

Livro-Objeto a/r/tográfico

Práticas de Pedagogia Cultural na periferia de Brasília



Leisa Sasso

Figura 1 - Composição com Livro-objeto de estudante de 3º ano EM, 2007 e Fotografia de São Sebastião da autora



Figura 2 - Segunda capa - Matriz de xilogravura de estudante do 1º ano EM, 2004



Figura 3 - Fotografia de São Sebastião da autora

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE

LEÍSA SASSO

LIVRO-OBJETO A/R/TOGRÁFICO
Práticas de Pedagogia Cultural na periferia de Brasília

Brasília
2014

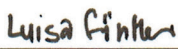


Figura 4 - Composição com fotografia da autora editada pela autora

DISSERTAÇÃO E PRODUÇÃO IMAGÉTICA DE MESTRADO EM ARTE APRESENTADA
AOS PROFESSORES



Professora Dra. LISA MINARI HARGREAVES (VIS/UNB)
PRESIDENTE



Professora Dra. LUISA GÜNTHER ROSA (VIS/UNB)
MEMBRO EXTERNO



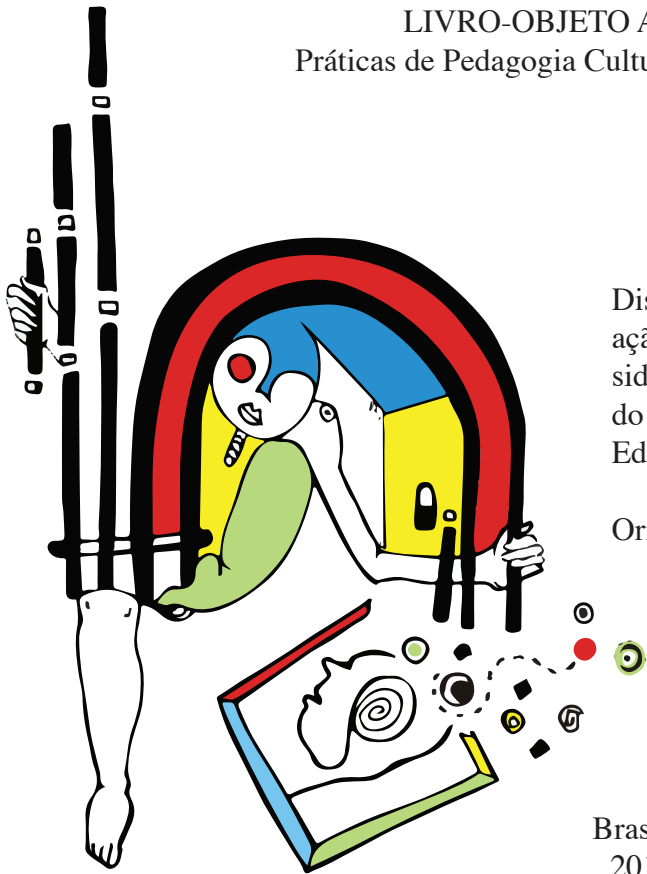
Professora Dra. IRENE MARIA FERNANDEZ SILVA TOURINHO (UFG)
MEMBRO EXTERNO

Vista e permitida a impressão
Brasília, Sexta-Feira 25 de abril de 2014

Coordenação de Pós-Graduação do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes / UnB

LEÍSA SASSO

LIVRO-OBJETO A/R/TOGRÁFICO
Práticas de Pedagogia Cultural na periferia de Brasília



Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arte do Instituto de Artes Visuais da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Arte na linha de pesquisa de Educação em Artes Visuais.

Orientador: Prof. Dr. Belidson Dias

Brasília
2014

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1015491.

Sasso, Leísa.

Livro-objeto a/r/tográfico : práticas de pedagogia cultural na periferia de Brasília / Leísa Sasso. -- 2014. 252 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Departamento de Artes Visuais, Programa de Pós-Graduação em Arte, 2014.

Inclui bibliografia.

Orientação: Belidson Dias Bezerra Junior.

1. Prática de ensino. 2. Cultura popular. 3. Educação artística (Ensino médio) - Distrito Federal (Brasil). 4. Comunicação visual. I. Bezerra Junior, Belidson Dias. II. Título.

CDU 37.036(817.4)



Figura 5 - página 5 - Ilustração para manifesto da educação, Carlione Ramos, 2013

Figura 6 - Livro-Objeto de estudante do 3º ano EM, 2007



Figura 7 - “MonaLeísa”, composição de Alan Andrade para o site da escola, 2006

AGRADEÇO,

Ao meu amor Evandro Sada pela compreensão nas minhas ausências e ajuda constante ao revisar meus textos e acumular serviços domésticos, para que eu pudesse me dedicar a esse estudo e à Direção do Centro Educacional São Francisco.

Ao meu orientador Belidson Dias pelas orientações, mudanças de rumos na investigação e persistência em produzir questionamentos que me fizeram buscar respostas às minhas próprias inquietações. A meu amigo Yuri Paranhos por sua paciência e contribuição na editoração gráfica dessa dissertação. Agradeço a amiga Ghisa Porto companheira de muitas aventuras pedagógicas.

A minha Dinda Maurícia que mesmo doente, buscou autonomia para não prejudicar a investigação, e a meu pai Leônidas Sasso por ter dividido comigo idas e vindas a hospitais e a enfermarias.

A Carlione Ramos que fotografou, transcreveu as gravações dos grupos focais e dividiu comigo os cuidados com a Dinda para me proporcionar mais tempo livre para escrever a dissertação.

A Maria Teresa Martins pela revisão em língua francesa.

A Luiz Eugênio Barros de Brito, meu Vice-Diretor, que abraçou muitas de minhas atribuições para que eu pudesse concluir o mestrado.

Aos ex-estudantes do Centro de Ensino Médio 01 que se dispuseram a participar da investigação e me presentearam com relatos apaixonantes.

Aos estudantes e docentes do Centro Educacional São Francisco que compreenderam minha ausência na escola durante as aulas na UnB.

Aos professores, colegas do mestrado e doutorado que enviaram textos para enriquecer a investigação e também a todos os familiares e amigos que se interessaram pela investigação e contribuíram de forma indireta aos resultados apresentados.

Muito obrigado a todos.



Figura 8 - Autoretrato, Leísa Sasso, Óleo s/ tela, 1996



RESUMO:

Esta investigação busca entender práticas pedagógicas de projetos de trabalho como pedagogias culturais, e ainda mais, como se articulam com os Estudos da Cultura Visual. Também utilizo nessa dissertação a metodologia a/r/tográfica para experimentar a fusão de práxis, teoria e poética na apresentação de eventos pedagógicos que enfatizam a importância da construção do conhecimento a partir das visualidades e nela inserida a arte. Dessa forma, relacionar cultura e política leva em consideração a questão da dominação e emancipação dos sujeitos inseridos nesse processo. Entre os anos de 2002 e 2007, realizei estas experiências como professora no Centro de Ensino Médio 01 de São Sebastião, na periferia de Brasília-DF, e os projetos tiveram grande interesse e envolvimento dos estudantes. Levando em consideração o desinteresse dos estudantes pelas imagens da história da arte, considerei levar para a sala de aula o cotidiano dos estudantes em suas diversas formas de representações como forma de tornar a aprendizagem mais significativa e estimulante. Paulo Freire foi o arcabouço teórico para a construção dessa forma de trabalho à época, sendo o trabalho com projetos fundamentado na obra de Fernando Hernández, a base dessas práticas pedagógicas. Para conquistar a audiência, a arte e suas representações da cultura ocidental hegemônica, presentes nos programas de acesso ao Ensino Superior brasileiro, foram trabalhadas em diálogo com representações da cultura popular e de massas. Essas práticas buscavam estimular a consciência crítica e proporcionar agência nos estudantes situados em contextos socioeconômicos desfavorecidos. Além disso, visavam capacitar o estudante para as avaliações externas bem como tornar a escola um espaço de experimentação e criação mais abrangente do ponto de vista político. Logo, seria importante questionar: Qual a importância dessas práticas? Como elas colaboram para o fomento da crítica cultural e social, construção de saberes? Como auxiliaram a difusão do conhecimento sobre a visualidade e a arte? Como essas abordagens peda-

Figura 9 -Homem relógio, Raquel Brandão, acrílica e spray s/ porta, 2005.

gógicas contribuíram para a construção de identidades e promoção de agência dos sujeitos na escola e na comunidade? Quais dados visuais, quais artefatos produzidos pelos estudantes seriam capazes de criar um evento pedagógico, ao mesmo tempo um acontecimento artístico e significativo para os estudantes e para a escola? Para tal, realizei levantamento das minhas práticas pedagógicas mais significativas reconstituindo assim, a memória dessas práticas, agora revisitadas por meio da interpretação de dados visuais, estabelecimento de grupos focais e de questionários. Foi realizado grupo focal com os estudantes participantes dessas práticas e também foram utilizados questionários semiestruturados cuja amostra constitui-se de 26 estudantes secundaristas. Foi realizada uma análise documental baseada em revisão de literatura nas áreas de cultura visual, investigações educacionais baseadas nas artes e a/r/tografia, nos dados visuais dos registros das práticas didáticas realizadas. Situada aqui como artista, investigadora e educadora, ou seja, uma a/r/tógrafa, apresento os resultados da investigação em forma dialógica de textos e representações visuais dos trabalhos realizados. A perspectiva política ou a intencionalidade de crítica de um contexto político pretendeu empoderar os estudantes com uma crítica da realidade circundante. Conheci e reconheci pessoas capazes de enfrentar desafios, mais solidárias no trabalho de equipe, pessoas mais sensíveis e afetivas em seus olhares sobre o mundo e pessoas que empregam a imaginação e a criatividade em um pensamento orgânico que ressoou como aventura, por meio da experiência de caminhar juntos em uma formação.

PALAVRAS CHAVE: Pedagogia cultural. Práticas pedagógicas. Cultura visual. A/r/tografia. Projeto de trabalho.

RESUMÉE:

Cette recherche a comme but, dans le cadre des études de la culture visuelle, comprendre l'articulation des pratiques pédagogiques développées dans des projets de travail comme des pédagogies culturelles. La méthode utilisée a été la méthode a/r/tographique, laquelle permet l'expérience de fusionner la praxis, la théorie et la poétique dans la présentation des événements éducatifs dont l'importance de la construction du savoir est faite d'après les visualités et l'art. Ce travail prétend relationner culture et politique pour prendre en compte la question de la domination et de l'émancipation des sujets inclus dans le processus pédagogique. Entre 2002 et 2007, j'ai mené ces expériences en tant que professeur au Centro de Ensino Médio 01, Lycée a São Sebastião, dans la banlieue de Brasília-DF. Ces projets ont suscité un grand intérêt et une grande participation parmi les élèves. Compte tenu du manque d'intérêt des élèves pour les images de l'Histoire de l'Art, j'ai voulu amener dans mes classes la vie quotidienne des élèves dans leurs diverses formes de représentations, afin de rendre l'apprentissage plus significatif et stimulant. Les écrits de Paulo Freire étaient le cadre théorique pour la construction de cette méthode de travail, ainsi que la pédagogie employée dans l'ouvrage de Fernando Hernández. Pour conquérir le public, l'art et ses représentations de la culture occidentale hégémonique présents dans les programmes d'accès à l'Enseignement Supérieur brésilien, ces contenus ont été travaillés avec l'objectif d'établir un dialogue avec les représentations de la culture populaire et de la culture de masse. Ces pratiques ont cherché à stimuler l'esprit critique et proportionner l'action chez les élèves parvenus de milieux socio-économiques défavorisés. Mon intention a été aussi de permettre aux élèves d'être plus performants dans les évaluations externes et ainsi faire de l'école un lieu d'expérimentation et de création plus large, tout en considérant un point de vue politique. Par conséquent, il est important de se poser les questions suivantes: Quelle est l'importance de ces pratiques? De quelle manière elles collaborent pour la promotion de la critique culturelle, sociale et pour la construction du savoir? Dans quelle mesure elles ont aidé à diffuser les connaissances sur la visualité et l'art? Comment ces approches pédagogiques ont contribué pour la construction des identités et pour la promotion d'agence dans l'école et dans la communauté? Quelles données visuelles y compris les

artefacts produits par les élèves seraient en mesure de créer un événement éducatif, un événement artistique et significative au même temps? Pour cela, j'ai fait une enquête sur mes pratiques pédagogiques les plus importantes à fin de reconstituer la mémoire de ces pratiques et les revisitées par l'interprétation des données visuelles et ainsi promouvoir des groupes de discussion et répondre à des questionnaires. Des Groupes de discussions ont été menée aussi bien que des questionnaires semi-structurés ont été également utilisés, dont l'échantillon se composait de 26 élèves du secondaire. L'analyse documentaire a été réalisée après l'examen de la littérature dans les domaines de la culture visuelle, l'investigation en éducation basée sur l'art, a/r/tographie et des données visuels des enregistrements des mes pratiques pédagogiques. Ainsi comme une artiste, chercheur et professeur, c'est à dire un a/r/tographe, je présente les résultats de la recherche des sous la forme d'un dialogue entre textes et représentations visuelles du travail effectué. Le point de vue politique ou le but de la critique dans un contexte politique a voulu rendre les élèves capables de réaliser un examen de leur réalité circonscrite. J'ai reconnu et rencontré des gens capables de répondre aux défis, des gens plus solidaires en ce qui concerne les travaux en équipe, des gens plus sensibles et affectueuses par rapport le monde et aussi des gens, qui utilisent leur l'imagination et leur créativité dans une pensée organique qui ressemble à une 'aventure à travers l'expérience de marcher ensemble pour la formation des personnes .

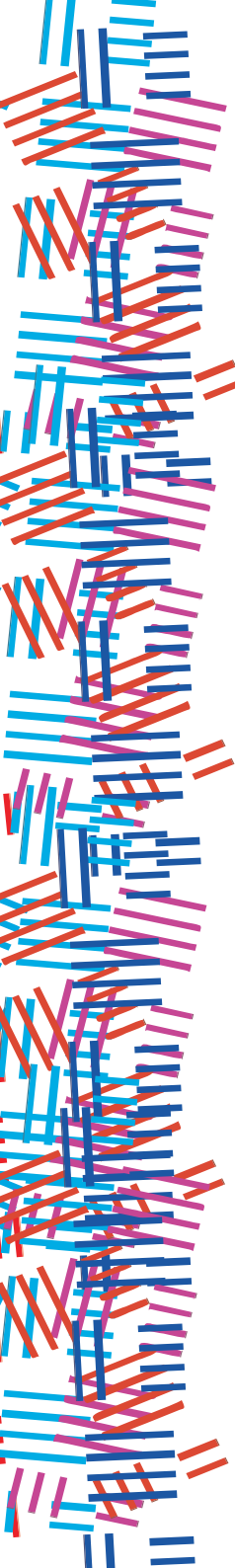
Mots-clés: Pédagogie culturelle. Pratiques pédagogiques. Culture visuelle.
A/r/tographie. Projet de travail.

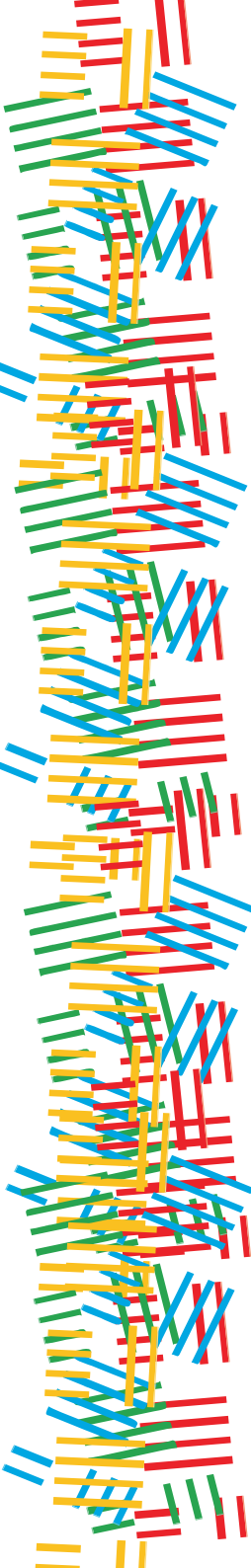


Figura 10 -Olho mágico, Raquel Brandão, acrílica e spray s/ porta, 2005.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Composição com Livro-objeto de estudante do 3º ano EM, 2007 e Fotografia de São Sebastião da autora.....	capa
Figura 2- Matriz de xilogravura de estudante do 1º ano EM, 2004.....	segunda capa
Figura 3 – Fotografia de São Sebastião da autora	segunda capa
Figura 4- Composição com fotografia da autora editada pela autora	pag. 03
Figura 5- Ilustração para manifesto da educação de Carlione Ramos, 2013.....	pag. 04 e 05
Figura 6- Livro-Objeto de estudante do 3º ano EM, 2007.....	pag. 06 e 07
Figura 7- “MonaLeísa”, composição de Alan Andrade para o site da escola, 2006.....	pag. 08
Figura 8- “Autoretrato”, Leísa Sasso, óleo s/tela, 1996.....	pag. 09
Figura 9- Homem relógio, Raquel Brandão, acrílica e spray s/porta, 2005.....	pag. 10
Figura 10- Olho mágico, Raquel Brandão, acrílica e spray s/porta, 2005.....	pag. 13
Figura 11- Composição com molduras de Yuri Paranhos.....	pag. 24
Figura 12- Brasão da República Federativa do Brasil, 1889.....	pag. 25
Figura 13- Xilogravura de Raquel Brandão, 2004.....	pag. 26
Figura 14- Montagem de instalação dos Livros- objetos (Fotografia da autora).....	pag. 28
Figura 15- “Rio: o ir”, Arnaldo Antunes, 2008.....	pag. 31
Figura16- Página de “Autobiografia ilustrada” de estudante do 3º ano EM, 2006.....	pag.37
Figura 17- Fotografia da autora - Muro da Livre Expressão, CED. São Francisco, 2011 e muro (edição de Yuri Paranhos).....	pag. 38 e 39
Figura18- Fotografia da autora de Instalação no Museu da Língua Portuguesa, - Exposição -Guimarães Rosa, SP, 2006.....	pag. 40
Figura 19- Fotografia da autora de colagem de estudante do 1º ano EM ,2005.....	pag. 42

- 
- Figura 20- Montagem com projetos de diversos estudantes para pintura do muro do CEM 01 (Centro), 2005.....pag. 42 e 43
- Figura 21- Livro-Objeto de estudante do 3º ano EM, 2007 (Fotografia da autora).....pag. 44 e 45
- Figura 22- Montagem fotográfica da autora - Vale de São Sebastião.....pag. 46
- Figura 23- Fachada do CEM 01 em 2005 e projeto de intervenção da autora.....pag. 47
- Figura 24- Autorretratos de diversos estudantes, 2004.....pag. 48 e 49
- Figura 25- Fotografia e edição da autora - Rua de São Sebastião, 2005.....pag. 50 e 51
- Figura 26- Integrantes da Trupe de teatro “Sobrinhos de Seu Tião”, 2003. Fotografias de Etevaldo Batista.....pag. 52
- Figura 27- Foto da autora de Autobiografia ilustrada de Carlione Ramos, 2006.....pag. 53
- Figura 28- Fotografia da autora de Livro-Objeto de estudante do 3º ano EM, 2007.....pag. 55
- Figura 29- Fotografia da autora de colagem de estudante do 1º ano EM, 2005.....pag.57
- Figura 30- Willmann, Werner. “Ausstellungssituation der Monalisa im Louvre”, 2005.....pag.58
- Figuras 31 a 34- De cima para baixo: Westlake High School in Waldorf, Md. - History of Art class in Santa Rosa Junior College – Guyot, Pascal/AFP, A origem do mundo de Gustave Courbet, 1865 – “Virada Impressionista”, visitação ao CCBB, Gustave Manet, “Le Fifre” 1866, Tânia Rego/EBCpag. 59
- Figura 35- Composição da autora e Evandro Sada com “Vinte e um veleiros” de Arthur Bispo do Rosário e fotografia da autora editada.....pag. 60
- Figura 36- Composição da autora com “Flor do mangue” de Frans Krajcberg e fotografia da autora editada.....pag. 61
- Figura 37- Composição da autora e Yuri Paranhos com “Puppy” de Jeff Koons, 1999 e fragmento de ilustração da autobiografia de Carlione Ramos.....pag. 62
- Figura 38- Livro-objeto de estudante do 3º ano EM, 2007.....pag. 63
- Figura 39 a 41- Fotografia do Atelier Mari Ângela Anelli – Aula de história da arte no Museu d’Orsay – Aula na Escola Intermediária de Brisbane, Austrália, 1951.....pag. 64
- Figura 42- Composição de Evandro Sada com Livro-Objeto de estudante do 3º ano EM, 2007 e



projeto de “Intervenção urbana em São Sebastião” da autora.....	pag. 65
Figura 43- Da série “Made in heaven”, Jeff Koons, 1991.....	pag. 66
Figura 44- “Vôo noturno”, Waltércio Caldas, 1967 (3 exemplares).....	pag. 67
Figura 45- Composição da autora e Evandro Sada com colagem de estudante do 1ºano EM, 2006	pag. 68
Figura 46- Livro-objeto de estudante do 3º ano EM, 2007.....	pag. 69
Figura 47- Fotografia da autora de “Mural da Livre Expressão” no CED. São Francisco, São Se- bastião, 2013.....	pag. 70
Figura 48-Fotografia editada pela autora, “Autobiografia ilustrada” de Josidênia Oliveira da Silva, 2006.....	pag. 73
Figura 49- Fragmento editado por Yuri Paranhos de “Autobiografia ilustrada” de estudante do 3º ano EM, 2006.....	pag. 74 e 75
Figura 50- Fragmento de fotografia da autora da instalação na exposição – Guimarães Rosa no Museu da Língua Portuguesa, SP, 2006.....	pag. 76
Figura 51- Autobiografia ilustrada de Paulo Sérgio “Devana Babu” estudante do 1º ano EM, 2006	pag.78
Figura 52- Composição da autora e Evandro Sada com capa de “Autobiografia ilustrada” de estu- dante do 3º ano EM, 2006.....	pag.79
Figura 53- Fotografia da autora de “Autobiografia ilustrada” de estudante do 1º ano EM, 2006.....	pag. 81
Figura 54- Composição com fragmento de colagem de estudante do 1º ano EM, 2006.....	pag. 82
Figura 55- Edição de foto da autora de Livro-objeto de estudante do 3º ano EM, 2007.....	pag.83
Figura 56- Fotografia da autora de Livro-objeto de estudante do 2º ano EM, 2007.....	pag.84
Figura 57- Fotografia da autora de Livro-objeto de estudante do 3º ano EM, 2007.....	pag. 85
Figura 58 e 59- Fotografias da autora de Livro-objeto de estudante do 3º ano EM, 2007...pag.86 e 87	
Figura 60- Fotografia da autora de Livro-objeto de estudante do 2º ano EM, 2007.....	pag. 88
Figura 61- Fotografias da autora de Livro-objeto de estudante do 3º ano EM, 2007.....	pag. 89

Figuras 62 a 65- Composição de Yuri Paranhos com Fotografias da autora de página de rede social, livros, mesa de trabalho e CDs.....	pag. 90 e 91
Figura 66- Composição da autora e Yuri Paranhos com fragmentos de páginas de dicionários.....	pag. 93
Figura 67 à 70- De cima para baixo: Fotografias da autora – Roupas criadas para o projeto “Por ti São Sebastião de estilismo e moda” - Portfólio de estudante com imagens do modernismo – 3º ano EM após apresentação do projeto “Mantras: música e símbolos” – Visita à exposição de Regina Silveira CCBB, BSB.....	pag. 94
Figura 71 a 76- De cima para baixo: Criação de estudantes de logotipo do jornal da escola – Pintura após filme “Frida Kahlo” – Xilogravura de estudante do 3º ano EM, 2004 – Instalação realizada por estudantes do 2º ano EM – Trabalho do Estudante de 2º ano EM para divulgação da peça “Xadrez Jogo da Vida” – Estudantes trabalham no projeto paredes modernistas.....	pag. 95
Figura 77- Fotografia da autora de seu Caderno de anotações pessoais com fotografia recortada de trabalho pictórico da autora.....	pag. 97
Figura 78 a 89- Fotografias da autora de estudantes do 3º ano do EM onde apresentam suas Autobiografias ilustradas, 2006.....	pag. 98 e 99
Figura 90 a 97- Fotografias de Carlione Ramos - Estudantes do CEM 01 que participaram de grupo focal com a autora, 2013.....	pag. 100 e 101
Figura 98- Fotografia da autora de sua página em rede social, 2013.....	pag. 103
Figura 99- Fotografia de Carlione Ramos de grupo focal com foto-elicitação.....	pag. 104
Figura 100 a 103- Fotografias de Carlione Ramos de ex-estudantes do CEM 01 preenchendo questionários para a dissertação da autora, 2013.....	pag. 107
Figura 104- Fotografia de José Eugênio Dayrell, estudantes e professora/autora no CEM 01 em 2005.....	pag. 109
Figura 105- Livro-Objeto de Rafael Leandro “Taymagoxy”, 2007.....	pag. 110 e 111
Figura 106- “Poemóbiles”, Augusto de Campos, 1968.....	pag. 112
Figura 107 a 110- De cima para baixo: “Prière de toucher”, Marcel Duchamp, 1947 – “Kinderbuch”, Dieter Roth, 1975 - “Propaganda política dá lucro”, Grupo Poro, 2002 – “A natureza dos jogos” Waltércio Caldas, 1975.....	pag.113
Figura 111 a 113- Fotografias da autora de “Autobiografias ilustradas” dos estudantes do 1º ano EM, 2006.....	pag. 114

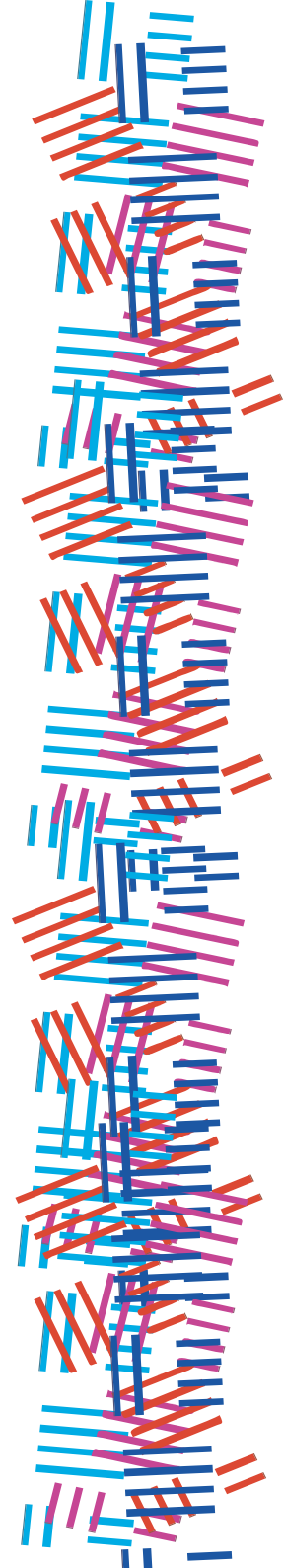
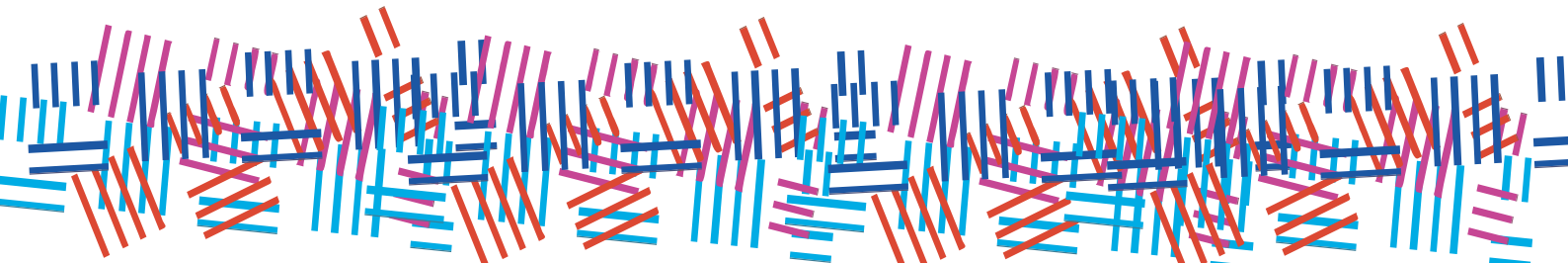


Figura 114- Fotografia da autora de Livro-objeto de estudante do 3º ano EM, 2007.....	pag. 115
Figura 115- Fotografia da autora de Livro-objeto de estudante do 3º ano EM, 2007.....	pag. 116
Figura 116- Fotografia da autora de Livro-objeto de Magnon de Souza, 2007.....	pag. 117
Figura 117 a 119- De cima para baixo: “Flux Kit”, George Maciunas com contribuições de Watts, Shiomí, Brecht, Knowles, etc., 1965 – “Sem título” da série objetos gráficos, Mira Shendel, 1973 - Livro de carne, Artur Barrio, 1978.....	pag. 118
Figuras 120 a 121- Da esquerda para a direita: Poemómobile, “Abre”, Augusto de Campos e Júlio Plaza, 1968 – “Verde”, Ferreira Gullar, 1959.....	pag. 119
Figuras 122 a 123- Da esquerda para a direita: “Jeune filles a Chapullepec” – “Il pleut” – Caligramas, Apollinaire, 1918.....	pag. 120
Figuras 124 a 126- Da esquerda para a direita e de baixo para cima: Caligramas, Guillaume Apollinaire, 1918- “Blessés de la guerre”-“Les profondeurs”-“Léopold Survage”.....	pag. 121
Figura 127- Composição da autora e Yuri Paranhos a partir de fotografias de diversas capas de autobiografias ilustradas dos estudantes, 2006.....	pag. 123
Figura 128- Fotografia de Autobiografia ilustrada de estudante do 1º ano EM, 2006.....	pag. 124
Figura 129- “FMI- Revisitando Cildo Meireles”, Grupo Poro, 2002.....	pag. 125
Figura 130- Fotografia da autora- Livro-objeto de estudante do 3ºano EM, 2006.....	pag. 129
Figura 131- Fotografia da autora- Livro-objeto de Rafael Leandro “Taymagoxy”, “Casal”, 2009.....	pag. 130
Figuras 132 a 134- De baixo para cima: “Talco Matisse”, Waltércio Caldas, 1978 – “Manto da Anunciação”, Arthur Bispo do Rosário, 1938 – “Leve”, Marcelo Sahea, 2006.....	pag. 131
Figuras 135 a 140- De baixo para cima: “De 1 à ∞”, Roman Opalka, de 1965 à 2011- “Love for sale”, Bárbara Kruger, 1980- “Spiral Jetty”, Robert Smithson, 1970 – “Untitled # 466”, Cindy Sherman, 2008- “Como se explicam quadros a uma lebre morta?”, Joseph Beuys, 1965- “Cahier d’um retour au pays natal”, Daniel Buren, 2008.....	pag. 132
Figuras 141 a 145- Fotografias da autora de Livros-objeto de estudantes do 3º ano EM, 2007...pag.	133
Figura 146- Fotografia da autora de Livro-objeto de estudante do 3º ano EM, 2007.....	pag. 134
Figuras 147 a 149- Fotografias da autora de Livros-objeto de estudantes do 3º ano do EM, 2007.....	pag. 135



- Figuras 150 a 153- Fotografias da autora de Livros-objeto de estudantes do 3º ano do EM, 2007.....pag. 136
- Figuras 154 a 156- Fotografias da autora de Livros-objeto de estudantes do 3º ano do EM, 2007.....pag.137
- Figura 157- Foto da autora de Instalação “Livro-objeto de muitas histórias” na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, EAPE, 2007.....pag. 139
- Figuras 158 a 160- Da esquerda para a direita e de cima para baixo: Tabuleiro de xadrez de de Tales Vinícius da Silva do 3º ano EM, 2005 – Fotografia de Fotonovela dos estudantes do CED. São Francisco, 2009 – Capa do Jornal Folha de São Paulo em 29 de maio de 2004 – “Medo na Cara” Epidemia de Hantavirose em São Sebastião.....pag. 140
- Figuras 161 e 163- De cima para baixo: Fotografia da autora de “Cordel” de estudante do 3º ano EM, 2004 – Fotografia da autora de peça “ O culpado, quem é?” no CCBB, BSB, 2005 – Composição com edição de imagem do Cordel de J. Borges “A chegada da prostituta no céu”, 1976.....pag. 141
- Figuras 164 a 166- Foto de Henrique da Costa Mecking, s/d - Movement in squares, Bridget Riley, 1961- Julian Wasser, Partida entre Marcel Duchamp e Eva Babitz, 1963.....pag. 142
- Figuras 167 a 168- Parodies and Variations: Duchamp v. Eve “a Naked Pawn for Art” Babitz: Checkmate, - Fotografia de Etevaldo Batista da Trupe de teatro “Os sobrinhos de Seu Tião”, 2003.....pag. 143
- Figuras 169 a 170- Composições da autora e Yuri Paranhos com alfaces em fundo preto.....pag. 144 e 145
- Figuras 171 a 172- Fotografias de Demian Neri da Cena 1 do espetáculo “Xadrez, jogo da vida”, 2005.....pag. 146
- Figura 173- Composição da autora e Yuri Paranhos utilizando “Movement to the squares” de Bridget Riley, 1961.....pag. 146 e 147
- Figura 174- Fotografia da autora de tabuleiro de xadrez e peças moldadas em biscuit de Roberto Carvalho de Freitas do 3º ano EM, 2005.....pag. 149
- Figura 175 a 176- Fotografias da autora de tabuleiros de xadrez em materiais diversos de estudantes do 3º ano EM, 2005.....pag. 150
- Figuras 177 a 178- Fragmento de litogravura “Marcel Duchamp plays chess in the bathtub”, Hirst, 1972 – Fotografia da autora de tabuleiro de xadrez de isopor e papelão de estudante do 2º ano EM, 2005.....pag. 151
- Figura 179- Croquis de figurino para o personagem Bobo da peça teatral “Xadrez, jogo da vida” de Flávia Helena Pacheco da Silva Vargas, 2005.....pag. 152

- Figuras 180 a 183- Fotografias de Demian Neri da cena 1 do espetáculo “Xadrez, jogo da vida” estudante Silvério Gomes da Silva como Bobo da corte e no camarim, 2005.....pag. 153
- Figura 184- Composição da autora e Yuri Paranhos em P/B utilizando “Movement to the squares” de Bridget Riley, 1961.....pag. 154
- Figura 185- Croquis de Flávia Helena Pacheco da Silva Vargas para os personagens da peça teatral “Xadrez, jogo da vida”, 2005.....pag. 155
- Figura 186- Croquis coloridos de Flávia Helena Pacheco da Silva Vargas para os personagens da peça teatral “Xadrez, jogo da vida”, 2005.....pag. 156
- Figura 187- Fotografia de Demian Neri da peça “Xadrez, jogo da vida”, 2005.....pag. 157
- Figuras 188 a 191- Da esquerda para a direita: Nair Roberta Paulino em cena, Luciano Santiago e Cleide Mendes no estúdio gravando, Flávia Helena P.S. Vargas e Raquel Brandão desenhando croquis, Giovane Aguiar em ensaio no CEM 01.....pag.158
- Figuras 191 a 195- Da esquerda para a direita: Giovane Aguiar em ensaio, Ana Neri em cena, Dona Raimunda costurando, Mardônio e Diogo Ramalho jogando xadrez no CCBB, Valéria em cena.....pag. 159
- Figura 196- Fotografia da autora em sala de aula, estudantes ensinando xadrez.....pag.161
- Figura 197- Fotografia de Demian Neri ensaio “Xadrez, jogo da vida”, 2005.....pag. 150 e 151
- Figura 198- Composição da autora e Yuri Paranhos com xilogravuras dos estudantes do 1º, 2º e 3º ano EM e de J. Borges no projeto Cordel de São Sebastião.....pag. 164
- Figuras 199 a 201- Da esquerda para a direita: Matriz de xilogravura, Dynamism of a dog on a leash, Giacomo Balla, 1912, xilogravura de Agnes Kelly B.S.Souto.....pag. 166
- Figura 202- Composição de Evandro Sada com xilogravuras de diversos estudantes do 1º, 2º e 3º ano EM do CEM 01, 2004.....pag. 167
- Figuras 203 a 206- Fotografias da autora de matrizes de xilogravuras de diversos estudantes para o projeto “Cordel de São Sebastião”pag. 168 e 169
- Figuras 207 a 208- “Poesia da Hantavirose” caderno Cidades, Correio Braziliense, pag.16 de 26 de julho de 2004 - Capa do Correio Braziliense nº14.985 de 29 de maio de 2004.....pag. 170
- Figura 209- Matriz de xilogravura de estudante do 1º ano EM, 2004.....pag. 171



- Figura 210 a 212- De cima para baixo: “O monstro do sertão”, J. Borges, 2005 – matriz de xilogravura de estudante do 1º ano EM, 2004 – xilogravura de estudante do 3º ano EM, 2004.....pag. 172
- Figura 213- Composição de Yuri Paranhos e autora com xilogravuras, capas de cordel e matrizes de xilogravuras dos estudantes do 1º, 2º e 3º ano do EM do CEM 01.....pag. 173
- Figura 214- Fotografia da autora da exposição no pátio do CEM 01 do projeto “Cordel de São Sebastião, 2004.....pag. 174
- Figura 215- Composição de Evandro Sada e autora com xilogravuras dos estudantes.....pag. 175
- Figura 216- “The kiss”, Man Ray, 1935.....pag. 176
- Figura 217- Almanaque Grande Hotel s/data, Fotonovela “Amei um ladrão”.....pag. 179
- Figura 218- Composição de Yuri Paranhos e autora em “tirinha” com capas de diversas revistas de fotonovelas dos anos 70.....pag. 180
- Figuras 219 a 230- De cima para baixo e da esquerda para a direita: Frida Kahlo, 1907 a 1954; “Autoretrato com bonito papagaio e borboleta”, 1940- “My parrots and I”, 1941- Filme de Julie Taymor, Frida, 2002- “Henry Ford Hospital”, 1932- Revista Vogue México, “As aparências enganam”, 2012- “Self portrait along the boarder line between Mexico and the United States”, 1932- “Autoretrato com colar de espinhos e beija-flor”, 1940- “Sem esperança”, 1945- “Corsa ferida”, 1946- “The love embrace of the universe the Earth México Diego”, 1949- “As duas Fridas”, 1939..... pag. 181
- Figuras 231 a 240- De cima para baixo: Pintura de Wilton Dias à guache a partir do filme Frida de Julie Taymor – Fotografias de fotonovela Frida Kahlo de estudante do 3º ano EM, 2006.....pag. 182
- Figura 241- Composição de Yuri Paranhos e autora a partir da fotonovela “Desempregado” dos estudantes do 3º ano EM, 2004.....pag. 185
- Figura 242- Composição de Yuri Paranhos e a autora a partir da fotonovela “Curvas sem fim” dos estudantes do 3º ano do EM, 2006..... pag. 186 e 187
- Figura 243- Composição de Yuri Paranhos e autora a partir da fotonovela “Vítima do Preconceito” dos estudantes do 2º ano EM, 2004.....pag. 188 e 189
- Figura 244- Composição da autora a partir da fotonovela “Consequências” dos estudantes do 3º ano EM, 2004.....pag. 190
- Figura 245- Composição da autora a partir da fotonovela “Entre nessa dança” dos estudantes do 3º ano EM, 2006.....pag. 191

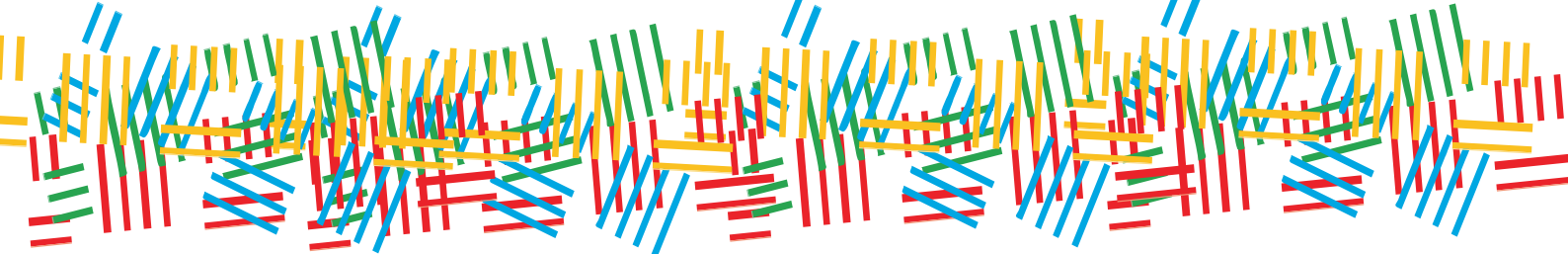
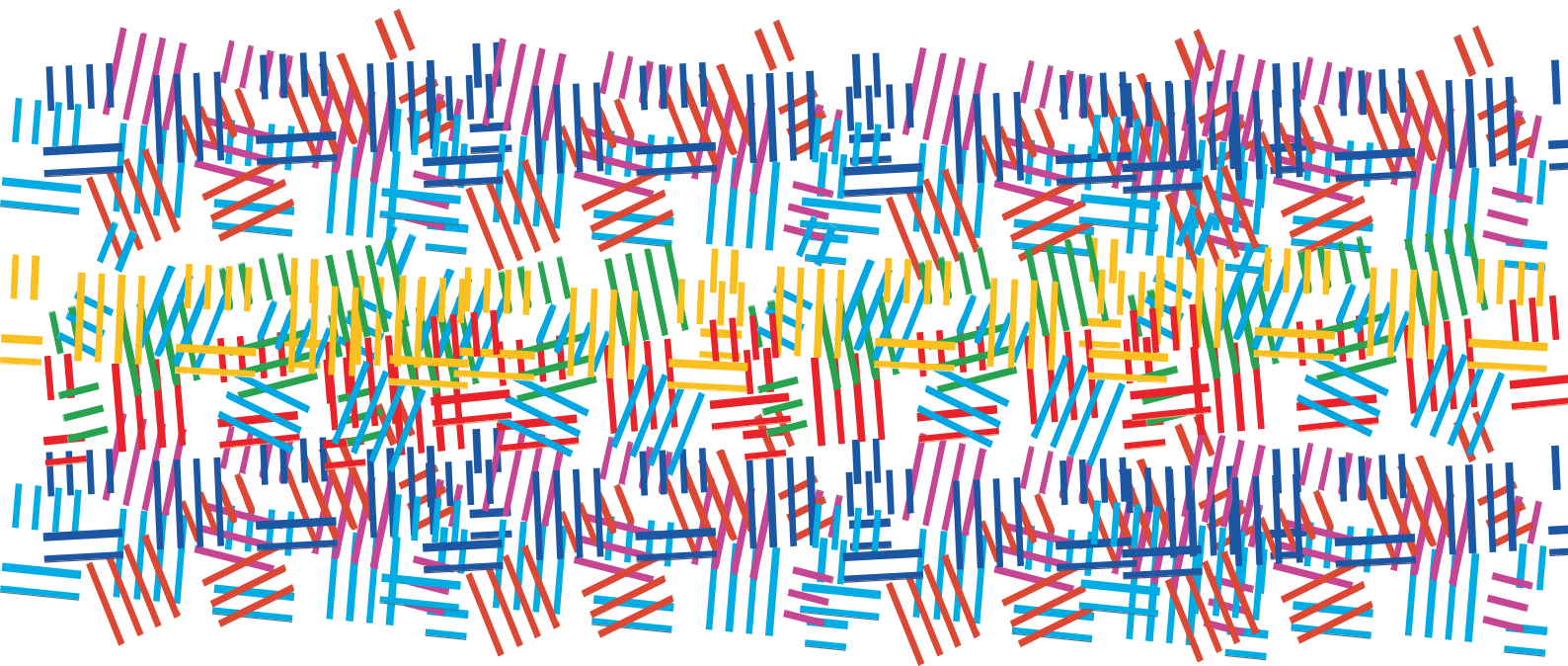
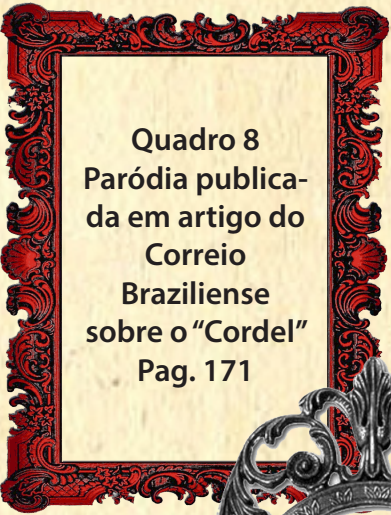


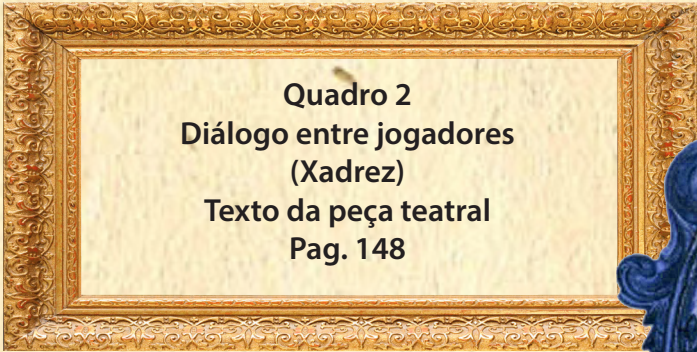
Figura 246- Fotografia da autora de cartas de baralho produzidos por diversos estudantes para o projeto “Tarot – Conceito x Imagem”, 2005.....	pag. 192 e 193
Figura 247- Tarot mitológico de Liz Greene e Julie Sharman-Burke.....	pag. 195
Figura 248- Composição da autora com Cartas do Tarot mitológico e do Tarot nórdico Lo Scarabeo.	pag. 196
Figura 249 a 251- Publicidade de Dona Daiane na Viação São José – BSB - Out door com Dona Daiane em Brasília, “santinho” distribuído nos semáforos.....	pag. 197
Figura 252- Fotografia da autora de representações de “inconsciência” em cartas de baralhos feitos por diversos estudantes do CEM 01, 2005.....	pag. 199
Figura 253- Fotografias da autora de representações do conceito “fé” em cartas de baralho executadas por estudantes do 3º ano EM, 2005.....	pag. 200
Figura 254- Composição da autora com cartas de Tarot de estudantes do CEM 01.....	pag. 202
Figura 255- “A origem do mundo”, Gustave Courbet, 1865.....	pag. 205
Figura 256- Fotografias da autora de Tarot de Wagner B. Rocha.....	pag. 207
Figura 257- Ilustração de Carlione Ramos para o Manifesto da Educação, 2013.....	pag. 208
Figura 258- “Field of door. 02” by: fairiegoodmother.deviantart.com.....	pag. 209
Figura 259- “Olho por olho”, Augusto de Campos, 1964.....	pag. 211
Figura 260- “ Caminho incerteza”, Carlione Ramos, 2013.....	pag.212
Figura 261- “ The tail tate”, Lewis Carrol, 1865.....	pag. 215
Figura 262- “Bronislava Nijinska”, Man Ray, 1922.....	pag. 217
Figura 263- Desenho de moldura barroca – vetor.....	pag. 218
Figura 264- Composição de Yuri Paranhos e autora a partir de colagem de estudante do 1º ano EM, para Auto-biografia ilustrada,2006.....	pag.221
Figura 265 e 266- Da série: “Caras”, Fragmentos, óleo s/tela da autora, 1996.....	pag.222 e 223

Figura 267- Desenho da autora para cadeira de rodas cenográfica, 2006.....	pag. 224
Figura 268- Código de barras.....	pag. 225
Figura 269- Desenho da autora para projeto de série de pinturas, 2010.....	pag.227
Figura 270- Composição de Yuri Paranhos e autora a partir de máscaras e mãos Batak s/d do Museum für Völkerkunde, Munique.	pag. 228 e 229
Figura 271- Composição de Yuri Paranhos e autora a partir de capa de “Autobiografia Ilustrada” de estudante do 3ºano EM, 2006.....	pag. 230 e 231
Figura 272- Capa de “Autobiografia Ilustrada” de Luiz Paulo R. dos Santos, 2006.....	pag. 233
Figura 273- Capa de “Autobiografia Ilustrada” de estudante do 3ºano EM, 2006.....	pag. 235 e 237
Figura 274- “Caligrammes”, Paisage, Guillaume Apollinaire, 1918.....	pag. 247
Figura 275- Fotografia da autora de sua mesa de trabalho, 2013.	pag. 248 e 249
Figura 276- Marmorização produzida pela autora, 2003.....	pag. 250 e terceira capa
Figura 277- Fotografia da autora editada do Livro-objeto de Rafael Leandro.....	quarta capa

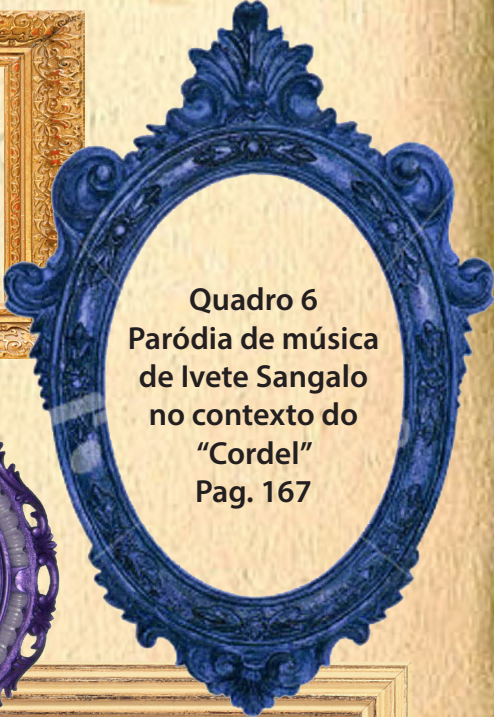




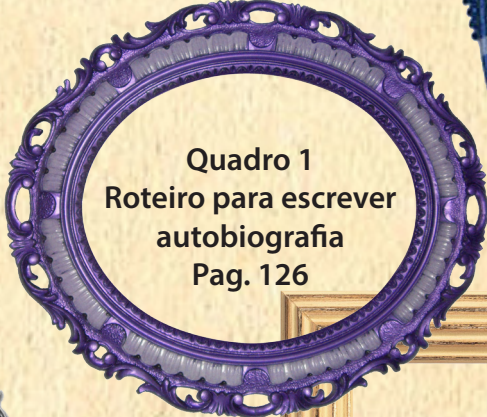
Quadro 8
Paródia publica-
da em artigo do
Correio
Braziliense
sobre o "Cordel"
Pag. 171




Quadro 2
Diálogo entre jogadores
(Xadrez)
Texto da peça teatral
Pag. 148



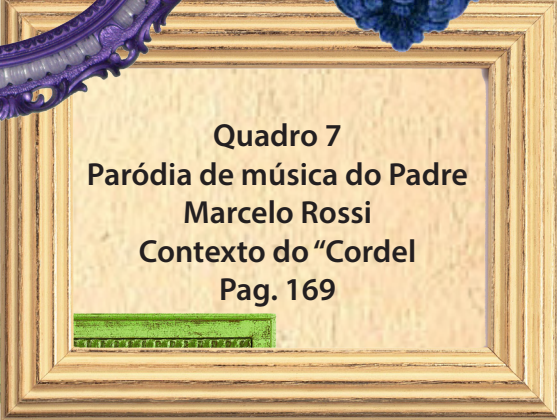
Quadro 6
Paródia de música
de Ivete Sangalo
no contexto do
"Cordel"
Pag. 167



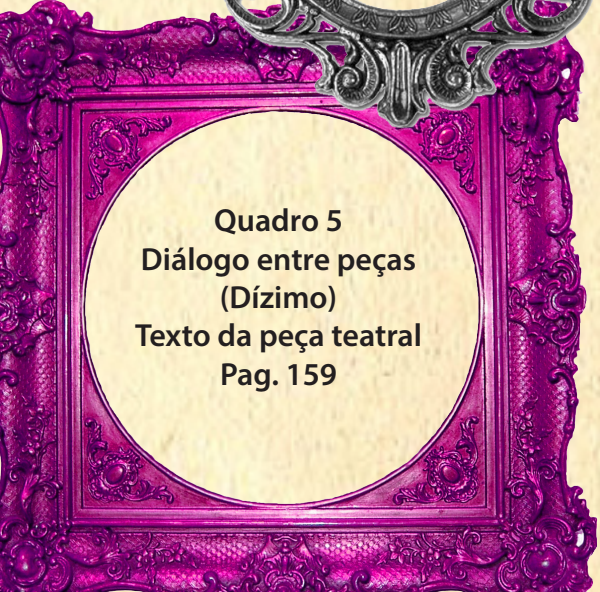
Quadro 1
Roteiro para escrever
autobiografia
Pag. 126



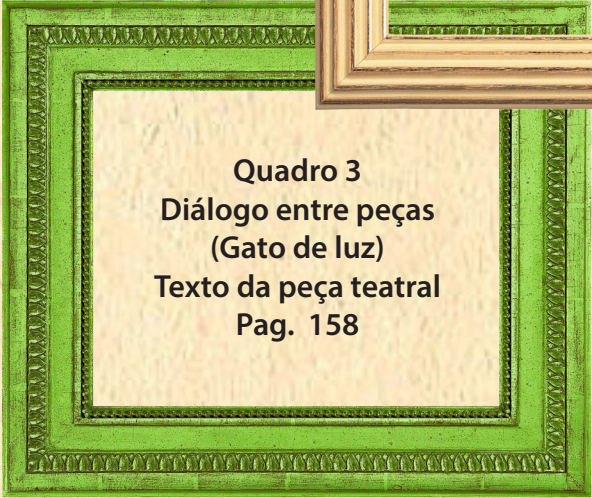
Quadro 4
Diálogo entre peças
(Lote)
Texto da peça teatral
Pag. 158



Quadro 7
Paródia de música do Padre
Marcelo Rossi
Contexto do "Cordel"
Pag. 169



Quadro 5
Diálogo entre peças
(Dízimo)
Texto da peça teatral
Pag. 159



Quadro 3
Diálogo entre peças
(Gato de luz)
Texto da peça teatral
Pag. 158

LISTA DE QUADROS



ABREVIATURAS

CCBB	Centro Cultural Banco do Brasil
CED	Centro Educacional
CEM	Centro de Ensino Médio
CD	Compact Disk
DBAE	Discipline-Based Art Education
DF	Distrito Federal
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento de Professores
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
IBA	Investigação Baseada nas Artes
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEBA	Investigação Educacional Baseada nas Artes
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MSN	Microsoft Service Network
ONG	Organização não Governamental
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEBA	Pesquisa Educacional Baseada em Arte
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
RITLA	Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana
RPG	Role-Playing Game
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SK8	Skate.
TIC's	Tecnologias de Informação e Comunicação
TNT	Tecido Não Tecido
TV	Televisão
UnB	Universidade de Brasília



Figura 13- Xilogravura de Raquel Brandão, 2004

Sumário

O Projeto:

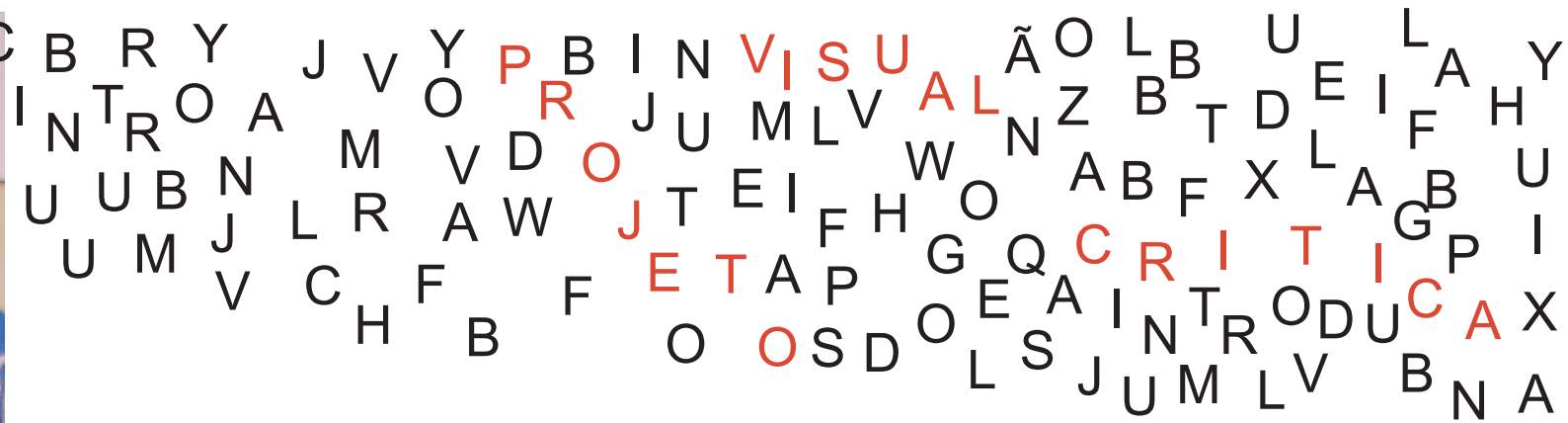
A/r/tografia, pedagogia, crítica e cultura.....	28
1. Atrás do muro da escola.....	38
Percurso: projetar, atirar-se.....	46
Crítica cultural e social.....	56
Cultura e visualidades.....	68
Escola em mutação.....	76
Visualidades e novas tecnologias.....	84
2. Percurso A/r/tográfico.....	90
Investigadora/Artista/Professora.....	93
Artista/Professora/Investigadora.....	97
Professora/Investigadora/Artista.....	102
3. Livro-objeto	110
Autobiografia ilustrada	122
Objeto poético	130
4. E + Outras histórias.....	140
Xadrez.....	142
Jogo da vida.....	150
Cordel de São Sebastião.....	164
Fotonovela	176
Tarot.....	192
Conceito x Imagem.....	200
5. Achados nos dados.....	208
6. Epílogo.....	228
Referências.....	238

R A F J Y T W D I E X A H O Q C
B L Q A T C R Y I P E F S
N



A Y I S J U M L V B N Z X T D L A H F
R A P R O J E T O L B J U M L V E
L V D B J U M L V B N Z X T D L A H F

Figura 14 - Montagem instalação dos Livros-Objeto (Fotografia da autora)



PROJETO : A/r/tografia, pedagogia, crítica e cultura.

Essa investigação tem como objetivo inquirir sobre as minhas práticas pedagógicas em sala de aula, entre os anos de 2002 e 2007. Investigo como as práticas de pedagogia crítica por mim adotadas se relacionam com formas de pedagogias culturais e educação em cultura visual presentes na corrente literatura. Para tal, realizo levantamento das minhas práticas pedagógicas mais significativas reconstituindo assim a memória dessas práticas, agora revisitadas por meio da interpretação de dados visuais, estabelecimento de grupos focais e de questionários. A amostra constitui-se de 26 estudantes secundaristas do Centro de Ensino Médio 01 de São Sebastião DF, onde fui docente.

Minhas práticas pedagógicas se aproximam da pedagogia crítica uma vez que levam em conta as vozes dos estudantes e a partir delas busco a qualificação dos sujeitos como atores no processo de transformação social. Isso significa tornar os cidadãos políticos. Além disso, essas práticas contextualizam discursos que estão fora dos domínios tradicionais do conhecimento por considerarem imagens e mídias como possibilidades de se compreender o poder das imagens na vida social, e a partir daí minhas práticas passam a ser entendidas como Educação da cultura visual. Em um sentido mais amplo são práticas de Educação em Visualidade como pedagogia cultural (FERNÁNDEZ e DIAS, no Prelo)

A pedagogia cultural é entendida aqui como prática educativa com preocupações políticas e

culturais que ampliam as possibilidades da arte na educação na medida em que consideram a cultura visual, ou seja, dilui as fronteiras entre arte, cultura e política. O termo pedagogia cultural é a aproximação dos estudos culturais preconizados por Hoggart e Hall nos anos 60 com a pedagogia crítica a partir da “Pedagogia do Oprimido” de Freire nos anos 70, em direção à uma prática pedagógica que questiona desde Foucault as relações entre poder e conhecimento e a articulação entre produção cultural, teoria e prática pedagógica.

Como uma a/r/tógrafa apresento os resultados da investigação na forma de textos e interpretações acadêmicas, mas também através de representações visuais do trabalho realizado. Em uma abordagem preliminar entende-se a a/r/tografia como uma forma de Investigação Educacional baseada em Arte (IEBA) ou Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) que busca uma linguagem nas fronteiras da auto e etnografia uma nova forma de fazer pesquisa.

Estas iniciativas de pedagogia crítica se assemelham bastante aquelas encorajadas pela pedagogia cultural e pelos estudos da cultura visual. Portanto, busco compreender a importância dessas práticas, e entender como elas colaboram para o fomento da crítica cultural e social, construção de saberes, e para a difusão do conhecimento artístico. Busco também investigar como essas abordagens pedagógicas contribuíram para a construção de identidades e promoção de agência dos sujeitos na escola e na comunidade.

