração a característica destes saberes, a partir de uma analogia com as proposições de Tardif (2008), compreendemos que os saberes de natureza social na área da educação em museus estão relacionados com aqueles que são legitimados por grupos sociais como: instituições acadêmicas, instituições museológica, literatura científica, políticas públicas ligadas ao IBRAM e instituições promotoras de cursos de formação continuada em áreas diversas. Além disso, existem os saberes de natureza existencial que estão relacionados a características interpessoais que cada educador de museu possui e que contribui subjetivamente para o processo de ação educativa no museu. Estes saberes foram apontados pelos educadores e percebidos durante o processo de observação de campo.

Em uma das observações das ações educativas do IRB, um visitante procurou um educador que estava próximo e perguntou pela educadora E7. A intenção do visitante era saber se a educadora E7 estava trabalhando no dia, pois, de acordo com sua opinião, a atuação desta educadora era maravilhosa. Quando indagado sobre motivo que caracterizava o processo de ação educativa desta educadora como maravilhoso, o visitante respondeu que ela tinha um grande carisma e poder de chamar atenção do público. O educador que estava próximo completou que a educadora E7 era generosa, pois percebia rapidamente as peculiaridades do público e estabelecia ligações genuínas com este. Diante deste fato, pudemos perceber a importância de determinadas características interpessoais que interferem diretamente no processo educativo desenvolvido no museu.

Por outro lado, ainda na perspectiva proposta por Tardif (2008), reconhecemos a existência de saberes pragmáticos na área da educação em museu, que estão ligados especificamente ao ambiente de trabalho.

Estes saberes estão relacionados à experiência profissional que é adquirida temporalmente na rotina diária de ação educativa do museu. Trata-se da reflexão e da concepção de estratégias de ação no âmbito da prática profissional, além da transformação das normas e da política conceitual de cada instituição em conhecimento procedimental. Em geral, estes saberes são edificados paulatinamente pelos educadores de museus, a partir de seu reconhecimento na cultura do grupo de trabalho do qual participa. É importante salientar que nenhum destes saberes possui uma ordem hierárquica, pois se estruturam de maneira interconectada como uma teia. Abaixo, apresentamos a discriminação destes saberes, levando em consideração a natureza existencial, social e pragmática.

NATUREZA DOS SABERES		
NATUREZA	CARACTERÍSTICAS	FONTE DE SABERES NO IRB
SOCIAL	1) São produzidos e legitimados pelos grupos acadêmicos e institucionais. 2) Possuem fontes diversas.	Graduação em História, Artes Visuais, Turismo, Filosofia. Literatura científica das áreas de: Artes, História, Educação. Cursos de formação continuada em Mediação Cultural, Textos científicos de áreas diversas
EXISTENCIAL	1) São subjetivos 2) Estão relacionados às características interpessoais: Habilidade para falar em público; Capacidade de lidar com as diferenças; Sensibilidade para percepção do outro.	História de Vida
PRAGMÁTICA	1. São ligados intimamente ao trabalho. 2. São adquiridos temporalmente 3. São constituídos a partir da relação com o outro	O museu

Diante desses dados, pudemos perceber que a constituição dos saberes dos educadores de museus está relacionada à tríade: instituição acadêmica e suas ramificações, museu e história de vida. Os saberes que são oriundos dessas fontes se entrelaçam no processo formativo do educador de museu e configuram a ação educativa que se estabelece com o público.

Nesse sentido, quando os sujeitos entrevistados foram indagados acerca dos saberes necessários para atuação do educador de museu, percebemos um intercruzamento de saberes que possuem as fontes e características apontadas no quadro anterior. Para além de um processo de formação profissional que ocorre academicamente de maneira linear, os educadores de museus vão se formando a partir de sua relação no ambiente de trabalho e da sua história de vida. O ponto que merece destaque é a importância dada às características interpessoais como um saber necessário ao educador de museu. Tal qual o

saber acadêmico e o saber experiencial, as características interpessoais do sujeito afetam diretamente o processo educativo no museu e são compreendidos como um saber essencial que é adquirido antes mesmo do sujeito enveredar profissionalmente pela educação no museu. Não foi possível investigar como estes saberes são utilizados nas ações educativas desenvolvidas por estes sujeitos, pois esta é uma questão complexa e que envolve a história de vida do educador de museu.

Todavia, identificamos entre as características apontadas pelos educadores, que o ser paciente é um adjetivo importante para o educador de museu, uma vez que este profissional lida com públicos diversos e precisa ter uma postura acolhedora perante as dificuldades do público e suas diferenças. Além disso, ter disponibilidade para com o outro, saber ouvir, ter uma postura eclética, ser questionador, e ser um bom planejador são características que foram apontadas como saberes importantes para o educador de museu. Por fim, compreendemos que o único elo presente em todos os depoimentos dos educadores do IRB são os saberes voltados para as Ciências da Educação. Até mesmo os educadores que não possuem formação em licenciatura assumem que os conhecimentos em Educação são fundamentais, afinal, trata-se de ações educativas.

Contudo, ainda é comum nos depararmos em diferentes museus com profissionais que advêm de bacharelados diversos, assim como encontramos no Instituto Ricardo Brennand.

Esta questão remeteu a uma experiência relatada durante uma reunião da Rede de Educadores de Museus e Instituições Culturais (REMIC-PE), ocorrida em 2010, na Fundação Joaquim Nabuco. Durante a reunião da REMIC-PE, um professor percorreu acerca da importância de pensarmos a formação dos educadores de museus, pois tempos atrás ele levou um grupo de alunos, que nunca havia visitado um museu, para uma exposição de arte e teve uma surpresa. O professor relatou que o grupo foi dividido em dois e que cada subgrupo participou de um processo de mediação diferente, com educadores distintos.

Essa divisão preocupou o professor, pois ele conhecia o trabalho dos dois educadores e sabia que um deles, além de ser bacharel, não se preocupava com questões educativas e baseava sua “mediação” na propagação de conceitos e discursos diretivos. Ao final de todo processo, o grupo que havia sido orientado pelo educador que realizava uma ação educativa diretiva, disse ao professor que não havia gostado da visita ao museu, pois era chato e não haviam entendido nada. Já o outro grupo, demonstrou bastante satisfação com a visita e prometeram ao professor que voltariam outras vezes ao museu.

Diante deste fato e dos dados analisados, percebemos que a presença de bacharéis como educadores de museus desvaloriza os conhecimentos oriundos da formação acadêmica em licenciatura, o que poderá acarretar em processos educativos intuitos. Mas, o que implicaria um processo educativo baseado na intuição?

[...] Seguir a intuição implica ouvir as “mensagens” de sua consciência, arriscando-se a ir de encontro à sua própria razão. Assim, quando alguém tem a intuição de realizar um determinado gesto, está respondendo a uma espécie de comando interior, sem passar pela deliberação racional. É, no mais das vezes, abandonarmos todo senso crítico (GAUTHIER, 1998, p. 23).

Sendo assim, permitir que uma ação educativa seja baseada na intuição significa adiar uma reflexão crítica e contínua acerca das possibilidades de ação educativa e dos saberes que são necessários para exercer este ofício. É acima de tudo, transformar a experiência educativa no museu em um grande laboratório de experimentações ao acaso, onde a grande cobaia é o público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa teve como mote a busca pelos saberes dos educadores de museus, partindo do pressuposto que o saber é um elemento fundamental para delimitação de uma área profissional e por sua vez de um processo de profissionalização. Este processo de profissionalização torna-se urgente, uma vez que se instaura na área da educação em museus um embate constante: por um lado existe uma demanda social que solicita a presença de educadores em museus e por outro lado, os sujeitos que atuam nesta área não possuem direitos garantidos como profissionais, abandonando muitas vezes este ofício.

Sendo assim, ao analisar a proximidade que existe entre o saber e a constituição de uma profissão a partir das teorias desenvolvidas na sociologia das profissões e da legislação trabalhista, constatamos que uma profissão está diretamente relacionada a um saber que delimite sua área. Perante esta abordagem teórica, percebemos que a educação em museus não é considerada profissão, contudo, discordamos da perspectiva que confere apenas à formação acadêmica como única via de aprendizado profissional.

Esta percepção foi reforçada ao analisar as teorias sobre os saberes dos profissionais da Educação, uma vez que estas teorias consideram diversos fatores além da formação acadêmica como constitutivos dos saberes destes sujeitos. Dentre os quais, o saber experiencial, relacionado às situações de trabalho, ao tempo de experiência, as trocas de saberes entre os pares e a socialização no âmbito da cultura do trabalho.

Nessa perspectiva, este estudo revelou que os saberes dos educadores de museus possuem uma relação intrínseca com o ambiente de trabalho, pois serão configurados a partir das variáveis que ali estão presentes: o acervo, o público, o tempo, as trocas de experiências, entre outros fatores. Mas, além disso, os saberes desses sujeitos são configurados a partir de variáveis externas, com destaque para os aspectos interpessoais e a formação acadêmica a

partir da demanda institucional e do acervo presente.

Retomando a questão central desta pesquisa, concluímos que os saberes dos educadores do IRB estão delineados a partir de saberes sistematizados, saberes empíricos e saberes interpessoais. É importante reiterar que esta pesquisa estruturou-se a partir da análise dos saberes dos educadores do IRB e que os saberes dos educadores de outras instituições museais, certamente, serão variáveis em virtude do contexto da instituição.

Diante disto, percebemos que o elo entre os saberes dos educadores de museus, se estabelece a partir da percepção da importância dos conhecimentos oriundos da Ciência da Educação. Essa percepção esteve presente no discurso de todos os entrevistados durante a pesquisa de campo e revela que embora os saberes dos educadores de museus possuam diferentes naturezas, a Educação se estabelece como elemento que identifica esses sujeitos.

Seria neste caso, o conjunto de saberes da Ciência da Educação o elemento delimitador da área da educação em museus? Acreditamos que não, uma vez que nem todos os profissionais que atuam como educadores de museus são licenciados.

Além disso, os saberes desses sujeitos se configuram de forma bastante variável e numa perspectiva que difere das concepções teóricas da educação formal.

Perante esta questão, foi possível compreender que os saberes na área da educação em museus estão em constante processo de construção e desconstrução, sendo variável de acordo com o acervo da instituição. Esse fato contribui para uma pluralidade de ações que são experimentadas no âmbito de trabalho, concedendo autonomia para que o educador saboreie diversas possibilidades de atuação profissional.

Contudo, o lado negativo dessa questão, é que a inexistência de um elo entre os saberes da área da educação em museus, revela uma situação problemática, pois reflete diretamente na legitimação desta área enquanto profissão.

Sendo assim, entendemos que a busca pelo reconhecimento social da profissão está intrinsecamente ligada a uma reflexão profunda sobre os aspectos conceituais desta área, para que enfim, possamos compreender claramente os saberes específicos do trabalho educativo no museu.

Referências

ANGELIN, Paulo Eduardo. Profissionalismo e Profissão: Teoria Sociológica e o processo de profissionalização no Brasil. **Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, Araraquara, v.3, n.1, Jul. 2010.

BOURDONCLE, Raymond. A profissionalização dos professores: Análises sociológicas inglesas e americanas. **Revue Française de Pédagogie**, nº94, Janeiro-Fevereiro-Março, 1991, p. 73-92.

BRAEM, Sophie. O desenvolvimento teórico necessário da noção de profissionalidade para a sociologia francesa das profissões. Comunicação apresentada na Interim **Conference of ISA Research Committee Sociology of Professional Groups RC52**, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2000.

EMPREGO, Ministério do Trabalho e. **Classificação Brasileira de Ocupações**. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br>>. Acesso em: 20 de dez. 2014.

DUBAR, Claude. **A socialização**: Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martin Fontes, 2005.

