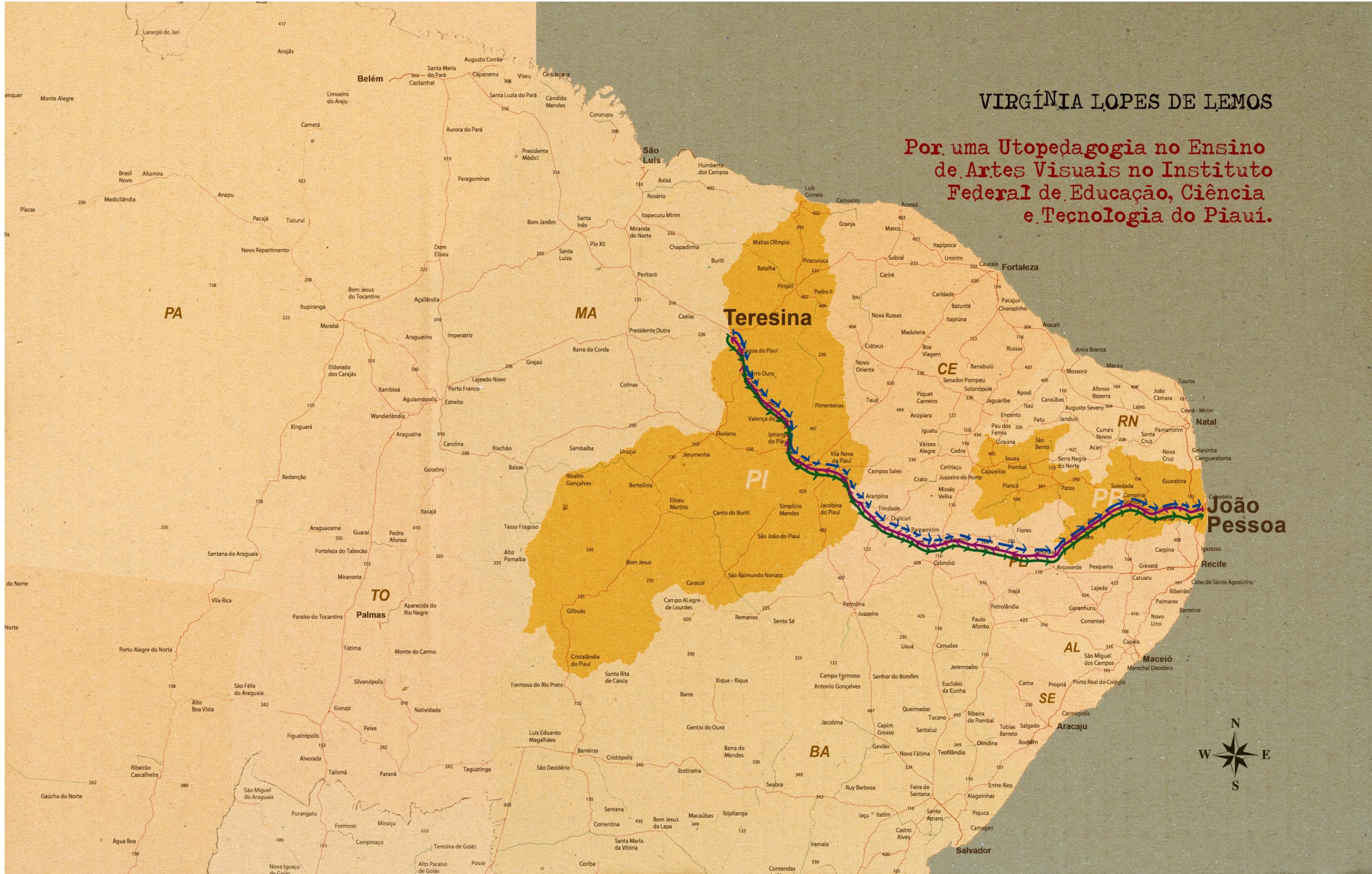


VIRGÍNIA LOPES DE LEMOS

Por uma Utopedagogia no Ensino
de Artes Visuais no Instituto
Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia do Piauí.



VIRGÍNIA LOPES DE LEMOS

**Por uma Utopedagogia no Ensino de Artes
Visuais no Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Piauí.**

ORIENTADOR: PROF. DR. ROBSON XAVIER DA COSTA

JOÃO PESSOA

MARÇO, 2016

VIRGÍNIA LOPES DE LEMOS

**Por uma Utopedagogia no Ensino de Artes
Visuais no Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Piauí.**

Texto apresentado ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco, como requisito à obtenção do título de Mestre em Artes Visuais, na área de concentração de Ensino de Artes Visuais na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais no Brasil,

ORIENTADOR: PROF. DR. ROBSON XAVIER DA COSTA

JOÃO PESSOA

MARÇO, 2016

L557p Lemos, Virgínia Lopes de.
Por uma utopedagogia no ensino de artes visuais no
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí /
Virgínia Lopes de Lemos.- João Pessoa, 2016.
196f. : il.
Orientador: Robson Xavier da Costa
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA
1. Artes visuais. 2. Artes visuais - ensino. 3. Pedagogia
libertária. 4. A/r/tografia. 5. Currículo.

UFPB/BC

CDU: 7.01(043)



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



VIRGÍNIA LOPES DE LEMOS

**POR UMA UTOPELOGIA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS NO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ.**

Aprovado em: 30 / março / 2016

Comissão Examinadora:

Dr. Robson Xavier da Costa (Orientador)

Dr^a. Livia Marques Carvalho (Examinadora Interna)

Dr. Rogério Humberto Zeferino Nascimento (Examinador Externo)

A Alberoni Borges de Lemos Filho

(in memoriam).

AGRADECIMENTOS

Porque tudo que é benigno sobrevive em nós, e todo apoio e auxílio que tive das pessoas abaixo citadas sobreviverão em mim e nas páginas que seguem.

Estudantes do IFPB e do IFPI, pela atenção dispensada às aulas que tentei ministrar com carinho e dedicação.

Robson Xavier, orientador que com cuidado me acompanhou desde o início.

Professoras e professores do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais (PPGAV), por terem apresentado novos conhecimentos.

SINDIFPI (Sindicato dos Professores do IFPI), por toda a luta em favor da categoria docente e apoio aos movimentos populares, sempre sensível às causas das mais diversas categorias.

Rogério Nascimento, examinador externo a quem cheguei por meio do Geapi, e de abraços abertos recebeu o convite para compor esta banca, sempre se colocando à disposição.

Professora Livia Marques, pelas contribuições durante todo o mestrado e na finalização deste trabalho.

Narciso Rogério, o iluminado ilustrador.

Docentes participantes da pesquisa: Elenilce, Fábio Estefanio, Luis, Marina e Meire, por toparem a empreitada e estarem abertos ao debate.

Mais uma vez a **Fábio Estefanio**, por seu triplo apoio a este trabalho.

Franz Ícaro, pelas primeiras dicas de leitura, com quem travei os primeiros diálogos sobre os teóricos libertários, ampliando, assim, a minha visão sobre educação.

Lucas Danilo, amigo a quem agradeço o apoio e a guarida em um dos momentos mais delicados da minha história recente.

Wabi Sabi, só por ser o Wabi Sabi.

Isis Moura, pelas trocas infindáveis de livros e ideias, de angústias e sorrisos.

Keliana Dantas, amiga cuidadosa e boa gente.

Moacir Júnior, sempre me chamando pra realidade, essa danada da qual tento inutilmente escapar.

Grupo de Estudos Anarquistas do Piauí - **Geapi**, e os debates frutíferos e inspiradores.

Organização Anarquista Zabelê - **OAZ**, pelas dicas de leitura e por me apresentar novos horizontes acerca da Pedagogia Libertária.

Juliana Luna, por me defender de culpas que nunca tive e medos fabricados.

Anacã Agra, pelo precioso tempo dedicado a este trabalho.

Thales Alexandre Dantas, personagem na história recente de minha vida. Chegou perto do finalzinho do texto e me ajudou preenchendo em mim o que faltava pra finalização da escrita. Por entrar no meu microcosmo e me permitir passear pelo seu.

"A maldade é superficial, a bondade, mais profunda, sempre ganha a briga quando tem um mínimo de ajuda. Vamos, assim, ajudar a bondade, que estaremos ajudando a nós próprios".

Alberoni Borges de Lemos Filho (1984).

RESUMO

Por uma Utopedagogia no Ensino de Artes Visuais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), é uma pesquisa elaborada com o propósito de compreender como é desenvolvido o Ensino de Artes Visuais no IFPI, bem como desenvolver juntamente com um grupo de professores de Arte da instituição uma proposta de plano de disciplina que tivesse como parâmetro os princípios da Pedagogia Libertária. Esta pesquisa me possibilitou conhecer melhor tanto os Institutos Federais quanto o ensino de Artes Visuais no IFPI. Para isso, tomei como método a pesquisa colaborativa por meio do grupo focal, tendo como base teórica a Pedagogia Libertária e a confluência entre Autopoiese e A/r/tografia, cujos entrelaçamentos possibilitaram atingir os objetivos propostos.

Palavras-chave: Ensino de Artes Visuais. Pedagogia Libertária. A/r/tografia. Currículo.

ABSTRACT

By an Utopedagogia in Visual Arts Education at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Piauí (IFPI), it is a research elaborately in order to understand how developed the teaching of Visual Arts in IFPI, as well as develop together with a group of Art teachers of the institution a discipline plan proposal that had as a parameter the principles of Libertarian Education. This research enabled me to better understand both Federal Institutes and the teaching of Visual Arts in IFPI. For this, the working method was the collaborative research through focus group, with the theoretical basis of Libertarian Education and the confluence of Autopoiesis and A/r/graphy, whose interlaces allowed achieve the proposed objectives".

Key-words: Teaching of Visual Arts. Libertarian Education. A/r/tography. Curriculum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1	Meu Microcosmo I	Capa
Imagem 2	ViTha I	20
Imagem 3A	Esquema da pesquisa I	25
Imagem 3B	Esquema da pesquisa II	26
Imagem 4	Fluxos de conexões	29
Imagem 5A	O cubo I	33
Imagem 5B	O cubo II	33
Imagem 6	Insólita	47
Imagem 7	Compartilhamento	52
Imagem 8	De folhas e raízes	57
Imagem 9	Conexões rizomáticas: A/r/tografia e Autopoiesis	58
Imagem 10	Vida resplendida	63
Imagem 11	Criação das escolas de Artes e Ofícios e suas alterações na nomenclatura ao longo do século XIX.	91
Imagem 12	Linha do Tempo: Das Escolas de Aprendizes Artífices aos IFs.	96
Imagem 13	Mapa de distribuição dos IFs (1909 – 2002)	97
Imagem 14	Mapa de distribuição dos IFs (2011 – 2014)	98
Imagem 15	Professora Elenilce.	104
Imagem 16	Professor Fábio.	105
Imagem 17	Professor Luis	106
Imagem 18	Professora Marina.	107
Imagem 19	Professora Meire.	108
Imagem 20	Fotografia tirada por estudante do campus Cocal (2015).	112
Imagem 21	Fotografia tirada por estudante do campus Cocal (2015).	113
Imagem 22	Fotomontagem feita por estudante do campus Valença (2015).	114
Imagem 23	Fotomontagem feita por estudante do campus Valença (2015).	114
Imagem 24	Hiato.	146
Imagem 25	Manuscrito de Alberoni Filho	152
Imagem 26	<i>Arbórea rizomaxiomática</i>	168
Imagem 27	Sub-reptício II ou Longe da borda	178
Imagem 28	ViTha II	182
Imagem 29	Meu Microcosmo 2	2ª capa

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Pedagogias progressistas

Quadro II – Tendências pedagógicas do Ensino de Arte

Quadro III - Perfil dos docentes de Arte do IFPI

Quadro IV - Espaço para as aulas de Arte nos *campi* do IFPI

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EAV – Ensino de Artes Visuais

EM – Ensino Médio

EMIT – Ensino Médio Integrado ao Técnico

GEAPI – Grupo de Estudos Anarquista do Piauí

GF – Grupo Focal

IFs – Institutos Federais

IFCE – Instituto Federal do Ceará

IFPB – Instituto Federal da Paraíba

IFPI – Instituto Federal do Piauí

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Cultura

OD – Organização Didática

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PL – Pedagogia Libertária

UESPI – Universidade Estadual do Piauí

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPI – Universidade Federal do Piauí

SEDUC – PI – Secretaria de Educação do Estado do Piauí

PEBA – Pesquisa Educacional Baseada nas Artes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
1 Transgressão, (re)construção	46
1.1 A/r/tografia e Autopoiese: de reencontros e autoencontro	50
1.2 Pedagogia Libertária: de Utopias e Heterotopias	65
1.2.1 Pedagogia Libertária e o Ensino de Artes Visuais...	85
2 Reconhecimento: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI	91
2.1 Breve histórico dos Institutos Federais	93
2.1.1 A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003 - 2014)	101
2.2 Perfil dos docentes de Artes Visuais do IFPI	106
3 O Currículo e o Ensino de Arte no IFPI	120
3.1 Currículo no Ensino de Artes Visuais.....	129
3.2 O Currículo segundo os documentos oficiais	143
3.2.1 O currículo de Artes Visuais no IFPI: uma proposta	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS	157
ANEXOS	168
APÊNDICES	181



Fonte: Fotografia da autora.

Imagem 2: ViTha I

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, os pesquisadores da área de Arte tiveram que recorrer às mais diversas metodologias de outras áreas do conhecimento (ciências da natureza, ciências sociais, educação, etc.). A preocupação com o caráter racional da arte, advinda desde Platão e Aristóteles, gerou preconceitos na aceitação da arte como prática de cunho racional, atribuindo-lhe apenas relações com as emoções, como se não houvesse operacionalização lógica. Evidentemente, essa é uma percepção míope da arte, atividade tanto da ordem do sensível quanto da racionalidade.

Entretanto, no século XX, novos axiomas de ordem estética e ideológica foram elaborados e a arte passou a operar segundo o paradigma do modernismo, negando os princípios do classicismo e reivindicando o caráter científico do processo artístico, embora tenha permanecido vinculada à intuição e à afetividade, como nas manifestações artísticas da linha da expressão¹.

No Brasil, o reconhecimento da Arte no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) ocorreu em 1984. A pesquisa em nível de pós-graduação em Arte/Educação teve início nos anos de 1980, com a oferta de cursos de Doutorado, Mestrado e Especialização, tendo como metodologias de pesquisa aquelas desenvolvidas pelas Ciências Sociais e Humanas.

¹ Renato de Fusco (1987) divide as manifestações artísticas em seis linhas: 1. Linha da Expressão, onde estão inseridos o Expressionismo Alemão, o Futurismo e o Informalismo; 2. Linha da Formatividade (Cubismo, Neoplasticismo, Abstracionismo Geométrico, Op Art, Fovismo, Concretismo e Arte Cinética); 3. Linha do Onírico (Surrealismo, Pintura Metafísica); 4. Linha da Arte Social, onde se encontram a Arte Politicamente Comprometida, a Pop Art, o Realismo Socialista e o Realismo Expressionista; 5. Linha da Redução, composta pela Minimal Art, pelo Dadaísmo e New Dada, pela Arte Pobre, Arte Conceitual e Conceitualismo Comportamentalista e pela Transvanguarda; 6. Linha da Arte Útil (Purismo, *De Stijl*, Bauhaus, Construtivismo, *Op* e *Pop Art*). Uma mesma manifestação artística pode integrar mais de uma dessas linhas.

As Pesquisas Baseadas nas Artes (PBA) são recentes se comparadas às metodologias tradicionais. Começaram a ser desenvolvidas nos anos 1970, na América do Norte. Segundo Oliveira,

Thomas Barone e Elliot Eisner (2006) foram os autores que sistematizaram na primeira década deste século, este novo campo metodológico como uma forma de pesquisa destinada a aumentar a nossa compreensão de determinadas atividades humanas por intermédio de meios e processos artísticos. (OLIVEIRA, 2013, p. 5)

De abordagem qualitativa, a PBA preenche uma lacuna deixada pelos métodos tradicionais, incapazes de responder aos inúmeros questionamentos surgidos antes e durante uma investigação em Artes Visuais.

Essas novas possibilidades de pesquisa levam a novas alternativas de ensino e construção do conhecimento. Ao longo de 2014 comecei a abandonar práticas docentes tradicionais, como a aplicação de avaliações escritas com perguntas fechadas e respostas curtas e a imposição de um modelo disciplinar rigoroso na sala de aula. Esse modelo rigoroso consistia em um esquema que eu desenvolvi logo que iniciei minhas atividades docentes:

- carteiras dispostas de maneira organizada, buscando manter os estudantes “mais ba-gunçeiros” sentados próximos a mim, como forma de “controle” sobre eles, para que não conversassem;
- o silêncio só poderia ser quebrado quando algum estudante tivesse comentários ou perguntas acerca do conteúdo que estava sendo apresentado. Para isso, o estudante deveria levantar a mão como sinal de que queria falar.

As transformações na minha prática docente começaram pouco antes do início do curso de mestrado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), quando comecei a dar aula para uma turma de 1º ano do curso técnico de Informática do IFPB (Instituto Federal da Paraíba), campus Monteiro, onde lecionei entre 2012 e 2014. Tendo ingressado em 2013, essa era uma turma instigante, curiosa, exigente; estudantes que não aceitavam minhas regras, mas não en-

travam em embate comigo. Eles simplesmente não obedeciam, não viam sentido naquela organização que eu exigia, no silêncio que eu tentava impor. Mas não eram arrogantes, eles ficavam me olhando, curiosos, e não saíam do lugar, mantinham as carteiras juntas uns aos outros, como amigos, companheiros de estudo. Passei a ver aquela interação com outros olhos. Percebia que não adiantava tentar tirar isso deles, e me convenci de que não havia por que fazer isso. Aquela turma, efetivamente, mudou minha postura em sala de aula. Mas ainda de maneira incipiente.

Então, esta pesquisa relaciona-se com minha prática docente enquanto professora de Arte², hoje no Instituto Federal do Piauí (IFPI), no *campus* Valença, e enquanto mestranda pelo Programa Associado de Pós-Graduação Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais no Brasil. Esta temática surgiu a partir de meus questionamentos e reflexões enquanto professora de artes visuais, sobre como a atividade pedagógica vem sendo desenvolvida no Ensino Médio (EM) nos Institutos Federais no Estado do Piauí.

Tendo como foco o currículo no Ensino de Artes Visuais (EAV) no IFPI, estabeleci como objetivo geral da pesquisa a construção coletiva, com outros docentes de Arte da instituição, de uma proposta de plano de disciplina para o IFPI segundo os preceitos da pedagogia libertária (PL). Procurei também entender como é realizado o ensino de Arte na instituição. A ideia era reconstruir a atitude docente – minha e dos professores dispostos a cooperar com a pesquisa – por meio da articulação entre teoria e prática e da autorreflexão de nossa atividade docente.

² Acerca da nomenclatura da disciplina no IFPI, ainda existem diferenças entre os *campi*. Desde 2010 a disciplina Arte tem sido grafada sem o “S” (Artes), tendo deixado de ser utilizada a nomenclatura Educação Artística desde 2005.

Para tanto, busquei compreender qual concepção os educadores em questão (todos habilitados em Artes Visuais) têm sobre a disciplina no âmbito do IFPI e quais conteúdos curriculares são ministrados por esses professores³.

Para atingir meus objetivos, fiz uso de dois métodos de investigação: a pesquisa-ação crítico-colaborativa (PIMENTA, 2005) e grupo focal (VERGARA, 2004), além de fazer uso da abordagem artográfica (DIAS; IRWIN, 2013).

Assim, no Capítulo 1, apresento a A/r/t/ografia e a Autopoiese, seus conceitos e suas relações com esta pesquisa e com a minha vida enquanto artista ocasional, pesquisadora e professora de Arte. Trago também os princípios da Pedagogia Libertária e seus principais teóricos, os conceitos de Utopia e Heterotopia, fundamentais para a compreensão da proposta libertária para a educação.

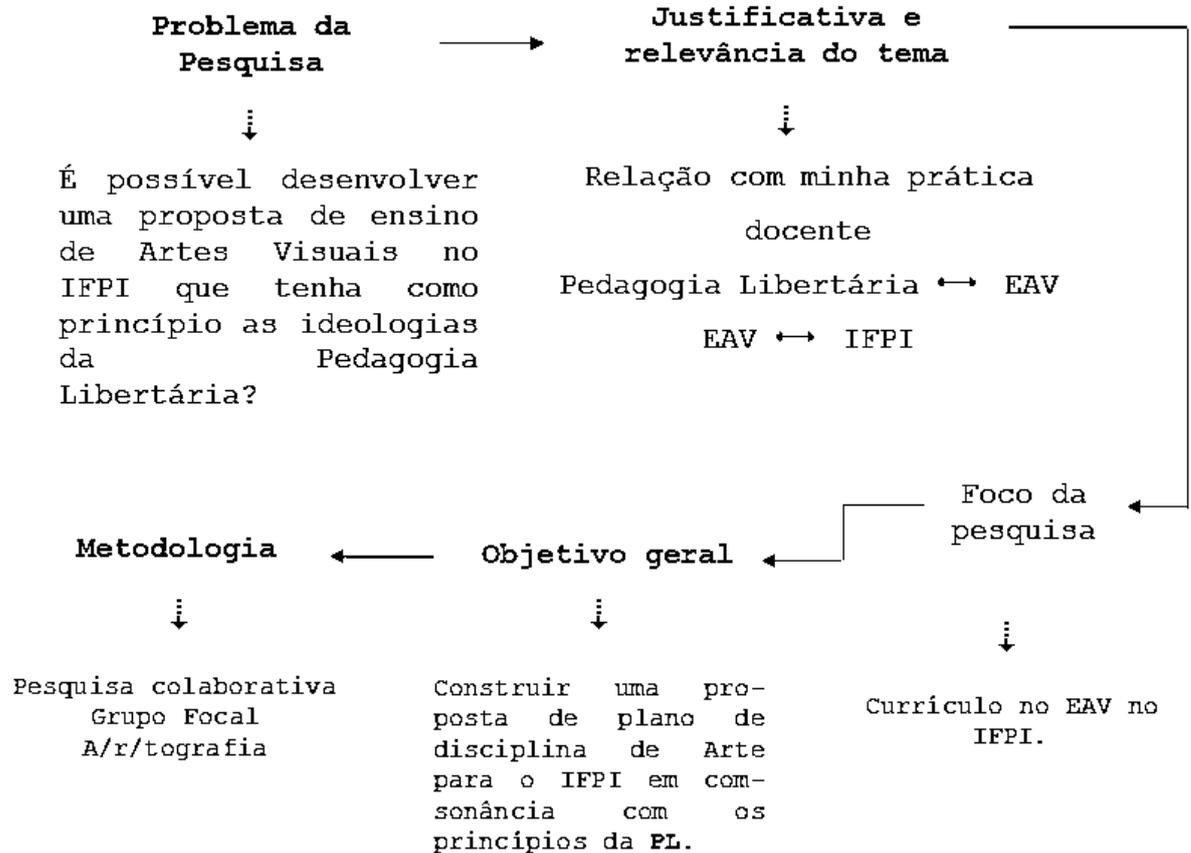
Já o Capítulo 2 é composto pelo histórico dos Institutos Federais de Educação, onde a pesquisa está ambientada, e pelo perfil dos professores de Arte do Instituto Federal do Piauí.

Por fim, no Capítulo 3, trato do Currículo, seus conceitos e conflitos. Apresento o resultado da pesquisa e o plano de disciplina de Artes Visuais no IFPI, elaborado pelo grupo focal formado por cinco docentes de Arte da instituição.

Busquei fazer conexões entre os conhecimentos adquiridos durante as aulas no mestrado, as leituras feitas e as ideias sobre produção artística e ensino de arte formuladas ao longo da minha vida. Trazendo para o plano visual, essas conexões se articulam conforme estruturado nas figuras 2^a e 2B.

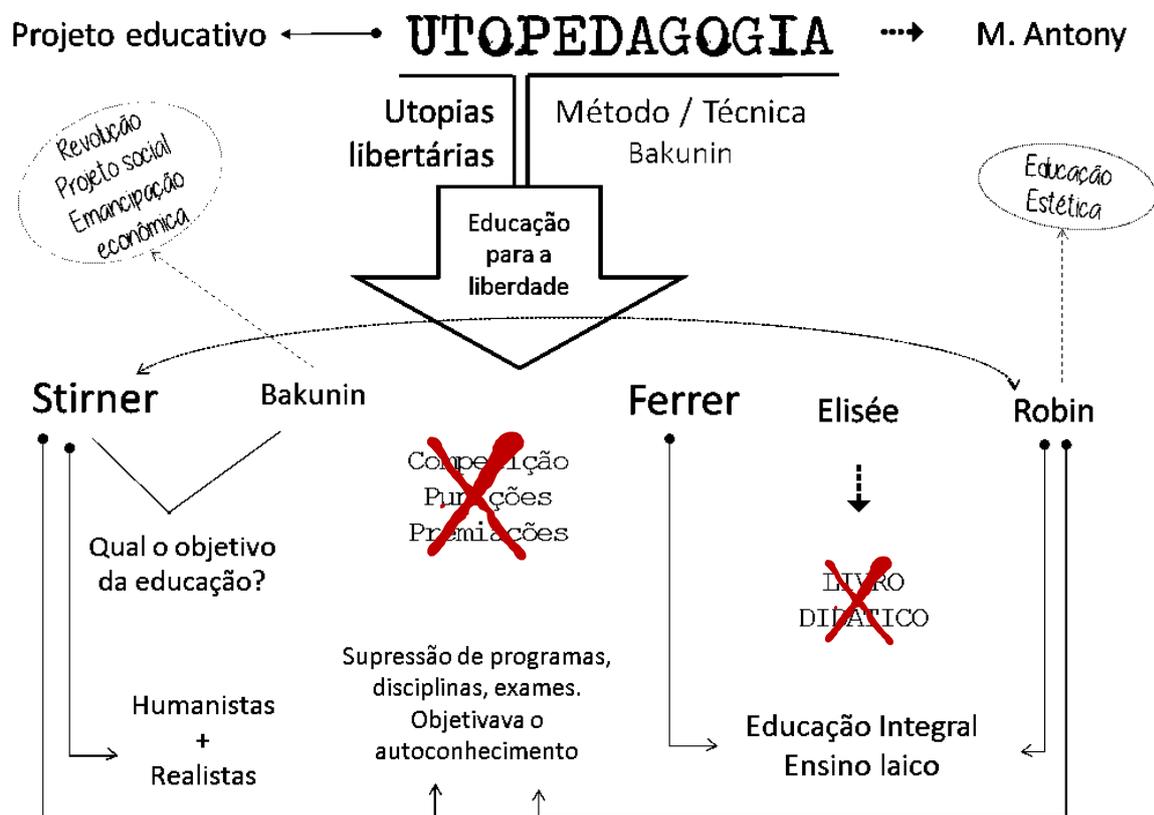
³ Segundo norma gramatical do português brasileiro, utiliza-se o masculino quando se trata de um grupo de pessoas de ambos os sexos. Seguirei essa normatização para evitar repetições e a quebra da fluência do texto. No entanto, gostaria de registrar que o público com o qual estou trabalhando nesta pesquisa é composto em sua maioria por mulheres.

Imagem 3A – Esquema da pesquisa I



Fonte: gráfico da autora.

Imagem 3B – Esquema da pesquisa II



Fonte: gráfico da autora.

a) Problema da pesquisa

Esta pesquisa teve como problema o EAV no Instituto Federal do Piauí (IFPI). Era necessário saber a viabilidade de desenvolver uma proposta de EAV para o IFPI de maneira a seguir os princípios da PL.

b) Justificativa e relevância do tema

Em seguida, foi imprescindível entender qual a relevância da proposta. Além de estar totalmente integrada à minha profissão, imaginava que a pedagogia libertária seria uma proposta viável em virtude de seu caráter exploratório e crítico. Além disso, julguei necessário investigar o EAV na instituição onde trabalho.

c) Foco da pesquisa

Se meu objetivo era estudar o EAV no IFPI e construir uma proposta para a instituição, precisei focar no currículo, pois ele deveria ser explorado de maneira a me permitir entender o que de fato é currículo; somente assim seria possível construir uma proposta para o IFPI.

d) Objetivo Geral

Compreender o desenvolvimento do ensino de Arte no IFPI e construir uma proposta de plano de disciplina de Arte para o IFPI em consonância com os princípios da PL. A proposta foi fundamentada segundo o contexto dos estudantes, conforme assinala a PL.

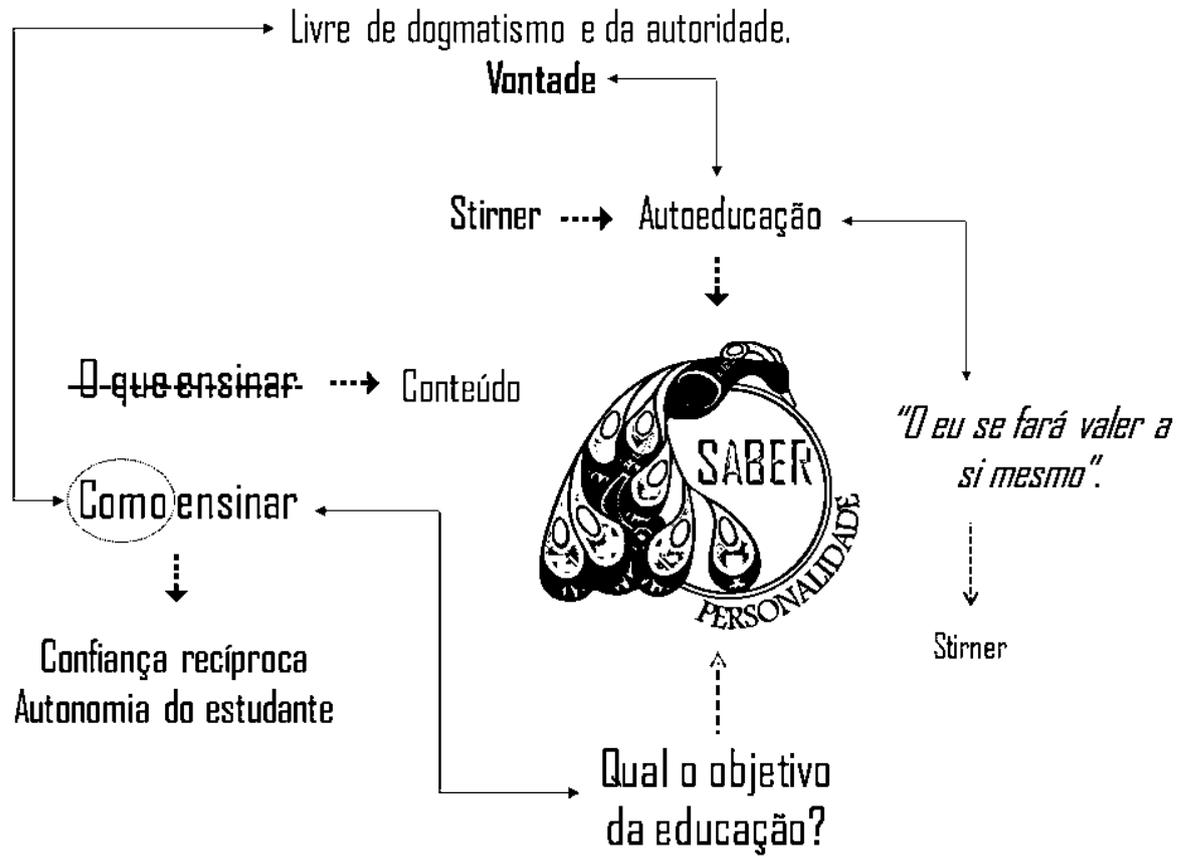
e) Metodologia

A metodologia foi se configurando aos poucos. A princípio eu imaginava apenas uma pesquisa de caráter colaborativo, como a “pesquisa-ação”. Entretanto, além desta metodologia, também estava muito próxima da “a/r/tografia”. Ao logo da pesquisa fui percebendo a aproximação entre a minha pesquisa e a minha prática docente e artística.

Essas etapas não ocorreram de maneira tão sistematizada, foram estruturadas aos poucos. O questionamento inicial da pesquisa foi desdobrado em outros, definindo seus procedimentos.

Penso sempre na vontade de saber e de conhecimento. Busco estimular isso nos estudantes enquanto fico com eles durante todo o ano letivo. Encontrei essa ideia em Foucault (2014) e em Francesc Ferrer i Guardia (SAFÓN, 2010). Essa ideia levou a outra: a da autoeducação, proposta por Max Stirner (2001). Todas essas teorias estão diretamente ligadas à prática docente na qual acredito: confiança recíproca entre estudante e docente, autonomia do estudante para resolver problemas relacionados à aprendizagem, e uma prática do professor mais voltada para o COMO ensinar no lugar de O QUE ensinar; uma educação livre de dogmatismos e da autoridade do professor.

Imagem 4 - Fluxos de Conexões



Fonte: imagem da autora.

I. Vivências, investigação, transgressão, (re)construção

Eu nunca quis ser professora. Era minha única certeza quando entrei na graduação em Educação Artística, com habilitação em Desenho, na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Não sabia ao certo em quê poderia trabalhar, sabia apenas que não queria ser professora, mas não por desmerecer a profissão (sou filha de professora).

Talvez essa indisposição para a docência tenha se dado porque o ambiente escolar sempre foi muito hostil comigo: professoras, professores, colegas, até o porteiro, normalmente simpático com todos os estudantes, pareciam me hostilizar, e eu nunca queria estar ali, nem mesmo sabia o porquê de estar ali. Decididamente, eu não queria ser professora.

Assim como o ensino básico, a graduação também não foi gentil: professores ausentes, frios e relapsos, salvo algumas exceções. Assim como o ensino básico, a graduação também não foi gentil: professores ausentes, frios e relapsos, salvo algumas exceções. Apesar disso, foi onde tive contato mais vasto e complexo com a arte, área sempre presente no meu seio familiar.

Somente no 2º ano de faculdade passei a dedicar-me mais ao curso, malgrado o parco estímulo por parte dos professores e da família, para quem a arte deveria ser apreciada, até mesmo estudada, mas não a nível acadêmico. Cheguei a ser monitora nas disciplinas de História da Arte no Brasil e de Projeto Orientado.

Apesar dessa indisposição em ser professora, foi exatamente a profissão que comecei a exercer em 2006. Assumi o cargo de professora efetiva do quadro da Secretaria de Educação do Estado do Piauí (Seduc – PI). Para completar a carga horária, eu precisava lecionar em muitas escolas ao mesmo tempo, ficando impossibilitada de dar continuidade ao curso de Artes Plásticas, iniciado um ano após concluir a habilitação em Desenho.

Depois de me efetivar na Seduc – PI, outros concursos vieram: professora da Secretaria de Educação do Município de Teresina, Secretaria de Educação do Estado do Maranhão,

professora substituta e posteriormente efetiva do IFPI, professora efetiva do Instituto Federal da Paraíba, depois novamente efetiva no IFPI, entre outros.

Entretanto, fui adquirindo experiência e me identificando cada vez mais com o ofício. A princípio tímida, sem saber como agir com tantos questionamentos e com todas as demandas de estudantes cheios de vitalidade e curiosidade, não conseguia a atenção da maioria. Era frustrante e desgastante ao extremo! Mas não tinha mais como recuar, eu já havia me tornado professora.

Entretanto, diante do meu contexto – trabalho, família, contas a pagar –, só me restava uma opção: fazer do meu trabalho uma atividade que desse mais ânimo e sentido à minha vida. Passei a estudar mais, fiz duas especializações (*História da Arte e da Arquitetura e Cultura Visual e Metodologias do Ensino da Arte*), dediquei-me a conhecer melhor o público com o qual trabalhava, tentei me aproximar dele, de suas ideias, sentimentos, aspirações.

Distante da academia por mais de 10 anos, em 2012 assumi o Instituto Federal da Paraíba como professora efetiva, no campus Monteiro. A proximidade de João Pessoa e a falta de uma pós-graduação *stricto sensu* em Arte no Piauí me estimularam a fazer a seleção de mestrado da UFPB. Em 2013, me submeti à seleção e ingressei como discente no mestrado em Artes Visuais. No ano seguinte, fui aprovada no concurso do IFPI, também como professora efetiva de Arte. Abri mão do IFPB, onde ocupava o cargo de coordenadora do curso médio integrado ao técnico em Música, para retornar ao meu Estado de origem.

Tendo percorrido esse caminho, cheguei até o mestrado, onde comecei a desenvolver esta pesquisa. Assim, descrevo aqui atividades realizadas no processo de formação do mestrado, desde a data do meu ingresso no programa até o momento da conclusão desta dissertação.

Busquei detalhar as influências recebidas ao longo das disciplinas e das leituras feitas durante esse processo, bem como as motivações que me levaram ao tema da pesquisa. Faço

reflexões acerca do significado dessas atividades e das contribuições de cada uma para a minha pesquisa e formação.

O primeiro semestre do mestrado (2014.1) foi o período de cumprimento das disciplinas ofertadas pelo programa. Cada uma contribuiu de maneira diferente para a minha formação, todas me levaram a rever meus conceitos e minha prática pedagógica.

A disciplina “Metodologia da Pesquisa em Artes Visuais e seu Ensino” teve como objetivo apresentar métodos de pesquisa voltados para a área das ciências humanas, além de conteúdos relacionados ao desenvolvimento das etapas de uma pesquisa científica. Entretanto, a metodologia que segui não constava no programa da disciplina, tendo sido apresentada a mim pelo coordenador do curso, também meu orientador, professor Robson Xavier.

Para mim, particularmente, esta fase foi bastante delicada, pois eu não tinha um tema definido, o projeto que pretendia desenvolver mudou e demorei mais de três meses após o ingresso no programa para encontrar um tema mais próximo dos meus ideais recém-formulados e da minha prática de arte/educadora, também revistas.

O trabalho final da disciplina foi o desenvolvimento de um pré-texto para o exame de qualificação, contribuindo significativamente para o adiantamento deste trabalho.

Concomitante à Metodologia da Pesquisa em Artes Visuais e seu Ensino, cursei a disciplina Criação em Artes Visuais: Leituras de Imagens.

