

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS



*A reinvenção da imagem de si.
A construção de um pedagogo que ensina Artes Visuais*

Charles Farias Siqueira

João Pessoa – Paraíba
Março de 2016

Charles Farias Siqueira

*A reinvenção da imagem de si.
A construção de um pedagogo que ensina Artes Visuais*

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba em associação com a Universidade Federal de Pernambuco, para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais, área de concentração: Ensino das Artes Visuais no Brasil, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria das Vitórias Negreiros do Amaral.

João Pessoa – Paraíba
Março de 2016

S618r Siqueira, Charles Farias.
A reinvenção da imagem de si: a construção de um
pedagogo que ensina Artes Visuais / Charles Farias Siqueira.-
João Pessoa, 2016.
165f. : il.
Orientadora: Maria das Vitórias Negreiros do Amaral
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA
1. Artes visuais - ensino. 2. Autônarrativa. 3. Formação
cultural. 4. Prática docente.

UFPB/BC

CDU:7.01(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO



PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

CHARLES FARIAS SIQUEIRA

**A REINVENÇÃO DA IMAGEM DE SI:
A CONSTRUÇÃO DE UM PEDAGOGO QUE ENSINA ARTES VISUAIS**

Aprovado em: 23 / 03 / 2016

Comissão Examinadora:

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

Dr^a. Maria Betânia e Silva (Examinadora Interna)

Dr. Fábio José Rodrigues da Costa (Examinador Externo)

João Pessoa – Paraíba
Março de 2016.

Aos profissionais que se comprometem
com a educação estética e artística de seus estudantes.

AGRADECIMENTOS

À professora/pesquisadora/orientadora Dr^a. Maria das Vitórias Negreiros do Amaral pelos afetos e sensibilidades a minha escrita autonarrativa.

Ao professor Dr. Fábio José Rodrigues da Costa por acreditar na minha seriedade e compromisso com a educação estética e artística.

Ao Valentim pelas poesias.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A todos que contribuíram direta ou indiretamente a essa pesquisa.

RESUMO

A presente investigação tem por objetivo compreender a complexidade do meu processo de formação cultural a partir do momento que assumi ser professor de Artes Visuais, mas com formação em Pedagogia. As experiências aqui relatadas refletem sobre o processo de formação do professor para o Ensino das Artes Visuais, desde o ingresso no ensino público – na extensão do Grupo Municipal Henrique Porfírio da Silva, na Serra do Brejo no Exu - Pernambuco, no período de 2000 a 2004, e na Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professor José Bizerra de Britto, na Ponta da Serra na cidade do Crato - Ceará, entre 2006 e 2008 – e, posteriormente, na Licenciatura em Artes Visuais, de 2009 a 2012, onde agreguei experiências. Tais experiências resultam das minhas inquietações enquanto docente, atuando em duas escolas – uma no Ceará e outra em Pernambuco –, das limitações da formação em Pedagogia frente às vivências com o ensino das Artes Visuais e, por fim, do percurso sobre os meus processos de criação artística em um curso específico, em uma Licenciatura em Artes Visuais. Partimos de uma autonarrativa de experiência com o ensino das Artes Visuais e memórias da minha formação cultural. Portanto, a pesquisa tem como protagonista o próprio pesquisador que, como professor, assumiu o compromisso de oferecer uma educação estética e artística aos seus estudantes, tendo como formação paralela cursos, leituras e produção de arte. Por ser uma pesquisa de caráter qualitativo empregamos como metodologia a autonarrativa, recorrendo a imagens fotográficas na compreensão de minhas memórias com outros atores sociais. Na busca de refletir sobre autonarrativa, memória e experiência, utilizamo-nos de Candau (2009), Bourdieu (2006), Nóvoa (2006) e Bondía (2001). E sobre metodologia para o Ensino das Artes Visuais: Barbosa (1998), Ferraz e Fusari (2009), entre outros. Para a coleta de dados, recorreremos à bibliografia específica sobre autonarrativa, bem como as memórias de minhas aulas e reflexões sobre o ato educativo. O fio condutor desta dissertação está amparado em fragmentos de memórias evocados dos meus arquivos pessoais, a partir do momento que assumi ser professor, confrontando-me com as negligências do sistema político-educacional das Secretarias Municipais de Educação de Exu-PE e Crato-CE.

Palavras-chave: Autonarrativa. Formação Cultural. Prática docente.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo comprender la complejidad de mi proceso de formación cultural desde el momento que decidí ser maestro de Artes Visuales, pero con formación en Pedagogía. Las experiencias aquí reportadas son reflexiones sobre el proceso de formación de maestros para la enseñanza de las Artes Visuales, desde el ingreso en la enseñanza pública – en la extensión del Grupo Municipal Henrique Porfírio da Silva, en Serra do Brejo, Exu, Pernambuco, de 2000 a 2004; y en la Escuela de Educación Infantil y Educación Primaria José Bizerra Britto, en Ponta da Serra, Crato, Ceará, de 2006 a 2008 – y más adelante en la Licenciatura en Artes Visuales, de 2009 a 2012. Esas experiencias son resultado de las cuestiones que elaboré como maestro en dos escuelas – una en Ceará y otra en Pernambuco –, las limitaciones de la formación en Pedagogía frente a las vivencias de la enseñanza de Artes Visuales, y, por último, el recorrido durante el proceso de la creación artística en una Licenciatura en Artes Visuales. Empezamos por una autonarrativa de experiencias con la enseñanza de las Artes Visuales y las memorias de mi formación cultural. Por lo tanto, el protagonista de la investigación es el propio investigador que, como maestro, se ha comprometido a proporcionar una educación estética y artística a sus alumnos, basada en una formación paralela en cursos, conferencias y producción de arte. Por ser una investigación cualitativa, empleamos la autonarrativa como metodología, utilizando imágenes fotográficas para la comprensión de las memorias con otros actores sociales. Al reflexionar sobre autonarrativa, memoria y experiencia, hacemos uso de Candau (2009), Bourdieu (2006), Nóvoa (2006), Bondía (2001) y Josso (2007). En la metodología para la enseñanza de las Artes Visuales, usamos Barbosa (1998), Ferraz y Fusari (2009), entre otros. Para recopilar los datos, se utilizó la bibliografía específica sobre autonarrativa, así como las memorias de mis clases y reflexiones sobre el acto educativo. El hilo conductor de este trabajo está apoyado en fragmentos de memorias evocadas de mis archivos personales, desde el momento en que decidí ser maestro, encontrándome con las precariedades del sistema político y educativo de las Secretarías Municipales de Educación en Exu-PE y Crato-CE.

Palabras clave: Autonarrativa. Formación cultural. Práctica docente.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1

A casa de farinha ou também chamada de aviamento foi o local em que os estudantes da Serra do Brejo tinham aula, além de ser o lugar de trabalho braçal das crianças. Esta foto foi registrada durante a pesquisa do mestrado, em 2015, onde tive que retornar à comunidade, depois de 16 anos, para extrair fragmentos de minha memória que ainda ressoam no meu imaginário. Fonte: Arquivo pessoal do autor. Página 29.

Figura 2

Foto minha em uma aula expositiva de Artes Visuais em Junho de 2001. Fonte: Arquivo pessoal do autor. Página 39.

Figura 3

Trabalhos artísticos de estudantes. Fonte: Arquivo pessoal do autor. Página 45.

Figura 4

Trabalho artístico de estudante. Fonte: Arquivo pessoal do autor. Página 56.

Figura 5

A imagem abaixo é o lugar onde estava localizada a escola Extensão do Grupo Municipal Henrique Porfírio da Silva, na Serra do Brejo, sertão pernambuco. Em 2015, quando me desloquei, durante o processo de pesquisa do mestrado, para registrar essa instituição educacional) que contribuiu para a escrita desta autonarrativa, constatei que nenhum fragmento da arquitetura da escola foi preservado, restando apenas a vegetação nativa do sertão. Fonte: Arquivo pessoal do autor. Página 70.

Figura 6

Visita dos estudantes à exposição “Entre Telhas: Josely Carvalho”, em 2007. Fonte: Arquivo pessoal do autor. Página 78.

Figura 7

Reprodução da obra “Olaria” da artista Djanira da Motta e Silva (1914-1979), utilizada para referenciar as experiências dos estudantes da Ponta da Serra. Esta imagem está contida na pasta Arte *BR* do Instituto Arte na Escola. Fonte: Instituto Arte BR (2003). Página 83.

Figura 8

Algumas obras do artista Mestre Vitalino do documentário “A Herança do Mestre Vitalino”. Fonte: Instituto Arte na Escola. Página 86.

Figura 9

Visita com estudantes a uma olaria industrial de telhas. Fonte: Arquivo pessoal do autor. Página 87.

Figura 10

Desenho com lápis HB e papel canson, representando árvore jurema-preta (vegetação nativa no Exu-PE). Esse desenho foi feito durante a Licenciatura em Artes Visuais pela URCA no componente curricular “Desenho I”. Página 102.

Figura 11

Capa do Álbum “Acabou Chorare”. Como meu pai gosta muito de música, então ele tinha um acervo de Long Play (LP) dos anos 70, 80 e 90. Fonte: <http://moraesmoreira.com.br/discos/> Acesso em 11 de abril de 2016. Página 105.

Figura 12

Fotografia do crochê de minha mãe editada com efeito de bordas de filme. Fonte: Arquivo pessoal do autor. Página 108.

Figura 13

Museu de Arte Vicente Leite foi fundado em 1972 pelo artista cearense Vicente Leite e abriga obras artísticas de outros artistas da região e de outras partes do mundo, tais como: Sinhá D’Amora, José Reis de Carvalho, Bruno Pedrosa, Celina Vaccani, entre outros. Fonte: Arquivo pessoal do autor. Página 109.

Figura 14

Minhas primeiras pinceladas com pintura com tinta óleo sobre tela. Outra importante contribuição para um pedagogo sem experiência estética e artística numa instituição formal de ensino. É atribuição do estudante de Artes Visuais o “bordar” ou “tecer”, ou seja, exercícios constantes com processos artísticos. Essa aula ocorreu no Ateliê de Pintura I e II, ministrada pelo artista/pesquisador/professor Petrônio Alencar. Fonte: Autor desconhecido. Página 132.

Figura 15

Fotografia premiada no 4º Concurso Nacional “Ditados Populares” promovida pelo Centro Europeu de Curitiba (2001) com Menção Honrosa em junho de 2001. O objetivo desse concurso é revelar diferentes interpretações dos “ditos populares” com fotografia. Nesta imagem revelo o dito popular “A ociosidade é a mãe de todos os vícios”. Fonte: Arquivo pessoal do autor. Foto: Karol Luan. Página 138.

Figura 16

Processos experimentais do desenho com esfuminho à serigrafia. Fonte: Arquivo pessoal do autor. Página 141.

Figura 17

Quatro matrizes (tamanho 40 X 30 cm cada uma) para impressão, que quando sobrepostas formam outras imagens. Fonte: Arquivo pessoal do autor. Página 142.

Figura 18

Trabalho artístico autoral. Serigrafia sobre papel *canson* (2010). Esse trabalho integrou a exposição I Mostra Didática de Artes Visuais do Centro de Artes Reitora Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau em 2010. Arquivo pessoal do autor. Página 143.

Figura 19

Cartazes das exposições que participei. Fonte: Arquivo pessoal do autor. Página 144.

Figura 20

Catálogo impresso da exposição coletiva “Tudo é Fotografia” de 2011. Esse trabalho foi realizado junto com o artista Karol Luan de Oliveira. Fonte: Arquivo pessoal do autor. Página 147.

Figura 21

Visitante na exposição “Tudo é fotografia” (2011) no Sobrado Dr. José Lourenço em Fortaleza. Fonte: Arquivo pessoal do autor. Página 148.

Figura 22

Trabalho artístico autoral selecionado para exposição coletiva itinerante “Pontos de Vista” no Memorial da Cultura Cearense do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura em Fortaleza entre 30 de agosto à 14 de outubro de 2012 e no Instituto Escola de Cultura Comunicações Ofícios e Artes (ECOIA) em Sobral/CE de 24 de julho a 25 de agosto do mesmo ano. Fonte: Arquivo pessoal do autor. Página 149.

LISTA DE TABELA

Tabela 1

Mostra parcial dos profissionais que ensinam Arte sem formação específica na cidade do Exu-PE no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Fonte: <http://cultiveduca.ufrrs.br/2605301.33.html>. Acesso em 17 de dezembro de 2015. Página 122.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BEATOS – Base Educultural de Ação e Trabalho de Organização Social
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCBNB – Centro Cultural Banco do Nordeste do Brasil
CDTP – Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico
CNE – Conselho Nacional de Educação
CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
E.E.I.E.F. – Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FAEB - Federação de Arte/Educadores do Brasil
FORPROF – Centro de Formação Continuada de Professores
FAAP - Fundação Armando Álvares Penteado
GPEACC – Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos
GPAP – Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia
HQs – Histórias em Quadrinhos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAM - Museu de Arte Moderna
MEC – Ministério da Educação
NDC – Núcleo de Divisão e Controle
NEPEA – Núcleo de Estudos e Pesquisas no Ensino da Arte
PPGAV – Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais
PPPLAV – Projeto Político Pedagógico em Artes Visuais
PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais
PVC – *Polyvinyl chloride* ou Policloreto de Vinil
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RFFSA – Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima
SESC – Serviço Social do Comércio
SOLIBEL – Sociedade Lírica do Belmonte

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

URCA – Universidade Regional do Cariri

UNIFOR – Universidade de Fortaleza

UPM – Universidade Presbiteriana Mackenzie

SUMÁRIO

<i>Intervalo</i>	16
 Capítulo I – <i>Arrancando espinhos da memória</i>	
1.1. A memória nesta autonarrativa.....	30
1.2. Uma “porrada” no sertão pernambucano.....	35
 Capítulo II – <i>Desfolhar, desfilar e desfazer os nós do Pedagogo</i>	
2.1. O Pedagogo não é “pau pra toda obra”.....	71
2.2. A experiência no cariri cearense: implicações na minha formação cultural...	78
 Capítulo III – <i>Pode ser bordar ou tecer</i>	
3.1. A minha formação cultural.....	103
3.2. Interdisciplinaridade: lacunas na Pedagogia.....	114
3.3. Outras experiências na Licenciatura em Artes Visuais.....	132
Considerações Finais.....	153
Referências.....	157
Anexo.....	165

Ou não

*Escrever pode ser arrancar espinho do pé.
Desfolhar desfiar desfazer os nós.
Escrever pode ser tentar curar.
Pode ser bordar ou tecer.
Pode ser cavar.
Escrever pode ser colocar para quarar.
Pode ser querer cuidar do que não cura.
Pode ser alívio, pode ser auxílio.
Escrever pode ser um muro.
Pode ser um fosso.
Pode ser vazão.
Escrever pode ser certo.
Ou não.
Pode ser engano.
Pode ser um dano, um coice,
Um prego enferrujado, uma porta.
Uma esquina encruzilhada.
Uma porrada.
Escrever pode ser um vício.*

Viviane Mosé (2006, p. 23-24).

INTERVALER

Escrever é conjugar intervalos.

Escrevo porque caio.

(MOSÉ, 2006, p.21)

Intervaler é um poema de Viviane Mosé que abre esta dissertação e as discussões referentes ao ato de escrever, ou, “conjugar intervalos”. Além dos intervalos, as pausas também são conjugadas na escrita. A escrita pode e deve ser uma atividade muito comum para qualquer sujeito, antes, durante e depois do processo de escolarização. Principalmente na profissionalização docente, pois sabemos que o ato de escrever não é apenas introduzir informações sobre algo ou alguém. Vai muito além. E com a pluralidade de sentidos que as palavras oferecem, escrever não é apenas um ato mecânico de registros gráficos, tipográficos ou digitais, mas sim, uma infinidade de possibilidades que envolve muitos aspectos que nos damos ou não conta de perceber. À luz do poema de Mosé, escrever pode ser tudo aquilo ou pode ser nada. Os nossos estados psíquico, emocional e cognitivo refletem no ato de escrever e vice-versa. Esses reflexos podem ser uma reação de indignação, elucidação, denúncia, crítica e/ou apelo diante dos percalços da vida.

Esta dissertação é fruto de uma pesquisa de cunho qualitativo, que tem por finalidade compreender a complexidade da minha formação cultural e artística como contribuição para um pedagogo que ensina Artes Visuais. Para tanto, essa investigação recai na escrita da minha autonarrativa, baseada em uma experiência com aulas de Artes Visuais, rememorando-as desde que passei a atuar como professor no Ensino Fundamental, no ano de 1999, com formação em Normal Médio, depois na Licenciatura em Pedagogia (2001), ingressando, posteriormente, em uma Licenciatura em Artes Visuais (2009), na região do cariri cearense até o seu trancamento em 2013. Entrei na rede pública no cargo de professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas Prefeituras Municipais de Exu-Pernambuco e Crato-Ceará. Sou um pedagogo/professor que busca o aprofundamento no ensino das Artes Visuais.

O meu desempenho profissional, muito voltado para o ensino da arte, foi estimulado pela participação regular e sistemática nos equipamentos culturais¹, pelo ingresso na

¹ Entende-se por equipamentos culturais tanto (...) edificações destinadas a práticas culturais (teatro, cinema, bibliotecas, centro de cultura, filmoteca, museus) quanto grupos de produtores culturais abrigados ou não, fisicamente, numa edificação ou instituição (orquestras sinfônicas, corais, corpos de bailes, companhias estáveis etc.). Numa dimensão mais restrita, equipamentos culturais são todos os aparelhos ou objetos que

Licenciatura em Artes Visuais e pelos estudos e pesquisas sobre ensino da arte, realizados na Pedagogia e na Especialização, sob a orientação do Professor Dr. Fábio Rodrigues. O aprofundamento profissional deu-se nos processos de experimentação e pesquisa no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte (NEPEA), Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos (GPEACC) da Universidade Regional do Cariri (URCA) e do Programa Educativo do Centro Cultural Banco do Nordeste do Brasil (CCBNB) Cariri no período entre 2007 e 2008, todos coordenados pelo mesmo professor/orientador, onde colaborou no entrançado da minha formação cultural e desempenho profissional.

Já a formação artística e participação em exposições com produção artístico-autoral como estudante/artista deu-se na Licenciatura em Artes Visuais, pela mesma universidade, durante o tempo no curso. Foi quando, ao refletir sobre a minha formação, vinculei minhas atividades profissionais à pesquisa do mestrado, na qual relato a minha prática docente na busca de aprender/saber Artes Visuais.

No primeiro momento, até a qualificação desta dissertação, a pesquisa foi pensada com o objetivo de compreender as práticas pedagógicas de pedagogas na mesma condição que a minha: ensinar nos anos iniciais sem formação específica em Artes Visuais. Mas após ir a campo e analisar as suas narrativas com as experiências no Ensino das Artes Visuais, convenci-me de que seus depoimentos não eram incisivos para problematizar o objeto de pesquisa, pois as mesmas se sentiram ineficientes e incapazes de nutrir experiências numa formação na área e em outros espaços de experimentação, ou seja, seus desempenhos profissionais não foram ancorados em visitas aos equipamentos culturais da região do cariri cearense e nem em uma Licenciatura em Artes Visuais.

Desta forma, para atingir o propósito da pesquisa, tive que realizar algumas mudanças, inclusive o foco do trabalho, que agora passou a ser uma articulação da teoria estudada sobre a memória e a abordagem autonarrativa, no tocante à compreensão da minha própria formação cultural e artística. Para isso foi necessário garimpar os meus arquivos pessoais, imagens fotográficas e outros documentos (rascunhos, diários de bordo e registros de processos artísticos), que puderam guinar reflexões sobre os percursos da minha formação cultural e artística em Artes Visuais.

As poesias de Viviane Mosé estarão vinculadas ao processo da escrita autonarrativa, na qual cada “estágio” em que fui desafiado ao ensinar Artes Visuais será contextualizado

em cada capítulo desta dissertação. Compreenda-se, aqui, “estágio” como um período de desempenho profissional, onde a aprendizagem era realmente aprofundada.

Nunca fui leitor assíduo de poesias e por ter dificuldade de estar em “estado de poesia”, recorri a esse gênero literário para traçar o itinerário de minha formação cultural e artística na pesquisa que resultou nesta dissertação. E diante de muitas poesias, julguei e relacionei o ato de escrever à minha autonarrativa como um ato de “arrancar”, “desfolhar”, “desfiar”, “desfazer”, “bordar” e “tecer”, que julgo pertinente no despertar de minha memória.

Como afirma a professora Bernadina Maria de Souza, escrever é inscrever-se (LEAL, 2009). A escrita para um professor que ensina Artes Visuais sem formação específica é importante para ficar claro que ele existe, e nesse “existir”, compreender e compartilhar, por meio de palavras, os espaços e tempos de dificuldades a que ele está submetido. Nas palavras da professora, “escrever as práticas de ensino nas quais nos inserimos é também tomar parte no todo que já está, de algum modo, escrito. Afinal, no meio grafocêntrico que nos circunda há uma exigência de que para existir é preciso inscrever-se” (LEAL, 2009, p.14).

Sabemos que a produção artística (poesia) é aberta para qualquer interpretação, pois depende do contexto cultural, social, político e subjetivo do leitor. Assim, me aproprio das poesias “Intervalar” e “Ou não”, de Viviane Mosé, para fundamentar a analogia que eu faço entre a minha escrita autonarrativa e os sentidos poéticos sobre o ato de escrever as minhas memórias.

Considerando a diversidade de estratégias e perspectivas que constituem as muitas abordagens autonarrativas (NÓVOA, 2013), elegi aquela em que a narrativa de minha história de vida é baseada em memórias e fotografias de processos que demonstram as condições de trabalho e as dificuldades na construção de minha formação cultural e profissional.

Assim sendo, discorro nesta autonarrativa, abordando as seguintes reflexões: Como planejei as aulas de Artes Visuais, sem ter uma formação específica? Por que norteiei as situações didáticas nas aulas de Artes Visuais com os conteúdos das exposições nos equipamentos culturais da região do Cariri? Como criei uma “interdisciplinaridade” entre os componentes curriculares do Ensino Fundamental nos anos iniciais sem conhecer as especificidades teórica, metodológica e didática de cada área do conhecimento, principalmente no ensino das Artes Visuais? É necessária uma formação específica e continuada para um pedagogo que ensina Artes Visuais para o aprofundamento do

desempenho profissional? Em que medida o campo epistemológico da Licenciatura em Artes Visuais tem a contribuir no meu desempenho profissional de pedagogo que gosta e se identifica com o ensinar/aprender essa área do conhecimento? Essas inquietações serão abordadas no percurso desta autonarrativa, revisitando os arquivos pessoais. Optei pela autonarrativa como metodologia, porque abrange o exercício de escrever sobre mim, sobre minha formação e sobre minha atuação profissional. Em muitas pesquisas sobre a escrita de si, encontrei concepções similares entre autobiografia, autonarrativa e escrita autobiográfica. Diante disso, quando o leitor encontrar os referidos termos nesta dissertação, estarei aproximando-me do pensamento de Ana Chrystina Venancio Migot,

Falam do desconhecido, do cotidiano, de lembranças familiares, de suas leituras, dos sonhos pessoais e profissionais, de política, da escola, de religiosidade, de inquietações do futuro, da sexualidade e dos amores, revelando muitas vezes os mecanismos ocultos da educação familiar ou escolar que conformaram os gostos, as escolhas, os gestos, as sensibilidades (MIGOT, 2000, p. 25).

Busco, neste sentido, não tornar essa narrativa um relatório descritivo do cotidiano de ser professor, mas uma experiência reflexiva na formação cultural, até porque “(...) narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica” (BUENO, 2002, p.20).

A escrita da minha trajetória na docência consiste em refletir sobre as experiências que despertaram o gostar do ensinar Artes Visuais na escola. Experiência aqui não se resume em qualquer coisa corriqueira e sem importância, mas algo que marcou a minha vida e que contamina o meu ser professor. Para Jorge Larrosa Bondía, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA, 2001, p. 21).

Sabemos que a formação cultural é tecida desde a infância, passando por todas as fases da vida, antes mesmo da profissionalização. Mas para este trabalho, sustento-me nas memórias de formação cultural adquiridas nos espaços já citados, que repercutiram no aprofundamento do meu desempenho como professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O pedagogo é um profissional qualificado para atuar na Educação Básica (1º ao 5º ano), quer seja na zona rural ou na urbana, tendo a docência como atividade principal e podendo exercer ou atuar na Pesquisa, Gestão, Coordenação e Supervisão de escolas. Atuo como docente pela Secretaria de Educação Municipal de Exu – Pernambuco, desde 1999, e

em Crato – Ceará, desde 2006. Minha habilitação na Licenciatura em Pedagogia, em 2001, pautou-se no “Magistério e Gestão da Escola de Educação Básica” (BRASIL, 1971).

Antes deste mestrado, na busca de abranger as situações emergentes na sala de aula com Artes Visuais, optei por outra formação em Arte/Educação. Na época, em 2001, investi em um curso de Especialização *Lato Sensu*, intitulado “Arte-Educação: Multidimensionalidade do Ensino da Arte e Formação do Arte-Educador”. Mesmo assim, ele não deu conta de atender a complexidade do *saber arte e saber ser professor de arte*, mas promoveu mudanças na minha formação cultural.

Ser pedagogo, enquanto professor do Ensino Fundamental, é estar apto a “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, p. 2), articulando metodologias para atender às expectativas de aprendizagem dos estudantes. Por saber desta atribuição, a formação em Pedagogia gerou em mim uma busca por essa perspectiva interdisciplinar, trazendo reflexões dessa “trajetória longa e inconclusa” da Licenciatura em Pedagogia, a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1, de 15 de maio de 2006. Quando ingressei como professor, acreditava que o ambiente de trabalho era constituído de uma estrutura minimamente básica e satisfatória para atender às necessidades do processo de ensino/aprendizagem: uma sala de aula com equipamentos; isonomia salarial; uma formação continuada e acompanhamento da gestão escolar na organização didático-pedagógica, entre outros. Por ser jovem e ingênuo, na época e, perceber a dimensão exata do que se propõe essa profissão, decepcionei-me com a acolhida – que não foi adequada a um profissional da área de educação – e com a ausência de todos os recursos básicos na execução desse ofício.

Uma das atribuições a que me sujeitei por ser pedagogo e ensinar Artes Visuais foi estar continuamente buscando atualizar-me com formações e informações sobre esse campo de conhecimento. Mesmo que eu tenha os meios de comunicação como fonte de informações, isso não basta para dar conta das deliberações do ensinar Artes Visuais. É necessário ter uma formação artística, experienciando fazeres artísticos que ampliam e dialogam com a formação cultural de qualquer educador, em uma tentativa de minimizar as lacunas de uma formação acadêmica específica, o que é ideal, o que não invalida a formação artística e cultural extrauniversidade, muito importante e necessária para a formação. Na formação específica, essas vivências iniciam-se nos estágios curriculares obrigatórios, quando não há experiências anteriores.

Além da minha necessidade de ampliar a formação cultural e artística discorro também sobre as implicações da perspectiva interdisciplinar estabelecida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura em Pedagogia na formação do pedagogo/professor. Reconheço que nem todo pedagogo tem essa perspectiva interdisciplinar ao se formar, dada a existência de muitas atribuições, mas optei por um cargo de concurso público, assumindo na minha prática pedagógica, a interdisciplinaridade, fazendo uma ponte entre Artes Visuais e outros componentes curriculares como Língua Portuguesa e Matemática.

Dentre as várias atribuições de um pedagogo/professor, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que rege os direitos e deveres dos professores, cito, na íntegra, as que estão descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura em Pedagogia, de onde se infere que o pedagogo deve ter domínio específico em cada componente curricular, o que na verdade é humanamente impossível. Vejamos:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; VI - *ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano*; VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; XII - participar da gestão das instituições, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e

avaliação do projeto pedagógico; XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes (BRASIL, 2006, p. 2-3). Grifos meus.

A minha escrita autonarrativa permitirá reconhecer que a caminhada para interdisciplinaridade desses componentes curriculares, no contexto de um pedagogo, é ainda crucial e processual. Aponto isso porque a formação do pedagogo para atuar nos anos iniciais é um impasse epistemológico, proveniente das próprias dificuldades do curso de graduação. Em decorrência disso, exige-se, do graduando, maior esforço para dar conta da complexidade em aprender e ensinar Artes Visuais.

A autonarrativa é um espaço para o encontro com a própria privacidade, subjetividade e o cotidiano mais íntimo. No percurso de meu desempenho profissional, familiar e estudantil, minha história está envolvida com outros atores sociais, professores, colegas, pessoas que, de um modo geral, cruzaram os meus caminhos e contribuíram para me tornar um sujeito com sonhos, angústias, prazeres e fraquezas, “[...] cada vez com más insistencia, un espacio para el sujeto o los sujetos como tales, es decir, no para el individuo como ser aislado, sino para la subjetividad y la privacidad, para lo personal, lo cotidiano y lo íntimo”(VIÑAO, 2000, p.9) (sic).

Desde muito cedo descobri que um dos pilares na ampliação da formação cultural por meio da interação com as Artes Visuais, em qualquer espaço educativo, ocorre através de investimento em políticas públicas de profissionalização para a formação continuada, a qual é responsabilidade direta dos órgãos governamentais das instâncias municipal, estadual ou federal.

A trajetória do meu desempenho docente nas escolas municipais em que trabalhei não contemplou nenhuma política de incentivo na formação cultural em Artes Visuais. O estímulo para a pesquisa ocorreu a partir da necessidade de aprofundamento do conhecimento em Artes Visuais, tanto pela formação cultural em si, quanto pela minha paixão por essa área.

As teorias e teóricos que fundamentaram esta pesquisa serão citados durante a narrativa, de acordo com as temáticas abordadas: autonarrativa, memória, imagem, interdisciplinaridade, metodologias, formação cultural e processos de criação.

Sobre a interdisciplinaridade do pedagogo, apoiei-me em Shirleide Pereira da Silva Cruz e José Batista Neto (2012) e em Bernardete Angelina Gatti e Marina Muniz Rosa Nunes (2009) para contextualizar as dificuldades encontradas na minha história de vida, no que se refere às situações didáticas envolvendo as Artes Visuais. Acerca da interdisciplinaridade nas artes, faço referência à Ana Amália Barbosa (2007) e Ana Mae Barbosa (1998; 2002).

A educadora portuguesa Isabel Alarcão contribui para esta pesquisa quando diz que o desempenho profissional da docência extrapola o aspecto tão somente pedagógico, pois “importa assumir que a profissionalização docente envolve dimensões que ultrapassam a mera dimensão pedagógica” (ALARCÃO, 2003, p.23), isto é, ser professor é transitar nas esferas política e cultural também, além da pedagógica. Sobre o funcionamento interno das escolas e a dimensão política que afetam a profissionalização docente, baseei-me em Isabel Lelis (2014), bem como em Tardif e Lessard (2013).

Sobre a pedagogia interdisciplinar e seus pressupostos, recorri à Heloísa Lück (1994), Gaudêncio Frigotto (1995), que discutem os princípios dessa teoria no contexto escolar. Nesse aspecto discorro sobre as dificuldades pedagógicas e epistemológicas do ensino na prática interdisciplinar e, ainda, sobre a demanda que o pedagogo não consegue assumir plenamente devido ao fato de não haver domínio em componente curricular algum.

Compreendo que o desempenho profissional não é fruto único e exclusivamente da formação acadêmica, de cursos e aperfeiçoamento, advindos do ingresso em uma graduação, especialização, mestrado, doutorado ou quaisquer outros. A formação cultural, independente do título acadêmico, afetará diretamente no percurso desse desempenho. Tanto a formação cultural como a artística interpenetram-se no desempenho profissional, tornando-se um processo complexo que envolve memórias, experiências e aprendizados nas interações do percurso de toda a vida nas Artes Visuais. Assim, infiro que a minha formação cultural “é uma história particular de maneiras de organizar e conduzir, interagindo com outros sujeitos e instituições na busca de superar os conflitos e tensões na vida social” (SANTOS, 2006, p.72).

Para aprofundar o entendimento sobre formação cultural, recorri a José Luiz dos Santos (2006) e a pesquisadores das áreas da educação e da antropologia, que me ajudou a

refletir, tais como Monique Andries Nogueira (2008), Paulo Freire (2008) e Edgar Morin (2000).

Qualquer sujeito, ao nascer, incorpora experiências com Artes Visuais, tanto na escola quanto fora dela, e vai agregando à sua formação cultural, permitindo despertar atração ou repulsa em qualquer momento da vida por alguma imagem de arte ou do cotidiano. Quanto a essa questão as pesquisadoras Maria Heloísa Corrêa de Toledo Ferraz e Maria Felisminda de Rezende e Fusari (2009) afirmam que:

Os seres humanos, bem como os objetos culturalmente produzidos, despertam em todos nós diversas emoções e sentimentos, agradáveis ou não aos nossos sentidos e ao nosso entendimento. Logo ao nascer, passamos a viver em um mundo com uma história social de produções culturais que contribuem para a estruturação de nosso senso estético (FERRAZ e FUSARI, 2009, p.18).

Em minha trajetória “experimentei” as Artes Visuais que, além de singulares, foram significativas na melhoria do meu desempenho profissional como professor dessa disciplina, diferentemente dos outros componentes curriculares. Outros componentes curriculares exigem outras formações, em áreas específicas. Essa reinvenção de ser um pedagogo que ensina Artes Visuais ocorreu porque considerei que “a experiência é de um material carregado de suspense e avança para a sua consumação por uma série interligada de incidentes variáveis” (DEWEY, 2010, p.121).

Ensinar Artes Visuais é estar mergulhado em referências artísticas e experienciá-las continuamente. Quando escrevo o vocábulo “experienciar” quero dizer que o professor deve ser comprometido com o que faz e deve fazê-lo a partir de seu repertório, senso estético e ético, reverberando em práticas pedagógicas e artísticas no contexto da sala de aula.

Teóricos que tratam da experiência em Artes Visuais como John Dewey (2010), Ana Mae Barbosa (1998; 2007), Rosa Iavelberg (2003), Ferraz e Fusari (2009; 2010) alicerçam esta pesquisa. Quanto aos teóricos específicos da arte/educação, que discutem sobre a história do ensino das Artes Visuais, valorizo Ana Mae Barbosa, Ferraz e Fusari e Rejane Coutinho (2002). Eu, como pedagogo que ensina Artes Visuais, fundamento-me nessas autoras para compreender as metodologias, referências conceituais e teóricas para a organização do planejamento das aulas de Artes Visuais.

Deste modo, trilho caminhos na autonarrativa, subsidiando-me em Bourdieu (2006), Bueno (2002) e Nóvoa (2006; 2013) para a elaboração desta pesquisa, mostrando como isso afetou *meu modo de ser* nas experiências como pedagogo que ensina Artes Visuais. A

autonarrativa permitirá compreender os processos de formação cultural e artística, redefinindo a identidade profissional, uma vez que “a força da palavra, o esforço de narrar o trabalho pedagógico e de narrar-se como professor define uma nova identidade profissional” (NÓVOA, 2006, p. 10).

Para a discussão e reflexão sobre memória recorri a Joël Candau (2014), que esclarece o que é memória de alto nível e metamemória, onde garimpei fragmentos do passado que alimentaram a minha escrita autonarrativa de formação cultural.

Constituem minhas fontes: o Banco de Teses da CAPES, a Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri (URCA) e a Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Essa consulta foi realizada entre abril e junho de 2015 pela *Internet* e nessas instituições citadas. Escolhi essas instituições por ter transitado entre as cidades de João Pessoa e Crato, durante as aulas do mestrado. Deste modo, identifiquei três pesquisas que dialogam sobre formação cultural do pedagogo em formação e uma professora de música que ensinou arte na Licenciatura em Pedagogia, “Formação e prática: narrativa (auto) biográfica de uma pedagoga que leciona o ensino de arte” de Núzia Roberta Lima (2013); “A Formação Cultural dos Professores: Desafios na Prática Docente” da Waldirene Pereira Araújo (2012) e “A Formação Cultural de Professores ou a Arte da Fuga” da Dr.^a Monique Andries Nogueira (2008).

Na pesquisa “Formação e Prática: Narrativa (auto)biográfica de uma pedagoga que leciona o ensino de arte”, de 2013, realizada pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - Faculdade de Educação, a pesquisadora Núzia Roberta Lima colabora, em sua trajetória autobiográfica, com reflexões sobre as influências da família (formada por artistas) no seu desempenho profissional, reverberando na sua formação pessoal, artística e sua identidade profissional.

Já a pesquisa “A Formação Cultural dos Professores: Desafios na Prática Docente”, de 2012, da pedagoga Waldirene Pereira Araújo (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Piauí), aborda um estudo no qual a prática docente das professoras dos anos iniciais refletem influências das suas trajetórias pessoais e acadêmicas, denotando como é constituída a formação das mesmas.

Em outra investigação, denominada “A Formação Cultural de Professores ou a Arte da Fuga”, de 2008, a professora Dr.^a Monique Andries Nogueira oferece reflexões sobre a formação cultural de professores que ensinam artes. Segundo dados analisados nesse trabalho, o professor que ensina artes deve ser sempre um sujeito em interação com os equipamentos culturais da região onde mora. Isso foi constatado na sua experiência de

professora universitária ao verificar que um grupo de estudantes/professores da Licenciatura em Pedagogia que não participava de atividades extracurriculares permanecia desatualizado sobre o contexto cultural dos seus estudantes de educação básica.

Essas três pesquisas verificaram e constatarem dados importantes e que legitimam minha escrita autonarrativa, tais como: i) a formação na Graduação em Pedagogia não dá conta das especificidades do campo epistemológico das Artes Visuais; ii) a formação na Graduação em Pedagogia não supera a necessidade de que o Ensino da Arte exige uma formação específica, mesmo quando se tem influências culturais e artísticas da família e da comunidade; iii) por mais que o pedagogo adquira conhecimentos nas atividades extracurriculares em equipamentos culturais da sua cidade ou localidade e reproduza isso em sala de aula, ele não saberá ensinar Arte, pois as Licenciaturas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro demandam conhecimentos prático-teóricos, articulados em pesquisas que incorporam discussões/reflexões conceituais, cognitivas, teóricas, metodológicas e epistemológicas de cada linguagem artística, conhecimentos esses que não podem ser desprezados e negados aos estudantes da escolarização básica; iv) é importante que sejam repensados os currículos das Licenciaturas de Pedagogia no sentido de integrarem uma dimensão estética e artística para conhecerem Arte; v) é necessária uma política de formação inicial e continuada de qualidade que incentive e nutra a sensibilidade dos pedagogos/professores para o descobrimento e conhecimento da arte; e por último, vi) a formação cultural e artística de cada sujeito não é construída de forma igual, pois as experiências de cada um são complexas e dinâmicas, portanto nunca poderão ser iguais já que todo professor percorre caminhos de profissionalização a partir do que encontra em seu entorno e do que se dispõe a aprender.

Como protagonista desta autonarrativa busquei, para expor aqui, experiências estéticas e artísticas que só contribuíram para o meu desempenho profissional e pessoal. “Só podemos ensinar aquilo que aprendemos”, dizia Paulo Freire (1996). Este, um dos teóricos que fundamentam o meu ser professor, foi um grande educador pernambucano que sempre contribuiu em discussões sobre o ato de ensinar, quer seja Artes Visuais ou outra área do conhecimento.

Nogueira (2008) afirma que a Licenciatura em Pedagogia é uma ferramenta de profissionalização para os professores dos anos iniciais e isso deve andar lado a lado com a participação em atividades extracurriculares na região onde trabalhamos e vivemos, tarefas como *vernissages* de exposições, cinema e teatro, dentre outras ações artísticas e culturais.

A experiência dessa pesquisadora, formadora de professores, numa Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Goiás (UFG) contribuiu com uma reflexão sobre a formação docente dos estudantes, a qual deva acontecer juntamente com momentos de apreciação estética e frequência a eventos culturais no local onde se vive para redimensionar a sua formação cultural. O que de fato ela comprovou: “Percebi como o processo de desvalorização profissional do magistério era evidente e se concretizava de forma perversa: as experiências culturais de meus alunos/professores eram quase inexistentes” (NOGUEIRA, 2008, p.13).

Portanto, é baseado nessas pesquisas e apoiado em Nóvoa (2013) que escrevo a autonarrativa de uma experiência em uma sala de aula de Artes Visuais, tomando como influências o meu contexto familiar, a minha escolarização básica e os territórios de pesquisa da URCA, que foram estimulantes para cursar uma Licenciatura em Artes Visuais.

A estrutura dessa dissertação, na forma que escrevi, deu-se na apropriação de vocábulos que legitimaram o meu território polivalente e interdisciplinar que reflete as incompletudes da atuação profissional de um pedagogo que atua em escolas de rede pública municipal.

Viviane Mosé (2006), que apresentei antes da introdução, não é uma pedagoga de formação e não fez parte da minha trama nas Artes Visuais, mas oferece em seus escritos exercícios poéticos para a minha autonarrativa. A escrita é uma ferramenta que todo professor pode e deve utilizar para dar (re)conhecimento às suas práticas cotidianas no ambiente educativo (LEAL, 2009).

Agora, convido o leitor a apropriar-se da escrita desta dissertação, mergulhando na minha autonarrativa, cuja trajetória foi percorrida no ofício de ser um pedagogo que ensina Artes Visuais. No início, pelo fato de ensinar Artes Visuais, identificava-me como um arte/educador. Porém, somente depois que me aprofundei no campo epistemológico da Licenciatura em Pedagogia e da Licenciatura em Artes Visuais (ainda incompleta) é que compreendi que sou um pedagogo que ensina Artes Visuais.

Assim, no primeiro capítulo, intitulado “Arrancando espinhos da memória”, tratarei de compreender o que é memória e o meu percurso numa escola rural do Exu - Pernambuco, como reflexos da minha formação cultural em paralelo às tensões, dilemas e dores no desempenho profissional do professor que leciona Artes Visuais sem ter uma formação específica.

No segundo capítulo, “Desfolhar, desfiar e desfazer os nós do Pedagogo”, revelo como se configuram os campos epistemológicos da Pedagogia contrapondo-os a ideia que o

pedagogo não é “pau pra toda obra” e as vivências nas escolas do Crato, narrando as experiências didáticas vivenciadas em espaços educativos na cidade do Crato-Ceará. Para isso, exponho os documentos oficiais de âmbito federal no que tangem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) referentes ao Ensino da Arte.

