



Universidade Federal De Pernambuco
Centro De Artes E Comunicação
Departamento De Teoria Da Arte E Expressão
Artística
Graduação Em Artes Visuais – Licenciatura

Trabalhos de Conclusão de Curso 2015

Sumário

Mercado, Igreja, Museu e seus Arredores: Recorte do Bairro de São José Ane Beatriz Dos Santos Reis	3-52
Prática Docente: Relato de Experiência do PIBID/Artes Visuais/UFPE Juliana Wanderley Silva	53-107
“Tu é Menino ou Menina?” Reflexões sobre Teoria Queer e Arte/Educação Suelen Aquino	107- 146
O Ensino das Artes Visuais Numa Escola de Referência na Cidade do Recife Suzi De Almeida Santos	146-201

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE TEORIA DA ARTE E EXPRESSÃO ARTÍSTICA
CURSO DE ARTES VISUAIS LICENCIATURA

**MERCADO, IGREJA, MUSEU E SEUS ARREDORES:
RECORTE DO BAIRRO DE SÃO JOSÉ, CONTA A HISTÓRIA
DA ARTE NA CIDADE DO RECIFE**

ANE BEATRIZ DOS SANTOS REIS
ORIENTADORA: PROF^A. DR^A. MARIA DO CARMO DE SIQUEIRA NINO

RECIFE/PE
2015

Trabalho de Conclusão apresentado ao
Curso de Artes Visuais Licenciatura, como
requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciado/a em Artes Visuais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo
de Siqueira Nino.

SUMÁRIO

1. Introdução	5
2. A história da Cidade do Recife conta a história da arte na Cidade do Recife	6
3. Mercado de São José – Arquitetura do ferro	10
4. Basílica de Nossa Senhora da Penha	19
5. Museu da Cidade do Recife/Galeria de Arte	32
6. Concluindo o caminho – será que é possível parar de caminhar?	43

MERCADO, IGREJA, MUSEU E SEUS ARREDORES: RECORTE DO BAIRRO DE SÃO JOSÉ, CONTA A HISTÓRIA DA ARTE NA CIDADE DO RECIFE

ANE BEATRIZ DOS SANTOS REIS

RESUMO

A história da arte, ou as diversas histórias sobre arte, artistas e suas produções, contadas, repetidas ou reinventadas, propiciam viagens no tempo e no espaço e também podem suscitar questionamentos. Argan (2005 p. 77), em seus escritos sobre história da arte e urbanismo na cidade de Roma, afirma que “os historiadores da arte são também historiadores da cidade”. Tais textos e suas ideias nos permitem repensar e recontar a história da arte e suas entrelinhas a partir de qualquer outra cidade. Essa pesquisa propõe então, discutir a história da arte, que também é a história da cidade do Recife, seus espaços e seus sujeitos a partir de um recorte da cidade, o bairro de São José. Como objetos de estudo teremos o Museu da Cidade do Recife, o Mercado de São José e a Basílica da Penha, paredes e colunas que contam histórias da arte e da cidade. Histórias que são experimentadas cotidianamente por turistas e moradores da cidade do Recife.

Palavras-chave: História; Arte; Cidade

MERCADO, IGREJA, MUSEU E SEUS ARREDORES: RECORTE DO BAIRRO DE SÃO JOSÉ, CONTA A HISTÓRIA DA ARTE NA CIDADE DO RECIFE

ANE BEATRIZ DOS SANTOS REIS

1 Introdução – questionamentos que aguçam ideias de pesquisas

A história da arte, ou podemos dizer, as diversas histórias sobre arte, artistas e suas produções, contadas, repetidas ou reinventadas, próximas ou distantes de quem as conta ou as ouve, propiciam viagens no tempo e no espaço e também geram questionamentos. Argan (2005, p.77), em seus escritos sobre as problemáticas da história da arte e urbanismo na cidade de Roma, pressupõe que os historiadores da arte são também historiadores da cidade. Seus textos nos permitem repensar e recontar a história da arte e suas entrelinhas a partir de qualquer outra cidade. Nesse contexto propomos, como historiadores da arte e da cidade, discutir a história da arte, seus espaços e seus sujeitos a partir da experimentação de um recorte da cidade do Recife: o bairro de São José. Para explicitar a experimentação da história da arte na cidade serão objetos de estudo o Museu da Cidade do Recife, o Mercado de São José e a Basílica da Penha.

É importante assinalar que Arte e Cidade contam histórias não somente a partir de museus, igrejas, ruas e casarios, mas também em experiências propostas e vivenciadas por artistas e público que por ali passaram e continuam vivenciando a cidade. A arte contemporânea no Brasil e em outros países, tece relações com a cidade não somente como cenário, mas como objeto principal ou coadjuvante de performances, instalações, entre outras produções artísticas.

No Recife, desde a década de 1970, o artista Paulo Bruscky dialoga com a cidade em suas performances. Em 1978, imóvel em uma vitrine de loja, no centro comercial da cidade, exibiu um cartaz pendurado no seu pescoço com a seguinte pergunta – “O que é Arte? Para que serve? Depois andou pelas ruas sob olhares curiosos. Ainda no Recife, a Prefeitura da Cidade do Recife promove desde 2002 o SPA das Artes – Semana de Artes Visuais do Recife, a última edição ocorreu em 2013. Através de uma convocatória pública, foram escolhidos projetos que configuram a diversidade da Semana de Artes Visuais, como exposições, oficinas, performances e intervenções urbanas.

Em São Paulo, o projeto Arte/Cidade, coordenado por Nelson Brissac Peixoto, desde 1994, promove intervenções urbanas que têm como ponto de partida a metrópole contemporânea enquanto espaço dinâmico e complexo. A primeira etapa ocorreu em março do mesmo ano, no antigo Matadouro Municipal da Vila Mariana, área onde hoje localiza-se o Parque do Ibirapuera, na zona sul da cidade. Em suas edições artistas são convidados a produzir intervenções nos espaços,

“fazer da área urbana uma zona de conturbação, como que tomada por um cataclisma. Intervenções que provoquem ecos, um movimento expansivo cujo efeito pode surgir de qualquer ponto. Essas intervenções não param de escapar ao traçado convencionado da cidade, inventando novas conexões, fundando novos territórios” (PEIXOTO, 2002).

Nessa pesquisa, portanto, entende-se por cidade não somente seus espaços e construções, mas também seus sujeitos, os que contam e recontam as histórias, os que escutam as histórias, os locais onde essas histórias são contadas e vivenciadas e como isso é realizado: performances, intervenções artísticas, observação e experimentação da cidade. Espaços arquitetônicos – igrejas e mercados – paredes com estilos, que são experimentados pela visita espontânea ou fazem parte das atividades do cotidiano da população e os espaços em que ocorrem exposições sobre arte – museus – paredes que guardam acervos de várias épocas e estilos.

Uma pesquisa onde busca-se conhecer, discutir, contar e vivenciar uma história da arte que também é a história da cidade do Recife, a partir de um recorte do bairro de São José. Esse recorte, local de efervescência cultural e econômica da cidade, deve ser descoberto com os cinco sentidos apurados em uma caminhada pelo Museu da Cidade do Recife, a Igreja da Penha, o Mercado de São José, e por consequência seus arredores, ruas, praças, esquinas, casa, lojas. Uma área da cidade que possui construções arquitetônicas em estilos e épocas diferentes: igrejas, casarões e ruas, ricos em histórias do cotidiano, vivências culturais e artísticas que contam a história da cidade, a história da arte na cidade do Recife. Nas viagens pelas histórias da arte e a cidade, também procuraremos solucionar alguns questionamentos - quem escreveu, quem contou e como conta as histórias nos espaços demarcados na cidade?

Sujeitos, espaços, experiências, histórias, são os objetos de estudos nessa pesquisa: espaços arquitetônicos construídos em épocas diferentes e em estilos

artísticos significativos da história da arte – Basílica da Penha e o Mercado de São José – e o espaço que abriga um acervo artístico e histórico da cidade do Recife – o Museu da Cidade do Recife/Galeria. Desses desdobramentos temos para pesquisar o contar da história da arte a partir de construções históricas, vivenciadas pela visita de turistas e a circulação diária dos moradores da cidade e um espaço onde é definido e formulado uma pauta do que será exposto, contado e vivenciado. Dessa teia de conexões arte-produção-história-cidade, serão tecidas várias outras.

2 A história da Cidade do Recife conta a história da arte na Cidade do Recife - museus, mercados, igrejas, ruas e esquinas contam histórias

Argan (2005), em seus escritos sobre a cidade de Roma, cita Mumford¹, e define arte e cidade como um único objeto de estudo, como sinônimos, como corpos que não vivem separados e não se complementam, mas têm a mesma substância, formam o mesmo corpo “a cidade favorece a arte, é a própria arte (...) é ela mesma um produto artístico” (2005, p. 73). Arte e cidade são discutidas e pesquisadas não com a concepção de que a cidade acolhe as produções artísticas ou que a arte inflige estética à cidade, arte e cidade se confundem. Para Argan, teórico da arte e ex-prefeito de Roma, os historiadores da arte são também historiadores da cidade, portanto os resultados da pesquisa sobre um recorte de história da arte e da cidade do Recife, não resultam em duas histórias ou uma história da arte com informações sobre a cidade, mas apenas uma história da arte. E uma história que não é apenas contada em textos, em livros, mas que, mesmo com as dificuldades e problemas existentes na conservação; a precária visualização e circulação dos visitantes e transeuntes da cidade nos espaços arquitetônicos pesquisados e do descaso do poder público quanto a manutenção desses espaços, a história da arte nesse recorte da cidade do Recife ainda pode ser vivenciada por aqueles que se dispuserem a parar e olhar um pouco mais, olhar para cima, se aterem aos detalhes, ter uma experimentação estética naqueles lugares.

¹ Lewis Mumford (1895-1990), historiador e crítico literário americano. Reconhecido internacionalmente por seus escritos sobre cidades, arquitetura, tecnologia, literatura e vida moderna. Mumford foi chamado por Malcolm Cowley, o último dos grandes humanistas. Suas contribuições para a crítica literária, crítica de arquitetura, estudos americanos, a história das cidades, da civilização e da tecnologia, ambientalismo, e da vida pública na América, viriam a marcá-lo como uma das vozes mais originais do século XX (<http://www3.nd.edu/~ehalton/mumfordbio.html>).

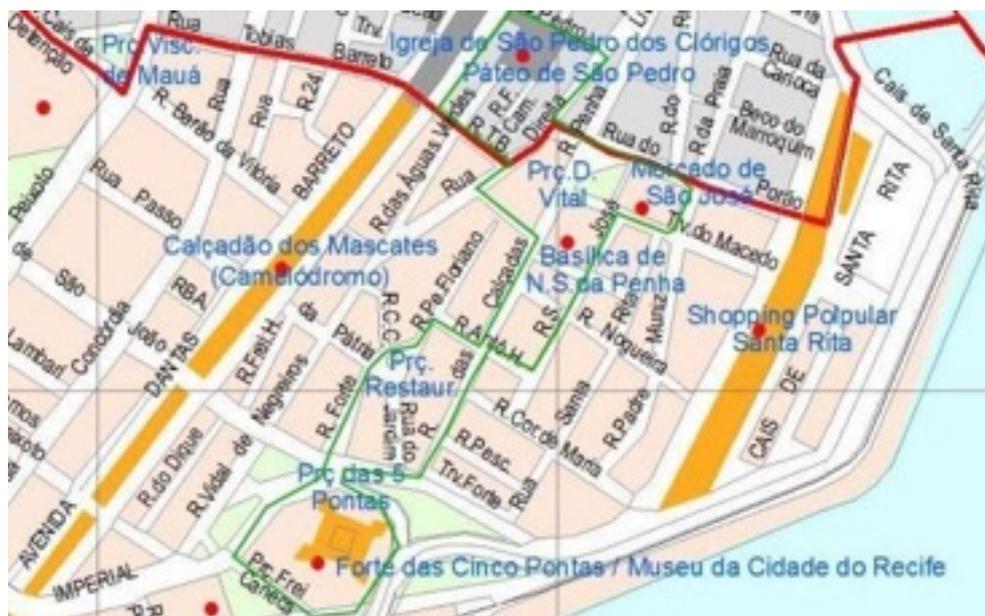
Nesse contexto, discutiremos arte e cidade não como dois objetos de estudo distintos e suas histórias de forma isolada, mas “arte como uma atividade inerente à cidade” (ARGAN, 2005). Inerente aos espaços, objetos artísticos, vias de encontros e desencontros, sujeitos e espaços que se encontram na cidade, que se encontram na arte. Essa atividade se concretiza em uma linguagem visual emitida através de seus espaços, suas imagens, seus sujeitos e se transforma em uma página que emite e recebe um texto não verbal, como se estivéssemos realmente lendo uma narrativa “com história sucessiva de um modo de pensar, desejar, desprezar, relacionar e sentir” (FERRARA, 1988, p.11) esses espaços e suas histórias.

E o que podemos pesquisar, que objetos da arte a cidade pode nos oferecer para pesquisa? O que pesquisar e historicizar na cidade que também é história da arte? Voltemos a Argan (2005) que nos apresenta as possibilidades e define a cidade como um espaço muito mais amplo do que aquele que percebemos no cotidiano,

Por cidade não se deve entender apenas um traçado regular dentro de um espaço, uma distribuição ordenada de funções públicas e privadas, um conjunto de edifícios representativos e utilitários. Tanto quanto o espaço arquitetônico, com o qual de resto se identifica, o espaço urbano tem seus interiores. São espaço urbano o pórtico da basílica, o pátio e as galerias do palácio público, o interior da igreja. Também são espaço urbano os ambientes das casas particulares e o retábulo sobre o altar da igreja, a decoração do quarto de dormir ou da sala de jantar, até o tipo de roupa e de adornos com que as pessoas andam, representam seu papel na dimensão cênica da cidade. (ARGAN, 2005, p. 43)

Casas, edifícios, o pátio, as ruas, o pórtico da basílica, o interior das igrejas, o retábulo sobre o altar, o ambiente das casas, o tipo de roupa e de adornos com que as pessoas andam fazem parte do recorte escolhido para essa pesquisa. Todos esses espaços, mobiliários e ornamentos compõem a dimensão cênica da cidade do Recife: o Museu da Cidade do Recife, o Mercado de São José e a Basílica da Penha. Na figura 1, abaixo, podemos visualizar o traçado o do bairro de São José, com as ruas que são percorridas para chegar até os espaços pesquisados.

Figura 1 – Atlas Metropolitano do Recife – Sistema Viário, Município do Recife, Bairro São José



Fonte: <http://www2.condepefidem.pe.gov.br/web/condepe-fidem/atlaspe>

Dimensão cênica da cidade, convidativa e muito propícia à pesquisa e à descoberta, como propõe o historiador italiano, para “uma pesquisa iconológica que vai além das artes tradicionalmente ditas figurativas, ao vastíssimo campo do urbanismo e da arquitetura, do ornato e da Kunstindustrie², já apontado por Riegl” (ARGAN, 2005, p. 59). E o que podemos pesquisar e analisar sobre essa dimensão cênica de forma que não se restrinja a uma descrição urbana e arquitetônica ou sobre características de movimentos artísticos dos espaços escolhidos? O que pesquisar e como pesquisar essa história?

O importante é que a pesquisa não leve a isolar um fato ou um grupo de fatos, mas a discernir um nó de relações e que se tenha consciência de que além da zona iluminada da pesquisa, essas relações se estendem e se ramificam ao infinito, a toda área ilimitada dos fenômenos artísticos, não importa de que época e cultura (ARGAN 2005, p.58)

Arte na cidade vai além das artes figurativas; arte e cidade contam uma mesma história. Para pesquisar a história da arte na cidade, no recorte definido – espaços públicos que contam a história da arte de formas diferentes – se faz necessário recolher e coordenar um conjunto de informações, encontrar personagens, descrever ações e para concluir, tecer relações entre as informações coletadas dentro do mapa traçado na cidade: a igreja, o pátio, o museu, o mercado e seus arredores. E antes de recolher os dados sobre obras de arte ou construções históricas segundo Baxandall (2006), é importante formular perguntas e discutir

² Indústria de Arte (tradução livre da autora)

sobre as possíveis diretrizes que foram perseguidas pelo autor do projeto, para concluir sua produção. Organizar informações em uma pesquisa iconográfica da cidade visualizando somente seus desenhos e seus estilos seria uma pesquisa vazia e uma repetição daquilo que já encontramos nos livros de história da arte e também em publicações turísticas. Baxandall (2006), na busca de informações, defende o método ideográfico, na medida que constrói, através da pesquisa, uma narrativa dos fatos históricos com explicações que “consideram formalmente os propósitos dos atores”, identifica os fins de uma ação e reconstrói seu propósito “com base em fatos individuais e não em fatos gerais”, estabelece uma relação entre os objetos pesquisados e suas circunstâncias.

Nesse estudo temos espaços públicos com funções pré-determinadas e construídos em diferentes épocas. Pesquisaremos as informações da época, mas não apenas uma descrição pessoal e vazia sobre a construção de uma igreja ou de um mercado, mas um relato mais completo de informações sobre o objeto estudado, o contexto histórico e cultural e ainda outros que agregam aspectos ainda não discutidos. Nesse destrinchar de informações usaremos o método ideográfico, sugerido por Baxandall, para isolar aspectos específicos de cada objeto/espço já delimitado e buscaremos fatos históricos, sociais e/ou culturais da época da sua construção. Que histórias e que relações podemos traçar com a arte em um museu, um pátio, um mercado, uma igreja e seus arredores?

Vivenciar a história da cidade com o olhar no Mercado de São José e na Igreja da Penha é contar uma narrativa visual com a iconografia presente e suas transformações ao longo dos anos, as diretrizes para a construção de cada prédio, os materiais utilizados, as pessoas envolvidas, a movimentação e os cheiros do local. Com os olhos no Museu da Cidade do Recife e especificamente sua galeria, é discutir a história que foi contada a partir de uma escolha curatorial, sobre o acervo existente no museu ou de outro local; como se fez essa escolha e como a história foi contada.

3 Mercado de São José – Arquitetura do ferro

O bairro de São José, considerado um bairro eminentemente popular, com suas ruas estreitas e sobrados sóbrios de porta e janela, sofreu durante décadas intervenções públicas que visavam modernizá-lo e higienizá-lo, tornando-o conforme aos padrões pretendidos por uma elite que queria ver o Recife como espelho da modernidade européia. Mas foi este o bairro em que os poderes públicos tiveram mais dificuldade em intervir para retirar os “populares” das ruas, os vendedores de peixe, frutas, verduras e legumes, artesanato doméstico e comidas prontas, quitutes e guloseimas (GUILLEN 2009).

Guillen (2009) conta histórias de séculos passados do bairro de São José, no Recife, histórias que ainda se repetem no presente, não somente no Recife, mas também em outras cidades históricas do país. Atualmente o Recife e mais uma vez o Bairro de São José, vivenciam uma discussão entre construtoras, poder público e grupos organizados da sociedade civil, para a construção ou não, de um condomínio de edifícios para alta classe média. Discussão que envolve transformações significativas no trajeto de uma área de cerca de 101,7 mil metros quadrados, com um pátio ferroviário onde no século XIX foi construída a Estrada de Ferro do Recife ao São Francisco³ e uma série de armazéns onde era estocado o açúcar produzido na zona canavieira do Estado, o Cais José Estelita, abandonada há décadas pelo poder público.

Nessa pesquisa não nos estenderemos sobre as problemáticas transformações da cidade, mas as práticas que se repetem reforçam uma situação, não restrita a cidade do Recife, mas que faz parte da história de um bairro que sofreu e continua sofrendo transformações ora bem vindas pela população, ora impostas pelo poder público e privado, e seus moradores e transeuntes aprovando ou não, se acomodam e convivem com os novos desenhos da cidade.

As mudanças do cenário urbano na Europa do século XVIII, são relacionadas por Sennett (2014) às descobertas científicas sobre artérias e veias. As descobertas

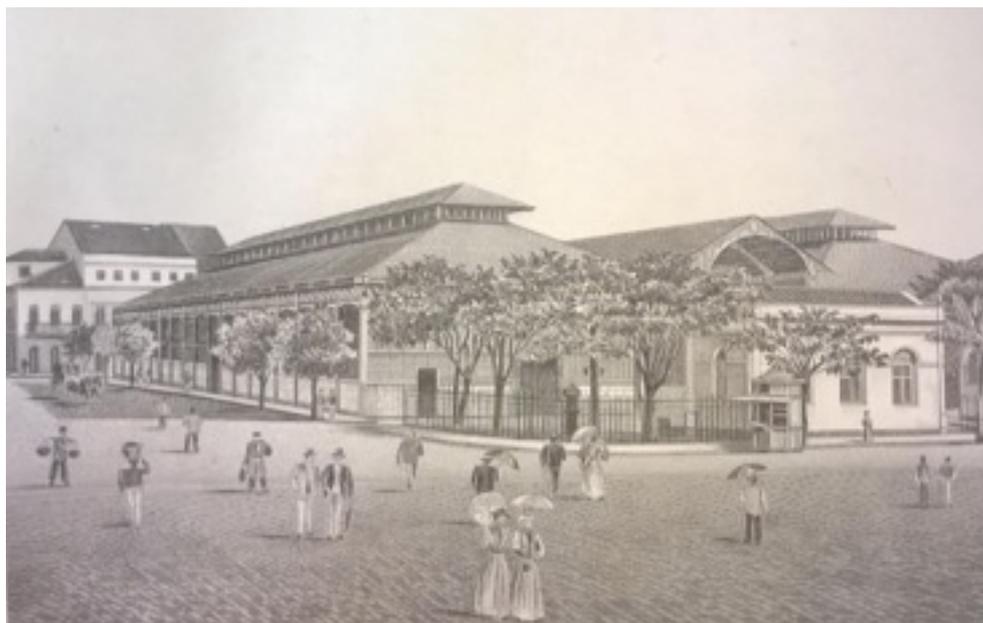
³ Pernambuco foi o primeiro Estado do Nordeste e o segundo do Brasil a ter uma estrada de ferro: a ferrovia Recife-Cabo, inaugurada a 08 de setembro de 1855, com extensão de 31,5 km ligando a localidade de Cinco Pontas, no Recife, ao município do Cabo. À época, existia no Brasil apenas a Ferrovia Mauá, também uma pequena ferrovia construída em Petrópolis, Rio de Janeiro. O projeto pernambucano, denominado "Estrada de Ferro do Recife ao São Francisco", foi executado em várias etapas, com o objetivo de dotar o Estado de uma malha ferroviária para o transporte de mercadorias e passageiros. O trem que em 08 de fevereiro de 1858 partiu da estação de Cinco Pontas para o Cabo transportou, na sua viagem inaugural, mais de 400 pessoas. Após a tradicional bênção, o comboio partiu às 12 horas e trinta minutos, depois atingiu o ponto de chegada, onde uma multidão o aguardava. (Disponível em <http://www.andrademahn.com.br/hist.htm>. Acesso em 16 nov 2015).

da medicina, quanto ao funcionamento do corpo humano, moldavam os projetos para o tráfego das cidades europeias. As artérias e veias, ou ruas e avenidas da cidade do Recife no final século XIX não foram idealizadas a partir de fluxos orgânicos ou projetadas de acordo com as demandas e os costumes da cidade, mas por decisões políticas e econômicas e em busca de um modelo de cidade que se aproximasse das cidades europeias vislumbradas pelas governantes de então.

Gomes (1984) descreve a urbanização “como um fenômeno típico da industrialização” esse fenômeno determina os novos formatos das cidades e “gera problemas que só podem ser resolvidos com novos programas arquitetônicos”. No Brasil a Revolução Industrial só vai ocorrer de fato a partir de 1930 no governo do presidente Getúlio Vargas (1930-1956), porém os reflexos da industrialização nos países europeus chegaram na América Latina no final do século XIX, anos em que o bairro de São José tem seus espaços reordenados. Os novos programas e projetos de governo para urbanizar o Recife do século XIX são cópias de programas arquitetônicos europeus. A antiga vila dos pescadores ganha um novo mercado com estrutura de ferro pré-fabricada e importado da Europa. Alguns mercados pré-fabricados e importados da Europa por países da América Latina⁴, como o Mercado de São José no Recife (figura 2), ainda resistem ao tempo e a falta de conservação: o Mercado Central em Santiago, Chile, o Vallière em Port-au-Prince, Haiti e o Municipal em Maracaibo, Venezuela (GOMES, 2000).

⁴ Para Gomes (1984 p. 13) a “América é neoclássica sem ter conhecido o clássico” e no Brasil com a vinda da Missão Artística Francesa, a importação e imitação dos mercados e edificações na Europa é realizada de forma consciente por uma sociedade que aspirava para as suas cidades uma semelhança com a Europa, especialmente a Paris daquela época. No século XIX “(...) as grandes estações ferroviárias, os grandes armazéns, os pavilhões de exposição, as lojas de departamentos, os mercados públicos se constroem na Europa com forma e proporções que não existem no vocabulário arquitetônico de então, graças ao emprego do novo material: o ferro” (Gomes, 1984 p. 7). Nessa nova arquitetura diferentes tipos de ferro foram utilizados, podemos falar então, que teriam existido arquiteturas dos ferros, elegendo-se a técnica como característica essencial. Teria existido assim uma arquitetura do ferro fundido, do ferro laminado ou forjado. À exceção dos grandes pavilhões de exposição, todos os tipos de edifícios fabricados em ferro para a Europa foram também fabricados e repetidos na América Latina.

Figura 2 – Mercado de São José no século XIX



Litogravura, autor(a) não identificado(a)
Fonte: SILVA e LEITE, 1992

O Mercado de São José, inaugurado no dia 7 de setembro de 1875, foi o primeiro edifício pré-fabricado em ferro construído no Brasil. No final do século XVIII no terreno onde o novo mercado seria construído, o antigo Largo da Ribeira do Peixe, na zona praieira da cidade, o Governador da Província de Pernambuco, Dom Tomaz José de Melo⁵, construiu o Mercado da Ribeira do Peixe. O Largo localizava-se na Vila dos Pescadores, em um terreno ao lado da igreja em construção dos padres capuchinhos franceses, onde desde o século XVI os pescadores ancoravam seus barcos e vendiam seus produtos. O Mercado da Ribeira do Peixe, era um “mercado popular formado por bancas montadas ao ar livre e que vendia de tudo o necessário para o abastecimento alimentar da cidade” (GUILLEN, 2009). A convivência mercado e igreja nem sempre foi amistosa. Em 1789 os Padres Capuchinhos da Igreja da Penha, proprietários das terras, reclamaram oficialmente ao governo da Província de Pernambuco, a instalação de um mercado e feira ao lado da igreja. Quase trinta anos depois os Padres reclamaram na justiça a posse do terreno que receberam do casal Belchior Alves Camelo em 1655, onde funcionava o Mercado da Ribeira do Peixe. Aproximadamente cinquenta anos depois o Imperador Dom Pedro II declarou-se em favor da Província de Pernambuco, “confirmado no despacho final com as seguintes palavras: *Admitindo serem régias as terras da área*

⁵ Dom Tomaz José de Melo governou a Província de Pernambuco entre os anos de 1787 a 1798.

para usufruto do povo” (NASCIMENTO, 2005 p.17-18). Posse oficializada em favor da Província, o então governador de Pernambuco Francisco Farias Lemos autoriza, com ofício enviado à Câmara Municipal do Recife em vinte e nove de novembro de 1871, a construção do Mercado Público de São José, o novo mercado do Recife.

As transformações da cidade não somente aconteciam pela construção do novo mercado. No terreno ao lado erguia-se a igreja dos Padres Capuchinhos, hoje Basílica da Penha, uma construção iniciada no ano de 1656 no estilo Barroco que depois foi demolida dando espaço para a nova igreja em estilo Neoclássico. Essa nova edificação com as transformações e acréscimos no seu interior de detalhes, pinturas, esculturas e mobiliários, ao longo do tempo, tem um estilo eclético, ou seja um pouco de vários estilos. À época da inauguração do Mercado de São José a Basílica ainda não tinha sido concluída, o que aconteceu sete anos depois.

As grandes estações ferroviárias, os grandes armazéns, os pavilhões de exposição, as lojas de departamentos, os mercados públicos se constroem na Europa com formas e proporções que não existem no vocabulário arquitetônico de então, graças ao emprego do novo material: o ferro (GOMES, 1984, p.7).

O bairro de São José, no antigo Largo da Ribeira do Peixe, tem no século XIX além de seus casarios, um mercado construído com a arquitetura do ferro e uma igreja de paredes sólidas e colunas da arquitetura neoclássica. Construções de estilos arquitetônicos europeus construídas em momentos diferentes e que não refletem a cultura ou história do povo pernambucano, mas emitem o desejo da sociedade e seus governantes de aproximar-se dos ideais, da cultura e dos modelos já testados, ainda nos gostos das sociedades europeias ou já em ultrapassado por lá, seja na arquitetura, no vestuário, na gastronomia entre outros.

O Mercado de São José foi projetado por um engenheiro da Câmara Municipal do Recife⁶ e sua construção foi executada pelo empreiteiro José Augusto de Araújo. Gomes (1984) afirma ser possível que o projeto inicial aprovado pela Câmara apenas se resumia a uma planta e um orçamento básico elaborado a partir de um conjunto de especificações. O Sr. Araújo contratou na França o engenheiro Louis Léger Vauthier para desenhar o projeto mais detalhado e também verificar as

⁶ o nome do engenheiro da Câmara não é citado nas várias referências pesquisadas, apenas o do engenheiro francês Louis Léger Vauthier que foi contratado para detalhar o projeto fornecido pela Câmara e também fez algumas alterações que foram posteriormente aprovadas.

possíveis incoerências na idealização do mercado em face aos recursos da engenharia na época e ao orçamento disponibilizado.

2.o Este relatório tem por fim apresentar uma conta summarial das condições que presidiram a esta execução, sob as bases do projeto geral que nos foi submetido, sujeitando-nos, quanto aos detalhes não especificados, a imitar tudo quanto se tem feito de melhor em Paris, nos mercados de ferro recentemente construídos (GOMES, 1984, p. 19)

O engenheiro Louis Vauthier fez um relatório encaminhado à apreciação da Câmara sobre as modificações sugeridas para o projeto original. No texto cita o “mercado de Grenelle, reproduzido em 1869 nos *Nouvelles Annales de la Construction*” como referência para o projeto aprovado pela Câmara. Seu nome foi amplamente divulgado pela imprensa pernambucana como o engenheiro que projetou o novo mercado do Recife. E é assim que ainda é difundida a origem do mercado visitado por milhares de turistas que chegam ao estado de Pernambuco e passeiam pelo centro da cidade do Recife: um mercado importado da Europa, no final do século XIX e projetado pelo engenheiro francês Louis Léger Vauthier. Seus desenhos unem-se aos modelos europeus produzidos em uma época de euforia pelas novas tecnologias e diferentes materiais que a Revolução Industrial propiciou para a indústria e também para a engenharia e a arquitetura. No século XIX “um pouco de arte foi acrescentada aos projetos arquitetônicos” (GOMBRICH, 2011) que buscavam uma identificação com os mestres e estilos artísticos do passado. Também no Recife, o mercado de ferro eclético em seu estilo, ganha diversas características e adornos de diferentes épocas: colunas de ferro no formato dórico⁷ e folhas de acanto⁸ invertidas moldadas no metal (figura 3); colunas com arremates em curvas precedentes da nova arte ou Art Nouveau, movimento artístico que ganha força na década posterior a inauguração do mercado (figura 4); diversas gárgulas⁹ pendem de vários pontos do telhado (figura 5); adornos moldados no metal no formato de curvas barrocas emolduram a parte superior das fachadas; após várias reformas, a entrada principal, ganhou placas metálicas que formam um grande portal em arco (figuras 6 e 7). Esse grande arco em conjunto com as venezianas nas

⁷ A mais antiga ordem de arquitetura grega, caracterizada pela sobriedade e pela ausência de base nas colunas.

⁸ Planta cujas folhas servem de modelo para a ornamentação de capitéis coríntios e compósitos.

⁹ Elemento decorativo do estilo Gótico, esculturas quase sempre em forma de animal fantástico ou figura grotesca que se destina a escoar a água das calhas.

paredes compõe um desenho que dialoga com a estrutura neoclássica denominada janela veneziana¹⁰, empregada por Bramante e Rafael no século XVI e que, posteriormente com outras soluções, “se manteve em uso pelos arquitetos ingleses até o século XIX” (SUMMERSON, 2009, p.133).

Figura 3 – Mercado de São José, fachada principal, detalhe da coluna de ferro no formato dórico com folha de acanto invertida



Fotógrafa: Camille Reis
Fonte: Acervo da pesquisadora

¹⁰ Abertura tripla, na qual o vão central, mais largo é fechado por arco e os vãos laterais por vergas.

Figura 4 – Mercado de São José, colunas com arremates em curvas



Fotógrafa: Camille Reis
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 5 – Mercado de São José, detalhe da gárgula na fachada principal



Fotógrafa: Camille Reis
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 6 – Mercado de São José, detalhe da fachada principal



Fotógrafa: Camille Reis
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 7 – Mercado de São José, entrada principal



Fotógrafa: Camille Reis
Fonte: Acervo da pesquisadora

Fotografias do século XIX, mostram que nas imediações do mercado já havia outras lojas, barracas, construções adjacentes que vendiam além de frutas e verduras também artesanatos e outros produtos procurados pelos passantes daquelas ruas (figuras 8 e 9). Nos dias atuais a situação é ainda pior (figura 10).

Lixo, barracas de feirantes e ambulantes, construções ilegais nas calçadas, no entorno do mercado não permitem que o visitante daquele espaço histórico perceba sua beleza e sua importância na história da cidade. Um descaso do poder público quanto a manutenção do prédio e seu entorno, dos comerciantes que utilizam o mercado como fonte de renda, dos moradores da cidade e frequentadores que colaboram com o acúmulo de lixo a desordem dentro e fora do mercado.

Figura 8 – Mercado de São José, fotografia do início do século XX



Fotógrafo: Alexandre Berzin
Fonte: Museu da Cidade do Recife

Figura 9 – Mercado de São José, fotografia do final do século XIX



Fotógrafo não identificado
Fonte: www.chicomiranda.wordpress.com

Figura 10 – Mercado de São José, Igreja da Penha e barracas de feira espalhadas em volta



Fotógrafa: Camille Reis
Fonte: Acervo da pesquisadora

Descaso e desrespeito que escondem a arquitetura e a beleza do primeiro mercado público construído no Brasil e declarado Patrimônio Histórico Nacional em 1973 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Essa história da arte e também da cidade do Recife precisa ser melhor cuidada e contada com esperança de dias melhores.

4 Basílica de Nossa Senhora da Penha

De seus registros dependiam todos os documentos legais; mercados formavam-se em torno das suas igrejas; ela era a primeira fonte de amparo para as pessoas em dificuldade. Com o crescimento da população, os guardiães paroquiais não puderam mais atender a essas necessidades locais e os religiosos de outras instituições tiveram de se encarregar de muitas das suas funções de caridade (SENNETT, 2014, p. 183).

Na Paris do início do século XIII algumas de suas ordens religiosas, como os dominicanos e franciscanos, estavam instaladas perto dos muros, na zona oeste da cidade e distantes dos problemas urbanos. Os servitas, servos de Maria, contudo, instalaram-se próximo ao mercado e se envolviam com as questões da plebe. Com a igreja envolvendo-se nos assuntos do cotidiano dos cidadãos, os nascimentos dos paroquianos, vida e morte - “toda sua identidade - estava relacionada de maneira intrincada ao pároco” (SENNETT, 2014, p. 183). Vamos transladar esse cenário da Paris medieval para a Recife do século XVI, quando religiosos da Ordem dos Frades Menores Capuchinhos, vindos da França chegaram ao Sítio dos Coqueiros, atual Bairro de São José, na cidade do Recife.