_____. **A crise das identidades**: A interpretação de uma mutação. São Paulo: EDUSP, 2009.

FREIDSON, Eliot. **Renascimento do Profissionalismo**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Tecendo relações: Francesca Woodman e as categorizações sociais femininas

Marina Didier Nunes Gallo

Marcelo Farias Coutinho

As reflexões aqui apresentadas fazem parte de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida entre 2013 e 2015, através do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (UFPE/UFPB), intitulada “Francesca Woodman e o lugar de onde eu me olho”. Na dissertação eu procuro tecer diálogos entre algumas obras da fotógrafa americana Francesca Woodman e a temática das categorizações sociais femininas, da identidade e da singularidade, com o intuito de refletir sobre o modo como a produção de subjetividade encontra, contemporaneamente, seus obstáculos, e como as instituições tendem a dificultar tal produção.

Neste artigo irei focar especificamente nas discussões que envolvem a temática das categorizações sociais femininas. Procuro analisar algumas das imagens de Francesca pelo viés do corpo feminino enclausurado, servindo de modelo, sendo analisado e julgado, tolhendo assim, muitas vezes, a produção e expressão de subjetividade das mulheres. Para discorrer sobre este tema me apoio na filósofa Simone de Beauvoir que discute, entre outros pontos, a ideia de feminilidade, do que seria ser mulher e da influência direta da cultura sobre isso. Judith Butler traz questões pertinentes relacionadas aos problemas de gênero. Ou seja, trato aqui de lugares e características tidas muitas vezes como inatas ao sexo feminino, com o intuito de pensar como isso afeta as construções das imagens que as mulheres fazem de si mesmas, a partir de imagens em que Francesca, na minha visão, parece questionar e ir contra esses padrões de repetição.

Realizo a leitura das imagens compreendendo que o ato de ler é também um ato de criação, já que toda a minha carga experiencial e afetiva está imbricada nestas leituras e que não existe objeto independente de um olhar. Sigo ciente de que a palavra é uma matéria manipulável e que escrever é um ato criativo, contextualizado e editado. De forma análoga, o ato de olhar algo é também individual e criador. Nossa percepção e apreensão de uma imagem depende do nosso modo de vê-la. Como disse Berger: “*Nunca miramos sólo una cosa; siempre miramos lá relación entre las cosas y nosotros mismos*” (2013, p.14).

E é válido frisar também que a arte, em sua estrutura, não permite conclusões e sim múltiplos desdobramentos. Eu discorro sobre alguns deles, ao realizar a leitura das obras, sem intenção de reduzir outras possibilidades de produção de sentido. Coutinho afirma que “as conclusões ‘fecham’ processos” e que “quando a arte conclui, perde seu poder de vibração e a sua capacidade de trazer para si uma constelação heterogênea de sentidos¹. ”

Francesca, que se suicidou aos 22 anos, ao se jogar da janela de seu apartamento em Manhattan, fala através das suas fotografias a partir de novos pactos simbólicos, como se criasse seu próprio sistema de comunicação. Nas suas imagens, os corpos e os objetos, deslocados de suas funções estabelecidas, ganham significados particulares. Com isso ela quebra com a ideia da fotografia como captação da realidade, já que no caso das imagens dela, não trata de representação da realidade, mas diz respeito a uma verdade, a uma produção de sentido. Ou seja, ela usa uma forma de arte que funciona tradicionalmente como um aparelho de discurso que solidifica identidades, ao fixar imagens, e alcança, através do movimento e da fusão do corpo com o ambiente – seja ele construído ou natural-, uma sensação de incerteza, de hesitação e de deslocamento.

A maioria das suas imagens – estima-se que ela produziu mais de 800 no breve período de nove anos - travam diálogos entre si. Ela traz alguns trabalhos em séries que nos levam a pensar nas ideias de diferença e repetição. As fotografias de Francesca também relativizam fronteiras. Seja entre arte e vida, entre público e privado, entre arte e filosofia, entre fotografia e performance, entre artista e objeto. Se nem mesmo nossas identidades cabem mais nas fronteiras dos enquadramentos, com a arte não seria diferente. Os trabalhos dela me surgiram como uma ação performática pensada especificamente para a fotografia, na qual o corpo era ao mesmo tempo sujeito e objeto, ligados de forma inseparável. Assim como suas obras, Francesca também viveu entre fronteiras. Nascida no Colorado, viveu em Providence, na Itália e em Nova York.

Categorizações sociais femininas: identificações e alienações

Falar de categorizações sociais femininas numa tentativa de refletir sobre as influências, e porque não dizer danos, que essas funções destinadas às mulheres e tidas como naturais causam em nós, é um trabalho árduo, porém prazeroso e importante. A dificuldade de falar sobre um tema no qual se está totalmente inserido é grande. Como criticar esses cativos² se somos criadas dentro deles e se durante a maior parte do tempo

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

1 Citação retirada de uma de suas aulas da disciplina Processos de Criação em Artes Visuais na Contemporaneidade, em 16/10/2014.

2 Me aproprio do conceito de “cativos das mulheres” utilizado pela antropóloga, pesquisadora e feminista me-

nem temos consciência disso, já que construímos nossas vidas no seio de uma sociedade altamente patriarcal e capitalista que tende a naturalizar ordenamentos sociais com o intuito de manter esses dois pilares firmes?

Vivemos tomando como base muitas colocações equivocadas que são feitas tendo como modelos as categorias de masculino e feminino, como a sociedade de então as define. E vale ressaltar que essa relação binária entre homens e mulheres parte de uma matriz heterossexual. Butler afirma que essas categorias de identidade de gênero são, na verdade, “*efeitos* de instituições, práticas e discursos cujos pontos de origem são múltiplos e difusos” e são tratadas como origem e como causa, tidas como naturais, originais e inevitáveis (2014, p.9). Este ponto é fundamental para refletirmos se essa suposta identidade feminina não surgiria muito mais como um “ideal normativo” do que como uma “característica descritiva da experiência” vivida. Os papéis de gênero acabam prescrevendo como nós devemos ser ao invés de reconhecer como nós somos e podemos ser.

Diante dessa situação se torna extremamente satisfatório poder pensar sobre esses papéis que enclausuram tanto e ditam inúmeras normas – tidas muitas vezes como inerentes ao sexo feminino -, por ver que eles são passíveis de serem criticados, questionados e superados. E é essencial que sejam para que as mulheres possam exprimir suas singularidades mesmo vivendo numa cultura ainda tão machista.

Questões referentes a padronizações no modo de ser fêmea sempre me inquietaram, mesmo que ainda não pensasse sobre elas de forma sistemática e embasada teoricamente. Refiro-me neste primeiro momento à mulher como fêmea porque acredito, como disse Beauvoir, que ser mulher é apenas uma das formas de ser fêmea. Esta afirmação, resumida numa das máximas da filósofa, “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (2009, p. 361), mostra como esta é uma construção social e talvez das mais enraizadas. Mas é fato que temos visto com um pouco mais de frequência fêmeas assumindo suas singularidades e seguindo com suas vidas sem se submeterem ao que se entende por ser mulher³.

Butler faz uma ressalva a respeito dessa denominação: “[...] mulher é um termo em processo, um devir [...] Como uma prática discursiva contínua, o termo está aberto a intervenções e ressignificações” (2014, p. 58,59). No entanto, para continuar com esta reflexão utilizarei o termo mulher já que é assim que nos referimos às pessoas do sexo

xicana Marcela Lagarde. No seu livro *Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*, ela discorre acerca dessas cinco configurações de vida através das quais muitas mulheres se encontram presas a papéis, funções e instituições ou lugares públicos, como se a mulher tivesse que ser sempre de alguém e/ou viver em função de alguém.

3 Além das várias formas de ser mulher, algumas mulheres tem começado a assumir, mesmo que de forma tímida, a total identificação com o sexo oposto. Os homens trans, como são chamados, dizem ter nascido com a mente masculina no corpo de uma mulher e muitas vezes passam a vida quebrando paradigmas e lutando contra a falta de aceitação e o preconceito. Como referência ao tema sugiro a leitura de ensaio “Mulheres dizem ter alma masculina e revelam dificuldades da transformação”, disponível em: http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2013/10/20/interna_gerais,461725/mulheres-que-dizem-ter-alma-masculina-revelam-as-dificuldades-da-transformacao.shtml.

feminino na nossa sociedade e já que a grande maioria das fêmeas de hoje ainda se baseiam neste modo de ser e seguem essas verdadeiras “normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas”. (BUTLER, 2014, p.38).

É importante frisar também que vou me ater a trazer apenas alguns exemplos de cativéis, ao fazer a leitura das obras de Francesca, sem intenção de me aprofundar na descrição destes papéis, pois isto já configuraria uma pesquisa por si só. Além disso, grandes autoras como Simone de Beauvoir e Marcela Lagarde tem um vasto e precioso material que reflete sobre essas funções. Assim, trago situações que ilustram um fundo comum sobre o qual muitas mulheres acabam construindo suas vidas singularmente. Me refiro desta forma a circunstâncias corriqueiras a mulheres brancas, brasileiras, de classe média, já que estou inserida neste contexto e minha fala surge deste lugar. Compreendo que essas configurações mudam de acordo com o lugar, raça, período histórico, classe social, etc e que isso traria outros debates e desdobramentos para o centro deste ensaio. Como disse Butler, as questões de gênero estabelecem “interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas” (2014, p. 20).

No meu cotidiano e em conversas com outras mulheres, tenho observado que são recorrentes as queixas feitas por pessoas do sexo feminino, mesmo que de forma inconsciente, a esses papéis pré-estabelecidos para elas e a dificuldade de se libertar deles. É comum, por exemplo, mesmo com essa maior liberdade sexual, vemos mulheres sendo taxadas de “puta” por terem se relacionado com homens demais ou serem consideradas culpadas ao sofrerem abusos sexuais por terem mostrado os seus corpos com roupas curtas e decotadas⁴.

Vale lembrar que essa visão é extremamente antiga. A mulher, durante muitos anos - e ainda hoje, dependendo da religião -, teve sua sexualidade muito mais reprimida. Devia-se manter casta, virgem, até o casamento. Já para o homem, mesmo que de forma não assumida, o sexo era permitido e até mesmo estimulado.

Ainda hoje diversas mulheres estão sendo “estimuladas” por suas famílias a cuidar

oooooooooooooooooooo

4 Em março de 2014 uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) divulgou que 26% dos 3.810 entrevistados concordavam totalmente ou parcialmente com a seguinte frase: Mulheres que usam roupas que mostram o corpo merecem ser atacadas. Essa informação mostra como o feminino ainda é visto como subordinado ao masculino, e carrega consigo implicitamente a ideia de que os homens não conseguem ou não devem controlar seus impulsos, deixando assim toda a culpa pela agressão sexual cair sobre a mulher, ou seja, sobre a vítima. Esta mesma pesquisa ainda mostra que 27% das pessoas que responderam a ela concorda com a proposição de que as mulheres devem satisfazer seus maridos na cama, mesmo sem vontade. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/para-o-brasileiro-se-a-mulher-soubesse-se-comportar-haveria-menos-estupros-2334.html>. De acordo com a OMS, 35% das mulheres no mundo foram vítimas de violência física ou sexual no ano de 2013. Em alguns países, essa realidade atinge 70% da população feminina. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/combate-a-violencia-contr-a-mulher-avanca-pouco-nas-ultimas-decadas-2480.html>. Também no final de 2014 tivemos outra demonstração deste tipo de pensamento e desta vez ela saiu da boca de um deputado federal, Jair Bolsonaro (PP-RJ), quando disse que só não estupraria uma colega parlamentar porque ela não merecia. Mais uma vez ele traz à tona a ideia de que há mulheres que merecem ser agredidas sexualmente, pela maneira como escolheram se portar ou se vestir, ou seja, pela forma como escolheram viver a sua vida com o seu próprio corpo.

da casa, já que seus irmãos, pais ou maridos “não levam jeito” ou estão cansados demais para esse tipo de serviço. Assim como não é estranho vermos mulheres serem recriminadas por terem escolhido não casar⁵ ou não ter filhos⁶.