Seguindo as referências bibliográficas, os professores indicavam textos para serem lidos previamente e discutidos na aula seguinte. Os debates eram feitos segundo o entendimento de cada estudante, mediados pelos professores. De uma maneira geral, esses textos voltavam-se as teorias da imagem, objetivando, sobretudo, a compreensão do processo de construção de significados das diversas manifestações de representação da imagem, tanto imagem em movimento quanto em imagem estática.

Como atividade de conclusão da disciplina, os professores pediram que apresentássemos seminários com conteúdos relacionados à nossa pesquisa de mestrado. No entanto, como

eu ainda não havia delineado claramente meu objeto de estudo, optei por fazer uma apresentação acerca da leitura da imagem a partir do livro *O que vemos, o que nos olha*, de Georges Didi-Huberman (2010), e *Imagem: cognição, semiótica, mídia*, de Lucia Santaella e Winfried Nöth (2009). O trabalho foi intitulado “ESPAÇO 314: TRIÁLOGOS” e foi feito em parceria com o colega Paulo Rocha, cujo trabalho resultou em um *video mapping* projetado em um cubo branco, trazendo em três de suas faces imagens diferentes, relacionadas com o tema da apresentação. Esse trabalho resultou em um artigo intitulado *O Cubo*.

O trabalho de conclusão da disciplina foi elaboração de um texto que elucidava o conteúdo apresentado pelos professores, as leituras dos textos indicados e o tema da pesquisa em curso, o que, no meu caso, não foi possível de ser feito de forma plena; fiz apenas alguns paralelos com a minha atividade docente e a importância da leitura da imagem nas aulas de Artes Visuais.

A disciplina Ensino das Artes Visuais em Espaços Não Formais foi também no primeiro período de 2014, tendo sido ministrada pelas professoras doutoras Livia Carvalho e Renata Wilner.

Imagem 5A – O Cubo



Imagem 5B – O Cubo



Foto: Paulo Rocha. Agosto de 2014.

Como atividade de conclusão da disciplina, foi solicitado um artigo em dupla, e o resultado foi um artigo escrito com a colega de curso Maria Laudiceia Almeida Lira, intitulado de *Mediação Cultural em Espaços não Formais – Núcleo de Arte Contemporânea – NAC/UFPB*.

A disciplina Teoria das Artes Visuais aconteceu no segundo semestre do curso. Debates acerca das teorias estéticas e das transformações ocorridas na arte na passagem do moderno para o pós-moderno e sobre as dimensões entre a obra de arte e o objeto artístico desde a antiguidade clássica até a desconstrução da ideia de arte.

A relação espaço-tempo e o advento de novas reformulações acerca da arte contemporânea também foram temas da disciplina. Em sequência, vimos a expansão no campo da escultura, momento de ruptura entre o moderno e o pós-moderno e as principais tendências artísticas relacionadas à história da arte.

O principal foco da disciplina pareceu ser o processo de criação, motivando muitos debates em sala de aula. Para enriquecer o debate, participamos de atividades práticas como exemplos de processo de criação artística.

Nesse momento, senti despertar em mim de maneira mais aguda o desejo e a necessidade de me manifestar artisticamente. Parte das imagens deste trabalho foi feita nesse período.

Ao mesmo tempo em que cursava essa disciplina, entrei em contato pela primeira vez com a PL por meio de um grupo na rede social *facebook* – Grupo de Estudos Anarquistas do Piauí (Geapi). Era o aniversário de 105 anos da morte de Francesc Ferrer i Guardia (1859 – 1909), pedagogo catalão fundador da Escola Moderna (GALLO, 2007), e o grupo lhe fazia uma homenagem. A partir de então, comecei a buscar mais informações a respeito da proposta libertária.

Como trabalho de conclusão da disciplina, elaboramos um texto ensaístico acerca da nossa temática de pesquisa e sua relação com a disciplina. O resultado do meu trabalho foi um texto intitulado *Avaliação criativa para uma educação do sensível: por uma utopedagogia no*

ensino das artes visuais. No referido texto, eu descrevo a pedagogia libertária como meio de ensinar artes visuais e avaliar os estudantes. A partir desse texto, minha pesquisa começou a tomar corpo.

A disciplina História do Ensino das Artes Visuais no Brasil ocorreu também no segundo semestre do curso. Durante a disciplina, vimos os principais movimentos da arte dos séculos XX e XXI, entrelaçando a história da arte com a história de seu ensino.

A partir de debates acerca dos temas propostos, as aulas foram ministradas contando com recursos de imagem e visitas técnicas. No dia 05 de novembro, fomos a Recife, onde visitamos a Escola Mater Christi e a Escolinha de Arte do Recife. Na ocasião, visitamos também a exposição de Miró, que acontecia no espaço Caixa Cultural. Visitamos ainda a galeria *Rede*, em João Pessoa, onde fomos recepcionados pelas sócias-proprietárias do espaço.

Também em João Pessoa, visitamos a Exposição do artista plástico Sérgio Lucena – *Mostra Horizonte Comum*, na Usina Cultural Energisa. Fomos recebidos pelo próprio artista, que falou de seu processo de criação, do início de sua carreira e da época em que morou fora do país.

As vivências dessa disciplina, somadas às leituras e debates da disciplina Teoria das Artes Visuais, dilataram ainda mais minha percepção acerca das minhas práticas enquanto artista e, sobretudo, enquanto educadora. Foi, sem dúvida, um momento decisivo e norteador da minha pesquisa.

Como trabalho final da disciplina, apresentei um texto intitulado *Por uma Utopedagogia no Ensino das Artes Visuais*, de onde veio o título desta dissertação.

No segundo período do curso (2014.2), começaram as orientações. A partir de agosto a proposta de dissertação tomou mais corpo e as orientações com sugestões de leituras ampliaram meu repertório para a redação do texto de qualificação. Nesse período ficaram determinadas as metodologias a serem aplicadas no decorrer da pesquisa – pesquisa colaborativa com grupo focal –, bem como a abordagem artográfica.

Após definir o tema e a metodologia, em dezembro de 2014, iniciei a pesquisa junto ao grupo de professores participantes da pesquisa. Identifiquei aqueles que se encaixavam nos requisitos estipulados por mim e marquei o primeiro encontro do grupo focal.

Dividi os encontros em dois blocos:

Bloco 1: Estudos da Pedagogia Libertária (PL);

Bloco 2: Estudos sobre Currículo.

No primeiro bloco estudamos os seguintes textos:

KASSICK, Neiva Beron; KASSICK, Clovis Nicanos. **A Pedagogia Libertária na História da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro – RJ: Achiamé, 2008.

Gallo, Sílvio D. **Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje**. Revista de Ciências Sociais, n. 36 - abril de 2012 - pp.169-186.

GUARDIA, Ferrer i. **A Escola Moderna**. Piracicaba, SP: Ateneu Diego Giménez, 2010.

PROUDHON, P. J. **Do princípio da arte e de sua destinação social**. Campinas, SP: Armazém do Ipê 2009. Capítulos II, III e X.

O segundo bloco foi um tanto conturbado, não saiu conforme eu havia programado. Discutimos textos de Tomaz Tadeu da Silva (2010; 2013) e de Sacristán (2000). Porém, foi pouco produtivo do ponto de vista prático: poucos professores participaram.

A dificuldade dos encontros foi um fator desestimulante; foi difícil cumprir meus objetivos com o grupo, pois as reuniões eram frequentemente desmarcadas por mais da metade dos participantes, que a princípio se dispuseram a participar e no decorrer da investigação desistiram. Diminuí os encontros e segui direto para a construção da proposta, mesmo ciente da importância dos debates acerca dos textos selecionados.

II. Procedimentos metodológicos da investigação

Para investigar os conteúdos ministrados durante as aulas de Artes Visuais, foi imperativo conhecer os docentes da disciplina Arte em todos os *campi*; por isso foi realizada uma seleção dos sujeitos por meio de um questionário estruturado, utilizado também em outros momentos da pesquisa. Preocupei-me em investigar os docentes interessados em participar do trabalho. Além desse critério, os professores selecionados deveriam:

1. Ter como foco de trabalho o ensino de Artes Visuais;
2. Serem licenciados em Artes Visuais ou Educação Artística, habilitados em Artes Plásticas ou Desenho;
3. Trabalharem como professores de Artes Visuais do IFPI.

Os resultados foram obtidos por meio de uma pesquisa qualitativa de caráter colaborativo e exploratório, utilizando o método de Grupo Focal. A pesquisa qualitativa busca respostas a questionamentos cujo interesse é compreender “como” e “por quê” o fenômeno acontece.

Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo (PRODANOV, 2013, p. 70).

A produção coletiva do conhecimento, como ocorre na pesquisa colaborativa, possibilita a (re)elaboração de conceitos e saberes associados à (des)construção da prática pedagógica dos docentes envolvidos e permite a troca de vivências entre os membros do grupo. Assim, na trajetória desta investigação, a construção do conhecimento deverá advir do diálogo entre os docentes de diversos *campi* do IFPI e de seus saberes, adquiridos por meio de suas vivências pedagógicas e cotidianas.

Foram realizados seis (06) encontros para avaliarmos como tem sido trabalhada a arte/educação no 1º ano do EM do IFPI e para construirmos a proposta.

O estudo contou com o uso de fontes documentais, tais como análise dos planos de curso e de aula dos sujeitos, análise da proposta pedagógica dos *campi* em questão, consulta aos arquivos com atividades realizadas durante as aulas, fotografias e avaliações aplicadas durante o ano letivo.

Apliquei como instrumentos para coleta de dados um questionário estruturado acerca da formação dos professores da área, e entrevista informal aberta, momento no qual colhi informações que me possibilitaram identificar qual concepção os sujeitos da investigação têm sobre o EAV. O questionário é um instrumento cuja finalidade é obter elementos com vistas a possibilitar a coleta de informações necessárias à pesquisa acerca dos sujeitos investigados.

Anterior à fase de aplicação dos questionários, foi realizada a aplicação de um pré-teste junto a um grupo de professores de Arte de quatro *campi* para a realização de possíveis ajustes no instrumento. Segundo Prodanov, “todo questionário a ser enviado deve passar por uma etapa de pré-teste, num universo reduzido, para que possamos corrigir eventuais erros de formulação” (PRODANOV, 2013, p. 108).

O questionário inicial foi entregue a nove professores de nove *campi* do IFPI. Apenas sete devolveram o questionário respondido. Desses sete, todos têm formação em Educação Artística e trabalham com Artes Visuais. No entanto, os encontros do Grupo Focal foram frequentados por apenas cinco desses profissionais.

O primeiro encontro ocorreu no dia 15 de dezembro de 2014, com a participação de 50% do total de professores de Arte da instituição (ao todo são 18, nove estavam no encontro inicial). Todos foram convidados por meio de ofício enviado a todos os *campi* do IFPI via e-mail.

No primeiro momento, foi feita uma breve apresentação de cada docente, momento no qual cada um falou sobre sua formação, suas experiências profissionais e expectativas com

relação ao grupo focal. Em seguida, explicitarei o foco da pesquisa, abordando o grupo focal, os objetivos e as metodologias: pesquisa colaborativa e a/r/tografia. Após essa apresentação, oito integrantes presentes aceitaram participar da investigação. Nessa reunião, elaboramos o calendário dos próximos encontros do grupo; em comum acordo, definimos a realização de dois encontros mensais.

Após a definição das datas, começamos com a leitura do livro *A Pedagogia Libertária na História da educação Brasileira* (2008), de Neiva Beron Kassick e Clovis Nicanor Kassick. Optei por iniciar o trabalho com os conceitos de Pedagogia Libertária (PL) e seus principais pensadores; desta maneira, o grupo teria condições de, já no início, conhecer os princípios que regem a pesquisa, e assim serem capazes de analisar a aceitação ou não de sua participação. Foi exatamente isso que aconteceu: na primeira reunião, uma professora que havia ingressado no mestrado em educação na UFPI manifestou claro desinteresse, e revelou que os autores apresentados divergiam de suas ideias e princípios pedagógicos. Entretanto, não esclareceu quais eram esses princípios, mesmo após ter sido questionada.

O restante do grupo mostrou-se interessado pelo tema e debateu de forma entusiasmada durante toda a leitura, concluída naquela mesma tarde do dia 06 de fevereiro de 2015. Por opção dos participantes, cada um deles é identificado pelo próprio nome e seus respectivos *campi* de atuação profissional.

O estudo consta ainda de um breve histórico acerca dos IFs, abordando o percurso pelo qual passou a educação profissional no país. Essa contextualização é importante para a compreensão de como o ensino tecnológico dos IFs passou a ser priorizado no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2011), tendo continuidade no atual governo da presidente Dilma Rousseff (desde 2011), bem como para compreendermos as iniciativas dos gestores nas mudanças do Ensino Médio e suas repercussões no EAV.

Após situar historicamente os IFs, busquei entender como o EAV se insere nessas instituições e como vem sendo desenvolvido o trabalho em sala de aula.

Considero impossível dissociar o ensino de seus contextos políticos, sociais, econômicos e culturais, por isso achei necessário também situar as relações entre trabalho e ensino existentes na contemporaneidade, sobretudo em relação ao ensino tecnológico, foco deste estudo.

Atrelado ao ensino técnico está o desenvolvimento econômico do país, por meio da crescente industrialização, ainda incipiente no período do Brasil Império e, mas com mais vigor, nos anos de 1930, sendo, portanto um período de grande relevância para a contextualização da problemática aqui levantada, mesmo porque o EAV também passou por transformações durante esse período, tendo sido iniciado nos anos 1930, com a construção de ideias e metodologias modernistas no ensino de arte influenciadas pelo filósofo norte-americano John Dewey (BARBOSA, 2008, p. 1). Essa problemática é abordada no capítulo referente às metodologias de arte/educação.

Para situar o leitor, faz-se necessária a contextualização política que originou a reforma no EM e profissional, bem como as leis e diretrizes nacionais responsáveis por tais reformas.

III. Instrumentos e análise de dados

No início do trabalho, apliquei o pré-teste do questionário para a identificação de possíveis adequações das perguntas à realidade pesquisada. Como instrumentos de investigação, utilizei os seguintes documentos:

- Planos de curso e de aulas dos professores;
- Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPI;
- Projeto Político Institucional do IFPI;
- Projeto Político de Curso do campus Valença;
- Entrevistas abertas com os professores selecionados na fase dos questionários;
- Registros fotográficos de atividades desenvolvidas pelos docentes pesquisados.

1 Transgressão, (re)construção

Sem dúvida, as experiências vivenciadas em 2014, tanto do mestrado quanto no IFPB, foram decisivas para a reconstrução da minha prática docente. Na verdade, desde 2012 eu passava por alguns processos de reconstrução de consciência e conceitos, em virtude do meu envolvimento com as mobilizações sindicais, acentuadas após a entrada no mestrado⁴.

Quanto a minha prática em sala de aula, eu seguia um plano de disciplina⁵ elaborado por mim, em que estavam previstos os seguintes conteúdos:

- Conceitos de Arte;
- Arte e cultura: arte como produção cultural;
- Elementos da linguagem visual: equilíbrio, forma, espaço, luz, cor, movimento.
- Cronologia dos períodos artísticos;
- A Arte Antiga: Pré-História, Mesopotâmia, Egito, Grécia, Roma;
- Arte Cristã Primitiva;
- Arte Medieval: introdução.
- A Arte do Renascimento, Barroco e Rococó;
- Idade Contemporânea - Movimentos Modernos dos séculos XIX e XX;
- Arte Conceitual;
- Movimentos Pós-Modernos;
- Arte no Brasil: Arte indígena, Missão Artística Francesa, Pintura Acadêmica, Movimento Modernista e Arte Contemporânea.

Ainda que fosse adequado, seria impossível cumprir de maneira responsável todo esse conteúdo, a menos que a carga horária fosse o dobro daquela disponível: duas aulas de 50

⁴ De 2012 ao início de 2014 integrei a coordenação municipal do SINTEFPB (Sindicato dos Trabalhadores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica da Paraíba), no campus Monteiro. Atualmente integro a diretoria estadual do Sindicato dos Docentes do IFPI (Sindifpi), ocupando a coordenação de Política e Formação Sindical, tendo sido empossada nesta coordenação em 18 de maio de 2015.

⁵ Ver apêndice C.

minutos por semana. Dentro desse programa, eu mal conseguia chegar à arte barroca, sendo esse assunto o mais longe ao qual o tempo me permitia chegar.

Após o primeiro contato com a PL, comecei a repensar meus planos de disciplina. Na verdade, sempre me senti incomodada com alguns conteúdos abordados por mim em sala de aula, como, por exemplo, arte egípcia e mesopotâmica. O estudante tem o direito de conhecer, e tudo depende da maneira como o conteúdo é abordado, mas seguir a sequência cronológica e desvinculada da realidade do estudante como eu fazia me deixava desconfortável.

Como eu poderia vincular esses conteúdos à realidade dos estudantes? Eu não conseguia fazer isso, apenas buscava fazer uma conexão com os conteúdos vistos em História e tentar trabalhar de maneira interdisciplinar.

Outro elemento angustiante para mim é a avaliação. Quantificar a aprendizagem do estudante nunca me pareceu muito justo, mas sempre estive presa à burocracia do sistema educacional. Eram exigidas as minutas das provas, depois as notas nas cadernetas, então eu aplicava avaliações bimestrais semelhantes à disposta no apêndice A.

Quanto à referida avaliação, é possível observar que ela segue um padrão tradicional, com uma combinação de questões objetivas e questões abertas. Até as instruções são rígidas, com exigência da cor da tinta da caneta e a proibição do uso de corretivo em caso de erro nas respostas. Além disso, durante a aplicação da avaliação, eu permanecia em constante estado de alerta, temendo que os estudantes “colassem” a resposta do colega ou consultassem alguma fonte externa para saber as respostas.

Minha postura era, certamente, oposta à que venho defender aqui e muito diversa da postura libertária.

Essa metamorfose, de professora tradicional (cujas aulas seguiam uma linearidade incorruptível e prezavam, acima de tudo, pela ordem e disciplina) para a educadora libertária que busco ser hoje, lembrou-me um poema escrito por meu pai em julho de 1989, um ano antes de sua morte, quando eu tinha onze anos de idade:

11
12
13
14
15
16
17
18
19

de sua dignidade

sem a dos outros esquecer.

"Que boa, generosa e fértil
seja a vida para os filhos
que por aí andei semeando.

Fugazes momentos de luxúria,
que hoje são mal-esquecidos sonhos
diante de belos semblantes risonhos,
que de mim - quem dera! são espelhos
daquela alma que eu sempre quis,
cheia de amor por eles e por todos.

Que não tenham eles frágil espinha
ou dos poderosos temor,
nem tampouco o nefasto e falso orgulho
de alimentar ilusões enganosas,
convicções debeis de ser algo superior.

Mas que sejam, todos, conscientes de sua dignidade,
sem a dos outros esquecer.

Que tenham dentro de si,
um vulcão adormecido mas que,
se necessário for,
em nome da justiça,
entre logo em erupção
bramindo com heroico furor!

Alberoni Filho
(Julho/1989)

Julho/89

Esse poema muito me descreve. É como se, em um breve intervalo de tempo, tivesse chegado a hora do "vulcão adormecido" entrar em erupção, abalado pelas leituras da pedagogia libertária, que desde o primeiro texto (*A Pedagogia Libertária na História da Educação Brasileira*, de Neiva Beron Kassick e Clovis Nicanos Kassick, 2008) o encantou e transformou sua identidade de educador.

Da mesma maneira, as leituras sobre a/r/tografia trouxeram profundas mudanças na minha identidade de “artista circunstancial”. Me auto intitulo assim porque minhas produções estão sempre relacionadas a um evento específico, sobretudo quando se trata de uma produção intelectual, caso desta dissertação. O mesmo aconteceu nas duas especializações que fiz, quando entreguei como trabalho final de algumas disciplinas desenhos relacionados aos conteúdos estudados. Não é como um hobby ou uma terapia. Ademais, a minha prática está fora dos grandes circuitos de arte, minha produção visual parte de uma necessidade temporal de ordem subjetiva.

Todas essas experiências, além da atividade sindical com a qual me envolvo desde 2012, me conduziram a uma nova postura diante dos estudantes, da escola e dos seus gestores, dos quais eu tinha certo temor e os quais eu pouco questionava. Hoje, embora presa a uma estrutura escolar cujas regras não posso, ainda, ignorar, já questiono a instituição no que diz respeito ao seu funcionamento e tenho conseguido fazer as avaliações ao meu modo, bem como determinar os conteúdos que abordo em sala de aula. A princípio, fui questionada pela equipe pedagógica do campus onde trabalho, mas após meus argumentos, fui deixada muito à vontade para desenvolver o trabalho no qual acredito.

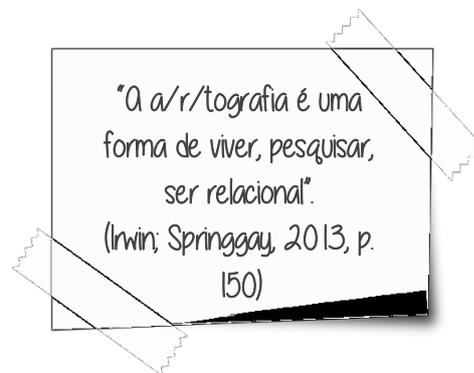
1.1 A/r/tografia e Autopoiese: de reencontros e autoencontro

Desenvolvida por Rita L. Irwin (1999) e sua equipe da *Facult of Education – Departament of Curriculum & Pedagogy – The University of British Columbia – Vancouver Campus – Canadá*, a A/r/tografia propõe a interação de três identidades inerentes umas às outras: A/ (*artist*) = artista + r/ (*research*) pesquisador + t/ (*teacher*) professor.

Essa abordagem consiste na relação entre as práticas artísticas, a pesquisa e a ação pedagógica. É uma abordagem de caráter qualitativo e parte da hibridização entre a escrita acadêmica, a prática pedagógica e a produção artística.

Equilibrar essas três personalidades é conflituoso e incerto, não há como prever resultados, oferecer certezas. A investigação a/r/tográfica é uma tentativa de autointerpretação por meio da pesquisa viva⁶, combinando elementos visuais e elementos linguísticos. A imagem abaixo é uma tentativa de ilustrar esse hibridismo.

Desse ponto de vista, a Pesquisa Viva caracteriza esse estudo com suas relações entre texto e imagem, as conexões entre os conhecimentos que fui adquirindo ao longo da pesquisa e até mesmo de minha vida.



⁶ Segundo Irwin (2013, p. 29), a Pesquisa Viva está relacionada ao envolvimento do educador com seus próprios mecanismos de aprendizagem. “Educadores se envolvem em investigações educacionais que os ajudam a estudar assuntos, tópicos e conceitos que influem nas suas aprendizagens, assim como nas maneiras de aprender a aprender. Estes processos formam a base da Pesquisa Viva”.

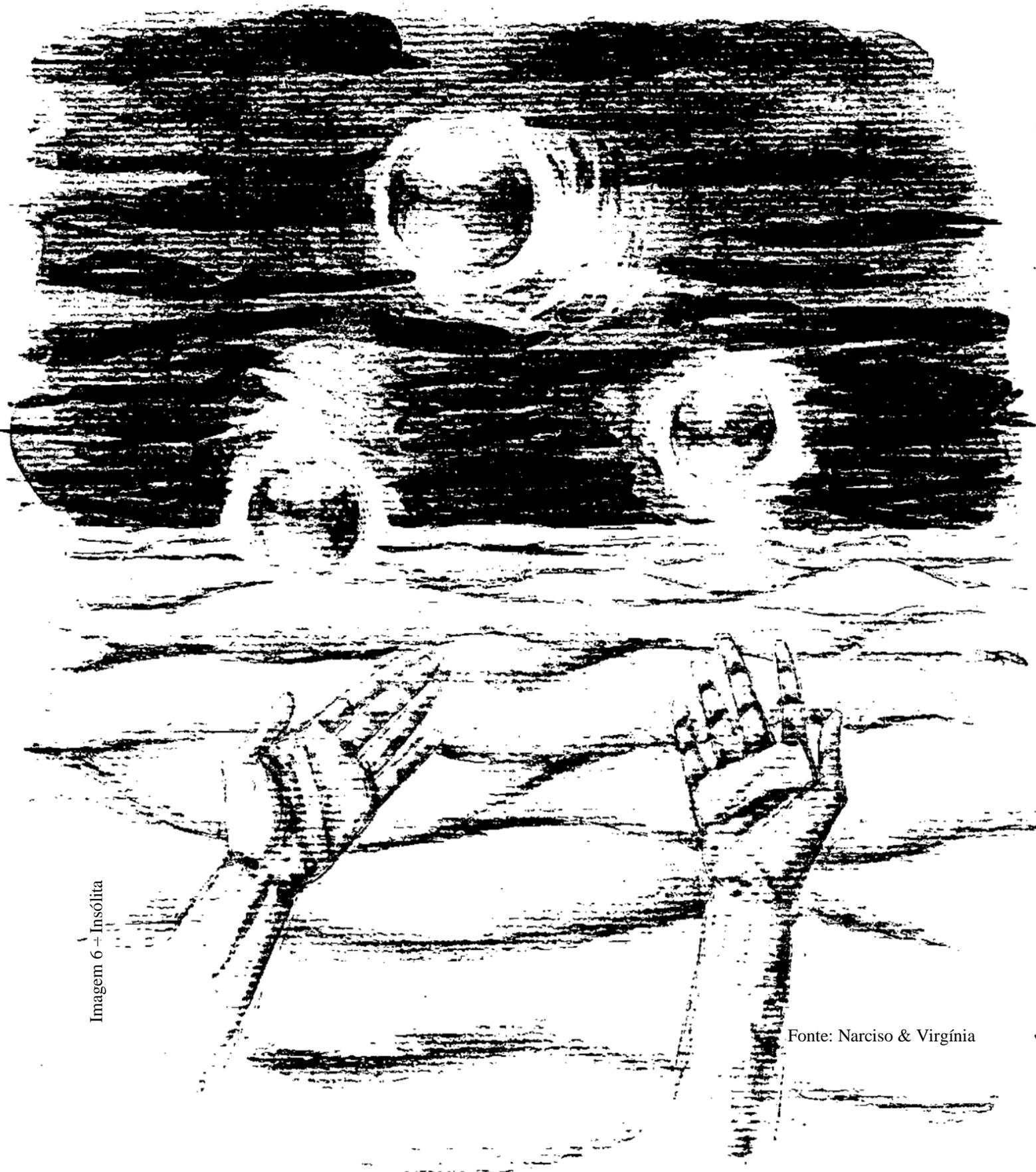


Imagem 6 - Insólita

Fonte: Narciso & Virgínia

Busquei entrelaçar as minhas imagens mentais com as imagens dos discentes e dos docentes do IFPI participantes do trabalho, partindo de nossas produções ao longo de um semestre letivo⁷. Sobre as imagens produzidas, é importante frisar: a a/r/tografia não tem como objetivo a produção de obras de arte, nem tem como foco o resultado final, mas sim o processo, o fazer; e observa mais atentamente o contexto social e suas potencialidades, a força exercida por ele na produção visual e como esse contexto pode ser modificado ao longo da construção do material desenvolvido (HERNÁNDEZ, 2013, p. 57).

No entanto, nem todas as imagens dispostas nesta dissertação reproduzem obras feitas por mim ou pelos outros docentes participantes da pesquisa: algumas foram feitas por Narciso Rogério, sob encomenda, a partir das descrições de imagens mentais⁸ que surgiam enquanto eu escrevia, estudava, pesquisava e lecionava.

Essas representações visuais estabelecem pontes entre o conhecimento formulado no meu processo de aprendizagem ao longo da investigação e aquilo que desejo expressar. Tais imagens foram elaboradas por conveniência, com o objetivo de, dentro do contexto, facilitar a compreensão das ideias apresentadas.

Sobre minha atividade artística, é preciso admitir: não é meu forte. Mas essa característica me aproxima ainda mais da a/r/tografia. Segundo Irwin, “ser artógrafo significa, às vezes, que o indivíduo precise fortalecer aspectos de si mesmo que não são seu forte” (DIAS; IRWIN, 2013, p. 160).

A Pesquisa Educacional Baseada nas Artes (PEBA) parece ser a melhor maneira de conciliar minha prática pedagógica com as atividades artísticas e a investigação desenvolvida

⁷ Em virtude da greve que começou no dia 28 de março de 2015 e terminou no dia 16 de outubro de 2015, não foi possível estender a pesquisa ao longo de todo o ano letivo, tendo sido desenvolvida junto aos estudantes apenas durante os meses de março, abril e maio, antes da greve, e novembro e dezembro, após a greve.

⁸ De acordo com Santaella, existem dois domínios da imagem: o domínio das representações visuais, dos quais fazem parte o desenho, a pintura, enfim, as artes visuais, e o domínio das imagens mentais, aquelas que surgem na nossa mente. “Neste domínio, imagens aparecem como visões, fantasias, imaginações, esquemas, modelos ou, em geral, como representações mentais” (SANTAELLA, 2001, p. 15).

por mim no mestrado. Busquei fortalecer meu “ponto fraco”: a atividade artística. Quanto à minha identidade de educadora, muitas atitudes e concepções mudaram radicalmente, sobretudo após me aproximar das ideias de Ferrer i Guardia.

O grupo com o qual trabalhei durante a pesquisa foi formado por pessoas que, em sua maioria, conheço desde a graduação: Luis, Fábio e Elenilce. Meire e Marina eu conheci quando da posse como professoras efetivas no IFPI, em agosto de 2014. O reencontro com essas pessoas foi uma das coisas boas trazidas pelo IFPI e pela pesquisa, pois sempre tivemos afinidades. Luis graduou-se comigo, e fizemos muitos trabalhos juntos durante a graduação. Fábio era amigo antes mesmo de nos reencontrarmos na UFPI. Ficamos quase dez anos praticamente sem contato, então essa experiência é duplamente significativa para mim.

Foi bom reencontrar essas pessoas trabalhando na mesma instituição que eu. Isso facilita o diálogo e a possibilidade de trabalho coletivo, mesmo lotados em diferentes *campi*.

A a/r/tografia possibilita uma abertura ao diálogo, fundamental para as ideias e propostas buscadas por mim para trabalhar na dissertação, e promove possibilidades para novas reverberações, tensões e resistências. Desde quando optei por trabalhar com essa abordagem, tenho me deparado com essas tensões. Muito me instigou o processo desenvolvido ao longo do trabalho. Refiro-me tanto ao processo de construção de uma proposta de plano de ensino para o IFPI como a construção das relações desenvolvidas com os docentes.

“A/r/tógrafos estão, invariavelmente, preocupados sobre como as suas intervenções afetam os outros e a si mesmos” (IRWIN, 2013, p. 32). Construir uma proposta de plano de ensino de Artes Visuais para a instituição afetará a mim, aos docentes envolvidos na investigação e aos discentes, que vivenciarão o currículo proposto pelo plano de ensino. Por seu caráter intervencionista, a pesquisa a/r/tográfica busca o aperfeiçoamento da prática.

Quanto à escrita, a metodologia a/r/tográfica possibilita ao investigador a inserção de suas histórias, vivências e conflitos. O pesquisador “se mostra como personagem vulnerável e

necessariamente em crise” (IRWIN, 2013, p. 47). A PEBA pode ser escrita em três formas de tipologias textuais:

- **Textos evocativos:** possibilitam uma maior aproximação entre o leitor e o texto e estimulam a criatividade;
- **Textos contextuais:** fazem uso de metáforas e descrevem as complexidades do fenômeno investigado;
- **Textos vernáculos:** buscam aproximar o leitor a partir de narrativas de experiência vividas, sem privilegiar personagens em detrimento de outros, fazendo uso da linguagem popular.

Somente após a leitura do texto já em estado avançado pude perceber que, natural e espontaneamente, redigi um texto evocativo. Queria levar o leitor, educador, pesquisador ou artista, a se visualizar a partir das minhas histórias, preenchendo as lacunas encontradas ao longo do trabalho com suas próprias experiências, sendo ele capaz de transformar as histórias contadas aqui em outras histórias, cujo protagonista seja ele mesmo.

Acerca dos procedimentos metodológicos, concordo com Tourinho (2013, p. 68-69) quando ela se refere às metodologias como sendo processuais e defende a pluralidade de aberturas durante o processo investigativo, apoiando a necessidade de inventar do investigador.

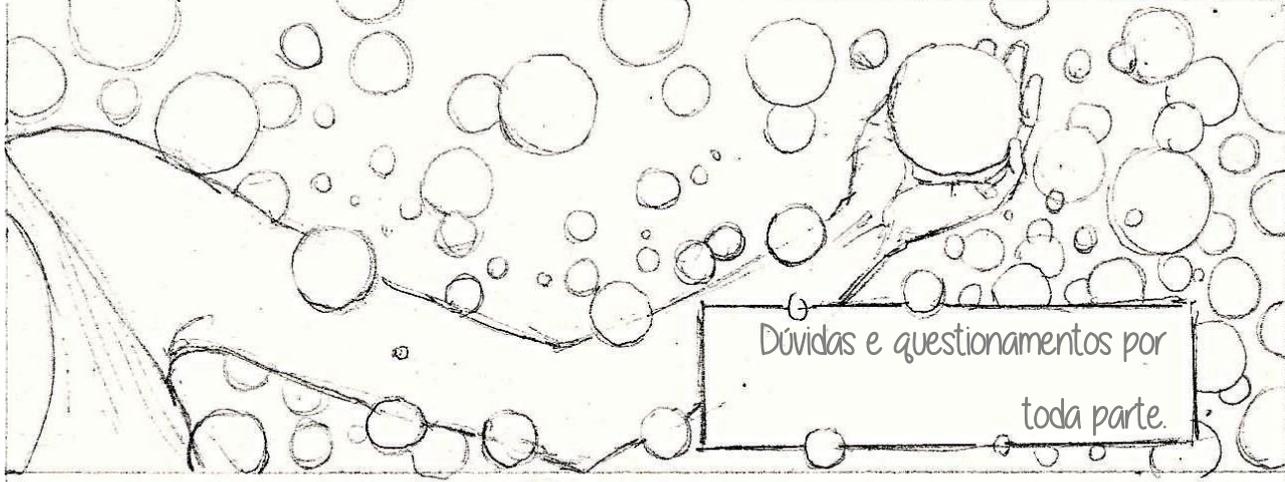
No meu caso, me prender a um único método de pesquisa limitaria a natureza exploratória da investigação e da minha prática docente. Ao longo do estudo, senti necessidade de ampliar os métodos. Não tinha como me restringir apenas à coleta e análise de dados e revisão

espaços federativos de associações de livres, de pessoas únicas e inacabadas que se reúnem para levar adiante suas heterotopias libertárias, suas delicadezas e forças, levezas e asperezas, consigo, com os demais e principalmente com a sociedade.

(PASSETTI, AUGUSTO, 2008, p. 82).

bibliográfica, era necessário também colocar em prática as ideias da pedagogia libertária recentemente exploradas.

No entanto, a obediência a certas regras estava impedindo uma maior aproximação com os professores, então optei por seguir o fluxo da pesquisa sem uma preocupação metodológica enrijecida na intenção de fazer os ajustes necessários ao longo do trajeto. A obediência cega às regras do grupo focal, por exemplo, não contribuiu muito para o andamento do trabalho, pelo contrário, dificultou a produção junto aos docentes, que não obedeciam aos critérios. Eu mesma tinha dificuldade em seguir à risca as normas.



Dúvidas e questionamentos por
toda parte.

Imagem 7 - Compartilhamento



Os respostas não estão em
lugar algum. E o que resta é
apenas...



...o intenso desejo de com-
partilhar.

Narciso & Virgínia, 2015

Nessa perspectiva, a a/r/tografia é totalmente adequada aos meus propósitos, pois se fundamenta nas rupturas e indagações geradoras de novas construções. Isso é muito relevante, pois aqui torno públicos os mecanismos de construção da minha investigação, desde as indagações iniciais e conflitos vivenciados no decorrer do trabalho, até o resultado final, num percurso que me fez repensar minha prática pedagógica e refletir acerca das produções imagéticas dispostas nestas páginas. Esse é o caráter reflexivo desta pesquisa.

De início, tive grande dificuldade em traçar meus objetivos. Eram muitos os questionamentos e me deparei com vários problemas de pesquisa. Queria entender qual era a concepção dos educadores de Artes Visuais acerca da disciplina no âmbito do IFPI, quais conteúdos curriculares e métodos de avaliação são utilizados por esses docentes, qual a visão deles sobre currículo e como escolhem os conteúdos ministrados. Todos esses questionamentos me aproximaram ainda mais da a/t/ografia. Segundo Irwin, “em uma a/r/tografia, problemas de pesquisa surgem e mudam com o tempo através de uma perspectiva da pesquisa viva⁹” (IRWIN et all, 2013, p. 108).

Dos conflitos e dificuldades surgidos ao longo deste trabalho, o mais complexo e difícil de contornar foi conciliar os interesses e disponibilidades dos docentes envolvidos no processo. Muitos encontros foram marcados, desmarcados e remarcados. Os motivos foram vários: os professores trabalham no interior do estado, assim raramente estavam todos nos mesmos dias em Teresina, pois estavam em seus respectivos *campi*; minha distância da capital era grande (estava morando em Picos, sul do estado, distante 320km de Teresina); e parte dos membros do grupo tinham outras prioridades.

Concordo com Eça quando ela afirma:

⁹ Segundo Rita Irwin, na pesquisa viva “educadores se envolvem em investigações educacionais que os ajudam a estudar assuntos, tópicos e conceitos que influem nas suas aprendizagens, assim como nas maneiras de aprender a aprender. (...) Se trata de estar atento à vida ao longo do tempo, relacionando, sabendo que sempre haverá ligações a serem exploradas” (IRWIN, 2013, p. 29). Sendo assim, objectivei desenvolver propostas que evidenciassem possibilidades de lidar com as relações de poder postas tanto na escola quanto no currículo desenvolvido dentro dela.

Para se pesquisar, é necessário um encontro favorável, um grupo de pessoas que estejam interessadas em partilhar, em discutir, em comungar os processos de tensão que fazem do espírito de indagação, de procura e de insatisfação próprios de quem pesquisa (EÇA, 2013, p. 80).