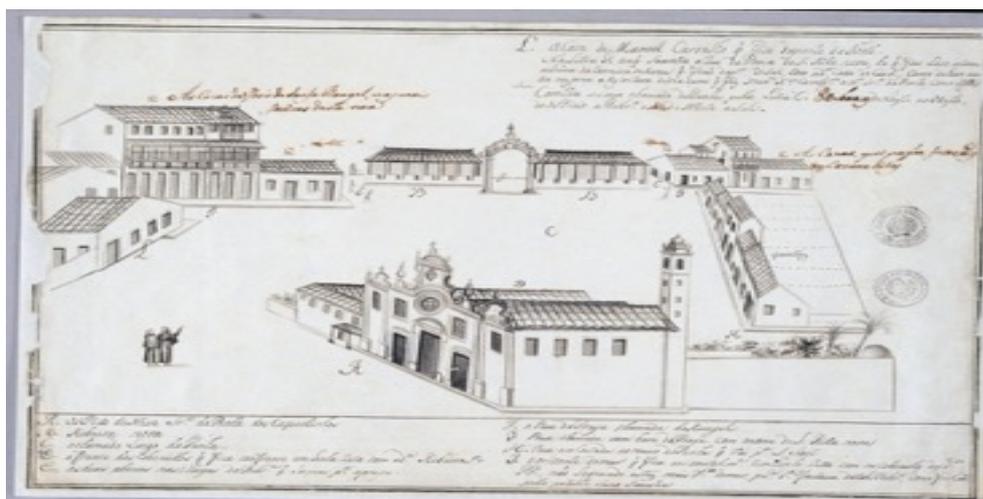
O Sítio pertencia ao casal Belchior Alves Camelo e Joana Bezerra que doou o terreno para a ordem se instalar na cidade. Em 6 de abril de 1655 a família formalizou em cartório a escritura do terreno doado aos frades capuchinhos. Nesse primeiro espaço a comunidade e os religiosos iniciaram o culto da Virgem da Penha de França em 1656. Os religiosos participam então, da vida cotidiana de seus paroquianos: morte e nascimento; casamentos e conflitos conjugais; comércios e festas acontecem à sombra da igreja que está sendo erguida. Em 1789 os frades capuchinhos representando seus paroquianos reclamaram ao governo da Província a instalação de um mercado e feira junto a igreja para melhor abastecer a população daquela localidade da cidade. Mas arrependeram-se do pedido anterior e em 1817 reclamaram seu direito pela área e solicitaram a remoção da feira e do mercado instalado ao lado da Igreja da Penha, o Mercado da Ribeira do Peixe. No início do século XIX, a cidade do Recife e o bairro de São José fervilhavam em

transformações, novos traçados dos bairros, novas construções e também na cultura da população que crescia com a chegada de famílias advindas de outros estados e também de outros países.

A batalha jurídica entre os frades capuchinhos e o governo da Província de Pernambuco, durou um pouco mais de cinquenta anos. A questão foi solucionada pelo Imperador Dom Pedro II, declarando-se em favor da Província. No despacho final o Imperador cedeu as terras ao bem comum da população com o seguinte desfecho: “(...) Admitindo serem régias as terras da área para usufruto do povo” (NASCIMENTO, 2005 p. 17). Assim religiosos, comunidade, igreja, mercado e comerciantes partilharam e ainda partilham o antigo largo da Ribeira do peixe, hoje bairro de São José, com a basílica da Penha e o Mercado de São José. Centenas de pessoas, moradores, turistas e comerciantes transitam diariamente naquele largo, alguns sem perceberem a riqueza e a importância histórica daqueles espaços.

No século XVII a construção iniciou com apenas um oratório situado em um terreno localizado com uma pequena diferença onde atualmente está erguida a igreja. Em 1655, os freis franceses Cyrillo, Fabiano e Antonio consagraram o pequeno oratório. Nesse mesmo ano ocorreu a doação de outro terreno que ampliou a área para os religiosos e viabilizou a construção da igreja e do convento. Há poucos registros dessa primeira construção erguida pelos religiosos franceses em 1655. Supõe-se que o estilo do antigo edifício não agradou aos frades capuchinhos italianos que assumiram a tutela da igreja na década de 1730. A igreja foi reconstruída pelo bispo italiano José Fialho em 7 de março de 1734, (...) algumas gravuras (figura 11) revelam apenas o aspecto barroco de sua construção em fins do século XVIII (CECI, 2006, p. 10).

Figura 11 Igreja da Penha, final do século XVIII



Fonte: Goulart, 2000

A história da construção da igreja e hoje Basílica da Penha inicia-se no século XVII. Várias histórias se desenrolaram não somente sobre seus tijolos e pilares, mas também entre os religiosos que chegaram e também os que foram embora, seus paroquianos, os moradores, comerciantes e visitantes do bairro de São José. Essa pesquisa não se aterá nas transformações que a Igreja da Penha sofreu durante os longos anos de sua construção, mas, para contar e vivenciar a história da arte na cidade do Recife nesse espaço, a atenção será revertida para o conjunto arquitetônico atual, resultado dessas modificações e que ainda hoje pode ser visitado (figura 12).

Figura 12 – Fachada principal, Basílica de Nossa Senhora da Penha



Fonte: Centro de Estudos Avançados da Conservação Integrada - CECI

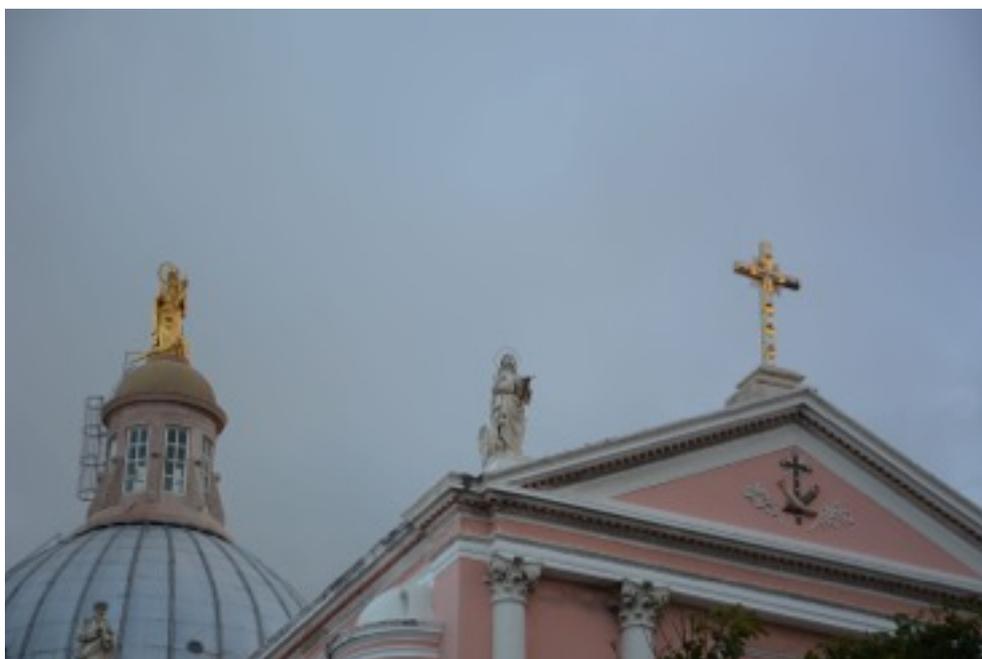
No fim do século XIX a modesta construção barroca foi demolida para dar lugar a uma igreja em estilo eclético com influências do estilos Barroco e Neoclássico. Em 6 de novembro de 1870 a primeira pedra do novo projeto foi assentada e a nova igreja ficou pronta no dia 22 de janeiro de 1882, sagrada pelo bispo D. Antônio Candido d’Alvarenga e permanece ainda hoje com a mesma estrutura física. Sua presença suntuosa no centro do burburinho do comércio e turismo da capital pernambucana ainda é destaque entre os casarões antigos hoje utilizados para outros fins e o Mercado de São José ao seu lado direito.

Andar pelo bairro de São José em busca de História da Arte é imperioso “olhar para cima”. Depois de deslumbrarmos com as colunas de ferro e as gárgulas do Mercado de São José, o segundo ponto de parada é a Igreja da Penha. Sua suntuosidade se apresenta desde a fachada até o altar principal, seus desenhos internos e externos. Um desses elementos é sua grande cúpula que hoje, mesmo

escondida por novas construções a sua volta, ainda é um desenho que se destaca no céu da cidade (figura 13).

A igreja de Santa Maria del Fiore, edificação conhecida como o “Duomo” de Florença, cidade da região da Toscana, Itália, foi construída no século XIII e concluída no século XV. Para Vasari¹¹, pintor, arquiteto e também escritor italiano, sua cúpula “não devia ser relacionada apenas ao espaço da catedral, mas ao espaço de toda cidade, a cúpula confundia-se com o horizonte circular da cidade e ao perfil das colinas que cercava Florença” (Argan, 2005, p. 96). Respeitadas as devidas proporções, a cidade do Recife também tem uma cúpula, uma abóboda esférica revestida em metal.

Figura 13- Basílica da Penha, Recife, 1870-1882



Fotógrafa: Camille Reis
Fonte: Acervo da pesquisadora

A abóbada da Penha não desafiou a arquitetura e a engenharia como nos tempos de Brunelleschi¹², arquiteto que projetou a cúpula da catedral de Florença,

¹¹ Giorgio Vasari (1511-1574), pintor, arquiteto e também escritor. Nascido em Arezzo, Itália, é conhecido principalmente por suas biografias de artistas italianos.

¹² Filippo Brunelleschi (1377-1446), italiano foi arquiteto e escultor renascentista. Brunelleschi, em 1419, venceu o concurso de arquitetura para a construção da cúpula da Catedral de Florença, Santa Maria del Fiore. Ainda hoje, é a maior cúpula de alvenaria já construída. Sem vestígios de desenhos ou esboços, os segredos de sua construção permanecem um enigma.

mas é um símbolo da arquitetura renascentista importada para o Recife do século XIX. Durante os séculos passados a Basílica da Penha com sua cúpula foi “um marco de referência e orientação, particularmente no tempo que o trânsito fluvial ainda era intenso na cidade” (CECI, 2006), sua cúpula era visualizada por vários locais da cidade. Atualmente, a convivência e sua influência na cidade diferem dos tempos passados. A igreja ainda é muito frequentada por turistas e paroquianos, mas a sua visibilidade, tanto da cúpula quanto das fachadas, está prejudicada pela ocupação desordenada no centro comercial e também pelas das transformações no desenho do traçado da cidade nas tentativas de organizar a mobilidade urbana.

Estudos e textos sobre a arquitetura da Basílica da Penha, apontam que o estilo arquitetônico da nova igreja seguiu o modelo arquitetônico da Basílica de Santa Maria Maior de Roma (Figura 14 e 15), construção iniciada no século V e marcada pelo ecletismo. A Igreja da Penha (figura 16) segue o mesmo ecletismo com influência do barroco e do neoclassicismo.

Figura 14 Basílica de Santa Maria Maior de Roma – Fachada 1



Fotógrafo não identificado

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Bas%C3%ADlica_de_Santa_Maria_Maior

Figura 15 - Basílica de Santa Maria Maior de Roma – Fachada 2



Fotógrafo não identificado

Fonte: http://www.vatican.va/various/basiliche/sm_maggiore/en/storia/facciata.htm

Figura 16- Igreja da Penha, década de 1920



Fotógrafo não identificado

Fonte: GALVÃO, 1921

Sem questionarmos as pesquisas e textos sobre a arquitetura da Igreja da Penha, mas buscando similaridades das suas formas, colunas e curvas, com as

primeiras igrejas barrocas construídas em Roma, Itália, encontramos também uma outra edificação: a Igreja de Il Gesù em Roma (figura 17), que é uma das primeiras igrejas barrocas construída no século XVI.

Figura 17- Igreja de Il Gesù, Roma, Itália, 1575-1577



Fonte: GOMBRICH, 2011, p. 389

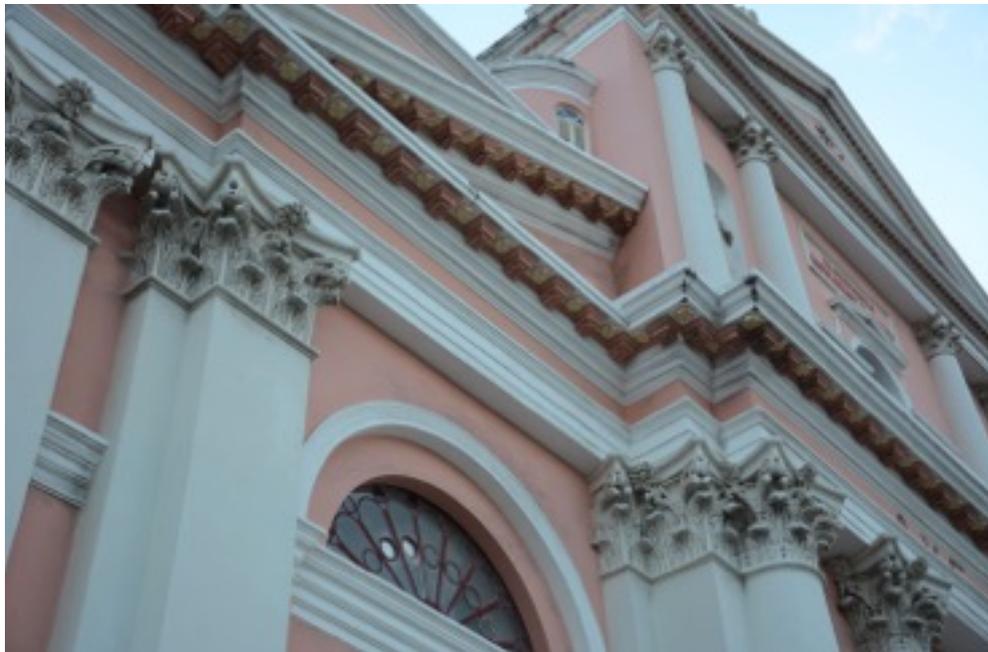
Olhar a fachada da Basílica de Santa Maria Maior de Roma (Figura 14 e 15), e a Igreja da Penha (figura 18 e 19), não é muito fácil tecer relações, mas com a fachada da Igreja de Il Gesù (figura 17), esse exercício fica mais fácil.

Figura 18- Basílica da Penha, Recife, 1870-1882



Fotógrafa: Camille Reis
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 19- Basílica da Penha, Recife, detalhes das colunas na fachada principal



Fotógrafa: Camille Reis
Fonte: Acervo da pesquisadora

A fachada da igreja matriz dos jesuítas, Il Gesù, projetada pelo arquiteto Giacomo Vignola¹³ (1507-1573), tornou-se um modelo para as fachada barrocas do século XVII. Summerson a apresenta com o “grande protótipo maneirista” (SUMMERSON, 2009). Quase três séculos depois, para um projeto suntuoso que substituiu a modesta igreja barroca do bairro de São José, ainda verificamos o desenho maneirista e depois barroco, nas paredes da “nova” Igreja da Penha.

A construção do século XVI tem três pares de colunas no estilo coríntio de cada lado, em perfeita simetria; a Igreja da Penha mantém os pares de colunas (figura 20), não na mesma distribuição, mas mantém a simetria, no térreo e no primeiro andar; uma escada leva os fieis à entrada nas duas construções (figuras 17 e 18); nichos para abrigar esculturas se repetem nas fachadas (figura 20); três portais, o central mais alto que os laterais; portas com entalhes na madeira e no interior entalhes dourados (figura 20 e 21); na igreja do bairro de São José de autoria de Valentino Besarel¹⁴; observa-se também menos curvas nos arremates da Igreja da Penha, aqui a influência maior é do neoclassicismo.

¹³ Giacomo Barozzi Vignola (1507- 1573) arquiteto italiano nascido em Vignola, , uma comuna italiana da região da Emília-Romanha, província de Modena. Vignola foi um dos grandes arquitetos maneiristas do século XVI, precursor das concepções barrocas na Itália e se destacou na arquitetura italiana pelo equilíbrio entre o classicismo e a liberdade de composição, tornando-se, juntamente com Serlio e Palladio, um dos principais divulgadores do estilo italiano pela Europa. Morreu aos 65 anos, e seus restos mortais encontram-se no Panteão de Roma.

¹⁴ Valentino Besarel (1829-1902), escultor italiano nascido em Zoldo, perto de Bellune, a cidade natal do grande escultor do século XVII, Andrea Brustolon. Quando jovem foi incentivado por seu pai para estudar com o professor Federici, e trabalhou como escultor para o arquiteto Guisepppe Segusini. Mais tarde, ele recebeu encomendas particulares, e em 1861 entre seus clientes listavam-se Edward, príncipe de Gales, o cônsul britânico, Layard, e o rei da Itália. Expôs Ganhou uma medalha de ouro na Exposição Universal de Paris, em 1878. Na Basílica da Penha, além dos entalhes em madeira das portas da entrada, sua assinatura encontra-se no altar mor, o grande trono, duas imagens (Santo Antônio e São Francisco), um painel retratando a procissão de Nossa Senhora da Penha do porto do Recife para a Basílica, dois púlpitos e o coro alto. (Disponível em: <http://www.butchoff.com/Besarel-Valentino-Pancierera-DesktopDefault.aspx?tabid=45&tabindex=44&artistid=127706>. Acesso em 04 ago. 2015)

Figura 20- Basílica da Penha, Recife, detalhes das colunas na fachada principal



Fotógrafa: Camille Reis
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 21 - Nave central Basílica da Penha, Recife

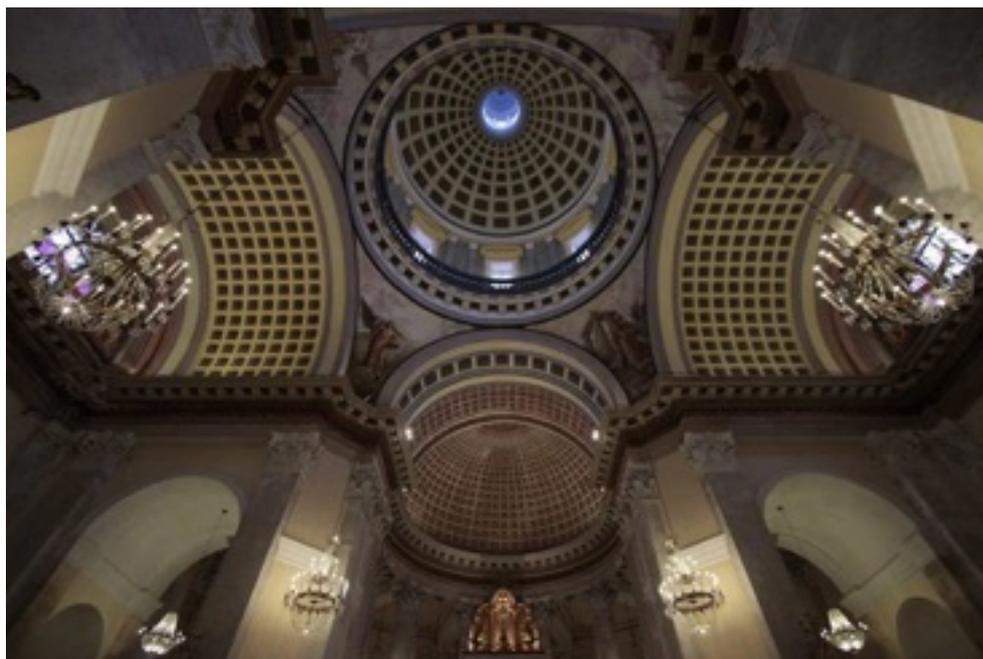


Fotógrafa: Camille Reis
Fonte: Acervo da pesquisadora

Continuemos olhando para cima! Do altar-mor ao coro encontramos entalhes e pinturas do artista Domenico Botazzi – três afrescos: Adoração de Maria,

Assunção de Maria ao céu e a Coroação de Maria. Também oito afrescos na cúpula (figuras 22 e 23) retratam os quatro evangelistas (Marcos, Mateus, Lucas e João) e quatro anjos de autoria do artista Murilo La Greca¹⁵. Os detalhes dourado, as colunas e esculturas de santos estão espalhados por toda igreja, no altar (figura 24) e por todos os recantos da Basílica.

Figura 22 - Nave central Basílica da Penha, Recife



Fotógrafo: Edmar Melo/JC Imagem

Fonte: JC on line, Caderno Cidades. Disponível em: <http://m.jc.ne10.uol.com.br/>. Acesso em 05 ago 2015.

¹⁵ Vicente La Greca (1899-1985), artista brasileiro nascido em Palmares, Pernambuco. Em 1953 adotou o nome de Vicente Murillo LaGreca em homenagem ao pintor sevilhano seiscentista Bartolomé Esteban de Murillo, uma admiração nascida desde o começo de seus estudos ainda na adolescência. Seus pais, Vincenzo LaGreca e Teresa Carlomagno, eram italianos que vieram para o Brasil no final do Século XIX, quando a Itália atravessava sérias crises em todas as áreas. Estudou pintura no atelier dos irmãos Bernardelli (Rodolfo, escultor, e Henrique, pintor). Em Roma (1920), matriculou-se no Real Instituto de Belas Artes, na Associação Artística Internacional e na Academia do Nu. Foi professor da Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro. Às vésperas da Segunda Guerra Mundial, Murillo e Sílvia voltaram para o Brasil, ocasião em que foi convidado pelos frades Capuchinhos para pintar os afrescos da Basílica de Nossa Senhora da Penha, no bairro de São José, cidade do Recife. (BARBOSA, 2013).

Figura 23 – Basílica da Penha, Recife, detalhe de painéis do artista Murilo La Greca



Fotógrafo: Edmar Melo/JC Imagem

Fonte: JC on line, Caderno Cidades. Disponível em: <http://m.jc.ne10.uol.com.br/>. Acesso em 05 ago 2015.

Figura 24 - Nave central, detalhe do altar, Basílica da Penha, Recife



Fotógrafa: Camille Reis

Fonte: Acervo da pesquisadora

Em 2006 o Centro de Estudos avançados da Conservação Integrada (CECI), fundado em 2003, realizou um minucioso trabalho de pesquisa e detalhamento das condições precárias de conservação que se encontrava a Basílica da Penha com o intuito de solicitar aos órgãos competentes as devidas reformas e processo de

tombamento de uma construção tão importante para o complexo arquitetônico e urbanístico do bairro de São José e, por consequência, para a cidade do Recife.

Desde setembro de 2007 as celebrações e visitas da igreja foram suspensas por riscos de desabamento e falta de segurança aos visitantes. A Basílica passou sete anos e nove meses fechada ao público para estudos, elaboração de projetos, levantamento de orçamentos, captação de recursos e conclusão de reformas. No último dia 3 de julho reabriu suas portas para um público ansioso por redescobrir seus tesouros. A área atrás do altar, onde se encontram as torres sineiras, ainda com danos graves, continua aguardando recursos para reformas e continuará interditada. Com essa primeira etapa da reforma concluída a igreja tombada como monumento estadual, teve paredes, colunas, portas, pinturas e adornos restaurados. A nave central também ganhou iluminação especial.

Andar pelas ruas do bairro de São José, com a Igreja da Penha reaberta ao público, ganhou um novo motivo, uma nova cor, desenhos e formas antigas. Esses espaços que contam histórias nos convidam a olhar para cima, observar os detalhes, ter uma experimentação estética, perceber, ver e escutar a história da cidade, a história da arte na cidade do Recife.

5 Museu da Cidade do Recife – Galeria de Arte: Exposição Recife década de 1940

Como já foi explicitado mais uma vez, essa pesquisa propõe um olhar minucioso e atento ao andarmos pela cidade. Especificamente um andar e um olhar pelas ruas do bairro de São José, área central da cidade do Recife. Essas ruas têm casarios, igrejas e mercados que contam histórias, mas também têm um espaço que, além de contar sua história na presença de suas grossas paredes, guarda e conta, em forma de exposições, histórias de toda cidade. Esse espaço é o Museu da Cidade do Recife. Criado em 1982 e administrado pela prefeitura da Cidade do Recife, está abrigado em uma fortificação militar do século XVII, o Forte de São Tiago das Cinco Pontas.

Segundo Argan (2005) é um erro conceber o museu como um coletor ou um depósito; ele deve ser local de pesquisa científica, de atividades didáticas organizadas (ARGAN, 2005, p. 87). O Museu da Cidade do Recife tem um precioso acervo histórico e cultural e cumpre não somente a função de guarda e proteção

desse acervo, mas também acolhe e incentiva pesquisadores de diversas áreas do conhecimento a explorarem esse valioso material. O Museu foi o primeiro espaço escolhido para iniciar essa pesquisa. Dele partiram todas as outras propostas de espaços e nele também foram realizadas as pesquisas bibliográficas e iconográficas do recorte da cidade antes do trabalho de percepção in loco dos desenhos, dos cheiros, dos sons e da ebulição do dia com os sujeitos da cidade vivenciando os espaços.

O nosso olhar pesquisador não se aterá, no Museu, as origens e transformações da fortificação militar ou aos acontecimentos históricos ocorridos desde a sua construção. Esse espaço conta a história da cidade não apenas pela sua existência no bairro de São José, mas através de um trabalho de curadoria que estuda, planeja, projeta e transforma os jardins, as paredes e a Galeria para contar histórias da cidade do Recife e também de outras cidades. Esse é o foco da pesquisa no Museu: sua Galeria e as exposições que ocorreram em seu interior.

Entre tantas histórias contadas desde sua criação¹⁶, o material selecionado para análise nessa pesquisa foi a exposição “Recife década de 1940”, aberta ao público no dia 26 de novembro de 2012. Essa exposição ocorreu após uma reforma no Forte, que durou dois anos. Reuniu sessenta fotografias do acervo do Museu que retrataram a cidade do Recife no início do século XX, registros Alexandre Berzin, Augusto Rodrigues e Mendel. Nos espaços expositivos da galeria, além das fotografias, também foram expostos documentos, plantas, objetos e vídeos que trazem a história das transformações ocorridas na cidade. Artistas e intelectuais, entre eles Ariano Suassuna, Fernando Spencer, Tereza Costa Rêgo, entre outros, relatam em vídeo suas impressões da cidade.

O contar da história da arte, nessa mostra de fotografias dos anos 40 do século XX, se faz em um mergulho não somente nas histórias dos espaços registrados pelo fotógrafo, mas também pela análise do cenário, dos objetos, dos personagens de cada registro. Encontrar histórias da cidade, história da arte da cidade, histórias de seus espaços e de seus personagens. Para entender esse contar da história faremos uma recorte com as fotografias de Alexandre Berzin.

¹⁶ Catalogamos as exposições ocorridas durante os anos de 2004 a 2014, ver Anexo 1.

Antes de analisar as fotografias de Berzin na exposição “Recife década de 1940” nos debruçaremos na história de outro fotógrafo, Eugène Atget (1857-1927). Atget, fotógrafo francês, é reconhecido nos dias atuais como um dos mais importantes fotógrafos da história, pai da fotografia moderna. Durante vinte e cinco anos fotografou em horas desertas objetos inusitados e o vazio das ruas de Paris. Produziu através de suas lentes uma memória fotográfica da cidade parisiense do século XIX e XX que gerou um acervo com cerca de oito mil negativos. Essas centenas de milhares de imagens da cidade formam um número estrondoso não só para os séculos passados, mas também para os dias atuais, com o uso das câmeras fotográficas digitais e a febre das fotografias compartilhadas nas redes sociais.

A ideia de Atget, para o idealizado mercado comprador de imagens, era oferecer por míseros centavos aos pintores do final do século XIX um banco de imagens, um recorte de cada canto da cidade para compor a cena da tela imaginada. Sol, chuva, distância não seriam mais empecilhos para o pintor, bastaria comprar sua foto e o modelo estaria a disposição do pintor vinte e quatro horas do dia. Contudo a ideia não prosperou e o fotógrafo faliu. Seus negativos ficaram por longos anos esquecidos em caixas empoeiradas. Hoje as empresas de comunicação compram imagens de empresas especializadas em banco de imagens, se o espaço de tempo é curto para montar um cenário para a fotografia, a campanha publicitária, o banco de imagens pode suprir essa necessidade. Atget teve uma ideia de mercado *avant garde* a sua época, mas não foi compreendido, ou talvez o marketing de seu tempo ainda não era tão persuasivo quanto o de hoje.

Um ano antes da morte de Atget, o artista surrealista Man Ray fez a curadoria da exposição *La Révolution Surréaliste*, no MoMA de Nova York, e usou algumas de suas fotografias. Também em 1926, com a ajuda da fotógrafa americana Berenice Abbot, na época assistente de Man Ray e vislumbrada com o acervo do fotógrafo desconhecido, uma editora alemã lançou o livro *Lichtbilder* com fotografias de Atget. O pai da fotografia moderna morreu pobre e sem o reconhecimento artístico merecido em vida, mas seu legado, após o lançamento do livro começava a tomar forma e a fazer escola entre tantos outros mestres da fotografia que surgiram posteriormente.

Figura 18 – Páginas do livro *Lichtbilder*, E. Atget, publicado em 1926.



Fonte: Disponível em: <http://www.achtung.photography/eugene-atget-lichtbilder-1930/>. Acessado em: 26/06/2015.

E que relação podemos traçar entre Berzin e Atget? As histórias dos dois fotógrafos não acontecem em uma mesma época e também não podemos afirmar que Berzin conheceu o trabalho do fotógrafo francês. Porém ao lermos as fotografias da cidade de Paris em Atget e da cidade do Recife em Berzin, verificamos similaridades que por influência ou não e como pesquisadores não podemos tratar como apenas uma coincidência, mas um diálogo, mesmo que não proposital, mas um feliz diálogo de registros de duas cidades em épocas distintas. Os registros de Berzin trazem os recantos do Recife, detalhes, paredes, personagens, retratos de uma cidade em uma determinada época. Espaços que, para quem conhece a cidade não se demora para identificar onde se passou aquele registro e para quem ainda não andou por suas ruas, visitá-las através das fotografias os fará não mais esquecer deles.

Voltemos ao Recife do século XIX para resgatarmos um pouco da história da fotografia na cidade. O primeiro fotógrafo profissional que se estabeleceu na cidade foi John Evans, norte americano que se instalou na Rua Nova nº 14 em 1843. Depois dele, Charles Forest Fredericks (1823-1894), em 1847; Augusto Stahl, (1828-1877), documentou a paisagem urbana de Pernambuco a partir de 1853 e foi responsável pela cobertura fotográfica da visita do Imperador D. Pedro II ao Estado em 1859 (SILVA e LEITE, 1992). A esses primeiros, seguiram-se outros como João Vilela (segunda metade do século XIX), Alberto Huschel sócio de Carlos Gulzlaff (1867-1881), Mauricio Lamberg (1880), Alfredo Ducasble (1873 e 1881), Marc Ferrez (1874-75), Constantino Barza (1875), Francisco Labadie (1876) e Manoel Inocêncio Mena da Costa (1878). Alexandre Berzin chegou no Recife em 1928 e em 1933 se estabeleceu na Rua Imperatriz nº 246, no Bairro da Boa Vista.

O Recife da década de 1940, registrado por Berzin, não somente mostra a cidade e seus personagens, mas trazem para cada expectador da exposição no Museu da Cidade do Recife, um detalhe diferente, uma descoberta pessoal. O mesmo acontece na experimentação de cada visitante no Mercado de São José e na Igreja da Penha ao visitar esses espaços. E para descrever uma das possibilidades de leitura para essas imagens o escritor, crítico literário e filósofo francês Roland Barthes em seu livro “A câmara escura” (BARTHES, 1984), orienta como enxergar e descobrir as histórias registradas através das fotografias.

Barthes (1984), denomina dois elementos ou aspectos que encontramos quando visualizamos uma foto: “studium” e “punctum”. Tais elementos, afirma, podem ser identificados por olhos treinados ou não e explicam as diferentes percepções na experimentação de uma imagem registrada pela câmera fotográfica.

Studium, do latim “a aplicação a uma coisa, o gosto por alguém, uma espécie de investimento geral”. Na análise da imagem, representa “uma vastidão, ele tem a extensão de um campo que percebo com familiaridade em função de meu saber, de minha cultura” o que é visto e lhe parece familiar, lembra algo, alguém, algum lugar, faz parte da sociedade que o indivíduo pertence ou de outra que ele conheceu e vivenciou. Um elemento não individual, mas coletivo, “uma espécie de investimento geral, ardoroso, é verdade, mas sem acuidade particular” (BARTHES, 1984, p. 44-45). Seria como identificar um pedaço de mim naquela imagem, olhar pela lente do fotógrafo, descobrir o local onde o fotógrafo estava na hora do registro; ler e dialogar com a imagem registrada, gostando ou não daquilo que foi lido.

Punctum, que também vem do latim, significa “picada, pequeno buraco, pequena mancha, pequeno corte” (BARTHES, 1984, p. 46) e não é identificado a partir de meus registros ou de minha cultura, mas é a imagem que grita, que dirige o olhar do espectador. É como o ato intencional do pintor ao carregar o pincel em uma determinada cor e manchar a tela com pinceladas fortes para chamar a atenção do espectador. O punctum chama a atenção de quem visualiza a foto, é aquele ponto que o olhar não consegue desvencilhar. Aquela parte da imagem que me incomoda ou que me atrai.

A curadoria da mostra “Recife década de 1940” selecionou sessenta fotografias de Alexandre Berzin, pertencentes ao acervo do Museu da Cidade do

Recife, para serem expostas. Não faremos a leitura de todo conjunto. O foco dessa pesquisa é a cidade do Recife e suas histórias, e para fazermos a leitura dessas imagens e discutirmos a história da arte contada no Museu, decidimos não inserir todas as fotografias expostas na mostra. Adotamos o seguinte critério de seleção: a imagem deve apresentar uma relação direta com a cidade do Recife e não deixar dúvidas quanto ao local onde a fotografia foi realizada, mesmo que apresente elementos da cultura, do lazer ou características da população recifense. As que não atenderam esse critério não foram inseridas nessa pesquisa.

Também se fez necessário agruparmos as fotografias em categorias de intenção do fotógrafo. Portanto, as fotos foram organizadas em três grupos:

1- A cidade e suas paredes – pedras que contam histórias.



1



2



3



4



5



6



7



8



9



10



11



12



13



14



15

Fotos 1-15 – Fotografias de Alexandre Berzin selecionadas para a exposição “Recife década de 1940”, realizada no Museu da Cidade do Recife, Nov/2012.
Fonte: Acervo do Museu da Cidade do Recife

Em primeiro plano, contraluz ou em pontos bem distantes, as pedras da cidade que contam histórias são os personagens principais desse recorte. Igreja Nossa Senhora da Conceição dos Militares, construção barroca do século XVIII; Teatro de Santa Isabel, exemplar da arquitetura neoclássica predominante no Recife do século XIX; Prédio da Sul América e tantos outros edifícios de linhas retas, retratos da arquitetura moderna, transformações iniciadas na cidade do Recife no início do século XX. Também vemos registros da demolição das paredes que representam o passado dando espaço para um projeto de desobstrução das vias para facilitar o tráfego de automóveis. Quem observa tudo isso? Os passantes da cidade são incógnitos e sua presença não representa muito nessas fotografias. O foco são as paredes. As paredes que sobem às alturas e escondem os visitantes da cidade.

Nos ateremos agora às fotos 2-Teatro de Santa Isabel e 7-Avenida 10 de novembro (atual Avenida Guararapes). Dois personagens observam essas transformações: um agente de trânsito no meio da Avenida 10 de novembro, na década de 40 e três esculturas neoclássicas, situadas no alto do Palácio da Justiça. Observadores inertes, homem e pedra se juntam ao fotógrafo para serem testemunhas das transformações da cidade.

2- A cidade e seus personagens – carne e pedra que contam histórias.



1



2



3



4



5



6



7



8



9



10



11



12



13

Fotos 1-13 – Fotografias de Alexandre Berzin selecionadas para a exposição “Recife década de 1940”, realizada no Museu da Cidade do Recife, Nov/2012.
Fonte: Acervo Museu da Cidade do Recife

Quem já andou por essas ruas do Recife e ainda vivencia a cidade reconhece com facilidade as imagens registradas por Berzin na década de 1940 que trazem carne (pessoas) e pedras (edifícios) que contam histórias.