No terceiro capítulo e o último capítulo – “Pode ser bordar, tecer” – narro algumas memórias da minha formação cultural, como também as vivências de minha vida que fizeram parte da minha formação cultural. Rememorando o que a família e a escola influenciou os “gostos” pelas Artes Visuais. Disserto também as experiências ainda incompletas da Licenciatura em Artes Visuais, constatando que o aprofundamento na criação artística apenas colaboram na formação cultural e artística. Assim, resgato os experimentos desenvolvidos na Licenciatura em Artes Visuais, enquanto estudante e depois como mediador cultural na Híbrido Produções, revelando como elas potencializam a criação superando as incompletudes de um pedagogo que ensina Artes Visuais, melhorando, de fato, o meu desempenho profissional. Reconheço, ainda, que a formação cultural concomitante à formação artística em Artes Visuais é uma das ferramentas para se saber arte e saber ser professor de Arte, como citei antes.

Arrancando espinhos da memória



Foto: Arquivo pessoal do autor.

Esse primeiro capítulo tem o intuito de tecer algumas memórias, a partir da autonarrativa de uma aula de arte. Reporto, então, reflexões sobre as experiências no sertão pernambucano na cidade de Exu, trazendo o contexto educacional e entorno cultural dos estudantes em uma aula de artes. Essa época foi decisiva para começar um aprofundamento do meu desempenho profissional com o ensino da arte, pois foi o único registro fotográfico numa aula que estava ministrando nessa escola rural. Não recorro e nem tenho imagens de aulas anteriores nessa escola rural. Para ser professor nessa área é urgente ter uma formação específica, pois para um pedagogo sem essa formação, a responsabilidade com a educação estética e artística² das crianças torna-se uma tarefa dolorosa, mesmo que este tenha cursado componentes curriculares no curso Normal Médio, na Pedagogia e em uma Pós-Graduação, como é o meu caso. Não guardo memórias de todas as aulas de Artes Visuais na escola do Exu, o que retive foi apenas uma única aula em que inseri a leitura de uma reprodução de uma cópia de uma obra do artista Leonardo da Vinci. Foi a partir dela que comecei a pensar sobre a grande responsabilidade do pedagogo em ensinar uma área que não é de seu pleno domínio.

1.1. *A memória nesta autonarrativa*

Saboreei a poesia de Viviane Mosé e identifiquei-me com o ato de escrever. Não sou poeta e, por não ter a habilidade de escrever poesia e para dar leveza à dor que tentei evitar na escrita da minha autonarrativa, elegi vocábulos da poesia de Mosé para contextualizar as experiências no sertão pernambucano e no cariri cearense onde vivi. É com a metáfora *Escrever pode ser arrancar espinho do pé*, tomada por empréstimo da poesia de Viviane Mosé, que abro o meu repertório de memórias para a escrita deste primeiro capítulo. “Arrancar espinhos” das minhas memórias vividas numa escola rural significa extrair um sofrimento do passado que não queria memorizá-lo. Os espinhos rígidos e pontiagudos eram revelados nas rotinas de um docente que procurava gostar, conhecer, viver e se valer das Artes Visuais para sua formação cultural e aperfeiçoamento do desempenho profissional. Para qualquer professor, memorizar fatos difíceis da vida

² Deduzo que o professor de arte busca garantir uma educação estética e artística para os estudantes no aspecto de serem apreciadores e criadores de imagens, para que possam compreender e apreender as produções artísticas desta época e de outras, contextualizando com suas experiências de cultural local, desmistificando a ideia de que arte é o que está apenas nos museus europeus e estadunidenses.

profissional é doloroso, principalmente quando temos que retornar a essa mesma realidade, o que não espero.

As memórias/experiências, nessa localidade rural onde vivenciei, foram subordinadas a um sistema político que exige um profissional polivalente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e ignorante das Artes Visuais. O memorar para Candau (2014) é algo que é “digno de entrar na memória” e o que tem conteúdos que evidenciam novos acontecimentos.

Quando insiro a palavra “memória” no *Google Acadêmico*, encontro infinitas definições e atribuições do que é associada a essa faculdade, advindas de neurocientistas, psicólogos, estudiosos e/ou pesquisadores da área psíquica, neurológica ou antropológica. Alguns sites sugerem atividades ou jogos de como exercitar sempre a memória, para que não sejamos sujeitos esquecidos conscientemente.

Nessa mesma busca, identifiquei a memória como um disco de dados da linguagem computacional para armazenar arquivos, fotos ou senhas de uso cotidiano. “A memória humana é representativa, a dos computadores é simplesmente presentativa, incapaz de escolher entre lembrar ou esquecer” (CANDAU, 2014, p. 62). Em outras, encontrei narrativas de pessoas que sofreram traumas ou não na vida e perderam a memória, mas que depois recuperaram ou (re)conheceram suas próprias identidades.

Ainda no cenário da internet, encontramos a memória associada ao nosso cérebro, mas será que a nossa memória está toda concentrada nesta parte do sistema nervoso? O nosso corpo inteiro, “cabeça, ombros, joelhos e pés”, não é um armazenamento de memórias? E os sentidos: o olfato, a audição, o tato, o paladar e a visão não são dimensões dessa memória? Temos conhecimento de que nosso cotidiano é repleto de práticas ou *habitus* que introjetamos, que não verbalizamos. É o que Joel Candau denomina de protomemória, ou memória repetitiva, que são as nossas disposições ordinárias do cotidiano, onde o corpo age, inconscientemente, sem se perguntar. “Essa forma de conhecimento ou ‘senso prático’ é o que nos permite agir quando necessário sem que se pergunte como fazer” (CANDAU, 2014, p. 22-23).

A outra concepção do autor é definida como memória de alto nível, “feita igualmente de esquecimento, pode beneficiar-se de extensões artificiais que derivam do fenômeno geral de expansão da memória” (CANDAU, 2014, p. 23). Já a metamemória é compreendida como a representação do que eu faço da própria memória interligada à minha identidade de hoje, o que o mesmo pesquisador resume: “Enfim, cada um de nós tem uma ideia de sua própria memória e é capaz de discorrer sobre ela para destacar suas

particularidades, seu interesse, sua profundidade ou suas lacunas: aqui se trata então da metamemória” (CANDAU, 2014, p. 24).

A memória é também uma faculdade importante para pessoas idosas, quando sofrem de doenças patológicas, como Alzheimer, ou também um lançamento de um monumento das memórias dos falecidos ou pessoas de importância para a nossa vida. E ainda pode-se encontrar no estudo da mitologia grega, em que a memória é associada à deusa grega *Mnemósine* (BULFINCH, 2002, p.15). Na verdade, não dou conta de definir todas as dimensões do que é memória, pois essa *faculdade* carrega uma multiplicidade de sentidos e interpretações. Diante disso, aproprio-me do termo “memória de alto nível”, como uma “evocação deliberada ou invocação involuntária de lembranças autobiográficas ou pertencentes a uma memória enciclopédica (saberes, crenças, sensações, sentimentos etc.)” (CANDAU, 2014, p.23), entrando em acordo com a minha escrita autonarrativa, pois por meio dela me esforcei para esclarecer as particularidades do meu modo de ser, que não foram esquecidas.

Deslocando para a minha pesquisa, busquei pela metamemória e memória de alto nível mobilizar reflexões das experiências “trágicas” de meu desempenho profissional, compreendendo a minha identidade de professor da Educação Básica. Essas reflexões poderão justificar que a formação específica em Artes Visuais foi indispensável para o aprofundamento do desempenho profissional desse pedagogo que escreve.

Lendo um registro fotográfico, reporto-me a quantas e quais memórias? Tenho imagens ou memórias? Lembranças do passado são memórias, imagens ou recordações? O que aproxima e o que distancia a memória da identidade?

A memória é, na verdade, uma faculdade que expande a nossa mente oscilando entre esquecimentos e recordações, que podem ser parciais ou totais. Enquanto objeto de pesquisa para os investigadores das Ciências Humanas e Sociais, é uma faculdade que sustenta a identidade, pois partilhar fatos do passado é possibilitar o que deve ser lembrado. As memórias apresentadas aqui traçam um trajeto em formato autonarrativo, o qual é meu objeto de pesquisa e que possibilitará compreender quem sou eu hoje.

Mas reflito, parafraseando Candau (2014), será que as memórias que trago de quando iniciei como professor poderão ameaçar, perturbar e/ou arruinar o meu sentimento de identidade como pedagogo? Acredito que a incompletude de ser pedagogo que ensina Artes Visuais, sem formação específica, pode ser analisada não individualmente, mas coletivamente, juntamente com outros atores sociais que direta e indiretamente influenciaram os meus espinhos do passado.

Rememorar as rotinas do passado para compreender a reinvenção de minha imagem no presente é uma retrospectiva de acontecimentos na formação cultural que definiram a minha identidade como pedagogo que ensina Artes Visuais. Na minha pesquisa, evoco as lembranças que consigo alcançar, pois as memórias quando evocadas não vêm em toda a sua totalidade. “A metamemória é, portanto, uma memória reivindicada, ostensiva” (CANDAU, 2014, p.23).

Para o autor – estudioso da memória – há um consenso geral entre os pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais sobre o que é memória, pois ela é “acima de tudo, uma reconstrução continuamente atualizada do passado, mais do que uma reconstituição fiel do mesmo, que não será possível ser recuperada em toda a sua integridade” (CANDAU, 2014, p.9).

É nesse sentido que Candau (2014) afirma que o ato de memória é uma “totalização existencial”. A “totalização existencial” é inalcançável em toda sua plenitude, pois a minha memória é configurada em fragmentos descontínuos e cheios de interrupções. Observando uma fotografia das minhas primeiras experiências escolares, trago algumas memórias, às vezes desconexas ou buscando uma organização cronológica, outras me vem ainda obscuras, porque é difícil evocá-las. É essa narração de si, como disse esse mesmo autor, que chamamos de criação.

O discurso sobre mim é representado não na tentativa de colocar em uma ordem cronológica, mas o que julgo pertinente e essencial rememorar da minha vida. O que é oportuno afirmar é que eu sou um professor jovem com apenas dezenove anos de docência, em busca de um crescimento profissional.

O narrador parece colocar em ordem e tornar coerente os acontecimentos de sua vida que julga significativos no momento mesmo da narrativa: restituições, ajustes, invenções, modificações, simplificações, “sublimações”, esquematizações, esquecimentos, censuras, resistências, não ditos, recusas, “vida sonhada”, ancoragens, interpretações e reinterpretações constituem a trama desse ato de memória que é sempre uma excelente ilustração de estratégias identitárias que operam em toda narrativa (CANDAU, 2014, p. 71).

Acompanhando esse raciocínio, a autonarrativa torna-se então um processo dinâmico de memórias. Continuando, o autor diz ser errôneo avaliar se as memórias de alto nível é uma verdade (no singular para frisar o positivismo e a verdade absoluta) ou não, pois a verdade para cada sujeito é o que ele evoca como realidade das suas lembranças – são verdades. Como diz o autor: “ter por verdadeiro” (CANDAU, 2014, p.72). As verdades

da minha autonarrativa aproximam-se de fragmentos fiéis contextualizados da minha vivência.

Ao evocar minhas memórias por meio da fotografia de situações em que sou professor e depois estudante de Artes Visuais é invadir os lados “sombrios” e “iluminados” da minha trama autonarrativa, em que os delírios do esquecimento não são uma debilidade, na perspectiva da totalização existencial. A escrita da memória quando verbalizada oscila entre o esquecimento e a lembrança. Portanto, escrevo a partir de recortes do passado, recordando o que foi desagradável na minha atuação profissional, mas que foi efetivamente importante para dar sentido à incompletude, que no primeiro momento pensei que fosse apenas pessoal, jogando toda a responsabilidade sobre mim. Pelo contrário, a incompletude é, na formação cultural e profissional, minha, das instituições envolvidas, das políticas públicas, da sociedade, por fim, do ser humano.

Quem faz a formação cultural é cada um de nós e ela também nos faz, refazendo e dinamizando. No entanto, não podemos nos imobilizar, sendo apenas espectadores e nos anulando. Paulo Freire (2008) motiva-me mais uma vez sobre as relações que fazemos com a realidade.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com o homem, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria, decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar dessas épocas (FREIRE, 2008, p. 51).

Arrancar espinhos das memórias é fazer reconstruções da identidade que iniciei na carreira docente como pedagogo que ensina Artes Visuais. Os espinhos são anamneses dolorosas, mas que me fizeram pulsar o desejo de aprender e ensinar Artes Visuais. O que trago como espinhos dessas memórias são as recordações de rejeição, negação e denúncia na tentativa de não ver a minha história de vida no passado como um perecimento. Neste sentido, quais são as memórias de quando estive ensinando Artes Visuais no sertão pernambucano?

1.2. Uma “porrada” no sertão pernambucano

Como diz a poetisa Viviane Mosé, “escrever pode ser *uma porrada*”. Infiro que o sentido de “porrada” engloba pancada, paulada ou desajuste. Mas, para o meu contexto profissional no sertão pernambucano, considero “porrada” uma grande quantidade de desafios e responsabilidades que, enquanto pedagogo, encontrei para ensinar Artes Visuais. Uma porrada de desafios: as salas multisseriadas, a fragilidade nas condições do trabalho docente, os estudantes em condições de trabalho infantil, privados de seus direitos, e, principalmente, as dificuldades cognitivas, epistemológicas, didáticas e teóricas do pedagogo em ensinar Artes Visuais, com tudo isso afetando o meu modo de ser professor.

O ensino é a actividade mais apaixonante, e a mais necessária, nos dias que ocorrem. Com as suas **dificuldades** e com as suas imensas **possibilidades**. Os professores não são nem anjos, nem demônios. São apenas pessoas. E já não é pouco. Não são super-homens, nem super mulheres. São profissionais que se dedicam a uma missão para a qual têm de se preparar devidamente, para a qual têm que encontrar os apoios, nomeadamente nas escolas e junto dos colegas, que lhes permitam uma acção serena e qualificada (sic) (Grifos meus) (NÓVOA, 2006, p. 14).

Os grifos ressoam nas minhas tramas do ensinar Artes Visuais. As *dificuldades* que eu, um pedagogo de formação, encontrei ao ensinar Artes Visuais foram necessárias para compreender que a Pedagogia ainda se apresenta incompatível e distante, e que para evitar isso o pedagogo/professor deve sempre buscar, em uma formação específica, aprofundar seu desempenho profissional, reconhecendo as *possibilidades* do saber arte e saber ser professor de arte.

Encontrar apoio para preparar-me devidamente para o desempenho profissional foi difícil. Digo isso porque o ofício de ser pedagogo atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental requer tempo e dedicação para refletir sobre a prática docente. Não encontrei esse apoio nem junto aos colegas, nem nas instituições municipais, mas nas vivências estéticas e artísticas disponibilizadas pela Licenciatura em Artes Visuais e nos equipamentos culturais da região do Cariri Cearense, as quais relato nos capítulos seguintes.

Neste primeiro capítulo discorro sobre a experiência em uma escola do sertão pernambucano na cidade do Exu. Apontarei as metodologias utilizadas e seus desdobramentos no fazer artístico dos meus estudantes, visualizando um período de minha

vida em que não usufruía dos equipamentos culturais da região onde trabalhei e sem ter a mínima noção de que arte é uma área do conhecimento humano que precisa ser ensinada por profissionais com formação específica e que tenham vivências em equipamentos culturais.

Longe de ser uma trama linear de romance ou ficção, o relato de minha autonarrativa, como sujeito “investigado/investigador”, transita entre as condições impostas não superadas na educação escolar de rede municipal.

Narrar por meio da escrita os tempos e os espaços educativos da minha trajetória de resistência e superação em tornar-me docente, remete-me às reflexões do António Nóvoa (2006). Porque permitem pensar sobre as memórias do início da carreira docente: a desestabilização frente aos problemas da atuação do pedagogo diante do componente curricular Artes Visuais, as lamentações e os afetos construídos no decorrer da vida profissional com os estudantes. Compreenda-se, aqui, resistência como uma atitude de agir na apropriação da minha práxis pedagógica perante às várias dificuldades na docência e à superação associada ao meu empenho de escrever as possibilidades nas Artes Visuais.

Conforme esclarecem os pesquisadores Júlio Emílio Diniz-Pereira e Lílian Sipoli Carneiro Cañete (2009), escrever sobre práticas pedagógicas exige do professor uma visita às experiências já realizadas. Nas suas palavras, “escrever sobre suas práticas pedagógicas solicita do professor um movimento de retorno, de resgate da memória, de ver novamente o que foi realizado, como foi realizado, os resultados advindos de sua ação” (DINIZ-PEREIRA e CAÑETE, 2009, p.18).

Ainda agregando pesquisas sobre a trajetória de vida de professores, apropriei-me da investigação da Isabel Lelis (2014). A pesquisa “A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias”, dessa mesma autora, fez uma análise sobre a trajetória de vida de professoras, identificando, através de uma abordagem narrativa, as condições da vida social e profissional das docentes. Sua pesquisa foi realizada com professoras de escolas dos anos iniciais, nomeando as experiências docentes como “arena”, dando a ideia de que o espaço escolar é um lugar de lutas e de superação, como também de espetáculos.

O que aproxima a minha história autobiográfica da pesquisa de Lelis (2014) é o fato de ela concluir que a trajetória de vida é marcada por uma luta de enfrentamentos de obstáculos, no plano econômico e social, e é justamente esse o ponto que reflete as tramas da minha profissionalização e experiências na rede pública municipal de ensino.

Faço a criação de minha autonarrativa por meio da retrospectiva e perspectiva, aproximando-me da lógica analítica de Pierre Félix Bourdieu (2006), partindo de um processo objetivo (descrição e análise do desempenho profissional de um pedagogo que ensina Artes Visuais em uma escola pública rural) para um subjetivo (descrição de experiências do tempo em que eu era criança e estudante de escola pública até o percurso profissional na área artística).

Primeiramente, o fato de que a vida constitui um todo, um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser apreendido como expressão unitária de uma "intenção" subjetiva e objetiva de um projeto: a noção sartriana de "projeto original" somente coloca de modo explícito o que está implícito nos "já", "desde então", "desde pequeno" etc. das biografias comuns ou nos "sempre" ("sempre gostei de música") das histórias de vida (BOURDIEU, 2006, p.184).

A narrativa ou o discurso de apresentação de mim mesmo está dimensionado no que elegi significativo para minha autonarrativa. Fica ao livre arbítrio, para qualquer sujeito, a escolha dos caminhos para escrever ou documentar sobre si ou sobre os outros. Isto é, a disposição da autonarrativa por si ou pelos outros é incompleta, pois cada época em que pudermos retornar à memória ela trará as recordações omitidas que consciente e inconscientemente poderão aparecer no percurso da vida.

De acordo com Belmira Oliveira Bueno (2002), as pesquisas pautadas na história de vida de professores ocorrem depois de 1980. Na literatura, pesquisas sobre a prática de formação do professor foram redirecionadas, segundo António Nóvoa (2002), a partir da obra *O professor é uma pessoa* de Ada Abraham.

Recordemos uma data e a publicação de um livro: 1984 - *O professor é uma pessoa*. Ao escolher esse título, na sequência de uma importante reunião internacional, Ada Abraham estava consciente da evidência explosiva que ele encerrava. A viragem tinha-se iniciado. Desde então, a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre *a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes* ou *o desenvolvimento pessoal dos professores*; trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve um mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação (NÓVOA, 2013, p.15). Grifos do autor.

Quero deixar claro que as histórias de vida de professores, biografias, autobiografias e autonarrativas, enquanto pesquisas científicas são recentes, o que implica pensar o quanto

é importante evocar e preservar discussões na compreensão dos aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos que afetam as identidades.

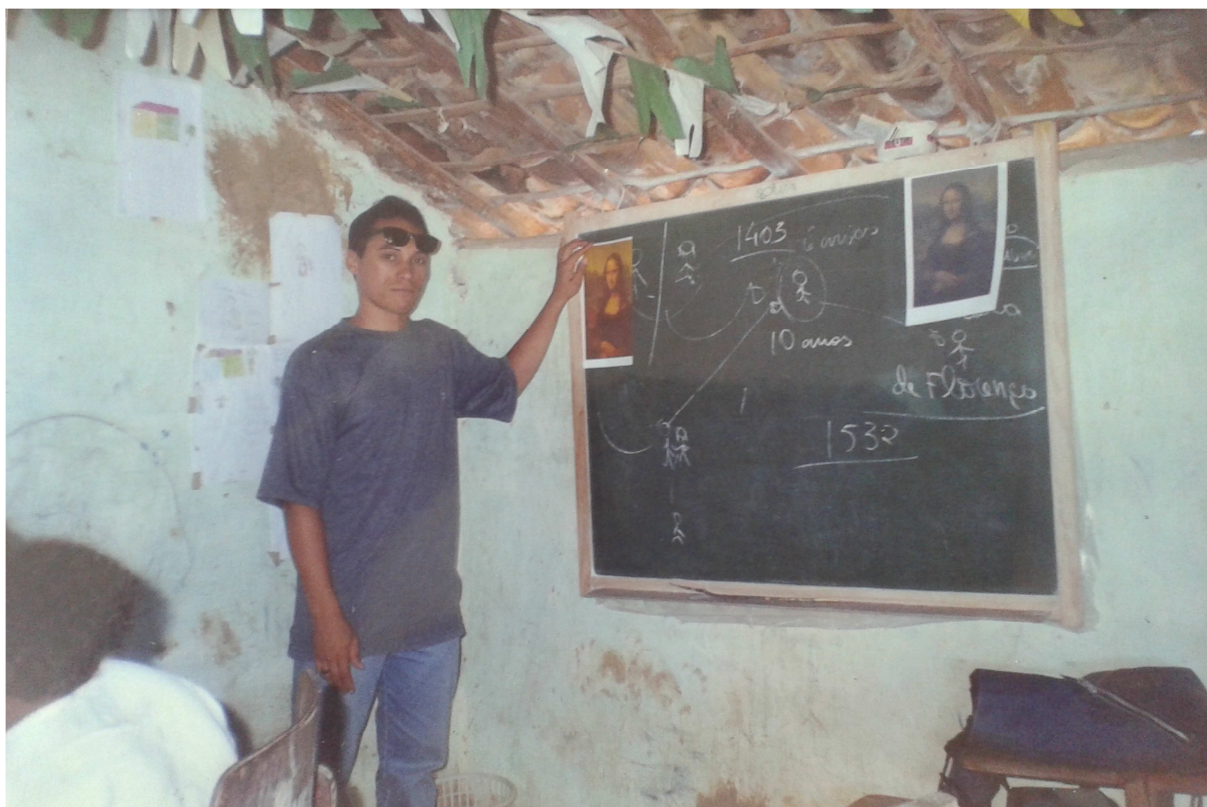
Trago, nesse momento, o pensamento do professor Ivor F. Goodson (1995), no tocante ao desenvolvimento dos professores:

O que afirmo, aqui e agora, é que, particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a *voz do professor*. Em primeiro lugar, tem-se dado ênfase à prática docente do professor, quase se podendo dizer ao professor enquanto “prático”. Necessita-se agora escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o “desenvolvimento”. Isto significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor (GOODSON *apud* NÓVOA, 1995, p.69).

Isso gerou uma mudança nos métodos de investigação sobre a formação dos professores, criando outras estratégias ou categorias de pesquisas. A reinvenção de ser professor não se pauta apenas pela “ciência objetiva e racional”, mas também nos aspectos subjetivos (formação cultural). Essa revolução deu-se mais forte na cultura, pois estudar o homem e a história do homem é recorrer aos estudos antropológicos.

Por fim, a revisão na historiografia das pesquisas sobre vida de professores, vinda de embates de vários teóricos das Ciências Humanas e Sociais legitima um estatuto científico como método de investigação; e a contribuição de Nóvoa que investiga a vida de professores não deixa dúvidas de que a abordagem autonarrativa é um campo de estudos contemporâneos para visualização das subjetividades dos professores, o que embasa, portanto, neste trabalho, as emoções e os dilemas da minha experiência docente.

Figura 2. Foto minha em uma aula expositiva de Artes Visuais em Junho de 2001.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Essa fotografia apresenta uma experiência didática registrada na Escola Extensão do Grupo Municipal Henrique Porfírio da Silva, em Exu-Pernambuco, e traz à luz algumas memórias, dando início à minha autonarrativa. A cidade de Exu localiza-se na mesorregião do Sertão Pernambucano e microrregião de Araripina. Limita-se ao oeste em Bodocó, ao sul em Granito, ao leste em Moreilândia e ao norte na cidade de Crato-Ceará. Fica distante da capital uns 630 quilômetros pelas rodovias BR-122, BR-316 e BR-232 (via município de Ouricuri-PE).

A imagem acima (Fig. 2) tem forte relação com a minha experiência docente em uma escola pública municipal, pois foi registrada em uma situação didática de Artes Visuais. A escola estava localizada na Serra do Brejo, distante aproximadamente 85 quilômetros da minha moradia na cidade do Crato-CE. Por não conseguir trabalho próximo à minha casa esforçava-me, diariamente, para chegar sem atrasos e com disposição. A minha trajetória nessa escola prolongou-se por quatro anos (2000-2004), com carga horária de vinte horas semanais, das segundas às sextas-feiras.

O meu trajeto era feito de ônibus coletivo, saindo às quatro da manhã, cruzando a fronteira Ceará-Pernambuco, até descer na Rodovia PE-585, sentido Crato-Exu. Descia nessa rodovia e seguia a pé ou de bicicleta até o grupo; rememoro que durava em média duas horas. Meu desejo era apenas trabalhar em uma escola semelhante a que cursei na minha escolarização, o que não ocorreu, exigindo de mim mais tolerância nessa luta. Meus sonhos não contemplavam a caótica realidade da Educação dessa localidade. Tinha um desejo, na época, de contribuir na educação estética e artística na vida dos estudantes por meio de práticas tradicionais com trabalhos manuais.

Para essa aula (retratada na Figura 2) inseri, metodologicamente, reproduções da Mona Lisa, do artista Leonardo Da Vinci, pintada em 1503-5. A imagem foi registrada em uma câmera fotográfica analógica com *flash*. A minha imagem, como protagonista, foi capturada por uma estudante do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Sistematizei esta situação didática na busca de explorar o uso da máquina fotográfica, onde os estudantes registrassem imagens, ou autorretratos, entre seus colegas, para gerar um debate do que seria uma fotografia, dialogando com as reproduções em xerox da obra Mona Lisa, de Leonardo da Vinci (1452-1519).

Para mim a fotografia, enquanto linguagem artística, no ensino das Artes Visuais é um ingrediente estimulador para a imaginação das crianças no início da escolarização básica. Neste caso, apropriei-me da fotografia de câmara analógica para aguçar a curiosidade dos estudantes quanto às potencialidades desse aparato tecnológico. Entretanto, infelizmente a ação foi rejeitada pela turma, pois os estudantes não gostaram da proposta, sentiram-se intimidados e aula foi redirecionada.

Na Figura 2, percebemos duas cópias de reproduções penduradas no quadro de giz, essas imagens não foram copiadas de livros específicos de Arte ou do site do *Google imagens*, mas dos acervos disponibilizados na minha estante. A Bíblia foi um dos meus primeiros livros de Arte para aperfeiçoamento de minhas situações didáticas. Memoro que não tinha conhecimento dos livros específicos de História da Arte, como os de E.H.Gombrich, H.W. Janson e F. Janson, dentre outros.

Ao apresentar a câmara fotográfica na sala de aula, a maioria dos estudantes demonstrou certa timidez, pois eles não queriam ser fotografados. Para deixá-los familiarizados com a máquina, sugeri a uma estudante que me fotografasse, na intenção de desinibi-los. Desta forma, com apenas oito anos de idade, sem conhecimento apurado do funcionamento da câmara e orientada por mim, uma estudante aceitou o desafio e provou seus saberes quanto ao domínio do espaço e enquadramento da imagem. Segundo a mesma,

apesar de ter seus oito anos, era seu primeiro contato com aquele aparato tecnológico. Ela já tinha sido estudante da minha sala no ano anterior, por ser multisseriada, a qual permanecia comigo por um período de até dois anos, o que lhe permitiu arriscar-se a clicar. Estava disposta apenas a apertar o botão para clicar - fotografar - e não para ser fotografada.

A situação didática exigia no mínimo uma câmera para cada estudante, mas por falta de recursos da própria escola, inviabilizou-se a proposta didática. Se houvesse um planejamento antecipado para subsidiar situações didáticas como essa, eu teria realizado a atividade em duplas. Mas para isso tinha que deslocar os estudantes de suas cadeiras, o que era ideal, mas não sabia conduzir esse processo.

Hoje, por ter transitado em experiências artísticas no Centro de Artes Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau, da Universidade Regional do cariri (URCA), eu reconduziria a situação didática de uma outra forma, exploraria a fotografia em câmera artesanal ou pinhole, para depois dialogar com a câmara fotográfica analógica e digital.

Reforço que não era a câmera o carro-chefe dessa aula, tinha outros pontos mais urgentes, como explorar a expressividade infantil, que permitiria àquelas crianças o conhecimento do corpo, das suas identidades, confrontando as limitações e condições marginais que a escola ainda resiste em reprimir.

Sobre a expressividade, trago Ferraz e Fusari (2009), que esclarecem o aspecto de que o conhecimento em Arte não se dá apenas no desenho ou na pintura, mas em todas as expressões do corpo, da voz, da fala, da audição e do tato. Deduzo que no meu curso Normal Médio e em Pedagogia, os componentes estudados durante minha formação não ofereceram o conhecimento sobre o campo expressivo e comunicativo da criança. Isso é um espinho nas minhas memórias.

Por isso, nas atividades de expressão plástica, musical, corporal e cênica são tão importantes as experiências perceptivas de visualidade, sonoridade e tato. Essas experiências abordadas isoladamente ou em conjunto vão auxiliar a criança a perceber as diferenciações e facilitar a melhoria da compreensão da realidade e sua representação (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 89).

Como sempre, essas arte/educadoras insistem em afirmar que o professor de arte, com formação específica e de qualidade, deve ter e aprimorar “noções dos ambientes criadores, interativos, lúdicos e abertos à imaginação” (FERRAZ e FUSARI, 2009, p.85). Senão, se o pedagogo desconhecer essa área, estará, inconscientemente, aprisionando a expressividade infantil através de aulas tradicionais, só com carteiras e bancas

desconfortáveis, que não podem nem ser levantadas, criando, assim, uma condição de repressão corporal. Se assim for, quando essas crianças chegarem à fase adulta e traçarem seus rumos profissionais, escolhendo, quem sabe, até a Pedagogia, terão sido privados de um conhecimento importante no processo de sua humanização.

Assumi ser professor, ainda muito jovem, aos vinte anos, com formação em Normal Médio, realizada pelo ensino supletivo. Era uma sala multisseriada, do 3º ao 4º ano. Eu desconhecia a perspectiva interdisciplinar para dar conta das aprendizagens e conteúdos de vários componentes curriculares com estudantes na faixa etária de 08 a 16 anos, na mesma sala de um grupo escolar. Ou seja, uma sala com dois anos escolares, estudantes de diversas idades, sendo, alguns, adolescentes fora de faixa. Uma situação bem caótica e precária, não só para mim, como para os estudantes, que notadamente tinham seus direitos constitucionais desrespeitados. Então, tinha que me desdobrar em múltiplas atribuições para abranger todos os fazeres da docência. Houve motivos para desesperar-me. Estava sozinho e o sentimento era de aversão.

Salas multisseriadas não são uma realidade única e exclusiva do sertão pernambucano, ou apenas das regiões do Norte e Nordeste do país. Segundo dados do Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/Inep), analisados por Rodrigues (2009), isso amplia.

A presença da sala multisseriada no território nacional é mais significativa do que muitos imaginam. Segundo o Censo Escolar 2005, das 207.234 escolas brasileiras, quase 50% estão localizadas no meio rural, totalizando 96.557 escolas e detendo 17,3% da matrícula no ensino fundamental do país, o que significa o atendimento a 5.799.387 alunos. Destes, 71,5% são alunos de 1ª a 4ª série. Mais da metade das escolas do meio rural (59%) são multisseriadas – apenas 20% das escolas rurais são seriadas, atendendo a 1.371.930 alunos, o equivalente a 24% das matrículas. (RODRIGUES, 2009, p. 61).

Meu local de trabalho era uma sala de aula ocupada por dois docentes, um pela manhã e outro à tarde. O primeiro turno contava com dezoito estudantes do 1º e 2º anos, e o segundo, com vinte, matriculados no 3º e 4º anos do Ensino Fundamental.

Propor metodologias para os diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes era desafiador, pois o “ensino mútuo” difere do “ensino individual”. Na pesquisa *Educação no Meio Rural: Um estudo sobre salas multisseriadas*, da pedagoga Caroline Leite Rodrigues (2009), encontramos o seguinte:

A diferença mais marcante entre o método do ensino mútuo e o ensino individual, é que, enquanto este tem como centro do ensino o professor, o primeiro utiliza monitores para auxiliá-lo na função de ensinar, democratizando assim, o ensino em sala de aula (RODRIGUES, 2009, p.66).

Na minha experiência não existiam “monitores” para esse ensino mútuo. Meu trabalho pedagógico consistia no planejamento didático da aula, a partir dos níveis de aprendizagem dos estudantes, o que era muito difícil. Apresentava conteúdos para os dois anos e distribuía tarefas para os estudantes ajudarem uns aos outros. Na orientação das tarefas escolares de classe e de casa, os estudantes do 4º ano auxiliavam os do 3º ano. Então tinha que me esforçar para que os estudantes do quarto ano dominassem os conteúdos.

Minha prática docente no ensino das Artes Visuais era pautada apenas em fazeres manuais, sem o exercício sistemático de apreciação e reflexão sobre as imagens, estas de péssima qualidade. Se, na época, eu tivesse os conhecimentos e experiências que tenho hoje sobre ensino da arte, inseria, em minha práxis pedagógica, o currículo oculto, que me permitiria usar alguns materiais e imagens da própria região, trabalhar com barro, vegetais etc.

Atualmente, depois de leituras na área de arte/educação, recriando o passado, considero que ler/refletir reproduções de obras artísticas nas aulas é uma ruptura de metodologias. Mas o inserir imagens nas aulas de Artes Visuais por si só não garantirá uma educação estética e artística. É preciso que o professor de arte que propõe atividades para potencializar a expressividade das crianças nesta etapa da Educação Básica (Ensino Fundamental) tenha compreensão das linguagens visuais, gestuais, sonoras e corporais. Nesse sentido, as arte/educadoras Ferraz e Fusari (2009) ressaltam:

O professor pode também apoiar-se em relatos, conversas ou histórias sobre os desenhos, pinturas, esculturas, ou gravuras, entre outras formas visuais produzidas por artistas, quando o processo for de apreciação e com o objetivo de encaminhar as crianças a expressarem visualidades e conhecerem o patrimônio cultural da humanidade (FERRAZ e FUSARI, 2009, p.179).

Antes da conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia na URCA, no ano de 2001, minha profissionalização docente ocorrera por meio do Normal Médio, ofertado pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Monsenhor Pedro Rocha de Oliveira, no Crato-Ceará, em 1998.

Em 1997, cursei o Ensino Médio, via supletivo, pela Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico/Núcleo de Divisão e Controle – Educação de Jovens e Adultos (CDTP/NDC-EJA), no Centro de Estudos Supletivos Monsenhor Pedro Rocha de Oliveira. Nesse curso me foi conferido o título de “Professor do Primeiro Grau”, nos termos dos artigos 26, 30, alínea a, 28 e 16, da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971).

Essa minha formação foi fundamentada a partir de apostilas intituladas *Agora Eu Sei*, contendo componentes curriculares (Alfabetização, Didática da Linguagem, Didática da Matemática, Didática dos Estudos Sociais, Didática das Ciências Físicas e Biológicas, Didática da Educação Física, Didática da Educação Artística³, Didática Geral, Educação Artística, Estrutura e Funcionamento do 1º Grau, História da Educação, Prática de Ensino, Psicologia Educacional, Recreação e Jogos - Educação Física e Sociologia Educacional), todas de Formação Especial⁴, acompanhadas por encontros com os tutores. Em 1997, tinha cursado o componente curricular “Didática da Educação Artística”, por meio da modalidade à distância, desse curso. Semanalmente, lia a apostila de cada conteúdo estudado, e em seguida realizava uma prova escrita de averiguação sobre Educação Artística, como era a denominação do ensino de arte, na época.

Essa profissionalização de nível médio foi decisiva para tornar-me funcionário público, uma vez que, por ser jovem, buscava apenas um trabalho estável, com remuneração, que era o que importava naquele momento. Não compreendia que para ser professor era necessário vivenciar outros espaços educativos, além do próprio local de trabalho.

Com o componente curricular “Didática da Educação Artística”, ministrado por uma pedagoga, aprendi a desenvolver técnicas com papel crepom e seda, incorporando-as, posteriormente, às situações didáticas nas minhas aulas de Artes Visuais. Por ser de baixo custo econômico, comprava ou adquiria pela Secretaria de Educação do Exu, para explorar com meus estudantes, as potencialidades desse papel quanto à sua bidimensionalidade e a tridimensionalidade. Bidimensionalidade (altura e largura) e tridimensionalidade (altura, profundidade e largura) são aspectos espaciais básicos que permitem compreender as formas que as imagens são concebidas. Neste exemplo, os estudantes colaram à superfície

³ Não posso deixar de enfatizar que quando trato de Didática da Educação Artística refiro-me também as Didáticas Específicas em Artes: Áudio Visuais, Dança, Música, Teatro e Visuais.

⁴ Formação Especial refere-se aos componentes curriculares de formação pedagógica.

do desenho da bandeira, bolinhas de papel crepom para preencher os espaços vazios no desenho.

Figura 3. Trabalhos artísticos de estudantes.



Foto: Arquivo pessoal do autor.

Essas vivências foram repetitivas, não estando satisfeito, procurei diferentes possibilidades artísticas com o mesmo material, como extrair a cor do papel com álcool para fazer outras misturas de tintas, construir flores de papel para fixar nas capas dos cadernos dos estudantes, entre outras. Todas essas atividades eram feitas aleatoriamente, sem um planejamento prévio e nenhuma referência artística, apenas pautadas em experiências que vivi quando era estudante da escolarização básica e do curso Normal Médio.

Como professor do Ensino Fundamental ainda tentei superar minhas limitações operacionais em relação à resistência do ambiente de trabalho (falta de transporte para deslocamentos dos estudantes para museus e centros culturais da região), pois queria encaminhar os meus estudantes às exposições artísticas. Pois foi assim que fizeram os meus professores quando fazia a Educação Básica, mesmo desconhecendo profundamente as potencialidades dos equipamentos culturais existentes.

A experiência de ensinar Artes Visuais e observar o meu descontentamento (em relação à ignorância sobre as Artes Visuais e seu ensino) e o dos estudantes das turmas que lecionava, alertou-me para o fato desses não conhecerem, pelo viés do ensino formal, os elementos visuais mais básicos como ponto, linha, plano, forma, textura, cor, luz e sombra. Isso me despertou para o comprometimento de aprofundar a minha formação cultural, pois

entendi que assim ficaria mais atento aos procedimentos técnicos e aos modos de produção de Artes Visuais.

Sobre isso é oportuno apontar outras reflexões do que sejam “saber arte” e “saber ser professor de arte” e para isso recorri às pesquisadoras Ferraz e Fusari (2009), que dão uma importante contribuição quanto às ferramentas de atualização do professor de arte. A publicação “Metodologia do Ensino de Arte”, de 1987, e revisada em 2009, amplia as discussões sobre as dimensões didáticas, teóricas e metodológicas do Ensino da Arte. E a publicação “Arte na Educação Escolar”, de 1991, reimpressa em 2009, discute o saber arte e o saber ensinar arte. Conheci as duas publicações em 2001 e comecei a utilizá-la no mesmo ano.

Para as autoras, “saber arte” é experienciar conceitos, teorias, metodologias que exercitem o fazer artístico e que posteriormente provoquem novos entendimentos sobre o universo artístico. O “saber ser professor de arte” é ter uma formação específica mergulhada em processos de pesquisas e experimentações em arte. Isso gerou em mim um sentimento de incompletude, uma inquietude para pesquisar e ensinar Artes Visuais. A minha formação cultural estava timidamente distante dessas duas dimensões, limitada a experiência que continua trazendo embaraços.

Nas experiências dessa escola rural do sertão pernambucano não compreendia o que era saber arte e saber ser professor de arte. Propor metodologias de ensino nas Artes Visuais requer principalmente uma sólida formação acadêmica, específica na área. Saber arte aqui é o conhecer, experimentar, reinventar e criar arte.

Para isso, o professor precisa saber arte, ou seja, pesquisar, conhecer e aperfeiçoar continuamente no campo artístico e estético. Precisa encontrar condições para aprimorar-se tanto em saberes artísticos e sua história, quanto em saberes sobre a organização e o desenvolvimento do trabalho de educação escolar. E saber proporcionar aos alunos condições para apropriarem-se criticamente dos conhecimentos e prosseguirem de forma sensível, intelectual e criadora (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 27).

E o saber ser professor de arte é ressignificar as aprendizagens desse professor na Licenciatura em Artes Visuais, o que eu não tinha. O que experienciei com os meus estudantes da zona rural foi por meio dos conhecimentos artísticos adquiridos na minha vida e nas aulas de educação artística do Normal Médio, entrelaçando prática-teoria, ensinada por pedagogos que também não tiveram formação específica alguma em arte. As outras aprendizagens dos componentes curriculares da Pedagogia vieram posteriormente, mas não suprimiram a necessidade de oferecer uma educação estética e artística de qualidade

aos meus estudantes. As aprendizagens sobre ensinar Artes Visuais adquiridas no Normal Médio e Pedagogia foram vivenciadas superficialmente, que não contribuíam muito para um olhar mais depurado, conforme esclarecem as autoras:

(...) uma observação atenta ao trabalho artístico e sua inserção na sociedade, a sua identificação, a percepção da linguagem e dos significados que contém, são conhecimentos específicos do campo artístico e que aprimoram tanto o processo de produção como a percepção estética (FERRAZ e FUSARI, 2009, p.29).

Sobre os aspectos no fazer e apreciar arte, as pesquisadoras apontam que o experienciar arte é um primeiro passo importante para aprender Arte. A minha leitura sobre o artista Leonardo da Vinci estava ancorada à cópia de péssima qualidade dessa obra artística. O que enxergava como possibilidade didática para educação estética e artística dos meus estudantes era o “fazer” do retrato das crianças, por meio da reprodução dessa imagem. Meu objetivo didático com as reproduções da *Mona Lisa del Giocondo* era experienciar a construção dos retratos dos estudantes com a fotografia, o que não ocorreu, devido à resistência deles no uso da câmera.