Os encontros começaram em fevereiro de 2015, mas em maio foram suspensos, mesmo com o começo da greve dos docentes dos institutos federais¹⁰, momento no qual supostamente os docentes estariam mais disponíveis por terem diminuído suas viagens às cidades onde se localizam seus *campi*.

Somente em agosto os encontros recomeçaram, ainda assim muito espaçados. No dia 03 de agosto de 2015, foi marcado um encontro do grupo focal; dos sete professores com presença confirmada, apenas três compareceram.

Em setembro, houve um novo encontro, do qual participaram quatro professores. Discutimos as possibilidades de construção do plano de disciplina, traçamos alguns objetivos e metodologias.

Os encontros aconteciam no campus do IFPI Teresina zona sul¹¹ ou na casa de um dos membros do grupo.

Ao longo de 2014, distanciei-me da minha prática docente em função tanto da greve dos IFs, com duração de 2 meses, quanto da licença de 3 meses concedida pelo IFPI para o cumprimento das disciplinas do mestrado. Esse distanciamento me ajudou a perceber os equívocos cometidos por mim no decorrer da minha carreira profissional enquanto professora de Arte, um motivo a mais para trabalhar na perspectiva *a/r/tográfica*.

Toda essa reflexão acerca da minha atividade docente me levou a pensar na ideia da *autopoiesis*, minha (re)construção enquanto arte/educadora, pesquisadora e artista. Maturana e Varela, em *De máquinas y seres vivos* (2003), apresentam o conceito de *Autopoiesis* como

¹⁰ No dia 28 de maio de 2015, foi deflagrada a greve dos docentes no IFPI. Dois meses depois, os servidores técnicos administrativos também deflagraram greve por tempo indeterminado.

¹¹ Em Teresina existem dois *campi*: Teresina central (no centro da cidade, sede do IFPI) e Teresina zona sul (na zona sul da cidade).

sendo a capacidade do ser vivo de se autoproduzir: do grego, *auto* = próprio, e *poiesis* = criação. Os autores comparam os sistemas vivos a máquinas autopoieticas:

Una máquina autopoietica es una máquina organizada como un sistema de procesos de producción de componentes concatenados de tal manera que producen componentes que: i) generan los procesos (relaciones) de producción que los producen a través de sus continuas interacciones y transformaciones, y ii) constituyen a la máquina como una unidad en el espacio físico (MATURANA e VARELA, 2003, p. 69. Grifo dos autores).

Quer dizer, assim como uma máquina, o sistema vivo opera de maneira organizada, gerando as relações de produção que o constroem em contínuas interações e transformações.

As células são sistemas autopoieticos de primeira ordem, pois são sistemas autopoieticos moleculares, com limites físicos distintos do restante do sistema, “e participa dos processos metabólicos por constituir a si mesmo e por filtrar seletivamente as moléculas que entram e saem do sistema” (CAPRA, 2005, p. 27). Já os organismos são sistemas autopoieticos de segunda ordem, pois são sistemas como agregados celulares. Sendo assim, a sociedade é um sistema autopoietico de terceira ordem, pois é o resultado do agregado de organismos autopoieticos (MATURANA e VARELA, 2003, p. 18).

Assim como não é possível, na a/r/tografia, separar as identidades “artista”, “professor” e “pesquisador”, na Autopoiese não se separa o produto do produtor, um está inserido no outro. Busquei fazer esta relação ao longo de todo o estudo, pois ao mesmo tempo em que estou colocando em prática as teorias da Pedagogia Libertária (PL), sendo por elas influenciada, a partir da pesquisa feita por mim, também estou produzindo artisticamente.

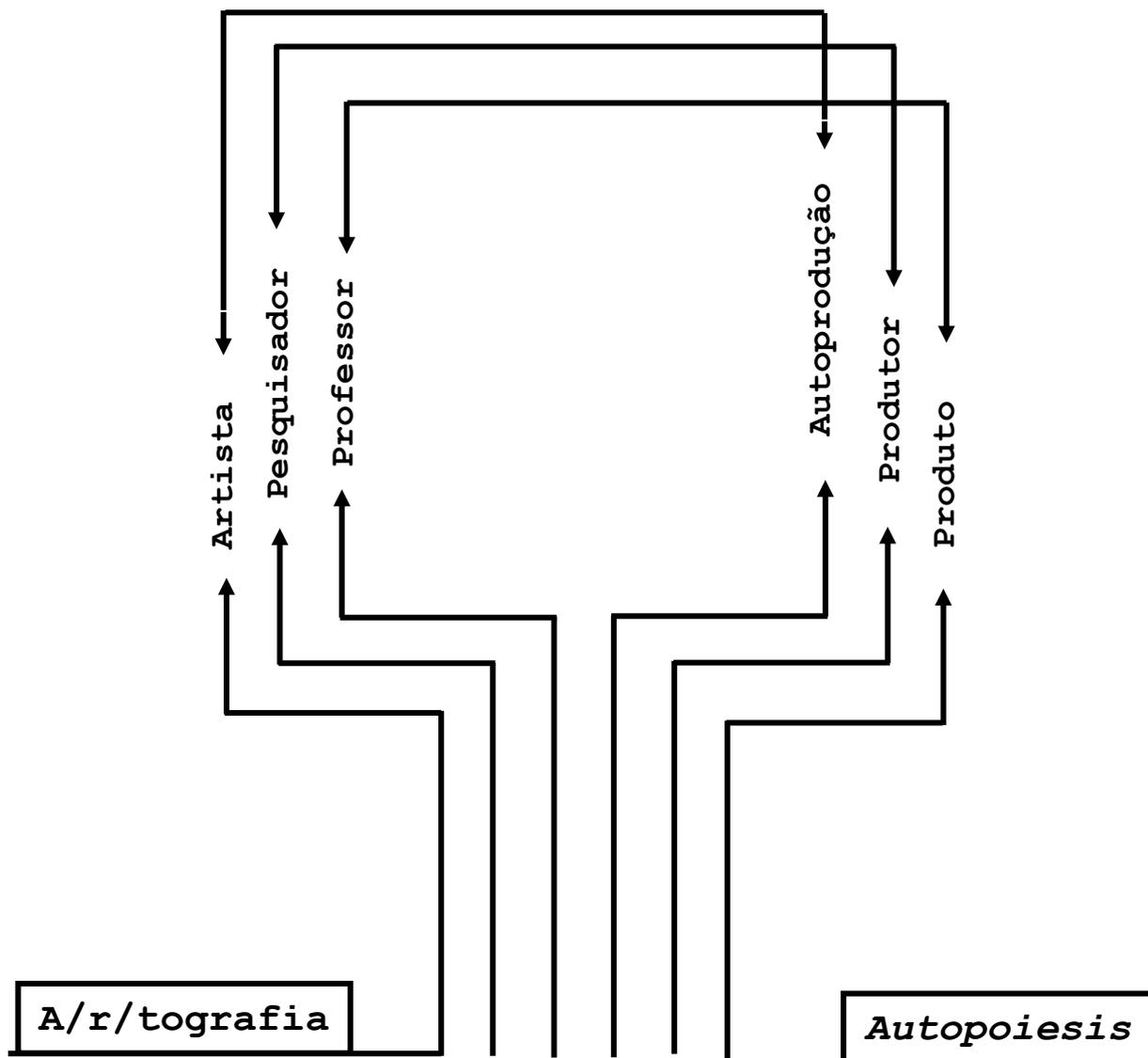
Na imagem 10, busquei sistematizar os dois conceitos, e a representação que se configurou foi de uma árvore. Isso me remeteu à ideia de rizoma de Deleuze e Guattari (1995). Segundo os autores, “qualquer ponto do rizoma pode ser conectado a qualquer outro ponto e deve sê-lo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15). A aproximação do conceito de rizoma com esta pesquisa fica ainda mais evidente se pensarmos nas constantes conexões rizomáticas

entre “organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais” (p. 16). Segundo o princípio da multiplicidade, um rizoma é composto apenas de linhas, que, mesmo sendo rompidas em qualquer ponto, podem ser retomadas a partir de outra linha – princípio de ruptura a-significante (p. 18). Esse mesmo princípio aproxima o caráter rizomático da dissertação do caráter a/r/tográfico que ela traz:

seguir sempre o rizoma por ruptura, alongar, prolongar, revezar a linha de fuga, fazê-la variar, até produzir a linha mais abstrata e a mais tortuosa, com n dimensões, com direções rompidas (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 20).



Imagem 9
Conexões rizomáticas: A/r/tografia e Autopoiesis



Fonte: imagem da autora

Mas por que trazer a ideia de *autopoiesis* para este estudo? Exatamente porque sou produto de mim mesma e do meio no qual vivo, passando por transformações constantes, sendo afetada e afetando o meio onde me encontro, em constante interação com ele e me auto-programando a cada instante. Isso ocorre notadamente em sala de aula, quando preciso reconfigurar o planejamento do dia para atender a uma necessidade que pode surgir por parte dos estudantes.

Tanto a a/r/tografia quanto a *autopoiesis* proporcionaram um encontro comigo mesma. Articular as identidades de artista/pesquisadora/professora foi muito novo pra mim, sobretudo porque meu eu pesquisadora não me era muito familiar.

Busquei fazer uma correlação partindo do conceito de *Autopoiese* desenvolvido por Humberto Maturana e Francisco Varela (1994). Os autores apresentam a ideia de que os seres vivos são capazes de desenvolver autonomia e se autoproduzem constantemente.

Segundo Maturana e Varela (2001), a *autopoiesis* está relacionada às unidades de operações internas ocorridas dentro de um organismo vivo. O sistema social é um sistema autopoietico na medida em que, tal qual um organismo vivo, a sociedade está em ininterrupta transformação em sua estrutura, além de ser capaz de se auto-organizar e estar em constante renovação, apesar de preservar sua organização inicial. Desse ponto de vista, a sociedade é conservadora, embora esteja constantemente alterando sua estrutura.

Há quase uma interdependência entre as unidades/identidades professora, pesquisadora e artista, e cada uma delas passa por mudanças na sua estrutura permanentemente, e, ao mesmo tempo, desencadeia alterações na outra, porém, sem nenhuma perder sua organização inicial.

As mudanças são resultado das dinâmicas internas de cada unidade/identidade e das perturbações causadas por outras unidades/identidades recíprocas e recursivas, mas não determinantes. As perturbações não determinam as mudanças, apenas abrem possibilidades. Segundo Maturana e Varela (2001), o que ocorre dentro de um sistema vivo é determinado

por sua estrutura e pelas relações entre a estrutura interna e o meio no qual está inserido, entretanto, o meio não determina a dinâmica estrutural do sistema vivo, apenas promove agitações.

Segundo Capra,

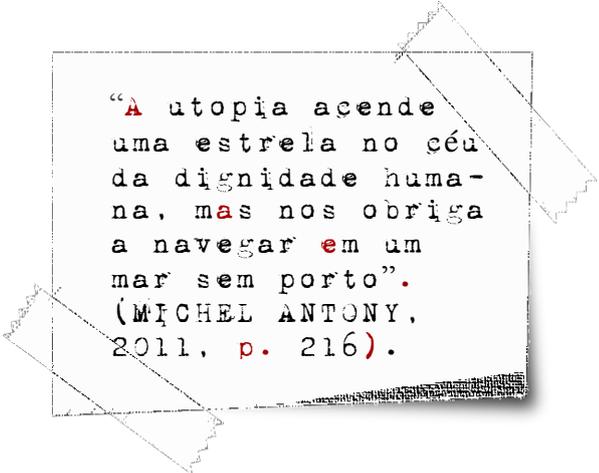
à medida que continua interagindo com o ambiente, o organismo vivo sofre uma sequência de mudanças estruturais e, com o tempo, acaba por formar o seu próprio caminho individual de acoplagem estrutural (2005, p. 51).

Esse caminho individual é o caminho que percorro ao longo da minha vida profissional. Busco uma acoplagem com o IFPI, com os estudantes e com os colegas de trabalho.

Os integrantes de um sistema social participam de um universo social comum a todos e de diversos universos sociais: eu, enquanto professora, participo desse universo de professores do IFPI, e também do universo comum, de seres humanos inseridos no mesmo sistema vivo. Pertencente a esse sistema de professores, minha identidade de ser humano é preservada, entretanto, pertencço a outros universos, os quais trago neste trabalho: pesquisadora e artista ocasional.

1.2 Pedagogia Libertária: de Utopias e Heterotopias

Para a leitura e análise deste trabalho, considero de grande relevância a suspensão das certezas que o leitor possa ter sobre ensino, arte/educação e Anarquismo¹². Não a negação total de suas certezas, mas a suspensão delas. Isso é importante por dois motivos: a) as certezas cristalizadas podem dificultar uma análise ponderada dos conceitos trabalhos aqui (como *utopia* e *pedagogia libertária*); b) armados de conceitos cristalizados e verdades incorrigíveis, corremos o risco de abrimos mão de nos lançarmos à novidade, ou, se não à novidade, às novas possibilidades e perspectivas.



“A utopia acende uma estrela no céu da dignidade humana, mas nos obriga a navegar em um mar sem porto”.
(MICHEL ANTONY, 2011, p. 216).

De início, isso vale para o conceito de Utopia. Segundo Michel Antony (2011), a utopia, de maneira geral, sempre foi concebida de modo simplista e pejorativo e reduzida à ideia de que é um conjunto de “pensamentos irrealizáveis e fantasiosos” (ANTONY, 2011, p. 13).

Entretanto, no sentido libertário, a utopia é uma ideia real, suas práticas são reais no que diz respeito à educação. A partir do momento em que me disponho a aplicar essa *utope-dagogia*, ela se torna real. Antony (2011, p. 17) acredita – e eu também – que “a utopia libertária é bem real e muito presente”, e ressurge de tempos em tempos sob diversas maneiras; e, para mim, ela se manifesta, sobretudo, na forma de prática autônoma, mesmo sendo reduzida a pequenas ações dirigidas a pequenos grupos.

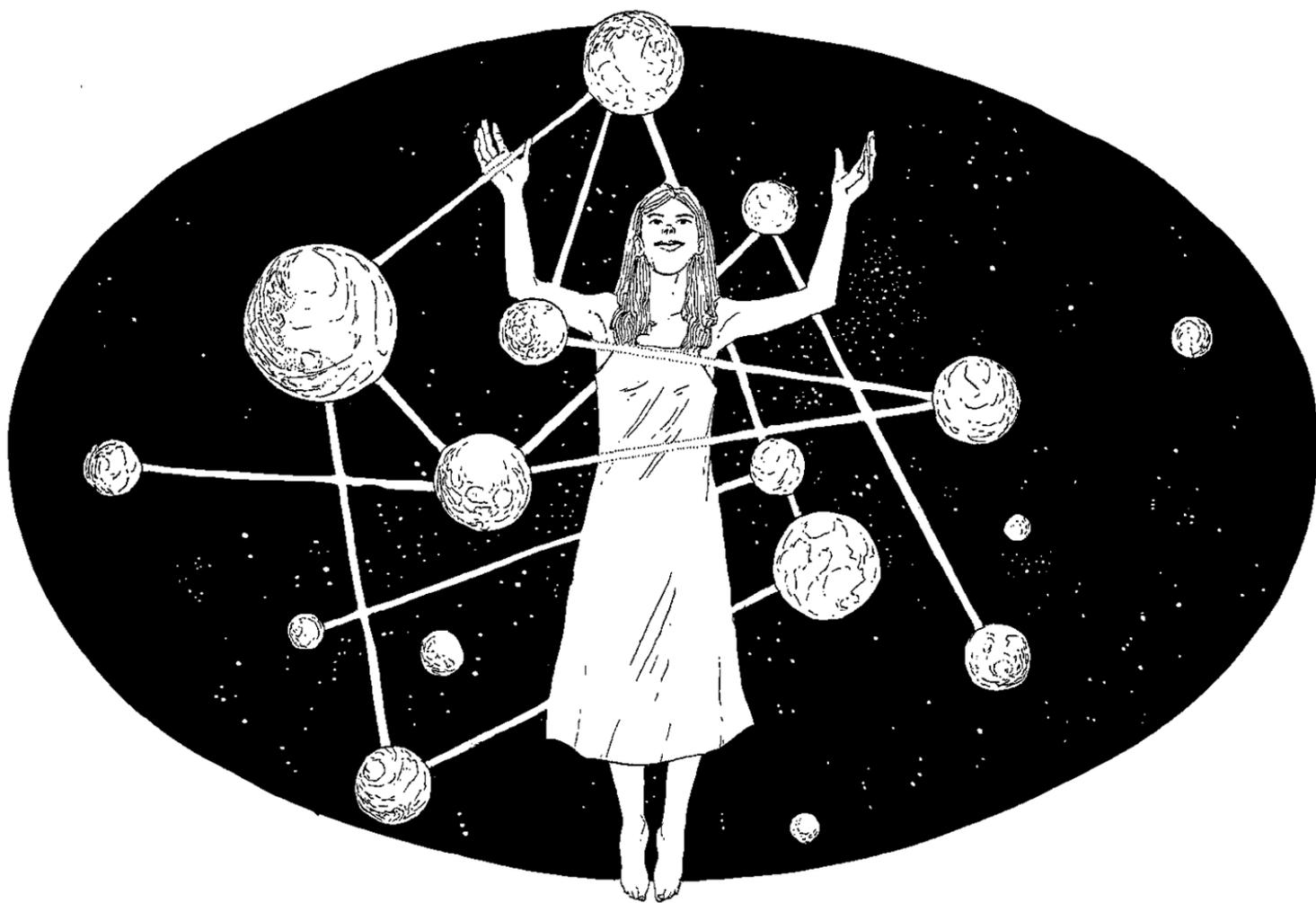
¹² Embora a Pedagogia Libertária seja uma proposta anarquista de ensino, o objetivo desta pesquisa não é trabalhar de maneira aprofundada o Anarquismo, mas sim as ideias principais acerca do ensino desse movimento político, que “preocupa-se, basicamente, com o homem e sua relação com a sociedade. Seu objetivo final é sempre a transformação da sociedade” (WOODCOCK, George. **História das ideias e movimentos anarquistas**. Vol. 1. Porto Alegre: LP&M, 2014).

Uma vontade de ver o mundo melhor, de as pessoas que me cercam serem contagiadas pelo forte desejo de transformação do mundo, ao menos no meu *microcosmo*, a partir da educação: essa é a minha utopia. “A utopia, não como projeto definitivo, mas como motor de toda transformação individual e coletiva é um das ossaturas de todo pensamento libertário” (ANTONY, 2011, p. 14).

A palavra tem origem grega: “*ou+topos*”, “lugar inexistente”. Termo cunhado pelo escritor inglês Thomas Morus em 1516, ano de publicação do livro *A Utopia*. Em seu livro, Morus (2001) narra a história, em forma de diálogo, de um marinheiro que viajava com Américo Vespúcio e teria encontrado um lugar perfeito, uma ilha chamada Utopia, habitada por cidadãos *utopianos*. Organizada de maneira racional, na Utopia não havia conflitos de interesses nem disputa pelo poder, pois o sistema era regido por um governo tão democrático que nada faltava aos seus cidadãos. Os utopianos dedicavam seu tempo livre à leitura e à arte.

para quem os primeiros cuidados são para o ensino da moral e da virtude de preferência ao das ciências e das letras. O mestre, na Utopia, emprega toda a sua experiência e talento em imprimir, na alma ainda tenra e impressionável da criança, os bons princípios que são a salvaguarda da república. (MORUS, 2001, p.86).

Imagem 10 – Vida resplendida



Narciso & Virgínia, 2015

Paulo Freire (1982) define utopia, em “Educação: o sonho possível”, como sendo um sonho viável que depende da percepção diária da própria prática, exigindo a eterna descoberta dos limites da nossa atividade enquanto docentes: perceber as lacunas a serem preenchidas. “O sonho possível tem a ver com os limites destes espaços e esses limites são históricos” (FREIRE, 1982, p. 100). Os sonhos possíveis, segundo ele, estão relacionados à “educação libertadora enquanto prática utópica”. Para o autor, a utopia não é um sonho impossível, irrealizável, mas sim

uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e espoliadora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos espoliadora, do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas (FREIRE, 1982, p.100).

Segundo Paulo Freire (2000, p. 27), negar os problemas futuros, como se a história ocorresse de maneira retilínea e uniforme em todo o planeta, destrói a utopia. O pensamento de que um mundo melhor é possível – por ele chamado de pensamento profético – é um pensamento utópico. Aliás, para ele, todo professor é, em certa medida, um utopista.

Para Michel Antony (2011, p. 215), “o educador (consumado, ou libertário evidentemente) é por definição um utopista”. Segundo ele, a utopedagogia corrobora a ideia de utopia enquanto sonho possível, tendo em vista o futuro. Contrariando a ideia clássica de utopia, o autor acredita na liberdade e na capacidade criadora dos educandos. A utopedagogia é antiautoritária, pacifista, respeita os educandos em suas diferenças, considerando-os ativos e críticos, participantes do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Foucault (2001), as utopias não existem em um lugar real, são lugares irreais. Entretanto, o autor apresenta a ideia da heterotopia, que são lugares reais, são “uma constante de qualquer grupo humano” (p. 416). São espaços ao mesmo tempo físicos e mentais, que

podem abrigar múltiplos espaços simultaneamente, estão dentro e fora da sociedade, pois são reservados a grupos de pessoas.

A heterotopia (do grego *heteros* = outro; *topia* = lugar) é o espaço do outro. “É a realização da utopia num espaço específico; é a urgência de seu acontecimento, o que já é impossível aguardar” (PASSETTI; AUGUSTO, 2008, p. 82).

Foucault (2001) apresenta 6 princípios do que definem a heterotopia:

1. É inerente a todas as culturas, assumindo, portanto, diferentes formas.

O autor divide esse princípio em dois tipos:

- **Heterotopia de crise:** é estabelecida por espaços sacralizados ou proibidos. Como exemplo, o autor cita o isolamento das mulheres durante o período menstrual nas sociedades primitivas. O local onde as mulheres ficavam seria o espaço heterotópico. Na sociedade atual, o autor cita o “serviço militar para os rapazes” (p. 416).

- **Heterotopia de desvio:** é o espaço de isolamento com o objetivo de retirar do convívio social “indivíduos cujo comportamento se desvia em relação à média ou à norma exigida” (p. 416). Nesse princípio, estão inseridas as casas de repouso, clínicas psiquiátricas e prisões.

2. Sendo cultural, a heterotopia varia segundo o tempo e o espaço geográfico.

O exemplo citado por Foucault é o cemitério. A princípio, os cemitérios eram localizados no centro da cidade, ao lado ou dentro da igreja. Depois passou a ser afastado do centro urbano em virtude da ideia que passou a ser difundida no fim do

século XVIII de que os mortos transmitiam doenças aos vivos por estarem muito próximos (FOUCAULT, 2001, p. 418). Dessa maneira, o cemitério passa de heterotopia da crise, pois era um espaço sacralizado, para uma heterotopia de desvio, ao ser transferido para fora da cidade, quer dizer, afastado dos vivos, isolado.

3. A heterotopia pode justapor espaços antagônicos ao mesmo tempo.

Aqui está inserido o jardim. Segundo Foucault, é onde se encontram “a menor parcela do mundo e é também a totalidade do mundo” (p. 418).

4. A heterotopia é uma heterocronia: conecta diferentes tempos. “A heterotopia se põe a funcionar plenamente quando os homens se encontram em uma espécie de ruptura com seu tempo tradicional” (p. 418).

Mais uma vez, o autor cita o cemitério como exemplo. Ele constitui um tempo quase eterno, onde diversas histórias se encontram em épocas distintas. Também o museu e a biblioteca, com seus acúmulos de tempos diversos, se configuram em uma heterotopia.

5. As heterotopias “supõem sempre um sistema de abertura e fechamento que, simultaneamente, as isola e as torna penetráveis” (p. 420). São lugares, ao mesmo tempo, apartados do meio social e inseridos nele. Possuem limitações de entrada e saída, criam a ilusão de inclusão, enquanto na realidade está excluindo. O autor apresenta as prisões, as alcovas das antigas fazendas do Brasil e da América do Sul de uma maneira geral e os alojamentos dos soldados dentro dos quartéis (a caserna), como sendo heterotopias que dão a falsa impressão de inclusão. Para entrar, ou é necessário cumprir determinados rituais, ou se é obrigado a pertencer nesse espaço (a prisão).

Segundo Foucault (2001, p. 420), “todo mundo pode entrar nesses locais heterotópicos, mas, na verdade, não é mais do que uma ilusão: acredita-se penetrar e se é, pelo próprio fato de entrar, excluído”.

Deste ponto de vista, até que ponto a escola cumpre com esse princípio heterotópico postulado por Foucault? Observando atentamente, percebe-se que a escola é um lugar obrigatório onde todos – supostamente – podem entrar. Entretanto, no caso dos IFs, por exemplo, é necessário um ritual de entrada (processo seletivo), e a permanência do estudante está condicionada ao cumprimento de tantos outros rituais e comportamentos para que possa permanecer dentro dele. Então o primeiro princípio da heterotopia também pode aqui ser evocado: a escola cumpre com a função de garantir o comportamento normativo do indivíduo a fim de manter a estrutura social vigente. Caso não alcance esse objetivo, existem outros espaços destinados ao indivíduo não adaptado: as clínicas, as prisões, etc.

6. As heterotopias cumprem um papel em relação ao espaço restante. “Ou elas têm o papel de criar um espaço de ilusão que denuncia como o mais ilusório ainda qualquer espaço real, todos os posicionamentos no interior dos quais a vida humana é compartimentalizada, (...) ou, pelo contrário, criando um outro espaço, um outro espaço real, tão perfeito, tão meticuloso, tão bem arrumado quanto o nosso é desorganizado, mal disposto e confuso” (p. 421).

Segundo Foucault (2001), o ocidente excluiu e manteve distante a figura do outro, isolando tradições até se desintegrarem ou deixando-as à margem, como aconteceu com o Brasil quando de sua colonização: tanto com relação às crenças e práticas indígenas, quanto no que diz respeito aos negros e suas crenças religiosas.

O autor expõe claramente a diferença entre utopia e heterotopia:

Utopias: São os posicionamentos sem lugar real. São posicionamentos que mantêm com o espaço real da sociedade uma relação geral de analogia direta ou inversa. É a própria sociedade aperfeiçoada ou é o inverso da sociedade, mas de qualquer forma, essas utopias são espaços que fundamentalmente são essencialmente irreais.

Heterotopias: São espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis (p. 414-415).

Entre a utopia e a heterotopia, Foucault (p. 415) apresenta a experiência mista, algo como a *utopia do espelho*. Consiste em um lugar sem lugar, como o espelho, cujo reflexo é apenas uma imagem virtual refletida em um espaço irreal. Mas é também uma heterotopia porque o espelho existe de fato, é real, e o lugar que ocupo no plano real existe, mas não existe no plano virtual projetado pelo espelho.

Temos então, nesta pesquisa, o IFPI como espaço heterotópico, real e delimitado, e o EAV como elemento utópico da experiência de investigação, pois trata da minha tentativa de reorganizar o EAV na instituição onde atuo.

Para mim, este estudo significou uma trajetória sem volta. Uma vez em contato com as ideias dos pensadores citados nesta pesquisa, reavaliei meus planos de disciplina, meus conceitos de educação, avaliação e currículo, meu papel enquanto arte/educadora; minhas concepções sobre o ato de educar foram rapidamente transformadas.

Até 2014, as aulas por mim ministradas, bem como as apostilas e provas elaboradas, seguiam o padrão convencional – cronologicamente linear, com avaliações escritas iguais para todos os estudantes –, seguindo as normas da instituição e dos PCNs. Embora não ignore as regras (prazos de entrega, notas, PCNs, etc.), a partir do contato com outras maneiras de pensar a Educação, muitas concepções foram desconstruídas, e isso foi oportunizado por meio do contato com professores do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da UFPB e os autores por eles apresentados.

Compreendo essa mudança de postura pedagógica como positiva tanto para mim quanto para os estudantes, uma vez que meu relacionamento com eles passou a ser mais ami-

gável e comecei a obter resultados mais satisfatórios no que diz respeito à participação deles. Percebi que a maioria dos estudantes passou a ter um maior interesse pela disciplina Arte, as curiosidades, os questionamentos e o posicionamento crítico passaram a ser mais frequentes. Comecei a receber e-mails com perguntas acerca da disciplina, o que antes não acontecia.

Do meu ponto de vista, métodos e estratégias pedagógicas precisam ser revistos e reformulados constantemente, porque nenhuma aula é igual à outra, porque não somos a mesma pessoa o tempo todo, nossos alunos mudam a cada dia, e a cada aula trazem experiências vividas no dia anterior. E uma nova postura pedagógica implicará a reorganização dos programas e da própria escola.

Para fundamentar minhas concepções, reformuladas ao longo da minha trajetória profissional, recorri às ideias de Educação Integral¹³ de Paul Robin (ANTONY, 2011) e de pedagogia libertária de Eliséé Réclus (2014) e Ferrer i Guardia (2010), educadores atuantes na Inglaterra, França e Espanha no século XIX. Em Proudhon (2009) e Tolstoi (2002), encontrei a ideia de arte com a qual me identifico. Para ambos, a arte deve chegar às massas, ser compreensível para elas, ou fica restrita a um público reduzido de especialistas e letrados, não atingindo o objetivo a que se propõe, qual seja, conforme Proudhon, “o aperfeiçoamento físico e moral de nossa espécie” (p. 28). Já Tolstoi acreditava que a arte consistia “em tornar compreensível e acessível aquilo que poderia ser incompreensível e inacessível na forma de raciocínio (p. 138).

Embora eu não esteja apresentando ideias recentes, mas conceitos e propostas perseguidas e sufocadas pelo contexto político de seu tempo; para o grupo ao qual essa pedagogia foi apresentada, trata-se de uma ideia nova, pois eles sequer tinham ouvido falar nos autores aqui citados, com exceção de Tolstoi (**dois dos oito** professores para quem a proposta foi apresentada já tinha ouvido falar no autor).

¹³ A concepção de Educação Integral de Paul Robin abrange três dimensões: física, intelectual e moral, todas desenvolvidas de maneira harmoniosa. Robin propunha um ensino oposto ao ensino religioso e àquele oferecido pelo Estado (CASTRO, 2011, p. 2).

É importante levantarmos questionamentos acerca de nossas práticas na escola, nos questionarmos a cada aula elaborada, a cada conteúdo selecionado dentre tantos que poderiam compor o plano de aula. A pergunta que dirigiu minhas leituras no decorrer de toda a pesquisa foi: qual é o objetivo da arte/educação na escola de uma maneira geral? Herbert Read nos dá uma possível resposta para esse questionamento: “Desenvolver, juntamente com a singularidade, a consciência social ou reciprocidade do indivíduo” (READ, 2013, p. 6). Não fiquei completamente satisfeita com essa resposta, embora tenha sido o início de um esclarecimento; então recorri às concepções de educação desenvolvidas por Paul Robin e Ferrer i Guardia (2010), entre outros educadores da pedagogia libertária.

Faz-se necessário contextualizar a educação do século XXI, bem diferente, em termos de tecnologia e relações humanas, daquela educação do século XIX, quando foi desenvolvida a PL. “A escola disciplinar conformando o aluno em carteiras, livros, lições e comandos do professor, também foi alterada pela internet, que trouxe novas possibilidades” (PASSETI; AUGUSTO, 2008, p. 14). Ademais, Segundo Kassick (2004, p. 25), um sistema dual de ensino, unindo a educação integral e o ensino racional¹³, embora desenvolvido na Europa do século XIX, é pertinente ao atual contexto educacional brasileiro por estar baseado na divisão social do trabalho, atendendo a demanda dos órgãos internacionais ditadores dos rumos da economia mundial.

Nesse sentido, como a arte/educação pode contribuir para o ensino libertário, integral e racional? É necessário buscar alternativas ao sistema educacional proposto pelas instituições. Tomando como base os ideais libertários de respeito à liberdade e à individualidade, a priorização do ensino racional defendido por Ferrer, a lei da solidariedade defendida pela pedagogia libertária e a educação integral, busquei pensar, junto com meus colegas, a construção de uma proposta de um plano de disciplina capaz de nos permitir introduzir a liberdade na experiência da aprendizagem.

A Educação Libertária – ou Utopedagogia, termo usado por Antony (2011) – apresenta fundamentação política e filosófica próprias, apesar de ligar-se a “outras teorias e práticas pedagógicas que lhe são contemporâneas” (GALLO, 2007, p. 34), como a educação integral.

Para Bakunin, a instrução integral deveria se dar tanto no nível intelectual quanto no trabalho manual, ser ofertada a todos, sem exceção, pois a instrução diferenciada acentua a diferença entre as classes.

No homem vivo e íntegro cada uma dessas atividades, muscular e nervosa, deve ser desenvolvida igualmente e, longe de se prejudicarem mutuamente, cada qual deve apoiar, ampliar e reforçar a outra (BAKUNIN, 2003, p. 70).

É bem verdade que a PL tende a contradizer os pressupostos bakuninistas no que diz respeito à educação. Segundo o anarquista russo, não é possível aplicar a Instrução integral dentro de uma sociedade capitalista, tendo em vista que a educação não é um veículo da revolução, a escola não cria homens livres, pois ao sair dela “eles se encontrariam em meio a uma sociedade que é dirigida por princípios completamente contrários, e, como a sociedade é sempre mais forte que o indivíduo, ela não tardaria a dominá-los” (BAKUNIN, 2003, p. 45).

No entanto, a PL associa teorias bakuninistas para embasar seu sistema de ensino, percebendo a educação como uma maneira de levar as massas à sua autonomia. De acordo com Barrué (2003, p. 12), “o que buscamos em Bakunin são as grandes linhas de uma ‘educação libertária’, ou, para ser mais preciso, de um ‘projeto educativo libertário’”.

Segundo Bakunin, a educação ofertada à burguesia a mantinha nessa situação de poder, enquanto os proletariados, cuja instrução era negada, permaneciam sendo explorados.

Para alcançar essa educação, é necessário romper com a dicotomia trabalho manual x intelecto, integrando os conhecimentos científicos e a *práxis* do ofício. Esses ideais libertários de educação intencionam a oferta de um conhecimento amplo, em áreas distintas, possibilitando ao indivíduo uma escolha consciente da profissão a ser seguida.

Baseada na igualdade entre os indivíduos, a educação integral destina-se ao pleno desenvolvimento de todas as faculdades do ser humano, e pode vir a transformar a sociedade de classes em uma sociedade igualitária (GALLO, 2007, p. 35).

A base da PL está no “respeito à liberdade, à individualidade, à expressão da criança” (KASSICK, 2004, p. 16). Esse ensino busca a coeducação dos sexos, já presente nos IFs, e a integração de classes sociais.

A PL propõe a educação livre de dogmas calcificados pela Igreja e pelo Estado, sustentados por uma classe minoritária detentora do conhecimento e da ciência. Contextualizando o ensino no Brasil dos anos 1920, quando da chegada das ideias libertárias ao Brasil, e do século XXI, ainda se pode falar em uma educação parcelarizada na qual o conhecimento é diferentemente ofertado para ricos e para pobres, salvo algumas poucas exceções.

Sobre o pensamento dogmático, ele era combatido fervorosamente pelos educadores libertários do início do século XX, tanto na Espanha quanto no Brasil. Opondo-se ao pensamento dogmático, a educação libertária rejeitou os livros apresentados pelo Estado e passou a divulgar a ideia do ensino racional.

Entre os pensadores do ensino racional está Ferrer i Guardia (1859 – 1909), espanhol de origem catalã idealizador da Escola Moderna, fundada em Barcelona no ano de 1901, com curta duração, tendo sido fechada em 1906. No entanto, outras escolas modernas surgiram em diversos países, inclusive no Brasil. Segue abaixo algumas delas (ANTONY, 2011, p. 110):

- Estado de São Paulo:

São Paulo: Escola Germinal (1902), de caráter essencialmente Anarquista;

Escolas Modernas nº 1 e nº 2 (1912);

Escola dos Vidraceiros da Água Branca (1909);

São Caetano: Escola Moderna nº 3 (1918);

Campinas: Escola Social ou Escola Livre de Campinas (1907);

- Rio de Janeiro:

Escola Livre 1º de Maio (1909).

Em Ferrer, o racionalismo é percebido como um dos aspectos a serem desenvolvidos pelo ser humano, assim como suas emoções, anseios e sua liberdade, distanciando o racionalismo clássico do racionalismo da Escola Moderna.

Segundo o próprio Ferrer (2010, p. 4), “uma educação racional e um ensino científico salvariam a infância do erro, dariam ao homem a bondade necessária e reorganizariam a sociedade em conformidade com a justiça”.

Outro pilar da educação libertária é o ensino integral, considerada uma “proposta de educação para o desenvolvimento completo do homem, ou seja, físico, intelectual e moral (...) sem a tradicional separação entre trabalho manual e intelectual” (KASSICK, 2014, p. 25).

Se a educação libertária é destinada ao operariado e sua prole, se os Institutos Federais são também destinados a eles, por que não aplicar os princípios libertários dentro do próprio IFPI? Mesmo em apenas uma disciplina do currículo escolar – Arte –, na minha concepção, aplicar esses princípios pode contribuir para a formação dos estudantes de maneira diferenciada, oportunizando a vivência de momentos sem disputa, autoritarismo ou punições e recompensas. Ao contrário, deverão ser momentos de acolhimento, trabalho coletivo, sendo a tentativa e o erro vistos como ferramentas de aprendizagem viabilizadoras do crescimento intelectual, e não motivos para punir ou premiar.

Embora o Estado e a Igreja tenham implantado mudanças no sentido de acompanhar as transformações sociais ocorridas paulatinamente ao longo dos séculos, ainda estão longe de produzir de fato as mudanças sociais niveladoras das classes sociais e oferecer uma educação equânime a ricos e pobres.