Como professora, investigadora e artista busco entender iniciativas educacionais que levem em consideração abordagens pedagógicas e metodológicas no ensino da arte que contemplem a realidade dos sujeitos da aprendizagem, bem como as ferramentas utilizadas para esse fim. Paulo Freire foi o arcabouço teórico para a condução dessa forma de trabalho à época, sendo o trabalho com



projetos a base dessas práticas pedagógicas. Trabalhos com projetos, aqui entendidos como práticas educativas que podem repensar a escola e que tangenciam o domínio político, cultural e sociológico (HERNÁNDEZ, 2006). Considero esta forma de trabalho mais criativa e prazerosa, além de gerar possibilidades de ver além do currículo e proporcionar visões questionadoras da realidade. Afinal, como diz Hernández, os projetos de trabalho são “processos de dar forma a uma ideia, um procedimento de trabalho que admite modificações que dialoga com o contexto em que se insere e com os indivíduos que contribuem para o processo” (1998, p.22).

A problemática central da análise consiste no fato da pedagogia crítica e cultural e educação da cultura visual, em uma primeira abordagem, levar em consideração o estudante como ocupante de múltiplas posições discursivas em uma perspectiva pós-estruturalista (MCLAREN, 1998). Isso implica dizer que existe pedagogia em todo espaço social em que saberes são construídos, onde diversos pontos de vista são considerados, sem que se imputem diferenças qualitativas entre eles. Também significa que existem consequências a esse discurso epistemológico no processo pedagógico e metodológico reflexas no corpo discente. É preciso reconhecer que direcionei a investigação inicialmente para os dados visuais que tinha como registro documental. Desta quantidade significativa de imagens, foram selecionadas aquelas que registravam as práticas de pedagogia cultural escolhidas para a análise final.

Para responder aos problemas levantados, de forma sensível e racional, recorri à Investigação Educacional Baseada em Arte (IEBA), que procura outras formas de investigação em artes levando em consideração imaginação, introspecção, incerteza, visualização, dinamismo e ilusão particular-

E L A B X
 D Y O I R B
 I O I B T E
 P G
 ã O
 E Q R ã T D

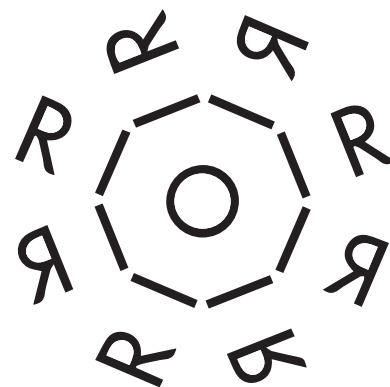


Figura 15- “Rio: o ir”, Arnaldo Antunes, 2008

mente na perspectiva a/r/tográfica, e seus aspectos auto etnográficos, nessa perspectiva, considera-se a arte como elemento importante da pesquisa. Logo, para realizar essa investigação me ative ao período em que trabalhei como professora regente em sala de aula, executando com os estudantes os projetos que concebi, a fim de proporcionar uma compreensão mais abrangente da Arte, sua história, seus processos, além de resgatar a cultura popular da comunidade. Entre os tantos projetos que realizamos bimestralmente junto com os estudantes, elegi cinco (5) deles: “O Cordel de São Sebastião”, a “Fotonovela da vida real”, o “Xadrez jogo da vida”, o “Tarot-Conceito x Imagem” e o “Livro-Objeto”.

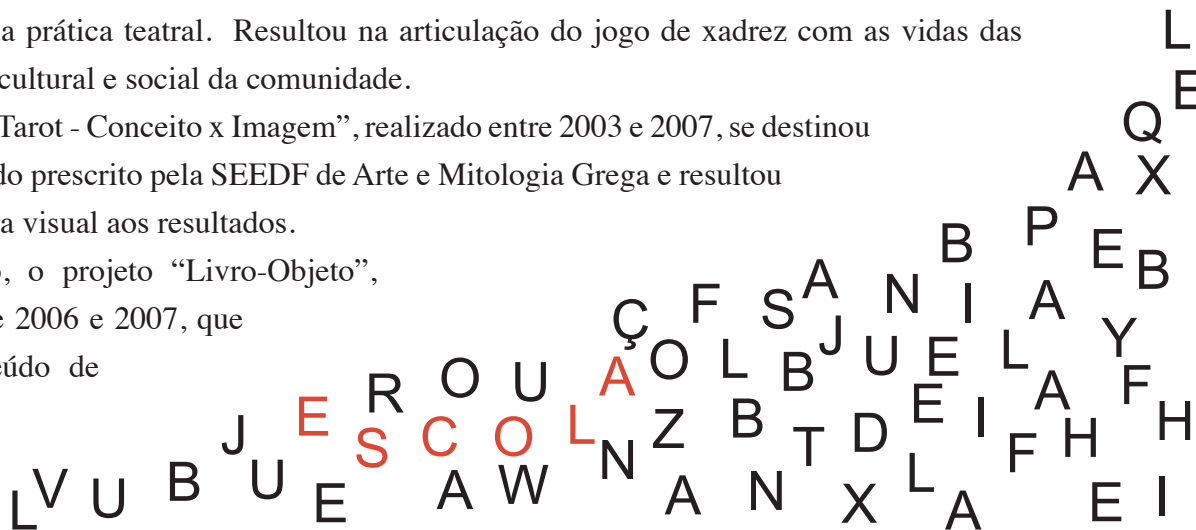
O projeto “O Cordel de São Sebastião” foi realizado em 2004, ano que a cidade foi acometida por um surto de hantavirose. Assim, o trabalho, inicialmente concebido para trabalhar os conteúdos curriculares relacionados ao modernismo, se direcionou para os problemas de saúde pública da comunidade.

O projeto “Fotonovela da vida real”, realizado entre 2003 e 2005, foi baseado na realidade dos estudantes e na crítica das novelas televisivas. Os estudantes encenaram e depois fotografaram narrativas visuais e textuais em estilo novelesco, mas com temáticas bastante diversas daquelas trabalhadas pela televisão aberta no Brasil.

O projeto “Xadrez jogo da vida” foi executado, em 2005, ao longo de seis meses, no âmbito do Festival de Teatro na Escola promovido pela Fundação Athos Bulcão. Contemplou, inicialmente, os estudantes que integravam a trupe teatral da escola, “Os Sobrinhos de Seu Tião”, mas se estendeu a todas as turmas, na medida em que trabalhos de artes visuais foram concebidos interdisciplinarmente para (re)significar a prática teatral. Resultou na articulação do jogo de xadrez com as vidas das pessoas e a crítica cultural e social da comunidade.

O projeto “Tarot - Conceito x Imagem”, realizado entre 2003 e 2007, se destinou a atender o conteúdo prescrito pela SEEDF de Arte e Mitologia Grega e resultou no aporte da cultura visual aos resultados.

Por último, o projeto “Livro-Objeto”, desenvolvido entre 2006 e 2007, que trabalhou o conteúdo de



Arte Contemporânea com os estudantes de 3º ano do Ensino Médio, mas que ganhou importância por considerar o letramento e a escritura da autobiografia dos estudantes. As imagens dos trabalhos onde figuram o nome do autor e o ano são dos meninos e meninas que participaram da investigação, identificadas a seu pedido.

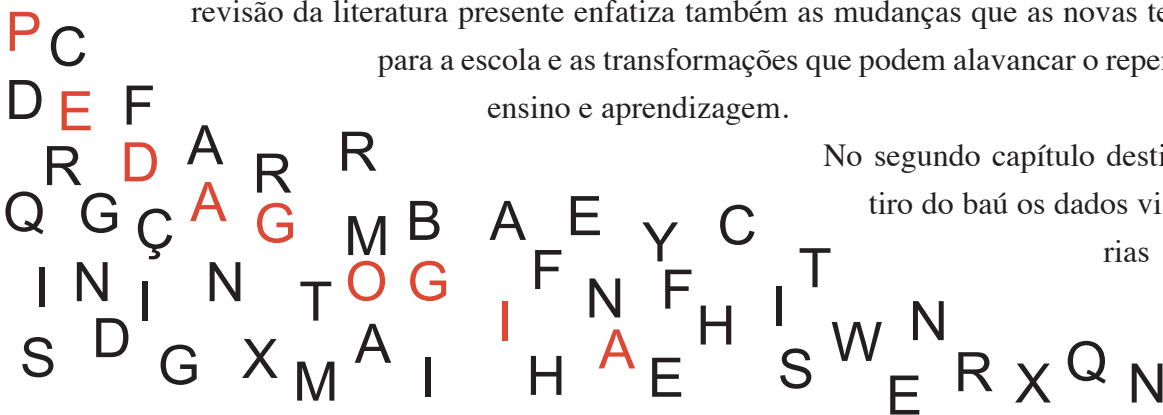
O sucesso dessas iniciativas, medido pelo interesse e envolvimento dos estudantes, me fez acreditar que o trabalho com projetos pode, ao mesmo tempo, considerar as visualidades do cotidiano dos sujeitos, possibilitar o diálogo da arte com a cultura popular, situar artefatos ao longo da história da arte e ainda contemplar o currículo.

Em seu conjunto essa dissertação, estrutura-se da seguinte maneira: uma introdução que chamei de “O” projeto; um capítulo voltado para as teorias e terminologias utilizadas na investigação; o segundo capítulo descreve o método investigativo, ou melhor definido aqui, como percurso a/r/tográfico; o terceiro e quatro capítulos são descritivos das práticas por mim adotadas; o quinto capítulo destinado à análise dos achados nos dados da investigação e no epílogo considero a importância desses eventos pedagógicos enquanto acontecimentos artísticos que instituem novas possibilidades de trabalho para a arte educação.

No primeiro capítulo percorro a trajetória teórica que inspirou meu trabalho para relacionar o conhecimento artístico com o universo de representações e significações culturais e sociais dos estudantes. O primeiro contato com os escritos de Hernández reforçou a estratégia de aplicação dos projetos de trabalho ao fazer artístico e introduziu o conceito de Cultura visual nas minhas práticas pedagógicas. Ademais, procuro aprofundar o conhecimento teórico que sustenta minhas práticas pedagógicas baseadas nas visualidades dos estudantes e na crítica destas representações sociais. A

revisão da literatura presente enfatiza também as mudanças que as novas tecnologias trouxeram para a escola e as transformações que podem alavancar o repensar dos processos de ensino e aprendizagem.

No segundo capítulo destinado à metodologia, tiro do baú os dados visuais, minhas memórias e relatos de ex-estu-



dantes para conduzir o processo investigativo. Aqui, a metodologia explora os conceitos de Pesquisa Educacional Baseada em Arte e de a/r/tografia. Foi importante entender a a/r/tografia como forma de apresentação do trabalho e como meio, como maneira alternativa de proceder durante a investigação para considerar os dados visuais não como meras ilustrações das práticas pedagógicas, mas, e sim como respostas não textuais às questões levantadas. A articulação da arte com a construção do conhecimento acadêmico possibilita que haja uma somatória capaz de gerar uma compreensão mais abrangente do processo de investigação. Utilizei interpretação de dados visuais, estabelecimento de grupos focais e questionários para entender se as práticas pedagógicas foram importantes para os sujeitos envolvidos, se colaboraram para o fomento da crítica cultural e social, se possibilitaram a construção de saberes, se contribuíram para a construção ou (re)construção de identidades, se promoveram agência. Durante a investigação foram adotados diversos procedimentos que se alternaram, se somaram e se complementaram e que tiveram como objetivo responder a essas questões.

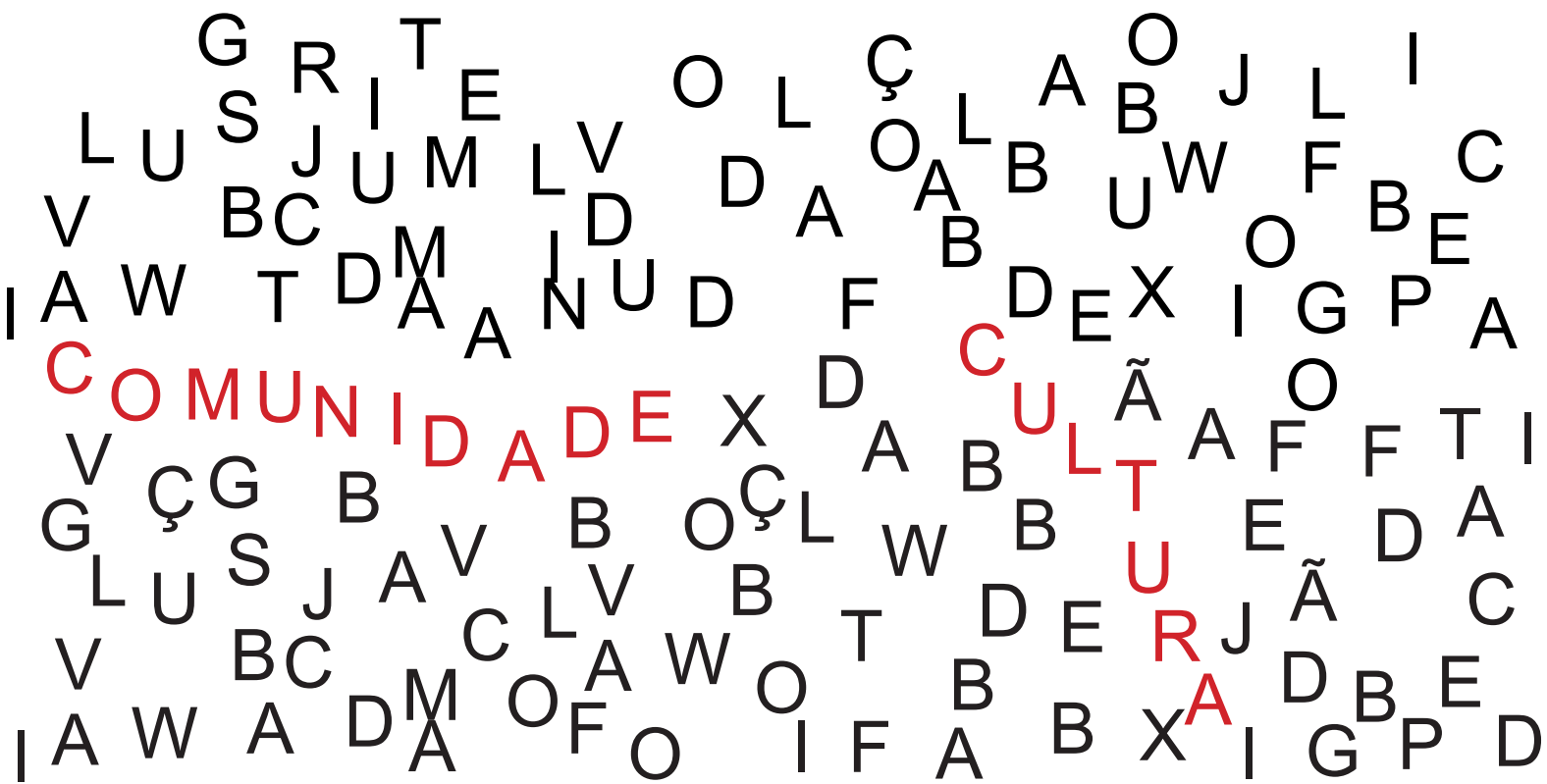
No terceiro capítulo percorro um espaço mais autobiográfico no qual descrevo narro, descrevo e ilumino os processos de construção dos projetos. Inicialmente apresento o projeto “Livro-Objeto” considerado o mais importante para essa investigadora e significativo para esta investigação, é descrito desde a sua concepção, passando pela mudança de rumo do projeto, até a culminância do evento da instalação.

Adiante no quarto capítulo, entre as práticas pedagógicas que povoam minhas memórias, abordo ainda outras práticas pedagógicas que chamei de “Outras histórias” que se somam ao Livro-



-objeto para compor a investigação. Esses quatro projetos que são descritos, foram bastante citados pelos estudantes participantes dos grupos focais e questionários por terem sido bastante significativos e importantes para esses.

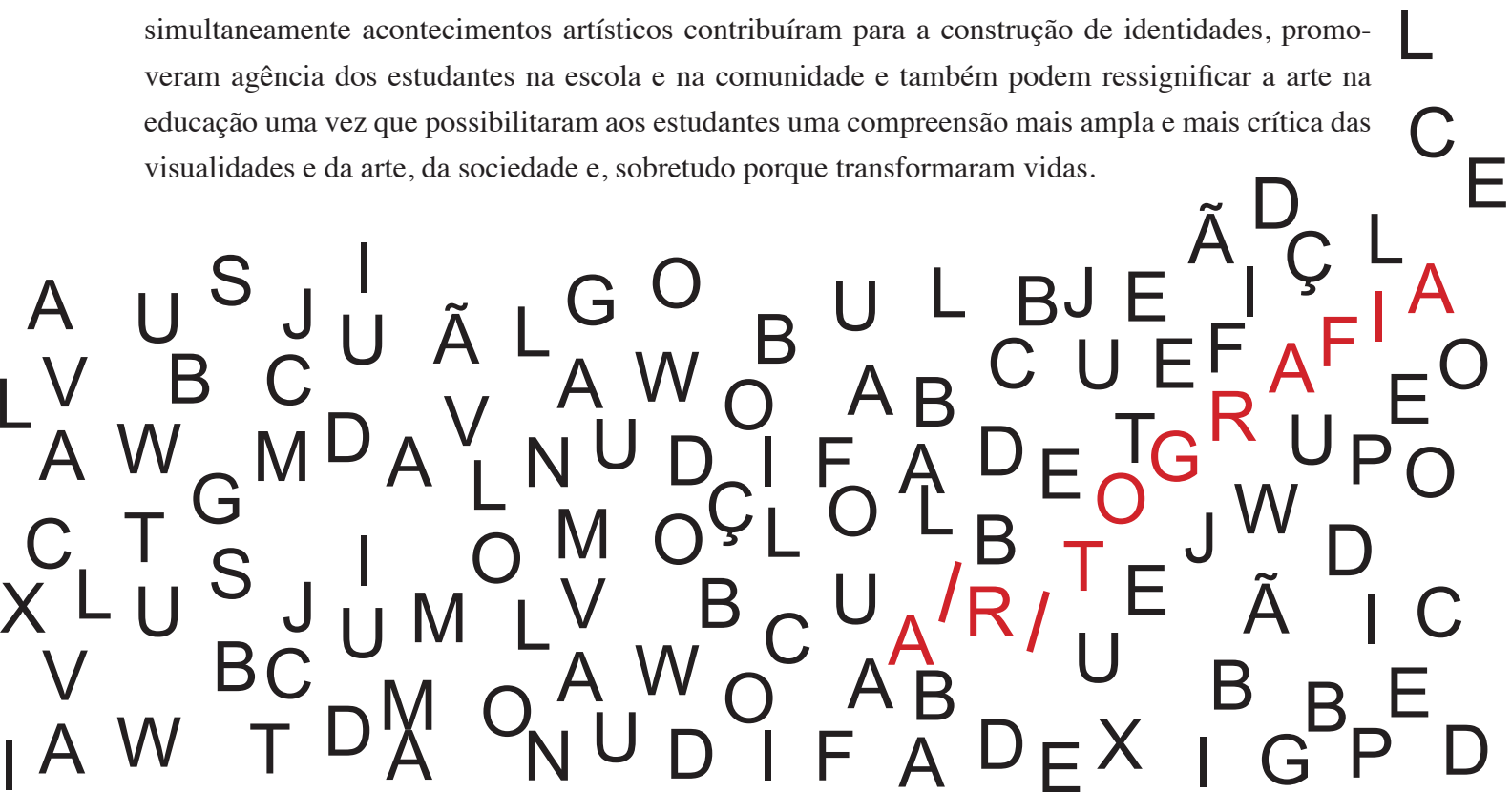
O processo de criação do projeto “Xadrez, jogo da vida” figura entre os mais importantes projetos que realizamos porque possibilitou o trabalho interdisciplinar e integração das artes visuais, cênicas, matemática e história e também pela recriação de significados culturais associados à vida dos estudantes contextualizados no jogo de xadrez. O projeto “Cordel de São Sebastião”, cujas epidemias na cidade direcionaram as práticas pedagógicas para o desenvolvimento de pedagogias críticas. No projeto “Fotonovela da vida real” utilizo as fotografias dos próprios estudantes como suporte para contar as histórias da comunidade associadas a temas como a violência, desemprego, sonhos e a realidade de uma gravidez indesejada, entre outros. Esse projeto, assim como o “Cordel de São Sebastião” contextualiza a realidade da comunidade investigada e situam seus sujeitos. No projeto “Tarot - Conceito x Imagem” foram apresentadas as visualidades que os estudantes aportaram a fim



de reconstituir significados visuais associados a conceitos abstratos de arquétipos mitológicos.

No capítulo “Achados nos dados”, apresento as descobertas dessa investigação. Sem intenção de se tornarem afirmações peremptórias sobre essas práticas de pedagogia cultural, os achados apontam para a importância de divulgação dessas práticas como forma de compartilhar iniciativas pedagógicas inusitadas no contexto escolar com outros educadores e dessa maneira ampliar possibilidades da educação em artes visuais. Os pesquisadores interessados na a/r/tografia encontram além das análises dos dados visuais as reflexões sobre o que não foi encontrado, ou, o que o percurso dessa investigação não tenha possibilitado abordar, sugere-se, portanto, novas buscas e outras questões levantadas a partir desse ponto.

No epílogo, considero o processo a/r/tográfico e meu envolvimento pessoal com a investigação e concluo que a importância de minhas práticas pedagógicas podem ser verificadas pela contribuição para a construção de saberes, por fomentarem a crítica cultural e social para os estudantes, para a escola, e para a comunidade. Levo em consideração que esses eventos pedagógicos que são simultaneamente acontecimentos artísticos contribuíram para a construção de identidades, promoveram agência dos estudantes na escola e na comunidade e também podem ressignificar a arte na educação uma vez que possibilitaram aos estudantes uma compreensão mais ampla e mais crítica das visualidades e da arte, da sociedade e, sobretudo porque transformaram vidas.



grande desejo de agradecer
as pessoas que amo, tare-
la impossível e que acaba
tomando-me tanto tempo
que esqueço de pensar em
mim.

Desde que me lembro to-
dos são capazes de julgar
os meus defeitos, mas rara-
mente, quase nunca, fu. acei-
ta como sou. Modificam-me,
criticam-me, fazem de mim
seu binguedo de porcelana,
grandes vezes intocável.



DE - CENAS

PROJETO CONHECIMENTO

COMO OCUPAR TEMPO? EQUILÍBRIO

NO QUE TENHO VALIDADE? SUSTENTÁVEL

QUANTO ESTO DISPOSTO A FAZER? CRIATIVIDADE

COMO OBJETIVO? LIMITE

CONEXÃO? CONECTADA

MUITO IMPORTANTE

UMA ATITUDE INTELIGENTE

CONCENTRADA - ATITUDE PERSEVERANTE

QUEM FEZ? ATITUDE SOLIDÁRIA

MEU FUTURO ÁGUA E SABÃO - BOA EDUCAÇÃO

Elói JUNIOR

LADY GAGA

DOUGLAS L. FERREIRA



1

aTrÁS do muRo dA Escola



VIVER...

O

SENHOR

JÁ

SABE:

VIVER

É

ETCETERA...

PÁG. 76

Ao refletir sobre minhas práticas como educadora em artes visuais, percebo a influência que Paulo Freire exerceu no meu trabalho, e também nos projetos desenvolvidos por mim e por outros educadores na escola. Mesmo que a pedagogia crítica não estivesse voltada diretamente para as práticas de arte/educação, não me parecia lógico abandonar os referenciais culturais dos estudantes.

Na medida em que a pedagogia cultural estabelece relação entre cultura e política e que a relação de dominação e emancipação dos sujeitos, além das fronteiras da escola se dá por artefatos culturais disseminados pelas mídias que estão presentes na vida cotidiana das pessoas me pareceu pertinente aportar essas questões ao processo escolar e articula-las ao currículo de forma a problematiza-las e ressignifica-las, a partir de análises e críticas. Giroux argumenta que a pedagogia crítica é “um movimento educacional guiado por paixão e princípio, para ajudar estudantes a desenvolverem consciência de liberdade, reconhecer tendências autoritárias e conectar o conhecimento ao poder e à habilidade de atitudes construtivas” (2010, p.1).

Em termos estritos, a pedagogia cultural, assim como a pedagogia crítica, são abordagens fundamentadas nos Estudos

Culturais que repensam, negociam e transformam as relações de ensino-aprendizagem, a produção do conhecimento, as estruturas institucionais da escola, as relações sociais e materiais mais amplas das comunidades, sociedades e nações (MCLAREN,1998). Esses estudos se debruçam sobre as mudanças ocasionadas pela propagação das imagens, com o intuito de eliminar bases injustas que criam currículos com características sexistas, racistas, homofóbicas e classistas, características estas que são agravadas pela dinâmica da sociedade individualista de consumo.

As abordagens da educação da cultura visual, da pedagogia crítica e cultural que implantei em minhas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo mais críticas e mais receptivas, encorajavam as discussões na sala de aula, a partir da análise e compreensão das imagens que povoam nosso cotidiano, possibilitando a crítica às estruturas de poder, inclusive aquelas exercidas dentro da escola. Além disso, a desconsideração dessas abordagens teóricas pós-estruturalistas produz uma prática descontextualizada, que não considera a comunidade em que a escola se insere e privilegia a educação da arte exclusivamente a partir de obras artísticas relevantes na história da arte.

Em verdade, a fundamentação dos Estudos Culturais se constrói a partir de debates de inspiração pós-estruturalistas, pós-colonialistas e pós-modernistas. Apesar de não estar direcionada expressamente para as práticas de arte/educação, nem para a escola formal, essa nova forma de ver o ensino da arte possibilita aos docentes considerarem as relações de poder e dominação social visíveis nas divisões de classe, de gênero e de raça, além das mudanças sociais, culturais, econômicas e tecnológicas do mundo contemporâneo. Dessa forma, as imagens produzidas pela mídia, internet, publicidade, etc. podem ser resignificadas de forma crítica, o que direciona o trabalho docente e suas práticas pedagógicas às visualidades e à cultura visual.

O termo cultura visual, ainda não foi incorporado ao currículo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, amplia possibilidades de novas abordagens pedagógicas. Segundo Freedman e Sthur, a cultura visual possibilita questionamentos “referentes ao poder da representação, a formação de identidades culturais, funções de produção criativa, significados das narrativas visuais, reflexão crítica sobre a proliferação tecnológica e a importância de conexões interdisciplinares” (2009, p.10). Orientar o trabalho nesse sentido parece ser, na perspectiva da Pedagogia Cultural e dos



estudos de cultura visual, a estratégia mais adequada para educar por meio da arte inserida na cultura visual, cidadão críticos e voltados para ações que antecipem as mudanças almejadas. Vieira da Cunha esclarece:

[...] o ensino da arte hoje deveria ter, como uma de suas principais preocupações, a discussão sobre o efeito das imagens, a constituição da visualidade e o poder das imagens em produzir verdades. Isso não significa abandonar nas salas de aula o conhecimento sobre a Arte [...] mas significa acréscimos ao ensino de arte que mais se preocupou com os “objetos” de conhecimento do que como esses conhecimentos produzem os sujeitos da educação (VIEIRA DA CUNHA, 2012, p. 104).

Esse conhecimento que pode redefinir os estudantes deve ser considerado e torna-se cada vez mais importante na medida em que a mídia tem contribuído mais do que a educação das artes visuais no momento atual para a articulação de imagens e significados, muitas vezes direcionando os sujeitos

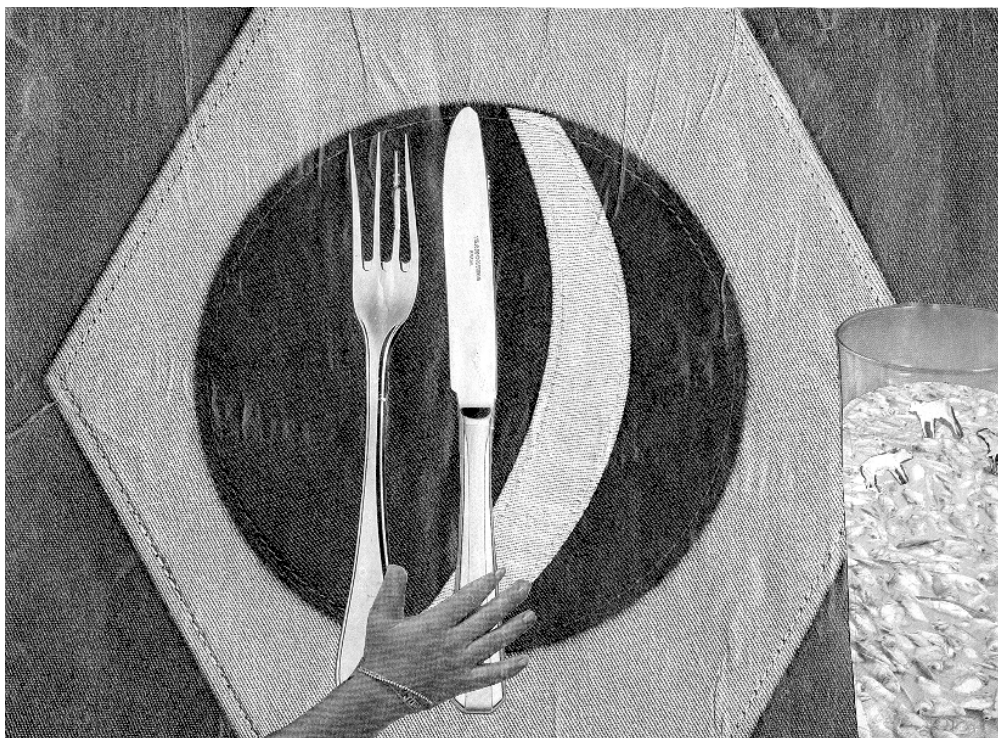
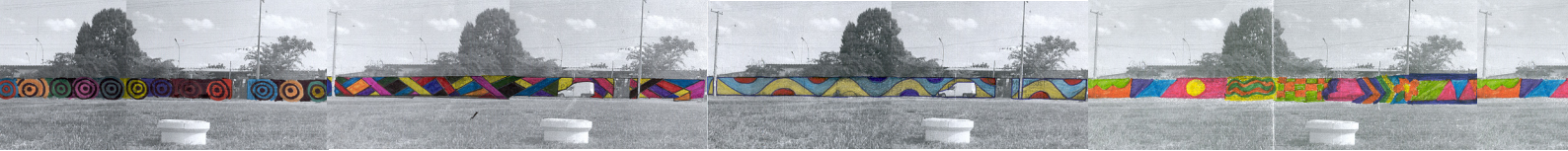


Figura 19- Fotografia da autora de colagem de estudante do 1º ano EM ,2005



para o consumo e para o individualismo. Charréu reforça Vieira da Cunha e critica aqueles educadores que defendem os conteúdos tradicionais dos currículos escolares como “úteis para o resgate de uma difusa identidade coletiva” (2012, p. 40). E o mesmo autor ainda afirma que:

[...] as imagens globais, as artes visuais, a cultura visual e a educação artística, em geral, são importantes vetores em que poderão se apoiar muitas das idéias de regeneração e de emancipação de uma sociedade contemporânea que hoje tem dificuldade em vislumbrar, no horizonte, um rumo a seguir (CHARRÉU, 2012, p. 46).

Essa visão de uma educação emancipadora, de uma pedagogia crítica, já tinha sido descrita por Paulo Freire há décadas atrás. Apesar de ela ter sido incorporada no discurso teórico da maioria dos docentes e encorajada pela legislação e pelos parâmetros curriculares, ela ainda espera sua utilização efetiva nas práticas de educação em artes visuais. Muitos colegas encontram, infelizmente, dificuldades em trabalhar para a autonomia e para a emancipação dos sujeitos envolvidos na aprendizagem e não entendem como é possível associar o conteúdo curricular com a edificação de cidadãos conscientes, especialmente na educação em artes.

Sobre isso, Victorio Filho identifica uma espécie de conformidade dos envolvidos com a educação no sentido de “manter revigorada a hierarquia confirmadora da superioridade de tudo o que constitui a tradição da ‘cultura culta’,” (2012, p.152) e identifica a invisibilidade, a desqualificação do que seria diferente e, em certa medida, como algo oposto a essa tradição. Diante dessa constatação, ele aponta para importância da educação em artes visuais:

Pensar a participação da Arte na Educação compatível com a contemporaneidade, nos parece exigir ultrapassar os limites da discussão limitada às territorialidades curriculares convencionais e avançar em direção à terrenos que as margeiam e contaminam. [...] a vida vibrátil do dia a dia e suas diversas conexões com informações e práticas ainda não apreendidas pelos programas escolares (VICTORIO FILHO, 2012, p.152).





Não obstante o desconforto causado na sala de professores por estas novas teorias, reconhecemos, todos, que ainda não existe uma direção consensual. Ainda mais porque trabalhar o ensino de arte em contexto de escola pública de Ensino Médio não é tarefa fácil. Além da carência e precariedade dos materiais ofertados, da estrutura física geralmente inadequada à atividade artística e equipamentos tecnológicos sucateados, o acesso à rede mundial, quando existe, é limitado. Além do mais, geralmente inicia-se o trabalho sem que haja uma orientação pedagógica e uma discussão sobre metodologias, cabendo ao docente escolher, entre as orientações e metodologias existentes, aquela que se adequa melhor ao seu perfil de educador e ao conteúdo que será tratado.

Se, por um lado, essa liberdade de escolha quanto à orientação pedagógica e metodológica permite ao docente a tão almejada autonomia e amplia as possibilidades pedagógicas, por outro lado, corre-se o risco de adotar práticas e procedimentos defasados e anacrônicos que não consideram as novas abordagens pedagógicas para educação em artes visuais, seja por deficiência de formação ou por falta de planejamento adequado.

Em verdade, é preciso ressignificar conceitos pedagógicos, políticos, artísticos, culturais e sociais, posto que novos paradigmas se impõem. A educação da arte voltada apenas para a história da arte e seus artefatos, não alimenta os estudantes com uma crítica, e os expõem às manipulações. É necessário, portanto, que a educação da arte repense suas finalidades.



Figura 21- Livro-Objeto de estudante do 3º ano EM, 2007 (Fotografia da autora)



Figura 22- Montagem fotográfica da autora - Vale de São Sebastião

Percurso: projetar, atirar-se

Durante treze anos de magistério, cinco dos quais, como professora regente no Centro de Ensino Médio 01 de São Sebastião, seis como diretora do Centro Educacional São Francisco, outra escola de Ensino Médio e Fundamental também em São Sebastião, foi possível constatar a falta de sintonia, muitas vezes de comunicação, entre professores e estudantes em sala de aula. De fato, entreter e manter a atenção e o foco de algumas dezenas de adolescentes inquietos e arredios não é tarefa simples, muito menos quando o que se oferece em troca são aulas monocórdias, unilaterais e passivas.

Durante esse período, fiz um esforço no sentido de promover e estimular uma mudança nas práticas de ensino, a fim de tornar o processo de ensino aprendizagem mais interessante e, portanto, mais efetivo. Uma vez que a escola e a comunidade escolar tem pouca ou nenhuma influência na definição de seu currículo, que é também uma das causas do referido desinteresse, considero que é urgente trabalhar na forma da apresentação dos conteúdos e na maneira de ensinar conhecimentos e saberes. Essa mudança exige humildade para ouvir os jovens, coragem para discutir de forma crítica a sua realidade e disposição para perceber e levar em consideração a visualidade do cotidiano que eles aportam.

No mesmo período comecei a entender a importância de um trabalho diferenciado. A palavra

“Projeto” inspirou meu trabalho. Projeto remete ao futuro, significa prever, antecipar, imaginar algo que ainda será. Segundo o dicionário Aurélio (1975, p.1144) significa também plano, intento, desígnio, empreendimento como indica sua gênese do latim *projectu* - lançar para diante. Projetar também significa atirar-se, lançar-se, precipitar-se, arrojar-se e, talvez, seja esse último significado que cause tanto temor àqueles que se deparam com essa proposta de trabalho que não tem prescrição.

Os projetos concretizam ideias, se materializam em produtos, visam resultados, são elaborados progressivamente e são realizados por pessoas que ousam realizar. O projeto engendra desprendimento e ousadia para aventurar-se, assim com humildade e prudência para reconhecer que é preciso investigar mais, para conhecer mais, que se pode adquirir informações sem recorrer ao livro texto; e que o professor não está necessariamente no centro da ação pedagógica. O projeto tange o domínio político, sociológico, cultural e conseqüentemente pedagógico no âmbito escolar. Os projetos de trabalho significam ainda segundo Hernández:

[...] reposicionar a concepção e as práticas educativas na escola, pode ser um meio de nos ajudar a repensar e refazer a escola, também podem reorganizar a gestão do espaço, do tempo, da relação entre os docentes e os estudantes, apresentam mudanças voltadas à reorientação da função da escola, são evidências que indicam uma das direções da mudança (HERNÁNDEZ, 2000, p.179).

Considero importante a premissa de que os projetos de trabalho na perspectiva crítica da cultura visual podem ser o meio privilegiado para promover as mudanças necessárias à transformação da educação, entre elas a promoção da identidade individual e a justiça social na educação. Dias afirma que: “a Educação da Cultura Visual conduz os sujeitos à consciência crítica e a crítica social como um diálogo preliminar, que conduz à compreensão, e, então, a ação” (2011, p.62). A ação dos sujeitos se dá nesse caso a partir dos projetos de trabalho. A partir da crítica social o estudante propõe a ação

Figura 23- Fachada do CEM 01 em 2005 e projeto de intervenção da autora





interventiva. A execução do projeto é a culminância da ação pedagógica.

Há que se reconhecer o potencial transgressor dos projetos de cultura visual e de como eles podem mudar a educação e promover uma escola que empodera seus estudantes. Uma escola capaz de questionar a sociedade e representá-la ou a recriá-la em imagens e textos críticos. A educação da cultura visual é, portanto, uma ferramenta para a criação artística e para a transformação da escola. Negligenciar sua potencialidade é desconsiderar a possibilidade de repensar criticamente essa instituição secular e propor ações que visem sua transformação e também da sociedade.

Nesse momento de mudanças de paradigmas em todos os setores, quando a sociedade passa a se organizar em rede e se dispõe fortemente a compartilhar, nada mais anacrônico que um professor que pensa e trabalha sozinho, um instrutor especializado que considera o seu saber estanque e definitivo. A utilização dos projetos como possibilidade de trabalho transdisciplinar pode dar mais sentido à aprendizagem. Trata-se, sobretudo de instituir novas formas de se pensar e organizar a escola, de influir na pré-disposição do docente para desenvolver habilidades novas.

Segundo Freire, “as pessoas se educam em comunhão, mediatizadas pelo mundo pelos objetos cognoscíveis” (2005, p. 79). Minhas práticas pedagógicas propõem a partir desse enfoque Freireano, a construção de uma escola onde os estudantes conectem, relacionem os conteúdos curriculares com a sua vida, a sua cidade e a sua própria escola, bem como possam compreender em quais contextos se

produziram as obras artística, as imagens, por quem e porque se apresentam de determinada forma e não de outra, e que essa nova postura se construa por intermédio de projetos de trabalho.

Defensor dos projetos de trabalho, Hernández (1998) afirma que os projetos constituem lugares, onde a aproximação com a identidade dos estudantes é favorecida, onde a função da escola não é apenas ensinar conteúdos. Trata-se de uma proposta de revisão curricular de forma não fragmentada onde se leva em consideração o que acontece fora da escola e as informações e interatividade que as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) aportam, além do posicionamento questionador diante dessas informações.

Neste caso o projeto de trabalho engendra abordagens pedagógicas críticas e inclusivas tão mais importantes quanto mais desfavorecidas ou excluídas forem as comunidades escolares. A educação voltada à compreensão crítica da cultura visual considera que a cultura popular é portadora de discursos que precisam ser abordados no espaço escolar de forma a “eliminar as hierarquias de sensibilidade, riqueza e poder que dividem as pessoas em classes” (MITCHELL, 2012, p.20).

Dentro dessa perspectiva podemos entender que os jovens da periferia são sujeitos ordinários que aspiram serem extraordinários. Inseridos em uma comunidade periférica desejam, mas ainda não vislumbram uma mudança de condição social. Também nesse aspecto, a escola não cumpre o que dela se espera, uma vez que pratica relações baseadas na hierarquia restrita e na diferenciação. Em outras palavras, a escola reproduz e reforça uma sociedade desigual e com pouca ou nenhuma mobilidade (BOURDIEU et PASSERON, 1970; MEKSENAS, 2002; Busetto, 2006).

Nesta conjuntura, é importante descrever o contexto sócio econômico



Figura 24- Autorretratos de diversos estudantes, 2004

de São Sebastião. A cidade nasceu a partir de um vilarejo que se formou ao redor das olarias da penitenciária da Papuda, no início da construção de Brasília, em 1957 e durante muito tempo permaneceu como zona rural. A partir do final dos anos 80, o aumento acelerado da população e a carência de um planejamento urbano, transformaram o antigo vilarejo rural em um conglomerado urbano com uma população estimada em 100 mil habitantes, 47% dos quais, jovens de menos de 20 anos. Segundo levantamento encomendado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal à Rede de Informação Tecnológica Latino-americana (RITLA), trata-se de uma das cidades satélites mais pobres do DF com 88,6% dos moradores recebendo apenas um salário mínimo. É a terceira cidade mais violenta do DF e 69,7% dos estudantes dessa localidade já presenciaram alguma agressão física no âmbito escolar. Para usar uma criativa definição, os nossos estudantes são, como eles mesmos dizem: pobres, pretos e “putos” com a exclusão social e econômica a qual estão submetidos. Santos justifica a insatisfação dos estudantes atribuindo ao modelo econômico e territorial a segmentação das classes sociais:

Morar na periferia é se condenar duas vezes à pobreza. À pobreza gerada pelo modelo econômico, segmentador do mercado de trabalho e das classes sociais, superpõe-se a pobreza gerada pelo modelo territorial. [...] Onde os bens sociais existem apenas de forma mercantil, reduz-se o número dos que potencialmente lhes têm acesso, os quais se tornam ainda mais pobres por terem de pagar o que, em condições democráticas normais, teria de lhe ser entregue gratuitamente pelo poder público (SANTOS, 2007, p.143-144)

Nesse quadro de precariedade, em uma cidade sem nenhum cinema ou teatro, onde o lazer são banhos de rio, bilhar no boteco e sermão de bispo, a cultura visual exerce uma grande influência, especialmente aquela apreendida a partir dos meios de comunicação de massa ou nas redes sociais. A cultura de massa é, para muitos brasileiros, a cultura acessível, a “única” cultura.



No nosso caso, as TVs abertas e as redes sociais, nas Lan Houses a R\$1,50 a hora, são os principais veículos. Só por este motivo, já se justificaria a utilidade e a pertinência da educação da cultura visual como elemento central da Proposta Pedagógica da escola. “A educação da cultura visual cruza abordagens da arte e das ciências sociais visando um olhar crítico e investigativo em relação às imagens e aos modos de ver, valorizando a imaginação, o prazer e a crítica como constituintes das práticas de produção e interpretação de visualidades” (TOURINHO, 2011, p.4).

Além disso, o suporte dessa iniciativa nas novas teorias da educação da cultura visual reforçam minhas convicções, uma vez que também consideram essencial uma prática pedagógica que leve em conta a realidade social e econômica dos estudantes, assim como as experiências e informações visuais que eles aportam. Freedman já tinha apontado as mesmas preocupações anteriormente, afirmando que as representações conflitantes da arte, relacionadas a dualismos, complexidades, e não contradições se devem a negligência por parte dos docentes das experiências do estudante fora de sala de aula (2005). Essas experiências externas ao processo escolar pelas quais os estudantes são formados tratam-se de “Oportunidade de atentar para questões de representação e de conceituação, criação e interpretação da arte. Esse conhecimento proveniente de formas populares de cultura, o conteúdo da mídia, pode receber mais atenção, pode ser trabalhado para ampliar conhecimento e imaginação” (Idem, p.140-141).

Sendo assim, dar atenção aos conteúdos da mídia, da arte contemporânea, das redes sociais, da publicidade é considerar, entre outros saberes, o saber popular, é interessar-se pelo outro e criar lugares de troca e compartilhamento de experiências, é construir um espaço de participação. Acredito que a pedagogia de projetos é a melhor forma de trazer os estudantes, afinal a razão de todos os esforços, para o centro do processo. Não se trata apenas de uma abordagem pedagógi-



Figura 25- Fotografia e edição da autora - Rua de São Sebastião, 2005



ca, mas de um ato político, um ato político-pedagógico. Hernández vai direto ao ponto quando afirma que:

Repensar a educação a partir da arte, da cultura visual é fazê-lo, em parte da posição dos perdedores, pois quase ninguém considera esses conhecimentos valiosos para a formação e bagagem dos cidadãos mais jovens. [...] falar da educação escolar desde uma parcela de conhecimentos caracterizada por sua inutilidade pode ser uma ousadia. [...] Não estamos diante de uma disciplina marginal se olharmos as páginas econômicas dos jornais, onde se oferecem conselhos para investir no mercado de artes ou se estuda os resultados econômicos da indústria do desenho, publicidade e do lazer audiovisual. [...] talvez acabemos nos dando conta da miopia de alguns planejadores da educação, incapazes de pensar nos estudantes mais do que como consumidores de imagens (HERNÁNDEZ 2000, p.27).

Além disso, existe um temor quase que generalizado em se romper com a compartimentação do saber do professor. Essa verdadeira zona de conforto, um mundo onde os conceitos, os caminhos e os procedimentos são todos conhecidos, é um território defendido com unhas e dentes, quase uma terra santa do professor tradicional, como se a questão fosse sobre o seu poder e autonomia em sala de aula. Acontece que não se trata disso, ou melhor, apenas disso. A questão central é o anacronismo de uma educação francamente descompassada com o seu tempo.

Possibilitar a articulação de saberes, mobilizar as pessoas em torno de uma ideia, estar aberto à escuta sensível, saber conviver e trabalhar com as diferenças, buscar desafios para si mesmo, ter postura curiosa e buscar respostas, assumir que é preciso investigar, respeitar opiniões divergentes, trabalhar coletivamente, valorizar as experiências dos outros e ser capaz de estabelecer vínculos e administrar conflitos é tudo o que se pretende, quando se constata que esses objetivos não estão sendo atingidos na educação que propomos. Hernández afirma ser necessário “restabelecer o significado do

saber escolar, hoje baseado em algumas disciplinas concebidas como compartimentos estanques em torno das quais se apresenta a distribuição dos conteúdos, num marco rígido de espaço e de tempo” (2000, p.30).

Esta pedagogia ortodoxa e conservadora tem se provado ineficiente, pior, ineficaz, razão pela qual o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) foi criado pelo Ministério da Educação pela Portaria nº 971 em 2009 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE como estratégia do Governo Federal para a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. O PROEMI apoia e fortalece o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, adotando-se para tal fim, atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo as expectativas dos estudantes e as demandas da sociedade contemporânea. Pouco a pouco, vai estabelecendo-se o consenso de que a educação que se pratica atualmente não atende ao que a sociedade e a comunidade escolar dela esperam. Existe a clara percepção de que a escola parou no tempo. Mesmo aquelas que estão bem servidas e atualizadas em termos de tecnologia da informa-



Figura 27- Foto da autora de Autobiografia ilustrada de Carlione Ramos, 2006.

ção, se servem delas para perpetuar uma forma de Educação anacrônica. Hernández afirma que:

[...] a educação escolar precisa ser repensada, porque as representações, os valores sociais e os saberes disciplinares estão mudando, e a Escola que hoje temos responde em boa medida a problemas e necessidades do século XIX, assim como as alternativas que se oferecem têm suas raízes no século XVII (HERNÁNDEZ, 2000, p.26).

Considerando-se que as mudanças sociais afetam a educação escolar e que com o advento da internet produziu-se uma quantidade enorme de informações durante os últimos 30 anos, é preciso, portanto, primeiro aprender a selecionar essas informações e depois aprender a relacioná-las, a fim de construir conceitos e opiniões. Nesse contexto de informação abundante e acessível, é indispensável que os professores de arte, assim como toda a escola, forneçam aos estudantes experiências que os ajudem a refletir, desenvolver valores, sentimentos, emoções, a fim de construir uma visão questionadora do mundo. Transpor esses objetivos para as práticas artísticas, por meio de pedagogias culturais, me pareceu indispensável naquele momento.

Utilizar nos projetos de trabalho a cultura visual significa utilizar os artefatos, as imagens produzidas pelas novas tecnologias da informação e comunicação e pelas mídias convencionais de forma a ressignificar conceitos e principalmente tornar a proposta educativa a partir de perguntas mais interessante e estimulante para os estudantes e professores. Questionamentos como esses sugeridos por Hernández (2007, p.57): Quem sou e para onde vou? Como dou sentido ao mundo e me comunico com ele? Como descrevo, analiso e configuro o mundo que me rodeia? Permitem que se questione a realidade e se questione sua representação única, que se relacionem imagens com outros contextos, com outras abordagens culturais e que se produzam novos questionamentos sobre relações de poder, de representação de gêneros, etnias e divisões da sociedade.

Para que o conhecimento seja percebido de forma transdisciplinar, e a cultura visual permite essa abordagem, é necessário mais do que o diálogo entre as disciplinas. É o conhecimento coordenado que possibilita o trânsito entre os campos de saberes, ultrapassando a concepção disciplinar e fazendo com que uma única questão seja abordada a partir de uma perspectiva plural. Alguns temas definidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) permitem que se compreenda melhor o con-

ceito: sexualidade, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e ética por exemplo.

Abordar esses temas no contexto educacional, permite aos sujeitos envolvidos no processo educativo sincronizar o momento que vivemos com uma educação contemporânea que leve em questão, novas metodologias, o trabalho com projetos, a cultura visual, a interatividade, o compartilhamento de experiências e informações entre discentes e docentes e entre o universo escolar e as sociedades e culturas. É importante, sobretudo, para que os sujeitos envolvidos na educação tornem-se protagonistas da cena de inovações no ensino em geral e nas artes visuais em particular. Dessa forma, essa disciplina curricular, poderá contribuir para a construção de identidades mais solidárias, tolerantes, generosas, participativas, fraternas e empenhadas nas mudanças sociais.



Figura 28- Fotografia da autora de Livro-Objeto de estudante do 3º ano EM, 2007

Crítica cultural e social

Recordo os meus primeiros anos, como professora de arte, na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, e olhando para trás, treze anos atrás, em um exercício de revisão dessas práticas, percebo que, diante da realidade cultural da periferia do DF, bastante distinta da minha, existe um conhecimento que ultrapassa os muros da escola, que atropela o currículo e que se impõe no contexto escolar. Esse conhecimento, presente nos artefatos sedutores produzidos pelas mídias, é apreendido por meio de programas televisivos, clipes, revistas, publicidades, livros, filmes, games, músicas, etc. Essas informações moldam as práticas, os comportamentos e os sonhos dos jovens, definindo identidades que geralmente estão alheias às relações de poder subjacentes a esses artefatos.

A ideia foi instrumentalizar os estudantes para a autonomia, a emancipação e a construção de uma consciência crítica em relação à sociedade. Essa abordagem me pareceu ser mais importante do que o enfoque da Arte Educação Pós-Moderna, que se concentra excessivamente nos conteúdos curriculares eurocêntricos da história da arte e os conteúdos politicamente corretos que contemplam a cultura popular que o DBAE e a Abordagem Triangular propõem.

Na contramão dessa forma de conduzir as práticas pedagógicas de arte na escola, privilegiei trabalhar o letramento, a construção das identidades dos estudantes e utilizar as visualidades para fomentar a crítica social.

O trabalho pedagógico desenvolvido por meio de projetos de trabalho me acompanhou e me estimulou em sala de aula por tratar-se de um desafio, tanto para a professora que concebe, promove e avalia, quanto para o estudante que questiona e se depara com as contradições impressas nas “verdades” e nas imagens e não fica a mercê de um conhecimento transmitido oralmente de forma previsível. O aprendizado é promovido pela curiosidade e pela imaginação.

De fato, o estímulo à sensibilidade e ao imaginário foi suplantado pelo racionalismo cartesiano no contexto educacional (DURANT, 2004). A necessidade de tornar o estudante competitivo para vislumbrar o acesso às universidades e a continuidade de seus estudos fez com que o ensino da arte se voltasse para as formas metodológicas disciplinares que abordam os conteúdos curriculares voltados



para os vestibulares, ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e, no caso específico do Distrito Federal, o PAS (Programa de Avaliação Seriada). Esse último permite o acesso dos estudantes do Ensino Médio à Universidade de Brasília sem o tradicional vestibular. Essa avaliação de ingresso à Universidade definiu de forma extraoficial o currículo nas escolas de Ensino Médio do Distrito Federal.

Por meio de avaliações concebidas de forma interdisciplinar, o PAS, de certa forma, direciona os profissionais da educação a enfatizarem em sala de aula os aspectos disciplinares da arte, priorizando a contextualização histórica da obra artística, a crítica estética, os aspectos formais e as práticas de significação das obras. Esse ponto de vista contribui para a valorização das imagens eleitas pela crítica da arte e, ao mesmo tempo, desvaloriza outras manifestações culturais. A principal consequência dessa abordagem é a alienação dos estudantes em relação à crítica às imagens que os circundam e influenciam o que acaba por gerar indiferença e desinteresse pela arte. Uma vez, em uma sala de aula, os estudantes me imploraram: “Por favor, professora! Diga que a Senhora não vai trabalhar a Grécia com a gente!”.

Da mesma forma, a disciplina Arte, na perspectiva do PAS, é avaliada nas suas diversas for-

mas de representação, como a música, o teatro e as artes visuais concomitantemente, o que requer uma formação profissional polivalente, e, o que também determina o currículo da SEEDF. Para encarar tamanho desafio, com reflexo na abordagem interdisciplinar das diversas teorias e diferenciadas práticas artísticas, a formação do profissional da educação da arte, entendida nessa perspectiva, precisaria ser oferecida pelas universidades, o que não acontece.

O currículo da Secretaria de Estado de Educação elaborado para o Ensino Médio tem foco na história das artes visuais, em questões referentes aos aspectos formais da arte e percebe-se que os professores de artes visuais se sentem confortáveis com esse enfoque. Já o trabalho com projetos trata-se de uma abordagem diferente, desafiadora, não possibilita a manutenção dessa zona de conforto em virtude de não ter sido o foco da formação universitária dos docentes. Além disso, o fato do educador não se inserir no contexto em que trabalha, não desejar estar lá, considerando-se o trabalho na periferia, constitui-se um grande problema.

De todo o modo, é fato que profissionais pouco preparados e pouco vocacionados para a educação, bem como os procedimentos uniformes adotados, não contemplam e não enfatizam a crítica social e política, assim como também não viabilizam a compreensão crítica dos mecanismos de domi-

Figura 30- Willmann, Werner. “Ausstellungssituation der Monalisa im Louvre”, 2005



nação inerente às imagens. Nascimento associa a Educação da cultura visual ao processo de dispersão do discurso e seu significado político:

Questionar as interpretações consolidadas e outras que possam ser provocadas pelas imagens é o que parece diferenciar a Educação da cultura visual das demais abordagens divulgadas, até o momento, especialmente no contexto brasileiro. [...] o foco está muito mais nas relações entre saber e poder. As imagens, de qualquer tipo, veiculam significados porque fazem parte do processo de dispersão do discurso (NASCIMENTO, 2012, p.214).

Nessa abordagem, Nascimento, assim como Foucault, destaca o foco entre saber e poder. Era preciso, portanto, estabelecer uma nova prática pedagógica que considerasse a influência das imagens na vida dos estudantes e promovesse uma educação da arte com maiores ambições. Para tanto, foi necessário lecionar através de projetos de trabalho que contornassem as limitações do DBAE e também da metodologia Triangular, sem, no entanto, desconsiderar a história da arte e a arte contemporânea e o currículo proposto pela Secretaria de Educação, pela LDB e pelo MEC.

Sob este aspecto, a arte contemporânea possibilita abordar aspectos relacionados à crítica social e formal simultaneamente. A utilização das visualidades insere a cultura do estudante no contexto escolar e a arte contemporânea conduz essas imagens para sua ressignificação e crítica em um contexto estético e plural. Vieira da Cunha problematiza



Figuras 31 a 34- De cima para baixo: Westlake High School in Waldorf, Md. - History of Art class in Santa Rosa Junior College – Guyot, Pascal/AFP, A origem do mundo de Gustave Courbet, 1865 – “Virada Impressionista”, visitação ao CCBB, Gustave Manet, “Le Fifre” 1866, Tânia Rego/EBC

a ausência da arte contemporânea no contexto escolar.

[...] temos a Arte Contemporânea que muitas vezes expõe, critica, ironiza, reforça práticas sociais/culturais vivenciadas pelos estudantes, porém, com frequência, ausente nas salas de aula, talvez devido ao fato das professoras não terem contato e familiaridade com tais produções e/ou acharem que as temáticas enfocadas pela Arte Contemporânea não sejam adequadas aos estudantes (VIEIRA DA CUNHA, 2012, p.121).

Excluir a arte contemporânea dos currículos escolares reflete a falta de interesse dos profissionais em abordar posicionamentos políticos relacionados à representação das estruturas da sociedade e seus conflitos. Eles se sentem ameaçados por algo que não controlam e que não podem avaliar. A arte contemporânea muitas vezes os remete a um desconforto estético e muitas obras de artistas aportam à educação questões sociais, culturais e políticas que exigem discussão e posicionamento, algo que os docentes não desejam expor ou analisar. Isso implicaria em disposição para investigar e relacionar os seus conhecimentos com outras áreas de conhecimento, o que implica trabalho adicional às metodologias já instituídas.



Nesse caso, a arte contemporânea entra na escola como forma de apoio ao docente para impor interrogações, “cutucar”, ironizar, criticar, provocar, expor e reforçar “práticas sociais/culturais vivenciadas pelos estudantes, causando desconforto e desequilíbrio, por romperem com as concepções de beleza, conforto e estabilidade que os repertórios imagéticos da cultura popular propõem” (VIEIRA DA CUNHA, 2012, p. 103-104).

Antes de qualquer teorização sobre os Estudos Culturais, a cultura visual se apresentou ao meu universo pessoal pelos artistas contemporâneos. Quando visitei o Museu Guggenheim em Bilbao, nos anos 90, uma enorme escultura de um cachorrinho fofo feito de flores de todas as cores dava as boas vindas ao visitante, logo na entrada. No templo da “alta cultura”, a escultura de Jeff Koons “*Puppy*”, de 16 metros, provocou meu espanto por não parecer arte e sim um ornamento cafona fora do contexto. Certamente, ele estaria melhor situado se estivesse nos jardins da Disney. O estranhamento passou, ri e pensei: é Kitsch e pronto. Depois, conhecendo melhor o trabalho do artista, as imagens da Cicciolina e do próprio artista em poses eróticas apresentadas como arte me causaram um desconforto, não pela sexualidade explícita, mas, pela questão que se colocou com mais seriedade: isso é arte



ou cultura visual? Cultura visual no museu? Ou, arte e cultura visual. Martins A. aborda essa questão:

[...] a distinção apontada entre arte e cultura visual não só se mostra equivocada, como também revela a sobrevivência do ranço discriminatório em relação à cultura popular, ao kitsch, à mercadoria cultural destinada ao consumo das massas. Walter Benjamin (1986) já chamava atenção para o fato de que as massas buscam, na obra de arte, não contemplação ou meditação, mas distração, desfrute, entretenimento (MARTINS A., 2012, p.212).