Alguns lugares não mudaram muito: as margens do rio, agora tem poucos barcos a navegar, mas ainda é possível vermos crianças ou adultos a apreciar o rio, as pontes e os casarios do outro lado; o passeio público (foto 2 e 3) pode ser confundido com outra cidade, mas é o Recife com movimento de ir e vir dos passantes; a antiga estação (foto 1), os bondes (foto 6) não existem mais, mas mesmo com as transformações ocorridas no início do século e que ainda continuam em curso, o antigo e o moderno ainda subsistem nos bairros do centro. Nesse recorte o antigo e o moderno são registros da cidade e seus espaços estão abertos às pessoas. Homens, mulheres e crianças integram a paisagem urbana e também registram através da fotografia essa paisagem (foto 4). Os olhos do fotógrafo não estão sós, registra aquilo que todos também veem, registra histórias, registra carne e pedra.

3-A cidade e suas performances – carne, pedra e movimento que contam histórias.



1



2



3



4



5



6



7



8



9



10



11



12



13

Fotos 1-13 – Fotografias de Alexandre Berzin selecionadas para a exposição “Recife década de 1940”, realizada no Museu da Cidade do Recife, Nov/2012.
Fonte: Acervo Museu da Cidade do Recife

Festa, religiosidade, turismo, trabalho essas são as performances registradas pelas lentes de Berzin nesse recorte. A cidade não para, a cidade não é só pedra, não está inerte. As águas do rio, as pedras das ruas, o cais do porto refletem em sombras esse movimento (foto 5, 6 e 8). A verticalidade da cidade não é representada apenas por seus prédios (foto 3), mas também nos mastros dos barcos (foto 8 e 9), nas escadas que levam os turistas a pisar no solo firme da capital pernambucana (foto 6) e nos casarios que acompanham os brincantes do carnaval (fotos 1 e 2). As transformações não acontecem somente nas pedras da cidade, mas em seu povo, em sua cultura, em sua história.

6 Concluindo o caminho – será que é possível parar de caminhar?

Ao iniciar a pesquisa pensou-se em viajar no tempo, entre espaços e nessa viagem procurar histórias. Foi dada uma volta, não muito longa, no bairro de São José no centro da cidade do Recife. Essa volta na cidade foi iniciada no Museu da Cidade do Recife, passou-se por várias ruas até encontrar o Mercado de São José, seus ferros, suas gárgulas, seus cheiros de feira; ao lado do Mercado as portas abertas da Basílica da Penha fizeram um convite, a igreja acolhe quem entra suntuosa e belíssima com seus dourados e suas curvas. Na volta para o Museu o que se viu foram fotografias dos anos 1940, a cidade com menos curvas, menos ferros, menos dourados. Histórias e arte foram vivenciadas e experimentadas, apenas uma parte da história da arte na cidade do Recife foi contada, arte e história que está nos livros, arte e história que está nas ruas da cidade. E como propôs Argan (ARGAN, 2005), essa experimentação e pesquisa sobre a história da arte na cidade, resultou em um registro da história da cidade.

E como essa pesquisa busca um contar da história vivenciada nos espaços da cidade, igrejas, mercados, museus e seus arredores, ruas, praças, esquinas, casarios, lojas, também não é possível encerrar essa caminhada e dizermos que tudo foi dito, que tudo foi contado. A cidade pulsa, a cidade se transforma cada instante. Detalhes podem ter passado despercebidos ou surgiram depois de passar, movimentos aconteceram e voltaram a acontecer de forma diferente; cores e cheiros novos surgiram no mercado. Vivenciar a história da arte no Recife, não se faz em apenas um dia ou em meses de pesquisa, que se transformam em páginas escritas. Experimentar a história da arte no Recife é andar sempre, pelas igrejas, pelos mercados, pelas ruas, pelos casarios, visitar e também vivenciar as exposições que ocorrem nos museus da cidade. Uma caminhada que se for dada por concluída ficará sempre incompleta. E como a primeira proposta foi fazer uma viagem no tempo e nos espaços, continuemos viajando. Continuemos buscando histórias. Continuemos contando e recontando as histórias da arte na cidade do Recife.

Anexo 1

Exposições ocorridas no Museu da Cidade do Recife entre os anos de 2004 e 2014.

Ano/Período	Exposição	Observações
2014		
mar2014/ mar2015	Recifemcantos	
18jun30ago	Mulheres em campo	
7-16ago	Semana Burle Marx	
2013		
nov2013/jan2014	Cerdá e a Barcelona do futuro, realidade x projeto	
3-7ago2013	Semana Burle Marx	
9mar2013	Imagens do Recife-Pontes, fotografias	
	Complexo Turístico Cultural Recife/ Olinda. No território do passado a construção do futuro	
2012 – reabertura do Museu após reforma		
26nov2012-30jul2 013	Recife década de 1940	Reabertura do MCR após 2 anos de reforma.
2010	Pelópidas Plural (Pelópidas Silveira)	
2009		
2009	Recife 300 anos de emancipação	
13jan2009	Semeadores de liberdade. Homenagem a Frei Joaquim do Amor Divino Caneca	Exposição itinerante
2008		
12dez2008	Memória revelada - Negativos em vidro da coleção do Museu da Cidade do Recife-Forte das Cinco Pontas	Trabalhos de restauração da coleção dos negativos em vidro, do MCR, patrocinado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia

15-29fev	Entre as gentes antropófagas, unter neuschfresser-Leuther Hans Staden e o primeiro livro sobre o Brasil – 1557-2007	
12out	O Recife de Josué (textos extraídos do livro CASTRO, Josué de, Homens e caranguejos,)	
15-19fev	Staden revisto – pinturas recentes de José de Quadros	
2005		
6dez	História de muitos, evolução urbana do Recife	O MCR criado em 1982 guarda mapas, fragmentos de construções, e, principalmente fotografias da paisagem urbana do Recife no século XX
	Missão Cruls Brasília	Exposição itinerante organizada pelo Centro Cultural Correios
2004		
17set-24out2004	Memória da loucura em Pernambuco	Exposição itinerante Centro Cultural da Saúde

Referências

- ARGAN, Giulio Carlo. **História da arte como história da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BARTHES, Roland, **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BARBOSA, Virgínia. **Murillo LaGreca**. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>. Acesso em: 04 ago. 2015.
- BAXANDALL, Michael. **Padrões de intenção, a explicação histórica dos quadros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- CECI, Centro de Estudos Avançados da Conservação Integrada. **Conservação da Basílica da Penha: proposta de tombamento**. Paróquia Nossa Senhora da Penha: Recife, 2006.
- FERRARA Lucrécia D'Aléssio. **Ver a cidade: cidade, imagem, leitura**. São Paulo: Nobel, 1988.
- GALVÃO, Sebastião. **Diccionario chorographico, histórico e estatístico de Pernambuco**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1921.
- GASPAR, Lúcia, **Mercado de São José**. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisa-escolar/>. Acesso em: 20 mai. 2015.
- GOMBRICH, E. H., **A história da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- GOMES Geraldo, **Arquitetura do Ferro**, AU Pini Revistas, edição 90, junho/2000. Disponível em: <http://au.pini.com.br/arquitetura-urbanismo/90/arquitetura-do-ferro-24331-1.aspx>. Acesso em 20 mai. 2015
- _____, **O mercado de São José**. Recife: Fundação Cultura da Cidade do Recife, 1984.
- GUILLEN, Isabel Cristina Martins, **Mercado de São José: contando histórias em um lugar de memória**. Fortaleza: ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História, 2009. Disponível em <http://anpuh.org/anais>. Acesso em: 03 abr. 2015.
- NASCIMENTO, Sinésio Roberto. **Mercado de São José: história e cultura popular**. Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 2005.
- PEIXOTO, Nelson Brissac, **Intervenções urbanas: Arte/Cidade**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2002.
- REIS FILHO, Nestor Goulart. **Imagens de vilas e cidades do Brasil colonial, Coleção USPIANA Brasil 500 anos**. São Paulo: EDUSP Imprensa Oficial de São Paulo, 2000.
- SANTOS, Lúcia Leitão, **Os movimentos desejanter da cidade: uma investigação sobre processos inconscientes na arquitetura da cidade**. Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 1998.
- SENNETT, Richard. **Carne e Pedra, o corpo e a cidade na civilização ocidental**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

SILVA e LEITE, Leonardo Dantas e Romildo Maia, *Recife 1900 – Álbum de recordações*. Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 1992.

SUMMERSON, John, **A linguagem clássica da arquitetura**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VAINSENER, Semira Adler, **Forte das Cinco Pontas**. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

Endereços eletrônicos

Eugène Atget

<http://veja.abril.com.br/blog/sobre-imagens/historia/eugene-atget/>. Acesso em 06 jun 2015.

<http://www.achtung.photography/eugene-atget-lichtbilder-1930/>. Acesso em 06 jun 2015.

Igreja da Penha

<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/GiacVign.html>. Acesso em: 02 ago. 2015

Arte/Cidade

<http://www4.pucsp.br/artecidade/indexp.htm>. Acesso em: 02 ago. 2015

Arquitetura do Ferro

<http://au.pini.com.br/arquitetura-urbanismo/90/artigo24331-1.aspx>. Acesso em: 16 out. 2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

JULIANA WANDERLEY SILVA

PRÁTICA DOCENTE:
RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID/ARTES VISUAIS - UFPE

Recife

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

JULIANA WANDERLEY SILVA

PRÁTICA DOCENTE:

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID/ARTES VISUAIS - UFPE

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Artes Visuais, Licenciatura, com requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Artes Visuais.

Orientador: Prof. Maria das Vitórias Negreiros do Amaral.

Recife

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

PRÁTICA DOCENTE:**RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID/ARTES VISUAIS - UFPE**

Aprovado em,

Comissão Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Maria das Vitórias Negreiros do Amaral (Orientadora)

Prof^ª. M^a. Luciana dos Santos Tavares (Membro Externo - IFPE)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Betânia e Silva (Membro Interno - UFPE)

Recife

2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que estiveram presentes na minha jornada. Aos que compartilham comigo o labor de viver, que dividem o lar, que compreendem minhas decisões e indecisões e que acima de tudo compartilham afeto. Principalmente a minha família, que é a parte mais importante e presente em todos os momentos da minha vida.

Agradeço a orientação paciente e amiga de Vitória, desde o início da minha jornada no curso de Artes Visuais. Você, sem dúvidas, é uma presença que levo comigo, para além do curso, para além da vida acadêmica.

Aos professores e professoras do curso que fizeram parte da minha formação docente em Artes Visuais.

Às minhas amigas Marina e Suelen, que o tempo todo estiveram comigo. Nas dúvidas, nas risadas, nas ideias novas, nas referências.

Agradeço também à ancestralidade dos meus avós, sempre sábios, desde a xícara quentinha de café em Campina Grande que conforta até as máquinas e invenções do meu avô que atizam a criatividade. Em especial a uma avó que se foi há pouco tempo e dentre tantas coisas que posso dizer em nome da sua existência apenas uma palavra me vem na cabeça: gratidão!

Aos estudantes da escola Diário de Pernambuco, que fizeram parte do projeto PIBID/Artes Visuais, à professora regente da turma, Ana Maria e toda equipe educacional que direta ou indiretamente esteve ligada ao PIBID e fortaleceu minha jornada, agradeço a todos vocês.

Agradeço a todas as pessoas que passaram pela minha vida e de alguma maneira influenciaram o que fiz e faço e àquelas pessoas que ainda estão por vir e que provavelmente me farão pensar e repensar toda essa pesquisa. Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo fomento e incentivo a pesquisa.

*gente é mais ou menos como rio:
tem os que gostam de perigo e se lançam de grandes alturas
tem os de muitos braços que atiram pra todos os lados
tem os de muitos redemoinhos que comem bois e gente
tem os que gostam demais de si e viram lago
tem os que só sabem correr parados
os empoçados. os pantaneiros. os alagados
tem os que transam com a terra formando ilhas
o fundo de alguns é de pedra. tem os de peixes coloridos
outros tem água clarinha. e tem gente córrego seco
e tem gente riacho escuro. alguns a terra engole vivos
e tem até rio que corre pra trás
o rio que eu sou nasceu em janeiro*

Viviane Mosé

RESUMO

Este trabalho é um relato de experiência realizada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco de 2012 a 2014, da Capes, em parceria com Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, na escola de referência em ensino médio Diário de Pernambuco, na cidade do Recife. Tem como objetivo compartilhar a experiência de pesquisa e práxis em arte/educação vivenciada em um programa federal de formação docente e seus desdobramentos na formação inicial de uma estudante de Licenciatura e futura docente de Artes Visuais. O trabalho foca na experiência realizada no projeto com uma turma do primeiro ano do ensino médio e na maneira como essa experiência reverberou na minha formação inicial como arte/educadora e evidenciou a importância do PIBID/Artes Visuais no fortalecimento do curso e da formação docente em Artes Visuais na UFPE/Capes.

Palavras-chaves: PIBID. Experiência. Arte/Educação. Formação. Práxis.

ABSTRACT

This work is an experience description realized in the Institutional Program Initiation Grant to Teaching – PIBID/Visual Arts of the Federal University of Pernambuco from 2012 to 2014, of CAPES, in association with the Pernambuco Education Secretary, at the reference school in high school Diário de Pernambuco, in the Recife City. Has the aim to share the research experience and praxis in art/education lived on a Federal Program of initiation to teaching and its developments in the initial formation of a student of university degree and future Visual Arts teacher. The work focuses on the experience realized on the project with a first year of the high school class and the way as this experience reverberated in my initial formation as art/educator and evidenced the importance of the PIBID/Visual Arts in the strengthening of the course and of the teaching formation in Visual Arts at the UFPE/Capes.

Keywords: PIBID. Experience. Art/Education. Formation. Praxis.

SUMÁRIO

NASCENTE.....	07
RIO DAS EXPERIÊNCIAS: rio que desemboca na jornada da práxis, do aprendizado e nas águas das reflexões.....	13
ÁGUAS DA PRÁTICA DOCENTE EM ARTES VISUAIS: águas da correnteza forte que deslizam por grandes aprendizagens.....	19
FOZ.....	29
REFERÊNCIAS	32
ANEXO.....	33
APÊNDICE.....	36

NASCENTE

Durante minha adolescência eu nunca pensei em ser educadora e muito menos na área de artes visuais. Fiz meu ensino médio em uma escola pública do Recife que não tinha professor/a e nem aula de artes. As aulas em que mais se relacionaram às artes visuais, durante esse período, foram as de geografia e biologia. Meu professor de geografia dizia gostar de artes e tentava relacioná-las à sua disciplina, obrigava a turma a pintar mapas e usar o lápis de cor sempre na horizontal, se ele percebesse que, por ventura, tínhamos pintado na vertical, reduzia nossa pontuação. Já a professora de biologia obrigava a turma a reproduzir desenhos de mitocôndrias, células vegetais e animais e exigia que ficasse exatamente como nas imagens do livro.

Com dezessete anos, quando fiz vestibular, inscrevi-me e passei no curso de licenciatura em artes visuais, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Sempre amei arte, apesar do fato de ter tido raras aulas durante o ensino básico. As experiências de desenho e pintura nas aulas de geografia e biologia marcaram meu ensino médio de maneira negativa já que as poucas vivências relacionadas à expressão artística não faziam parte da disciplina de artes. Apesar de essas experiências tolherem os/as estudantes, nunca abandonei meu gosto pelas artes visuais; gostava de ler sobre história da arte; amava ir a museus e galerias; e ficava encantada com os educadores que atuavam nesses espaços, mesmo sem ter a menor noção da importância deles naquele local. No fundo, tinha a consciência de que artes visuais e o seu ensino iam muito além do que vivenciei em sala de aula como estudante do ensino básico.

Caminhava pelas ruas do centro comercial do Recife e, enquanto eu andava para fazer coisas banais observava os prédios antigos, as pessoas naquela correria calorenta da cidade: o colorido, o concreto, as sujeiras, os cartazes de lambe-lambe na parede, faziam uma camada grossa de informação. Sem perceber, eu já estava alimentando meu repertório visual desde muito nova e assim fui notando, sorratamente, que eu vivia bombardeada de informações. Acho que já estava fazendo e refletindo arte e nem sabia.

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, *slogans* políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. (BARBOSA, 1998, p. 17).

Dessa forma, é perceptível que ao ingressar na universidade, tão jovem, eu não tinha uma dimensão apurada do significado da palavra “licenciatura”, tampouco que eu seguiria nesse rumo.

Um ano depois de entrar na universidade desaguei no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/Artes Visuais da UFPE, e desaguei mesmo, porque as experiências que vieram em seguida trouxeram um mar de possibilidades. Eu que sempre fui admiradora das águas; das marés; que nasci em uma cidade cortada por rio e mar, fui dando braçadas para encontrar o fluxo das águas da aprendizagem.

O Ministério da Educação criou o PIBID como uma iniciativa de valorização da prática docente, através de bolsas concedidas pela Capes a estudantes de licenciatura que desenvolvem projetos educacionais com a supervisão de um professor da educação básica e a coordenação de área de um professor da educação superior. Traçando uma relação de parceria entre os dois níveis educacionais e possibilitando experiências de reflexão e aprendizagem para todos os atores envolvidos, desde os estudantes de licenciatura até os/as estudantes das escolas contempladas pelos projetos.

Cresci escutando de familiares e amigos que ser educador ou educadora é para poucos, pois é uma tarefa árdua e mal remunerada. Esse é um exemplo claro de como a visão negativa da educação está arraigada em nossa sociedade, que cada vez mais desestimula o ingresso na carreira docente. No último censo de educação superior, realizado em 2013, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, foi apontada uma queda de matrícula nos cursos de licenciatura, o que gerou uma preocupação em toda comunidade acadêmica, uma vez que, quanto menos pessoas ingressam em cursos de licenciatura, menos docentes se formam e conseqüentemente vão para a educação básica. Diante disso, programas educacionais de fortalecimento e empoderamento dos/as estudantes de licenciatura são de extrema importância durante o período de formação, para que cada vez mais jovens se interessem pela carreira.

O PIBID foi um dos programas criados para valorizar a carreira docente e possibilitar experiências aos/às estudantes ainda em formação. Através do programa um diálogo constante entre a educação básica e a superior se estabelece de forma intensa, o que é positivo e enriquece a prática não só dos/as licenciandos/as, como também dos/as professores que já estão atuando na educação básica. O PIBID dá subsídios concretos e problematizações reais, para que a partir de suas vivências exista a reflexão do ser professor/a e seus desafios na contemporaneidade.

Sobre a importância da reflexão da docência, Freire (1996) afirma que *a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo*. Neste sentido, é possível afirmar que no PIBID, o fazer e o refletir são indissociáveis e, portanto, necessários para a formação e exercício da docência com qualidade.

O subprojeto PIBID/Artes Visuais da UFPE foi aprovado em 2012, do qual fiz parte por dois anos, de 2012 a 2014, na escola de referência em ensino médio Diário de Pernambuco, situada no bairro do Engenho do Meio, zona oeste do Recife. O subprojeto aprovado contava com bolsas para cinco graduandos/as, uma coordenadora de área e um/a supervisor/a na escola pública. Este tinha como objetivos, entre outras coisas, a inserção dos/as estudantes de licenciatura em artes visuais no cotidiano escolar, com a reflexão e a práxis da arte/educação.

É importante frisar que o PIBID é aprovado no curso em um momento de mudança curricular, que passava de Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas, para Licenciatura em Artes Visuais. Essa reestruturação curricular traz mudanças nos objetivos quanto à formação desses graduandos, o curso fica mais focado na arte/educação, com incentivo maior aos estudantes e estímulo ao exercício da profissão docente em artes visuais.

Neste sentido, a aprovação do subprojeto do PIBID/Artes Visuais UFPE vem para somar na formação dos graduandos do novo currículo e colocá-los frente a experiências de fortalecimento, amadurecimento profissional e acadêmico. A experiência no PIBID fez-me refletir muitas coisas, principalmente a importância do exercício da docência ainda na

graduação para a formação dos/as licenciandos/as em artes visuais. E é exatamente isso que abordo neste trabalho, um relato sobre minha experiência no PIBID/Artes Visuais e seus desdobramentos na minha formação acadêmica e profissional.

Durante este trabalho uso o termo *Pibidianos/as*, que é o termo comumente utilizado para se referir de maneira geral aos/às estudantes de licenciatura que fazem parte dos projetos do PIBID. Ora uso o plural, quando me refiro às experiências coletivas nas pesquisas e em outros momentos, na maioria deles, falo no singular e na minha experiência no programa. O grupo de Pibidianas era composto por cinco estudantes de períodos variados que se inscreveram e foram selecionadas para a bolsa através de uma pequena entrevista e avaliação curricular pela coordenadora de área do projeto.

Norteio minha pesquisa com os/as autores/as que fizeram parte da minha jornada acadêmica, alguns desde o início, como Ana Mae Barbosa (1998) e (2002), sempre presente na formação dos/as arte/educadores/as do Brasil, principalmente com a abordagem triangular em artes visuais que cito nesta pesquisa como uma referência na minha atuação em sala de aula. Já em Paulo Freire (1996), encontro questões pertinentes ao ser professor/a e nas inquietações presentes na práxis educativa contemporânea. Em Marilda Oliveira de Oliveira (2015), busco as relações presentes nos diários de bordo relacionadas à reflexão em sala de aula. Nos escritos de Ana Luiza Ruschel Nunes (2013) sobre o PIBID/Artes Visuais, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, encontro artigos, experiências e práticas que me inspiram neste trabalho.

Como parte da metodologia de trabalho e em busca de outros olhares sobre a experiência do PIBID/Artes Visuais, realizei entrevistas estruturadas com duas Pibidianas: Ane Beatriz Reis e Suelen de Aquino, sobre a relação delas com o Programa, a pesquisa e de que maneira o Pibid influenciou a formação acadêmica e profissional de cada uma. Essas entrevistas foram analisadas de acordo com a mitocrítica, criada pelo antropólogo Gilbert Durand, com a qual analisamos as imagens e contabilizamos as recorrências temáticas nos textos dos documentos tais como regimentos, leis e entrevistas. A partir disso, criei temas ligados à água, elemento da natureza que está conectado à minha vida e experiência: imagens simbólicas que fui fazendo analogias com as literaturas da arte/educação, das artes visuais, da educação, antropologia e poesia.

Gilbert Durand sistematizou uma classificação dinâmica e estrutural das imagens e propôs uma teoria que considerasse as configurações constelares de imagens simbólicas, a partir de arquétipos (símbolos universais) - as estruturas antropológicas do imaginário - e também uma metodologia sustentada no "método crítico do mito", daí a metodologia, que supõe a mitocrítica como forma de análise. (LIMA, 2010, p. 14)

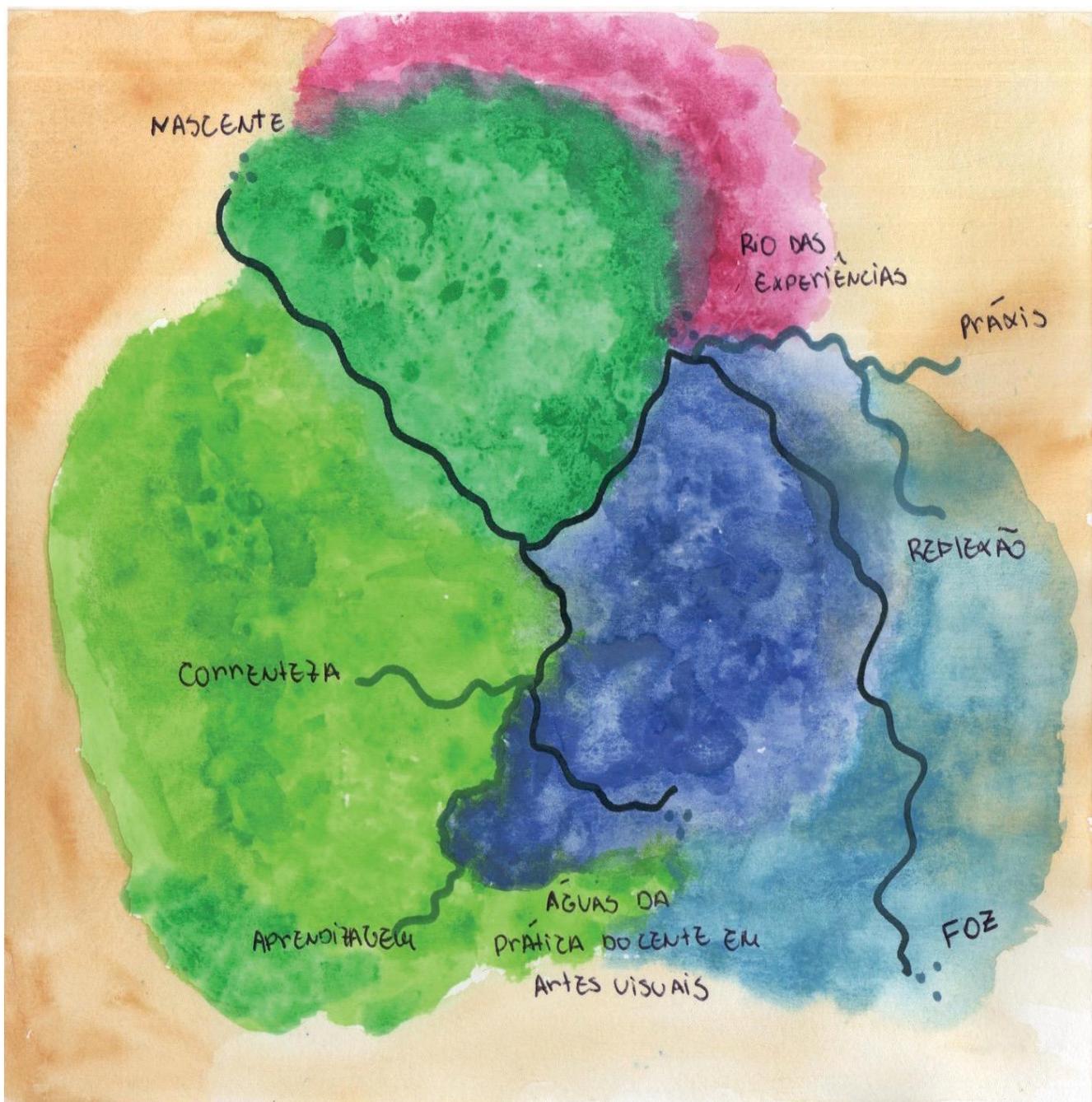
Portanto, iniciei o trabalho com o mapa de afluentes que criei, norteando territórios simbólicos e estruturais, revelando percursos importantes para mim no Pibid/Artes Visuais. Os dois afluentes consistem em dois capítulos do trabalho. Poderia ter escolhido de maneira mais "lógica", espaços físicos para dar corpo a esses territórios dentro do mapa: países, continentes, cidades ou vilas. No entanto, pensando na experiência do Pibid como uma imersão e na prática da docência como um mergulho, encontrei nas águas caminhos possíveis para essa relação. Afluentes, segundo o dicionário inFormal (2016) são rios, riachos, córregos e pequenas porções de água que afluem ou desembocam em rios maiores.

O mapa de afluentes é baseado no livro Atlas da Experiência Humana (2004) dos cartógrafos Jean Klare e Louise Van Swaaj, em que eles mapeiam as relações humanas e experiências interiores criando territórios simbólicos. Esse mapa foi pensado para o trabalho como uma metáfora, que faz do Pibid/Artes Visuais um grande rio em que experiências vão desembocando e seguindo seu curso. Sendo assim, criei uma produção artística que norteia territórios simbólicos e estruturais do trabalho com dois grandes afluentes que nascem no Pibid/Artes Visuais: **Rio das Experiências**, que é o primeiro capítulo; e **Córrego da Prática Docente em Artes Visuais**, o segundo capítulo.

No primeiro capítulo **Rio das Experiências** abordo a relação entre a experiência e o aprendizado, relacionando-os ao PIBID/Artes Visuais e a práxis desenvolvida no programa. Também trago questões importantes do grupo de Pibidianas e da escola em que o projeto foi realizado. Abordo a relação entre os diários de prática pedagógica–DPP, de Oliveira (2002) e os estudos e pesquisas do grupo.

Em **Águas da Prática Docente em Artes Visuais** relato a experiência em sala de aula com uma turma do primeiro ano do ensino médio e, como essa experiência reverberou em minha formação.

Nas considerações finais busco refletir os dois afluentes em conjunto e de forma sucinta relacionar as aprendizagens adquiridas no Pibid/Artes Visuais à vida acadêmica e profissional como um todo. Chamo de **Foz** porque não vejo um caráter final, ao menos não no sentido de estagnar, água é um elemento de eterno fluir, bem como a aprendizagem.



(Figura 1 – Mapa de Afluentes, 2015)

RIO DAS EXPERIÊNCIAS

**Rio que desemboca na jornada da práxis, do aprendizado
e nas águas das reflexões**

Este relato, fala da primeira turma do PIBID/Artes Visuais da UFPE, ou seja, narra algo muito recente, no período entre 2012 e 2014, que ainda vem se desenvolvendo, ainda vem derramando, deslizando e ganhando corpo, ou melhor: corpos; no plural para dar possibilidades múltiplas. Por esse motivo, o primeiro capítulo do trabalho foi intitulado **Rio das Experiências**, faz referência ao início, período em que as experimentações começaram a ser construídas em conjunto e a jornada da práxis teve seu início. Por isso, trago o tema **desembocar** que leva à práxis, ao aprendizado e às reflexões que se sucedem nesse rio.

Quando eu nasci tomei *águas de janeiro*, uma tradição popular que consiste em dar a água da primeira chuva do ano para as crianças. Segundo os mais velhos, faz com que os pequenos falem bastante desde cedo. Para mim é como um batismo, uma iniciação. Fui iniciada nas águas com apenas quatro meses de vida. Na verdade a água é presença contínua e simbólica sempre: a água do primeiro banho, da primeira chuva, do primeiro gole... São águas de presença absolutamente afetiva e de memória visual. Dei-me conta de que cresci em uma cidade banhada por água doce, que molda a paisagem de forma delicada e que essas águas vão se cruzando ao longo da minha vida.

Este é o motivo pelo qual escolhi esse elemento mineral para ser o corpo do mapa. Um elemento de **afundar, ancorar, mergulhar, transbordar, imergir, atracar, lavar, elemento de sede, de afogar e de deriva**. O PIBID dentro dessa lógica entra como um rio maior, em que outras experiências vão desaguar formando novos afluentes e possibilitando as experiências múltiplas.

Suelen Aquino, uma das Pibidianas do grupo, quando questionada por mim sobre a diferença que o PIBID fez na sua formação profissional e acadêmica respondeu:

O Pibid foi a **experiência** mais relevante na minha formação. O tempo que passei no Programa foi o momento, durante o curso, em que estive mais produtiva, pela possibilidade de experimentar o que o Pibid oferece. Foi quando mais produzi academicamente, e eu acho, que o conhecimento que a gente pode ter no Pibid é mais significativo porque ele vem da prática, é uma vivência real, as situações acontecem de fato e temos que

pensar possibilidades de solucionar questões e ver se essas soluções funcionam de fato. É diferente de ficar apenas conjecturando teorias. Temos sempre algo a aprender, e aprendemos o tempo todo, mas tenho a sensação de estar um passo a frente na minha formação, por ter participado do Pibid. Seria fantástico se todos estudantes, que têm interesse em educação, pudessem participar do Programa. (Suelen de Aquino, 2015) (grifo meu)

Ane Beatriz, outra Pibidiana, questionada sobre o mesmo assunto, respondeu reforçando o que Suelen apresentou:

Foi uma experiência muito mais enriquecedora do que qualquer estágio durante o curso. As teorias discutidas em sala de aula foram **experimentadas** com as turmas do Pibid e tudo que fazíamos que dava certo ou errado era compartilhado com as bolsistas, supervisora e coordenadora, essa troca de **experiências** foi muito importante para o aprendizado, a avaliação pessoal e para definição de novos rumos. (Ane Beatriz Reis, 2015) (grifo meu)

A partir da análise das respostas foi possível observar a repetição do tema **experiência** como sendo o que de fato possibilitou essa relação da práxis em Artes Visuais para as graduandas. Larrosa (2002) trata do tema experiência quando cita a relação da importância nas terminologias, que são mais do que escolhas e refletem nosso pensamento:

Nomear o que fazemos em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras (LARROSA, 2002, p.21).

Etimologicamente, **experiência** vem do latim e significa *ex*-fora, *peri*-perímetro e *entia*-conhecer, aprender. Buscar a etimologia das palavras é uma curiosidade que eu sempre tive, isso me faz refletir além das letras, das frases. Geralmente, desta forma, consigo compreender como a cultura modifica as concepções, como nos apropriamos da palavra ou como a origem da palavra a exemplifica em suas ações no mundo. Nesse caso, trago **experiência** como uma das palavras chave deste trabalho. Uma palavra que se repetiu na fala das pibidianas, durante a análise mitocrítica das entrevistas, e que se repete na minha fala em relação ao Pibid constantemente nos diários de prática pedagógica - DPP. Portanto, palavra dotada de força e sentido nessa reflexão sobre o Pibid/Artes Visuais.

A escola Diário de Pernambuco contava apenas com uma professora formada em Educação Artística - Artes Plásticas que, no momento do projeto, estava afastada de sala de aula por motivos de saúde e havia assumido a supervisão da biblioteca da escola. Outras duas professoras dividiam a tarefa de ministrar a disciplina de artes: uma formada em matemática e outra em letras, esta assumindo a supervisão do Pibid/Artes Visuais na escola.

Dentro do currículo escolar do governo de Pernambuco a disciplina de artes é polivalente, ou seja, a professora ministrava artes visuais, dança, música e teatro. Imagine a dificuldade das professoras, a superficialidade do conhecimento e a falta de interesse dos/as estudantes pela área. No projeto desenvolvido, no entanto, o grupo de bolsistas se comprometeu com a linguagem artística referente à sua formação: artes visuais. Das cinco bolsistas apenas uma já tinha experiência como professora antes de ingressar no projeto.

Inicialmente passamos por um período de observação das aulas, conhecendo um pouco da escola, dos estudantes, da dinâmica do dia-a-dia em que estaríamos inseridas e só depois iniciamos o processo de planejamento. Através dos estudos de Marilda Oliveira de Oliveira (2011) e (2014) sobre o exercício de alimentar diários na prática docente, que a autora chama de DPP – diário da prática pedagógica, iniciamos uma rotina de criar diários para registrar o dia-a-dia na escola. A autora fala da importância da construção de diversas linguagens para criar esse diário e da importância desse material para pensar e repensar práticas educacionais.

Por meio da escrita de diários aprendemos mais sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre o que pensamos que os outros pensam. “(...) un registro de los conocimientos adquiridos, para discernir patrones del trabajo en curso, para volver a reflexionar sobre reflexiones anteriores”. (MANEN, 2003, p.91). Ou seja, nos auxilia a manter em movimento nossa prática discursiva/educativa, rever posicionamentos, atitudes, nos ouvir a partir do que escrevemos. (OLIVEIRA, 2011, p.990).

Com base no material que ia sendo escrito, desenhado, fotografado, observado e registrado de diversas maneiras, as vivências individuais e coletivas eram compartilhadas em reuniões de grupo de estudo, semanalmente, com a coordenadora e supervisora de artes visuais e refletidas em conjunto.

A escola estadual Diário de Pernambuco é uma escola de referência em ensino médio, com atendimento semi-integral aos estudantes, o período de aula contabiliza 35 horas semanais distribuídas em cinco manhãs e três tardes.