Enquanto professor, Ferrer limitava suas ações aos seus alunos, era tido como anarquista e radical tanto pelo Estado quanto pela Igreja, com quem rompeu ainda na infância. Abordando temas diversos, Ferrer

procurava corrigir os juízos emitidos o que pudessem ter de exagerados ou mal fundados, ou ressaltava o inconveniente que existe em submeter o critério próprio ao dogma da seita, de escola ou de partido (...), desse modo obtinha com certa frequência que indivíduos distanciados por seu credo particular, depois de discutir, se aproximassem e concordassem, pulando sobre crenças antes discutidas e aceitas por fé, por obediência ou por simples acatamento servil (GUARDIA, 2010, p. 3).

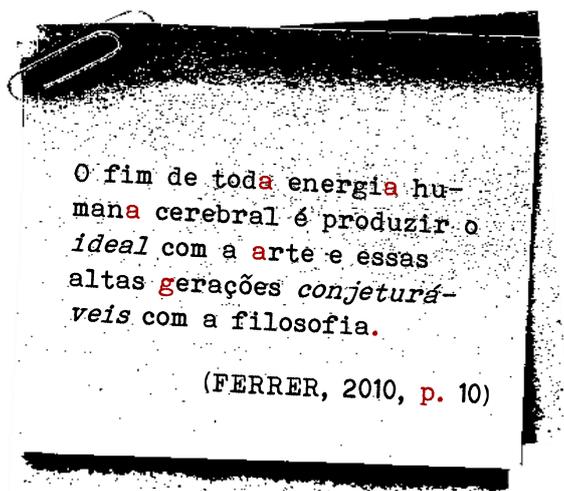
Segundo Ferrer (2010), era de fundamental importância oferecer à criança uma educação racional e científica, desta maneira a sociedade poderia se reorganizar segundo a justiça e a igualdade entre todos.

De caráter tecnicista, a Escola Moderna proposta e fundada por Ferrer dispunha de um aparato ausente nas escolas públicas e privadas: sala de projeção, laboratórios especiais de fisiologia vegetal e animal, e toda sorte de equipamentos auxiliares do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Mas esse era apenas um dos diferenciais, o mais importante era o espírito inovador e liberto de qualquer preconceito ou dogmatismo dos educadores.

Além da educação libertária e racional, Ferrer (2010, p. 11) propõe também a educação integral, pois não se deve ignorar seu coração e ser omissos a suas vontades, pois o ser humano é, em seu funcionamento, um ser complexo.

Além da coeducação entre os sexos, Ferrer acreditava na coeducação entre as classes,

somente desse modo seria possível oferecer a ricos e pobres o mesmo conhecimento. A proposta da escola racional levantada pelo autor é a de livrar a sociedade da submissão e exploração entre os indivíduos e a perpetuação da crença da eterna existência de ricos e pobres, exploradores e explorados, sendo as desigualdades sociais necessárias



e uma fatalidade inescapável (GUARDIA, 2010, p. 17).

De acordo com Passetti e Augusto (2008), a história da anarquia e seus ideais de ensino tiveram suas memórias preservadas

em inesquecíveis arquivos de memória. Outras partes soçobraram como tradição elaborada, guardadas por sentinelas envelhecidas, incluindo uma prescrição modelar acomodada na rubrica “pedagogia libertária” (PASSETTI; AUGUSTO, 2008, p. 10).

Militantes anarquistas responsáveis pela divulgação do pensamento libertário foram perseguidos pelo Estado, pela Igreja e pelos militares, e muitos escritos foram destruídos. Daí a importância em colaborar com a manutenção da memória da PL. Do meu ponto de vista, essas reflexões devem se expandir para todos os âmbitos da educação. Os IFs apresentam uma diversidade de classes sociais convivendo no mesmo espaço escolar, mas o público alvo dessas instituições é a classe operária.

Vale destacar, mesmo que em linhas gerais, as deturpações acerca do movimento anarquista ao longo da história. O anarquismo não é uma corrente niilista ou terrorista, ideia difundida ainda na Revolução Francesa e que até hoje perdura. O termo *Anarchos* vem do grego (sem governante), mas foi desvirtuado pelo girondino Brissot, em 1793, e mais tarde pelo Diretório (1795 – 1799) quando definiram Anarquismo como sinônimo de tirania, brutalidade, violência e crimes impunes, derramamento de sangue e desprezo às leis e à ordem (WOODCOCK, 2014, p. 9). Somente em 1840, quando Proudhon lança *O que é propriedade?*, o termo foi usado de maneira positiva, dando o sentido real do que é o ideal anarquista: “substituição do estado autoritário por alguma forma de cooperação não-governamental entre os indivíduos” (WOODCOCK, 2014, p. 12).

Justamente por visar a liberdade e o não autoritarismo, a utopedagogia objetiva a felicidade do estudante, sua formação integral para tomar suas próprias decisões futuras, pois elas devem ser levadas para toda a vida em todas as atividades – educacionais, de lazer, trabalho, etc., “pretende lutar no seio da escola pública e não se isolar em ilhotas pedagógicas minoritá-

rias” (ANTONY, 2011, p. 207). No entanto, ela é antissistema, vai de encontro à educação denominada por Paulo Freire de “domesticadora”, ou “escola do conformismo”, segundo a PL.

Mas para ser possível viabilizar essas potencialidades nos sujeitos, é necessário o educador recusar a postura de autoritário e dono do saber, ele deve ser um companheiro do estudante durante o tempo que lhe for incumbida sua educação. Seus saberes, cultura, valores, embora reconhecidos, não devem oprimir, nem levar o estudante à domesticação. Sua “autoridade só pode ser admitida temporária, conjuntural e livremente pelo aluno” (ANTONY, 2011, p. 2011).

Outro aspecto recusado pela utopedagogia é a homogeneidade, saindo na defesa da individualidade de cada pessoa, com subjetividades e diferenças benéficas para o processo de ensino e aprendizagem, pois culturas e pensamentos diversos, convivendo no mesmo espaço, enriquecem a formação de cada estudante com novos pensamentos e alargam seu ponto de vista. Ao mesmo tempo, essa heterogeneidade deve ser considerada no momento da aprendizagem, pois cada estudante tem seu ritmo e suas limitações.

No que diz respeito às punições e premiações, tão comuns na cultura da competição, a utopedagogia recusa as sanções, rivalidades e recompensas, pois é imprescindível que o aprendiz colabore com seus colegas, além de ser necessário que desenvolva a vontade de saber.

Quanto ao professor, ele deve ser um conselheiro de seus estudantes, muito mais por suas experiências, não por seus diplomas ou títulos. Deve construir uma relação de confiança, fundada no respeito, na verdade, na liberdade e no acordo mútuo.

Aquele que é um homem completo não precisa ser uma autoridade (...). Muito fraco é aquele que precisa recorrer à autoridade e é bem culpado aquele que crê corrigir o insolente fazendo-o temer (STIRNER, 2001, p. 82).

A PL “pretende lutar no seio da escola pública e não se isolar em ilhotas pedagógicas minoritárias” (ANTONY, 2011, p. 207). Porém, ela é antissistema, vai de encontro à educação denominada por Paulo Freire de “domesticadora”, ou, segundo a PL, “escola do conformismo”. Entretanto, apesar da aproximação entre a PL e a Pedagogia Libertadora no sentido de questionar a passividade do estudante e propor sua autonomia, as duas propostas têm objetivos diferentes e trabalham de maneiras distintas (ver Quadro 1).

Em palestra realizada no auditório do Centro de Divulgação Científica e Cultural da Universidade de São Paulo¹⁴, em novembro de 1994, Paulo Freire defendeu que “não há liberdade sem disciplina”, que “não há liberdade sem limite”. Segundo o educador, “a autoridade é uma invenção da liberdade”. Ele levantou a hipótese de que “em certo momento da experiência da liberdade, as liberdades individuais se contrapunham”, então, “na sucessão de desencontros entre as liberdades, elas descobriram que precisavam inventar outra coisa que fossem o seu contrário para que elas fossem preservadas”. Assim, elas inventaram a autoridade. O que quer dizer que a autoridade, segundo Paulo Freire, é absolutamente necessária à liberdade.

É bem verdade que Paulo Freire faz considerações acerca de autoridade e autoritarismo, pontuando que o segundo deve ser tão evitado quanto a licenciosidade, e propõe que a liberdade seja exercida em sua plenitude, porém mediada pela autoridade. Entretanto, Rago pontua: “nos tornamos herdeiros de uma tradição histórica autoritária” (2001, p. 25). Assim, o pensamento freiriano segue nessa direção, de perceber na autoridade o único meio de atingir a liberdade, enquanto o pensamento libertário tende a descentralizar o conhecimento.

É razoável situar semelhanças entre a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Libertária. Entretanto, existem diferenças consideráveis, tanto no que concernem suas concepções filosóficas quanto seus princípios epistemológicos. A Pedagogia da Libertação tem forte influência

¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2C518zxDAo0>.

cristã da Teologia da Libertação¹⁵, enquanto a PL é anticlerical. Outra diferença está no papel diretivo que Paulo Freire atribui ao educador, enquanto a PL reivindica a não-diretividade¹⁶ e a autogestão.

No entanto, devo admitir que as palavras de Stirner (2001) ecoam de maneira mais próxima ao que busco tanto para a minha vida cotidiana como para a minha prática docente:

A verdade do homem não é outra senão a revelação de sua própria natureza e para isso lhe é preciso descobrir-se a si mesmo, liberar-se de tudo o que lhe é estranho, abstrair-se ao extremo ou livrar-se de toda autoridade, reconquistar sua ingenuidade (STIRNER, 2001, p. 75).

Stirner fala ainda da nossa “saudável tendência à indisciplina”, sufocada pela escola, cujo interesse é formar sujeitos adestrados, moldados “à forma e à matéria”, sujeitos submissos cuja vontade de saber é sufocada pela autoridade (2001, p. 77).

Tão logo o homem põe seu ponto de honra em sentir-se, conhecer-se, realizar-se – assim, então, no sentimento e na consciência de si e na liberdade – ele se esforça para pôr fim à sua ignorância, pois esta faz do objeto estranho e para ele incompreensível uma barreira, um obstáculo ao conhecimento de si. Se a ideia de liberdade desperta no homem, uma vez livre, ele não cessa de continuar a libertar-se (STIRNER, 2011, p. 78).

Também em Proudhon encontrei a expressão de liberdade mais próxima daquela que busco para a minha vida e profissão:

A liberdade é inviolável. Não posso vender nem alienar a minha liberdade; todo contrato, toda a condição contratual que tenha a alienação ou suspensão da liberdade por objeto é nula (...). A liberdade é a condição principal do estado do homem: renunciar à liberdade seria renunciar à qualidade de homem (PROUDHON, 1975, p. 38).

A complacência de Paulo Freire para com a autoridade e o limite que ele impõe à liberdade distanciam-me de seus princípios no que diz respeito à prática docente. Desse ponto

¹⁵ Esta influência fica evidente em Educação como Prática da Liberdade (2014).

¹⁶ Apesar de assumir a não-diretividade como metodologia de ensino, a PL admite a diretividade como o objetivo da ação pedagógica (GALLO, 1996).

de vista, minha prática e os ensinamentos do educador pernambucano no que diz respeito à autoridade docente são incompatíveis.

Segundo Weffort (2014, p. 24), o educador pernambucano concentrou seus trabalhos no âmbito da pedagogia, embora com fortes traços políticos, e centrava-se nos estados de consciência, mas reconhecia que “cabe aos políticos, não ao educador, a tarefa de orientar esta tomada de consciência numa direção especificamente política”. Enquanto isso, a PL manifesta um sentido político claro e evidente, à medida em que se apresenta como uma forma de resistência contra a opressão do Estado, que suprime a autonomia do indivíduo (LIBÂNIO, 2012, p.37). Também desse ponto de vista me aproximo mais da PL.

Apesar de alinhada com a pedagogia crítico-social (PCSC) dos conteúdos, que considera os “determinantes sociais e que propicia a crítica dos mecanismos e imposições resultantes da organização da sociedade em classes sociais antagônicas” (LIBÂNIO, 2002, p. 13), não pretendo me aprofundar, neste trabalho, a essa tendência, em virtude de seu caráter conteudista. A PCSC, segundo Libâneo (2002), tem como tarefa primordial a difusão de conteúdos, além de ser diretiva, tal qual a pedagogia libertadora. Essa diretividade pode acarretar na centralização do conhecimento no professor e um conseqüente autoritarismo. Ademais, nessa tendência é o professor quem seleciona os conteúdos, tomando por base os documentos oficiais (PCNs, DCNs) e o livro didático.

Dentre as tendências da pedagogia progressista, a libertária está próxima tanto da libertadora quanto da crítico-social dos conteúdos. Entretanto, se diferencia das duas últimas. Veja o quadro I.

Quadro I - Pedagogias progressistas

TENDÊNCIA	LIBERTÁRIA	LIBERTADORA	CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS
PAPEL DA ESCOLA	Conduzir o estudante até sua independência total. Torná-lo mestre de si. Formar grupos de resistência "contra a burocracia como instrumento de ação dominadora do Estado".	Questionar a realidade das relações do ser humano com a natureza e com outros seres humanos, com vistas à transformação da sociedade.	Difusão de conteúdos concretos, "indissociáveis das realidades sociais".
MÉTODO DE ENSINO	Vivência grupal; Autogestão; Progresso da autonomia do estudante; "O critério de relevância do saber sistematizado é seu possível uso prático. por isso mesmo, não faz sentido qualquer tentativa de avaliação da aprendizagem, ao menos em termo de conteúdo".	Relação dialógica entre docente e discente: Grupos de discussão autogeridos que definem o conteúdo e a dinâmica das aulas.	Privilegia a aquisição do saber vinculado às realidades sociais. Relação entre a vivência dos estudantes e os conteúdos propostos pelo professor.
RELAÇÃO ESTUDANTE-PROFESSOR	Professor-orientador.	Relação horizontal; Eliminação da autoridade.	Professor mediador.
CONTEÚDOS DE ENSINO	As disciplinas são colocadas à disposição dos estudantes, mas não são obrigatórias. O conhecimento mais importante é aquele "que resulta das experiências vividas pelo grupo".	"Temas geradores" extraídos da problematização da prática de vida dos estudantes. Conteúdos tradicionais são recusados. Os conteúdos devem emergir do saber popular.	Conteúdos culturais universais incorporados pela humanidade. Devem estar associados "à sua significação humana e social".

Fonte: LIBÂNEO, 2002, p. 37-44

1.2.1 Pedagogia Libertária e o Ensino de Artes Visuais

Falar em arte e anarquismo nos obriga a falar em Gustave Coubert (1819 – 1877), grande expoente do Realismo no século XIX, ativista da causa ácrata, *comunnard* veementemente atacado pelo governo arquiconservador francês no contexto da Comuna de Paris (1871), quando o operariado parisiense substituiu, por três meses, o governo republicano. Não foi à toa que Proudhon (2009) dedicou a Coubert os capítulos I e XVII de sua obra *Do princípio da arte e de sua destinação social*, escrita em 1865, após o artista sofrer duras críticas por causa da obra *Retorno da Conferência*, de 1862-1863. Na tela, Coubert retratou clérigos ébrios após uma reunião religiosa.

Acerca de temas que Proudhon chamava de supersticiosos e fantasiosos (fadas, anjos, deuses, etc.), o filósofo levantava questionamentos:

em que é que tudo isso pode interessar-nos seriamente? Que importância tem para a nossa economia, para o nosso governo, para os nossos costumes? Que é que isso acrescenta ao nosso bem-estar, ao nosso aperfeiçoamento? (PROUDHON, 2009, p. 3)

Afirmava que chegava à apreciação do belo por meio da reflexão e da análise (p. 8), ponto de vista com o qual compartilho. Partindo dessa premissa proudhoniana, o ensino de arte na perspectiva libertária leva à apreciação do belo por meio desses mecanismos.

A ideologia política dentro das artes visuais também pode ser observada entre os surrealistas. Em 1931 foi realizada em Paris a Exposição Colonial em comemoração à expansão colonial Francesa. Os surrealistas, juntamente com o Partido Comunista Francês, organizaram a exposição *À verdade sobre a colonização*, que denunciava a equivocada ideia do caráter harmonioso da relação entre a França e suas colônias (Tadeu DA SILVA, 2010, p. 89). Ao negar a arte oficial, os surrealistas colocaram em primeiro plano o caráter ideológico da arte em detrimento de seu formalismo.

Também os ex-cubistas Marcel Duchamp e Francis Picabia foram fortemente influenciados pelas ideias libertárias, sobretudo pelo pensamento stirneriano. Abandonaram o cubismo para seguir a trajetória metafísica em busca de libertação e da livre expressão, sem as amarras formais cubistas. Essa mesma liberdade fora reivindicada por Coubert ainda em 1871, ao formar a Federação dos Artistas nesse mesmo ano. Para Coubert, “não havia conflito entre as defesas de Zola da liberdade por meio do estilo e de Proudhon pela liberdade pela crítica – um futuro anarquista poderia acolher ambos” (ANTLIFF, 2009, p. 35).

No modernismo, o ensino de Arte incentivou a livre expressão, buscando enfatizar as aptidões individuais, baseando-se nas necessidades psicológicas da criança. Surge então o *laissez-faire*. Entretanto, nos anos de 1980, o debate acerca do ensino de Arte, promovido por movimentos de organizações de educadores, mudou o cenário, e a livre-expressão passou a ser questionada enquanto metodologia de ensino de Arte. Ademais, as pesquisas em torno do ensino e da arte, além de novas concepções estéticas advindas do pós-modernismo, alteraram os rumos desse ensino.

O ensino de Arte seguiu as diversas tendências pedagógicas que surgiram ao longo da história da educação no Brasil (ver quadro II):

Quadro II – Tendências pedagógicas do Ensino de Arte

TENDÊNCIA	PEDAGOGIA TRADICIONAL	ESCOLA NOVA	PEDAGOGIA TECNICISTA	TENDÊNCIA REALISTA-PROGRESSISTA
PERÍODO	Primeiras décadas do século XX.	A partir de 1930 até 1960.	Entre 1960 e 1970.	A partir dos anos de 1960.
METODOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cópia de imagens apresentadas pelo professor; ▪ Atividades fixadas por meio da repetição. 	<i>Laissez-faire.</i>	Aulas expositivas com uso de recursos audiovisuais; Uso do livro didático; Cópia de desenhos apresentados pelo professor como treino das técnicas abordadas.	Proposta triangular de Ana Mae Barbosa. Multiculturalismo.
CONTEÚDOS	Conteúdos reprodutivistas, bem discriminados e trabalhados como um fim em si mesmo.	Sem conteúdos fixados pelo professor.	Técnicas e materiais de desenho.	História da Arte, Estética e prática artística.
CARACTERÍSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ênfase no ensino do desenho; ▪ Sentido utilitarista: preparação para o trabalho; ▪ Valorização do traço buscando desenvolver precisão, organização e limpeza. ▪ Estética neoclássica. 	Ensino voltado para a técnica com o uso de desenhos mimeografados que priorizavam a estética em detrimento da criatividade. Objetivava o desenvolvimento da habilidade manual.	Atividades de cunho artístico, enfatizando a expressão e a criatividade do estudante e valorizando a técnica e a profissionalização.	A análise de obras de arte, a prática artística e a história da arte caracterizam o ensino de Arte crítico e voltado para situações do cotidiano.

Fonte: Ferraz e Fusari (2009).

Atualmente, Arte é uma área do conhecimento obrigatória em toda a educação básica, e as diretrizes metodológicas apontam para uma organização curricular que visa a interdisciplinaridade. Segundo Ferraz e Fusari,

os conteúdos se organizam a partir de eixos norteadores de aprendizagem, a saber: produção em arte – desenvolvimento do percurso de criação pessoal; fruição – apreciação significativa da arte e reflexão sobre a arte enquanto produto pessoal e pertencente à multiplicidade das culturas humanas, de todas as épocas (2009, p. 58).

Os conteúdos perpassam também as metodologias de ensino, e são oriundos de pesquisas realizadas ao longo do tempo e do acúmulo de experiências docentes compartilhadas por meio da publicação dessas pesquisas. Ainda de acordo com Ferraz e Fusari, a metodologia implica

escolhas pessoais e profissionais do professor quanto aos *conteúdos de arte*, que são contextualizados e organizados para que o aluno possa fazer, sentir, apreciar e refletir sobre a arte (2009, p. 141. Grifo das autoras).

As autoras apresentam um quadro-síntese com “componentes curriculares que se articulam nas aulas de Arte” (2009, p. 146-147). Nele, constam objetivos educacionais em Arte, conteúdos, métodos e meios de comunicação. No que diz respeito aos conteúdos, Ferraz e Fusari fazem a seguinte colocação: “São aspectos essenciais selecionados pelos professores dentre os conhecimentos artísticos e estéticos produzidos pela humanidade nas diversas modalidades artísticas”. Entretanto, a seleção desses “aspectos essenciais” é arriscada, pois parte de concepções de mundo que cada professor desenvolve ao longo da vida. A depender de seu contexto cultural, o professor selecionará conteúdos de cunho progressista ou conservador. Por isso defendo que os conteúdos sejam desenvolvidos ao logo do processo de ensino e aprendizagem juntamente com os estudantes. É necessário compreender o contexto no qual eles vivem antes de fazer essa seleção de conteúdos, ao invés de fazer adaptações entre conteúdo e realidade circundante.

Entre os conteúdos de Arte a serem inseridos nos planos de disciplina, Ferraz e Fusari defendem que devem ser priorizados, além dos “aspectos do fazer e do apreciar a arte”, também “conhecimentos sobre o artista, sua produção, as formas de divulgação, o público, os significados e as histórias de suas relações” (2009, p. 155). A realidade do IFPI não permite uma seleção tão vasta de conteúdos.

Ferraz e Fusari apontam também a necessidade dos professores de Arte de oferecerem

aos seus alunos espaços e tempo escolares organizados para conhecerem a arte produzida em várias culturas, para os estudantes trabalharem expressivamente e aperfeiçoarem conhecimentos sobre instrumentos, técnicas, materiais e trabalhos artísticos (2009, p. 149).

Acontece que não cabe ao professor a “boa vontade” de oferecer espaço e tempo adequados. Como visto anteriormente, esbarramos nos entraves burocráticos das instituições, pelo menos no caso dos IFs e de tantas outras instituições públicas e privadas.

O que pude observar ao longo desta pesquisa, analisando os planos de disciplina dos professores do IFPI e do IFPB, onde iniciei a pesquisa, foi a seleção de conteúdos que apresentavam duas situações problemáticas: ou a seleção de conteúdos quase que exclusivamente eurocêntricos, ou a produção centrada somente na arte local (a chamada estética do cotidiano).

Desse ponto de vista, justifico a seleção dos conteúdos feita por mim e pelo grupo focal como uma alternativa que visa evitar essas duas situações. A proposta não é suprimir totalmente do currículo a chamada arte erudita, ou a estética do cotidiano, mas abordar os conteúdos que surgirem espontaneamente de maneira relacional e unidimensional, colocando-as dentro de uma mesma grandeza, sem privilégio de uma em detrimento da outra. Para isso, é necessário que os conteúdos sejam construídos por todos os sujeitos do processo – estudantes e professor.

Segundo Passetti e August, a PL busca educar segundo “regras móveis, feitas para e com as pessoas envolvidas com a educação e mesmo escolas, em função da potência livre da vida da criança” (PASSETTI, AUGUSTO, 2008, p. 81).

Quando o autor, ao referir-se a Foucault, diz “não teme a vida em expansão nos espaços em que se habita, e muito menos as resistências ali implicadas, que não requerem um local especial” (2005, p. 1), a identificação é instantânea, e mais uma vez me lembro do poema escrito por meu pai (ver página 48). Acreditar que é necessário transformar o espaço escolar e as relações entre professores e estudantes me faz seguir adiante mesmo ciente dos embates que tenho de travar com meus colegas de instituição, com os gestores e até mesmo com os próprios estudantes.

O confronto com os colegas do campus onde leciono ocorre porque ainda temos por lá muita resistência a mudanças, predominando o discurso da razoabilidade e da obediência, e ainda sendo aplicadas avaliações em caráter de punição aos estudantes quando eles são “indisciplinados¹⁷” durante as aulas. O embate com a equipe gestora ocorre em virtude do caráter também tradicional que predomina na instituição.

a vida do único acontece com perigo, risco, luta, intempestividades, paixões que não são pacificadas por razões, que não são formatadas nem apreendidas somente por conceitos, nem pelo sagrado religioso, nem racional, democrático, socialista ou mesmo anarquista. (PASSETTI, AUGUSTO, 2008, p. 83).

Essa situação de desconforto não apaga em mim o desejo de ver um ensino diferente, pelo contrário, me impulsiona a seguir buscando alternativas de ensino.

¹⁷ As aspas se justificam porque o comportamento de alguns estudantes, às vezes, é interpretado como indisciplinado por alguns docentes, mas por outros é considerado resistência ao modelo tradicional de escola e à relação autoritária entre estudante e professor.

2 Reconhecimento: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI

Ao iniciar esta pesquisa, eu estava ciente de que muitos problemas surgiriam, pois eu pretendia desenvolver um trabalho coletivo, e isso por si mesmo já é um complicador, pois cada sujeito tem suas prioridades e interesses. Os encontros do GF foram espaçados em virtude de divergências de prioridades.

Outro fator complicador foi a organização dos *campi* enquanto espaço escolar, regidos por normas, horários rígidos e com objetivos diversos, muitas vezes conflitantes com os ideais da PL.

A proposta de desenvolver um plano de ensino que partisse das diferenças entre os estudantes não é apenas razoável; do meu ponto de vista, ela é necessária e chega um tanto tarde. Desde o início, a proposta me pareceu ambiciosa, pois trabalhava com um número reduzido de professores, e eu não tinha como ter certeza dos resultados quanto a minha prática em sala de aula. No entanto, assumi o risco e as incertezas, pois esperava que eles fossem minimizados pelos resultados apresentados ao final da pesquisa.

O estudo girou em torno de uma rede educacional voltada para o mercado de trabalho que prioriza as ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, sobretudo as engenharias (PACHECO, 2011, p. 17), em detrimento de disciplinas como Arte, que, segundo os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), têm como principal objetivo uma educação voltada à percepção e distinção de

sentimentos, sensações, ideias. (...) Tal aprendizagem pode favorecer compreensões mais amplas oportunizando ao estudante o desenvolvimento de sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e se posicione criticamente (BRASIL, 1997, p. 45).

Os IFs oferecem as seguintes modalidades de ensino: Técnico Integrado, Técnico Concomitante/Subsequente, Tecnologia, Licenciatura, Bacharelado, Pós-Graduação *stricto e lato sensu*, Ensino à distância, Proeja¹⁸ e Formação Inicial e Continuada.

O Ensino Médio Integrado ao Técnico (EMIT) é uma modalidade ofertada a quem já concluiu o Ensino Fundamental. Possibilita ao aluno cursar, na mesma instituição e ao mesmo tempo, o EM e profissional. Ao final do curso, o estudante receberá o certificado de conclusão do EM e o diploma de técnico. Esta pesquisa abordou apenas o EM integrado ao profissional, não se estendendo às outras modalidades de educação profissional oferecidas pelos IFs. O foco no Ensino Médio técnico se dá em virtude da oferta do EAV no primeiro ano dessa modalidade.

¹⁸ Proeja é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de uma modalidade de educação instituída pelo Decreto n°. 5.478, de 24/06/2005, destinada a jovens e adultos que não concluíram os estudos no ensino fundamental na idade adequada.

2.1 Breve histórico dos Institutos Federais

O ensino no Brasil tem passado por políticas governamentais com fins a acompanhar o desenvolvimento da sociedade contemporânea, e, como área do conhecimento, o EAV é afetado pelas mudanças decorrentes desse desenvolvimento. O mundo do trabalho também sofre acelerada transformação, exigindo profissionais habilitados para preencherem as lacunas geradas pelas demandas por mão de obra especializada na indústria e no comércio. Entre as alternativas encontradas pelo Governo Federal para formar a força de trabalho exigida pelo mercado, encontra-se o estímulo à educação tecnológica, surgida como opção para responder a essa demanda; assim, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), criados em 2004, tem ganhado espaço.

Como a própria designação indica, o IF é uma instituição educacional direcionada à produção científica e tecnológica, com prioridade para as engenharias. A preocupação surgida em torno desse ensino, voltado para o trabalho e conhecimento científico, diz respeito ao espaço das Artes Visuais dentro das salas de aula dessas escolas com vistas à formação profissional.

O ensino no Brasil no início da colonização ficou a cargo dos jesuítas, que eram, em sua maioria, autodidatas. Sendo assim, a educação nasceu no berço da igreja católica.

A arte colonial era feita por negros e mulatos e tinha um caráter consuetudinário entre pai e filho ou mestre e aprendiz, e daí surgiu o barroco brasileiro, cujos traços se diferenciavam sensivelmente daquele feito na Europa.

Quando em 1816 a Missão Artística Francesa trouxe o Neoclassicismo, o barroco deixou de ser praticado paulatinamente. “Este processo de interrupção da tradição da arte colonial, que já era uma arte brasileira e popular, acentuou o afastamento entre a massa e a arte” (BARBOSA, 2005, p. 20). Essa atividade artística aristocrática era ensinada exclusivamente na Academia Imperial de Belas Artes criada por Dom João VI, em 1816, a partir da Missão

Artística Francesa e instituída por Decreto Real como Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios em 1826, no Rio de Janeiro.

Segundo Barbosa (2005, p. 29), foi Araújo Porto Alegre quem buscou “estabelecer a ligação entre a cultura de elite e a cultura de massa, quando ocupou a diretoria da Academia de Belas-Artes (1855)”. Desta maneira, havia duas turmas: uma destinada aos artistas e outra frequentada pelos artifices, que trabalhavam nas chamadas Artes Mecânicas. No entanto, os artistas tinham disciplinas de conteúdos mais abrangentes, inclusive teóricos.

Paralelamente à criação da Academia Imperial de Belas Artes (imagem 6), a industrialização chegou gradualmente ao Brasil. A demanda por mão de obra aumentou a partir de 1870 e o ensino de arte passou a tomar outros rumos: a formação de mão de obra para atender a incipiente indústria.

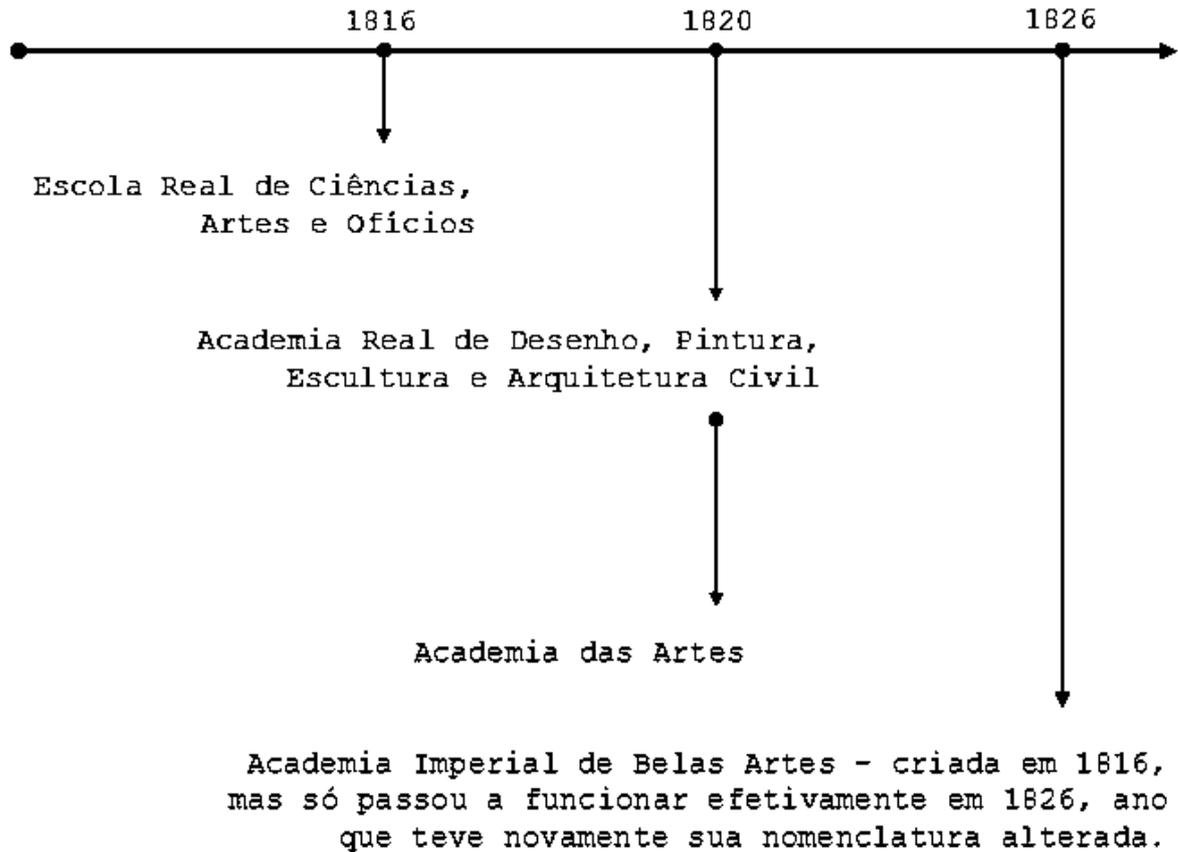
Em 1889, a Academia passou a ter outra denominação: Escola Nacional de Belas Artes. Novas leis educacionais foram aprovadas e o ensino de Desenho Geométrico foi incluído no currículo, com o principal objetivo de atender à demanda das indústrias recém-instaladas no país.

No entanto, havia um forte preconceito contra o trabalho manual, advindo do hábito da corte portuguesa de viver servida por escravos e da educação jesuítica, cujas prioridades eram a literatura e as ciências humanas e que tinha um caráter catequético, não científico. Segundo Barbosa (2005), surge então um conflito entre as belas artes e as artes voltadas para a indústria. Os negros e mulatos, obrigados a trabalhar na indústria sob condições precárias, não se sentiam estimulados a buscar novos métodos para aperfeiçoar os produtos; do outro lado, os artistas voltavam-se apenas para as belas-artes, não tendo como objetivo atender a demanda industrial.

Ainda de acordo com Barbosa (2005), a abolição da escravatura coincidiu com a primeira etapa da revolução industrial no Brasil, e as artes aplicadas à indústria foram valoriza-

das, pois eram um “meio de salvação” da economia no país e da classe operária, composta por obreiros e trabalhadores recém-libertos.

Imagem 11 – Criação das Escolas de Artes e Ofícios e suas alterações na nomenclatura ao longo do século XIX.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

No Brasil, o ensino de Arte no século XIX não difere muito, em termos de objetivos, ao ensino da França, Inglaterra e Estados Unidos, onde o desenho geométrico estava relacionado ao desenvolvimento industrial. À classe operária era ofertado o ensino do desenho utilitário, visando a preparação para o trabalho, e isso se manteve até as primeiras décadas do século XX. Nesse cenário, surgem as primeiras escolas de Aprendizes e Artífices, mais tarde transformadas em IFs.

Os IFs estão presentes em todos os estados do país, têm origem em 1909, quando o então presidente da república Nilo Peçanha criou, por meio do Decreto 7.566, do então Ministério da Educação e Saúde Pública, as 19 escolas de Aprendizes e Artífices (BRASIL, 1909). Desde então, o ensino profissional passou por diversas alterações em busca de adequar-se às transformações sociais e econômicas pelas quais o país passou.

Em 1927, a oferta do ensino profissional passou a ser obrigatória. Dez anos depois, foi assinada, por meio do mesmo ministério, a Lei Federal 378 e as Escolas de Aprendizes e Artífices passaram a ser denominadas de Liceus Industriais¹⁹, destinados ao ensino profissional.

Segundo Otranto (2011), em 1937, as escolas de Aprendizes e Artífices deram lugar aos Liceus Industriais. Em 1942, esses Liceus se tornaram Escolas Industriais e Técnicas objetivando a formação profissional, mas conferindo o mesmo grau do ensino secundário. Em 1941, foi iniciada a Reforma Capanema, cujo objetivo era a reformulação do ensino no país, e tinha como pontos principais transformar o ensino profissional em nível médio, com ingresso através de processo seletivo, sendo os cursos oferecidos divididos em curso básico e em curso técnico industrial.

Em 1959, visando dar mais autonomia às escolas profissionais, as Escolas Industriais e Técnicas passaram a ser denominadas Escolas Técnicas Federais, sendo elevadas à categoria de autarquias, com autonomia didática e de gestão.

¹⁹ As Escolas de Aprendizes e Artífices ofereciam o então chamado ensino primário, cujo público alvo eram os escravos recém-libertos e os filhos de operários “com o ensino voltado para o trabalho manual e mecânico” (RIBAMAR, 2009, p. 5).

Com a crescente industrialização brasileira durante o regime militar, essas escolas passaram por altos investimentos por parte do Governo Federal, cujo objetivo era a formação para o trabalho, tendo em vista atender ao acelerado crescimento industrial. Visando atender a demanda por força de trabalho, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1971 alterou o chamado segundo grau²⁰ e o transformou em curso técnico-profissional, modificando todo o currículo.

Os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) começaram a surgir em 1978, por meio da Lei Federal 6.545, criando os três primeiros: Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Entre 1980 e 1990, o Brasil passou por grandes mudanças de ordem econômica e social. A globalização forçou um novo modelo de processo de produção, e as Escolas Técnicas Federais de todo o país, aos poucos, foram transformadas em Cefets. Desde então estados, municípios e Distrito Federal, além do setor privado e organizações não governamentais, passaram a ter responsabilidade pela manutenção e gestão das novas unidades de ensino profissional.

Somente em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394 dedicou um capítulo para a educação profissional, sendo regulamentado no ano seguinte sob o Decreto Federal 2.208, revogado pelo Decreto Federal 5.154, em 2004, no governo Luiz Inácio Lula da Silva, quando a educação profissional ganhou novo impulso. Com esse decreto, o Ensino Técnico passou a ser integrado ao Ensino Médio.

De acordo com Pacheco (2011, p. 48), em 1998, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o governo federal proibiu a expansão da rede de educação profissional. Segundo Durham (2010, p. 171), a princípio a RFET atendia a um pequeno número de alunos, pois a instalação e a manutenção dessas escolas tinham um custo muito elevado.