O estudante me desafia e me coloca em questão diante de minhas “pseudo-certezas” estéticas. Ele quer falar e grita que gosta daquilo que eu desconfio. Mais uma vez, Martins A. afirma que

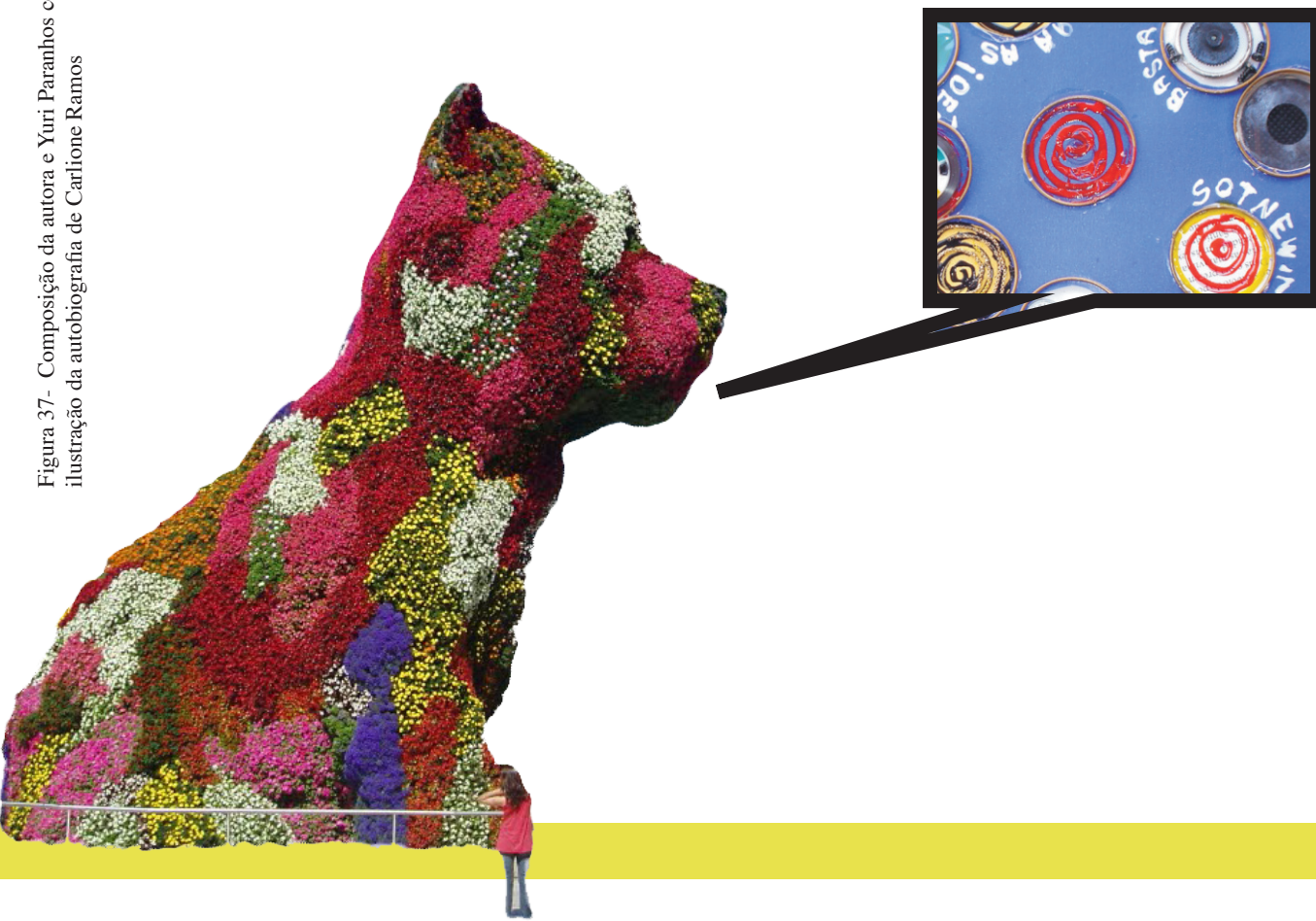


Figura 37- Composição da autora e Yuri Paranhos com “Puppy” de Jeff Koons, 1999 e fragmento de ilustração da autobiografia de Carlione Ramos

“gosto é coisa que se discute sim e que preferências estéticas são, sinalizadores de poder e distinção” (2012, p.212). Então, posso inferir que minhas escolhas, nossas escolhas, enquanto educadores foram direcionadas pela minha, pela nossa cultura ocidental, e que as escolhas estéticas dos estudantes fazem parte de suas referências culturais que, por sua vez, se opõem às minhas. Deparo-me com meu preconceito, na medida que minha pretensão como arte educadora é fazer com que meus estudantes e alunos compreendam uma linguagem que não possuem, aquela de meus referenciais estéticos. Segundo Rancière, “a emancipação dos sujeitos reside na capacidade de uso da inteligência, e esta não consiste tanto em pensar a dominação, em pensar a impotência, mas em pensar uma potência”, mais ainda “Os explorados não costumam necessitar que as leis da exploração sejam explicadas. Porque não é a incompreensão do estado de coisas existentes o que alimenta a submissão, mas a ausência de sentimento positivo de uma capacidade de transformação” (RANCIÈRE, apud AGUIRRE, 2011, p.90).

Utilizar a pedagogia cultural e os projetos de trabalho como ferramentas para viabilizar as ações pedagógicas foi a forma que encontrei de inculcar nos estudantes esse sentimento positivo da qual trata Rancière. A ideia é utilizar a criação cênica, visual, musical ou literária para apresentar à comunidade escolar as investigações científicas ou pessoais escolhidas pelos estudantes e transformadas em livros, peças de teatro, programas de rádio, pequenos filmes, etc. Prefiro deixar os estudantes livres para escolherem a forma artística que preferirem para desenvolver os projetos. Projetos desenvolvidos, exibidos no âmbito da escola ou em atividades extracurriculares orientadas.

Com efeito, uma mudança de orientação na educação em artes visuais no Ensino Médio no Brasil já se anunciava nos primeiros anos do século XXI. Apesar de amplamente adotado pelos educadores brasileiros, a Metodologia Triangular e o DBAE não podem ser entendidos como pedagogias culturais emancipadoras. Dias afirma que

(...) é curioso observar que a despeito dos seus princípios de contextualização e valorização das vivências do dia-a-dia, após mais de 20 anos de práticas de Abordagem Triangular, que por sinal são atualmente a pedagogia hegemônica no



Figura 38- Livro-objeto de estudante do 3º ano EM, 2007



campo, ela ainda se concentra excessivamente em conteúdos curriculares teóricos, indubitavelmente eurocêntricos e norte americanos, formalistas e modernistas, e não atende o suficiente sobre as realidades, os contextos e as subjetividades pelas quais os estudantes veem, visualizam e constroem seus universos. Sem mencionar que tornou-se um termo jargonizado e utilizado indiscriminadamente em qualquer projeto de arte/educação em busca de validade e rigor (DIAS, no Prelo).

Mais ainda, Dias complementa que:

Apesar das histórias da arte/educação serem enquadradas em várias formas, para Stankievick a força motivadora para o desenvolvimento da arte/educação internacionalmente tem sido a necessidade de culturas dominantes manterem ou expandirem seus capitais simbólicos, por vezes, subordinando a agência dos estudantes. Os modos de realizar, pensar e fazer arte/educação desenvolvidos por Britânicos, Europeus, norte-americanos, desenvolvidos com a ascensão do capitalismo e o surgimento de uma classe média, têm sido divulgados através do imperialismo cultural e globalização econômica. Embora os povos de todo o mundo tenham tradições artísticas, a evolução das nações capitalistas têm influenciado a arte/educação em todos os lugares, logo quem segue esta lógica faz parte de um projeto colonialista (DIAS, no Prelo).

Portanto, se por um lado, é preciso reconhecer que seu currículo conferiu à arte educação sua “credibilidade disciplinar” (HERNÁNDEZ, 2011, p.37), por outro, é forçoso reconhecer que não temos na literatura corrente dados e elementos fiáveis que evidenciem que essa metodologia, aplicada largamente nas escolas, provoque uma pedagogia de transformação dos estudantes, tornando-os sujeitos críticos em relação aos aspectos políticos e culturais subjacentes às imagens em contextos artísticos e midiáticos. Instrumento antigo de manipulação e dominação, as imagens portam signifi-

cados, ressignificados em outros contextos. Os estudos de cultura visual emergem como arena onde se defende a construção da crítica e de práticas emancipadoras (MARTINS, A., 2012), e necessariamente, a prática e a implementação do DBAE e as metodologias surgidas a partir dele não constituem este espaço pedagógico dialógico.

Não se trata simplesmente de uma questão de retórica. Também foi possível observar empiricamente, ao longo dos últimos seis anos, como gestora de uma das maiores escolas de na periferia do DF, e a partir da avaliação da produção dos estudantes, que é raro, nas práticas educativas em educação em artes visuais, o docente relacionar o conteúdo curricular com os saberes culturais que compõem o ideário dos estudantes e da comunidade em que se inserem. Tampouco os professores trabalham os aspectos críticos e irônicos da arte contemporânea. Privilegiam, sobretudo, uma prática pouco envolvente e motivadora para o estudante: a “leitura” da obra de arte, a sua contextualização histórica e a sua “releitura” em uma prática artística desenvolvida em sala de aula.

Nessa análise, decorre dessa prática a falta de consciência dos estudantes em relação aos problemas políticos e sociais e a dificuldade de fomento da avaliação crítica desses aspectos importantes da sociedade, por meio da arte. Sendo assim, a “releitura” de obras artísticas canonizadas, largamente aplicadas nas aulas, torna-se uma prática anódina, pois é totalmente dissociada da realidade e das mudanças tecnológicas e culturais.

Figura 42- Composição de Evandro Sada com Livro-Objeto de estudante do 3º ano EM, 2007 e projeto de “Intervenção urbana em São Sebastião” da autora



Outro problema deste ensino hegemônico das artes visuais se relaciona ao emprego de um currículo único, extenso e pouco flexível que não enfatiza a utilização das visualidades que preenchem vidas dos estudantes, além da crítica da mídia e da sociedade contemporâneas. O fato é que a arte e os objetos artísticos, considerados ícones de beleza, status e poder pela elite, ao longo da história da arte ocidental, não encontram mais eco nas classes populares, por possuírem, cada qual, seus próprios códigos linguísticos, ideários subjetivos de estética e de compreensão da realidade. Ao contrário desses cânones de beleza petrificados, as imagens provenientes das mídias, da web e das mais diversas fontes são portadoras de expectativas relacionadas ao consumo, alimentam corações e mentes em contextos e culturas diversas e globalizadas. Sem falar que podem, em muitos casos, sofrer a intervenção dos próprios estudantes. Cabot identifica claramente essa transformação nos sentimentos dos expectadores.

Para a maioria dos expectadores, a obra de arte (fundamentalmente a contemporânea) é muda, não lhes diz nada, no mesmo momento em que a realidade se transformou em uma ‘obra de arte’, uma ficção construída, onde os recursos próprios da arte se encontram por toda parte e moldam de forma efetiva o modo de vida dos espectadores (CABOT, 2007, p.37).



Figura 43- Da série “Made in heaven”, Jeff Koons, 1991

A arte contemporânea, lamentavelmente, está distante da realidade nas salas de aula, por desconhecimento e falta de atualização por parte dos docentes. O foco dos educadores em artes visuais continua a ser a história da arte com vistas à instrumentalização dos estudantes para o enfrentamento dos desafios das avaliações externas. As metodologias adotadas não engendram a crítica e nem tornam os receptores passivos em “visualizadores críticos” (HERNÁNDEZ, 2011, p.38). Isso quer dizer que as práticas pedagógicas tradicionais e disciplinares distanciam os sujeitos de sua própria emancipação e da transformação social necessária, que é o objetivo principal da pedagogia crítica. A redistribuição do poder não apenas dentro da sala de aula entre professor e estudantes, mas na sociedade como um todo, é defendida pelas abordagens da pedagogia crítica (COOK-SATHER, 2002, p. 6).

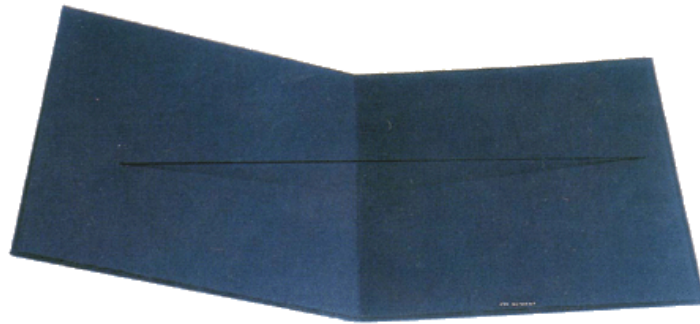
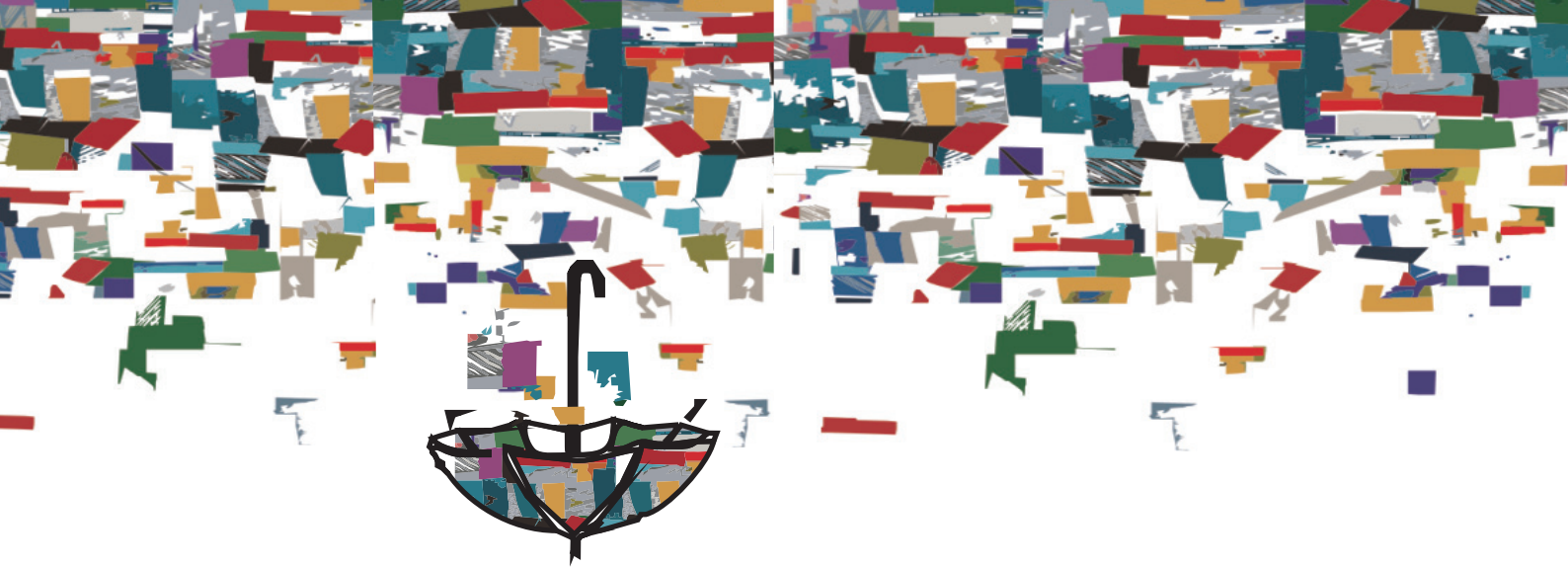


Figura 44- “Voo noturno”, Walmécio Caldas, 1967 (3 exemplares)



Cultura e Visualidades

Paulo Freire (200), minha inspiração primeira, ensinou que a educação é um processo de ver a nós mesmos e ao mundo a volta de nós. A cultura visual inserida na Educação Básica tem papel fundamental nesse processo, pois fornece experiências que nos ajudam a refletir, a criar e a desenvolver valores, emoções e, sobretudo questionamentos. Como desconsiderar, por exemplo, as inúmeras imagens e representações visuais relacionadas à violência, ao preconceito e a discriminação que são temas recorrentes nesse contexto? Assim como Dias, acredito que a abordagem da cultura visual é um poderoso instrumento para desconstruir preconceitos e discriminações.

[...] para que as necessárias mudanças se concretizem, é necessário que novas práticas em arte/educação sejam conhecidas e passem a ser utilizadas, por exemplo, a educação em cultura visual precisa ser concebida e estudada como práticas de ensino de artes visuais e como instrumento para promover a aceitação da diferença, o reconhecimento da alteridade em suas manifestações de gênero, sexualidade, raça e classe (DIAS, 2011, p. 59).

De fato, abordar questões relacionadas à sexualidade, classe, raça e gênero pode modificar conceitos e atitudes e ainda fazer com que o estudante encontre significação em seu cotidiano para as

informações que recebe. Entre as disciplinas, a arte é componente curricular essencial para abordar as questões relacionadas ao cotidiano e a visualidade presente na vida dos estudantes. Com projetos de trabalho procuro estimular a afirmação da identidade dos estudantes, assim como a reflexão e a crítica à sociedade que os define, molda e, ao mesmo tempo, os exclui. A finalidade de se introduzir a cultura visual a partir da perspectiva de projetos de trabalho (HERNÁNDEZ, 1998) na Arte/educação “é realizar um questionamento e uma análise crítica das experiências culturais e dos textos do cotidiano” (EISENHAUER, 2006, p.155). Dias reforça e amplia essas possibilidades:

A educação da cultura visual situa questões, institui problemas e visualiza possibilidades para a educação em geral. [...] incentiva consumidores passivos a tornarem-se produtores ativos da cultura, revelando e resistindo no processo às estruturas homogênicas dos regimes discursivos da visualidade (DIAS, 2011, p.62).

Isso quer dizer que podemos passar de uma atitude passiva sob um discurso unilateral a uma postura mais ativa de construção coletiva do conhecimento e de crítica social. A sala de aula poderá ser, desta forma, um local onde se descortinam inúmeras possibilidades que, mediadas pelas visualidades, vão interessar, intrigar, e despertar a curiosidade dos estudantes e também dos docentes sobre as representações visuais recorrentes. O corolário desse processo é a desconstrução, análise e reconstrução de conceitos relacionados à ética, às questões étnicas, culturais, de faixa etária, de gênero etc. Como bem disse Martins (2008, p.30), “ao direcionar o foco para as visualidades dá-se ênfase às teorias pós-estruturalistas, como a crise da representação, a apropriação, morte do autor, fim da história, o postulado da autonomia, o discurso da diferença/exclusão e a desconstrução”.



Figura 46- Livro-objeto de estudante do 3º ano EM, 2007

A mudança de paradigma na educação se dá levando-se em consideração o contexto, da heteronomia à autonomia e a consideração da diferença como temas predominantes. Entendo ser essencial trazer a Educação da cultura visual para o centro dos interesses dos educadores, na medida em que nos dispomos a discutir e a repensar o papel do estudante na transformação da escola, da sua cidade e do seu país. Para tanto, reforço a tese de que precisamos entender, discutir e criticar as visualidades que alimentam o ideário de nossos estudantes para que eles possam ser os protagonistas das transformações sociais urgentes e necessárias. Esse processo pode começar desde já, através da disciplina Arte. Eisner defende que as artes, nesse momento, “não se subjugam a respostas corretas e a soluções claras e seccionadas para os problemas” e oferecem à educação “a capacidade de tratar mensagens conflituosas, desfazer juízos na ausência de regras, de lidar com ambiguidades e de fabricar soluções imaginativas para os problemas que encontramos” (2008, p.5-17). Eisner afirma que

[...] as formas de pensar que as Artes estimulam e desenvolvem são muito mais apropriadas para o mundo real em que vivemos do que caixas limpas, corretamente anguladas, que nós utilizamos nas nossas escolas em nome do melhoramento da escola. (EISNER, 2008, p.5-17).



Figura 47- Fotografia da autora de “Mural da Livre Expressão” no CED. São Francisco, São Sebastião, 2013

Nesta nova forma de ver a pedagogia, não cabe pensar os conteúdos disciplinares de forma estanque. O papel do docente de arte é essencial quando considera-se que esse sujeito pode levantar questões que possam ser pensadas e fomentar a discussão entre diversas áreas de conhecimento, se este estiver disposto a aprender continuamente. Em um mundo povoado por imagens, escolher quais imagens seriam interessantes no contexto da educação escolar é tarefa bastante complexa. É preciso considerar as particularidades da comunidade analisada, mas também reconhecer sua posição relativa no contexto social. Além disso, é preciso dar vazão a expressão de valores estéticos, utilitários e morais. Algo muito semelhante ao que Hernandez propõe :

Para selecionar as representações que merecem atenção a partir da perspectiva do estudo da cultura visual, poderiam ser levadas em conta as seguintes características:

1. Serem inquietantes,
 2. Estarem relacionadas com valores compartilhados em diferentes culturas.
 3. Refletir as vozes da comunidade.
 4. Estar abertas a múltiplas interpretações.
 5. Referir-se às vidas das pessoas.
 6. Expressar valores estéticos.
 7. Fazer com que o espectador pense.
 8. Não ser herméticas.
 9. Não ser apenas a expressão do narcisismo do artista.
 10. Olhar para o futuro.
 11. Não estar obcecadas pela idéia da novidade.
- (HERNÁNDEZ, 2000, p.140).

Efland acrescenta que, quando o ensino leva em consideração somente técnicas, nomes e estilos artísticos, “é fácil perder de vista o sentido da arte como meio que possuem os seres humanos para realizar seu próprio espírito através de ações e produtos de sua imaginação” (2002, p.385). O produto da “imaginação” dos estudantes se constrói em um processo de significação e de convergência conceitual que une sua produção artística à visualidade do momento contemporâneo. Percorrer os conteúdos do currículo escolar se torna mais interessante a partir de narrativas da cultura visual. Para tanto, é preciso complementar saberes e inter-relacioná-los para que seus próprios projetos aconteçam.

A interdisciplinaridade é uma questão de mudança de atitude frente ao conhecimento, é uma concepção unitária e integral do ser humano. A interculturalidade implica uma inter-relação e reciprocidade entre culturas, enfatizando a estética do cotidiano, reforçando a idéia de diversidade, da multiplicidade e da heterogeneidade de perspectivas (FRANGE, 2009, p.161).

Nesse cenário, o docente promove o estímulo à investigação, dá apoio técnico e busca o conteúdo junto com os estudantes. Para que exista comunicação entre campos de saberes e que esta possibilite a integração do conhecimento em áreas significativas é necessário investigação, abertura por parte do docente, humildade para admitir que não sabe tudo e que, a partir de um determinado ponto, quando os limites disciplinares são transpostos, é preciso investigar. Nessa perspectiva, outras formas de relacionamento se estabelecem entre o docente e o estudante que pode também recorrer a outros docentes para que iniciação científica seja praticada, para que a investigação seja enriquecida, para que as áreas do conhecimento dialoguem.

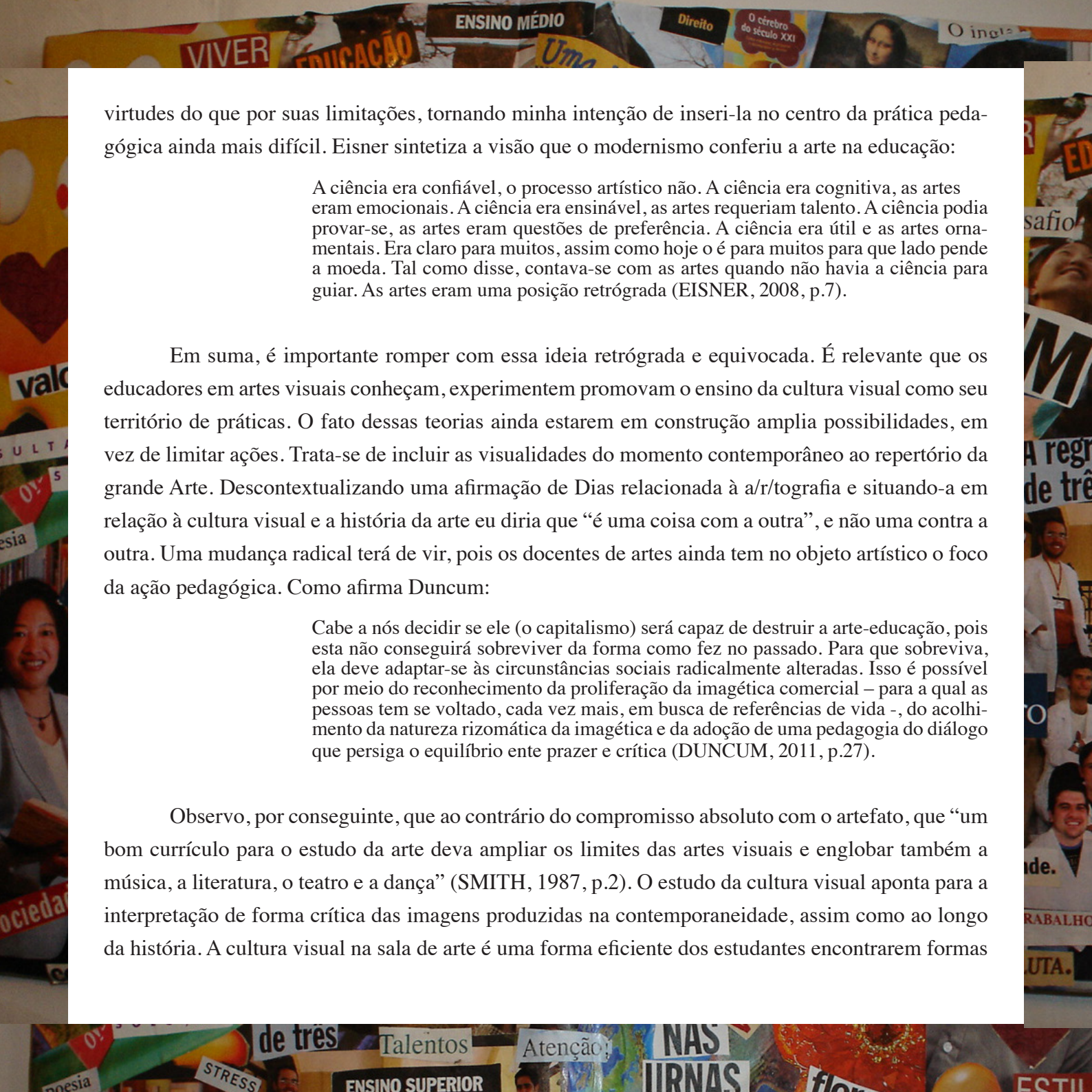
Barbosa associa a importância da arte na mediação cultural em face das novas tecnologias. “Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modifica-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver arte, e decodificadores fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano” (2005, p.100). Mesmo que tenhamos ainda, enquanto educadores das artes visuais, dificuldades para abordar esse ou outro aspecto relacionado à arte na educação, devemos considerar que a cultura visual expande as possibilidades de novas abordagens e das práticas em sala de aula.

As aulas de artes visuais envolvem imagens, induzem a processos criativos, instituem pensamentos críticos em relação à realidade e colocam desafios aos estudantes e professores. A aula de arte pode promover o questionamento, ser divertida, ser território propício a discussão de conflitos, e possibilitar a liberdade de expressão. A aula de arte é um domínio onde não existem perguntas certas ou respostas erradas. Em uma aula de arte pode-se tudo e onde tudo é possível.

É justamente essa liberdade que a arte confere aos estudantes que levou a disciplina a um descrédito no meio acadêmico, produzindo situações em que a disciplina é criticada mais por suas



Figura 48-Fotografia editada pela autora, “Autobiografia ilustrada” de Josidênia Oliveira da Silva, 2006

The background of the page is a collage of various educational posters and signs. At the top, there are signs for 'VIVER EDUCAÇÃO', 'ENSINO MÉDIO', 'Direito', 'O cérebro do século XXI', and 'O inglês'. On the right side, there are signs for 'safio', 'M', 'A regr de três', and 'RABALHO'. At the bottom, there are signs for 'de três', 'Talentos', 'Atenção!', 'NAS URNAS', 'STRESS', 'ENSINO SUPERIOR', 'flore', and 'ESTU'.

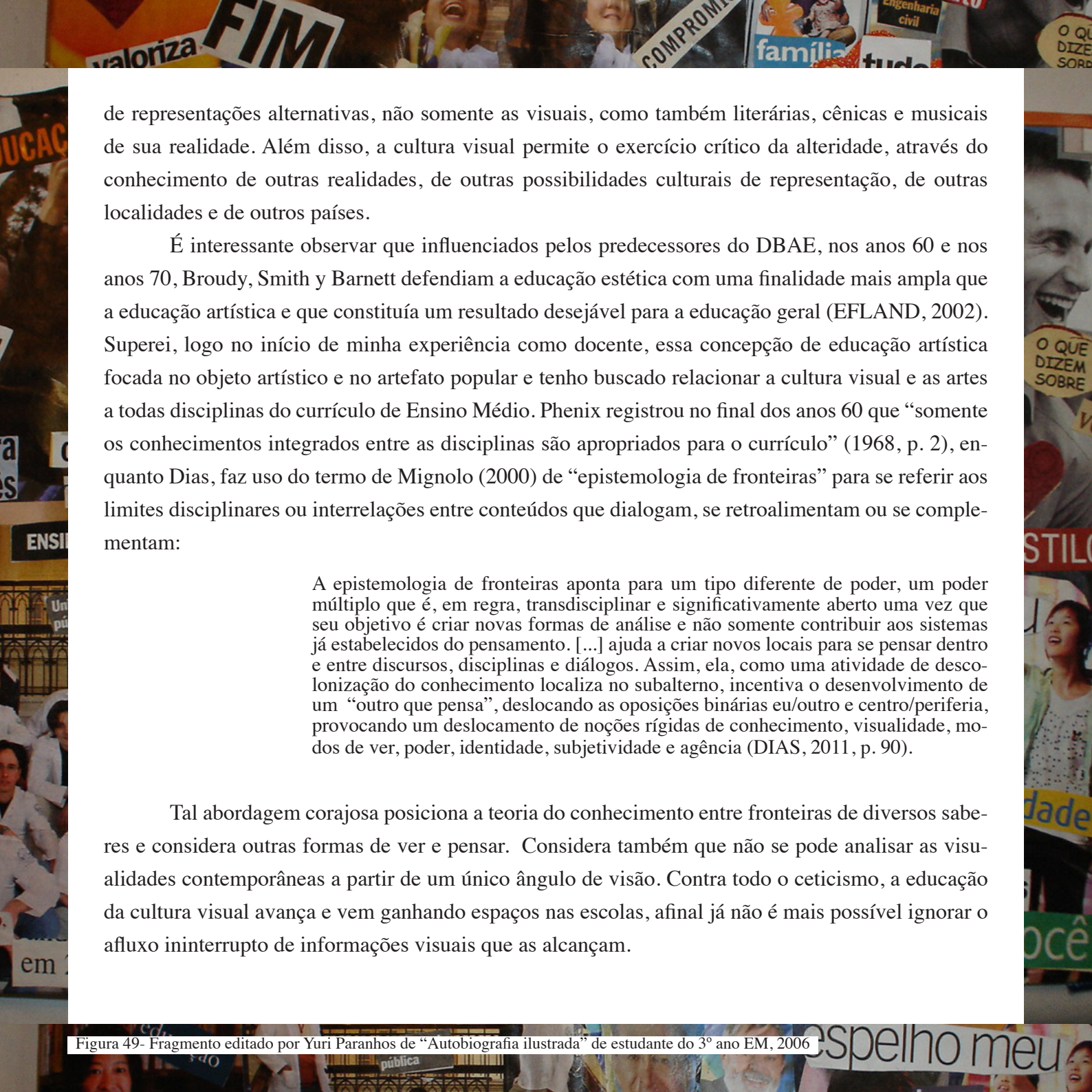
virtudes do que por suas limitações, tornando minha intenção de inseri-la no centro da prática pedagógica ainda mais difícil. Eisner sintetiza a visão que o modernismo conferiu a arte na educação:

A ciência era confiável, o processo artístico não. A ciência era cognitiva, as artes eram emocionais. A ciência era ensinável, as artes requeriam talento. A ciência podia provar-se, as artes eram questões de preferência. A ciência era útil e as artes ornamentais. Era claro para muitos, assim como hoje o é para muitos para que lado pende a moeda. Tal como disse, contava-se com as artes quando não havia a ciência para guiar. As artes eram uma posição retrógrada (EISNER, 2008, p.7).

Em suma, é importante romper com essa ideia retrógrada e equivocada. É relevante que os educadores em artes visuais conheçam, experimentem promovam o ensino da cultura visual como seu território de práticas. O fato dessas teorias ainda estarem em construção amplia possibilidades, em vez de limitar ações. Trata-se de incluir as visualidades do momento contemporâneo ao repertório da grande Arte. Descontextualizando uma afirmação de Dias relacionada à a/r/tografia e situando-a em relação à cultura visual e a história da arte eu diria que “é uma coisa com a outra”, e não uma contra a outra. Uma mudança radical terá de vir, pois os docentes de artes ainda tem no objeto artístico o foco da ação pedagógica. Como afirma Duncum:

Cabe a nós decidir se ele (o capitalismo) será capaz de destruir a arte-educação, pois esta não conseguirá sobreviver da forma como fez no passado. Para que sobreviva, ela deve adaptar-se às circunstâncias sociais radicalmente alteradas. Isso é possível por meio do reconhecimento da proliferação da imagética comercial – para a qual as pessoas tem se voltado, cada vez mais, em busca de referências de vida -, do acolhimento da natureza rizomática da imagética e da adoção de uma pedagogia do diálogo que persiga o equilíbrio ente prazer e crítica (DUNCUM, 2011, p.27).

Observo, por conseguinte, que ao contrário do compromisso absoluto com o artefato, que “um bom currículo para o estudo da arte deva ampliar os limites das artes visuais e englobar também a música, a literatura, o teatro e a dança” (SMITH, 1987, p.2). O estudo da cultura visual aponta para a interpretação de forma crítica das imagens produzidas na contemporaneidade, assim como ao longo da história. A cultura visual na sala de arte é uma forma eficiente dos estudantes encontrarem formas

The background of the page is a collage of various images and text. At the top, there are signs with words like 'valoriza', 'FIM', 'COMPROMI', 'família', 'tudo', 'Engenharia civil', and 'O QUE DIZE SORR'. On the right side, there are photos of people, including a woman smiling and another with a sign that says 'O QUE DIZEM SOBRE'. At the bottom, there are more signs, including 'STILO', 'dade', 'ocê', and 'espelho meu'.

de representações alternativas, não somente as visuais, como também literárias, cênicas e musicais de sua realidade. Além disso, a cultura visual permite o exercício crítico da alteridade, através do conhecimento de outras realidades, de outras possibilidades culturais de representação, de outras localidades e de outros países.

É interessante observar que influenciados pelos predecessores do DBAE, nos anos 60 e nos anos 70, Broudy, Smith y Barnett defendiam a educação estética com uma finalidade mais ampla que a educação artística e que constituía um resultado desejável para a educação geral (EFLAND, 2002). Superei, logo no início de minha experiência como docente, essa concepção de educação artística focada no objeto artístico e no artefato popular e tenho buscado relacionar a cultura visual e as artes a todas disciplinas do currículo de Ensino Médio. Phenix registrou no final dos anos 60 que “somente os conhecimentos integrados entre as disciplinas são apropriados para o currículo” (1968, p. 2), enquanto Dias, faz uso do termo de Mignolo (2000) de “epistemologia de fronteiras” para se referir aos limites disciplinares ou interrelações entre conteúdos que dialogam, se retroalimentam ou se complementam:

A epistemologia de fronteiras aponta para um tipo diferente de poder, um poder múltiplo que é, em regra, transdisciplinar e significativamente aberto uma vez que seu objetivo é criar novas formas de análise e não somente contribuir aos sistemas já estabelecidos do pensamento. [...] ajuda a criar novos locais para se pensar dentro e entre discursos, disciplinas e diálogos. Assim, ela, como uma atividade de descolonização do conhecimento localiza no subalterno, incentiva o desenvolvimento de um “outro que pensa”, deslocando as oposições binárias eu/outro e centro/periferia, provocando um deslocamento de noções rígidas de conhecimento, visualidade, modos de ver, poder, identidade, subjetividade e agência (DIAS, 2011, p. 90).

Tal abordagem corajosa posiciona a teoria do conhecimento entre fronteiras de diversos saberes e considera outras formas de ver e pensar. Considera também que não se pode analisar as visualidades contemporâneas a partir de um único ângulo de visão. Contra todo o ceticismo, a educação da cultura visual avança e vem ganhando espaços nas escolas, afinal já não é mais possível ignorar o fluxo ininterrupto de informações visuais que as alcançam.

AÇAVA QUE IA
A GENTE AMA
MELHOR SE
CRAVAR.
CERTeza
UNS GAFAN
REMEXIDAS,

Escola em mutação

Nesses anos todos de docência, já identifiquei uma certa apatia e um flagrante desinteresse pela educação em geral por parte dos estudantes. Além dos problemas de desempenho e evasão escolar que essa situação engendra, a falta de interesse dos estudantes tende a gerar conflitos em sala de aula, uma vez que os docentes exigem o foco e a atenção que a maioria desses jovens não está disposta a dar. Temos, então, dois sérios problemas que se realimentam. Enquanto estudantes são refratários e até hostis às aulas, os docentes não se sentem estimulados a melhorar suas práticas, uma vez que os jovens são indiferentes. Alves compara a escola convencional a uma máquina de fazer salsichas:

[...] Acho que dos 100% dos saberes que as escolas tentaram enfiar dentro de mim só sobrariam uns 10%. Você depositaria suas economias mensalmente, num fundo de investimento, por dezessete anos, se você soubesse que depois desses dezessete anos você iria receber só 10% do que você depositou?

Alguns concluirão que a culpa é dos professores. Outros que a culpa é dos alunos. Não creio que a culpa seja dos professores ou dos alunos. Acho mesmo é que a culpa é da carne que se põe na máquina: ela está estragada. As salsichas cheiram mal. O nariz as reprova. Se comidas, produzem perturbações gástricas. O jeito é vomitá-las. Concluo: a performance das escolas melhorará se a carne estragada for substituída por uma carne que produz salsichas apetitosas [...] (<http://www.rubemalves.com.br/avaliacao.htm>).

Uma das causas do afastamento e da rejeição dos estudantes às aulas decorre da falta de conexão entre o que eles aprendem e a sua realidade. Enquanto o mundo se organiza em redes, multiplica opiniões e informações e se dispõe a compartilhar, a sala de aula é um mundo fechado de relações unilaterais e atitudes passivas. Não me admira o fato de que os docentes e a escola sofram rejeição por parte dos estudantes e que exista uma crise no ensino. “Crise”, “apagão”, “ausência de sentido” são alguns termos utilizados por governantes, investigadores, jornalistas e representantes de organizações não governamentais ao analisar o Ensino Médio brasileiro. Docentes e estudantes falam em desinteresse, falta de qualidade, desmotivação (KRAWCZYK, 2008). Nascimento sustenta que:

Não se encontra argumentos sólidos, a não ser a persistência do passado, para agrupar, por exemplo, o alunado por idade e em séries; ensinar só em espaços fechados; ter um professor por sala ou por turma; ensinar por disciplinas sequenciadas e compartimentadas; intervalar o tempo de ensino e aprendizagem em aulas de, aproximadamente, 50 minutos; aplicar provas, em geral escritas; construírem os prédios das escolas com menos requinte que os fóruns judiciários; os professores ganharem menos que outras categorias profissionais; demarcar os intervalos com uma sirene irritante; só usar quadro e giz durante as aulas; enfileirar o alunado em carteiras ou pô-las em círculo para simular envolvimento e participação; ver os alunos como constantes desinteressados e os professores como “heróis impotentes” (NASCIMENTO, 2009, pg. 41).



Figura 51- Autobiografia ilustrada de Paulo Sérgio o “Devana Babu” estudante do 1º ano EM, 2006

Tal crise foi identificada pelo MEC com base em dados do Censo escolar de 2006 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) que constata índices preocupantes: 13,1% de repetência e 9,6% de abandono logo no primeiro ano do Ensino Médio (BRASIL, 2006). Entre outros problemas, a escola está longe de oferecer um aprendizado significativo, contextualizado, interligado, responsável, humanizado e prazeroso. A escola, ao contrário do que deveria ser, desestimula uma postura mais ativa e interessada de todos, que é uma atitude indispensável para a construção do conhecimento. Essa escola anacrônica, segmentada, acrítica, passiva e estanque deve, portanto, ser repensada para que relações dialógicas se estabeleçam entre os componentes curriculares e também entre discentes e docentes.

Ou seja, mudar nunca é uma tarefa fácil, pois envolve disputas de poder, e seu corolário de convencimento e negociação. O caminho percorrido na educação tem sinalizado avanços, mas ainda prepondera uma educação tradicional que exclui os estudantes da tomada de decisões, emprega metodologias inadequadas e desvinculadas de suas vidas, transmite conteúdos fragmentados e perpetua posturas autoritárias. Silva argumenta que, ao contrário do currículo acadêmico e escolar, as pedagogias de formas culturais mais amplas se apresentam de forma sedutora e irresistível.

Elas apelam para a emoção e a fantasia, para o sonho e a imaginação: elas mobilizam uma economia afetiva que é tanto mais eficaz quanto mais é inconsciente. É precisamente a força desse investimento das pedagogias culturais no afeto e na emoção que tornaram seu ‘currículo’ um objeto tão fascinante de análise para a teoria crítica do currículo. A forma envolvente pela qual a pedagogia cultural está presente nas vidas de crianças e jovens não pode ser simplesmente ignorada por qualquer teoria contemporânea do currículo” (SILVA, 1999, p.139- 140).



Autores como Aguirre, Dias, Duncun, Hernández, Martins, Vieira da Cunha, Tourinho e Tavin, entre outros, defendem que a partir da significação do conhecimento e da sua contextualização a partir das visualidades, pode-se reconquistar a atenção dos estudantes. Os estudantes precisam intervir, participar, emitir opiniões sobre assuntos que lhe são familiares. Eles não mais aceitam receber pacotes fechados de informações que não podem ser aplicados às suas vidas e que aparentemente não servem para nada. A escola conserva com dificuldade seu valor cultural em virtude da impossibilidade de instrumentalizar os jovens com ferramentas que os transponham do lugar de espectadores para atores, “tornando possível que interajam e decodifiquem criticamente os novos códigos culturais apresentados pelos meios audiovisuais e eletrônicos, compreende-los e perceber os interesses dos jogos os propósitos implícitos” (TIRAMONTI, 2005). A cultura visual tem o poder de tornar as informações úteis e inteligíveis, uma vez que faz parte da vida dos estudantes que, no seu âmbito, são também produtores e não apenas consumidores de informações.

Nesse sentido, utilizar a cultura visual significa instaurar questionamentos, fomentar a crítica, colocar sob suspeição as representações de realidade. Martins afirma que “a cultura visual aborda e discute a imagem a partir de outra perspectiva, considerando-a não apenas em termos de seu valor estético, mas, principalmente, buscando compreender o papel social da imagem na vida e na cultura” (2008, p.30). Acrescento que as imagens possibilitam o diálogo, a compreensão e a significação em todas as áreas do conhecimento. Nascimento se une à Martins e reforça minha argumentação com a seguinte afirmação:

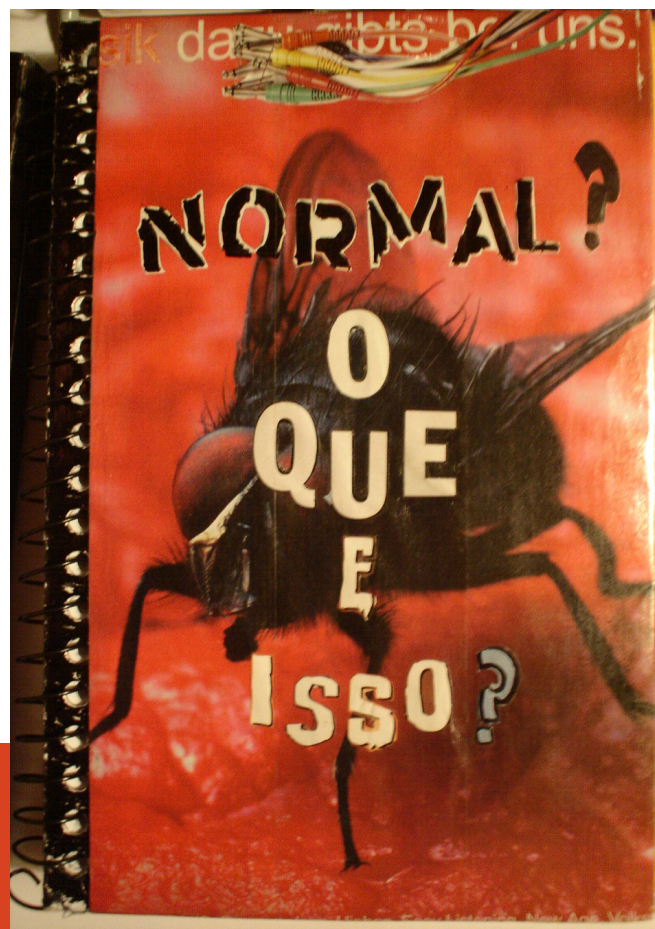
Para amenizar a solidão docente, a cultura visual preconiza, entre outras ações, que o planejamento e o trabalho educacional sejam construídos coletivamente e de maneira transdisciplinar. Incita a romper com o “sistema de seriação” ao propor que se organize o currículo por projetos, tendo a possibilidade de ter vários professores orientando, de maneira cooperativa, o percurso de aprendizagem do alunado. Apropriando-me do imperativo de Miguel de Cervantes, é possível dizer que a cultura visual é, em suma, uma maneira de “deixar o passado no passado e tomar outras veredas educacionais no presente” (NASCIMENTO, 2009, p.42).

A proposta sobre projetos de trabalho e sobre uma educação voltada à compreensão crítica da cultura visual leva em consideração que a cultura popular é portadora de discursos que precisam ser abordados no espaço escolar como forma de se promover uma educação comprometida com a crítica social. Há que se posicionar com relação à estrutura e às relações de poder e repensar relações binárias reducionistas características do pensamento estruturalista, como centro/periferia, norte-sul, vertical/horizontal. Hernández defende que é papel da escola ajudar a refletir, dar sentido aos fenômenos emergentes produzindo a partir daí subjetividades e olhares alternativos.

Isso significa que o estudo da cultura visual é importante, por exemplo, para prestar atenção à interseção de raça, classe social, sexo e gênero nos meios visuais para se poder elucidar e observar as operações e as formas de visualização e posicionamento discursivo mais complexos (HERNÁNDEZ, 2005, p.11).

Existe segundo Hernández (2005) a metáfora de Rizoma criada por Deleuze e Guattari (2000) se aplica perfeitamente a cultura visual. Se, para a educação artística ou qualquer campo disciplinar constituído a comparação se faz com uma árvore com raízes, a cultura visual é como um rizoma que vem crescendo de forma contínua como um complexo sistema onde não existe hierarquia a partir de um centro definido, como uma árvore. Da mesma forma, para a cultura visual qualquer ponto do rizoma pode ser conectado com qualquer outro, funcionando sob um princípio de mul-

Figura 53- Fotografia da autora de Autobiografia ilustrada de estudante do 1º ano EM, 2006



tiplicidade e ruptura, como a estrutura de conectividade, de multidisciplinaridade que caracterizam os Estudos de Cultura visual. Para Dias:



A cultura visual está associada aos estudos da cultura e do social e a várias disciplinas do conhecimento entre elas destacam-se a educação, sociologia, antropologia, e geografia. Muitos teóricos da História da Arte, Artes Visuais, Sociologia, Psicologia, Semiótica, Publicidade, Informática, Cinema, Design, vem utilizando o termo cultura visual com a intenção de incluir num conceito comum todas as realidades visuais, as visualidades, sejam elas quais forem, que afetam os sujeitos em seu cotidiano. É o mundo das imagens, que expressam e definem a nossa forma de pensar e viver, que vai além das categorias da história da arte tradicional e que já não pode ser estudado com os mesmos conceitos que antes eram utilizados, como por exemplo, para a pintura, escultura e arquitetura (DIAS, 2011, p.50).

A cultura visual pode, portanto, contribuir para que haja uma ruptura com as antigas práticas, baseadas em saberes divididos por disciplinas. A arte, na perspectiva da cultura visual, é uma possibilidade real de confluência de diferentes disciplinas em um diálogo transdisciplinar. Como campo de estudo a ser explorado, a cultura visual abre uma grande porta para que a educação se reestruture, para que se considere outras possibilidades de ensino e aprendizagem, para que se leve em consideração as imagens que povoam o cotidiano e a própria história e onde se inserem representações da realidade, todas elas questionáveis.

Ao abordar a cultura visual na escola colocam-se em evidência as disciplinas, consideradas até então marginais, como formas privilegiadas de se estimular a integração do conhecimento, tornar as demais disciplinas curriculares mais prazerosas e, dessa forma, contribuir pra promover a interdisciplinaridade necessária para a aprendizagem significativa. O estudante crítico, curioso e criativo, é o cidadão integrado e integral que se pretende formar.

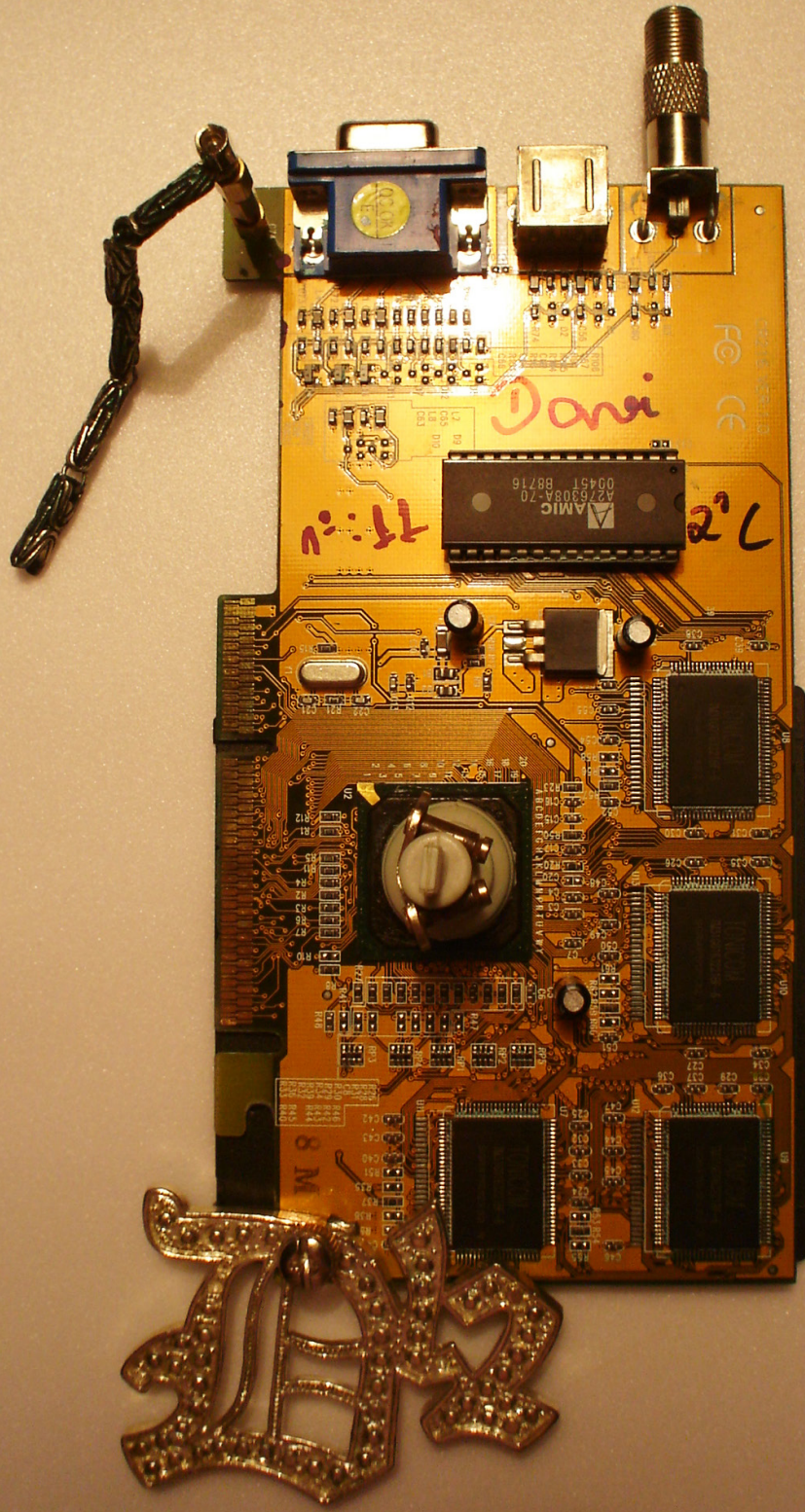
Figura 54- Composição com fragmento de colagem de estudante do 1º ano EM, 2006





Figura 55- Edição de foto da autora de Livro-objeto de estudante do 3º ano EM, 2007

Figura 56- Fotografia da autora de Livro-objeto de estudante do 2º ano EM, 2007



Visualidades e novas tecnologias

A criação e o desenvolvimento de novas tecnologias, especialmente nas áreas de informática e telecomunicações, potencializam a educação da cultura visual e da educação como um todo, além de transformarem os atos de ensinar e aprender em tarefas mais complexas e variadas. Doravante, o processo de ensino aprendizagem vai exigir flexibilidade espaço-temporal, os conteúdos não poderão mais ser fixos e os processos de investigação e comunicação deverão ser repensados (MORAN, 2009). Essa abordagem coloca em xeque o currículo. De fato, com a popularização da Internet e das TICs completando duas décadas, já podemos observar que os estudantes recebem muito mais informações visuais e as assimilam de forma muito mais espontânea e relacional nos ambientes virtuais do que em sala de aula, onde estão submetidos a um conteúdo compactado em disciplinas, em “gavetinhas de conhecimentos” e expostos a um ambiente homogêneo e sem outras referências do que àquelas constantes nos livros textos.

O cinema, o rádio, a televisão trouxeram desafios, novos conteúdos, histórias, linguagens. Esperavam-se muitas mudanças na educação, mas as mídias sempre foram incorporadas marginalmente. A aula continuou predominantemente oral e escrita, com pitadas de audiovisual, como ilustração. Alguns professores utilizavam vídeos, filmes, em geral como ilustração do conteúdo, como complemento. Eles não modificavam substancialmente o ensinar e o aprender, davam um verniz de novidade, de mudança, mas era mais na embalagem (MORAN, 2009, p.101-111).

Em face à realidade de penúria e ignorância tecnológica da maioria das escolas brasileiras e tendo em vista a rigidez do seu processo educativo ancorado em práticas tradicionais, torna-se necessário uma ampla reflexão a respeito do processo de ensino-aprendizagem no sistema educacional brasileiro. Diante de avanços constantes, diários, dinâmicos e criativos, a escola tem reagido de forma lenta e descontinuada. Muitos professores e professoras estão despreparados para enfrentar a concorrência de um mundo audiovisual, os estudantes estão sujeitos



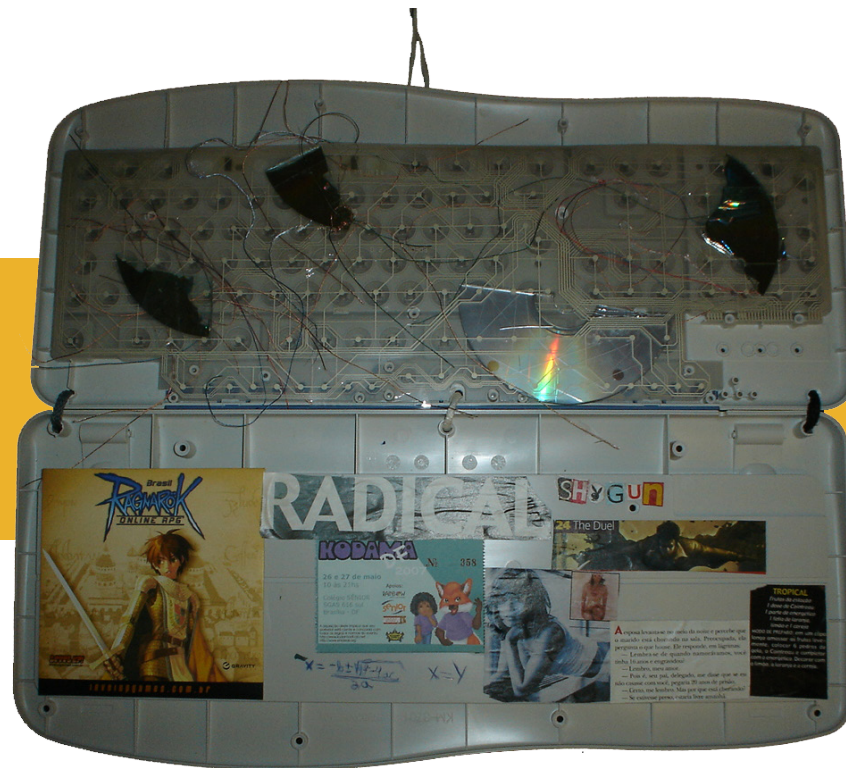
à manipulação da mídia e das TICs, o que exige uma postura e uma visão crítica de todos. Além do atraso tecnológico que torna as salas de aula espaços anacrônicos, a nova realidade do estudante conectado, a despeito e apesar da escola, engendra problemas de aceitação e adaptação, além de outros perigos relacionados à exclusão de estudantes e docentes do processo de interatividade e de conectividade. De todo modo, trata-se da afirmação inexorável de um novo tempo e de uma nova forma de ver e entender o mundo que nos cerca. É preciso se adaptar.

Diante da enxurrada de imagens que inundam nossas máquinas, a nossa reação é sempre procurar algo em que possamos nos segurar. Parece que isso é normal, um comportamento previsto, inclusive, pelos formadores de opinião e de dinheiro na Internet. Diante de uma multitude de informações procuramos referenciais, pontos em comum, algo a partir do qual podemos organizar o que estamos lendo, vendo e ouvindo. As imagens resumem os conteúdos e geralmente são esse algo em que se

segura, para encontrar uma referência no mundo virtual, quando não se tem outros referenciais. Nesse sentido, a abordagem da cultura visual é uma forma privilegiada de entendimento, questionamento, compreensão e inserção nesse novo mundo. Freedman considera a cultura de massa e a aprendizagem nesse contexto.

O novo mundo da tecnologia e as fronteiras culturais pouco definidas fizeram com que a cultura de massa fosse gradativamente mais pedagógica e política (Giroux; Simon, 1989). Estudos de estudantes em relação à recepção da cultura de massa nos ajudam a entender como aprendem por meio de imagens (FREEDMAN, 2005, p. 129-130).

Reforçando a argumentação de Freedman que considera a cultura de massa na



perspectiva política e pedagógica, Franco (2011) afirma que quem educa não é a escola, porque as escolas não são comunidades de aprendizagem, são burocracias do ensino e tem como objetivo ordenar indivíduos capazes de reproduzir atitudes de disciplina e obediência, um mecanismo de regulação e adestramento onde se tem que vencer as provas, ano após ano até sair livre. Quem educa é a sociedade, a cidade, a localidade onde se vive. Acrescentaria, a mídia, a publicidade e as novas TICs que diluem fronteiras em todos níveis. Franco argumenta, inclusive, que qualquer pessoa hoje é capaz de aprender sozinho.



Não é novidade para ninguém que, no mundo atual, qualquer pessoa que saiba ler e escrever e tenha acesso à Internet pode aprender muito mais do que podia há dez anos. Sim, isso é fato. [...] Diz-se agora que, se souber ler (e interpretar o que leu), escrever, aplicar conhecimentos básicos de matemática na solução de problemas cotidianos e... banda larga, qualquer um vai sozinho (FRANCO, 2011, p.2).

Na verdade, o fato é que a educação atual está em franco descompasso com o mundo que a cerca e com a sociedade que dela espera soluções. Enquanto os docentes ainda discutem se sua função é promover a cidadania, se a escola deve adaptar-se às demandas do mercado ou ainda se a escola deve preparar para a universidade, os estudantes não se interessam por essa discussão. Poucos docentes levam em conta que a escola da forma como a concebemos simplesmente aborrece o estudante.

A premissa de que os estudantes não utilizam o conhecimento adquirido de forma a construir mais conhecimento ou ainda promover as transformações sociais necessárias se confirma com a afirmação de um dos nossos estudantes da instituição, flagrado no corredor quando deveria estar na

sala de aula: “Não estou matando aula, a aula é que me mata”. Arries identificou esse mal estar há mais de 30 anos afirmando que estabeleceu-se no contexto escolar uma regra de disciplina que da escola medieval ao colégio moderno reproduz a complexidade da instituição que não se destina apenas ao ensino, mas também à vigilância e ao enquadramento da juventude (1981).

Kerckhove expressa qual o significado das tecnologias em nossas vidas: “como nômades telemáticos libertamo-nos dos constrangimentos de uma coincidência histórica entre o espaço e o tempo e ganhamos o poder de estar em todos os lugares sem sairmos do mesmo lugar” (1997, p.237). A internet na escola aparece nesse contexto como uma ação libertadora para intervir e ressignificar o aprendizado. A maioria dos estudantes prefere estar nesses novos espaços de aprendizagem do que em uma sala de aula desconectada do mundo. Os estudantes desejam construir “imagens e conceitos” a partir de “imagens e conceitos” disponíveis na rede, querem utilizar programas, compartilhar e interagir com o mundo.

Como bem escreveu Moran (2009), com a internet estamos sentindo necessidade de modificar a forma de ensinar e aprender. Podemos transformar esse processo em algo mais prazeroso, com a participação do estudante na aquisição do saber, em que o papel do docente será o de ajudar a interpretar, relacionar e contextualizar os dados de investigação e comunicação buscados também por iniciativa do educando.

Na verdade, a rapidez e o fluxo com que esses conhecimentos são repassados simplesmente ultrapassaram o papel e a função dos professores e professoras. Hoje, os meios de comunicação têm maior amplitude e alcance (e-mail, MSN, Facebook, etc.) e pode-se repassar informações em tempo real. Como afirmou Ramal, “esse fenômeno causa mudanças na organização da sociedade, no acesso ao saber compartilhado, nas políticas, na economia, determinando um estilo de sociedade em que a inteligência é concebida como fruto de agenciamentos coletivos” (2002, p.13). Moran reconhece esse novo tempo e afirma que é preciso a escola, com as redes eletrônicas, sair do seu mundinho para enfrentar o mundo:



A escola, com as redes eletrônicas, abre-se para o mundo, o estudante e o docente se expõem, divulgam seus projetos e investigações, são avaliados por terceiros, positiva e negativamente. A escola contribui para divulgar as melhores práticas, ajudando outras escolas a encontrar seus caminhos. A divulgação hoje faz com que o conhecimento compartilhado acelere as mudanças necessárias e agilize as trocas entre estudante, docentes, instituições. A escola sai do seu casulo, do seu mundinho e se torna uma instituição onde a comunidade pode aprender contínua e flexivelmente (MORAN, 2009, p.101-111).

Concordo com Moran, contudo, mesmo a escola se abrindo para o mundo, defende-se a participação efetiva necessária do docente na construção compartilhada do conhecimento e saberes. Porque, como pondera Bárbara Freitag-Rouanet, “nós estamos vivendo numa sociedade em que o que conta é o tipo de informação a que temos acesso” (2002, p.29). Para que isso ocorra, entretanto, estudante e docente precisam de um ambiente comunicativo e colaborativo. O processo de ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla, em que o docente, tem de agir como orientador facilitador e motivador, a fim de que os estudantes aprendam, relacionem e contextualizem as informações da cultura visual nas fronteiras epistemológicas transdisciplinares. De outro lado, os estudantes, como agentes ativos, devem estar prontos e maduros para incorporarem em suas vidas o significado, as implicações e a utilidade da multitude de informações visuais que recebem para se tornarem sujeitos criativos, críticos e agentes de transformações sociais urgentes.