Meus fazeres artísticos com os estudantes estavam limitados a trabalhos manuais com papel crepom e desenhos estereotipados, planejados, aleatoriamente, sem uma organização no planejamento escolar. Situação que somente na formação em Pedagogia é que atentei ao fato de que essas práticas espontaneístas não refletiam o conhecimento nem a formação específica, tão necessária ao professor que atua no campo das Artes Visuais, uma vez que toda a prática docente em arte reproduzia as técnicas com materiais didáticos passadas por pedagogos que as repetiam desde seus cursos de formação, sem nenhuma reciclagem de conhecimentos. A especialização foi outro processo na tentativa de superar essas práticas tradicionais sem conteúdos artísticos.

Na Licenciatura em Pedagogia, ao cursar a disciplina “Arte e Educação”, ministrada pelo professor Dr. Fábio José Rodrigues da Costa, no 6º semestre, no ano 2000, aprendi a dar limite a práticas com crepom, nesta época não havia terminado ainda a licenciatura.

Ao cursar esse componente de Arte, disparou em mim o desejo de ser professor de Artes Visuais. As minhas memórias são poucas sobre esse período. Era um componente com uma carga horária de 60h/aula e foi quando iniciei os primeiros escritos em um diário de bordo, solicitado pelo professor, confeccionado por mim como um caderno, no qual ficavam os registros das minhas aprendizagens no decorrer da disciplina. Não tenho mais esse diário de bordo, apenas lembro vagamente dele. O Professor Fábio Rodrigues era um

estudioso sobre Ensino da Arte e instigava atividades de leitura na área de Arte e Educação, o que fez uma grande diferença na minha formação, despertando a curiosidade de aprender um conhecimento que eu sequer sabia que existia.

Ao me apaixonar pelos estudos de Arte/Educação fui a procura de experimentações artísticas e aprendizagens para o fazer e ensinar arte. Primeiro na especialização em “Multidimensionalidade do Ensino da Arte e Formação do Arte-Educador” (2001), coordenada pelo professor Fábio Rodrigues; depois no ingresso da Licenciatura em Artes Visuais (2009), na Universidade Regional do Cariri (URCA), também coordenada pelo mesmo professor, até o ingresso no mestrado Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) (2014). O meu desejo por aprender e ensinar Artes Visuais nunca cessou.

De acordo com minhas memórias, a especialização foi cursada no ano seguinte, depois da disciplina “Arte e Educação” cursada na Pedagogia. O professor Dr. Fábio Rodrigues foi um grande incentivador e fomentador do meu encantamento pelo Ensino da Arte. Ele, em defesa dos princípios da Proposta Triangular da teórica e pesquisadora Dr.^a Ana Mae Barbosa, convidou-a para o lançamento do livro *Tópicos Utópicos*, momento em que foi iniciada a 1ª turma dessa especialização, proposta pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte - NEPEA – da Universidade Regional do Cariri (URCA). Ingressei na 2ª turma dessa mesma formação.

Outro aspecto importante que faz parte das minhas memórias é a escrita de uma pesquisa, em 2002, para a minha monografia da especialização, intitulada “Leitura da Imagem: Diversas Abordagens”, orientada pelo professor Dr. Fábio Rodrigues. Essa etapa foi importante, pois o professor-orientador apresentou-me teóricos e teorias da arte/educação que defendem uma formação específica para ensinar Artes Visuais.

Cursei assim, nessa especialização, e não na Pedagogia, os seguintes componentes curriculares: História e Filosofia da Arte, Fundamentos da Arte-Educação, Fundamentos Epistemológicos da Aprendizagem da Arte, Metodologia do Trabalho Científico, Seminário de Monografia I e II, Abordagem Didático-Pedagógica do Ensino da Arte, Metodologia do Ensino das Artes Visuais, Metodologia do Ensino da Dança, Metodologia do Ensino do Teatro, Metodologia do Ensino da Música e Cultura Popular, todos com carga horária de 30h/aula. Já Metodologia do Ensino Superior foram em 60h/aula.

Como esse curso de especialização tinha um caráter multidimensional, pois considerou as quatro áreas universais da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), tive que optar em escrever sobre alguma área do conhecimento, foi quando sistematizei a

pesquisa, orientada pelo professor Fábio Rodrigues, sobre leitura de imagens no ensino das Artes Visuais. Foi nesse território de aprendizagens que pesquisei três abordagens que constam no livro “A Imagem do Ensino da Arte” da arte/educadora Ana Mae Barbosa (2009).

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura de obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão e dos CD-ROM o preparemos para aprender a gramática da imagem em movimento (BARBOSA, 2009, p. 36).

O pensamento dessa pesquisadora fez-me questionar como se dá essa alfabetização para a leitura da imagem. Foi quando, ainda orientado pelo mesmo professor, sistematizei uma pesquisa bibliográfica para compreender o que é alfabetização e leitura de imagem no contexto escolar. Ao final da pesquisa constatei que é preciso pensar a formação do professor de arte, promovendo uma sólida formação acadêmica específica e contínua, com processos de experimentações artísticas. Verifiquei também que ler imagens, quer seja artes plásticas ou não, é um contínuo processo de experimentação, o que não dispensaria uma formação em Artes Visuais, que, lembro-me bem, era meu desejo na época.

Ainda nessa época, em 2002, sistematizei os primeiros registros, que foram reinventados para esta autonarrativa, arrancando das minhas memórias “espinhos” sobre a minha docência em Artes Visuais. Nessa pesquisa, a qual fazia referência a mim mesmo, eu já defendia que a escola não dispunha de um corpo docente com professores habilitados - algo imprescindível para a compreensão da leitura da imagem e para as metodologias didáticas - e, conseqüentemente, excluía o pedagogo de ensinar Artes Visuais:

Contudo, cada escola não tem um corpo docente habilitado para o ensino da arte, onde tenha um professor para atuar no ensino das artes visuais, da dança, da música e do teatro. A especificidade de cada linguagem exige um professor qualificado para garantir um processo de ensino e de aprendizagem que torne o aluno apreciador da arte (SIQUEIRA, 2002, p. 26).

Tais espinhos estão sendo representados através do descontentamento com minha formação, como por exemplo: fazia leituras de Ferraz e Fusari (2010), que diziam que para articular a educação estética à educação artística era necessário considerar três aspectos: *Ponto de partida, Processo de desenvolvimento das aulas de arte e Síntese e novos pontos*

*de partida nas aulas de Artes Visuais*⁵. O *ponto de partida* compreende um “mapeamento cultural” (interesses, vivências, linguagens de arte e dos estudantes). O *processo de desenvolvimento das aulas de arte* atende aos procedimentos e aprofundamento na elaboração das situações didáticas e, por último, o professor deve acompanhar os “estágios” de desenvolvimento estético, cognitivo e sensível dos estudantes, que talvez precisem retornar ao “Ponto de partida” (FERRAZ e FUSARI, 2010, p. 71- 73).

Deduzo que para o pedagogo sem formação específica em Artes Visuais seguir esses procedimentos, é necessário estar continuamente envolvido com questões teóricas e práticas, caso contrário ele conduzirá atividades ao sabor do espontaneísmo, técnica pela técnica e sem compreender o crescimento cognitivo-sensível das crianças.

Deslocar imagens ou reproduções de imagens para sala de aula requer um estudo do entorno da vida dos estudantes, para que o professor retome o planejamento, agregando novas possibilidades metodológicas, didáticas e conceituais. O professor deve ser eternamente um pesquisador, antes, durante e depois da licenciatura específica.

Sobre os espinhos, minha compreensão era de que os estudantes deviam aprender os elementos visuais de composição visual com muita propriedade, preconceito meu. E isso incomodava, pois nem eu mesmo sabia articular noções de espacialidade⁶. Fazia repetidos trabalhos manuais e percebia que os estudantes não avançavam na produção visual dos desenhos. Acreditava que se os estudantes dominassem e/ou executassem os elementos mais básicos de composição visual estariam aptos para avaliarem os seus próprios trabalhos visuais. Na verdade, infiro que ensinar Artes Visuais nesta modalidade da Educação Básica não é formar estudantes que dominem técnicas artísticas, mas sim, contribuir para o desenvolvimento e senso estético a fim de tornarem-se apreciadores críticos do patrimônio imagético do entorno local e do mundo, desta época, civilização e de outras.

Outro espinho é tentar colocar em prática as sugestões de atividades que as arte/educadoras sugerem ao final de cada capítulo do livro *Arte na Educação Escolar*. Como exemplo, apresento algumas das sugestões encontradas:

Para que possa planejar as atividades artísticas e estéticas dos cursos e organizar documentos, informações e materiais necessários às aulas de arte, sugerimos: fazer um estudo dos artistas e suas produções (regionais e internacionais) preferidos ou colecionados pelos estudantes; fazer um estudo dos artistas e de suas produções (regionais e internacionais) ainda

⁵ O uso dessa citação em itálico se destaca como referência ao pensamento das autoras.

⁶ Noções de espacialidade compreende estudos sobre composição de imagens que experienciei apenas na Licenciatura em Artes Visuais da URCA, intitulado Desenho I e II, Pintura I e II em 2010.

desconhecidos desses adolescentes, mas que possam ser selecionados para mobilizar os interesses estéticos e artísticos dos alunos; fazer um estudo do patrimônio cultural de sua localidade, comparando-a com os equivalentes de outras regiões do Brasil, por exemplo, verificar as obras arquitetônicas, urbanísticas, visuais, musicais, dramáticas das diferentes regiões (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 62).

Entendo que seria necessário ao pedagogo, sem formação específica, ser orientado por um profissional habilitado na área artística, deduzo que essas sugestões aproximam-se mais do professor de arte com formação na área, o que é o ideal. Não tendo o pedagogo formação específica em arte, seria isso também sua atribuição?

Como um pedagogo sem formação artística, negligenciado pela não existência de uma formação continuada, sem apoio das Secretarias de Educação das instâncias municipal, estadual e federal pode dar conta da concretização dessas sugestões? Na minha autonarrativa são visíveis as dificuldades.

Outro aspecto a ser mencionado é o repertório visual do pedagogo. Na minha experiência, naquela localidade rural, o meu repertório imagético e visual refletiu as escolhas de imagens para a prática pedagógica.

O que me favoreceu usar a imagem de reprodução renascentista foi o meu repertório visual incentivado pelo “olhar” direcionado às imagens tanto do acervo religioso (Bíblia, santos e imagens de banners que reproduzia obras de artistas consagrados como Da Vinci) da minha mãe quanto dos espaços de rituais católicos na região do Cariri Cearense e Sertão Pernambucano. Reproduções de pinturas renascentistas são muito frequentes no meu cotidiano familiar. Meu pai, pernambucano, oriundo da cidade de Ouricuri, e minha mãe, cearense, da cidade de Missão Velha, ambos católicos, contribuíram para o meu repertório imagético e cultural com essas imagens.

Por perceber, naquela comunidade, uma atenção às reproduções renascentistas, aproveitei para inseri-las nas aulas de Artes Visuais. O que desejava era entrelaçar os saberes dos estudantes com os conhecimentos da História da Arte. Nas palavras da pesquisadora Rosa Iavelberg.

Estudar as particularidades de cada região e estabelecer relações com contextos comunitários próximos e distantes produz motivação para aprender, promove a educação ética, a cidadania, as práticas de inclusão social e amplia a visão crítica sobre questões do cotidiano no tempo e no espaço (IAVELBERG, 2003, p. 22).

A escolha dessas reproduções do artista Leonardo da Vinci foi pertinente às imagens do cotidiano que notei no interior das casas dos estudantes, já tentando fazer a conexão entre o conhecimento de arte e o cotidiano deles. Antes de realizar essa aula pesquisei imagens na comunidade onde moravam as famílias, durante minhas participações nos rituais religiosos (missas, renovações dos santos da casa) que aconteciam ali. Infelizmente não registrei nenhuma foto dos interiores das casas dos estudantes com as reproduções artísticas.

Todos ficaram curiosos em saber quando surgiu essa arte e quem fez. Numa tentativa interdisciplinar, provoqueei-os, sugerindo uma operação matemática com algumas datas do período do Renascimento. Nessa época, entendia a arte como um “veículo” para a fixação das aprendizagens na matemática. Os estudantes atentaram-se para isso e aproveitei para aguçar a imaginação e curiosidade deles em saber quanto tempo teria aquela arte ali exposta, o que se percebe pelos riscos de giz no quadro verde, evidenciando cálculos.

Bandeirolas de papel avivam o interior da sala de aula, aparentemente estéril. Essa aula aconteceu no mês de junho, porque era “costume pedagógico” ornamentar ou prender papéis de seda ou de crepom no telhado da sala. Desenhos coloridos, feitos pelos estudantes, vestem a parede, são de outra professora, com formação acadêmica em Economia. Essa realidade é contrária ao que promulga a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sobre a formação de docente, a qual afirma.

Artigo 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p.20).

A professora que tinha bacharelado em Economia acolhia todos os estudantes no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, e quando esses eram aprovados para o ano seguinte eram encaminhados para se matricularem no meu horário. O mais medíocre ainda é que esses estudantes não tiveram nem o direito de cursarem a Educação Infantil, já que é uma obrigação do Estado brasileiro promover isso. Observemos o que diz alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a respeito da Educação Infantil:

Artigo 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Artigo 30. A Educação Infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Artigo 31. Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 1996, s/p.).

Voltando à autonarração, como dizia, fixados sem nenhum cuidado estético, os desenhos dos estudantes ficavam colados durante muito tempo. Isso ocorria no sentido de exercitar uma apreciação coletiva dos trabalhos visuais e também para valorizar a produção dos mesmos. A parede com reboco grosso era o suporte de apoio para as exposições. A tinta de cor verde claro, sobreposta a outras várias camadas, fazia contraponto com a argamassa que vedava os desabitados ninhos repletos de outros animais – ácaros – que infestavam a minha pele e a das crianças, nos dias de muito calor. Isso esbraseava quando esfregávamos.

Esse grupo escolar tinha o piso repleto de buracos, o que não se vê na foto, mas recorde que era feito com concreto grosso, negligenciado pela falta de políticas públicas. Foi reformado por mim, com ajuda das famílias das crianças. Por não ser atendido quando reivindicava a melhoria da estrutura física do grupo, não esperei as iniciativas do gestor municipal. Tomei a frente e, com meus ganhos salariais e junto aos meus estudantes, reformamos o piso de alvenaria, dando uma nova roupagem (pintura) na sala de aula desse grupo. Nos dias de chuva, divertíamos-nos localizando as goteiras no telhado velho. A estratégia metodológica de algumas situações didáticas, quando isso ocorria, era encaminhar os estudantes para assistirem aula na casa de farinha⁷ quando estava desativada nos períodos de colheita da mandioca. A escola ficava bem próxima à casa de farinha que pertencia à mãe de alguns estudantes.

A arquitetura do grupo escolar, dentro de uma casa de taipa abandonada, juntamente com a sua decadência física afetava diretamente o prazer de ensinar e aprender qualquer conhecimento, muito menos Artes Visuais, área do conhecimento desvalorizada e tradicionalmente considerada inferior às demais. As crianças, por viverem em situação de extrema pobreza, geralmente, faltavam às aulas, pois precisavam trabalhar para garantir o

⁷ Casa de Farinha é um engenho para o fabrico de farinha de mandioca.

alimento do dia seguinte e contribuir com o orçamento doméstico. Assim sendo, respeitava conviver com as ausências dos estudantes, pois os via cruzando por mim, indo à roça ou mesmo catar lenha para fazer carvão.

Era uma realidade ou talvez uma cultura muito comum na época. Sempre ouvia dos pais dos meus estudantes que os filhos mais velhos (geralmente, para eles, quem já tivesse oito anos de idade era considerado filho mais velho e pronto para trabalhar) tinham que estudar à tarde, pois os serviços braçais eram comumente compartilhados entre eles, pela manhã, como alimentar o gado, cortar lenhas, levar comida aos pais depois do meio dia, conduzir o gado para o pasto quando florescia, deslocar água do barreiro para as suas casas e até mesmo dirigirem veículos automotores. Tinha um estudante que, às vezes, me conduzia em sua motocicleta e tinha apenas nove anos de idade.

Quando sentíamos sede, deslocávamos até a casa mais próxima, a de Dona Francisca, que sempre me acolheu em todos os meus problemas diários, servindo a merenda escolar, quanto tinha. Frequentemente faltava merenda, porque aconteciam problemas operacionais como a falta de transporte, ausência de gasolina para o carro, falta de motoristas para as entregas ou por atrasos dos recursos públicos.

No canto da casa organizávamos filas de meninos e meninas para beberem água no camburão, vasilhame improvisado feito de lata de óleo vazia, limpa e cortada, que servia para retirada da água do pote para beber.

As famílias desses estudantes, de baixo poder econômico, sobreviviam, naquela localidade, da extração da mandioca na produção de farinha, fécula, tapioca e beiju, pequi para extrair óleo e lenha para fazer carvão. A baixa frequência dos estudantes nas aulas afetava diretamente as suas aprendizagens, porque todos trabalhavam no sustento da casa, dos animais e da família. Os estudantes acreditavam mais no trabalho braçal do que nos estudos, era necessário fugir da fome.

Os alunos no campo, além da péssima condição física da estrutura escolar, ainda têm que enfrentar outros problemas. Por, geralmente, pertencerem a famílias empobrecidas encontram-se na situação de trabalhador-estudante, dividindo seu tempo entre a escola e suas atividades laborais. Em meio a esta dualidade a escola do campo está sempre em segundo plano (SANTOS, 2010, p. 5-6).

Pretendia, nessa época, ter um espaço ideal para dar aulas de Artes Visuais, no mínimo uma sala de aula ampla, com uma diversidade de materiais expressivos, pastas para armazenar os trabalhos visuais dos estudantes, câmeras fotográficas para registros das

experiências, pranchetas, diversidades de potes com tintas, pias-lavatório, telas, cavaletes, ambiente próprio para exposição, carteiras adaptadas para manuseio dos materiais, entre outros, por acreditar que tudo isso é fundamental. Certamente aqueles estudantes mereciam no mínimo uma sala de aula ou outra escola, ou que fossem transferidos para um espaço que oferecesse as condições favoráveis para serem acolhidos como crianças com direito à segurança, à arte, à cultura, ao esporte e ao desenvolvimento psicossocial, cognitivo, afetivo e todos os outros que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990, assegura.

Ao assumir esse grupo, eu procurava oferecer o que compreendia de melhor para a educação estética e artística dos estudantes. Certas vezes, por me sentir desanimado, punia-me por não oferecer um ensino de Artes Visuais que contemplasse mais experimentações. Então conduzia o processo didático, repetindo as mesmas situações didáticas, sem compreender o meu papel de mediador no progresso cognitivo dos estudantes. Os encaminhamentos metodológicos eram aleatórios, sem um planejamento sistemático e coerente que garantisse a minha reflexão sobre os trabalhos artísticos dos estudantes. Acredito que o desconhecimento do saber ser professor de arte seja outra incompletude nesta área do conhecimento nos cursos de formação de professores em Pedagogia. “O professor compreende o seu papel de intervenção quando o faz assegurando aos alunos e ao grupo a possibilidade de refletir sobre seus trabalhos e também atuar. A intervenção pode ocorrer antes ou durante o processo de produção artística e estética dos estudantes” (FERRAZ e FUSARI, 2009, p.143).

Essa reflexão é muito necessária e importante para qualquer professor, principalmente para o pedagogo que se submeta a ensinar Artes Visuais, pois uma organização do planejamento favorece refletir o que foi feito, (re)planejar e ajustar as metodologias de acordo com a proposta pedagógica da escola (o que desconhecia ou não me atentava para saber disso), e com isso, alcançar um ensino, visando o melhor exercício da cidadania. A minha formação cultural concomitante ao percurso da docência não dava conta de sistematizar metodologias para que não ficassem aleatórias e inconsistentes no campo do ensino das Artes Visuais.

No ano de 2013 o local onde funcionava o grupo escolar foi abandonado e os estudantes foram deslocados para outra escola. Quando me reporto às dificuldades dos estudantes dessa escola, tendo seus direitos negados, sou impulsionado a puxar outras memórias, de quando era estudante de escola pública também. Enfurecia-me vê-los nessa situação.

Nunca imaginei situação de tão extrema pobreza. Eu ficava indignado com o descaso em relação à estrutura física da escola: não tinha fiação elétrica, banheiros, biblioteca, cozinha, quadra de esportes, nem funcionários para outras funções.

Algumas necessidades fisiológicas básicas eram feitas no mato, no entorno da escola. Se eu não imaginava que faltassem condições de trabalho na escola, imaginava muito menos que faltassem, para algum ser humano, as condições básicas para sobreviver: comida, casa, escola, água, higiene, enfim, moradia, saúde e educação.

Ainda com relação às dificuldades cognitivas, epistemológicas, didáticas e conceituais de ensinar Artes Visuais, rememoro vagamente uma situação didática em que os estudantes foram desafiados a representar com desenho e/ou pintura das datas comemorativas do calendário escolar.

Figura 4. Trabalho artístico de estudante.

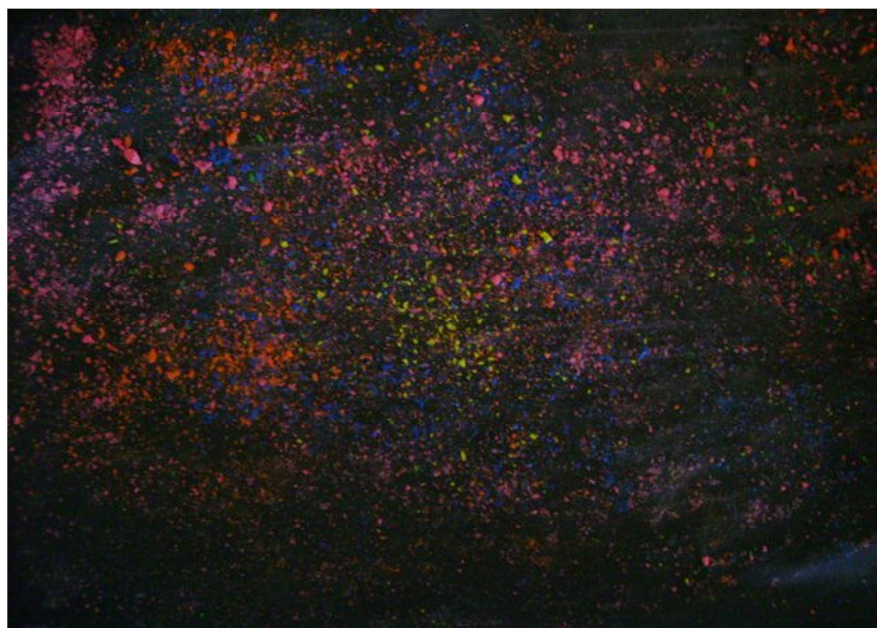


Foto: Arquivo pessoal do autor.

Na pintura (Figura 4), uma estudante seguiu outro caminho, utilizou-se das sobras dos materiais de outras aulas, esmagando os cacos dos gizos de cera coloridos, sobrepondo-os em uma folha sulfite pintada com tinta guache preta. Enquanto os outros fizeram a proposta sugerida por mim – representar, através de desenhos, o carnaval, o dia dos índios, semana santa, São João, Natal etc. – o trabalho dela foi contrário à proposta que sugeri, pois esperava que a mesma fizesse como outros trabalhos e também não sabia o que fazer depois

desse resultado expressivo. Foi então que percebi que aquele tipo de proposição era pobre e sem muito significado para aquelas crianças.

Na obra *Metodologia do Ensino de Arte*, as arte/educadoras Ferraz e Fusari (2009) sugerem que o professor de arte, e não o pedagogo, elabore cadernos de anotações individuais ou grupais das produções visuais dos estudantes, o que consequentemente geraria novos roteiros e planos de aulas, como também preservaria os percursos de produção individual. Na época, apenas documentava em foto de câmera analógica, mas não registrava os detalhes (idade da criança, onde, como, nome de quem desenhou, como fez, etc.) dessas produções visuais.

É importante acrescentar a este debate a informação de que os desenhos e pinturas das crianças, nessa etapa de escolarização básica, não se destinam a avaliar se o trabalho está bom ou não, feio ou bonito, ou se demonstram domínio de composição gráfica. Essas atividades servem para denotar a expressividade das crianças, uma vez que elas não desenhavam ou pintavam a fim de serem artistas, como frisam as pesquisadoras já citadas:

O desenho e a pintura são experiências que a criança vivencia e aprende a comunicar. A criança não faz uma preparação para desenhar ou pintar, ela apenas diz: eu quero desenhar, eu vou pintar. O que de fato existe é o divertimento e a conversa que ela elabora consigo e os amiguinhos ou o adulto ao desenhar. Com o desenho e a pintura ela pode contar seus pensamentos, suas fantasias e criar seus símbolos visuais e gráficos (FERRAZ e FUSARI, 2009, p.106).

A partir disso podemos gerar outra reflexão: O pedagogo sem formação específica em Artes Visuais é submetido à aprendizagem de que a expressividade das crianças pode configurar experiências enriquecedoras no conhecimento artístico e estético? Se sim, ele terá a função de construir espaços e situações didáticas para que essas crianças sejam acolhidas para potencializarem a sua expressividade, o que exigirá que o pedagogo continue buscando aprofundar seus conhecimentos e sua formação.

A arte/educadora Ana Mae Barbosa, em suas experiências, vem verificando o ensino das Artes Visuais com professores sem formação, em que as atividades ocorrem ao sabor da espontaneidade, sem um aprofundamento em conhecimentos artísticos. A pesquisadora tem contribuído com muitas pesquisas sobre a história do ensino da arte e projetado as suas experiências bem sucedidas com a Proposta Triangular (BARBOSA(1), 1998). Também tem criticado os professores que reduzem a proposta a uma metodologia reprodutora e com práticas de cópias imagens de obras de artistas, homens, brancos e ocidentais, denominando-as releituras, que, na verdade, de releituras não têm nada, são,

simplesmente, meras cópias, sem uma apropriação do conhecimento de arte. Para a nossa discussão, trago a própria arte/educadora, que nos indicará onde encontramos o melhor conceito sobre releitura:

A releitura é uma atividade possível e quanto mais problematizadora mais criadora. A melhor explicitação sobre releitura que conheço no Brasil é da Analice Dutra Pillar, em um pequeno texto publicado no boletim e/ou apresentado em reunião da Rede Arte na Escola. Mas o perigo da reprodução improdutiva ronda as releituras. Ando tão alarmada com a péssima qualidade de pensamento visual resultante de releituras, que me peguei outro dia desrecomendando completamente a releitura em uma palestra. Uma releitura divergente e/ou subjetiva amplia o universo da alteridade visual e exercita o processo de edição de imagens com a qual nossa cognição visual naturalmente trabalha. Mas releitura como procedimento constante transforma o fazer artístico em mero exercício escolar. Artistas se utilizam de procedimentos muito variados em suas pesquisas visuais. A mesma diversidade de estímulos se deve exigir do professor de arte. Para falar a verdade, a insistência na releitura me provoca o medo da cópia pela cópia (BARBOSA(1), 1998, p. 40).

O professor que ensina artes e não vivencia experiências com fazeres artísticos não tem a plena dimensão dos três processos cognitivos (leitura, contextualização e fazer artístico). Vale ressaltar que para a aprendizagem de arte, esses processos não seguem, necessariamente, esta ordem, nem precisam ocorrer os três obrigatoriamente. Creio que seja pertinente nesta autonarrativa rememorar como apropriei-me da Proposta Triangular, pois foi nela que entendi que é necessário a experimentação em *saber arte*, o que implicou uma formação específica.

Destaco que a Proposta Triangular não é única e exclusivamente proposta cognitiva de se aprender e ensinar Artes Visuais para o professor de arte, mas a mais importante, e criada pela primeira pesquisadora em Ensino da Arte no Brasil.

Sobre essa arte/educadora recorro à pesquisa de Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo e Clarissa Martins de Araújo (2015), que interligam a Abordagem Triangular em quatro tópicos de reflexão: 1) como teoria aberta em que o professor de arte reelabora-a; 2) como teoria pós-colonialista, pois Ana Mae assumiu a defesa da dessacralização da arte; 3) a história do ensino da arte em contexto nacional, exprimindo as repercussões dessa abordagem nos cursos de professores de arte; e 4) a defesa da democratização da arte ou virada arte-educativa. Deduzo que a Proposta Triangular foi sistematizada para questionar a formação identitária do professor de arte, sua formação cultural e política diante dos desafios da contemporaneidade.

Ao aprofundar as minhas experiências com as Artes Visuais, mesmo sem formação específica, apropriei-me de procedimentos, metodologias, teorias e estratégias que consideram “os processos cognitivos - ler/fazer/contextualizar” (BARBOSA(1), 1998) nas situações didáticas com Artes Visuais. Esses processos me ajudavam cada vez mais no desempenho em sala de aula, pois acolhia os meus estudantes nas aulas de Artes Visuais e os fazia usufruírem do patrimônio imagético da sociedade em geral.

O que a autora da Proposta Triangular ressalta é que a improvisação nas situações didáticas que ainda ressoa nas práticas de muitos professores é mais alarmante entre aqueles que não têm formação específica e nem continuada. “A falta de preparação de pessoal para ensinar artes é um problema crucial, levando-nos a confundir improvisação com criatividade” (BARBOSA(1), 1998, p. 16).

Entre várias publicações das suas pesquisas, Ana Mae tem empreendido uma luta política e cultural contínua, alertando sobre a falta de preparação dos professores para ensinar artes. Muitos pesquisadores acompanham sua luta e publicam pesquisas que ainda sinalizam a falta de formação inicial e continuada de muitos professores do Brasil, neste campo do saber.

Assim, percebo que por não experienciar fazeres artísticos, por questões epistemológicas da minha formação em Pedagogia e da precariedade do espaço escolar onde trabalhei, planejava as aulas de artes a partir das minhas vivências na formação cultural, transportando-as para as práticas pedagógicas.

Mesmo com essas dificuldades, preocupava-me em criar relações e interações com as famílias dos estudantes, na tentativa de mapear os seus saberes, interesses estéticos e artísticos no intuito de nortear as situações didáticas. Por eu ter uma formação cultural da zona urbana, precisava compreender o contexto geográfico e social das famílias da zona rural.

Já as outras relações do trabalho escolar aconteciam diretamente na sede da Secretaria de Educação Municipal de Exu-PE, na realização de visitas para transportar os materiais de consumo, panelas, pratos, talheres, merenda escolar e materiais de limpeza para a unidade escolar. Não era minha obrigação, mas geralmente quando o caminhão demorava na entrega e para não interferir no funcionamento do grupo, eu mesmo cumpria essas tarefas. A Secretaria de Educação oferecia cestas básicas para as mães dos estudantes que colaborassem na preparação da merenda e limpeza do grupo escolar. Os estudantes possuíam carroças e cooperavam na condução desses materiais, da rodovia até a escola. Por eu ser o único professor, no período da manhã, minhas relações com outros profissionais

ocorriam apenas nas “capacitações”, no início de cada semestre letivo. “Capacitações” aqui compreendidas como formações continuadas realizadas pela Secretaria de Educação Municipal de Exu, no Colégio Municipal Bárbara de Alencar, no centro da cidade, destinadas aos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da zona rural e urbana.

Anualmente, além dessas atribuições, fazia o papel de técnico administrativo, já que não tinha ninguém para fazer o levantamento das matrículas e o preenchimento do controle das frequências dos estudantes para o Programa Bolsa Escola Federal, para ser repassada à Secretaria de Educação, como garantia de renda às famílias daquela localidade. O Programa Bolsa Escola Federal tinha o objetivo de “beneficiar as famílias com renda inferior a R\$ 90,00, com crianças de 07 a 14 anos de idade matriculadas em escolas públicas” (BRASIL, 2001, s.p.).

Deste modo, antes do início de cada ano letivo, geralmente em fevereiro, preparava-me para visitar as casas dos estudantes para a realização das matrículas, fazia isso de bicicleta. Essa não era minha função, mas não havia ninguém para executá-la. Lembro-me que essa escola funcionava em uma casa de taipa que abrigava uma pequena quantidade de carteiras e um quadro verde. As carteiras, sucateadas, que acomodavam os estudantes, não ofereciam nenhum conforto na realização das tarefas escolares; não possuía mobiliário e nem equipamentos. O quadro verde foi improvisado por mim, pois tive que trazê-lo da cidade de Exu até a Serra do Brejo, local onde funcionava o grupo escolar. A velha lousa usada da antiga professora não servia mais. A escola não tinha espaço para uma sala de aula adequada, sequer tinha espaço que me permitisse circular na sala para atender aos estudantes individualmente e orientá-los em seus trabalhos artísticos.

A arte, enquanto área do conhecimento humano, ao chegar nessa escola, geralmente, não era compreendida pelos gestores como componente curricular diferenciado em relação aos outros campos do saber escolar. A ausência de condições mínimas nesta sala de aula restringia algumas experiências com arte, tanto para mim quanto para os estudantes. Como posso oferecer vivências artísticas e estéticas na ausência de materiais para arte (tintas e pigmentos)? Mesmo sabendo que para ter uma experiência estética não necessitasse de tinta, é uma experiência importante para uma aula de arte, na aprendizagem dos elementos visuais da cor.

Realmente não se justifica que a falta de materiais não provoque experiências artísticas. Reconheço que a falta de formação artística fazia com que eu não enxergasse as possibilidades no meu entorno social e cultural. A estratégia era extrair da natureza, nas

redondezas da escola, plantas, areia, barros, pedras e até carvão natural para produzir efeitos criativos, o que não imaginava. Hoje eu sei que uma experiência estética do corpo seria o suficiente para isso.

Por exemplo, na ausência de tinta verde para colorir os desenhos, os estudantes incorporavam colagens de folhas de plantas sobre o papel, para dar um efeito visual de grama de jardim, isto é, tínhamos o resultado de um material sofisticado, folha A3, sobre um material artesanal (vegetais). Por falta de experiências de criação, quanto à materialidade, pensava que para ter efeitos criativos eram necessários materiais sofisticados, como paletas, giz pastel seco e em óleo, toda uma variedade de papéis (vergê, canson etc.), lápis (sanguínea, HB, AB, B2), terebintina, tinta óleo, entre outros. Por ser ignorante em relação ao conhecimento das Artes Visuais, não sabia que não dependeria da metodologia que iria utilizar esses materiais.

Sobre a compreensão que o pedagogo deva ter entendimento do entorno cultural dos estudantes de zona rural para que o vincule ao conhecimento de arte nas aulas de Artes Visuais, aproprio-me da experiência da pedagoga Suzete Rodrigues Cordeiro (2011) na pesquisa *O Ensino de arte e a Estética campesina: Um estudo a partir das obras de Dona Sebastiana*. Sua investigação deu-se na experimentação da Arte para valorização da estética campesina, vivenciando a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, que permitiu a valorização do entorno ecológico, geográfico e cultural na região local dos estudantes em que ela ensinou.

Cordeiro (2011) justifica que devemos partir do imaginário e identidade cultural dos estudantes para que se desmistifique a ideia de que a Arte está apenas nos museus consagrados que superlotam com obras de artistas brancos, europeus e estadunidenses, mas em todos os lugares e tempos em que os sentidos são aguçados.

Desvalorizar a estética e a beleza do campo onde vivem os estudantes oprimidos consequentemente poderá negar a sua identidade cultural. A qual Barbosa (1998) já constatou.

A função das artes na formação da imagem da identidade lhe confere um papel característico dentre os complexos da cultura. Identificação é sempre a produção de 'uma imagem de identidade e transformação do sujeito ao assumir ou rejeitar aquela imagem reconhecida pelo outro' (BARBOSA (1), 1998, p. 15).

A pesquisa de Cordeiro (2011) fundamentada na Ana Mae Barbosa certificou que as tradições culturais e a beleza do campo podem transformar as pessoas da comunidade e o entendimento das suas identidades culturais.

Essa pesquisa dialoga com minha autonarrativa, porque eu, ao analisar e descrever a situação didática em que me aproprio de imagens de obras renascentistas italianas, não me atentei, na época, para a compreensão do contexto cultural e social dos estudantes de zona rural do sertão pernambucano. Ressignificar o cotidiano dos meus estudantes de zona rural, com reflexões dos seus imaginários, nas aulas de Artes Visuais, é valorizar o que eles são, revelando e apreciando sua própria estética e identidade cultural.

Outra pesquisadora, Irene Tourinho, deduziu que os professores, fora da sala de aula, são avaliados e cobrados sempre para atender às expectativas de aprendizagens dos estudantes, e os escalões superiores não se atentam para conhecer o ambiente a que esses professores são submetidos. Isto é, cobra-se um ensino com resultados satisfatórios das aprendizagens desses estudantes, mas a ausência de condições do ambiente de trabalho, como as que eu descrevi e sobre as quais reflito, não permitem atividades criadoras e criativas. Nas palavras da investigadora.

Nas salas, professores sobrevivem com o que têm e podem fazer, enfrentando a ausência de condições mínimas que lhes dariam prazer e engajamento para realizar sua parte na formação educacional dos alunos e, neste caso, na sua formação cultural e artística (TOURINHO, 2002, p. 29).

Infere-se que esse professor a que Tourinho se refere seja um docente com licenciatura específica no campo artístico. Pelo que lembro alguns espinhos dessa experiência nessa escola rural, com apenas uma formação no Normal Médio e a Licenciatura em Pedagogia não proporcionavam metodologias para ensinar Artes Visuais. A metodologia incorporada de ler reproduções de imagens renascentistas evidencia uma necessidade de experiência na pintura, principalmente para mim, como mediador/professor dos saberes estéticos e artísticos dos estudantes que desconheciam esse fazer artístico.

Como John Dewey afirma, “para perceber, o espectador ou observador tem de *criar* sua experiência” (DEWEY, 2010, p.137). Deduzo então que para o pedagogo perceber as especificidades do campo epistemológico das Artes Visuais, deve primeiramente *criar* sua experiência (formação cultural e artística), pois assim perceberá que o campo de experiência da criação artística é contínuo e significativo para saber arte.

O tempo que eu levava para me dedicar às reflexões/ações/reflexões de metodologias para um pedagogo sem formação em Artes Visuais só reforça o compromisso das Secretarias de Educação, órgãos estaduais e federais em oferecer uma formação continuada no entendimento da criação artística, para que possam conhecer arte.

Os componentes curriculares “Didática da Educação Artística” e “Arte-Educação” (60 horas) do curso de formação de professor, no Normal Médio e na Pedagogia, concluídos durante a minha atuação como professor de uma escola rural, não deram conta da complexidade do ensino das Artes Visuais.

Apropriar-me de reproduções de qualquer imagem para serem lidas pelos meus estudantes requer experimentação, partindo dos meus fazeres artísticos, que não existiam, na época, para reverberar em situações didáticas nessa escola rural. É fundamental a experiência do fazer artístico para que a docência em artes seja algo significativo para os estudantes. Reforço essa necessidade com a fala da pesquisadora Ana Mae Barbosa: “O conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação” (BARBOSA (1), 1998, p. 33).

Por falta de experimentação em Artes Visuais, via apenas no papel crepom essa funcionalidade. Concluo que uma formação específica em Artes Visuais ajudar-me-ia a ampliar, com outros materiais, recursos, técnicas e procedimentos o meu fazer pedagógico e artístico. Já a câmera fotográfica, recurso didático que eu não consegui usar a contento com meus estudantes, contemplaria discussões sobre a estética da fotografia. Porque a fotografia, como linguagem das Artes Visuais, é uma área do conhecimento que exige pesquisa e experimentação contínua.

Outro ponto a ser refletido nessa experiência de ensinar Artes Visuais não compreende o campo epistemológico da Licenciatura em Pedagogia, pois planejar estratégias e metodologias neste campo do saber só encontraria em outra formação específica. O planejamento para ensinar Artes Visuais e projetar um trabalho docente com experiências artísticas requer do pedagogo não apenas uma formação artística e o conhecimento das “particularidades” da região onde os estudantes moram e estudam, requer, sobretudo, a vivência de processos de criação. Infelizmente, nessa época, eu não possuía uma formação inicial (específica em Artes Visuais) e muito menos uma continuada para processos de criação. As arte/educadoras destacam: “A formação inicial e contínua do professor que trabalha com arte precisa ter bem clara a amplitude desse fazer, que emerge de experiências em que o pensamento, a sensibilidade e a emoção concorrem para a criação” (FERRAZ E FUSARI, 2009, p. 28).

Ao ingressar na docência de ensinar Artes Visuais, desconhecia as práticas de criação e pesquisa sobre esses processos, tão importantes para o pensamento, a sensibilidade e a emoção. O ingresso em uma escola rural, por meio de concurso público, como professor dos anos iniciais é desafiador para o pedagogo que percebe logo o quanto ainda lhe falta aprender para ensinar Artes Visuais. Ser professor e ainda pedagogo, que tem como atribuição ensinar muitos componentes curriculares da educação básica, evidencia que tenho várias habilidades para ensinar tudo a todos, mas um pedagogo não é um super-herói.

Outra reflexão referente à experiência com o ensino em uma escola rural é que o pedagogo que ensina Artes Visuais deverá ter a compreensão de que ao introduzir reproduções de imagens nas aulas, de maneira aleatória, poderá reforçar o que os historiadores de artes, legitimadores de espaços consagrados de Artes Visuais que defendem obras artísticas europeias e estadunidenses de homens brancos, tão somente. Ou seja, poderá estar contribuindo para a negação do imaginário local, estética rural e, consequentemente, a identidade cultural dos estudantes.

A sociedade brasileira, geralmente por falta de formação artística, introjeta em si esse conceito equivocado de arte e as pessoas do senso comum não aceitam que um vizinho, por exemplo, seja um artista, ou que elas próprias sejam artistas, porque a ideia que se tem é a de um ser inatingível, “o gênio”. E ao incutirem esses valores, consagram a produção desses artistas como ARTE (em caixa alta), menosprezando o que na sua localidade é produzido por artista que não tem uma projeção nacional e/ou internacional e que não pertence ao acervo de museus consagrados. Sobre isso me justifico com o pensamento de Carla Padró Puig (2009), de que a educação medeia significados que são absorvidos no imaginário e cultura dos sujeitos, em que prevalece a Arte conservada em museus. “[...] Ao mesmo tempo, defende a essência da obra como um mito, a do artista como um gênio, ou da arte como uma arte européia” (PUIG, 2009, p. 58).

Infiro que encaminhar situações didáticas nas Artes Visuais é papel importante para o professor de Artes Visuais. E para o pedagogo? Como fazer isso sem formação na área? É o que apresento em seguida: uma sugestão das arte/educadoras Ferraz e Fusari (2009), chamada por elas próprias de *fases para encaminhamento da ação pedagógica em arte*. Opto em escrever essa citação na íntegra, mesmo que seja longa, porque poderia ter sido uma possibilidade para melhorar o meu desempenho profissional na época.