A própria ideia de que toda mulher quer se casar, altamente disseminada no Brasil ainda nos dias de hoje, mostra como o homem é colocado como referência em grande parte dos espaços sociais. Seguindo essa linha de raciocínio, diversas pessoas ainda acreditam que o homem é que deve ser quem manda no lar e que, por conta disso, tem direito inclusive sobre os corpos e as vontades das mulheres que vivem sob este mesmo teto com ele, sejam elas suas esposas ou filhas.

Também vemos muitas delas se submeterem a dietas alimentares arriscadas e a diversas cirurgias numa tentativa de chegarem ao corpo ideal, vendido diariamente pelos veículos de comunicação⁷. Esses corpos muitas vezes são vistos como uma das atrações turísticas do Brasil. Assim como a beleza, a sensualidade das mulheres brasileiras é vendida como mais um dos atrativos do país⁸. E isso influencia a forma como a maioria delas se sentem com seus corpos. Exemplos como estes servem para ilustrar como ainda existem lugares e papéis bem definidos para as pessoas do sexo feminino, e como são muitas vezes discriminadas aquelas que acabam fugindo desses padrões pré-estabelecidos.

Em várias de suas imagens Francesca retrata o corpo feminino desfalecido dentro de armários, espremidos contra os vidros de algo que parece um aquário, como se fossem moldados por eles, imbricados a paredes, papéis de paredes, móveis e resquícios

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

5 Compreendo que essa cobrança pelo casamento não é apenas uma questão de gênero. Assim como as mulheres, os homens também são afetados por ela.

6 Em resposta a pesquisa citada acima, realizada pelo Ipea, 64% dos entrevistados dizem que “os homens devem ser a cabeça do lar” e 79% afirmam que “toda mulher sonha em casar”. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/para-o-brasileiro-se-a-mulher-soubesse-se-comportar-haveria-menos-estupros-2334.html>. Alguns sites e revistas trazem matérias falando sobre como as mulheres brasileiras se sentem pressionadas a casar e constituir família, principalmente depois de completarem 30 anos: “Pressão para se casar é intensa por volta dos 30 anos de idade” – Disponível em: <http://www.bolsademulher.com/estilo/pressao-para-se-casar-e-intensa-por-volta-dos-30-anos-de-idade>; “A dificuldade de se encontrar a alma gêmea” – Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/005/05ray.htm>; “Muitas mulheres se sentem pressionadas a casar e ter filhos quando chegam aos 30” – Disponível em: <http://ajudaemocional.tripod.com/id430.html>.

7 Podemos ver diversas reportagens mostrando como existem padrões ideais de beleza para o corpo feminino brasileiro e como as mulheres tem se submetido muito mais hoje em dia a procedimentos cirúrgicos numa tentativa de alcançar esse padrão: “Pesquisa revela qual é o verdadeiro padrão de beleza da mulher brasileira” – Disponível em: <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2013/07/pesquisa-revela-qual-e-o-verdadeiro-padrao-de-beleza-da-mulher-brasileira.html>; “Em duas décadas, o corpo da mulher brasileira aumentou em todas as direções” – Disponível em: <http://www.educacaofisica.com.br/index.php/voce-ef/98-saude-bem-estar/7410-em-duas-decadas-o-corpo-da-mulher-brasileira-aumentou-em-todas-as-direcoes>; “Documentário mostra como a mídia enxerga a mulher brasileira” – Disponível em: <http://www.hypeness.com.br/2014/07/o-que-a-imagem-da-mulher-brasileira-na-midia-tem-a-ver-com-a-democratizacao-da-comunicacao/>; “A mulher brasileira existe, mas não para satisfazê-los” – Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/blogs/escritorio-feminista/nos-existimos-mas-nao-para-satisfaze-lo-6118.html>.

8 Ao colocar “mulher brasileira” no mecanismo de busca do Google surgiram inúmeras imagens de mulheres com seios e bundas fartas e com a barriga sem nenhuma gordura. Nos links também apareceram sites que vendem a imagem da mulher “gostosa” como mais uma das atrações do Brasil, assim como as praias, o futebol e a caipirinha.

de casas antigas, corpos cindidos por portas, divididos ao meio. Alguns deles encontram-se vestidos com roupas femininas, no estilo *vintage*, como Francesca costumava se vestir. Outros, ou a grande maioria, encontram-se nus, despidos da carga de identificação que a roupa carrega consigo. Essas fotografias me remetem fortemente às ideias discutidas acima. Discorro abaixo sobre algumas delas por essa ótica, sem intenção de esgotá-las em suas possibilidades, até porque acredito, como disse na introdução, que o conteúdo de uma imagem não é apenas o que está na imagem, é o que ela desvela. Assim, o sentido da imagem eclode a partir da relação que cada pessoa trava com ela. A imagem não se esgota dentro dela própria. Desta forma, trago o meu olhar diante das mesmas, a partir da relação que eu tive com elas.

Imagem 1 - Untitled, Rhode Island, Providence, 1979-1980



Ao olhar para esta obra (Imagem 1) o primeiro elemento a chamar minha atenção é o armário. Um armário é um lugar onde as coisas são guardadas. Dentro deste armário estão guardados, além dos animais empalhados, o corpo de Francesca. Bachelard fala sobre o que impera dentro de móveis como esse: “No armário vive um centro de ordem que protege toda a casa contra uma desordem sem limite. Reina aí a ordem ou, antes, a ordem aí é um reino. A ordem não é simplesmente geométrica. A ordem lembra-se aí da história da família” (1993, p. 91).

Na sociedade em que vivemos, estamos sempre em busca de manter a ordem. Até na nossa bandeira está escrito “ordem e progresso”, como pilares que devemos procurar sustentar em nossas vidas, pois a desordem e o caos assustam. Parece que para vivermos bem temos que manter a vida constante, estável, regular e consequentemente baseada na repetição. É a segurança de repetir algo que já se sabe onde vai dar e como vai funcionar. É a sensação de manter um diálogo harmônico entre sua mente e o mundo, como se vivessem

sob ordens equivalentes. Até porque a desordem traz a ideia daquilo que é irregular, inconstante, que traz instabilidade, surpresas, colisões, acidentes. Como Morin pontua: “a ordem é aquilo que permite a previsão, isto é, o domínio, a desordem é aquilo que traz a angústia da incerteza diante do incontrolável, do imprevisível, do indeterminável” (2002, p. 210). E para ele, só podemos agir e transformar na medida em que conseguirmos conciliar ordem, desordem e organização, já que a ordem apenas acaba podendo nossas ações e desordem demais acaba gerando um caos. Eu acredito, - e vejo isso nas obras na Francesca -, que é necessário romper com a ideia de que liberdade é desordem. Até porque, se continuarmos seguindo essa linha de raciocínio, como afirma Morin, tudo o que for novo irá se apresentar como “desvio, perigo, loucura, desordem” e vamos seguir mantendo a imagem utópica de que nossa sociedade seria mais harmônica se “toda desordem, todo conflito e toda contradição” fossem suprimidos (MORIN, 2002, p. 228).

Essa busca pela repetição faz com que sigamos modos de ser já pré-estabelecidos, ligados diretamente a ideia de normalidade. Diante deles a sociedade parece preferir admitir fracassos e nunca criações, como disse Beauvoir. Sair dos padrões de repetição surge para a grande maioria como negação da evolução e não como decisão positiva de afirmação de si. Diante disso, muitas mulheres acabam seguindo num movimento de assemelhar-se à mãe ou ao pai, ou a modelos tidos como ideais, quase como copiando uma forma correta ou segura de ser ao invés de permitir a espontaneidade de sua existência. É como um fingir ser. Penso nisso ao ver esta imagem porque nela, para mim, Francesca “finge ser” ou sente-se como um desses animais que estão ao seu lado.

Animais empalhados, diferentemente de um animal que acabou de ser morto, possuem um corpo sem temperatura, além de estarem sem possibilidade de movimento. Estão ali para serem vistos, analisados. Durante alguns anos pessoas empalhavam seus animais de estimação com o intuito de manter uma lembrança deles. Era a memória de algo que um dia teve vida. Outras empalhavam animais que haviam sido caçados, como forma de exibir sua presa, como troféus, como símbolos da força, do domínio e da supremacia do homem sobre a natureza. Estáticos, surgem apenas como um modelo de como era aquele ser externamente. Estes seres estão reduzidos a sua condição de objeto, de coisa. Mas mesmo empalhados, os animais parecem ter mais vivacidade do que Francesca. Dois deles tem expressão nos seus rostos. O que está acima de Francesca parece estar se movimentando. O que está ao lado dela, além da ideia de movimento, parece estar atacando alguém. Por acaso ou não, seus dentes estão na direção do pescoço dela. Francesca não. Encontra-se inerte, como se estivesse morta. Por outro lado a única porta de armário que está aberta é a que ela se encontra. E sua cabeça está para fora. Penso nesta porta aberta como uma possibilidade de sair dessa inércia, deste lugar no qual se é apenas analisado, observado, de quebrar com essa ordem que se impõe.

A taxidermia, nome dado ao empalhamento de animais, é feita de forma que só a pele do animal é reaproveitada. O formato do seu corpo é feito em poliuretano. Antes de

ser feito desta maneira, apenas as vísceras eram retiradas e no lugar era colocado algodão ou juta. Em ambos os processos, só a carcaça realmente pertence a um animal empalhado. O interior é feito agora de algo externo ao animal. Assim não é com algumas das mulheres? Induzidas a se distanciar da sua essência, daquilo que há de singular dentro de si, estimuladas a cumprir um papel, surgem como carcaças? Como modos de ser?

Entre os diversos cativéis femininos, um dos mais comuns e antigos talvez seja o que coloca a feminilidade como uma das características inerentes às mulheres e faz com que a sociedade exija que elas sejam assim. Esta ideia continua sendo extremamente disseminada, apesar de mal definida. Como disse Simone:

Todo mundo concorda em que há fêmeas na espécie humana; constituem, hoje, como outrora, mais ou menos a metade da humanidade; e contudo dizem-nos que a feminilidade “corre perigo”; e exortam-nos: “Sejam mulheres, permaneçam mulheres, tornem-se mulheres”. Todo ser humano do sexo feminino não é, portanto, necessariamente mulher; cumpre-lhe participar dessa realidade misteriosa e ameaçada que é a feminilidade. Será esta secretada pelos ovários? Ou estará congelada no fundo de um céu platônico? E bastará uma saia ruje-ruje para fazê-la descer à terra? Embora certas mulheres se esforcem por encarná-lo, o modelo nunca foi registrado. Descreveram-no de bom grado em termos vagos e mirabolantes que parecem tirados de empréstimo do vocabulário das videntes (BEAUVOIR, 2009, p. 13,14).

Esse lugar no qual a mulher é colocada e essa pretensa ideia da existência de uma identidade feminina entra em desacordo com o próprio meio científico - incluindo aí as ciências biológicas e sociais - que já não acredita mais em entidades imutavelmente fixas. Simone aponta que negarmos as ideias de eterno feminino, assim como as de alma negra e de caráter judeu, por exemplo, não significa negarmos que existem mulheres, negros e judeus: “[...] O fato é que todo ser humano concreto sempre se situa de um modo singular” (2009, p. 14). E é importante que isso seja compreendido e que questionamentos acerca desses lugares e de certas características, como as citadas acima e tidas como pertencentes ao sexo feminino, sejam feitos, pois são de extrema importância para pensarmos na dificuldade que nós, mulheres, encontramos muitas vezes de sermos quem somos, já que por todos os lados somos cercadas por modos de ser e de se colocar no mundo. É fundamental entendermos, como disse Simone, que as reivindicações das mulheres:

[...] não consiste em serem exaltadas em sua feminilidade: elas querem que em si próprias, como no resto da humanidade, a transcendência supere a imanência; elas querem que lhes sejam concebidos, enfim, os direitos abstratos e as possibilidades concretas, sem a conjugação dos quais a liberdade não passa de mistificação (BEUVOIR, 2009, p. 198).