Figura 61- Fotografias da autora de Livro-objeto de estudante do 3º ano EM, 2007

 **Leísa Sasso**

FAVORITOS

Feed de notícias

Mensagens 35

Eventos 20+

Status Adicionar foto/vídeo

Olá, queridos alunos que tiveram aula comigo entre 2002 e 2007 quando eu era professora do centrao, preciso que vocês postem no face seus contatos para que possamos nos falar, ou relatem o que vocês lembram dos trabalhos de arte que vocês fizeram comigo, se sofreram, se foi lego o que vocês lembram . . . Podem ser vários trabalhos, em especial o cordel, o teatro, livro objeto, tarot, os mantras e o que vocês lembrarem





2

peRCuRsO a/R/toGRáFiCo

Gosto de dicionários. Procurar o significado das palavras remete a outras palavras. Método é o conjunto de meios, dispostos convenientemente para alcançar um objetivo, especialmente um conhecimento científico. Procedimento científico, técnica, maneira de proceder ou de agir, é um jeito, um conjunto de regras e princípios normativos que regulam o ensino ou a prática de uma arte. Parei de ler o dicionário quando me deparei com as palavras: “prática de uma arte” como definição de método; fechei o UNESP do português contemporâneo (2011, p.916) para indagar sobre “um certo jeitinho” que adotei para investigar minhas práticas de ensinar uma certa arte, de fazer acontecer em arte, de criar eventos pedagógicos na disciplina arte. Foi assim que passei a refletir sobre o método utilizado nessa investigação, a fim de avaliar as práticas de pedagogia cultural, com a pedagogia cultural e pela pedagogia cultural realizadas por mim no Centro de Ensino Médio 01 de São Sebastião entre os anos de 2002 e 2007.

Ao realizar um exercício autoetnográfico que me permitisse fazer uma investigação de minha própria prática de arte educadora, encontrei na investigação A/r/tográfica a possibilidade de incluir, em um discurso sensível e racional, os dados visuais e textuais na dissertação. Na a/r/tografia saber, fazer e realizar se fundem e se dispersam criando uma linguagem mestiça, híbrida na fronteira da auto etnografia e etnografia (DIAS, 2013, p.25).

A palavra a/r/tografia foi construída a partir do prefixo A/R/T que é uma metáfora para *Artist* (artista), *Researcher* (pesquisador ou investigador) e *Teacher* (professor) e *graph* (grafia: escrita). Concebida a partir de estudos de ABR e ABER e a partir de estudos de Elliot Eisner em cursos de pós-graduação na Stanford University nos Estados Unidos e instituída na Faculdade de Educação da University of British Columbia, no Canadá, a a/r/tografia introduz nos procedimentos metodológicos de investigação científica, a arte como elemento importante de representação nas pesquisas.

Entende-se por a/r/tografia um gênero emergente e em processo de expansão de pesquisa e investigação nas Ciências Humanas (DIAS, 2013, p.13). Irwin define a Pesquisa Educacional Baseada em Arte como uma forma de investigação que aumenta a nossa compreensão das atividades humanas através dos meios artísticos, um encontro constituído através de compreensões, experiências e

representações artísticas e textuais (2013, p.28). Abrange as práticas do artista (músico, poeta, dançarino, etc), do educador (professor/aluno) e do pesquisador (investigador) (ver SINNER e al., 2006). Em destaque, a a/r/tografia possibilita que as artes influenciem a construção de saberes em diversos campos de conhecimento (DIAS, 2013, p.13).

Investigação por sua vez, ainda segundo o dicionário UNESP, é busca minuciosa, estudo (2011, p.796), e, essa busca partiu inicialmente de seleção de dados visuais, partiu da minha curadoria, entendida aqui como responsabilidade pela organização e manutenção do acervo (2011, pag. 368), dos artefatos artísticos produzidos pelos estudantes convertidos para formato digital e transformados em dados visuais.

Investigadora/Artista/Professora

Quais dados visuais, quais artefatos produzidos pelos estudantes seriam capazes de criar um evento pedagógico, ao mesmo tempo um acontecimento artístico e significativo para os estudantes e para a escola? Essa questão norteou minhas escolhas. Quais dados visuais situados entre os anos de 2002 e 2007 seriam importantes para uma investigação acadêmica de práticas de pedagogia cultural? Essa questão foi o cerne dessa investigação.

Foi necessário indagar se essas práticas pedagógicas foram significativas para os estudantes porque criaram artefatos artísticos singulares ou se foram os questionamentos, saberes e conhecimentos adquiridos a partir da cultura visual que criaram tais artefatos singulares ou tudo junto e misturado, ou nada disso?

Tenho como hábito modificar minhas práticas pedagógicas a

Figura 66- Composição da autora e Yuri Paranhos com fragmentos de páginas de dicionários

CREATURE

crē-āte', *a.* Created. [Poet.]
crē-āte', *v.t.*; created, *pt., pp.*; creating, *ppr.*
 [L. *creatus*, *pp.* of *creare*, to make, create; Gr. *krainein*, to accomplish; Sans. *kar*, to make.]

1. To produce; to bring into being from nothing; to cause to exist.
 In the beginning, God *created* the heaven and the earth. —Gen. 1. 1.

2. To make or form, by investing with a new character; to appoint; as, to *create* one a peer or baron.

3. To produce; to cause; to be the occasion of; as, long abstinence *creates* uneasiness in the stomach; hurry *creates* confusion.

analyst 46
right track and I think in the final analysis people will understand that... Violence in the last analysis produces more violence.

analyst /əˈnɒlɪst/ (analysts) 1 An analyst is a person whose job is to analyse a subject and give opinions about it. □ ...a political analyst. N-COUNT

2 An analyst is someone, usually a doctor, who examines and treats people who are emotionally disturbed. N-COUNT = psychoanalyst

se'cret, sɪ'cret, *a.* 1. Kept separate or hidden from view or knowledge. (1) Kept from all persons except the individual or individuals concerned; as, *secret* information; *secret* military movements. (2) Not immediately apparent; unseen; occult; as, the *secret* operations of physical causes. (3) Not proper to be seen; kept unexposed, or such as ought to be so kept; as, the *secret* parts. 2. Affording privacy; secluded; retired.
 A veritable sprite of the forest was Nutty, . . . keenly alive to the melodies and mysteries of Nature in her *secret* haunts. COXSTANCE C. HARRISON *Pioneer of Hindred* ch. 6, p. 196. [CAS. CO.]

3. Good or faithful at keeping secrets; keeping one's own or others' confidence; close-mouthed; secretive.
 'Ods heart, madam! I'm as *secret* as a priest, when trusted. CENTLIVRE *The Busy Body* act. v, sc. 4.

4†. Distinct or separate. [F., < L. *secretus*, *pp.* of *se-cerno*; see *SECRET*.] **se'cret**.
Synonyms: clandestine, concealed, covered, covert, furtive, hid, hidden, latent, mysterious, obscure, occult, private, recondite, retired, unknown, unrevealed, unseen, veiled. See *MYSTERIOUS*.—**Antonyms:** aboveboard, apparent, evident, clear, manifest, obvious, plain, transparent, un-concealed, undisguised.
 —**letters secret**, sealed letters not intended for the public: opposed to **letters patent**.— **s. block** (*Naut.*), a

an'ar'chist /əˈnɑːkɪst/ (anarchists) 1 An anarchist is a person who believes in anarchism. N-COUNT: oft N n
 □ ...a well-known anarchist poet. 2 If someone has **anarchist** beliefs or views, they believe in anarchism. ADJ: ADJ n
 □ He was apparently quite converted from his anarchist views. 3 If you say that someone is an **anarchist**, you disapprove of them because they seem to pay no attention to the rules or laws that everyone else obeys. □ He was a social anarchist. N-COUNT: [disapproval]

an'ar'chis'tic /əˈnɑːkɪstɪk/ 1 An anarchistic person believes in anarchism. Anarchistic activity or literature promotes anarchism. ADJ: usu ADJ n
 □ ...an anarchistic...revolutionary movement. 2 If you de-

sec'ond-ary, n. [-TES, pl.] 1. One who acts in a secondary or subordinate capacity; a person, as an officer, second in rank or position; an assistant, especially in a cathedral; a deputy or delegate.
Duke: Hold, therefore, Angelo:
 In our remove, be thou at full oneself; . . .
 Old Escalus. Though first in question, is thy **secondary**.
 SHAKESPEARE *Measure for Measure* act 1, sc. 1.

2. Anything of secondary size, position, or importance; that which is subordinate to or dependent on a primary.

3. *Astron.* (1) A secondary circle. (2) A secondary planet; a satellite. 4. *Ornith.* One of the feathers that grow on the second joint or forearm of a bird's wing. See *illus.* under *BIRD*. 5. *Entom.* One of the hind wings of an insect, particularly a lepidopteran. 6. *Geol.* The secondary series of rocks, or the era in which they were formed; the Mesozoic. See *SECONDARY*, *a.* 7. *Meteor.* A subsidiary cyclone travelling on the border of a more extensive one and productive of local thunder-storms.

sec'ond-class, sec'und-clas', *a.* Ranking next below the first or best; of or pertaining to a secondary quality or grade; as, a **second-class** railway-ticket; a **second-class** boarding-house. Compare **FIRST-CLASS**.
 —**second-class mailmatter** [U. S.], according to

cada bimestre porque não gosto de instituir em meu cotidiano uma rotina pedagógica. Ao contrário, gosto de aventurar-me no que chamo de experiências pedagógicas porque não costumo empregar uma única metodologia. Gosto de combiná-las, alterná-las. O imprevisto me atrai. Por isso, foram muitos os projetos ao longo de cinco anos de trabalho em regência de classe, muitos deles documentados, com muitas fotos, muitos registros. Foi muito difícil escolher aqueles que integrariam essa investigação. Entre os projetos de trabalho desenvolvidos no Centro de Ensino Médio 01 de São Sebastião ressaltarei aqueles que me eram caros pelos resultados obtidos. As primeiras escolhas foram os projetos “Livro-Objeto”, “Fotonovela”, “Tarot”, “Xadrez”, “Cordel”, “Eu no meio ou O Culpado, quem é?”, “CD da Linha do Tempo”, “Jogo da Memória Visual do século XX”, “Instalações”, “Intervenção Urbana na cidade”, “Paredes Didáticas”, “Por ti São Sebastião de estilismo e moda”, “Pensadores em cena”.

O critério adotado para selecionar os projetos que seriam alvos da investigação foi identificar aqueles que consideravam a cultura de massa, a cultura local, as vozes dos estudantes e que, em seus objetivos, fomentavam a crítica social, com vistas à transformação da comunidade. Além disso, levei em consideração os projetos mais citados pelos estudantes que participaram dessa investigação.

Por essas considerações acima elencadas foi preciso entender os Estudos Culturais, a pedagogia crítica, os estudos da cultura visual e a pedagogia cultural, e como esses conhecimentos direcionaram a investigação e sua fundamentação teórica, assim como a escolha dos projetos. Esse foco imprimiu unidade à investigação e norteou as questões que direcionaram as entrevistas, grupos focais e





questionários.

Uma parte importante da investigação teve relação com o processo reflexivo de leitura e entendimento de conceitos, seus limites e fronteiras estabelecidos pela terminologia do campo de estudo. Em um segundo momento, foi importante estabelecer um processo relacional de articulação da minha experiência como educadora de artes visuais e dos conceitos apreendidos. Foi necessário também ter como norteador desse processo as questões levantadas que seriam respondidas a partir da investigação. Esse tempo de leitura, conhecimento e reflexão foram de gozo e descobertas.

A partir dessas leituras, os projetos foram selecionados. Todos eles se relacionavam com a criação artística e a cultura popular em sala de aula, que proporcionaram a discussão de conceitos disseminados pela cultura de massa, incentivavam a resistência diante da manipulação dos sujeitos impostas pela mídia, instauravam dúvidas e inconformidade quanto aos processos de acomodação social e cultural e, por fim, possibilitavam a auto expressão para fortalecimento de identidades e estímulo à autoconfiança. Entre os treze (13) projetos de trabalho de educação da arte realizados, escolhi os cinco (5) mais significativos.

A escolha do projeto “Livro-Objeto” levou em consideração a aproximação e o estabelecimento de relação com a cultura visual e, em seu âmbito, a arte contemporânea, como forma de desmistificação e resignificação de visualidades relacionadas à (re) construção de identidades. Além disso, a escolha se deu pela necessidade imperiosa de o estudante ter voz e vez no processo educacional.

A escolha do projeto “Cordel” se deu por este se voltar para a ação, sensibilização e crítica em relação aos problemas sociais, como a

desigualdade social, a carência de serviços públicos e o abandono do Estado ou a insalubridade de São Sebastião manifesta em problemas como a dengue e a Hantavirose. Como esse projeto aconteceu em uma época em que a cidade padeceu de uma epidemia de Hantavirose, que causou mortes na comunidade escolar, inclusive, era urgente que a escola propusesse um trabalho de busca, investigação e ação, com vistas ao esclarecimento e ao enfrentamento desses problemas.

A escolha do projeto “Xadrez” se deu em virtude de ser um jogo eminentemente político, onde posicionamentos sociais são cristalizados, a partir da hierarquia de poder. Um verdadeiro “Jogo da Vida” que os estudantes encenaram e contextualizaram, enfatizando a guerra de interesses subjacentes ao encadeamento dos fatos políticos e sociais.

Elegi o projeto “Fotonovela” porque este levou em consideração a cultura visual e a crítica das novelas, um referencial da cultura de massa. A partir desse referencial, os estudantes criaram histórias, foram protagonistas dessas histórias e as fotografaram, experimentando um novo ponto de vista, muito diferente daquele percebido quando se é mero expectador. Uma outra razão para a inclusão desse projeto foi o fato de ter sido bastante lembrado pelos estudantes que participaram da investigação.

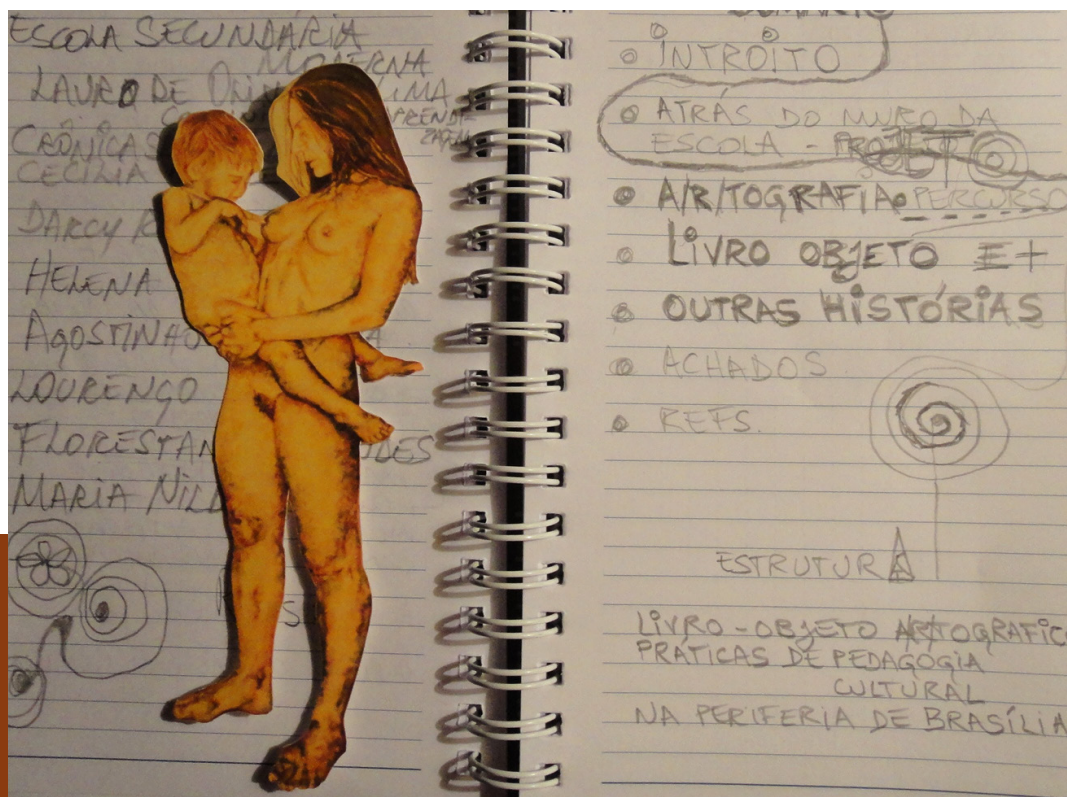
Por último, o projeto “Tarot - Conceito x Imagem” foi selecionado porque pretendeu resignificar conceitos e colocar em questão “verdades” a partir da diversidade cultural das representações. Esse projeto também abordou conceitos elaborados a partir de imagens produzidas pelos estudantes a partir de suas compreensões sobre a realidade.

Esses cinco (5) projetos de educação das artes visuais pretenderam, considerando a pedagogia cultural e a cultura visual, disseminar os conhecimentos e saberes relacionados à visualidade do cotidiano, a história da arte, a arte contemporânea, a sensibilidade, a criação artística e a crítica da arte. Eles também objetivaram tornar o estudante autônomo e questionador em relação à realidade.

Artista/Professora/Investigadora

Em um segundo momento, o trabalho se voltou para a análise mais aprofundada dos documentos, dos dados visuais, das visualidades produzidas pelos estudantes enriquecidas pelos seus relatos sobre elaboração dos artefatos e a significação desses artefatos produzidos a partir das práticas de pedagogia cultural executadas pelos estudantes. É claro que esses dados visuais sofreram a mediação do meu olhar, a partir de certo ângulo que não permite neutralidade. Isso significa que a própria seleção já contém em si um discurso, uma narrativa. Banks afirma que:

[...]o objetivo da mera documentação jamais pode ser um empreendimento neutro. [...] não apenas pesquisadores sociais criam imagens visuais para fins de “mera” documentação. [...] O uso da fotografia nesses e em muitos outros casos é nitidamente um ato social (BANKS, 2009, p.97 e 98).



A partir desse ponto de vista, devo considerar que meu olhar privilegiou determinados artefatos produzidos pelos estudantes em detrimentos de outros, e que essa atitude não estava dissociada de uma intencionalidade subjacente. Existiu de minha parte, portanto, um discurso a partir das visualidades que produzi mediante registro do trabalho dos estudantes.

Ainda não pensando em meu trabalho como a/r/tografia, atentei, algum tempo atrás, para o significado das minhas práticas pedagógicas. Não se tratava mais do meu próprio fazer artístico, mas de um trabalho artístico coletivo, orquestrado, de outra ordem, como se meus pincéis e tintas, por exemplo, fossem os estudantes, 400 estudantes por ano, 400 pincéis novos, 400 formas de narrativas visuais de suas próprias vivências cotidianas. Selecionar qual pincel, qual cor de tinta, qual ferramenta utilizar para enfatizar um conceito, uma ideia, um artefato, um dado da realidade é também narrar uma história, contar um conto, pintar um quadro, recitar uma poesia, cantar uma música. É implicar-se artisticamente, tal qual em uma curadoria.

À medida que refletia sobre minhas práticas pedagógicas e minha investigação, outras questões se adicionaram a análise dos dados. Porque escolhi esses “pincéis”, essas “cores de tintas” e não outras? Esses questionamentos seriam respondidos pela seleção, pela curadoria de dados visuais? Em que medida os relatos dos estudantes entremeados a minha voz refletiam essas práticas?

Pesquisadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro interessados em entender se seria possível metodologizar o enfrentamento elucidativo das imagens, afirmam:

Lidar com imagens, estudá-las, investigá-las impõe considerar essa íntima relação entre o objeto visual e as singularidades de seus produtores e fruidores, ou seja, as diferentes formas de relação entre quem vê e o objeto visto. Para cada desfrute, frui-

Figura 78 a 89- Fotografias da autora de estudantes do 3º ano do EM onde apresentam suas Autobiografias ilustradas, 2006



ção, leitura ou demais contatos que se experienciam com cada imagem, é convocada a rede de realizações que acumulamos ao longo da vida e que constituem nossos abrigos identitários, por mais provisórios que sejam, e habitats culturais dos quais e com os quais projetamos nossas possibilidade de relação com o mundo (VICTÓRIO FILHO e BALSTER, 2013, p.53).

Minhas possibilidades de relação com o mundo e meu habitat cultural definiram a seleção de trabalhos apresentados na investigação e os projetos escolhidos. Victório Filho e Balster ainda apontam que o eixo teórico dessa metodologia seria:

[...] tratar as imagens como enigmas e inquirir o que elas significam, o que evocam, quem as produziu, para quem foram produzidas, o que motivou sua realização, que efeitos produzem em quem as observa e em quem as produz, com que materiais e recursos foram produzidas, por quais meios, com qual alcance, em quais contextos e sobretudo com quais repertórios (VICTÓRIO FILHO e BALSTER, 2013, p.58).

Sendo assim, era necessário que cada imagem fosse analisada separadamente, considerando cada produtor de visualidade, exceto no que se refere ao contexto e à motivação para a realização do trabalho. Também considerei que minha voz, minhas referências culturais e minha autobiografia estariam presentes na investigação, na narrativa dessas experiências pedagógicas e na seleção dos dados visuais. É oportuno ressaltar que foi necessário estar alerta contra o narcisismo que os relatos pessoais engendram.

Algumas características do trabalho do a/r/tógrafo são observáveis em minha investigação, destaco três: é um trabalho que repensa e revê o que se passou e o que poderá se passar, a partir da investigação; é um trabalho que interroga e questiona os próprios preconceitos e crenças; é um trabalho



que assume a responsabilidade ética com relação aos participantes da investigação (IRWIN, 2013).

Estando envolvida com o mundo das imagens e artefatos produzidos pelos estudantes e considerando o aporte das visualidades do momento contemporâneo, percebi que, para o desenvolvimento dessa investigação, eu deveria adotar essa metodologia como forma de criar um diálogo entre as imagens e os relatos das experiências. Tourinho, levando em consideração o caráter polissêmico das imagens, afirma que elas não se sujeitam a formatações de modelos de pesquisa, fato esse, que se considerado, libertaria o pesquisador, já que as imagens na investigação não seriam meros ornamentos do assunto (2013, p.74).

Como forma de entremear meu discurso às vozes dos estudantes envolvidos na ação pedagógica, retirei uma pequena amostragem de 26 estudantes para participar da investigação. Grupos focais, pequenos grupos de ex-estudantes, foram reunidos para relembrar as práticas pedagógicas realizadas, os conceitos abordados e identificar problemas que escaparam à minha análise. A perspectiva exploratória permitiu que minha voz se mesclasse às vozes dos estudantes, o que também me colocou em questão, enquanto arte educadora, da mesma forma que as práticas educacionais realizadas pelos estudantes.

Também foi considerado, ao longo da investigação, que os dados visuais ganhariam importância se estivessem a serviço da própria investigação, não como meras ilustrações alusivas ao trabalho empreendido, mas como objetos que têm biografias (APPADURAI, 1986, p. 3-63). Nesse sentido, a foto-elicitación, definida como o processo de utilização de arquivos fotográficos para despertar memórias, provocar comentários de informantes no decorrer de uma entrevista (BANKS,





2009, p.82), contribuiriam para conferir força às imagens e aos relatos e enriquecer a investigação.

Para enfatizar ainda mais a importância das imagens nessa investigação, decidi utilizar a A/r/tografia como forma de representação do conhecimento, quando o ensino, a investigação e a criação artística possibilitam uma intertextualidade. A a/r/tografia é uma forma de representação que privilegia tanto texto (escrito) quanto a imagem (visual) quando se encontram em momentos de mestiçagem ou hibridização (DIAS, 2013, p.25). Empregar a arte no processo de pesquisa qualitativa e apresentar as subjetividades como arte popular, artefatos, visualidades, poesias, formas literárias como dados importantes para a investigação, não se trata de sobrepor a arte à escrita (2013, p.25) mas associar a arte à escrita. A partir desse enfoque, dados visuais, trabalhos artísticos, relatos auto etnográficos e relatos dos ex-estudantes se complementam se contrapõem e se alternam nessa narrativa que pretende difundir formas alternativas de práticas pedagógicas consideradas exitosas, no âmbito de uma escola pública na periferia de Brasília.

Essa decisão, contudo, incorre em riscos, pois a A/r/tografia é uma metodologia alternativa de pesquisa e que ainda está distante de ser uma forma de investigação amplamente reconhecida nas instituições acadêmicas. Utilizar Investigação Baseada em Artes e Investigação Educacional Baseada em Arte é um procedimento que desafia as convenções da academia, exploram a compreensão da experiência humana e das artes e usam um vocabulário novo, que aceita a escrita em todos os tempos verbais e espaços de representação, desde que sejam justificados para a pesquisa. Dias reconhece que ainda está em

curso, no âmbito acadêmico, o processo de reconhecimento da imagem como produtora de conhecimentos.

[...] as universidades lentamente estão buscando contemplar pedagogicamente, e de modo eficaz, o fato de estarmos vivendo em um mundo tecnológico visual complexo onde as imagens transformaram-se em um produto essencial para nossa informação e conhecimento (DIAS, 2008, p.2).

Assim como Dias, Barone e Eisner (1997) se debruçaram sobre o tema e formularam algumas definições. Entre elas destaco aquela que afirma que a A/r/tografia é um campo de pesquisa que desafia a linguagem contextualizada e vernacular, por utilizar a linguagem expressiva e poética, que tem a ambiguidade como estímulo e que utiliza a forma estética relacionada ao conteúdo para a apresentação do trabalho. Segundo esses pesquisadores, demonstrar a autoria pessoal pode tornar palpável a pesquisa com a criação de uma realidade virtual e, desta forma, promover a empatia, um diálogo entre pesquisador e leitor.

Professora/Investigadora/Artista

Além da linguagem poética e do exercício de buscar na memória a condução dessas práticas pedagógicas, a investigação também levou em consideração os planos de aula, alguns salvos no meu computador, outros encontrados no arquivo morto do Centro de Ensino Médio 01 de São Sebastião, nos diários de classe da disciplina “Artes” dos anos de 2002 a 2007. Em uma primeira análise, percebi que as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos e elencadas nesses documentos eram representadas por números e letras impressas nos diários. Esse procedimento exigido pela documentação escolar dificultou a identificação dos objetivos descritos, por ocasião da realização dos projetos e, uma vez que estavam previamente identificados pela SEEDF, eram muito gerais e não correspondiam exatamente às iniciativas desenvolvidas. Apesar dessas dificuldades, pude obter informações importantes a partir de apresentações de slides em Power Point dos projetos enviados em 2005 e 2006, para concorrer ao Prêmio Arte na Escola Cidadã, promovido pela Fundação IOSCHPE/Bradesco.

Alguns projetos, como o “Xadrez Jogo da Vida” e o “Livro-Objeto” que concorreram ao prêmio, encontraram uma documentação bastante completa, mas, o projeto “Cordel” carecia de registros em meu computador, pois datava de 2004. Foi encontrado, contudo, um artigo publicado no Correio Braziliense que enriqueceu a investigação, pois a experiência era descrita a partir da perspectiva de outra pessoa, a do jornalista Rafael Torres, e o artigo foi inserido à investigação, como forma de ilustração da repercussão do trabalho e como ponto de vista isento de envolvimento emocional.

Em virtude destes problemas já identificados e da profusão de imagens e trabalhos encontrados, o depoimento dos ex-estudantes secundaristas se fazia mais do que necessário, a fim de recolher descrições do processo, impressões, sentimentos relacionados aos projetos e a condução do trabalho em sala de aula e, assim, tornar a investigação mais confiável.

Para entrar em contato com os ex-alunos, postei em minha página no facebook uma solicitação para que os ex-estudantes se reunissem comigo no “Chicão” (Centro Educacional São Francisco em São Sebastião), escola que atualmente dirijo.

Minha opção em fazer o levantamento de dados por meio de grupos focais junto aos ex-estu-

facebook 30 16 87 Pesquise pessoas, locais e coisas

Leísa Sasso

Status Adicionar foto/vídeo

Olá, queridos alunos que tiveram aula comigo entre 2002 e 2007 quando eu era professora do centrao, preciso que vocês postem no face seus contatos para que possamos nos falar, ou relatem o que vocês lembram dos trabalhos de arte que vocês fizeram comigo, se sofreram, se foi legal, o que vocês lembram . . . Podem ser vários trabalhos, em especial o cordel, o teatro, livro objeto, tarot, os mantras e o que vocês lembrarem.

Público **Publicar**

FAVORITOS

- Feed de notícias
- Mensagens 35
- Eventos 20+
- Fotos

GRUPOS

- CEC SÃO FRANCISCO 20+

CLASSIFICAR



dantes do “Centrão”(Centro de Ensino Médio 01 de São Sebastião) se deu pelo fato de esta ser a técnica apropriada para identificar sentimentos, percepções, atitudes sobre os projetos desenvolvidos, e pelo fato desses grupos possibilitarem a participação e a interação entre os envolvidos no processo. Pude contar, inicialmente, com 10 ex-estudantes que se prontificaram a participar da experiência.

Após ter escolhido os projetos, o próximo passo do trabalho foi selecionar, entre as centenas de imagens armazenadas em dezenas de CDs, cinco pendrivers, um HD externo, etc., aquelas imagens que seriam vistas ou revistas pelos estudantes e que serviriam para ativar suas memórias, haja vista que se passaram entre cinco e dez anos, desde o desenvolvimento dos projetos elencados. A escolha das imagens foi sem dúvida o trabalho mais importante da investigação, uma vez que essas imagens, por si sós, já imprimiam a trajetória da narrativa e direcionaram o relato dos estudantes. A estratégia de mostrar as fotos para os estudantes foi espontânea, uma metodologia de utilização de dados visuais em pesquisas qualitativas denominada foto-elicitação.

A foto-elicitación é um método simples de compreender mas bem mais difícil de utilizar. Envolve o uso de fotografias para evocar comentários, memória e discussão no decorrer de uma entrevista semiestruturada. [...] memórias vagas podem ganhar foco e acuidade, desencadeando um fluxo de detalhe. Segundo John e Malcolm Coillier (1986, p. 105-107), um benefício adicional é que a timidez que uma pessoa entrevistada pode sentir ao ser posta em evidência e examinada pelo entrevistador pode ser diminuída pela presença de fotografias para discutir (BANKS, 2009, p.89).

Efetivamente a utilização das fotos para ativar a memória dos entrevistados culminou numa experiência valiosa para todos, mas bastante confusa para mim, em virtude dos diálogos terem se deslocado muitas vezes para aqueles que não estavam presentes, com alguém contando o que sabia de cicrano ou beltrano.

Em virtude dessas conversas paralelas, uma cacofonia se estabeleceu, em alguns momentos. Para reverter essa situação não prevista, foi preciso chamar constantemente os participantes para o foco da investigação, algo complicado quando se reúne dez ex-estudantes simultaneamente e cria-se um evento. Outro problema identificado foi o teor das perguntas que, em virtude do vocabulário empregado, muitas vezes, não era compreendido pelos estudantes, gerando dúvidas e dessa forma as respostas não correspondiam ao que tinha sido perguntado. Apesar das dificuldades, o trabalho rendeu alguns resultados perceptíveis como as afirmações dos estudantes de que os projetos haviam determinado mudanças em suas vidas, além disso, o encontro também serviu para balizar os nossos novos encontros.

Nessa ocasião, foi apresentado aos participantes, por meio de um *datashow*, uma seleção de imagens. A partir da identificação dos estudantes com determinadas imagens a estratégia foi reagrupar os ex-estudantes de acordo com os projetos que eles haviam participado, a fim de garantir a geração de ideias e opiniões espontâneas e a sinergia entre as pessoas.

Considerei também fazer entrevistas individuais e questionários porque um dado fundamental para a investigação era saber qual ou quais projetos cada estudante havia participado. Muitos estudantes deixavam a escola em virtude de ter que trabalhar para ajudar a família e passavam a estudar no

turno noturno, muitos não concluíam o terceiro ano do Ensino Médio. Outros tiveram aulas comigo somente um ano e não experimentaram outros projetos implantados nos anos seguintes. Além disso, quanto menor fosse o número de projetos analisados, menor seria o número de estudantes a participar da amostra. Por isso, o trabalho de investigação considerou esses cinco projetos que permitiram a amostra de vinte e seis (26) estudantes.

Os questionários me ajudaram a organizar os depoimentos, levando em consideração cada projeto. Da mesma forma, foi possível coletar relatos escritos a respeito das experiências pedagógicas vividas de forma mais pessoal, sem a interferência do grupo. Observei que muitos depoimentos foram interrompidos pelas vozes de outros estudantes nas gravações dos grupos focais e a estratégia de elaborar os questionamentos para obter respostas por escrito permitiu otimizar o tempo e obter respostas mais precisas.

O planejamento prévio é parte importante do processo de investigação. Para tanto, a definição clara do objetivo da investigação é condição obrigatória para o sucesso da empreitada, bem como escolher participantes que consigam se expressar bem e que se sintam confortáveis em compartilhar ideias e sentimentos. A investigação visa dimensionar se determinado projeto ou se os projetos foram significativos para os estudantes e por quê? Se o projeto vivenciado ou os projetos desenvolvidos contribuíram para a formação artística e intelectual dos meninos e meninas? Enfim, se proporcionaram agência e uma crítica cultural e social?

Como forma de conseguir respostas mais condizentes ao que estava sendo perguntado, em virtude da limitação vocabular dos estudantes, ao invés de questionar quais projetos tinham sido “significativos”, preferi refazer a pergunta: “quais projetos artísticos vocês lembram e porque vocês lembram desses e não de outros?” Ao invés de perguntar quais projetos se relacionavam com a pedagogia cultural e a cultura visual, elaborei de outro modo a pergunta: “quais projetos levavam em consideração, traziam para a escola, o conhecimento que vocês ganhavam da televisão, da família, da publicidade, e das imagens da vida cotidiana?” Ao invés de perguntar quais projetos pretendiam fazer um questionamento da realidade e fomentar a crítica social e agência, perguntei simplesmente: quais projetos queriam criticar as coisas que estão acontecendo na cidade e com as quais você não concor-

da? Tomou alguma atitude em relação a essas coisas? Essas práticas contribuíram para sua formação como pessoa e como cidadão? Porque você lembra das práticas de arte na escola? Você gostou de trabalhar com projetos? O que difere o trabalho com projetos das práticas convencionais em sala de aula? O que é uma boa aula de Arte para você? O que chamou sua atenção na aula de arte? O que é um bom professor? O que você levou das aulas de arte para sua vida? O que você trouxe da sua vida para as aulas de arte? Qual conteúdo da história da arte você lembra? Você utilizou esse conteúdo na sua vida? Como? Em que medida a escola te ajudou a se tornar o que você é hoje? A escola foi importante para você? Porque?

Um segundo encontro foi marcado com cinco ex-estudantes do “Centrão” (Centro de Ensino Médio 01 de São Sebastião), alguns dias mais tarde. Solicitei a uma das meninas que fizesse os contatos e, sendo assim, eu não saberia quem estaria presente. É claro que os ex-estudantes que ainda mantém contato comigo são aqueles que, de forma direta ou indireta, foram marcados por minhas práticas pedagógicas. Foi marcante reencontra-los e conversarmos sobre o que tinha significado as aulas de arte para eles no decorrer do percurso de suas vidas.

O fato de trabalharem atualmente com a arte ou com a educação fez com que as pessoas que compareceram para participar do grupo focal se sentissem de alguma forma reconhecidos por suas atividades e atuações. Alguns dos ex-estudantes secundaristas que participaram de um dos grupos focais, atuam na área de cultura em São Sebastião, outra ex-aluna é atualmente estudante do Instituto de Artes da UnB, outra participante, após o ensino secundário se formou em Artes Visuais pela FADM (Faculdade de Artes Dulcina de Moraes) gerida pela Fundação Brasileira de Teatro, passou no concurso da Secretaria de Educação, mas não quis permanecer por não se enquadrar no sistema educacional. Compareceu também outra ex-estudante, hoje caixa de supermercado, essa, transformou seu corpo em expressão artística com dezenas de tatuagens. Outro partícipe do grupo focal é



Figura 100 a 103- Fotografias de Carlione Ramos de ex-estudantes do CEM 01 preenchendo questionários para a dissertação da autora, 2013

atualmente jornalista, blogueiro, militante cultural na comunidade e mentor de uma ONG chamada Radicais Livres, além desses, uma pedagoga formada pela Universidade de Goiás e futura candidata às próximas eleições para a Câmara Legislativa do Distrito Federal.

Vale sempre ressaltar que as questões para esses participantes foram elaboradas com o objetivo de dimensionar a importância das iniciativas pedagógicas de cunho cultural na vida do estudante, seja na época em que foram realizadas, seja depois disso, averiguando também as consequências da aprendizagem ao longo do tempo.

Nesse contexto, de sensações e pensamentos provenientes das práticas em sala de aula, de resultados emocionantes da investigação, do conhecimento mais aprofundado do outro e de si próprio não foi possível me permitir a neutralidade, a isenção ou o distanciamento. Fato que se reflete na escolha da primeira pessoa, consequência natural da narrativa de experiências pessoais, de emoções relacionadas à docência.

Ao final desses primeiros encontros, pude avaliar que, apesar da investigação não ter objetivos conclusivos, ela foi válida e pertinente, uma oportunidade de reflexão compartilhada entre os sujeitos da educação. Tal qual ocorreu no processo educacional em questão que, à época, se apresentou como via de diálogo entre linguagem estética e ação artística, entre conhecimento, reflexão crítica e política. A cultura visual e em seu âmbito a arte contemporânea tornou-se o referencial e esteio de uma metodologia pedagógica política propulsora de ação criadora, com pretensões de empoderamento dos sujeitos e transformação social.

A partir desse encontro, mais outra reunião foi marcada então, para possibilitar que o diálogo fosse mantido e que novas análises pudessem ser levadas à cabo. No evento, criado no Facebook, 64 ex-estudantes do Centrão confirmaram presença. Considerei então que não seria possível trabalhar mais uma vez com grupo focal levando em consideração o grande número de participantes na investigação e elaborei um questionário para que, dessa forma, todos pudessem contribuir com a investigação e principalmente para que respondessem de qual projeto ou quais projetos haviam participado.

Reuniram-se comigo no final de semana, no auditório do Chicão, na data e hora marcada, somente doze (12) ex-secundaristas, entre esses, uma estudante que já havia participado do grupo

focal. De novo, rever aqueles meninos e meninas, agora homens e mulheres, foi um momento impar. Reconhece-los maduros ou não, trabalhando ou não, formados ou não, produtivos ou não, emociona e faz pensar sobre minha atuação como professora e a validade do processo educativo. Em todo caso, a ocasião transformou o encontro em um evento, um momento de grande alegria, além de, mais uma ocasião para reflexão e análise das minhas práticas pedagógicas.

Mais uma vez, a estratégia da foto-elicitação conduziu nosso reencontro através do vínculo estabelecido pelas práticas pedagógicas do passado. Memórias gastas e quase apagadas pelo tempo eram iluminadas e ressignificadas por outras lembranças que as imagens proporcionavam e se produzia mais outra narrativa, novos relatos que se entrecruzavam se entremeavam e se enriqueciam.

As práticas de pesquisa a/r/tográfica não são só adicionadas à vida do investigador, mas antes “são” a vida do investigador (IRWIN, 2013), a partir dessa perspectiva, o evento proporcionado pela investigação trouxe minha vida profissional e minha relação com os estudantes à tona, estava ali sendo avaliada com tanta alegria e sinergia que passaram a fazer parte de minha vida no presente. Trata-se de uma pesquisa vivencial ou living inquiry e tem minha história de vida como pano de fundo.



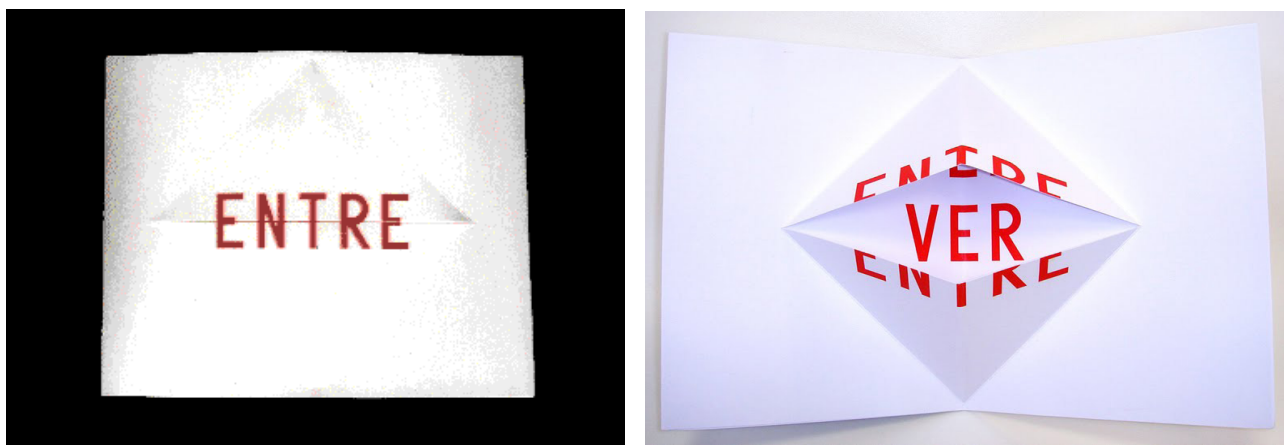




3

LivRo oBJetO

Como abordar arte contemporânea”, considerando a cultura local e a necessidade de letramento dos estudantes? A partir dessa pergunta, em 2006, no Centro de Ensino Médio 01 de São Sebastião elaborei um projeto intitulado “Livro-Objeto”. Considerei que a maioria dos estudantes que chegam ao Ensino Médio não dominam a redação e têm dificuldades graves na interpretação de textos. Diante dessa realidade, ater-me e tratar o conteúdo da arte contemporânea sem considerar como ponto de partida a cultura dos estudantes pareceu-me um despropósito. Propus aos estudantes, portanto, que entregassem suas autobiografias considerando o conceito de livro e o de objeto artístico.



O livro-objeto foi a proposta de trabalho aos estudantes como a fusão de inúmeras possibilidades: imagem, escrita e suporte, que ultrapassam o conceito de livro, um híbrido da literatura e artes visuais. Provavelmente uma peça única, ou produzida com poucos exemplares. Essa proposta teve em Haroldo de Campos, Hélio Oiticica, Augusto de Campos, Júlio Plaza, no grupo Fluxus, em Artur Barrio entre outros, as manifestações mais contundentes. Os neoconcretistas levaram a extremos esses exercícios vanguardistas. Os “Poemóviles”, “Objetos Poemas” e “Caixa Preta” de Augusto de Campos, foram os exemplos dessas manifestações apresentadas aos estudantes, assim como o “Livro-Carne” de Artur Barrio.

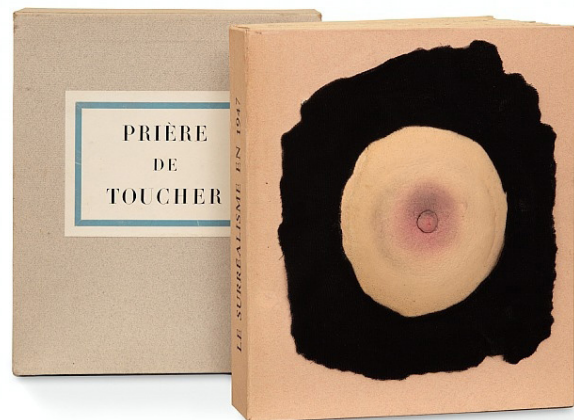
Busquei formas de relacionar a arte moderna e contemporânea ao ideário imagético dos es-

tudantes fazendo links e conexões a partir dos temas que cada obra abordava. Um exemplo: no catálogo da Bienal de Arte de Lyon na França, figurava a poesia concreta de Haroldo de Campos, onde se lia na legenda – “Texto como obra artística”. Esse título conduziu a investigação para o planejamento das aulas que se seguiriam. Outras imagens também vieram se somar ao conceito de livro-objeto, como “O Vôo Noturno” de Waltércio Caldas de 1967 e o manto de Antônio Bispo do Rosário. Também fiz uma retrospectiva sobre a utilização de livros como suporte de obras artísticas: William Blake, no século XVIII, Marcel Duchamp e Apollinaire no início do século XX, na década de 50 com as edições de Dieter Roth e na década de 60 com os livros de Ed Ruscha.

Fiquei tão empolgada com a investigação, que transformei o projeto livro-objeto no trabalho principal do bimestre, com o título “Eu, identidade em construção”. Imaginei que, dessa forma, a disciplina Arte pudesse levar em conta a cultura dos estudantes materializada em suas criações e contribuir para despertar no estudante outro olhar sobre a arte e sobre livros.

Propor algo assim foi uma ousadia. Trabalhar com todas as turmas do Ensino Médio, tornar o trabalho artístico transdisciplinar pareceu aos demais docentes algo muito pretensioso que significava, além de tudo, aumentar o volume de trabalho do professor. Sendo assim, o projeto não contou com a adesão dos profissionais de língua portuguesa. Mas decidi executar o projeto desconsiderando as críticas.

Naquele momento, poderia ter contra argumentado jun-



PROPAGANDA POLÍTICA DÁ LUCRO!!!

Aproveite que 2010 é ano eleitoral e ganhe dinheiro tornando-se publicitário free-lance em uma semana.

Curso Profissionalizante Cara-de-Pau

Tópicos abordados: *Teatro do absurdo *Como vencer uma discussão sem precisar ter razão *Maquiagem e figurino (A sedução do terno, gravata e taiêr) *Pintura de fachada como princípio ético (A supremacia da embalagem sobre o conteúdo) *Estratégias de sonegação fiscal e superfaturamento de orçamentos (com político profissional especialista com 30 anos de prática) *Como manipular dados a seu favor (com representante da televisão brasileira).

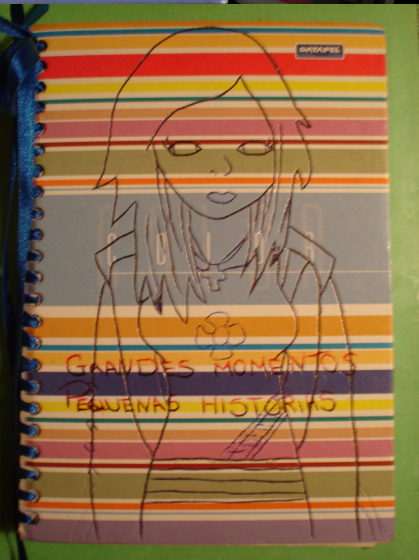
Curso Grátis. Você só paga a apostila!

Informações: 0800 - 00 XX

• EU SOU VOCÊ •

• EU NÃO SOU VOCÊ •

Figura 107 a 110- De cima para baixo: “Prière de toucher”, Marcel Duchamp, 1947 – “Kinderbuch”, Dieter Roth, 1975 - “Propaganda política dá lucro”, Grupo Poro, 2002 – “A natureza dos jogos” Waltércio Caldas, 1975



to a coordenação da escola e o grupo de professores em questão, sobre os debates levantados pelas teorias pós-críticas e educação, uma vez que a proposta do projeto se relacionava aos Estudos Culturais, mas não o fiz. Tampouco defendi a pedagogia cultural derivada das teorias pós-críticas, que direcionavam o trabalho docente para novas abordagens e novas práticas. Corazza defende o currículo como um processo em construção (2001) e dar ênfase ao papel da linguagem e do discurso seria o caminho a percorrer. Considerei apenas que não valia a pena trazer a tona, naquele momento, um debate que não encontrava interlocutores, sobre teorias praticamente desconhecidas pelos meus colegas.

A integração entre as áreas do conhecimento, a qualidade da informação, o desenvolvimento de projetos criados em equipe com a participação de docentes e discentes, a exploração das habilidades naturais dos estudantes, o resgate de suas habilidades já adquiridas, a construção do conhecimento de forma contextualizada e a opção de escolher de que forma os estudantes apresentarão os resultados de suas investigações podem motivá-los e fortalecer o estabelecimento de um maior vínculo com as práticas artísticas e instituições de ensino.

Assim, o projeto, os resultados de suas investigações e suas aplicações práticas poderiam ser apresentados para a comunidade escolar na forma de um evento para a divulgação das iniciativas e o compartilhamento de experiências. Tourinho amplia o debate e leva em consideração as experimentações que a educação contemporânea propõe:

Figura 111 a 113- Fotografias da autora de "Autobiografias ilustradas" dos estudantes do 1º ano EM, 2006



Nas manifestações dos estudantes, não são apenas as experiências visuais que ocupam seus desejos. Tocar violão, dançar, atuar, escrever poemas e grafitar também são registros que apontam para um cotidiano que agrega múltiplas sensações, reforça combinações perceptivas e as des-hierarquiza na tarefa de ser-no-mundo e de fazer-mundos. [...] integrando linguagem, narrativa, observação, interpretação, questionamentos e crítica às práticas de sala de aula (TOURINHO, 2008, p. 79).

A utilização da pedagogia cultural entendida por Tourinho (2008), de forma poética, como “tarefa de ser-no-mundo e de fazer-mundos”, tem sido adiada em função dos preconceitos que ainda estão associados a arte na educação, colocando em risco qualquer iniciativa nesse sentido. Questionamentos sobre a importância e a relevância da arte e da cultura visual como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem são frequentes, em especial entre os docentes de outras disciplinas e até mesmo aqueles professores de artes visuais e cênicas que não se sentem confortáveis com os projetos de trabalho e menos ainda com as análises críticas da cultura e sociedade de consumo, como sinaliza a cultura visual. Apesar de todos os problemas de identidade que a escola enfrenta nesse momento de transição paradigmática, os docentes se sentem mais seguros ao reivindicar uma pedagogia mais tradicional. Esse posicionamento não disfarça uma oposição declarada do trabalho conduzido por meio da cultura visual, da análise dos discursos que as imagens trazem e do reflexo de suas manifestações

no comportamento dos estudantes.

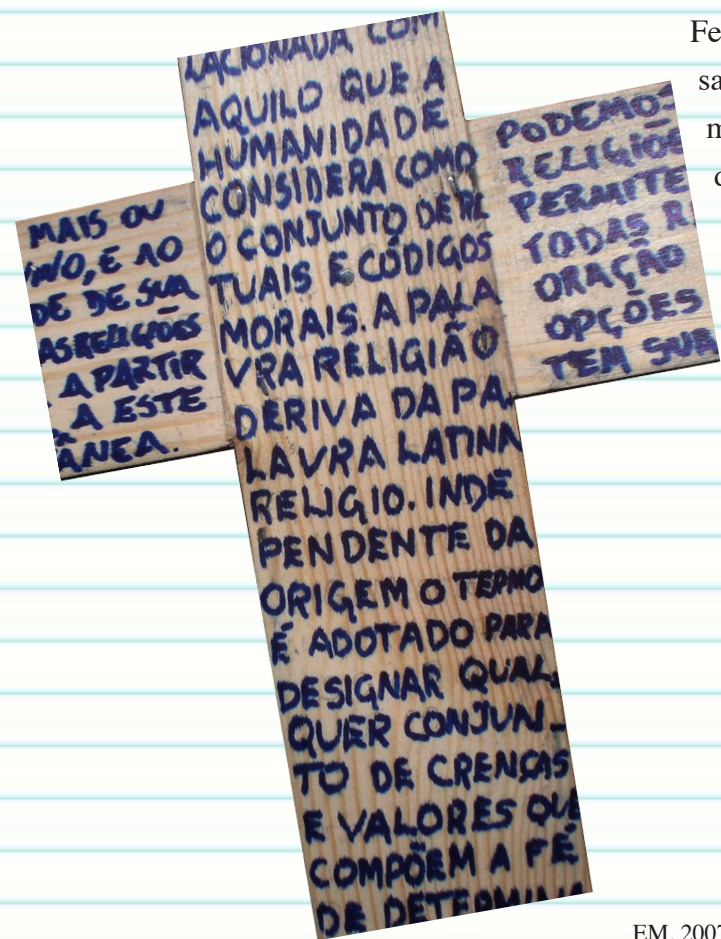
Como considerei o saber do outro e pretendi qualificar sua aprendizagem, introduzi conceitos e relativizei outros conceitos estabelecidos como “verdades” e ainda considerei seus saberes e experiências. Quando suas vozes se fazem ouvir, posso perceber que suas vivências e posicionamentos em relação à cultura são irrefutáveis constatações de que a cultura do estudante se misturou à minha. Olalquiaga afirma que:

Eles ganharam refinamento e crítica, eu, ganhei o prazer simples do olhar descomprometido com a crítica, passando a questionar meu prazer estético e minha sofisticada noção de gosto, bem como minha fina sensibilidade que foi dada e garantida por uma educação possibilitada pelo dinheiro (OLALQUIAGA, 1998, p.11).

Felizmente, encontrei na professora de artes cênicas, Ghisa Porto, a abertura para conduzir o trabalho conjuntamente. O projeto contou também com o apoio da direção da escola, que me animou consideravelmente. Em nenhum momento, é preciso ressaltar, acreditei tratar-se de uma tarefa fácil, mas, também não considerei que os estudantes não seriam capazes de escrever, como havia sido argumentado pelos colegas de língua portuguesa. Ao contrário, acreditei que a cultura do estudante o conduziria espontaneamente aos relatos e que conhece-os melhor, traria ganhos excepcionais para a condução do trabalho em sala de aula.

Nesse sentido, Silva, T.T. defende que a cultura pode ser interpretada como pedagogia, assim como a pedagogia (a escola, por exemplo) pode ser compreendida como uma forma de cultura.

Figura 115- Fotografia da autora de Livro-objeto de estudante do 3º ano



O que caracteriza a cena social e cultural contemporânea é precisamente o apagamento das fronteiras entre instituições e esferas anteriormente consideradas como distintas e separadas. Revoluções nos sistemas de informação e comunicação, como a internet, por exemplo, tornam cada vez mais problemáticas as separações e distinções entre o conhecimento cotidiano, o conhecimento da cultura de massa e o conhecimento escolar. É essa permeabilidade que é enfatizada pelos estudos culturais (SILVA, 1999, p.142).



Assim o conhecimento do estudante, as imagens que compunham suas identidades e as histórias que contavam de suas vidas, como recomenda Silva, foram valorizados, tal qual defende os Estudos Culturais. Permitiu-se ainda aos estudantes que mantivessem o anonimato em seus relatos, caso desejassem, o que não aconteceu.

Apesar de estarem no Ensino Médio, os estudantes apresentaram, e ainda apresentam dificuldades com a leitura, interpretação e produção de textos. Em alguns momentos, eles não conseguem organizar e expressar as ideias de forma clara e inteligível. Essa deficiência muitas vezes é causada pela desestruturação familiar, pelo fato de os sujeitos da ação pedagógica não terem acesso à literatura de qualidade, e, principalmente, por viverem em um meio onde as pessoas falam e escrevem de forma espontânea, sem o emprego da norma culta.

A avaliação que, os problemas relacionados ao letramento dos estudantes decorrem principalmente da falta de familiaridade com o tema proposto, pois é bastante difícil escrever sobre algo que não se conhece. Nesse sentido, o tema “Eu, identidade em construção” deveria possibilitar uma



escrita fácil e fluida. Para não cercear a liberdade de expressão e estimular o exercício da escrita, a avaliação não levou em conta os erros gramaticais e ortográficos, embora os tenha apontado.

Sendo assim, optei pela pedagogia cultural caracterizada pela utilização das mídias (TAVIN, 2010; DIAS, 2011) para seduzir a audiência, contextualizar a experiência e propor a (re)construção da identidade. Para que o texto de sua identidade fosse tratado de forma plástica, solicitei aos meninos e meninas que ilustrassem seus textos com imagens. Imagens produzidas pelos próprios estudantes ou aquelas imagens apropriadas da mídia e retrabalhadas e ressignificadas em outro contexto. O objetivo era a construção de relatos em permanente transformação, reconstrução. Considerei na época que o projeto poderia ser um ato de solidariedade e resistência. Resistência contra os valores do capitalismo contemporâneo como se refere Freitag-Rouanet :

Os valores já estão dados, predeterminados, e o problema será não tanto sua busca mas a resistência ou a contraposição de alternativas que estão sendo buscadas. Contudo, as pessoas talvez não tenham – na condição de indivíduos – capacidade de redefinir e reorientar esses valores (FREITAG-ROUANET, 2002, p.29).

Freitag-Rouanet se refere a essa nova sociedade que utiliza os valores das empresas, da economia global, os recursos globais e que criam um novo tipo de sociedade que modela as identidades dos estudantes que, por sua vez, tornam-se reféns desses valores, que precisam ser criticados pelas atividades plástico-pedagógicas. Recriações da autoimagem a partir de reproduções geradas pelas mídias, onde os

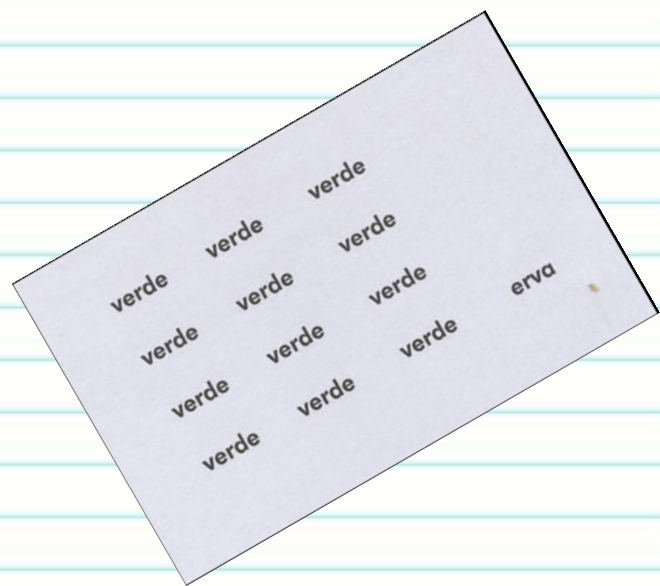
Figura 117 a 119- De cima para baixo: “Flux Kit”, George Maciunas com contribuições de Watts, Shiomí, Brecht, Knowles, etc., 1965 – “Sem título” da série objetos gráficos, Mira Shendel, 1973 - Livro de carne, Artur Barrio, 1978

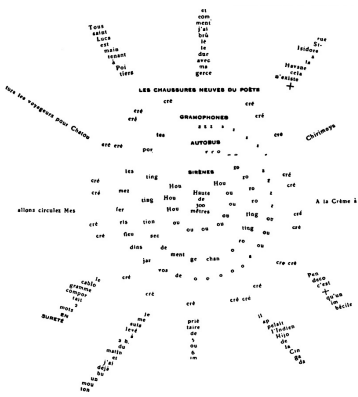
estudantes se identificam e se inserem podem ser ressignificadas, com o auxílio da informação correta.

A estratégia foi abraçar a cultura, as práticas e experiências da vida dos indivíduos, introduzir novos hábitos, relativizar modos de proceder e ampliar repertórios, na produção de conhecimento intelectual, artístico e valores para discutir e analisar a cultura das imagens, a fim de compreender a sociedade na qual estamos inseridos. Essa estratégia foi acertada, uma vez que a atividade era esperada pelos estudantes. Muito diferente do que escrever sobre um tema que desconhecem ou que não se identificam escrever sobre si mesmo é falar sobre o assunto que mais dominam.

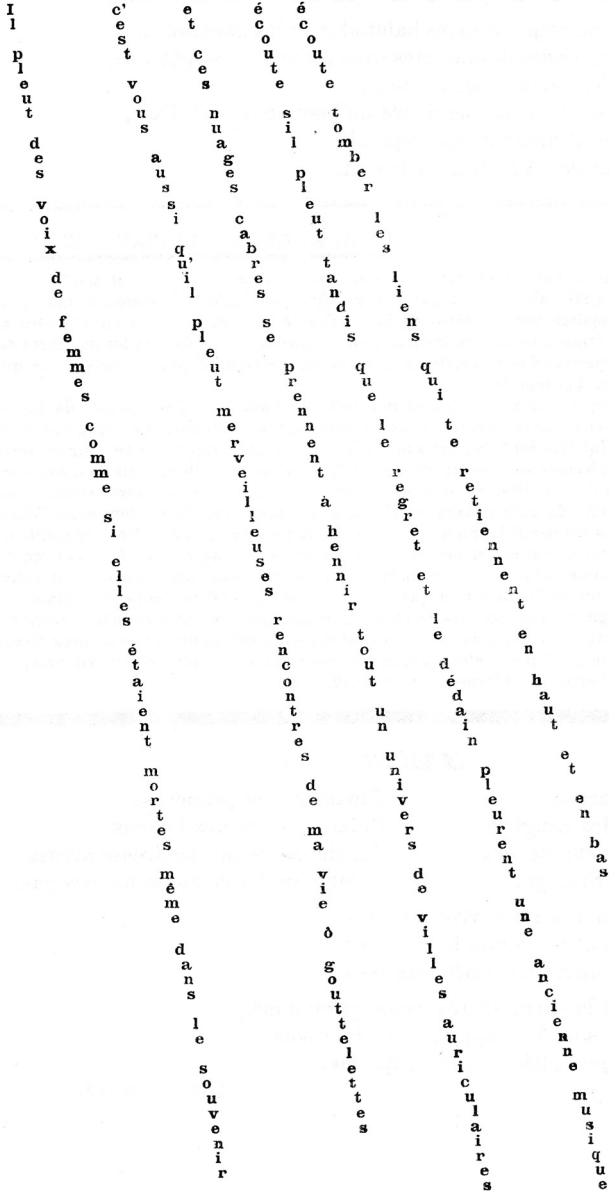
Imagens da Poesia Visual, como os “Caligramas” de Apollinaire, “Rio” de Arnaldo Antunes, “Coração Cabeça” e os “Poemóviles” de Augusto de Campos, “Cristal” de Haroldo de Campos, “Erva” de Ferreira Gullart e outras imagens, utilizando frases, palavras e imagens foram mostradas aos estudantes, na tentativa de dar referências aos estudantes e estimular a criatividade. A obra “livro carne”, de Artur Barrio, o grupo Fluxus e George Maciunas inspiraram o trabalho do quarto bimestre de 2006. Foi uma oportunidade para conhecer o movimento artístico que rompeu as barreiras da arte, como manifestação plástica para incluir também a música e a literatura de forma integrada.