- a) constatação (continuada) dos saberes de arte que as crianças já dominam, quais as vivências artísticas e estéticas dos alunos, e as relações que eles fazem com os elementos da natureza, e da cultura, incluindo os mais próximos e os mais longínquos;
- b) encaminhamento (a partir dessas constatações) de: análises dos conceitos, saberes de arte que as crianças e os que ainda não dominam e que são considerados essenciais para que eles possam gradualmente diversificar, aprofundar, aprender “o fazer e o entender” produções artísticas e suas histórias; roteiros (planos) flexíveis de curso e de aulas junto às crianças e jovens (pode também ser discutido entre o professor de arte e o professor de sala de aula, no caso de Educação Infantil), com programas nos quais apareçam de um modo bem dosado os novos *conceitos* artísticos e estéticos que os alunos deverão elaborar, vivenciar e saber. Para que as novas vivências expressivas infantis realmente se concretizem em uma progressão, articular os conceitos e tópicos de conteúdos de arte a métodos de ensino e aprendizagem dos mesmos (sobretudo com etapas e atividades instigantes e lúdicas); tomada de decisão em relação à proposta e plano de trabalho (criação, concepção, pesquisa, organização). Aulas de arte propriamente ditas (com começo, meio e fim) programadas com base nos conhecimentos da área e para as crianças e jovens aprenderem além do que já sabem estética e artisticamente;
- c) discussões periódicas a respeito dos patamares em que se encontram os saberes artísticos e estéticos dos estudantes após as intervenções educativas desenvolvidas. Avaliar e propor sequências para o curso tendo em vista a aprendizagem do que ainda se espera que saibam de arte (ou conversar sobre o assunto com o professor de arte de outras séries ou ciclos). Este é o momento que vai revelar os aspectos de adequação e de inadequação do plano de trabalho. Ele vai ser testado em situação de sala de aula e, na prática, o plano original é continuamente desconstruído e reconstruído (FERRAZ e FUSARI, 2009, p.151-152).

Na primeira fase, quanto à constatação dos conhecimentos dos estudantes, destaco que a minha atuação foi muito superficial, não procurei conhecer as nuances, níveis e modos das crianças a respeito do que gostam, julgam, apreciam e expressam, como também as vivências do entorno cultural dos meus estudantes. Eu tinha apenas uma ideia vaga dos elementos da cultura rural (moradores da zona rural, negros, em sua maioria, filhos de trabalhadores rurais, desprovidos de uma escolarização básica, suas relações nas festas religiosas das comunidades, pessoas que viviam da extração e cultivo da mandioca, entre outras). Não foi feito, na verdade, um levantamento sistemático de dados do repertório social, cultural e econômico dessa comunidade norteado por uma proposta coletiva construída com um professor de arte, pedagogo, coordenação pedagógica e comunidade.

Na segunda fase, referente às análises e encaminhamento de atividades a partir do conhecimento que os estudantes trazem para a escola, se houvesse a primeira fase, eu teria elementos para analisar os *conceitos novos* artísticos e estéticos dos estudantes, para

elaborar planos de aulas flexíveis e compreender a expressividade infantil dos mesmos na busca de acompanhar os seus progressos artísticos. É difícil para um pedagogo sem formação preparar planos significativos.

E a última fase, que se refere às discussões e reflexões sobre o que foi apreendido em sala de aula, tem reverberações das duas anteriores, como etapa da decisão sobre o que irá ensinar, como ensinar, de que forma, quais linguagens artísticas que elas dominam, quais desconhecem, definição das estratégias metodológicas, momento de reflexão/mudança e avaliação dos resultados esperados.

Reconheço que a formação em Pedagogia não ofereceu essa dimensão didática nas artes nos processos de ensino-aprendizagem, o que o professor José Carlos Libâneo aponta como essencial no planejamento didático:

Em outras palavras, frente a um conjunto de conhecimentos e habilidades a serem necessariamente dominados pelos alunos, trata-se de: verificar previamente o nível de conhecimentos já alcançados por eles e sua capacidade potencial de assimilação, organizar as atividades de assimilação e chegar gradativamente à sistematização e aplicação dos conhecimentos e habilidades (LIBÂNEO, 1994, p. 95).

O que esse pesquisador aponta como importante, e que comprovei na minha experiência docente, é que o professor deve ter, no mínimo, domínio do componente curricular da educação básica. O impasse aqui é refletir como o pedagogo, sem formação específica em Artes Visuais, poderá verificar o nível de conhecimento artístico e estético dos estudantes, se o mesmo não possui conhecimento prático-teórico no fazer artístico. Sobre o planejamento, Libâneo ainda reforça que o professor deve ter:

Domínio seguro do conteúdo das matérias que leciona e sua relação com a vida e a prática, bem como dos métodos de investigação próprios da matéria, a fim de poder fazer uma boa seleção e organização do seu conteúdo, partindo das situações concretas da escola e da classe (LIBÂNEO, 1994, p.72).

Entenda-se por matérias as disciplinas, ou melhor, os componentes curriculares da Educação Básica dos Anos Iniciais, que são: Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática.

Um aspecto a ser mencionado quanto ao componente curricular Arte é que os Parâmetros Curriculares de Arte – Ensino Fundamental e Médio (2013), do Estado do Pernambuco, indicam as especificidades nos seguintes campos: Artes Visuais, Dança,

Música e Teatro. Nenhum pedagogo, muito menos um arte/educador, poderá dar conta dessas especificidades no ensino escolar, pois cada campo de saber é muito amplo. O que na verdade, não desejamos regressar a polivalência, esta já superada pelos arte/educadores do Brasil na década de 70.

Sobre a polivalência na formação do professor de arte fundamento-me nas pesquisas de Barbosa (1) (2002). Segundo a pesquisadora, depois da obrigatoriedade da Educação Artística nas escolas, a partir da Lei 5.692/71, houve a implantação de cursos de licenciatura curta, “com duração de dois anos e conteúdos polivalentes e concomitantes: Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança (como se fosse possível), em uma visão redutora e adversa” (BARBOSA (1), 2002, p. 40).

Como um pedagogo poderá dar conta de ensinar conteúdos específicos dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Ou ele improvisa as aulas com o que ele conheceu e aprendeu na formação em Pedagogia ou encaminha as situações didáticas aos professores com formação específica. O pedagogo com formação polivalente é um profissional que merece atenção dos governantes e gestores da educação básica no tocante a sua área de atuação.

Nesta autonarrativa pulverizei, superficialmente, a problemática das salas multisseriadas para um pedagogo que ensina Artes Visuais, mesmo não sendo o objeto desta pesquisa. As análises e informações que apresento sobre salas multisseriadas decorrem da pesquisa da pedagoga Caroline Leite Rodrigues (2009). Em sua pesquisa *Educação no Meio Rural: Um estudo sobre salas multisseriadas*, a multisseriação não foi tida pelos professores como um problema, posto que estes se queixaram apenas da interdisciplinaridade e da distribuição do tempo entre as séries (hoje denominadas “Anos” do Ensino Fundamental). Vejamos o que a autora afirma.

A multisseriação não é tida pelos professores como uma grande dificuldade. Há queixas de não existir uma formação específica para atuar nessa realidade, sendo difícil o trabalho, sobretudo, no começo, mas com a prática os professores vão aprendendo. A administração do tempo que deve ser dividido entre as séries, e a interdisciplinaridade são os fatores que apresentam mais dificuldade, segundo os professores (RODRIGUES, 2009, p.196).

Constato que essa pesquisa não buscou entender como as professoras ensinam Artes Visuais nessas classes multisseriadas, uma vez que isso não era objeto de sua investigação. Entretanto, a interdisciplinaridade foi o principal fator de queixa, em que me incluo, nessa perspectiva. E concordo com ela sobre a necessidade de implementação de políticas

públicas de formação do pedagogo para atuar na Educação do Campo. Essa condição não permite uma prática pedagógica em que possa articular situações didáticas que incluam atividades criadoras e criativas com estudantes de escola pública.

Um pedagogo de formação fragmentada, polivalente e sem formação específica em nenhum componente curricular não abrangerá um ensino numa perspectiva interdisciplinar. O que torna necessária a sensibilização e implementação de políticas educacionais nas instâncias municipal, estadual e federal para melhorar a função dos pedagogos na Educação Básica.

Portanto, o campo epistemológico de formação do pedagogo precisa ser atualizado de acordo com as exigências que poderão surgir. Respalhando-me na repercussão das associações dos arte/educadores e no cumprimento da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que poderá ou não reformular as atribuições nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia e do Ensino Fundamental, as pesquisas de pedagogos ou outros pesquisadores que sinalizam as dificuldades da interdisciplinaridade na formação dos Pedagogos seria uma das premissas para reorganizar o currículo e formação desse profissional.

A estrutura física da escola rural onde trabalhei, bem como sua (des)organização, afetaram negativamente minha vida profissional, pois desconhecia uma realidade que era distante das experiências de zona urbana que vivenciei como estudante da Licenciatura em Pedagogia. Encaminhar um pedagogo para ensinar em escola rural é oferecer o que há de melhor para valorização dos principais sujeitos desse ofício, os estudantes de escola pública, para que supere o que Tardif e Lessard (2013) constataram sobre a docência: “O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a ‘verdadeira vida’, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva” (TARDIF e LESSARD, 2013, p. 17).

Quanto aos serviços prestados de função administrativa que vivenciei nessa escola rural, afirmo não ser coerente com a atribuição do pedagogo. O pedagogo deve contar com o apoio e suporte do município em que trabalha, sendo responsável somente pelo que exige a lei, a fim de contribuir para a aprendizagem dos estudantes no que se refere ao:

Desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos; compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia,

das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social (BRASIL, 2010, p.9).

Portanto, já concluindo essa primeira parte da pesquisa, deduzo que os espinhos arrancados da memória contemplaram a prática de um pedagogo que não estudava arte para ensinar Artes Visuais; a discussão que trago sobre a incompletude do professor é insustentável, pois por mais que eu termine todos os graus de formação acadêmica (graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado) nunca saberei de tudo. A incompletude é uma faculdade natural do humano.

Assim, a incompletude demonstrada aqui estava na ausência de uma formação específica em Artes Visuais e na responsabilidade do pedagogo em ensinar Artes Visuais, sem experiências significativas, ter resultado em embaraços cognitivos, metodológicos, didáticos e epistemológicos. E que esse ignorante do passado, em relação às Artes Visuais, percebeu que a formação cultural e específica são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem dessa área do saber.

O próximo capítulo continuará abordando a questão da falta de um campo de atuação específica do pedagogo e as suas várias funções e atribuições, apresentando reflexões sobre os “nós” da Pedagogia.

Desfolhar, desfiar e desfazer os nós do Pedagogo



Foto: Arquivo pessoal do autor.

O pedagogo não é “pau pra toda obra”. Não posso me responsabilizar com um ensino que não tenho aprofundamento epistemológico, didático e teórico, no caso das Artes Visuais. Diante disso, neste segundo capítulo, aponto um panorama histórico e conjuntural do Pedagogo que atua nos anos iniciais. E juntamente disso, reporto as pesquisas do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP), de Mirian Celeste Martins, sobre a arte na pedagogia, que percebo ser ainda incipiente para atender uma área que seria de responsabilidade para os arte/educadores ou professores de arte. Eu, por não ter uma formação específica, apropriei-me da Proposta Triangular, com a intenção de obter um aprofundamento e atualização de conhecimentos. Todavia encontrei isso apenas em outros territórios de formação, como o NEPEA, o GPEACC e o CCBNB Cariri, todos em Juazeiro do Norte - CE.

2.1. O Pedagogo não é “pau pra toda obra”

Ironicamente, desloco essa expressão popular, que pode ter vindo de instituições de ensino superior ou de pesquisadores de outras áreas desconhecedores do campo científico da Pedagogia, frequentemente utilizada hoje nos corredores de escolas, e trago para esta pesquisa. Pedagogo como “pau pra toda obra” denota a ideia de um sujeito que sempre está disposto e não nega fazer trabalho algum.

Para desmistificar esse jargão e ampliar a formação profissional de pedagogo, proponho considerar algumas implicações desse sujeito polivalente e que, para o senso comum, é uma pessoa que julga ter o que ensinar a todos. Talvez esse preconceito tenha surgido por profissionais que, sem uma análise profunda de pesquisa, emitem opiniões que legitimam essa ideia de “pau pra toda obra”. Vejamos o que ressalta o professor e pesquisador Libâneo.

Como em todo lugar e em todas as áreas de conhecimento há, também, intelectuais que emitem pontos de vista com base em informações ou observações empíricas da vivência cotidiana, sem conhecimento mais aprofundado dos fundamentos da Pedagogia, cujas opiniões acabam sendo legitimadas por conta do *status* que detêm na opinião pública (LIBÂNEO, 2007, p.107).

José Carlos Libâneo (2007) apresenta um histórico de pesquisas e análise das leis educacionais, que fundamentam a identidade do pedagogo e seu campo epistemológico,

dando importante contribuição para o norteamento da educação de crianças e jovens de escolarização básica no Brasil. Em relação à Arte na Pedagogia apodero-me de reflexões do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP), da Mirian Celeste Martins.

Segundo Libâneo (2007) poderia definir de uma só vez o que é pedagogia e para que servem os pedagogos, mas é necessário pontuar outras questões sobre esse profissional. Segundo o já citado autor, “alguns especialistas tentam negar a identidade científica, pois desconhecem o campo teórico e problemático, e outros julgam que somente sua área pode postular um discurso científico sobre educação” (LIBÂNEO, 2007, p.106).

Enquanto pedagogo, respaldado na minha experiência como professor do Ensino Fundamental (dos anos iniciais) de escola rural, (sobre)vivida na cidade de Exu-Pernambuco, reflito que a reconstrução da identidade requer um trabalho coletivo da “massa crítica”, com todos os pedagogos que encontrem semelhanças com a minha realidade, para que gerem mudanças no seu campo de atuação, principalmente se atuarem em uma rede pública municipal.

A problemática que Libâneo chama de vicissitudes e de dificuldades no campo epistemológico da Pedagogia transparece no “(...) descaso como a educação é tratada pelos governos, cujas consequências se refletem nos salários, na carreira; no enfraquecimento do campo profissional do educador escolar” (LIBÂNEO, 2007, p.107).

Percebi, ao longo da minha trajetória, que essas vicissitudes não eram uma problemática individual e/ou pessoal, mas sim, um problema de ordem profissional e epistemológica, isto é, de descaso por parte do Governo.

Libâneo explica, a seguir, que isso foi gerado pela falta de uma “permanente pesquisa teórica”, pela desvalorização do pedagogo nos anos iniciais e pelas ressonâncias da legislação de 1939. Ressalto, diante dessas constatações, que a minha incompletude profissional, explicitada nesta autonarrativa, deriva-se dessa indefinição de atribuições.

Na verdade, argumenta-se em desfavor das atribuições que foram conferidas ao curso de Pedagogia desde a legislação federal de 1939, de formar professores para a escola normal e quadros técnico-administrativos. Em nenhum momento, no âmbito da legislação, estruturou-se um curso destinado especificamente a formar um investigador, o pensador das questões da educação em geral e do ensino em particular. Ora, o que os críticos da Pedagogia teimam em ignorar é que os estudos pedagógicos no Brasil sempre tiveram, via de regra, a conotação restritiva de formação de professores e de técnicos em educação, desconsiderando sua outra função de propiciar a reflexão teórico-científica sobre educação (LIBÂNEO, 2007, p. 135).

Nota-se, pela sua postura, que esse pesquisador é contra a formação restritiva de professores e técnicos administrativos pelo curso de Pedagogia e contrário também à ausência de uma reflexão da função do pedagogo na educação. Não me cabe, neste momento, contestar todas as atribuições que estão postas na legislação federal vigente, pois precisarei detalhar, mapear e analisar um corpo de pesquisas e pesquisadores para problematizar essas dificuldades.

O que quero contestar aqui é o fato de o pedagogo que atua na Educação Básica estar apto a ensinar uma área do conhecimento (arte), detendo apenas saberes superficiais e fragmentados dessa área. Afirmando, certamente, que o pedagogo, enquanto pesquisador e pensador das questões educacionais no Brasil, teria muito mais a contribuir para melhorar a qualidade da Educação no Brasil.

Isso me interessa, pois as dificuldades do “saber arte” e “saber ser professor de arte” são impasses não apenas de caráter de formação específica, mas de uma formação cultural contínua, concomitante a sua atuação na educação pública. Isto é, o professor de arte além da formação específica, deve ser um profissional integrado às atividades e ações de arte e cultura de sua localidade, conhecendo os equipamentos culturais e valorizando o patrimônio material e imaterial da região.

Pude constatar também que o curso de Pedagogia apresenta lacunas no campo das Artes Visuais. Reconheço tanto isso que busco vivenciar atividades nos espaços artísticos da região do cariri cearense para estimular-me na construção de situações didáticas em Artes Visuais significativas para os meus estudantes. Como sugestão, indico aos colegas profissionais que incrementem suas formações, inteirando-se dos arranjos culturais de sua localidade, visitando museus, conhecendo galerias, participando de exposições, dentre outras atividades.

Em discussões do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP), da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), coordenado por Mirian Celeste Martins (2015), comprova-se a necessidade de ampliar a dimensão estética e artística na formação do pedagogo nos currículos da Pedagogia. Mas ampliando a minha dimensão estética e artística dará um impacto de melhoria do ensino-aprendizagem do componente curricular Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) para as crianças do Ensino Fundamental (anos iniciais)? Evidencio que sim, mas não quer dizer que dispense uma formação específica em Artes Visuais (licenciatura).

Na minha experiência em sala de aula não encontrei, na Pedagogia, uma dimensão estética e artística que me desse uma base sólida para ensinar Artes Visuais com

profundidade. A ampliação da dimensão estética e artística deu-se na minha formação cultural e não na minha profissionalização docente. Culturalmente, explorando as possibilidades do meu entorno, viver experiências com Artes Visuais permitiu-me saborear essa área do conhecimento – o que me ajudou a preparar minhas aulas e dar o melhor de mim no meu ofício. No entanto, o percurso para ensinar Artes Visuais deve-se pautar, estrategicamente, em uma licenciatura específica.

Na publicação “Arte na Pedagogia: Pesquisa Nacional - O Conhecimento Artístico e a Dimensão Estética na formação de docentes”, do professor Daniel Bruno Momoli (2014), integrante do GPAP, encontrei dados de como podem ser pertinentes as minhas dificuldades como pedagogo/professor dos anos iniciais.

O pesquisador, juntamente com o GPAP, fez um mapeamento e análise da presença da Arte nos currículos de Pedagogia, na busca de ampliar o debate sobre a formação dos professores dos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Assim, ele constatou que colocar, no currículo, “teoria e prática do ensino da arte” não é suficiente para lidar com a complexidade de ensinar artes; que não se discute a formação cultural e estética do pedagogo; que é necessário propor uma dimensão estética para que o pedagogo tenha experiências estéticas, reforçando suas vivências em várias outras linguagens.

Chego à conclusão de que é possível articular todas essas ações para que o futuro pedagogo tenha uma aproximação com as teorias e práticas artísticas, porém o que merece ser reforçado nesta minha autonarrativa é que busquei, individualmente, alimentar as experiências artísticas e, conseqüentemente, cada vez mais, precisei compreender a complexidade das Artes Visuais, o que resultou em meu ingresso na Licenciatura em Artes Visuais, a qual ainda não concluí.

Contudo minha trama autonarrativa, de pedagogo que ensina Artes Visuais, não permitiu ainda entender e compreender o cenário a que outros pedagogos são submetidos nas escolas de educação básica.

Outras análises do GPAP evidenciam que os componentes curriculares da Pedagogia, independente de terem carga horária de 60 ou de até 100 horas, não são suficientes para a formação cultural dos pedagogos e a complexidade do ensinar Arte. Verifiquei isso através da experiência na escola rural. Além disso, as ementas dos componentes curriculares dos cursos de Pedagogia, pesquisadas por Momoli (2014, p.8) indicam que o pedagogo tenha no mínimo conhecimento de “história da arte, filosofia da arte, formação estética, produção artística e poética”. Concretamente, o que constatei foi

que a Arte, na formação do pedagogo, ainda é um cenário frágil para sua formação cultural e profissional. Esses conhecimentos foram encontrados apenas na Licenciatura em Artes Visuais, na URCA. Quanto ao curso de Pedagogia, é clara a ausência de incentivos para a formação cultural, o que acarreta a precariedade e fragilidade na atuação do pedagogo, criando-se, assim, um ciclo vicioso de práticas tradicionais e indistintas.

O que permite uma reflexão? O que de fato devo ensinar se não possuo nenhuma habilitação específica para nenhuma das áreas artísticas? O pesquisador Libâneo, em seu livro *Pedagogia e Pedagogos: para quê?*, assevera que a ênfase dos cursos de formação de professores na década da educação brasileira, entre 1996 e 2006, se deu no esvaziamento das bases teóricas dos pedagogos, reverberando ainda nos dias de hoje a falta de prestígio desse sujeito por parte dos gestores. Infiro que o prestígio aqui citado aproxima-se daquela ideia de que o pedagogo deveria ser um investigador da educação e não um sujeito subordinado a ensinar um componente curricular, sem que se tenha conhecimento aprofundado em determinada área do saber.

O professor Libâneo não oferece discussões sobre as limitações epistemológicas do pedagogo em ensinar Artes Visuais, mas evidencia que é necessário reorientar o lócus científico da Pedagogia em face às mudanças sociais, políticas e culturais que refletem o interior das escolas públicas; “De fato, são as camadas sociais mais pobres as mais prejudicadas, porque a escola e os professores ou ignoram as diferenças sociais e culturais ou são incompetentes para lidar com elas” (LIBÂNEO, 2007, p. 198-199).

Mediar as diferenças sociais e culturais é um desafio para o pedagogo que ensina Artes Visuais em uma escola pública municipal, porque exigirá que ele tenha formação específica e conhecimento sobre a cultura do entorno local, e após isso, encaminhar situações didáticas capazes de formar estudantes críticos e conhecedores das potencialidades artísticas e estéticas da sua região.

Para Lelis (2013), não podemos responsabilizar apenas o professor, pois por mais que ele se esforce no cumprimento de atribuições do cotidiano escolar, ainda assim, ficará subordinado a um jogo de poderes e interesses.

Culpabilizados porque não respondem às exigências da atividade escolar diária, os docentes se encontram no meio do fogo cruzado de poderes e contrapoderes, numa história de isolamento no interior da sala de aula, o que contribui para impedir uma mudança do seu *status* sociocultural, apesar dos movimentos empreendidos por associações profissionais e sindicatos, principalmente a partir do fim dos anos 1970 (LELIS, 2013, p. 59-60).

É com esse pensamento que reforço a minha situação frágil de ser um pedagogo que ensina Artes Visuais. Contextualizando com a minha experiência, por mais que eu me esforce de concluir uma formação específica e alimente uma formação cultural e artística, não darei conta de ensinar outros componentes curriculares, que, obviamente, exigem outra gama de formações específicas. Ou seja, de acordo com minha autonarrativa, sinto-me um profissional incapacitado a ensinar todos os componentes curriculares nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mas, no âmbito da Arte/Educação, para Ana Mae Barbosa, a resolução para o problema do esvaziamento na formação do professor de arte, quer seja pedagogo ou não, dar-se-á por meio da experimentação da sua Proposta Triangular. Para a mesma, é preciso expandir as possibilidades de formação e atualização dos professores de artes para que eles ampliem suas concepções de artes e do seu ensino.

A Proposta Triangular dá ênfase aos fazeres artísticos dos professores, revelando outro entendimento em torno da formação docente. O entendimento aqui incluiu uma atualização da sua formação docente em Artes Visuais, aprimoramento das suas práticas pedagógicas e recorrendo sempre à universidade ou outros territórios de pesquisa.

A arte/educadora destaca isso para todos os professores que ensinam Artes Visuais, por ela acreditar que o professor de arte é aquele com licenciatura específica. No meu caso, a experimentação significativa só ocorreria numa Licenciatura em Artes Visuais. A proposta dessa professora pode ser experimentada por qualquer profissional que ensine arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), deixando livre a metodologia, que fica a critério de cada um.

Acredito que, por meio dessa proposta, há uma grande possibilidade para se aprender e ensinar Artes Visuais, tendo em vista que na literatura existem muitas outras sugestões que o professor pode adotar e adaptar à sua realidade, contanto que a arte seja tratada como uma área do conhecimento e componente curricular do saber escolar, o que a Maria Christina de Souza Rizzi esclarece.

A Proposta Triangular não indica um procedimento dominante ou hierárquico na combinação das várias ações e seus conteúdos. Ao contrário, aponta para o conteúdo de *pertinência* na escolha de determinada ação e conteúdos enfatizando, sempre, a *coerência* entre objetivos e os métodos (RIZZI, 2002, p. 69).

A formação em Artes Visuais implica organização do trabalho docente nas aulas, na pesquisa sobre arte, na participação em eventos de arte/educação, na produção da estética do artista/pesquisador/professor, no respeito aos saberes dos discentes mediados pelo saber docente, na visita às exposições, espetáculos, conhecimento do patrimônio material e imaterial, entre outros.

Para Rejane Coutinho, o compromisso dos cursos de formação de professores para ensinar arte vai muito além do que falei, o que se torna uma tarefa a longo prazo. Desta forma, ela elege alguns pontos importantes: o futuro professor de arte deve ser estimulado a decidir seus rumos na pesquisa e produções; manter a construção de seu processo “poético autoral”; a permanente “interação em Arte” do cotidiano e outros locais; propiciar conhecimento de produções artísticas e poder “fazer comparações nas diferentes leituras de objetos artísticos”; “compreender o universo social e cultural de crianças e jovens” para poder mediá-los com os saberes, juntamente com a pesquisa e reflexão nos processos de ensino-aprendizagem nas situações didáticas (COUTINHO, 2002, p. 157).

A opção em narrar minha experiência não se resume em apontar as lacunas emergentes do curso de Pedagogia no trato com as Artes Visuais, mas sobretudo, nessas “narrativas de mim”, tento sinalizar uma autocrítica sobre minha formação, que na época não foi resolvida pelo próprio curso, a Pedagogia. E desloco uma reflexão na minha formação cultural, o que não dispensa uma formação em Artes Visuais.

Tais situações só reforçam a importância de que o pedagogo que ensina Artes Visuais deve ser um conhecedor para que infira sentidos por meio de experiências nas Artes Visuais. Nesse momento rememoro as vivências no cariri cearense, as quais foram importantes para a entrada no curso de Licenciatura em Artes Visuais. Assim, seleciono os acontecimentos do meu passado que representaram ganho para minha formação cultural e que repercutiram de forma positiva no meu desempenho profissional em sala de aula. Portanto, destaco as seguintes reflexões: Como foram as experiências de ensinar Artes Visuais, ainda sem formação específica, me deslocando para a região do cariri cearense? Os equipamentos culturais dessa região ampliaram minha dimensão estética e artística na prática pedagógica para conhecer as Artes Visuais?

2.2. A experiência no cariri cearense: implicações na minha formação cultural

A partir deste ponto passo a escrever sobre as experiências em territórios em que obtive formação cultural e em que pude também aproximar-me de novos entendimentos sobre o saber ensinar Artes Visuais. Tais territórios compreendem a Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental (E.E.I.E.F.) Professor José Bizerra de Britto no distrito da Ponta da Serra na cidade do Crato – Ceará; a Universidade Regional do Cariri (URCA), por meio do curso “Saberes e Fazeres do Povo na Formação Continuada em Arte para o Desenvolvimento Social”, em 2006, no Pólo URCA/Arte na Escola⁸; o ingresso como pesquisador no Grupo de Pesquisa no Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos (GPEACC); e a participação nos Encontros com Educadores no CCBNB Cariri (2007-2008), e visitas, com os estudantes da escola da Ponta da Serra, à exposição “Entre Telhas: Josely Carvalho” e “EnCena”.

A exposição “Entre Telhas: Josely Carvalho” ocorreu entre outubro de 2007 e novembro de 2008 e compreendia um vídeo-projeção, gravuras, livro-arte e fotografias e uma instalação com seis mil telhas, doadas pela Secretaria de Cultura do Crato e escolhidas pela artista, na qual acompanhei uma parte da sua residência-artística, quando visitou as olarias na Ponta da Serra.

Figura 6. Visita dos estudantes à exposição “Entre Telhas: Josely Carvalho”, em 2007.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

⁸ O projeto Pólo URCA Arte na Escola foi assinado em 2013 pela Pró-Reitoria de Extensão da URCA por meio da integração à Rede Nacional Arte na Escola. Particpei desse projeto com seminários e oficinas juntamente com 445 professores que ensinam Arte sem formação artística.

Recordo que ainda participei como cerimonialista na palestra de abertura com a artista, juntamente com a prof.^a Dr.^a Ana Mae Barbosa e o prof. Dr. Fábio José Rodrigues da Costa, que foram os curadores e abriram o Programa Escola de Cultura, denominado Encontro com Educadores.

Memorando as experiências na escola do Crato, dei um mergulho nos caminhos que percorri para aprofundar o meu desempenho profissional com o ensino das Artes Visuais. Foi necessário, assim, afastar-me da escola rural do sertão pernambucano para me dedicar aos três territórios educacionais e culturais, pois precisei de tempo pra isso. O afastamento ocorreu por meio da licença-prêmio, em que o professor depois de dez anos de exercício docente tem direito ao pedido afastamento de seis meses com remuneração. E isso ocorreu por meio de uma solicitação junto ao setor pessoal da Prefeitura Municipal de Exu-PE.

E iniciei uma reorganização desses caminhos a partir das referências estéticas, artísticas e culturais com orientação do Dr. Fábio José Rodrigues da Costa, onde o meu fazer pedagógico na Escola José Bizerra de Britto ficou nutrido pelas vivências no equipamento cultural tendo como eixo orientador a Proposta Triangular da professora Dra. Ana Mae Barbosa. Sobre essa proposta convido a própria arte/educadora a esclarecer do que se trata. Nas suas palavras.

A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutinação de três outras abordagens epistemológicas: as *Escuelas al Aire Libre* mexicanas, o *Critical Studies* inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao *DBAE (Discipline Based Art Education)* americano (BARBOSA (1), 1998, p. 34).

Já a Escola José Bizerra de Britto, onde foi o “laboratório de experiências” situa-se no distrito da Ponta da Serra, pertencente à cidade de Crato-CE, município brasileiro, com cerca de 250 anos de existência, e população estimada em 127.657 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2014). Pertencente à Região Metropolitana do Cariri Cearense, a cidade de Crato agrega os municípios vizinhos de Caririaçu, Barbalha, Farias Brito, Jardim, Juazeiro do Norte, Missão Velha, Nova Olinda e Santana do Cariri.

Discorro, neste momento, sobre os territórios de formação que favoreceram a aproximação do conhecimento ao saber ensinar arte nessa escola do Crato. A prática educativa na própria escola é um dos territórios de formação, pois só aprendemos a ensinar ensinando, arriscando o desconhecido. E, como âncora de minha formação cultural, cito as experiências no curso de extensão da universidade, no Pólo URCA/Arte na Escola, no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte (NEPEA), do Departamento de Educação da URCA, no Crato.

Atualmente, o NEPEA pertence ao Centro de Artes Reitora Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau, na cidade de Juazeiro do Norte-CE. As ações do NEPEA são ainda um território de aprofundamento de minha formação cultural como pedagogo sem formação específica em Artes Visuais.

Dando continuidade à minha autonarrativa de desempenho profissional, devo dizer que o cariri cearense representa, para mim, um “celeiro” de experiências, tanto nas potencialidades dos seus equipamentos quanto nas praças, ruas e espaços arquitetônicos, com fachadas *Art Déco*⁹. Digo isso sem desprezar as potencialidades culturais e artísticas que também existiam no sertão pernambucano, na cidade de Exu. Apenas rememoro, aqui, de forma até aleatória mas lógica, coisas importantes para a minha formação, advindas dos equipamentos culturais, e que corresponderam aos meus desejos profissionais.

Além disso, foi quando, mais amadurecido, percebi que ensinar Artes Visuais nesta região é preciso aproximar-se do universo imagético do cotidiano estético dos estudantes para poder criar possibilidades, selecionando “conteúdos para os eixos de aprendizagem significativa” em Artes Visuais, com atividades criativas e criadoras, para mediá-las no contexto da sala de aula.

Tomei consciência disso ao ser desafiado na compreensão da Proposta Triangular, pois um dos eixos cognitivos que me intrigava era o fazer artístico. Quando refletia a respeito deste eixo ficava diluído/misturado na contextualização e na leitura da imagem, então percebia um imbricamento em que a experiência era sempre refletida nos três eixos. A Proposta Triangular, quando experienciada, é um “alimento” para a minha formação cultural.

Deslocado da Serra do Brejo (Exu-PE) para ensinar na Ponta da Serra (Crato-CE), mapeei e pesquisei os lugares que meus estudantes viviam, onde trabalhavam e quais

⁹ “Na cidade do Crato, arquitetura com características Art Déco apareceu no final dos anos 30 do século XX, na rápida Administração do Prefeito Alexandre Arraes de Alencar. Logo depois, cai em gosto popular, e na maioria das novas edificações da cidade, ou até mesmo nas antigas reformadas, começam a aparecer características desse movimento estético nas fachadas” (FARIAS FILHO, 2007, p.179).

tinham uma renda salarial, neste caso, conheci as olarias artesanais e industriais nas quais seus pais e eles mesmos trabalhavam em sua maioria. Foi quando conheci os locais de suas atividades com argila, na fabricação de telhas e tijolos.

O que destaco dessa experiência é que a aproximação com o cotidiano dos estudantes fora do horário escolar foi um dos critérios, muito importante de contextualização no planejamento das aulas de Artes Visuais naquela escola. Nas minhas leituras para o mestrado, deparei-me com o texto *Avaliação Autêntica*, de Enid Zimmerman (2005), no qual ela define como “(...) meio de mapear caminhos intelectuais dos estudantes - seu pensamento e entendimento” (ZIMMERMAN, 2005, p. 380), ou seja, como sendo um levantamento de dados pessoais, profissionais e interesses dos estudantes, pais, enfim a comunidade escolar para iniciar o seu planejamento. A minha vivência dialoga com as reflexões da pesquisadora sobre “avaliação autêntica”, mesmo sem ter conhecimento desse texto na época.

A minha prática era visitar os locais e espaços onde os estudantes trabalhavam e através de reflexões sobre esses locais, extraía o planejamento para as aulas de Artes Visuais e focava as discussões sobre as condições reais de trabalho deles e como isso afetava o tempo para estudar na escola.

É muita ousadia minha nomear essas experiências como uma “avaliação autêntica”, de acordo com a pesquisadora, pois, segundo suas pesquisas, as avaliações autênticas bem-sucedidas “requerem a colaboração de professores, estudantes e membros da comunidade local” (ZIMMERMAN, 2005, p. 405), o que não acontecia na minha vivência.

Chamo de ousadia, pois a “avaliação autêntica” para ser bem sucedida vai depender do ambiente educacional local e a decisão de profissionais na área de artes, historiadores e críticos de arte, com também artistas na busca de resolver problemas reais da comunidade. O que requer, na verdade, uma equipe pedagógica com professores de arte com formação artística.

A avaliação como ferramenta de pesquisa para planejar é um processo que requer múltiplas tarefas e decisões em contínuo conjunto com os estudantes para resolverem problemas do cotidiano. Avaliar ou examinar as aprendizagens dos estudantes, pautadas nas suas experiências “reais” de vida, requer muitas recomendações. Nas palavras da autora: “para as avaliações autênticas serem bem-sucedidas, professores precisam de tempo extra para planejar, aconselhar-se com outros, desenvolver materiais, estratégias e ter reuniões com os estudantes” (ZIMMERMAN, 2005, p.413). Entende-se que as ações bem-sucedidas devem partir da experiência dos professores e a estrutura da escola.

Recordo que não planejei fazer nada disso para que eu tivesse uma avaliação autêntica bem-sucedida, entretanto aproximei-me da realidade dos estudantes para que pudéssemos, nas aulas de Artes Visuais, refletir sobre as suas vivências de alguns como estudantes/trabalhadores de olarias.

Com Paulo Freire, aprendi que a prática educativa exige do professor o conhecimento dos saberes dos estudantes para que, por meio desses saberes, seja possível o diálogo com outros saberes, contrapondo, questionando e reconstruindo novos aprendizados, afinal, como ele mesmo diz: “por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996, p. 15).

Nessa busca de saber quem eram os meus estudantes, descobri que eles não conheciam os equipamentos culturais da região onde moravam no Crato, foi então que decidi pesquisar aqueles espaços que tivessem acesso fácil, sem custos financeiros e que pudessem possibilitar uma mediação educativa que provocasse experiências artísticas na sala de aula. Com esses critérios, encontrei os seguintes equipamentos culturais no Crato: Museu de Arte Vicente Leite, Museu de Fósseis, Centro Cultural do Araripe – situado na desativada Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima (RFFSA), Base Educultural de Ação e Trabalho de Organização Social (BEATOS), Biblioteca Pública Municipal do Crato, Biblioteca Luiz Cruz, Museu da Imagem e do Som, Museu de Paleontologia, Academia dos Cordelistas do Crato, Sociedade Lírica do Belmonte (SOLIBEL), Galeria de Artes Plásticas do Serviço Social do Comércio (SESC) e Teatro Raquel de Queiroz.

No Crato, não encontrei nenhum equipamento cultural que oferecesse um transporte gratuito para deslocamento dos estudantes da escola ao espaço expositivo e dispusesse de um programa educativo, com material específico sobre as exposições e uma equipe de mediação educativa. Foi quando visitei o Centro Cultural Banco do Nordeste do Brasil (CCBNB), do Cariri, em Juazeiro do Norte, e soube que a administração desse espaço permitia visitas e dispunha de ônibus gratuito para estudantes dessa região. Nessa época, em 2006, já estava redescobrimo as potencialidades neste locais e voltando o meu olhar para esse equipamento cultural.

Somando-se as visitas às exposições, com os estudantes, desse equipamento cultural, lembro que para o planejamento do ensino das Artes Visuais, pautei-me em algumas proposições metodológicas de um material educativo do *Arte BR* (INSTITUTO ARTE BR, 2003), mediado pelo curso de extensão da URCA.

Figura 7. Reprodução da obra “Olaria” da artista Djanira da Motta e Silva (1914-1979), utilizada para referenciar as experiências dos estudantes da Ponta da Serra. Esta imagem está contida na pasta Arte *BR* do Instituto Arte na Escola.



Fonte: Instituto Arte *BR* (2003).

Tenho aprendido nos encontros do Núcleo de Estudos e Pesquisas no Ensino da Arte (NEPEA) e no Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos (GPEACC), que propor situações didáticas para ensinar é complexo e é necessário considerar, geralmente, três aspectos: a minha participação no mundo, que exige que eu tenha domínio de “habilidades intelectuais” sobre as Artes Visuais (saber arte e saber ser professor de arte); considerar a “prática de vida do cotidiano dos estudantes e seus problemas” e, por último, entender as próprias “condições do rendimento escolar dos estudantes” (LIBÂNEO, 2007, p. 135). Este aprendizado foi desafiador, pois com a formação em Pedagogia e algumas experiências pontuais desse curso de extensão, precisei recorrer a outros territórios de formação, neste caso, o NEPEA.

Os encontros no NEPEA ocorriam uma vez por semana, respeitando o calendário letivo da URCA. Já no CCBNB Cariri aconteciam todas as vezes que haviam encontros com educadores, geralmente após a *vernissage* das exposições temporárias. E na Escola José Bizerra de Britto ministrei aulas durante o período da tarde o que facilitou a dinâmica de traslado ao CCBNB Cariri e a URCA.

A minha rotina na escola da Ponta da Serra compreendia vinte horas/aulas, das segundas às sextas-feiras, tendo apenas um período da tarde para planejamentos e/ou reuniões com pais dos estudantes.

Os planejamentos das aulas de Artes Visuais ocorriam na minha casa ou nos encontros com o orientador, no NEPEA. Sobre isso, era necessário não perder de vista as variáveis que configuram a prática educativa, segundo Antoni Zabala (1998). Para esse pesquisador, o grau de complexidade em propor processo de ensino-aprendizagem é certamente difícil nesta profissão de professor.

Mas desde uma perspectiva dinâmica, e desde o ponto de vista dos professores, esta prática, se deve ser entendida como reflexiva, não pode se reduzir ao momento em que se produzem os processos educativos na aula. A intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda prática educacional (ZABALA, 1998, p. 17).

Zabala (1998), nos chama atenção para as mais diversas variáveis que entram na proposição de situações didáticas ou prática educativa, tais como:

Desta maneira, podemos definir as atividades ou tarefas como uma unidade básica do processo de ensino-aprendizagem, cujas diversas variáveis apresentam estabilidade e diferenciação: determinadas relações interativas professor/alunos e alunos/alunos, uma organização grupal, determinados conteúdos de aprendizagem, certos recursos didáticos, uma distribuição do tempo e do espaço, um critério avaliador, tudo isso em torno de determinadas intenções educacionais, mais ou menos explícitas (ZABALA, 1998, p.17).

O planejamento para saber ensinar Artes Visuais estava sempre se reorganizando, mesmo com esse curso de extensão, pois o orientador reconhecia que uma licenciatura específica contornaria essas variáveis. Recordo que ele sempre me dizia: *tenha experiência!*

Por meu próprio empenho, participei de oficinas de ateliê com artistas e pesquisadores da região. Como não fui contemplado com nenhuma formação continuada e nunca foi contestado pela Secretaria de Educação do Crato, por ser pedagogo, se eu poderia ou não ensinar Artes Visuais, procurei a URCA, um território de formação, para que mediasse as minhas incompletudes no campo do ensinar e aprender Artes Visuais. Foi nessa época, em 2007, que entrei, como pesquisador, no Grupo de Pesquisa no Ensino da Arte em Contextos Contemporâneo (GPEACC), no NEPEA, tendo como orientador o

professor Dr. Fábio José Rodrigues da Costa, que me acompanhou e propôs referências bibliográficas para pesquisas sobre o saber Artes Visuais.

Ressalto que o Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC – foi criado em 2007, pelo mesmo professor, Fábio Rodrigues, e contempla pesquisadores, estudantes, artistas e arte/educadores do Centro de Artes da URCA. Esse grupo, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), atende a duas linhas de pesquisa: Cultura, Arte e Arte/Educação e Didática do Ensino das Artes Visuais, as quais agregam docentes e discentes das Licenciaturas em Artes Visuais, Teatro, Letras e Pedagogia. Elegi esse grupo como território de trocas de experiências e âncora para minha formação cultural, pois favoreceu o desenvolvimento de produção de pesquisas sobre o meu desempenho profissional na Escola José Bizerra de Brito no distrito da Ponta da Serra no Crato.