Nesta obra (Imagem 1), diferentemente da maioria, ela encontra-se vestida. A roupa é uma marca da cultura e da civilidade, e ao mesmo tempo um dado de inserção em grupos ou classes. Ali, enclausurada, vestida, está quase catalogada, como os outros animais. Francesca, em suas imagens e anotações, demonstrava que tinha consciência da moda enquanto instrumento carregado de significados. E os costumes e a moda podam, muitas vezes, a possibilidade de expressão das subjetividades.

Pudemos ver os pés das chinesas, mutilados naqueles sapatos minúsculos que as impossibilitam de andar normalmente (Imagem 2), assim como os espartilhos que também causaram enorme desconforto entre as mulheres durante décadas (Imagem 3), e hoje temos os sapatos e sandálias de salto alto, nem sempre confortáveis, a maquiagem, os adornos, as joias. Isso não deixa de ser uma lapidação e uma petrificação do corpo e do rosto feminino.

A irradiação de uma subjetividade é muitas vezes tolhida dessa forma, não só por objetos e adereços, mas também pelas próprias noções de boa educação e conduta. É importante frisar que os corpos das mulheres deveriam surgir como liberdade e não como essência definidora e limitadora, como pontua Butler. Enfeitar-se surgiria então como uma escolha e não quase como uma obrigação.

Imagem 2 - Pés-de-lótus



Imagem 3 – Espartilho feminino



Nesta outra imagem (Imagem 4) que faz parte da série chamada “Space2”, ela encontra-se dentro de algo que lembra uma vitrine. Vemos seu corpo nu, turvo, lateralizado, de cócoras. Esta é uma posição difícil de estar. Passada a infância, ficar de cócoras se configura para muitos como um desafio. Com o corpo lateralizado fica ainda mais complicado. É uma posição incômoda. Acima dela, fora da caixa e olhando para ela, um homem também nu. Mas diferentemente do corpo de Francesca, o dele está nítido e numa posição de aparente relaxamento. Seu braço solto. A imagem dele passa uma ideia de tranquilidade e estabilidade. A dela de incômodo, de tentativa de movimento e de fuga desse olhar masculino, como se ela se negasse a estar nesse lugar onde se é observada.

Acredito que certas imagens, como a que vemos acima, em que ela aparece como uma figura fantasmagórica, deslocada e incompleta, surgem como formas de interrogar a maneira como costumamos olhar os corpos e as subjetividades de cada um, e não como referência a uma noção de apagamento do “eu”. Elas indicam uma recusa a essas definições “reais” e “fixas” de identidade, desafiando posições permanentes através da tentativa de imbricação de elementos diferentes e até opostos, como a presença e a ausência, o corpo e o ambiente.

Nesta fotografia podemos ver que a imagem dela se configura como uma forma de desobediência da representação em si, impossibilitando que haja uma estabilização do seu significado. Com isso é como se ele revelasse que não se enquadra nesses estados reconhecidos de ser mulher.

Imagem 4 - Série Space2



Essa posição desconhecida, turva, surge como uma resistência a essa autoridade opressiva da representação patriarcal da feminilidade que traz esse corpo feminino objetivado. Essa aparição fantasmagórica desestabiliza a noção de feminilidade ao levar a vivência corporal da fêmea para outro lugar, utópico, assim como traz a ideia de deslocamento e transformação.

Esta tentativa da mulher de sair desse lugar no qual se é colocada tem sido vista com mais frequência em nossa sociedade, mas ainda vivemos um período de transição, sob o domínio dos valores e instituições da civilização patriarcal. Muitas filhas ainda são educadas por seus pais e por suas mães com o intuito de buscarem um “bom” casamento, mais do que o desenvolvimento pessoal. Assim como podemos observar que as mulheres que são casadas e que, em muitos casos, dependem financeiramente do marido, são tratadas como mais dignas perante a sociedade do que as que optam por serem solteiras. Se uma mulher diz, numa roda de conversa, que não quer casar ou ter filhos, será, no mínimo, questionada – e porque não dizer ‘censurada’ – por essa afirmação. Mães solteiras também são recriminadas ainda hoje.

Desta forma, estimuladas a casar e ter filhos, as mulheres acabam assumindo os encargos de um casamento. Além de cuidar dos filhos e da casa, tentam ainda conciliar isto com o trabalho, exigindo assim um esforço muito maior. Diante deste panorama, muitas só conseguem ter sua própria casa e filhos ao se submeterem a um marido.

E assim muitas mulheres desejam esse casamento por verem vantagens numa relação como essa. Isso porque, mesmo neste período de transição, as mulheres, em sua grande maioria, continuam menos qualificadas do que os homens, profissionalmente. E o fato de terem muito mais encargos nessa relação do que homem é uma das justificativas para que essa situação se mantenha, afinal, poucas são as que conseguem se dedicar integralmente às suas profissões. Assim, tendem a ficar em empregos que surgem mais como obrigação do que como garantia de autonomia econômica, de dignidade social, de possibilidade de libertação de certos costumes. A mulher não consegue se empenhar tanto na sua profissão a ponto de tirar dela um bom proveito, uma base sólida econômica. E assim permanecem dependentes. É um círculo vicioso.

Francesca, a partir do uso deste corpo turvo, no qual podemos ver poucas características físicas, dificultando maiores identificações, também me leva a refletir sobre a luta contra a supremacia da aparência sobre a mulher. Parece que temos que ser sempre aparentemente jovens, belas e bem-educadas. Assim, a “boa esposa”, muitas vezes subordinada econômica e socialmente ao marido, pode acabar surgindo para ele como mais um de seus bens. Ele quer mostra-la como mostra sua casa, seu carro, suas riquezas, como afirma Simone:

Na sociedade burguesa, um dos papéis reservados à mulher é representar; sua beleza, seu encanto, sua inteligência, sua elegância são os sinais exteriores da fortuna do marido [...] Rico, ele a cobre de peles e jóias. Mais pobre, elogia-lhe as qualidades morais e os talentos de dona de casa; [...] exhibe a mulher porque pensa mostrar seus próprios méritos (BEAUVOIR, 2014, p. 251).

Vemos o mercado de trabalho bem mais aberto e convidativo às mulheres, é fato, mas infelizmente as mulheres que são casadas com “bons maridos” que lhe sustentam e bancam seus desejos e vontades, ainda são vistas como mais “sortudas” do que às demais.

O privilégio econômico detido pelos homens, seu valor social, o prestígio do casamento, a utilidade de um apoio masculino, tudo impele as mulheres a desejarem ardorosamente agradar aos homens. Em conjunto, elas ainda se encontram em situação de vassalas. Disso decorre que a mulher se conhece e se escolhe, não tal como existe para si, mas tal qual o homem a define. Cumpre-nos, portanto, descrevê-la primeiramente como os homens a sonham, desde que seu ser-para-os-homens é um dos elementos essenciais de sua condição concreta (BEAUVOIR, 2009, p. 203).

Ou seja, é tido quase como natural que as mulheres, sedentas pelo olhar de aceitação e aprovação dos demais, assim como a maior parte das pessoas em nossa sociedade, queiram agir, se portar, existir de forma que agrade aos que estão ao redor. Neste meio entram a família, os possíveis parceiros e parceiras, as (os) chefes. Diante disso a mulher seguiu existindo não para si, mas com finalidades dentro do mundo masculino, em função do homem, ou seja, dentro de verdadeiros cativos, sendo observadas e analisadas, como na imagem acima.

Diante de uma relação tão forte de dependência é comum que as mulheres sintam uma necessidade maior de agradar os homens e por conta disso muitas provavelmente consideram mais fácil se adaptar aos modelos do que ir contra eles. Na imagem acima vejo essa sensação de fuga desse olhar patriarcal. Uma tentativa de fuga que é aparentemente difícil e desconfortável.

Ao mesmo tempo que os indivíduos tentam se afirmar como sujeitos é comum que sintam certo medo da liberdade de ser e assim acabem se constituindo como usuários de um modo de ser já aceito e determinado. Beauvoir considerava este um “caminho fácil” pois “evitam-se com ele a angústia e a tensão da existência autenticamente assumida”, mas ao mesmo tempo “nefasto porque passivo, alienado, perdido, e então esse indivíduo é presa de vontades estranhas, cortado de sua transcendência, frustrado de todo valor” (2009, p. 22).

Nesta, (Imagem 5), podemos vê-la em pé, numa posição que me lembrou muitas imagens de mulheres em revistas e quadros. Um braço levantado em direção à cabeça, segurando parte do papel de parede que cobre seus seios e seu rosto, e o outro também segura um papel que cobre sua vagina e parte das suas pernas. Fica claro, nesta imagem, que ela está nua, já que deixa parte dos seus pelos pubianos aparecerem.

Em imagens como essa, vejo uma espécie de fusão da mulher com o interior doméstico. Nela este espaço se encontra em ruínas, mas permanece erguido. Ao mesmo tempo, penso na fêmea numa situação vulnerável, tentando esconder-se contra o

aprisionamento do lar. Me questiono se seria um aprisionamento, uma imersão ou uma absorção da mulher por esses espaços que são convencionalmente destinados a ela? A casa estaria englobando mais um ser dentro de seus princípios ou Francesca que encontra-se perfurando, rasgando e contrariando os princípios da casa?

Imagem 5 - Série Space2, Rhode Island, Providence, 1976.



Além disso, não podemos ver seu rosto. O rosto é o registro mais marcante que temos de uma pessoa, na maior parte das vezes. Isso acaba me fazendo pensar na ideia de auto representação. Questiono se em diversos momentos não acabamos retratando a nós mesmos de acordo com os ideais vigentes, ao invés de mostrarmos realmente nossos “rostos”. Uso agora o nome “rostos” de uma forma ampla, me referindo ao que nos difere uns dos outros, às nossas características singulares.

Esta casa em ruínas, rachada, com pedaços caindo e quebrados, me faz pensar em algumas construções sociais que insistem em se manter de pé, firmes. Nós continuamos a tentar nos integrar a essa estrutura antiga, arcaica e que já não nos serve, por ser o “abrigo” que temos. Seguramos os papéis que nos são dados com toda a força, como Francesca segura esses papéis de parede, desejando nos integrarmos a eles, sermos parte deles. Nesse sentido, a metamorfose do corpo feminino numa parte da construção física da casa surge como uma encenação, na minha visão, de um apagamento patriarcal da identidade feminina, como se a mulher estivesse aprisionada dentro dos espaços discursivos que se referem à família, à domesticidade e à subserviência.

Essas trocas físicas entre o corpo de Francesca e o ambiente em que ela se encontra, seja ele natural ou construído, são vistas em muitas de suas fotografias. Através delas vejo um movimento que desafia os estados fixos de ser, dificultando e desestabilizando categorizações fáceis e rasas de identificação. Essas imagens também acabam por quebrar

a ideia do corpo feminino nu como objeto disponível para consumo, já que trazem um corpo numa conjuntura de ambiguidade e fluidez.

Imagem 6 - Untitled, 1975-1978



Nesta imagem (Imagem 6) Francesca aparece pela metade, vestida com um vestido fechado, de mangas longas. A forma como a luz é captada, com uma superexposição na lateral esquerda e acima da sua cabeça, faz com que ela surja quase como uma aparição. Vemos um ambiente que aparenta ser antigo, que me remeteu à ideia do peso histórico existente na formação da subjetividade das mulheres.

Francesca trata muito das contradições femininas. Como discutido acima, a mulher tem sido vista no decorrer dos anos como um ser dual, que vive como metade, esperando (tanto ela quanto a sociedade) que ela encontre sua outra metade e se complete. Podemos ver o “mito da cinderela” ser reforçado diariamente nas famílias, nas escolas, nas mídias. São muitos estímulos diários induzindo a mulher a esperar ou procurar o príncipe encantado, que deve lhe dar, de preferência, dinheiro, uma casa e felicidade. A busca pela tradição com os ideais de família, propriedade e prosperidade, continua pairando sobre as nossas cabeças como ordenamentos que foram naturalizados.