Além da arte contemporânea ter sido o referencial adotado para o trabalho, considerei também a mídia como suporte imagético para a construção das identidades. Tal qual Costa que define os lugares de atuação pedagógica e de cultura como espaços de poder ampliando abordagens e não se restringindo ao âmbito escolar com o currículo estabelecido.





(..) “áreas pedagógicas” entendidas como aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, video-games, livros, esportes, etc.” [...] neles se tem buscado esquadriñar seus “ensinamentos”, pertencentes a uma gama também muito variada, partindo daqueles referentes à própria educação (escola, “progresso”, professor, estudante, etc.) [...] e se espraiando para outros campos, como as lições sobre o bem e o mal, sobre masculinidade, sobre o que é ser mulher, sobre o que é ser índio, sobre o que é nação, sobre o magistério e a identidade nacional, sobre o que é a natureza, sobre tecnologia, sobre o nosso corpo, sobre a genética, sobre como a nossa relação com os animais nos constitui “humanos”, etc. (COSTA, 2005, p.115).



Figuras 122 a 123- Da esquerda para a direita: “Jeune filles a Chapullepec” – “Il pleut” – Caligramas, Apollinaire, 1918

Figuras 124 a 126- Da esquerda para a direita e de baixo para cima: Caligramas, Guillaume Apollinaire, 1918- “Blessés de la guerre”-“Les profondeurs”-“Léopold Surville”

Questionar padrões culturais e coloca-los sob suspeita, assim como sugere Costa, foi um dos objetivos do projeto. Contudo, o tempo de questionamentos, de leitura de textos complementares não foi considerado durante a elaboração do projeto, tempo esse julgado importante para que o estudante pudesse refletir sobre si mesmo e sua relação com a comunidade. Levou-se esse fato em consideração quando retomamos o projeto no início do ano seguinte.

le a
 contempe
 les foules
 En ex p
 ve pas le moyen
 de quelques ombres
 humaines Il n'attend
 pas que le temps
 donne de l'ou
 le te n'os s'en
 tation

1914 sur de

Il faut
 donnerance a la
 des pour plus
 Bien lire a tous les
 détails, si on ne dans
 ce que est a un b
 un de
 le compar
 du d'une

LE II
 NOVE
 MBRE
 1914 A NICE
 OU ELLE SOIG
 NE LES BLESS
 ÈS DE
 LA GU
 ERRE

AME
 AMOUR
 (qui la
 présente
 de
 Choses si subtile
 ment neuve
 qu'elles
 simplifient
 l'espace

AMOUR
 DOULEUR
 c'est
 comme
 si le ciel se mettait
 à pleurer mille et
 mille larmes
 rivées

Autobiografia ilustrada

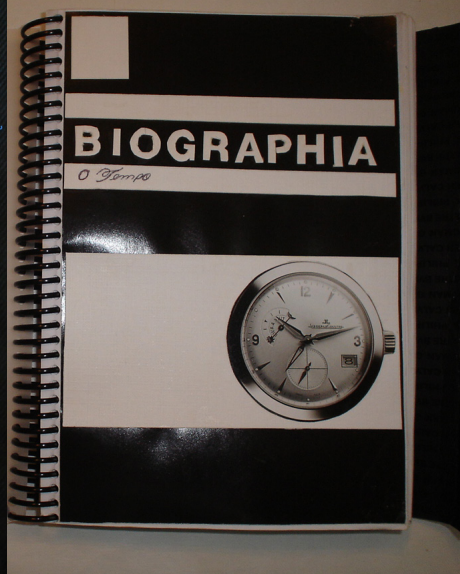
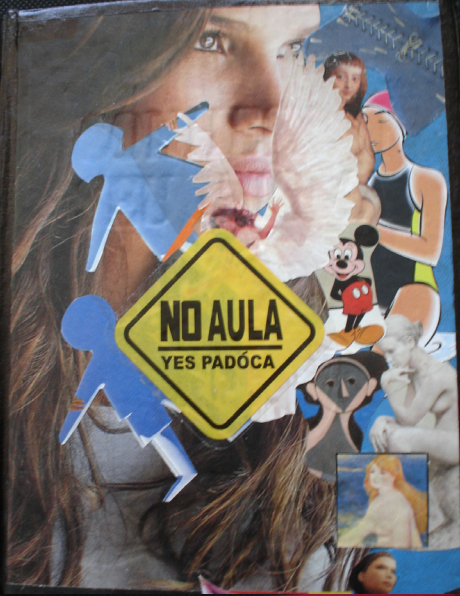
A ideia do livro-objeto demonstrou ter sido, no entanto, um conceito parcialmente compreendido pelos estudantes, pois, para eles, o livro é uma reunião de folhas impressas presas por um lado e enfeixadas ou montadas em capa e depois publicada. Por sua vez, objeto se define como coisa, peça, artigo de compra e venda, tudo o que é perceptível por qualquer dos sentidos segundo a definição do Dicionário Aurélio (2002).

Para cumprir com a tarefa demandada, os estudantes compraram um pequeno caderno, muitos deles de capa dura no formato A5 com 200 páginas ou 100 folhas, porque se assemelhava mais a um livro, segundo eles. Bastou os primeiros estudantes trazerem para a sala de aula o caderno no formato de um livro de 200 páginas para que muitos outros imitassem a iniciativa. Surpreendente foi perceber que o fato de se tornarem escritores de suas histórias os desafiava mais do que produzir um objeto artístico.

Nesse momento, percebi que mais importante do que a instalação que eu havia concebido dos livros-objeto, estava o desejo dos estudantes de se expressarem na forma escrita. Era necessário, portanto, considerar a dificuldade de interpretação e escrita, trabalhar com os estudantes e ajudá-los na construção de suas autobiografias ilustradas. Essa prática pedagógica é chamada também de Metodologia de Histórias de vida, Hernández, Tourinho e Martins desenvolveram um projeto semelhante com seus estudantes.

Há quatro anos começamos a propor que a História do Ensino da Arte não tinha porque ser tratada como algo que ‘estava fora’, distante de quem a estudava. Passamos a considerar que os alunos da disciplina não apenas formavam ‘parte da história’ mas eram sujeitos ‘com história’. Isto nos permitia desenvolver uma história encarnada nas relações, experiências e trânsitos dos alunos, ao mesmo tempo em que nos abria para a necessidade de outras maneiras de fazer história. [...] Na primeira parte deste ateliê os estudantes começaram a escrever e visualizar suas histórias de vida em relação a este ensino (HERNÁNDEZ, TOURINHO, MARTINS, 2006).

Assim como eles decidi, que a escrita e a visualização das histórias de vida dos estudantes se-



Tudo
começou
em
Brasília



ria uma forma de considera-los como sujeitos ‘com história’. Essa estratégia seria um primeiro passo para se trabalhar a posteriori o conceito artístico do livro-objeto. Como os estudantes estavam muito motivados pelo desafio, decidi redefinir nosso planejamento, para instrumentaliza-los melhor para a execução da tarefa, para norteá-los na construção do livro. Para tanto, escolhi uma autobiografia para ler com os estudantes em sala de aula, a fim de exemplificar como um relato autobiográfico foi conduzido.

A escolha da autobiografia de José Luiz Tejun Mejido (2006) se deu por se tratar de uma pes-

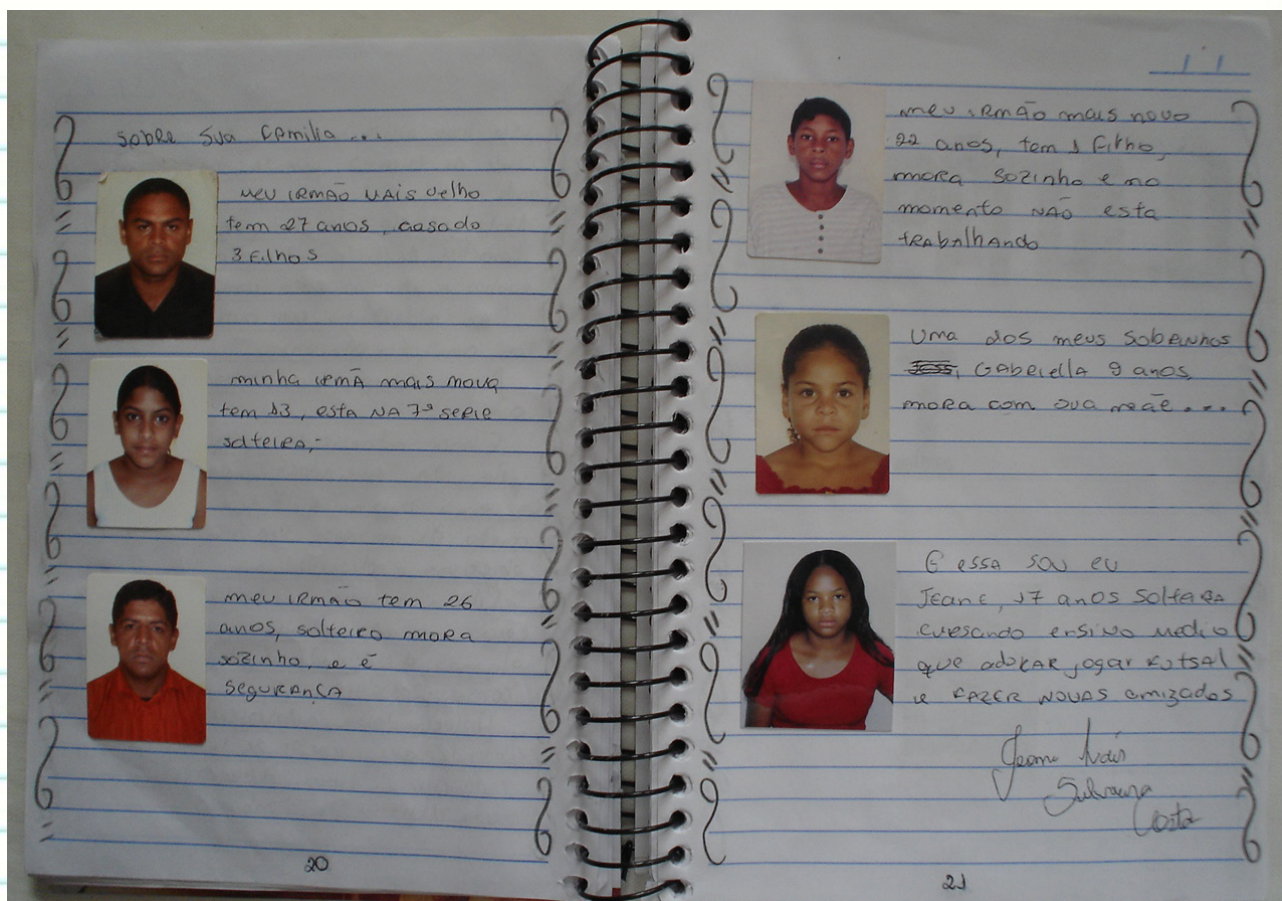


Figura 128- Fotografia de Autobiografia ilustrada de estudante do 1º ano EM, 2006

soa proveniente da periferia de São Paulo, habituado ao convívio com os seus problemas. Sua vida se assemelhava às vidas dos estudantes, além disso, sua história de superação após o acidente que queimou seu rosto e o deformou seria um incentivo para os estudantes superarem as adversidades da qual eram vítimas. Morar em periferia, ter problemas na família ou estudar em escola pública não é sinônimo de fracasso. No caso desse autor, seu percurso o conduziu à editoria de um dos maiores jornais de São Paulo, o “Estadão”. É possível superar barreiras, escolher dar sempre o melhor de si em tudo o que fizer e ser feliz.

O trabalho se concentrou, em um primeiro momento, na elaboração de questionamentos que seriam respondidos pelos estudantes após a leitura de cada capítulo do livro que era lido em voz alta em sala de aula. Também nos concentramos nas técnicas de redação e composição de textos simples que partiram das questões levantadas.

Figura 129- “FMI- Revisitando Cildo Meireles”, Grupo Poro, 2002



QUADRO (1- Roteiro para construção da autobiografia ilustrada.)

Conte sobre o seu nascimento. Como, quando, onde você foi concebido?

Conte uma passagem marcante de sua vida onde você se sentiu excluído...

Fale sobre a escola e sua turma.

Fale do seu abrigo seguro, onde é (Família, amigos...)?

Como você vence seus problemas?

Descreva uma situação difícil que tenha enfrentado.

O que você faz para vencer a discriminação?

Você tem uma rotina? Descreva sua rotina.

Você sempre faz tudo igual?

Você faz só "pro gasto" ou dá o melhor de si?

Você ama sua vida?

Como você lida com as mudanças?

O que você quer ser? O que você quer ter?

Você já teve um primeiro amor?

Você costuma ver mais seus pontos fracos ou os seus pontos fortes?

Quais são seus pontos fortes? Quem eleva sua autoestima?

Você já foi punido alguma vez? O que você fez de grave?

Você já lutou para conquistar alguma coisa ou alguém?

Você tem ou teve inimigos em sua vida? Como seus inimigos te ajudaram a crescer?

O que é realmente importante na sua vida?

Você gosta de estudar ou estuda por obrigação? Qual a sua matéria favorita? Qual a matéria que você tem mais dificuldade? Tem algum assunto que gostaria de saber mais?

Qual é o seu sonho? O que está fazendo para realizá-lo?

O que está acontecendo no mundo agora? Como você vê o momento político do Brasil?

A política interfere na sua vida?

Você tem medo de quê?

Você se coloca no lugar do outro antes de julgá-lo?

Você sabe ouvir? Conte uma história relacionada...

Você tem heróis ou ídolos?

Você sabe ou gosta de trabalhar em equipe? Você valoriza e confia no trabalho dos companheiros de equipe?

Como você usa o seu tempo e o dos outros?

Qual a sua receita para ser feliz?

Como você vê a morte?

Quais foram as maiores vitórias de sua vida?

Quem é o maior exemplo de superação na sua família ou entre as pessoas que você conhece e ou convive?

Você gostou de desenvolver este projeto?

A identificação com os textos do autor emocionava, fazia refletir e gerava os relatos de fatos semelhantes vivenciados pelos estudantes. O relacionamento entre professor-estudante e estudante-

-estudante melhorou consideravelmente. Conhecer a si mesmo e ao outro torna mais fácil a convivência. Huxley escreveu que se a maior parte de nós permanece ignorante de nós mesmos, é porque o autoconhecimento é doloroso e preferimos os prazeres da ilusão. O mesmo autor cita Fénelon em seus escritos para tratar da importância do autoconhecimento:

A medida que a luz aumenta, vemo-nos piores do que pensávamos. Espantamo-nos com nossa cegueira anterior à medida que vendo saindo de nosso coração todo um enxame de sentimentos vergonhosos, como répteis nojentos escapando de uma caverna escondida. Mas não devemos nos espantar nem perturbar. Não somos piores do que éramos; pelo contrário, somos melhores. Mas enquanto nossos erros diminuem, a luz com que os vemos fica mais clara e nos enchemos de horror. Enquanto não há sinal de cura, não temos consciência da profundidade de nossa doença; estamos em um estado de cega presunção e dureza, presa do autoengano. Enquanto vamos com a corrente, não temos consciência de seu curso rápido; mas quando começamos a segui-la menos, mesmo um pouquinho, ele se faz sentir (FÉNELON Apud HUXLEY, 2010, p. 246).

Trabalhar o conhecimento de si próprio, como sugere Huxley, com um público de adolescentes que deseja se conhecer e entender melhor suas reações, possibilitou uma espécie de encantamento quando cada capítulo do livro de Mejido foi lido e discutido com a turma. Os assuntos descritos no capítulo passaram a ser opções de temas para serem desenvolvidos nas autobiografias dos estudantes.

Os jovens ficavam atentos, concentrados na leitura. Não é habitual que uma leitura em sala de aula atraia a atenção dos estudantes. Ao contrário, a leitura de qualquer texto que não se relacione com suas vivências geralmente provoca o desinteresse. Contrariando todas as expectativas, os estudantes passaram a gostar de escrever sobre suas vidas. O livro-objeto virou uma “febre” na escola! Muitos estudantes queriam ler as autobiografias dos amigos e colegas.

De minha parte, fui levada a refletir com os estudantes questões éticas e existenciais e, dessa forma, instigar mudanças de comportamentos, de julgamentos, reforçando a tolerância no ambiente escolar. Questões como: a exclusão que sentiam quando são discriminados em shoppings, o respeito à alteridade quando se trata de religião, política ou escolhas sexuais, as gangues e tráfico de drogas, o furto quando é necessário para a sobrevivência ou quando a necessidade obriga, foram muito deba-

tidas. Em algumas salas formávamos um “tribunal do júri” onde “advogados de defesa e acusação” defendiam seus pontos de vista e onde o exercício da escuta de outro argumento contrário relativizava “certezas”, mas o que se evidenciava eram relatos de suas próprias experiências.

À medida que lia os livros dos estudantes, passei a conhecê-los melhor e descobri muito sofrimento e muitos sonhos nessas pessoas. Passei a relacionar o desempenho escolar do estudante com sua história de vida, me tornei mais compreensiva diante de suas limitações e mais atenta às suas necessidades individuais. Por fim, avaliei a criatividade, o planejamento gráfico, o acabamento, a coerência entre os relatos e as ilustrações.

Na verdade, muito mais do que uma metodologia ou uma prática pedagógica, a história do projeto é composta de centenas de histórias de vidas de jovens da periferia de Brasília. Essa profusão de livros-objeto representa um processo de construção de identidades, de relatos poéticos, de relatos de muitas dores, de dificuldades, de frustrações e de muitos sonhos. Cada livro-objeto conta a história de um desejo, de uma vitória, de uma perda.

O projeto do “Livro-objeto” tocou os pais de uma maneira muito especial. Alguns queriam ler o que os filhos estavam escrevendo. Outros escreveram mensagens para os filhos, remexeram o passado, lembraram como tudo começou, reviram álbuns de família. Cartas, cartões e fotografias saíram dos baús e ajudaram a escrever e ilustrar o livro dos filhos. Ainda houve quem começou a escrever a própria história ao perceber a importância que tem o registro gráfico ao longo do tempo. A memória falha, as passagens marcantes se perdem no turbilhão da vida, mas sempre existe algo, alguma coisa, imagem ou objeto que nos leva de volta ao que fomos e, ao mesmo tempo, nos remete ao que nos tornamos.

Diante de tanta riqueza de sentimentos e ideias, falar de avaliação é uma parte interessante desse trabalho. Foram noites, tardes e finais de semanas alternando o riso e as lágrimas. Encantai-me com os relatos. O trabalho se tornou prazer. Os resultados impressionantes do trabalho, me levaram a compartilhar com Mejido os resultados do projeto. Consegui localizar o e-mail do autor, relatei o que estava acontecendo e o convidei para a tarde de autógrafos dos estudantes, o evento de lançamento do projeto “Livro-objeto”. Emocionado com o efeito de seu livro, “O voo do cisne”, sobre os estudantes

e alunas de São Sebastião, Mejjido se deslocou de São Paulo para prestigia-los. A visita do autor e editor do jornal O Estado de São Paulo tocou e sensibilizou muito os estudantes. Eles se sentiram valorizados e mais confiantes. No final, não se tratava mais de uma nota, mas de um exercício de cidadania, de autoconhecimento e de superação. O projeto do livro-objeto mobilizou 600 estudantes, no último bimestre de 2006.



Figura 130- Fotografia da autora de Livro-objeto de estudante do 3º ano EM, 2006



Objeto Poético

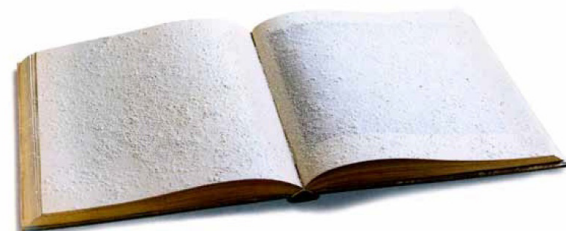
A história da instalação “Livro-Objeto de muitas histórias” foi apresentada à comunidade escolar do Centro de Ensino Médio 01 de São Sebastião em 11 de Julho de 2007. Esse projeto pedagógico de Arte começou em 2006 com a confecção das autobiografias dos estudantes. A história desse projeto e dessa instalação é composta de centenas de histórias de vidas de jovens da periferia de Brasília e se materializou em uma “chuva” de livros-objetos pendurados por fios de nylon no pátio da escola.

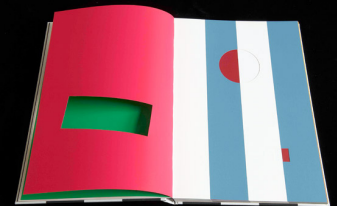
Cada um desses livros-objeto conta a história de um desejo, de uma vitória, de uma perda. Em 2006 quando pedimos aos estudantes suas Autobiografias recebemos centenas de livros. Como os estudantes precisavam ler e escrever mais e melhor, trabalhamos as práticas de arte/educação ajudando os estudantes com o projeto gráfico e a

elaboração da capa. Também os “apresentamos” à artistas conceituados que, assim como eles, se dedicaram ao livro-objeto. As autobiografias foram maravilhosas, envolventes e perturbadoras.

No ano seguinte, em 2007, pedi um livro-objeto entendido como objeto poético. Com o tema: “Eu, identidade múltipla” solicitei aos estudantes que se identificassem a partir de coisas, que personalizassem objetos que marcassem sua identidade única e sua trajetória e que os distinguissem dos demais estudantes. Naquele ano, a narrativa literária deveria ser substituída por uma narrativa plástica, os estudantes deveriam transcender o conceito do livro para chegar a um objeto artístico. O foco do trabalho, no início de 2007, foi familiarizar o estudante com a linguagem da arte moderna e contemporânea. A orientação foi para que fizessem diversas experimentações na forma, funcionalidade e materialidade. Como referências visuais, os estudantes conheceram e reviram alguns dos trabalhos de artistas como Waltércio Caldas, Artur Bispo do Rosário, Arthur Barrio, Arlindo Daibert, Marcelo Sahea, Ricardo Aleixo, Cildo Meireles, Mira Schendel entre outros.

Alguns autores, como Vieira da Cunha, afirmam que práticas culturais e “produtos” que denominamos Arte Contemporânea dificilmente tangenciam a escola e o ensino de arte (2012, p. 103), contudo, minhas práticas pedagógicas podem ser consideradas exceção. Minha formação acadêmica iniciada na Escola de Belas Artes de Lyon, de orientação conceitual, foi marcada pelas manifestações de artistas conceituais





contemporâneos como Roman Opalka, Daniel Buren, Barbara Kruger, Richard Long, Claudio Parmiggiani, Robert Smithson, Marina Abramovic, Michelangelo Pistoletto, Cindy Sherman, Joseph Beuys entre outros. Esses artistas, quando são apresentados aos estudantes, possibilitam que o conceito de arte seja reconstruído e os trabalhos artísticos dos estudantes ganham força conceitual e formas inusitadas.

Alguns trabalhos muito ricos conceitualmente pecavam na execução e na finalização; outros não eram tão elaborados, mas se esmeravam no acabamento; outros ainda mostravam que o conceito de livro-objeto tinha sido parcialmente entendido. Os estudantes apresentavam o trabalho e, muitas vezes, eu os orientava a refazê-lo para melhorar a “nota”. Em algumas turmas eu levava muito tempo orientando o trabalho dos estudantes. Como o intuito era fazer uma instalação, decidi recolher todos os trabalhos. Eles foram se acumulando em uma sala de minha casa a ponto de, em um determinado momento, não ser possível mais entrar. A escola não dispunha de espaço para abrigar os Livros-Objeto dos estudantes e eu temia pela segurança e integridade dos trabalhos.

Essa preocupação se mostrou importante, pois recebi muitos trabalhos surpreendentes. Entre esses livros-objeto, uma radiografia de um braço fraturado me chamou a atenção. O estudante escreveu no Raio X: “Não ande de bicicleta, pode ser muito perigoso”. Em seu relatório, ele conta o prazer da liberdade que a bicicleta proporciona, os lugares onde gosta de ir e o acidente descrito em detalhes, quando um carro o arremessou produzindo-lhe uma fratura exposta. Entretanto, o que mais



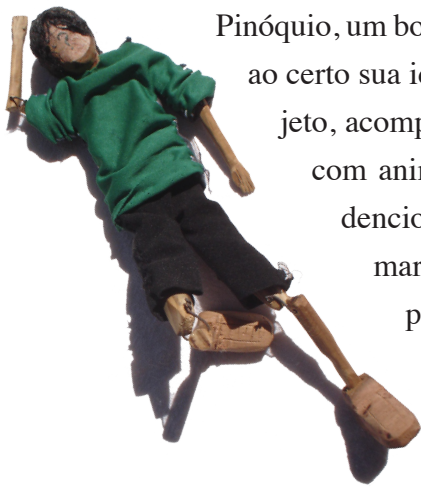
Figuras 135 a 140- De baixo para cima: “De 1 à ∞”, Roman Opalka, de 1965 à 2011- “Love for sale”, Bárbara Kruger, 1980- “Spiral Jetty”, Robert Smithson, 1970 – “Untitled # 466”, Cindy Sherman, 2008. “Como se explicam quadros a uma lebre morta?”, Joseph Beuys, 1965- “Cahier d’un retour au pays natal”, Daniel Buren, 2008

me impressionou foi a descrição da epopéia do atendimento no posto de saúde da cidade. Horas e horas com dor, remoção para o hospital e o descaso no atendimento.

Outra estudante também teve muitos problemas de saúde e contornou as adversidades com humor e garra. Seu livro-objeto parece um prontuário médico com muitas cartelas de comprimidos já ingeridos, luva cirúrgica e dezenas de “Atestados de comparecimento” e “Dispensas de trabalho”. Apresentou também um caderno composto de bulas de remédios.

Os estudantes exploraram o emprego de materiais tradicionais e utilizaram as mais diversas possibilidades de meios e suportes em suas construções plásticas. Uma menina usou queijo minas para esculpir um computador e exaltar o seu amor pela informática. Segundo ela, o prato de sobremesa com borda de flores a acompanhava desde as suas primeiras refeições e seu alimento preferido era o queijo de Minas Gerais que sua mãe trazia da casa da avó. Para essa estudante, a combinação de queijo e informática é imbatível e não existe nada que a defina melhor.

Um outro menino, muito tímido e circunspeto, me surpreendeu com um boneco articulado muito bem feito, onde em seu rosto figurava uma interrogação. Em sua justificativa disse ser como o Pinóquio, um boneco que quer ser humano e que ainda não sabe ao certo sua identidade. Durante muitos anos, após esse projeto, acompanhei pela internet a evolução de seu trabalho com animações de bonecos articulados. Ele me confidenciou que as práticas artísticas do tempo da escola marcaram para sempre a sua vida e seus interesses profissionais.





Um trabalho muito sensível e emocionante me impressionou. Ele relata uma vida destroçada pelo álcool. O livro-objeto desse estudante se apresentou na forma de uma garrafa de pinga 51, onde narra sua história: o tio morreu de cirrose e o pai bebe. Acompanha seu trabalho uma investigação relacionada aos malefícios do consumo de álcool e como os familiares de viciados devem proceder. Essa foi a forma que encontrou para ajudar sua mãe a enfrentar esse problema. E ele o fez a partir de um trabalho de escola.

Entre os estudantes, havia um em particular que escrevia muito bem. Seu livro-objeto foi uma ironia intitulada “O Assassinato da Gramática Portuguesa”. Muito crítico e criativo esse ex-estudante, que hoje faz letras na UnB, é ativista de uma ONG chamada SuperNovas, que promove a cultura de São Sebastião. Realizou muitos Saraus na escola que dirijo, atuando em peças de teatro, muitas delas de sua própria autoria.

A estudante “lindinha” é como as havaianas: brasileira, gostosa, muito útil, confortável e recusa imitações. O livro-objeto dessa menina é um par de velhas sandálias havaianas onde ela escreve uma ode às sandálias que a levam a tantos lugares maravilhosos e a desencontros com o namorado.

A estudante skatista contou que seu irmão foi buscar argila na olaria para que pudesse fazer seu livro-objeto. Ela é da tribo SK8 e um tênis de skatista esculpido em barro é o objeto que melhor a define. Porque ela é de São Sebastião, lugar das olarias que suprimam parte da demanda de tijolos na construção de Brasília, e também porque o seu skate “é tudo”.

Na verdade, os jovens são influenciados pela mídia que exalta valores físicos e superficiais. Em uma comunidade violenta, vizinha da Penitenciária da Papuda, muitos querem ser valorizados pela força e destreza física, além da coragem. Um estudante muito magrinho apresentou um peso de malhação com palavras de ordem como amar, educação-física, Jesus etc. Entregou

seu peso feito com isopor pintado de preto sem o relatório que eu havia pedido. Quando o questionei, ele esclareceu que ele não era bom com as palavras e que não era bom em quase nada, mas que seu livro-objeto era o seu desejo de ser um moleque grande e forte para, um dia, não levar mais “porrada” na rua.

Muitos estudantes acreditam que os professores tem superpoderes de adivinhação e não entregam os trabalhos identificados. Um desses trabalhos era muito interessante. Tratava-se de uma pequena bonequinha com a cabeça despregada do corpo e pendida por uma pequena cordinha; na testa da cabeça estava escrito: Esqueci! Quando eu perguntei sobre a identificação do trabalho ela começou a rir e respondeu: “há! Professora... Esqueci”.

Um outro livro-objeto era de uma menina muito linda e voluptuosa. O seu trabalho foi apresentado em uma peça de sutiã, onde ela inseriu dois espelinhos em forma de bico de seio, que continha uma inscrição: “Tira o olho!” (ver p.115). A estudante, sempre assediada, relatava situações de desconforto, por se sentir frequentemente importunada por sua condição feminina.

Por sua vez, o estudante nerd apresentou um teclado de computador com as letras apagadas e onde ele inseriu a frase: “a vida está em frequente upgrade” (ver p.87). Sonhava comprar um computador mais “performante”. Sua condição financeira e de sua mãe, contudo, não permitiam esse upgrade na sua vida.

O trabalho do estudante mais atento às minhas falas em sala de aula, foi muito bem elaborado e acabado. Apresentou uma caixa de madeira em forma de velha televisão onde figurava um personagem engaiolado sentado diante da televisão. No alto da TV





a inscrição: “Quem te viu, quem TV...”. Relatou em seus escritos sua preocupação com a alienação encorajada pela mídia e pelo mercado de consumo.

Em seu livro-objeto, um estudante de porte atlético fala de sua paixão pelo futebol e de seu sonho de se tornar um jogador profissional, das dificuldades que enfrentava para ir treinar e estudar. Essas palavras estavam escritas em uma velha chuteira: “Desde criança jogo futebol. Pretendo jogar até quando estiver velho. Não faço muitos gols de cabeça. Hoje jogo com quem entende”.



O livro-objeto de uma estudante muito humilde foi uma boneca que ela havia vestido com roupinhas confeccionadas em TNT, com a inscrição: “quando contei aos meus pais, a primeira reação da minha mãe foi de desespero, brigou comigo e meu pai... Hoje estou muito feliz, estou grávida de cinco (5) meses e vai ser uma menina”.

Outro trabalho curioso foi uma boneca/caixa da mulher-gata da série Batman. Em seu interior muitos papezinhos enrolados em formato de pergaminhos contendo muitos de seus desejos. Em um deles estava escrito: “Adoro comer, mas tenho vontade de ser magra”.



Um estudante levou para a escola um pneu de motocicleta com a inscrição: “Moto paixão - Ande devagar, curva perigosa principalmente na chuva”. Narra, em uma folha de caderno enrolada dentro do pneu, o acidente que sofreu quando foi fechado por um carro que não o socorreu. Levou o pneu da roda para a escola como livro-objeto porque sua moto ficou destruída. Agradecia a Deus por ainda estar vivo.



Em outro trabalho muito simples, feito em um pedaço de isopor pintado de preto, com uma lâmpada pintada de amarelo, figurava a inscrição: “Tentando vencer a escuridão!”(ver p.63). Relatou que estava desempregado, que é o primeiro de sua família que iria concluir o Ensino Médio e que, “Se Deus quiser, ainda chego na Universidade”.

Outra estudante apresentou um prato transparente com o nome de muitas comidas. Em seu relatório justificou que passou fome com sua família, antes de vir para Brasília. Esse fato a marcou muito e faz com que ela ainda sonhe com alimentos saborosos.



A história de uma boneca começa com uma cabeça de porcelana que a “Vó” da estudante franzina deu à ela. Ela passou dois meses costurando o corpo da boneca personagem gótica do mangá que ela adora. Primeiro o corpo ficou gordo, ela refez. Depois ficou magra demais, ela ainda não estava satisfeita. Em seguida, finalmente acertou a proporção, vestiu-a e entregou para a avaliação. Durante a festa de aniversário da escola, a boneca foi furtada da instalação. Ela chorou muito e eu, conhecendo a história, chorei com ela. A pessoa que roubou (provavelmente estudante da escola) ainda estava na cena do crime e ouviu o meu discurso sobre ética. Por meio de outra aluna, devolveu a bonequinha, sem se identificar.



Cada livro-objeto tem uma história, uma dor, uma lembrança alegre. Essas histórias passaram a constituir minha história de educadora das artes visuais e estreitaram a minha relação com os meninos e meninas. Foram centenas de trabalhos entregues. Faixas de judô com a inscrição de uma história de luta, sapatilhas de balé, muitas caixinhas contendo segredos, caixinhas de música, corações, sapos de borracha, estojos de coisas, berimbau, violão, CDs, muitas bonecas, painéis, sapatos, aquário, roupas escritas e customizadas, skate, pequeno armário, relógio, matraca, um celular feito à mão (ver p.85), celulares de verdade que não funcionavam mais, muitas bolsas contendo objetos diversos, bolas, baqueta, chaves, fechadura, televisão, cachecol, lâmpada, santinha, cruz, maquete, joy stick, circuito eletrônico, brinquedos, etc..

Cada objeto tem uma história, que foi compartilhada comigo, com os colegas e com a comunidade escolar como um todo, na medida em que esses objetos, representando a identidade das pessoas mas também as desidentificações dos sujeitos, foram expostos em uma instalação. Aguirre pensa em uma “pedagogia da sensibilização e do empoderamento”, se refere à “sensibilidade para com a solidariedade social, consistindo no aumento do conhecimento e da capacidade de reconhecimento das paixões vitais e do sofrimento dos outros para evitar sua humilhação” (2011, p.89).

Esse projeto significou muito para mim, além dos resultados do trabalho, do envolvimento dos estudantes e da interessante instalação foi possível criar laços de confiança e emoções compartilhadas. A partir da visão mais sensível, da consideração da alteridade, que se torna possível com uma auto avaliação crítica, foi possível influir nas vidas dos sujeitos envolvidos. Aguirre questiona como seria possível conceber um estado de coisas que tornasse possível a transformação? Ele próprio responde:

É cada um de nós que dá ao emotivo um novo uso e com isso um novo sentido em cada circunstância e de acordo com nossas contingências vitais de cada momento. Nesse sentido, o trabalho com a arte e a cultura visual, sempre aberto ao cruzamento de múltiplos usos e significações, é terreno fértil para a geração de emergências surpreendentes e de rupturas emotivas que podem se converter em rupturas simbólicas estéticas e políticas (AGUIRRE, 2011, p. 88).

Ainda que, essas práticas de visualidade envolvam a reconstrução das identidades dos estudantes, é necessário levar em conta que nesse contexto são empregados artifícios relacionados a forma como desejo ser visto. Como o eu se auto define em seu âmbito provavelmente não foi exposto, contudo, esse exercício entendido como pedagogia cultural se mostrou uma estratégia de exposição não das identidades dos sujeitos envolvidos na ação mas da diversidade que se mostra e onde a consideração da alteridade relativiza as certezas e verdades defendidas pelos sujeitos.





Calmo, Haiti espera a chegada dos brasileiros

RICARDO BONALUME NETO
ENVIADO ESPECIAL AO HAITI

O primeiro destacamento de 49 homens da força de paz brasileira deve chegar hoje ao Haiti. O clima na capital está calmo. O maior problema atualmente são as inundações.

Os brasileiros substituirão americanos, franceses, canadenses e chilenos em uma missão de emergência. Dia 1º é a data oficial da troca de comando, mas a tropa brasileira, com 1.200 homens, só estará completa no dia 19.

Pág. A12



MEDO NA CARA O ajudante de padaria Juraci Rangel usa máscara cirúrgica para tentar se proteger de doença que matou quatro pessoas em cidades do Distrito Federal; causa mais provável é um surto de hantavirose, diz Secretaria de Saúde Pág. C4

EUA reagem contra lei de abate de aviões

O Departamento de Estado dos EUA ameaçou cortar programas de ajuda ao Brasil caso o governo regulamentar a Lei do Abate sem cumprir exigências dos americanos, como regras iguais em toda a região.

A lei prevê a derrubada de aviões que, em espaço brasileiro, não se identifiquem ou não cumpram ordens. Pág.

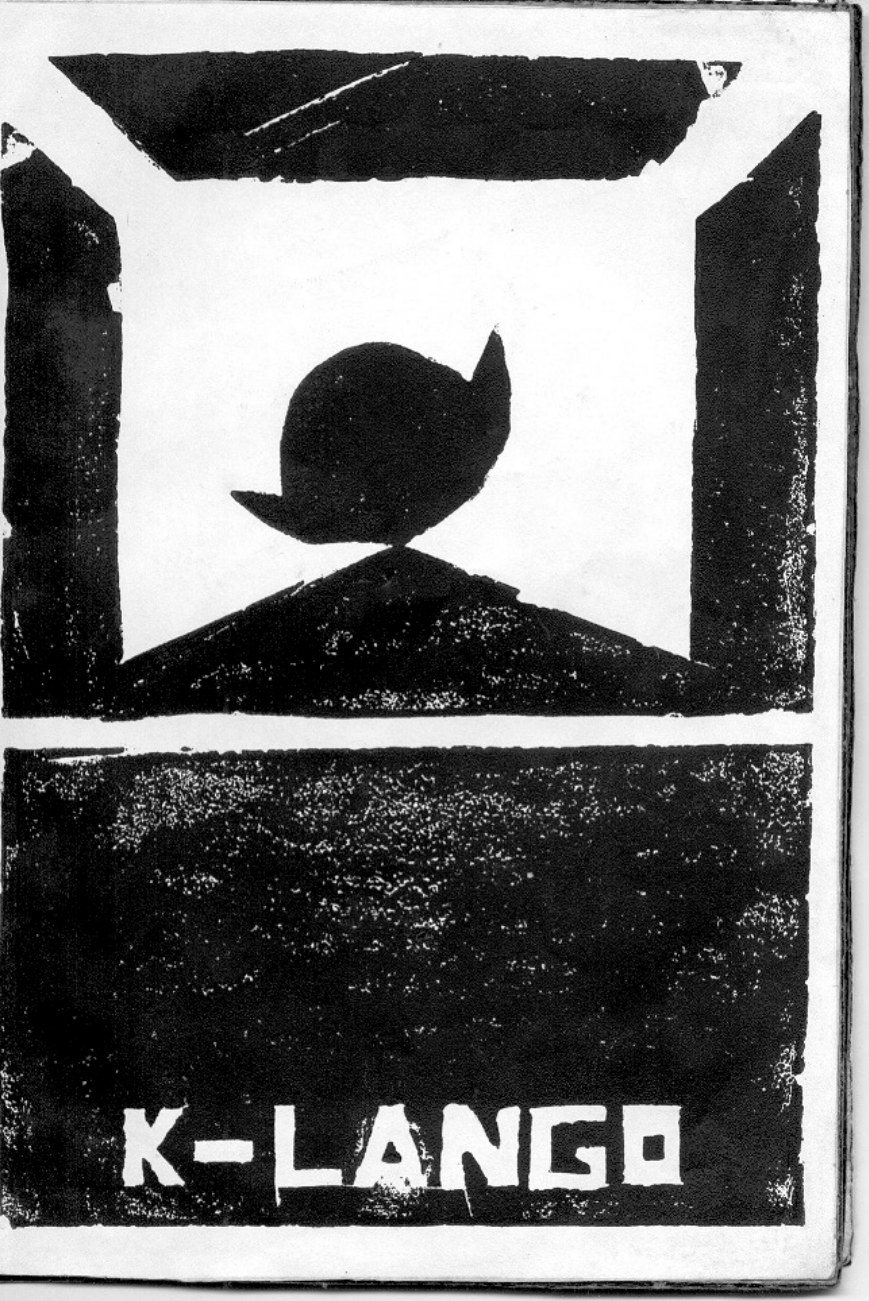
Xiita aliado da CIA é escolhido premiê do Iraque

O empresário xiita Iyad al-Maliki, ex-membro do partido Baath que se tornou inimigo de Saddam Hussein e foi escolhido pelo Conselho de Governantes iraquiano para ser o primeiro-ministro do país após a transferência de poder para o Iraque em 30 de junho.



MUNDO

Pinochet poderá ser processado no Chile



4

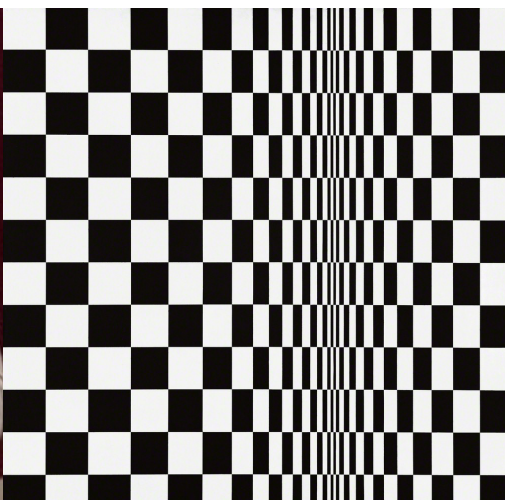


e + oUtRAS hIstÓriAs

Xadrez

Em 2005, planejava uma aula para o 3º ano do Ensino Médio sobre Optical Art e o conteúdo de arte abstrata deveria ser trabalhado em todas as turmas, entretanto, me incomodava abordar somente aspectos estéticos e artísticos sem relacionar a ilusão ótica que o movimento artístico remetia aos aspectos da vida como a ilusão do consumo, política, segurança entre outras abordagens mais sociais para a questão do logro, devaneio ou falsas esperanças. Peguei na estante alguns catálogos e livros, que rapidamente se amontoaram sobre a minha mesa de trabalho, e busquei imagens e suas referências na internet. Digitei alguns nomes como: Bridget Riley, Cruz-Diez, Raphael Soto, Vasarely, Frank Stella, Ellsworth Kelly, Moholy-Nagy, Escher. Além dos trabalhos desses artistas que eu conhecia, descobri também Julio le Parc, Franco Grignani e Castellani. Diante das imagens produzidas por esses artistas, dentro do espírito da optical art, figurava uma representação recorrente: o jogo de xadrez.

Há nove anos, a internet começava a invadir nossas vidas e a investigação de imagens passou a fazer parte dos meus planejamentos. Venturelli, um ano antes, afirmava que “o futuro chegou e com ele percebemos que a cada nova invenção, o homem muda um pouco. Essa questão nas Artes Visuais tornou-se preponderante” (2004, p.151). A internet efetivamente modificou completamente minha vida profissional, não tanto por ter facilitado os planejamentos de aula, mas por possibilitar o acesso a inúmeros artistas.

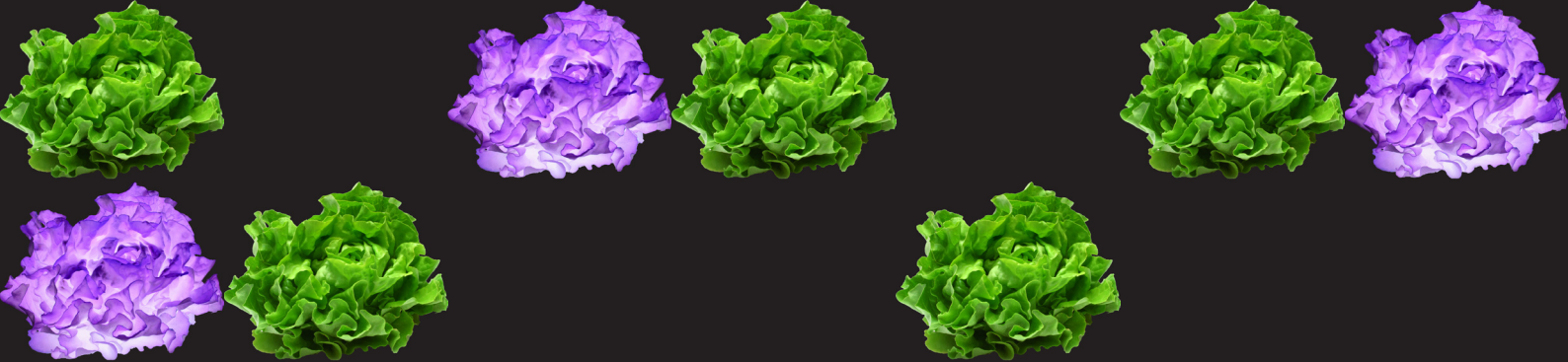


Minha intenção, contudo, não era restringir-me somente aos nomes daqueles artistas. Pretendia também mostrar aos estudantes a influência desse movimento artístico de meados do século XX nos artistas contemporâneos, além de voltar ao modernismo, voltar a Marcel Duchamp. Também era meu objetivo fazer com que os estudantes se inspirassem nesses artistas, a fim de recriar outras possibilidades de composições e cromatismos. Da mesma forma, fazia parte da minha estratégia fazer com que os estudantes relacionassem o conteúdo de artes ao contexto histórico das obras analisadas, a fim de tentar compreender como essa forma de representação artística se afirmou naquele momento. Vale lembrar que, à época, estava influenciada assim como provavelmente a maioria dos arte-educadores deste país pela metodologia triangular que entende que na prática pedagógica deve-se contemplar elementos da estética, da história da arte e da crítica e também da produção artística. Contudo, a prática se mostrou mais abrangente do que eu poderia imaginar.

Na noite anterior à investigação da internet, tinha assistido a um espetáculo do bailarino Damián Muñoz inserido no programa do Festival Internacional da Nova Dança. Uma cena do espetáculo não saía da minha cabeça. Muñoz contracenava com dezenas de pés de alfaces plantados sobre o fundo negro do chão do palco, sob uma luz que as ressaltavam, alternando o verde limão com o preto, formando um enorme tabuleiro de xadrez. Essa cena marcante do espetáculo e o cenário maravilhoso me envolveram e instigaram outras possibilidades artísticas. Nessa noite antevi um enorme tabuleiro com peças humanas no palco do CCBB encenando uma partida de xadrez.

A parceria com a professora do turno noturno, Ghisa Porto, viabilizou a nossa inscrição no





Festival de Teatro na Escola promovido anualmente pela Fundação Athos Bulcão. A partir desta demanda, em 2003, foi criada a Trupe de Teatro da escola “Os Sobrinhos do Seu Tião”.

A utilização da arte para abordar o contexto sócio econômico dos estudantes de São Sebastião já tinha sido explorada anteriormente em sala de aula e nas criações cênicas, muitas delas influenciadas por Augusto Boal. A utilização da técnica do teatro do oprimido ajudou na compreensão das relações de poder entre os personagens. Trabalhar dessa forma na montagem teatral, além da produção coletiva de textos, trazia à tona questões sociais que faziam parte da realidade dos estudantes e que careciam de crítica e de análises mais aprofundadas. Uma chance de promover a discussão sobre a identidade dos estudantes e sobre a sociedade que os define, molda e, ao mesmo tempo, os exclui.

Assim nasceu o espetáculo “Xadrez Jogo da Vida”, concebido a partir da necessidade de se trabalhar o conteúdo de artes e relacioná-los a outras disciplinas curriculares, a fim de produzir um ambiente favorável a reflexão e a crítica entre os estudantes. Esse espetáculo abriu o Festival de Teatro na Escola, no final do ano de 2005, no palco do CCBB.

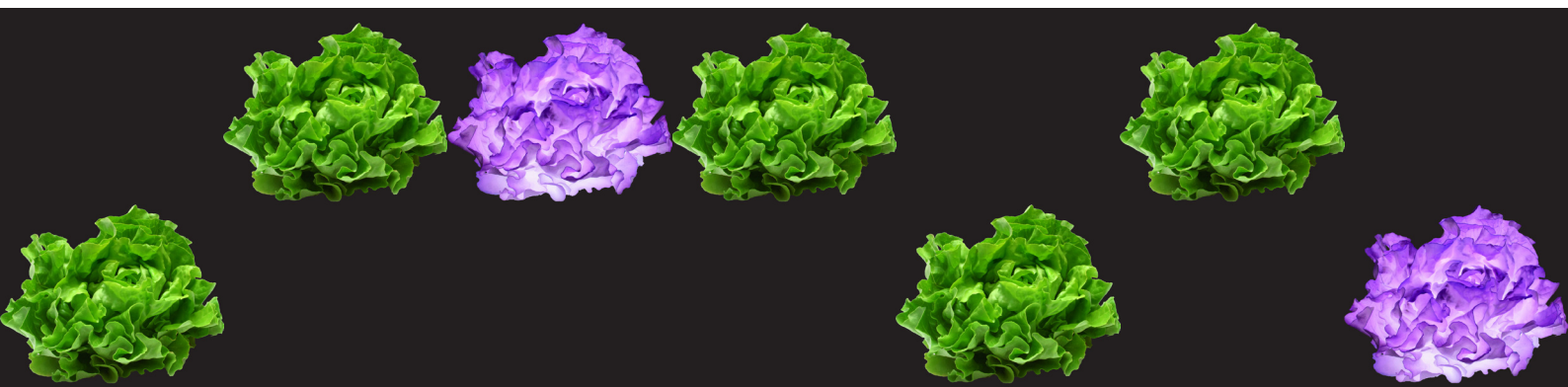
Entre 2003 e 2005, a demanda dos estudantes para integrar a trupe foi enorme. Normalmente, trabalhávamos com uma média de 40 estudantes, que foram atores, cenógrafos, figurinistas, sonoplastas, contrarregras, assistentes de direção e mais os “olheiros” que acabam se agregando ao grupo, totalizando, muitas vezes, mais de 50 pessoas envolvidas diretamente com o espetáculo. Nunca fizemos prova de textos para selecionar atores. A tônica do trabalho era incluir o maior número de estudantes no processo de criação, a fim de ampliar o raio de atuação da arte como possibilidade de transformação da educação.

As alfaces de Muñoz, essa inspiração, esse insight, possibilitaram colocar 33 estudantes/atores em cena, todos sobre um tabuleiro de xadrez confeccionado em um tapete de 6,5 metros quadra-

dos. Essa prática inclusiva nos obrigou a escrever o texto e a projetar cenários que possibilitassem a participação de todos, invertendo, assim, a ordem convencional de montagem. Nesse caso, primeiro construímos o cenário que possibilitava a participação de todos, inclusive de uma cadeirante, a Lurdinha, depois reunimos o grande grupo de atores e, por último, escrevemos o roteiro.

Como queria que os estudantes adquirissem mais desenvoltura no palco, convidei Giovane Aguiar, bailarino e coreógrafo, para participar das oficinas de preparação de atores. Como voluntário, ele participou, por quase 6 meses, dos ensaios e colaborou conosco na montagem do espetáculo. Juntos, identificamos algumas questões importantes que norteariam os seis meses de trabalho. Como segue:

- O espetáculo será educativo ou artístico? Definimos que o processo seria educativo, mas, que o espetáculo deveria ser artístico. Isso significaria que as oficinas deveriam ser norteadas pela afirmação da identidade dos estudantes, pelas relações que se estabeleceriam entre os personagens e que o espetáculo deveria ser apresentado de forma estética .
- Teremos todas as peças/atores no tabuleiro? Sim, todos os estudantes deveriam ser protagonistas para que se pudesse trabalhar a autoestima. Isso significava um problema relacionado à “poluição” da cena e os resultados estéticos que pretendíamos. A visibilidade do espectador não poderia ser comprometida. Decidimos então que alternaríamos personagens ajoelhados e reverentes, sentados e em pé; com focos de luz para enfatizar as jogadas que seriam encenadas.





- Qual o espaço para cada peça se mover? Dividimos o espaço do palco pelo n° de casas de um tabuleiro de xadrez, levando em consideração o espaço ocupado pela cadeira de rodas, pois figurava entre o grupo de atores uma estudante portadora de uma doença muscular degenerativa. Lurdinha representou a Rainha Branca, peça importante do espetáculo, em todos os sentidos. Peça importante para se trabalhar as relações de limites e possibilidades dos atores, peça importante para se trabalhar a inclusão de portadores de necessidades especiais na escola e na vida. Alguns meses após a apresentação do espetáculo, Lurdinha faleceu.



Aqui cabe um parêntese que toca a questão da possibilidade da arte na educação. É possível, mais do que isso, é necessário desconstruir conceitos relacionados aos limites físicos, étnicos, culturais, de faixa etária, de gênero entre outros aspectos possíveis de serem abordados. Tavin, em seu manifesto epigráfico, afirma ser a arte/educação um projeto político onde “Arte/Educadores ajudam estudantes a examinar, entender, desafiar como indivíduos, instituições e práticas sociais são inscritas diferentemente no poder; a expandir condições para a liberdade, igualdade e democracia radical” (2011, p.153). O mesmo autor defende a arte/educação engajada e socialmente justa que leva a sério a noção de pedagogia pública e de cultura visual (Idem). Por meio do projeto foi possível incentivar a integração das varias áreas de conhecimento e as realidades visuais dos estudantes. Atualmente, me dou conta de que o que



realizamos, em termos de prática pedagógica, teve pretensões mais amplas do que o que apontavam as teorias da época. Essas abordagens da Arte/ Educação foram nos EUA, o DBAE, e no Brasil, Ana Mae Barbosa com sua metodologia triangular. Osinski define sua essência:

A essência do DBAE, com suas quatro disciplinas básicas, está relacionada às quatro atividades mais importantes que podem ser feitas com as artes visuais: pode-se criar arte, perceber e reagir às suas qualidades, entender seu lugar na história e na cultura e, finalmente, pode-se fazer julgamentos razoáveis sobre a produção artística, entendendo as bases sobre as quais esses julgamentos são feitos (OSINSKI, 2002, p.109 e110).

As atividades que podem ser feitas com artes visuais segundo essa abordagem nos pareceu limitada e disciplinarmente restrita. Transcender esses aspectos que definem o DBAE, segundo Osinski, foi um processo natural, haja vista que não parti de uma obra pronta fruto da produção artística instituída. Parti do zero e considerei a realidade dos estudantes para a construção do texto.

Há que se fazer, contudo, uma autocrítica. O maior problema foi que a proposta não partiu dos estudantes e sim foi minha, da Professora Leísa Sasso, que levou a ideia pronta, ou seja, reconheço que assumi a posição de uma professora autoritária, logo, tradicional. A maioria dos estudantes nem sabia jogar xadrez. Entretanto, quando optamos por abordar determinado aspecto do currículo, necessariamente estamos excluindo outras possibilidades, como sustenta Tourinho:

[...]se extraem da cultura os fragmentos que serão objetos do conhecimento[...] Inclui-se excluindo e vice-versa. A crescente participação dos estudantes nos processos de construção curricular tem exigido uma reflexão que vai além das decisões e escolhas para incluir a negociação, a mediação e a intervenção. [...] Mesmo cientes da importância da negociação e da mediação para a construção de currículos, a intervenção de professores ainda se ressentem da ausência da voz dos estudantes como contribuição nos processos de definição sobre o que deve ser ensinado (TOURINHO, 2008, p. 71).

Outro problema foi romper o preconceito dos estudantes com relação ao jogo de xadrez, considerado um jogo difícil, que exige muita concentração, cujas partidas são longas e monótonas (Ver Quadro 2). O caminho foi relacionar as jogadas e a partida como um todo com as batalhas da vida



diária. Outras dificuldades: a resistência ao novo e o medo do desafio, o apego ao conteúdo curricular do corpo docente e discente; o imediatismo da vida contemporânea que impede uma leitura reflexiva dos acontecimentos, diminuindo assim, a capacidade de crítica e de concentração.

QUADRO (2) Texto do espetáculo – xadrez - diálogo entre os jogadores.

PRETO - Porque será que as pessoas não gostam de jogar xadrez?

BRANCO - Será que não gostam ou não sabem?

PRETO - Eu penso que não gostam porque perdem sempre.

BRANCO - Não deve ser porque o xadrez é um jogo longo, as pessoas preferem jogos mais rápidos como o vídeo game, sem contar que é só reflexo, não precisa pensar.

PRETO - É, as pessoas só conseguem pensar no agora, tudo é descartável e rápido, olha o fast food nem para comer se tem tempo.

BRANCO - Mas não é só isso, no jogo de xadrez é preciso pensar na sua jogada, na do adversário e prever jogadas que ainda estão por vir.

PRETO - O famoso raciocínio lógico dedutivo, ih... baixou o espírito do matemático agora.

BRANCO - Além do mais, jogo aqui é dominó, porrinha, truco, buraco, dama. Xadrez sempre foi visto como jogo de elite e dos gênios. ... (para e pensa) Oh...gênio, dá pra parar de me enrolar e jogar.

Envolver a escola no projeto foi outro grande desafio, pois significava enfrentar o conservadorismo do corpo docente que dificulta, muitas vezes limita, a interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade. Contamos apenas com a colaboração dos colegas que se sensibilizaram com a proposta e se dispuseram a relacionar o conteúdo obrigatório com o projeto “xadrez jogo da vida”.

Em virtude da carência de ferramentas digitais na escola, as oficinas de xadrez foram ministradas nos finais de semana, abertas à comunidade, pelos professores que abraçaram o projeto. Da mesma forma, envolvemos na empreitada os voluntários do Clube de Xadrez local. Como o processo de aprendizagem do jogo de xadrez foi inserido no currículo de Matemática, História e Artes, e também relacionado com os conteúdos a serem ministrados no prazo de um mês, todos os integrantes da trupe “Os Sobrinhos de Seu Tião” já sabiam jogar. A proposta de jogar xadrez acabou envolvendo a escola e o que se observou foi que os próprios estudantes ensinavam o jogo aos colegas.



Jogo da Vida

O cerne dessa proposta pedagógica foi relacionar notícias ou fatos históricos com o jogo de xadrez, a fim de entender as relações de poder que se estabelecem na sociedade. Quis também que os estudantes produzissem seus próprios jogos inspirados na optical art dos anos 60 e 70 do século XX, a fim de cumprir o conteúdo da disciplina estabelecido pelo currículo obrigatório.

Os estudantes trabalharam em 2D, para a produção dos tabuleiros, e em 3D na escultura das peças do jogo, utilizando materiais diversos, reciclando objetos, como tocos de vela, tampinhas plásticas e metálicas, pedaços de cerâmica, vidro, papel, papelão, tecidos, cabos de vassoura, biscuit, argila, gesso e, infelizmente, isopor. O resultado foi muito satisfatório e vários trabalhos chamaram a atenção. Um deles era um tabuleiro de madeira com peças de tampinhas de plástico. O Rei foi representado pelo presidente Lula, a rainha por Dona Marisa, o bispo por Bento XVI e os peões eram soldados, os Dragões da Independência. De fato, foram muito interessantes as relações que os estudantes estabeleceram em seus trabalhos entre as peças do jogo e suas potencialidades no jogo, com as personalidades da época.

Em outro trabalho, o tabuleiro e as peças foram produzidos com caixas de papelão. A torre foi associada à Nike, o cavalo foi associado a um veículo moderno, o bispo a uma cruz, a rainha a uma boca - segundo o estudante a boca era sedução para ele-, o rei era figura de Bin Laden de um lado, George Bush de outro. Os peões eram cozinheiros. Perguntado sobre a relação estabelecida, o estudante respondeu: “Meu pai é cozinheiro, logo meu pai é um peão na vida real, com pouco poder”.





Em outro tabuleiro: Índios (vermelho escuros) de um lado contra os Colonizadores (brancos) do outro lado, o estudante escreveu: “na história os colonizadores venceram, mas que, no jogo os índios ainda tinham chance”. Outro trabalho atraente foi produzido no verso do uniforme escolar. Era portátil, em tecido, com as peças esculpidas em tocos de velas, todas guardadas em um saquinho de pano que o estudante carregava para todo lugar que ia. Outro estudante produziu um tabuleiro de xadrez distorcido inspirado pelos artistas da Optical Art, impossível de se jogar. No domínio da pedagogia crítica, a ilusão ótica foi associada às relações ilusórias de uma sociedade sem desigualdades sociais, sem discriminações e aparentemente bem construídas pela razão e pela ciência. A partir daí, os estudantes passaram a abordar questões éticas e procedimentos morais, sociais e culturais questionáveis.