A escola tem uma grande sala de aula de artes, com uma bancada enorme e duas pias. As salas ficam dispostas na escola como pequenos chalés interligados por caminhos que vão se cruzando e, entre esses caminhos, algumas pequenas áreas verdes. O local é bastante agradável, apesar da hostilidade das inúmeras grades espalhadas e dos berros da coordenadora após o intervalo pedindo que voltem para as salas. Os estudantes são bem amigáveis e atenciosos, parecem ter um sentimento de pertença ou pertencimento forte com a escola. (Diário de bordo, arquivo pessoal, 2012)

Assim que chegamos à escola notamos que o espaço do ateliê de artes era mal aproveitado, funcionava como uma espécie de depósito, todos os materiais que a escola precisava guardar e não tinha espaço eram colocados lá. Tal atitude era muito simbólica, apesar do mérito de a escola resguardar um espaço próprio para a disciplina, o que sim, continua sendo louvável e raro na educação básica estadual de Recife, esse mesmo espaço era subutilizado e principalmente desrespeitado pela equipe educacional. Além disso, outro fato registrado nos diários de maneira quase unânime entre as Pibidianas, no período de observação, era a relação de constante interrupção das aulas de artes por toda a equipe da escola sem a menor cerimônia. Constantemente a sala de artes estava ocupada com alguma outra atividade, sem aviso prévio à equipe do Pibid ou até mesmo à professora regente da turma.

Para as aulas, havia uma carência em relação aos materiais e suportes artísticos, alguns poucos giz de cera e lápis de cor foram doados pela antiga professora de artes e não mais repostos pela escola. Também a professora regente, por ter uma formação em outra área e não a específica em artes, dizia não ter repertório e não sentia segurança para planejar experiências que fizessem uso de materiais alternativos na tentativa de escapar das aulas meramente expositivas.

Em contrapartida, a escola dispunha de ótimos suportes para projeção de imagens, sempre disponíveis para uso dos/as professores/as. Um miniauditório, espaços ao ar livre que possibilitavam atividades externas atrativas, uma horta, laboratório de matemática e ciências. No geral, apesar da falta de materiais para as aulas de artes, a escola era muito

bem preservada, sempre limpa e organizada; e os estudantes tinham uma boa relação com o local. Confesso que, a priori, toda essa organização me surpreendeu. Por residir próximo à escola e ser uma instituição de pelo menos de três décadas, ela passou por momentos bem adversos. Recordo de ouvir histórias, quando era mais jovem, sobre a escola Diário de Pernambuco, de que no turno da noite era preciso uma viatura policial para que as aulas acontecessem de forma segura para a comunidade escolar.

A surpresa positiva de encontrar um ambiente agradável, limpo e bem cuidado foi maravilhosa. Isso me mostrou que em algum momento da história dessa instituição houve um diálogo, empenho e esforço de toda a comunidade escolar para que alguma mudança acontecesse; mudanças no cotidiano de uma escola exigem interação entre toda a equipe, a comunidade e os estudantes para que aos poucos frutos positivos sejam colhidos.

Todo esse processo de conhecer a escola e a dinâmica em que estaríamos inseridas foi essencial no início dessa jornada. Observar o fluxo, a maneira como esse rio se comportava e os porquês. Questionar, anotar, compartilhar... ações que deram embasamento e, acima de tudo, autonomia no planejamento individual de cada Pibidiana.

**ÁGUAS DA PRÁTICA DOCENTE EM
ARTES VISUAIS**

**Águas de correnteza forte que deslizam por grandes
aprendizagens**

Nas **Águas da prática docente em artes visuais** a experiência com uma turma do primeiro ano do ensino médio se evidencia e, com isso, fortes aprendizagens se impregnam na minha formação acadêmica e docente. Digo que essas águas são de correnteza forte, pois adentram vários caminhos percorridos: o da autonomia, da reflexão, do planejamento e o da escuta. Todos esses caminhos essenciais dizem respeito a formação docente.

O grupo de Pibidianas partia de um eixo comum, estabelecido no projeto do Pibid/Artes Visuais UFPE 2012/2014, que foi desenvolvido pela coordenadora de área a professora Vitória Amaral, fortemente embasado na abordagem triangular elaborada por Ana Mae Barbosa, quanto ao ensino das artes visuais e na experiência da docência em artes visuais para os graduandos da UFPE.

O subprojeto de artes visuais será pautado pela compreensão dessa área de conhecimento em seu contexto social, cultural, histórico e político, no ensino de artes visuais, no nível médio de forma a contextualizá-la na vida cotidiana do estudante. A experimentação faz parte da essência do ensino de arte; no experimentar os estudantes são levados a resolverem os desafios enfrentados na própria vida, buscando além das soluções, a autonomia. Nota-se aqui a ênfase no caráter experimental da arte como enfatizam Paulo Freire e John Dewey; e o exercício criativo de curiosidade nas buscas das leituras das imagens da arte e do cotidiano.

Este subprojeto visa assim engajar os/as licenciandos/as de Artes Visuais no seu ensino, no nível fundamental e médio de escolas públicas estaduais, fomentando neles a práxis da docência lidando com a leitura de mundo de forma mais ampla do que o currículo, visto no seu curso. Apontamos ferramentas para que os/as bolsistas lidem com um currículo de ensino mais amplo, qualitativo, sublinhando o caráter específico das artes visuais em ler, contextualizar e produzir arte, citando Ana Mae Barbosa. (Subprojeto Pibid/ Artes Visuais UFPE, 2012)

Contudo, de acordo com as afinidades de cada bolsista, os projetos de docência relacionavam as aulas e o conteúdo programático da disciplina aos temas de preferência de cada uma de nós. Dialogando sempre com o currículo já estabelecido na escola, mas com bastante autonomia no planejamento e abertura a novas ideias, tanto por parte da coordenadora de área quanto da supervisora, na escola. Tenho muito interesse nos temas relacionados à identidade, corpo, espaço e relação de pertencimento, eram estes os focos das minhas propostas de aulas de artes visuais.

Desenvolvi meu projeto de docência em uma turma do primeiro ano do ensino médio, que tinha cerca de trinta e cinco estudantes. A turma já participava de projetos do Pibid em outras áreas de conhecimento, como: química e português, desta maneira já tinham afinidade com o Programa, compreendendo bem o papel do/a bolsista/pesquisador/a na escola. A contribuição da turma, inicialmente, para minha adaptação na escola foi de extrema importância, senti-me acolhida pelos estudantes, diria até que muito mais por eles do que pela equipe educacional da escola.

Em sala de aula, desde o início do planejamento, sempre busquei na abordagem triangular do ensino da Arte elaborada por Ana Mae Barbosa uma grande referência para meu trabalho.

A Proposta Triangular permite uma interação dinâmica e multidimensional, entre as partes e o todo e vice-versa, do contexto do ensino da Arte, ou seja, entre as disciplinas básicas da área, entre outras disciplinas, no inter-relacionamento das três ações básicas: ler, fazer e contextualizar e no inter-relacionamento das outras três decorrentes: decodificar/codificar, experimentar, informar e refletir. (BARBOSA, 2002, p. 70)

Até a nossa chegada na escola, os estudantes praticamente não tinham contato com imagens nas aulas de artes, não havia leitura de imagem ou referências imagéticas propostas em sala de aula. As atividades basicamente se mantinham bidimensionalmente em: desenhar e colorir. Mesmo havendo maneiras de possibilitar a leitura de imagem em sala de aula, através dos recursos tecnológicos que a escola dispunha como datashow e um miniauditório.

Desta forma, uma das primeiras atitudes do grupo foi repensar a maneira de como a aula de artes vinha sendo desenvolvida na escola e possibilitar referências aos estudantes. Uma minibiblioteca de artes foi montada em sala de aula através de doações de livros feitas pela orientadora do grupo para consulta constante, além do uso de recursos midiáticos para projeção de imagem e outros espaços da escola: como a quadra, o miniauditório e as áreas ao ar livre.

Passado o período de observação comecei a destacar dentro das anotações e discussões coletivas o que mais me chamou atenção em sala de aula. Seja na preferência dos

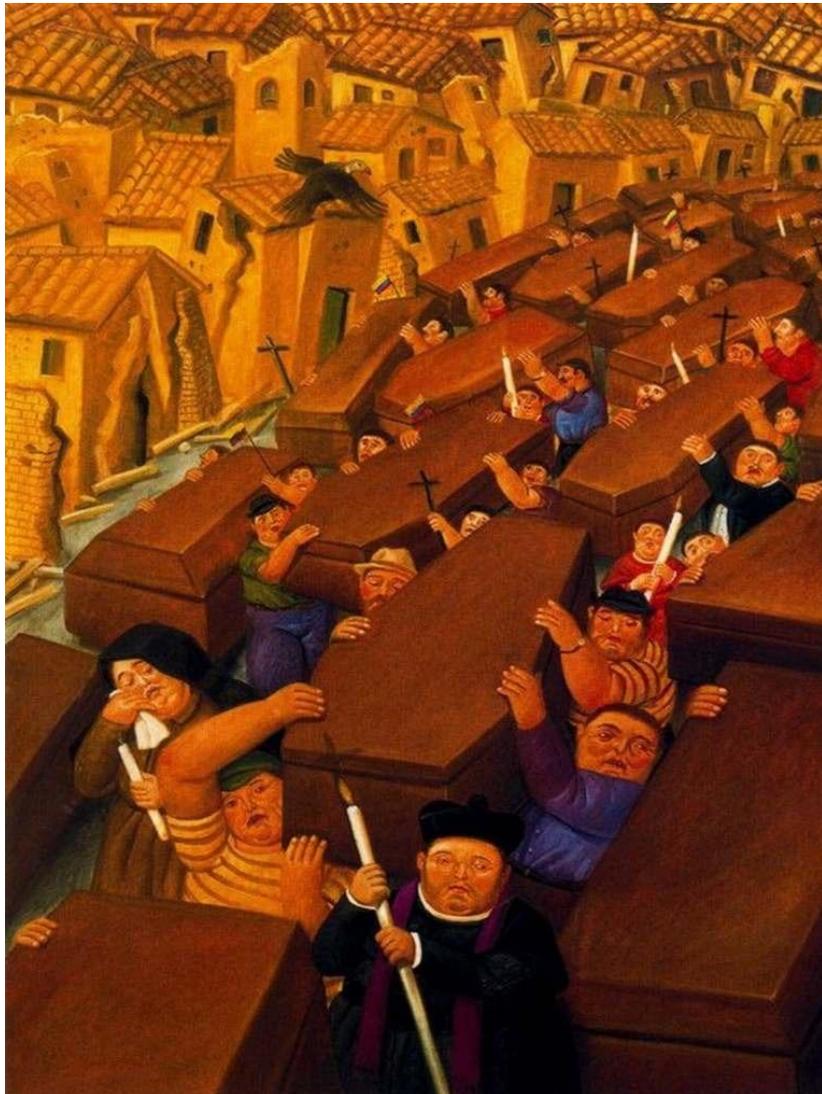
estudantes por determinadas temáticas, quanto nas técnicas que eles gostariam de experimentar em sala de aula.

Constantemente os estudantes me questionam se vamos usar argila, tinta, se vão fotografar ou criar vídeos nas aulas. Alguns já chegaram a pedir que eu incluísse no planejamento essas técnicas. Acho ótimo que sintam essa liberdade de pedir, a aula será planejada para eles e têm todo o direito de sentir-se contemplados. Também penso que essa liberdade demonstra uma autonomia da parte deles e conscientização de que a sala de aula é feita por eles e para eles. E claro, tudo isso é somado ao desejo de ter outras experiências sensoriais, estéticas e artísticas na sala de aula. (Diário de bordo, arquivo pessoal, 2012.)

Essas observações me deram embasamento para iniciar meu planejamento dentro do projeto. Os diários de prática pedagógica, assim como Oliveira (2011) ressalta, serviram de material para pensar e repensar as práticas até então desenvolvidas pela escola, pelo grupo e por mim.

Das observações que fiz a que mais me chamou atenção foi a rejeição dos estudantes com o local onde residem, a comunidade de Roda de Fogo, que fica próxima à escola. Diante disso planejei uma série de aulas dentro do eixo *Identidade e Corpo* na tentativa de aproximar as duas instâncias, tanto a territorial, para falar do espaço físico do qual faziam parte enquanto moradores da comunidade de Roda de Fogo, quanto a mais simbólica, tratando das relações do corpo através do viés da estética na arte.

A turma do primeiro ano do ensino médio em que desenvolvi minha pesquisa visitou a exposição “Dores da Colômbia”, de Botero, que ficou em cartaz no Instituto Ricardo Brennand, entre agosto e setembro de 2012. A maioria dos estudantes nunca esteve no Instituto, e uma boa parte sequer havia estado em um museu. A exposição contava com desenhos, aquarelas e pinturas que retratavam a situação do povo colombiano diante da violência sofrida nos conflitos do país.



(Figura 2 - Botero, El desfile, 2000.

Fonte:<http://unilahistoria.blogspot.com.br/2013/06/a-violencia-na-obra-de-botero.html>.

Acesso em 08. fev. 2016)

A visita à exposição foi um mote que deu vazão a debates em sala de aula, quando pude perceber que boa parte da rejeição dos estudantes pelo local de moradia estava relacionado à estigmatização daqueles que moram na periferia, daqueles que estão à margem. Graças ao alto índice de violência da comunidade, o que obviamente acarreta em baixa autoestima e na negação desses jovens do local de moradia.



(Figura 3 - Botero, Massacre en Colombia, 2000.

Fonte:<http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,fernando-botero-retrata-situacao-colombiana-em-exposicao-no-mube,802846>. Acesso em 08. fev. 2016)

A identificação com a série de pinturas de Botero foi imediata, são imagens fortes, que retratam a violência que a sociedade colombiana vem enfrentando durante anos. Partindo desse percurso fluvial, planejei aulas que problematizassem as questões do pertencimento tendo como mote a visita à exposição e à série de Botero. Propus a turma que buscasse referências que nos mostrassem como a comunidade de Roda de Fogo surgiu e os estudantes encontraram uma produção audiovisual que mostrava como a comunidade foi fundada, desde a ocupação até a resistência e história do local, através da fala de moradores antigos que fizeram parte desse processo.

Foi interessante notar a atenção e surpresa dos estudantes ao ver o vídeo, se depararam com parentes e conhecidos em imagens antigas lutando pelo direito à moradia, saneamento e dignidade naquele local. A partir desse momento questões que dizem respeito ao

pertencimento começaram a ser discutidas em sala de aula através de atividades. Debates que giravam em torno da importância da memória daquele local e sobre o que essa nova geração que compõe esse espaço pode fazer enquanto sujeitos ativos e críticos.



(Figura 4 – Estudantes em atividade na sala de artes. Acervo Pessoal, 2012)



(Figura 5 – Estudante em atividade na sala de artes. Acervo pessoal, 2012)

Por fim, incentivei a criação de uma produção coletiva que articulasse os estudantes e tivesse como mote os debates gerados em sala de aula. Os estudantes resolveram criar um autorretrato em grande escala, com fotografias 10x15 de partes do corpo que unidas formariam uma única imagem. A autonomia dada à turma para chegar a um consenso do que seria feito como trabalho final foi de extrema importância dentro do processo e mostrou um potencial poder de articulação entre os estudantes.

Esse trabalho foi exposto na escola junto aos trabalhos de outras turmas e suas respectivas Pibidianas. Além da visita dos estudantes de turmas não contempladas pelo Pibid/Artes Visuais, também houve visita de estudantes do curso de licenciatura em Artes Visuais da UFPE que estavam cursando uma disciplina de estágio obrigatório e puderam trocar experiências e observar outra dinâmica de prática docente.



(Figura 6 – Estudantes finalizando o autorretrato. Acervo pessoal, 2012)

Esta experiência deu vazão às minhas pesquisas no Pibid, partindo do eixo “Corpo e Identidade” publiquei no congresso da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) – que aconteceu em Recife no ano de 2013, um resumo que tratava justamente das questões abordadas na experiência citada e ainda no mesmo ano no congresso do Enalic (Encontro Nacional dos Estudantes de Licenciatura) a continuidade dada a esse tema dentro da minha experiência no Pibid/Artes Visuais foi apresentada em Uberaba – Minas Gerais também em 2013.

O processo de escrever e compartilhar em congressos e encontros foi de extrema importância no meu percurso. Algo que observei depois que passei pelo Pibid, foi a importância que ele teve na minha vida acadêmica de uma forma mais ampla. Notei, por exemplo, que minhas notas foram mais altas no período vigente da bolsa e meu desempenho acadêmico melhor como um todo. Durante o processo de pesquisa e escrita deste trabalho fiquei refletindo qual a relação do meu desempenho com o Programa, o que

aconteceu para que essa minha formação docente se fortalecesse. Dedicar-me ao Pibid fez com que eu estivesse mais presente na universidade, mais atuante, fez com que eu me relacionasse com pessoas de outros períodos, trouxe uma carga de leitura e comprometimento maior, minha criticidade se expandiu e eu pude relacionar as experiências vivenciadas em sala de aula e coletivamente, enquanto grupo de pesquisa, em outras disciplinas e esferas acadêmicas com a minha prática no Pibid. Creio que isso se deve pela articulação e constante orientação que o Pibid proporcionou para mim.

Em Artes Visuais e processos colaborativos na iniciação à docência e pesquisa (2013), uma série de artigos organizados por Ana Luiza Ruschel Nunes dão voz àqueles que fizeram parte do PIBID/Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Dentre os escritos destaque aqui a relação entre a prática investigativa e reflexiva apontada por Nelson Silva Junior sendo de extrema importância e um grande marco na formação dos/as licenciandos/as em Artes Visuais no Brasil.

O PIBID é, hoje, um grande marco na formação inicial de um grupo de acadêmicos de Artes Visuais que, juntamente com professores da IES e professores da rede pública estadual de ensino, vislumbram uma formação inicial alicerçada em um ensino, ao mesmo tempo, investigativo e reflexivo que constrói, desconstrói e reconstrói a prática escolar cotidianamente, alimentada por saberes advindos não apenas do universo acadêmico mas também das ações colaborativas que passaram a existir entre a comunidade universitária e a comunidade escolar, formada pela escola e todo o seu entorno. (NUNES, 2013. P, 27)

Construir, desconstruir e reconstruir demanda uma articulação coletiva e constante reflexão e pesquisa. Alarcão (2011), fala da questão do professor reflexivo e as contribuições para um exercício e formação docente de qualidades: *A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias práticas que lhes são exteriores*. Diria que da experiência do PIBID Artes Visuais levo como maior aprendizado a experiência da reflexão, do coletivo e do compartilhar.

FOZ

A formação de estudantes de Licenciatura em Artes Visuais, na Universidade Federal de Pernambuco, está voltada para a formação do/a professor/a, porém, as experiências vivenciadas no decorrer do curso, dentro dos estágios não obrigatórios são em sua maioria nos espaços não formais, museus e galerias de arte. E isso se deve não por escolha pessoal dos graduandos, e sim, pela oferta de vagas que se mostra muito maior nesse campo. Recife é uma cidade com uma diversidade de museus e galerias que, cada vez mais, se mostra articulada e estruturada no que diz respeito aos educativos.

Grande parte desses espaços têm educativos formados apenas por estagiários. Na contramão, quase não existem escolas que oferecem estágios remunerados para o exercício da docência desses estudantes, muitos acabam levando como única experiência em instituições formais de ensino apenas o estágio curricular obrigatório.

A experiência no Pibid que pode ser por dois anos renováveis por mais dois anos soma de uma forma muito positiva na formação acadêmica e profissional desses/as estudantes de artes visuais, o tempo de duração que possibilita uma prática mais extensa oferta aos/as graduandos a possibilidade da experimentação e aprendizagem.

O Pibid foi absolutamente importante para minha formação acadêmica. O tempo em que estive imersa no Programa foi o momento mais proveitoso na minha graduação e, sem dúvidas, de maior reflexão. Estendo isso ao meu desempenho dentro do curso como um todo e não só no comprometimento com o Programa. As leituras e problematizações que partiam do Pibid se conectavam totalmente com as disciplinas e acrescentavam na minha formação de uma forma dinâmica e ampla, de maneira tal que seria impossível condensar uma experiência de dois anos em algumas páginas.

No entanto, na tentativa de compartilhar a importância que esse período teve na minha formação enquanto estudante e arte/educadora e também de criar um trabalho que de alguma maneira marque historicamente essa passagem do curso de licenciatura em artes

visuais da UFPE, escolhi como tema do meu trabalho de conclusão de curso um relato de experiência para compartilhar e difundir ainda mais a formação em arte/educação.

O Pibid/Artes Visuais oferece aos estudantes de licenciatura, acima de tudo, o exercício da reflexão. A reflexão em artes, reflexão das imagens, das teorias, das experiências vivenciadas, a reflexão da docência e a reflexão da reflexão. E é a partir desse turbilhão de pensamentos, que vão se construindo e desconstruindo, ou melhor, que vão escorrendo rio abaixo, passando por vários caminhos, mirando várias paisagens que o conhecimento vai dando vazão, e quando isso acontece, ao que parece, é para nunca mais parar. Transborda, inunda, lava, afunda e recomeça tal qual a água, com seus vários ciclos.

Foz é um local de derramamento, de águas que se fundem com outras, que escapam, que expandem, que perdem seus limites. Este trabalho, portanto, tem **Foz** em suas considerações finais. Assim como a práxis docente em artes que nunca se limita ou se finda. A práxis é cíclica e incessante. Até mesmo o menor dos afluentes tem a capacidade de desembocar no mar e ganhar mundo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Ed. C/Arte, 1998.

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

BOTERO, Fernando. **El desfile**. 2000. <http://unilahistoria.blogspot.com.br/2013/06/a-violencia-na-obra-de-botero.html>. Acesso em 08. fev. 2016)

BOTERO, Fernando. **Massacre en Colombia**. 2000 <http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,fernando-botero-retrata-situacao-colombiana-em-exposicao-no-mube,802846>. Acesso em 08. fev. 2016

COORDENAÇÃO de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência**. <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPibid>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

DICIONÁRIO, inFORMAL. **Significado de Afluente**. <<http://www.dicionarioinformal.com.br/afluente/>> Acesso em: 10 jan. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e. Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Censo da Educação**. 2013. <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2015.

INSTITUTO Ricardo Brennand. Catálogo da exposição: **Dores da Colômbia, Botero**. 2012.

LARROSA, Jorge Bondia. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n.º19, Jan/fev/mar/abr, 2002.

LIMA, Sidiney Peterson Ferreira de. **A importância teórica de Ana Mae Barbosa na prática pedagógica da docente de Arte/educação na formação de pedagogos na UAG/UFRPE**. Defesa ocorreu em 2010. Orientado por Maria das Vitórias Negreiros do Amaral.

MOSÉ, Viviane. **Pensamento chão**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000.

NUNES, Ana Luiza Ruschel. **Artes visuais e processos colaborativos na iniciação à docência e pesquisa**. Nova Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013.

OLIVEIRA, Marilda de Oliveira. **A perspectiva da cultura visual, o endereçamento e os diários de aula como elemento para pensar a formação inicial em artes**. <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/marilda_oliveira_de_oliveira.pdf>, 2011. Acesso em: 18 dez. 2015.

OLIVEIRA, Marilda de Oliveira. **Diário de aula como instrumento metodológico da pesquisa**. <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/viewFile/4833/3249>>, 2014. Acesso em: 17 dez. 2015.

PIBID-UFPE: por uma nova cultura institucional na formação docente / organizadores: Eleta Carvalho Freire, Sérgio Ricardo Vieira Ramos, Ângela Paiva Dionísio. -Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2014.

SWAAIJ, Louise Van; KLARE, Jean. **Atlas da experiência humana**. Publifolha, 2004

ANEXO

ENTREVISTAS

Ane Beatriz Reis

Que diferença o PIBID fez na sua formação docente e acadêmica?

Vivenciei o PIBID nos anos de 2012 e 2013, segundo e terceiro ano do curso de Artes Visuais Licenciatura. Um desafio que em nenhum momento poderia adivinhar como seria aquela experiência. O grupo foi formado com cinco bolsistas, a supervisora da escola e a coordenadora professora do curso de Artes Visuais. A escola participante já tinha outros grupos de PIBID de várias disciplinas e tem uma boa estrutura física, possui uma sala de artes e também conseguimos materiais para trabalhar com a prática.

Mas a professora que nos acompanhou era formada em Letras e dava aula de Português e Artes para as turmas de 1o e 2o Anos. Depois do primeiro encontro com as turmas a supervisão aconteceu de forma distante e sem acompanhamento, a mensagem implícita da professora supervisora foi "você dá conta, qualquer coisa estou por perto". Foi uma experiência muito mais enriquecedora do que qualquer estágio durante o curso. As teorias discutidas em sala de aula foram experimentadas com as turmas do PIBID e tudo que fazíamos que dava certo ou errado era compartilhado com as bolsistas, supervisora e coordenadora, essa troca de experiências foi muito importante para o aprendizado, a avaliação pessoal e para definição de novos rumos. O susto de ter que encarar uma turma sem ajuda foi superado aos poucos e os desafios de cada dia foram superados. O PIBID me trouxe confiança e a certeza de que a docência foi uma escolha acertada.

Como foi a experiência de fazer parte de um grupo de pesquisa que dialoga com a educação básica e superior?

Foi uma troca muito boa. Houve conflitos, discussões, desacertos, mas ao final de cada reunião chegávamos a um consenso e mesmo com algumas dúvidas de como continuar a vontade de fazer dar certo era maior do que a de desistir. Também acredito que para a professora supervisora o que ela pensava sobre o ensino de artes foi modificado com essa convivência. Tínhamos uma professora doutora com teorias e práticas discutidas na universidade, uma professora com a experiência da docência no ensino público e bolsistas ávidas para aprender, fazer diferente, unir teoria e prática e também discutir, criticar teorias e práticas. Durante o PIBID também participamos da 65ª SBPC/UFPE e do

13ºENALIC, o PIBID Artes Visuais não ficou somente dentro das salas de aulas, mas foi também pesquisa e produção de conhecimento.

O PIBID deu a você a primeira experiência como educador?

Sim, iniciei no PIBID antes mesmo de fazer o estágio curricular obrigatório.

Você se considera uma professora/pesquisadora?

Não consigo dissociar um professor da pesquisa. Acho que é redundante esse termo tão em voga no momento: professor/pesquisador. Especialmente nas Artes Visuais que o assunto dado no ano anterior pode ser recheado de novos fatores, exposições, outros artistas, outras obras etc. As vezes me penalizo por demorar muito para preparar uma aula entre tantas outras tarefas que tenho que concluir, mas quando consigo pesquisar e concluir bem uma aula fico muito feliz por não apenas repetir um discurso de livros, mas ampliar esses discursos e provocar novas pesquisas para os estudantes.

Como foi a experiência do estágio curricular obrigatório (em escolas) depois do PIBID?

Com certeza foi diferente, o PIBID foi a antessala para os estágios. Mesmo tendo uma professora acompanhando mais de perto a prática da docência nos estágios, as experiências do PIBID embasaram minhas pesquisas, foram uma preparação para estagiar e também para iniciar a docência nas escolas.

Suelen de Aquino

Que diferença o PIBID fez na sua formação docente e acadêmica?

O Pibid foi a experiência mais relevante na minha formação. O tempo que passei no programa foi o momento, durante o curso, em que estive mais produtiva, pela possibilidade de experimentar que o Pibid oferece. Foi quando mais produzi academicamente, e eu acho, que o conhecimento que a gente pode ter no Pibid é mais significativo porque ele vem da prática, é uma vivência real, as situações acontecem de fato e temos que pensar possibilidades de solucionar questões e ver se essas soluções funcionam de fato. É diferente de ficar apenas conjecturando teorias. Temos sempre algo a aprender, e aprendemos o tempo todo, mas tenho a sensação de estar um passo a frente na minha formação, por ter participado do Pibid. Seria fantástico se todos estudantes, que têm interesse em educação, pudessem participar do programa.

Como foi a experiência de fazer parte de um grupo de pesquisa que dialoga com a educação básica e superior?

Acho que essa relação entre a universidade e a escola é uma das coisas mais interessantes do PIBID. Pois ao mesmo tempo em que nós, estudantes, temos a oportunidade de

experimentalizar a teoria o supervisor da escola tem acesso a outras perspectivas de ensino. Acho que essa troca é muito enriquecedora e deveria ser prática corriqueira.

O PIBID deu a você a primeira experiência como educador?

Ensinando artes em escola sim. Antes, já tinha tido experiência como educadora em museus e ensinando história (minha primeira formação).

Você se considera uma professora/pesquisadora?

Sim. Ensino e pesquisa são indissociáveis. Não há como pensar o ensino sem um processo de pesquisa. Por algum motivo se pensa na pesquisa como sendo apenas dos domínios da universidade, mas o ato de planejar, por exemplo, exige pesquisa. Acho que um professor que não pesquisa fica com uma prática engessada, que vai se empobrecendo. Acho que por isso é muito importante esse tipo de programa que aproxima educação básica e ensino superior, é uma possibilidade de motivar esse fluxo de pesquisa a partir da escola, do professor do ensino básico que repensa sua prática pela relação com a intervenção dos bolsistas.

Como foi a experiência do estágio curricular obrigatório (em escolas) depois do PIBID?

Particpei do PIBID antes de fazer o estágio curricular e percebi que o exercício da prática, no Pibid, que é uma experiência continua, onde fiquei por 1 ano e meio desenvolvendo a pesquisa na mesma escola me ajudou a ter mais segurança e ampliou minha visão de possibilidades de ação, pelas experiências que tive no Pibid, que serve como um laboratório onde a gente vai se achando na nossa prática, percebendo caminhos que funcionam e que não funcionam. Além de que notei que em relação a elaboração de planejamento, por exemplo, quando cheguei no estágio isso já estava acontecendo de forma mais fluida e natural, porque era uma coisa que a gente pode exercitar bastante no Pibid.

APÊNDICE

DIÁRIOS DE BORDO

Os diários de bordo foram escritos entre 2012 e 2014 em arquivos digitais e manuais. Uma parte desse material se perdeu e apenas o que diz respeito a experiência inicial e a experiência desenvolvida com a turma do primeiro ano do ensino médio foram inseridas no trabalho.

Primeiras impressões

A escola tem uma grande sala de aula de artes, com uma bancada enorme e duas pias. As salas ficam dispostas na escola como pequenos chalés interligados por caminhos que vão se cruzando e, entre esses caminhos, algumas pequenas áreas verdes. O local é bastante agradável, apesar da hostilidade das inúmeras grades espalhadas e dos berros da coordenadora após o intervalo pedindo que voltem para as salas. Os estudantes são bem amigáveis e atenciosos, parecem ter um sentimento de pertença ou pertencimento forte com a escola.

Apresentei-me a turma. A primeira aula que observei foi mais um reconhecimento, para que a partir desse primeiro contato eu desenvolva as demais atividades e planejamentos. Senti-me um pouco nervosa, mas já esperava por isso. Minha primeira vez estando na outra face de uma sala de aula. Engraçado que passei longos anos da minha vida em um ambiente parecido, convivendo com escolas como estudante, mas estar ali em outro papel dá uma sensação de que esse ambiente é totalmente novo. No mais tentei conversar bastante com eles, perceber a rotina, os grupos, a maneira como se relacionam entre eles e com o espaço. Sempre acho que observando esses momentos posso ter um mote para trabalhar com eles. Achei a equipe pedagógica pouco receptiva, meio dispersa. Senti um pouco de dificuldade inicial de me localizar nos espaços e se não fosse a professora regente da turma ficaria totalmente perdida.

Constantemente os estudantes me questionam se vamos usar argila, tinta, se vão fotografar ou criar vídeos nas aulas. Alguns já chegaram a pedir que eu incluísse no planejamento essas técnicas. Acho ótimo que sintam essa liberdade de pedir, a aula será planejada para eles e têm todo o direito de sentir-se contemplados. Também penso que essa liberdade demonstra uma autonomia da parte deles e conscientização de que a sala de aula é feita por eles e para eles. E claro, tudo isso é somado ao desejo de ter outras experiências sensoriais, estéticas e artísticas na sala de aula.

Outro ponto importante é a afinidade que os estudantes demonstraram ter com o PIBID, já conhecem o programa. Em outras disciplinas eles têm bolsistas, já compreendem bem a dinâmica e as possibilidades que o programa traz para a sala de aula.

15/08/2012

Na primeira aula acompanhei a professora regente. Planejei uma dinâmica para tentar conhecê-los melhor. Fui bem recebida mas fiquei meio assustada. A turma é grande e sinto que esperam bastante de nós. Eles acham a disciplina defasada atualmente e a professora regente nunca escondeu deles que não tem a formação específica em artes e que uma pessoa com tal formação é que tem a competência correta para ministrar a disciplina. Nunca tinha percebido que uma aula passa tão rápido. Quando eu era estudante achava uma eternidade, só agora vejo que 50min não é nada.

20/08/2012

Minha segunda aula teve como assunto a introdução as questões da estética, já que existe uma liberdade de pensar as aulas respeitando também os assuntos previamente planejados pela professora regente e do currículo do governo. O tempo da aula é curto e alguns alunos usam a atividade como fuga para passar o tempo. Fazem devagar, pedem mais tempo... Sempre fico na dúvida se estão realmente precisando daquele tempo, já que cada um tem o seu ou se estão tentando queimar aula. Também percebi, desde o período de observação, que eles se sentem incapazes de desenhar. Com frequência se negam a fazer as atividades propostas por Ana Maria, usando o argumento de que não o sabem fazer.

27/08/2012

Nessa aula tentei discutir um pouco com eles questões sobre a estética com relação ao desenho deles. A aula rendeu um bom debate entre os alunos. Algo que venho notando na organização da grade curricular da escola é que a aula de artes é sempre a primeira do dia ou a que vem depois do intervalo. Não faço ideia se é proposital, já que nesses horários, principalmente após o intervalo os estudantes demoram um pouco a se concentrar em sala de aula e existe a relação declarada de que outras disciplinas são mais importantes que a de artes.

Os alunos que me dão mais 'trabalho', os mais falantes ou inquietos, são os que mais me surpreendem quando vão expor suas opiniões e na hora de produzir em sala, creio que suas inquietudes vêm de um desejo enorme de se expressar e não da indisciplina por pura rebeldia.

22/10/2012

Essa aula tinha como objetivo retomar as discussões a respeito da estética, dessa vez identificando elementos na sociedade que influenciam em nossas escolhas culturais. A aula fluiu bem, ela foi basicamente toda composta de debate. E muitos participaram, alguns que não gostam muito de falar apenas prestaram atenção.

29/10/2012

Essa aula teve como objetivo principal retomar o assunto e produzir a atividade anteriormente proposta, explicando um pouco sobre a técnica da colagem na arte. Na segunda turma, que iniciou a colagem na aula anterior, alguns alunos refizeram seus

trabalhos, esse fato me chamou atenção. Depois de uma semana ter se passado, esse grupo afirmou que sua colagem estava sem nexos, meio perdida, e a refizeram. Os demais, que em sua maioria não tinha nem iniciado, produziram, todos participaram, alguns, no entanto não compreenderam bem o intuito da atividade e apenas recortaram e colaram imagens.

05/11/2012

Essa aula deu início a conteúdos que dizem respeito aos profissionais que atuam no campo da arte, para prepará-los pra montagem da exposição. Expliquei aos alunos o papel de um crítico de arte e como ele atua, em que meios ele atua. E depois disso, pedi que eles produzissem um pequeno texto sobre a obra de Van Gogh, autorretrato como um pintor. Claro que não pedi que eles falassem do estilo e etc. Já que eles ainda não estudaram a respeito. Era mais um exercício de escrita sobre a arte, falar sobre o gênero autorretrato, ao qual nós já estudamos, e que aspectos aquela pintura passava para eles.

12/11/2012

Dando continuidade as aulas preparatórias para a exposição, foi a vez de explicar aos alunos qual a função do curador. Levei para eles um pequeno texto do Guia de Carreiras, que ilustrava a profissão do Curador, com uma entrevista ao curador do MAM Rio, Luis Camillo Osorio, onde ele, de forma descontraída vai contando numa conversa com o entrevistador quais os requisitos para ser um curador de arte, e quais as formações necessárias para o mesmo, no texto ele explica sua rotina de trabalho também. Fiz uma leitura coletiva, ou seja, cada um lia um trecho do texto. Durante a leitura, parágrafo por parágrafo, eu ia tirando as dúvidas, explicando os termos desconhecidos e matando a curiosidade sobre o tema. Um aspecto curioso é que eles ficaram surpresos em relação à formação acadêmica do curador: graduação, mestrado, doutorado, especializações fora do Brasil. Alguns não imaginavam que pessoas da área artística estudassem tanto, e um me perguntou: Por que estudar tanto pra trabalhar com arte?