No entanto, o lugar que ela está é um lugar de passagem. A porta simboliza essa sensação de entrar em um lugar e sair de outro. Bachelard afirma que “A porta esquematiza duas possibilidades fortes, que classificam claramente dois tipos de devaneios. Às vezes, ei-la bem fechada, aferrolhada, fechada com cadeado. Às vezes, ei-la aberta, ou seja, escancarada.” (1993, p. 160). No caso desta imagem, ela não está nem totalmente fechada nem completamente aberta. Isso me leva a pensar na natureza exploratória da arte e nos diálogos existentes nas obras de Francesca. A arte tem essa capacidade de unir em si elementos dialogicamente diferentes, como afirmou Tarkovski, pois, diferentemente da política, ela não precisa ser unilateral para provar seus argumentos. Até porque a finalidade

da arte nem é a de provar ou ensinar nada. Como dito na introdução, ela não explica nada e nem se propõe a responder perguntas. Ela só pode “oferecer alimento, um impulso” (TARKOVSKI, 1998, p.55).

Pela posição da mão direita dela, me parece que ela demonstra a intenção de fechar essa parte de cima da porta. A mão puxa, não empurra. Fechar-se dentro de si ou fechar-se nesses cativéis? Parte do seu vestido está preso nessa porta de baixo que está fechada. Isso mostraria uma dificuldade de se desvencilhar deles, dessa porta fechada, desse lugar de transição, de passagem?

É fato que nem todas as mulheres são enclacradas nestes cativéis. Algumas tem conseguido grandes feitos e esta situação está em fase de transição, com conquistas diárias e lentas, mas em andamento. No entanto, “os êxitos de algumas privilegiadas não compensam nem desculpam o rebaixamento sistemático do nível coletivo; e o fato de serem esses êxitos raros e limitados prova precisamente que as circunstâncias lhe são desfavoráveis” (BEAUVOIR, 2009, p. 198).

Mesmo as tentativas de tirar a mulher deste lugar de subordinação surgem como querelas. Uns dizem que a mulher é superior ao homem, ou que a mulher surgiu como a versão aperfeiçoada do homem, outros buscam uma igualdade. Mas essas noções vagas de superioridade, inferioridade e igualdade, relações de oposição ou comparação com o sexo masculino, acabam afinilando e podando outras possibilidades de reflexão sobre o feminino, como disse Butler:

A noção binária de masculino/feminino constitui não só a estrutura exclusiva em que essa especificidade pode ser reconhecida, mas de todo modo a “especificidade” do feminino é mais uma vez totalmente descontextualizada, analítica e politicamente separada da constituição de classe, raça, etnia e outros eixos de relações de poder, os quais tanto constituem a “identidade” como tornam equívoca a noção singular de identidade (BUTLER, 2014, p. 21).

Diante desses pontos discutidos até então, podemos perceber que questões que buscam compreender quem é a mulher ou o que é a mulher, ou seja, questões que pretendem uma definição do ser feminino, não comportam respostas. E não é pelo fato das respostas serem confusas ou complexas, e sim porque para questões como essas não existe uma única resposta. Não podemos falar da mulher como se estivéssemos falando de uma espécie, por exemplo, com características bem definidas. Até porque, mesmo dentro de uma mesma espécie existem as singularidades de cada ser, como afirmou Simone: “Um existente não é senão o que faz; o possível não supera o real, a essência não precede a existência” (BEAUVOIR, 2009, p. 348).

O que acontece é que existem mitos sobre a mulher, mitos estes que são operados por uma sociedade patriarcal com o intuito de justificar certas posturas e exigências feitas às

mulheres, e de trata-las como algo ligado a uma suposta natureza feminina. Butler discorre sobre este ponto ao tratar das categorias de gênero e fala da necessidade de desintegrar a estrutura dessas aparências sociais tão petrificadas:

O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural do ser. A genealogia política das ontologias do gênero, em sendo bem-sucedida, desconstruiria a aparência substantiva do gênero, desmembrando-a em seus atos constitutivos, e explicaria e localizaria esses atos no interior das estruturas compulsórias criadas pelas várias forças que policiam a aparência social do gênero (BUTLER, 2014, p. 59).

Morin discorre sobre esses meios que auxiliam na penetração dos mitos na sociedade e os chama de “os ídolos da tribo”. Falarei mais sobre eles no terceiro subcapítulo. Beauvoir diz que através deles a sociedade:

[...] impunha aos indivíduos suas leis e costumes de maneira sensível e por imagens; sob uma forma mítica é que o imperativo coletivo se insinuava em cada consciência. Por intermédio das religiões, das tradições, da linguagem, dos contos, das canções, do cinema, os mitos penetram até nas existências mais duramente jungidas às realidades materiais (BEAUVOIR, 2009, p. 350,351).

Essas representações sociais influenciam a construção das imagens do corpo feminino, fazendo com que as mulheres vivam presas a ideais estéticos que, na maior parte das vezes, são incompatíveis com suas próprias imagens ou gostos. Principalmente numa sociedade como a contemporânea, em que o corpo se configura como um dos lugares de maior investimento e que sua aparência surge muitas vezes como uma moeda de troca, como um bem precioso. E em que a imagem surge para muitos como a realidade em si mais do que como uma forma de comunicação com o mundo.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BEAUVOIR, Simone. **Memórias de uma moça bem-comportada**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

_____. **O segundo sexo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BERGER, John. **Modos de ver**. Espanha: Editorial Gustavo Gili S.L., 2013.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão de identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

COUTINHO, Marcelo. **Isso**: entre o acontecimento e o relato. Tese. Programa de Pós-graduação em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

EM DUAS décadas, o corpo da mulher brasileira aumentou em todas as direções. Disponível em: <<http://www.educacaofisica.com.br/index.php/voce-ef/98-saude-bem-estar/7410-em-duas-decadas-o-corpo-da-mulher-brasileira-aumentou-em-todas-as-direcoes>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

FRANCESCA Woodman e la moda. **FP Magazine**, 2015.. Disponível em: <http://www.fpmagazine.eu/ita/news/Francesca_Woodman_e_la_moda-24/> . Acesso em: 20 jun. 2015.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **O método 4: habitat, vida, costumes, organização**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto alegre: Artes Médicas, 1996.

Pesquisa revela qual é o verdadeiro padrão de beleza da mulher brasileira. **G1**, 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2013/07/pesquisa-revela-qual-e-o-verdadeiro-padrao-de-beleza-da-mulher-brasileira.html>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

TARKOVSKI, Andrei. **Esculpir o tempo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O ensino do desenho na Escola de Belas Artes de Pernambuco (1932-1946)

Niedja Ferreira dos Santos Torres
Erinaldo Alves do Nascimento

Esta pesquisa foi desenvolvida e defendida no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais (UFPB-UFPE), em março de 2015. Pretendeu elucidar questionamentos sobre o Ensino do Desenho e compreender algumas posturas dos professores diante do seu ensino, que se mantém até hoje. Para esta finalidade, apresenta as concepções e as maneiras de o Ensino do Desenho praticadas nos cursos da Escola de Belas Artes de Pernambuco (EBAP), no período de 1932 a 1946. Para responder a tais objetivos, identificamos o contexto histórico, as políticas públicas e educacionais que programaram o currículo da instituição, as propostas de ensino, o programa das disciplinas e os registros das práticas cotidianas escolar, empregadas na EBAP.

Estes procedimentos permitiram identificar os conceitos e as maneiras de ensinar o Desenho na instituição, no período mencionado. Esta pesquisa foi desenvolvida, em grande parte, no Memorial Denis Bernardes, da Biblioteca Central da UFPE, onde se encontra a maioria do conjunto documental da Escola de Belas Artes de Pernambuco. Consta desta coleção, alguns documentos, como: ata da fundação da escola; atas de frequência dos alunos; livros de assinaturas; relatórios para o Ministério da Educação; entre outros documentos significativos, até a incorporação da instituição ao Centro de Artes e Comunicação (CAC), da UFPE, no final dos anos de 1970.

A relevância de estudar os percursos do Ensino do Desenho, empregado na EBAP, forneceu-nos elucidções dos caminhos percorridos para a formação artística no Estado de Pernambuco. Promoveu uma visão de como foram implantados os cursos do Ensino Superior, na área de Arte, que temos atualmente nas graduações ofertadas pela UFPE. Este estudo forneceu pistas dos caminhos percorridos para uma concepção de Ensino do Desenho, que num dado momento histórico, segue duas linhas: a formação artística e a formação técnica, no Ensino Artístico Superior em Pernambuco.

Um percurso, uma história...

A Escola de Belas Artes de Pernambuco, extinta no ano de 1970, fechou um ciclo, quando foi criada a UFPE, de tal modo que deu início a uma etapa importante para o ensino da arte no Estado. Esta instituição influenciou, de sobremaneira, a formação artística e cultural no Nordeste do Brasil. Foi a primeira instituição educacional voltada para a formação artística no Estado de Pernambuco. Com o objetivo de conhecermos as concepções e as maneiras de ensinar desenho na EBAP, apresentaremos o percurso histórico desta instituição, fundada em 1932, por um grupo de intelectuais que ansiavam por uma escola de ensino artístico em Pernambuco. Conheceremos as suas matrizes históricas e institucionais, as bases que deram origem a sua estruturação, da sua fundação à federalização, a oficialização dos seus cursos e a sistemática da sua integração a Universidades Federal de Pernambuco.

O processo de sua idealização e implantação pelos professores fundadores, a sua regulamentação, oficialização e estruturação dos cursos, seguiram, inicialmente, as orientações da Escola Nacional de Belas Artes (ENBA), do Rio de Janeiro. A antiga Escola de Belas Artes foi transposta a partir de uma idealização da Missão Artística Francesa ao Brasil, em 1816. A ENBA (RJ) vem de uma tradição artística e histórica que remontam à vinda da corte portuguesa ao Brasil. Logo, esta escola, de moldes europeus, determinou a estrutura curricular do ensino da escola pernambucana, e de diversas outras que foram implantadas no Brasil. Mesmo a distância de quase um século entre as duas instituições, não foi impedimento para a persistência das orientações curriculares que regulamentaram o ensino e a estrutura administrativa da escola pernambucana.

No decorrer de 1932, as dificuldades enfrentadas pela EBAP não foram poucas. Por este motivo, os professores fundadores organizaram-se em comissões para cumprirem, com êxito, as metas de abertura da escola à sociedade. O intuito era chamar os jovens que desejavam desenvolver suas habilidades artísticas.

Esta não foi a primeira e nem as únicas iniciativas com o objetivo de empreender uma escola de natureza artística em Pernambuco. Surgiu em 1657, a semente das artes plásticas em Pernambuco, com a vinda de Nassau e sua comitiva de artistas e intelectuais para o Estado. Mais uma ação com este propósito foi a do arquiteto e engenheiro-civil mineiro, Herculano Ramos (1854 -1928), que em 1888, “ofereceu à Província de Pernambuco em projeto completo para a formação de uma *Escola Especial de Architectura* em Pernambuco, onde não faltava coisa alguma, desde a seriação até a parte construtiva do prédio, e que, infelizmente, não se positivou” (GALVÃO, 1956, p.5).

Outro projeto, registrado por Rodrigues (2008, p. 127) afirma que “em reportagem do Jornal Pequeno, o pintor paisagista Telles Junior sonhava com uma Escola de Belas Artes no Recife onde se administrasse o ensino acadêmico das Artes Plásticas”, análogo ao da ENBA do Rio de Janeiro, a então capital federal.

Enfim, a tarefa da implantação da EBAP não foi fácil e nem rápida. Após a decisão da implantação, levou-se quase um ano para a inauguração. Sob a liderança de Jayme de Oliveira, Bibiano Silva, Baltazar da Câmara e Mario Nunes, o grupo organizou-se em comissões, denominadas de Comitê Pró Escola de Belas Artes. Este grupo se reunia regularmente para discutir os rumos e os procedimentos de como estabelecer uma escola que viesse a atender as necessidades da formação artística no Estado de Pernambuco. Pela força e vontade destes importantes intelectuais e artistas pernambucanos, em 1932, criaram oficialmente a Escola de Belas de Pernambuco, que mudaria os rumos da produção artística do Estado de Pernambuco e suas adjacências.