O professor Allan Alves Ferreira, analisando a experiência do ponto de vista matemático, contou na sala dos professores que, de posse dos tabuleiros de xadrez, foi possível ensinar o jogo aos estudantes, o que movimentou suas aulas. Ainda segundo ele, foi possível, por meio dos tabuleiros de xadrez, explorar o cálculo das medidas das diagonais do quadrado e a semelhança dos triângulos que se formam em consequência dessa divisão que resulta em dois triângulos retângulos congruentes (iguais) e, a partir daí, outras equações matemáticas foram exploradas.

O professor de História Fernando Rios acabou se envolvendo tanto com a proposta que se



tornou também ator, representando o rei preto no espetáculo. Apresentou aos estudantes algumas das versões históricas para a criação do jogo de xadrez. Uma dessas versões foi aproveitada posteriormente como o primeiro ato do espetáculo. Além disso, fez uma retrospectiva das principais guerras e batalhas travadas pela humanidade e os motivos que as desencadearam e as armas utilizadas. Por exemplo: a guerra do fogo, a guerra de Tróia, a expansão do Império Romano, as cruzadas, a guerra dos cem anos, a conquista da América, revolução francesa, a expansão do império napoleônico, guerra dos Boers na África, a luta pela independência nas colônias, a partilha da África, a primeira guerra mundial, a revolução Russa, a segunda guerra mundial, revoltas de norte a sul do Brasil, guerra contra o Paraguai, guerra de canudos, contestado, cangaço, revolução de 1930, coluna Prestes, guerra fria, revolução na China, guerra civil espanhola, as ditaduras na América, guerra do Vietnã, guerra do golfo, Guerra do Iraque.

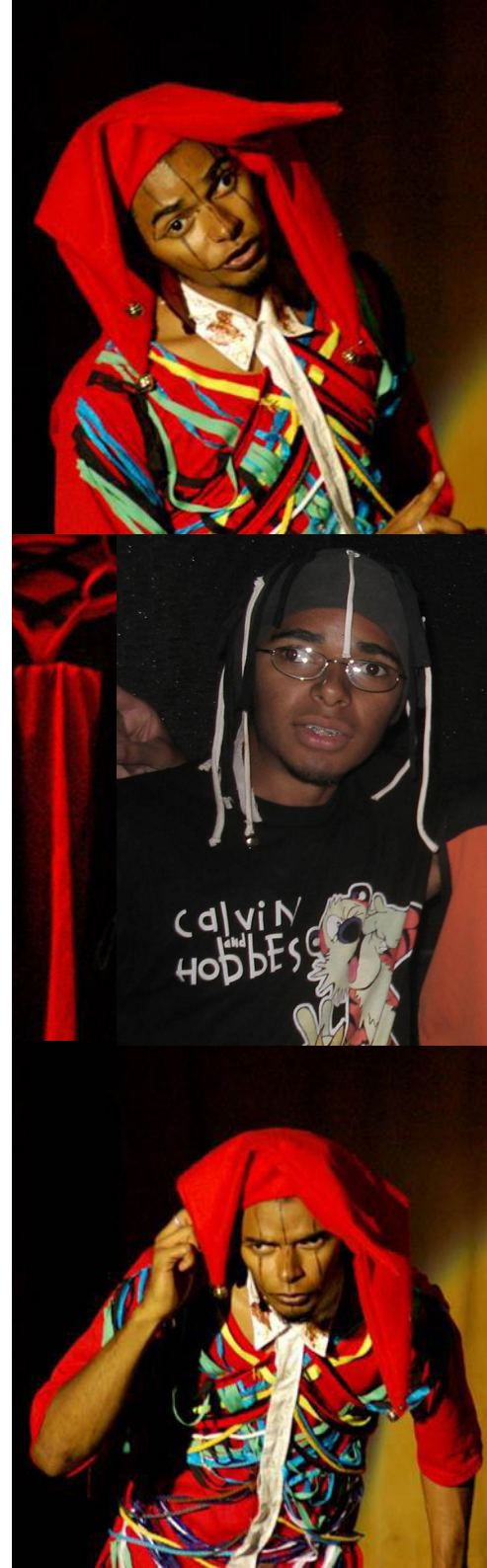
O objetivo foi relacionar esses acontecimentos históricos, bem como as diversas culturas. Criava-se, dessa forma, um elo de identificação entre elas relacionado ao sofrimento vivenciado e às similaridades de interesses econômicos, po-

Figura 179- Croquis de figurino para o personagem Bobo da peça teatral “Xadrez, jogo da vida” de Flávia Helena Pacheco da Silva Vargas, 2005

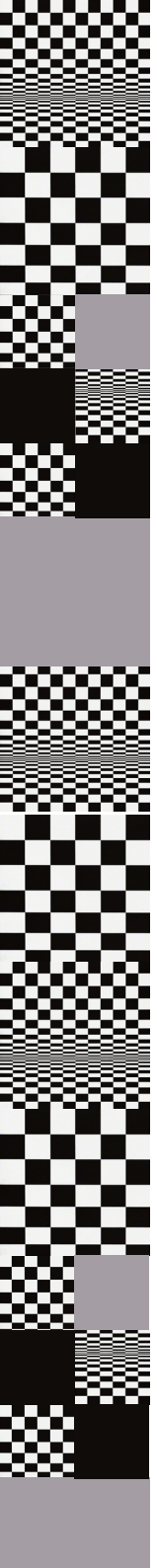
líticos e, sobretudo, com as relações de poder que levam às guerras. As formas de representações e entendimento dos estudantes dariam sentido às batalhas que seriam encenadas no jogo espetáculo. Efland afirma ser fácil perder de vista o sentido da arte como meio que possuem os seres humanos para realizar seu próprio espírito, através de ações e produtos de sua imaginação (2002, p.385). O produto da imaginação dos estudantes se construiu em um processo de significação e de convergência conceitual que uniu sua produção artística com a visualidade do contemporâneo.

A partir daí, os estudantes relataram suas batalhas diárias nas oficinas para elaboração do texto. A luta pelo espaço no ônibus lotado, nas ruas sem calçadas, empurrar a cadeira de rodas de casa até a escola, a concorrência desigual no vestibular, a luta para conseguir o primeiro emprego, vaga para estágios, o preconceito, o estigma da condição social. E mais as batalhas típicas da adolescência, como a primeira namorada, autorização dos pais para sair com os amigos, guerra com o corpo, as espinhas, o cabelo, o peso, a altura, as regras, a menstruação, a falta de liberdade de escolha, os trabalhos da escola, a escolha da profissão, as dificuldades de relacionamento com o irmão mais velho e o mais novo. Enfim, as difíceis travessias e transformações da adolescência.

Durante o processo das oficinas, os estudantes conseguiram extrapolar o universo criado pelas regras do jogo, transformando-as em modelo de estudos de situações concretas. Eles também desenvolveram o pensamento lógico, abrangente e profundo, o que tornou o jogo de xadrez mais sedutor. Oferecer a oportunidade do aprendizado do xadrez criou um ambiente adequado ao desenvolvimento das habilidades de julgamento, planejamento, imaginação, antecipação, memória, vontade



Figuras 180 a 183- Fotografias de Demian Neri da cena 1 do espetáculo “Xadrez, jogo da vida” estudante Silvério Gomes da Silva como Bobo da corte e no camarim, 2005



de vencer, paciência, autocontrole, espírito de decisão e coragem. A criatividade, objetividade, inteligência e organização metódica do estudo também foram habilidades necessárias para a criação do texto que foi montado a partir de situações relatadas pelos estudantes.

Nas oficinas de Artes Cênicas, os estudantes vivenciaram jogos de preparação de atores, com exercícios respiratórios e físicos de expansão e contração; contato visual e corporal, ampliando os limites e superando o medo de tocar e ser tocado; ocupação dos vários níveis espaciais (baixo, médio e alto), expressão facial e corporal, postura; relaxamentos, dicção, interpretação e projeção de voz; construção de personagem, jogos de improvisação, teatro do oprimido; teatro do absurdo; etapas técnicas e profissionais envolvidos na montagem de um espetáculo, leitura dramática do texto e marcação cênica.

A utilização da técnica do teatro do oprimido ajudou na compreensão das relações de poder entre os personagens e definiu posturas que transformavam uma peça frágil em uma peça forte. Os estudantes passaram a ver o mundo de outra forma. Percebo que equipar os estudantes para efetivar a mudança social foi nosso intento mais pretensioso. Foi nosso objetivo promover a crítica social, por meio do empoderamento dos estudantes. Dar visibilidade a cultura dos sujeitos que não estão no poder e promover um descontentamento com a inércia social.

Associado ao teatro do oprimido, o teatro do absurdo foi utilizado como instrumento necessário para dar o caráter cômico, exagerado e absurdo estabelecido nas relações de poder entre os personagens. Refletida no texto e nas improvisações da história do xadrez, a abordagem do teatro do absurdo imprimiu graça aos assuntos austeros e graves tratados em cena.

Além do jogo de xadrez em si, o outro obstáculo foi a dança. Apesar de a proposta ter partido dos próprios estudantes, dançar significava se expor ao ridículo, especialmente para aqueles que não dominam a técnica. O auxílio e a experiência do bailarino e coreógrafo Giovane Aguiar permitiram, em quatro meses de ensaios, definir a movimentação dos atores de acordo com as características de cada peça do jogo de Xadrez. A desmistificação do conceito de dança e o enfoque na qualidade dos movimentos foi a tônica das oficinas de dança.

A oficina de dança e preparação de atores deu o norte para o trabalho da investigação da

trilha sonora que também foi escolhida pelos estudantes e definida a partir dos movimentos das peças de xadrez. A torre, com movimentos muito limitados e pesados, necessitava de um som cadenciado, lento e bem marcado. O cavalo tinha movimentos cortantes, como o som da guitarra. O bispo se movia na diagonal de acordo com uma música mais solene (a fada branca era fluida e leve enquanto a bruxa negra era mais enigmática e firme, os bispos branco e negro eram rígidos). A rainha e o rei eram elegantes, ativos, o que exigia uma música mais elaborada. Os peões robotizados se movimentam ao som quebrado do hip hop. As oficinas de dança foram decisivas, definindo os atores para cada personagem de acordo com o perfil e a adaptação aos movimentos acima citados.

Enquanto duraram os ensaios, os figurinos das peças foram desenhados por duas meninas talentosas. Uma delas desenhou quase todas as peças e a outra foi responsável por alguns desenhos, pela maquiagem de 36 atores e também atuou na peça teatral, como bispo preto ou “a bruxa”. Essas alunas se dedicaram de tal forma ao projeto, que seus croquis foram expostos e maravilharam os atores que queriam escolher seus personagens a partir dos figurinos propostos. Inspiradas por manga japoneses ambientados na Idade Média e por personagens de jogos virtuais de RPG. O figurino encantou a todos.

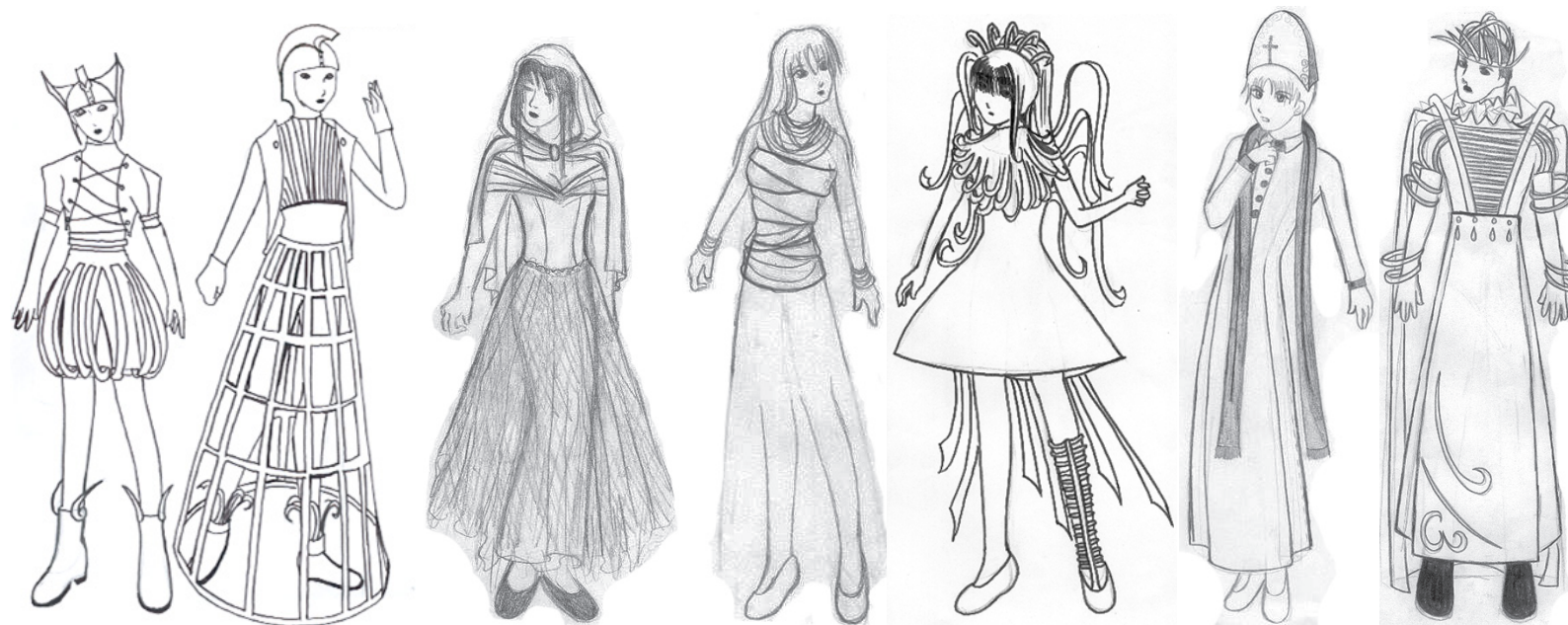


Figura 185- Croquis de Flávia Helena Pacheco da Silva Vargas para os personagens da peça teatral “Xadrez, jogo da vida”, 2005

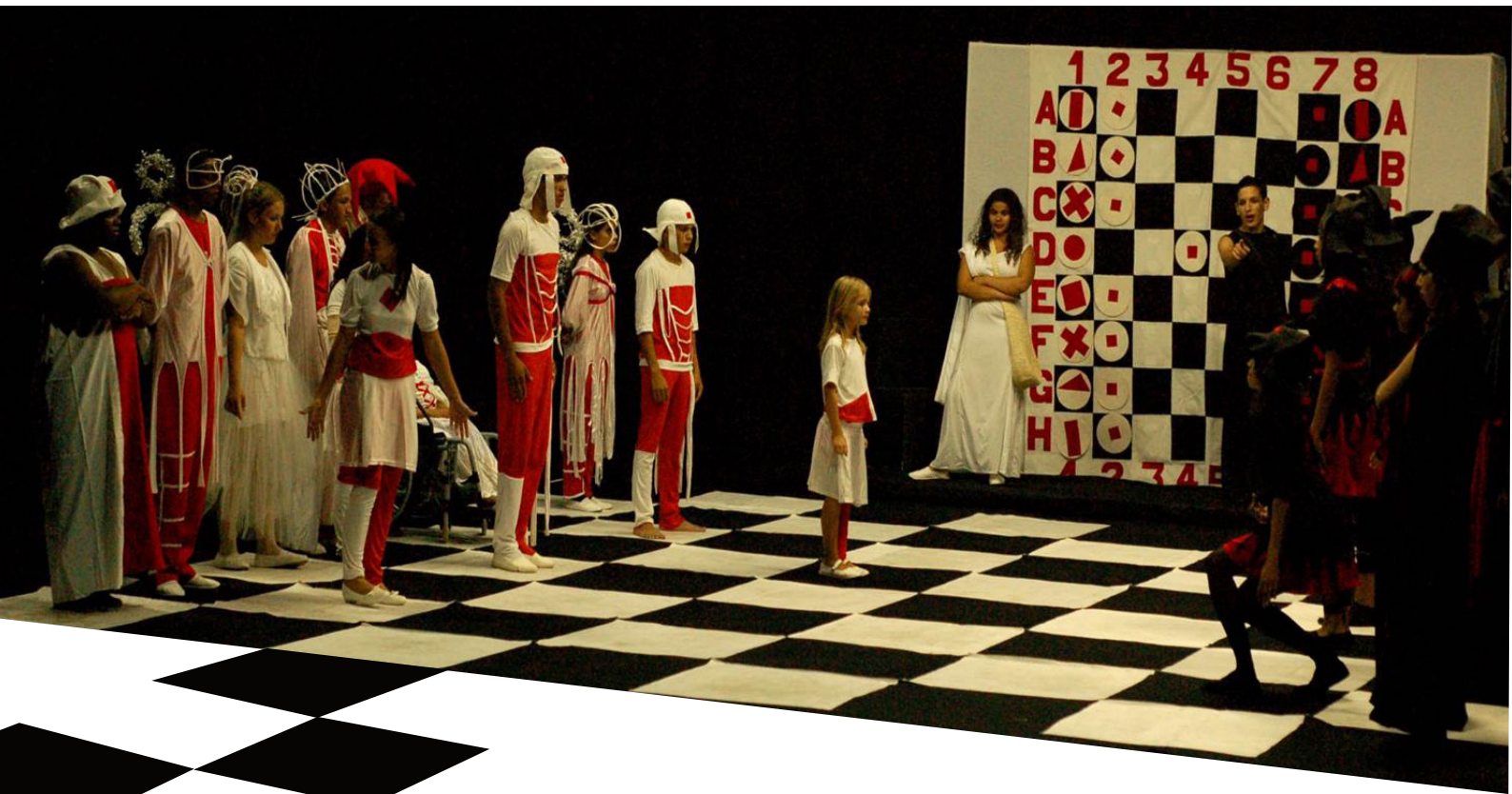


Precisávamos que os dois jogadores o Branco e o Preto estivessem jogando e que a plateia pudesse acompanhar as jogadas. Precisávamos de um tabuleiro vertical. Marcel Duchamp foi a inspiração. Fiz o cenário em uma maquete. Em pequena escala estava perfeito, mas como tornar um tabuleiro enorme funcional em cena? A solução foi encontrada em um flanelógrafo: Tabuleiro de feltro e velcro, técnica utilizada no ensino infantil. A Montagem do tabuleiro cenográfico, medindo 2 x 2 m foi feita na minha casa com a velha máquina de costura Singer da minha avó. Após esse episódio, de construção cenográfica, passei a incorporar a costura em meu trabalho e orientar os estudantes a empregar tecidos, aviamentos, costura e bordado em suas criações artísticas, como forma de resgate da tradição das mães bordadeiras e costureiras de São Sebastião. Em uma iniciativa exemplar, elas se organizaram em cooperativas e criaram sozinhas seus filhos costurando e bordando. Essa forma de agenciamento coletivo foi muito valorizada no texto da peça e possibilitou a concepção de outro projeto que desenvolvi posteriormente.

A identificação das peças do jogo de xadrez vertical foi obtida com a estilização das peças e inspirada na abstração geométrica de Malevich, para facilitar a costura e para indicar os movimentos das peças. Os peões eram pontos, um pequeno quadrado que sintetizava o movimento da peça para

ajudar os atores na aprendizagem do jogo. As torres, retângulos que se moviam na vertical e na horizontal respeitando o movimento da peça do jogo. Os cavalos foram representados por triângulos e assinalavam o movimento em L das peças. Os bispos foram representados por um X ou por uma cruz, e também demonstrava o movimento da peça na diagonal do tabuleiro. As rainhas foram representadas por um círculo que indicava que a peça poderia se mover em qualquer direção do tabuleiro. Os reis foram representados por um quadrado maior que o dos peões para indicar a mobilidade reduzida da peça e a importância maior no jogo.

O texto foi construído na mesma sequência dos movimentos de uma das partidas do maior enxadrista brasileiro Henrique da Costa Mecking, “o Mequinho”, contra Alvez, em 1965, e a partir das falas e relatos dos estudantes de suas vidas e de suas famílias. No jogo, Mequinho estava em desvantagem, mas o mestre conseguiu fazer com que um de seus peões chegasse ao final do tabuleiro do adversário e transformou-o em rainha. Dessa forma, ele conseguiu reverter a situação crítica em



que se encontrava. Essa história é o próprio roteiro do texto do espetáculo teatral. Nas oficinas de criação de texto, os estudantes escreveram muitos relatos, como o do corte da luz na casa de um deles e do “gato da luz do vizinho” que precisaria ser feito para poder ver a novela da noite. Essas histórias inspiraram os diálogos do roteiro.

QUADRO (3) Diálogo entre personagens – gato de luz – texto da peça teatral.

PEÃO BRANCO - Eu tô cansado de ser certinho, cortaram a luz lá de casa por atraso no pagamento até meu lazer já esta com os dias contados, depois de perder o emprego. Agora só me resta o gato.

PEÃO PRETO - Que gato?

PEÃO BRANCO - O gato de luz que eu vou fazer pra não perder o Big Brother. Pros pobres a lei é diferente. Chutei o balde com tu dentro.

As experiências vividas, o contexto da cidade de São Sebastião, a distribuição de lotes no Governo de Joaquim Roriz, a vida sofrida dos pais dos estudantes que vinham de outros estados para tentarem melhorar de vida em Brasília também fizeram parte do texto.

QUADRO (4) Diálogo entre personagens – lote – texto da peça teatral.

PEÃO PRETO - Eu não entendo nada do que vocês estão falando. O que sei é que saí do nordeste em um pau de arara, “tô” aqui em Brasília tentando ganhar um lote, e até agora só arrumei filho para sustentar, e uma dor nas costas de tanto lavar roupa.

PEÃO BRANCO C4 X PEÃO PRETO B5

PEÃO BRANCO - Ganhei o lote do governo porque “tô” inscrito a mais tempo que tu, mas já me arrumei aqui em Brasília, o outro lote, que ganhei tava no nome da minha mulher. Mas a mulher é minha e os lotes também. Ai dela se disser não.

Figuras 188 a 191- Da esquerda para a direita: Nair Roberta Paulino em cena, Luciano Santiago e Cleide Mendes no estúdio gravando, Flávia Helena P.S. Vargas e Raquel Brandão desenhando croquis, Giovane Aguiar em ensaio no CEM 01



As comunidades evangélicas também povoavam os textos dos estudantes seus dogmas e o dízimo que deveria ser pago à igreja. Desses relatos extraiu-se:

QUADRO (5) Diálogo entre personagens – dízimo - texto da peça teatral.

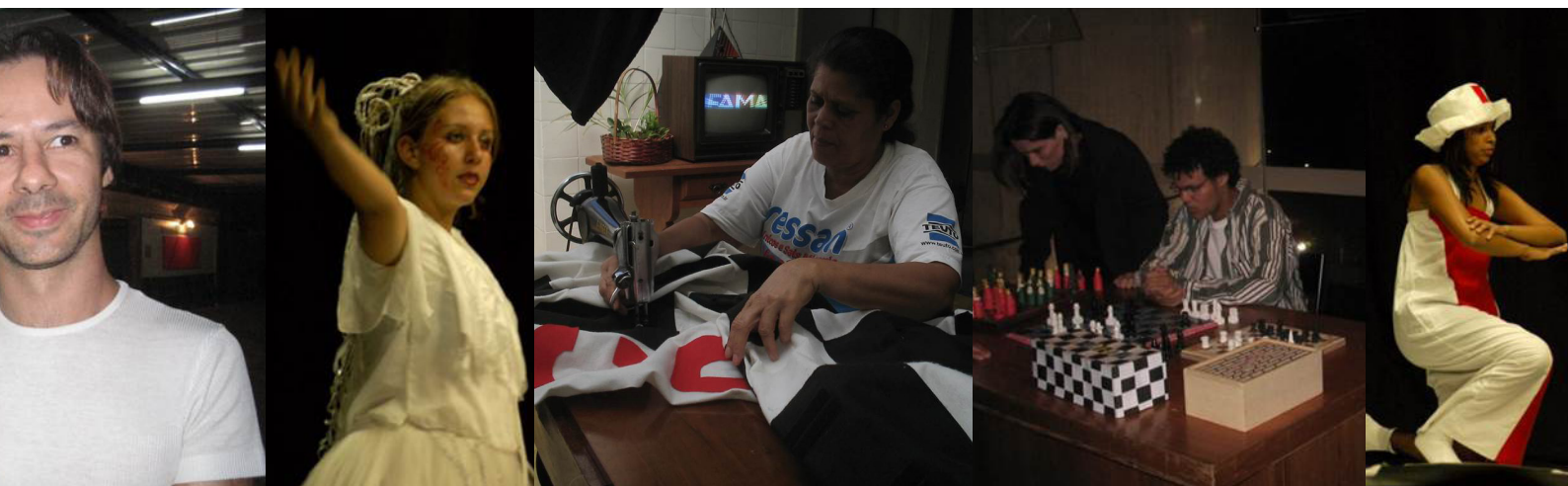
BISPO BRANCO - Teu dias de agitador das massas acabaram. Esse trabalhador crê que Deus é a solução e que só a sua misericórdia liberta. Vai na igreja, paga seu dízimo regularmente, e é isso que importa.

PEÃO PRETO F5 X BISPO BRANCO E4

PEÃO PRETO - Eu quero é aproveitar a vida, vou gastar o pouco que tenho comprando material escolar pros meus filhos, porque conhecimento é o que se leva dessa vida. Não dá pra bancar a igreja. Sinto muito. (TEXTO da peça teatral)

Na verdade, o projeto conseguiu alcançar um dos seus objetivos, o mais difícil, qual seja, relacionar o jogo de xadrez à arte, à matemática, à história, à língua portuguesa e a sociologia. O trabalho também teve como objetivo transformar o processo educacional em uma atividade coletiva, ética e humana e, dessa forma, utilizar a arte como instrumento de sensibilização e criação desse novo tempo pedagógico.

A reflexão sobre o papel das pessoas na sociedade está presente em todo texto do “Xadrez, Jogo da Vida”. O trabalhador peão, assalariado, urbano ou rural, o estudante, o desempregado, o militante político, o professor, o cientista, a violência, a religiosidade, a discriminação social e de gênero,



o poder e a ética são personagens na vida real e também o foram, em 2005, no palco do CCBB.

Os estudantes ampliaram o conceito do que seja o jogo de xadrez. O xadrez, como jogo, é esporte, competição, expectativa, divertimento, higiene mental, repouso. Como ciência é técnica, estudo, investigação, descobrimento, invenções. Como arte pode ser beleza, imaginação, emoção, crítica, questionamento, êxtase, espetáculo e vida.

Um dos ex-estudantes que participaram da investigação afirmou:

O “Xadrez – Jogo da vida” foi um projeto completo, envolvente, com críticas sociais que possibilitou a vivência de diversas experiências. Passei a enxergar a escola como um local de construção social, mudando a forma como me relacionava com o outro (Alan Andrade, 2013).

Refletindo sobre o processo de recriação de mundos que, afinal, é uma das possibilidades da criação artística, percebo que a construção do espetáculo proporcionou aos estudantes a oportunidade de se perceberem como atores protagonistas das transformações sociais que almejam para si próprios, para suas famílias e para a sua comunidade. A culminância da peça teatral ocorre quando um estudante consegue o acesso à universidade. Entretanto, transformar esse fato aparentemente banal em um evento magnífico nos custou levar em consideração que, no contexto de São Sebastião, esses episódios são raros e que essas referências não povoam o cotidiano das famílias e, portanto, são espetaculares. Uma típica dituação onde o sujeito ordinário se percebe extraordinário, o Super-Herói que se torna referência para os moleques da rua, recria seu mundo e inspira outras possibilidades de ascensão social.

Philippe Roussin (2001) analisando a experiência de George Orwell na Birmânia, afirma que a experiência da vida cotidiana da metrópole se situa na colônia como um universo desconhecido e inimaginável para os sujeitos periféricos e vice-versa, tornando qualquer iniciativa de representação uma “atitude puramente estética desse olhar sobre a vida”. Nesse aspecto, a nossa contribuição, como sujeitos que observam de fora essa realidade, conferiu a construção coletiva uma estetização do cotidiano, tornando-o espetacular e portador do anúncio de outras possibilidades.

Dias considera as questões da visualidade como centrais no cotidiano, sendo as imagens produtos e objetos materiais essenciais na nossa vida diária, então, o conceito de cotidiano de Debord (1995) torna-se “cotidiano espetacular”. O espetáculo é a relação social, histórica e política entre as pessoas mediada pela visualidade. (2012, p. 66). Para o autor, que faz referência a Garoian e Gaudeilus (2008) o espetáculo pode ser :

[...] de uma pedagogia da cultura visual pode ser caracterizada, concomitantemente, em dois sentidos opostos: inicialmente, como forma de representação que constitui os objetivos pedagógicos da cultura de massa e midiática e do capitalismo corporativo para fabricar os nossos desejos e determinar nossas escolhas e , segundo, como forma democrática de práxis, que possibilita um exame crítico dos códigos visuais da cultura e das ideologias para resistir à injustiça social. [...] Portanto, uma prática de educação da cultura visual que destaque as representações visuais do cotidiano espetacular é uma experiência pedagógica significativa porque fornece uma miríade de oportunidades para cingir e adotar uma visão diversa da cultura, que não somente resiste acriticamente às representações visuais, mas incentiva a visão crítica como uma prática que desenvolve a imaginação, a consciência social e um sentido de justiça (DIAS, 2012, p.67-69).

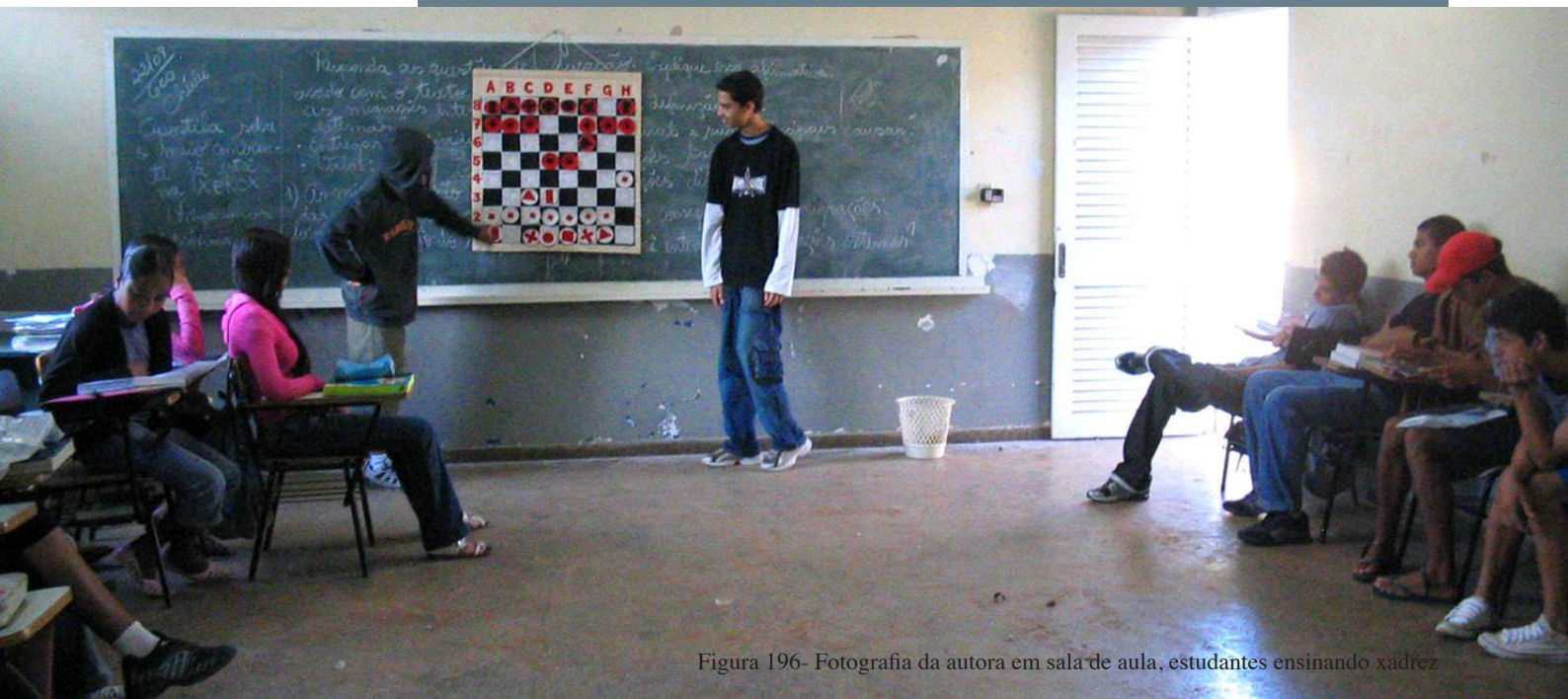
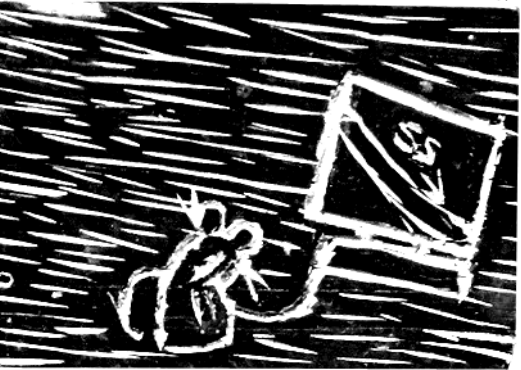
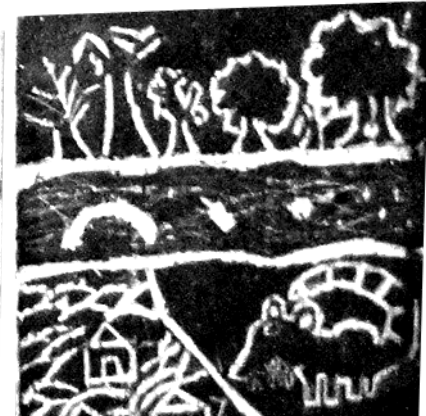
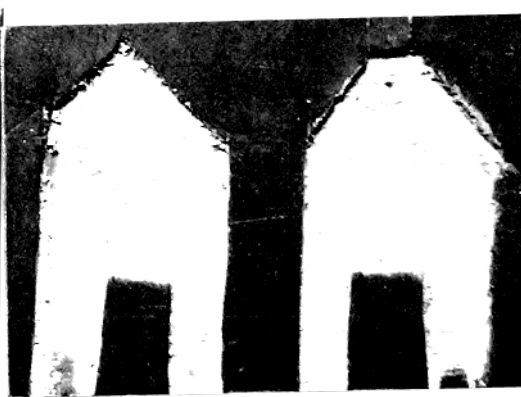
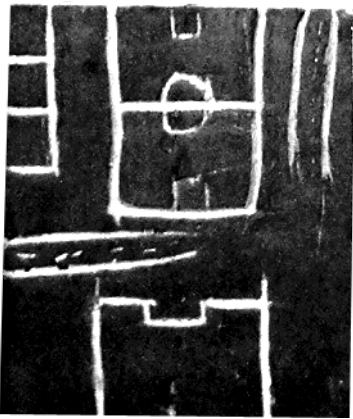


Figura 196- Fotografia da autora em sala de aula, estudantes ensinando xadrez

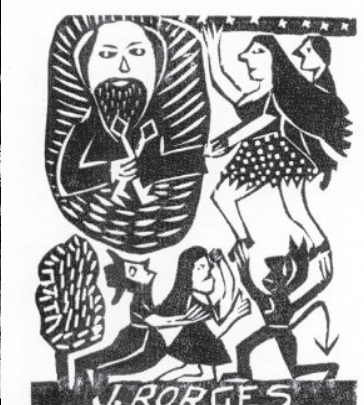


Figura 197- Fotografia de Demian Neri ensaio “Xadrez, jogo da vida”, 2005





Autor: José Francisco Borges
A Chegada da Prostituta no Céu



Cordel de São Sebastião

O projeto “Cordel de São Sebastião” aconteceu, em 2004, quando a cidade satélite de São Sebastião se viu nas manchetes dos principais jornais, por causa de uma epidemia causada pelo hantavírus. O hospedeiro desse vírus que causava mortes por febre hemorrágica e pela síndrome cardiopulmonar era um camundongo silvestre. A contaminação da população se deu por meio da inalação do vírus, através do contato com fezes e urina contaminadas ou através da ingestão de água e alimentos contaminados. Para controlar a doença foi necessário conscientizar a população da importância de práticas de higiene e medidas ambientais corretivas, como: saneamento, melhorias nas condições de moradia, juntamente com medidas de controle dos roedores (desratização).

Além das consequências emocionais dessa tragédia que matou uma dezena de pessoas na cidade, entre eles um estudante da escola, a comunidade passou a sofrer discriminação por morar em São Sebastião. Relatos dão conta de que os cobradores das vans de transporte público paravam nos pontos de ônibus e gritavam: “Direto para a Ratolândia! Quem vai? Quem vai?” Constrangidos, os estudantes, preferiam esperar a próxima van ou ônibus. Apesar dos fatos, a rotina escolar no Centro de Ensino Médio 01 de São Sebastião permanecia a mesma, afinal esses fatos não figuravam no currículo. A realidade, contudo, trazia para o ambiente escolar os relatos, a doença e morte de amigos, vizinhos e conhecidos. Durante algumas semanas, todos falavam desse assunto na escola.

Meu planejamento para as aulas naquele momento, era sobre o modernismo e a semana de arte moderna de 1922. Foi proposto aos estudantes, como avaliação do bimestre, a recriação das imagens do modernismo associadas às paródias, tal qual o cordel do nordeste brasileiro. Assim, mostráremos imagens de J. Borges para que os estudantes conhecessem o artista e experimentassem a técnica da xilogravura.

Compramos instrumentos e os estudantes começaram a trazer para a escola pedaços de pinus, cedro ou qualquer madeira que encontrassem. Enquanto viam imagens do modernismo e de J. Borges, os estudantes lixavam as madeiras, desenhavam e cortavam as madeirinhas ou trabalhavam em casa. O trabalho prático envolveu os estudantes que, para adiantar o trabalho, passaram a comprar também

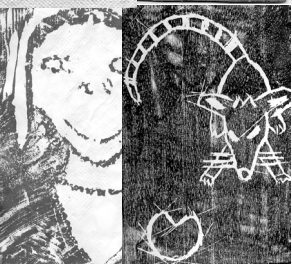
as goivas para o entalhe. A direção da escola havia me alertado para o perigo de instrumentalizar os estudantes com objetos cortantes, mas foram poucos os acidentes com cortes.

Um dia, uma estudante trouxe uma “releitura” do futurismo que me chamou muito a atenção. Tratava-se de uma matriz de xilogravura e a imagem “*Dynamism of a dog on a leash*” de 1912, de Giacomo Balla havia sido modificada. No lugar do cachorrinho em movimento, ela colocou um rato passeando com sua dona no meio do lixo. Eu havia dito aos estudantes que recriassem as imagens e, se possível, imprimissem um toque de brasilidade às imagens do modernismo europeu, como haviam feito os artistas da semana de arte moderna de 1922.

“*Voilà*”. A hantavirose e o contexto em que estavam inseridos os estudantes começavam a surgir nas xilogravuras. Percebi que estávamos desconsiderando a realidade, na medida em que o trabalho de arte se voltava para o modernismo e perdíamos a oportunidade da escola realizar um trabalho de sensibilização da população para a urgência de se adotar as medidas sanitárias urgentes e necessárias para a contenção da doença. A prática do Cordel, entretanto, possibilitou aos estudantes utilizar a cultura popular para tratar dessa questão que mais os interessava naquele momento.

Informei os estudantes que eles poderiam trabalhar nas xilogravuras o tema da hantavirose e que as paródias também poderiam ser feitas sobre a realidade de São Sebastião. A sensação que tive é que, a partir daí, o trabalho começou a ser feito com mais vontade, com mais entusiasmo. Nesse mesmo dia, um grupo de estudantes começou a cantar no fundo da sala a música “*Sorte Grande*” de Ivete Sangalo transformada em paródia, com a realidade da comunidade como protagonista.





QUADRO (6) (Paródia dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio do CEM 01 em 2004 a partir da música “Sorte Grande” de Ivete Sangalo)

“A minha sorte grande foi morar na invasão
Em um barraco de madeira
Ganhando leite e pão e ainda um botijão
Pra ser feliz a vida inteira
Na poeira, na sujeira, na poeira
Aqui só tem sujeira
Já pedimos pra mudar
E o governo não faz nada
Pra acabar com essa palhaçada
E com essa confusão
Eu fico até doidão
De morar em São Sebastião
Na poeira, na sujeira, na poeira
Aqui só tem sujeira.”

Como a música original tocava nas rádios todo o tempo, em poucos minutos, toda a turma estava cantando. Diante da repercussão desse trabalho em toda a escola, alguns colegas professores criticaram a iniciativa, com o argumento de que era preciso enfatizar os aspectos positivos da comunidade e não essa desgraça. De todo modo, o objetivo foi atingido e polêmica se instalou na escola, possibilitando a discussão

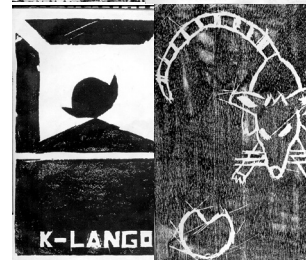


Figura 202- Composição de Evandro Sada e autora com xilogravuras de diversos estudantes do 1º, 2º e 3º ano EM do CEM 01, 2004



não só dos problemas da comunidade, mas também da própria escola.

O que mais chocou e scandalizou os colegas e a direção da escola foi a paródia da música do Padre Marcelo “Anjos voando” que se transformou em “Ratos cagando”. Blasfêmia foi a palavra proferida pelos mais religiosos. Mesmo assim, como estava previsto um Sarau do Cordel, o “Sarel”, as músicas foram entoadas a plenos pulmões pelos estudantes.

QUADRO (7) (Paródia feita pelos estudantes do CEM 01 a partir de música do Padre Marcelo Rossi em 2004)

Se você ouvir um barulho perto de você
É um rato cagando pra te enlouquecer
Mas não se preocupe iremos combater...eer
Então, abra a sua casa e comece a limpar
Não deixe a sujeira se acumular
Porque senão os ratos lá vão morar...aar [...]

A maior parte dos trabalhos apresentados pelos estudantes mostravam que suas preocupações se voltavam para os problemas relacionados à dengue e à hantavirose. Naquele ano e no ano anterior, São Sebastião também sofria com o mosquito *aedes aegypti* transmissor da dengue e algumas mortes foram ocasionadas pela dengue hemorrágica. Em maio de 2004, não se sabia ao certo se as quatro mortes ocorridas em cinco dias na cidade teriam sido ocasionadas pela hantavirose, dengue ou leptospirose. A população associava a dengue ao período chuvoso e a hantavirose ao período da seca em Brasília. O problema da hantavirose procurava ser minimizado pelas autoridades mas, a dengue já era um problema abordado no contexto escolar.

Figuras 203 a 206- Fotografias da autora de matrizes de xilogravuras de diversos estudantes para o projeto “Cordel de São Sebastião”.



POESIA DA HANTAVIROSE

ALUNOS DE SÃO SEBASTIÃO EXPRESSAM O MEDO DA DOENÇA COM AILLOGRAVIAS E LITERATURA DE CORDEL



Para que as preocupações dos estudantes não ficassem restritas ao âmbito escolar, organizamos uma passeata para a sensibilização da população, com o foco principal na redução do acúmulo de água e lixo que possibilitavam a proliferação do mosquito da dengue. Temia-se que abordar o problema da hantavirose pudesse alarmar ainda mais a população. Apesar dos temores das autoridades, o jornal Folha de São Paulo publicou, em maio de 2004, uma entrevista com a vice-diretora do CEM 01 Ineide Santini, pois uma das quatro vítimas da doença misteriosa era um estudante de 16 anos da escola e, além dele, um professor estava internado. Organizamos, então, um protesto pedindo mais informações sobre a doença. Todos saíram às ruas com máscaras cirúrgicas, pois as poucas informações que a comunidade dispunha associavam a contaminação à inalação de poeira.

O jornal Correio Braziliense fez uma matéria que repercutiu de forma estrondosa na cidade. Em depoimento ao jornal, a antropóloga Lia Zanatta afirmou que “a situação é de tragédia social. Como vítimas em potencial, os estudantes sentem vontade de denunciar um problema que se alastra” (26/07/2004, p.16). De fato, o cordel é uma tradição da cultura popular nordestina e foi usado pelos estudantes, a fim de que pudessem refletir sobre

PROTESTO EM SÃO SEBASTIÃO



ASSUSTADOS COM A DOENÇA MISTERIOSA QUE JÁ MATOU QUATRO JOVENS EM CINCO DIAS, CERCA DE 2.500 PESSOAS FORAM AS RUAS DE SÃO SEBASTIÃO (FOTO) COBRAR MEDIDAS DO GOVERNO PARA PROTEGER OS MORADORES. SEGUNDO A SECRETARIA DE SAÚDE DO DE HANTAVIROSE, DENGUE E LEPTOSPIROSE SÃO AS CAUSAS MAIS PROVÁVEIS DAS MORTES.

Figuras 207 a 208- “Poesia da Hantavirose” caderno Cidades, Correio Braziliense, pag.16 de 26 de julho de 2004 - Capa do Correio Braziliense nº14.985 de 29 de maio de 2004

todos os aspectos da hantavirose, inclusive os aspectos sociais. Ainda respondendo ao jornal, Zanatta caracterizou a hantavirose como uma doença moderna, que reflete a desigualdade social e que “até agora, as principais vítimas são as áreas afastadas, que ainda carecem de saneamento e de infraestrutura. É natural que questionem a deficiência de serviços públicos em manifestações artísticas” (Idem).

Rita Irwin afirma, considerando o processo a/r/tográfico, que “tanto artistas como educadores estão interessados na aprendizagem, mudança, compreensão e interpretação” (2013, p.144). Percebo, hoje, que essas quatro palavras descontextualizadas de seu objetivo inicial e aplicadas no processo de criação do projeto nortearam e sintetizam, de certa forma, as nossas práticas em sala de aula, a aprendizagem da técnica, a mudança de orientação em virtude das contingências e a mudança da realidade como consequência, a compreensão dos fatos e a interpretação crítica da realidade pelos estudantes. Os estudantes, em entrevista ao jornal, cantaram suas paródias e deram depoimentos muito lúcidos. Como Rafael Evangelista da Costa que cantou:

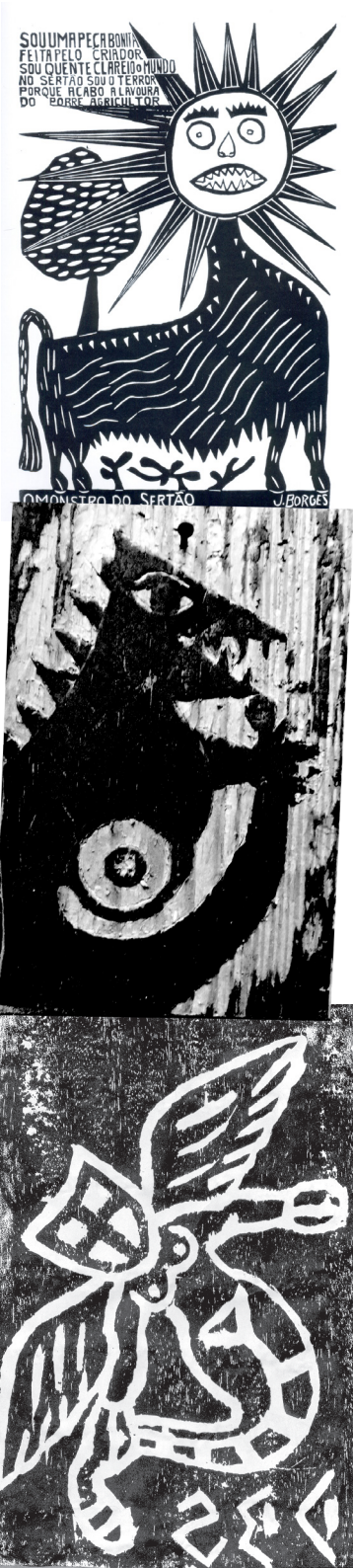
QUADRO (8) Paródia publicada no Jornal Correio Braziliense.

O secretário diz que o rato já causou muito distúrbio/
O repórter quer saber onde joga meu entulho/ Eu também senti a dor/
Dor de cabeça, dor de barriga, dor no corpo e febre alta/
Revolução na sua escola/
Você pode, você faz/ Quem sabe mesmo é quem limpa mais.



O trabalho escolar fez com que os estudantes fossem ouvidos e considerados. Roberto Carvalho de Freitas afirmou à reportagem: “A vontade era mesmo chocar. E, para isso, não precisamos usar nossa imaginação. A realidade que vivemos já causa impacto, sem precisar da fantasia” (TORRES, 26/07/2004, p.16).

A realidade a que se refere o estudante é cruel. Mortes por doença misteriosa e mortes pela



violência compõem as visualidades do dia a dia. O lixo sai das casas e se acumula nas ruas, a coleta de lixo não é feita com a regularidade devida e não existe vínculo do cidadão com a comunidade nas cidades dormitório. O fato é que uma tragédia proporcionou o empoderamento dos sujeitos e a contingência produziu agência e atitude. A acomodação cedeu espaço à ação de pertencimento à comunidade e responsabilidade social.

Muitos educadores não conseguem dimensionar a extensão de nossa atuação ou de nossa alienação nas comunidades que atuamos. Prefiro acreditar que a imaginação pode recriar mundos e que uma proposta educativa de artes visuais é portadora de um discurso político que pode produzir agenciamentos culturais e sociais. Uma ex-estudante do CED. 01 se lembrava das práticas de arte na escola como marcantes e significativas para sua vida. Ela disse: *“e, na maioria das vezes, era a disciplina de artes que promovia algo diferente e interessante nas práticas pedagógicas da escola. Era possível notar a movimentação e empolgação dos estudantes, dos grupos para a realização dos trabalhos.”*

A educação na perspectiva da cultura visual pode, portanto, empolgar, envolver, movimentar os atores do processo educativo que transformam a escola em palco de ações efetivas de transformação da sociedade porque se relacionam com a vivência diária e com saberes significativos para o indivíduo.

O trabalho culminou com uma exposição em frente à biblioteca da escola. As matrizes foram apresentadas à comunidade escolar pregadas em madeira compensada recortados nas formas de um fusca e uma bomba de gasolina. Em uma moldura enrolada por barbantes pendiam matrizes que dialogavam com o Cordel de cada estudante expostos em um varal. Os barbantes também cruzaram o pátio e o Cordel se mostrou em paródias no “Sarel”, o Sarau do Cordel. Em ritmo de rap, pop, gospel, sertanejo, rock entre outros estilos musicais, os estudantes apresentaram suas criações à comunidade escolar e cantaram a consciência cidadã.

Figura 210 a 212- De cima para baixo: “O monstro do sertão”, J. Borges, 2005 – matriz de xilogravura de estudante do 1º ano EM, 2004 – xilogravura de estudante do 3º ano EM, 2004.

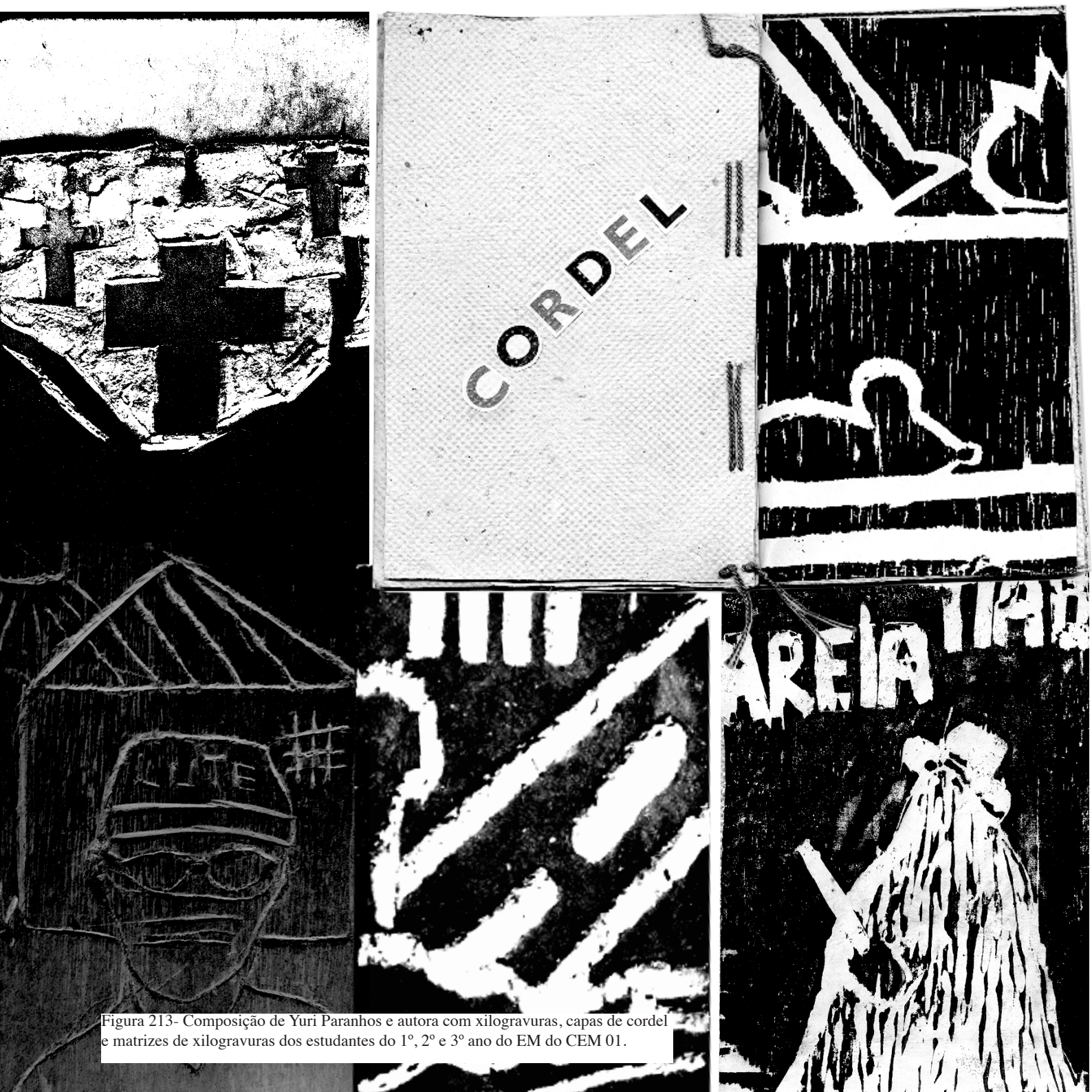


Figura 213- Composição de Yuri Paranhos e autora com xilogravuras, capas de cordel e matrizes de xilogravuras dos estudantes do 1º, 2º e 3º ano do EM do CEM 01.

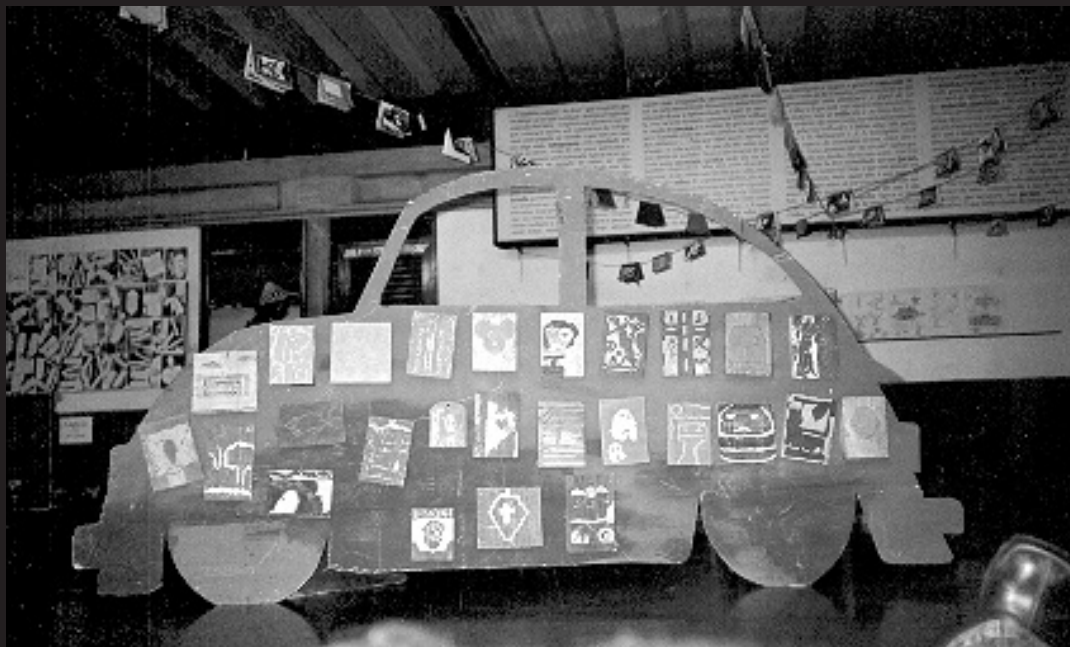


Figura 214- Fotografia da autora da exposição no pátio do CEM 01 do projeto “Cordel de São Sebastião, 2004.



As emoções elementares como a generosidade, a mesquinharia, a gratidão, a ingratidão, a indiferença e a paixão, foram os temas mais abordados nas paródias relacionadas à hantavirose. O sentimentalismo atribuído às manifestações populares são expressas naturalmente de forma romântica e superficial. Sem desconsiderar a revolta da população periférica de Brasília que saiu às ruas para cobrar ações efetivas dos governantes, é importante perceber que as receitas de felicidade e prosperidade que foram cantadas nos versos, para a solução das mazelas sociais se volta para o indivíduo e sua ação direta no meio em que vive, e em certa medida abandonou-se o tradicional discurso que atribui a solução dos problemas urbanos unicamente à esfera governamental.

Figura 215- Composição de Evandro Sada e autora com xilogravuras dos estudantes.



Figura 216- "The kiss", Man Ray, 1935.

Fotonovela

O projeto “Fotonovela da vida real” teve como objetivo trabalhar os conteúdos curriculares fotografia, dadaísmo e surrealismo. A fotografia passava a ser entendida no início do século XX, como processo artístico e os trabalhos fotográficos de Man Ray e as pinturas de Frida Kahlo, artistas desse período, foram escolhidos por mim para apresentar o dadaísmo e o surrealismo aos estudantes. Esses conteúdos curriculares importantes da história da arte também deveriam ser trabalhados em sala de aula além da fotografia e a escolha de conduzir a abordagem do dadaísmo a partir da obra de Man Ray me pareceu ser uma escolha acertada, pois, permitiria trabalhar simultaneamente ao dadaísmo e surrealismo a fotografia e a pintura, como práticas artísticas.

Introduzir os estudantes em um universo cultural estrangeiro à cultura à que têm acesso não é fácil, é preciso seduzir, escolher imagens e representações da história da arte, representações intrigantes e que fomentem questionamentos e instalem a dúvida, a surpresa e a admiração. Por isso, escolher as imagens para conduzi-los nesse universo novo também é complicado para o docente, pois é necessário conhecer os referenciais culturais da comunidade e considerar seus interesses e relacionar ou contrapor, temas, estéticas e críticas. Os estudantes são forçados a saber esses conteúdos teóricos, todos os “ismos” da história da arte, para se tornarem competitivos nos vestibulares e avaliações externas.

Sempre gostei de acrescentar ao trabalho teórico e conceitual alguma prática artística, a fim de tornar menos penosas e mais significativas as minhas aulas no Ensino Médio. Para possibilitar a todos os estudantes a vivência de uma prática artística, pensei que seria interessante dar a opção de escolha aos estudantes. Aqueles que se identificassem com a fotografia optariam por essa forma de expressão artística e a pintura e o desenho também poderiam ser escolhidos, caso os estudantes não possuíssem equipamentos fotográficos para a execução da proposta ou se sentissem mais confortáveis e confiantes com essas outras possibilidades.

Algumas imagens de Man Ray, como as fotografias dadaístas da década de vinte da mulher chorando lágrimas redondas ou a foto do beijo produzida por esse artista, me remetiam às fotonovelas

que foram minhas grandes companheiras na adolescência. Hoje, não existem mais nas bancas de revistas as fotonovelas de histórias de amor que eu comprava na banca de jornal da SQS 104, nos anos setenta. Eu era doida por elas, principalmente as italianas, com fotografias em preto e branco bem contrastadas. As fotografias em série apresentadas em quadrinhos lado a lado, com balões de textos, contavam encontros de casais, através de beijos e lágrimas que, assim como algumas das fotografias de Man Ray, remetiam a amores, separações e despedidas.

Minhas revistas da adolescência serviram de inspiração para a concepção do projeto “Fotonovela da vida real”. Queria que os estudantes utilizassem a fotografia para contar histórias do seu cotidiano, a partir de um roteiro elaborado por eles. Em 2003, os jovens não sabiam o que era uma fotonovela. Depois de minha explicação, passaram a saber, mas nunca tinham visto uma fotonovela antes. Então, passei a procurar em bancas de jornal, uma daquelas velhas fotonovelas, a fim de exemplificar o que eu queria que os estudantes fizessem como trabalho de avaliação do bimestre. Também sugeri que eles próprios pesquisassem.