Os processos cognitivos da Proposta Triangular favoreceram o crescimento do meu desempenho profissional nesta escola, pois ao ler imagens deliberava a experimentação contínua com as Artes Visuais.

Foi no mergulho da Proposta Triangular que cada vez mais entendia que ter experiências nas Artes Visuais é intercalar exercício contínuo de criação e que essas experimentações foram alimentadas teoricamente por John Dewey (2010), o qual propõe que ter experiência com arte é criar arte. A essa altura já compreendia que a proposta da professora Dr.^a Ana Mae Barbosa não era uma metodologia, e sim processos cognitivos de melhoramento da minha capacidade de produção/apreciação. Observemos o que ela diz ao refletir sobre o pensamento de John Dewey:

A experiência artística, o fazer artístico, o trabalho com materiais da Arte, é fundamental, segundo Dewey, para desenvolver as capacidades de produção - apreciação que constitui a experiência significativa em qualquer área (BARBOSA(1), 1998, p. 23).

Revisitando as experiências que tive nas escolas onde trabalhei, identifiquei que muitas dessas resultaram em publicações juntamente com o professor Fábio Rodrigues. A citar os seguintes artigos: “O Projeto Raízes Figurativas”, em 2007; “Imagens Eróticas nas Aulas de Artes” e “Projeto Raízes Figurativas: Novos Encontros, Outros Olhares”, esses em 2008. O texto “O Projeto Raízes Figurativas” foi a primeira etapa do projeto didático realizado com estudantes do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, na faixa etária de 12 a 15

anos de idade, da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professor José Bizerra de Britto no distrito da Ponta da Serra, em Crato-CE.

Figura 8. Algumas obras do artista Mestre Vitalino do documentário “A Herança do Mestre Vitalino”.



Fonte: Instituto Arte na Escola.

Tendo a Proposta Triangular como referencial teórico-metodológico e suas dimensões cognitivas - contextualizar ler e fazer -, o projeto didático partiu da apreciação das reproduções de obras de dois artistas: Mestre Vitalino (1909-1963) e Djanira da Motta e Silva (1914-1979), com a obra *Olaria*.

Esses artistas foram eleitos para esse projeto por várias razões: tinha estudado o material educativo do Arte BR, apreciado o documentário “A Herança do Mestre Vitalino”, de 2000, e a reprodução da obra *Olaria*, da artista Djanira, e contextualizado com as referências de barro que os estudantes já dominavam e conheciam.

Dessa forma, durante o período de umas quatro ou cinco aulas, procuramos estabelecer relações com o cotidiano dos estudantes. Devido o trabalho na fabricação de telhas e tijolos, eles já conheciam as propriedades do barro, sendo assim, ampliaram as dimensões desse conhecimento, dialogando com outras propriedades desse material, conheceram e leram sobre esses artistas.

Figura 9: Visita com estudantes a uma olaria industrial de telhas.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Essa experiência foi importante para a minha formação cultural, pois precisei pesquisar os fazeres de fabricação nas olarias da Ponta da Serra. Fui “pegar na massa” com os estudantes, embora já houvesse tido essa experiência com barro, por meio de uma artista da região do Cariri Cearense, Maria Cândido Monteiro, de Juazeiro do Norte (1961-2010), cada experiência é única. Além disso, conheci o dia a dia dos estudantes fora do ambiente escolar.

A experiência teve como objetivo aprender, conhecer e compreender as propriedades e diversidades do barro como elemento contextual com a obra da artista plástica Josely Carvalho.

Por meio de visitas e interação com o *web-art* da artista e a instalação, os estudantes foram enfrentados a diminuir preconceitos (aquela ideia de que uma exposição é apenas uma sala repleta de quadros pendurados nas paredes, geralmente feitas por artistas homens, brancos e europeus). E por meio da aproximação à arte contemporânea dessa artista dialogamos sobre os códigos estéticos hegemônicos da arte europeia e estadunidense. O que neste momento aponto as memórias dessa publicação:

A exposição apresentou um diferencial em relação a outras até então exibidas no CCBNB, pois o compromisso social e político da artista estava presente no sentido de alertar as pessoas sobre os problemas que afetam o mundo, tais como: desvalorização da mulher do Cariri e mundo, exclusão das pessoas ao mundo do conhecimento, desprestígio da mulher-artista, desvalorização do (a) artista como um (a) trabalhador (a), falta de moradia (abrigo) nos mais diferentes contextos sociais, guerras e conflitos étnicos, extinção e sobrevivência no mundo contemporâneo, entre outros. O seu compromisso com a arte é contínuo, seu próprio site permite ao usuário-visitante, compreender a trajetória estética da artista, suas viagens pelo Brasil e, também, pelo mundo qualificando a sua produção e de outros artistas (SIQUEIRA e COSTA, 2008, p.1040).

Dando continuidade a essa mesma experiência, com os mesmos estudantes, publicamos, Dr. Fábio Rodrigues e eu, a experiência “Imagens Eróticas nas Aulas de Artes Visuais”. Essa experiência ocorreu no ano seguinte, sendo a segunda etapa da experiência desenvolvido na mesma escola. A contextualização dos fazeres dos estudantes foi estimulada por meio da construção de “esculturas em formato de pênis”, como disseram os estudantes, na época. E que reverberou em discussões sobre sexualidade, como temática transversal, pautada no documento “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica” (1997).

Já a publicação “Projeto Raízes Figurativas: Novos Encontros, Outros Olhares” foi de grande repercussão na minha formação cultural. Nessa época, em 2008, conheci a artista Josely Carvalho (1952-) e suas obras, que compuseram a exposição intitulada “Entre Telhas: Josely Carvalho”, curadoria de Ana Mae Barbosa e Fábio José Rodrigues da Costa, no Centro Cultural Banco do Nordeste do Brasil (CCBNB) Cariri, em Juazeiro do Norte-CE. Essa exposição foi significativa para mim, pois meus estudantes e eu já vínhamos tendo experiências com barro, o que culminou em visitas a esse equipamento cultural. A exposição dessa artista expandia novas discussões sobre arte contemporânea, uma vez que os estudantes puderam acessar o livro das telhas em formato digital.

Essas experiências com Artes Visuais alimentaram vivências na minha formação cultural, o que me motivou a estudar mais sobre arte contemporânea, realizando pontes entre as Artes Visuais e as artes digitais. O CCBNB Cariri é um território de aprendizagens significativas para um pedagogo sem formação específica e, ao agregar essas aprendizagens a discussões no GPEACC da URCA, a minha formação cultural ganhou ainda mais riqueza.

O pedagogo que ensina Artes Visuais, no contexto do Cariri Cearense, pode nutrir suas experiências epistemológicas, conceituais e teóricas na Arte e na Arte/Educação, integrando-se a esse território de aprendizagem, pois essa região, como a maioria dos

sertões e agrestes do país, não tinha, até pouco tempo atrás, formação acadêmica em Artes Visuais. O curso de Licenciatura em Artes Visuais da URCA foi criado em agosto de 2008.

As pesquisas de Tardif e Lessard (2013), sobre os territórios de formação dos profissionais da educação, são fundamentais por esclarecer que a “liberdade” do professor é controlada pelas organizações dos “escalões superiores do sistema educacional”, no meu caso, pelos gestores municipais. “Os profissionais, raros da educação, controlam seus territórios de formação e uma parte de seu posto de trabalho, mas não as organizações nas quais atuam” (TARDIF e LESSARD, p.97). Isto é, ele pode buscar formação em artes para a obtenção de títulos e diplomas, mas seu posto de trabalho é subordinado a outras exigências. A organização em que atuo – Prefeitura Municipal do Crato – ainda não garantiu a formação continuada do pedagogo para que o mesmo possa conhecer Artes Visuais, nem atribuiu a responsabilidade do ensino de arte aos arte/educadores, com formação específica.

As minhas limitações, decorrentes dessa formação (Pedagogia), são perceptíveis e, infelizmente, os escalões superiores do sistema educacional são insensíveis às minhas dificuldades epistemológicas e metodológicas para lidar com o ensino das Artes Visuais. Hoje, o trabalho do pedagogo, ao ensinar Artes Visuais, não pode ser uma reprodução do ensino tradicional que aprendeu na escolarização básica, no ambiente familiar ou nos cursos Normal Médio e de Pedagogia; como diz Rejane Coutinho: “As faculdades de educação e cursos de Pedagogia não estão ainda preparados para responder atualizadamente a formação dos seus próprios educadores” (COUTINHO, 2002, p.155).

As Artes Visuais é um componente curricular e uma área do conhecimento em que o pedagogo precisa perceber o sensível e o inteligível nos estudantes, potencializando sua imaginação e seu conhecimento de mundo, por meio da expressividade. Os escalões superiores da educação ainda não perceberam que o pedagogo não deu e não dará conta das especificidades do campo das Artes Visuais, deixando esse profissional em uma situação delicada, já que não dimensionam a sua formação estética e artística.

Por não recordar todas as experiências, já que a memória é um dispositivo orgânico que pode oscilar entre o esquecer e o lembrar (CANDAU, 2009), narro a partir daqui os momentos em que a minha formação cultural e artística, orientada pelo professor Fábio Rodrigues, no GPEACC, foi afetada positivamente pela disposição em querer aprender cada vez mais.

O curso “Saberes e Fazeres do povo na formação continuada em Arte para o Desenvolvimento Social”, ofertado para professores da região do Cariri Cearense, pelo

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte (NEPEA), com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Regional do Cariri (URCA) permitiu-me experienciar, nas formações, que ofereciam possibilidades para o Ensino das Artes Visuais.

Os materiais educativos do *Arte BR*, que compreendiam o acervo midiático do Pólo URCA/Arte na Escola disponibilizava informações sobre centros culturais existentes no Brasil e no mundo, por meio de documentários sobre história da arte, artistas e obras artísticas.

Além desse material educativo, tive conhecimento de dois artistas locais, a Maria Cândido Monteiro (1961-2010), conhecida pelos seus temas esculpidos com barro cru, e o artista xilogravurista José Lourenço Gonzaga (1964-). Na oportunidade, aprendi a esculpir, talhar e imprimir em xilos. Experimentei esculpir com o barro cru, orientado pelas mãos habilidosas de Maria Cândido Monteiro. Os encontros dessa formação, estimulados pelo fazer artístico, foram pontuais, pois não tiveram continuidade, devido o encerramento do projeto.

Essa experiência promoveu desdobramentos para minha práxis pedagógica com o ensino das Artes Visuais. Quando assumi ser professor da Escola José Bizerra de Britto, em seis turmas, do 6º ao 9º ano, no turno da tarde, com mais de duzentos estudantes, passei a lecionar, além de Artes Visuais, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira. Esclareço que fui deslocado para ensinar artes nesse outro segmento do Ensino Fundamental (anos finais), devido a uma formação *Lato Sensu* e não à formação específica em Artes Visuais. Assim, aceitei, mesmo sendo contrário à lei, que exige que o professor de Artes Visuais tenha formação específica para atuar no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano.

O desafio de ser pedagogo/professor do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, nesse contexto, é buscar ao máximo não “superficializar” os conteúdos de Artes Visuais, o que se torna um impasse epistemológico, reflexo da minha formação inicial em Pedagogia e atribuição profissional. Diante disso, o aprimoramento da minha práxis pedagógica foi ler, pesquisar e aprofundar o material *Arte BR* para tentar traçar caminhos metodológicos com o uso da reprodução das imagens de obras artísticas nas aulas de Artes Visuais.

A metodologia com essas reproduções era estudar e experimentar as sugestões desse material para aplicar nas situações didáticas em sala de aula. Vivi uma experiência significativa de grande dimensão estética e artística na minha formação cultural. Em 2007, ao estudar o material educativo do *Arte BR*, identifiquei obras artísticas e artistas que produzem arte com barro e levei as reproduções (pranchas) para a sala de aula. A leitura de uma reprodução da artista Djanira da Mota e Silva, na obra *Olaria*, de 1966, causou um

debate, pois os elementos figurativos que estavam representados por trabalhadores nessa pintura foram contextualizados com a rotina dos estudantes, que se identificaram com a imagem.

Lembro-me que estudava e me apropriava das referências teóricas de John Dewey em “ter uma experiência”, porque entendia que ter experiências com arte é criar arte. Nas suas palavras.

A arte denota um processo de fazer ou criar. Isso também se aplica às belas-artes quanto às artes tecnológicas. A arte envolve moldar a argila, entalhar o mármore, fundir o bronze, aplicar pigmentos, construir edifícios, cantar canções, tocar instrumentos, desempenhar papéis no palco, fazer ritmos de dança. Toda arte faz algo com algum material físico, o corpo ou alguma coisa externa a ele, com ou sem o uso de instrumentos intervenientes, e com vistas à produção de algo visível, audível ou tangível (DEWEY, 2010, p. 126).

O orientador do GPEACC, percebendo a minha fragilidade cognitiva, epistemológica, conceitual, didática, teórica e metodológica nessa área do conhecimento e reconhecendo que faltava em mim uma formação sólida e específica, acolheu-me na construção de situações didáticas significativas, na perspectiva de “ter uma experiência” para saber arte.

Como consequência disso, em todas as aulas de Artes Visuais que ministrava na escola da Ponta da Serra, eu fazia anotações, em um diário de bordo, das dificuldades operacionais encontradas, para planejar as situações didáticas com o material do *Arte BR*, e posteriormente, publicava no formato de artigos de comunicação, em congressos nacionais de arte/educação.

Em relação ao uso do material didático, havia algumas desvantagens, pois cada vez mais que me aprofundava nos conhecimentos artísticos, mais complexo e doloroso era compreender as especificidades das Artes Visuais. O material do *Arte BR*, ou kit, distribuído gratuitamente para todos os professores inscritos no curso de extensão, continha uma pasta com doze cadernos e cada caderno era dividido por temas que subsidiavam as situações didáticas. O tema escolhido, que mais se aproximava com as experiências dos meus estudantes, foi “Trabalho”. Nesse caderno, li as reproduções de obras artísticas de Djanira da Motta e Silva, como a obra *Olaria* de 1966, relatei com as obras originais da exposição no CCBNB Cariri, na tentativa de criar possibilidades criativas para as aulas de Artes Visuais. Confesso que esse material foi muito árduo e por não ter formação em Artes Visuais, meu orientador, na época, indicava um encaminhamento pedagógico que se aproximava das minhas limitações no ensinar Artes Visuais.

O material *Arte BR* foi concebido e coordenado pela professora Anamelia Bueno Buoro e curadoria de Paulo Herkenhoff. O material foi lançado em 2003 e construído pelas pesquisadoras Beth Kok, Bia Costa, Eliana Braga Laioa Atihé, Lucimar Belho Frange e Moema Martins Rebouças, todas do Instituto Arte na Escola e como presidente a Evelyn Ioschpe. Recordo que não tinha a dimensão exata desse projeto, mas na situação em que me encontrava, era a única possibilidade de aprender Artes Visuais.

Nesse período passei a frequentar os encontros do GPEACC e a exposição “Josely Carvalho: Entre Telhas”, no Centro Cultural Banco do Nordeste do Brasil (CCBNB/Cariri), em Juazeiro do Norte. De muito visitar a exposição e percebendo a incompletude da formação, estando diante do próprio curador, juntamente com a Dr.^a Ana Mae Barbosa, participei dos Encontros Educativos sistematizados por esse centro, acreditando que a minha formação cultural e artística ficaria nutrida.

As aulas de Artes Visuais na E.E.I.E.F. Professor José Bizerra de Britto (2006-2010), na zona rural da Ponta da Serra, revelaram experiências que se desdobraram em publicações e visitas ao CCBNB Cariri. Lembro que nessa escola fui recebido com festas, pois coincidiu com o dia do professor (15 de outubro). Os estudantes do período da tarde organizaram uma confraternização com Artes Visuais, música e dança, contagiando-me de alegria.

Inicialmente, minha metodologia para as visitas aos equipamentos culturais era o uso de um caderno de anotações dos estudantes, exigindo relatórios dessa experiência, o que me deixava insatisfeito. Sentia-me incomodado com essa metodologia de mediação educativa, pois não interagia com o conhecimento das obras artísticas, da técnica do artista e do ano de produção. Queria uma relação mais experimental, em que os estudantes, bem como eu, vivenciássemos outra dinâmica com as exposições artísticas.

Graças a um trabalho pioneiro do professor Dr. Fábio José Rodrigues da Costa, no contexto do Cariri, que me convenci de que a arte na escola expande os limites dos muros, lousas, cadeiras e reproduções de imagens artísticas, pois consegui interligar conteúdos de exposições aos conteúdos de ensino. Chamo de trabalho pioneiro porque, por meio dele, o CCBNB Cariri de Juazeiro do Norte foi contemplado com uma mediação educativa diferenciada das demais. Podemos observar abaixo um relato do próprio professor Fábio, ao reconhecer o bom êxito dos nossos esforços:

Por último, destacamos a vinculação entre a exposição e o conteúdo das aulas de artes no contexto da escola de Educação Básica, tomando como exemplo o trabalho do professor Charles Farias Siqueira, da Escola de

Educação Infantil e Ensino Fundamental Professor José Bizerra de Britto, Crato (CE). O professor não só tem comparecido aos encontros, mas também tem desenvolvido na escola um trabalho extremamente significativo, cujo resultado é a apropriação dos conteúdos das exposições por seus alunos, que também interagem com os próprios artistas contemporâneos (COSTA, 2009, p. 170).

Para “ter essa experiência” foi necessário participar das ações do Programa Educativo do CCBNB Cariri, o que permitiu explorar as possibilidades de uma visita educativa para uma mediação cultural, que se deu no Encontro com Educadores, o qual se baseou na concepção de John Dewey. Tomando por base essa concepção, a mediação cultural no CCBNB Cariri está pautada pela compreensão de que “o professor é um sujeito epistemológico e, por isso, tem a capacidade de reorganizar-se ou reconstruir-se por meio ou pela mediação da experiência” (COSTA, 2009, p.162).

Uma metodologia bem-sucedida que utilizei para o ensino de Artes Visuais nessas turmas foi nortear os conteúdos a partir das exposições no CCBNB/Cariri, o que favoreceu minhas reflexões e a reconstrução do meu fazer pedagógico. A metodologia sistematizada pelo professor Fábio Rodrigues deixava a critério de cada professor a condução do processo de mediação com seus estudantes, o que dispensava o “monitor” para as exposições. Rememoro que antes da visita com os estudantes, eu ia ao espaço sozinho, no intuito de preparar e organizar o encontro dos estudantes com as obras ali expostas. Isso me garantia o que fazer nas situações didáticas antes, durante e depois dessa interação/apreciação.

Em cada uma dessas visitas, me apropriava do material educativo da mediação e fazia conexões com o kit *Arte BR*, que oferecia “pistas” para a pesquisa individual e planejamento. Apesar das limitações da minha formação em Pedagogia, tentei fazer um trabalho de qualidade, proporcionando aos meus estudantes notarem as instituições culturais como espaços de aprender arte, vendo e fazendo arte. Ferraz e Fusari (2009) descrevem como isso se revela na vida das crianças e jovens:

A frequência aos objetos e obras de arte, entre outros, é, pois, decisiva para a compreensão e intermediação artística e estética, além do reconhecimento do valor do patrimônio cultural. O ensino de arte no contexto de uma exposição possibilita o saber e o atuar: ao mesmo tempo em que se conhece o significado estético e artístico de uma obra bem como sua importância na sociedade, vive-se uma participação ativa com sua fruição. Quando se trata das crianças e jovens esta dimensão estética e cultural auxilia também outros aspectos relativos ao desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais, como as perceptivas, sensíveis, afetivas e críticas que devem marcar significativamente sua vida (FERRAZ e FUSARI, 2009, p.76).

Não fui um professor de excelência para o ensino de arte naquela escola, mas conheço e reconheço a importância dos equipamentos culturais para o desenvolvimento cultural e artístico dos estudantes. Para a pesquisadora Rejane Galvão Coutinho, o compromisso do professor em encaminhar os estudantes para o acesso aos bens culturais não deve acontecer como um passeio, mas sim, como um complemento à sua formação estética e artística.

O professor de Arte precisa sair da sala de aula e interagir com os espaços culturais, museus, bibliotecas e outras instituições que produzem e veiculam os bens culturais [...]. Precisa ter acesso a outras fontes de informação que complementem e ampliem o universo tratado para que a oportunidade não se restrinja a um simples passeio ou a uma simples apreciação (COUTINHO, 2002, p.159).

Exigindo mais “tempo e recurso” para essas visitas, busquei experiências no Centro Cultural Banco do Nordeste do Brasil (CCBNB/Cariri), em Juazeiro do Norte, por diversas vantagens: fácil acesso, existência de uma mediação educativa e, principalmente, a disponibilidade de deslocamento dos estudantes, através de transporte coletivo gratuito. Depois das visitas à exposição, sugeria a experimentação com argila. Sabendo que não tinha materiais disponíveis para esse *fazer* na aula de Artes Visuais, adquiria-os com os próprios estudantes.

Participar de *vernissages*, nos centros culturais da região do Cariri, fez parte da minha prática, porque geralmente implicava o conhecimento dos artistas, a concepção das obras e a curadoria. Para Ferraz e Fusari (2009), o diálogo crescente com a arte, além de uma formação específica em Artes Visuais, dá-se, no mínimo, no conhecimento dos componentes que se articulam no processo artístico: “os autores/artistas; os produtos artísticos/obras de arte; a comunicação/divulgação e o público/ouvintes/espectadores” (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 24). Quando desconhecia ou tinha dúvida sobre os conteúdos das exposições, buscava na internet, no GPEACC, na biblioteca do próprio Centro Cultural ou com o próprio artista. Nesse período, já pulsava o desejo de cursar uma nova graduação, sobre a qual discorrerei no terceiro capítulo.

Posteriormente, após refletir, e percebendo que o uso do caderno, diário de bordo dos estudantes, no momento das visitas impedia uma interação com os bens culturais, mudei a estratégia e solicitei aos estudantes que lessem as imagens, sem fazer anotações. O diário de bordo era exigido por mim, após as aulas de Artes Visuais, pois tentava compreender o que eles sabiam e o que desconheciam sobre os conteúdos das exposições.

“Durante o processo de elaboração artística, o educando (autor do trabalho de arte) vivenciava uma situação, em que ele exercita a criação, integrando outras ações, como pensar sobre ela, sobre o uso de materiais, de técnicas, e encontrar caminhos para concretizá-la” (FERRAZ e FUSARI, 2009, p.28).

Para essas pesquisadoras, o acompanhamento do progresso de produção dos estudantes pelo professor de arte se articulará com mais clareza se o mesmo possuir uma formação inicial (específica em Artes) e contínua, porque só assim o professor terá compreensão dos trabalhos dos estudantes. Como sou professor formado em Pedagogia, reconheci essa dificuldade de acompanhar o progresso dos estudantes com o trabalho artístico, tanto na elaboração como na recepção das obras nas exposições.

As experiências publicadas por Siqueira e Costa (2008) permitiram compreender que as proposições para o processo de ensino-aprendizagem de Artes Visuais para as crianças e jovens daquela escola são ainda muito tímidas. Para encaminhar metodologias a fim de atender aos princípios e objetivos educacionais dessa área do conhecimento, eu necessitava de uma sólida formação artística. Minha experiência com isso foi um tanto dolorosa, pois as compreensões sobre os conteúdos de artes, seus métodos, materiais, técnicas e meios de comunicação para a produção artística e estética das crianças ocorreram apenas com o ingresso no curso de Licenciatura em Artes Visuais. Na época, meu orientador tinha conhecimento dos meus limites e já previa que apenas os encontros no GPEACC e/ou a participação nos Encontros com Educadores, no CCBNB, não atendiam a demanda de ser professor de Artes Visuais. O que ficou como gratidão dessas experiências no GPEACC e no CCBNB Cariri foram os aprendizados para a expansão da minha formação cultural.

Ressalto que meu empenho em dar o melhor de mim pela arte/educação nessa escola não foi o melhor para a formação das crianças e adolescentes. Reconheço também que as práticas educativas com Artes Visuais nessa escola ainda foram incompletas e reduzidas, pois precisaria de um conjunto de ações e da sensibilização coletiva dos professores de artes, bem como dos pedagogos, na elaboração de planejamentos e planos. Procedimentos esses que Ferraz e Fusari (2009) melhor explicam:

As opções e atos pelos quais é encaminhado o processo educativo escolar na área artística devem ser continuamente discutidos e avaliados pelos professores durante os encontros coletivos para vivência do planejamento, subsidiando assim as elaborações dos planos e projetos de ensino (os planejamentos individuais e coletivos) (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 144).

Em nenhuma das experiências do ensino de Artes Visuais realizadas nessa escola foi possível agregar todos os professores de artes, até porque não tínhamos nem um professor formado em Artes Visuais, ou Dança, ou Música ou Teatro, apenas uma grande maioria de pedagogos e professores formados em outras áreas.

Todo o trabalho de artes realizado nessa escola ocorreu a partir do meu próprio esforço, juntamente com o do meu orientador. Não tivemos apoio sistemático da Secretaria de Educação, nem na organização de reuniões com os outros professores. Da mesma forma, não contamos com a Direção escolar, até porque a gestão não tinha forças de acompanhar os processos, tampouco registrar as produções artísticas dos estudantes e analisar o currículo escolar dos mesmos. Conteí apenas com o apoio da Direção em “liberar” os estudantes para as visitas ao Centro Cultural, pois eles adoravam as vivências nesse espaço. Esses fatos se distanciam do pensamento das arte/educadoras sobre o planejamento de ensino.

Não é pretensão minha, através desta escrita autonarrativa, levar as pessoas a pensarem que todo pedagogo precise, necessariamente, cursar uma licenciatura específica. Isso é o que seria ideal para os arte/educadores e para as políticas de formação do professorado sem formação. Mas é claro que apresento aqui os resultados e observações da minha própria história e, de acordo com ela, foi crucial na minha trajetória, pois, no meu caso, auxiliou-me no desenvolvimento de uma “organização da prática educativa escolar da arte” (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 143).

Dando continuidade à narração das experiências nessa escola, visitamos outra exposição, intitulada “EnCena” (06 de março a 30 de abril de 2008), com curadoria do Professor Dr. Fábio José Rodrigues da Costa, no CCBNB Cariri, onde experienciei juntamente com os estudantes algumas vivências, quer seja tocando, apertando, ouvindo e até vestindo os figurinos que estavam disponíveis aos visitantes. Esse contato é mais importante do que apenas anotarem informações sobre a concepção da exposição no texto de parede. Tal exposição tinha como conteúdo algumas visualidades da história do teatro no Cariri, com imagens de artistas em atos e cartazes que foram veiculados nesta região. A exposição ainda contemplava um camarim, onde o espectador experienciava no momento da visita educativa.

Como a exposição apresentava um recorte da história do teatro na região do Cariri, encontramos um espaço de interação, uma representação de um camarim de artista. Ser um pedagogo que ensina Artes Visuais é estar comprometido com a aprendizagem dos

estudantes no aspecto de uma formação artística e estética, permitindo que os mesmos sejam fruidores dos espaços culturais e, acima de tudo, possibilitar-lhes “a apropriação crítica da arte, aprender a identificar, respeitar e valorizar as produções artísticas, e compreender que existe uma poética individual dos autores e diferentes modalidades de arte, tanto eruditas como populares” (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 19).

Esta época, entre 2009 e 2011, foi muito determinante para participar ativamente no Programa Educativo do CCBNB/Cariri. Afastado da Prefeitura Municipal do Exu e, assumindo uma escola no Crato, como professor do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), consegui participar dos Encontros com Educadores desse Centro Cultural, o que me permitiu iniciar como professor/mediador dos meus estudantes, articulando situações didáticas com os conteúdos das exposições. Participei de todos os encontros, conheci especificidades conceituais, teóricas e metodológicas das exposições, desde a curadoria até mesmo a montagem/desmontagem.

Portanto, dando continuidade à escrita autonarrativa, faço a seguinte reflexão: Para a minha formação cultural, investigo outros espaços e tempos para dedicar a mim mesmo? Trabalhando por mais de dez anos na Educação Básica e refletindo sobre a minha práxis nas Artes Visuais, por que me sentia incompleto? Isso não fazia pulsar o meu viver como professor. Mas via-me dentro de um sistema educacional que controlava e “cegava” outras possibilidades para o meu desempenho profissional nas Artes Visuais. A região do Cariri é repleta de potencialidades no campo das Artes que poderiam compor o repertório da história cultural do pedagogo e, por meio do ensino, conhecer, compreender e apreender as produções artísticas, mas não havia políticas de formação continuada por parte dos gestores que pudessem contribuir para o desempenho profissional com subsídios para conhecer as Artes Visuais.

A demanda de ser pedagogo/professor na rede municipal exigia muitas atribuições em pouco tempo: viajar e visitar equipamentos culturais; interagir nos eventos artísticos de Artes Visuais; participar das formações do CCBNB Cariri e agendar visitas para os estudantes.

Todas essas vivências envolvendo o gostar, o fazer, o ver e o produzir na sala de aula foram impulsionadas pelas potencialidades da mediação educativa. O trajeto da minha moradia até o meu trabalho foi de fácil acesso. Minha casa era próxima a tudo, o que me permitia maior disponibilidade para visitar e promover visitas nos equipamentos culturais da região do Cariri e facilitou o meu ingresso em uma nova graduação, a de Artes Visuais.

Diante dessa situação optei por cursar uma nova licenciatura, agora em Artes Visuais. Retornei, então, para Universidade Regional do Cariri – URCA, em 2009. Por ser apaixonado por Artes Visuais, dediquei-me a pesquisar sobre o meu processo criativo, desta vez como artista/pesquisador/professor.

Espera-se que a Licenciatura em Artes Visuais permita compreender os processos de experimentação artística para criação, mas durante esta pesquisa, a escrita da minha autonarrativa fez-me “enxergar” o seguinte:

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. 20).

Desta forma, o objetivo de levar para as aulas de Artes Visuais leituras de imagens, contextualizando-os com os saberes dos estudantes foi o eixo condutor para que eu continuasse as experiências no CCBNB Cariri.

A pesquisadora Iavelberg (2003) reflete sobre a formação docente, considerando três importantes aspectos dessa formação: a pessoal, a pedagógica e a gerencial. Em se tratando de formação pessoal, a autora assinala que, tanto na vida pessoal quanto na profissional, os professores de arte devem ser “estudantes”. Essa postura é pertinente, pois somos sujeitos em constante ação e vivemos sempre aprendendo com arte e sobre arte. De acordo com autora, é preciso que nos encantemos com a tarefa de ensinar, só assim transmitiremos aos estudantes o desejo da aprendizagem.

É necessário que o professor seja um “estudante” fascinado por arte, pois só assim terá entusiasmo para ensinar e transmitir a seus alunos a vontade de aprender. Nesse sentido, um professor mobilizado para a aprendizagem contínua, em sua vida pessoal e profissional, saberá ensinar essa postura a seus estudantes (IAVELBERG, 2003, p. 12).

Em relação à formação pedagógica ou educacional, compreende-se que o docente é um sujeito provido de conhecimentos e de teorias que darão suporte à sua prática, a partir da seleção dos conteúdos e do planejamento das aulas. Já a formação gerencial é o conjunto

de conhecimentos que integra as leis, pareceres e resoluções que fundamentam a atuação desses sujeitos na organização do trabalho docente.

A partir das dificuldades encontradas na docência e baseado no sofrimento acarretado por elas, eu suscitava o desejo de encarar outro trabalho, que fosse próximo à minha casa e tivesse melhor remuneração. O trabalho de professor em zona rural não atendia às minhas expectativas quanto às situações didáticas de ensinar e de aprender arte, apesar do meu esforço diário. As condições de trabalho não dependiam somente do meu empenho enquanto professor, faltava-me apoio institucional.

Esse apoio ao qual me refiro seria a oferta de condições mínimas na estrutura física da escola, bem como a colaboração técnica para o desenvolvimento de atividades pedagógicas.

Nossa profissão implica em um incessante aperfeiçoamento, como diz Ana Mae Barbosa, já que professor é um sujeito que trabalha na educação de outro sujeito. Segundo Tardif e Lessard (2013), “um professor não trabalha *sobre* os alunos, mas *com* e *para* os alunos, e precisa preocupar-se com ele” (TARDIF e LESSARD, 2013, p. 70). Contudo, as dificuldades vivenciadas não me faziam gostar da profissão. Ser professor, nas condições sociais e culturais já narradas por mim anteriormente, exige uma busca interminável de atualização. O desejo e a procura por outro emprego refletiam meu anseio por melhoria na minha qualidade de vida, pois as minhas necessidades (formação docente, saúde e família) eram afetadas pelo pouco ganho econômico.

No início da carreira docente, o *insight* de ser docente estava concentrado tão somente no contracheque no final do mês, o que me levava a refletir: *Eu preciso disso? Isso contribui para uma ação serena e qualificada de vida?*. Acreditava que não. Procurei, então, mapear territórios que pudessem fazer crescer minha formação cultural e artística nas Artes Visuais, e constatei que aprender arte é criar Arte, não é apenas para “o ensinar”, mas sim o viver as Artes Visuais. O pensamento crítico sobre o meu desempenho docente precisaria reverberar mudanças nas minhas práticas pedagógicas em Artes Visuais.

O que fortaleceu a minha busca pelas Artes Visuais foi o pensamento do professor Paulo Freire, que dizia: “Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 22). Mas será que o inacabamento, como disse Paulo Freire, encerra-se apenas neste aspecto da minha formação cultural? Creio que não. Pois existem outros aspectos que merecem ser compreendidos na formação em Pedagogia, como a perspectiva interdisciplinar na formação do pedagogo que ensina no Ensino Fundamental.

No curso de Pedagogia fiz poucas descobertas e despertei o interesse de aprofundar meu conhecimento nas Artes Visuais apenas nos experimentos. Nessa licenciatura fui descobrindo que ensinar arte é algo que exige do docente muito mais que saber algumas técnicas ou dinâmicas, é preciso que o mesmo vivencie e amadurece o conhecimento (formação inicial, com experimentações contínuas) para compreender o processo de ensino e aprendizagem em Artes Visuais.

A formação em Artes Visuais implica na organização do trabalho docente nas aulas, a pesquisa com/sobre arte, participação em eventos de arte/educação, produção da poética do artista/pesquisador/professor, o respeito aos saberes dos discentes e sua mediação pelo saber docente, entre outros.

Escrever essa autonarrativa requer da “metamemória” e a “memória de alto nível”, recordações que ocorreram na escola quando eu era estudante ou quando iniciei na sala de aula como professor do ensino fundamental. Lembro que fui contemplado com uma medalha de honra ao mérito, como estudante mais dedicado aos estudos. Ao ativar memórias como professor ressoa as imagens quando era estudante.

Citarei agora alguns pontos que considero positivos para o meu desempenho profissional: as idas e vindas ao CCBNB Cariri; o kit *Arte BR*, que quando experimentado com estudantes em sala de aula não subestima a necessidade de ter um curso específico, ao contrário, superestima; o pedagogo que buscou ingressar numa licenciatura em Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), e precisou enfrentar ou dialogar com os poderes dos escalões superiores do sistema escolar, na busca constante de melhorias para o ensino.

O pedagogo que atua no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), nesse município, e que carrega a marca da fragmentação, precisa, no seu posto de trabalho, aguçar a ética. Na tentativa de exercitar a responsabilidade no trabalho, apropriei-me, como professor, da ideia de “reforma do pensamento”, de Edgar Morin (2015). Na publicação *Ensinar a Viver: manifesto para mudar a educação*, esse autor afirma que,

(...) se perdemos de vista o olhar do conjunto, o do local no qual trabalhamos e, bem entendido, o da cidade em que vivemos, perdemos *ipso facto* o sentido da responsabilidade: exercitamos simplesmente um mínimo de responsabilidade profissional em nossas tarefas (MORIN, 2015, p.133).

Como me propus a escrever sobre as memórias que guardo referentes a processos de meu desempenho profissional enquanto pedagogo que ensina Artes Visuais, me desloco no tempo, entre 2009 e 2012, com alguns trabalhos artísticos que reverberaram em

experiências do saber arte. Com base nas tramas do “aprender e ensinar Artes Visuais” ressalto que a ampliação da formação cultural deste pedagogo que vos fala deu-se a partir de uma nova graduação (Artes Visuais) e não apenas em componentes curriculares cursados no Normal Médio, na Licenciatura em Pedagogia, na especialização, ou nas experiências de mediação educativa dos Encontros com Educadores do CCBNB Cariri.

Pode ser bordar ou tecer



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Neste terceiro capítulo, apresentarei os hábitos culturais que introjetei em meu percurso de vida enquanto criança e adolescente, que, junto à família, ou na escola, bem como fora dela, foram importantes para mim. As reflexões sobre o meu desejo de gostar de Artes Visuais e ter uma identificação com o seu ensino, foram construídas em uma atmosfera que chamo de formação cultural, a qual defino como sendo todas as experiências, influências, confluências dos costumes, afetos, ideias e valores que me constituíram enquanto ser humano. No entanto, mostrarei apenas os recortes de algumas memórias. Depois disso, como pedagogo que sou, dissertarei sobre o fato de o pedagogo (professor do Ensino Fundamental) ser considerado um profissional interdisciplinar, constatando que essa ideia de interdisciplinaridade não se sustenta, uma vez que esse profissional não tem domínio algum em nenhum componente curricular da Educação Básica. E finalizando, pulverizo os processos de criação vivenciados na Licenciatura em Artes Visuais, tecendo e/ou bordando fragmentos (jornais, catálogos, postagens em sites) deixados na minha passagem pela Universidade Regional do Cariri (URCA), constatando que o saber arte é criar arte, tão necessária para ensinar Artes Visuais.

3.1. A minha formação cultural

A formação cultural, que trago para essa escrita autonarrativa, deriva de alguns hábitos culturais que introjetei, por meio dos meus pais, da escola, da família, do bairro onde moro; e, da universidade, ao perceber que precisava conhecer arte, experimentando-a. Existem muitas experiências que lembro vagamente, mas para essa escrita, garimpendo as minhas memórias, recordo algumas pontuais, que tenho registrado em mente e que também foram estimulantes para gostar das Artes Visuais.

Nasci em dois de maio de mil novecentos e setenta e nove, na cidade de Juazeiro do Norte, estado do Ceará. Fui o segundo filho, dentre quatro. Meu nascimento foi motivo de orgulho para os meus pais, pois era o primeiro filho homem. Meu pai, balconista de farmácia, e minha mãe, com sua formação escolar incompleta, ficava em casa alimentando-me e proporcionando uma educação informal. Na minha infância, nas escolas em que estudei, sempre em zona urbana da cidade do Crato, eram cercadas, protegidas, vigiadas e monitoradas pelos gestores e professores. Lembro-me de que tinha acompanhamento sistemático nos trabalhos escolares, sem nunca precisar conciliar com trabalho braçal. Tinha o apoio dos meus pais, professores e de uma equipe pedagógica. Aliás, recordo-me

também que meu estágio do curso de Pedagogia ocorreu na mesma escola em que estudei. Mesmo com dificuldades econômicas, meus pais “colocavam sempre comida na mesa”, o que nunca permitiu que trabalhasse durante a escolarização e foi o que mais me impactou durante os meus primeiros anos de docência em Exu.

Morávamos em casa própria, na Rua São Benedito, no bairro Salesianos. Neste bairro pacato e popular, brincávamos na rua com os primos e colegas da creche, que ficava bem próxima à casa. Lembro-me que todas as datas comemorativas do calendário escolar dessa unidade eram comemoradas com festas para a comunidade.

Nos meses do carnaval, páscoa e festas juninas nos divertíamos fazendo bolinhas com papel crepom de todas as cores. Recebíamos folhas avulsas para preencher os desenhos mimeografados. Quando chegava a páscoa preenchíamos com algodão todo o desenho do coelhinho.

No mês das festas juninas confeccionávamos as bandeirolas com papel de seda colorido para enfeitar a escola. Ao chegar o Natal as atividades se repetiam. Recortávamos mais papéis e colávamos para representar o Papai Noel. Não sei porque as minhas professoras disponibilizavam muitos papéis para as aulas de arte.

Minha mãe, por trabalhar em casa, organizava as novenas religiosas dos santos (do Padre Cícero e Nossa Senhora das Dores). Ela preparava a mesa dos santos na entrada da sala, limpava todas as imagens de santos da parede e estendia uma toalha branca sobre a mesa.

Minha mãe sempre tentava me proteger, pois eu era uma criança inquieta. Lembro-me de mexer nos pratos da cozinha e na penteadeira do quarto dela. Subia com o apoio de uma cadeira e bagunçava as gavetas do móvel. Quebrava os pratos da cozinha e os lançava, imaginando que eram discos voadores. Infelizmente nenhum deles conseguiu ir até o céu. Quando fazia traquinagem, mamãe gritava: *Charlito!*

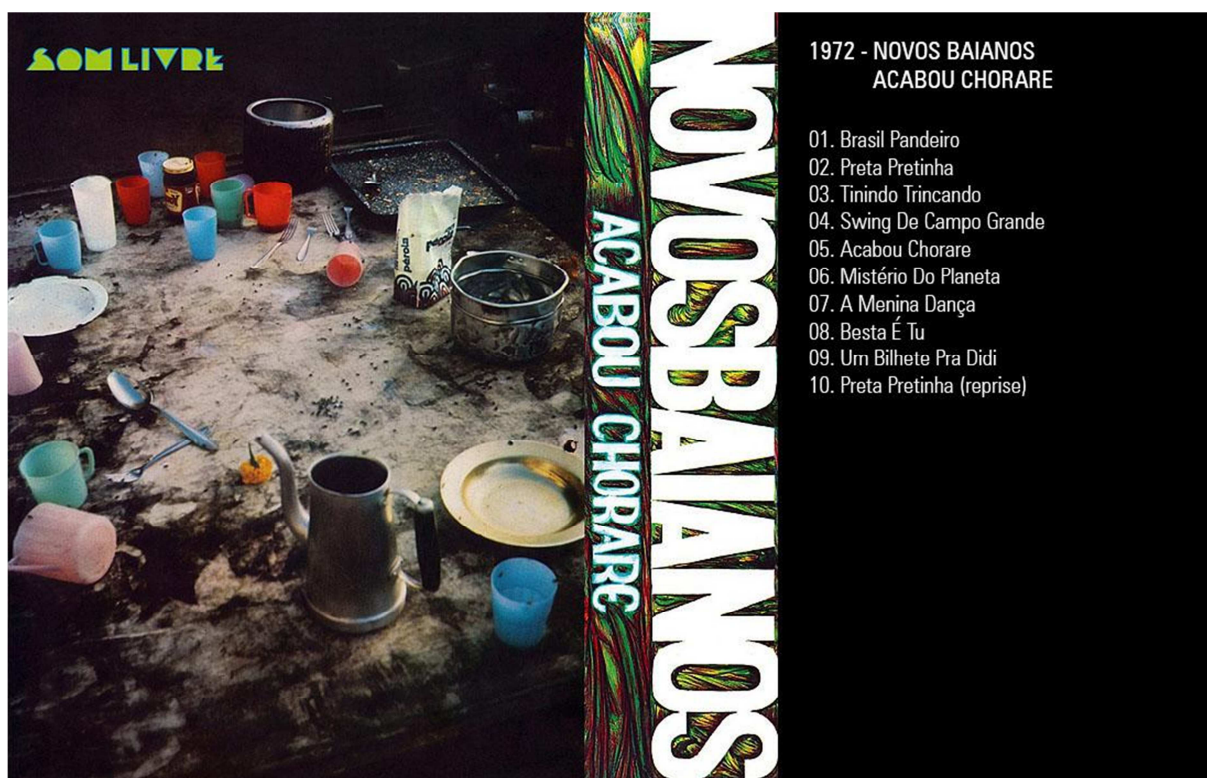
Descobri que era sonâmbulo desde cedo. Iniciava a noite dormindo no berço e acordava debaixo da cama. Nesta rotina noturna, meus pais me procuravam sempre debaixo da cama. Acabei adquirindo uma forte doença, a asma. Vivia nas farmácias sendo medicado por várias vezes com *Benzetacil*. Gostava apenas das seringas, quando descartadas. Ao adoecer mamãe me encaminhava ao médico.