Visita ao museu

Não era dia de aula, mas me propus a ir com a turma visitar o museu, a visita já estava no programa faz tempo pela escola. Os assuntos que venho trabalhando em sala de aula se conectam totalmente com uma visita a algum espaço expositivo. Apenas os acompanhei, eles estavam animados em conhecer o museu do Homem do Nordeste, já que todos não conheciam o espaço. O grupo tinha trinta alunos misturados dos três primeiros anos. O som em cada ambiente do museu chamou atenção dos alunos, que ficaram curiosos para saber o porquê daquele som naquele lugar, e a cada questão que surgia o mediador sanava a dúvida atentamente. Chamou-me bastante atenção como os alunos se incomodaram em ficar na sala que retrata a religião do candomblé, essa sala precede um espaço que retrata o catolicismo, nessa, eles ficaram à vontade, e escutaram atentamente o mediador. Já na do candomblé, não foi bem assim, inclusive eles ficaram todos muito juntos, pareciam que estavam com medo, mal fizeram perguntas para sair logo do espaço, e a todo o momento faziam expressões faciais de recriminação ao que estava sendo dito. Depois da visita tentei conversar um pouco com eles sobre o percurso, a exposição, a

mediação... foi um consenso geral de que a visita foi boa, gostaram de conhecer o lugar e voltariam. Só acharam a mediação cansativa demais e repreenderam o espaço que retratava o candomblé, sem dúvidas já é um mote para as próximas aulas.

Exposição

A exposição está encerrando nosso ano letivo na escola. E depois de todo o processo, que foi bastante laborioso, conseguimos um trabalho muito interessante, dentro das limitações existentes. Devo dizer que estou bem orgulhosa dos alunos, o mérito é todo deles. Desde a ideia até a concepção. Estamos encerrando as atividades de uma maneira muito bonita, pela primeira vez a disciplina de artes interage com a escola e expõe em seu espaço. Isso é muito positivo, mostra que, aos poucos, o PIBID/Artes Visuais vem ganhando o respeito da comunidade escolar como um todo, que estão compreendendo cada vez mais a importância do nosso trabalho e, acima de tudo, da arte dentro do currículo escolar.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística
Licenciatura em Artes Visuais



“Tu é menino ou menina?”
reflexões sobre teoria queer e arte/educação

Suelen de Aquino Teixeira Marques

Suelen de Aquino Teixeira Marques

“Tu é menino ou menina?”
reflexões sobre teoria *queer* e arte/educação

Trabalho de Conclusão apresentado ao
Curso de Licenciatura em Artes Visuais,
como requisito parcial para obtenção do
grau de Licenciada em Artes Visuais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciana Borre Nunes

Recife

2015

Agradeço e dedico este trabalho a todos os amigos e familiares que me ouviram - infinitas vezes - reler este trabalho, falar sobre ele, reclamar, chorar de desespero e de alegria. Agradeço a infinita paciência e confiança de Luciana, minha orientadora. Agradeço a todos/as professores/as do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE, por tudo que me ensinaram. Agradeço aos/às colegas de turma pelo tempo, experiências e conhecimentos compartilhados. Ao meu amor por me apoiar, mesmo quando não me entendia. Agradeço, por fim, por ter a oportunidade de realizar esta pesquisa tão babadeira!

A revolução será pintosa ou não será!

ATENÇÃO!

Assista ao vídeo - que se encontra no CD recebido junto com esta cópia - ou na internet pelo link <https://www.youtube.com/watch?v=f0CKRfDsogw>

Resumindo

Este trabalho é uma tentativa de elaborar/criar sentidos sobre questões de gênero e sexualidades em contextos educacionais, a partir das minhas vivências como estudante e educadora. Retorno às minhas mais remotas lembranças de criança na escola, revivo meus sentimentos sobre o fato de ter sido uma criança fora das normas de gênero e reflito sobre isso, tendo por referência o meu atual lugar na escola, o de professora de artes visuais. Numa perspectiva autobiográfica, elaborei uma narrativa textual e visual, utilizando a metodologia A/R/Tográfica. A partir das relações entre teoria *queer*, artes visuais e educação tentei compreender como relações de poder tecem processos normalizadores na escola, para com base nisso buscar, então, a elaboração/reconstrução de uma prática pedagógica que amplie as possibilidades de construção das identidades dos sujeitos.

Palavras-chave: Teoria *Queer*; Artes Visuais; Educação; A/R/Tografia.

Sumário

1. Pelos inícios.....	7
2. Homem, mulher, viado, sapatão, travesti: concepções de gênero e teoria <i>queer</i>	11
3. Pedagogia da viadagem: relacionando teoria <i>queer</i> e educação.....	17
4. Por uma arte pintosa.....	21
5. Nem menina, nem menino: o empoderamento do mamão-macho.....	26
6. Desconclusão.....	33
7. Referências.....	37



1. Pelos Inícios

Refletindo sobre minha experiência pessoal como estudante na educação básica, lembrei-me como sentia o peso da segregação das diferenças na escola. Jamais entendi o espaço escolar, que frequentava, como lugar que possibilitasse o exercício das diferenças. Na sala de aula, eu não via a representação de minhas escolhas e necessidades. Não me sentia como parte da escola, já que aquele espaço pouco dizia sobre mim. Sentia, sim, que existia um abismo entre a escola, e nisso entenda-se tudo que eu via e vivia nela, e minha vida, por assim dizer, “real”.

Hoje, passei a repensar esse espaço a partir do ponto de vista do meu novo papel, o de professora de artes visuais. E as observações que faço agora reafirmam meu sentimento de quando era estudante, e indicam que mudanças ainda são necessárias. A escola, que deveria ser um espaço de acolhimento e valorização das diferenças, acaba, de maneira geral, se tornando excludente, onde os sujeitos que destoam das normas estabelecidas se tornam invisíveis ou são completamente rechaçados. A heterogeneidade, muitas vezes, é vista na escola como um defeito e não como condição agregadora no processo de ensino-aprendizagem.

Pelos ambientes escolares que venho passando ao longo de minha formação, observo que os discursos sobre diversidade sexual se engendram de modo a definir essas diferenças como sendo algo negativo, feio, errado, passível de “insultos”, “gozações” (LOURO, 1997), ou determinando que sexualidades “desviantes”, “indesejadas” não são dignas de fala.

Minha primeira tentativa de escrita deste trabalho se desenvolveu num discurso “limpo e desinfetado”, que tinha o objetivo, inconsciente, de condenar a instituição escolar e todos que fazem parte dela. Desenvolvi uma escrita rancorosa e acusadora por uma necessidade de externar minhas mágoas. Enquanto pessoa homossexual e, sobretudo, enquanto educadora que busca desenvolver uma prática educativa democrática de respeito às diferenças e de incentivo à construção de autonomias, aterrorizou-me o contexto LGBTTQIfóbico das instituições de ensino, pelas quais passei.

Como professora, vivenciei diversas situações constrangedoras que demonstraram a LGBTTQIfobia na escola. Desde comentários de professoras/es sobre a suposta futura “homossexualidade” de crianças, ao triste episódio do estudante que sofria bullying homofóbico por parte dos colegas, e que, diante da falta de posicionamento da instituição de ensino em relação a essa questão, saiu da escola. Senti-me, por diversas vezes, ofendida diretamente diante de comentários maldosos que, mesmo sendo desferidos a outros, diziam, de certo modo, também respeito a mim, e isso me machucava.

Meu discurso, disfarçado de cientificismo, na primeira versão deste estudo buscava esconder o rancor diante dessa violência. Esse mecanismo de defesa foi, porém, catártico. Foi importante no meu processo de compreender como se dão as construções dos discursos a partir da perspectiva heteronormativa e entender, também, a formação dos sujeitos que assimilam e reiteram esses discursos LGBTTQIfóbicos.

O objetivo desta pesquisa é construir respostas/elaboraões de sentidos, ou sem-sentido, sobre minhas vivências em relação a questões de gênero e sexualidade nos processos de ensino-aprendizagem que venho vivenciando ao longo de minha formação. Portanto, este trabalho, longe de desejar ser um diagnóstico pessimista da LGBTTQIfobia em ambientes escolares, busca lançar uma fagulha de esperança capaz de conduzir à desconstrução dos discursos hegemônicos , partindo de uma reflexão sobre minhas experiências como docente.

Bueno (2002) nos conta que a partir dos anos 80 as pesquisas sobre formação docente iniciaram um redirecionamento no sentido de dar ênfase à pessoa do professor. Esse movimento, segundo a autora, é resultado de um processo que ao longo de todo o século XX questionou os procedimentos tradicionais de pesquisa, que buscavam “construir uma ciência objetiva e globalizante” (BUENO, 2002, p. 13). Nesse contexto surge, como campo de pesquisa em educação, a abordagem autobiográfica que “prioriza o papel do sujeito na sua formação, o que quer dizer que a própria pessoa se forma mediante a apropriação de seu percurso de vida, ou do percurso de sua vida escolar” (BUENO, 2002, p. 22).

Concomitantemente, no campo de pesquisa da arte, a metodologia A/R/Tográfica busca questionar os paradigmas de pesquisa e produção de conhecimento, a partir de uma crítica às normas positivistas de pesquisa, que não se adequam às demandas e particularidades das pesquisas em artes. Uma dessas demandas diz respeito ao uso de imagens nas investigações, sendo que na A/R/Tografia os ensaios visuais não são meras ilustrações dos textos escritos, mas sim dialogam com a produção escrita (DIAS, 2013).

A A/R/Tografia se alinha à abordagem autobiográfica, pois compreende, também, que a prática pedagógica dos sujeitos está intimamente ligada as suas vivências. Irwin (2013) relaciona a A/R/Tografia à pesquisa das ações do cotidiano, sendo essa uma “pesquisa viva, um encontro constituído através de compreensões, experiências e representações artísticas e textuais” (IRWIN, 2003, p. 28). Para a autora, as investigações e práticas “não são apenas agregadas a vida de alguém, mas são a própria vida deste” (IRWIN, 2013, p. 28).

Esta pesquisa está ancorada nas concepções da teoria *queer*, que busca desconstruir os discursos hegemônicos sobre gênero e sexualidade, não por um viés assimilacionista, mas pela ressignificação desses discursos e pelo empoderamento dos corpos subalternos, das sexualidades e expressões de gênero marginalizadas. Segundo Colling “a teoria *queer* pretende provocar o estranhamento nas próprias formas de pensar” (sem data, p. 3).

Neste trabalho, escolhi utilizar o termo LGBTTIQIfobia que representa as expressões de sexualidade Lésbicas, Gays e Bissexuais, e as expressões de gênero Transexuais, Travestis, *Queers* e Intersexuais. Esta sigla é insuficiente para representar todas as expressões de gênero e sexualidade possíveis, portanto não deve ser pensada como parâmetro limitador, mas, como exemplo representativo da diversidade sexual e de gênero. Para Preciado, “não existe diferença sexual, mas uma multidão de diferenças, uma transversalidade de relações de poder, uma diversidade de potências de vida” (PRECIADO, 2011, p. 18).

Percebo o imaginário cotidiano como uma peça chave na formação de identidades, na construção de visão de mundo e de desenvolvimento cognitivo. Além disso, reconheço a importância da arte para uma crítica social, que possibilita a desconstrução de hegemonias e paradigmas excludentes. Por essas razões, busquei neste trabalho construir imagens e um vídeo-arte (já disponibilizado) que possam contribuir nesse processo ressignificador.

Sendo assim, este trabalho de cunho autobiográfico e A/R/Tográfico foi desenvolvido a partir de uma tentativa de construção de sentidos representados textualmente e visualmente, nos quais as duas linguagens (escrita e visual) têm a mesma importância. Ao longo de todo o processo, busquei integrar meus papéis de professora, artista e pesquisadora.

Com base nessas reflexões, o texto está organizado da seguinte maneira. No capítulo 1, a partir de autoras como Judith Butler (2015) e Beatriz Preciado (2001), discorro sobre as concepções de gênero, origens e conceitos sobre teoria *queer*. No segundo capítulo traço uma relação entre teoria *queer* e educação, refletindo sobre como essa teoria pode contribuir para uma educação mais democrática. No capítulo 3 abordo como as artes visuais podem ser instrumento de ressignificação da linguagem e, conseqüentemente, capaz de desconstruir discursos hegemônicos. Aqui também aprofundo algumas questões sobre A/R/Tografia. No quarto capítulo parto de uma vivência como professora de artes visuais para discutir e refletir sobre o processo de formação docente.



**2. Homem, mulher, viado, sapatão, travesti:
concepções de gênero e teoria *queer***

Os sistemas sociais estabelecem padrões de regulação das identidades que limitam os papéis de gênero dos sujeitos. Esses processos reguladores agem por meio dos discursos, numa sistemática que supera a dicotomia “oprimido x opressor”, compondo redes de relações em que o poder é exercido por “manobras”, “técnicas” e “disposições”. Entendo assim o poder não como um objeto natural, mas sim como uma construção cultural que, como tal, está em constante transformação (FOUCAULT, 1999).

Foucault (1999) afirma que a disciplina fabrica indivíduos o tempo todo por meio das práticas e discursos cotidianos. No que é dito como “natural” é que está o conteúdo político disciplinador. “O poder toma os indivíduos como seu objeto ao mesmo tempo em que os transforma em instrumentos de seu exercício”, gerando um processo circular no qual o sujeito disciplinado tem ação também disciplinadora entre outros sujeitos (FOUCAULT, 1999, p. 164).

Quanto à normalização das sexualidades, no nosso contexto estabeleceu-se a heterossexualidade como norma de expressão das sexualidades. A “heterossexualidade compulsória”, conceito discutido e problematizado por Butler (2001), determina que a heterossexualidade é a expressão natural e correta de gênero. Assim sendo, todos os sujeitos são impelidos a seguir as normas do que é ser homem ou ser mulher, numa perspectiva em que a designação do gênero é dada unicamente pelo sexo do sujeito. Ou seja, segundo esse pensamento, existem apenas dois sexos, macho e fêmea e, por conseguinte, existem apenas dois gêneros possíveis, homem e mulher. É o que se nomeia “divisão binária de gênero”, que se configura pela organização polarizada de características entre dois gêneros que seriam opostos.

Foucault (2015) explica essa necessidade de regulação das sexualidades como uma demanda que surge junto com a ascensão da burguesia e com o desenvolvimento do capitalismo. Para ele, a sexualidade livre é incompatível com a sistemática capitalista de exploração da força de trabalho (2015, p. 10). O novo sistema econômico exigiu que as energias dos sujeitos fossem geridas para fins de lucro econômico. A partir disso, penso que se o sistema político econômico quer imprimir em nós o desejo de “ter”, os sujeitos que buscam a necessidade de “ser” andam contra o fluxo da lógica econômica e são repelidos, quando não, eliminados.

Beatriz Preciado (2011) chama a política de gerenciamento das sexualidades de “sexopolítica”, que seria, também, resultado do desenvolvimento do sistema capitalista. Em sua definição:

A sexopolítica é uma das formas dominantes da ação biopolítica no capitalismo contemporâneo. Com ela, sexo (os órgãos chamados “sexuais”, as práticas sexuais e também os códigos de masculinidade e de feminilidade, as identidades sexuais normais e desviantes) entra no cálculo do poder, fazendo dos discursos sobre o sexo e das tecnologias de normalização das identidades sexuais um agente de controle da vida (PRECIADO, 2011, p. 11).

Uma das primeiras coisas que se pergunta diante de uma gravidez, é se a criança é menino ou menina, sendo essa classificação feita somente baseada no sexo do bebê. Há uma forte tendência cultural que faz com que os familiares da criança façam escolhas para ela, desde antes do seu nascimento, baseando-se no sexo do bebê. Possivelmente, quando a criança sair do hospital e chegar em casa encontrará um quarto com cores que “representam” o gênero que lhe fora atribuído. Quase sempre rosa para as meninas e azul para os meninos. É claro que os sujeitos não estão completamente passivos na construção de suas identidades. Acontece que as possibilidades são limitadas pelas normas culturalmente estabelecidas.

Esses processos normalizadores, que buscam enquadrar os sujeitos dentro de seus padrões, também são responsáveis por designar locais de marginalidade aos sujeitos que não se enquadram nos padrões estabelecidos. Quem não segue as regras da heteronormatividade está passível de sofrer questionamentos quanto a sua quebra com o padrão social. Esses processos desembocam na elaboração de pensamentos de julgamento desses sujeitos não normativos. São as chamadas “fobias sexuais”. Louro define a homofobia como “o medo voltado contra os/as homossexuais”, que pode se expressar ainda numa espécie de “terror em relação à perda do gênero”, ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher “reais” ou “autênticos/as” (LOURO, 1997, p. 28).

A definição de Louro, apesar de referir-se especificamente aos homossexuais, pode ser usada para compreender o preconceito para com toda e qualquer expressão de gênero ou sexualidade que fuja do padrão heteronormativo (transfobia, lesbofobia, bifobia etc.).

Indo contra a concepção de gênero como um dado natural, a filósofa Judith Butler desenvolveu estudos em que sugere que o gênero seria uma construção cultural, e que, assim sendo, não é somente um resultado do sexo, nem tampouco é fixo em relação a este (BUTLER, 2015). Butler dá ao gênero um caráter performativo, ou seja, para ela o gênero seria uma performance/ritualização desenvolvida a partir de normas culturalmente construídas, que se legitimam pela repetição.

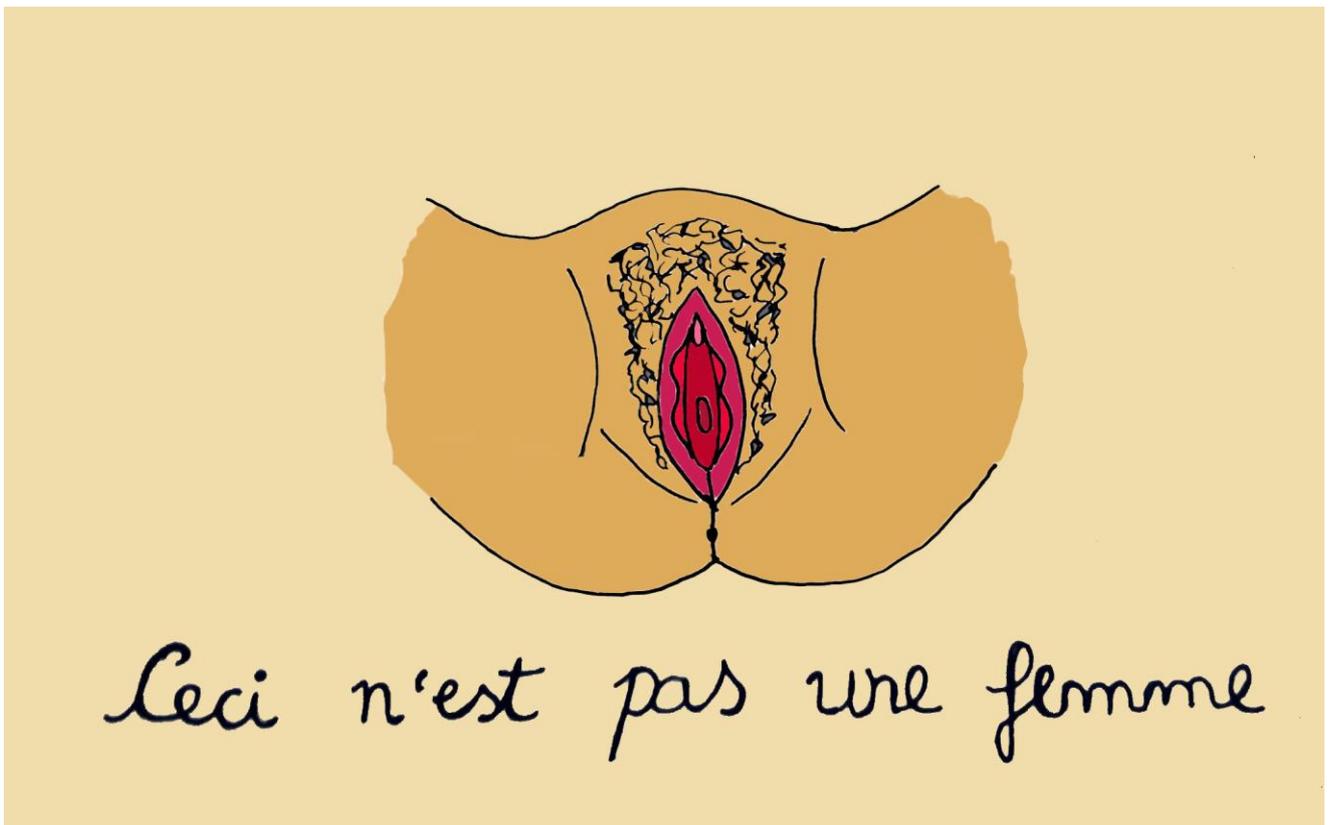
Neste sentido, o gênero não é de modo algum uma identidade estável ou um local de ação, do qual provém vários atos; é antes uma identidade tenuemente

constituída no tempo – uma identidade instituída através de uma *repetição estilizada de atos*. Além disso, o gênero é instituído pela estilização do corpo e, por isso, deve ser compreendido como o modo mundano, como os gestos corporais, os movimentos, e as encenações de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanentemente definido pelo gênero. [...] então a *aparência da substância* é precisamente isso, uma identidade construída, uma realização performativa na qual o público social mundano, incluindo os próprios atores, acaba por acreditar e por representar essa mesma crença (BUTLER, 2011, p. 70).

Butler utiliza o termo performatividade (herdado da linguística) para explicar que a linguagem não apenas se refere aos corpos, mas, sobretudo, constrói os corpos, elabora suas identidades. Bondía reafirma esse entendimento da linguagem como constructo cultural onde as palavras e imagens não apenas formam como são o próprio sujeito.

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra (BONDÍA, 2002, p. 21).

Os estudos de Butler põem em cheque não apenas o conceito de gênero como também o status do sexo como dado natural anterior à cultura. Para ela, o corpo e o próprio sexo são também construções sujeitas às intempéries das relações de poder da cultura.



A autora sugere, como estratégia de desconstrução dos paradigmas de gênero, uma ação paródica das performances e atos de gênero. Uma subversão das categorias de corpo, sexo, gênero e sexualidade, a fim de desconstruir os binarismos homem-mulher, heterossexual-homossexual, e expandir as possibilidades de construção e/ou destruição de novas categorias corporais (BUTLER, 2015). É a partir dessa ideia que se desenvolve a teoria *queer*.

Queer, palavra da língua inglesa - que pode ser traduzida como “estranho”, “esquisito” -, refere-se a um xingamento comumente desferido contra homossexuais nos EUA, país onde começou a se desenvolver a teoria. A teoria *queer*, apesar de surgir no arrabalde dos movimentos pró-homossexuais, logo se desalinha desses movimentos, pois, ao contrário deles, não busca somente uma equidade em relação aos direitos civis e sociais dos heterossexuais. O *queer* não pretende estar na norma nem estabelecer novas regras. O *queer* foge dessa tendência assimilacionista, pois enxerga nisso a manutenção das estruturas binárias, entre o “heterossexual tolerante e o homossexual tolerado” (SILVA, 2010, p. 108).

A desconstrução das oposições binárias tornaria manifesta a interdependência e a fragmentação de cada um dos polos. Trabalhando para mostrar que cada polo contém o outro e depende desse outro para adquirir sentido. A operação sugere também o quanto cada polo é, em si mesmo, fragmentado e plural. Para os teóricos/as *queer*, a oposição heterossexualidades/homossexualidades - onipresente na cultura ocidental moderna - poderia ser efetivamente criticada e abalada por meio de procedimentos desconstrutivos (LOURO, 2004, p. 43).

A proposta da teoria *queer* é assimilar a linguagem “pejorativa” a fim de ressignificá-la, e busca esse objetivo pela construção de performances de gênero, nas quais o excesso e a paródia realizam rompimentos nas membranas sensíveis das definições de gênero. Afinal, qual a real diferença entre uma mulher e uma *drag queen*? A quantidade de maquiagem no rosto? O tamanho do salto?

O exagero da performatização *queer* nos mostra o caráter ficcional das construções de identidades e sugere a expansão das possibilidades, das mais variadas construções de gênero e sexualidade. Esse pensamento corrobora com uma proposta de vivência democrática, na qual os corpos se construam e atuem livremente.

Para Preciado, a teoria *queer* pretende transformar identificações negativas como “sapatas” ou “bichas” em possibilidades de construções identitárias (PRECIADO, 2011). *Queer* é o empoderamento dos corpos periféricos, marginais.

Entretanto, a teoria *queer* se mostra uma potência de desestruturação das normas estabelecidas, para além das questões de gênero e sexualidade. O *queer* é um posicionamento contra toda e qualquer normalização.

A teoria *queer* busca repensar e desconstruir os paradigmas de gênero e sexualidade, por meio de uma reflexão sobre a elaboração das relações de poder. De igual modo, como essas relações formulam a lógica binária e, com esta, “a hierarquia, a classificação, a dominação e a exclusão” (LOURO, 2002, p. 549). A teoria *queer* busca ressignificação dos sistemas sociais e da cultura de maneira geral, e nesta está inclusa a educação.

A “reviravolta epistemológica” provocada pela teoria *queer* transborda, pois, o terreno da sexualidade. Ela provoca e perturba as formas convencionais de pensar e de conhecer. A sexualidade, polimorfa e perversa, é ligada à curiosidade e ao conhecimento. O erotismo pode ser traduzido no prazer e na energia dirigidos a múltiplas dimensões da existência (LOURO, 2002, p. 550).

Tesão! Foi isso que passei a sentir na medida em que me aprofundava nos estudos da teoria *queer*. Se sempre me senti perdida e incomodada por não me encontrar/encaixar nas normalizações que a escola me impunha (como estudante ou professora), a teoria *queer* me deu um ânimo, por me mostrar que existem possibilidades de existência para além do estabelecido.

Entretanto, logo percebi que essa descoberta não me tranquilizaria. Quanto mais elaborava novas maneiras e possibilidades de existir enquanto sujeito, enquanto professora, mais percebia como o sistema em que estava inserida me excluía, e o quão era difícil tentar exercer uma vivência/prática pedagógica *queer* no ambiente escolar.

O *queer* não responde, não estabelece. A sensação de tentar elaborar pensamentos, propostas ou ações a partir da teoria *queer* na escola era a mesma de saltar entre pedras num rio. É estar sempre entre o medo de escorregar, de pisar numa falsa pedra, de cansar no meio do caminho, de perder o emprego.



3. Pedagogia da viadagem: relacionando teoria *queer* e educação

Cada vez mais percebo a necessidade e urgência de se inserir a discussão sobre gênero e sexualidade na formação de professoras/es e nas escolas. Os números da violência contra a população LGBTTQI não param de crescer e a escola não apenas se omite em relação a isso, mas, muitas vezes, é parte importante na estrutura que reafirma o preconceito.

Segundo dados do relatório do Grupo Gay da Bahia (2014)¹, o Brasil lidera o ranking de crimes com motivação LGBTTQIfóbica, chegando ao assustador número de um crime a cada 28 horas. Esses crimes são, geralmente, cometidos com requintes de crueldade e, em grande parte dos casos, principalmente os cometidos contra a população “T” (travestis e transexuais). Os corpos das vítimas são encontrados com sinais de violência sexual e/ou golpes desferidos contra seus órgãos genitais, evidenciando, como diz Bento, que “a violência contra as pessoas *trans* é motivada pelo desejo de reestabelecimento das normas de gênero” (2015, p. 33).

Dias (2012) ressalta como é forte a ausência de discussão sobre questões de gênero, sexo, identidade sexual e sexualidade nos sistemas de educação formal, do ensino básico ao superior, destacando ainda que esses temas, quando surgem nesses contextos, “estão carregados de moralismo em discursos religiosos ou médicos” (2012, p. 115). Segundo Foucault, o sexo quando entra nos discursos oficiais da educação é para ser gerido, colocado num “sistema de utilidade”, num “padrão ótimo”, ou seja, os discursos oficiais do sexo servem para estabelecer sua normalização (2015, p. 12).

Na escola, frequentemente aprendemos como devemos nos comportar, de acordo com as “características” do gênero que nos fora atribuído ao nascer. Aprendemos a andar, sentar, os gestos que devemos ou não fazer, em que matérias devemos “ir bem”, que tipo de brincadeiras e brinquedos podemos ou não utilizar. Aprendemos do que e como gostar, bem como do que não devemos gostar, o que devemos temer e odiar. Ou seja, “um trabalho pedagógico contínuo e interminável é posto em ação para inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade legítimos” (LOURO, 2004, p. 16). Ainda segundo Louro: ²

Diferença, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 1997, p. 57).

¹ <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2015/01/relatc3b3rio-2014s.pdf>

² Neste trabalho escolhi utilizar a grafia “viado” e “viadagem” por pura subversão e resignificação das normas gramaticais. Nos dicionários estas palavras são encontradas grafadas “veado” e “veadagem”.

Não é raro numa escola, ouvir de um menino que odeia meninas e vice versa, sendo esse tipo de comportamento tido como “natural”. Na realidade, esse tipo de comportamento faz parte dessa construção cultural binária de gênero, que envolve todo um conjunto de normalizações que estabelecem o que é “ser menino” e o que é “ser menina”, numa perspectiva heteronormativa. Esse tipo de construção estabelece papéis que, muitas vezes, se constituem limitadores dos sujeitos.

Entretanto, apesar da força desses processos normalizadores, identidades não normalizadas existem e estão presentes na escola, e esses sujeitos não podem ser ignorados. A teoria *queer* afirma que as transgressões dos sujeitos que ultrapassam os limites da norma não objetivam a instauração de novos limites, mas apontam para novas possibilidades de construções identitárias.

O grande desafio não é apenas assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e, então, que é impossível lidar com elas apoiadas em esquemas binários; mas também admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira (LOURO, 2001, p. 542).

Nesse sentido, o objetivo da escola, sua função de estabelecimento da norma, do padrão, entra em crise. A pedagogia *queer* seria uma estratégia para compreender a diferença como parte integrante do sujeito, e não como sendo algo alheio a ele. “A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado [...] e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria *dentro*, integrando e constituindo o eu” (LOURO, 2001, p. 550).

Pensar uma pedagogia *queer* é, portanto, ressignificar toda a escola. É repensar seus objetivos, suas práticas, currículos, regimentos e a formação de professores. Pois, a teoria *queer* busca desconstruir os paradigmas de gênero e sexualidade, por meio da construção de novas formas de pensar as relações de poder e a cultura de maneira geral. Para alcançar tal objetivo é necessário, antes de tudo, compreender a lógica do poder que instituiu as normas e, conseqüentemente, estabeleceu os lugares legítimos e ilegítimos. É por esse caminho que a teoria *queer* busca romper com os binarismos de gênero, de sexualidade, mas também de concepções como “conhecimento” e “ignorância”.

Uma pedagogia *queer* supõe o questionamento de todos os padrões e enquadramentos. Mas, sobretudo, incentiva as transgressões, pois enxerga no rompimento dos limites de fronteiras uma potencialidade criativa e democrática de construção de identidades e

conhecimentos. A pedagogia *queer* sugere a elaboração de uma prática pedagógica que tenha a reconstrução e reinvenção como estratégias. Para Silva, “pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade. A epistemologia *queer* é nesse sentido, perversa, subversiva, irreverente, profana, desrespeitosa” (SILVA, 2010, p. 107).

Novas maneiras de ser professora, novas maneiras de ensinar, novas maneiras de estar no ambiente escolar. Lembro-me de certa vez em que minha supervisora da escola me disse que eu deveria ter mais “postura” de professora. Achei estranhíssimo aquilo. Pareceu-me que para ela, mesmo sem saber exatamente como, minha performance não estava de acordo com o personagem que eu estava encenando (o personagem de professora ou o de mulher?).

Outra vez, uma estudante me chamou, num tom muito informal, de Suelen, sem os “prefixos” “tia” ou “professora”. E eu ri, porque uma colega professora que estava no momento olhou para mim espantada, esperando que eu repreendesse aquela “falta de respeito”.

Por tentar construir relações não hierarquizadas com os/as estudantes, minha “postura” de professora era questionada. Na verdade, eu buscava que todos entendessem que, mesmo com papéis diferentes (eu professora, eles/as estudantes), todos precisam ser igualmente respeitados. Eu troquei a frase “me obedecem porque eu sou a professora” por “respeitem a pessoa que eu sou, eu respeito a pessoa que vocês são”.

Meu maior desafio é pensar práticas pedagógicas condizentes com essa perspectiva de subversão das normas, legitimando “práticas de viadagem”. É difícil pensar fora da “caixa”, porque a demanda de trabalho facilita seguir o fluxo da mesmice. Além disso, propostas educativas diferentes nem sempre são bem aceitas pela comunidade escolar. Senti várias vezes o medo real entre a necessidade de passar do limite do estabelecido e a possibilidade de ficar sem trabalho.

O que penso todos os dias é em que medida deve se dar esse processo de questionamento dos padrões e normas, qual a operacionalização de uma proposta *queer* da educação. Com minhas experiências venho percebendo que o *queer* propõe a experimentação e, com isso, assumir os riscos que a novidade traz.



4. Por uma arte pintosa

Foucault (2015) afirma que o sexo foi reduzido à linguagem. Para ele, a linguagem compõe discursos por meio de representações que são narrativas das práticas sociais/relações de poder (2015, p. 19). E é esse material simbólico que constrói os sujeitos, delimitando percepções da realidade e moldando visões de mundo.

Devemos considerar como discursos legitimadores da norma o que é dito e o que não é dito. Ou seja, mesmo que em discursos implícitos, a sexualidade está na escola, pois é parte indissociável dos sujeitos e objeto de grande interesse dos sistemas disciplinadores. Como afirma Louro:

[...] tão ou mais importante do que *escutar* o que é *dito* sobre os sujeitos, parece ser perceber o *não-dito*, aquilo que é silenciado — os sujeitos que *não são*, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais — e da homossexualidade — pela escola (LOURO, 1997, p. 67).

A teoria *queer* busca uma desconstrução dos discursos hegemônicos disciplinadores, pela sua apropriação e ressignificação da linguagem. A própria denominação “*queer*”, assimilação de um xingamento, demonstra essa tendência de reformulação dos sentidos a partir da linguagem estabelecida. É um deslocamento ou reelaboração de sentidos que reconfigura os discursos.

A arte, enquanto linguagem, reverbera sua potencialidade comunicativa e é também capaz de construir e reafirmar paradigmas sobre ela mesma e sobre o mundo. No início do século XX os *readymade* de Marcel Duchamp projetavam o que seria o tema central da arte contemporânea: a aproximação entre arte e vida pela ressignificação do cotidiano. Os objetos, gestos e linguagens cotidianos, trazidos para o universo da arte, dão novos sentidos a discursos estabelecidos.

Neste trabalho apresento a arte como proposta de agência para uma ressignificação *queer* da linguagem. Ao longo da pesquisa produzi algumas imagens, partindo desse pressuposto comum à teoria *queer* e à arte contemporânea: a ressignificação da linguagem. Esse processo de construção de imagens se baseou na A/R/Tografia como proposta metodológica.

Na produção do conhecimento em/sobre artes, numa perspectiva em que paradigmas da produção de conhecimento das ciências não são, muitas vezes, adequados para construir trabalhos sobre arte, a A/R/Tografia surge como proposta metodológica que visa dar à produção artística um espaço equivalente à produção textual. A A/R/Tografia busca unir na produção de conhecimento Artista, Pesquisador/a e Professor/a, pensando que esses três

papéis/funções não necessitam separar-se no momento da produção da pesquisa (DIAS, 2013, p. 25).

A própria formatação da produção de conhecimento, baseada em pressupostos positivistas, estabelece uma normalização que excluiu singularidades. Um trabalho que propõe uma resignificação da linguagem não poderia, portanto, ser feito numa linguagem e formatação normativas. A A/R/Tografia, bem como a teoria *queer*, não objetiva incluir-se no padrão. Pelo contrário, quer afirmar seu lugar marginal, pois aceita e desfruta dessa condição.