Por oferecer um ensino gratuito e de qualidade superior às escolas estaduais, em virtude de suas estruturas serem mais bem equipadas, além da formação técnica, essas escolas pas-

²⁰ Nomenclatura do Ensino Médio utilizada até 1996.

saram a ser encaradas pela classe média como uma alternativa para a preparação para o vestibular (atualmente ENEM), sendo as vagas destinadas aos estudantes de baixa renda preenchidas por estudantes oriundos da classe média, pois os jovens das classes populares tinham maior dificuldade de aprovação nos processos seletivos. Isso gerava três problemas: esses estudantes da classe média não iam para o mercado de trabalho ao final do EM, pois almejavam a universidade; a população à qual se destinavam os cursos ficava sem acesso; e, por conseguinte, o mercado permanecia sem a mão de obra de que precisava. O ensino técnico passou a ser, assim como o universitário, elitizado.

Buscando popularizar as escolas técnicas federais, o governo do então Presidente da República FHC

separou a formação para o trabalho oferecida nas escolas técnicas, da formação propedêutica, que deveria ser obtida nos cursos médios regulares. Isto permitia uma ampliação imediata nas vagas para o ensino técnico, afastando boa parte da clientela cujo interesse estava centrado no vestibular (DURHAM, 2010, p. 171).

Somente em 2004, com Luis Inácio Lula da Silva na presidência da república, o Governo Federal retomou a expansão dos Centros Federais de Educação Tecnológica, priorizando o EM integrado à formação profissional em cursos de quatro anos de duração. Em 2008, instituiu-se a Lei Federal número 11.892, com a finalidade de criar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), com a oferta de cursos de nível médio e superior, incluindo pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, se diferenciando da proposta anterior, além de incluir as áreas de pesquisa e extensão, subordinadas ao Ministério da Educação (MEC). A referida lei, em seu artigo 2º, designa Institutos Federais como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi* (BRASIL, 2008), ou seja: são instituições formadas por diversas unidades espalhados por todo o país.

Em 2005, foi iniciada a primeira expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica (RFET) e 60 novos *campi* foram construídos pelo Governo Federal. A segunda fase da expan-

são foi iniciada em 2007 e mais 354 unidades foram inauguradas até 2010. Até fevereiro de 2015, o total de *campi* no país era de 562. O Cefet/PI passou a ser Instituto Federal em dezembro de 2008.

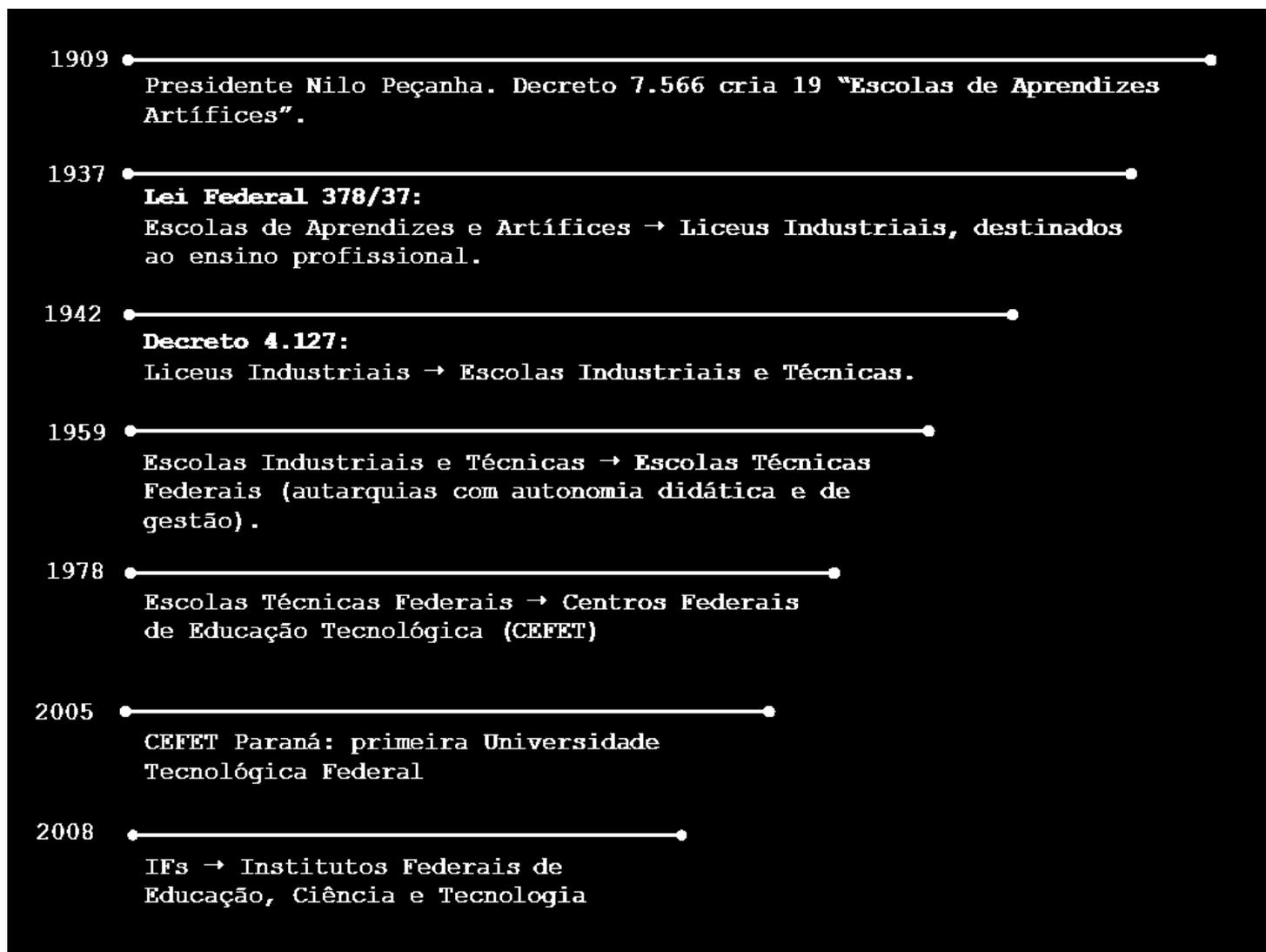
Quanto à organização curricular, o IFPI está passando por um processo de reestruturação educacional que implica alterações na carga horária (CH) da disciplina de Arte. A partir de 2013, os cursos técnicos integrados ao ensino médio (CTIM), antes com duração de quatro anos, passam, aos poucos, a se tornar cursos de três anos. Em 2014, alguns *campi* dos diversos Institutos Federais do país começaram também a reduzir sua duração para três anos, como aconteceu nos *campi* de Valença, Oeiras, Cocal e Campo Maior, no Piauí.

A justificativa para a redução do tempo de duração do curso encontra-se no elevado índice de evasão no terceiro ano, pois, após serem aprovados no ENEM, os alunos dos IFs deixam o curso técnico em andamento para continuarem seus estudos no ensino superior²¹.

Segundo levantamento feito pelo setor pedagógico do *campus* Valença, 58% dos alunos ingressantes têm como objetivo a preparação para o ENEM, enquanto os demais visam à certificação do curso técnico.

²¹ Sobre evasão escolar nos Institutos Federais, ver a dissertação de Cristiane Cabral Johann, “Evasão Escolar no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense: em estudo de caso no Campus Passo Fundo”, 2012.

Imagem 12 – Linha do Tempo: Das Escolas de Aprendizes Artífices aos IFs.

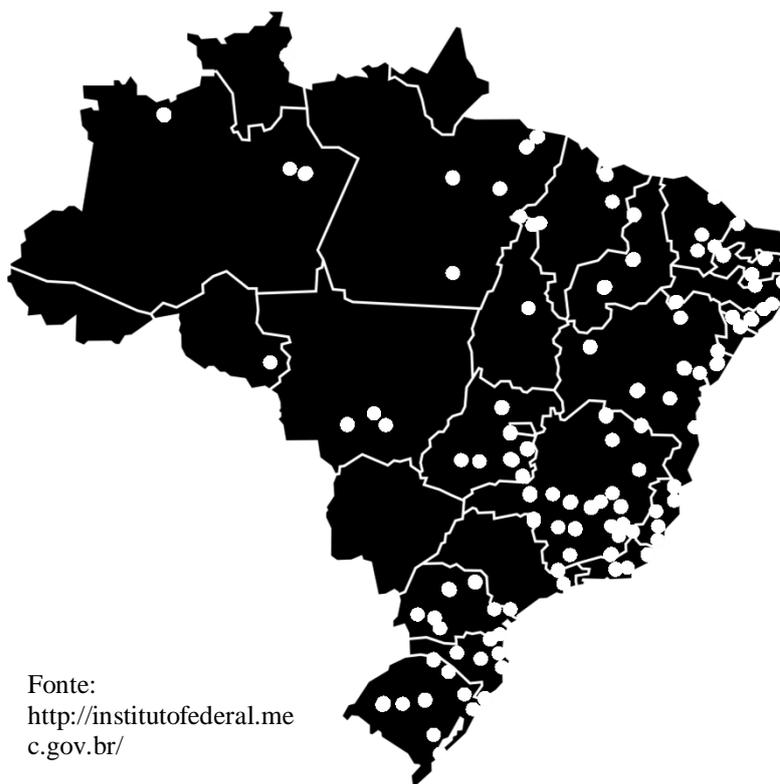


Fonte: Gráfico da autora.

2.1.1 A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003 – 2014)

Imagem 13 – Mapa de distribuição dos IFs (1909 – 2002)

Conforme dados disponíveis no portal do Ministério da Educação, até 2002, a RFET era composta por 140 *campi* espalhados pelo país (figura 4). Nesse período, o Piauí contava com cinco *campi*: um em Bom Jesus, dois em Floriano (campus de Floriano e o Colégio Amilcar Ferreira Sobral/UFPI), e dois em Teresina (o campus de Teresina e Colégio Agrícola



Fonte:
<http://institutofederal.mec.gov.br/>

de Teresina/UFPI). Entre 2003 e 2010, foram criados, a nível nacional, 214 *campi*, 9 deles no Piauí, distribuídos da seguinte maneira: Angical do Piauí, Corrente, Parnaíba, Paulistana, Picos, Piripiri, São Raimundo Nonato, Teresina e Uruçuí.

Na expansão entre 2011 e 2012, foram criados mais 3 *campi* no Piauí: Oeiras, Pedro II e São João do Piauí.

Até janeiro de 2016, foram criados mais 120 *campi* (figura 2), o Piauí recebeu mais 3: Campo Maior, Valença do Piauí e Cocal. O total de *campi* até julho de 2014 era de 562 *campi* distribuídos em todo o território nacional; o Piauí conta com 17 deles. Além dos *campi* men-

cionados, o IFPI conta ainda com 3 *campi* avançados²²: Dirceu Arcoverde (em Teresina), o campus avançado de Pio IX e o campus avançado de José de Freitas.

Percebe-se facilmente o destaque do ensino técnico ao longo dos últimos 12 anos, sustentando a ideia de que os IFs buscam a formação de uma grande quantidade de profissionais para atender à demanda do mercado.

Imagem 13 – Mapa de expansão dos IFs (2011 – 2014)



Fonte: <http://institufederal.mec.gov.br/>

²² Os *campi* avançados são aqueles que ofertam somente cursos à distância ou cursos técnicos, sem oferecer cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Em sua defesa pela educação para o trabalho (EPT), Pacheco afirma:

A retomada do crescimento econômico do país, o surgimento de um modelo de produção vinculado à intensa aplicação de ciência e tecnologia e à exigência de trabalho qualificado elevam a importância da formação escolar e profissional em todos os níveis, espaço em que cabem destaque a EPT e a imperativa necessidade da expansão de sua oferta (PACHECO, 2011, p. 39).

Dentro da perspectiva neoliberal de educação, o ensino profissional tecnológico vem a calhar: além de formar força de trabalho que se ajusta aos avanços técnico-científicos de produção, desenvolve “novos conhecimentos para o progresso técnico da produtividade” (CARVALHO, 2014, p. 51).

Estudantes, professores e a comunidade de uma maneira geral consideram o ensino nos IFs de boa qualidade, a estrutura dos *campi* supera em muito a estrutura das escolas estaduais e municipais. No entanto, com as atuais reformulações do currículo nos IFs – a mudança de 4 para 3 anos para a formação média e técnica – deixa de contemplar um enorme elenco de saberes disponíveis aos estudantes do EM regular. Se nos dirigirmos ao setor privado, a discrepância é ainda maior: o EM educa uma pequena “elite de jovens formada para levar adiante as conquistas da geração anterior” (BARBOSA, 2002, p. 02), que também não irá promover modificações de ordem social, política ou econômica, seja por interesse próprio, visando à manutenção do *status quo*, seja por sua alienação acerca da realidade. Aliás, faz parte dessa educação elitizada não estimular no seu público essa capacidade crítica.

A manutenção dessa diferença de classes (elite x classes populares) não se dá apenas pelo capital econômico, mas também pelo capital cultural. O processo educativo distinto para a elite e para as classes populares garante a sustentação das diferenças de compreensão dos diversos códigos culturais. “Os bens culturais acumulados na história de cada sociedade não pertencem realmente a todos” (CANCLINI, 2009, p. 80). Os saberes necessários para a com-

preensão de bens artísticos e culturais devem ser desenvolvidos na escola, mas isso só ocorre à medida em que cresce o capital econômico. No discurso elitista, “a cultura, a arte e a capacidade de desfrutá-las aparecem como ‘dons’ ou qualidades naturais, não como resultado de uma aprendizagem desigual devido à divisão histórica entre as classes” (CANCLINI, 2009, p. 81).

Como observa Barbosa (2011, p. 27), o sistema industrial desenvolvido no Brasil exige uma grande quantidade de mão-de-obra não especializada, não há, portanto, o interesse em estimular qualidades como iniciativa, reflexão e o aprimoramento intelectual; volta-se, sobretudo, para os aspectos tecnológicos, não para os humanísticos.

Dentro dessa lógica utilitarista da indústria, do conhecimento prático e superficial, a arte/educação fica localizada ou entre as atividades de lazer ou como forma de facilitar a aprendizagem em outras áreas do conhecimento, pois “a experiência com a arte é meramente um meio para algum fim mais meritório, importante não por si mesma, mas como veículo” (LANIER, 2005, p.44), não tendo a mesma atenção dispensada a outras disciplinas, cujas aulas são ministradas em laboratórios (Matemática, Química, Física, etc.) ou espaços adequados ao desenvolvimento das atividades (Educação Física, disciplinas dos cursos técnicos e superiores voltados à engenharia, etc.).

A arte/educação no EM não é puramente técnica, nem traz resultados rápidos e úteis a esse mercado veloz de fabricação, compra e venda de mercadoria, tampouco é pragmática. As implicações desse ensino são de outra ordem, como “ampliar o âmbito e a qualidade da experiência estética e visual” (LANIER, 2005, p. 46).

Sobre a carga horária (CH) de Artes Visuais, em fevereiro de 2015, o grupo de professores de Arte do IFPI reformulou a ementa da disciplina e enviou à Pró-Reitoria de ensino uma proposta curricular com a carga horária distribuída da seguinte maneira: 30 horas no 1º ano e 60 horas no segundo ano. A proposta da instituição prestes a ser aprovada era de 30 horas nos três anos, provocando a fragmentação das aulas, o que tornaria o trabalho ainda

mais deficiente, tendo em vista sua dispersão. Essas 30 horas são diluídas durante o ano, sendo resumido a uma aula de 50 minutos por semana, tempo insuficiente para trabalhar os conhecimentos em arte/educação de forma minimamente eficaz e eficiente para um ensino e aprendizagem.

Até março de 2015, o EAV no IFPI estava configurado com a seguinte formatação:

- Os *campi* recém-inaugurados, cujas turmas iniciaram em 2015 com duração de três anos, possuem a carga horária de Arte assim distribuída:

1º ano: 30 horas

2º ano: 60 horas

- Os *campi* antigos, cujas turmas ainda cumprem o programa curricular anterior à reforma (com duração de 4 anos), permaneceram com a carga horária de 60h no 1º ano, salvo as turmas ingressantes em 2015, que já estão dentro do programa reformado (três anos), com exceção do campus de Floriano, que não se adequou à reforma em virtude de falta de estrutura do prédio (não há salas de aula suficientes para comportar turmas com perfis diferentes).

- Os dois *campi* de Teresina (Teresina Central e Teresina Zona Sul) são exceção, pois, embora tenham recebido turmas novas, já dentro do currículo de três anos, permaneceram com 60 horas no 1º ano.

2.2 Perfil dos docentes de Artes Visuais do IFPI

O IFPI possui 17 *campi* em todo o Estado, sendo dois na capital. Com exceção do campus Teresina central, que possui duas professoras de Arte, os demais possuem somente um docente para a disciplina. De maneira geral, o perfil desses docentes está configurado conforme o quadro III.

Como sujeitos participantes da pesquisa, foram propostos docentes de Artes Visuais lotados em diferentes *campi* do IFPI. Todos cursaram Licenciatura Plena em Educação Artística na Universidade Federal do Piauí.

Ressalto meu interesse em investigar os docentes dispostos a participar da investigação. Ao todo, o IFPI possui 18 professores de Arte, destes, somente cinco participaram da pesquisa: dois professores e três professoras.

Quadro III – Perfil dos docentes de Arte do IFPI

CAMPUS	GRADUAÇÃO	ANO DE FORMAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	ÁREA DE ATUAÇÃO
Angical do Piauí	Lic. Plena em Educação Artística (UFPI)	2011	<i>Lato sensu</i> em Políticas Públicas (UESPI - 2014).	Artes Visuais
Campo Maior	Lic. Plena em Educação Artística (UFPI)	2004	<i>Lato sensu</i> em Cultura Visual e metodologias do Ensino da Arte (2010)	Artes Visuais
Cocal	Lic. Plena em Educação Artística (UFPI)	2010	<i>Lato sensu</i> em Metodologias do Ensino da Arte (2015)	Artes Visuais
Corrente	Licenciatura em Artes Visuais (IFCE)	2014	Não possui.	Artes Visuais
Floriano	Lic. Plena em Educação Artística (UFPI)	2009	<i>Lato sensu</i> em Gestão de Marketing (2011)	Artes Visuais
Oeiras	Lic. Plena em Educação Artística (UFPI)	2010	<i>Lato sensu</i> em Arte/Educação. Em andamento, iniciado em 2014.	Artes Visuais
Parnaíba	Lic. Plena em Educação Artística (UFPI)	1999	<i>Stricto sensu</i> em Educação (UFPI). Em andamento, iniciado em 2014.	Artes Visuais
Paulistana	Licenciatura em Artes Visuais	2013	Não possui.	Artes Visuais
Pedro II	Lic. Plena em Educação Artística (UFPI)	2005	<i>Lato sensu</i> em Docência do Ensino Superior (2008)	Artes Visuais

Picos	Graduação em Artes Cênicas (IFCE)	2006	<i>Lato sensu</i> em Arte/Educação (IFCE - 2008).	Artes Cênicas
Piripiri	Lic. Plena em Educação Artística (UFPI)	2011	<i>Lato sensu</i> em Docência do Ensino Superior. Em andamento, iniciado em novembro de 2015.	Artes Cênicas
São João do Piauí	Lic. Plena em Educação Artística (UFPI)	2010	<i>Lato sensu</i> em Metodologias do Ensino da Arte (2012)	Artes Visuais
São Raimundo Nonato	Lic. Plena em Educação Artística (UFPI)	2010	<i>Lato sensu</i> em Educação Especial e em História, Cultura e Sociedade (UESPI - 2013).	Artes Visuais
Teresina Central	Lic. Plena em Educação Artística (UFMA)	2004	<i>Lato sensu</i> em Cultura Visual e Metodologias do Ensino da Arte (UFPI - 2010).	Artes Visuais
	Lic. Plena em Educação Artística (UFPI)	2011	<i>Lato sensu</i> em Políticas Públicas (UESPI - 2014).	Artes Visuais
Teresina Zona Sul	Lic. Plena em Educação Artística (UFPI)	1990	<i>Stricto sensu</i> em Arte, Patrimônio e Museologia (em andamento, iniciado em 2015).	Artes Visuais
Uruçuí	Lic. Plena em Educação Artística (UFPI)	2010	<i>Lato sensu</i> em Metodologia do Ensino de Arte (2012)	Artes Visuais
Valença do Piauí	Lic. Plena em Educação Artística (UFPI)	2004	<i>Stricto sensu</i> em Artes Visuais (UFPB - 2016).	Artes Visuais

Fonte: Quadro feito a partir de informações coletadas juntos aos docentes dos *campi* e a pró-reitoria de ensino do IFPI.



Imagem 15 – Professora Elenilce
Virgínia, 2016.

Elenilce (campus Teresina Zona Sul): natural de Crateús (CE), tem entre 40 e 50 anos de idade, e é professora de Arte há mais de 14 anos. Ingressou no IFPI em 2011 e leciona nos cursos técnicos integrados ao médio de Vestuário, Edificações e Saneamento. No campus, o nome da disciplina é Arte. Sua área de atuação é Artes Visuais, mas também atua em conteúdos de Música. Faz uso da sala de aula e de um laboratório de Arte adaptado para a realização de suas atividades docentes com os estudantes. As avaliações são realizadas uma vez por mês, e é a própria Elenilce quem estabelece o tipo de avaliação, que contempla assiduidade/pontualidade, interação durante as aulas, e dedicação aos trabalhos realizados. Nas palavras da professora, “geralmente avalio o conjunto das ações do desempenho do aluno durante todo o processo (ano letivo)”. (MOURÃO, 2014). Como instrumentos de avaliação, a professora utiliza avaliações escritas, trabalhos apresentados (performances, seminários, análise de obras de arte, produção de vídeo e práticas

em oficinas ou projetos). Acerca do currículo, a professora é quem define o que será trabalhado em sala de aula, e segue o PPC dos cursos, priorizando a história da arte, a leitura de imagem e análise de obras, os processos de criação artística, além de experiências presenciais como visitas técnicas a museus e exposições.

Fábio (campus Oeiras): natural de Teresina, tem entre 30 e 40 anos de idade e é professor de Arte há menos de um ano. É também formado pelo Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (Cefet). Ingressou no IFPI em 2014 e leciona nos cursos integrados ao médio de Agricultura e Administração. Ao chegar ao campus, o professor alterou o nome da disciplina, que antes era Artes, ficando, então, Arte. Fábio disse que atua dentro do campus nas áreas de Artes Visuais, Música e Teatro, mas tem como foco principal as Artes Visuais. Faz uso da sala de aula, do laboratório de informática e da área externa para ministrar suas aulas. Avalia os estudantes uma vez por mês, seguindo os critérios da diretoria de ensino, mas disse que tem buscado alterar a avaliação escrita obrigatória por outros métodos de avaliação, ainda não elaborados por completo. O professor disse que nas avaliações leva em conta a interação dos estudantes no decorrer das aulas e a dedicação aos trabalhos realizados, faz uso do corpo, dos espaços dentro do campus e considera ainda as vivências dos estudantes. É o próprio professor quem define o currículo desenvolvido na disciplina, e avalia os processos de criação.

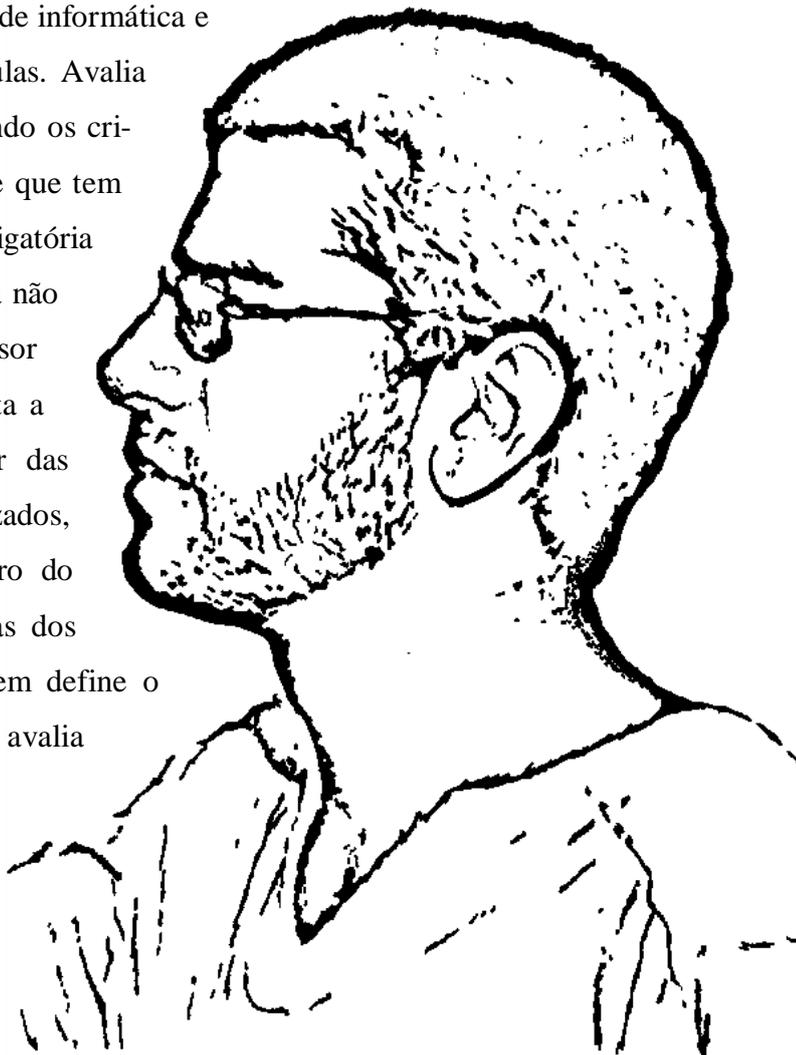


Imagem 16 – Professor Fábio
Virgínia, 2016.



Imagem 17 – Professor Luís
Virgínia, 2016.

Luís (campus Campo Maior): natural de Parnarama (MA), tem entre 30 e 40 anos de idade e é professor de Arte há mais de oito anos. Concluiu o curso em 2004 e especializou-se em Cultura Visual e Metodologias do Ensino da Arte em 2010. Ingressou no IFPI em 2011, onde leciona nos cursos técnicos integrados ao médio de Agricultura e Administração. No campus onde trabalha, a disciplina é nomeada Arte, e sua área é Artes Visuais. Faz uso da sala de aula e do laboratório de Informática para desenvolver as atividades da disciplina. As avaliações dos estudantes são feitas uma vez por mês, segundo critérios do próprio professor em conjunto com a diretoria de ensino, tendo como embasamento os PCNs e o PPC dos cursos. Estabelece como critérios de avaliação comportamento/disciplina, assiduidade/pontualidade, dedicação aos trabalhos realizados e a autoavaliação. Utiliza como instrumento também a prova escrita, “grupos de discussão, pesquisa, seminários, atividades práticas (produção artística)” (SILVA, 2014).

Marina (campus Cocal): natural de Teresina, professora de Arte desde 2014, concluiu o curso em 2010. Especializou-se em Metodologia do Ensino da Arte em 2015. Marina começou a ministrar aulas de Arte em 2014, quando ingressou como professora efetiva no IFPI, no campus Cocal. Leciona para os CTIM em Agricultura e Administração. Atua na área de Artes Visuais. As aulas acontecem na sala de aula e na área externa do campus. Segundo a professora, os estudantes são avaliados uma vez por mês, e ela mesma define o tipo de avaliação a ser aplicada. A professora disse que busca avaliar comportamento/disciplina, assiduidade/pontualidade, dedicação aos trabalhos realizados, autoavaliação, trabalhos em equipe e a criatividade. O currículo também é definido pela professora, buscando priorizar a história da arte, a leitura de imagens, os processos de criação e o contexto em que os estudantes estão inseridos.

Imagem 18 – Professora Marina
Virgínia, 2016.



Meire (campus Floriano): natural de Teresina, é professora de Arte desde 2010. Especializou-se em Gestão de Marketing em 2011. Possui entre 20 e 30 anos de idade. Ingressou como professora de Arte do IFPI em 2014 e trabalha nos cursos técnicos integrados ao médio de Eletrotécnica e de Edificações. Em seu campus, a disciplina ainda é nomeada *Artes*, embora a professora tenha se posicionado em favor do uso do termo Arte, entretanto não foi feita a alteração junto à coordenação pedagógica e direção de ensino do seu campus. As aulas acontecem na sala de aula e no laboratório de Biologia e Domiciliares²³. Segundo a professora, os estudantes são avaliados semanalmente durante as aulas, e é ela mesma quem define o método, que envolve: comportamento/disciplina, assiduidade/pontualidade, dedicação aos trabalhos realizados, autoavaliação, trabalhos em equipe e criatividade. Como instrumentos de avaliação, Meire citou observação e registro, produção de texto, pesquisas, debate em sala de aula, produções artísticas, individuais e em equipe, com técnicas e materiais diversos. O currículo trabalhado na disciplina é definido por ela, e abrange História da Arte, técnicas de produção artística, leitura de imagem e análise de obras, e processo de criação artística, levando em consideração também o interesse dos estudantes, o contexto da comunidade, temas em debate na atualidade e questões que possam surgir em sala de aula.

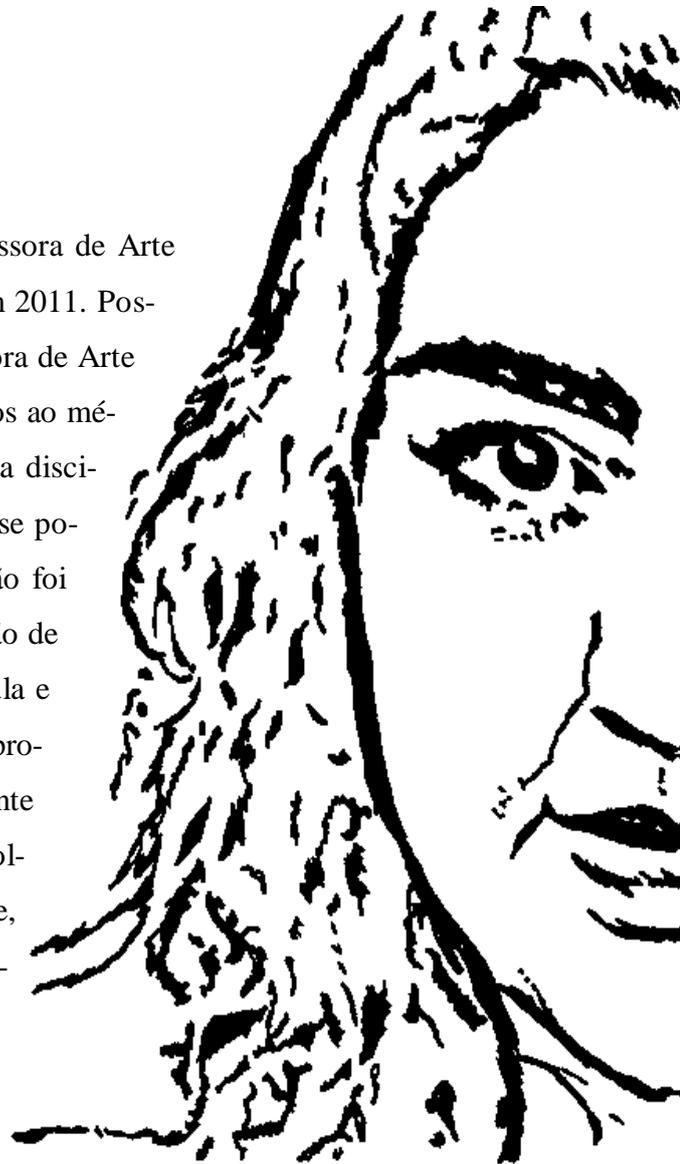


Imagem 19 – Professora Meire Virgínia, 2016.

²³ Esse é o nome do laboratório de Edificações. A professora Meire não soube dizer o porquê desse nome.

Quanto a mim, confesso que os PPCs pouco influenciam o meu planejamento, por serem demasiado vagos em seus objetivos nos que diz respeito à formação humanística.

No primeiro encontro do grupo focal, os cinco professores receberam o termo de esclarecimento e anuência e o pré-teste do questionário.

Dividi os encontros em dois blocos:

1º. Leituras sobre Pedagogia Libertária;

2º. Leituras sobre Currículo.

Essa divisão foi necessária para o grupo conhecer a PL, pois apenas um professor já tinha conhecimento sobre o assunto, ainda assim, de forma superficial.

O segundo encontro aconteceu no dia 06 de fevereiro de 2015²⁴, com a participação de apenas cinco professoras. Nessa sessão, discutimos o livro *A Pedagogia Libertária na História da Educação Brasileira*, de Neiva Beron Kassick e Clovis Nicanor Kassick.

Minha intenção era saber como as ideias da PL seriam recebidas pelo grupo. Todas se mostraram interessadas e muito entusiasmadas com a proposta libertária, embora eu tenha percebido dissonâncias entre a prática e o discurso de uma das participantes: ao mesmo tempo em que recebia a PL como uma possibilidade, insistia em dizer que o bom comportamento em sala de aula deve ser avaliado e contabilizado para as notas bimestrais. Segundo a professora, tem um comportamento adequado aquele estudante que não se atrasa para as aulas, fala somente quando tem alguma observação ou dúvida acerca do conteúdo e dedica-se aos trabalhos.

Discutimos acerca das dificuldades enfrentadas diante de turmas com estudantes já habituados com as tradicionais aulas e metodologias. Todas queriam contar suas experiências dentro e fora da escola.

Destacou-se nesse dia a dificuldade que poderíamos encontrar para desenvolver uma proposta libertária dentro de uma escola cujo ensino segue modelos tradicionais. Em virtude

²⁴ Em virtude das férias de janeiro, o grupo optou por começar a se reunir apenas em fevereiro.

disso, optei por trabalhar no segundo encontro o texto “Anarquismo e Educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje”, de Silvio Gallo. O texto apresenta um breve histórico acerca da PL e de seu caráter humanista moderno. A sessão durou cerca de três horas.

O segundo encontro aconteceu no dia 28 de fevereiro. Participaram somente quatro professoras, as mesmas da reunião anterior, com exceção de uma, presente na reunião do dia 06, mas não participante nos encontros seguintes.

O debate girou em torno da relação educação x trabalho, promovida pelos IFs e das experiências vivenciadas por cada uma no cotidiano nos seus respectivos *campi*. Discutiuse também maneiras de como usar o sistema posto a favor do ensino de Arte usando os princípios da PL.

Nesse encontro, a professora Elenilce, do campus Teresina Zona Sul, disse estar começando a aplicar algumas ideias da PL, e deu como exemplo a problemática da nota. Segundo relatou, no primeiro dia de aula, ela colocou para os estudantes que todos já iniciavam o período letivo com nota 10,0, valor máximo a ser atingido nos IFs. A partir daí, ela iria avaliar se eles permaneceriam com essa nota ou se ela iria subtrair pontos de acordo com a participação de cada um.

A professora do campus Floriano, um dos mais antigos do IFPI, falou sobre como os estudantes têm força quando se unem em prol de um interesse em comum, e, com bom direcionamento, isso pode contribuir para a aplicação das ideias libertárias. A reunião durou cerca de duas horas.

No terceiro encontro, ocorrido no dia 14 de março, o texto discutido foi *A Escola Moderna* (2010), de Ferrer i Guardia. Participaram dessa sessão quatro professoras e um professor.

Dessa vez, o debate se deu em torno das formas de avaliação aplicadas até então pelos professores presentes. Discutimos sobre a liberdade dos estudantes em sala de aula e nos ou-

tros espaços da escola, e até onde essa liberdade pode prejudicar a relação professor-estudante.

A principal preocupação pareceu ser com relação ao respeito dos estudantes para com o professor, temeu-se muito a perda da autoridade. Essa problemática havia sido levantada durante uma aula minha na turma do ensino médio integrado ao técnico em administração, em Valença. Os próprios estudantes levantaram essa questão quando lhes falei sobre a liberdade para escolherem os instrumentos de avaliação aos quais eles seriam submetidos ao longo do período letivo.

Outra problemática muito debatida nesse encontro diz respeito à oportunidade dos indivíduos de se desenvolverem intelectualmente segundo seus interesses. Esse encontro teve duração de aproximadamente duas horas e trinta minutos.

A quarta sessão foi realizada no dia 28 de março e contou com a presença do professor Luis, do campus Campo Maior. Ele não havia participado dos três encontros anteriores.

Nesse dia, discutimos três capítulos do livro *Do princípio da arte e de sua destinação social* (2009), de Proudhon:

- **Capítulo II:** Do princípio da arte, ou da faculdade estética do homem;
- **Capítulo III:** Do ideal – objetivo e definição da arte;
- **Capítulo X:** Confusão e irracionalidade da arte durante a primeira metade do século XIX. David, E. Delacroix, Ingres, David (de Angers), Rude, I. Robert, H. Vernet.