Para me divertir, andava com meu pai. Como ele trabalhava muito, então todo tempo com ele era muito pouco. Às vezes, meu pai gostava de tomar umas “pingas” depois do trabalho. Sempre me encantava o seu violão atritado pelas suas mãos. Tomávamos

Coca-Cola KS (King Size) enquanto ele me ensinava a cantar e tocar o instrumento. Aprendi a cantar muitas músicas do seu repertório em vários botecos.

As músicas dos anos 60, 70 e 80 eram sucessos. Ainda lembro quando cantava e ele acompanhando a música Preta Pretinha (1972), do grupo musical “Os Novos Baianos”, só que cantada na voz do Moraes Moreira. Ficava feliz demais e apaixonado pelo meu pai, meu coração ficava aquecido de tanto prazer, pois exigia mais esforço na respiração, pois sofria de asma. Abaixo um dos trechos que meu pai pedia que repetisse para todos os seus colegas de boteco: “Eu sou um pássaro/que vivo avoando/vivo avoando/sem nunca mais parar, ai ai ai saudade/ não venha me matar” (MOREIRA, 1972).

Figura 11. Capa do Álbum “Acabou Chorare”. Como meu pai gosta muito de música, então ele tinha um acervo de *Long Play* (LP) dos anos 70, 80 e 90.



Fonte: <http://moraesmoreira.com.br/discos/> Acesso em 11 de abril de 2016.

Sempre adorado pelo meu pai, ele me permitia fazer tudo o que era estripulia. Ainda pequeno desmontava as caixas dos frascos de remédio e montava carros para serem meus brinquedos. Como papai foi sempre apaixonado por mim, saíamos para todos os lugares, desde cabarés no centro da cidade, até mesmo o cinema.

Meus pais conseguiram fazer filmagens de quando éramos crianças em câmeras *Kodak*. Comprava filme colorido sempre, isso o divertia com as fotos que registrava. Lembro que ainda tenho preservado um álbum completo da minha infância. Adoravam fazer fotos minhas, despido.

Meu contato com arte esteve mais associado à educação informal. Ganhava do meu pai gibis da Turma da Mônica, do cartunista Maurício de Souza (1953-). Aprendi a ler muito cedo, pois percebia a preocupação deles sobre o meu futuro. Então recebia muitas revistas, como também colecionava figurinhas e colava-as nos álbuns. Consumia bastante chiclete, pois toda bala acompanhava uma figurinha.

Como era uma família de baixo poder aquisitivo, foi sempre difícil a luta dos meus pais para oferecer saúde, educação e moradia de qualidade a seus filhos. Por isso mesmo, ingressei cedo na escola pública, como professor, visando ajudá-los. Iniciei meus estudos aos seis anos de idade, passando pelo jardim da infância, alfabetização, até iniciar a primeira série do primeiro grau, hoje Ensino Fundamental.

Mudamos de cidade e passamos a morar no Crato-Ceará, meu pai, ainda como balconista em uma farmácia. Morávamos agora em casas alugadas, então o mais difícil era permanecer na mesma casa durante o ano, pois os aluguéis eram caros.

Fazendo um recorte das minhas memórias, quando era estudante de escolarização básica, meus pais sempre diziam que a educação é um alicerce para enfrentar os percalços da vida. Assim, foi introjetando essa ideia, que acreditei que eu seria um profissional bem sucedido, em qualquer campo profissional que eu escolhesse.

Fui muito cobrado pelos meus pais, que sempre falavam que era preciso “estudar pra ser gente”. Então entendia que a escola era um espaço cultural de aprendizagem para “ser gente”.

Deduzo que ser gente é ter dinheiro e ser independente financeiramente. Esse discurso dos meus pais ressoa interpretações de que ser gente é ser um sujeito produtivo/consumista, como reflexo da sociedade na época. Nas palavras das pesquisadoras Rita Maria Ribes Pereira e Solange Jobim e Souza (1998) em *Infância, Conhecimento e contemporaneidade*, que complementa.

Tempo e lugar das paixões, dos desejos e da própria experiência que antecede os limites da palavra e da razão, a infância é, no entanto, depositária em potencial de algo que irá se revelar no futuro, ou seja, o modo como nos tornamos homens dotados de razão. Caberia, então, à educação realizar essa tarefa e transformar esses pequenos seres “imperfeitos” em homens dotados de linguagem e de logos – futuros

cidadãos responsáveis independentes e autônomos (PEREIRA e SOUZA, 1998, p. 28-29).

E conseqüentemente, a escola reproduz esse discurso de uma sociedade capitalista, sendo uma das extensões na formação cultural de crianças, na construção de um “adulto/consumista/produtivo”. Meus pais, entendiam que a escola é uma ferramenta de transformação de uma criança em um adulto/consumista/produtivo, além mesmo da influência da mídia na minha formação cultural.

Como também, pode ser que eles queriam que a escola, ou a educação, fosse um aprimoramento para ser mais humano. Humano, aqui, significa um ser não apenas biológico, mas cultural. Segundo Morin (2000), o homem só é humano se for plenamente realizado na e pela cultura. Então ser gente, para eles, era se “preencher” de cultura. “A cultura acumula em si o que é conservado, transmitido, aprendido, e comporta normas e princípios de aquisição” (MORIN, 2000. p.52).

A escola não é o único espaço de realização humana, pois a sociedade, fora dos muros da escola, permite a minha perpetuação na cultura. Desta forma, minha formação cultural é pautada em uma relação antropológica, entre indivíduo/espécie/sociedade.

Morin esclarece muito bem essa relação triádica: “Cada um desses termos é ao mesmo tempo meio e fim: é a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade” (MORIN, 2000, p.54).

Pensava, ingenuamente, que ser professor era uma profissão de privilégios e regalias, na escola e na sociedade. Por me dedicar a estudar bastante, era também o filho que orientava as tarefas escolares das minhas duas irmãs e do irmão. Como resultado disso, fui o primeiro a ingressar numa universidade pública.

Nas experiências das aulas de artes, desenvolvia trabalhos artísticos que meus professores diziam: - *Está bonito, continue!* Essas influências culturais não eram apenas dentro da escola, meu pai influenciou visitas a espaços como o cinema.

A formação cultural resultou de práticas socioculturais na dinâmica da minha vida, desde o nascimento, na região do cariri cearense à formação superior e à inserção na carreira docente. A situação econômica desfavorável no início do ofício de professor, as rotinas nas situações didáticas e a necessidade de ser um professor também contemplam uma parte dessa formação cultural.

Sobre o ambiente familiar, desloco-me ao passado, de quando era criança, em que experimentei muitas vivências com Artes Visuais e que agora compartilho alguns dos fragmentos de memória. Meu pai era apaixonado por fotografia e possuidor de uma câmera fotográfica analógica e minha mãe era detentora de habilidades na arte da costura e do crochê, o que me instigava.

Figura 12. Fotografia do crochê de minha mãe editada com efeito de bordas de filme.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

A minha formação cultural não foi traçada a partir da formação docente, mas nas experiências vividas no meu contexto socioeconômico e cultural, na região do Cariri Cearense, desde a infância. Nas palavras da professora Lúcia Maria Vaz Peres:

Os caminhos da formação docente, portanto, começam a ser traçados mesmo antes de emprendermos nossa formação formal e acadêmica, o que significa dizer que as experiências vividas são fundamentais nas relações futuras (PERES, 2006, p. 54).

Para a autora, a formação docente sempre ocorre alimentada nas relações e interações sociais, quer sejam na família ou em outros espaços educativos. Desde criança, meus pais me incentivaram à leitura.

Tive uma educação sempre envolvida com Artes Visuais: assistia aos desenhos televisivos da Xuxa, depois tentava reproduzir alguns personagens da televisão da produtora americana *The Walt Disney Company*, recortava papel para fazer “origamis”, desenhava bastante na escola e em casa.

Lembro também que ganhava muitos brinquedos educativos, como quebra-cabeças da fábrica *Estrela*; assistia minha mãe puxando os fios dos novelos de linha para fazer pontos de crochê, como também me possibilitava ir ao único cinema da cidade de Juazeiro do Norte, o *Cine Eldorado* (1977-2011), antes de ser desativado.

Todos esses momentos me traziam grandes alegrias e me enchiam de entusiasmo. Não imaginava que poderíamos assistir a um filme com uma tela maior que a TV de casa. Não ia ao cinema sempre, pois minha família não detinha poder econômico favorável. O silêncio, antes do início do filme, aumentava a expectativa intercalando alguns cochichos com o barulho de pessoas comendo pipocas.

Figura 13. Museu de Arte Vicente Leite foi fundado em 1972 pelo artista cearense Vicente Leite e abriga obras artísticas de outros artistas da região e de outras partes do mundo, tais como: Sinhá D’Amora, José Reis de Carvalho, Bruno Pedrosa, Celina Vaccani, entre outros.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Tive primeira experiência, em telas grandes, no cinema. Ficava pasmado como podia existir o Batman em tamanho grande. O filme Batman do diretor Tim Burton, foi exibido numa única sala de cinema, no Juazeiro do Norte, o *Cine Eldorado*. Por ser a única sala de cinema da região, era novidade para os caririenses e romeiros. Na década de 1980, no século passado, era muito frequentada. O cinema mais próximo dessa região ficava na capital cearense, o qual era inviabilizado pelo alto custo de deslocamento.

As escolas onde estudei proporcionavam excursões didáticas ao Museu de Arte Vicente Leite, Museu Histórico do Crato e Museu de Fósseis, todos no Crato-CE, bem como ao Museu do Padre Cícero, em Juazeiro do Norte-CE. Por meio das visitas, tinha acesso a obras artísticas, e isso me causava mais prazer.

Lembro, para trazer do meu contexto familiar o que influenciou minha paixão por Artes Visuais, que na minha adolescência aprendi, com minha mãe, habilidades de corte, costura e crochê, que me proporcionaram o contato com linhas, desenhos, agulhas, tecidos e máquinas, na realização de figurinos carnavalescos.

A formação cultural não advém apenas dos livros didáticos de história, literatura ou da TV, mas de todos os lugares em que os “processos afetivos, imaginativos e de cognição” estão acentuados.

Sobre os processos afetivos, imaginativos e cognitivos, recordo-me da especialização chamada “Multidimensionalidade do Ensino da Arte e a formação do Arte-Educador”, onde cursei o componente curricular “Metodologia do Ensino das Artes Visuais”, ministrado pela professora Dra. Ana Amália Barbosa, onde conheci a experiência da professora que conectou numa situação didática a Literatura (poemas) com Artes Visuais. Fazendo-me dialogar sobre a poesia de João Cabral de Melo Neto (O Sim contra o Não) com as leituras das reproduções das obras de Pieter Cornelis Mondrian (1872-1944). A ementa desse componente curricular pautava-se em discussões sobre a metodologia do ensino das Artes Visuais, portanto experimentamos, em papel kraft e giz pastel seco, desenhos de observação, tendo a professora como modelo vivo. O ambiente organizado por ela foi estimulante, havia uma música irlandesa ao fundo, da cantora Eithne Ní Bhraonáin (1961-), mais conhecida como Enya. Ficamos organizados em grupos, desenhando, recortando e pintando, enfim, conhecendo as propriedades dos materiais (tinta guache, papéis, cartolinas, giz-pastel seco, giz de cera, régua, tesouras, lápis) que ela dispusera para experimentarmos. Essa experiência ocorreu no pátio do Serviço Social do Comércio (SESC), em Crato-CE.

Era uma especialização para qualquer professor que quisesse conhecer Arte. Entrei na segunda turma dessa pós-graduação. Assim, desconhecendo os traços e linhas, exercitei a expressividade em formato de desenho. Não tinha vivenciado nada disso na Pedagogia. A experimentação foi o alvo dessa formação. Depois eram conduzidas reflexões sobre as dificuldades e as possibilidades no desenhar e falávamos sobre os trabalhos artísticos.

Em outro passado, bem mais recente, abrangendo já a minha formação cultural, visitei o Espaço Cultural da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), na cidade de Fortaleza-Ceará. Memoro uma visita à exposição *Rubens - O Gênio do barroco e sua obra gráfica*, exposta no Espaço Cultural Unifor, em Fortaleza-Ceará, em 2008. A visita a essa exposição foi organizada pelo Centro de Artes Reitora Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau, da URCA, para a primeira turma de estudantes da Licenciatura em Artes Visuais. Apesar de ter ingressado na terceira turma dessa mesma licenciatura, participei também dessa viagem, devido à minha participação de encontros do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ensino da Arte (NEPEA) e Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos (GPEACC).

Rememoro que quando ia à Fortaleza/CE, não me atentava em garimpar experiências nessa cidade, nem em outras. Pois alegava falta de tempo, pouco recurso econômico e a carga de trabalho na escola do Exu.

Somente depois de um tempo foi que me esforcei, ao máximo, para intensificar a minha formação cultural, passando a frequentar todos os espaços culturais em que pudesse apreender experiências artísticas.

Geralmente quando restava tempo nos finais de semana ou em feriados, visitava outros espaços para entretenimento (festas, praias) e outros atrativos para descansar da rotina de ser pedagogo, o que se opõe à formação cultural para aprofundamento de desempenho profissional. Como bem constata Nogueira (2008), ao investigar a formação cultural de professores: “No discernimento não só dos professores, mas também da sociedade em geral, essa forma de enriquecimento fica relegada ao campo do lazer. E lazer, para a sociedade ocidental, se opõe ao trabalho” (NOGUEIRA, 2008, p. 73-74).

A exposição que vi continha 39 gravuras originais, de Peter Paul Rubens (1577-1640), duas salas de projeções de vídeos sobre a vida do artista e uma oficina de gravura. Além de obras desse artista barroco europeu, a exposição acrescentava aos visitantes de grupos agendados, uma mediação educativa, para viver processos artísticos que se aproximavam com a técnica de gravura. Após o percurso em observação às obras da

exposição, experimentei a técnica de impressão com o material de Policloreto de Vinil (PVC).

Nesta oficina, orientada por uma educadora do museu, fui desafiado a talhar com goivas, em uma placa de PVC, esboços com desenhos de temática livre. Mesmo sem propriedade com esses materiais, ainda risquei linhas que resultasse em um objeto figurativo. Não realizei um relato escrito dessa experiência, apenas recordo dela, pois visitar exposições artísticas acrescenta aprendizados indescritíveis para a minha referência cultural.

Ao descrever essa experiência, faço uma autocrítica sobre minha formação cultural: desconhecia as obras e a técnica desse artista; faltavam-me noções de história da arte sobre a gravura barroca. Não dei continuidade a esse processo, pois não sabia *o fazer* arte; ir a exposições não garantia um aprofundamento no meu desempenho profissional, pois é necessário um trabalho de pesquisas sobre esses processos; e por último, o pedagogo sem formação artística não “enxerga” outras percepções que podem dar sentido ao conhecimento artístico. Minha percepção estava amparada no que já tinha vivenciado antes. Isto é, não tinha vivenciado processos de gravura barroca e não sabia onde encontrá-la na região onde morava. Sobre isso, Morin (2000) nos afirma que “todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos” (MORIN, 2000, p. 20). A lucidez era ter outras percepções aguçadas e viver processos formativos em uma Licenciatura em Artes Visuais. O único processo que conheci superficialmente, eram as gravuras em xilo.

A formação cultural que contextualizo está entrelaçada no pensamento de Edgar Morin (2000), o qual defende que devemos ensinar a condição humana. Por perceber que o pensamento desse teórico é vasto demais, farei um recorte de algumas de suas ideias aplicadas na “contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes...” (MORIN, 2000, p. 48), que serão bases para a educação do futuro.

Todas essas ideias são baseadas no pensamento desse autor e se encontram em um de seus livros, “Os sete saberes necessários à educação do futuro”. O pedagogo que ensina Artes Visuais deve entender que a cultura é a instância chave para o desenvolvimento pleno do humano, como diz Morin, “o homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura” (MORIN, 2000, p.52).

Outra pesquisadora nos afirma que para entender a cultura de uma comunidade é preciso entender suas artes: “Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer a

sua arte” (BARBOSA, 1998, p.16). Assim, evidencia-se que o pedagogo que ensina Artes Visuais deve ser um sujeito mediador desse conhecimento e um dos principais conhecedores da realidade em que irá atuar como docente.

Ao tratar de formação cultural, não posso me limitar a uma formação disponibilizada em instituição de cursos de extensão de curta ou longa duração. A minha formação cultural e a inclinação para ser professor foram alimentados, em meu caminhar, desde o início de minha existência e a escola foi uma das dimensões dessa humanização.

Para João Francisco Duarte Júnior (2001), as experiências em Artes Visuais voltadas para a formação cultural e artística não se resumem a informações teóricas e históricas das obras de arte, como acontecia comumente nas práticas pedagógicas quando iniciei como professor. Por isso continuei com os meus contatos, visitas e experiências nos centros culturais e museus, além de mergulhar nos estudos de uma licenciatura específica, continuando o processo de conhecer, compreender e apreender as minhas potencialidades artísticas e da região onde trabalho e moro.

As experiências em Artes Visuais ampliam-se ininterrupta e cotidianamente ao assistir programas televisivos; ao fazer um curso de desenho em alguma instituição; ao fazer ou ler poesias; assistir a uma palestra sobre um determinado artista ou obra de arte; participar de leitura de um portfólio, com curadores e/ou artistas visuais; ao ler uma revista; ao comprar um livro artístico ou não; fazer experimentos artísticos; ao escolher uma peça de roupa ou acessório; visitar equipamentos culturais e ou exposições, entre outros, tudo isso colabora como experiências “singulares” que nunca cessam na vida, reverberando na formação cultural.

Todas as influências da formação cultural legitimam os desejos de aprender Artes Visuais. Para dar continuidade a esta autonarrativa abordarei os problemas advindos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia, pontuando os desafios sob a perspectiva interdisciplinar estabelecida por essas diretrizes.

3.2. Interdisciplinaridade: lacunas na Pedagogia

Geralmente, o professor do ensino fundamental (anos iniciais) é um profissional polivalente, sem domínio de nenhum campo do saber. Essa era minha compreensão ao terminar a Licenciatura em Pedagogia. Outros colegas de profissão, geralmente professores com licenciatura específica perguntavam-me: - *Você ensina o quê?* E eu respondia: - *Tudo. Arte, Educação Física, Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática, isto é, interdisciplinar.* Essa pergunta me incomodava. Então incorporei a ideia de aprofundar-me apenas no desempenho de Artes Visuais. E durante esta pesquisa, reconheci limitações epistemológicas e didáticas na atuação do Pedagogo em relação a esse campo do conhecimento.

No tocante à forma interdisciplinar, como o pedagogo pode abranger essa prática no contexto da escola básica? É insustentável para um pedagogo sem domínio em nenhum componente curricular ensinar Artes Visuais, com enfoque interdisciplinar.

Sobre a prática da interdisciplinaridade integrada às Artes Visuais, asseguro ao leitor de que esse campo de conhecimento é amplo e complexo. Mas tentarei situá-lo nessa discussão, apropriando-me de teóricos da Arte/Educação.

Ouvimos autores ou lemos suas teorias sobre interdisciplinaridade na educação escolar. Antes, eu tinha a compreensão de que essa concepção, na formação do pedagogo, é de fácil aplicação nas situações didáticas do professor sem formação específica. É como se a interdisciplinaridade fosse naturalizada, se é pedagogo trabalha interdisciplinarmente.

Para um pedagogo egresso da URCA, a perspectiva interdisciplinar exigida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a docência na Pedagogia é algo a ser discutido e refletido por todos os profissionais para que compreendam o seu papel no Ensino Fundamental da Educação Básica.

Essas diretrizes estabelecem como atribuição do pedagogo “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, p. 2).

Desloco para este ponto da autonarrativa um estudo sobre a perspectiva interdisciplinar do pedagogo, que permitirá refletir sobre a minha experiência vivenciada na escola do sertão pernambucano.

Quero expor essa perspectiva interdisciplinar para ficar claro que essa discussão é um desafio para a educação e não apenas responsabilidade do pedagogo que ensina Artes Visuais. Quando memoro as experiências do sertão pernambucano, percebo que, à época, não me atentava de que a minha profissionalização ainda apresentava lacunas no campo epistemológico do ensino das Artes Visuais. É extremamente difícil engajar uma prática interdisciplinar em Artes Visuais, em uma escola rural, desconhecendo os conteúdos, procedimentos e metodologias específicas da área em questão.

No entanto, a perspectiva interdisciplinar exigida pela Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE (2006) assinala que o pedagogo deve ter conhecimento aprofundado em todos os componentes curriculares. Deduzo ser impossível que um pedagogo de formação fragmentada possa ensinar Artes Visuais sem formação e muito menos numa perspectiva interdisciplinar com metodologias específicas.

Nesse sentido, as pesquisadoras Gatti e Nunes (2009) provocam reflexões sobre os problemas gerados para os professores do Ensino Fundamental, advindos da formação em Pedagogia.

Lembrando que a perspectiva interdisciplinar está posta no artigo 5º da Resolução CNE de 01/05/2006 e que ela exige dos professores conhecimento aprofundado sobre cada disciplina para identificação de possibilidades de diálogos com os demais saberes, em programas de educação continuada, voltados para professores de diferentes disciplinas da educação básica, tem-se constatado a dificuldade e complexidade desta construção interdisciplinar, que requer como primeiro movimento um olhar mais cuidadoso em cada disciplina. A reflexão sobre o preparo insuficiente dos futuros professores para ensinar os conteúdos tradicionais escolares, ainda que em nível de iniciação, exige uma reflexão mais aprofundada sobre a suficiência ou adequação da perspectiva polivalente e da perspectiva interdisciplinar, como recomenda o documento de Diretrizes do CNE (GATTI e NUNES, 2009, p. 38).

Com base em dados coletados, entre 2001 e 2006, pelas pesquisadoras, os currículos dos cursos de formação de professores para os anos iniciais de várias instituições do ensino superior evidenciam que os pedagogos não têm suficiente preparação para ensinar todos os componentes curriculares, imagine ensinar os conteúdos de Artes Visuais, adequando-os à perspectiva interdisciplinar.

Certamente há agravantes lacunas no meu desempenho profissional, o que exige de mim um olhar mais cuidadoso com o ensino das Artes Visuais voltado para crianças, principalmente no início da escolarização básica.

As pesquisadoras Gatti e Nunes (2009) afirmam que as Diretrizes do CNE exigem que o pedagogo tenha um olhar mais cuidadoso na busca dessa perspectiva interdisciplinar, pois precisará de um aprofundamento em cada componente curricular.

O pedagogo tem que compreender que desenvolver atividades artísticas para crianças não é deixar as práticas artísticas no espontaneísmo ou no “deixar fazer”, pois as crianças, ao adentrarem às escolas, chegam com uma história de vida cheia de afetos, sensibilidade, cognição e um potencial gosto estético e artístico, que precisa ser mediado por um profissional com conhecimento aprofundado artisticamente.

Assim sendo, como começar um trabalho pedagógico com Artes Visuais para crianças de uma escola pública no sertão pernambucano em que há infinitas e múltiplas visualidades (desenho, pintura, escultura, fotografia, cinema, televisão, escultura, histórias em quadrinhos, gravura) presentes no cotidiano da estética rural, respeitando as suas habilidades e experiências pessoais? Constatei que essa inquietação foi um obstáculo encontrado nas situações didáticas no sertão pernambucano, pois o campo epistemológico da Pedagogia não permitiu compreender o processo expressivo e comunicacional das crianças da Educação Básica (anos iniciais).

Sobre isso, as professoras esclarecem: “compreender o processo de aquisição do conhecimento da arte pela criança significa mergulhar no seu mundo expressivo, por isso, é preciso procurar saber por que e como ela faz” (FERRAZ e FUSARI, 2009, p.85). O que me faz levantar outro questionamento: o campo epistemológico da Pedagogia abrange esse saber expressivo, imaginativo e lúdico da criança fazendo arte? Em minha autonarrativa relato dificuldades metodológicas, conceituais e epistemológicas sobre o saber arte e o saber ser professor de arte, enfrentadas pelo pedagogo.

O que me leva a inferir, com as pesquisas de Gatti e Nunes (2009), que há ainda uma insuficiente preparação dos professores para ensinar os componentes curriculares nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que nesta pesquisa levanto a discussão apenas no campo das Artes Visuais.

As ementas dos currículos de Licenciatura de Pedagogia no Brasil no período pesquisado por Gatti e Nunes (2009) apontaram que os componentes curriculares voltados para os pedagogos conhecerem arte têm caráter superficial. Como resultado disso, as metodologias e os conteúdos que adotei nas escolas rurais em que trabalhei ficaram, de certa forma, distantes do ideal de uma educação estética e artística.

Tendo a consciência dessa superficialidade nos conteúdos escolares em Artes Visuais, e comprometido com a educação estética e artística dos estudantes, procurei

ampliar as minhas experiências artísticas em tempos e espaços educativos. O pedagogo como professor dos anos iniciais é destituído de uma área específica, o que não me impediu de conhecer/experimentar Artes Visuais. Devo deixar esclarecido que para essa pesquisa as minhas memórias voltam-se apenas no aprofundamento das Artes Visuais, pois como professor dos anos iniciais é minha atribuição também ensinar todos os outros componentes (Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática).

A prática interdisciplinar foi a estratégia para integrar os conteúdos de Artes Visuais a outros componentes curriculares. Elegi a cópia de uma reprodução da Mona Lisa, do artista Leonardo da Vinci, pela facilidade de encontrar essa imagem nos livros escolares e explorar o retrato e autorretrato, repercutindo em atividades com pintura a dedo ou pincel, mas, como disse anteriormente, poderia explorar a estética rural, com os materiais e paisagens do campo, porém, na época, eu ainda não refletia desta forma. Metodologicamente, preferi a exposição oral, no repasse de informações teóricas da imagem e da obra do artista no tempo histórico, intercalando operações básicas de cálculo. Outro agravante da minha incompletude profissional refletiu em como estabelecer conexão entre os conteúdos de Artes Visuais e os outros componentes curriculares, não tendo formação específica em nenhuma área do conhecimento. Constatei que essa tarefa é difícil de fazer, já que o que as diretrizes exigem não está claro para os profissionais.

Retomando a minha experiência com a reprodução de Mona Lisa, recordo que não tinha uma aproximação com essa reprodução, em termos de experimentos com pintura (óleo sobre tela ou têmpera). É atribuição do professor de Artes Visuais o conhecimento sobre as nuances, cores e pinceladas que compuseram o trabalho artístico desse artista, já que a atribuição desse profissional é conhecer, compreender e apreender as experiências estéticas e artísticas de vários artistas, estilos e culturas. O que posso complementar com o pensamento de Richter (2002).

Especialmente o professor de artes precisa conhecer e buscar compreender os códigos visuais e estéticos presentes, de maneira a utilizá-los como seu referencial e ponto de partida, construindo a partir daí a abordagem metodológica e a a estrutura de conteúdos a serem trabalhados (RICHTER, 2002, p. 92).

Inquieto com a diversidade de informações sobre a reprodução da Mona Lisa, nessa aula, não podendo nem ver a obra original e nem ter experimentado exercícios de pintura, pautava-me apenas em curiosidades da vida do artista. Para Barbosa (1) (1998), inserir

curiosidade da vida dos artistas nas aulas de Artes Visuais não favorece a “mágica” no crescimento cultural dos estudantes, ao contrário, “o conhecimento das artes tem lugar na intersecção: experimentação, decodificação e informação” (BARBOSA (1), 1998, p. 17).

Isso dialoga com o pensamento do pesquisador Jorge Larrosa Bondía, que elucida que “o sujeito apenas com informação é quase um sujeito com antiexperiência” (BONDÍA, 2002, p. 26). Apesar de vivermos na “sociedade da informação”, o sujeito com experiência é aquele com formação e informação e que se transforma movido pela experimentação.

A ausência de aprofundamento das Artes Visuais, advinda da Licenciatura em Pedagogia, não me preparou para o trabalho interdisciplinar na sala de aula. Para John Dewey (1859-1952), o sujeito com experiência em/na Arte, sente alegrias, angústias e medos que carrega na “pele” e não são esquecidas, pois se prolonga em movimentos, reinventando-se.

Alegria, tristeza, esperança, medo, raiva ou curiosidade são tratados como se, por si só, cada um fosse uma espécie de entidade que entra em cena já pronta, uma entidade capaz de durar muito ou pouco tempo, mas cuja duração, crescimento e carreira é irrelevante para a sua natureza. Na verdade, quando significativas, as emoções são qualidades de uma experiência complexa que se movimenta e se altera (DEWEY, 2010, p. 119).

Naquele tempo em que a aula aconteceu, eu tinha apenas uma ideia vaga da vida do artista. Reforço que na época das aulas no sertão pernambucano entendia que os conteúdos de arte da escola estavam apenas em obras de artistas como o *Da Vinci*, ou em objetos artísticos presentes em museus e galerias. Hoje percebo que os conteúdos de Artes Visuais vão muito além de objetos artísticos presentes em galerias, museus e centros culturais, o que Ferraz e Fusari complementam:

É nessa abrangência, integrando a relação entre “artistas - obras - público - modos de comunicação”, bem como a interação na sociedade (no passado e no presente), que a arte deve compor os conteúdos de estudos nos cursos de Arte no currículo escolar e mobilizar as atividades que diversifiquem e ampliem a formação artística e estética dos estudantes (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 23).

Na época que ensinava no sertão pernambucano, na extensão do Grupo Municipal Henrique Porfírio da Silva, tinha o hábito de memorizar conteúdos da História da Arte para serem repassados aos estudantes, pois desconhecia outras dimensões do “saber arte” e

“saber ser professor de arte”. Mas para “preencher” as aulas de artes, envolvia-os com reproduções consagradas e com curiosidades. Essa metodologia afetava diretamente a minha formação cultural, porque o meu traslado entre o trabalho e a casa, gerava cansaço e indisposição, impedindo o planejamento de aulas e excursões didáticas para ver as obras artísticas da própria região onde moravam os meus estudantes.

Meu exercício no ensino das Artes Visuais restringia-se em arquivar datas e estilos artísticos para serem repassados aos estudantes da educação básica. Não parava para refletir essa metodologia, porque sempre tinha que dar conta dos fazeres da aula, na escola e na Secretaria de Educação. Foram muitas tensões e contradições no meu desempenho profissional, na tentativa de garantir o espaço das Artes Visuais nessa escola. A pesquisadora Mirian Celeste Martins corrobora com as minhas reflexões sobre as dificuldades na garantia da Arte na vida escolar:

Hoje, carregados pelos limites e dificuldades da escola pública e particular, vejo educadores que lutam pela presença da Arte na Escola. Professores que não têm parceiros para estudar, discutir, aprofundar suas inquietações. Professores solitários que pouco são instigados em suas reuniões pedagógicas e que se emocionam quando falam de si num espaço que lhes é negado (MARTINS, 2002, p.59).

A partir da minha autonarrativa, infiro outras reflexões: Por que não intercalei imagens dos artistas locais de onde eles vivem? Tenho conhecimento dos artistas visuais da cidade de Exu? Mesmo sendo essa cidade o berço do *Rei do Baião*, no campo da música, quais os equipamentos culturais no campo das Artes Visuais? E o que é pintura renascentista, é inserir imagens de obras de arte do século XVI que fazem parte do meu repertório visual? Qual a relação entre o movimento renascentista de arte e a cultura local? Tenho conhecimento dessa produção artística? Já experimentei pintar a óleo sobre tela? Quando se fala em óleo para as crianças, será que elas pensam que é apenas o óleo de pequi que saboreavam na merenda escolar? E como esclarecer a técnica do esfumato? Já experimentei produzir o meu autorretrato? Acredito que estava desejando experiências e não apenas informações. Tinha conhecimento da existência dos equipamentos culturais da região do cariri cearense e do sertão pernambucano, mas não conhecia as potencialidades dos mesmos na formação cultural, tanto para mim quanto para os estudantes. Tenho convicção de que todas essas indagações e reflexões poderão ser suscitadas e sanadas em uma Licenciatura em Artes Visuais, pois foi a partir dela que minha aprendizagem artística

começou a ser nutrida com fazeres. Para Ferraz e Fusari (2009), ensinar Artes Visuais é integrar procedimentos para a produção e apreciação artística.

Isso significa elaborar com as crianças os fundamentos da linguagem visual, desde a apresentação das relações mais simples, presentes em formas conhecidas e em seus elementos expressivos (espaço, superfície, volume, textura, linha, cor, luminosidades), até a compreensão de estruturas de obras de arte produzidas por artistas (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 180).

A concepção de interdisciplinaridade que eu tinha e usava na época era de conectar um assunto com vários componentes curriculares do Ensino Fundamental. Assim, partia de uma contação de história infantil (tentando estimular o prazer pela leitura) e finalizava com a construção de um desenho feito pelas crianças, era a ideia de “experiência consumatória” de Dewey, mesmo sem ter a menor noção do que estava fazendo. Apresento, sobre isso, o pensamento de Ana Mae Barbosa: “Uma experiência completa é tão íntegra que sua conclusão é uma consumação e não cessação. Consumação é a conclusão significativa impregnada pela apreciação pervasiva que penetra o todo da experiência” (BARBOSA (1), 1998, p. 22).

Na verdade, por falta de pesquisa e de uma formação inicial em Artes Visuais, estava de certa forma, veiculando a fixação de conteúdos de Língua Portuguesa, por meio das Artes Visuais, isto é, um ensino de “arte consumatória”. A metodologia consistia na contação de histórias infantis para os estudantes, seguida de uma atividade artística – elaboração de um desenho da parte da história que eles mais gostavam. A situação didática aqui não se aproxima da interdisciplinaridade, pois precisaria compreender o campo epistemológico de cada componente envolvido na interdisciplinaridade, no caso artes visuais, português, e plano material histórico-cultural, de cada um dos componentes.

Diante dessa situação didática, surgiu o questionamento: Como “interdisciplinarizar” Artes Visuais com outros componentes curriculares, se não tenho domínio em nenhum deles? Questionamento que suscitou, igualmente, outras inquietações: Por que o pedagogo é colocado para ensinar Artes Visuais sem formação específica e, ainda, de forma interdisciplinar? Não tentarei responder a essa questão, mas discutir a partir das leis e das minhas experiências, que considero evidentes. Vejamos: as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Pedagogia afirmam que o pedagogo é apto a ensinar arte (de qualquer forma e de qualquer jeito); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, aponta que o ensino da

arte constitui componente curricular obrigatório nos níveis da educação básica, abrindo uma brecha para que qualquer gestor municipal adapte a sua realidade educacional. Apesar da LDB nº 9.394 de 20/12/1996 e de suas alterações posteriores, a legislação educacional brasileira não determinou com clareza que apenas os professores com formação em arte é que podem ministrar o ensino de artes.

Em um país que respeita o profissional, é evidente que os componentes devem ser ministrados por professores formados em suas respectivas áreas de ensino, mas no Brasil, se as demandas não forem colocadas e exigidas explicitamente por força de “Lei”, cada gestor dá um “jeitinho” de cumpri-la apenas superficialmente, sem pensar na qualidade do ensino.

Por esforço de pesquisadores e arte/educadores ligados à Federação dos Arte/Educadores do Brasil (FAEB), em diálogo com o MEC, comprometidos com essa situação de professores de qualquer formação pode ensinar Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) já conseguiram um projeto de lei que legitimasse, o que já foi publicada, da obrigatoriedade desses componentes curriculares na Educação Básica, que infelizmente foram intitulados por linguagens, o que conseqüentemente espera-se dos gestores um profissional para cada uma delas.

Os gestores responsáveis pela oferta de uma educação pública e de qualidade não se comprometeram de dar o espaço do ensino da arte para os formados artisticamente e com formação continuada.

Enquanto que os pedagogos/professores precisam entrar em discussão sobre o “descaso crônico” de seu campo científico e epistemológico, para que a Pedagogia seja um espaço de prestígio social e cultural na educação básica (anos iniciais). Para que não chegue a ser como Libâneo (2007) enfatiza: “O curso de Pedagogia fica apenas no nome, uma vez que desaparece qualquer núcleo científico em torno de um campo de conhecimento próprio” (LIBÂNEO, 2007, p. 131).

Nota-se que o pedagogo não tem um campo de conhecimento próprio e ainda não se organizou para discutir a problemática da interdisciplinaridade nas Diretrizes Curriculares Nacionais. O que fica a critério de cada Secretaria de Educação ou gestores de escolas deslocá-lo em qualquer função e atribuição, até mesmo ensinar Artes.

Em pesquisas realizadas por Carvalho, Neves e Melo (2014), no município de Exu-Pernambuco, em 2014, sobre o perfil dos profissionais que ensinam Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi constatado que mais de 69 profissionais ensinam arte, possuindo formação em outra área, ou sem formação superior.

Os pedagogos (Licenciatura e Bacharelado) contemplam 31 desse total. Esse levantamento foi feito pela Plataforma CultivEduca por meio de Carvalho, Neves e Melo (2014) sendo iniciativa do Centro de Formação Continuada de Professores (FORPROF) da Universidade Federal do Rio Grande do SUL (UFRGS). Na tabela abaixo, verificamos que não é apenas o pedagogo, mesmo sendo maioria, que assume o componente curricular Ensino da Arte, na qual eles denominam por Educação Artística¹⁰.

Tabela 1. Mostra parcial dos profissionais que ensinam Arte sem formação específica na cidade do Exu-PE no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Disciplina	Formação	Docentes
Educação Artística	Sem Formação Superior (Outro)	31
Educação Artística	Pedagogia	21
Educação Artística	Pedagogia (Ciências da Educação) (Bacharelado)	10
Educação Artística	Letras Língua Portuguesa e Estrangeira	3
Educação Artística	Física	1
Educação Artística	Geografia	1
Educação Artística	História	1
Educação Artística	Bacharelado Interdisciplinar Ciências Humanas (Bacharelado)	1

Fonte: <http://cultiveduca.ufrgs.br/2605301.33.html>. Acesso em 17 de dezembro de 2015.

Acredito que o pedagogo que ensina Artes Visuais deve conhecer e experienciar as Artes Visuais e, em conjunto com o professor de artes com formação específica, reorganizar as situações de ensino-aprendizagem dos estudantes da escolarização básica para superar a fragmentação do conhecimento. Sobre isso, trago o pensamento de Gaudêncio Frigotto (1995), baseado no texto *A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais*.

O limite mais sério, para a prática do trabalho pedagógico interdisciplinar, situa-se na dominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador e de outras nas condições de trabalho (divisão e organização) a que está submetido (FRIGOTTO, 1995, p.46).

¹⁰ O termo “Educação Artística” foi utilizada na ditadura militar (1964 - 1985). Atualmente, essa expressão não é mais utilizada no Brasil, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 20 de dezembro de 1996, graças a pressão política dos Arte/educadores do Brasil e suas associações, o que os mesmos fazem questão de não usá-lo.

Frigotto (1995) reitera, nessa citação, a necessidade da interdisciplinaridade, asseverando que conhecimento algum é destituído de outros conhecimentos. Portanto, um objeto de investigação nas ciências humanas e sociais não pode ser analisado pela fragmentação, mas em sua totalidade. O pedagogo que ensina Artes Visuais precisa ter conhecimento e domínio, para efetivar um trabalho pedagógico interdisciplinar, na pesquisa sobre os conhecimentos artísticos, para que não fragmente ou superficialize os conteúdos de Artes Visuais, ou faça uma “justaposição arbitrária de disciplinas e conteúdos” (FRIGOTTO, 1995, p. 47). Esse é o caminho, ainda distante para o pedagogo, uma vez que a sua formação e condições de trabalho ainda são fragmentadas, não o possibilitando conhecer profundamente o seu papel na Educação Básica como professor dos anos iniciais.

Outro problema grave que impede um trabalho pedagógico interdisciplinar é o próprio currículo da escola pública, que coloca o pedagogo para ministrar todos os componentes curriculares, sem o apoio de profissionais formados em cada componente curricular, o que impossibilita a construção de um trabalho em conjunto. O pesquisador Norberto J. Etges retrata isso como uma dificuldade pedagógica: “Nestas condições a imposição de currículo estratificado se transforma em obstáculo pedagógico” (ETGES, 1995, p. 80-81).

Outra pesquisadora constata também a relação existente entre as dificuldades de se atingir os aspectos e princípios das diretrizes e a própria fragmentação curricular do curso de Pedagogia.

Entretanto, os aspectos que as diretrizes apontam, dificilmente podem ser alcançados quando o próprio curso não consegue se fundamentar com clareza nos princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. A começar pela fragmentação curricular, que, dos conhecimentos específicos das disciplinas (português, matemática, história, etc.), abarcam os conhecimentos gerais (antropologia, sociologia, filosofia, psicologia, política, cultura, etc.), seguindo pelas áreas de gestão educacional (coordenação, planejamento, pesquisa e avaliação), finalizando com as práticas pedagógicas que envolvem a promoção da aprendizagem dos sujeitos nas diferentes fases do desenvolvimento e condições (físico, psíquico, social e cognitiva). Isso, em um currículo de aproximadamente 3.000 horas (ARAÚJO, 2014, p. 5).