O trabalho “seja marginal seja herói”, do artista Hélio Oiticica, traz a imagem do bandido Cara de Cavalo, assassinado pela polícia, em 1964, impressa numa “bandeira”. A obra transgredir os valores da sociedade, a partir do momento em que o artista põe no lugar de herói um personagem que rompe com as regras e normas sociais, fazendo uma crítica ao sistema que estabeleceu esses limites. Os sujeitos que rompem os limites da norma ganham força e poder político, pois acenam para novos caminhos de construção de subjetividades para além das identidades normativas.

Na imagem abaixo, faço uma interpretação *queer* do trabalho de Oiticica, a partir da imagem da travesti Makely Castro, assassinada em 2014 (Teresina – PI). As travestis e transexuais, ao exibirem publicamente sua performatização feminina - portanto, incoerente com o esperado socialmente de acordo com o gênero que lhes fora atribuído -, produzem uma cisão na regulação de gênero, ou seja, ultrapassam a barreira do “socialmente aceitável”. Percebe-se que a aproximação ao feminino, em corpos nascidos com pênis, significa um “rebaixamento de categoria” inaceitável, passível das mais cruéis violências.

Makely é heroína. Um corpo que atravessou a fronteira, que não se sujeitou. Que não determinou sua existência por padrões em que não cabia. Makely não era parte uma coisa e parte outra. Era inteira, para lá dos muros da norma.

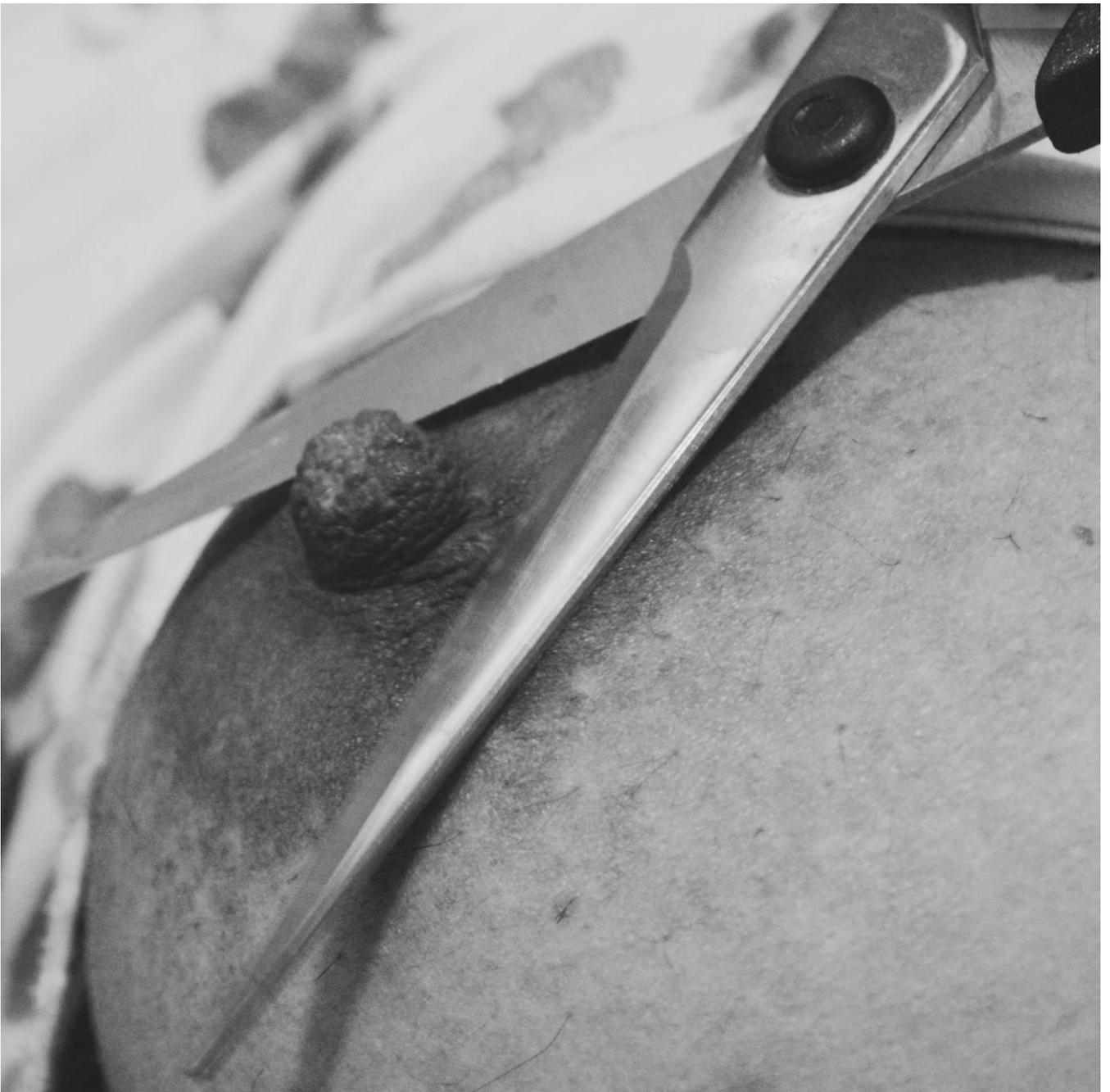


seja marginal seja herói

A ordem compulsória introjeta nas construções identitárias padrões que podem ir contra os anseios de singularidade dos sujeitos. A construção dos corpos se dá num processo de modelagem e escultura no qual um material simbólico (ou não) é retirado ou colocado nos corpos, o tempo inteiro.

Meninos têm os cabelos cortados, não podem gostar de bonecas ou da cor rosa, devem adorar o fato de possuir um pênis e, o tempo todo, “honrar o que têm entre as pernas”. Meninas têm suas orelhas furadas logo após o nascimento, ganham vestidos, não podem sentar de pernas abertas e quando crescem os seios, esses são logo transformados em ameaças à sociedade e devem estar sempre escondidos, disciplinados por um sutiã. De certa maneira, essas construções representam também castrações dos corpos e desejos dos sujeitos. Toda escolha pressupõe que algo foi deixado para trás, entretanto, essas construções pela ordem compulsória se dão, muitas vezes, impositivamente.

Não posso deixar de pensar no que foi retirado de mim para construção da mulher que fui indicada a ser, e no que faço, hoje, com essas faltas e com as sobras do que não me serve. A consciência desse processo não anula o sentimento de estar, de certo modo, ainda amarrada a essas instâncias de poder que gerenciam nossas identidades. Para Geertz (2008), a cultura é uma teia de significados tecida pelo homem, onde ele mesmo está preso. A desconstrução dos paradigmas heteronormativos exige um processo contínuo de autocrítica e reflexão sobre como os mecanismos de poder agem de forma a tolher possibilidades de ser, e determinaram, de maneira compulsória, minha identidade.





**5. Nem menina, nem menino:
o empoderamento do mamão-macho**



Na minha primeira semana como professora em uma escola da rede particular em Olinda, vivenciei o seguinte diálogo com uma criança do terceiro ano do ensino fundamental 1.

___ Ei, tu é menino ou menina? Perguntou-me a criança.

___ Eu sou menina!

___ Humm... Teu cabelo é igual ao do meu primo!

Notei que minha imagem, quase andrógina, de camiseta, jeans e tênis, e principalmente cabelos curtos, confundiu aquela criança e que ela não se conformou com minha resposta. Pude notar o inconformismo no seu olhar ensimesmado. Semanas depois, essa mesma criança veio me deixar claro que meu cabelo continuava não fazendo sentido para ela e me perguntou: “por que teu cabelo é assim?” Eu entendi o que ela queria dizer: ora, se eu era mesmo menina o que aquele cabelo curto estava fazendo na minha cabeça? Mesmo compreendendo o seu desassossego (e por isso mesmo) quis ouvir o que ela tinha a dizer sobre isso e respondi perguntando: “assim como?” Ela acanhou-se e não respondeu, desconversou.

Percebi que, entre as crianças na escola, minha figura causava uma ruptura nas determinações de gênero estabelecidas e, não raro, fui chamada de “tio”. Contei sobre esse diálogo que tive com a criança, sobre meu gênero e meu cabelo a uma colega, também professora, e ela sugeriu que eu deveria usar um batom para facilitar minha identificação com o gênero feminino.

Louro (2004, p. 87) afirma que os corpos “comuns”, “normais” são construídos a partir de uma série de “artefatos, acessórios, gestos e atitudes que uma sociedade arbitrariamente estabeleceu como adequados e legítimos”. Pensei se deveria mesmo usar mais “artefatos” ditos “femininos” para facilitar o trabalho das pessoas ao me classificarem. Para mim soou quase como um “como ousa dificultar a percepção de alguém sobre quem você é? Como pode se permitir deixar dúvidas? O desassossego, o incômodo, a dúvida não são condizentes com o seu papel de professora. Não estamos aqui para deixar dúvidas, e sim para tirar dúvidas.” Será?

Uma tal pedagogia (*queer*) sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência. A dúvida deixa de ser desconfortável e nociva para se tornar estimulante e produtiva. As questões insolúveis não cessam as discussões, mas, em vez disso, sugerem a busca de outras perspectivas, incitam a formulação de outras perguntas, provocam o posicionamento a partir de outro lugar. Certamente, essas estratégias também acabam por contribuir com a produção de determinado “tipo” de sujeito. Mas, nesse caso, longe de pretender atingir, finalmente, um modelo ideal, esse sujeito- e essa pedagogia- assumem o seu caráter intencionalmente inconcluso e incompleto (LOURO, 2004, p. 552).

Em meio a tudo isso, achei uma foto minha de criança que me fez lembrar de várias histórias de minha infância e de minhas vivências na escola. Eu tinha os cabelos bem curtos, ainda não tinha seios e era constantemente confundida com um menino por quem não me conhecia, e “xingada” de menino por quem me conhecia, mas se sentia incomodado pela minha

aparência. Dos diversos apelidos referentes à minha aparência, lembro-me de ter sido chamada na escola de “mulher-homem” ou “mamão-macho”, e hoje penso que é até engraçado ter sido mais fácil para meus colegas me classificarem como fruta do que como sendo do gênero feminino.

Pensei que se essa criança da foto (eu) estivesse hoje de novo na escola ouviria coisas muito parecidas ou equivalentes às que ouvi. Lembro-me de ter me sentido muito mal com tudo isso. Eu não me sentia mulher-homem nem muito menos mamão-macho, sendo essa uma fruta da qual, aliás, eu nem gostava (até hoje não gosto, vai ver por isso). Para mim, eu era só eu!

Curiosa com essa lembrança, fui pesquisar sobre os mamões e descobri algo interessante sobre essa fruta. Acontece que os mamoeiros são classificados em macho, fêmea ou hermafrodita, sendo que os “pés de mamão-macho” raramente dão frutos e, quando dão, os mesmos são descartados, pois não possuem valor comercial.

Certamente sem saber, o colega que me deu esse apelido metaforicamente me enquadrava no lugar onde a heteronormatividade põe as lésbicas, uma “fruta” que não serve, pois não se encaixa nos padrões de consumo estabelecidos, num processo de “dessexualização do corpo feminino”, como diz Butler (2015, p. 11).

Voltando ao meu diálogo com a criança, a verdade é que, hoje, me vendo “estranha” no espaço escolar, sinto uma sensação boa. Agrada-me o fato de que minha imagem tenha o poder de causar um desconforto, uma confusão nas certezas e determinação de gênero já arraigadas nas crianças. Assumi meu lugar “marginal”, meu desvio, não como refúgio ou gueto para me proteger, mas como ponto de partida para quebras e ressignificações. Se antes de mim aquela criança não sabia ser possível uma menina ter cabelos curtos, agora ela sabe.

Aqueles e aquelas que transgridem a fronteira de gênero ou de sexualidades, que as atravessam ou que, de algum modo, embaralham e confundem os sinais considerados “próprios” de cada um desses territórios são marcados como sujeitos diferentes e desviantes. Tal como atravessadores ilegais de territórios, como migrantes clandestinos que escapam do lugar onde deveriam permanecer (LOURO 204, p. 87).



“Mamão-macho”

Entretanto, essa tomada de consciência da importância de exercer minha identidade, de ser “mamão-macho” no ambiente escolar, não se deu de maneira tranquila. A elaboração do sujeito que desejo ser caminhou paralelamente à elaboração da docente que quero ser, ao longo da construção desta pesquisa. Encontrei muita dificuldade em produzir este trabalho, pois queria fugir das normas ao mesmo tempo em que me sentia amarrada a elas. Senti medo como quando me descobri lésbica; senti medo como quando percebi que o ensino de artes é subalterno ao ensino das outras disciplinas, e que teria que, quase que o tempo inteiro, provar sua importância; senti medo quando percebi o quão hostil às diferenças de sexualidade e gênero o ambiente escolar pode ser; e como é difícil a desconstrução de preconceitos.

Senti-me, portanto, essencialmente marginal em todos os aspectos do que era eu. Meu processo de construção desta pesquisa passou ao largo de qualquer processo sistemático de elaboração de produção acadêmica. Fui elaborando os sentidos e sem-sentidos de minhas vivências como educadora, a partir dos meus sentimentos e sensações.

Obviamente, busquei me embasar de todo o aparato teórico ao meu alcance sobre ensino de artes visuais e questões de gênero e sexualidade em ambientes educativos. Dialoguei com esses autores, procurando, sobretudo, brechas para exercer, na minha prática docente, ideias que repercutissem na elaboração de uma educação de respeito e valorização das individualidades.

À medida que tenho avançado em minha formação como docente, venho elaborando recursos para legitimar minha identidade e as práticas pedagógicas em que acredito. Diante da impossibilidade de tratar de questões de gênero e sexualidade abertamente, devido a normas internas da escola, venho buscando, nas práticas cotidianas, levar os estudantes a refletirem e desconstruírem paradigmas de gênero e sexualidade. Como por exemplo, questionando o porquê da escolha sempre de papéis e tintas da cor rosa pelas meninas e de materiais azuis pelos meninos. Ou incentivando as crianças - que na hora da chegada são divididas em filas de meninos e meninas - a interagirem em mesas mistas, dentro da sala de artes visuais.

Hoje percebo que, apesar das dificuldades, consegui conquistar com minha prática pedagógica um caminhar ainda lento na direção da desconstrução principalmente da divisão binária de gênero. Esse processo está para além da pesquisa e planejamento das aulas e exige uma escuta muito aguçada no dia a dia da sala de aula. Pois, partindo do que os estudantes trazem, interferindo em diálogos, busco no cotidiano das aulas, de alguma maneira,

desacomodar as crianças, no sentido de que elas consigam refletir sobre as imagens e palavras que de algum modo reafirmam preconceitos. É preciso estar aberta à experiência de ensinar-aprender, de se permitir ser tocada pelo outro.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

Além do imensurável bem de ser quem se é e de se permitir devir o que tiver de ser, vejo o quão significativo é se empoderar, enquanto sujeito marginal, num espaço de formação normalizador. É partilhar com os sujeitos dessa comunidade a oportunidade de vivenciar a experiência de estranheza, uma experiência que enriquece o repertório de possibilidades de construção de identidades.

Antes de começar esta pesquisa e durante toda sua elaboração, algumas questões surgiram. Uma delas foi: sendo educadora, ou seja, fazendo parte do sistema normalizador, por que questionar as regras e confrontar as relações de poder no ambiente escolar? Essa pergunta surge do receio da exposição que opor-se exige.

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (BONDÍA, 2002, p. 24).

Por mais que me pese, sou profundamente feliz por ter a capacidade de sentir o outro, de me incomodar com a dor do outro. Esse exercício de receber o outro e o que ele traz consigo é diário e não consigo pensar o ensino sem ser dessa maneira. Estar exposta em minha experiência docente me fez perceber como existe violência, como as pessoas podem machucar e ser cruéis. Mas me fez ver também o quanto de beleza pode existir entre os sujeitos.



6. Desconclusão

Essa conclusão é na verdade uma introdução, uma desconclusão! Terminei este trabalho com a certeza de que há ainda muito que desvendar e vivenciar. Terminei sem fechar porque acredito no poder do devir, de se abrir ao que vier e viver de peito aberto. Elaborei aqui ideias que são alicerces de pensamentos futuros, que nascerão daqui em diante. Quando eu for outro sujeito, quando tiver outras práticas, quando tudo for outra coisa.

Fazer este trabalho reafirma em mim a certeza de que os processos de elaboração de pensamentos, desejos, práticas, exigem um amadurecimento, no sentido de pensar a incompletude, o vazio, como um espaço para o crescimento. Minha ideia é que o vazio é um lugar para o novo, o qual nos faz não mais precisar daquilo que esperávamos e, ao mesmo tempo, querer outra coisa, que cava outro vazio, num ciclo que nos leva ao crescimento.

Nesta pesquisa narrei meu percurso de formação docente, até este momento. De igual modo, como elaborei e venho elaborando sentidos e sem-sentidos de minhas vivências, em relação a questões de gênero e sexualidade, nos contextos educativos em que passei. Busquei construir esses sentidos relacionando essas vivências às teorias, dialogando com os autores, produzindo imagens. No caminho de construção deste trabalho, mantive o tempo todo atrelados meus papéis de professora, pesquisadora e artista. Tive sempre em vista que a pesquisa é indissociável à prática pedagógica, e que a produção dos resultados das pesquisas pode ganhar formas poéticas, distantes das rígidas normas acadêmicas que, muitas vezes, não contemplam as singularidades da arte.

Objetivo com este trabalho, sobretudo, conquistar a empatia de quem, a partir de suas experiências individuais, se sentiu de, alguma maneira, representado pelo meu relato. Procuo, também, sensibilizar quem teve vivências diversas das minhas para essas questões, a fim de buscar soluções, modificar práticas pedagógicas em instituições formais e não formais de ensino, para que possamos ter um ensino mais democrático.

Busco um olhar do outro para me compreender mais e me ofereço ao olhar do próximo para seu entendimento, pois penso que é nesse processo de troca, na relação com as diferenças que a gente se encontra e desencontra no que a gente é, está, ou virá a ser.

Foi nesse contexto relacional, ouvindo os outros e a mim mesma, que consegui compreender os processos que tecem as relações de poder, entendendo que sou também sujeito ativo nesses processos. Esse entendimento me fez ter consciência de como as

circunstâncias me afetam e transformam, e como essa transformação pessoal pode ser ponto de partida de ação para uma mudança para fora de mim.

Sou um mamão-macho. Não era, quando assim me chamavam, mas agora ganhei recursos e ciência de que posso exercer minha identidade, pois ela é válida, mesmo que não seja legitimada. Construí minha identidade a partir da recusa do outro. Aceitei esse local em que me puseram e transformei-o no meu pódio. Acenando de lá que não há problema algum em estar fora do centro.

Durante o percurso deste trabalho, ouvi relatos de pessoas que experienciaram, assim como eu, histórias de discriminação em relação a questões de gênero ou sexualidade na escola, sendo vítimas ou testemunhas dessas violências. Saber dessas histórias, ao mesmo tempo faz com que me sinta compreendida e entristecida.

Entretanto, cada história que ouvi ou vivi só reforçava para mim o quanto era importante prosseguir com este trabalho. Assim, mesmo muitas vezes tendo me sentido desestimulada ou incompreendida, jamais deixei de confiar na importância deste trabalho, como forma de tentar tramar uma educação em que as diferenças não sejam anuladas, em que os sujeitos e suas identidades se criem e recriem livremente.

A perspectiva *queer* sugere que a injúria, o xingamento, que serve como instrumento normalizador, deve ser trazido ao discurso e usado como ponto de partida para repensar os discursos hegemônicos. Decidi, portanto, transformar os relatos que colhi durante a pesquisa em matéria para mostrar o quanto pesada e dolorosa pode ser a exclusão das diferenças, o quanto isso é comum a várias pessoas. Mostrar que não é apenas um devaneio persecutório meu, mas para, ao mesmo tempo, dizer que é possível a superação das adversidades da exclusão, pela consciência de que as normas são questionáveis e não determinam nossa existência.

Produzi com os áudios dessas histórias um vídeo, no qual utilizo meu corpo e minha imagem para demonstrar que podemos fazer o que queremos com nossas identidades, montando e desmontando quem somos, a partir do que nos interessa, afinal “we're all born naked and the rest is drag”³. É o empoderamento do mamão-macho, sou eu criando, destruindo e recriando minha identidade.

³ “Todos nós nascemos nus e o resto é drag”, verso da música “Born Naked” da Drag Queen americana RuPaul.

A partir de agora, meu desafio como educadora é mapear estratégias para desenvolver práticas pedagógicas que proporcionem aos estudantes a compreensão dos discursos hegemônicos e, pela apropriação e utilização das linguagens da arte, reconstruir ou ressignificar esses discursos. Ou seja, pensar como por em prática uma pedagogia *queer*.

Não é fácil. As discussões sobre questões de gênero, sexualidade e educação são ainda novidade para muitos educadores e incipiente dentro das escolas. Os valores morais arraigados nas práticas dos professores, de maneira geral, impedem uma discussão sobre essas questões. Tentei, em algumas circunstâncias, sugerir esses debates, mas encontrei, quase sempre, uma indisposição para essas temáticas.

Carrego todas as incertezas do mundo e todo o desejo de continuar buscando infinitas outras maneiras de ser e saber. Não carrego boas memórias da escola, mas decidir voltar a ela porque não consigo deixar de acreditar que pode ser de outra maneira, diferente do que foi para mim. É cansativo, é pesado, sofrido, doloroso, triste. Mas eu, romântica, persisto!

Referências bibliográficas

BENTO, Berenice. Verônica Bolina e o transfeminicídio no Brasil. **CULT**, São Paulo, n. 202, jun. 2015, p.30-33.

BONDIA, Jorge Larossa. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, Nº 19. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em 10/10/2015.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, jan./jun. 2002, p. 11-30.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. Atos performativos e constituição de gênero – Um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. Disponível em <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23585/1/Genero%20Cultura%20Visual%20Performance.pdf>> Acesso em 20 de Setembro de 2015.

_____. **El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad**. Ed. Paidós: Barcelona, 2001.

COLLING, Leandro. Teoria Queer. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/maisdefinicoes/TEORIAQUEER.pdf>>. Acesso em 16 de outubro de 2015

DIAS, Belidson, Rita L. Irwin. **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/R/Tografia**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

DIAS, Belidson. Acoitamentos: os locais da sexualidades e gênero na arte/educação contemporânea - DOI 10.5216/vis.v4i1ei2.18001. **Visualidades**, [S.l.], v. 4, n. 1 e 2, abr. 2012. ISSN 2317-6784. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/VISUAL/article/view/18001>>. Acesso em: 15 Jun. 2015. doi:10.5216/vis.v4i1 e 2.18001

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Trad. de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999

_____. **História da Sexualidades 1: A vontade de saber**. São Paulo: Paz e Terra, 2015

GEERTZ, Clifford: **A interpretação das culturas**, Rio de Janeiro: Ed. LTC, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidades e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

____ **Um corpo estranho:** ensaios sobre sexualidades e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

____ Teoria *queer* – Uma política pós-identitária para a educação. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>>. Acesso em 20 de outubro de 2014.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Contribuições da perspectiva metodológica “Investigação baseada nas artes e da A/R/Tografia para pesquisas em educação. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 2013, Goiânia-GO

PRECIADO, Beatriz. Multidões queer: nota para uma política dos “anormais”. Rev. Estud. Fem. vol.19 no.1 Florianópolis Jan./Abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n1/a02v19n1.pdf>>. Acesso em 15 de outubro de 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** Uma Introdução às Teorias de Currículo, 3ª Edição, Editora Autêntica, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

**O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NUMA ESCOLA DE
REFERÊNCIA NA CIDADE DO RECIFE**

SUZI DE ALMEIDA SANTOS
RECIFE / 2016

SUZI DE ALMEIDA SANTOS

**O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NUMA ESCOLA DE REFERÊNCIA NA CIDADE
DO RECIFE**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Artes Visuais Licenciatura, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Artes Visuais.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Betânia e Silva.

RECIFE, 2016

SUZI DE ALMEIDA SANTOS

**O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NUMA ESCOLA DE REFERÊNCIA NA
CIDADE DO RECIFE**

APROVADO EM

BANCA EXAMINADORA

M^a Betânia e silva
(Orientadora)

M^a das Vitórias Negreiros do Amaral
(UFPE)

Luciana dos Santos Tavares
(IFPE)

Recife, 2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que participaram desta jornada,
especialmente:
A Deus,
por tudo que Ele tem feito em minha vida.
A minha família,
especialmente aos meus pai,
que sempre me apoiaram nos estudos
e nas escolhas tomadas.
Ao meu marido,
por ter toda a paciência do mundo.
Ao meu filho Heitor,
por suportar a minha ausência, mesmo quando eu estava presente.
A minha orientadora, Prof^a. Dra. M^a Betânia e Silva,
que teve papel fundamental na elaboração deste trabalho
e que, de tanto acreditar em mim, acabou me fazendo acreditar também.
A banca examinadora,
professoras que tiveram papel fundamental na minha formação.
Aos meus colegas,
pelo companheirismo e
disponibilidade para me auxiliar em vários momentos.
E um agradecimento muito especial aos meus amigos
Frutuoso Lorega, M^a Anita Burgos e Veruschka Greenhalgh,
por tudo.

RESUMO

O propósito desta pesquisa é verificar o que se ensina e como tem sido desenvolvido o ensino das Artes Visuais numa escola de Referência na cidade de Recife. Considerando a importância de se trabalhar o encantamento através do universo estético do educando, como aponta Richter (2003), procurei encontrar nesta observação elementos propositores de um ensino no qual o professor trabalhe com o que esteja presente no contexto dos estudantes, pois acredito que o ensino da arte pode ir além de beneficiar o desenvolvimento cognitivo dos mesmos, ajudando a ampliar o olhar de cada discente sobre os elementos culturais que se encontram à sua volta. .

Palavras-Chave: Ensino das Artes Visuais; Cultura local; estética do cotidiano.

ABSTRACT

The purpose of this research is to verify what is taught and how it's been developed the teaching of Visual Arts in a reference school in the city of Recife. Considering the importance of working the spell through the aesthetic of the student universe, as pointed out by Richter (2003), I tried to find on this observation proponents elements of a education where the teacher works with what is present in the context of the students, because I believe that the art education can go beyond the cognitive development benefit, helping to broaden perspectives of each student on cultural elements that are around you.

Keywords: Visual arts education; Local culture; Everyday aesthetics.

SUMÁRIO

1.	Introdução.....	7
2.	A Escola de Referência em Ensino Médio (EREM)	11
3.	A Escola e seu entorno.....	14
4.	A professora de Artes Visuais.....	21
5.	Quem anda ensinando Arte.....	23
6.	O ensino das Artes Visuais.....	28
7.	Aulas polivalentes.....	38
8.	Uma aula interdisciplinar.....	42
9.	Considerações finais.....	43
10.	Referências.....	49
11.	Anexos.....	52

1 Introdução

Durante a minha graduação no curso de Licenciatura em Artes Visuais uma certa preocupação começou a me incomodar. De início era uma preocupação pequena, sem muita força, algo como um grão de ervilha embaixo de alguns poucos colchões. Mas, à medida que meu olhar se transformava, e ele mudou bastante no decorrer do curso, esse incômodo aumentou e ficou de um tamanho tal que virou o ponto principal dos trabalhos que desenvolvi durante meus estágios. Busquei utilizar elementos da própria cultura e do cotidiano dos educandos nas aulas de arte e assim, tentei estimular neles a descoberta de uma identidade cultural e a ampliação de seus olhares sobre elementos artísticos presentes no dia a dia. Além disso, também intencionava despertar o interesse pelas aulas de artes visuais nos jovens e crianças em idade escolar. Citando Barbosa (1998, p. 13) que nos fala sobre a importância de ensinar “a educação poderia ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo conhecimento e apreciação da cultura local”.

Richter (2003, p.53) ao citar uma poesia de Adélia Prado, discorre sobre esse despertar estético que acontece no ambiente “prosaico” do dia-a-dia e defende que:

O ensino da arte na escola precisa preservar essa linha de encantamento do universo estético da criança, para poder não somente contextualizar o ensino da arte em si, mas também contextualizá-lo em relação ao meio cultural e estético em que as crianças estão inseridas.

Ao buscar deslocar o olhar dos estudantes para a estética do cotidiano à sua volta, a fim de descobrir elementos presentes nas mais variadas correntes artísticas apresentadas na história da arte, preciso chamar a atenção para o que considero pertencente a esta estética especificamente e, em relação a isso, concordo novamente com Richter (2000, p.8) quando ela afirma que:

A estética do cotidiano subentende, além dos objetos ou das atividades presentes na vida comum, consideradas como possuindo um valor estético por aquela cultura, também e principalmente, a subjetividade dos sujeitos que a compõe e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e transformação.

Ao refletir sobre esse aspecto busquei fazer o exercício de rastrear nas minhas próprias memórias de infância elementos que me remetessem a determinado fazer artístico, seja ele prático ou teórico e que, até então, eu não o

tivesse percebido como tal. Ao voltar lentamente em direção ao meu passado, me vi caminhando pelos cômodos da casa dos meus pais: salas, quartos, cozinha, quintal, beco e um cheiro de goiabas maduras e café fresco começou a entrar pelas minhas narinas. Bachelard (2008, p. 33) nos fala dessas memórias. No chão posso ver azulejos antigos, um tipo para cada cômodo da casa: um com desenhos rosas para a sala de visitas, um com detalhes verdes para a sala de jantar, outros tantos mais coloridos para os quartos e assim por diante. Aos poucos comecei a lembrar dos trabalhos de Adriana Varejão¹ e seus azulejos, das obras Linda do Rosário, da série Charques e os azulejos azuis de Histórias às margens. Ao continuar a vasculhar minha antiga casa poderia encontrar outros tantos elementos a serem trabalhados em sala de aula, através da riqueza do cotidiano que nos envolve todo o tempo, mas que na maioria das vezes passam despercebidos. Durante os meus estágios procurei despertar este tipo de olhar nos meus alunos, não só em suas casas, mas no entorno deles de uma maneira geral, nos seus bairros, nas ruas que percorriam no trajeto para a escola, nas cidades onde viviam ou passavam no vai e vem frenético de uma rotina diária ou esporádica.

Minha preocupação com contexto sócio/cultural dos estudantes norteou os meus trabalhos durante os estágios obrigatórios e isto me levou a observar também a atuação dos professores titulares das instituições que frequentei nesse período. Em uma sociedade tão diversificada e multicultural como a nossa, “desprezar” as mais diversas manifestações culturais e a estética pertencentes aqueles a quem o ensino é dirigido, faz sentido? Segundo Ostrower (2008, p.5) “A natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural. Todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorizações culturais se moldam os próprios valores da vida”. Infelizmente durante o curto período dos estágios, quase não presenciei tal fato ocorrer e quando aconteceram foi de maneira rasa, sem o aprofundamento necessário para o despertar da consciência de que existe um contexto cultural, que é riquíssimo, que nos envolve e que nos rodeia todo o tempo. Acredito que o ensino da arte pode ir além de beneficiar o desenvolvimento cognitivo

¹ Adriana Varejão é uma artista plástica contemporânea que vem ganhando cada vez mais destaque no espaço nacional e internacional. Nascida no Rio de Janeiro a artista se consagrou inicialmente através de obras viscerais, pelas rasgadas, interiores à mostra, canibalismo e esquadramento. Atualmente, é uma das artistas brasileiras de mais destaque na cena contemporânea, no Brasil e exterior. (Fonte: <https://www.escritoriodearte.com/artista/adriana-varejao/>).

dos estudantes, a arte pode beneficiar a preservação cultural, fazendo com que os jovens se conheçam e se reconheçam pertencentes a ela. Porém, gosto de acreditar que isso tenha ocorrido num outro momento, quando eu já não estava mais acompanhando os estudantes.

Com a ideia de pesquisar mais profundamente sobre os benefícios que este olhar diferenciado sobre os estudantes e suas heranças culturais poderia trazer para o ensino da arte, busquei algumas instituições formais de ensino nas quais estivesse sendo desenvolvido algum trabalho dentro dessa área e, diante das dificuldades que enfrentei, de encontrar algum trabalho deste gênero sendo desenvolvido nas escolas que entrei em contato, comecei a deslocar o foco da minha atenção para outras questões:

- Por que a arte da cultura local e sua estética não são comumente trabalhadas em sala de aula?
- O que está sendo ensinado no campo das artes visuais e como este trabalho está sendo desenvolvido?
- Quem está fazendo este trabalho?
- Como a aprendizagem deste ensino tem acontecido para os estudantes?
- E como a instituição observada se comporta em relação a este ensino?

Diante dos questionamentos que surgiram, fui em busca de trabalhos que abordassem o ensino de Artes Visuais no Ensino Médio, área de meu interesse de pesquisa, e que pudessem me ajudar a esclarecer como esse trabalho vem sendo desenvolvido. Para minha surpresa verifiquei que pouquíssimos trabalhos são realizados nesta fase do ensino. Com uma concentração maior de pesquisas na área da Educação Infantil e no Ensino Fundamental, percebi uma enorme carência sobre esta etapa da Educação Básica e isto se apresenta para mim, como um vasto campo de estudos no ensino das Artes Visuais. A busca nas publicações de dois importantes espaços de pesquisa, que foram os congressos da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) e da FAEB (Federação de Arte/Educadores do Brasil) nos últimos dois anos, me revelou que menos de 10% das publicações realizadas na área de ensino, ocorreram no Ensino Médio. Isso aguçou ainda mais a minha vontade de realizar este trabalho, tendo em vista a

enorme carência nesta área e para que outros olhares sejam também direcionados para esse campo do ensino e assim, novos trabalhos venham a ser desenvolvidos.

Nessa pesquisa escolhi uma Escola Integral da Rede Estadual de Ensino para realizar a minha investigação, uma EREM (Escola de Referência em Ensino Médio), situada na cidade do Recife.

A cidade do Recife se apresenta com uma diversidade cultural que é algo tão presente em suas ruas, nas fachadas de suas casas, em suas pontes, em suas calçadas, em seus prédios, em seus muros, em seus moradores, mesmo que, às vezes, os mesmos nem tenham ideia da herança cultural que carregam em si ou têm presentes na estética urbana à sua volta.

São tantos os locais para se olhar e ver a arte que acredito que o ensino das Artes Visuais seria uma ferramenta importante para a difusão desta riqueza cultural e para a descoberta do pertencimento a esta pluralidade cultural. Por se tratar de uma escola em que se encontram jovens numa faixa etária propícia para a descoberta das suas próprias identidades, acredito ser esse o campo para encontrar respostas para a questão central desta pesquisa: O que se ensina e como está sendo desenvolvido o ensino de Artes Visuais nesta Escola de Referência? Há o aproveitamento desses elementos propositores de um ensino no qual elementos do contexto dos estudantes estejam presentes? Acredito que, ao encontrar essas respostas, talvez possa ajudar a entender como tem sido desenvolvido o ensino das artes visuais nesta instituição e se existe a preocupação com o contexto na qual a escola/educandos estão inseridos ou não.

Esta pesquisa, realizada no ano de 2015, foi pensada com o intuito de verificar se alguns elementos da cultura local como, por exemplo: Mercados, Praças, Monumentos, Calçadas, Igrejas, Construções antigas, Espaços culturais, Grafites, Lambe-lambes, etc., presentes no entorno da escola ou em outros pontos da cidade do Recife, bem como em sua região metropolitana, são aproveitados para o ensino da arte que ocorre numa Escola de referência da cidade do Recife. Sabendo que o ritmo frenético das grandes cidades dificultam esse olhar cuidadoso sobre os objetos que nos cercam no nosso dia-a-dia, concordo com PEIXOTO(2003, P.175) quando ele nos diz que:

A metrópole é paradigma de saturação. Contemplá-la leva à cegueira. Um olhar que não pode mais ver, colado contra o muro, deslocando-se pela superfície, submerso em seus despojos. Visão sem olhar, tátil, ocupada com os materiais, debatendo-se com o peso e a inércia das coisas. Olhos que não vêem.