Joel Galvão (1956, p. 6) afirma que o Liceu de Artes e ofícios também foi um precursor do movimento artístico na região por contribuir para a idealização de uma escola artística. Galvão defendia, em suma, que a existência de uma pinacoteca com respaldo institucional indicaria um interesse pelos poderes públicos.

No artigo publicado no *Jornal do Commercio* (1949), de Recife, intitulado “Como se faz a Escola de Belas-Artes de Pernambuco”, percebemos como foi, a partir da vontade deste grupo, a necessidade e a mobilização eminente de se estabelecer uma escola de cunho artístico em Pernambuco. No fragmento deste artigo, o artista Baltazar da Câmara registra as conversas do grupo que criou a mencionada escola:

No ano de 1932, lá pelo mês de março, tivemos um dia a visita em nosso atelier de Jayme de Oliveira e de Bibiano Silva. Nessa época, a nossa tenda de trabalho era nos altos do prédio da Farmacia Simões Barbosa.

Os dois artistas, um arquiteto e o outro escultor, não tinham, por hábito, visitar-nos, causando-nos por isso tanta surpresa a sua presença, que lhes ponderei não haver festa em nosso atelier...

Jayme, sonhador – perseverante, confiante no seu lema: “querer é poder”, retrucou:

– “A nossa visita é coisa mais interessante que festa”

Álvaro Amorim voltando-se para ele e colocando o monóculo no canto do olho esquerdo ficara impaciente por saber aquela “coisa tão interessante” e Mário Nunes, dando um longo suspiro disse:

– “Senta-te Jayme: Bibiano toma esta cadeira”

Sentâmo-nos todos ansiosos por ouvir o arquiteto! Jayme teve a palavra:

– “Vimo-nos reunir-nos a vocês, para que melhor possamos trabalhar pela criação da Escola de Belas Artes de Pernambuco. [...]” (grifo do autor) .

No diálogo exposto, observa-se a mobilização, no sentido de instalar uma escola de artes no Recife. O fato não era simplesmente fundar uma escola de arte, mas uma instituição com respaldo da sociedade e da classe artística. Seria fácil ou não implantar uma escola de formação artística, numa região onde tínhamos Telles Junior como referência nacional, entre outros nomes das artes em Pernambuco? Conforme Bibiano Silva, “o Norte

precisa de uma Escola de Belas Artes e esta terá existência em Pernambuco”, a explanação do escultor deixa transparecer uma lacuna que a região Nordeste viveu no cenário artístico e cultural, em relação às outras regiões, além de apresentar uma perspectiva de divisão Norte e Sul do Brasil. Importa lembrar que o termo Norte era bastante utilizado para nomear a região Nordeste neste período. O termo circula no final da primeira década do século XX, bem “[...] antes que a significativa chamada Nordeste se constituísse perante nossos olhos, foi necessário que inúmeras práticas e discursos “nordestinizadores” (grifo do autor) aflorassem [...]” (ALBUQUERQUE JR., 2001, p.65).

Uma escola artística na região pensavam os intelectuais do grupo fundador da EBAP, traria um sentido de desenvolvimento ao Nordeste? Na análise de Elias (2011), o conceito de civilização pode estar ligado a desenvolvimento, dentre outras várias possibilidades de interpretação. Para este autor, “o conceito de “civilização” refere-se a uma grande variedade de fatos: ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às ideias religiosas e aos costumes”. E ainda, conforme Elias:

Até certo ponto, o conceito de civilização minimiza as diferenças nacionais entre os povos: enfatiza o que é comum a todos os seres humanos ou – na opinião dos que o possuem – deveria sê-lo. Manifesta a autoconfiança de povos cujas fronteiras nacionais e identidade nacional foram tão plenamente estabelecidas, desde séculos, que deixaram de ser tema de qualquer discussão, povos que há muito se expandiram fora de suas fronteiras e colonizaram terras muito além delas (ELIAS, 2011, p. 24).

Compreendendo-se que a classe artística mantinha este ensejo para o ‘avanço’ das artes plásticas, não foi difícil unir forças para o movimento em prol da EBAP, formado por intelectuais que tinham um interesse especial pela arte. Eram artistas e intelectuais que estavam atuando no cenário artístico de Pernambuco. Do grupo do Movimento Pró-escola até a institucionalização da EBAP, os integrantes que permaneceram foram os seguintes: Murillo La Greca, Joel Galvão, Henrique Eliot, Mário Nunes, Bibiano Silva, Euclides Fonseca, Baltazar da Câmara, Henrique Moser, Fédora Fernandes, Heitor Maia Filho. De acordo com o livro *Ata da Congregação da EBA de Pernambuco dos anos de 1932/1940*, na segunda reunião do *Comitê Pró Escola de Bellas Artes*, as comissões foram organizadas da seguinte forma: comissão para aluguel do prédio; comissão para elaborar o regulamento da escola; comissão de divulgação na imprensa; comissão para aquisição do mobiliário; e comissão para angariar doações para a EBAP. Vale ressaltar a presença da artista Fédora Fernandes Monteiro, única mulher a integrar o grupo fundador, iniciando uma ruptura com um modelo hegemônico, patriarcal e tradicionalista de acesso à arte.

A Escola era um chamado aos jovens, na visão dos integrantes deste grupo, com vocação para as artes plásticas, que não tinham no Recife um centro regular de ensino com este propósito. La Greca defendeu a iniciativa em longa entrevista ao Diário da Manhã,

No contexto da implantação da EBAP, funcionavam algumas instituições de ensino federais e estaduais. Dentre elas, a mais antiga, a Faculdade de Direito do Recife, fundada em 1827; Instituto Histórico e Geográfico de Pernambuco, de 1862; a Escola de Engenharia de Pernambuco, de 1895; a Escola Superior de Agricultura, de 1912 e a Faculdade de Medicina do Recife, 1920 (SANTOS, 2012, p. 50). Sobre os cursos superiores, afirmava-se o seguinte:

A EBAP, no decorrer de sua existência, passou por diversos desafios e dificuldades financeiras. Após quatro anos de sua fundação, ainda buscava o reconhecimento federal para poder ser provida com recursos necessários para o seu pleno funcionamento. Em 1936, diversos alunos tinham ingressado na escola, em parte gratuitamente, de acordo com a parceria firmada com os governos estadual e municipal, os quais contribuíam com recursos financeiros para a escola.

Em contrapartida, podiam solicitar a matrícula de estudantes por indicação nos cursos de Arquitetura e Pintura, Escultura e Gravura ou nos Cursos Livres de Arquitetura, Pintura, Escultura e Gravura. A manutenção era precária, apesar das boas instalações, faltavam materiais didáticos. Contava-se com a colaboração dos professores que, mesmo sem receber proventos, ministravam as aulas e doavam, além de si próprios, os artefatos necessários para a realização das atividades.

As dificuldades financeiras que acometeram a escola estão evidentes no livro intitulado de “*Contribuições feitas a EBAUR*”. Neste volume, estão registradas uma série de doações feitas à EBAP, como exemplo, a doação em dinheiro feita pelo arquiteto Crispim Antônio, datada de 30 de maio de 1932, com o seguinte enunciado: “Ofereço a quantia de quinhentos mil reis como donativo para a sua próxima instalação”. Doações em dinheiro, objetos para as aulas práticas, obras de arte que iriam integrar o acervo da Pinacoteca da escola e os livros que fariam parte da coleção da biblioteca. Neste registro, fica evidente, ainda, que a permanência da escola se dá por interesses de alguns profissionais da área, quando se predispunham em buscar recursos nas diversas instâncias. É lamentável afirmar que a EBAP não fez parte de uma política educacional para o país.

1 “Escola de Belas Artes de Pernambuco”, reportagem do “Diário da Manhã”, Recife/PE, 1932.

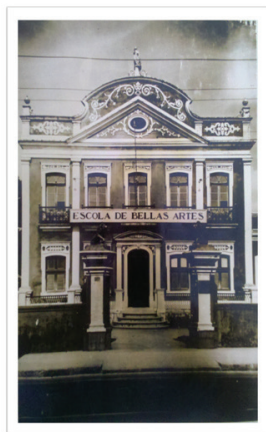


Imagem 1

Na fachada da EBAP vemos as janelas onde funcionavam as salas de aulas.

Fonte: Livro Memórias da EBAP. Acervo do Memorial Denis Bernardes – Biblioteca Central/UFPE.

Mesmo diante das dificuldades que a escola enfrentava, seus membros não deixaram de comemorar a existência, no Nordeste do Brasil, da primeira escola destinada à formação artística. A possibilidade de chamar a atenção da opinião pública para a situação em que a escola enfrentava e o que esta poderia oferecer à sociedade em termos de formação, foi o mote para a mobilização dos quinze dias de evento com participação da comunidade da escola, de professores, de alunos, de familiares, de políticos e da imprensa.

A organização do evento denominado “Semana da Arte”, em 1936, trouxe uma receita positiva para a escola. Este evento teve o propósito de chamar a atenção das autoridades locais e da sociedade, em prol de recursos para a EBAP. Apenas no ano de 1935, a EBAP recebeu recursos federais. As parcerias com os governos estadual e municipal foram de substancial ajuda à escola, dobrando os recursos destinados à instituição. As taxas cobradas aos alunos eram importantes receitas, uma vez que os alunos gratuitos pesavam no orçamento da instituição. Os alunos com gratuidade também davam algumas condições de equiparação, possibilitando a escola a receber recursos da União.

Os professores da EBAP e a formação da classe artística de Pernambuco

O corpo de professores da EBAP era formado por artistas, arquitetos e engenheiros. Durante sua permanência, foi administrada por professores, escolhidos pelo conselho administrativo da escola. Os diretores da EBAP, que participaram desde sua inauguração em 1932, aos anos de 1936, tiveram um curto período de atuação na gestão da escola. Para compreender como se deu a gestão da escola e como a instituição foi se estruturando, vale apresentarmos a equipe gestora. A diretoria da escola, de 1932 a 1938, passou por

Bibiano Silva, Heitor Maia Filho, Murillo La Greca, João Alfredo da Costa Lima, Mário Nunes, Domingos Ferreira e Joel Galvão, respectivamente. Após Joel Galvão, assumiu Pelópidas Silveira, momento que a escola passa a denominar-se de Escola de Belas Artes da Universidade do Recife, apesar de não receber recursos, nem reconhecimento dos seus cursos pelo governo federal.

O professor Joel Galvão foi o diretor que mais tempo atuou na direção da escola, de 04 de março de 1936 até 1943 (MELO E SILVA, 1995, p. 130). Percebe-se, pelos relatórios produzidos pela escola, que os curtos prazos de gestão, se deram pelo fato de muitas vezes, os diretores terem que se ausentar para atender a compromissos externos. Esta constatação leva-nos a considerar dois pontos importantes: primeiro que as dificuldades financeiras enfrentadas pela escola desmotivavam os professores; segundo, é possível deduzir que os professores, passavam por períodos de ausência, para trabalhar em outros locais ou fazer outras atividades fora da escola, que pudessem lhes trazer proventos.

Os professores que atuaram no período dos anos de 1932 a 1946, na EBAP, tanto nos cursos de Arquitetura quanto no curso de Pintura, Gravura e Escultura, tinham que ter seus diplomas reconhecidos pelo Departamento Nacional de Educação (DNE).



Imagem 2

Registro da arguição do professor José Estelita. Autor desconhecido.

Fonte: GALVÃO, Joel. Memórias de uma Cruzada.

Aos professores que não eram concursados, solicitava-se uma série de documentos por um órgão oficial, de acordo com o Decreto Federal nº 3.085, como registro de nascimento, carteira profissional, título de eleitor, atestado de idoneidade, comprovação de ensino superior, comprovação de exercício no magistério durante dois anos, no mínimo, fotografia 3x4, titulação, e pagamento de taxa por disciplina ministrada para que, pudesse ter o reconhecimento e atuar na EBAP. Os que não tinham esta comprovação profissional tinham um tempo para fazê-la ou eram substituídos nas disciplinas e afastados da escola.