A escolha desses capítulos foi de extrema importância para o debate desencadeado nessa sessão, cujo foco foi a leitura de imagens sob o ponto de vista prodhoniano²⁵. O eixo

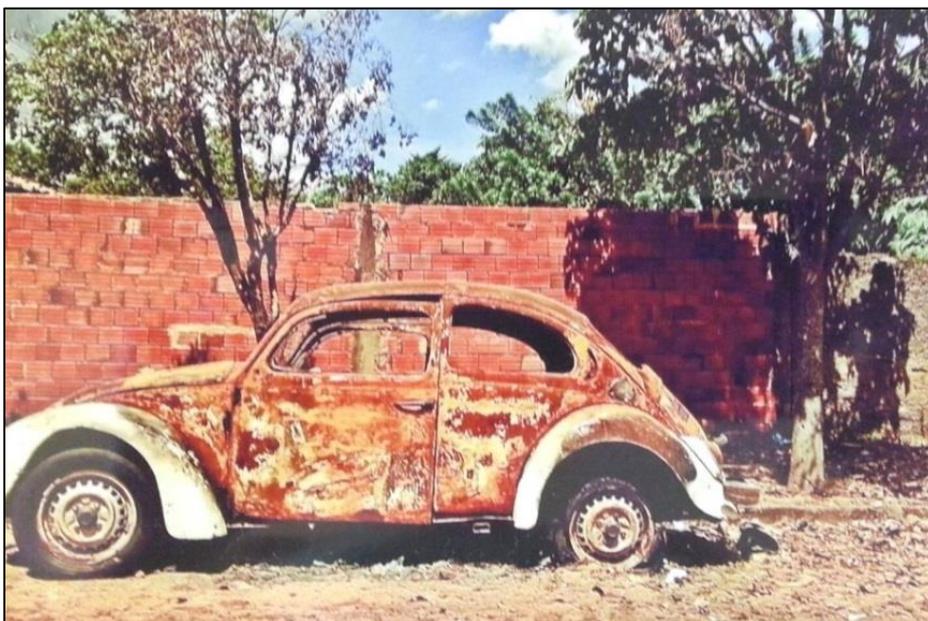
²⁵ Para Proudhon, arte é “uma representação idealista da natureza e de nós mesmos com vistas ao aperfeiçoamento físico e moral da nossa espécie” (PROUDHON, 2009, p. 27). Para o autor, a arte deveria ter um caráter social, tal como preconizava também Tolstói, tempos depois. A obra de arte descontextualizada de seu tempo, “representando uma ação da qual o artista não foi testemunha, da qual não foi sequer contemporâneo, que a massa do seu público ignora, é uma fantasmagoria e, do ponto de vista da alta missão da arte, um contrassenso” (p. 73).

central do debate foi como abordar a leitura de imagem de maneira a convergir com os ideais da PL.

Nessa reunião, poucos haviam lido o texto, e aqueles que leram admitiram terem feito isso superficialmente. Não foi dos encontros o mais produtivo, mas foi fundamental para identificar quem de fato está alinhado com os ideais libertários.

O quinto encontro, em julho de 2015, não foi muito produtivo, poucos compareceram e nos limitamos a discutir o que estávamos fazendo em sala de aula no que diz respeito à PL, sem ampliarmos as leituras. A professora Marina apresentou fotografias feitas por um de seus estudantes como avaliação de recuperação (ele não havia apresentado nenhuma produção até aquele momento). Na atividade, a professora deixou que os estudantes escolhessem a técnica que queriam trabalhar e propôs que o resultado fosse apresentado oralmente no dia marcado. Abaixo, imagens feitas por um de seus estudantes do 1º ano.

Imagem 20 - Fotografia tirada por estudante do 1º ano do campus Cocal (2015)



Fonte: acervo da professora Marina Medeiros, campus Cocal.

Imagem 21 - Fotografia tirada por estudante do 1º ano do campus Cocal (2015)



Fonte: acervo da professora Marina Medeiros, campus Cocal.

Desenvolvi uma atividade com os estudantes de Valença que também envolvia fotografia, mas utilizando a fotomontagem. Divididos a turma em grupos, os estudantes receberam diversas imagens e montaram composições com o tema Indústria Cultural. Alguns optaram fazer fotografias no interior do campus, com seus telefones celulares. Outros fizeram montagens no computador. O resultado foi apresentado oralmente uns para os outros, sem que eu fizesse qualquer tipo de interferência. As notas também foram atribuídas pelos alunos, que justificavam a nota atribuída ao trabalho dos colegas. Abaixo, algumas dessas imagens.

Imagem 22 – Fotomontagem feita por estudante do 1º ano do campus Valença (2015).

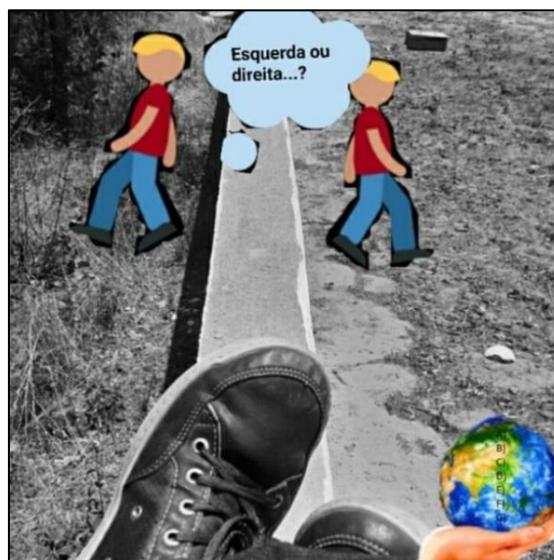


“O trabalho foi inspirado na pintura de Grant Wood, *American Gothic*. Essa foto colagem tem o intuito de destacar o consumismo. Escolhi representá-lo nessa imagem, porque a pintura original representa uma casa de campo desenhada no estilo gótico rural e seus moradores, um fazendeiro e uma filha solteirona, como descrito pelo próprio autor da obra. Portanto, achei interessante levar o consumismo do século XXI, para uma paisagem do século XX, mais (SIC) especificamente, 1930, ano da obra”.

Fonte: acervo da autora.

Imagem 23 – Fotomontagem feita por estudante do campus Valença (2015).

O estudante que produziu este trabalho optou por apresentar oralmente seus argumentos e a linha de raciocínio que o levou à construção dessa imagem. O debate girava em torno dos conflitos entre partidos de direita e esquerda vivenciados durante os anos de 2014 e 2015.



No sexto encontro, ocorrido em agosto de 2015, discutimos o texto *Pedagogias Queer e Libertária para Educação em Cultura Visual* (RODRIGUES, 2010). Neste encontro, apenas uma das professoras do GF não compareceu. Além dos integrantes da pesquisa, contamos com a presença do professor Franz Ícaro, um dos fundadores do Geapi. Ele fora convidado por mim para falar um pouco sobre a PL e sua experiência enquanto professor da rede municipal de educação. A participação de Franz possibilitou uma ampliação do debate acerca da PL em virtude de suas vivências e experiências. Segundo Franz, foi um incentivo para ele ver um grupo de professores se reunindo fora do espaço escolar para estudar e discutir sobre a PL.

3 O Currículo e o Ensino de Arte no IFPI

Antes de adentrar nos conceitos de currículo, é importante esclarecer as alterações em curso no sistema educacional brasileiro promovidas pelo governo federal.

No mês de setembro de 2015, o Governo Federal apresentou a primeira proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), construída com a participação de profissionais de todo o país com a contribuição de 35 universidades. Por meio de um portal disponibilizado no site do MEC (Ministério da Educação), todo cidadão poderia enviar sugestões para a construção da proposta curricular, podendo contribuir enquanto sujeito individual, por meio de redes formadas por comunidade, professores e demais profissionais da educação ou por meio de instituições de ensino.

O debate acerca da BNCC é extenso e complexo, sobretudo no que diz respeito à disciplina Arte. Segundo o texto disponível no portal, a BNCC considera “que a formação em Arte acontece em licenciaturas específicas (artes visuais, dança, teatro e música)”, sendo, portanto, “necessário garantir professores habilitados em cada um dos subcomponentes, para todas as etapas da Educação Básica” (BRASIL, 2015).

Entretanto, se a formação em Arte se dá em licenciaturas específicas, não havendo mais a polivalência²⁶, modalidade que predominou nos anos 1970, quando do início dos cursos de formação na área, como será garantida a oferta das quatro modalidades apontadas pela BNCC? Obviamente essa proposta não é específica para os Institutos Federais, mas estes devem se adequar à reformulação curricular em andamento. Lembremos que a carga horária da

²⁶ Em Arte, polivalência refere-se ao ensino das diversas linguagens artísticas por parte de um mesmo docente. Entretanto, o profissional polivalente é aquele cuja atuação se dá nos anos iniciais do ensino fundamental.

disciplina no IFPI é de 30 horas no primeiro ano e 60 horas no segundo ano²⁷. Como garantir o ensino de todas essas linhagens com uma carga horária tão reduzida? No que diz respeito ao corpo docente, penso ser esse o menor dos problemas: assim como aos poucos o IFPI inseriu um professor de Música em cada campus para atender a lei 11.769/2008, ao longo do tempo, isso também poderá ser feito com docentes das outras áreas. O conflito se dá mesmo no que diz respeito à distribuição das aulas de todas essas modalidades.

Como o IFPI irá resolver isso? De que maneira as escolas de todo o país irão resolver essa problemática criada pelas mudanças curriculares? O IFPI não possui estrutura física para abraçar todas as linguagens. Não há laboratórios de Arte na maioria dos *campi* (ver quadro abaixo).

Quadro IV – Espaços onde são realizadas as aulas de Arte

CAMPUS	ESPAÇO DESTINADO ÀS AULAS DE ARTE	TIPO DE ATIVIDADE
Angical do Piauí	Sala de aula regular.	Aulas teóricas.
Campo Maior	Sala de aula regular.	Aulas teóricas e práticas.
Cocal	Sala de aula adaptada.	Aulas práticas e teóricas.
Corrente	Sala de aula regular.	Aulas teóricas.
Floriano	Sala de aula regular.	Aulas teóricas e práticas.
Oeiras	Sala de aula regular.	Aulas teóricas.
Parnaíba	Sala de aula regular.	Aulas teóricas. As práticas são feitas em casa pelos estudantes, após receberem

²⁷ Está em andamento uma proposta que pretende mudar a oferta da disciplina Arte no IFPI: Arte passaria a ser Arte I (Música) e Arte II (Outra linguagem). As 30 horas do 1º ano seriam destinadas a Arte I, as 60 horas do 2º ano ficariam para outra linguagem, que seria, na maioria dos *campi*, Artes Visuais.

		orientações.
Paulistana	Sala de aula regular.	Aulas teóricas e práticas.
Pedro II	Sala de aula regular.	Aulas teóricas.
Picos	Sala de aula regular.	Aulas teóricas.
Piripiri	Sala de aula regular.	Aulas teóricas.
São João do Piauí	Sala de aula regular.	Aulas teóricas.
São Raimundo Nonato	Sala de aula regular.	Aulas teóricas.
Teresina Central	Laboratório de Arte e sala de aula regular.	Aulas teóricas na sala de aula e aulas práticas no laboratório.
Teresina Zona Sul	Laboratório de Arte.	Aulas práticas. As turmas são divididas em duas.
Uruçuí	Sala de aula regular.	Aulas teóricas.
Valença do Piauí	Laboratório de Arte contendo um armário, um birô para a professora e 20 birôs, um para cada 2 estudantes. As aulas acontecem também ao ar livre, sob uma mangueira dentro das dependências do campus.	Aulas teóricas e práticas. Para as aulas práticas.

Espaço das atividades de Arte do IFPI segundo docentes dos *campi*.

Embora possam parecer um tanto óbvias, as soluções são problemáticas. Aumentar a carga horária da disciplina implicaria reformular toda a carga horária de todos os cursos técnicos integrados ao médio, e ainda não é possível saber se está na proposta da BNCC, pois ela

só será concluída após junho de 2016, quando a proposta será enviada ao Conselho Nacional de educação (CNE).

A BNCC considera o currículo como sendo

o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos (BRASIL, 2010).

Entretanto, não há apenas uma concepção do que seja currículo. Sacristán (2000) apresenta alguns conceitos de currículo, entre eles:

- “Currículo como guia da experiência que o aluno obtém na escola, como conjunto de *responsabilidades* (grifo do autor) da escola para promover uma série de experiências” (RULE apud Sacristán, 2000, p. 14).
- “Currículo como definição de *conteúdos* (grifo do autor) da educação, como *planos* (grifo do autor) ou propostas, especificação de objetivos, reflexo da herança cultural, como mudanças de conduta, programa da escola que contém conteúdos e atividades, como de aprendizagens ou resultados, ou todas as experiências que a criança pode ter” (Sacristán, 2000, p. 14).- “Currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo (...). Currículo como programa de atividades, devidamente sequenciadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram, por exemplo, num manual ou num guia do professor” (idem).
- “Currículo como tarefa e habilidades a serem dominadas – como é o caso da formação profissional” (idem). (SACRISTÁN, 2000, p. 14)

Etimologicamente, currículo vem da palavra latina *Scurrere*, que significa percurso a ser percorrido. Dentro do contexto pedagógico, a palavra tomou outros rumos. Para conceituar, é necessário contextualizar, pois o conceito de currículo depende do contexto em que está sendo trabalhado. Ao discutirmos a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e a elaboração do plano de disciplina para o IFPI, optamos trabalhar o conceito de currículo enquanto objetivos a serem alcançados pelos estudantes ao longo do ensino médio. Isso porque consideramos que os conteúdos são distintos nos diversos *campi*, bem como a maneira que cada professor aborda os diversos conteúdos. Sacristán (2000, p. 14) aponta também essa concepção de cur-

riculo: “como resultados pretendidos de aprendizagem”. Consideramos que trabalhar os objetivos pretendidos seria mais viável, dada a diversidade cultural tanto dos estudantes quanto dos docentes do IFPI.

Dependendo da conjuntura política, cultural, econômica e social, o currículo se manifesta e se institui de uma determinada maneira, e ele muda segundo o contexto, porque a sociedade é dinâmica; e o currículo é um documento histórico, educacional e cultural, elaborado a partir de um conjunto de correlações de força e de poder.

Os conceitos apresentados por Sacristán (2000) são abrangentes e diversos, vão desde a concepção de currículo enquanto a experiência que o estudante tem na escola, até habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo do processo de ensino e aprendizagem. No debate com o GF acerca dessa diversidade de conceitos, concluímos que todos esses estão atrelados à percepção que cada educador tem acerca de sua prática docente e aos objetivos que a instituição escolar, nas suas mais variadas formas, busca alcançar. Os IFs, por terem um caráter profissionalizante, parecem seguir o conceito que Sacristán apresenta quando se refere a esse tipo de instituição: “currículo como tarefas e habilidades a serem dominadas” (p. 14).

Além das intencionalidades curriculares dispostas nos planos de disciplina de cada docente de todas as áreas, existe ainda o currículo oculto, que se refere “àqueles aspectos da experiência educacional não explicitados no currículo oficial, formal” (MOREIRA e TOMAZ TADEU, 2014, p. 39).

O currículo não pode ser visto apenas como um elenco de conteúdos prontos e pré-definidos a serem abordados pelo professor durante as aulas, “o currículo é um território contestado, é uma arena política” (TADEU DA SILVA, 2013, p. 28). É preciso desconstruir a ideia de um currículo tradicional; a perspectiva é discutir o currículo da atualidade, discutir um conceito de currículo que nos permita pensar em uma sociedade globalizada, que é excludente. E o Brasil, como sociedade em desenvolvimento econômico crescente, ainda está subordinado aos interesses do capital hegemônico.

Segundo Michael Apple (2006), o preceito central do currículo hoje é reconhecer que o mundo é diverso, plural, multicultural. Repensar o currículo deve ser uma tarefa constante, fazer parte do cotidiano escolar.

Os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 9).

Para Candau (2007), o currículo hoje deve favorecer a possibilidade de os estudantes irem além dos referentes presentes no seu cotidiano, tendo em vista a sua ampliação.

O currículo tem suas origens nos Estados Unidos, durante o século XIX (TADEU DA SILVA, 2013), quando a escola passou a atender às demandas da Revolução Industrial. No Brasil, a introdução das teorias do currículo chega na conjuntura da ditadura militar, com o acordo MEC/USAD (1964-1968), que consistia em um conjunto de convênios feitos a partir de 1964 entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID).

Os convênios, conhecidos como acordos MEC/USAID, tinham o objetivo de implantar o modelo norte americano nas universidades brasileiras através de uma profunda reforma universitária (MENEZES, 2002, s/p).

O regime militar seguia as orientações de organização do conhecimento dos Estados Unidos e a aplicou no Brasil.

Segundo Cunha (1985), o acordo se estendeu a todos os aspectos da educação brasileira, desde o ensino infantil até a educação superior. Por meio dele, o ensino universitário desempenharia uma função estratégica, uma vez que

caberia a ele forjar o novo quadro técnico que desse conta do novo projeto econômico brasileiro, alinhado com a política norte-americana. Além disso, visava a contratação de assessores americanos para auxiliar nas reformas da educação pública, em todos os níveis de ensino (MENEZES, 2002, s/p).

A imposição de modelos curriculares externos, sobretudo liberais, como no caso dos Estados Unidos, está assentada em uma tentativa de controle ideológico das escolas por parte da ordem vigente; e a BNCC acentua esse caráter controlador. Pode-se esperar disso o desenvolvimento de mecanismos de controle dos conteúdos e da prática dos professores, um currículo ambíguo e disfarçado de democrático.

Essa tentativa de implantar um modelo externo de currículo esbarra em problemas práticos. O currículo não é estático, nem único para todos os níveis e modalidades de ensino. De acordo com Sacristán (2000), o currículo na educação profissional ocupa-se das habilidades a serem desenvolvidas nessa modalidade, e essa diferença está posta nos conteúdos de cada modalidade, pois seus papéis sociais e suas peculiaridades são distintas.

Como repensar o currículo para que a escola seja menos mecanizada e mais problematizadora? De que maneira o professor de Arte pode instigar os estudantes a serem, eles também, questionadores de seus contextos? A informação deve ser posta como questionamento. Essa é, também, a proposta da PL.

Tomaz Tadeu da Silva (2013) também faz uma colocação nesse sentido, quando cita os superintendentes responsáveis pelos “processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo” (p. 15). Segundo o autor, esses especialistas planejam as atividades pedagógicas tendo em vista controlar o comportamento do estudante, buscando evitar que seus pensamentos “se desviem de metas e padrões predefinidos” (DA SILVA, 2013, p. 15).

Pensando nisso, realmente me balizei em teorias pedagógicas que visam dirimir toda forma de opressão na escola, buscando trabalhar um currículo a favor de grupos historicamente oprimidos devido à discriminação étnica, sexual, religiosa, cultural, econômica ou estudantes com deficiências.

Evidentemente, a dita classe dominante é a grande beneficiada no processo educacional vigente²⁸. Oponho-me à ideologia contrarrevolucionária, por isso proponho a construção de novos planos de ensino, voltados para uma educação libertária, com a participação dos diversos segmentos dos *campi* (professores, estudantes, técnicos administrativos) na construção desses projetos, pois trata-se de um projeto para a sociedade, que deveria ser para a coletividade.

Segundo Tomas Tadeu da Silva, “o currículo é expressão das relações sociais de poder” (2013, p. 37), e a ideologia dominante “não é totalmente elaborada a partir de cima, com materiais ‘originais’, mas se aproveita de materiais preexistentes na cultura e na sociedade, em geral pertencente ao domínio do senso comum” (TADEU DA SILVA, 2013, p. 32). Daí a importância de um ensino público que busca minimizar, ou mesmo extinguir, esses mecanismo de dominação.

No Brasil, não existe um currículo nacional unificado, que todos devem seguir. Existem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que apresentam orientações gerais. Cabe às escolas e secretarias de educação a elaboração do documento curricular. Essa unificação está em trânsito com a construção da BNCC.

Na minha prática docente, busco romper com a ideia do currículo compartimentado. Procuo trabalhar o currículo de maneira que não leve à fragmentação do saber, trabalhando na perspectiva da transversalidade, da transdisciplinariedade. Para isso, procuro os demais docentes do campus onde atuo para relacionar os conhecimentos de suas respectivas áreas com os conhecimentos que serão desenvolvidos nas aulas apresentadas por mim.

Vivenciei uma experiência nesse sentido no IFPI, em 2015, no projeto de extensão que coordeno no campus onde trabalho. O projeto é intitulado *Cine Cult*, e tem como objetivo

²⁸ Libâneo (2002) e Saulo Rodrigues de Carvalho (2014), com quem compartilho a mesma opinião, consideram que a classe dominante ainda é a grande beneficiada, pois apesar da ampliação das ofertas de vagas no ensino básico, os jovens que saem desse ensino irão trabalhar para o enriquecimento dessa classe, sendo apenas mão de obra para a indústria e o comércio, não podendo, de fato, usufruir dos bens e serviços por eles produzidos.

apresentar aos estudantes filmes de temáticas relacionadas à arte, seja a história de um artista, de um período ou tendo uma relação indireta com a área.

Diversos docentes do campus são convidados a participar da exibição e do debate após a sessão. O último título apresentado foi o filme *Equilibrium* (2002). O filme narra a história de uma sociedade futurística, após a terceira guerra mundial, cujo poder vigente desenvolve uma fórmula que suprime a sensibilidade humana, tornando as pessoas frias e extremamente racionais. Com vistas a evitar que os sentimentos voltem a aflorar, o governo emprega uma força tarefa para eliminar toda e qualquer manifestação artística que ainda possa existir. Cenas de destruição de obras de arte, como livros de literatura e telas como a *Monalisa*, são constantes no filme.

Na exibição desse filme, as professoras de Direito e Filosofia e os professores de Administração e Sociologia estavam presentes, abordando os aspectos presentes de suas respectivas áreas, como a ideia de sociedade totalitarista e seus reflexos na sociedade. Durante uma hora, professores e estudantes debateram temas não apenas relacionados à arte, objetivo principal do encontro, mas também a outras áreas do conhecimento que estavam direta ou indiretamente ligadas com aquilo que foi apresentado no filme. Com este projeto pretendo que os estudantes tenham acesso às produções fílmicas fora do mercado comercial, bem como possam participar de debates de cunho cultural e político, de maneira a alargar suas percepções de um modo geral. Entretanto, no que diz respeito à atuação dos docentes envolvidos, não percebi nenhuma alteração significativa, seguiram com as mesmas práticas e discursos de antes.

3.1 Currículo no Ensino de Artes Visuais

A Arte aparece como disciplina obrigatória na educação básica na LDB 9494/96 em seu artigo 26, parágrafo 2º, onde consta que

O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996, p. 11).

Também a lei 11.769/2008 assegura o ensino de Música como obrigatório, e o Projeto de Lei 7032/2010 tornou obrigatório o ensino de Arte, Artes Plásticas e Artes Cênicas, alterando os parágrafos 2º e 6º do artigo 26 da LDB.

O ensino de Artes, compreendendo obrigatoriamente a música, as artes plásticas e as artes cênicas, constitui componente curricular de todas as etapas e modalidades da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes (BRASIL, 2010, p. 2).

Entretanto, dos 18 docentes de Arte do IFPI, somente dois possuem formação em Artes Cênicas; todos os demais possuem graduação em Artes Visuais. Os concursos públicos feitos para a disciplina exigem a graduação em Arte. Se no quadro docente da instituição há professores com formação em Artes Cênicas é por mero acaso, mas não há nos *campi* professores para as quatro linguagens. Com a obrigatoriedade do ensino de Música, o IFPI passou a ter, além do professor de Arte, um professor de Música em cada campus, que na maioria dos casos trabalha com projetos de extensão ou compartilhando a disciplina com o colega de outra linguagem.

Os PCNs+ para o Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – (2002) apresentam a Arte como linguagem, constituída de

sistema de signos, portanto inserida no eixo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Para os PCNs+,

Conhecer arte é saber produzir, apreciar e interpretar formas artísticas e culturais em uma dimensão crítica e contextualizada, segundo os sistemas simbólicos que integram cada linguagem própria da arte (2002, p. 180).

O documento aponta ainda as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes na disciplina Arte. Seguem abaixo as competências apontadas pelos PCNs+ (p. 186):

a) Utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual.

Para isso, o documento sugere que o estudante deve “saber realizar produções artísticas nas linguagens da arte (artes visuais, audiovisuais, dança, música, teatro), individual” (BRASIL, 2007, p. 186). Isso exige que o estudante domine “aspectos relativos à construção e execução prática das produções artísticas, considerando as categorias materiais, ideais e virtuais”, identifique “formas da natureza e da cultura, integrando-as às práticas artísticas e estéticas”; que ele possa “comunicar, receber e difundir as produções artísticas por várias mídias e tecnologias” e “compreender e saber articular a arte a outros componentes do currículo escolar” (BRASIL, 2007, p. 186).

Do meu ponto de vista, e do grupo focal, o EAV do IFPI, cuja carga horária é de 90 horas ao longo dos 3 anos de curso na maioria dos *campi*, não tem condições de cumprir com essa proposta dos PCNs+. Além das limitações dos próprios professores, que não possuem competências em todas essas modalidades artísticas, a própria instituição não possui recursos

materiais e de pessoal para oferecer condições para o desenvolvimento de competências tão complexas.

b) Ler e interpretar

Segundo os PCNs+, para que o estudante possa “saber ler e interpretar produções artísticas e culturais” (BRASIL, 2007, p. 186), ele precisa:

- apurar a observação e percepção sensíveis e reflexivas;
- conhecer práticas e teorias das linguagens artísticas, bem como familiarizar-se com seus códigos e articulações formais, aspectos expressivos, técnicas, materiais, contextualizando-os em diversos âmbitos – geográfico, social, histórico, cultural, psicológico;
- compreender as linguagens artísticas como manifestações sensíveis, cognitivas e integradoras da identidade (BRASIL, 2007, p. 186).

A leitura e interpretação de obras de arte é um dos aspectos priorizados no EAV sob a ótica da PL. Nesse sentido, a competência descrita pelos PCNs+ está de acordo com as competências que o grupo previu para a disciplina no IFPI.

c. Colocar-se como protagonista na produção e recepção

Para essa competência, o documento propõe que o estudante protagonize a produção e apreciação crítica de trabalhos de arte nas diversas linguagens. Para isso espera-se que o estudante saiba:

- expressar e comunicar ideias e sentimentos por meio de linguagens artísticas;
- articular os elementos constitutivos das linguagens da arte, tanto na produção como na fruição de obras, produtos ou objetos;
- fazer trabalhos artísticos individuais ou coletivos, criando, improvisando, compondo, experimentando, atuando, interpretando com diferentes materiais, meios e técnicas;
- concretizar apresentações, obras, produtos e espetáculos, considerando as perspectivas estéticas e comunicacionais;
- selecionar e produzir trabalhos de arte em diferentes meios e tecnologias, como processos fotográficos, informatizados e outras mídias, entre as quais o vídeo, o cinema, o CD-ROM, entre outros;
- trabalhar com imagens e sons disponíveis nas redes informatizadas, reconstruindo-os ou integrando-os em textos criados no espaço virtual ou dele recortados (BRASIL, 2007, p. 187).

O protagonismo do estudante é um aspecto fundamental da PL. Entretanto, identificamos aqui os mesmos problemas da competência 1: quando o PCNs+ sugere a produção artística em diferentes meios e tecnologias, mais uma vez esbarramos nas limitações da instituição. Apesar de tecnologias mais acessíveis estarem à disposição, como câmeras de celular e computadores para edições de imagem, ainda existe o problema da carga horária reduzida.

O currículo escolar está disposto, além dos documentos oficiais (PCNs, PDI, PPI, PPC) também nos livros didáticos (LD). Enquanto instrumento de trabalho docente, o LD pode servir de apoio; entretanto, pode ser um mecanismo de controle do currículo.

Para algumas disciplinas, o LD é um mecanismo inerente ao trabalho do professor, mas dentro da proposta que pensamos para o IFPI, pode não ser o melhor instrumento. A disciplina Arte não tinha LD até 2014, quando foram adotados dois títulos pelos IFs do país: *Arte em Interação*, de Hugo B. Bozzano, Perla Frenda e Tatiane Cristina Gusmão, e *Por Toda Par-*

te, de Solange Ultuari, Daniela Libâneo, Fábio Sardo e Pascoal Ferrari. Embora seja visto por alguns professores de Arte como sendo um avanço, tenho motivos para não comemorar muito a aquisição desses volumes.

O livro didático nem sempre é o melhor recurso. Corre-se o risco de virar a base do currículo da disciplina. Segundo Sacristán (2000),

Uma ideologia de controle sobre a prática dos professores, os próprios interesses criados pelo subsistema de produção dos meios ou a carência de um esquema explicativo da debilidade profissional e a ausência de iniciativas para superá-la poderão elevar tal necessidade conjuntural, desde um ponto de vista histórico, à importante característica do desenvolvimento do currículo, da própria prática pedagógica, ou da profissionalidade dos docentes, legitimando assim uma intervenção sobre a realidade escolar (SACRISTÁN, 2000, p. 151).

O autor faz ainda uma observação que pode constatar entre alguns docentes que trabalham comigo: “a dúvida de alguns professores sobre a obrigatoriedade de consumir livros-texto” (SACRISTÁN, 2000, p. 151).

Há também um questionamento fundamental que deve ser considerado quando se pensa no LD: será que ele de fato se presta apenas a auxiliar o trabalho docente ou é uma maneira de exercer controle da prática escolar e do currículo desenvolvido dentro da escola?

Quando Ferrer convidou Élisée Reclus a elaborar um LD sobre Geografia para a Escola Moderna, o geógrafo anarquista se recusou a elaborar tal publicação alegando que os livros servem para os professores, apenas para que eles possam entrar em contato com as teorias, mas que não servem para os estudantes (DA SILVA *apud* ELISÉE e KROPOTKIN, 2014, p. 09). Da mesma maneira, penso que os livros adotados nos IFs servem mais ao docente do que aos estudantes, pois são esvaziados de criticidade e apresentam elementos culturais generalizados e uma visão reducionista da diversidade cultural existente nas várias sociedades, problemáticas difíceis de serem avaliadas pelos estudantes .

O uso desses livros no IFPI, entre os professores participantes da pesquisa, tem se dado da seguinte maneira:

- **Campus de Teresina Zona Sul:** o livro foi escolhido pela professora da disciplina, Elenilce, que iniciou o uso do livro *Por toda parte*. A professora disse ter escolhido o livro pelos conteúdos, mas também pela formação dos autores.
- **Campus de Cocal:** a professora Marina recebeu o livro, mas não pôde escolher entre as duas opções que o Ministério da Educação ofereceu.
- **Campus de Floriano:** a professora Meire disse que foi o professor de Música quem escolheu o livro. Segundo a professora, ela já utilizou textos do livro e fez adaptações de propostas de atividades.
- **Campi de Campo Maior, Oeiras e Valença:** o livro de Arte ainda não chegou. Os professores usam slides e apostilas elaboradas por eles ao longo do ano letivo. Todo o material é disponibilizado para os estudantes.

O princípio central da educação técnica profissional (ETP) é a formação para o trabalho, em que o conhecimento pragmático é supervalorizado. É basicamente o “adestramento técnico” do qual fala Ostrower: uma educação que ignora a sensibilidade e a espontaneidade do indivíduo visando o pragmatismo.

O que se incentiva não são tendências construtivas, participantes, imaginativas, generosas, e via de regra a avaliação que é feita das potencialidades humanas não inclui as suas riquezas humanas (OSTROWER, 1987, p. 143).

A educação inviabilizadora do desenvolvimento da capacidade criadora de alunos e professores é uma educação da opressão, da repetição de códigos culturais manipulados por uma minoria com o objetivo da manutenção do sistema de classes.

Todas estas manifestações da alienação e outras mais (...), explicam a inibição da criatividade no período da alienação. Esta, geralmente, produz uma

timidez, uma insegurança, um medo de correr o risco da aventura de criar, sem o qual não há criação (FREIRE, 1979, p. 25).

De acordo com Boughton (2010), apesar das tentativas de elaboração de padrões claros para avaliar a aprendizagem em artes visuais, essa ainda é uma tarefa complexa em virtude da discordância entre autores e professores sobre quais padrões e critérios devem ser levados em consideração no momento da análise e julgamento dos dados coletados no processo avaliativo. A modernidade trouxe critérios que passaram a ser questionados na pós-modernidade, e as mudanças no ensino da arte colocaram em cheque teorias com embasamento em critérios de avaliação, como o *laissez-faire*, cuja base era o “deixar fazer”, e quanto mais livre fosse a criança, mais criativa ela seria; então a criatividade passou a ser um dos critérios mais relevantes no momento do julgamento da aprendizagem.

Sobre o conteúdo a ser ensinado em arte/educação, Ana Mae Barbosa afirma que:

O importante não é ensinar estética, história e crítica da arte, mas, desenvolver a capacidade de formular hipóteses, julgar, justificar e contextualizar julgamentos acerca de imagens e de arte. Para isso usa-se conhecimentos de história, de estética e de crítica de arte (BARBOSA, 2002, p. 64).

O histórico da arte/educação como disciplina recreativa e atividade supérflua, usada para “relaxar” os estudantes entre uma aula e outra ou para reforçar a aprendizagem de disciplinas tidas como mais importantes, alimenta o preconceito existente até hoje. Temos como consequência disso um currículo fragilizado na educação básica e formas de avaliação baseadas nos modelos tradicionais, transformados ao longo do tempo, a partir das lutas políticas dos arte/educadores brasileiros.

Quando o currículo e a avaliação não consideram as idiosincrasias do indivíduo e buscam modelos exógenos para serem aplicados em um contexto diverso ao dele, podem gerar o sujeito alienado, fazendo uso de instrumentos sem correlação com a sua realidade. Esse sujeito não se compromete com a educação, com seu trabalho, “daí o homem alienado, inse-

guro e frustrado, ficar mais na forma que no conteúdo; ver as coisas mais na superfície que em seu interior” (FREIRE, 1979, p. 25). Quando o homem é educado para a reflexão de sua realidade, de maneira crítica e criativa, ele pode propor, a partir da compreensão dessa realidade, soluções para problemas pontuais, ou até mesmo de ordem mais abrangente, transformando essa realidade com seu trabalho.

Acerca do currículo, Paulo Freire (1979, p. 38) diz que quando a educação visa a mera transmissão de conteúdos e acúmulo de informação tão somente forma “indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação”.

Como um dos elementos fundamentais para a reforma na educação, o currículo de arte/educação deve ser revisto, pois “o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político” (TADEU DA SILVA, 2006, p. 10).

A discussão em torno do currículo termina por desaguar no debate acerca da avaliação. Embora existam modelos diversos, o que predomina no IFPI ainda é a avaliação baseada na nota, no comportamento e na assiduidade. Segundo a organização didática (OD) da instituição, a avaliação da aprendizagem deve estar de acordo com o PPP, considerando “a função social, os objetivos gerais e específicos do IFPI e o perfil de conclusão de cada curso” (BRASIL, p.19, 2010).

A OD aponta as seguintes formas de avaliação:

Observação contínua, elaboração de portfólio, trabalhos individuais e/ou coletivos, provas escritas, resolução de exercícios, desenvolvimento e apresentação de projetos, seminários, relatórios, provas práticas, provas orais (BRASIL, p.19-20, 2010).

Dentro dessas possibilidades é possível adequar a avaliação de maneira a não divergir com as propostas da PL, embora esta não atribua valores quantitativos à aprendizagem, como rege a OD, constando na sua seção I, art. 55:

Art. 55 A verificação da aprendizagem nos Cursos Técnicos Integrados ao Médio, ofertados na forma seriado anual, será expressa em notas, numa escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez) pontos, sendo admitida uma casa decimal e será realizada nas seguintes situações:

I - O resultado da avaliação do conhecimento adquirido, a que se refere o Art. 54 dessa Organização Didática terá, obrigatoriamente, valor máximo de 8,0 (oito) pontos.

II - Os aspectos qualitativos como: Assiduidade e pontualidade, realização de atividades escolares, disciplina, participação nas aulas, além de outros critérios definidos pelo professor terão, obrigatoriamente, o valor máximo de 2,0 (dois) pontos que, somados ao que dispõe o inciso I deste Artigo, comporá a nota do aluno.

Chamo atenção para o parágrafo II, que reserva 2,0 pontos pra os aspectos qualitativos: apesar de deixar aberto para a elaboração de critérios que poderão ser definidos pelo professor, deixa claro que disciplina é um critério a ser avaliado; critério um tanto subjetivo, do meu ponto de vista. A participação do estudante durante as aulas também é um critério problemático; as subjetividades e aspectos emocionais dos estudantes devem ser respeitados. Isso nos dirige tanto à a/r/tografia quanto à PL: ambas respeitam as diferenças, as particularidades de cada estudante, sabem que o processo de aprendizagem é diverso entre os indivíduos, respeitam suas produções individuais e coletivas. E o respeito à produção e ao processo de aprendizagem são fundamentais para o crescimento do estudante, para sua segurança e avanço.

Ademais, a OD é contraditória: em seu artigo 53, ela rege que

Art. 53 A avaliação, integrante do fazer escolar, deverá ser um diagnóstico constante processo contínuo e formativo – em que os **aspectos qualitativos se sobreponham aos quantitativos** [grifo meu], conforme estabelece a Lei Nº 9.394/96. (BRASIL, p.19-20, 2010).

Como os aspectos qualitativos devem se sobrepor aos quantitativos se o artigo 55, parágrafo II, resguarda apenas 2,0 pontos, dos 10,0 indicados, para esse caráter?

Sobre avaliação, Eisner (2005) a caracteriza como sendo uma atividade de caráter classificatório com vistas a quantificar através de símbolos (letras ou números) a dimensão da aprendizagem dos estudantes. Do meu ponto de vista, avaliar é julgar a aprendizagem de um determinado conhecimento acerca de um tema proposto pelo professor. O conteúdo é selecionado pelo docente, ele estabelece o que o estudante deve aprender e julga, a partir de instrumentos avaliativos, se houve ou não aprendizagem daquilo que ele próprio considera importante para o estudante assimilar.

A avaliação não pode ser o objetivo da vida escolar do estudante. Há uma excessiva preocupação por parte de toda a comunidade educadora, incluindo os responsáveis pelos estudantes, com a avaliação.

A singularidade dos processos de aprendizagem, a *convivialidade* [grifo do autor] como objetivo e a formação como processo que se constrói como comunidade são frequentemente desconsideradas num contexto de séries de atividades escolares a serviço das notas ‘para passar’ de ano, numa lógica alienada, ou seja, alheia aos desígnios humanos (WARSCAUER, 2001, p. 14).

É necessário ter em mente o quão inadequado é homogeneizar o ensino como se todos tivessem os mesmos atributos cognitivos e “digerissem” as informações da mesma maneira. O ideal é o ambiente escolar possibilitar ao estudante condições de se relacionar consigo mesmo, ter suas idiosincrasias bem resolvidas, permitindo sua interação com os colegas.

A avaliação deve possibilitar ao aluno desenvolver e manifestar sua criatividade; essa pode ser uma alternativa mais adequada. Na verdade, a minha proposta é a de construir essa avaliação junto com o educando; dessa maneira, ele poderá se tornar participante ativo e consciente do seu processo de aquisição do conhecimento.