Escolhida a instituição, o caminho a ser seguido por esta pesquisa, realizada através de 15 visitas a mesma, engloba observações de aulas ocorridas nas turmas do 2º ano D e 3º ano A, observação da visita dos estudantes à Oficina de Cerâmica Francisco Brennand, entrevistas com 10 alunos, sendo 5 de cada turma observada, e também com a professora de Artes e a Gestora da escola, bem como consultas a trabalhos executados pelos estudantes e pesquisa bibliográfica, a fim de obter os dados necessários e analisá-los, a partir de um referencial teórico que nos permita uma maior reflexão sobre os dados pesquisados, a fim de verificar a influência desta ação na construção da identidade cultural dos educandos.

Para atingir estes objetivos a Pesquisa Qualitativa foi o tipo mais adequado para que os resultados pudessem ser alcançados, uma vez que a mesma possui um caráter exploratório e os dados recolhidos durante esta investigação serão apresentados e analisados ao longo da escrita, levando-se em conta aspectos tidos como relevantes, como as opiniões e comentários das pessoas entrevistadas e as observações feitas na instituição em questão.

2 A Escola de Referência em Ensino Médio (EREM)

De acordo com a Secretaria de Educação de Pernambuco, a Educação Integral tornou-se Política Pública de Estado em 2008. O modelo tem como fundamento a concepção da educação interdimensional, que vê a escola como espaço privilegiado do exercício da cidadania e o protagonismo juvenil como estratégia imprescindível para a formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo. Desse modo acredita-se que, ao concluir o ensino médio nas escolas de Educação Integral, o jovem estará mais qualificado para a continuidade da vida acadêmica, da formação profissional ou para o mundo do trabalho.²

De acordo com a Secretaria de Educação, o Estado de Pernambuco, em 2014, passou a ter 300 escolas com o Sistema Integral de Ensino. Destas, 125 são Integrais, ou seja, oferecem aulas nos dois turnos, todos os dias da semana,

² Fonte: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/>>. Acesso em 20/09/2015.

totalizando uma carga horária semanal de 45 horas aulas. Já as outras 175 são semi-integrais, ou seja, os alunos possuem aula em tempo integral duas ou três vezes por semana, totalizando uma carga horária semanal de 35 horas aulas, que podem ser distribuídas da seguinte forma: professores trabalhando cinco manhãs e três tardes ou cinco tardes e três manhãs, e os estudantes, cinco manhãs e duas tardes ou cinco tardes e duas manhãs.³

Além de um formato diferenciado, as Escolas de Referências contam com a dedicação exclusiva do corpo docente que, por passarem os dois turnos na escola recebem uma bonificação extra para o desenvolvimento deste trabalho. Além disso, grande parte dos professores possui Mestrado, o que acentua ainda mais o modo que o ensino/aprendizagem está sendo desenvolvido nestas instituições, pelo menos teoricamente. Com este modelo diferenciado de ensino, a Escola de Referência se apresenta para mim como um campo propício para o desenvolvimento desta pesquisa.

Escolhi como campo de investigação uma EREM que fica localizada na Zona Norte da cidade do Recife, no bairro da Encruzilhada. De acordo com o site da Secretária de Educação do Estado de Pernambuco, contabilizou, no ano de 2015, um total de 505 alunos matriculados e para atender a esta demanda a instituição conta com um corpo docente de 26 educadores⁴. No entanto, em entrevista realizada com a Gestora no primeiro semestre deste ano, a mesma informou que a escola tinha 527 alunos matriculados e que o quadro de professores contava com um total de 21 docentes, sendo 19 efetivos e 2 contratados temporariamente. De qualquer forma, mesmo com a diferença verificada nos números apresentados, trata-se de uma escola de grande porte, que vem desempenhando um trabalho muito interessante com os alunos e com a equipe de profissionais que atuam na mesma.

O prédio da escola conta com uma estrutura que abriga 12 salas de aula sendo, 5 turmas do primeiro ano, 4 turmas do segundo ano e 3 turmas do terceiro ano do ensino médio em horário integral, um laboratório de informática, uma

³ Fonte: ³<<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/>>. Acesso em 20/09/2015.

⁴ Fonte: ⁴<<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/>>. Acesso em 20/09/2015.

biblioteca, uma sala para leitura, um auditório, uma sala para apresentação de teatro, uma sala de jogos, uma sala para diretoria, uma sala para os professores, uma secretaria, uma quadra de esportes, uma cozinha e 2 banheiros, um masculino e outro feminino.⁵

O primeiro contato que tive com esta instituição aconteceu quando estava cursando a disciplina de Gestão Escolar e eu estava à procura de um Diretor para fazer uma entrevista sobre Gestão Democrática. De imediato, a forma como fui recebida, de maneira bastante receptiva, tanto pelos funcionários da secretaria, quanto pela Coordenadora da escola, me deixou bastante animada e esperançosa de estar diante de um trabalho diferenciado. Posteriormente, quando voltei à escola para fazer a entrevista com a Gestora, novamente fiquei observando, mas desta vez, ficava a procura de gestos que demonstrassem como acontecia a relação professor/aluno ou mesmo aluno/instituição, porque para mim era inevitável não tentar comparar esta escola com outra EREM na qual eu havia estagiado e as relações acima observadas tiveram uma conotação totalmente diferente.

A Gestora da instituição pesquisada, graduada no curso de Licenciatura em Matemática, já foi educadora na mesma, tendo por este motivo, um conhecimento mais aprofundado, tanto da situação sociocultural dos estudantes da instituição, quanto do contexto no qual a escola está inserida. Há também, por este mesmo motivo, um olhar mais aprofundado sobre o grupo de profissionais que atuam na escola, tanto na área da docência, quanto nas demais áreas. Durante uma de nossas conversas a mesma falou sobre a participação dos professores nas decisões por ela tomadas, no que seria uma indicação de uma Gestão Democrática. Tomamos aqui como base o conceito de Luck (2007), quando ela afirma que a mesma está ligada ao fortalecimento da democratização no processo pedagógico, ela cita a participação de todos, de forma responsável, nas decisões que são necessárias a uma educação que envolva um sentido e uma prática mais abrangente, num movimento que envolva elementos culturais, políticos e pedagógicos. Mas, apesar de ser uma área bastante interessante, o foco desta pesquisa não é gestão e sim o modo como o ensino das Artes Visuais vem sendo desenvolvido nesta instituição e, neste caso, o modo como a Gestora vê o ensino de

⁵ (Fonte: <http://www.qedu.org.br/escola/82812-erem-nobrega/sobre>. Consultado em 14/11/15).

artes e o apoio que oferece aos projetos desenvolvidos pela professora são alguns dos pontos que serão observados durante esta pesquisa.

Não pude deixar de observar o cotidiano desta escola e comparar com outros EREMS que acompanhei durante meus estágios ou em visita para observação de algumas aulas dos meus colegas de curso. Trata-se de uma escola diferenciada das que eu tinha observado anteriormente, pois percebi o empenho dos alunos em participarem dos projetos propostos e muitos deles chegavam a envolver todas as turmas da escola. Essa percepção foi algo muito importante para minha própria vivência quanto docente, principalmente nesta etapa da graduação, em que um ciclo está se fechando.

3 A escola e o seu entorno

Nesse tópico fiz um mapeamento de alguns equipamentos e espaços culturais que se encontram nas proximidades da escola investigada e busquei, a partir dos dados coletados, construir uma história desse entorno. O objetivo é compreender o que existe ao redor e nas proximidades da escola que podem contribuir para uma educação do olhar. Será que esses espaços/lugares são explorados nas aulas de arte?

Inicialmente chamado de Belém, o bairro onde a escola se encontra recebeu o nome de Encruzilhada pelo fato de por ali terem cruzado os trens que vinham do Recife, de Beberibe e de Olinda. Mas em 1914, os trens foram substituídos por bondes elétricos da *Pernambuco Tramways*.⁶ Nessa localidade existia um curral onde os trens que vinham do interior de Pernambuco repletos de bovinos e suínos descarregavam as suas cargas e ali os animais ficavam algum tempo para engordando, posteriormente, enviados para o Matadouro do bairro de Peixinhos, passando pela Estrada de Belém.

⁶ No Recife, a partir de 1914, a empresa Pernambuco Tramways and Power Company Limited, criada através de contrato assinado no dia 14 de outubro de 1913, com prazo de 50 anos, entre o Governo do Estado de Pernambuco e a firma britânica Bruce Peebles C. Limited, de Londres, começou a explorar os serviços de geração e distribuição de energia para residências, indústrias e iluminação pública. A Tramways operava também os serviços de bonde, de telefones, e a produção e distribuição de gás de cozinha. (Fonte: <http://www.celpe.com.br/>)



Fig.1 A estação da encruzilhada no início do século 20. Cartão postal, acervo Allen Morrison.

3.1 Um monumento

Ao contar aqui uma pequena parte da história do bairro da Encruzilhada busco elencar alguns pontos ou locais onde ainda se sente pulsar viva a memória cultural desta localidade, como por exemplo: O monumento de oito metros erguido, inicialmente, em 1927, no Largo da Encruzilhada, em homenagem à tripulação do Jahú, uma pequena aeronave vinda de Gênova, na Itália, para o Brasil, tendo feito escala em Fernando de Noronha. Seus tripulantes eram Ribeiro de Barros, Cinquini, Newton Braga e o capitão Negrão. Trata-se de uma coluna em estilo dórico, tendo em seu topo um globo terrestre e, acima dele, uma águia. Na base havia uma placa com os seguintes dizeres: *Raid Genova-Santos. À heróica tripulação do JAHÚ, homenagem do povo da Encruzilhada. Recife, 25-9-1927.*



Fig.2 (Foto de Antonio Oliveira)
Monumento ao Jahú no bairro da Encruzilhada, Recife 1927.



Fig.3 Fotografia Israel Pereira
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Ao pensar nessa história, num monumento colocado num lugar tão movimentado e que normalmente passa despercebido ou, se notado, fica vazio de

significado pra quem o observa, penso nos tantos outros monumentos na nossa cidade que também não são vistos, muito menos conhecidos. Isso me faz pensar e refletir do quão importante é a educação do olhar e a riqueza que o campo da arte pode também explorar. Sobre o olhar, PEIXOTO (2003, P. 177) nos diz:

Olhar um objeto é mergulhar nele. Os objetos circundantes tornam-se horizonte, a visão é um ato de dois lados. Ou seja: ver um objeto é habitá-lo e dali observar todas as coisas. Mas, como também nelas estou virtualmente situado, tomo de diferentes ângulos o objeto principal de minha observação. O olhar se faz nas duas direções, cada objeto é espelho de todos os demais. A visão é localizada, uma relação entre objetos situados no mundo.

Fico imaginando como poderia ser a minha aula sobre este tema, poderia pedir aos meus alunos que descobrissem alguns destes monumentos existentes em nossa cidade, fotografassem, pesquisassem suas histórias e que as compartilhássemos juntos em sala de aula. Minha aula aqui poderia ser assim, utilizando a cidade como um museu a céu aberto e onde cada monumento, cada praça, cada prédio antigo, etc., se encontram em exposição permanente. Em relação aos monumentos especificamente, SILVA (2005, p.103) nos fala que eles são:

...a referência no espaço e no tempo, um centro de memórias. São novas cartografias que se definem ao iluminar a tradição, valorizar o passado, considerar a memória de uma determinada comunidade e recolocá-la no debate da contemporaneidade, despertando e sinalizando um novo percurso ao transeunte.

3.2 Um mercado



Fig.4 Mercado da Encruzilhada
Fonte:<http://www.mercadodaencruzilhada.com.br>

O monumento citado anteriormente se encontra na Praça da Encruzilhada, próximo a uma construção muito importante naquele bairro: o Mercado da Encruzilhada.

O atual Mercado da Encruzilhada foi construído no fim da década de 1940, entretanto desde 1924 o bairro conta com um mercado público. O Mercado Velho, como era chamado o primeiro mercado erguido na Encruzilhada, começou a ser construído em 1924, foi construído de acordo com a arquitetura em voga na época, a Arquitetura Moderna.⁷

Inicialmente o Mercado foi instalado na antiga estação de bondes do bairro, que foi reformada para acomodar o novo ofício do local, mas com o passar do tempo, por ter sido instalado em um local inapropriado, o espaço já não apresentava as condições adequadas para os serviços prestados ali e houve a necessidade de se construir um novo mercado, num terreno vizinho ao anterior. Então em 1949 foi construído o mercado que existe atualmente. A obra de arquitetura moderna foi um orgulho para engenharia da época. Os responsáveis pela obra foram o engenheiro Manoel Cesar de Moraes; diretor de obras Engenheiro Abdias de Carvalho; construtor engenheiro Edgar dos Anjos e o desenhista Waldemiro Lima.

Um mercado público por si só já é um coração a pulsar. Apresenta aspectos da cultura de uma região, seja na comida, no artesanato, na música, nos tecidos, tudo transpira povo. O prato de mão-de-vaca⁸, a macaxeira com charque, as bonecas feitas de pano, os artesanatos com argila, o forró pé-de-serra que toca nos barzinhos ou os tecidos de chita pendurados nos boxes, representam tantos elementos culturais que poderiam muito bem estar fazendo parte de uma grande instalação artística. Com seus cheiros e suas texturas parecem nos deslocar no tempo e espaço para um ritmo menos frenético do que estamos acostumados a lidar no nosso dia-a-dia.

Mas será que essas experiências são vivenciadas pelos estudantes?

3.3 Uma praça

⁷ (Fonte: <http://www.mercadodaencruzilhada.com.br/Historia.html>. Acesso em 14/11/15).

⁸ É um prato típico da culinária do nordeste do Brasil. É preparado com a pata da vaca, que é cortada em pedaços, bem temperada e cozida. O guisado é famoso por ser um prato que fortifica e dá energia. É servido com pirão e arroz branco.



Fig.5 A Praça Tertuliano Feitosa.
Foto: Guga Matos/JC Imagem

A praça Tertuliano Feitosa, no bairro do Hipódromo, está localizada a duas quadras da escola que investigamos. O bairro já não é mais a encruzilhada, mas fica ali pertinho, ao lado, tão perto que numa pequena caminhada se chega lá. Antigamente havia sido um antigo Prado, na época em que as corridas de cavalo eram moda na cidade⁹, hoje abriga pessoas caminhando a se exercitarem, crianças brincando, pessoas batendo papo ou jogando dominó. Belas árvores como amendoeiras, mangueiras, mulungus, palmeiras e lindas flores. Fico imaginando os alunos a observarem a praça e se dedicarem a seus desenhos, uma aula de campo ao ar livre, quantas coisas a serem percebidas, notadas, registradas. Muitos elementos e conteúdos próprios da arte e em diálogo com outras áreas poderiam ser ali explorados. Por exemplo, a cor, as formas, a luz e sombra, a perspectiva, o movimento, a flora, etc. Este lugar é conhecido pelos estudantes da EREM investigada?

3.4 Um museu

⁹ Fonte: <http://revistaalgomais.com.br/edicaodigital/Especiais/bairros3/index.html#36/z>



Fig.6 Museu do Estado de Pernambuco
Fonte: <http://www.cultura.pe.gov.br>

Há 2,5 km da escola encontra-se também um museu.

Desde 1929, num palacete do século XIX onde viveu o filho do Barão de Beberibe, funciona o MEPE (Museu do Estado de Pernambuco). O seu acervo atualmente conta com mais de 14 mil itens que foram distribuídos nas seguintes coleções: Arqueologia, Cultura Indígena, Presença Holandesa em Pernambuco, Arte Sacra, Cultura Afro-brasileira, Ex-votos, Iconografia, Mobiliário, Porcelana, Cristais e Pintura, com telas de artistas como Cícero Dias, Telles Júnior, Francisco Brennand e Burle Max. Além do prédio principal, o Museu do Estado conta com o Espaço Cícero Dias e uma casa onde são realizados cursos e oficinas de arte.¹⁰

O MEPE tem um acervo riquíssimo o que possibilita a nós, educadores, um link com diversos temas abordados em sala de aula. Poderíamos trabalhar inclusive a interdisciplinaridade com outras matérias que possam enriquecer o diálogo com os estudantes.

Os equipamentos culturais apontados aqui estão localizados em áreas bem próximas da escola e são apenas alguns exemplos do que nós, docentes podemos observar no que faz parte do cotidiano dos estudantes que pode ser utilizado em sala de aula para benefício da própria aprendizagem dos jovens para os quais o trabalho do professor é direcionado. Não somos nós que desejamos a formação de uma juventude autônoma? Como poderiam os estudantes ter autonomia sem a consciência da sua história, da história das ruas por onde andam, do seu bairro, da

¹⁰ Fonte: (<http://www.cultura.pe.gov.br/pagina/espacosculturais/museu-do-estado-de-pernambuco-mepe/>), acesso em 16/11/15.

sua cidade e da sua própria formação enquanto cidadãos? Ou deveríamos nos conformar em ajudar a formar pessoas que não conseguem pensar por si próprias, e que andam num vai e vem frenético sem se preocuparem em lançar os seus olhares numa direção diferente do que foram treinados a olhar?

Paulo Freire (1996, p.30) diz que ensinar exige respeito aos saberes do educando e se pergunta por que não aproveitar a experiência que os alunos têm de conviver em determinadas áreas da cidade em benefício da educação que os mesmo recebem? Aproveitar esses saberes é ampliar a visão que eles têm sobre o que é arte, mesmo em locais onde não existam equipamentos culturais como museu, galerias, etc. há essa possibilidade. As autoras Arslan e Iavelberg (2011, p.1) chamam a atenção para o fato de que, sem acesso a esses equipamentos a população pode não desenvolver hábitos ou atitudes na relação com a cultura, não sendo capaz de produzir um olhar crítico sobre as produções artísticas. Elas afirmam que “identificar e discutir a arte fora da sala de aula é fundamental para a compreensão de que a arte pode ser relacionada com a vida”. Sobre esse direcionamento da aula as autoras orientam que:

O arte-educador pode pesquisar ao redor da escola, no bairro onde trabalha, fazer uma caminhada mais atenta e perceber as imagens e as manifestações artísticas que emergem no local e elaborar um inventário artístico-cultural da região. Identificar as manifestações que contenham artisticidade pode ser um trabalho coletivo dos alunos, orientados pelo professor.

Ao marcar os espaços/lugares culturais no entorno da escola e descobrir a riqueza de aspectos que podem ser explorados nas aulas de arte, volto para o interior da escola para compreender como funciona o ensino da arte e quem é o principal sujeito promotor deste ensino.

4 A professora que leciona Artes Visuais

Desde o primeiro momento que procurei a professora de artes para falar sobre o meu interesse em fazer o trabalho de conclusão de curso sobre o ensino de artes naquela instituição, tive a impressão de ter encontrado uma pessoa com muita vontade de fazer um trabalho diferente e de provocar um pensamento crítico nos estudantes. Em nenhum momento ela criou qualquer tipo de barreira, ao invés disso falou sobre projetos antigos, que já haviam sido trabalhados em sala de aula em momentos anteriores. Falou sobre os projetos atuais, me levando para a sala de

aula para que eu os visse em andamento e sobre os planos para os futuros projetos onde, sonhando com uma situação financeira melhor para a escola, pudesse dar andamento a atividades mais elaboradas.

Formada em Letras e com Pós Graduação em Leitura e Produção Textual, a professora que ministra as aulas de artes sempre havia trabalhado no ensino da língua portuguesa e da língua inglesa. No entanto, há três anos, passou a trabalhar com o ensino da arte o que para ela, tem sido muito desafiador, mas que apesar disso, tem sido também um prazer. Sem nenhuma especialização na área das artes visuais, ela afirma que há dois anos o Governo do Estado de Pernambuco tem oferecido, uma vez por mês, um curso de capacitação para os professores de artes, pois segundo ela, a maioria dos docentes desta disciplina não tem formação nesta área de conhecimento. De fato, minha experiência de estágio no ensino médio confirma esta informação. As aulas que acompanhei, numa outra Erem da cidade do Recife, foram ministradas por uma professora com graduação em História e com Mestrado em Políticas do Nordeste. Também neste caso, a professora fazia um grande esforço para vencer a barreira da falta de conhecimento teórico/metodológico e também estrutural e apesar das dificuldades ela tinha conseguido desenvolver um trabalho no qual, os projetos desenvolvidos em sala de aula, traziam temas que fazem parte do cotidiano dos estudantes o que, para minha pesquisa era bastante interessante.

Ora, ao pensar essa ação do professor ator, acredito ter presenciado em vários momentos, algo que está relacionado diretamente à subjetividade desse professor. Considerando o Professor ator aquele que domina uma determinada área de conhecimento e em determinado momento do seu percurso profissional assume, para sua ação, um campo do qual não detém um conhecimento teórico específico para esta ação. Sobre essa questão, ao falar sobre os saberes docentes, Tardif (2002, p. 230) afirma que:

...para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividades, isto é, a subjetividade dos próprios professores. Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele

mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Durante as minhas observações vi em muitos momentos a subjetividade da professora presente em aulas, no modo como priorizava determinados conteúdos ou na maneira que os apresentava. Num desses momentos, por exemplo, a professora resolveu trabalhar alguns temas que não constavam no plano de ensino, por achar importante para os estudantes que iriam fazer a prova do ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio). Um desses temas era a arte engajada do período da ditadura e a professora trouxe para os estudantes imagens de charges, poemas e, principalmente, letras de músicas. As músicas foram trabalhadas com afinco pela professora e foram temas de uma das avaliações no final do ano letivo, acredito também que essa escolha tenha a ver com a familiaridade da mesma com o tema, por conta da sua formação, além da própria postura crítica da docente em relação a esse período político do Brasil.

5 Quem anda ensinando Artes?

Nunca imaginei, no tempo em que estudava no que agora chamam de Ensino Fundamental, que professor de arte pudesse ser formado em História, Letras, Geografia, etc. Para mim professor de Artes tinha que ter formação em artes, seja com que nome tivesse essa graduação: Educação Artística, Artes Plásticas ou Artes Visuais. Era professor de Artes e ponto final! Mas ao iniciar a minha graduação descobri que na falta do professor de Artes, o que ocorre com grande frequência, qualquer docente com formação diferente “pode” dar aula em seu lugar. Essa é uma postura assumida pela gestão da escola que, na ausência do profissional com formação específica, organiza o horário escolar distribuindo sua carga horária para outros, no entanto, do ponto de vista legal, se observarmos, a LDB (Lei de Diretrizes e Base)/96, lei nº 9,394, Art.61, Parágrafo único, Inciso 1^o¹¹ explicita que as escolas deverão colocar profissionais específicos em suas áreas de formação. Essa problemática já tem sido denunciada em muitos trabalhos científicos, mas o estado de Pernambuco insiste na manutenção desta situação ao entrar e sair gestões políticas e não realizarem concursos públicos com vagas pra professores de arte. As

¹¹ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/content/70-legislacoes-1020723004/legislacoes-464530279/12907-legislacoes?Itemid=265:legislacoes>.

instituições, nessa situação, dão preferência aos professores de História e Letras, embora, no caso de alguma impossibilidade por parte deles, outros licenciados assumem a vaga de “Arte-Educador”. Neste caso quem fica mais frustrado? O professor de arte que não assume sua função ou o professor “substituto” que, desviado da função e de tudo que se preparou para ensinar, se ver diante de um terreno desconhecido que terá que se esforçar para desvendar?

Picosque e Martins (2007,p. 345) afirmam que:

Se não tomarmos cuidado, somos engolidos por aquele mundo cotidiano da escola, conduzido pelas exigências impessoais. Se isso ocorre, opera em nós uma acelerada coisificação. Ficamos cristalizados. Fixos. Presos na gravidade de uma função, na austeridade de um cargo, no isolamento de um segmento escolar ou disciplina curricular; formatados por infinitas prescrições que servem para dizer como devem ser, fazer e proceder professoras/professores.

Sobre o deslocamento de função, a professora que observei durante a minha pesquisa afirmou, numa entrevista a mim concedida, que a maioria dos professores de arte da Rede Estadual de Ensino não tem formação nessa área e que essa nova função tem sido algo bastante desafiador para ela, mas que apesar disso era uma área apaixonante, pois na sua graduação estudou história da arte e os movimentos literários, o que ela acha que a deixa mais familiarizada com o assunto. Conforme seu depoimento ficou claro que, apesar do ensino de Arte ser um grande desafio, de acordo com a mesma: “Pra mim não tem sido ruim. Pra alguns colegas sim, mas pra mim tem sido um prazer”. Isso indica que para os colegas que também enfrentam esse deslocamento de função, ensinar algo para o qual não tiveram formação não era agradável. Isso explica algumas aulas que presenciei durante os estágios obrigatórios, sem metodologias adequadas, que ficaram vazias de conteúdo. Em algumas dessas aulas vi algum esforço por parte dos docentes, mas em outras, infelizmente, nem isso presenciei. Fica muito claro que enfrentamos um problema quanto a esta questão, a falta de conhecimento sobre determinados assuntos e a falta de conhecimento metodológico vem deixando lacunas evidentes no ensino da arte.

Ao abordar esta questão acredito ser importante observar a importância que tem sido dada ao ensino da arte na forma em que este ensino tem sido apresentado quanto componente curricular, mais especificamente no Ensino Médio.

Em 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9,394,(Art.26, Parágrafo 2), o ensino de Arte passou a fazer parte do currículo¹² das escolas da Educação Básica no Brasil e ao compor a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias no ensino Médio as Artes são consideradas particularmente pelos aspectos estéticos e comunicacionais. Trata-se de um conhecimento humano articulado na área sensível-cognitivo, pois através da arte podemos comunicar e criar, manifestar sensibilidade e significados sobre o mundo da natureza e da cultura.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) conhecer arte no Ensino Médio significa que os alunos se apropriaram de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas, fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão.¹³

Os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco trazem a área de conhecimento Arte composta por quatro áreas: Artes Visuais, Teatro, Dança e Música, cada um deles com seus desdobramentos e suas especificidades. Nele é afirmado que “conhecer bem os conteúdos específicos para poder trabalhar bem as interterritorialidades é função primordial para a construção de novos saberes artísticos”. Ainda no mesmo documento é dito que:

...concomitantemente a essa construção, é preciso que sejam garantidas as condições para o processo de ensino e aprendizagem de qualidade, com professores especialistas em cada campo específico da Arte e ambientes onde sua prática possa ser exercida em toda sua potencialidade. É necessário que fique claro que o professor especialista ministrará aulas no seu campo específico. Também é extremamente desejável que sejam feitos projetos conjuntos integrados, desde que o conhecimento específico de cada área seja construído significativamente.¹⁴

Os pontos acima citados foram escolhidos para mostrar que, apesar de o ensino da Arte ser amparado legalmente e de ter a sua importância reconhecida em

¹² A lei 5692/71 já havia tornado obrigatório no Currículo Escolar o ensino da Educação Artística. A partir da LDB 9394/96 o termo foi modificado para Ensino de Arte bem como sua concepção.

¹³ Fonte: (http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf pg.46), acesso em 15/12/15.

¹⁴ Fonte: (http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/PCPE_VD_ARTE_EFM.pdf), acesso em 15/12/15.

documentos oficiais nas diversas esferas educacionais do nosso país, o modo como ele é feito em alguns locais tem permanecido muito aquém do que se é proposto legalmente. Daí meu interesse em pesquisar o modo como tem sido feito este ensino nos anos finais da escola básica para compreender o que se tem ensinado em Artes Visuais. Surpreendi-me ao ver o Plano de ensino que a professora me apresentou logo nos primeiros dias da pesquisa, pois se tratava de um currículo polivalente. Sabia que isto ocorria em algumas instituições, mas ainda não tinha visto na prática e fiquei curiosa para ver o desenrolar das aulas, pois o plano, além de trazer para um único professor diversas linguagens artísticas, era muito extenso. Em conversa com a professora, a mesma confidenciou que era impossível dar conta de todos os conteúdos que o plano de ensino continha durante o ano letivo e citou o exemplo do plano de ensino do segundo ano. A mesma afirmou que em três anos de aula de arte o professor não dá conta de trabalhar o conteúdo anual dessa série. Vale a pena esclarecer aqui que a carga horária semanal nesta escola é de duas aulas em cada turma, tendo, cada aula, 50 minutos de duração.

O plano de aula aborda a história da arte a partir da cronologia da história ocidental, mas às vezes foge da narrativa do ensino linear. O segundo ano tem realmente um conteúdo muito extenso que vai desde a arte da Mesopotâmica à Op Arte e Arte Cinética. Esse conteúdo é dividido em bimestres, contendo cada um, de quatro a cinco estilos artísticos a serem abordados, que por sua vez se dividem em vários tópicos de estudo sobre o assunto. Já no terceiro ano o plano de ensino vai do Impressionismo ao Construtivismo, contendo cada bimestre de quatro a cinco temas. A presença da arte produzida no Brasil ou mesmo de artistas nacionais é pequena em relação à quantidade de estilos abordados e depende muito do professor que está à frente daquela disciplina para que se tenha o cuidado de trabalhar com mais atenção sobre esse aspecto. Além disso, a presença das outras linguagens artísticas no plano de ensino também ajudam ainda mais a sobrecarregar o professor em relação às escolhas dele sobre o quê ensinar ou como será feita esta abordagem e estará diretamente ligado ao tipo de cidadãos estaremos formando e isto, ao meu ver tem uma relação direta com o que fala Silva (1999, pg.15):

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim “curriculum”, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que

somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo.

Ao se trabalhar um currículo que não pode ser abarcado, em sua totalidade, pelo professor, que tipo de identidades serão construídas a partir dele? Que relação isso terá com a subjetividade do estudante?

Se busco em minha pesquisa defender a utilização de elementos da cultura dos educandos para um melhor aproveitamento dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, promovendo a construção de uma identidade cultural nos mesmos e deslocando seus olhares, afim de que percebam em seu entorno elementos artísticos concretos e/ou possíveis de utilização na arte, alguns caminhos precisariam ser trabalhados nas entrelinhas dos assuntos abordados para que estes objetivos fossem atingidos total ou parcialmente.

É sobre esse caminhar teórico/metodológico/prático da professora de arte que fiz as observações de algumas aulas nas turmas do 2º ano B e do 3º ano A, visando entender como esse ensino acontece.

A professora de Arte tem uma carga horária de 28 horas/aula semanais que englobam duas aulas por semana em cada turma e participação em projetos. Inicialmente eram aulas separadas, mas a professora conseguiu a autorização da diretora para tornar as aulas geminadas e assim ter um melhor aproveitamento. Durante uma conversa com a diretora, a mesma aprovou essa iniciativa da professora e manterá dessa forma no próximo ano, pois ela viu bons resultados nessa mudança.

Esse olhar observador da gestora da instituição tem se refletido no resultado do seu trabalho à frente da escola. Por várias vezes a professora de Artes citou o apoio aos seus projetos por parte da gestão, mesmo que às vezes a diretora não concordasse totalmente com a metodologia utilizada, deixava a educadora livre para desenvolver os seus trabalhos. Essa postura se justifica quando a diretora fala sobre a sua concepção do ensino da arte, que segundo ela é também uma ferramenta através da qual ajudará na formação de jovens autônomos, conscientes da sua

cidadania e da cultura na qual estão inseridos. Essa preocupação é compartilhada pela professora, que visa também estimular um pensamento crítico nos educandos e torná-los também conscientes da diversidade cultural à sua volta.

Vejo, de certa forma, essas questões refletidas nas respostas do questionário que apliquei para cinco estudantes de cada turma, no qual, a maioria deles afirmaram que estudar artes era obter conhecimento sobre a diversidade cultural no nosso país e no mundo. Segundo um desses alunos, esse ensino é como se fosse uma porta “através da qual eles poderão conhecer o Brasil, o mundo e a contemporaneidade das coisas”. Eu consigo ver nessas respostas um reflexo do que foi dito pelas educadoras e sobre esse aspecto Iop (2005, p. 89) fala sobre os trabalhos que desenvolveu, fundamentados na perspectiva multicultural crítica, e que, através dos mesmos, os professores poderiam compreender os aspectos que influenciam a construção de suas próprias identidades culturais e, por extensão, dos seus alunos.

6 O ensino das Artes Visuais

Durante a minha graduação percebi que não basta apenas colocar arte no currículo escolar e ter a presença de alguns artistas nacionais nos livros didáticos que, diga-se de passagem, só agora, estão sendo distribuídos nas Escolas de Referência. Na realidade, é preciso se ter uma preocupação em como este ensino vem sendo desenvolvido em sala de aula.

O Plano de ensino de arte que a escola utiliza desde 2010, tenta abarcar, as diversas áreas de conhecimento em artes, como: Música, Teatro, Dança, além das próprias Artes Visuais. Quando li o Plano de Ensino, comecei a buscar, durante as aulas de artes, alguns elementos relacionados a esta questão e, de fato, presenciei algumas situações em que a professora utilizou a música, a dança e o teatro em favor das suas aulas e tornando tudo uma só coisa. Desses momentos falarei posteriormente, sobre dois especificamente, para maior entendimento desta questão.

As aulas de arte nessa escola aconteceram de maneira muito dinâmica, algo que acredito ter a ver com o próprio ritmo da professora. Em nenhuma das aulas que presenciei foi apenas atividades de cópia, sempre estavam presentes elementos

como apresentação em Power Point, com imagens sobre os temas abordados ou não, seminários, debates, músicas, projetos extracurriculares, etc. As atividades práticas como pintura, por exemplo, quase não existiram esse ano, pois devido a dificuldades econômicas, a verba repassada para educação foi muito prejudicada e também alguns projetos culturais como o Cine Cabeça¹⁵, por exemplo, foram cortados da agenda dos estudantes, mas apesar disso a didática utilizada pela docente conseguia conquistar a atenção dos estudantes de forma surpreendente.

6.1 Observando o 3º ano A

No primeiro dia de observação fui assistir a aula do 3º ano A, uma turma com 41 alunos matriculados, e o conteúdo que estava sendo trabalhado era o Pós-impressionismo. Surpreendentemente chegaram duas estudantes vestidas com roupas da cultura africana para fazer uma apresentação sobre a cultura afro. A professora tratou de me explicar que uma das alunas não tinha entregue um trabalho solicitado anteriormente e para não perder a nota iria fazer essa apresentação sobre um tema que a própria discente escolheu. A segunda jovem estava participando apenas para ajudar a colega na apresentação. Observei as duas se apresentarem falando sobre a Princesa Isabel, Lei Áurea, religião, preconceitos, etc. No final a professora fez uma explanação sobre o tema apresentado pelas meninas e voltou ao Pós-impressionismo. Fiquei esperando que ela conseguisse fazer uma ligação com o que se estava estudando em sala, mas não aconteceu e, naquele momento, achei que a apresentação ficou solta, meio que flutuando no espaço educacional. Posteriormente, debruçada sobre textos de Freire (1996), nos quais ele nos fala sobre o respeito aos saberes e a autonomia dos educandos, refleti novamente sobre esta apresentação. Seria ético que a professora não aceitasse o tema escolhido pela estudante, uma vez eu o mesmo não travava do assunto debatido em sala de aula naquele momento ou aceitar e assim deixar que a educanda falasse de algo que pertencia aos saberes dela, que era uma jovem negra, algo pertencente ao seu contexto social, a sua história, a história da sua família e assim estimular a autonomia da mesma na escolha do tema, da vestimenta, do modo de apresentar a sua pesquisa? Pensando dessa forma vejo que foi muito

¹⁵ O projeto CineCabeça disponibiliza a sétima arte como instrumento de transformação social através do tripé: educação, cultura e sociabilização. (Disponível em: <http://www.cinecabeca.com.br/novo/cinecabeca/>. Acesso em 28/12/15).

válida a apresentação. O que faltou por parte da professora foi, em se tratando da aula de arte, aproveitar pra falar sobre a estética da cultura africana, fazendo uma ponte com a história da arte e do próprio tema abordado por ela em sala de aula.