Para permanecerem na escola, os professores precisavam passar por uma banca e defender um trabalho na sua área de atuação na escola e se tornarem catedráticos da

disciplina em que atuavam. O registro da arguição do professor José Estelita (Imagem 2) apresenta-nos a adoção deste ritual. Podemos destacar dois fatores quanto a esta prática: primeiro o reconhecimento e equiparação federal da escola; segundo a manutenção dos professores nas disciplinas, com a agravante de atuarem sem receber remuneração das aulas ministradas.

Decerto, os professores da EBAP eram atuantes na produção artística pernambucana. Tinham experiência comprovada na participação de exposições locais e nacionais, dando-lhes respaldo para atuarem como professores dos cursos artístico da instituição.

A fim de se compreender a movimentação artística em Pernambuco, reportando-nos no tempo, há dez anos antes da fundação da EBAP, para entendermos a circulação das artes, que promoveu a fundação da instituição. Na época, existia um intenso movimento cultural na cidade do Recife. Na região Sudeste do país, um grupo de artistas organizou um movimento de cunho modernista, ponto essencial, com visíveis alcances na classe artística pernambucana.

Ainda em 1922, Vicente do Rego Monteiro e o poeta Manuel Bandeira fazem parte da Semana de Arte Moderna, em São Paulo (BRUSCKY; VIANA, 2006, p. 150). Quatro anos depois, Gilberto Freyre lança o Manifesto Regionalista no Recife. E, sete anos depois, o Museu do Estado é criado pelo Ato 240, assinado pelo governador Estácio de Albuquerque Coimbra, por força da Lei Estadual nº 1.918, de 24/08/1928.

Toda esta movimentação, antes da fundação da EBAP, mesclava as referências dos artistas locais às suas práticas e dimensionavam propostas em torno de eventos necessários, ao apresentarem as suas produções à sociedade.

Em 1930, é realizado o Baile Surrealista do Recife, organizado por Percy Jan, Soares e Augusto Rodrigues, que fez a decoração do baile com rótulos de um remédio conhecido na cidade, o xarope Santo Antônio, para prisão de ventre. As cadeiras foram coladas no teto. O baile é encerrado antes da hora prevista. Ainda no mesmo ano, Vicente do Rego Monteiro traz ao Brasil, com a colaboração de Geo-Charles, a exposição “A Escola de Paris”. Esta exposição foi exibida em Recife, Rio de Janeiro e São Paulo. A mostra incluía artistas com Picasso, Léger, Braque, Gris, Severini, Marcoussis, Lhote, Joaquim do Rego Monteiro e Foujita, entre outros (BRUSCKY; VIANA, 2006, p. 151).

Os professores da EBAP participavam de várias exposições e muitos se afastavam da escola para tomar parte destes eventos, como registra o livro *Ata da Congregação da EBA de Pernambuco dos anos de 1932 a 1940*, solicitando licença e a substituição deles por outros professores nas suas disciplinas.

Os professores e artistas da EBAP, o escultor Bibiano Silva, os pintores Baltazar da Câmara, Carlos Amorim, Mário Nunes, o vitralista Henrique Moser, dentre outros, contribuíram substancialmente para a movimentação artística de Pernambuco. Além da atuação destes artistas no panorama educacional, apresentavam uma importante produção

artística no cenário das artes visuais, com prêmios nos salões da ENBA e exposições em eventos da área.

Embora Abelardo da Hora tenha frequentado a escola por um curto período, nos documentos consultados sobre o registro da vida escolar dos alunos, como exemplo, históricos, matrícula nos cursos e comprovação nas “grandes provas”, não foram encontradas referências da sua passagem pela escola. Entretanto, este artista é um dos destaques da EBAP e do cenário artístico pernambucano, neste período.

Percepções de ensino e as aulas nos ateliês

A EBAP teve seu arcabouço curricular, inicialmente, a partir da ENBA. Adiante, foi estruturada pelo Decreto de nº 19.852 de 1931, que organizava o ensino artístico, técnico e profissional. Uma modificação ocorreu em 6 de julho de 1933, pelo Decreto nº 22.897, que também alterou o ensino artístico ministrado pela ENBA. Este decreto pretendia ter uma “intervenção mais direta na conservação do patrimônio artístico do país, nos meios de difusão do seu conhecimento e incentivo ao progresso das artes plásticas”. Foi a partir deste modelo que a escola passou a organizar o seu ensino, regulamentada nos moldes da escola carioca. Algumas modificações foram determinantes, abrangendo a ampliação de tempo para conclusão dos cursos e uma nova distribuição para as disciplinas (SILVA, 1995, p. 135). Em razão disso, “a organização didática foi planejada pelos fundadores segundo seus conhecimentos na prática do magistério e durante sua vida discente na Europa, pois, uma parte dos fundadores frequentou cursos na Europa” (MARQUES, 1988, p. 34).

Apesar do regulamento da escola ser elaborado com referências na estruturação curricular da ENBA, as suas bases filosóficas tinham “características da filosofia germânica, com influências de Heinrich Moser e Frei Matias Teves” (MARQUES, 1988, p. 31). Moser vinha da escola alemã e o Frei Matias Teves, de formação religiosa, podem ser considerados importantes referências norteadoras das ações do corpo docente e da estrutura educacional da instituição.

Sobre a metodologia escolar, destacam-se a observação e a prática de exercícios, pautada nos fundamentos do ensino academicista, destacando-se a “observação que o aluno deveria desenvolver na prática, a qual só se conseguiria com o treino regular e a crítica que através do conhecimento teórico e prático viria possibilitar-lhe o domínio da criatividade artística. [...]” (MARQUES, 1988, p. 33).



Imagem 3

O professor Matias Teves acompanha os seus alunos em aula de campo de História da Arte. Local e autor da fotografia desconhecidos.

Fonte: Acervo do MDB-BC/UFPE.

Por intermédio das atividades, amplamente desenvolvidos em sala de aula, “[...] o professor deveria ensinar o aluno a utilizar seus conhecimentos nos exercícios das disciplinas práticas, no campo, em excursões e em visitas a (*sic*) obras em construção” (MARQUES, 1988, p. 33-34). As visitas programadas pelos professores tinham esta finalidade. O professor de História da Arte, frei Matias Teves, apresentava esta compreensão quanto à importância dos alunos observarem a arquitetura na relação direta com os monumentos históricos que tinha a seu dispor, como podemos observar na fotografia (Imagem 3) que registra uma das aulas da disciplina.

As aulas no ateliê eram os primeiros passos aos exercícios básicos vivenciados pelos estudantes da EBAP. Por este motivo, estas aulas eram de fundamental importância na construção da metodologia adotada pela escola. Conforme Galvão, deveriam ser a segunda casa dos estudantes da EBAP.

No relato da aluna fundadora, Chloris Marcella Dornella Câmara, que concluiu o curso de Pintura em dezembro de 1936, comenta que as aulas da disciplina de Anatomia (Imagem 4), “aconteciam em Hospital, sob a responsabilidade do médico João Alfredo da Costa Lima” e que o professor dissecava cadáveres diante da turma (CÂMARA, 1984, p. 15).



Imagem 4

Uma aula de Anatomia no necrotério do Hospital “Santo Amaro”. Descrição do diretor Joel Galvão, fotografia de autor desconhecido.

Fonte: Acervo do MDB-BC/UFPE.

As concepções tradicionais e suas influências no Ensino do desenho

Por um longo período no Brasil, o ensino da arte foi compreendido, como o ensino do desenho. Segundo Barbosa (2010, p. 11-12), “[...] o século XIX, especialmente a década de 1870, foi o período da História da Educação Brasileira em que a preocupação com o ensino da Arte (concebida como Desenho), se nos apresenta como mais extensa e mais profunda”. Mesmo no século posterior, das metodologias mais tradicionais as mais atuais, a ênfase na técnica do desenho nas aulas de arte foi evidente e amplamente praticada.

Conforme Pereira (2013), no período inicial da existência da Academia Imperial de Belas Artes (AIBA), iniciava-se copiando, por meio do desenho, as estampas francesas, desenvolvendo-se aos poucos a habilidade de representação dos elementos do corpo humano e, depois do corpo inteiro. Após esta etapa, comprovando-se sua aptidão, o aluno passava da cópia das estampas para a dos moldes de gesso, em sua maioria greco-romanos, para que os estudantes apreendessem as proporções do corpo humano, tendo o contorno como elemento ordenador de seu trabalho. Passada estas duas etapas, vinha o aprendizado do desenho com o modelo vivo, a partir dos modelos nus, masculino ou feminino. Desta forma, sobre a metodologia da AIBA, Pereira corrobora, “era buscada a idealização clássica no desenho deste modelo, passando-se, com as modificações introduzidas pelas várias reformas no ensino, a um naturalismo de cunho mais científico”.

Desde o Renascimento [...] o desenho era visto como o meio fundamental para o artista dar concretude as suas ideias, sem o qual não conseguiria chegar a um bom termo em seus propósitos, seja na pintura, na escultura, na arquitetura ou em qualquer outra criação plástica. É por isto que, seguindo o modelo francês trazido pela Missão, desde os primórdios da nossa Academia o ensino do desenho tinha um papel preponderante entre as demais disciplinas (PEREIRA, 2013).

Silva (2004, p. 59) afirma que “a influência dessa disciplina continuou fortíssima no século XX e tinha por base o fato dos neoclássicos considerarem o artista como um “gênio”, uma inteligência superior que, por meio do desenho, seria limitada, domada pela razão, pela teoria, pelas convenções da composição para melhor atender à tradição e à história.

O entendimento de ensino do desenho, em períodos espaçados da Educação em nosso país, clareia a compreensão do objetivo de sua inserção nos currículos escolares, principalmente do ensino superior. Um dos critérios para lecionar e ingressar na EBAP era o domínio pelo professor e estudantes da disciplina Desenho.

Murillo La Greca e Fédora Fernandes Monteiro: os professores mestres do desenho da EBAP

O admissão dos docentes na escola, inicialmente, seguia criteriosamente o regimento da ENBA. O professor deveria preencher alguns requisitos, como ser catedrático. Obedecendo ao regimento da escola, os professores catedráticos seriam os fundadores e, posteriormente, os primeiros colocados em concurso público. Porém, ao término de dois anos de atuação, todos os professores que não tivessem cátedra, ou seja, uma especialização nas disciplinas que atuavam, inclusive os fundadores, deveriam escrever teses sobre o assunto de sua especialidade (GALVÃO, 1956, p. 26). Os professores dos cursos de Pintura, Escultura e Gravura tinham geralmente formação artística. A rotatividade nas disciplinas de Modelo Vivo e Desenho Figurado não foi muito intensa. Passaram pela cadeira poucos professores, porém os artistas pernambucanos, Murillo La Greca e Fédora do Rêgo Monteiro, foram os que atuaram, de forma efetiva e por mais tempo, nestas duas disciplinas respectivamente.

Álvaro Amorim e Baltazar da Câmara, conforme o jornal Folha da Manhã, de 10 de outubro de 1943, foram professores de Desenho Figurado e Modelo Vivo na EBAP. Baltazar da Câmara foi professor catedrático efetivo da disciplina de Desenho de Modelo Vivo, no 4º ano, do Curso de Pintura. Além de ter sido professor de Desenho em outras importantes instituições da cidade. Nos documentos oficiais não fica claro a causa da substituição de Murillo e Fédora nas disciplinas. É possível inferir que, por motivo de falta de remuneração e pela trajetória artística destes artistas, a ausência se sustenta pela agenda de compromissos como eventos da área e exposições que participavam neste período.

O professor e artista Murillo La Greca, filho de imigrantes italianos, começa seu interesse pelas artes aos 10 anos de idade incentivado pelos professores, padres italianos e alemães, do Colégio Salesiano, instituição onde estudava. Posteriormente, frequentou o ateliê dos irmãos Bernardelli, no Rio de Janeiro. Lá produziu estudos a carvão e conheceu Portinari. Em Roma, aprimora-se no desenho da figura humana e entra em contato com Giacometti. No ano de 1926, expõe 53 trabalhos em Natal, no Rio Grande do Norte (MELO; BORBA, 1999, p. 72).