Encontrei uma fotonovela, na verdade, uma revista erótica com fotografias de posições sexuais do Kama Sutra, disponível em uma banca de jornal, em São Sebastião mesmo. Hesitei em comprá-la, pensando que, talvez, não fosse adequado mostrar tais imagens no contexto escolar, mas comprei assim mesmo, justificando para mim mesma que eram todos adolescentes e bastantes interessados em fazer sexo ou discutir sobre sexo, na pior das hipóteses. Seria criada, portanto, uma ocasião para discutir sexualidade e erotismo.

Em sala de aula, explicando a tarefa que os estudantes deveriam executar, mostrava a revista erótica, de longe, marcada em uma página que não continha cenas “calientes”. A fotonovela tinha o mesmo formato A5 da revistinha do Tio Patinhas do Disney e os meninos e meninas queriam ver mais de perto. Eu dizia que a revista era emprestada e que tinha que devolver intacta e que não podia empresta-la. Sugeri que, se quisessem, poderiam procurar nas bancas de jornal e revistas.

Até que, um dia, após um descuido meu, descobriram o conteúdo da revista e sumiram com ela. Depois desse episódio, as revistinhas de fotonovelas eróticas começaram a se multiplicar e aparecer na minha sala de aula, trazidas principalmente pelos garotos. Mas essa “ilustração” ao trabalho

Você está me devendo um drinque...



Seu... seu mentiroso! Bem, eu nem desconfiava.

E eu bem que suspeitava: como são vulneráveis os nossos grã-finos.



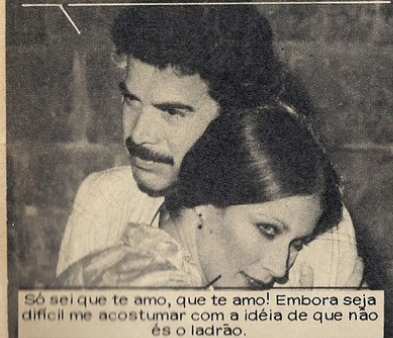
Então era isso que você queria provar?

Claro. Nada mais fácil do que entrar na alta-roda.



Sofri tanto por sua causa. Afinal, você deixou uma marca.

Ótimo! Você amadureceu, Carla. Não é mais a mulher egoísta que só pensava em si própria. Sofrendo, aprendeu.



Só sei que te amo, que te amo! Embora seja difícil me acostumar com a idéia de que não és o ladrão.

E vai acabar me aceitando como um escritor realista.



Só espero continuar como personagem de suas histórias.

Da aventura, o escritor pode ter tirado suas conclusões. Mas a verdade é que o homem já não pode esconder que ele caiu em sua própria rede e rendeu-se ao amor.



FIM



Dentes brancos, hálito puro
e sorriso de
campeão.

Kolynos. Ah!



Kolynos
CREME DENTAL



Kolynos
SUP.



solicitado não chegou ao conhecimento da direção da escola, felizmente, mas foi muito didática e pedagógica para os estudantes. Foi uma pedagogia de risco.

Os estudantes passaram a compartilhar comigo suas experiências amorosas e passamos a discutir sexualidade e relacionamentos afetivos. Procurei direcionar nossas conversas para o dadaísmo e principalmente o surrealismo e sua relação com a teoria freudiana e o automatismo psíquico, para tornar nossas conversas menos informais e direcioná-los ao conteúdo. Tomei muito cuidado, pois, em uma comunidade impregnada por dogmas religiosos e predominantemente evangélica, esses assuntos poderiam se tornar um problema para a escola. Mas, falar de inconsciente, fantasias sexuais reprimidas, imagens dos sonhos tornavam nossos diálogos mais “científicos” e nos situava no contexto do início do século XX. Abordar as novelas da televisão também direcionaram nossos diálogos para a cultura visual e para assuntos que eram menos polêmicos e que incluía a todos nas discussões.

Para tornar a prática artística, utilizando a fotografia, um processo mais envolvente para os estudantes, propus que construíssem narrativas utilizando as imagens mais próximas de sua realidade ou de seus sonhos. O desafio era contar histórias do cotidiano, da realidade de São Sebastião e desconstruir as telenovelas que enfatizam vidas envoltas em luxo e em uma realidade bastante distante da realidade brasileira. Passamos a discutir as intenções da mídia. Porque a realidade da maior parte da população brasileira não era mostrada na televisão? Pelo menos em 2003, não o eram, ou ainda, só eram mostradas de forma caricata, superficial ou secundária.

A fronteira entre a ficção televisiva e a realidade é nítida. A identificação dos estudantes com as novelas era evidente, entretanto, não só dos jovens da periferia de Brasília, mas também do brasileiro em geral, de todas as classes sociais e faixas etárias distintas. Apesar da realidade de ônibus lotados, desemprego, falta de perspectiva, escolas sucateadas, atendimento de saúde precário serem abordadas de forma superficial nas telenovelas, a crítica explícita é pueril e inconsistente, pois existe a mensagem subliminar de que todos devem se ver nas novelas ou imaginar possibilidades para si próprios enquanto público. Porque dessa forma, a

Figura 218- Composição de Yuri Paranhos e autora em “tirinha” com capas de diversas revistas de fotonovelas dos anos 70.

ilusão de um mundo ideal e do final feliz funciona perfeitamente. Em um país tão diverso e multicultural como o nosso, esse fenômeno não é desprovido de intencionalidade e visa à acomodação social, a manipulação das massas e a venda de produtos. Chauí atribui a esse passar o tempo, esse entretenimento proporcionado pela TV como dominação social e política:

A indústria cultural vende cultura. Para vendê-la, deve seduzir e agradar o consumidor. Para seduzi-lo e agradá-lo, não pode chocá-lo, provocá-lo, fazê-lo pensar, trazer-lhe informações novas que o perturbem, mas deve devolver-lhe, com nova aparência, o que ele já sabe, já viu, já fez. A mídia e o senso-comum cristalizado, que a indústria cultural devolve com cara de coisa nova. [...] Ninguém há de ser contrário ao entretenimento, ainda que possa ser crítico das modalidades do entretenimento que entretém a dominação social e política. Seja qual for nossa concepção do entretenimento, é certo que sua característica principal não é apenas o repouso, mas também o passatempo. E um deixar passar o tempo como tempo livre e desobrigado, como tempo nosso (mesmo quando esse “nosso” é ilusório.) (CHAUÍ, 2008, p.60).

Esse entretenimento promovido pela cultura midiática se vê acompanhada por uma legião de referenciais culturais próprios e essa inclinação pelo pitoresco, o grotesco, o humorístico, o kitsch ou o horror, por sentimentos e sensações de grande intensidade emotiva, próprios da cultura do espetáculo (AGUIRRE, 2009, p.164) foram considerados

Figuras 219 a 230- De cima para baixo e da esquerda para a direita: Frida Kahlo, 1907 a 1954; “Autoretrato com bonito papagaio e borboleta”, 1940- “My parrots and I”, 1941- Filme de Julie Taymor, Frida, 2002- “Henry Ford Hospital”, 1932- Revista Vogue México, “As aparências enganam”, 2012- “Self portrait along the boarder line between Mexico and the United States”, 1932- “Autoretrato com colar de espinhos e beija-flor”, 1940- “Sem esperança”, 1945- “Corsa ferida”, 1946- “The love embrace of the universe the Earth México Diego”, 1949- “As duas Fridas”, 1939.





como aliados do processo educativo em artes visuais. A visualidade morna e descomprometida da TV pôde ser questionada e transfigurada pela crítica da realidade social e cultural vivida no dia a dia, sem glamour. Aguirre alerta que é preciso ter cuidado ao abordar no contexto educacional as práticas culturais mediáticas, mas defende que é o momento de afrontar criticamente a estreiteza da estereotipante redundância temática ideológica e estética da cultura de massa (AGUIRRE, 2009, p.166).

Considerando esses aspectos, e para possibilitar transformações pessoais, e também criar tramas com causas próprias, foi sugerido que os diálogos entre os personagens se direcionasse para os problemas identificados no contexto da cidade de São Sebastião. Foi considerado que utilizar diálogos em balões para compor a narrativa, seria outra possibilidade de relacionar texto e imagem, inserindo a interdisciplinaridade nas práticas de artes visuais e de língua portuguesa e , da mesma forma, contemplando aspectos da sociologia e de crítica às estruturas de poder.

Durante as minhas aulas, eu utilizava um projetor “Leika” para mostrar diapositivos previamente selecionados. Eu mesma fotografava meus livros e transformava as imagens impressas em slides. Escurecer a sala de aula e mostrar muitas imagens desconhecidas dos estudantes, bem como discorrer sobre o dadaísmo e o surrealismo, movimentos artísticos tão ricos de possibilidades, imprimia certa magia às aulas, o que as diferenciavam sobremaneira das demais. Os estudantes relataram que esperavam as aulas de artes, ansiosos, porque elas eram inusitadas, interessantes e divertidas, uma vez que todos podiam manifestar suas impressões, perguntar livremente sobre qualquer assunto e porque se tratava de um momento de descobertas voluntárias.



Em outras aulas, passei o filme “Frida” de Julie Taymor, produzido em 2002 pela Miramax Films, sobre a vida e obra de Frida Kahlo. Meu objetivo era pausar o filme nas cenas principais e sugerir que imaginassem balões com os diálogos. Essa estratégia, no entanto, era seguida de protestos e gritaria contrária ao procedimento. O filme envolveu os estudantes de tal forma, que tornou-se impossível seguir com o planejamento inicial. Abandonei a estratégia, mas, ao iniciar o filme, sugeri que pensassem em quais cenas seriam mais importantes para compor uma fotonovela da vida de Frida. Alguns estudantes me pediram para fazer a fotonovela da vida de Frida Kahlo e se apaixonaram pela obra da artista.

Os estudantes se organizaram naturalmente em grupos, após terem visto o filme e começaram a escrever em sala de aula o roteiro da fotonovela que seria executada como tarefa de casa. Essa ocasião preciosa para reunirem os colegas fora do ambiente escolar, na casa de algum integrante do grupo, ou em espaços da cidade, também foi acompanhada de muitos relatos de intervenções policiais, quando a história contada envolvia armas de brinquedo e fotografias na feira permanente, ao amanhecer.

É preciso esclarecer que eu havia sugerido aos estudantes que, para obter fotografias bem contrastadas, como aquelas produzidas por Man Ray, eles deveriam aproveitar os horários em que a luz produzia sombras interessantes, como o amanhecer e o entardecer, uma vez que a escola não possuía um estúdio fotográfico.

Em 2003, os estudantes não dispunham ainda de celulares multifuncionais ou máquinas digitais, e o trabalho foi realizado em máquinas fotográficas analógicas. A maior parte das máquinas eram do tipo Kodak Instamatic, Yashica, Minolta todas automáticas ou descartáveis. Alguns estudantes apreciavam com uma máquina de melhor qualidade como a Olympus Pen, ou Canon, mas era raro os estudantes utilizarem máquinas profissionais. Outro problema era explicar os conceitos e o funcionamento da máquina fotográfica, a compreensão dos alunos sobre os conceitos técnicos, como abertura do diafragma, insolação. Explicar como se dava o processo das raiofotografias de Man Ray também não foi nada fácil, pois os estudantes nunca haviam visto um laboratório fotográfico. Sendo assim, procurei trabalhar com os alunos o conceito de enquadramento, luz e sombra.

Como as histórias se construía em ambientes fechados, o flash automático tornava as imagens chapadas. Além disso, a visualização da imagem só ocorria após a revelação em lojas especializadas. Era uma época em que buscar as fotografias após a revelação era um prazer, uma descoberta, uma vez que o resultado impresso nas fotografias era inusitado e imprevisível. Era raro descobrir uma tiragem bem sucedida, já que os equipamentos eram baratos e de baixa qualidade. Já a temática das fotografias e o roteiro das fotonovelas me surpreenderam, apesar dos resultados técnicos pífios.

Um grupo de estudantes do terceiro ano apresentou uma fotonovela intitulada “O desempregado”, narraram, por meio de uma música popular de Gabriel Pensador “A dança do desempregado”, bastante conhecida na época, a saga de um homem que fica desempregado e se envolve com o mundo da criminalidade. Outro grupo narrou uma história de paixão, seguida de uma gravidez indesejada na adolescência, de abandono familiar, de decepção, violência doméstica seguida de separação. O final que não é feliz, o que é bastante comum e próximo da vivência dos estudantes, foi quase uma constante em todos os trabalhos. Esses fatos convivem diariamente com os estudantes, sejam eles contados por vizinhos ou familiares, pairam como um temor imaginário e uma possibilidade real.

As histórias contadas também são sangrentas e trágicas, como a história de um garoto que gostava dos afazeres femininos e que possuía inclinações homossexuais. Os preconceitos da sociedade fazem com que ele esconda sua condição e termine se casando e tendo filhos, mas, mantém uma vida dupla que é descoberta por sua família. O desfecho dessa história, bastante recorrente, aliás, é o suicídio do protagonista.

A realidade relacionada ao consumo e tráfico de drogas também foi abordada pelos estudantes que contaram o envolvimento de um grupo de amigos com as drogas e a destruição da vida de cada um deles. A história falava em morte por “over dose”, em criminalidade para sustentar o vício, em prisão e suicídio. Essas narrativas são próximas, estão ao lado, na frente dos estudantes. Histórias escondidas nos depoimentos dos evangélicos, nas confissões aos padres, escondidas pelas mães que visitam seus filhos presos e histórias que viram fofocas da vizinhança, que são manchetes de jornais sensacionalistas e são sabidas por todos, também foram relatadas nos trabalhos escolares e compartilhadas com os colegas.

Essa é dança do desempregado / Quem ainda não dançou tá hora de aprender / A nova dança do desempregado / Amanhã o diabinho pode ser você



(Nascentes, 16:51)

E vai lerôdi, tem pé no baudo vai / Vai pra o olho da rua e dá uma olhada atrás



E vai lerôdi, tem pé no baudo vai / Com uma mão na frente e a outra atrás



E botô a mão no bolsinho (não tem nada)



Vai procurar mais um emprego (não tem nada) / E olha nos classificadas (não tem nada)



E vai aborê-la e polê-la (não tem nada)



(Simone, 17:11)

E vai batando o desespero (não tem nada) / E vai ficar desempregado



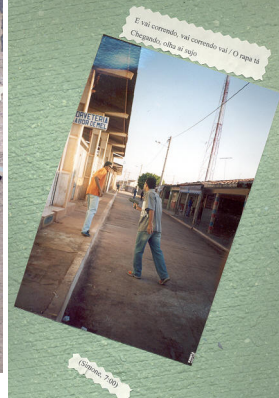
(Uzielândia, 16:50)

E vai desconfiar vai desconfiar vai / E vai voltando vai / E vai desconfiar mais Pingam! / E vai voltando, vai voltando vai / (Amanhã de primeira olho aí quem vai?) / E vai voltando vai / (esperando foto sem coroa)



(Wanderlândia, 7:07)

E vai correndo, vai correndo vai / Chegando, olha aí logo / Chegando, olha aí logo



(Espinho, 7:00)

E vai rodando a bolsinha (vai! Vai!)



E vai vestindo o corpinho (vai! Vai!)



Essa é dança do desempregado / Quem ainda não dançou tá hora de aprender / A nova dança do desempregado / Amanhã o diabinho pode ser você / E botô a mão no bolsinho (não tem nada) / E hora não na carteira (não tem nada)

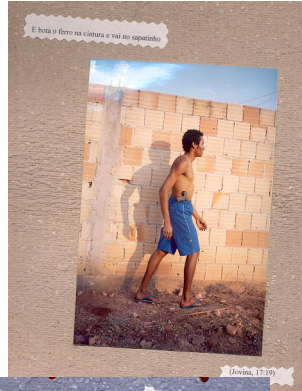


E não tem nada pra comer (não tem nada) / E não tem nada a perder



(Uzielândia, 17:10)

E botô a ferro na cintura e vai no apêlito



(Jovim, 17:19)

E vai revolar só uma vez para comprar o feijão / E vai revolvendo, revolvendo vai até virar um ludo



(Wanderlândia, 16:51)

E vai comendo o desespero (vai! Vai!)



(Wanderlândia, 16:51)

E jogô a arma no chão



(Socorro, 16:51)

E botô a mão no aligamô



(Carreira, 16:51)

E vai para no caminhão



(Shella, 16:40)

E vai olhando o sol nascer quadrado



(Shella, 15:30)

E vai entrando nessa dança do desempregado



(Socorro, 15:36)

E vai contando sua história lá para o delegado / E cê tá a boca apertando, malandro e safado



(Jovim, 15:50)

Essa é dança do desempregado / Quem ainda não dançou tá hora de aprender / A nova dança do desempregado / Amanhã o diabinho pode ser você

Centro de Ensino Médio nº. 01
de São Sebastião

Curvas sem Fim

Uma fábrica de tijolos como outra qualquer. Com fornos tão pequenos e quentes como na maioria das fábricas. E o com cheiro de muito suor e cansaço como em todas as fábricas.



Onde um homem que tinha nome tentava sobreviver. Seu nome era Henrique.



O peso geralmente era grande, mas os ombros sempre suportavam, ou pelo menos faziam o possível para suportar.



Aquele era só mais um dia sem nuvens, só mais um dia quente. Mas não era tão quente quanto dentro daquele forno de fábrica.



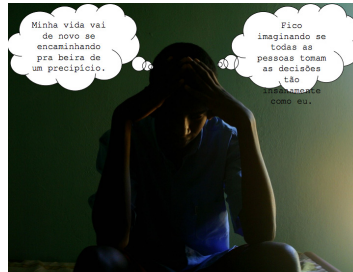
E não eram muitas as mãos que tinham que arrumar os tijolos recém Queimados em fila.



Então, Henrique deixou de ser algo, e voltou a ser alguém.



Mas isso não significava que tudo iria ficar bem.



Anos atrás. Enquanto um homem volta pra casa após um longo dia...



...um motorista inexperiente pega o carro de seu pai emprestado.



Sem saber, que minutos depois, estaria atropelando um outro pai. Alguém que faria muita falta a seu pequeno filho, um menino alegre, que foi batizado com o nome do avô, que nunca conheceu. E estava esperando o pai que amava mais que tudo, apesar de mal conseguir



Haviam os pneus gritando no asfalto e também o barulho da batida. Mas só se ouvia um grito rouco e desesperado naquele momento. Nada mais.



O homem não viu mais nada.



A mulher iria ajudá-lo, mas sua mente estava em outro lugar. Ela pensou no futuro... nos policiais... em seu pai.



E além do mais que sentiria falta de um pião qualquer. Um João ninguém sem nome?



O homem permaneceu lá por uma hora. Seu filho foi morar com a avó em outra cidade.



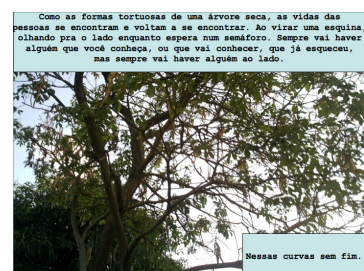
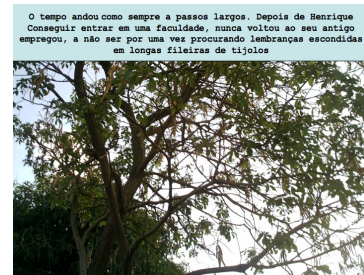


Figura 242- Composição de Yuri Paranhos e a autora a partir da fotonovela “Curvas sem fim” dos estudantes do 3º ano do EM, 2006.

Vítima

Do

Preconceito



Mas Paulo por pressão da sociedade foi obrigado casar-se com Gorete.



Gorete logo após o casamento engravidou. E Paulo era um marido muito atencioso, sem nenhuma dívida sobre sua família social!



Os estudantes se surpreendiam com a minha reação ao aplaudi-los e conferir-lhes a nota máxima, porque não acreditavam que haviam feito algo excepcional, como desconstruir as narrativas das telenovelas de forma tão simples e fácil. Fazíamos uma rodinha de avaliação e o trabalho era enriquecido com os relatos dos fatos sociais que lhes eram familiares. Analisávamos que as tragédias sociais não interessavam às telenovelas. Por meio de perguntas formuladas por mim, os estudantes chegavam a conclusão que a TV buscava a acomodação social e as histórias das telenovelas permitiam uma mobilidade social pouco observada na realidade.

As histórias de amor e harmonia que se eternizam pelo casamento nas telenovelas não correspondem às brigas que se pode observar nos relacionamentos mais próximos dos estudantes e que se refletem na violência doméstica e alcoolismo. Todos esses aspectos estiveram presentes nas narrativas fotográficas dos estudantes. A primeira edição do projeto, em 2003, refletiu nos trabalhos dos estudantes uma consciência crítica muito grande e uma lucidez em relação à realidade surpreendente. Para uma professora que pretendia fomentar essa crítica que parecia inexistente, o resultado foi bastante gratificante. Eu tinha certeza de que todos esses sentimentos estavam latentes, precisando apenas de uma proposta de trabalho instigante para se manifestar.

Esse projeto teve várias reedições e fez parte de meu trabalho entre os anos de 2003 e 2007, nos três anos do Ensino Médio. Ele viu a popularização da máquina digital e a entrega para avaliação dos trabalhos incorporando as novas tecnologias da informação e comunicação, com as fotografias sendo editadas em softwares de editoração de imagens e entregues em DVDs. A qualidade da crítica social, contudo, não foi observada na mesma proporção que se deu o avanço tecnológico, e as narrativas imagéticas perderam em densidade, em comparação com as outras edições do projeto. Certeau



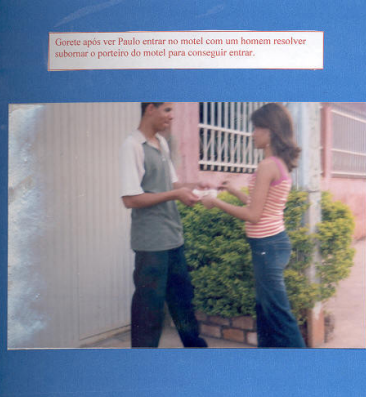
Vamos para um lugar mais reservado?

Só se for agora, querido



Gorete desconfiada de Paulo resolve segui-lo, e se surpreende com o que vê.

Oh! Não posso acreditar no que estou vendo.



Gorete após ver Paulo entrar no motel com um homem resolve subornar o porteiro do motel para conseguir entrar.



Gorete ao entrar no quarto se espanta com o que vê....

analisa a degradação da cultura como uma tática subversiva de revanche contra o poder de dominação da produção:

Assim, uma vez analisadas as imagens distribuídas pela TV e os tempos que se passa assistindo aos programas televisivos, resta ainda perguntar o que é que o consumidor fabrica com essas imagens e durante essas horas. [...] o que é que eles “absorvem”, recebem e pagam? O que fazem com isso? [...] O telespectador não escreve coisa alguma na tela da TV. Ele é afastado do produto excluído da manifestação. Perde seus direitos de autor, para se tornar, ao que parece, um puro receptor, o espelho de um ator multiforme e narcísico. No limite seria ele a imagem de aparelhos que não mais precisam dele para se produzir, a reprodução de uma “máquina celibatária”. [...] Por espetacular que seja, o seu privilégio corre o risco de ser apenas aparente, caso sirva apenas para quadro para as práticas teimosas, astuciosas, cotidianas que o utilizam. Aquilo que se chama de “vulgarização” ou “degradação” de uma cultura seria então um aspecto, caricaturado e parcial, da revanche que as táticas utilizadoras tomam do poder dominador da produção (CERTAU, 2002, p.93-95).

É fato que existe um preconceito ancorado nos discursos, de que a cultura de massa empobrece a crítica e provoca a acomodação dos sujeitos. Entretanto, o aspecto subversivo dessas apropriações e (re)significações reside no fato de permitirem que seja o homem ordinário que determine o que será distribuído pelas mídias e, nesse aspecto, o ciclo determinista se inverte.

Figura 243- Composição de Yuri Paranhos e autora a partir da fotonovela “Vítima do Preconceito” dos estudantes do 2º ano EM, 2004.

Paulo conversa com Rai, pois acha que está na hora de contar para sua família, que tem um homem na sua vida.



Gorete sai do motel desesperada e conta tudo para sua família o que acaba de acontecer.



Paulo ao saber que sua família já sabe que ele tem um caso com um homem fica desesperado, pois não é aceito por sua família e muito criticado pela sociedade, sem motivos para viver resolve então se jogar da sacada do motel...





CONSEQUÊNCIAS

Figura 244- Composição da autora a partir da fotonovela "Consequências" dos estudantes do 3º ano EM, 2004.

Mesmo que seja a partir da demanda do consumidor que os artefatos se produzam, a falta de consciência em relação às consequências desse consumo e principalmente do poder que tem o consumidor de conduzir a direção da produção é assombante.

A proliferação das imagens e os discursos que as acompanham direcionadas ao consumo acrítico, ao individualismo e à banalização da violência, esses discursos calcados em sonhos e desejos se internalizam nos estudantes e definem suas identidades e percepção de realidade e de sociedade. Ainda segundo Certau:

A publicidade, por exemplo, multiplica as lendas de nossos desejos e de nossas memórias, contando-as com o vocabulário dos objetos de consumo. Ela debobina através das ruas e nos subsolos do metrô o interminável discurso de nossas epopeias. Seus anúncios abrem nos muros espaços de sonho. Jamais talvez uma sociedade se tenha beneficiado de uma mitologia tão rica (CERTEAU, 2002, p.201).

Essa mitologia relacionada aos sonhos dos estudantes passa a ser narrada nas fotonovelas como reflexo dessa sociedade que consome desejos e vende objetos. A forma como nos relacionamos com as visualidades nos definem como seres políticos, sociais e culturais, por isso é tão importante nos posicionarmos de forma crítica e consciente.



Depois de quase quatro horas na estrada, estavam quase chegando. Todos, super ansiosos não aguentavam mais esperar para fazer o show.



O grupo fez sucesso muito rápido.



Ruan se revoltou e durante a madrugada fugiu levando todo o dinheiro do grupo.



Figura 245- Composição da autora a partir da fotonovela “Entre nessa dança” dos estudantes do 3º ano EM, 2006.

Tarot

Em 2005, no início do ano, durante a semana de preparação do ano letivo e de distribuição e escolha da carga de cada professor, fui contemplada com turmas de primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Médio. Isso significa três conteúdos distintos, planejamentos e avaliações diferentes para cada etapa do Ensino Médio, o que é o terror de grande parte dos profissionais. Não gosto do conteúdo do primeiro e segundo ano, não por temor de planejar 3 conteúdos distintos por semana, mas porque me sinto mais confortável com o conteúdo do terceiro ano que envolve o modernismo na arte e a arte contemporânea, mas, aceitei o desafio.

Nessa primeira semana do ano letivo, fazemos o planejamento anual e procuramos articular os conteúdos de cada bimestre com projetos e metodologias. Eu procurei articular os conteúdos dos três anos do Ensino Médio de forma que fosse possível desenvolver um único projeto.

O currículo dos primeiros anos no segundo bimestre prevê a pré-história, a antiguidade e a antiguidade clássica no primeiro semestre. Pela minha experiência, sabia que os estudantes detestavam esse conteúdo, talvez por já o ter estudado no ensino fundamental à exaustão ou por eu não ter conseguido captar sua atenção para a relevância do tema, ou ainda por não encontrarem ressonância em suas vidas para esses referenciais imagéticos. Precisava encontrar uma estratégia para abordar a mitologia de uma forma que fosse interessante para os estudantes.

A mitologia grega é importante porque tem uma extensa influência sobre a cultura, a arte e a literatura da “nossa” civilização ocidental. Ela é importante para que se entenda as histórias que os homens criaram,



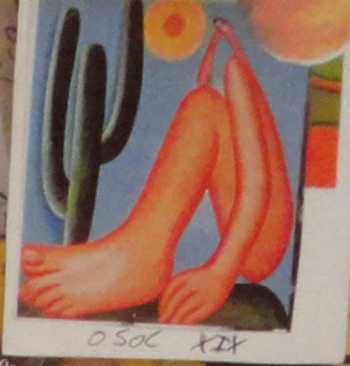
Figura 246- Fotografia da autora de cartas de baralho produzidos por diversos estudantes para o projeto “Tarot – Conceito x Imagem”, 2005.



O diabo



O hiera fonte



O SOL XIX

O carro

XII - A temperança



Cronos



XVI



Paris



Astrela

metamorfoso

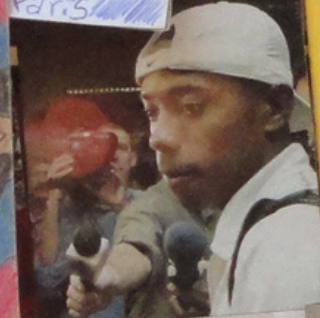
olouco



O Julgamento



XVII - A Justiça



liberdade



Inconciên



XIII

A MORTE



XIV - Louco

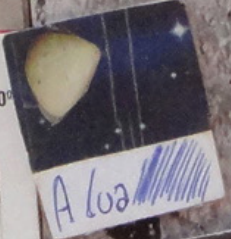
HABILIDADE XIV - a alma

O Louco

X - a roda da fortuna



INCONSCIÊNCIA



A lua



XV



Labyrinth



XXI

A tou

a fim de explicar os fatos que não compreendiam, como, por exemplo, a natureza do mundo. É a partir da mitologia que os homens justificam as origens e os significados de seus cultos. Além disso, trata-se de um conteúdo recorrente na arte, conseqüentemente nas avaliações externas. Privar os estudantes de sua abordagem significa reduzir suas chances de prosseguir seus estudos no Ensino Superior.

Esse conteúdo é tão importante que, no segundo ano, a mitologia grega reaparece na abordagem do Neoclassicismo, como antítese ao período Barroco e ao Rococó. A introdução dessa análise se faz a partir da comparação do exagero e maneirismo das estéticas predecessoras, com a temática das representações clássicas e a retomada do Classicismo. Logo, é possível, no segundo bimestre, abordar a mitologia grega também no segundo ano.

Já nos terceiros anos, dando continuidade à linha do tempo, o currículo prescreve para o segundo bimestre abordar o Simbolismo e, a partir desse conteúdo curricular, é possível retomar a mitologia clássica. As representações clássicas também são importantes para que os estudantes possam contrapor, dimensionar e entender a importância das representações abstratas e os movimentos artísticos do modernismo. Nos planos de aulas, portanto, seria possível concomitantemente abordar a mitologia grega para os três anos do Ensino Médio no segundo bimestre.

Talvez mais interessante do que situar a mitologia em diversos contextos históricos, seria melhor contar as histórias de deuses e heróis e ilustrar essas histórias com suas representações encontradas nos trabalhos de diversos artistas, em diversos momentos da história da arte. Melhor ainda seria solicitar que os estudantes ilustrassem estas histórias, a partir das visualidades representativas dos conceitos que cada história aportava à eles. Martins aborda essa questão e resume minhas pretensões relacionadas à prática pedagógica:

o papel que as imagens desempenham na cultura e nas instituições culturais não é o de refletir a realidade ou torna-la mais real, mas de articular e colocar em cena a diversidade de sentidos e significados. Embora indivíduos de um mesmo grupo ou comunidade convivam com as mesmas imagens, cada um as vive e interpreta de maneira diferente, distinta, criando brechas e espaços de diversidade. O problema é que grupos hegemônicos aspiram impor e autorizar suas interpretações, seu nível de



verdade, constringendo os outros a aceitar esta interpretação ou a lutar para libertar as imagens do humo imobilizador do habitus acadêmico ou mercadológico (MARTINS, 2007, p. 5).

Considerando o perigo de associar os significados das imagens com uma visão consolidada e fixa desses conceitos, como alerta Martins, decidi que, em um primeiro momento, não mostraria as representações dos conceitos, a partir da visão dos artistas ao longo da história da arte, mas deixaria os estudantes aportarem as visualidades que lhes fossem mais significativas para representar um conceito dado.

Lembrei que me havia sido presenteado um livro acompanhado de um jogo de tarot naquele último natal. Como coleciono baralhos do jogo de tarot, aquele presente me agradou mais do que qualquer outro e estava bastante presente na minha memória naquele momento. Em 1986 a astróloga e escritora Liz Greene criou, em parceria com Juliet Sharman-Burke “O Tarot Mitológico”. A partir dos 22 arcanos maiores do tarot, eram contados os mitos da antiguidade clássica que foram associados a conceitos como: Inconsciência, habilidade, sabedoria, inteligência, vontade, fé, fertilidade, percurso, equilíbrio, meditação, sorte, energia, expiação, metamorfose, alma, sedução, desabamento, esperança, ilusões, bem estar, despertar e mundo. Tive, então, a ideia de introduzir os estudantes na mitologia grega, a partir desses conceitos extraídos do jogo de tarot.

Sabia que falar de deuses em uma comunidade predominantemente evangélica poderia causar polêmica, mas me aventurei nessa abordagem por acreditar que os estudantes poderiam se interessar



mais pelo tema e também porque acreditava, e ainda acredito, que a arte possibilita questionamentos e quebra de paradigmas.

Comecei no primeiro bimestre a colecionar anúncios de videntes e cartomantes. Buscava nos semáforos da W3 (Avenida Comercial de Brasília) aqueles santinhos que são distribuídos com dizeres como: “Dona Dayane traz seu amor de volta”, “Irmã Mara, espírita vidente”, “Vidente Fátima”, “Jogo de búzios com Maria de Oxóssi”, “Tarot e numerologia. Grátis a primeira consulta.”, “Banhos de descarrego” e por aí vai... Também vislumbrei a partir dessa abordagem, a chance de discutir e analisar com os estudantes crenças e dogmas religiosos.

Iniciei o projeto perguntando aos estudantes quem já havia visitado uma cartomante? As meninas, principalmente, já haviam procurado esse “serviço” e muitos relatos se seguiam, como o de pessoas exploradas por suas crenças ou ainda relatos que comprovavam a eficiência do tarot ou do jogo de búzios para esclarecer situações e problemas. Quando o debate já estava acalorado e os estudantes divididos entre os que acreditavam nas cartomantes e aqueles que as chamavam de charlatãs, eu intervi. Primeiro expliquei o que era um oráculo, seu funcionamento e perguntei se os estudantes gostariam de aprender o jogo, até para não cair mais no conto da “Madame Dayane”.

Todos concordaram em produzir, como trabalho de avaliação do bimestre, um jogo de tarot e, a partir dele, estudar a mitologia. A partir daí, distribuí cartolinas brancas para cada um dos estudantes

Figura 249 a 251- Publicidade de Dona Daiane na Viação São José – BSB - Out door com Dona Daiane em Brasília, “santinho” distribuído nos semáforos.



e pedi para que cortassem a cartolina no formato de uma carta de baralho. Enquanto os procedimentos eram executados, eu contava histórias de oráculos. Quando percebia que os estudantes já possuíam um número razoável de cartas, o trabalho era iniciado.

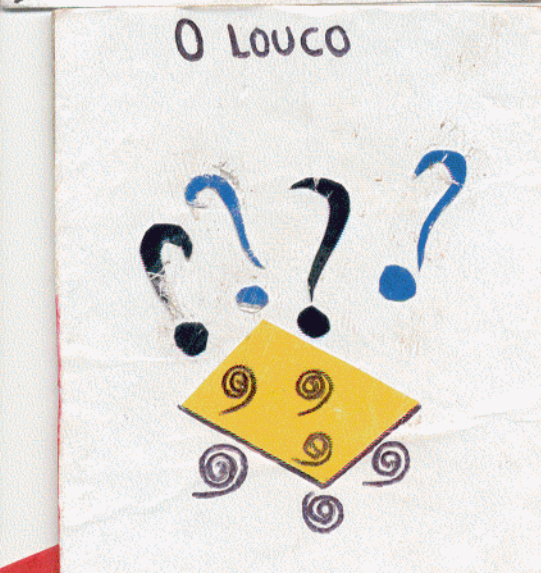
Pedi para que ilustrassem a primeira carta, criando uma imagem para o conceito de inconsciência, tarefa muito difícil, segundo os estudantes, pois se tratava de um conceito abstrato e que não possuía uma representação única. Em suas criações os estudantes desenharam pessoas dormindo, outro estudante representou o conceito por uma camisa de força, outro por um bêbado, outro pelo perigo de andar em uma corda bamba. Outros estudantes do 3º ano, influenciados pelo abstracionismo, criavam imagens geométricas ou inspirados por Kandinsky e suas abstrações fluidas. À medida que os estudantes desenhavam e pintavam, eu circulava entre as carteiras e, quando percebia que já estavam quase concluindo o trabalho, eu começava a contar a história de Dionísio e de suas aventuras. Todos prestavam atenção.

Mostrava, em seguida, representações de Dionísio na estatuária e nas cerâmicas gregas, na visão de Caravaggio, Rubens entre outros. Para finalizar, os estudantes atribuíam o número zero à primeira carta do baralho e escreviam a palavra inconsciência na parte inferior da carta, e Dionísio na parte superior, finalizando a tarefa. Previ que em 4 ou 5 aulas terminaríamos o baralho, abordando em cada aula cerca de 4 a 5 conceitos.

A brincadeira de buscar uma representação artística para um conceito abstrato era esperada pelos estudantes semanalmente. Alguns alunos se queixavam que sentiam dificuldades para desenhar e eu sugeri que poderiam usar colagens para obter resultados mais satisfatórios. Diante da curiosidade de todos em saber os próximos conceitos a serem abordados, escrevi no quadro negro os números e os 22 conceitos que as cartas (os arcanos maiores do tarot) representavam.

Alguns estudantes estavam tão ansiosos para aprender a jogar que, na aula seguinte, trouxeram os vinte e dois arcanos já desenhados ou colados em casa. Pesquisavam nas lan houses sobre a mitologia grega e suas histórias e entenderam que a mitologia permanece até hoje como parte da herança e da linguagem ocidental.

O Louco



O LOUCO

O LOUCO

O LOUCO

DIONISIO

INCONSCIENTE

Conceito x imagem

Em uma segunda-feira, fui procurada por uma estudante que me relatou que seus pais a haviam proibido de continuar o trabalho iniciado na escola, alegando que aquela prática não era permitida em sua igreja. Ela havia utilizado a palavra tarot para se referir à atividade que estávamos realizando e eu expliquei à ela que estávamos estudando a mitologia grega, que era conteúdo obrigatório. Argumentei também que estávamos associando os conceitos relacionados a significação dos mitos com as imagens criadas, a partir do imaginário dos estudantes, e que a estratégia de construir cartas de baralho tinha como objetivo memorizar mais facilmente tantas histórias. Por fim, eu disse que se ela não conseguisse justificar o trabalho, que pedisse para que seus pais viessem conversar comigo, mas eles não me procuraram.

Em todas as salas expliquei o objetivo de nosso trabalho. A partir desse dia, passei a tratar o trabalho como conceito x imagem e evitava utilizar a palavra tarot para me referir ao projeto. Mesmo assim, os estudantes queriam aprender a jogar com o oráculo e terminar o baralho significava fazer perguntas que precisavam de respostas que os estudantes não possuíam.

A aula de arte era esperada pelos estudantes com ansiedade e eu contava as histórias da mitologia, eu me preparava para conta-las, fazendo barulhos, exagerando nos relatos, como se uma magia se produzisse, como se eu estivesse contando histórias para crianças. O conceito de habilidade foi associado ao mito de Hermes, Deus da magia e da adivinhação. O conceito de sabedoria foi associado ao mito de Perséfone e a explicação fantástica das quatro estações do ano. O conceito de fertilidade se relacionava com o mito de Hera, esposa de Zeus e Deusa do casamento e seu ciúme incontrolável. A palavra vontade remetia ao mito de Zeus, Deus dos deuses.

Em outra aula, a palavra fé deu início à prática pedagógica. Essa palavra se articulava ao mito de Quirom, o sábio que pode curar os outros, mas, que não pode curar a

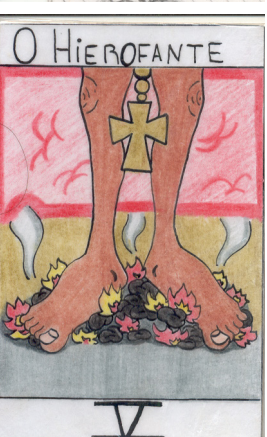
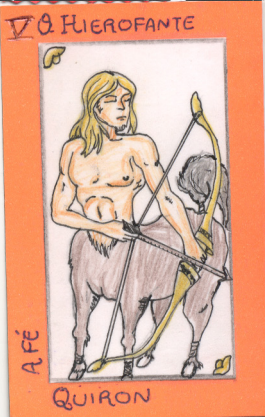


Figura 253- Fotografias da autora de representações do conceito “fé” em cartas de baralho executadas por estudantes do 3º ano EM, 2005.

si próprio. O conceito de fé e as significações dessa palavra para os estudantes provocavam grandes discussões que desembocavam em dogmas religiosos, obrigando uma mediação da minha parte, a fim de minimizar os conflitos causados pelas diferentes visões de mundo. O conceito de escolha foi associado ao mito de Páris e sua escolha por Helena, o que desencadeia, segundo a mitologia, a guerra de Tróia. Ao conceito de percurso, o mito de Áres o Deus da Guerra foi articulado. A palavra equilíbrio remete por sua vez ao mito de Atena Deusa da Justiça.

Todas as aulas promoviam discussões filosóficas importantes que me impulsionavam a buscar representações artísticas para, após as criações dos estudantes, enriquece-los com outras abordagens de representações visuais, a partir dos conceitos. No frontão do Partenon grego figura a imagem do centauro Quíron e também na cerâmica. Essa imagem desconstruía a imagem de fé associada aos conceitos cristãos e provocava bastante polêmica. A pintura de Victor Meireles intitulada Moema possibilitou discussões sobre o conceito de Justiça e a obra de Jacques Louis David que ilustra o amor de Páris e Helena também provocaram discussões acaloradas quando o tema das consequências de nossas escolhas era abordado, sempre exemplificado por causos contados pelos estudantes de situações vivenciadas ou conhecidas.

Ao conceito de meditação foi associado ao mito de Cronos, Deus do tempo. A sorte, e o destino dos homens são regidos pelas Moiras e a Roda da fortuna. O conceito de energia e força foi representado pelo mito de Hércules, o semideus perseguido por Hera, e as vitórias de Hércules em suas muitas aventuras e conquistas. O conceito de expiação é construído a partir do mito de Prometeu, o Titã que roubou o fogo dos Deuses para dá-lo aos homens, sua criação. O conceito de metamorfose esta associado ao Deus da morte Hades que dominava o mundo inferior. Na aula em que esses conceitos eram abordados, o mito de Prometeu também causava polêmica porque, para a maior parte dos estudantes, parecia heresia associar esse personagem à criação do homem. A palavra expiação também não fazia parte do vocabulário dos estudantes e o dicionário me acompanhava em cada turma. A polêmica em torno da criação do homem por Prometeu era apaziguada pela consideração da relatividade de um conceito como “verdade” única. A interpretação do mito associada ao sacrifício em prol de um benefício maior também direcionava as discussões para outros relatos. Mas as discussões



mais interessantes ocorriam quando tratávamos de um assunto muito presente na vida dos estudantes, como a morte de amigos e conhecidos ocasionada em grande parte pela guerra de gangues. O entendimento de morte como transformação também provocava criações artísticas impressionantes.

Mais uma semana e estávamos todos discutindo o conceito de Alma que na mitologia remete à Isis, a Deusa do arco-íris, mensageira dos Deuses que aporta aos homens, segundo a mitologia: misericórdia, pacificação, consolo, bondade e temperança. O conceito de sedução foi construído a partir do mito de Pan, o fauno dos bosques, personagem selvagem, Deus dos rebanhos e dos pastores. O conceito de desabamento remete à Poseidon, Deus dos mares, personagem mitológico imprevisível que ocasiona maremotos e calmarias. O mito de Pandora, divindade doadora de talentos, libertou de um baú, por sua extrema curiosidade, a esperança que estava aprisionada com os males do mundo. A palavra alma direcionava as discussões em sala de aula e as representações dos estudantes para a vida após a morte e às imagens de filmes que associam o conceito à para-normalidade e às assombrações. Entretanto, outras palavras como bondade, pacificação e misericórdia também associadas ao conceito direcionavam as representações imagéticas e apontavam para a pacificação dos conflitos entre gangues rivais.

Na última aula antes de informar aos estudantes as regras do jogo, tratamos do conceito de ilusões, e a história de Hécate, Deusa da lua, rainha do mundo dos espíritos, divindade noturna associada ao controle do submundo, do paraíso e da terra. O conceito de bem estar e de arte foi associado à Apolo, Deus sol, da música, da beleza, da juventude e da profecia. A palavra despertar traz o mito de Hérmes, mensageiro dos Deuses novamente ao centro das discussões. Por último o conceito de mundo ou de labirinto apresentava aos estudantes o mito de Hermafrodito, filho de Hérmes e Afrodite que se apresenta como macho e fêmea em um só corpo. Esse personagem mitológico também está associado ao êxtase e à completude.

Essa foi a aula mais polêmica porque abordava questões de gênero, o respeito às diferenças e à homossexualidade. Como os preconceitos relacionados à aceitação do outro, distinto dos padrões de normalidade, estava muito presente na comunidade e as discussões desembocavam em citações bíblicas, eu mediava as discussões apresentando aos estudantes a história da sexualidade de Michel

Foucault. Se não os convenciam plenamente, pelo menos relativizava os conceitos fechados em si mesmos como verdades absolutas.

É claro que representações visuais estereotipadas também suscitavam novas discussões sobre essa questão e a aula terminava sem que se chegasse a um consenso. Felizmente, eles instauravam a dúvida e outros questionamentos relacionados à hipocrisia da sociedade que promove a repressão sexual. Nas regras que a sociedade impõe não podemos falar de sexo, contudo, psicólogos lucram quando é permitido nesse contexto falar de fantasias, desejos, insatisfações. As prostitutas e o mercado do sexo como mercadoria são condenados, mas não extintos. Porque?

Algumas questões foucaultianas foram levadas aos estudantes como: Será que o sexo sempre foi reprimido em todos os momentos da história? Como ocorria em outras culturas, antes da Bíblia existir? Como o sexo é reprimido? Porque a repressão sexual é uma forma de poder? Porque a escola, a igreja, a família, as pessoas não abordam essa questão de forma natural? Porque o indivíduo precisa ser controlado? A quem interessa esse controle? Como o sexo se torna um problema econômico e político? O que existe de perigoso no ato sexual? Porque a sexualidade é vigiada e punida pela sociedade? Essas questões foram escritas no quadro para que os estudantes refletissem sobre o assunto para que pudessemos discuti-las na próxima aula.

Esperava que alguns estudantes levassem essas questões ao pastor ou a seus familiares, mas eles não o fizeram. Acredito que assim procederam, por não desejarem perder a discussão sobre o assunto. O desafio de abordar essa questão entre adolescentes é enorme, mas como desconsiderá-la, se esse assunto é o que mais interessa aos jovens? Tavin (2009, p.228) ao considerar o texto intitulado *Interdisciplinary approaches to teaching art in high school - Abordagens interdisciplinares ao ensino da arte no Ensino Médio* (Pam Taylor, Steve Carpenter, Christine Ballengee-Morris e Billie Session, 2006.) recomendam aos professores de arte que estes baseiem suas unidades de ensino em um problema ou questão obtidos de obras de arte e da cultura visual.

A obra de arte escolhida para dar início às discussões foi: *A origem do mundo* de 1866 de Gustave Courbet. Após a apresentação da imagem aos estudantes, todos falavam ao mesmo tempo e comentavam, sorriam e algumas meninas ficavam envergonhadas e ruborizadas. Perguntei por que

essas imagens provocavam tantas sensações diferentes entre os estudantes? Problematizei que falar de sexo e abordar essa questão é considerado pela sociedade como algo constrangedor, ridículo e desnecessário e perguntei porque se todos vivenciamos a sexualidade diariamente?

Organizei as falas de modo que todos pudessem falar e serem ouvidos. Logo a sala se dividia em 2 lados. De um lado, os estudantes que defendiam abordar o tema de forma natural, geralmente os homens. De outro, aqueles que ponderavam que não seria educado, por causar desconforto, porque vivemos todos vestidos e a nudez é incômoda. Nesse grupo, predominavam as mulheres. Ponderei que a divisão da sala em gêneros ocorria porque os homens foram estimulados a exercitar a sexualidade, ao passo que as mulheres são reprimidas pela família e pela sociedade.



Figura 255- “A origem do mundo”, Gustave Courbet, 1865.

Voltamos às questões que eu havia colocado no quadro negro para que refletissem. Espantou-me a seriedade com que as questões eram abordadas. Alguns estudantes haviam pesquisado e trouxeram valiosas contribuições às discussões. As questões religiosas também se colocavam e eram argumentos associados à moralidade, aos bons costumes. Eu intervinha e perguntava: bom para quem? É bom para os homens que as mulheres não conheçam o sexo e se satisfaçam com o que lhes está sendo oferecido? Porque a mulher é representada nua com muito mais frequência que os homens? Porque a mulher se torna mercadoria? Porque nos conformamos? Porque não questionamos? Porque sexo só é tratado como pornografia ou piada? Quem compra pornografia? Quanto se lucra com a pornografia? Procurava não afirmar nada, levantava questões para que os próprios estudantes refletissem e respondessem. Algumas vezes tive que intervir com mais questões. A polarização da sala se manteve e o debate se estendeu. Rorty afirma que ampliar nossas relações e travar conhecimento com pessoas desconhecidas impulsiona novos jogos de linguagem e acrescento também relativizações culturais:

Nada pode servir como crítica de uma pessoa salvo outra pessoa, ou como crítica de uma cultura salvo outra cultura alternativa, pois, para nós, pessoas e culturas são léxicos encarnados. Por isso, nossas dúvidas acerca de nossos caracteres ou de nossa cultura apenas podem ser resolvidas ou mitigadas mediante a ampliação de nossas relações [...]. Os ironistas temem ficar presos ao léxico em que foram educados se apenas conhecem gente da vizinhança, de maneira que tentam travar conhecimento com pessoas desconhecidas (RORTY, 1989, p. 80).

Aguirre (2009, p. 177) defende o método dos escritores e oradores que se servem da ironia com frequência, por buscarem novos léxicos e por ser mais eficaz na geração de novas maneiras de ver o mundo. Relativizar posicionamentos pessoais e culturais foi minha intenção, quando os questionamentos os calavam e os faziam refletir, eu vibrava, mas sem demonstrar minha satisfação. Inseri na discussão o ponto de vista Hindu e o Kama Sutra, para que considerassem outra abordagem para a sexualidade que não a cristã. Na Índia clássica, a espiritualidade se mistura com a sexualidade, mas os estudantes nunca haviam considerado outras visões a respeito do assunto. Gostaria de ter fotografado suas expressões de estranhamento e perplexidade. Tenho consciência que os estudantes aprenderam muito com as informações visuais que introduzi em suas vidas, muito mais do que se tivesse escolhi-

do outra abordagem, como a textual. Freedman argumenta que existe um conflito entre a educação que busca resultados e a arte que busca o imprevisto. Segundo a autora:

Quando os estudantes desenvolvem uma compreensão mais profunda de suas experiências visuais, podem ver de forma crítica as aparências superficiais e começar a refletir sobre a importância da arte visual para dar forma a cultura, a sociedade e identidade individual (FREEDMAN, 2006, p.19).

Hernández (2005, p.32) defende, por sua vez, estratégias pedagógicas que, mediante a criação de situações de vivência, convivência e colaboração, dando abertura à diversidade sempre presente nos grupos, possibilitem a reconstrução de conhecimentos. Busco articular em meus planejamentos de aula a busca pelos bons resultados dos estudantes nas avaliações externas, com o que Freedman chamou de busca pelo imprevisto que a arte pode promover. Mas não existe uma estratégia prevista. Trata-se de um projeto, o da cultura visual definido por Tavin (2009, p.225), a fim de tentar compreender esta condição cultural, suas manifestações materiais e simbólicas e o efeito que ela exerce sobre nossas identidades individuais e coletivas. Uma estudante disse: “A professora causou!” se referindo ao efeito que causei com o projeto nos estudantes.

Em outras aulas, além de introduzir os estudantes nas regras do jogo de tarot voltamos aos temas que foram discutidos de forma superficial, como por exemplo, a significação da palavra arte estar associada ao bem-estar e ao Deus sol Apolo. Me emocionou a fala de um estudante que definiu a arte como “*a forma mais poderosa e forte de aprender sobre a vida e as coisas do mundo*”. Nunca esqueci a frase. Esse estudante sintetizou o projeto e principalmente meu objetivo como educadora pela arte.







aCHadOs nOs Dados

Achados nos dados

A análise dos dados aponta para:

- Empoderamento dos sujeitos no contexto da execução dos projetos. Fomentaram agência uma vez que assumiram a responsabilidade de conscientizadores/sensibilizadores da/na comunidade.
- A importância das práticas pedagógicas foi identificada como memória importante da vida dos estudantes.
- Os estudantes relacionam suas lembranças da época da execução dos projetos com o estranhamento da comunidade escolar em relação à essas práticas.
- Os projetos foram descritos como desafios que os tornaram mais críticos e conscientes de suas posições no mundo. Mais atentos às questões políticas.
- Os estudantes possuem lembranças dos questionamentos que proporcionaram reflexões na época e posteriormente a execução dos projetos.
- Relatos de mudanças de atitudes, mais respeito à alteridade.
- História da arte e a arte contemporânea apreendida superficialmente pela maioria. Tópicos como barroco e rococó foram bastante lembrados. Poucos consideraram esse conhecimento importante para suas vidas.
- Práticas pedagógicas lembradas e relacionadas com novos posicionamentos identitários. Estimularam a reflexão, criação e transformação dos estudantes reflexa em mais independência, e uma maior confiança em relação à seus destinos.
- Os projetos foram responsáveis por tornar os estudantes mais atentos e críticos em relação às imagens veiculadas pelas mídias.
- Os projetos foram importantes para os estudantes porque permitiram o envolvimento coletivo no trabalho, e envolviam temas do cotidiano.

O resultado da análise dessa pequena amostragem levantada pela investigação aponta para o empoderamento dos sujeitos e revela a influência que essas práticas pedagógicas exerceram na vida dos estudantes. Ela demonstra, contudo, que meus objetivos eram opostos ao que se espera de um professor de arte, na medida em que a “sociedade de controle” ou “capitalismo designer” (JAGODZINSKI, 2009) tornou-se a forma hegemônica de escolarização. Nesse contexto, é cobrado dos



Figura 259- "Olho por olho", Augusto de Campos, 1964.



professores de arte que arte e estética tenham uma utilidade, ou seja, a arte é útil quando estetiza a escola, o que, definitivamente, não se podia observar em minhas práticas pedagógicas. Da mesma forma, para o “capitalismo *designer*” quando a disciplina arte puder estar relacionada a outras disciplinas a fim de aprimorá-las, ela também terá utilidade e, eventualmente, isso até acontecia com as minhas práticas.

Essa expectativa do “capitalismo *designer*” em relação à arte pode ser muito criticada e não seria conveniente afirmar que a arte na escola realizada desta maneira, colabora com a transformação social. A arte na escola que eu propunha foi, portanto, muito questionada, o que fica evidenciado nos relatos dos estudantes, quando lembravam das reações de estranhamento que minhas práticas suscitavam nos membros da comunidade escolar.

Além do desejo de ver a sociedade de outra forma e a arte como um catalisador da transformação social, restaria investigar em que medida essas ações efetivas de agenciamento coletivo e individual se tornaram uma atitude incorporada pelos estudantes, como uma maneira de ver, ser e estar no mundo. Essa dúvida me incomoda e atormenta. Foi necessário compartilhar meus referenciais estéticos com os estudantes, isso é fato, mas não percebo ainda em que medida os referenciais culturais daquela comunidade foram considerados e ressignificados por esses.

Questiono ainda, se o resultado do trabalho que desafiou os estudantes, segundo eles próprios, refletiu em suas atitudes. Nesse caso, encontro conforto nos depoimentos dos estudantes que demonstram que a perspectiva da cultura visual e, em seu âmbito, as obras da história da arte, possibilitaram a edificação de pessoas melhores, críticas e conscientes de sua posição no mundo.

Aprendi nesse processo que muito mais importante que a resposta dos estudantes às questões levantadas durante a execução dos projetos, é a pergunta que proporciona reflexão. Entre tantas questões me lembro de algumas que silenciaram os estudantes: “Você faz só para o gasto ou dá o melhor de si nas coisas que realiza?” ou “O que você está fazendo para realizar seus sonhos?” ou ainda “Você se coloca no lugar do outro antes de julgá-lo?” “Porque a repressão sexual é uma forma de poder?” e ainda “Qual é a sua atitude diante de uma injustiça?”. Essas reflexões, em alguns casos, ocorrem simultaneamente ao desenvolvimento do projeto, enquanto, em outros casos, demanda muito mais tempo. Às vezes só são respondidas anos depois, diante dos atos e fatos da vida. Essas questões permaneceram latentes durante o transcurso de uma fração de vida e, quando demandada a resposta, a reflexão já havia sido feita em outro contexto, no contexto do desenvolvimento dos projetos mesmo que na época não estivessem internalizadas.

De fato, muitas vezes, as respostas às ações pedagógicas não são imediatas e precisam de tempo para amadurecer. Nesse sentido, foi importante o tempo transcorrido entre as ações desenvolvidas em sala de aula e as respostas dos estudantes aos questionários e nos grupos focais. Por vezes, não é possível observar nos relatos uma mudança de comportamento individual, social ou cultural nos estudantes, a partir dessas práticas pedagógicas. Em outros casos, percebo que os projetos possibilitaram mudanças de comportamento e atitudes.

Pude encontrar nas questões alvo dessa investigação, após análise dos grupos focais e questionários, que muitas respostas dos estudantes também proporcionaram a minha reflexão sobre o trabalho e sua condução. Entre tantas narrativas relacionadas à experiência é recorrente a palavra desafio, ao invés de projeto de trabalho. Refleti que a palavra projeto remete ao futuro e que o desafio se impõe no presente, o que o torna mais motivador e instigante na ótica do comportamento humano reflexo no imediatismo da vida contemporânea.

Apesar de ter trabalhado as visualidades que encontravam significação junto aos estudantes, minha preocupação era instrumentalizá-los para as avaliações externas e, nesse sentido, a história da arte foi um fio condutor para a execução das práticas pedagógicas. É possível inferir, a partir dos dados observados, que esses conteúdos foram abordados considerando a história da arte, mas que

não encontraram ressonância junto aos estudantes, fato esse que talvez possa ter comprometido a aprendizagem significativa desses conteúdos, ou terem sido desfocados pelas visualidades articuladas à história da arte. Uma estudante que participou de grupo focal, entretanto, foi bastante enfática, ao afirmar que os conteúdos da história da arte fizeram toda a diferença quando estava na universidade e que muitos de seus colegas universitários não possuíam as referências da história da arte e da arte contemporânea que ela havia conhecido na escola secundária e que nunca havia esquecido.

Como aspecto secundário à essa investigação, questiono se o currículo proposto e instituído contribui ou dificulta a abordagem da Educação em Cultura Visual e ainda em que medida esses projetos, melhor definidos como desafios, serviram para tornar a aprendizagem de conceitos da arte e da sociedade mais significativos, uma vez que, para alguns estudantes, a resposta foi muito positiva e para outros nem tanto. O redirecionamento desses questionamentos, além daqueles elencados para essa investigação, possibilitam novas investigações e análises.

Destaco algumas respostas dos estudantes que considere importantes para reafirmar a Educação em cultura visual e a Pedagogia crítica como forma de se repensar a escola e sua relação com a sociedade: perguntei por que se lembravam dos projetos e das práticas de arte na escola? Uma estudante respondeu: *“Porque comecei a me afirmar como pessoa a me sentir parte importante da minha própria história, além de descobrir que eu podia ser capaz de criar algo de valor”*. A fala dessa estudante pode aqui ser entendida como consequência desse novo papel das artes visuais, nesse entrelaçamento dos sujeitos com experiências educacionais que viabilizam novos posicionamentos relacionados à identidade. Como disse Aguirre justificando a cultura visual nas práticas educativas:

[...] pela capacidade de propiciar transformações pessoais, de formar critério, de enriquecer a experiência estética, de ampliar o conhecimento de si mesmo e dos outros, pela possibilidade de gerar tramas com causas próprias e alheias ou de suscitar o ânimo compassivo. Em suma, capacidade de contribuir para isso que tantas vezes se denomina como construção identitária (AGUIRRE, 2009, p. 166).

Esfumçar os limites territoriais entre a alta cultura, a cultura popular e a cultura de massa possibilitaram ainda, como bem disse Aguirre (2009, p.166): “afrontar criticamente a estreiteza da es-

tereotipante redundância temática, ideológica e estética da cultura de massa”. Outra estudante disse que se lembrava das práticas de arte na escola: *“Porque me tornou mais atenta e crítica”*. Reforçando a fala da estudante, ela quis dizer que o estudo da cultura popular, da cultura de massa de forma crítica a fez prestar mais atenção às imagens e seu discurso que, a partir daí, se impôs a crítica às representações visuais.

Outro estudante disse que lembrava dos projetos *“porque permitiram o envolvimento do coletivo, estimulavam os alunos a pensar, refletir, criar e transformar. Era uma criação coletiva. A escolha da minha profissão, projetos pessoais e profissional foram guiados e incentivados a partir da vivência na escola e sobretudo nos projetos de artes visuais.”* Esse estudante foi enfático ao afirmar que foram os projetos de artes visuais que o estimularam a refletir, pensar, criar e transformar. Jagodzinski sustenta que *“a prática artística política não é apenas uma crítica institucional e ideológica, ela envolve a produção ativa da subjetividade própria de uma pessoa”* (2009, p.133).