Nesse sentido, a autoavaliação me parece uma boa opção. O estudante pode se autoavaliar, pois o professor não tem como ter certeza do que foi de fato aprendido, das transformações ocorridas na sua aprendizagem a partir daquilo que lhe foi apresentado. Quantifica-se

esse processo de aprendizagem a partir de um sistema avaliativo que a meu ver é falho, pois exclui e não dá voz ao estudante, não considera as idiossincrasias de cada indivíduo. Não podemos homogeneizar os saberes e conhecimentos, no sentido de acreditar que todos aprenderão as mesmas coisas, ao mesmo tempo e da mesma maneira.

Como meio de minimizar essa problemática, procuro fazer avaliações menos enrijecidas. Em primeiro lugar, porque proponho aos estudantes escolherem a maneira como querem ser avaliados. Em segundo lugar, porque os estimulo a descobrirem o que eles aprenderam durante as aulas a partir das reflexões feitas ao se autoanalisarem.

Seguem as possibilidades de avaliação:

1. **Avaliação tradicional escrita:** segue o modelo tradicional, com dez questões, cada uma corresponde a 1,0 ponto. Busco esclarecer aos estudantes que esse modelo, embora esteja disponível, é limitado e não abre muito espaço para as reflexões construídas em sala de aula durante um determinado período.

Encontrei uma dificuldade em aplicar esse tipo de avaliação no campus onde trabalho em virtude da carga horária. Poucos estudantes optaram por esse instrumento, logo eu precisava marcar um horário diferenciado para a aplicação da prova. O campus não oferece estrutura para que a maioria dos estudantes possa ficar no contraturno, e utilizar o horário da aula seria inadequado em virtude dos demais estudantes que optaram por outros instrumentos.

2. **Autoavaliação escrita:** segundo critérios construídos por mim junto com os estudantes. Esses critérios variam segundo o conteúdo abordado. Alguns estudantes são mais desinibidos que outros, e é preciso respeitar aqueles que não conseguem expor oralmente seus pensamentos. Os próprios estudantes atribuem notas a si mesmos, seguindo alguns critérios construídos por mim junto com eles. Quem opta por esse tipo de avaliação deve escrever um texto pontuando o que considerou mais relevante durante as aulas, justificar a nota e apontar dúvidas, quando houver. De uma maneira geral, os

estudantes escolheram o correio eletrônico como meio de envio dos textos. Faço as correções em caixas de diálogo do Word e encaminhamento de volta para eles, além de levar posteriormente uma versão impressa.

- 3. Autoavaliação oral** (segue os mesmos critérios da escrita): diante do grupo, por livre vontade, o estudante faz suas colocações acerca dos conteúdos debatidos durante as aulas e defende a nota que julga merecer.

É muito comum os estudantes optarem por esse tipo de avaliação. A principal razão me parece ser porque eles ficam sabendo da nota imediatamente, querem “se livrar” – conforme eles mesmos disseram em vários momentos – da avaliação o quanto antes. É a minha favorita, porque tenho a chance de travar um diálogo mais próximo com os estudantes, posso extrair mais informações, levantar questionamentos. É quando me sinto mais perto da turma como um todo, porque os demais ficam curiosos e na maioria das vezes interferem nos diálogos. Mesmo quem não optou por esse tipo de avaliação termina participando e, além de darem contribuições relevantes, têm a oportunidade de refletir sobre algo que pode ter passado despercebido durante as aulas.

- 4. Apresentação artística:** o estudante escolhe a linguagem que quer trabalhar. Alguns optam por fazerem apresentações musicais, compondo ou interpretando canções. Nesse caso, a nota é atribuída pelos próprios estudantes em diálogo comigo após a apresentação.

Se acontecer de um estudante apresentar outro formato de avaliação, este será analisado por mim juntamente com todos da turma. Se concluirmos que é aplicável e adequado, então o estudante, e quem mais queira, será avaliado segundo essa nova possibilidade.

Para a construção do texto, procuro sugerir que os estudantes se orientem pelos seguintes pontos:

a. Conhecimentos relacionados aos debates gerados em sala de aula durante o bimestre.

Independentemente de esses conhecimentos terem sido apreendidos durante as aulas ou em outro ambiente, o importante, para mim, é que o estudante consiga fazer conexões entre conhecimentos estudados na disciplina durante o período e outros que ele tenha acesso em diferentes espaços e por meio de outras fontes.

b. Informações ainda não compreendidas por parte do estudante.

Evidentemente, nem todos os conhecimentos trabalhados em sala de aula são apreendidos por todos ao mesmo tempo. Muitas dúvidas ficam, outras, que antes não existiam, aparecem, e algumas certezas podem desaparecer.

Como exemplo: no primeiro bimestre de 2014, um estudante do 1º ano do E. M. do IFPB, na primeira autoavaliação aplicada por mim durante minha jornada docente, disse: “Professora, eu não tinha ideia de que Arte²⁹ era tão difícil! A vida toda eu só desenhava qualquer coisa e passava de ano com 10,0. Agora não tenho mais a menor ideia do que seja isso, sei apenas que é preciso ler e pensar sobre arte pra conseguir entender. Quero um 7,0 só pra não ficar com nota vermelha”. Considerei essa desconstrução da ideia de Arte um avanço! Ele claramente havia deixado de pensar na arte como mero fazer sem reflexão. Isso, por si só, já indica que houve aprendizagem, mesmo ele não tendo conseguido estruturar logicamente o conceito.

²⁹ Arte grafada com “A” maiúsculo refere-se à área do conhecimento. Grafada com “a” minúsculo, refere-se à atividade ou materialidade da obra de arte.

Quando o estudante se perde nessas orientações, então a nota dele é revista por mim, e busco junto com ele refletir acerca de qual nota seria mais adequada para aquela avaliação.

Em virtude da reduzida carga horária e tempo de aula, as auto avaliações acontecem ao longo de uma ou duas aulas, a depender da quantidade de estudantes a apresentarem oralmente suas avaliações.

Vale ressaltar que se não for bem conduzida, a autoavaliação pode apresentar dificuldades, como a autoaprovação tortuosa, sem a devida precisão exigida pelo instrumento avaliativo, além do risco dos estudantes não levarem a sério ou se aproveitarem do instrumento para serem de imediato aprovados na disciplina, sem uma avaliação crítica de sua própria aprendizagem e de suas atitudes dentro e fora da sala de aula.

As avaliações devem partir do princípio da vontade de saber. Foucault (2014) relaciona a vontade de saber com formas de conhecimento, e coloca uma problemática que julgo muito pertinente a este estudo: “Em que medida é possível articular essa vontade de saber com os processos reais de luta e de dominação que se desenvolvem na história das sociedades?” (FOUCAULT, 20014, p. 5). Também Stirner discorre sobre a vontade de saber. De acordo com ele, “o Saber, sob uma nova forma, manifesta-se e recria-se em vontade em todas as nossas ações” (STIRNER, 2001, p. 74), o Saber deve conduzir à vontade. Isso conduz à liberdade, “o homem só é livre se tiver dominado o saber adquirido e reintegrado o que ele extraiu por suas indagações na unidade de seu Eu” (STIRNER, 2001, p. 75).

Avalio como fundamental o estudante desejar saber, ter interesse pelo conhecimento despertado de maneira consciente. As estratégias para isso são incertas, devo confessar. Do meu ponto de vista, a vontade de saber deve ser estimulada nos estudantes a todo instante, e busco isso na minha prática de arte/educadora. Esse critério fica claro logo nos primeiros dias de aula, e sigo reforçando isso durante todo o período letivo.

3.2 O Currículo segundo os documentos oficiais

Conforme a Organização Didática do IFPI, o currículo

consiste em um conjunto de todas as atividades desenvolvidas, visando promover a construção do conhecimento, da aprendizagem e da interação do aluno com a sociedade, preparando-o para a vida produtiva e para o exercício da cidadania (BRASIL, 2010, p. 6).

A OD segue as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); dessa maneira, é importante observar o conceito de currículo nesse documento, formulado por Moreira e Candau (2010).

O currículo é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes (BRASIL, 2010, p. 27).

No IFPI, a Organização Didática prevê que os cursos devem ter sua estrutura curricular detalhada em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), que por sua vez “deverão ser elaborados por uma comissão específica designada pela Reitoria” (BRASIL, 2010, p. 7). Essa comissão é composta por docentes e equipe pedagógica de todos os *campi* e busca o alinhamento curricular dos cursos.

No que diz respeito a esse alinhamento, existe um debate problemático, pois possui dois vieses: 1) a uniformidade dos PPCs possibilita que os estudantes de um mesmo curso em *campi* diferentes tenham acesso aos mesmos conteúdos, possibilitando a continuidade do curso sem prejuízo à aprendizagem em caso do estudante mudar de campus; 2) essa uniformidade desconsidera as especificidades locais, a realidade política, social e cultural de cada região onde os *campi* estão inseridos.

Os PPCs devem estar em conformidade com o Projeto Político Institucional (PPI), elaborado por cada campus por comissão composta por docentes, equipe pedagógica e pela direção geral do campus. Esses dois documentos (PPC e PPI) devem estar em consonância com

um projeto maior, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que é elaborado por comissões de todos os *campi* da instituição. É o documento que rege os Institutos Federais. Segundo Sacristán,

o currículo reflete o conflito entre interesses de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos. (...) A escola em geral, ou um determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição ou orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza, precisamente, no currículo que transmite (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

É de fundamental importância a participação de toda a comunidade escolar na construção desses documentos (PDI, PPI e PPC), posto que os elementos que compõem o currículo são historicamente construídos, determinados pelos contextos culturais, sociais e políticos.

Sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

Os IFs estão pautados no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento em que estão definidas a missão da instituição, seus objetivos e metas e as estratégias para atingi-las. O PDI em vigor foi formulado para o período de 2015 a 2019. Sua formulação, segundo consta no site do MEC (http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm), contou com a “participação ativa da comunidade acadêmica através de seminários de sensibilização e formulários eletrônicos”.

Em outubro de 2014, a reitoria do IFPI organizou um seminário para a formulação do PDI para o período 2015-2019. Desse seminário, participaram representantes de todos os *campi* da instituição, entre técnicos-administrativos, professores, diretores e estudantes. Foram avaliadas as metas da versão anterior (2009-2014). Em dezembro do mesmo ano, diversos *campi* do IFPI se reuniram para a elaboração desse documento. Segundo a técnica em assuntos educacionais do campus, em Valença a reformulação do PDI se deu por meio de

reunião entre a comissão de reformulação do PDI e os profissionais da instituição (pedagogos e técnicos em assuntos educacionais). Entretanto, em virtude dos prazos, as discussões foram aquém do necessário tanto no campus como no IFPI de maneira geral. Em seguida, também em dezembro de 2014, os membros das comissões de reformulação dos *campi* foram convocados para uma reunião em Teresina a fim de consolidar os resultados. Tudo foi feito às pressas e sem as discussões necessárias.

O PDI está pautado no Decreto nº 5.773, que “dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino” (BRASIL, 2006) e na Lei 11.892, que cria os IFs. Organiza-se em três níveis hierárquicos: Dimensões, Categorias de Análise e Indicadores.

No nível das **Dimensões** encontram-se: organização institucional e pedagógica, corpo docente e instalações. As **Categorias de Análise** “constituem os desdobramentos das Dimensões, organizadas, cada uma, também em 3 (três) níveis, de acordo com as características consideradas mais pertinentes em função dos processos futuros de análise e avaliação” (BRASIL, http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm). Os **Indicadores** “são os desdobramentos das categorias de análise e também estão organizados em função da sua proximidade e interdependência” (http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm). Os **Indicadores** “são os desdobramentos das categorias de análise e também estão organizados em função da sua proximidade e interdependência” (http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm).

O plano está estruturado da seguinte maneira:

Perfil institucional

Planejamento estratégico

Projeto Pedagógico Institucional (PPI)

Plano de oferta de cursos e vagas

Plano diretor de infraestrutura física
Organização didático-pedagógica
Organização e gestão de pessoal
Políticas de atendimento aos discentes
Organização administrativa
Política de ensino a distância
Capacidade e sustentabilidade financeira
Avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional.

3.2.1 O currículo de Artes Visuais no IFPI: uma proposta

Em janeiro de 2015, o IFPI indicou uma mudança na distribuição das aulas de Arte no EM: ao invés de duas aulas semanais ofertadas para o 1º ano, os professores deveriam ministrar apenas uma aula semanal de 50 minutos no 1º, 2º e 3º anos. Essa fragmentação prejudicaria o desenvolvimento da disciplina. Cientes disso, alguns professores da área se reuniram para compor uma proposta, aceita pela Pró-Reitoria de ensino, tendo ficado o Ensino da disciplina Artes definido com a seguinte configuração: uma aula de 50 minutos no 1º ano e duas aulas no 2º ano.

Quando propus ao grupo focal a construção de um plano de ensino que seguisse os princípios da PL, algumas professoras manifestaram empolgação, embora com ressalvas. Segundo a professora Elenilce, do campus Teresina Zona Sul, “no âmbito dos padrões de educação que vimos seguindo, é quase impossível mudar radicalmente da água para o vinho. Tem que ser uma mudança lenta”. Obviamente, não se trata de “mudar radicalmente da água para o vinho”; não foi essa a proposta. Elenilce disse ainda ter gostado da experiência:

Já modifiquei os componentes curriculares do meu plano de ensino, minha forma de avaliação, a forma de abordar os alunos e os conteúdos. Consegui pequenas modificações em duas turmas – tenho três (MOURÃO, 2014).

Para ela, a proposta é viável. Em suas palavras, “poderá servir como uma nova opção de experimento no ensino da Arte” (MOURÃO, 2014).

Assim como Elenilce, a professora Marina, de Cocal, considera possível a PL ser a base da construção de um novo plano de ensino de Arte do IFPI. De acordo com ela, “é um grande desafio (...), o melhor caminho, a meu ver, é partir de pequenas mudanças, iniciando com a construção de um plano de ensino junto aos alunos” (MEDEIROS, 2014). Apesar de ainda se sentir desconfortável com relação à aplicação dos ideais libertários dentro do IFPI, a professora em questão pontuou: “De minha parte, houve identificação ideológica. Na prática,

ainda sinto dificuldade em realizar, pois ainda é contraditório dentro do sistema de educação do IFPI” (MEDEIROS, 2014).

No início dos nossos estudos, a professora do campus Floriano, Meire, acreditava ser possível usar o sistema educacional vigente a nosso favor. Ela não se opôs à PL, mas acreditava que alguns aspectos dessa proposta poderiam gerar desconfortos. Em virtude da imaturidade dos estudantes com quem trabalhamos, a autoavaliação poderia não ser a melhor ferramenta, e a atitude libertária do professor correria o risco de ser interpretada como o mero *laisser-faire*.

O professor Fábio, do campus Oeiras, confessou ter se identificado com a proposta logo no início. Depois de ler o texto de Proudhon (2009), ele o levou para a sala de aula, para promover um debate com os estudantes, com o seguinte questionamento: “Que é essa Arte que todos cultivam com maior ou menor brilho? Qual o seu princípio, qual o seu fim, quais as suas regras?” (PROUDHON, 2009, p. 2).

Luís, professor do campus Campo Maior, mostrou-se aberto à novidade, mas também acredita que é um longo processo. Para ele, os entraves burocráticos emperram inovações dentro da instituição, e a falta de estrutura e carga horária também são desanimadores.

Procuramos construir uma proposta para cada série, deixando de certa maneira uma independente da outra, considerando a diferença no nível de complexidade em cada série, mas buscando em ambas preservar a autonomia dos estudantes e o respeito às diferentes construções do conhecimento que ocorrem para cada indivíduo.

As propostas foram construídas por mim, pela professora Marina e pelo professor Fábio, e analisadas, revisadas e aprovadas pelos demais integrantes do grupo.

Para o 1º ano, pensamos em uma proposta que visasse, sobretudo, estimular vivências no campo da arte, tanto das artes visuais quanto de outras linguagens; que buscasse proporcionar aos estudantes momentos de contato com experiências estéticas. Com isso, queremos que

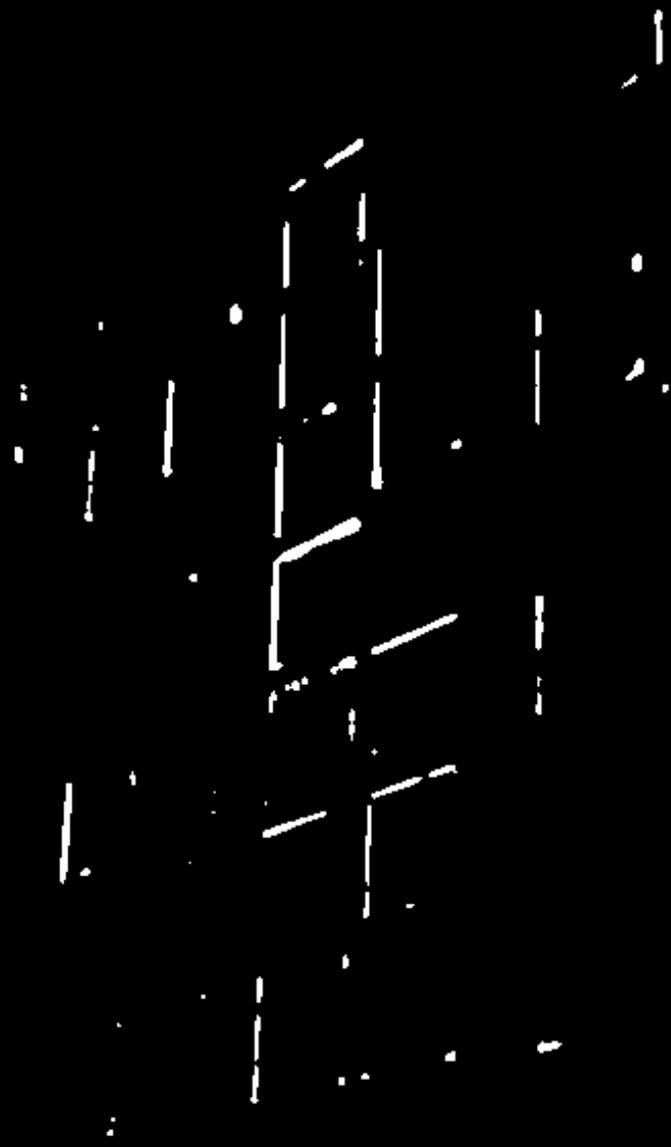
o estudante desenvolva sua percepção estética por meios de manifestações artísticas oriundas de diversas épocas e lugares, além de suas próprias produções.

Evocando a reflexividade da a/r/tografia (HERNÁNDEZ, p. 54, 2013), propomos a autoexpressão (não confundir com a “livre expressão”) como mecanismo de (re)elaboração de conhecimento. Os questionamentos deverão ser dirigidos inclusive para cada um, voltando-se para o individual e o coletivo, já que o processo de ensino e aprendizagem se dirige à (re)construção tanto do docente quanto do discente. Essa ideia nos leva novamente à proposta de trabalhar no sentido de respeitar a produção e o percurso da construção do conhecimento de cada estudante, seus ritmos e interesses. Novamente o grupo debateu acerca do sentido de construir uma proposta que apontasse um currículo fechado, unificado.

Esse caminho – autoexpressão => (re)elaboração do conhecimento => (re)construção de si – vai se configurando no decorrer dos encontros, ao longo do período letivo. Nesse sentido, ressalto as palavras de Irene Tourinho

As diversas formas de interação com grupos diferentes de alunos e práticas culturais diversificadas também exigem que o professor re-articule, constantemente, suas formas de ensinar (TOURINHO, p. 69, 2013).

Tendo isso em mente, destaco a importância da construção coletiva (docente e discente) dos conteúdos a serem abordados durante as aulas.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho permitiu conhecer como o EAV que vem sendo desenvolvido no IFPI ao longo do período letivo 2015. Contribuíram para isso os diálogos com os professores de Arte com os quais tive contato, além daqueles que participaram da pesquisa, as aulas desenvolvidas no campus Valença ao longo de 2015 e início de 2016, bem como as conversas informais com os estudantes do campus e os contatos com o setor pedagógico e a Pró-Reitoria de ensino da instituição.

O objetivo principal – a construção coletiva de uma proposta de plano de disciplina para o IFPI segundo os preceitos da Pedagogia Libertária – foi sendo alcançado ao longo dos seis encontros com o grupo focal. As leituras e diálogos com os professores permitiram a construção dessa proposta.

Buscava também entender como é realizado o ensino de Arte na instituição. Embora não tenha conseguido contato com todos os professores de Arte do IFPI, os diálogos com aqueles que participaram dos primeiros encontros e com os professores do GF permitiram traçar, em linhas gerais, como esse ensino é desenvolvido no IFPI.

Foi possível ainda desenvolver junto ao grupo de professores participantes do estudo, reflexões acerca da instituição e sua relevância para o contexto educacional do país, sobre o ensino de Artes Visuais na instituição e suas práticas em sala de aula. Isso possibilitou a reconstrução de nossas práticas docentes por meio da articulação entre teoria e prática e da autorreflexão de nossas atividades em sala de aula.

Por meio das leituras que fiz, o estudo contribuiu também para uma melhor compreensão da instituição no que diz respeito aos seus objetivos dentro do contexto político e educacional do país.

No que diz respeito à visão que os docentes de Artes Visuais têm da disciplina, só foi possível colher informações daqueles que participaram do GF. Isso se deu tanto pela dificuldade que tive de contatar todos os docentes quanto pela indisponibilidade de alguns, que optaram por não participar da pesquisa. É consenso entre todos que a disciplina não tem o devido espaço dentro da instituição.

Antes da pesquisa eu acreditava que os professores seguiam planos de disciplina diferentes, construídos por cada docente segundo suas afinidades e pontos de interesse. Entretanto, embora cada docente de fato tenha a liberdade de construir seus planos, a realidade do grupo focal foi a seguinte:

- Duas professoras, um professor e eu utilizamos o mesmo plano, aquele construído no início de 2015.
- Uma professora e um professor me entregaram planos de disciplina muito semelhantes, ambos pareciam uma derivação de um plano que deixei no campus Teresina zona sul em 2010, quando trabalhei como professora substituta no IFPI. Por isso optei por não inserir no texto final as referidas análises.

Ficou claro que os docentes da disciplina de Arte do IFPI trabalham em situações distintas e direcionam o plano de ensino segundo a realidade e as condições que a instituição oferece. A primeira proposta de plano de ensino para o IFPI, formulada no início de 2015, não chegou a todos os *campi*. Aqueles que tiveram acesso, como os docentes participantes da pesquisa, passaram a fazer uso do plano apenas como um direcionamento no que diz respeito aos objetivos, entretanto, os conteúdos foram sendo selecionados pelos próprios docentes.

No decorrer da investigação ficou claro que alguns dos docentes participantes da pesquisa (eu e outros quatro), possuem um planejamento flexível, que muda constantemente de acordo com o andamento das aulas ao longo do período letivo. A elaboração das aulas tem como orientação os objetivos gerais e específicos. Quanto aos outros dois, estes procuram

seguir o cronograma do plano de disciplina, com alterações mínimas no decorrer do ano letivo, pois acreditam que o plano entregue aos estudantes deve ser seguido.

Eu, as professoras Marina e Meire e o professor Fábio chegamos ao IFPI em agosto de 2014, os *campi* para onde fomos eram novos, portanto não tinham plano de disciplina. O plano entregue nesses *campi* foi aquele elaborado pelo grupo no começo de 2015.

A proposta construída pelo GF foi encaminhada à Pró-Reitoria de ensino. Solicitei que fosse encaminhada para todos os *campi*, mas até fevereiro de 2016 ainda não havia obtido retorno daquela Pró-Reitoria. Entretanto, as direções dos *campi* envolvidos não se opuseram a acolher a proposta. Em Valença, tanto a gestão do campus quanto a equipe pedagógica me permitiram aplicar o plano e as avaliações desenvolvidas ao longo do ano de 2015.

Apesar das limitações desta pesquisa, como as várias possibilidades de educação que não foram citadas aqui, e mesmo considerando um trabalho inacabado e que pode ser continuado posteriormente, acompanhando as mudanças na educação no decorrer do tempo, o trabalho é deveras significativo para os estudos em arte/educação, além de ter relevância no que diz respeito aos Institutos Federais.

O debate acerca do ensino de Arte nos IFs é novo e instigante. Prova disso é a realização do I Encontro de Arte/Educadores dos Institutos Federais (I ENAE IF's), previsto para acontecer nos dias 12, 13 e 14 de maio de 2016, no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus São Paulo Capital. O encontro deve contar com a participação de arte/educadores dos IFs de todo o país, e deverá abordar temas como: à arte-educação nos IFs em âmbitos de ensino, pesquisa e extensão, nos formatos de relatos de experiências, estudos de caso, ensaios, práticas pedagógicas, reflexões pertinentes ao ensino, à pesquisa e às atividades de extensão concernentes à Arte na esfera da Educação Profissional.

Um dos méritos deste trabalho é apresentar a Pedagogia Libertária e as ideias de Ferrer e Guardia e demais pensadores libertários, como um viés para o EAV, evidenciando o quanto sua aplicabilidade é possível dentro do ensino formal, sobretudo dentro do espaço público,

mesmo sendo este regido por normas burocráticas que dificultam, mas não inviabilizam, sua aplicação.

Penso que para uma real mudança no ensino brasileiro é necessário que ela ocorra dentro da escola pública. É lá que estão os filhos da classe trabalhadora, filhos de operários cuja instrução depende do Estado. Isso perpassa por uma mudança de pensamento e atitudes dos docentes, agentes diretos desse processo. Eles podem oferecer essa educação para a liberdade, ou negar isso. Mas precisam também eles, terem acesso a essa educação que liberta, ou pelo menos saberem que ela é possível, investigarem as possibilidades dessa pedagogia.

Conforme já mencionei, a maneira de avaliar os estudantes também mudou significativamente no IFPI. Durante o período letivo de 2015, apesar dos quatro meses em greve, desenvolvi³⁰ junto aos estudantes formas de avaliar que respeitasse tanto a vontade do estudante quanto seus interesses.

Também os professores que participaram da pesquisa se posicionaram a favor do novo plano. Segundo a professora Elenilce, "Eu percebo na PL um trabalho mais real, porque antes eu sentia como se eu estivesse fazendo uma simulação da educação. Então, o aluno parte do seu próprio conhecimento e ele constrói, junto comigo, o conhecimento que ele quer buscar" (MOURÃO, 2016).

Ao questionar os estudantes sobre o que acharam da disciplina ao longo de 2015 e os primeiros dois meses de 2016, foi unânime a opinião de que nunca haviam tido tanta liberdade de expressão. Muitos disseram sentirem-se mais motivados por não serem cobrados deles conhecimentos por meio de provas escritas, classificadas como "chatas" e "sem graça". Uma das turmas, mais proativa e desenvolta nas atividades de Arte, terminou por inspirar a outra turma, cujos trabalhos iniciais eram realizados de maneira pouco acurada. Os trabalhos finais desse segunda turma passaram a ser mais espontâneos.

³⁰ No que diz respeito à avaliação, não chegamos a discutir a fundo com o GF. Trata-se de uma construção minha com os estudantes. Embora a pesquisa tenha me ajudado nisso, o grupo focal não se envolveu nesse debate.

Que boa, generosa e fértil
seja a ^{vida} ~~terra~~ para os filhos
que por aí andei semeando.
Fugazes momentos de luxúria,
que hoje são mal-esquecidos sonhos
diante de belos semblantes risosinhos,
que de mim - quem deca! são espelhos
daquela alma que eu sempre quis,
cheia de amor por eles e por todos.
Que ^{não} tenham eles frágil espinha
ou dos poderosos temor, e falso
nem tampouco o nefando orgulho

go deste estudo, a nova percepção, elástica a cada leitura, a cada diálogo tecido com meus colegas professores de Arte do IFPI e com os estudantes, não é uma concepção nova, é uma ideia bem antiga, na verdade, que remota a Platão³¹, dando um salto de dois milênios até chegar ao século XIX com as propostas revolucionárias de Paul Robin, Ferrer i Guardia e Elisée Réclus, consideradas por alguns como sendo utópicas.

Trata-se de uma proposta de um ensino de compartilhamento do conhecimento, de estímulo à participação de toda a comunidade escolar. É a multiplicação do saber com o estudante, com os colegas de trabalho, com toda a comunidade envolvida.

Não estou propondo que o professor, sozinho, opere tantas mudanças, mas estar próximo dos estudantes, em contato direto com eles, é um elemento que deve ser considerado. Elaborar os objetivos que os estudantes devem alcançar é um dos meios de abrir portas para a PL, e os conteúdos são os elementos-chave para isso.

A proposta apresentada aqui é de um ensino para a resistência, para a fuga da ideia de que sucesso implica na competição alucinada por um “espaço ao sol”, também alertar para o chavão de que “o sol nasce para todos”, típica de uma sociedade meritocrática que quer vender a ilusão de que todos possuem as mesmas oportunidades.

Desta maneira, sendo o IFPI uma escola pública, esta proposta é perfeitamente plausível.

Instiga-me seguir adiante com esta pesquisa, e as perguntas que me inquietam são: como era o ensino de Arte nas escolas modernas no Brasil do início do século XX? Existem ainda escolas com propostas semelhantes às das escolas modernas, inspiradas em Ferrer i Guardia? Compreender como era esse ensino nas escolas modernas de um século atrás pode trazer nova luz para o ensino de Arte no Brasil.

³¹ Platão propunha um ensino contextualizado e a quebra dos ensinamentos de mitos e superstições. “A educação deveria, em última instância, basear-se numa *episteme* (ciência) e ultrapassar o plano instável da opinião (*doxa*)” (PESSANHA, 1991, p. XII).

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Moacir dos. **Local/global: arte em trânsito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- ANTLIFF, Allan. **Anarquia e arte: da Comuna de Paris à Queda do Muro de Berlin**. São Paulo: Madras, 2009.
- ANTONY, Michel. **Os microcosmos: experiências utópicas libertárias sobretudo pedagógicas: “Utopedagogias”**. São Paulo: Expressão e Arte Editora: Editora Imaginário, 2011.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAKUNIN, Mikhail. **A instrução integral**. Editora Imaginário. 2003.
- BARBOSA, Ana Mae (Org). **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Arte-educação: Leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- _____. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. **John Dewey e o Ensino de Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARRUÉ, J. **Bakunin e a Educação**. Trad. Plínio A. Coêlho. In: BAKUNIN, M. **A instrução integral**. São Paulo: Imaginário, 2003.
- BAUMAN, Zigmunt. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- BOUGHTON, Doug. **Avaliação: da Teoria à Prática**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Arte/Educação Contemporânea, Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 375-387.
- BOZZANO, Hugo B.; FRENDA, Perla Frenda; GUSMÃO, Tatiane Cristina. **Arte em interação**. São Paulo: Editora IBEP, 2013.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **2015.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_LIN&tipoEnsino=TE_EM>. Acesso em: 04 de novembro de 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>>. Acesso em 12 de agosto de 2015.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 12 de agosto de 2015.

BRASIL. MEC. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: 2006.

BRASIL. Organização Didática do Instituto Federal do Piauí. Boletim de Serviço, Edição Extra nº 02, de 17 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.ifpi.edu.br/Sitio_arquivos/%5BB@14d7fcb.pdfProposta_Org_Did.pdf>. Acesso em 20 de março de 2015.

BRASIL. Projeto de Lei N.º 7.032-B, de 2010. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=DC4CDCAFC716029D8932D1E829A98205.proposicoesWeb2?codteor=1368319&filename=Avulso+-PL+7032/2010>. Acesso em: 20 de novembro de 2015.

BRASIL. Relatório de Auditoria – TCU. Disponível em: <http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/Relatorio%20de%20Auditoria%20-%20Educacao%20Profissional.pdf> . Acesso em: 19 de julho de 2014.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em 18 de novembro de 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANCLINI, Nestor G. **Diferentes, desiguais, desconectados.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de. **Políticas Neoliberais e a Educação Pós-moderna no Ensino Paulista.** Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas: Ciência para uma vida sustentável.** São Paulo: Cultrix, 2005.

CASTRO, Rogério Cunha de. **A utopia possível: Paul Robin e o Orfanato Prévost.** Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011.

CUNHA, Luiz Antonio. **O Golpe na Educação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

DE FUSCO, Renato. **História da Arte Contemporânea.** Lisboa: Ed. Presença, 1987.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Vol. 1. São Paulo: Ed. 43, 1995.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia.** Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

DURHAM, Eunice R. **A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada.** Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0101-33002010000300009#17a>>. Acesso em: 14 de julho de 2014.

EÇA, Teresa Torres. Perguntas no ar sobre metodologias de pesquisa em arte-educação. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia.** Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

EISNER, Elliot. A Estrutura e Mágica no Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 79-94.

FILHO, Domingo Leite Lima; TAVARES, Adilson Gil. **Universidade Tecnológica: concepções, limites e possibilidades**. Curitiba: SIDOCEFET-PR, 2006.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: MOTTA, Manoel Barros da. (Org.). **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense, 2001. p. 411-422.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

GALLO, Sílvio. Pedagogia Libertária: princípios político-filosóficos. Publicado em Educação Libertária: textos de um seminário, organizado por Maria Oly Pey - Rio de Janeiro/Florianópolis: Achieamé/Movimento, 1996. Disponível em: <http://www.cabn.libertar.org/wpcontent/uploads/2012/06/silviogallo__pedagogialibert%C3%A1ria-princ%C3%ADpios.pdf>. Acesso em 11 de dezembro de 2015.

_____. **Pedagogia Libertária. Anarquistas, Anarquismos e Educação**. São Paulo, Editora Imaginário, 2007.

_____. **Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje**. Revista de Ciências Sociais, n. 36 - abril de 2012 - pp.169-186. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/12869>. Acesso: 11 de dezembro de 2014.

GAY, Peter. **Modernismo**. Companhia das letras, 2009.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GRAVE, Jean. **As Aventuras de Nono**. Disponível em <https://grupodeestudiosgo-mezrojas.files.wordpress.com/2009/12/las-aventuras-de-nono-jean-grave.pdf>. Acesso: 02 de fevereiro de 2015.

GUARDIA, Ferrer y. **A Escola Moderna**. Piracicaba, SP: Ateneu Diego Giménez, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa. In: DIAS, Belidson. IRWIN, Rita L. **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFMS, 2013.

HICKS, Stephen R. C. **Explicando o Pós-modernismo: Ceticismo e Socialismo – de Rousseau a Foucault**. São Paulo: Callis Ed., 2011.

JOHANN, Cristiane Cabral. **Evasão Escolar no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense: em estudo de caso no Campus Passo Fundo**. 2012. Dissertação de mestrado – programa de pós-graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, 2012. Disponível em: <<http://www.upf.br/ppgedu/images/stories/defesa-dissertacao-cristiane-cabral-johann.PDF>>.

Acesso em 24 de fevereiro de 2016.

JÚNIOR, João-Francisco D. **Por que Arte-Educação?** Capinas, SP: Papyrus, 2012.

KAPLAN, E. Ann. **O Mal Estar no Pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

KASSICK, Neiva Beron; KASSICK, Clovis Nicanos. **A Pedagogia Libertária na História da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro – RJ: Achiamé, 2008.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da fábrica: As relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2002.

LANIER, Vincent. Devolvendo Arte à Arte-Educação. In: BARBOSA, Ana Mae (Org). **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 44 – 55.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LIPIASKY, Edmond Marc. **A Pedagogia Libertária**. São Paulo: Imaginário: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **De máquinas y seres vivos**. Autopoiesis: la organizaci3n de lo vivo. Buenos Aires: Lumen, 2003.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **MEC/USAID** (verbe-te). *Dicion3rio Interativo da Educa33o Brasileira* – EducaBrasil. S3o Paulo: Midiamix Editora, 2002. Dispon3vel em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=325>, visitado em 30/08/2015>.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. **Curr3culo, Cultura e Sociedade**. S3o Paulo: Cortez, 2013.

MORUS, Tomas. **A Utopia**. Vers3o para e-book, 2001. Dispon3vel em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000070.pdf>>. Acesso: 01/04/15.

MOUR3O, Elenice Soares. Entrevista concedida a Virg3nia Lopes de Lemos. Teresina PI: IFPI, 03.05.2014.

_____. Entrevista concedida a Virg3nia Lopes de Lemos. Teresina PI: IFPI, 2015.

_____. Entrevista concedida a Virg3nia Lopes de Lemos. Teresina PI: IFPI, 2016.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Contribui33es da perspectiva metodol3gica “Investiga33o Baseada nas Artes” e da A/R/Tografia para as pesquisas em educa33o**. 36^a Reuni3o Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goi3nia-GO. Dispon3vel em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt24_trabalhos_pdfs/gt24_2792_texto.pdf>. Acesso: 30/08/15.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de cria33o**. Petr3polis: Vozes, 1987.

OTRANTO, C3lia Regina. **A pol3tica de educa33o profissional do governo Lula: novos caminhos da educa33o superior**. 34^a Reuni3o Anual da ANPED. Natal, RN, 2011. Dispon3vel em: <<http://www.anped11.uerj.br/GT11-315%20int.pdf>>.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: Uma Revolu33o na Educa33o Profissional e Tecnol3gica**. Bras3lia: Moderna, 2011.

PASSETTI, Edson. **Foucault libertário**: heterotopia, anarquismo e pirataria. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0294.pdf>. Acesso em 03.08.2015.

PASSETTI, Edson; AUGUSTO, Acácio. **Anarquismos e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PENNA, Maura. **É este o ensino de Arte que queremos?** Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora universitária/CCHLA/PPGE, 2001.

PESSANHA, José Américo. **Diálogos/Platão**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa**: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>>.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROUDHON, P. J. **Do princípio da arte e de sua destinação social**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2009.

_____. **O que é a propriedade?** Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

RAGO, Margareth. **Entre a história e a liberdade**: Luce Fabbri e o anarquismo contemporâneo. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

READ, Herbet. **A Educação pela Arte**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

RECLUS, Élisée; KOPROTKIN, Piotr. **Escritos sobre educação e geografia**. São Paulo: Terra Livre, 2014. Edição virtual. Disponível em: <<http://bibliotecaterralivre.noblogs.org/files/2014/05/Escritos-sobre-Educacao-e-Geografia-Biblioteca-Terra-Livre.pdf>>. Acesso em 09 de janeiro de 2015.