Única mulher professora deste período, dentre os 33 professores, que se tem registro, Fédora do Rêgo Monteiro, nasceu em 1895, em Pernambuco. A irmã do também artista Vicente do Rego Monteiro, fez seus estudos na ENBA e na Academia Julien, em Paris. Obteve medalha de prata no Salão de Belas Artes do Rio de Janeiro e menção honrosa no Salon de 1º *Art de La Femme*.

Foi fundadora da EBAP e professora catedrática efetiva da disciplina de Desenho Figurado. Tornou-se professora em 15 de julho de 1932, lecionando inicialmente a cadeira de Natureza-Morta. “Quase solitária, enquanto artista mulher no espaço artístico

pernambucano, ela participou dos *Salões de Arte de Pernambuco* que tinham o objetivo de promover o desenvolvimento das artes na região” (ALVES, 2010, p.188). Atuou também como professora de pintura e desenho nas instituições educativas da cidade. Esteve presente desde a fundação da EBAP, porém a artista nunca foi indicada para a sua direção. Diferentemente de Georgina Albuquerque, artista e professora de Desenho da ENBA, que assumiu a direção da ENBA entre os anos de 1952 e 1954.

Em 1910, a pintora e desenhista Fédora foi estudar na ENBA. Entre 1911 e 1915, viaja para a França com seus irmãos Joaquim e Vicente do Rego Monteiro, para estudar pintura na Academia Julian (ALVES, 2010, p.185). Após sua volta de Paris, a artista passa a morar no Rio de Janeiro, entre 1915 e 1917. Participou da XXIII Exposição Geral de Bellas Artes, em 1916, onde foi premiada (ZACCARRA; PEDROSA, 2010, p.188).

O início das atividades da EBA implicou no conjunto de condições necessárias para o fortalecimento do aprendizado e exercício da arte acadêmica no Estado. Ao lado da criação da instituição iniciou-se um processo de interligações que abrangia múltiplos universos dentro da comunidade: artistas, funcionários e apreciadores reforçavam a legitimação das Belas Artes no Estado. Esse contexto se verifica no momento em que Fedora se insere no meio artístico recifense (ALVES, 2010, p.188).

No final do século XIX e início do XX, no que se refere à profissionalização artística das mulheres, “durante muito tempo teve o seu trabalho legitimado a partir do seu atrelamento ao mundo masculino” (ZACCARRA, 2011, p.2). Os estudos fora do país e no eixo Rio/São Paulo, proporcionaram uma visibilidade, até então pouco direcionada às mulheres. Fédora Fernandez foi ovacionada como colaboradora da escola pernambucana, na manchete sobre a inauguração da EBAP. A matéria do *Jornal Pequeno*, publicada no Recife, no dia 22 de agosto de 1932, aponta como foi a recepção pela imprensa local, da artista no corpo docente da EBAP:

Merecem rasgados applausos os seus colaboradores, esforçados artistas, procurando levantar o nível cultural do Recife. Entre os professores figura uma pintora, nome bastante conhecido e a garantia de que a aula que tiver a seu cargo será conduzida com brilho: Fedora do Rego Monteiro Fernandes, já laureada e mais – consagrada pelo *Salon Officiel* de Paris, onde expoz um soberbo auto-retrato”.

Conforme a aluna fundadora², Aurora Lima, “a professora Fédora dava desenho decorativo a partir de jarros, flores, natureza morta”, em geral com fusain e, depois, lápis ou pastel, pois era ela quem preparava o aluno em desenho. Um ano depois ia-se trabalhar com

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

2 Entrevista a Beatriz Silva, em 1995, publicada na pesquisa *A pedagogia da Escola de Belas Artes – Um olhar a Mais da mesma autora*.

o professor Baltazar, em natureza morta ou Modelo Vivo. “Todos os professores faziam desenho de observação. Só o professor Moser, que o trabalho dele era de imaginação, decorativo, então é que se trabalhava a imaginação” (SILVA, 1995, p. 145).



Imagem 5

Ateliê de Desenho Figurado. Autor desconhecido.

Fonte: Acervo do MDB-BC/UFPE.

No ateliê da disciplina de Desenho Figurado (Imagem 5), encontrava-se todo o material didático utilizado nas aulas de bustos de gesso, várias máscaras e grifos. A biblioteca também servia de apoio às aulas de desenho, composta por 832 volumes “de cultura em geral e a maioria sobre arquitetura, pintura, escultura e gravura”. Na pinacoteca havia uma coleção de quadros de pintores brasileiros, que também eram utilizados nas aulas de desenho e pintura. Todos estes instrumentos, sob a orientação dos professores, serviam de referências iniciais para a prática do Desenho.

Considerações finais

Algumas questões nos levaram a pesquisar, sobre o ensino do desenho na EBAP. Dentre as várias indagações que nortearam esta pesquisa, há uma que gira em torno da compreensão de ensino de Desenho que temos hoje.

As compreensões de Desenho, como base para a formação artística, mesmo diante das diversas abordagens que promoveram significativas mudanças na concepção do ensino da arte, persistem. Citamos as concepções que fazem parte da história do ensino da arte no Brasil: como exemplo, a auto expressão, que tem o foco no aluno.

A visão modernista do ensino da arte predomina por longo período apesar de que novas e distintas práticas arte/educativas estavam em ascensão no Brasil. Concepções com

base na auto expressão, na espontaneidade, na originalidade e na liberdade de criação do desenho.

Concepções sobre o desenho estereotipado ou não original, ainda hoje, é vincular-se a uma abordagem modernista do ensino da arte, que entende a produção artística da criança espontaneísta e original (LOWENFELD; BRITTAN, 1977)? É comum compreender que a interferência do professor é prejudicial ao desenvolvimento artístico infantil? Muito próxima a ideia de infância de Rousseau, quando afirma que temos a tendência de pensar que as crianças aprendem sozinhas “[...] e esquecer que só nós lhe poderíamos ensinar. [...] Pelo contrário, quantas pessoas vemos que andam mal por toda a vida porque lhes ensinaram mal a andar! [...] (SOËTARD, 2010, p.38)”.

A visão espontaneísta e de originalidade está impregnada nas práticas educativas das escolas formais e em instituições culturais que tratam do ensino da arte. Nem mesmo no ambiente familiar, os pais compreendem a produção do grafismo infantil. O gosto de desenhar das crianças não se alterou, “[...] apesar do computador e de outras mídias, os adultos, pais e professores continuam tendo dificuldade de entender e situar esta produção, principalmente porque eles não sabem lidar com seus próprios desenhos” (COUTINHO, 2008, p. 193). São questões a serem avaliadas.

Decerto que a EBAP teve papel relevante nas concepções de ensino de desenho que vivenciamos atualmente. A separação da formação artística da formação técnica, gradativamente, apontou para duas diferentes maneiras de se ensinar o desenho: uma voltada para o mercado de trabalho, processo mecânico de Desenho, fundado na cópia e nas tradicionais noções de arte e outra para a Arte, mesmo que ainda não vista como profissão. Esses dois enfoques demarcaram as formações profissionais de várias gerações de artistas pernambucanos e brasileiros. Os artistas e intelectuais da época não se isolaram e que estes profissionais contribuíram para que as artes visuais em Pernambuco vivenciassem as mudanças que viam acontecendo tanto no resto quanto fora do Brasil.

Mesmo os professores que não eram artistas ministravam a disciplina Desenho. Professores que eram engenheiros ou arquitetos também atuavam no ensino do desenho, visto que podemos inferir que eles davam a disciplina, um perfil mais técnico, de acordo com sua formação acadêmica.

Outro ponto a ser levado em consideração, são as poucas pesquisas sobre a EBAP e sobre o ensino do desenho em instituições de formação artísticas em Pernambuco. Com esta pesquisa, esperamos ter colaborado para ajudar a “mapear” a trajetória do ensino do desenho. Desejamos que outras pesquisas continuem analisando a EBAP, com outros enfoques e perspectivas, incluindo outras instituições de Pernambuco e do Nordeste. Conhecer o passado do ensino de arte é uma importante maneira de ajudar a entender o ensino que temos no presente.

Referências

Documentos oficiais

PERNAMBUCO. EBAP. Livro de Atas da Congregação.

PERNAMBUCO. EBAP. Contribuições feitas a EBAUR.

Livros, revistas e jornais

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. **A Invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez. 2001.

ALVES, Rafael. Fedora do Rego Monteiro: anotações sobre gênero e artes visuais em Pernambuco. In: ZACARRA, Madalena; PEDROSA, Sebastião (Orgs.). **Artes Visuais e suas conexões: panorama de pesquisa**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRUSCKY, Paulo; VIANA, José Carlos. **Panorama das Artes Plásticas em Pernambuco no Século XX**. In: PERNAMBUCO, Secretaria de Educação de Pernambuco, Fundarpe. **Quadragésimo Quinto e Quadragésimo Sexto Salão de Artes Plásticas de Pernambuco**. Catálogo. Adriana Dória Matos e Marco Polo Guimarães (Orgs.). p. 150-152.

CÂMARA, Aurora Christina Dornellas. **A escola de Belas Artes de Pernambuco: contribuições para a cultura pernambucana**. Recife: a autora, 1984.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

GALVÃO, Joel F. Jayme. **Memórias de uma cruzada: Escola de Belas Artes de Pernambuco, sua criação e sua vida**. Recife: Arquivo Público Estadual, 1956.

JORNAL DO COMMERCIO. **Como se faz a Escola de Belas-Artes de Pernambuco**. Recife, 18 dez. de 1949.

JORNAL PEQUENO. **A inauguração da Escola de Bellas Artes**. Recife, 22 agosto de 1932.

MARQUES, Norma de Oliveira. **Escola de Bellas Artes de Pernambuco: aspectos de estudo histórico**. Monografia da Especialização em Artes Plásticas. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, março de 1988.

MELO, Carlos Alberto Barreto Campello de; BORBA, Fernando de Barros. **Murillo La Greca: sua arte sua vida**. BORBA, Fernando de Barros Borba (Colaboração).

Recife: Bagaço, 1999.

MELO E SILVA, Beatriz de Barros. **A pedagogia da Escola de Belas Artes do Recife: um olhar a mais.** Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 1995.

PEREIRA, Ricardo A. B.. **A ENBA da primeira metade do século XX vista pela obra de alguns dos seus professores** - uma gradual transição para o moderno. 19&20, Rio de Janeiro, v. VIII, n. 1, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/ensino_enba_rp.htm>. Acesso em: 10 de setembro de 2014.

RODRIGUES, Nise de Souza. **O Grupo dos Independentes: arte moderna no Recife - 1930.** Recife: Editora da Autora, 2008.

SANTOS, Andreia Patrícia dos. **Fazer ciência e fazer-se cientista em Pernambuco: o caso da Facepe.** Orientador Péricles Moraes de Andrade Júnior. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal de Sergipe: São Cristóvão, 2012.

SILVA, Dilma de Melo. **A Academia Imperial de Belas Artes: ruptura com o Barroco.** In: Anais do Seminário EBA 180 (180 Anos de Escola de Belas Artes). Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação da EBA/UFRJ, 1998.

SILVA, Maria Betânia e. **A inserção da arte no currículo escolar (Pernambuco, 1950-1980).** Dissertação (Mestrado em Educação). Recife: UFPE, 2004.

ZACCARA, Madalena. **Uma artista mulher em Pernambuco no início do século XX:** Fédora do Rego Monteiro Fernandez. 19&20, Rio de Janeiro, v. VI, n. 1, jan./mar. 2011. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/artistas/frm_mz.htm>. Acesso em: 27 de outubro de 2014.



IMAGEM DA CAPA
TÍTULO: AFIADAS AFINIDADES
TÉCNICA: VIDEO (duração 3'06")
ANO: 2014
AUTOR: MARCOS COSTA
LINK: <https://vimeo.com/79911995>