No grupo, as identidades e subjetividade pessoais se tornam fluidas e se re-constroem mais facilmente quando é imperativo criar coletivamente. Procurei incentivar práticas de criação coletiva *“pela severidade das condições de vida em ambientes de exclusão social que por tal contiguidade dos vínculos que limita e impede até mesmo percepções ordenadas sobre a sociedade mais ampla”*

Figura 261- “The tail tate”, Lewis Carrol, 1865.

“Fury said to
a mouse, That
he met in the
house, ‘Let
us both go
to law: I
will prose-
cute you.-
Come, I’ll
take no de-
nial: We
must have
the trial;
For really
this morn-
ing I’ve
nothing
to do.’
Said the
mouse to
the cur,
‘Such a
trial, dear
sir, With
no jury
or judge,
would
be wast-
ing our
breath.’
‘I’ll be
judge,
I’ll be
jury.’
said
cun-
ning
old
Fury:
‘I’ll
try
the
whole
cause,
and
con-
demn
you to
death.’

(ABRAMOVAY, 2004, p. 21) visaram fortalecer os laços entre os estudantes e fomentar uma prática colaborativa.


Outra ex-estudante respondeu que foi “*Pelo envolvimento com temas do cotidiano*”. Ainda me questiono porque essa abordagem pedagógica passa a fazer parte da memória dos estudantes e se relaciona à lembrança dos projetos de artes visuais. Certeau utiliza o prefácio de Leuilliot para o livro de Thuillier para definir cotidiano e a resposta a minha pergunta talvez encontre um eco na invisibilidade dessa temática para historiadores e, acrescento, a/r/tógrafos:

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. Não se deve esquecer este “mundo memória”, segundo a expressão de Péggy. É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória de lugares da infância, dos prazeres. Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história “irracional”, ou desta “não-história”, como o diz ainda A. Dupront. O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível (LEUILLIOT, apud CERTEAU, GIARD, MAYOL, 2002, p.31).

Nessa definição estabelecemos uma relação de fadiga e amor com o que vivemos no dia a dia, mas essa familiaridade é confortante para os estudantes que resgatam esse tema, que conhecem melhor que ninguém. Aos poucos, fui me dando conta que os objetivos dos projetos tinham sido atingidos, que os meninos e meninas haviam ganhado confiança em si próprios e que reafirmaram suas identidades de forma positiva, que a pedagogia cultural havia contribuído para formar cidadãos críticos e que essas práticas haviam possibilitado criar, refletir e transformar a realidade. O que mais um profissional poderia desejar ouvir de seus ex-alunos e alunas?

Por outro lado, me pergunto se as identidades expostas seriam aquelas que os estudantes traziam dentro de si ou se as apresentaram da forma como queriam ser vistos pelo coletivo e, portanto, somente o aspecto positivo havia sido ressaltado naquele momento de afirmação pessoal. Também





me questionei se a transformação de um aspecto da realidade por eles vivenciada teria sido um episódio pontual ou se esses procedimentos teriam sido internalizados e ainda se manifestavam em ações cotidianas de ação política e cultural efetiva. Muitas dessas questões demandariam outra investigação voltada para a vida dos estudantes, após o período escolar, o que não é meu propósito aqui.

Além das dúvidas suscitadas pelo processo investigativo, pude constatar que alguns aspectos do currículo de artes visuais composto pela história da arte, a crítica das imagens e criação artística foram apreendidos pelos estudantes, não sendo possível, entretanto, dimensionar a extensão dessa apreensão de conhecimento, o que também não foi meu intento.

Espantou-me observar que o conteúdo “barroco e rococó” especialmente, encontra espaço significativo em suas memórias. Em minhas lembranças associei esse fato a um outro projeto que não foi selecionado para a investigação, o projeto “Por ti São Sebastião de estilismo e moda” desenvolvido no CEM 01, o “Centrão”, a partir da visita à exposição das obras de Aleijadinho, no CCBB de Brasília, em 2007, quando os alu-

nos e as alunas foram desafiados à criar uma coleção de moda a partir desse tema.

Essa primeira análise pode ter sido superficial, uma vez que o referencial “barroco” trata-se do “ar do tempo”, segundo Maffesoli (2006). O “barroco” para o sociólogo francês, professor da Universidade de Paris V, é a atmosfera mental e percebe-se uma crise civilizacional onde alguma coisa acaba, e não temos mais consciência do que somos e que existe qualquer coisa, outra coisa, que toma o lugar do que outrora acreditávamos ser a finalidade de nossa existência. Durante o vigésimo terceiro CONFAEB (Conferência da Federação de Arte Educadores Brasileiros), em Porto de Galinhas, Pernambuco no ano de 2013, tive a oportunidade de ouvir a aula inaugural de Michel Maffesoli. O sociólogo identificou uma série de características presentes na pós-modernidade decorrentes de uma saturação cultural, uma mutação, quando os princípios constitutivos da modernidade, o racionalismo e individualismo, necessários à edificação da sociedade industrial, provocam um desencantamento e são substituídos por outro paradigma, que ele chamou de uma “barroquização” do mundo.

Essa sensibilidade que coloca em sinergia o arcaico fundamental e o virtual permite que observemos a eclosão de um materialismo místico, uma estetização da vida social e um hedonismo popular. Em outras palavras: a valorização do corpo por si mesmo, uma paixão coletiva, um êxtase observável nos eventos esportivos, no fundamentalismo religioso, no imediatismo, na importância atribuída ao presente que conduz os sujeitos a fazer de suas vidas uma obra de arte. Agora, não mais se projeta um futuro, mas, busca-se a experiência com o outro e a iniciação.

Essa iniciação substitui na pós-modernidade o processo educativo baseado no racionalismo, pelo imaginário sensível, pela alegria e pelo envolvimento coletivo. As respostas extraídas do questionário apontam para essa direção e para a importância atribuída pelos estudantes ao trabalho em grupo e a criação coletiva, porém isso não me leva a inferir que se tornaram mais cooperativos em suas relações pessoais e profissionais atualmente, em função da prática pedagógica de outrora. Chamou-me a atenção, entretanto, que o que eu pedia aos alunos em sala de aula era ir além de seus limites, era transpor barreiras e, portanto, a palavra desafio é recorrente nos relatos.

Como achado, transcrevo ainda algumas respostas dos estudantes que analiso, a partir de meu olhar comprometido com essas experiências. Elas foram como presentes valiosos, mas, considerando

o envolvimento emocional que sinto em relação a esses relatos, foram bastante difíceis de analisar.

Para contornar essa dificuldade, os questionários foram bastante úteis, uma vez que foi possível observar várias respostas a uma mesma pergunta nessa pequena amostragem, o que não foi possível obter nos grupos focais, pois nem todos os estudantes participaram dos grupos de discussões sobre as práticas de pedagogia cultural e nem todos os estudantes dos grupos focais haviam vivenciado as mesmas práticas pedagógicas. Buscando identificar se o fomento de agência estaria vinculado aos projetos perguntei no questionário: Você tomou alguma atitude diferente da que você teria habitualmente depois de ter participado de algum desses projetos? Que atitude foi essa e qual projeto foi importante nesse sentido?

“Tomei, comecei a pensar em um curso superior, a me imaginar sendo respeitada por construir minha história, comecei a correr atrás dos meus sonhos. Reconstruí minha autoestima e comecei a pensar além, saindo do meu mundinho particular.” (estudante 1 - participou dos projetos: Livro-Objeto, Xadrez, Cordel e Fotonovela).

A atitude esperada dos jovens pela comunidade de renda mais baixa é a de constituir família e ingressar rapidamente no mundo do trabalho, após o término do Ensino Médio, quando é possível concluí-lo. Almejar a um curso superior é um luxo que, quando ocorre, trata-se de uma progressão demandada pelo trabalho, anos depois. Essa transgressão ao esperado pelo grupo conduz a uma espécie de isolamento e é preciso muita coragem para se aventurar por outro caminho. Além disso, se torna uma transgressão porque não existem referências de pessoas que tenham ascendido socialmente por terem estudado em uma universidade, ou seja, trata-se de uma ação pessoal de autoafirmação nessa comunidade.

[...] o ingresso no mundo da “maturidade”, cultural e socialmente definida, no mundo do trabalho e da autonomia financeira, está a exigir idades mais avançadas e competências cada vez mais complexas. Maior tempo de transição, maior necessidade de “preparo” e chances bem menores de inserção estariam originando o que passou a ser denominado “perda do idealismo” (Ratinoff, 1996). Essa “crise” de futuro estaria gerando situações propícias para a consolidação, entre os jovens, de alternativas ilegais ou criminosas de existência e sobrevivência (ABRAMOVAY, WASELFISZ, ANDRADE, RUA, 2004, p. 14).

À partir desse ponto de vista, pode-se inferir que, quando um estudante rompe com aquilo que a sua comunidade espera dele, ele é visto com desconfiança e descrédito por sua opção. Quando a opção é outra forma de se colocar no mundo e de ver o mundo, o sujeito deixa de pertencer à comunidade. Parafrazeando Oiticica, torna-se marginal, torna-se herói.

A estudante 2 que participou dos projetos “Xadrez”, “Cordel” e “Fotonovela” respondeu: *“Me tornei mais crítica e mais atenta com questões políticas”*. Ela não especifica se, hoje, tem uma ação, uma participação política na comunidade. Pensei política, em atuação política, pretendida para meus estudantes, enquanto performance, desempenho, atuação, apresentação pública, atuação artística e representação (UNESP, 2012, p. 1058), performance artística como crítica política foi meu sonho de atuação social para eles. Mas, quando o que se espera dos jovens é uma atitude descomprometida com questões políticas e sociais, prestar atenção ao que acontece em torno de si, isso pode significar muita coisa e gosto de pensar que alguns estudantes fogem a regra geral da acomodação.

Considerar a realidade de forma crítica é uma exceção e se posicionar contra o sentimento predominante de impotência pode vir a ser uma ação de resistência.

Abramovay argumenta que diante da incapacidade do poder público de controlar a diversidade de situações, difundem-se o pessimismo social, o temor e o sentimento de impotência da população que, por um lado, reduz suas expectativas e liberdades (2004, p. 17).

Não se trata aqui de superdimensionar ou subestimar a capacidade dos projetos em produzir agência, mas de resignificar a realidade, a partir de uma visão mais comprometida com o que nos cerca e considerar que, apesar de toda incerteza, podemos, como disse a estudante, estarmos atentos e não sermos surpreendidos pelas adversidades. Entre o sonho de atuação performática artística e política e a realidade que se impõem, a atenção a essas questões torna-se

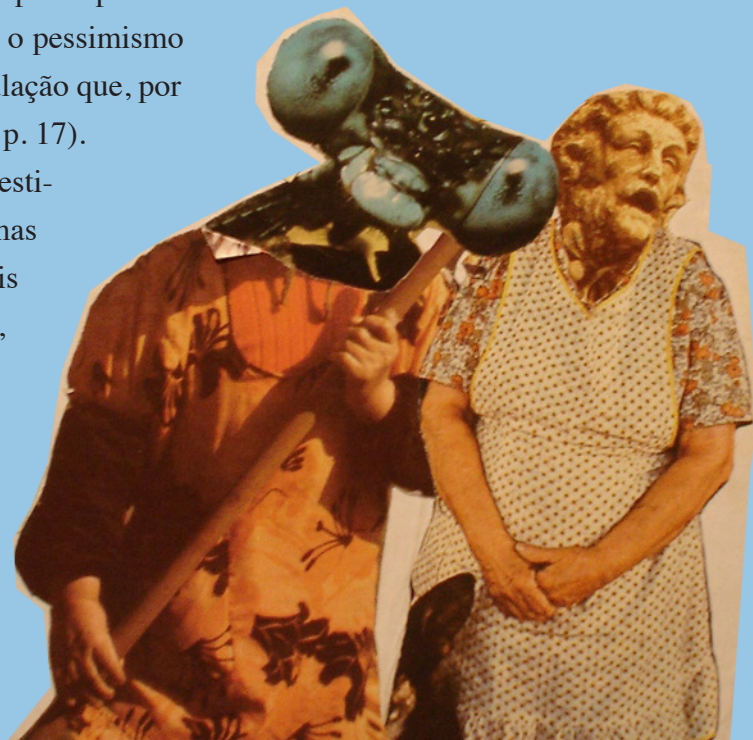


Figura 264- Composição de Yuri Paranhos e autora a partir de colagem de estudante do 1º ano EM, para Autobiografia ilustrada, 2006.

um passo significativo para uma ação cidadã.

O estudante 7 que participou do projeto “Xadrez” respondeu que a atuação que passou a observar após a participação no projeto foi: *“Passei a respeitar mais as pessoas.”* Esse posicionamento contribuiu para uma mudança nas relações sociais e pessoais. Produzimos um espetáculo teatral e, nesse espaço, a ideia sobre o outro, o convívio difícil com o outro, permitiu que a imagem que elaboramos de nós mesmos fosse mediada pela consideração do outro enquanto ser diverso. Prevaleceu, então, o respeito aos demais e a flexibilização de nossas “certezas”. Considerar a cultura como forma de aproximação e separação das pessoas é condição que deve ser levada em consideração na iniciação. Gimeno Sacristan considerou ser o que nos separa algo passível de consideração e de relativização cultural quando física ou simbolicamente nos aproximamos:

A cultura é algo que caracteriza grupos humanos diferenciados e que cada indivíduo assimila de forma particular. Isto tem que ser considerado pela política e a educação no mundo inter-relacionado que aproxima todos nós física e simbolicamente, no que nos une, mas também no que nos separa (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 20).

A partir desse entendimento de cultura, existe a possibilidade de se modificar também os laços dos estudantes com sua cidade e com a comunidade, uma vez que a educação pode expandir ou modificar as características culturais dos grupos humanos e, nessa perspectiva, a consideração da alteridade pode tornar-se outra possibilidade de relação social. A atitude diferente pode ser fomentada quando passam a prestar atenção à paisagem circundante e as suas consequências no viver de cada um.

A atitude diferente que tomou o estudante 4 ao se referir ao processo de considerar as imagens



do cotidiano no projeto “Cordel”, foi a de se posicionar com “*uma visão mais crítica da nossa sociedade*”. Freedman argumenta que aprendemos a partir de fontes de informação visual:

Quando os estudantes desenvolvem uma compreensão mais profunda de suas experiências visuais, podem ver de forma crítica as aparências superficiais e começam a refletir sobre a importância da arte visual para dar forma à cultura. A sociedade e inclusive a identidade individual (FREEDMAN, 2006, p.19).

As informações visuais a que os estudantes tiveram acesso no âmbito desse projeto foram as imagens dos jornais, as imagens da televisão, as imagens de pessoas reais que faziam fila no posto de saúde, as imagens da multidão em passeata contra o abandono da sua comunidade pelas autoridades, as imagens das pessoas que choravam seus familiares doentes e que contavam seus temores. Tudo isso direcionou nosso processo de introdução da xilogravura na vida dos estudantes e o resgate da cultura popular do Cordel. Mais do que isso, permitiram essa visão mais crítica da sociedade, como se referiu o estudante.

A estudante de número 8 foi reticente e afirmou: “*Não sei se a mudança aconteceria com o tempo ou se rolou mesmo a interferência, fui obrigada a forçar minha simpatia, sou bem mais tolerante, eu acho. Ainda não sou uma miss simpatia, estamos evoluindo sempre.*” Ela participou dos projetos “Xadrez”, “Cordel” e “Tarot”. As dúvidas dessa estudante são também as minhas. Relativizar a extensão dos projetos no que se refere à transformação dos sujeitos é um imperativo nessas análises. O fato é que ocorreu uma transformação nos sujeitos e é necessário considerar que, durante o processo iniciativo, esses estudantes foram bombardeados por representações visuais



e questionamentos relacionados a essas representações. Sendo assim, seria improvável afirmar não terem sido obrigados a refletir sobre seus posicionamentos, posturas individuais e coletivas a partir dessas representações.

De fato, foram muitas as respostas, algumas sintetizando as 26 vozes dos participantes dessa investigação que, quando questionados sobre se houve uma mudança de sua atitude, após os trabalhos desenvolvidos nas aulas de artes visuais, responderam que “*Sim. Avaliar de todas as formas possíveis os ambientes que nos cercam, pois nem tudo que parece é. O projeto que mudou meu ponto de vista foi o livro-objeto.*” A estudante 11 participou dos projetos: “Livro-Objeto”, “Xadrez” e “Fotonovela” e os questionamentos conduziram, não só ela, mas os estudantes em geral, a buscarem respostas a suas próprias inquietações. Esses questionamentos foram importantes, no sentido de deixar morrer uma visão de si mesmo para deixar nascer outra em seu lugar. Nos colocar em questão a partir do que nos envolve.

A estudante 12, portadora de necessidades especiais, afirmou que os projetos “Livro-Objeto” e “Fotonovela” impulsionaram uma mudança em sua conduta. “*Eu cresci e fiquei mais independente, de resolver as minhas coisas*”. Responder ao desafio foi o que impulsionou os estudantes a superarem os obstáculos aparentes e se reverem como pessoas independentes e simultaneamente interdependentes. Caminhar juntos possibilita um ambiente favorável e acolhedor que proporciona autoconfiança, a partir da convivência. Outro estudante, o 15, respondeu que a atitude diferente da que teria habitualmente foi ter aprendido a partir do projeto “Xadrez”, a se relacionar melhor com as pessoas.

O que marca esse momento chamado de pós-moderno, de mudanças de posturas individuais para o reconhecimento do outro é, segundo Maffesoli (CONFAEB, 2013), o poder que o momento propicia de situar os sujeitos em

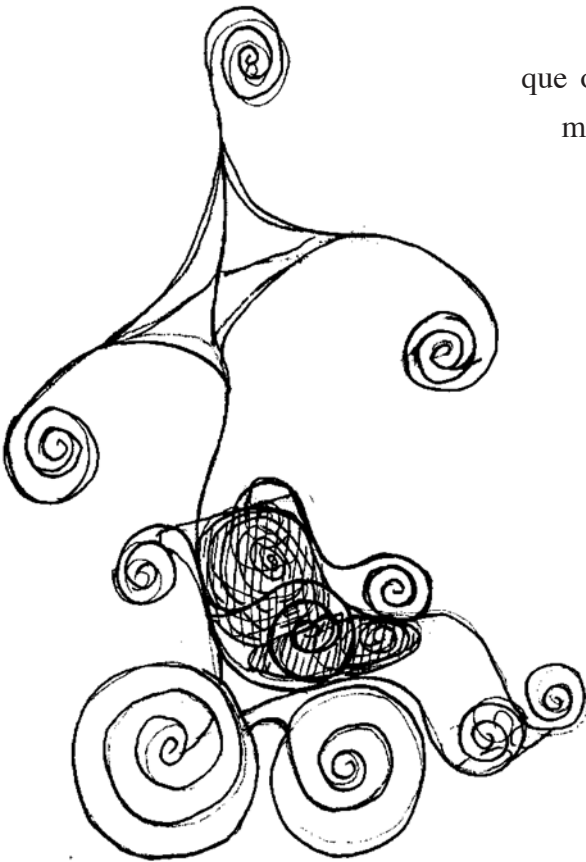


Figura 267- Desenho da autora para cadeira de rodas cenográfica, 2006.

uma posição de confiança, em um elo de ligação mais forte com o outro. Esse fenômeno de mudança de postura pode ser observado nas atividades colaborativas e interdependentes nas redes sociais e de conhecimento. Essa ligação permite o renascimento de si mesmo nesse processo.

Já a estudante 16 que participou do “Xadrez”, “Cordel” e “Tarot” disse “*Não.*” Essa estudante nega a influencia desses trabalhos em sua vida. Essa voz dissonante também me impressionou pela singularidade e objetividade de sua afirmação. Esse desencantamento relacionado aos processos de práticas colaborativas talvez se deva à dificuldade dessa estudante em participar da criação deste “nós” coletivo, de transpor a esfera do privado para o público, pelo desconforto de talvez não saber exatamente o que aconteceria no caminho. Trata-se da criatura que escapa do criador. Essa negação da estudante é muito presente no dia a dia do docente, processo de negação da escola e da educação que propomos é a regra e não a exceção. Nessa investigação me espantaria não existir esse “não”, uma vez que a maior parte dos estudantes são levados pela vida para realidades bastante difíceis, que a escola não considera. Mas minhas análises nesse caso tratam-se de conjecturas, uma vez que a estudante não explicitou a razão de sua negação.

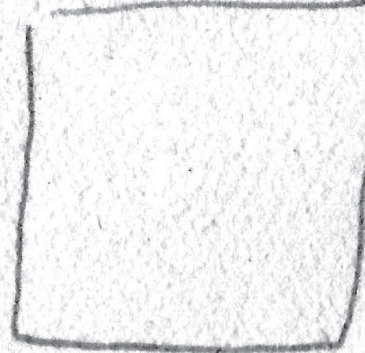
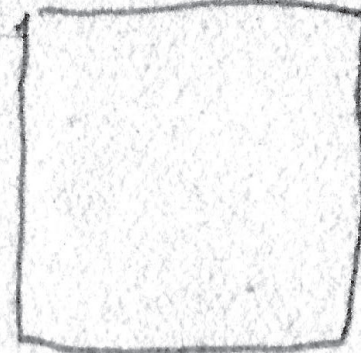
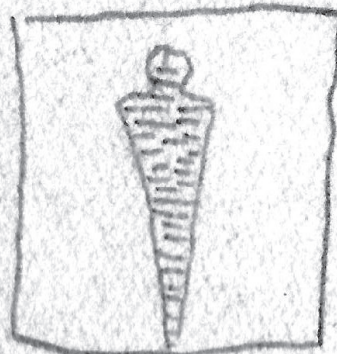
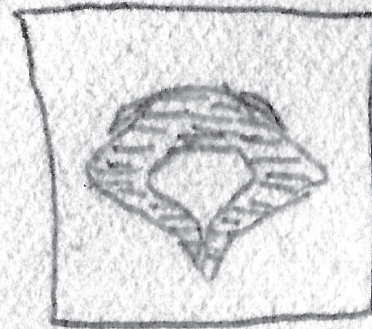
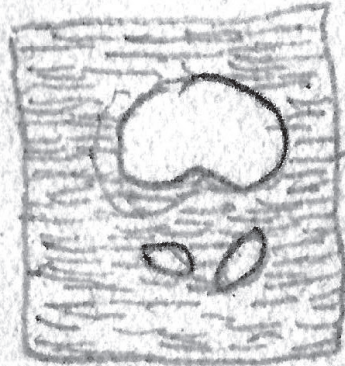
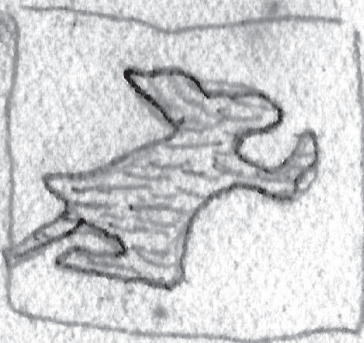
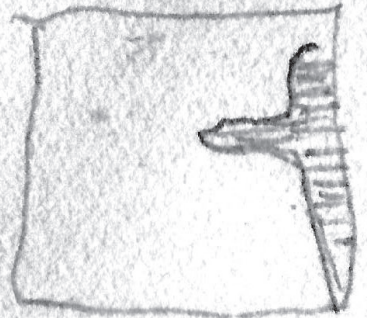
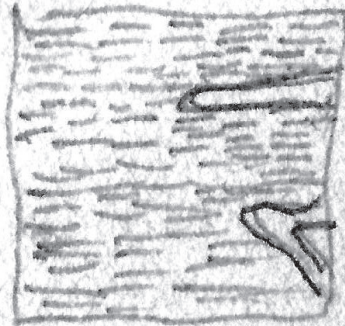
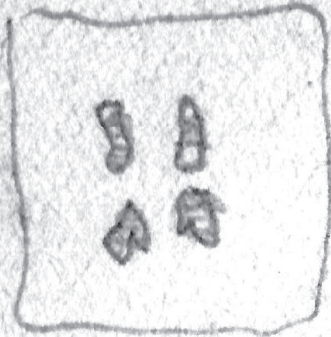
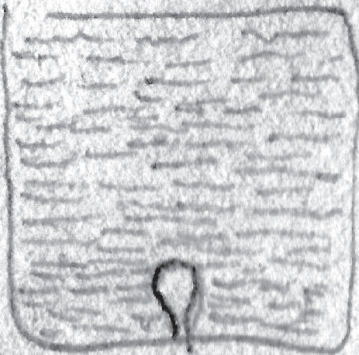
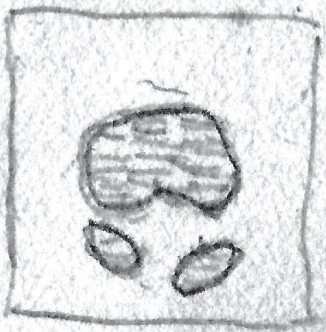


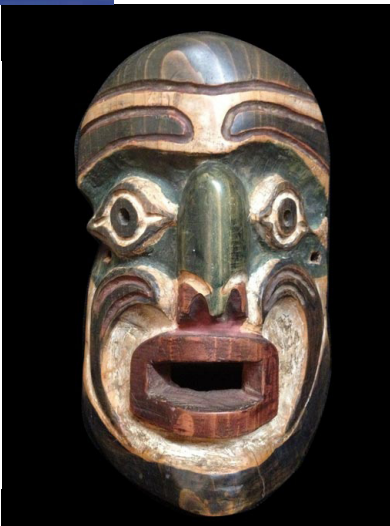
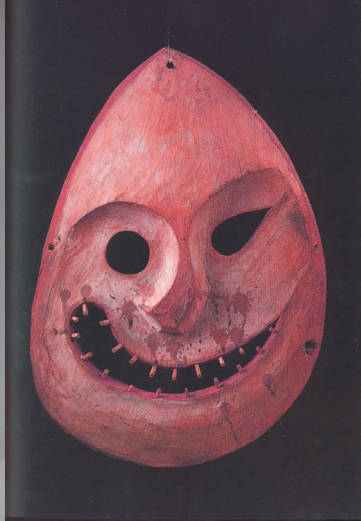
Como contraponto a essa negação percebo em outro estudante um depoimento que reforça a pedagogia de projetos como responsável pelo fomento de um espírito solidário, uma visão afetiva e sensível da trajetória e a integralidade do ser inserido em um processo. Questionado se os projetos de trabalho haviam modificado sua atitude, o estudante respondeu: “*Sim. Projeto Livro-objeto: pensar na minha história desde o meu nascimento, ou até na época de gestação da minha mãe até o momento atual. Passeata de São Sebastião: refletir e por em prática hábitos que prevenissem a proliferação do mosquito da dengue assim como assumir a responsabilidade de conscientizador da população*”. Também perguntei se as práticas de arte-educação haviam contribuído para a formação dos estudantes como cidadãos e porque? Algumas respostas me tiraram o fôlego como essa: “[...] *completamente! Me apaixonei pela educação, fui salva pela educação e sonho ser uma arte educadora comprometida*”.

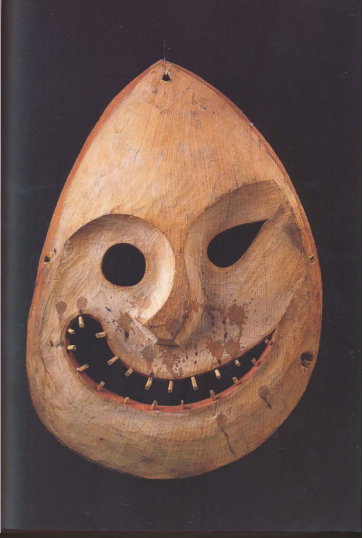
com a história e o aprendizado de meus educandos. [...]lembro das práticas de arte porque eram desafiadoras, me alimentavam, libertavam e conduziam a liberdade de expressão, mostrando que não existe proibido, não existe certo e errado, tudo podia ser feito.[...] as aulas de arte foram para mim como a luz no escuro, a descoberta de inúmeras possibilidades[...]. Outro estudante respondeu: *“Sem dúvida os projetos tiveram grande parcela de contribuição na forma de eu ver a sociedade, ser de fato um agente de transformação do meio”*. Um dos estudantes respondeu: *“porque o projeto se preocupava com acessibilidade, [...] aprendi a ter disciplina [...] hoje sou intérprete de libras e trabalho com pessoas com deficiência [...]nos ajudaram muito a ver nossa comunidade com outros olhos, a ver como ajudar a mudar o mundo ao nosso redor e as pessoas nos veem de outra forma”*.

Perguntei o que sentiam nas aulas e no desenvolvimento dos projetos, recebi como resposta mais alguns presentes como: *“me sentia valorizada, vista, compreendida, os projetos eram atividades elaboradas e por isso trabalhosas, nos dedicávamos muito para que fosse o melhor de todos, por isso nos sentíamos felizes [...] era gratificante [...] o que aprendi foi de fundamental importância para a construção do meu caráter, como um ser capaz de fazer a diferença”*. Outro estudante respondeu: *“Envolvimento dos alunos, necessidade de colocar para fora seus anseios, críticas sociais.”* ou ainda essas respostas: *“Sentia empolgação! Era a aula mais esperada.” “Sentia a interação entre os alunos e a professora.” “Uma explosão de sentimentos positivos, vontade de adquirir mais conhecimentos.” “Uma agradável sensação de conforto.” “Sentia orgulho de fazer os projetos.”*

Essas e muitas outras respostas às questões da investigação reafirmaram minhas convicções de que o trabalho pedagógico na perspectiva da Pedagogia cultural enquanto Educação em cultura visual e pedagogia crítica podem transformar qualitativamente a escola, a comunidade e seus atores. Também consigo dimensionar a importância dessas práticas para os sujeitos envolvidos uma vez que em seus relatos o conhecimento sobre visualidade e arte estão evidenciados de forma bastante racional e sensível por terem contribuído para a edificação de suas identidades, e para a promoção de agência tanto para os estudantes quanto para a comunidade.







6

ePíLogo



Epílogo

Localizada entre a arte e a educação, essa investigação procurou nesse “entre lugar” (MIGNOLO, 2003; SANTIAGO, 2000) o cruzamento entre culturas: a minha, um tanto elitizada, construída a partir de estudos acadêmicos no Brasil e no exterior, e a cultura de meus estudantes do Centro de Ensino Médio 01 de São Sebastião, influenciados, sobretudo, pela cultura de massa e pela cultura popular.

Esse cruzamento, que Irwin (2004) se refere como “*in-between*” (entre-lugar), me posiciona, enquanto investigadora, como alguém que está dentro da história e que produz uma narrativa que não é neutra e sim “vulnerável, em processo de crises e rupturas provocadas pelo impacto da realidade que tenta compreender” (EÇA, 2013, p. 74). Nessas narrativas e reflexões compartilho com outros docentes minha forma de conduzir as práticas de ensino que fazem parte de minha biografia profissional. Procuro também atrair outros artistas e pesquisadores a verem o papel do docente de outra forma, a fim de ampliar o currículo para além da história da arte e sugerir que considerem os estudos da cultura visual e as visualidades presentes nas mídias, publicidades para a sua ressignificação nas aulas de arte.

Os diálogos que se estabelecem nesse tipo de narrativa biográfica, entre quem escreve, quem lê e os personagens do relato, se definem como um ato de partilha e emancipação, na medida em que “localizam histórias, se reinventam os outros e nos reinventamos a nós próprios” (BARONE, 2000). Inseri nesses diálogos minhas emoções e as emoções dos estudantes mediadas pelas narrativas visuais que complementam, completam, contrapõem, somam e que são, por sua vez, completadas pela narra-



tiva em um movimento alternado, entre o processo de elaboração intelectual e sensível.

Após fazer essa investigação sobre as minhas práticas pedagógicas, pude refletir sobre a escolha das imagens que levamos à sala de aula. As imagens portam valores e opiniões sobre as questões sociais e culturais e, por esse motivo, não são isentas ou neutras. Elas detêm o poder do discurso, do meu discurso conduzido pelas criações dos estudantes. Foucault se refere ao poder não só como uma força que diz não, mas que de fato permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso (1985, p.8). O poder desse discurso está em um olhar, um posicionamento ideológico sobre o mundo. Duncum considera que as imagens revelam esperanças, medos, expectativas, certezas, incertezas e ambiguidades e que por meio delas partilhamos pressupostos sociais sobre o modo como

o mundo é ou deveria ser (EÇA apud DUNCUM, 2013, p.75).

Por isso é preciso reconhecer a impossibilidade dessa a/r/tógrafa de se manter distanciada do contexto da investigação e do tema que investiga, uma vez que as interações que acontecem nesse âmbito são subjetivas, assim como a escolha das imagens que responderão às questões levantadas. É importante deixar claro ao leitor que não é possível esperar dessas análises uma neutralidade científica.

Reconheço que a importância dessas práticas pode ser dimensionada pelos relatos apaixonados dos estudantes. Para muitos, essas práticas peda-

gógicas definiram suas identidades, suas escolhas profissionais e seus destinos, para outros foi um momento significativo de interação com o grupo, que consolidou amizades e reafirmou companheirismos. Para alguns estudantes, foi um momento difícil, hora de superar limites, hora de aceitar o outro em sua alteridade.

A avaliação do resultado mostra que essas práticas possibilitaram um melhor conhecimento



Figura 271- Composição de Yuri Paranhos e autora a partir de capa de “Autobiografia Ilustrada” de estudante do 3ºano EM, 2006.

e uma maior aproximação da realidade dos estudantes. Além disso, foi gratificante perceber a confiança que muitos estudantes depositaram em mim, compartilhando comigo suas vidas pessoais e experiências íntimas, sem hesitações. Também considero que essas práticas pedagógicas estimularam a intervenção associativa e que a comunidade de São Sebastião ganhou atores politicamente comprometidos que, ainda hoje, militam em ONGs ou promovem Saraus poéticos e artísticos que ocorrem regularmente em um década já.

A importância dessas práticas pedagógicas também podem ser medidas pela aplicação e difusão dos projetos entre os educadores que compartilharam e trocaram comigo suas experiência, permitindo que esses projetos pedagógicos atendessem outros estudantes em outras Regionais de Ensino, como, por exemplo, no Recanto das Emas – DF, onde o projeto Livro-Objeto é executado anualmente, desde 2008. Também é importante considerar que, atualmente, esse projeto está sendo executado no contexto de sócio educação, tendo como público os adolescentes em conflito com a lei na Unidade de Internação de São Sebastião-DF.

Em verdade, o fomento da crítica cultural e social se dá quando se articulam, em sala de aula, o conhecimento da arte e das visualidades com os saberes da comunidade, em um movimento em prol de uma atitude cidadã de responsabilidade. Em muitos projetos apresentados como o Cordel de São Sebastião, o Xadrez Jogo da Vida e a Fotonovela, o que se pôde observar foi um olhar sobre a sociedade que não configurava alienação ou uma acomodação, mas atitudes comprometidas, críticas e proativas. Exemplos dessa postura foram: a passeata para pedir esclarecimentos às autoridades sobre a dengue e o hantavírus e a concomitante criação de ONGs de cunho cultural e artístico.

A difusão de conhecimento sobre a visualidade e arte pode ser evidenciada nos relatos dos estudantes que ingressaram em Universidades e afirmaram que as referências e imagens utilizadas nos projetos passaram a ser as suas referências em outros momentos da vida universitária contribuindo para a sua compreensão do mundo. Além disso, essas abordagens pedagógicas favoreceram a construção de identidades e promoção de agência dos sujeitos na escola e na comunidade. Todos os projetos, mas principalmente o Livro-Objeto, o Tarot – Conceito Imagem e o Xadrez Jogo da Vida, objetivavam a edificação de identidades críticas e comprometidas com o meio na qual se inseriam os estudantes,

o que de fato ocorreu. O agenciamento e a definição de identidades que os projetos promoveram podem ser verificados pelas opções profissionais escolhidas pelos estudantes. Muitos desses estudantes, sobretudo os que participaram dos grupos focais, estão hoje comprometidos com causas coletivas e sociais. Dois desses estudantes são assessores parlamentares, um de uma deputada federal o outro de uma senadora, três são jornalistas. Um dos estudantes é ativista político e líder comunitário, outra será candidata nas próximas eleições, duas estudantes estudaram e estudam artes, três são professoras.



Três projetos, o Livro-Objeto, o Xadrez Jogo da Vida e o Cordel foram considerados pelos estudantes, por mim e pela escola os mais significativos, pois, criaram eventos pedagógicos e acontecimentos artísticos que deram visibilidade à escola, estreitaram os laços de companheirismo e despertaram um sentimento de cidadania entre os estudantes. O Livro-Objeto trouxe José Luiz Tejon Mejido à escola, o Xadrez levou a escola ao palco do CCBB e o Cordel colocou a escola nas ruas e nas manchetes dos jornais.

Considero que essas práticas se aproximam da pedagogia crítica preconizada por Paulo Freire, pois elas levam em conta a voz do aprendiz e pretendem qualifica-lo para atuar no processo de transformação social. Outrossim, elas reconhecem conexões entre os problemas individuais, experiências e o contexto social em que os estudantes estão inseridos. Busquei o empoderamento dos sujeitos, e segundo Giroux (2005), isso significa tornar os cidadãos políticos, considerar que existem diferenças na formação de estudantes e professores e que muitas vezes essas diferenças são mantidas na escola. Essa busca inclui a crítica da linguagem e vislumbre de um mundo melhor pelo qual vale a pena lutar.

Alguns pontos dessa pedagogia crítica, entretanto, não foram contempladas por essas práticas como, por exemplo, privilegiar a cultura e o conhecimento adquirido antes da fase escolar. Também não rejeitei a objetividade em prol de um conhecimento mais particular e parcial, ao contrário, a busca das subjetividades individuais e coletivas se fizeram nessas práticas a partir de fatos, artefatos que se inter-relacionavam com os domínios tradicionais do conhecimento.

Minhas práticas pedagógicas, que inicialmente objetivavam ampliar a compreensão do currículo, também passaram a considerar as visualidades impressas no cotidiano dos estudantes. Com isso, alcançaram também outros objetivos relacionados com a Educação da cultura visual, definida por Mirzoeff como “a interface entre disciplinas que lidam com a visualidade da cultura contemporânea” (2005 p.58). Ou seja minhas práticas consideraram imagens e as mídias que figuravam como possibilidades de se compreender o poder das imagens na vida social.

Hoje, percebo que aulas de arte se relacionam com as pedagogias culturais, uma vez que essas práticas “se situam no espaço entre, no qual as coisas não são umas ou outras, mas umas e outras” são práticas de “Educação em visualidade como pedagogia cultural” (Fernández & Dias, No Prelo).

CAMINHOS DA



Viada

Segundo Giroux (2002), trata-se de uma forma de ativismo político que situa e contextualiza os discursos que estão fora dos domínios tradicionais do conhecimento e que, no meu caso, pretenderam contribuir para o desenvolvimento da consciência de liberdade, o reconhecimento de tendências autoritárias dentro e fora da escola, o relacionamento entre conhecimento e poder, além do exercício de habilidades, com vistas à promoção de atitudes construtivas e cooperativas, sejam entre eles ou em sua comunidade.

Ao refletir sobre essa investigação percebo que essa aventura, esse exercício de escrever a partir das imagens e editar imagens e textos, é construir uma versão da realidade, uma forma de imprimir minha própria criação do mundo (TOURINHO, 2013, p.65). Trata-se do meu olhar sobre um contexto em que interagi, onde ainda estou imersa, nessa realidade que tangencia a minha realidade, um fragmento subjetivo de realidade que não está isento de incompletude e circunstancialidade.

A perspectiva política e a crítica a um contexto político pretendeu empoderar os estudantes com uma visão nua e crua da realidade circundante. Conheci e reconheci pessoas mais solidárias no trabalho de equipe, pessoas mais sensíveis e afetivas em seus olhares sobre o mundo e pessoas que empregam a imaginação e a criatividade em um pensamento orgânico. Essa experiência ressoou como aventura, por meio do caminhar juntos, em uma formação.

O entendimento das características da pós-modernidade possibilitou situar melhor minhas práticas pedagógicas enquanto práticas iniciativas, porque, a partir de questionamentos, acompanho os estudantes na busca pelas respostas. Porque não as tenho, vou com os estudantes e os estímulo a persegui-las.

E enfim, o conceito iluminista de educação é superado. Não se pretende mais tirar os estudantes de um estado de “barbárie” para introduzi-los na civilização. Também não se trata mais de construir um edifício de conhecimentos para se chegar a um futuro melhor. Ao contrário, percebi que os meus estudantes partiram de seus saberes para aprender outros saberes. Trata-se de um fazer agora para a superação de um limite imediato, reconhecendo o outro nessas buscas, nesse trajeto. No fim, não se trata mais de um conhecimento teórico, mas de uma experiência vivida.



REFERÊNCIAS:

ABRAMOVAY, Míriam; WAISELFISZ, Júlio Jacobo; ANDRADE, Carla Coelho; RUA, Maria das Graças. **Gangues, galeras, chegados e rappers**: Juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

ABRAMOVAY, Míriam; CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos**: Violência e convivência nas escolas. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana – RITLA, SEEDF, 2009.

AGUIRRE, Imanol. Imaginando um futuro para a educação artística. In: MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene (Orgs.) **Educação da cultura visual**: *Narrativas de Ensino e Pesquisa*, Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

AGUIRRE, Imanol. Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. In: MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene (Orgs.) **Educação da cultura visual** : *conceitos e contextos*, Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

ALVES, Rubem. Avaliação da performance das escolas. Disponível em: <http://www.rubemalves.com.br/avaliação.htm> . Acesso em: 22/07/2013.

APPADURAI, Arjun. **The Social Life of Things**: Commodities in Cultural Perspective. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

ARRIES, Phillipe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara. 1981.

BANKS, Marcus. **Dados visuais para investigação qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BORBA, Francisco S. **Dicionário Unesp do português contemporâneo**. Curitiba: Piá, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte\Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Arte/educação Contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez. 2005.

BARONE, Tom ,EISNER, Elliot W. Arts-based Educational Research. In: JAEGER Richard M. (Orgs.) **Complementary Methods for research in Education**, 2 ed. Washington D.C: American Educational Research Association, 1997.

- BARONE, Tom. **Aesthetics, politics and educational inquiry**. New York: Peter Lang, 2000.
- BARONE, Tom, EISNER, Elliot W. **Arts-Based Educational Research**. Los Angeles, CA: SAGE Publication, 2012.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La Reproduction**. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Éditions de Minuit, 1970.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Sinopse estatística da Educação Básica**. Brasília: O Instituto, 2007.
- BUSETTO, Áureo. A Sociologia de Pierre Bourdieu e sua análise sobre a escola. In: **Sociologia e Educação: leituras e interpretações**. CARVALHO, Alonso Bezerra de; SILVA, Wilton Carlos Lima da (orgs.). São Paulo: Avercamp, 2006. p. 113-133.
- CABOT, M. **Más que palabras: estética em tempos de cultura audiovisual**. Murcia: CEADEAC, 2007.
- CERTEAU, M; GIARD, L.; MAYOL, P., **A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CHARRÉU, Leonardo. Imagens Globais, cultura visual e Educação Artística: impacto, poder e mudança. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.) **Culturas das Imagens: desafios para a arte e para a educação**. Editora UFSM: Santa Maria, 2012.
- CHAUI, Marilena. Cultura e democracia. In: Crítica y emancipación : **Revista latinoamericana de Ciencias Sociales**. Ano1, no.1 (jun. 2008). Buenos Aires: CLACSO, 2008
- COOK-SATHER, Alison. Authorizing students' perspectives: toward trust, dialogue and change in education. **Educational Researcher** 31 no4 my 2002
- CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** Investigações pós-críticas em educação. Petrópolis, Vozes, 2001.
- COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e educação – um panorama. In: Silveira, Rosa Maria Hessel (Org.) **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

DELEUZE Gilles; GUATTARI Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2000.

DIAS, Belidson. **O I/Mundo da Educação em Cultura visual**. Brasília: Editora do Programa de Pós-graduação em Arte da UnB, 2011.

DIAS, Belidson. Arrastão: o cotidiano espetacular e práticas pedagógicas críticas. In: MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene (Orgs.) **Culturas das Imagens: desafios para a arte e para a educação**, Editora UFSM: Santa Maria, 2012.

DIAS, Belidson e IRWIN, Rita L. (Orgs.) **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

DIAS, Belidson. Preliminares: A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes. UDESC, 2008. In: **Anais do XVII CONFAEB Florianópolis**. Acessado em 3 de março de 2013. Disponível em: www.aesc.udesc.br/confaeb/Anais/belidson.pdf

DIAS, Belidson. Pedagogias culturais, visualidade, juventude e cotidiano. In **Anais do COMA: Entrelinhas - Coletivo do Programa de Pós-Graduação em Arte da UnB. (No Prelo)**

DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.) **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Editora UFSM: Santa Maria, 2011.

DURANT, Gilbert. **O Imaginário: Ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.

EÇA, T.T. Perguntas no ar sobre metodologias de pesquisa em arte-educação. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.) **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

EFLAND, Arthur D. **Una história de la educación del arte: Tendencias intelectuales y sociales em la enseñanza de las artes visuales**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2002.

EISENHAUER, Jennifer. Beyond Bombardment, subjectivity, visual culture and art education. **Studies in Art Education**, 47(2), 2006, p.155-160.

EISNER, Elliot. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, vol 8, n. 2, p. 5-17 Jul/Dez, 2008.

FERNÁNDEZ, Tatiana; DIAS, Belidson. Pedagogias Culturais nas entre viradas: eventos visuais e artísticos. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.) **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: EDUFMSM (No Prelo)

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. RIO DE JANEIRO: Nova Fronteira, 1975. xix, 1499p.

FOUCAULT, Michel. **Vontade de saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2 O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.

FRANCO, Augusto de. **Fluzz**: Vida humana e convivência social nos novos mundos altamente conectados do terceiro milênio. São Paulo: Escola de Redes, 2011. Versão preliminar digital: Disponível em <http://slideshare.net/augustodefranco/fluzz-book-ebook> Acesso em 13 de julho de 2013.

FRANGE, Lucimar Bello P. Pesquisa no Ensino e na formação de professores: caminhos entre visibilidades e visibilidades. In: Trajetórias e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: **anais do XV Confaeb**, Brasília: Ministério da Educação, 2009.

FREEDMAN, Kerry. Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na cultura visual. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Arte\Educação Contemporânea**: Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez. 2005.

FREEDMAN, Kerry. **Enseñar la cultura visual**: curriculum, estética y la vida social del arte. Barcelona: Octaedro Ediciones, 2006.

FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patricia. Curriculum charge for the 21 century: visual culture in art education. **VIS- Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 9-21, jan./jun. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAG-Rouanet, Bárbara. Vida urbana e Cultura. In: PALLAMIN, Vera M. (Org.) **Cidade e Cul-**

tura: Esfera pública e transformação urbana. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, José. **A educação que ainda é possível:** ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GIROUX, Henry. **Breaking in to the Movies.** Film and the Culture of Politics. Malden: Blackwell Publishers, 2002.

GIROUX, Henry. **Border crossings:** Cultural workers and the politics of education. New York: Routledge, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? In: **Educación & Realidade**, v.30, n.2, p. 9-35. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando; TOURINHO, Irene; MARTINS Raimundo. **Aprender História do Ensino de Arte através da realização de histórias de vida.** Disponível em: http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/dezembro2006/textos/historia_ensino_arte.pdf Acessado em: 04/03/2014.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual:** transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: **Educación da cultura visual:** conceitos e contextos. MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.) Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

HUXLEY, Aldous. **A filosofia perene:** uma interpretação dos grandes místicos do oriente e do ocidente. São Paulo: Globo, 2010.

IRWIN, Rita. *A/r/tography: a metonymic métissage.* In: IRWIN, R. L.; DE COSSON, A. (Orgs). **A/r/tography:** rendering self through arts based living inquiry. Vancouver, BC: Pacific Educational Press, 2004.

IRWIN, Rita. Comunidades de prática a/r/tográfica. In: DIAS Belidson; IRWIN, Rita. (Orgs) **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

JAGODZINSKI, Jan. Entre *aisthetica* e estética: o impacto potencial de Deleuze Guattari na educação estética. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.) **Educação da cultura visual: Narrativas de Ensino e Pesquisa**. Santa Maria: Editora UFSM, 2009

KERCKHOVE, Derrick de. **Connected Intelligence: the arrival of the web society**. Toronto: Somerville House Publishing, 1997.

KRAWCZYK, Nora Rut. O PDE: Novo modo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 797-815, set./dez. 2008.

LEUILLIOT, Paul. Prefácio em: THUILLIER, Guy. Pour une histoire du quotidien au XIXe siècle em Nivernais. In: CERTAU, Michel; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano 2**. Morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 2002.

MCLAREN, Peter. **Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education**. 3rd ed. New York: Longman, 1998.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2006.

MARTINS, Alice F.. Arena Aberta de Combates, também alcunhada de Cultura visual... – anotações para uma aula de metodologia de investigação – In: MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene (Orgs.) **Culturas das Imagens: desafios para a arte e para a educação**, Editora UFSM: Santa Maria, 2012.

MARTINS, Raimundo. Temporalidades múltiplas da imagem como pedagogias da interpretação. In: **Anais do I Congresso de Educação, Arte e Cultura** [recurso eletrônico]. Santa Maria: UFSM, 2007, p.1-12.

MARTINS, Raimundo. (Org.) Das belas artes à cultura visual: enfoques e deslocamentos. In: **Visibilidade e educação**, Goiânia: FUNAPE, 2008.

MEJIDO, José Luiz Tejon. **O vôo do cisne**. São Paulo: Ed. Gente, 2006.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MIGNOLO, Walter D. **Local histories/global designs**: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MITCHELL, William John Thomas. O futuro da imagem: a estrada não trilhada de Rancière. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.) **Culturas das Imagens**: desafios para a arte e para a educação, Editora UFSM: Santa Maria, 2012.

MIRZOERFF, Nicholas. Invisible Again: Representations of the Genocide in Rwanda, **African Arts**, vol. XXXVIII no. 5, 2005.

MIRZOEFF, Nicolas. **An Introduction to Visual Culture**. New York: Routledge, 2009.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: Novos desafios e como chegar lá. São Paulo: Papirus, 2009.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Representações da morte para aproximar a escola da vida: Uma experiência com a cultura visual no Ensino Básico. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.) **Educação da Cultura Visual**: Narrativas de Ensino e Pesquisa, Editora UFSM: Santa Maria, 2009.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Culturas das imagens e] os desafios dos referenciais curriculares do Ensino Fundamental do Estado da Paraíba – Artes. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.) **Cultura das imagens**: desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Editora UFSM, 2012.

OLALQUIAGA, Celeste. **Megalópolis**: sensibilidades culturais contemporâneas. São Paulo: Studio Nobel, 1998.

OSINSKI, Dulce. **Arte, História e Ensino**: uma trajetória. São Paulo: Cortez, 2002.

PHENIX, Philip H.. The use of the disciplines as curriculum content In: STEEVES, Frank.C. (Org.),

The subjects in the curriculum: Selected readings, New York: Odyssey Press, 1968.

RAMAL, Andréa Cecília. **Educação e cibercultura:** hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre. Ed. Artmed, 2002.

RORTY, Richard. **Contingency, irony and solidarity.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989

ROUSSIN, Philippe. Orwell, l'anti-utopie de l'homme ordinaire In: CHEVRIER, Jean-François; ROUSSIN, Philippe, (Orgs.) Le parti pris du document; Littérature, photographie, cinema et architecture au XXe siècle. Revue **Communication** n° 71 Lonrai, Normandie: Seuil, 2001.

SANTIAGO, Silviano. O entre-lugar do discurso latino Americano. **Uma literatura nos trópicos:** ensaios sobre dependência cultural. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** São Paulo: Edusp, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte. Autêntica, 1999.

SINNER, Anita; LEGGO, Carl; IRWIN, Rita L.; GOUZOUASIS, Peter; GRAUER, Karl. Arts-based educational research dissertations: reviewing the practices of new scholars. **Canadian Journal of Education.** Disponível em: <<http://www.csse.ca/CJE/Articles/Full-Text/CJE29-4/CJE-4-Sinneretal.pdf>> . Acesso em: 11 mar. 2013

SMITH, Ralph. **Excellence in art education:** Ideas and initiatives, Reston, Virginia, National Art Education Association, 1987.

TAVIN, Kevin. Contextualizando a visualidade na vida cotidiana: Problemas e possibilidades do ensino de Cultura Visual. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Educação da Cultura Visual: Narrativas de Ensino e Pesquisa.** Santa Maria: Editora UFSM, 2009.

TAVIN, Kevin; ANDERSON, David. A Cultura Visual nas aulas de Arte do Ensino Fundamental: uma desconstrução da Disney. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Cultura Visual e Infância:** quando as imagens invadem a escola... Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria, 2010, p. 57-69.

TAVIN, Kevin. Six acts of miscognition: Implication from Art Education. **Studies in Art Education**, vol 52 no 1, 2011.

TIRAMONTI, Guilhermina. “La escuela em la encrucijada del cambio epocal”. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.26, n. 92, p.889-910, Especial – Out. 2005.

TORRES, João Rafael. Poesia da Hantavirose. **Correio Braziliense**, Brasília, 26, jul. 2004.

TOURINHO, Irene. Ouvindo escolhas de estudantes: nas aulas de artes eu quero aprender...In: MARTINS, Raimundo. (Orgs.). **Visualidade e Educação**. Goiânia: FUNAPE, 2008, p. 71-87.

TOURINHO, Irene. Cultura visual e escola. In: **Salto para o futuro**, TV Escola, ISSN 1982 – 0283, Boletim 9, Agosto 2011. Acessado em: 21 março de 2013. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14380009-CulturaVisual.pdf>

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Reflexividade e pesquisa empírica nos infiltráveis caminhos da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.) **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013.

VENTURELLI, Suzete. **Arte: Espaço – Tempo – Imagem**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2004.

VICTÓRIO FILHO, Aldo. Fabulações escolares e contemporaneidade: ensino de arte, jovens e a fartura de imagens. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.) **Culturas das Imagens: desafios para a arte e para a educação**, Editora UFSM: Santa Maria, 2012.

VICTÓRIO FILHO, Aldo; BALSTER, Marcos Fiore Correia. Ponderações sobre aspectos metodológicos da investigação na cultura visual: seria possível metodologizar o enfrentamento elucidativo das imagens? In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.) **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013.

VIEIRA DA CUNHA, Suzana Rangel. Questionamento de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.) **Culturas das Imagens: desafios para a arte e para a educação**, Editora UFSM: Santa Maria, 2012.

C O U C H É S MANTS N E
 a
 S MANTS N E
 VOUS
 VOUS
 SÉ
 PA MES
 RE MEM
 R BRES
 E
 Z

Figura 274- "Caligrammes", Paysage, Guillaume Apollinaire, 1918.

Paulo
FREIRE

(1921 - 1997)

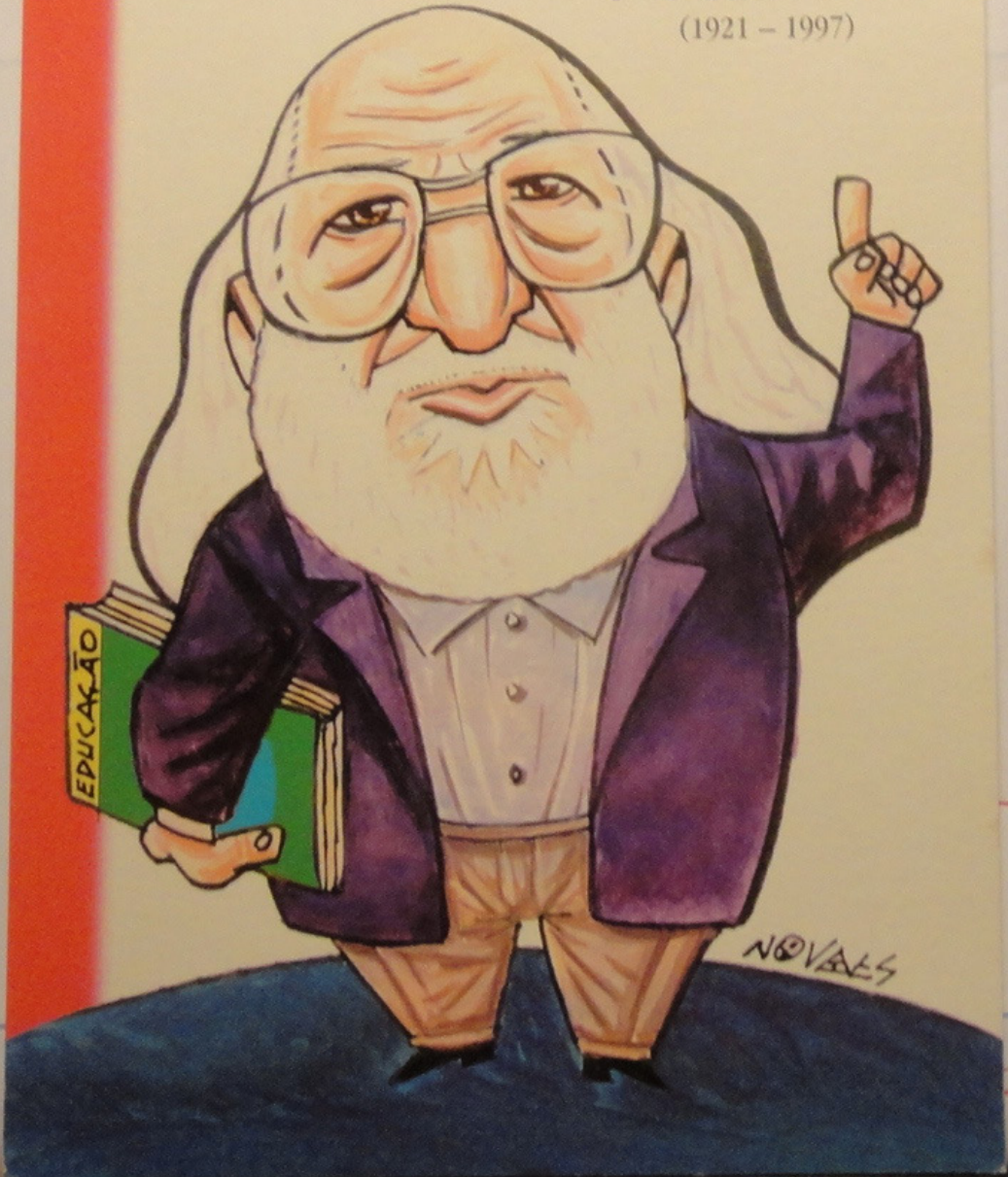




Figura 275- Fotografia da autora de sua mesa de trabalho, 2013.

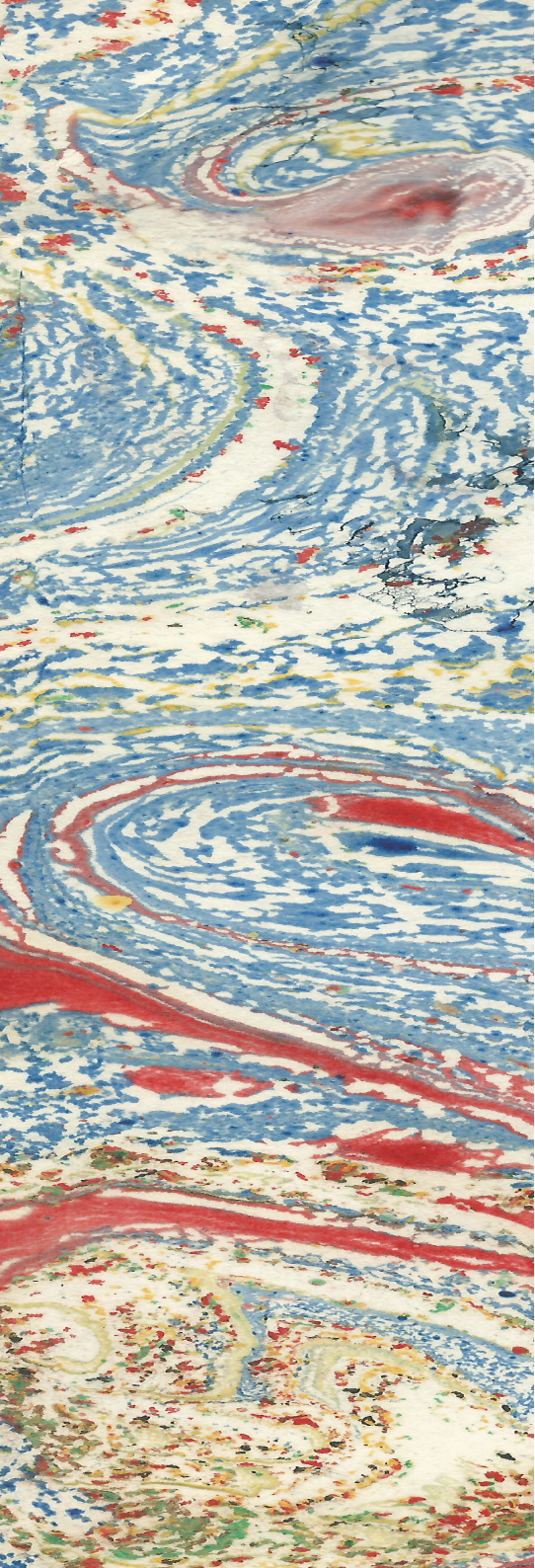


Figura 276- Marmorização produzida pela autora, 2003.

Figura 277- Quarta capa - Fotografia da autora editada do Livro-objeto de Rafael Leandro

Projeto gráfico e diagramação:

Evandro Sada

Leísa Sasso

Yuri Paranhos