RECLUS, Elisée; KROPOTKIN, Piotr. **Escritos sobre Educação e Geografia**. Edição virtual. São Paulo-SP: Terra Livre, 2014. Disponível em <<http://bibliotecaterralivre.noblogs.org/files/2014/05/Escritos-sobre-Educacao-e-Geografia-Biblioteca-Terra-Livre.pdf>>. Acesso: 09.01.2015.

RODRIGUES, Gabriela de Andrade. **Pedagogias queer e libertária para educação em cultura visual**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.3, p. 735-745, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000300006M>. Acesso em: 20 de junho de 2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Nara C. **Autopoiese: uma possível referência para compreender a arte como sistema**. Anais do 16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais: Florianópolis, 2007. Disponível em <<http://www.anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/044.pdf>>. Acesso em: 16 de dezembro de 2015.

SILVA, Robledo Mendes da. **A Influência de Élisée Réclus na Educação Operária no Brasil: das Ciências Naturais à Educação Integral**. 2010. 162p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

STIRNER, MAX. **O Falso Princípio da Nossa Educação**. Rio de Janeiro: Imaginário, 2001.

TOLSTOI, Leon. **O que é arte**. São Paulo: Ediouro, 2002.

TOURINHO, Irene. Metodologia(s) de pesquisa em arte-educação: o que está (como vejo) em jogo? In: DIAS, Belidson. IRWIN, Rita L. **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFMS, 2013.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2004.

VIEIRA, Renato Gomes. Formação humana e trabalho. In: VIANA, Nildo (Org.). **Educação, Cultura e Sociedade Abordagens Críticas da Escola**. Goiânia: Germinal, 2002.

WEFFORT, Francisco C. Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: **Educação como prática da Liberdade**. FREIRE, Paulo. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

WOODCOCK, George. **História das ideias e movimentos anarquistas**. Vol. 1. Porto Alegre: LP&M, 2014

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ARISTÓTELES. **Sobre a alma**. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. Imprensa Nacional. Casa da Moeda, 2010.

ARRUDA, Maria da C. C. **A Reforma do Ensino Médio Técnico: democratização ou cerceamento?** 2007. 187p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2001.

ARSLAN, Luciana M; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

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

COELHO, José T. **Moderno e Pós-Moderno**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

COLI, Jorge. **O que é arte**. Ed. Brasiliense: São Paulo, 1995.

COUTO, Maria de Fátima. **Por uma vanguarda nacional: a crítica brasileira em busca de uma identidade artística (1940-1960)**, Campinas: Unicamp, 2004.

- DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- FERRARI, Solange do Santos Utuari et al. **Por toda parte**. São Paulo: FTD, 2013.
- FILHO, Domingo Leite Lima; TAVARES, Adilson Gil. **Universidade Tecnológica: concepções, limites e possibilidades**. Curitiba: SIDOCEFET-PR, 2006.
- FONTENELLE, Isleide A. **Pós-modernidade: trabalho e consumo**. São Paulo: Cengage, 2008.
- FRATHERSTONE, Mike. **O desmanche da cultura**. São Paulo: Studio Nobel, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.
- GUINSBURG, Jaco. **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da fábrica: As relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIPIASKY, Edmond Marc. **A Pedagogia Libertária**. São Paulo: Imaginário: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.
- LUIZZETTO, Flávio. **Utopias Anarquistas**. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- LUZ, Nícia Vilela. **A Luta pela Industrialização no Brasil**. São Paulo, Alfa-Omega, 1975.
- MARQUES, Isabel A; BRASIL, Fábio. **Arte em Questões**. São Paulo: Cortez, 2014.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- PEDROSA, Sebastião (Org.). **O Artista Contemporâneo Pernambucano e o Ensino da Arte**. Recife: MXM Gráfica & Editora Ltda. e Editora Universitária da UFPE, 2011.
- PENNA, Maura (Coord.). **O Dito e o Feito: Política Educacional e Arte no Ensino Médio**. João Pessoa: Ed. Manufatura, 2003.

_____. **É este o ensino de Arte que queremos?** Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora universitária/CCHLA/PPGE, 2001.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Redefinições no papel do estado:** parcerias público/privadas e a gestão da educação. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/123.pdf>. Acesso: 14.10.15.

PLATÃO. **Crátilo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

RAGO, Margareth. **Entre a história e a liberdade:** Luce Fabbri e o anarquismo contemporâneo. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

RUGIU, A. S.; **Nostalgia do Mestre Artesão**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SANTOS, Jair F. dos. **O que é pós-moderno**. São Paulo, Brasiliense, 2012.

SANTOS, Nara C. **Autopoiese:** uma possível referência para compreender a arte como sistema. Anais do 16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais: Florianópolis, 2007. Disponível em <<http://www.anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/044.pdf>>. Acesso em: 16 de dezembro de 2015.

SARAIVA, Arnaldo. **Modernismo brasileiro e modernismo português:** subsídios para o seu estudo e para a história das suas relações. Campinas: Unicamp, 2004.

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

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1998.

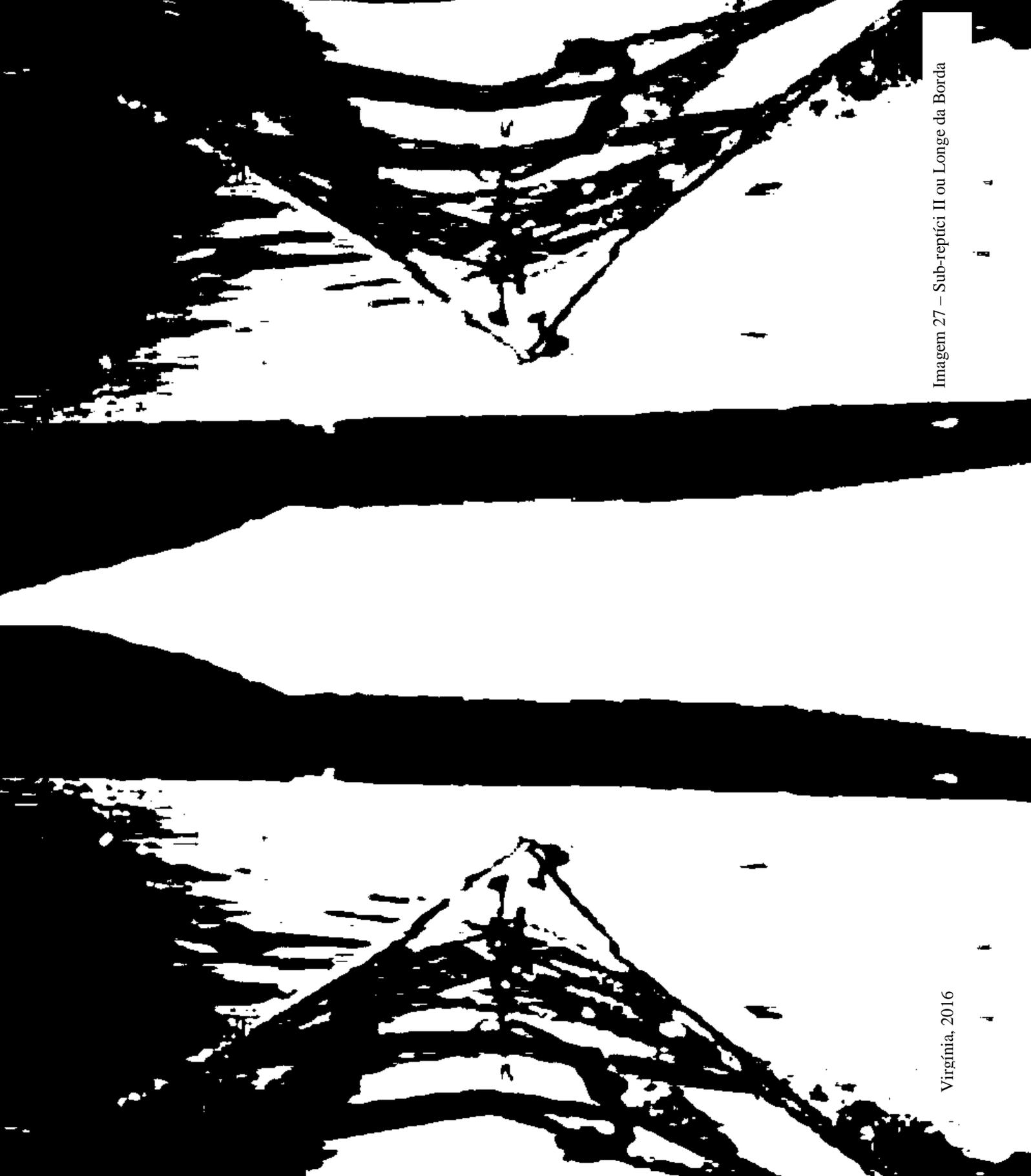
TRIPP, David. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Visitado em 30/08/2015.

Imagem 26 – Arbórea rizomaxiomática

Virgínia, 2015.



ANEXOS



Virgínia, 2016

Imagem 27 – Sub-reptíci II ou Longe da Borda

ANEXO A

Matriz curricular do curso Integrado em Administração

ÁREA	DISCIPLINAS	1º ano		2º ano		3º ano		CHT
		40		40		40		
		semanas	semanas	semanas	semanas	semanas	semanas	
AS	CHA	AS	CHA	AS	CHA	AS	CHA	
LINGUAGEM	Língua Portuguesa	4	120	4	120	4	120	360
	Arte	1	30	2	60	-	-	90
	Inglês	2	60	2	60	2	60	180
	Espanhol	1	30	1	30	1	30	90
	Educação Física	1	30	1	30	1	30	90
MATEMÁTICA	Matemática	4	120	4	120	4	120	360
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	2	60	2	60	2	60	180
	Física	2	60	2	60	2	60	180
	Química	2	60	2	60	2	60	180
CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	60	2	60	2	60	180
	Filosofia	2	60	2	60	2	60	180
	Sociologia	2	60	2	60	2	60	180
	Geografia	2	60	2	60	2	60	180
	Ecoeficiência	2	60	-	-	-	-	60
GESTÃO E NEGÓCIOS	Administração Geral	2	60	-	-	-	-	60
	Aspectos Legais da Administração	2	60	-	-	-	-	60
	Gestão de arquivo e documentação							
	Tópicos de Atuação Profissional	2	60	-	-	-	-	60
	Organização Empresarial							
	Contabilidade Geral	-	-	2	60	-	-	60

Gestão de Pessoas	-	-	2	60	-	-	60
Logística de Materiais	-	-	2	60	-	-	60
Gestão de Marketing							
Gestão da Inovação e Empreendedorismo	-	-	2	60	-	-	60
Administração da Produção	-	-					
Tecnologia Aplicada a Administração							
Administração de Vendas							
TOTAL DE AULAS SEMANAIS	37		38		35		

CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO

3.300

ANEXO B

Avaliação de recuperação da professora do campus Cocal dos Alves, Marina Medeiros.

 <p>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA PIAUI Campus Cocal</p>	<p>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ Campus Cocal</p>
<p>Aluno(a) _____ N° _____</p> <p>MÓDULO/SÉRIE: 1º DATA ___/___/2015</p>	

Leia atentamente o texto a seguir:

Nos últimos meses, pudemos participar de diversas discussões a cerca da **Arte**. Como vocês compreendam a disciplina no ensino fundamental e como deveríamos ampliar os nossos **conceitos** nessa área. Compreender a **Arte** como uma dimensão bem maior do que pintar, desenhar, decorar ou colorir objetos de forma que tenham somente a beleza como objeto não é o nosso foco para a aprendizagem. Vimos que e **Arte** está bem além disso. Vimos que o que pulsa o aprendizado em **Arte** é a forma como nos colocamos ao mundo, como **sujeitos críticos** e acima de tudo **sensíveis**. Quando discutimos sobre o que está acontecendo ao nosso redor somos capazes de nos posicionar, dar a nossa opinião diante dos fatos.

Para que possamos perceber e discutir sobre quem somos, onde estamos e o que queremos precisamos está sensíveis à novas descobertas, assim podemos **criar** o nosso mundo e o que nos cerca. **O processo de criação** surge pela necessidade de **mudar**, de **transformar** e colocar nosso **ponto de vista** diante dos fatos. Quando criamos podemos utilizar diversos materiais, espaços e diversas formas de pensar, não precisando ter o Belo como objeto final desse processo de criação. Podemos ter **liberdade de escolhas** e assim instigamos o outro a discutir sobre o que estamos criando, gerando cada vez mais **aprendizado** em nós e no próximo.

Vimos os conceitos de coletividade, como vivemos em um **corpo coletivo**, não somos únicos e não viemos sozinhos. Viver como sujeito coletivo nos faz pensar no próximo, como podemos juntos provocar discussões a cerca de temas que precisam ser colocados para a **comunidade**, como é o caso do Rompimento da barragem de algodões. Como coletivo precisamos enfrentar conflitos que existem ao nosso redor e propor ações que possam chamar a atenção para esses conflitos.

Diante de um tema como o da barragem, aprendemos que podemos descobrir muitos outros e que a partir deles podemos experimentar o processo de criação. Para que possamos criar primeiramente precisamos elaborar um projeto, contendo passo a passo do que queremos realizar. Por que é tão

importante elaborar esse projeto? Pois é através de um planejamento da nossa ação que podemos justificar a nossa ação, para que ela aconteça conforme estamos planejando.

O projeto é composto de várias etapas dependendo do objetivo final dele. No nosso compomos com: apresentação, justificativa, objetivos, referências, público alvo, recursos materiais, recursos humanos e cronograma.

O projeto é o primeiro passo para o processo criativo, que virá com o envolvimento de todos. A Arte é a grande porta para nossa transformação, para um novo olhar e uma possibilidade de recomeço. Através dela sabemos que nós somos sujeitos ativos e responsáveis pelo nosso futuro.

- 1) Após ler o texto, elabore, por meio de uma imagem (desenho, objeto, colagem, fotografia... Podem ser utilizadas diversas técnicas, você escolhe), o que mudou em você sobre o conceito de Arte. O que é Arte? O que você aprendeu nos últimos meses com a nossa disciplina? Use sua criatividade e aproveite mais uma oportunidade de recuperar. **O prazo de entrega é no primeiro dia de aula da disciplina**, não perca o prazo!
- 2) Você será avaliado pela entrega do que você criar e também por uma avaliação oral que acontecerá no primeiro dia de aula e no horário da disciplina. Leia todo o material que trabalhamos até os dias de hoje!

BOA SORTE!

ANEXO C

Autoavaliação de estudante do 1º ano do campus Valença.

AVALIAÇÃO ESCRITA DE ARTE.

Como a senhora falou que nós iríamos escolher qual nota desejassemos, e como nota de minha avaliação, quero nota 8,0. Porque minha nota seria 8,0? Primeiro porque não converso nas suas aulas, não sou umas das pessoas que falam, participando dos argumentos dos assuntos, mas presto atenção nas aulas. Entre elas posso citar sobre a exposição do assunto "o que é arte", e que nela podemos expressar nossos sentimentos, reivindicações, a forma como vemos o mundo. Ao tentarmos explicar a arte, ao mesmo tempo não conseguimos explicá-la, porque a arte não é somente pinturas, são também em esculturas, dança, desenho, fotografias, música e etc. Não existe uma explicação exata para a arte, ela abrange muitos elementos, que a torna interessante.

Outro assunto foi sobre "o que é cultura". Conversamos sobre os sistemas da cultura: adaptativo, associativo e ideológico, e que cada país, cada cidade, tem diferentes hábitos, diferentes comidas, músicas, modo de falar e dentre outras diferenças.

Bom, esta foi a minha avaliação do que eu entendi nas aulas que foram dadas e minha opinião de como sou aluna.

Obrigada.

Olá, Clarinha!

Verifique as anotações que fiz ao lado e as correções em vermelho.

Seus argumentos foram razoáveis, porém eu acredito que suas reflexões poderiam ser mais amplas. Atribuindo 7,0 à sua nota eu acho que não a fará uma aluna menos dedicada, ao contrário, penso que poderá fazer com que você reflita um pouco mais sobre as aulas e espero que possa fazer com que reflita de maneira mais ampla aquilo que debatemos em aula.

O fato de eu não ter atribuído a nota desejada por você não significa que em outros momentos isso aconteça novamente. Continue insistindo naquilo que acredita, e se eu não estiver sendo justa, argumente. Quem sabe sua nota aumente! 😊

Abraços,

Virgínia Lopes de Jesus.

[vii1] Comentário: Não se trata de "escolher". Você deve apontar a nota que acredita corresponder ao seu aprendizado. A escolha caracteriza algo aleatório, sem relação real com a aprendizagem, e não é isso que estamos fazendo.

[vii2] Comentário: Isso pode ser bom porque não tira sua concentração, mas não significa que você aprendeu de fato. Conversar ou não durante as aulas não é critério para nossas avaliações.

[vii3] Comentário: Não se usa "E" antes de "etc."

ANEXO D

Autoavaliação de estudante do 1º ano do campus Valença.

Autoavaliação

(...) sou do curso de meio ambiente e venho a solicitar a minha nota de acordo com o que relativamente aprendi, e por esse motivo e por mais solicito 7,5 sendo uma nota aprovada, mas eu por um acaso não estou solicitando a minha meta, que seria o 10,0, mas percebo, que uma simples nota não define a minha capacidade - intelectual, mas sim me motiva a querer sempre mais, não querer só mais, e sim conquistar-, não só conquistando e sim aprendendo, por esse motivo procurei esta instituição. Vendo que o meu desempenho não e é merecido o dez, ~~mais-mas~~ vou procurar ~~conquista~~conquistá-lo. Sendo uma disciplina importante, lembro-me claramente de uma aula, achei muito estranho quando você falou do mictório ao ~~contrario~~contrário, também quando nos pediu para fotografar o campus, tirei ~~varias~~várias fotos de locais bonitos do campus e as enviei a você, foi muito legal, pois através dessa aula conheci melhor o campus, passando a ter uma visão mais ampla do mesmo.

[vll1] Comentário: É SEMPRE BOM BUSCAR MOTIVAÇÃO, MAS PENSE QUE O CONHECIMENTO DEVE SER UM FATOR MOTIVACIONAL MAIOR DO QUE UMA NOTA.

Caro Davi,

Você parece ter compreensão da importância que o conhecimento tem na vida das pessoas, precisa apenas repensar suas motivações: o conhecimento deve ser o fator mais importante, pois a nota nas avaliações é apenas uma consequência

Gostei dos seus argumentos, você parece ter dado atenção às aulas. Obrigada pela sua atenção. Você terá a nota que julga justa

Da próxima vez, procure formatar melhor o texto.

Obracos,

Virgínia Lopes de Jesus.

ANEXO E**Planos de disciplina elaborados pelo Grupo Focal.**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
 DO PIAUÍ
 DIRETORIA DE ENSINO
 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

PLANO DE DISCIPLINA

CURSO(S):		
DISCIPLINA: Arte		C.H. 30h
MÓDULO/ SÉRIE: 1ª	SEMESTRE: 1º e 2º	ANO: 2015
PROFESSOR(A):		
COORDENADOR(A):		

EMENTA

Artes visuais. Reflexão acerca dos conceitos e significados da arte. Análise e reflexão das diversas manifestações artísticas, sobretudo as Artes Visuais.

OBJETIVO GERAL

Desenvolver a percepção estética por meios de manifestações artísticas oriundas de diversas épocas e lugares, e de suas próprias produções.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Ampliar a apreciação estética;
- Conhecer e problematizar diferentes conceitos e parâmetros de arte e de padrões de beleza, problematizando o belo e o feio na arte;
- Conhecer, analisar e interpretar as manifestações artísticas autóctones e globais da humanidade;
- Perceber as semelhanças e diferenças entre as diversas formas de expressão artísticas.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- **Linguagens da Arte e suas interconexões.**
- **Currículo espontâneo:**
 - Contexto dos estudantes;
 - Leitura e análise de imagens:
 - Exercício do Olhar: Percebendo objetos e manifestações artísticas locais e globais.

AVALIAÇÃO

- A ser construída com a colaboração dos aprendizes sob orientação docente e segundo critérios a serem estabelecidos no desenvolvimento das aulas;
- Autoavaliação bimestral segundo critérios construídos junto aos estudantes ao longo do bimestre.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- ASCHER, M. **Arte Contemporânea**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- DONDIS, Donis A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- NUNES, Benedito. **Introdução à Filosofia da Arte**. São Paulo: Ática, 1990.
- PROUDHON, P. J. **Do princípio da arte e de sua destinação social**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2009.
- READ, Herbert. **O sentido da arte**. São Paulo: IBRASA, 1978.
- TOLSTOI, Leon. **O que é arte**. São Paulo: Ediouro, 2002.
- ZANINI, Walter. **História Geral da Arte no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Walter Moreira Salles, 1999.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- ARGAN, Giulio Carlo. **A Arte Moderna**. São Paulo: Cia das Letras, 1992.
- ARNHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção Visual**. São Paulo: Pioneira, 1997.
- MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: Uma história de amor e ódio**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.
- PROUDHON, P. J. **Do princípio da arte e de sua destinação social**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2009 – (Coleção florada das artes/coordenação Jorge Coli).
- TIRAEI, Percival. **Arte brasileira: arte moderna e contemporânea**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.
- _____. **Arte brasileira: Arte Imperial**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.
- _____. **Arte Popular**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

ANEXO F



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
 DO PIAUÍ
 DIRETORIA DE ENSINO
 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

PLANO DE DISCIPLINA

CURSO(S):		
DISCIPLINA: Arte		C.H. 60h
MÓDULO/ SÉRIE: 2ª	SEMESTRE: 1º e 2º	ANO: 2015
PROFESSOR(A):		
COORDENADOR(A):		

EMENTA

Investigação dos legados artísticos das matrizes que figuram a identidade e a cultura brasileira. Reflexão acerca da importância do fazer e fruir arte como maneira de conhecer o mundo e a si mesmo.

OBJETIVO(S) GERAL(IS)

Compreender a relação entre arte e sociedade e o papel da arte no contexto político e social nos diversos contextos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Ampliar o repertório de produções artísticas oriundas de diversas épocas e lugares;
- Entender os processos criativos do artista com a obra e o contexto em que ela foi apresentada;
- Estabelecer relação entre o meio e as diversas manifestações presentes no contexto em que vive e o seu papel enquanto sujeito social;
- Valorizar os conhecimentos prévios e sua relação com a estética do cotidiano e as manifestações artísticas globais;
- Compreender o percurso das artes visuais ao longo da história.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- **O Papel social da Arte: uma introdução a História da Arte a partir do artista como sujeito histórico.**
- **Currículo espontâneo:**
 - Contexto dos estudantes;
 - Leitura e análise de imagens:
 - Exercício do Olhar: Percebendo objetos e manifestações artísticas locais e globais.

AVALIAÇÃO

- A ser construída com a colaboração dos aprendizes sob orientação docente e segundo critérios a serem estabelecidos no desenvolvimento das aulas;
- Autoavaliação bimestral segundo critérios construídos junto aos estudantes ao longo do bimestre.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- ASCHER, M. **Arte Contemporânea**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- DONDIS, Donis A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- NUNES, Benedito. **Introdução à Filosofia da Arte**. São Paulo: Ática, 1990.
- PROUDHON, P. J. **Do princípio da arte e de sua destinação social**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2009.
- READ, Herbert. **O sentido da arte**. São Paulo: IBRASA, 1978.
- TOLSTOI, Leon. **O que é arte**. São Paulo: Ediouro, 2002.
- ZANINI, Walter. **História Geral da Arte no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Walter Moreira Salles, 1999.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- ARGAN, Giulio Carlo. **A Arte Moderna**. São Paulo: Cia das Letras, 1992.
- ARNHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção Visual**. São Paulo: Pioneira, 1997.
- MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: Uma história de amor e ódio**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.
- PROUDHON, P. J. **Do princípio da arte e de sua destinação social**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2009 – (Coleção florada das artes/coordenação Jorge Coli).
- TIRAELI, Percival. **Arte brasileira: arte moderna e contemporânea**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.
- _____. **Arte brasileira: Arte Imperial**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.
- _____. **Arte Popular**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

APÉNDICES

Fonte: Fotografia da autora.

Imagem 2: ViTha II



APÊNDICE A

Termo de Esclarecimento



UFPI

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ARTES VISUAIS UFPB/UFPE**



UFPE

Termo de Esclarecimento

Sr(a) Professor(a) colaborador, _____

Com o intuito de contribuir com a pesquisa científica sobre o título (provisório): **Por uma Utopedagogia no Ensino de Artes Visuais**, da mestranda **Virgínia Lopes de Lemos**, sob a orientação do Professor Dr. **ROBSON XAVIER DA COSTA**, solicitamos sua colaboração, respondendo as questões abaixo, esclarecendo que as informações prestadas serão estritamente de cunho científico, a pesquisa não tem fins lucrativos e que será mantido o anonimato do professor colaborador, se assim desejar, preservando a sua identidade. Comprometo-me a cumprir aspectos éticos previstos em uma pesquisa científica.

Desde já, agradecemos sua contribuição, tendo a certeza de que essa pesquisa vislumbrará realidades que contribuirão para o campo científico e para a compreensão e difusão das práticas pedagógicas realizadas no ensino de Artes Visuais no Instituto Federal do Piauí.

João Pessoa, ____ de _____ de 2015.

Mestranda: Virgínia Lopes de Lemos

Orientador: Prof. Dr. ROBSON XAVIER DA COSTA

APÊNDICE B

Questionário



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



QUESTIONÁRIO

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome completo: _____

Como gostaria de ser identificado/a no texto da dissertação?

Idade:

() Entre 20 e 30 anos

() Entre 30 e 40 anos

() Acima de 40 anos

Naturalidade: _____

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA:

Nível	Área de formação*	Instituição	Ano de conclusão	Andamento do curso	Observações
Licenciatura					
Especialização					
Mestrado					
Doutorado					
Outra formação					

* Linguagem artística

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Há quanto tempo trabalha como professor(a) no ensino de Artes Visuais?

- Menos de um ano 2 a 4 anos 5 a 7 anos
 8 a 10 anos 10 a 14 anos Mais de 14 anos

ATUAÇÃO PEDAGÓGICA DENTRO DO IFPI

Campus do IFPI no qual leciona: _____

Ano de ingresso como Arte/Educador do IFPI: _____

Cursos técnicos integrados nos quais leciona no IFPI:

Nome da disciplina que leciona no IFPI:

- Arte(Artes Arte/Educação Outra _____

Área em que atua (se mais de uma, marcar todas nas quais atua):

- Artes Visuais Música Teatro Dança

Em que locais são realizadas as aulas de Arte no seu campus? (se em mais de um local, marcar todas as alternativas que contemplem os espaços utilizados):

- Sala de aula comum
 Sala de aula equipada com materiais de Arte
 Laboratório de Arte
 Laboratório de Informática
 Área externa

Especificar: _____

- Outro

Especificar: _____

PRÁTICA PEDAGÓGICA

Com qual frequência é feita avaliação dos alunos na disciplina?

- Toda semana durante as aulas
- Uma vez por mês
- Uma vez a cada 2 meses (avaliação bimestral)
- Uma vez a cada 6 meses (avaliação semestral)
- Uma vez por ano.

Quem define a avaliação no seu campus?

- Professor/a
- Diretoria de Ensino
- Coordenação pedagógica
- Coordenação de curso
- Segue os PCNs
- Segue o PPC

O que é avaliado na disciplina? Marque tantas opções quantas forem necessárias.

- Comportamento/disciplina
- Assiduidade/pontualidade
- Interação durante as aulas
- Dedicção aos trabalhos realizados
- Auto avaliação
- Outras variáveis _____

Quais instrumentos você utiliza no processo avaliativo?

SOBRE O CURRÍCULO

Quem define o currículo da disciplina Arte no seu campus? Assinalar tantos quantos forem necessários.

- | | |
|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Professor/a | <input type="checkbox"/> Diretoria de Ensino |
| <input type="checkbox"/> Coordenação pedagógica | <input type="checkbox"/> Coordenação de curso |
| <input type="checkbox"/> Segue os PCNs | <input type="checkbox"/> Segue o PPC |

O que é priorizado no momento da elaboração do plano de disciplina? Assinalar até 03 (três) prioridades.

- História da Arte
- Técnicas de produção artística
- Leitura de imagem e análise de obras
- Processo de criação artística
- Outro _____

Teresina, ___ de _____ de 2015.

Assinatura do/a professor/a

APÊNDICE C

Plano de disciplina de 2014.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DA PARAÍBA
CAMPUS MONTEIRO
DIRETORIA DE ENSINO

CURSO	INST. MUSICAL / MAN. E SUP. EM INFORMÁTICA	PERÍODO	2014
DISCIPLINA	ARTE	CARGA HORÁRIA	60h
PROFESSOR	VIRGÍNIA LOPES DE LEMOS	REGIME	ANUAL

EMENTA:

Conceitos de arte; Arte e comunicação; Arte, Artista e cultura; Divisão das artes; Cronologia da arte; Alfabetização visual; Análise de obras de arte.

OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA:

Desenvolver a sensibilidade estética conhecendo os princípios da linguagem visual e as manifestações artísticas do homem por meio da contextualização e análise histórica e estilística de obras de arte.

COMPETÊNCIAS:

Entender as relações do artista com a obra e o contexto em que ela foi apresentada;
Conhecer as mudanças significativas dos períodos da arte;
Conhecer as manifestações artísticas do homem através dos tempos;
Identificar e analisar cada estilo e movimento por meio da análise de obras;
Relacionar e comparar os períodos e produtos artísticos;
Conhecer os princípios da linguagem visual com o intuito de promover uma maior compreensão das linguagens artísticas de um modo geral, especialmente as ligadas às artes visuais;
Estabelecer relação e reconhecer influências com a arte da atualidade;
Proporcionar condições para o desenvolvimento da apreciação estética.

CONTEUDO PROGRAMÁTICO:

Conceitos de Arte;

Arte e cultura: arte como produção cultural; cultura de massa, cultura popular e cultura erudita.

Elementos da linguagem visual: equilíbrio; forma; espaço; luz, cor; movimento.

Cronologia dos períodos artísticos;

A Arte Antiga: Pré-História, Mesopotâmia, Egito, Grécia, Roma;

Arte Cristã Primitiva;

Idade Média: Arte Bárbara, Arte Bizantina, Arte Gótica;

A Arte do Renascimento, Barroco e Rococó;

Idade Contemporânea – Movimentos Modernos dos séculos XIX e XX;

Arte Conceitual;

Movimentos Pós-Modernos;

Arte no Brasil: Arte indígena, Missão Artística Francesa, Pintura Acadêmica, Movimento Modernista e Arte Contemporânea.

METODOLOGIA:

Aulas teóricas dialogadas;

Pesquisa bibliográfica;

Trabalhos individuais e em grupo de quadros comparativos entre períodos artísticos e análise de obras;

Leitura de obras de arte;

Apresentação de material audiovisual.

AValiação/COMPETÊNCIAS:

Somativa (avaliação escrita, trabalhos de pesquisa, apresentação dos quadros comparativos, seminários);

Formativa (observando-se a participação, o desempenho e a assiduidade).

SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO:

Análise contínua da frequência, pontualidade, participação e cumprimento das atividades;

Avaliações periódicas.

RECURSOS NECESSÁRIOS*:

Quadro branco e pincel atômico;

Projetor de imagem;

Livros;

Papel A4 e A3 para execução de atividades práticas;

Lápis de cor;
Caneta hidrográfica;
Cola bastão;
Tesouras;
Folhas de isopor.

** Material sujeito a alterações conforme o andamento da disciplina.*

REFERENCIAS:

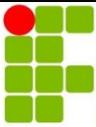
ARGAN, Giulio Carlo. **A Arte Moderna**. São Paulo: Cia das Letras, 1992.
ARNHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção Visual**. São Paulo: Pioneira, 1997.
ASCHER, M. **Arte Contemporânea**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
DONDIS, Donis A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: Uma história de amor e ódio**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.
NUNES, Benedito. **Introdução à Filosofia da Arte**. São Paulo: Ática, 1990.
OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1991.
PROENÇA, Graça. **História da Arte**. São Paulo: Ática, 2001.
PROENÇA, Graça. **Descobrimos a História da Arte**. São Paulo: Ática, 2008.
READ, Herbert. **O sentido da arte**. São Paulo: IBRASA, 1978
TIRAELI, Percival. **Arte brasileira: arte moderna e contemporânea**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.
_____. **Arte brasileira: Arte Imperial**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.
_____. **Arte Popular**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.
ZANINI, Walter. **História Geral da Arte no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Walter Moreira Salles, 1999.

ELABORAÇÃO:

Prof^ª. Esp. Virgínia Lopes de Lemos.

APÊNDICE D

Avaliação aplicada no campus no IFPB, campus Monteiro, em 2013.

 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA PARAÍBA	IFPB – CAMPUS MONTEIRO CURSO: ENSINO MÉDIO INT. AO TÉC. EM INSTRUMENTO MUSICAL DISCIPLINA: ARTE Prof. ^a VIRGÍNIA LEMOS	NOTA
		Espaço reservado à professora de Arte
ALUNO(A): _____		DATA: ____/03/2013

PROVA BIMESTRAL DE ARTE – 3º BIMESTRE

INSTRUÇÕES:

Questões RASURADAS serão ANULADAS.

Usar caneta AZUL ou PRETA.

NÃO é permitido o uso de corretivo.

NÃO consultar colegas, livros, apostilas, internet, telefone celular ou quaisquer outras fontes de informação.

01. A Idade Média teve como filosofia maior o *Teocentrismo*, isto é, Deus como centro do universo. Tudo foi feito em torno desta visão de mundo. Portanto, o tema usado pelos artistas, seja na pintura, na escultura, nos vitrais ou qualquer outra arte, foi temas religiosos. O artista não pode utilizar o tema profano. Assinale o item que foge a citação acima:

- a. () Uma escultura de Afrodite c. () Uma escultura de Moisés
 b. () Uma basílica d. () A pintura da Virgem Maria

02. Como todo movimento, o período Gótico tem na arquitetura um de seus grandes representantes. Analise e julgue os itens a baixo marcando a ÚNICA alternativa CORRETA sobre a arquitetura gótica:

- a. () Bem diferente dos edifícios baixos e pesados, a arquitetura gótica é esbelta e muito alta.
 b. () Os prédios passam a ser decorados com inspiração na Antiguidade Clássica.
 c. () Os capitéis e colunas marcam este período.
 d. () A escultura não adornava a arquitetura, pois o trabalho escultórico desenvolveu-se à parte, independente.

03. Ainda sobre a arte gótica, julgue os itens abaixo e marque ÚNICA alternativa CORRETA:

- a. () A escultura gótica não está associada a arquitetura.
 b. () Iluminuras foram muito usadas na arte gótica.
 c. () Na catedral vamos encontrar várias características do estilo gótico.
 d. () Neste período os artistas buscavam representar seres de maneira que se aproximassem do surreal.

04. Sobre a arte grega, marque (V) VERDADEIRO ou (F) FALSO:

1. () A pintura grega de um modo geral, está voltada à pesquisa das cores e das sombras luminosas.
2. () Os contrastes de luz e sombra comuns na pintura grega eram obtidas de acordo com a lei das cores complementares.
3. () Os gregos buscavam uma síntese dos dois polos do comportamento humano – paixão e razão – e por meio da representação artística da forma humana (frequentemente em movimento), chegaram muito perto de conquistá-la.
4. () Enquanto o nu masculino sempre foi aceitado na escultura grega, as estátuas femininas evoluíram de totalmente vestidas para o nu sensual.

A sequência CORRETA é:

- a) V – F – V – F b) F – F – V – V c) V – V – F – V d) F – V – V – F

05. Quais eram as duas fases da arte paleocristã?

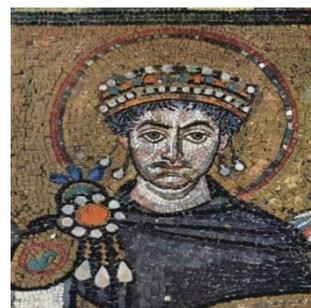
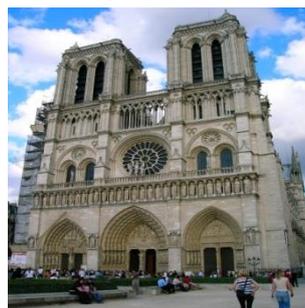
06. Onde os primeiros cristãos realizavam suas pinturas?

07. Sobre a arte Gótica, julgue os itens a seguir em (C) CERTOS ou (E) ERRADOS:

1. () A escultura gótica tem independência e não tem ligação com nenhum outro elemento da arte gótica.
2. () As figuras na escultura eram isoladas, aglomeradas e entrelaçadas.
3. () A pintura gótica teve seu nascimento fora do movimento.
4. () As figuras eram mais eretas, acompanhando a verticalidade gótica.

A sequência correta é:

- a. E – E – E – C b. E – E – E – E c. C – C – C – C d. E – C – E – E

08. Identifique o período de cada imagem abaixo:

Catedral de Notre Dame de Paris

O Casal Arnolfini (Jan van Eyck, 1434)

Mosaico de Justiniano



Aquiles e Ajax jogando damas



Diana Caçadora



O Orante. Catacumba de Priscila.

09. Após a oficialização do Cristianismo, em que tipo de construção arquitetônica os cristãos passaram a se reunir?

10. Entre 1200 e 1500, os construtores medievais ergueram estruturas bastante elaboradas, com interiores atingindo uma altura sem precedentes no mundo da arquitetura. A devoção coletiva por estes prédios era tão intensa que todos os seguimentos da população participavam da construção dos edifícios. Este movimento foi denominado Gótico.

Tendo como referência o texto, marque a alternativa CORRETA:

- O elemento mais característico da arte gótica é a arquitetura.
- Os vitrais possibilitaram paredes mais altas.
- O nome gótico deriva de Bizâncio, cidade que acabou se tornando capital do Império Romano do Oriente.
- Manuscritos são intervenções artísticas feitas no início dos capítulos.

“Temos a arte para não morrermos da verdade”

Friedrich Nietzsche