Araújo (2014) evidencia que os princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética devem estar claros para o próprio curso de Pedagogia. Outra preocupação

da autora, e também minha, é a presença da Arte na Matriz Curricular da Pedagogia. Em relação a isso, Araújo (2014) afirma que a arte/educação é muito importante para as crianças, pois possibilita “as bases da cognição e da expressão e da linguagem” (ARAÚJO, 2014, p. 2). Mas, ela reflete sobre como o pedagogo – que é geralmente o primeiro que deve oferecer uma educação estética e artística às crianças e jovens nas escolas formais de Educação Básica – consegue se fundamentar nas bases e princípios da Arte/Educação e das Artes Visuais, tendo cursado apenas algumas disciplinas curriculares específicas (às vezes nenhuma), da matriz curricular da Pedagogia, com carga horária de 60 horas/aula?

Em 2001, quando concluí o curso de graduação plena em Pedagogia, tinha cursado apenas um componente curricular, chamado “Arte e Educação”, que era eletivo e por isso nem todos os pedagogos em formação cursaram. Atualmente, consultando a Matriz Curricular da Pedagogia de 2008.1, do mesmo curso e universidade onde concluí, identifiquei outras disciplinas que se aproximam do campo epistemológico da Arte/Educação: obrigatória - “História e Fundamentos do Ensino de Arte”, e eletivas - “Arte/Educação e Movimentos Sociais”; “Fundamentos do Teatro”; “Fundamentos das Artes Visuais - Educação Infantil”; “Fundamentos das Artes Visuais - Séries Iniciais”; “Cultura, Arte e Pedagogia”, todas com carga horária de 60 horas/aula. Será que disponibilizando mais disciplinas curriculares no currículo da Pedagogia, ampliar-se-á a dimensão estética e artística dos futuros professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (anos iniciais) quanto aos desafios do “saber arte” e “saber ser professor de arte”? Um aspecto importante que não pode deixar de ser citado é a ausência da Dança e da Música nessa matriz curricular.

Todas essas disciplinas são importantes para o pedagogo conhecer Arte, mas é impossível ele dar conta de ensinar cada uma dessas especificidades. Apenas a Licenciatura em Artes Visuais da URCA exige uma carga horária em média de 3.300 horas, dividida nos seguintes núcleos: “Formação Estético/Artística, Formação Didático/Pedagógica, Formação Optativa e Formação Complementar” (CEARÁ, 2011, p. 37).

A pesquisadora Araújo (2014) defende que tem que dar lugar aos professores de arte para ensinar arte e, do pedagogo, segundo a autora, deve-se retirar a função de ensinar, para que ele ocupe o seu espaço nas instituições educacionais.

O seu verdadeiro trabalho está em compreender as complexas relações entre a educação e a sociedade, pensar e realizar a existência humana, pessoal e coletiva, e o trabalho pedagógico com vistas à transformação da realidade social, à superação dos processos de exploração e dominação, à

construção da igualdade, da democracia, da ética e da solidariedade (ARAÚJO, 2014, p. 8).

Minha formação e condição de pedagogo que ensina Artes Visuais em uma escola de zona rural fizeram-me refletir e constatar essa dificuldade didática e epistemológica na busca dessa perspectiva interdisciplinar com as Artes Visuais, o que se distanciava da minha função, de acordo com Araújo (2014).

Já outra pesquisadora Ivone Mendes Richter esclarece muito bem o que seja essa interdisciplinaridade. Para ela, o prefixo “inter” indica a inter-relação entre duas ou mais disciplinas, “(...) mas que se estabeleça uma relação de reciprocidade e colaboração, com o desaparecimento de fronteiras entre as áreas do conhecimento” (RICHTER, 2002, p.85).

O trabalho do pedagogo que atua no Ensino Fundamental é distante do pensamento dessa pesquisadora. Considerando a minha experiência posso afirmar que quando um pedagogo ingressa como professor no ensino fundamental, são dados a ele todos os componentes curriculares para ensinar, o que dificulta sua saída do ensino para a investigação, como pesquisador, das relações entre educação e sociedade.

Uma pesquisadora que é referência em relação à interdisciplinaridade é a professora Heloísa Lück (1994), cuja pesquisa intitulada “Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos teóricos – metodológicos”, apresenta vários sentidos sobre a temática. O pedagogo deve compreender a perspectiva interdisciplinar numa atitude de ousadia, para que veja como um “fenômeno multidimensional e inacabado, sendo impossível sua completude e abrangência total, uma vez que, a cada etapa da visão globalizadora, novas questões e novos desdobramentos surgem” (LÜCK, 1994, p. 67).

A pesquisadora Heloísa Lück, apresenta a visão de que a interdisciplinaridade não ocorre apenas em um sujeito/professor e sim, em “um movimento a ser assumido e construído pelos professores - não podendo ser impostos a eles - levando em consideração a sua interação com os alunos, na condição de intermediar a (re)elaboração do conhecimento como um processo pedagógico dinâmico, aberto e interativo” (LÜCK, 1994, p.21). Para dar conta dessa interdisciplinaridade em uma sala multisseriada, o pedagogo precisa realizar um planejamento de aulas de cada componente curricular, mesmo que ele não tenha domínio aprofundado em nenhum componente curricular da Educação Básica. E um planejamento requer a apropriação de técnicas e métodos de ensino que proporcionem o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Na escola da zona rural em que lecionei não era possível assumir um trabalho de integração entre profissionais formados em áreas específicas e um professor de Artes Visuais. Para que isso ocorresse, seria preciso o apoio e empenho da Secretaria de Educação do Município do Exu para desenvolver ações didáticas, envolvendo vários profissionais, de todos os componentes curriculares. O ideal para cada instituição educativa seria dispor de um professor com formação específica para cada componente curricular do Ensino Fundamental, tendo o pedagogo como um pesquisador que, conforme afirma Libâneo, deve atuar na escola, pautando-se na:

(...) investigação da realidade educativa visando, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, à explicitação de objetivos e formas de intervenção metodológica e organizativa relacionados com a transmissão/assimilação ativa de saberes (LIBÂNEO, 2007, p. 149).

Voltando à discussão da interdisciplinaridade, a pesquisadora Lück (1994) reforça que um trabalho interdisciplinar é um processo complexo que exige um corpo docente de professores responsáveis na elaboração de um projeto de integração de componentes curriculares, visando o atendimento aos problemas da cultura vigente.

Ao tratar de interdisciplinaridade é importante analisar os dois enfoques desse termo: o epistemológico e o pedagógico. “O epistemológico, relativo ao modo como o conhecimento é produzido, e o pedagógico, referente à maneira como ele é organizado no ensino, para promover a aprendizagem pelos alunos” (LÜCK, 1994, p.37).

No enfoque epistemológico, entende-se que o componente curricular é um campo de saber com “características próprias”, onde o pedagogo deve ter conhecimento aprofundado em cada área do saber, inclusive Artes Visuais. Mas o que se percebe é uma contradição: qual o componente curricular que o pedagogo tem aprofundamento na sua formação para promover uma aprendizagem significativa em conjunto com outros profissionais? Concluo que esse problema estaria centrado no campo epistemológico da Licenciatura em Pedagogia.

No enfoque pedagógico, o pedagogo, vindo de uma formação em que não se tem definida a sua função na educação básica, se esforça em propor uma aprendizagem aos estudantes, que lhes estimule a “realizar comparações, extrapolações, interpretações, exemplificações, sínteses, deduções” (LÜCK, 1994, p. 40). Esse esforço não deve ser uma tarefa individual, embora muitas vezes seja, mas coletivo, envolvendo outros atores escolares (direção, coordenação e professores com formação específica).

Pertinente ainda ao campo epistemológico da interdisciplinaridade, temos a contribuição da pesquisa da artista/pesquisadora/professora Dra. Ana Amália Barbosa. A autora iniciou sua formação pessoal muito cedo. Aos três anos de idade, aprendeu o idioma inglês. Em idade adulta, ingressou na Graduação em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP). E a partir dessas duas áreas do conhecimento desenvolveu um trabalho de integração, afim de compreender a atitude interdisciplinar, o que culminou em uma reflexiva e significativa obra, onde a mesma faz ponderações a respeito da atuação do professor de arte. Vejamos algumas.

O professor de arte pode ter um papel muito importante na prática da integração, mas é preciso ter cuidado, já que por anos, todos nós da área de arte ouvimos, e continuamos ouvindo, que devemos ser o elo integrador na escola. Mas que integração é esta? Interdisciplinar? Não se faz interdisciplinaridade usando a habilidade do professor de arte nas festas da escola, ou para ilustrar textos em português, ou para ensinar princípios matemáticos via origami. Falar disso me parece a repetição de uma velha “ladainha” que vem sendo entoada pelos professores de arte há anos, mas na verdade nunca é demais repetir, arte sem conteúdo, assim como todas as outras disciplinas, e esse conteúdo deve ser respeitado e estimulado tanto quanto os outros (BARBOSA (2), 2007, p. 27).

Isto sim, o pedagogo como elo integrador de saberes, na aprendizagem dos conhecimentos, e não de festas da escola. A experiência dessa professora foi bem coerente com a sua formação, pois demonstrou conhecimento aprofundado em Língua Inglesa e Artes Visuais, respeitando as especificidades de cada área do conhecimento. Na verdade sua pesquisa constatou que todo professor de arte deve ter cuidado para não hierarquizar uma disciplina sobre a outra, mas permitir a integração ou conexão no intuito de harmonizar os conteúdos de cada uma delas. Na época, minha compreensão sobre a interdisciplinaridade estava pautada na hierarquização de um componente curricular em relação ao outro e ainda com um conhecimento superficial e aligeirado, sem perceber as consequências disso.

Nesse sentido, as experiências da professora Ana Mae Barbosa ampliam o campo interdisciplinar na Arte Contemporânea. A interdisciplinaridade, para esta, também está pautada nas quatro áreas de conhecimento: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, com profissionais formados em suas áreas específicas. Ela destaca essa preocupação porque na arte contemporânea encontramos exemplos de interdisciplinaridade. São eles: “o *happening*, a performance, a *bodyart*, a arte ambiental, a *vídeo art*, a arte computacional, as

instalações, a arte na web, etc” (BARBOSA (1), 2007, p. 27), não descartando, claro, outras áreas que poderiam integrar, como a antropologia, a filosofia, a história, entre outras.

Será que a perspectiva interdisciplinar da formação do pedagogo é estabelecer, com vários profissionais dos componentes curriculares (Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática) da escolarização básica, um projeto para aprendizagem dos estudantes? Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia não fica claro como deve ocorrer essa interdisciplinaridade, ficando a critério de cada pedagogo buscar essa compreensão.

Assim, constato, apoiado em Lück (1994), que é necessário um esforço coletivo de amadurecimento de professores pedagogos, na tentativa de dialogar com profundidade a perspectiva interdisciplinar, pois essa caminhada epistemológica requer pesquisa, de preferência, engajada em uma luta política de transformações na Educação Básica.

Consequentemente, os primeiros esforços de professores que se engajam no processo de construção de uma prática interdisciplinar, caracteriza-se, sobretudo, pela construção de um trabalho de equipe, pelo estabelecimento do diálogo entre professores, de modo que conheçam os seus respectivos trabalhos. À medida que esse entendimento é conseguido, percebem o próprio conhecimento e a forma como é produzido e trabalhado (LÜCK, 1994, p. 79).

Sobre o campo epistemológico da Pedagogia, Libâneo (2007) esclarece que esse curso ainda representa um desprestígio, pois a criação dessa licenciatura ocorreu no movimento escolanovista (anos 1920), na intenção de formar professores dos anos iniciais do ensino fundamental, passando depois, nos anos 70 e 80, por uma fase tecnicista, em que a Educação de um modo geral refletia o momento sócio-histórico do País, tanto, que os profissionais dessa área eram chamados de “técnicos da educação”.

A pesquisadora Guiomar Namó de Mello, da Pontifícia Universidade Católica (PUC), de São Paulo, fez uma análise do sistema de formação de professores e constatou três equívocos estruturais.

O sistema de formação de professores para a educação básica no Brasil padece de equívocos estruturais; (a) quanto ao lugar dos cursos de formação no conjunto do ensino superior; (b) quanto à separação entre professores multidisciplinares da educação infantil e ensino fundamental e professores especialistas em disciplinas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio: e (c) quanto ao próprio modelo de formação formalista e sem vinculação com a prática (MELLO, 2009, p. 251).

Não pretendo analisar todos esses equívocos, mas prolongarei a discussão sobre a formação de professores multidisciplinares da educação infantil e do ensino fundamental, por entender que assim estarei contribuindo com reflexões que permitam a formação em Pedagogia ser ao menos debatida. De acordo com a pesquisadora, a Pedagogia é um curso infrutífero por não munir os futuros pedagogos de conhecimentos sólidos em nenhuma disciplina específica. Ao contrário, “entope-os” com o “pedagogês” que, traduzindo, significaria um discurso que na prática não leva a lugar nenhum, uma vez que a grande maioria dos pedagogos no Brasil vai para as salas de aulas do Ensino Básico impossibilitados de aplicarem o seu pedagogês, já que, ironicamente, eles estão lá para ensinar todos os componentes curriculares que lhes são atribuídos. Vejamos o destaque da autora.

Criou-se um monstro bicéfalo: professores especialistas por disciplinas que quando têm boa formação só sabem a sua disciplina e depois passam por um “assoprão” pedagógico no final do curso; e professores multidisciplinares que ingressaram num curso no qual não aprendem disciplina nenhuma das que vão ensinar na Educação Infantil e anos iniciais do Fundamental, mas são entupidos de “pedagogês”. Seria como se no curso de medicina se aprendesse apenas história da medicina, sociologia e psicologia da medicina (MELLO, 2009, p. 253).

Em outras palavras, na minha experiência no curso de Pedagogia, por mais que aprendesse História das Artes Visuais, ou História da arte/educação, ou metodologias das Artes Visuais, isso não legitima o “saber arte” nem o “saber ensinar Arte”. Concluo, então, que foi um desgaste medíocre ensinar Artes Visuais sem formação artística. Considero importante todo pedagogo estudar essas disciplinas, para que compreendam e conheçam a Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro).

Essas coisas me angustiavam em todas as ocasiões que entravam e saíam da escola. Compreendia que a reflexão sobre o trabalho docente reverberava da minha formação cultural e artística. Aprendi nos jornais televisivos que o sorriso da Mona Lisa era um enigma ainda a ser revelado. Não percebo um sorriso em seu rosto. E o meu sorriso, nesta situação didática, não conta para refletir a minha práxis pedagógica?

A minha participação nessa escola foi marcada pela impotência e ao mesmo tempo pela indignação. Solicitava sempre do gestor municipal, diplomaticamente, mais atenção aos problemas emergentes e básicos da sala de aula. Não me sentia estimulado em retornar no dia seguinte, mas ia com esperança de um dia sair dessa situação ou resistir calado.

Optei, depois de seis anos, em sair daquela escola. Os professores que assumiram o grupo na Serra do Brejo deram continuidade a essa saga.

Por me sentir injustiçado sobre as condições de desumanidade comigo e com os estudantes, vividas na zona rural das escolas do Exu-PE, foi inibida minha capacidade de continuar nessas escolas. Quando comecei a trabalhar nessa escola rural do sertão pernambucano esperava ser acolhido para motivar uma expectativa de melhoramento na formação cultural e artística, mas houve outras dimensões que impediram isso, tais como: o campo epistemológico da minha formação em Pedagogia, a ausência de políticas de profissionalização docente com experiências artísticas.

Busquei, sempre com muito esforço, o desejo de ser um pedagogo dedicado ao ensino das Artes Visuais, o que exigiu de mim uma formação específica, bem como uma formação continuada e uma reorganização das minhas funções de pedagogo no sistema municipal de Educação Básica.

O cumprimento do horário escolar desse ofício (professor) esgotava as forças para pensar em uma aula diferenciada e fora dos muros escolares. A carga de trabalho pedagógico, de segundas às sextas-feiras e ainda estender o final de semana para planejamentos semanais, sufocavam o meu tempo para visitar lugares, estudar e tornar-me um artista/pesquisador/professor das produções imagéticas no universo artístico e cultural. Precisaria de tempo para isso.

Outra tentativa não bem sucedida, que ainda lembro vagamente, envolvia o Museu do Gonzagão. Esse museu possui um acervo audiovisual e iconográfico, além de partituras, discografia e letras de músicas de Luís Gonzaga. Desta forma, tentei levar meus estudantes para uma visita ao local, mas não consegui, pois o ônibus solicitado e confirmado pela Secretaria de Educação não apareceu. Esse fato gerou um descontentamento geral, todos – estudantes, seus pais e eu – ficamos chateados. Nesse momento, não recorro de outros registros das aulas de arte nesta escola (na Serra do Matosinho), pois tive uma passagem rápida e frustrante. Minha trajetória nessa escola durou três anos, entre 2005 e 2008. Mesmo com pouco tempo para mapear os equipamentos do sertão pernambucano, quando ensinava no Exu, ainda consegui visitar, sozinho, a Casa da Bárbara de Alencar¹¹, a fim de conhecer o local para poder organizar, posteriormente, um estudo sobre esse equipamento, em visita com meus estudantes. Infelizmente não existem práticas de mediação cultural

¹¹ A Casa da Bárbara de Alencar fica situada na Fazenda Caiçara no município do Exu - Pernambuco. Esse espaço foi preservado pela família Alencar, para valorizar a memória e a casa que nasceu a heroína Barbara Pereira de Alencar (1760 - 1832). A história dessa mulher guerreira foi marcada pela sua atuação política em prol da Independência do Brasil.

nesses espaços e nem incentivo de visitação por parte da Secretaria de Educação e/ou de Cultura.

Constatei, ainda, que os estudantes e seus pais não foram a nenhum equipamento cultural nessa região. Insatisfeito com a minha realidade nessa escola rural e impulsionado pelo prazer das Artes Visuais, aguardei com muita esperança, ser contemplado com uma formação continuada na área, imbricada nesses equipamentos pela Secretaria de Educação, o que também não aconteceu. Tinha a impressão de que a organização do meu trabalho profissional abrangia apenas o cumprimento dos duzentos dias letivos e a frequência assídua às formações de outros componentes curriculares, menos de Artes Visuais.

Portanto, destaquei os aspectos que tenho na minha memória, já que o “campo do memorável” está situado naquilo que elegi de importante para lembrar. Nas palavras de Candau (2014), “Se existe sempre a alternativa entre memória e esquecimento, é sem dúvida porque nem tudo o que é memorizável é memorável e, sobretudo, porque nem tudo pode sê-lo” (CANDAU, 2014, p. 94).

Concluo que o pedagogo que leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental dificilmente é contemplado com formação continuada no campo das Artes Visuais. Uma segunda formação específica em Artes Visuais melhorou as minhas práticas pedagógicas com o Ensino da Arte. Todavia, quanto aos outros componentes (Dança, Música e Teatro) quem dará conta? Outros pedagogos, com outras formações específicas? E os outros componentes (Ciências, Educação Física, Geografia, História, Matemática e Língua Portuguesa) quem poderá ensinar? Deduzo que só quem pode responder a essas perguntas são os gestores da educação ou os “escalões superiores educacionais”.

Reitero que para esta autonarrativa não foi possível trazer os espinhos da memória quanto às metodologias dos outros componentes curriculares obrigatórios, mesmo reconhecendo que todos eles são pertinentes para a formação integral das crianças e jovens da Educação Básica. Optei por analisar as Artes Visuais, porque ainda estou em processo de conclusão dessa segunda formação, porque me identifico com essa linguagem representacional e esta dissertação é de uma Pós-Graduação em Artes Visuais, assim escolhi para me aprofundar.

Figura 14. Minhas primeiras pinceladas com pintura com tinta óleo sobre tela. Outra importante contribuição para um pedagogo sem experiência estética e artística numa instituição formal de ensino. É atribuição do estudante de Artes Visuais o “bordar” ou “tecer”, ou seja, exercícios constantes com processos artísticos. Essa aula ocorreu no Ateliê de Pintura I e II, ministrada pelo artista/pesquisador/professor Petrônio Alencar.



Fonte: Autor desconhecido.

3.3. Outras experiências na Licenciatura em Artes Visuais

Nas autonarrativas anteriores apropriei-me da poesia de Viviane Mosé e fiz uso de sua poética para escrever a história de vida de um pedagogo que ensina Artes Visuais, que entrou no funcionalismo público e enfrentou (e enfrenta) diversos desafios, seguindo até o ingresso em uma nova graduação, ainda incompleta, como já disse. A apropriação e/ou citação de um texto ou imagem em uma pesquisa é algo comum para qualquer pesquisador. Apropriar-se significa tomar algo para si. Desta maneira, justifico meu mergulho nas poesias dessa escritora pelo fato de que elas dialogam com os processos de escrita autonarrativa.

Escrever “pode ser bordar ou tecer”, porque gosto e me encanto com as experiências artísticas que sempre busquei na trama do desempenho profissional, desde que ingressei no

serviço público como um pedagogo que ensina Artes Visuais. Diante disso, passo a narrar os processos de aprendizagem que contribuíram na minha formação cultural e artística por meio da Licenciatura em Artes Visuais da URCA.

Nessa experiência, resgatada das minhas memórias de aprendizado com as Artes Visuais, bordarei reflexões que revelam que o meu contato com as artes se deu numa relação pessoal, afetiva e cognitiva. Essas dimensões repercutiram na busca de saber arte, fazendo arte.

Fundamentado em Dmitry Alekseevitch Leontiev (2000), Cecília Almeida Sales (1998) e John Dewey (2010), continuo, por meio da memória de alto nível, redimensionando a formação cultural e artística, principalmente para compreender como se dá a criação artística. Como pondera Joël Candau, a memória é um campo em que é preciso “selecionar, escolher, esquecer, e essa seleção é muitas vezes difícil e dolorosa” (CANDAU, 2014, p. 110).

Baseio-me também no texto *Arte como experiência*, de John Dewey, em que o autor diz que para ter uma experiência singular não há repouso ou momentos extintos. Falo isso porque o processo artístico vivenciado na Licenciatura em Artes Visuais, no campo da fotografia, aconteceu no movimento de ir e vir, até consolidar-se como uma distinta experiência: “Por causa da fusão contínua, não há buracos, junções mecânicas nem centros mortos quando temos uma experiência singular” (DEWEY, 2010, p.111).

A expansão da minha experiência, desta vez em processos formais criativos do campo epistemológico da Licenciatura em Artes Visuais, veio em minha memória pelo resgate das fotografias de processos de criação. A autonarrativa é muito complexa para qualquer sujeito que tenha interesse em “inscrever” sobre si, pois o campo memorável para resgatar fatos do passado é rico e infinitamente extenso. Para construir esse trabalho, elegi os acontecimentos que significaram a iniciação da incompletude do meu desempenho profissional.

Ser pedagogo e professor dos anos iniciais numa rede pública municipal é uma tarefa árdua e contínua. E, às vezes, quando se compromete a ensinar uma área que não é de seu domínio, é necessária uma autocrítica sobre sua formação inicial. Considerei, em um primeiro momento, que o Mestrado daria conta das incompletudes profissionais no trato com o Ensino das Artes Visuais. Ao escrever esta autonarrativa e me ver como um pedagogo, percebi o quanto é importante cursar uma graduação específica.

Os professores que procuram uma transformação da educação, como defende o professor Henri Giroux (1997), geralmente quando trabalham na tarefa de educar crianças e

jovens como cidadãos ativos e críticos, procuram oferecer aos estudantes o que há de mais humano. A minha busca em ser esse professor de Artes Visuais é ainda muito tímida, pois assumir uma graduação em Artes Visuais para dar o melhor de mim, não garantirá um desempenho profissional na Educação Básica. O trabalho intelectual de um pedagogo/professor que ingressa numa licenciatura em Artes Visuais exige uma responsabilidade no trato de uma educação estética e artística de crianças e jovens do Ensino Fundamental. Sobre isso o autor pondera.

É importante enfatizar que os professores devem assumir uma responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização (GIROUX, 1997, p.161).

Seguindo o mesmo raciocínio, ele ainda reforça que esse processo é difícil devido à divisão de trabalho e as resistências das normas políticas do trabalho docente. Sua preocupação com as normas políticas está concentrada nas abordagens que sistematizam “a vida escolar, feitas por especialistas em currículo, instrução e avaliação” (GIROUX, 1997, p.160), na qual o professor fica reduzido apenas à execução das aulas. Como exemplo disso, cito minha própria história de vida, que enquanto pedagogo que ensina Artes Visuais, fui submetido a ensinar outros componentes curriculares.

Ilustrar os espaços e tempos da minha caminhada é compreender o que aprendi até hoje nas Artes Visuais e, como resultado disso, aponto a complexidade da formação de um professor. Reconheço que a Licenciatura em Artes Visuais repercutiu em uma (re)construção de minhas aprendizagens. Apresento, ainda, nessa trama, alguns percursos ainda incompletos nos processos de criação, que não puderam ser vivenciados na Licenciatura em Pedagogia, nem nos Centros Culturais onde transitei. Diante disso, rememoro os processos de criação artística e mediação cultural, que foram instigantes para o campo epistemológico de um professor que se pretende também artista.

Nos capítulos anteriores tentei demonstrar como foram os processos de desempenho de um pedagogo sem formação para ensinar Artes Visuais, suscitando no meu íntimo, as angústias e os prazeres do “ser professor” nas escolas rurais do sertão pernambucano e do cariri cearense, bem como em outras instituições. Transcorri reflexões sobre autobiografia, memória, identidade, formação cultural, formação artística e metodologias para ensinar Artes Visuais, percorrendo as memórias entre os anos 1998 e 2009.

Dando continuidade e tentando organizar uma lógica cronológica, trago as reverberações da minha passagem no Centro de Artes Reitora Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau, na cidade do Juazeiro do Norte-CE. Somente a partir de 2009 reconheci que apenas a Licenciatura em Pedagogia e o meu esforço em aprender Artes Visuais nos centros culturais, sem estudar experimentação, não ampliavam a compreensão do “saber arte” e “saber ser professor de arte”. Ser artista/pesquisador/professor requer muito mais que posturas profissionais, e sim, mais pesquisas quanto à produção e exposição de arte e arte/educação no Brasil.

A compreensão do meu desempenho profissional no ensino das Artes Visuais visa não apenas focar o que falta na minha formação cultural e artística, mas também privilegiar as minhas aprendizagens nos espaços culturais educativos, na Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro de Artes Reitora Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri (URCA) e no Centro Cultural Banco do Nordeste do Brasil (CCBNB) Cariri, esta como mediador cultural, todos em Juazeiro do Norte-CE.

Para melhor identificar as aprendizagens ocorridas nesses espaços, esboço os processos artísticos das minhas próprias memórias dos componentes curriculares ministrados por artistas/professores/pesquisadores da Licenciatura em Artes Visuais, salientando o meu processo criativo, na construção de ser artista/professor/pesquisador.

A partir desse processo, verifico que é importante que o pedagogo que ensina Artes Visuais alimente vivências artísticas na região local onde trabalha, ampliando-as para outros tempos e espaços, o que não dispensa uma formação específica, pois mesmo os que fazem a licenciatura em Artes Visuais devem ter experiências e vivências em espaços culturais e de produção artística.

Cursei essa nova graduação, não como exigência dos gestores dos governos de qualquer instância (federal, estadual e/ou municipal), mas como uma necessidade de saber ser professor de arte. Recordo que em mais de dez anos de atuação profissional não fui contemplado com nenhuma política de incentivo ao ensino de Artes Visuais, como participação em cursos ou treinamentos que valorizassem o nosso papel na Educação Básica.

Recorri a esse curso por um problema de incompletude na minha formação em Pedagogia e em virtude do meu comprometimento com a educação de crianças e jovens. No início de minha narrativa sobre as escolas de Exu-PE e Crato-CE não fica claro que as escolas onde trabalhei exigiam formação específica, quer seja, Artes Visuais, Dança, Música e/ou Teatro. Mas fica uma reflexão: os outros pedagogos buscam uma segunda

formação para dar conta das incompletudes no campo epistemológico da Pedagogia? Pode parecer que apenas cursar uma nova graduação tenha sido um divisor de águas para a minha formação cultural e artística, todavia cursar uma nova licenciatura é muito fácil, o que é difícil é concluí-la com qualidade e pesquisa, dando continuidade também a outras formações. Nas palavras de Coutinho (2002), que aponta alguns desafios da formação inicial do professor de arte.

A formação do professor se intensifica à medida que ele se defronta com as situações reais de ensino e aprendizagem. Faz parte intrínseca de sua profissionalidade a reflexão e a pesquisa contínua. Um movimento que se amplia na troca entre seus pares, nos planejamentos coletivos e também nas carências e dificuldades comuns identificadas nos momentos de cumplicidade (COUTINHO, 2002, p.158).

Toda a trama traçada antes desse curso foi necessária para chegar até aqui, mas quero dizer que qualquer sujeito pode fazer qualquer graduação em qualquer universidade pública e/ou privada, de forma presencial ou à distância. Por buscar essa formação em Artes Visuais, trago as ressonâncias de um envolvimento com a pesquisa, comprometido na busca da criação artística.

Minha trajetória na licenciatura em Artes Visuais iniciou em julho de 2009 e foi interrompida no final de julho de 2013. A interrupção desse curso fez-me distanciar dos processos de criação vivenciados nos componentes curriculares do curso. Assim, por não abranger todas as memórias de cada componente curricular, elegi apenas aqueles de que tenho memórias e registros fotográficos que facilitaram esta autonarrativa.

Até o quinto período dessa licenciatura, cursei os seguintes componentes curriculares: Antropologia Cultural, Desenho I e II, Expressão Visual I e II, Histórias das Artes Visuais I e II, Pesquisa e Prática Pedagógica em Artes Visuais I, II e III, Fundamentos da Visualidade, Histórias das Artes Visuais no Brasil e no Ceará, Modelagem, Cultura Africana e Afro-brasileira, Fotografia I e II, Pintura I e II, Cerâmica e Gravura. Descobri que o campo epistemológico do professor de Artes Visuais é necessário para a formação do pedagogo que pretenda ensinar essa área do conhecimento. Fica claro que ainda não cheguei na parte dos estágios supervisionados, que certamente, apontaria outros caminhos metodológicos que reverberariam em situações didáticas em Artes Visuais.

O que tenho até agora são os processos pontuais vivenciados, que revelam o quanto o pedagogo, comprometido com a educação estética e artística de crianças e jovens na

escolarização básica, tem ainda o que aprender com as Artes Visuais. O que Coutinho (2002) aponta sobre a realidade das faculdades na formação de professores é ausência de cursos atualizados diante das demandas das escolas: “As faculdades de educação e cursos de Pedagogia não estão ainda preparados para responder atualizadamente a formação de seus próprios educadores” (COUTINHO, 2002, p.155).

Com essa análise, a pesquisadora trouxe uma preocupação sobre as referências bibliográficas do componente Arte nos currículos de Pedagogia, já que estes não atendem às propostas recentes da Arte/Educação, como ela mesma esclarece: “São poucos os cursos de Pedagogia no Brasil que estão procurando sintonizar-se com as recentes propostas de ensino de Arte” (COUTINHO, 2002, p. 155). Desta forma, reflito: Será que mesmo atualizando as propostas das ementas dos cursos de Pedagogia sobre o embasamento teórico dos componentes de Arte, isso suprirá a complexidade do saber ser professor de arte? Na minha trajetória isso não ocorreu, pois precisei ler, estudar e pesquisar outras referências, que só encontrei na Licenciatura em Artes Visuais.

Por haver muitos componentes curriculares nessa licenciatura, selecionei a disciplina Fotografia II, ministrada pela artista/professora/pesquisadora Dra. Ruth Souza Regiane, para evocar as lembranças das situações de experimentação dos espaços de produção artística. A ementa desse componente curricular consistia no seguinte: “A fotografia como linguagem de experimentação artística, a sua contextualização na História da Arte; abordagens dos recursos técnicos e poéticos deste meio”.

Na trajetória iniciada nesta autonarrativa destaquei aquelas experiências artísticas e educativas compartilhadas na minha infância quando era estudante de escolarização básica, rememorando algumas lembranças de minha educação estética que me fizeram apaixonar por Artes Visuais.

Destaco que a minha educação estética foi traçada por relações e interações na família e no contexto social do cariri cearense e do sertão pernambucano. Foram nesses lugares que nutri a minha paixão por Arte. Reforço que minhas vivências foram projetadas apenas nesses lugares.

A educação estética é sempre nutrida por vários aspectos, desde o afetivo até o cognitivo. O que o pesquisador e psicólogo russo Dmitry Alekseevitch (2000) enaltece como importante é que a educação estética é uma apropriação voluntária e involuntária do ser humano em “experiências sociais partilhadas”. Para o mesmo, é quando há uma “adaptação” das regras e normas sociais da sociedade que afeta a construção de nossa identidade e também a nossa educação estética.

Para esse pesquisador, a educação estética reflete o nosso desenvolvimento pessoal e personalidade, o que configura a nossa identidade. Durante a minha escolarização básica não vivenciei uma educação estética que desenvolvesse meu potencial artístico. Aprendi apenas a cortar, dobrar, manipular papel crepom em minhas aprendizagens, como um ato mecânico. Sobre isso, Leontiev (2000) problematiza, fazendo-nos pensar a respeito da seguinte questão: O que seria uma educação estética para “entender a arte e a beleza em geral”?

Mas, quais foram os aprendizados formais das Artes Visuais na minha formação de pedagogo? A formação cultural nutrida de experiências sustentam uma prática educativa com Artes Visuais na sala de aula? Infiro que paralelo à formação cultural é necessário a formação artística que poderá atender aos desafios de ensinar Artes Visuais numa escola pública. São com essas reflexões que narro processo de aprendizagem no Centro de Artes na URCA até o quinto semestre cursado.

Figura 15. Fotografia premiada no 4º Concurso Nacional “Ditados Populares” promovida pelo Centro Europeu de Curitiba/Paraná com Menção Honrosa em junho de 2001. O objetivo desse concurso é revelar diferentes interpretações dos “ditos populares” com fotografia. Nesta imagem revelei o dito popular “A ociosidade é a mãe de todos os vícios”.



Fonte: Arquivo pessoal do autor. Foto: Karol Luan.

Espera-se que todo sujeito, nos processos de educação formal numa licenciatura em Artes Visuais, desenvolva as suas potencialidades por meio da criação e aprofunde a sua capacidade de entender, compreender e apreender as Artes Visuais neste mundo imagético. E como protagonista dessa autonarrativa, percorro alguns processos de criação em que me vi como artista visual.

Para dar um novo rumo à minha escrita, desloco as aprendizagens que me fizeram participar de exposições como expositor e como mediador cultural, as quais reverberaram em processos artísticos (desenho, pintura, serigrafia e fotografia) nesta minha trajetória cultural.

O pedagogo/professor de Artes Visuais que vos fala é o protagonista principal desta trama, assim tudo o que acontece comigo reverbera da/na minha formação cultural. A formação inicial na Licenciatura em Artes Visuais é uma ferramenta importante na atualização e profissionalização do pedagogo que ensina Artes Visuais, fato reforçado pelo pensamento das professoras Ferraz e Fusari (2009), que afirmam: “O professor precisa saber arte, ou seja, pesquisar, conhecer e aperfeiçoar continuamente no campo artístico e estético” (FERRAZ e FUSARI, 2009, p.27).

Como trato da minha autobiografia nesta pesquisa, trago alguns aperfeiçoamentos do campo estético e artístico que foram vivenciados na minha profissionalização nessa graduação, experiências essas, fundamentadas no conceito do pesquisador John Dewey (2010).

Uma experiência tem padrão e estrutura porque não apenas é uma alternância do fazer e do ficar sujeito a algo, mas também porque consiste nas duas coisas relacionadas. Pôr a mão no fogo não é, necessariamente, ter uma experiência. A ação e sua consequência devem estar unidas na percepção. Essa relação é o que confere significados: apreendê-lo é o objetivo de toda compreensão (DEWEY, 2010, p. 122).

A ação de inscrever-me no vestibular, com vistas a cursar essa nova licenciatura, exigiu novas posturas quanto a minha atuação no funcionalismo público. Tive que fazer algumas mudanças na minha rotina para conciliar a Licenciatura em Artes Visuais pela URCA. Desta forma, afastando-me das duas prefeituras, de Crato-CE e de Exu-PE, dediquei-me apenas ao vestibular.

Por esta ser uma pesquisa pautada na minha autonarrativa, entendo que as ações que envolveram as Artes Visuais foram alcançadas *por mim e sobre mim*. O protagonismo nas Artes Visuais partiu do meu esforço próprio e do desejo de buscar sanar as sensações de

incompletude que repercutiam na trama da minha formação cultural, e das lacunas não preenchidas da licenciatura em Pedagogia no campo das Artes Visuais.

No intuito de fixar o quanto a contribuição do campo epistemológico da Licenciatura em Artes Visuais é importante para a formação do pedagogo que ensina Artes Visuais, rememorei e narrarei algumas vivências em que o “saber arte” está pautado em experiências.

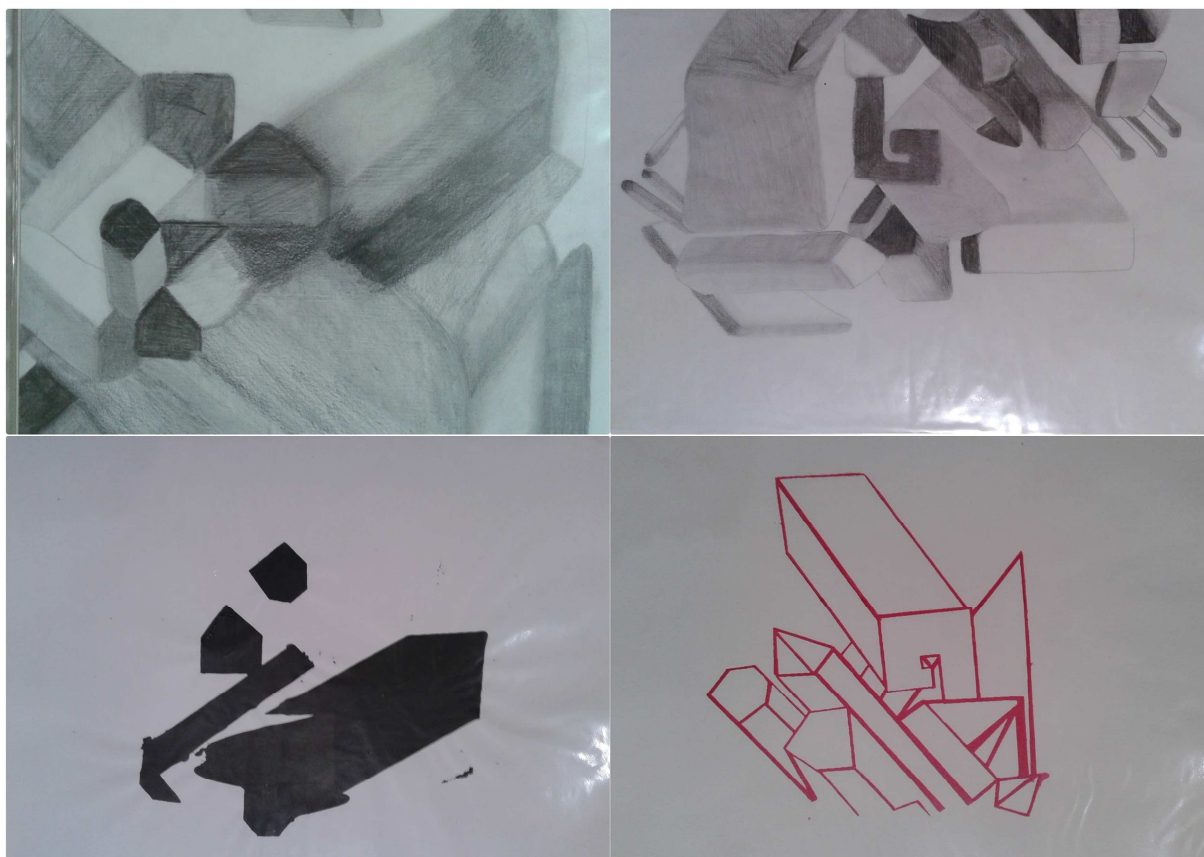
Mas antes, explico uma diferença entre vivências e experiências. Para o senso comum o sentido de “vivências” é o mesmo que de “experiências”. No entanto, ao apropriar-me das Artes Visuais como experiência, percebi que a dimensão da experiência amplia a acepção de vivência. Para Houaiss (2009), *vivência* é um modo de viver, ter experiência. Já *experiência* é a “forma de conhecimento específico, ou de perícia, que, adquirida por meio de aprendizado sistemático, se aprimora com o correr do tempo; prática” (HOUAISS, 2009, p. 858).

As ideias de John Dewey (2010), no livro “Arte como experiência”, deram sentido às experimentações dos componentes curriculares dessa licenciatura específica. Claro que temos conhecimento de que os componentes curriculares do currículo das Artes Visuais são diversos e fazem parte do curso para que o estudante obtenha uma formação artística de qualidade. Mas isso dependerá do desejo de cada estudante, de aprimorar-se na área ou apenas transitar no curso sem esforço próprio. “Vivenciar a experiência, como respirar, é um ritmo de absorção e expulsões” (DEWEY, 2010, p. 137). Como protagonista desta pesquisa, considero que a reinvenção de minha imagem, enquanto pedagogo professor de Artes Visuais, aproxima-se do exercício de “respirar”, como assinala o pesquisador John Dewey.

A absorção como também a expulsão estão no mesmo campo de aprendizagens e experiências nas Artes Visuais empenhado por mim nos componentes curriculares (Expressão Visual I e Fotografia II) da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri (URCA), que foram executados para refletir questões cruciais no início desta minha formação, as quais apresento a seguir: Será que as experiências nessa Licenciatura se reduzem apenas ao aprender técnicas na criação de obras artísticas? Como transformar essas aprendizagens em experiências de absorção e expulsão, como diz John Dewey? Todo processo de criação é também uma experiência? As absorções, assim como as expulsões das aprendizagens artísticas, contribuem para a minha formação artística e cultural? E como isso se manifesta nos processos artísticos bem ou mal sucedidos?

Constatei que uma formação inicial (licenciatura em Artes Visuais) amplia além da técnica, pois ela contempla as dimensões política, cultural, afetiva e social.

Figura 16. Processos experimentais do desenho com esfuminho à serigrafia



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Em 2010, o artista/pesquisador/professor Frederyck Sidou Piedade, da URCA, foi o responsável pelo componente curricular *Expressão Visual I*, que tinha como objetivo estimular a capacidade criativa e expressiva do estudante no plano bidimensional, utilizando recursos artísticos não-convencionais e linguagem contemporânea.