Fig. 7 Desenhos sobre a apresentação da Cultura Afro

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

A professora pediu que os alunos se voluntariassem para ler algumas fichas que a mesma trouxera falando sobre as invenções do séc. XX e após as leituras contextualizou o movimento Pós-impressionista falando sobre as muitas mudanças que aconteceram nesta época: guerras, revolução industrial, remédios, doenças, equipamentos eletrônicos, falou de alguns artistas, de música, etc. Falou sobre Francisco Brennand e de como ele foi influenciado por Picasso. Distribuiu textos sobre este movimento e solicitou que os alunos pesquisassem este assunto para a próxima aula e que isso seria pontuado. Falou sobre um passeio que fariam para a Oficina Francisco Brennand e do desafio que havia falado anteriormente sobre o dia dos namorados (decoração das salas de aula das turmas de 3º ano com o tema, história de amor, pinturas, letras de música, poetas e poemas e isso também valeria nota no processo avaliativo).

Na observação seguinte ocorreu a competição de decoração das salas de aula das turmas do 3º ano Na primeira, os estudantes tiveram que decorar as salas com o tema do dia dos namorados e os próprios alunos foram responsáveis pela

elaboração e execução do projeto. Essa competição causou uma grande movimentação por parte dos alunos e todas as turmas participaram efetivamente.

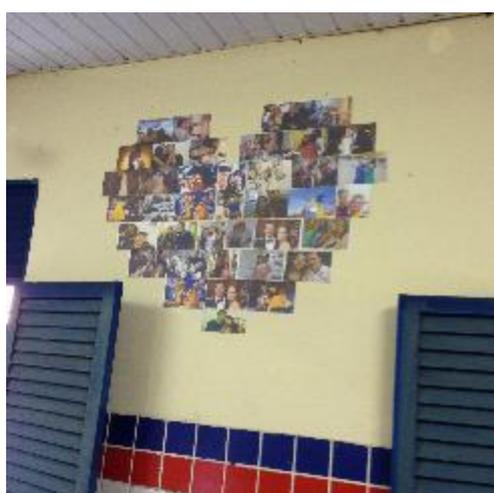


Fig. 8 à 15 Fotos das salas de aula e dos trabalhos dos terceiros anos A, B e C, (Disputa do Dia dos Namorados) em 12/06/15.
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

No entanto, os elementos utilizados e produzidos pelos estudantes correspondiam a estereótipos cristalizados sobre o tema e não houve, por sua vez, problematização elaborada pela professora para o desenvolvimento de uma reflexão mais aprofundada.

A visita à oficina de cerâmica Francisco Brennand, no bairro da Várzea, contou com a participação das turmas dos primeiros e terceiros anos, tendo um grande número de estudantes participando, apesar da taxa que eles tiveram que pagar, pois o ônibus era alugado. Segundo a professora se eles fossem esperar o ônibus do Estado não iriam nunca. Por conta de alguns compromissos com a universidade eu não pude acompanhar os alunos durante a viagem de ônibus, só encontrando com eles na oficina de cerâmica. Mas a chegada foi tranquila, apesar da ansiedade dos alunos, algo que é típico durante as aulas fora da escola. A professora começou a conversar sobre as obras expostas, o trabalho de Francisco Brennand e depois os estudantes começaram a se espalhar observando e fotografando os detalhes. O professor de Geografia também acompanhou o grupo e ajudava a manter a atenção dos alunos.



Fig. 16 à 19 Fotos da visita dos estudantes dos primeiros e terceiros anos à Oficina de Cerâmica Francisco Brennand, em 17/06/15. Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Uma mediadora guiou o grupo durante as visitas e falou sobre as peças de cerâmicas e sobre as pinturas também feitas pelo artista. No final da mediação os estudantes foram guiados para área do antigo forno, onde um deles declamou o soneto nº 15 de Shakespeare. Falarei mais detalhadamente sobre isto mais adiante.

As aulas no 3º A seguiram com conteúdos sobre o Surrealismo e a contextualização das vanguardas artísticas, sempre com a professora fazendo uma apresentação através do datashow que ela mesma comprou com o próprio dinheiro, e leva a todas as aulas. Segundo a mesma o projetor da escola estava quebrado o que prejudicaria efetivamente a dinâmica da aula de arte, por isso sua atitude de adquirir o seu próprio aparelho. Esse problema eu mesma presenciei numa outra escola de referência, onde a professora tinha que falar sobre a arte Egípcia, mas não tinha livros, nem conseguiu fazer uma apresentação em powerPoint, que era o que ela tinha planejado, para apresentar imagens da arte dessa cultura tão rica e a aula ficou à base da teoria e os estudantes perderam a possibilidade de visualizar imagens dentro da temática. Essa situação me fez refletir na época e, mesmo agora de vez em quando, meus pensamentos se voltam para essa experiência, em como o professor, muitas vezes, tem a sua ação prejudicada por conta de algumas limitações impostas ao trabalho docente, por exemplo, na própria escola pesquisada o único material disponível para os estudantes fazerem alguma atividade prática era giz de cera e papel sulfite branco, mas poderia informar outros como, falta de capacitação adequada, apoio da Gestão, espaço adequado para as aulas práticas, etc.

6.2 Observando o 2º ano D

A observação seguinte foi no 2º D, turma com 40 alunos matriculados, e o conteúdo que estava sendo trabalhado era arquitetura moderna e contemporânea. A turma foi dividida em grupos que apresentaram, cada um, um projeto arquitetônico à sua escolha, antigos ou modernos, nacionais ou internacionais, a professora havia deixado livre. Foram 16 grupos que se revezaram nas apresentações, uns com mais propriedade, outros com menos, mas todos participaram e isso foi surpreendente de

ver. Barulhos e conversas paralelas sempre existem em lugares com muitos jovens presentes, mas a professora conseguia, através das apresentações, ter a atenção dos mesmos. Devido à quantidade de grupos, uma parte das apresentações ficou para a semana seguinte.

No entanto, nenhum dos grupos apresentou qualquer dos espaços/lugares existentes no entorno da escola que apresentamos anteriormente.

Na aula seguinte as apresentações continuaram e uma delas me chamou a atenção, pois o grupo falou sobre o Cemitério Senhor Bom Jesus da Redenção ou Cemitério de Santo Amaro, como ele é conhecido no Recife. Sua capela, seus mausoléus e sepulturas são um campo perfeito para se falar de vários movimentos artísticos presentes na estética de cada uma dessas construções e, por ser o cemitério público com a maior extensão da cidade, é um espaço bastante conhecido pela comunidade. Falar de um ambiente, que normalmente representa dor e tristeza e apresentá-lo aos estudantes do ponto de vista da arte é deslocar o olhar destes alunos da situação cômoda do óbvio e fazê-los ver além do que estão acostumados a olhar. É esse novo olhar sobre o cotidiano dos educandos que acho válido estimular em cada um deles. Mas para a professora, naquele momento, foi mais uma apresentação. Sobre o professor que visa desenvolver uma educação transformadora, FERRAZ E FUSARI(1999, p.36) nos dizem:

A consciência histórica e a reflexão crítica sobre os conceitos, as ideias, e as ações educativas de nossa época possibilitam nossa contribuição efetiva na construção de práticas e teorias de educação escolar em arte que atendam às implicações individuais e sociais dos alunos, às suas necessidades e interesses, e, ao mesmo tempo, proporcionem o domínio de conhecimentos básicos da arte.

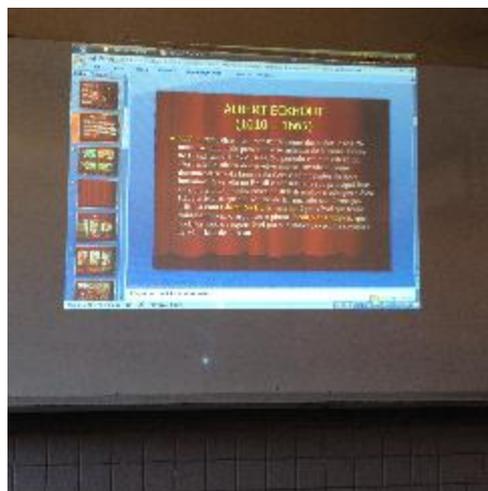


Fig. 20 à 23 Fotos das aulas sobre Projetos Arquitetônicos (Arquitetura Moderna e contemporânea), em 09/06/15. Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

No final das apresentações a professora falou sobre as obras de Oscar Niemeyer e apresentou um vídeo no qual se falava dos seus trabalhos em Brasília, mas houve algum problema no som, o que prejudicou um pouco a apresentação e a docente ficou fazendo as vezes do narrador, explicando o que ia sendo apresentado em tela. Os alunos se desconcentraram um pouco e ela se apressou em finalizar, colocando em seguida uma apresentação em power point sobre as obras de arte mais famosas do mundo, algo que fugiu totalmente do que estava sendo trabalhado. Começou apresentando o que seria mais óbvio, a pintura A Mona Lisa, de Leonardo da Vinci, seguido de Michelangelo, Van Gogh entre outros artistas. Falou que na próxima aula o assunto seria o Realismo, distribuiu uma ficha sobre o tema, que era

o mesmo que a turma estava estudando na disciplina de Português e colocou algumas questões para os estudantes responderem em casa, utilizando o texto que ela passou. Começou a distribuir também uma atividade sobre Oscar Niemeyer para alguns alunos que não tinham recebido na aula anterior. A professora me confidenciou à parte que a escola está sem verba e que por isso o material para as duas atividades propostas foram trazidos por ela de casa.

De volta às observações na turma do 2º ano D, o assunto trabalhado era o Renascimento. A professora começou falando sobre os Holandeses no Brasil, apresentou imagens e falou sobre os olhares dos artistas Albert Eckhout e Franz Post através das suas pinturas. Chegou a elogiar como os negros são retratados nas telas de Eckhout. Falou sobre a arquitetura do Recife Antigo, Pontes, escavações, Guerra dos Guararapes e do acervo do museu Ricardo Brennand. Finalizou este assunto e entregou um pequeno texto sobre o Renascimento, começando a falar sobre esse novo tema. Falou sobre a ideia principal do movimento renascentista e sobre os principais artistas e suas obras, algumas imagens não continham informações sobre a obra, como autoria, técnica e dimensões por exemplo. Falou sobre alguns artistas renascentistas de Portugal.



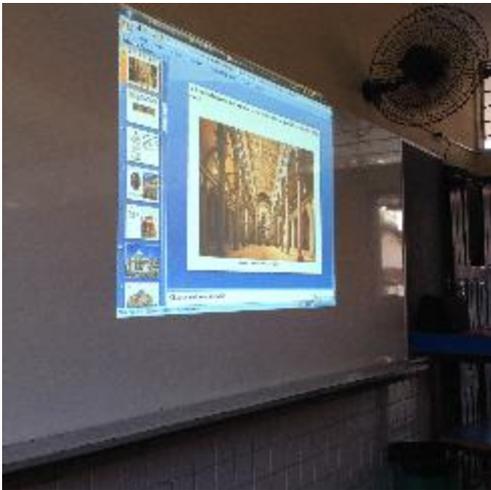


Fig. 24 à 29 Fotos da aula do 2º ano D sobre os holandeses no Brasil e Renascimento, em 27/10/15. Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

A contextualização era o ponto forte das aulas de arte, pois a professora, através dos próprios esforços, sempre fazia pesquisa sobre os temas abordados e era também notável que ela tinha um conhecimento adquirido através da sua graduação, pois, como ela mesma disse, durante o curso de letras ela teve que estudar os movimentos artísticos literários e dessa forma também a História da arte. Também a relação da mesma com os estudantes, nas duas turmas pesquisadas, se dava de forma muito tranquila e a maioria deles prestava atenção nas aulas, fazia comentários e perguntas. Quando os estudantes não participavam, a professora os incentivava com seus questionamentos e eles acabavam participando. O conteúdo de Artes Visuais, propriamente dito, é que as vezes ficava superficial ou sem o aprofundamento necessário que poderia ser alcançado através de um estudo maior

sobre os artistas citados e a utilização de ligações com determinados movimentos ou linguagens artísticas. Esse ponto faz relação direta com a reflexão sobre a formação docente específica e com os desafios da prática apresentados por Tardif (2002).

7 Aulas Polivalentes

No início do tópico anterior falei sobre algumas experiências nas quais a polivalência do ensino de arte esteve presente nas aulas que observei. De forma geral, de vez em quando a professora trabalhava com algumas músicas em sala de aula, principalmente quando falou da arte engajada da época da ditadura em nosso país. Trabalhando diretamente sobre a música e a ditadura militar, distribuí texto com os verdadeiros significados de algumas delas como: Cálice (Chico Buarque), É (Gonzaguinha), Pra não dizer que não falei de flores (Geraldo Vandré), entre outras. Mas duas aulas me chamaram mais a atenção pela forma que foram organizadas. A primeira foi durante a aula/passeio à Oficina Francisco Brennand, localizada no bairro da Várzea. Nessa ocasião a professora de artes, em conjunto com o professor de Geografia, conseguiu levar os alunos do primeiro e do terceiro ano do ensino médio para uma visita às instalações da Oficina. Essa visita casou com o que a professora estava apresentando em sala para os alunos do terceiro ano: o pós-impressionismo, o expressionismo, o cubismo, nesta parte ela havia chamado a atenção dos estudantes para o fato de Francisco Brennand ter tido conhecimento de obras de Picasso feitas em cerâmica e de como isso alterou o rumo das suas produções artísticas. Ao chegar na oficina ela voltou a abordar este assunto com os estudantes, mas agora, vendo as produções do ceramista/pintor, tinha outra conotação e pude observar que o ensino de artes através de elementos que sejam próximos àqueles aos quais o ensino esteja sendo dirigido, adquire outros significados.

Fui avisada em determinado momento da visita à Oficina que um dos estudantes declamaria um poema, então fiquei a espera, para ver como se daria esta ação. Numa área mais ampla, que lembrava um pouco os anfiteatros, próximo do antigo forno da oficina e ao som de cantos gregorianos o estudante começou a declamar soneto nº 15, de Shakespeare e foi simplesmente incrível. Com os outros alunos em volta, em absoluto silêncio, ele começou a falar pausadamente, ficou

nervoso, esqueceu o texto e tornou a lembrar. O professor de Geografia ajudava-o, falando baixinho o início das frases que ele esquecia e então o estudante seguia adiante. Não houve nenhuma brincadeira por parte de seus colegas de escola, eles simplesmente esperaram que o amigo terminasse de falar o soneto, respeitando o seu nervosismo, e muitos aplausos foram ouvidos no final.



Fig. 30 Aluno do 3º ano B declamando o Soneto nº 15 de Shakespeare na Oficina de Cerâmica Francisco Brennand, em 17/06/1. Foto do acervo pessoal da pesquisadora.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

A professora de arte não teceu nenhum comentário sobre esta ação com os demais estudantes, pois era, para ela, algo voltado ao ensino de Teatro, algo que foi deixado a cargo do professor de geografia. Eu, enquanto estudante de Artes Visuais, pude ver nisso tudo uma performance e com certeza uma oportunidade para ser explorado este assunto em sala de aula sob este aspecto, não perdendo a oportunidade de falar sobre o tipo de arte que causou e ainda causa tanto estranhamento enquanto objeto artístico, trazendo exemplos de artistas pernambucanos como Daniel Santiago e Isidorio Cavalcanti, ambos com uma vasta produção nesta área. Mas por ser, de fato, uma ação ligada ao teatro, o estudante tentaria o ingresso no curso de Teatro no final do ano, a professora deixou passar esta oportunidade. Então descobri um outro aspecto sobre o ensino de arte desta escola, o professor de geografia atua no teatro e também é músico, dando suporte à professora de Artes nestas áreas. Com frequência ajuda os estudantes a montarem peças de teatro que os próprios alunos escrevem, montam e atuam. As

apresentações acontecem no teatro, uma sala que é reservada para os estudantes apresentarem seus trabalhos. Além do professor de Geografia a professora de artes tem um trabalho multidisciplinar e, às vezes, transdisciplinar desenvolvido com professores de outras áreas de conhecimento como História, Português e Educação Física.

O segundo momento a ser citado, foi um trabalho desenvolvido pelos alunos do segundo e terceiro ano no qual eles estudaram sobre determinados estilos de dança. Após a professora teorizar sobre o tema os estudantes se dividiram em equipes, escolheram um estilo e cada grupo fez uma apresentação, primeiro teórica, onde cada grupo falou como se desenvolveu determinado estilo de dança e depois prático, com uma apresentação de dança do estilo apresentado. Esse trabalho foi desenvolvido pela professora de Arte em conjunto com a professora de Educação Física e o resultado foi mesmo impressionante, pois conseguimos ver os alunos realmente envolvidos com as apresentações e isso fez com que eles interagissem entre alunos do mesmo grupo e também de grupos e salas diferentes e essa ação provocou uma efervescência na escola.





Fig. 31 à 34 Fotos da apresentação de dança do 2º ano B, em 22/09/15.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora



Fig. 35 Foto das professoras de Arte e Educação física acompanhadas dos alunos do 2º ano B que fizeram uma das apresentações de dança, em 22/09/15. Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Fico imaginando se não fosse essa questão do ensino polivalente, como o professor formado nessa área específica da Dança, teria direcionado este conhecimento de forma mais completa, ou mesmo como um docente formado em Artes Visuais teria tirado proveito desse fato em favor do ensino da arte.

Existe um contexto para cada movimento artístico, seja ele o teatro shekespereano, o surrealismo, as vanguardas, o modernismo, a arte engajada do

período da ditadura, entre outros mais recentes ou mais antigos e eles sempre são passíveis de ligação entre si.

Segundo Argan (1998, p.15),

...cada obra não apenas resulta de um conjunto de relações, mas determina por sua vez todo um campo de relações que se estendem até o nosso tempo e o superam, uma vez que, assim como certos fatos salientes da arte exerceram uma influência dominante mesmo à distância de séculos, também não se pode excluir que sejam considerados como ponto de referência num futuro próximo ou distante.

É essa possibilidade de diálogo que visualizo estabelecer ligação entre os assuntos abordados durante as aulas que observei e os elementos culturais e estéticos presentes no dia-a-dia dos estudantes, na cidade que abriga a escola pesquisada. A arte contemporânea pede esse diálogo e ao enxergar a cidade, o contexto no qual a escola está inserida, busco essa ligação entre o que foi e o que é, entre o que é olhado, mas normalmente não é visto.

8 Uma aula Interdisciplinar

Uma das últimas aulas que presenciei foi um “aulão”, como é comum ser chamada, com participação dos professores de Artes, Português, História e Geografia. Eles dividiram a aula em quatro eixos temáticos: Dignidade, Dois Brasis, A juventude e a Mídia. Foi uma aula/conversa/revisão para o ENEM em que cada docente falava do que foi estudado em sala de aula dentro daquele tema específico. Como eles se revezavam dentro de um mesmo tema e só depois que todos tivessem falado era que passavam para o próximo tema, os estudantes puderam ter uma visão maior sobre cada assunto trabalhado por eles. Foi uma aula bastante dinâmica, na qual a professora de Arte apresentou muitas imagens, entre elas, grafites, charges e alguns “modelos de beleza e de consumismo” impostos pela mídia, chamando a atenção dos estudantes para que eles se tornassem conscientes dessa manipulação e desse jogo de poder por trás da visualidade que os rodeia. Que a política, vai além das eleições e que ela está presente no nosso cotidiano, em pequenas ações na escola, em casa, em nossa relação com o próximo, etc.

Como essa aula foi uma explanação geral do que foi abordado em sala de aula durante o ano letivo, ficou mais uma vez muito evidente a subjetividade da professora, nas escolhas das imagens apresentadas, nas letras das músicas citadas ou na sua fala. Em todos os pontos tocados por ela, estava presente a tentativa de tornar os estudantes mais conscientes enquanto cidadãos.

9 Considerações finais

Em todas as aulas observadas pude perceber que a professora se empenhou o máximo na tentativa de trabalhar os assuntos presentes no plano de ensino, não se acomodando em apenas passar um conteúdo ou se restringindo, por exemplo, ao livro de Artes adotado pela Rede Estadual de Ensino. Mesmo em turmas diferentes do Ensino Médio o seu empenho foi o mesmo, trabalhando com afinco independente do tema abordado. O cuidado com o preparo de suas aulas e a forma dinâmica da sua didática resultou num trabalho diferenciado do que eu havia visto anteriormente em outras escolas. Os estudantes, por sua vez, refletiram esse resultado, contribuindo de forma muito mais ativa nas atividades propostas.

No entanto foram pouquíssimos os momentos em que ocorreram ligações/leituras/abordagens com os espaços/lugares do entorno escolar. Mas, as temáticas abordadas em sala de aula estavam conectadas a conteúdos próprios das Artes Visuais, embora a professora não tivesse formação específica e os conteúdos não fosse trabalhado com maior aprofundamento.

No início deste trabalho algumas perguntas foram levantadas a fim de que se entendesse melhor como está sendo desenvolvido o ensino das Artes Visuais numa Escola de Referência da cidade do Recife, algumas dessas questões foram abordadas no decorrer deste trabalho e outras iremos trabalhar agora, a partir do que foi observado. A primeira surgiu em relação à dificuldade que tive em encontrar uma escola que trabalhasse elementos da cultura local dos estudantes e a estética urbana no entorno da escola e da cidade na qual a mesma está inserida, em favorecimento do ensino de arte. Elementos esses, presentes no cotidiano dos educandos, quando trabalhados pelo educador podem ampliar o olhar dos estudantes em relação ao ambiente no qual estão inseridos e fazê-los ir além desse olhar. Pode ainda leva-los a ver e a perceber o meio em que vivem e ao conhecerem

este meio, terem a ideia de pertencimento àquela localidade. Diante do que vi na escola pesquisada e também do que verifiquei durante o meu estágio no Ensino Médio acredito que, a dificuldade de se trabalhar este tipo de proposta surge de vários pontos, como a preocupação em cumprir o Programa de Ensino, a falta de tempo para fazer uma pesquisa prévia sobre os elementos estéticos, presentes na localidade, que possam ser usados nas aulas a serem trabalhadas e a falta de conhecimento das várias possibilidades de se ligar os temas abordados durante as aulas com a realidade do ambiente no qual os educandos estão inseridos. Mas, além disso, concordo com o que fala MEIRA (2014, p.117):

O papel político do professor como mediador estético depende de sua consciência sobre as questões fundamentais que nas artes se traduzem como elementos sensíveis. A forma, a plasticidade, as cores, as texturas, as combinações que resultam das interações têm uma significação que se exprime diretamente para o corpo, a sensibilidade, o universo do imaginário, onde a palavra divide com a imagem admiráveis intercâmbios.

Ainda segundo esta autora é necessário que o professor tenha conhecimento sobre arte, principalmente de sua estrutura construtiva e relacional, para que ele faça as escolhas, a seleção e o preparo de condições propícias para o diálogo com as obras ao nível da emoção.

Se eu me pergunto o que está sendo ensinado no campo das artes visuais nesta escola e como este trabalho está sendo desenvolvido, posso dizer que, de acordo com o que foi observado, há uma preocupação por parte da docente em seguir o programa de ensino que é pré-estabelecido pela Secretaria de Educação, mas que ela tem a liberdade de não seguir a sequência que o programa apresenta, podendo abordar determinado assunto num momento que ela ache mais adequado. Também verifiquei que a mesma acrescentou um assunto que não tinha no plano de ensino, por achar que era importante para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, não só por conta do ENEM, mas para vida deles. Citando a LDB ela fala que os professores têm que trabalhar no aluno não só o intelectual, mas especialmente formar cidadãos críticos em relação à sociedade e ao meio em que eles vivem.

O modo como o ensino da arte está sendo desenvolvido, de certa forma, foi muito surpreendente para mim. As aulas são muito dinâmicas e a professora

promove uma série de ações que envolvem todos os educandos, mas apesar de tentar fazer um trabalho diferenciado, se lamentou bastante por conta da falta das aulas práticas, o que aconteceu por falta de verba. Esse cuidado por parte da docente revela a sua preocupação em fazer o que compreendo ser a abordagem teórico-metodológica mais pertinente para a educação em arte, a Abordagem Triangular, proposta difundida e orientada por Ana Mae Barbosa e que tem como base um trabalho pedagógico que integra três eixos do conhecimento em arte: a contextualização, a leitura e o fazer artístico, mesmo que ela não tenha a noção de que esteja usando essa abordagem. Essa falta de conhecimento sobre o método que o próprio professor está usando em sala de aula foi algo que já vi acontecer anteriormente em outra escola, com uma docente que também não era formada em Artes Visuais e eu acredito que isto esteja acontecendo pelo fato desta proposta, uma pesquisa que ocorreu São Paulo, no início dos anos 90, ter sido difundida em várias regiões do país e adotada por muitos professores e instituições de ensino desde então. Outro ponto curioso foi a preocupação da professora em comprar o próprio projetor e assim não depender do que tem na escola, que está quebrado, o que demonstra a sua postura em relação a seriedade com que encara o seu trabalho. Por outro lado, posso observar o quão lentas são as soluções e problemáticas que interferem no trabalho docente vividas no cotidiano escolar. Com um conhecimento maior em história da arte, a contextualização tem sido o ponto forte do seu trabalho e através desta área a docente tenta despertar um olhar crítico dos alunos sobre os temas estudados, fazendo sempre uma relação com o que acontece na atualidade.

Esse trabalho é reconhecido pelos próprios estudantes que responderam um questionário por mim aplicado, onde escolhi, junto com a professora, cinco alunos de cada turma pesquisada para responder quatro questões sobre o ensino de arte desenvolvido naquela instituição. Em relação às perguntas, como o significado de estudar arte e o que era importante estudar na aula de arte para eles, a maioria respondeu fazendo uma ligação entre conhecer diferentes povos e culturas e ampliar seus conhecimentos sobre os movimentos artísticos e históricos. Segundo a resposta de uma dos estudantes do 3ª A, em resposta a pergunta: O que significa estudar Arte pra você? Ela diz que significa “Conhecer a arte, a cultura e a diversidade do mundo”. A prática artística em si quase não foi citada, mas isso é

compreensivo, tendo em vista a quase inexistência desta ação neste período de pesquisa.

Em relação aos conteúdos de arte propriamente ditos, não posso deixar de dizer que existe uma perda em relação a esta questão pelo fato de alguns conhecimentos específicos que a docente não detém por sua formação ser diferenciada da área de atuação. Isso, com certeza, é agravado pelo fato do professor do Estado, segundo a mesma, ter uma carga horária muito alta, o que atrapalha uma pesquisa mais aprofundada na área de Arte, algo que é muito desejado pela professora. Além da formação oferecida pelo Estado não ser adequada, conforme posicionamento da professora, pois não existe na mesma uma abordagem teórico/metodológica sobre o ensino de arte e sim, algumas orientações sobre aulas práticas, o que não foi de grande valia pela situação anteriormente citada.

Um exemplo de como uma das ações propostas pela professora poderia ter sido mais direcionada para o ensino da arte propriamente dito, foi a competição de decoração das salas dos terceiros anos. O tema sugerido pela docente foi “Endless Love” ou Amor sem fim e os estudantes participaram efetivamente, fizeram a decoração das salas e alguns até se fantasiaram. A pesquisa para a decoração foi feita dentro do que a professora propôs: histórias de amor, letras de música, poesia, poemas, pinturas, etc., mas não houve um direcionamento para fazerem pesquisa na própria história da arte, através dos artistas trabalhados em sala de aula, ou, o que mais estaria de acordo com o que proponho nesta pesquisa, elencar elementos artísticos e culturais pertencentes ao cotidiano dos próprios estudantes e que abordassem o tema da competição. Afinal, como dizem FERRAZ E FUSARI (1999, P.49) “No encontro que se faz entre cultura e criança situa-se o professor cujo trabalho educativo será o de intermediar os conhecimentos existentes e oferecer condições para novos estudos”.

De acordo com o que foi observado acredito que, o professor tirado da sua função de formação e colocado em uma outra área de conhecimento, pode não conseguir ver as muitas possibilidades do ensino que tem nas mãos, sendo o ideal, que cada docente trabalhe na área na qual se preparou para lecionar. Mas vi

também uma professora que leva muito a sério aquilo que faz apesar deste deslocamento ser diferente de alguns exemplos que presenciei em outras instituições. Uma educadora que pesquisa, que busca novas informações e novas ideias e que tem o objetivo de desenvolver um olhar crítico em seus educandos através do ensino. Há uma diferença no que ela faz porque, apesar de não ser sua área de conhecimento, ela gosta de ensinar Arte e não faz só para cumprir a carga horária. Talvez seja esse gostar, somado a responsabilidade que tem com a sua docência, que faz com que a mesma queira fazer mestrado na área de Arte.

Durante as minhas observações também verifiquei o posicionamento da gestão da escola em relação ao modo como o ensino de Arte estava sendo desenvolvido pela professora. A própria docente falou sobre o apoio que recebia por parte da direção, que aceitava todos os projetos que eram propostos pela mesma, mesmo que às vezes não concordasse totalmente, mas não impedia a sua execução. Com essa postura da gestora dava espaço para que ocorressem ações como: instalações feitas com materiais recicláveis, debates feitos fora da sala de aula, ao ar livre com os estudantes formando um grande círculo, apresentações de dança, decoração das salas, vistas ao Recife antigo em ônibus de linha, etc. Em conversa com a Gestora, a mesma falou da importância do ensino da Arte na formação de cidadãos críticos em relação à sociedade e da admiração que ela tem pela “forma que a professora tem desenvolvido seu trabalho, engajada nos projetos desenvolvidos na escola”.

Acredito ser essa interação entre Gestão e docentes que faz com que a escola pesquisada se apresente para mim como uma instituição diferenciada das que eu havia conhecido no âmbito de uma escola Estadual de Ensino Médio. Da postura dos funcionários, ao modo como a Gestora me abriu as portas da escola antes mesmo dessa pesquisa ser iniciada, dos alunos tocando músicas, inclusive evangélicas, na área onde são feitas as refeições, em suas paredes limpas, na participação quase unânime dos educandos nos projetos desenvolvidos pelos professores, na receptividade dos professores, principalmente da que foi observada nesta pesquisa e da aceitação, por parte dos estudantes, de conviverem durante algum tempo com uma pessoa estranha dentro da sala de aula, sendo extremamente generosos. Talvez o segredo da colaboração dos discentes esteja na

forma que os novos alunos são recepcionados, todo início de ano letivo, pelos estudantes veteranos, mostrando a escola e sua forma de funcionamento, tornando-se também nesta forma de agir, agentes promotores da educação.

Desse modo, a forma que as aulas de Arte podem ser direcionadas nessa instituição, incluindo o apoio da Gestão, representa para mim um universo de possibilidades para se trabalhar esse ensino a partir da cultura local e da estética do cotidiano dos estudantes, mas a polivalência deste ensino se apresenta aqui como um problema. A falta de conhecimento faz com que muitos assuntos sejam negligenciados, mas não por culpa do professor e sim, dos órgãos educacionais responsáveis e de uma legislação cheia de brechas que possibilita a existência deste tipo de postura com a nossa educação. Das áreas artísticas presentes no plano de ensino, as que o professor titular tiver menos domínio, serão colocadas à parte ou abordadas de forma muito superficial. De qualquer forma, ainda assim, poderia ter tirado proveito dos temas abordados pela professora em função do ensino das Artes Visuais. Em vários assuntos abordados vi essa possibilidade muito claramente, alguns citei aqui, outros não, mas a presença desses elementos reforçam a necessidade de se trabalhar o ensino a partir da ambiência do educando para tornar o ensino da arte cada vez mais próximo do mesmo.

Diante das possibilidades que visualizo neste tipo de ensino, talvez um trabalho futuro no qual, pesquisador e docente trabalhem juntos com o intuito de aplicar estas ações metodológicas e acompanhar os seus resultados junto aos envolvidos neste processo seja necessário. Pesquisas a serem realizadas num período mais longo e que possibilitem acompanhar educador e educandos na construção de um conhecimento que propicie a abertura de novos saberes são possibilidades futuras.

10 Referências:

ARGAN, Giulio Carlo. **História da Arte como história da cidade** – 4ª ed.- São Paulo: Martins Fontes, 1998. – (Coleção a)

ARSLAN, Luciana Mourão, **IABELBERG**, Rosa. **Ensino de arte** – São Paulo: Cengage Learning, 2011. – (coleção ideias em ação / coordenadora Annaa Maria Pessoa de Carvalho).

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**.- 2ª ed.- São Paulo: Martin Fontes, 2008.

BARBOSA, Ana Mae, **CUNHA**, Fernanda Pereira da (orgs.). **A abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. – São Paulo: Cortez, 2010.

_____. (org). **Tópicos Utópicos** Belo Horizonte: - C/ Arte,1998.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo, **FUSARI**, Maria de F.de Rezende e. Metodologia do Ensino de Arte. – São Paulo: Cortez,1999. – 2.ed. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – São Paulo: Paz e Terra,1996 (Coleção Leitura).

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

IOP, Elisa. **Tecendo o cenário: uma proposta de ensino/aprendizagem em Artes Visuais referenciada nas identidades culturais dos educandos**. In A formação do Professor e o ensino das artes visuais / Marilda Oliveira de Oliveira & FERNANDO, Fernandez (Orgs). Santa Maria, Ed. UFMS, 2005

JUBERT, Simone (Fundaj). **A arte brasileira. Coleção Estudos da Cultura**. Série Intersecções; v.6 – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 3º Ed. São Paulo: Vozes, 2007. (Série Cadernos de Gestão, v.I).

MARTINS, Mirian Celeste; **PICOSQUE**, Gisa; **GUERRA**, Maria Terezinha Telles. **Teoria e prática do ensino de arte**. São Paulo: FTD, 2009.

MEIRA, Marly Ribeiro. “**Educação estética, arte e cultura do cotidiano**”. In A educação do olhar no ensino das artes / Analice Dutra Pillar (organizadora). – 8.ed.- Porto Alegre: Mediação, 2014.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PEIXOTO, Nelson Brissac. **Paisagens Urbanas**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2003.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalismo e estética do cotidiano o ensino das artes visuais**. 2000. Tese (doutorado em educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2000.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e Estética do Cotidiano o Ensino das Artes Visuais**. 2003. Campinas, SP: Mercado das letras, 2003.

SILVA, Fernando Pedro da. **Arte pública: diálogos com as comunidades**. Belo Horizonte: C/Arte,2005.

SILVA, Thomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 5ª Ed. Petrópolis,RJ:Vozes,2002.

Sites:

<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/> (Acesso em 20/09/15)

<file:///C:/Downloads/Dialnet-DeBelemaAEncruzilhadaOBairroRecifenseESualdentidade-4521661.pdf> (Acesso em 15/11/15).

www.celpe.com.br/Documents/a-celpe/historia/A%20HISTÓRIA%20DA%20ENERGIA%20ELÉTRICA%20EM%20PERNAMBUCO.pdf (Acesso em 13/11/15).

<http://revistaalgomais.com.br/edicaodigital/Especiais/bairros3/index.html#36/z>
(Acesso em 15/11/15).

<http://www.mercadodaencruzilhada.com.br/Historia.html> (Acesso em 13/11/15).

http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=694 (Acesso em 13/11/15).

http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/PCPE_VD_ARTE_EFM.pdf
f (Acesso em 18/12/15).

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf (Acesso em 18/12/15).

<http://portal.mec.gov.br/component/content/70-legislacoes-1020723004/legislacoes-464530279/12907-legislacoes?Itemid=265:legislacoes> (Acesso em 15/01/16).

ANEXOS

Anexo 1

Entrevista com a professora de artes de uma escola de Referência

Aluna: Suzi de Almeida Santos

Realizada em: 17/09/2015

- 1) Qual a sua formação?
- 2) Como se deu o seu interesse pela área de Arte?
- 3) Que metodologia você utiliza em sala de aula?
- 4) Como você seleciona os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula?
- 5) Como você prepara/organiza suas aulas?
- 6) Quais dificuldades você identifica em sua prática?

ANEXO 3

Entrevista com a Gestora de uma escola de Referência

Aluna: Suzi de Almeida Santos

Realizada em: 17/09/2015

- 1) Pra você qual a importância do ensino das Artes Visuais?

- 2) Como você vê o trabalho que a professora de Artes vem desenvolvendo nesta instituição?

- 3) Como você vê o fato da professora que leciona Artes ser formada em Letras?

- 4) Qual a posição desta Gestão em relação aos projetos desenvolvidos nas aulas de Arte?