Orientado por esse professor, realizei vários esboços de desenho nas aulas desse componente, para tentar identificar o que sei “fazer” de artes. E, por estar seduzido pelo processo de produção em serigrafia, descobri novos entendimentos de criação.

No início, estava insatisfeito com os resultados estéticos desses esboços. Então, para estender as potencialidades do desenho à serigrafia, transferi-os, apropriando-me de outras técnicas e materiais por meio do “fotolito”, onde construí quatro matrizes para ter o efeito desejado.

Figura 17. Quatro matrizes (tamanho 40 X 30 cm cada uma) para impressão, que quando sobrepostas formam outras imagens.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Como primeiro passo, adquiri folhas brancas A3 e lápis HB preto e risquei aleatoriamente as primeiras linhas para explorar a bidimensionalidade numa superfície plana (papel branco). Foi no Ateliê de Desenho que incorporei as técnicas do *sfumato* e nuances em *dégradé* para representar tons. Assim sendo, convém, agora, trazer a pesquisadora Marly Ribeiro Meira para entendermos como se dão essas aprendizagens: “Trabalhar com imagens e processos de criação é simultaneamente aprendizagem construída e vivências de intersubjetivação presentes nas experiências de conceber, processar e articular formas, gestos, forças e dramática poético-estética” (MEIRA, 2007, p. 33).

Na época deste “fazer”, o Centro de Artes Reitora Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau, da URCA, abriu uma seleção de trabalhos para a I Mostra Didática em Artes Visuais para estudantes dessa licenciatura. Participei como expositor e montador desta exposição temporária, na Galeria de Artes Plásticas do Serviço Social do Comércio (SESC) de Juazeiro do Norte-CE.

Essa foi a minha primeira oportunidade para expor as minhas criações de serigrafia contribuindo para o alargamento da minha formação artística e cultural. Uma das características do perfil de um estudante é expor seu trabalho para o público. Aprendi que se o trabalho artístico ficar apenas contido no ateliê, conseqüentemente o público nunca saberá as potencialidades do material e da criação: “É necessário entrar na complexidade da constatação de que a criação é um ato comunicativo” (SALLES, 1998, p.42).

Figura 18. Trabalho artístico autoral. Serigrafia sobre papel *canon* (2010). Esse trabalho integrou a exposição I Mostra Didática de Artes Visuais do Centro de Artes Reitora Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau em 2010.

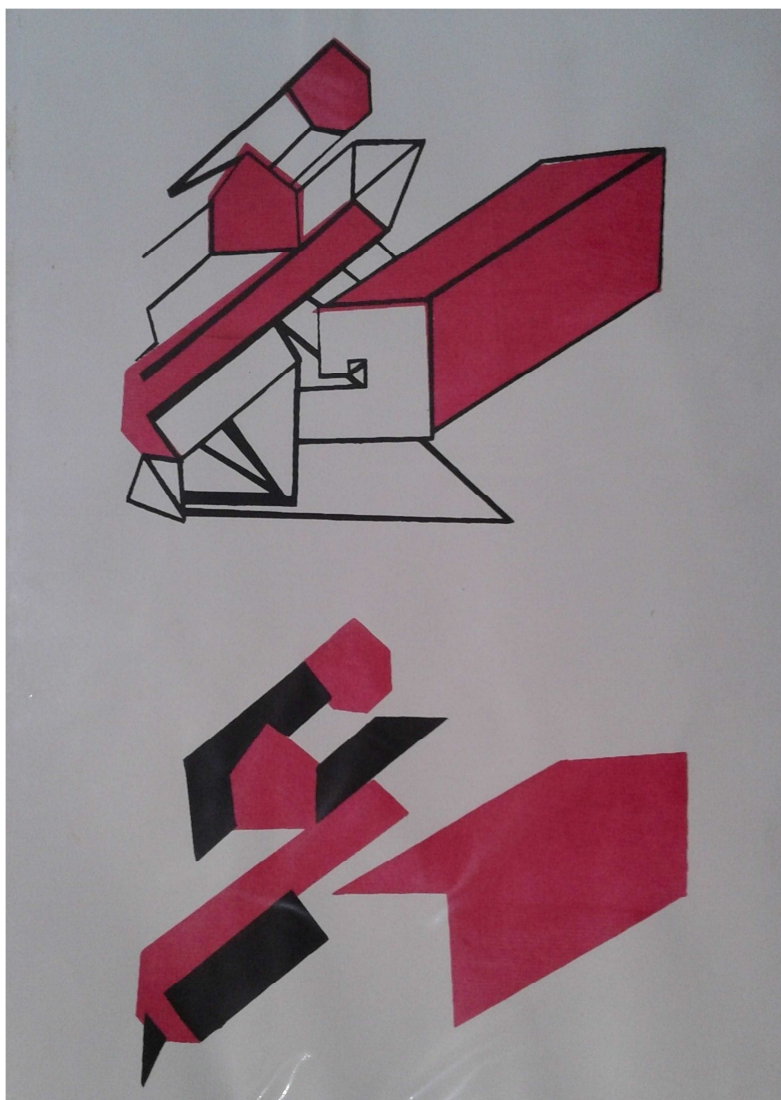


Foto: Arquivo pessoal do autor.

A experiência nas Artes Visuais, desta vez, como artista/pesquisador/professor, ampliou-se com um trabalho artístico autoral exposto em um equipamento cultural. Uma das dificuldades encontradas em ser artista/pesquisador/professor de Artes Visuais foi me deslocar da condição de professor de escola rural, na qual trabalhei, para vivenciar de “perto” experiências artísticas, em um ambiente formal de aprendizagem que permitiu novos entrosamentos nas Artes Visuais. Digo isso, pois a Licenciatura em Artes Visuais dessa universidade realiza-se em um período diurno e, às vezes, estendem o horário para o cumprimento de outras tarefas, como: viajar para participar de salões de Artes Visuais; conhecer outras obras de artistas da região que integram outros espaços; participar de

eventos com trabalhos artísticos autorais; vivenciar processos de criação no ateliê da instituição e em casa; dialogar com curadores; compreender por que alguns trabalhos são mal sucedidos na criação, entre outros.

Figura 19. Cartazes das exposições coletivas que participei.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Nessa época, estava dedicado ao curso no horário integral, o que me permitiu participar de muitas atividades exigidas pelos componentes curriculares do curso. A licenciatura em Artes Visuais, como qualquer outra, exige compromisso, dedicação, continuidade e experiência.

Tenho consciência de que a área de Artes Visuais é muito ampla e que ainda transita com outros elementos bidimensionais e/ou tridimensionais de outros campos do saber. Diante desse conhecimento, minha trama nas Artes Visuais se dá a partir do meu ponto de vista e empenho, o que me deixou a vontade para trazer para esta autonarração as experiências do componente curricular Fotografia II. Como salienta o pesquisador John Dewey (2010), “O artista escolheu, simplificou, esclareceu, abreviou e condensou a obra de acordo com seu interesse. Aquele que olha deve passar por essas operações de acordo com seu ponto de vista e seu interesse” (DEWEY, 2010, p.137).

As operações do processo de produção dessa arte se deram nos seguintes passos: primeiro procurei me apropriar dos materiais que conhecia e que estavam mais próximos ao meu universo cultural. Por ter conhecimento básico sobre serigrafia, consegui, com baixo custo, quatro telas de tamanhos pequenos, folhas avulsas de papel *Canson* 140g/m² cor creme, papel A3 branco, tecido de seda, dois rodos poliuretano de tamanhos diferentes e três potes com as tintas a base de água (com as cores magenta, ciano e amarelo). Em posse desses materiais e sentindo dificuldade para fazer a “sensibilização na tela”, mapeei as serigrafias da cidade do Crato em que podia encomendar a “gravação” do meu desenho para a tela de seda. Depois, transferei o desenho do papel A3 para o papel vegetal, com a tinta nanquim preta. Por saber que o papel vegetal é translúcido, reproduzi os desenhos para outro suporte, finalizando quatro desenhos para as quatro matrizes. Em seguida, procurei me informar como seria o processo de transferência do desenho no papel vegetal para a gravação numa serigrafia. Por falta de uma mesa de luz no meu ateliê, preferi encomendar a “sensibilização da tela” numa serigrafia da cidade. Posteriormente, antes de chegar na serigrafia e para tornar mais simples esse processo de gravação do desenho à tela, procurei aprender em casa. Já nesse último processo, percebi o desgaste das matrizes pelo excesso de impressões no papel e fiquei refletindo sobre as potencialidades das cores e nuances produzidas, entre as idas e vindas do rodo sobre as matrizes, gerando descontentamento com os processos. Sobre isso John Dewey, observa que para:

(...) ficar perceptualmente satisfeito com o que faz, o artista continua a moldar e remoldar. O fazer chega ao fim quando seu resultado é vivenciado como bom - e essa experiência não vem por um mero julgamento intelectual e externo, mas na percepção direta (DEWEY, 2010, p.130).

Vivenciar a natureza desses processos na finalização de um trabalho artístico pode parecer como uma “experiência comum” ou artificial. Mas como sou uma “criatura viva” inquieta, procurei resolver esse problema estético, pensando e fazendo, simultaneamente, tais processos. Como nos esclarece John Dewey, “o artista tem seus problemas e pensa enquanto trabalha” (DEWEY, 2010, p.78).

Fazer as impressões com a minha pele foi o desafio. Iniciei fixando papéis A3 no piso da minha sala, depois apliquei tinta sobre o meu corpo seminu, lambuzando-me. Devido a tinta gráfica secar muito rápido, imediatamente esfregava meu corpo sobre os papéis para ter um efeito de impressão da textura da pele. Os resultados estéticos desse

processo não foram um dos melhores. Retomei o processo de início, apenas com as matrizes de madeira e continuei as impressões no papel *Canson*.

O ato de produzir, quando norteado pela intenção de criar algo que seja desfrutado na experiência imediata da percepção, tem qualidades que faltam à atividade espontânea ou não controlada. O artista, ao trabalhar, incorpora em si a atitude do espectador (DEWEY, 2010, p. 128).

Nessas operações, entre idas e vindas da serigrafia, pergunto-me: Qual a repercussão das minhas experiências artísticas sobre a minha formação artística e cultural? Acredito que esses processos vão delineando e me identificando com o gostar, já que o prazer na criação não está desvinculado das experiências artísticas anteriores.

Já com o componente curricular “Fotografia II” foram traçados outros rumos. Deixei suspensa essa experiência na serigrafia e fui mergulhar em processos artísticos na fotografia. Não me identifiquei com esse processo e fui buscar outro trabalho poético.

Em 2011, esse componente curricular obrigatório foi sistematizado pela artista/professora/pesquisadora Dra. Ruth Moreira de Souza Regiani e tinha como objetivo proporcionar ao estudante o conhecimento sobre a posição da fotografia nas vanguardas históricas e o estímulo à produção autoral.

Além de ser frequente nas aulas da professora, participei também do Grupo de Pesquisa “Fotografia Ficcional: experimentações na Arte Contemporânea” (2011-2012). Os encontros, tanto nas aulas como no ateliê e experimentações neste grupo, foram pertinentes ao meu processo de desempenho como artista. O estudante e pesquisador de Artes Visuais deve ser um sujeito em constante processo de experimentação, para que alcance um resultado satisfatório. Pois o artista só encerra o fluxo do processo no momento em que ele julgar que está pronto. Como já disse Dewey (2010): “(...) em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo. À medida que uma parte leva a outra e que cada parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção em si” (DEWEY, 2010, p.111).

Não pretendia ser um artista no campo da fotografia, mas os “incidentes invariáveis” da minha vida foram assumindo mudanças na minha formação artística e cultural. Timidamente iniciei as leituras específicas sobre o campo fotográfico, passando, posteriormente, a experienciar processos artísticos tanto em casa, como no ateliê no Centro de Artes da Universidade. Os incidentes invariáveis foram: a oportunidade de ser orientado por professores que produzem trabalhos artísticos; vincular pesquisa com experimentação poética; participar de editais com trabalho autoral; e certificar-se que sou uma “criatura”

que sempre serei incompleta, pois sempre estarei aprendendo e remoldando minha formação cultural e artística.

Figura 20. Catálogo impresso da exposição coletiva “Tudo é Fotografia” de 2011. Esse trabalho foi realizado junto com o artista Karol Luan de Oliveira. Da esquerda para direita, capa e interior do catálogo.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Esta pesquisa, à luz dos teóricos que tratam essas questões, verifica que o pedagogo que ensina Artes Visuais no Ensino Fundamental (anos iniciais) e procura outra formação deve preparar seu planejamento didático a partir dos seus fazeres artísticos experienciados. Desta forma, o pedagogo/professor de Artes Visuais deve mergulhar em pesquisas e fazeres artísticos, para que o seu fazer pedagógico possa refletir em aulas de Artes Visuais significativas.

Figura 21. Visitante na exposição “Tudo é fotografia” (2011) no Sobrado Dr. José Lourenço em Fortaleza.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Neste sentido, aponto as aprendizagens sobre desenho, serigrafia e fotografia que foram decisivas no meu percurso acadêmico. O meu viver em processos artísticos nesta trajetória de formação artístico-cultural, levou-me à reinvenção da minha própria imagem, um pedagogo que ensina Artes Visuais em transformação em um artista/pesquisador/professor.

Inscrever-me em uma nova licenciatura, em Artes Visuais, exigiu, de mim, novo posicionamento da minha atuação como pedagogo que ensina Artes Visuais. O novo posicionamento compreende experimentação, pesquisa e ética.

Nessa formação, os processos de aprendizagem artística, que iniciaram no desenho e foram ampliados com a serigrafia, pertinentes às experiências em ateliê, foram orientados pelos artistas/professores/pesquisadores da URCA, o que na verdade corresponde a desempenhos artísticos que foram vivenciados apenas neste curso específico. Como artista, as angústias e prazeres no fazer artístico expandem a percepção sobre o meu processo estético.

No curso de Artes Visuais fiz muitas descobertas, ao realizar experimentos, despertei o interesse em aprofundar meus conhecimentos em Artes Visuais. Mas, apenas nesta licenciatura fui descobrindo que ensinar Artes Visuais é algo que exige do docente muito mais que saber algumas técnicas ou dinâmicas, é preciso que o mesmo domine as ferramentas necessárias (formação inicial, com experimentações contínuas) para compreender o processo de ensino-aprendizagem em Artes Visuais. Assim, apontarei as

etapas do processo de construção de minha poética por meio da fotografia, considerando as potencialidades da matéria, como também as minhas.

A criação não é um ato isolado ou privilégio de artistas, arte/educadores, estudantes, poetas ou pesquisadores, e sim, um ato comum a todos os sujeitos. A criação engloba um conjunto de elementos que afeta, modifica, redireciona e transforma o indivíduo. Compõe-se, geralmente, de intuição, intenção, elaboração e materialidade (OSTROWER, 1978).

Figura 22. Trabalho artístico autoral selecionado para exposição coletiva itinerante “Pontos de Vista” no Memorial da Cultura Cearense do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura em Fortaleza de 30 de agosto à 14 de outubro de 2012 e no Instituto Escola de Cultura Comunicações Ofícios e Artes (ECO) em Sobral/CE de 24 de julho a 25 de agosto do mesmo ano. Dimensões 0,40 x 0,60m. Fotografia monocromática impressa em papel fosco emoldurada com vidro antirreflexo.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

A elaboração entra na construção da forma, quer seja pela intuição ou intenção, ou pelas duas ao mesmo tempo, na concretização da materialidade. Vejamos o conceito de materialidade da pesquisadora Fayga Perla Ostrower (1978), a qual colaborou nos processos de criação da minha poética:

A materialidade não é, portanto, um fato meramente físico mesmo quando sua matéria o é. Permanecendo o modo de ser essencial de um fenômeno

e, conseqüentemente, com isso delineando o campo da ação humana, para o homem as materialidades se colocam num plano simbólico visto que nas ordenações possíveis se inserem modos de comunicação (OSTROWER, 1978, p. 33).

São desses rastros que identifiquei-me com a fotografia. Elegi a fotografia para esse processo de criação, pois dialoga com minhas reflexões sobre a formação artística e cultural. Cada registro fotográfico reverbera em uma nova identidade, que é sobreposta por outro e posteriormente na seguinte. Na medida em que exercito a sobreposição de imagem por imagem, mais cresce as possibilidades de outras identidades.

No sentido restrito, criação é um “ato, processo ou efeito de criar” (HOUAISS, 2009, p.570). A criação nas artes vai se constituindo intencionalmente, partindo de um processo intuitivo, rudimentar e disperso. Foi como começamos a escrever este texto. O processo de escritura dessa pesquisa tem semelhanças com o ato de criação. Escrevemos esboços ou rascunhos, mesmo que seja com os aparatos tecnológicos, daí o pesquisador, ou escritor readquire os rastros deixados para trás e vai metamorfoseando até atingir sua conclusão. Não pretendo reduzir o ato de criar a uma explicação técnica e intuitiva, mas oferecer elementos para reflexão. Não elegi experimentar outros processos dentro da ampla área das Artes Visuais, pois me identifico apenas com as fotomontagens.

As fotomontagens são registros fotográficos capturados pela câmera digital com a máxima resolução, depois impressos em transparências, em seguida, visualizados por um projetor de luz (retroprojetor) numa parede branca e finalmente recapturado pela câmera digital, impressos em papel fosco e moldurados em vidro antirreflexo ou *backlight*. O processo desse “fazer” consistia na operação de associar uma imagem a outra, integralmente ou parcialmente, de forma a constituir uma nova imagem pela sobreposição ou justaposição destes elementos díspares em uma única superfície. Acredito que o pedagogo que ensina Artes Visuais necessita experimentar “fazer” como estes, por exemplo, para que seja nutrida a sua poética ou alguma atividade criativa.

Outro ponto a ser elucidado à minha formação cultural foi no ingresso na associação Híbrido Produções¹², organizada e sistematizada pelo professor Doutor Fábio José Rodrigues da Costa no Centro Cultural Banco do Nordeste do Brasil (CCBNB). A

¹² Híbrido produções é uma associação fundada em 05 de abril de 2009 e tem a necessidade de trazer para região do cariri cearense um trabalho no âmbito das visualidades com qualidade, tendo como prestadores de serviços um curador, mediadores culturais, educadores e profissionais. Nessa associação atuei como presidente.

associação agregou na época (2009-2012) o acompanhamento de exposições e Encontros de Educadores pelo Programa de Cultura deste equipamento cultural.

Estudei antecipadamente as exposições antes da montagem e, às vezes, juntamente com os/as artistas, curadores e/ou assistentes. Assim fui contemplado a participar com mediador cultural em algumas exposições, juntamente com a equipe de estudantes/mediadores do Centro de Artes da URCA. Neste momento, recorro com muita facilidade a exposição “Entre a Xilo e o Múltiplo: Clube de Colecionadores de Gravura do Museu de Arte Moderna (MAM) de São Paulo” entre maio e junho de 2009, onde expôs vinte e nove obras de artistas do cariri e de outras regiões do país no CCBNB Cariri em Juazeiro do Norte.

A Híbrido Produções não intervia na agenda desse equipamento cultural, tínhamos a tarefa de estudar, acompanhar, montar e desmontar as exposições juntamente com a equipe técnica do CCBNB Cariri e os estudantes de licenciatura em Artes Visuais e Teatro. Assim, sistematizávamos as mediações com o público interagindo com o curador e/ou assistente do artista. Recorro-me do “bate-papo” com o curador Cauê Alves, onde a equipe e eu fomos mediados sobre a concepção da exposição e as obras artísticas presentes no quinto andar do prédio.

Um ponto a ser destacado com essa experiência com estudante de uma Licenciatura em Artes Visuais é a experimentação nestes equipamentos culturais. A minha formação como mediador cultural deste equipamento cultural esteve subordinado a minha insistência de nutrir a formação cultural, quer sejam em contato com obras originais e/ou com os artistas e curadores. Dentre as experiências nesse centro, o professor Fábio Rodrigues convidou-me na publicação de minha experiência nesse equipamento cultural.

A publicação “Uma experiência no Centro Cultural Banco do Nordeste do Brasil – CCBNB Cariri em Juazeiro do Norte” em 2011 teci algumas vivências em dois momentos, que chamo-as de temporadas. Na primeira temporada, pela Híbrido Produções mediei as exposições “Cabaré – Memórias de uma vida” do *Coletivo Camarada* e “Percepções Situações” também de outro coletivo. Foi desafiador para mim, mediar essas exposições, pois na análise dos dois projetos dessas exposições não abrangeu um campo conceitual e educativo. O que foi preciso analisar outras fontes de dissertações e artigos sobre a temática das exposições. No qual resultou na confecção do material educativo para os professores/as que encaminhavam os estudantes para fazer a mediação.

Minha função na Híbrido Produções era organizar a agenda dos Encontros com Educadores e as visitas das escolas da região do cariri cearense. Recorro uma memória para

situar melhor a dinâmica de ser mediador cultural: “A equipe da Híbrido desempenharia algumas atividades como concepção e elaboração de material educativo para professores, encontros com professores e mediação cultural das exposições tanto para o público em geral como para visita de escolas previamente agendadas” (SIQUEIRA, 2011, p.233).

A experiência artística não ocorre apenas com o manuseio de pinceis e tinta óleo sobre telas, ela expande e por ser ilimitada, ela vai agregando mais “saber arte”, onde aprende-se arte também como mediador cultural. Sobre isso, John Dewey me ajuda sobre as “correntezas” em que a experiência nos pega desprevenidos, pois sempre seremos incompletos. Nas palavras do autor, “As coisas acontecem, mas não são definitivamente excluídas; vamos com a correnteza. Cedemos de acordo com a pressão externa ou fugimos e contemporizamos” (DEWEY, 2009, p. 116).

Por ser estudante de Artes Visuais e querer nutrir a minha formação cultural busquei acompanhar essa “correnteza” de oportunidades que “pressionava-me”, no sentido de ceder mais ainda à formação estética e artística. Entende-se que apenas cursar uma licenciatura em Artes Visuais, assistindo apenas aulas expositivas não abrangerá uma nutrição estética e artística, o que não é indispensável, é necessário explorar outros espaços culturais que deviam ser os lugares de artistas/pesquisadores/professores.

A segunda temporada e última, onde encerro essa autornarrativa, discorri sobre as exposições “Entre a Xilo e o Múltiplo: Clube de Colecionadores de Gravura do MAM” e “Minha Vida na Xilogravura/Gravadores de Juazeiro do Norte”. Nessas duas, participei como mediador cultural, onde recorria a *Enciclopédia Itaú Cultural de Artes Visuais*¹³ e o catálogo da exposição quando não compreendia as dúvidas dos visitantes.

¹³ A Enciclopédia Itaú Cultural de Artes Visuais é uma referência virtual onde qualquer pessoa pode consultar imagens, textos, áudios, entre outras sobre o universo das Artes Visuais. Disponível em < <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/> > Acesso em 30 de abril de 2016.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Licenciatura em Pedagogia, promulgadas desde o ano 2006, precisam ser reavaliadas por um coletivo sério, que reúna pesquisadores, pedagogos, especialistas e estudiosos da área, afim de atualizarem as normas contidas nesse documento. Isso porque a sociedade passa frequentemente por mudanças sociais, culturais e históricas, refletindo diretamente no cotidiano da escola. Assim sendo, as legislações que norteiam os processos educativos no Brasil necessitam de revisões e atualizações frequentemente. Além disso, são urgentes novas discussões sobre o campo de atuação do Pedagogo.

Recentemente, em 2015, foi aberta, para consulta pública até 15 de março de 2016, pelo Ministério da Educação (MEC), uma proposta preliminar para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa proposta ficou disponível para que qualquer professor, gestor, associação de professores e/ou pesquisadores, intervir, com sugestões, para a melhoria dos componentes curriculares do ensino no Brasil.

Os professores de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, devem ser os responsáveis para oferecerem uma formação estética e artística aos estudantes, dando prioridade a quem deve ensinar Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, respectivamente, ou seja, os professores com formação específica, amparado pela Lei 11.769/2008 (Música) e na Lei 13.278 de 02 de maio de 2016.

O meu currículo de Pedagogia, com apenas um componente curricular: Arte e Educação (o que difere completamente da terminologia Arte/Educação com barra), tem caráter muito genérico e fragmentado e não deu conta da complexidade do Ensino das Artes Visuais, pois ensinar arte é competência do professor de arte, ao menos, deveria ser.

A fome dos estudantes que sempre me preocupava na escola que trabalhei na Serra do Brejo era um aspecto que me comovia e sempre busquei solidarizar-me com os estudantes, fazendo serviços voluntários, como descolar-me da serra pra a cidade para transportar a merenda.

Já a minha “fome” de agregar experiências no campo das Artes Visuais não foi nutrida na escola do sertão pernambucano. A experiência de ser pedagogo que ensina Artes Visuais é estar inteiramente questionando a ausência de políticas públicas para o melhoramento da atuação do pedagogo, como também uma estrutura física, pedagógica adequada e de organização do planejamento de Artes Visuais.

Reconheço que a incompletude de ser pedagogo que ensina Artes Visuais é um antigo problema das políticas públicas para a Arte/Educação. Vivenciar experiências nas Artes Visuais e não possuir uma formação específica gera sensações de incompletude.

Como vimos, a perspectiva interdisciplinar na prática pedagógica do pedagogo, no tocante ao ensino das Artes Visuais, não se efetiva sozinha, é importante trazer os profissionais de Artes Visuais.

A perspectiva interdisciplinar na formação do Pedagogo exige um trabalho reflexivo e contínuo, pois constatei que a Pedagogia precisa “bater” na porta da Arte/Educação, para que esses profissionais possam conhecer Arte e compreenderem que ensinar Artes Visuais não se resume em propor metodologias de leitura de imagens, sem ao menos experimentarem fazeres artísticos. As Artes Visuais é um campo epistemológico complexo, dinâmico e grandioso de aprender, estudar, experienciar, fazer, ler, sentir e ver.

Transcorri, nesta pesquisa, memórias de alto nível, pela fotografia e experiências nas escolas rurais do sertão pernambucano e cariri cearense. Nesse trajeto de acertos, desacertos, incompetências e angústias; e pelo anseio de dar o melhor do professor que há em mim aos meus estudantes, adotei a metodologia de ensinar por meio da leitura de imagens, buscando integrar as Artes Visuais a outros componentes curriculares dos anos iniciais.

Quanto à formação cultural, concluo que o pedagogo que ensina Artes Visuais deve nutrir a sua educação estética e artística no conhecer e experimentar Artes Visuais, como a autora Iavelberg afirma:

Trata-se de um trabalho a longo prazo, no qual os educadores percebem-se como indivíduos capazes de aprender e recuperar perdas culturais de sua própria formação. Um ambiente de valorização, pesquisa, documentação e troca de experiências entre professores de escolas e de redes, no campo da cultura, mostra-se comum prática eficiente na reorientação, ou seja, na inserção do professor como agente mediador de cultura e promotor de aprendizagem (IAVELBERG, 2003, p. 55).

A tarefa de cuidar de crianças pequenas no início da escolarização básica é muito importante para qualquer educador, principalmente um pedagogo, que deve conhecer os processos de expressividade de cada criança e ainda preservar os seus trabalhos visuais em qualquer seriação do fundamental. Os trabalhos artísticos das crianças são importantes registros para valorização de sua educação estética e artística. Cabe ao pedagogo, especialmente ao professor de arte, sempre conhecer e intervir nos processos simbólicos que a criança sempre produz. Nas palavras de Marcelo Poletto (2010):

Por isso, é muito importante que o professor de arte garanta, com as propostas e as intervenções, um espaço aberto de jogo, diálogo e respeito, um momento para a construção contínua sobre o seu próprio trabalho e das ações físicas e simbólicas que o constituíram. Uma consciência que se desenvolve por meio de experiências que façam sentido por serem parte do processo de crescimento de cada um (POLETTTO, 2010, p. 89).

A incompletude do meu desempenho profissional, em certa medida, seria amenizada por uma formação específica em Artes Visuais. A minha identidade de ser pedagogo/professor foi afetada diretamente pelos percursos do meu desempenho profissional. A formação cultural que defendo é essa que a professora Iavelberg (2003) pesquisou, o que na verdade não fui contemplado pelas ações das Secretarias de Educação de Exu-PE e Crato-CE, durante os períodos pesquisados em minhas memórias.

E, atrelada a essa formação cultural, os pedagogos devem buscar contatos frequentes nos equipamentos culturais, acompanhado de mediadores culturais para orientar os conhecimentos estéticos e artísticos do patrimônio imagético-cultural das exposições na região onde trabalham e moram.

Sobre as experiências no Centro de Artes da URCA, reforço que ainda estão incompletas. Pois exigirá ainda um longo caminho para dar prosseguimento à minha poética pessoal. O que destaco, de fato, é a incompletude profissional, algo que se revela contínuo e preciso para impulsionar “saltos de qualidade” ao ensino das Artes Visuais com crianças do Ensino Fundamental. Também é importante e necessário articular a pesquisa, a experimentação e estudos sobre os processos estéticos e artísticos, para que se reverberem em processos de criação, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Em relação as minhas experiências de mediador cultural nas exposições, orientada e acompanhada pelo coordenador do Programa Escola de Cultura CCBNB Cariri e fundador da Híbrido Produções foi conduzido a pesquisar e mapear publicações sobre a formação do mediador nestas instituições formais de cultura. Dentre muitas, a profissionalização do mediador cultural, nesta autonarrativa, só ocorreu por meio de uma formação específica em Artes Visuais.

O que torna um impasse: um pedagogo sem formação cultural e artística neste espaço, mediar o público transeunte sem conhecimento da expografia e todo um conjunto de elementos que são construídos a cada exposição. O pedagogo sem formação específica encontrará esses elementos, quando o mesmo se permitir cursar uma graduação específica em Artes Visuais, juntamente com leituras paralelas e experimentações contínuas.

Como naquela época estive com estudante de Artes Visuais, então percebi o CCBNB como uma extensão para a minha formação cultural de experiências singulares. A Híbrido Produções foi uma importante associação que me permitiu unir as aprendizagens da licenciatura com esse equipamento cultural. Isso foi favorável, pois ampliou a minha dimensão estética e artística por meio de estudos, pesquisas e experimentos com curadores, artistas e visitantes.

Portanto, concluindo a autonarrativa desse pedagogo que ensina Artes Visuais (formação incompleta), em processo de transformação como artista/pesquisador/professor requer uma continuidade, que desta vez prosseguirá com a finalização de uma licenciatura em Artes Visuais.

Não posso deixar de destacar, um passo importante na história da arte/educação brasileira, impulsionada pelos arte/educadores e suas associações: a obrigatoriedade do Ensino da Arte, alterando a lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 26, parágrafo sexto, que elucida, “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016, s.p.). (Anexo).

Deduzo que essa nova legislação sinalize mais políticas de profissionalização dos professores sem formação específica que ensina Arte neste país, entre eles, aqueles pedagogos e pedagogas que buscam uma segunda formação (específica em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) nutrida com experiências estéticas e artísticas à sua formação cultural.

Vale ressaltar que o movimento político dos arte/educadores e suas associações ainda são contrários a essa lei. Tendo em vista que quando se trata de linguagens não é sinônimo de componentes curriculares. Linguagens são as formas de expressões que cada componente curricular diferencia dos demais com as suas especificações e materialidades, por exemplo: em Artes Visuais temos Desenhos, Esculturas, Fanzines, Fotografias, Gravuras, *Outdoors*, Pinturas, Histórias em Quadrinhos (HQ's), entre outras.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.

ARAÚJO, Waldirene Pereira. A Formação Cultural dos Professores: Desafios na Prática Docente. Dissertação. Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina - Piauí, 2012.

ARAÚJO, Anna Rita Ferreira. Por que arte nos cursos de pedagogia? In: Anais do XXIV Congresso Nacional de Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 2014, Ponta Grossa.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de, ARAÚJO, Clarissa Martins de. Abordagem Triangular: leitura de imagens de diferentes códigos estéticos e culturais. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 345-358, dez. 2015.

BARBOSA (1), Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: Ed. C/Arte, 1998.

BARBOSA (1), Ana Mae (org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA (2), Ana Amália Tavares Bastos. O ensino de artes e de inglês: uma experiência interdisciplinar. São Paulo: Cortez, 2007.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Jan/Fev/Mar/Abril 2002. (pp. 20-28) Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> > Acesso em 19 de maio de 2015.

BRASIL. Lei Nº 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 11 de agosto de 1971. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> > Acesso em 02 de março de 2016.

BRASIL. Lei 10.219, de 11 de abril de 2001. Cria o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação - "Bolsa Escola". Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10219.htm > Acesso em 19 de junho de 2015.

BRASIL. Resolução nº 4 de 13 de Julho de 2010. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf > Acesso em 11 de agosto de 2015.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1 de 15 de Maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf > Acesso em 11 de agosto de 2015.

BRASIL. Lei nº 13.278 de 2 de maio de 2016. Que altera o parágrafo sexto do artigo 26 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm > Acesso em 07 de maio de 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaina & FERREIRA, Marieta M. (Orgs.). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas, 2006.

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, p. 11-30, jan./jun. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf> > Acesso em 24 de julho de 2015.

CANDAU, Jöel. Memória e Identidade. Tradução Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2014.

CARVALHO, Marie Jane Soares; NEVES, Breno; MELO, Rafaela. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Centro de Formação Continuada de Professores. CultivEduca - valorizar o educador faz toda a diferença. BR nº 512014001340-5, 07 Nov. 2014. Disponível em: <<http://www.cultiveduca.org/2605301.html>>. Acesso em: 17 dezembro de 2015.

CEARÁ. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior/Universidade Regional do Cariri (URCA). Centro de Artes Reitora Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau/Departamento de Artes Visuais. Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Artes Visuais (PPPLAV). Juazeiro do Norte: URCA, 2011. Disponível em < <http://cartes.urca.br/portal/index.php/projeto-politico-pedagogico> > Acesso em 27 de março de 2016.

COUTINHO, Rejane Galvão. A Formação de Professores de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2002.

COELHO, Teixeira. Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário. São Paulo: Iluminuras, 2012.

CORDEIRO, Suzete Rodrigues. O Ensino de Arte e a Estética Campesina: Um estudo a partir das obras de Dona Sebastiana. Monografia. Universidade Federal de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns (Licenciatura em Pedagogia). Garanhuns, 2011.

COSTA, Fábio José Rodrigues da. Mediação Cultural no CCBNB Cariri. In: BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs). Arte/Educação como Mediação Cultural e Social. São Paulo: UNESP, 2009.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva e NETO, José Batista. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. Revista Brasileira de Educação v. 17 nº 50 maio-agosto. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a08.pdf> > Acesso em 19 de junho de 2015.

DUARTE JR, João-Francisco. O Sentido dos Sentidos: A Educação (do) Sensível. Curitiba: Criar Edições, 2001.

DEWEY, John. Arte como experiência. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio e CAÑETE, Lílían Sipoli Carneiro. A Escrita do Diário de Bordo e as Possibilidades da Reflexão Crítica sobre a Prática Docente. In: LACERDA, Mitse Pinheiro de (Org.). A Escrita Inscrita na Formação Docente. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

ETGES, Norberto J. Ciência, Interdisciplinaridade e Educação. In: JANTSCH, Ari Paulo e BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FARIAS FILHO, Waldemar Arraes de. Crato: evolução urbana e arquitetura 1740-1960. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo e FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. Metodologia do Ensino de Arte: fundamentos e proposições. São Paulo: Cortez, 2009.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo e FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. Arte na Educação Escolar. 4ª Edição. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo e BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1995.

GATTI, Bernadete Angelina e NUNES, Marina Muniz Rosa (orgs.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/2447/2402> > Acesso em 27 de março de 2016.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor F. Dar Voz ao Professor: as Histórias de Vida de Professores e o seu Desenvolvimento Profissional. In: NÓVOA, António (*et al.*). Vidas de Professores (Coleção Ciências da Educação). 2ª Edição. Portugal: Porto Editora, 1995.

HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IABELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

INSTITUTO Arte na Escola. Arte *br.* São Paulo: Editora do Instituto Arte na Escola, 2003.

LEAL, Bernardina. Escrever é inscrever-se (na forma de um prefácio). In: LACERDA, Mitsi Pinheiro de. A escrita inscrita na formação docente (org.). Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2013.

LEONTIEV, Dmitry Alekseevitch. Funções da arte e educação estética. In: FRÓIS, João Pedro. Educação Estética e Artística: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Núzia Roberta. Formação e prática: narrativa (auto) biográfica de uma pedagoga que leciona o ensino de arte. (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio

Grande do Norte. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação. Mossoró, RN, 2013.

LÜCK, Heloísa. *Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos teóricos-metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MARTINS, Mirian Celeste. *Revista Trama Interdisciplinar*. São Paulo, Volume. 6, Número 2, páginas 23-36. Maio/Agosto de 2015. Disponível em <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/8350/5407> > Acesso em 27 de março de 2016.

MARTINS, Mirian Celeste. Aquecendo uma transformação-ação: atitudes e valores no ensino de arte. In: BARBOSA Ana Mae (Org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.). *Refúgios do eu: educação, histórias, escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000.

MOMOLI, Daniel Bruno. *Arte na Pedagogia: Pesquisa Nacional o Conhecimento Artístico e a Dimensão Estética na formação de docentes*. Disponível em < <http://www.isapg.com.br/2015/html/mesa%2017.html> > Acesso em 27 de março de 2016.

MORAES, Moreira. Preta Pretinha. Grupo Novos Baianos. Álbum: Acabou Chorare. Intérpretes: Pepeu Gomes, Baby Consuelo, Luiz Galvão, Eduardo Magalhães de Carvalho (Dadi), Jorginho Gomes, Charles Negrita, José Roberto Martins Macedo (Baxinho), Paulo Roberto Figueiredo de Oliveira (Paulinho Bola de Cantor), Antônio Carlos Moreira Pires (Mores Moreira) e Odair Cabeça de Poeta. Rio de Janeiro: Som Livre, 1972. LP.

MOSÉ, Viviane. *Toda Palavra*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: DF: UNESCO, 2000.

_____. *Ensinar a Viver: manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MELLO, Guiomar Namó de. *Formação de professores*. In: PINHO, Sheila Zambello de (org.). *Formação de Educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

NÓVOA, António (Org.). *Vidas de Professores*. Portugal, Porto Editora, 2013.

NÓVOA, António. Nota de Apresentação. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.). *Narrativas e Saberes Docentes*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

NOGUEIRA, Monique Andries. A formação cultural de professores ou a arte da fuga. Goiânia: Editora UFG, 2008.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de Criação. Petrópolis: Vozes, 1978.

PERES, Lúcia Maria Vaz. Os Caminhos e os Desassossegos no Tornar-se Professor (a). In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.). Narrativas e Saberes Docentes. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

PEREIRA, Rita Maria Ribes e SOUZA, Solange Jobim e. Infância, Conhecimento e Contemporaneidade. In: KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (orgs). Infância e Produção Cultural. Campinas, SP: Papirus, 1998.

POLOTTI, Marcelo. A Criança e o Vento. In: GONÇALVES, Tatiana Fecchio e DIAS, Adriana Rodrigues (orgs.). Entre Linhas, Formas e Cores: Arte na Escola. Campinas – SP: Papirus, 2010.

PUIG, Carla Padró. Modos de pensar museologias: educação e estudos de museus. In: BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão. Arte/educação como mediação cultural e social (orgs.). São Paulo: Editora UNESP, 2009.

RICHTER, Ivone Mendes. Multiculturalidade e Interdisciplinaridade. In: BARBOSA (1), Ana Mae (org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Caroline Leite. Educação no Meio Rural: Um estudo sobre salas multisseriadas. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2009.

SANTOS, Erinaldo da Silva (*et al.*). A Educação no Campo: Uma investigação acerca das condições de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em uma escola situada na zona rural. In: Anais do V Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas – Maceió, Agosto 31 a 03 de Setembro, 2010. Universidade Federal de Alagoas – Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió: UFAL, 2010. Disponível em < <http://dmd2.webfactional.com/anais/> > Acesso em 30 de maio de 2015.

SALLES, Cecília Almeida. Gesto inacabado: processo de criação artística. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998.

SANTOS, José Luiz dos. O que é Cultura. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SIQUEIRA, Charles Farias. Leitura da Imagem: Diversas Abordagens. Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* (monografia). Curso de Especialização em Arte-Educação: Multidimensionalidade do Ensino da Arte e Formação do Arte-Educador. Universidade Regional do Cariri (URCA), Crato - Ceará, 2002.

SIQUEIRA, Charles Farias e COSTA, Fábio J. Rodrigues da. O Projeto Raízes Figurativas: Novos Encontros/Outros Olhares. In: VII Encontro Cearense de Historiadores da Educação, 2008, Barbalha. VII Encontro Cearense de Historiadores da Educação - Vitrais da Memória: Lugares, Imagens e Práticas Culturais. Fortaleza: Edições UFC, 2008. p. 1034-1042.

SIQUEIRA, Charles Farias e COSTA, Fábio J. Rodrigues da. Imagens Eróticas nas Aulas de Artes. In: 18º Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil. Anais do 18º CONFAEB. Crato: URCA, 2008.

SIQUEIRA, Charles Farias e COSTA, Fábio J. Rodrigues da. Raízes Figurativas. In: XVII CONFAEB - Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil e IV Colóquio Sobre o Ensino de Arte, 2007, Florianópolis. Anais do XVII CONFAEB - Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil e IV Colóquio Sobre o Ensino de Arte. Santa Catarina: UDESC, 2007.

SIQUEIRA, Charles Farias. Uma experiência no Centro Cultural Banco do Nordeste do Brasil – CCBNB Cariri em Juazeiro do Norte. In: COSTA, Fábio José Rodrigues da (org.). Cultura, Arte e Arte/Educação na Pós-modernidade/mundo. Curitiba, PR: CRV, 2011.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para a reflexão conjunta. In: BARBOSA Ana Mae (Org.). Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2002.

VIÑAO, Antonio. A modo de prologo, refúgios del yo, refúgios de otros. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; BASTOS, Maria Helena Câmara; CUNHA, Maria Teresa Santos (Organizadoras). Refúgios do eu: educação, histórias, escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000.

ZABALA, Antoni. A Prática Educativa: Como Ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZIMMERMAN, Enid. Avaliação autêntica de estudantes de Arte no contexto de sua comunidade. Tradução: Vitória Amaral. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

ANEXO



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 13.278, DE 2 DE MAIO DE 2016.

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

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 26.

.....

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

....." (NR)

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 2 de maio de 2016; 195º da Independência e 128º da República.

DILMA ROUSSEFF
Aloizio Mercadante
João Luiz Silva Ferreira

Este texto não substitui o publicado no DOU de 3.5.2016

*