

# ENCONTROS E ENTRELAÇAMENTOS

GRUPOS DE  
PESQUISA  
EM ARTE

[Organização]

**Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa**  
**Cleber Cardoso Xavier**  
**Robson Xavier da Costa**



# ENCONTROS ENTRELAÇAMENTOS

GRUPOS DE  
PESQUISA  
EM ARTE

[Organização]

**Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa (MEMAV/UnB/CNPq)**  
**Cleber Cardoso Xavier (MEMAV/UnB/CNPq • GPeMC/UPM/CNPq)**  
**Robson Xavier da Costa (AMI/UFPB)**

Brasília • 2021

## ENCONTROS E ENTRELACEMENTOS: GRUPOS DE PESQUISA EM ARTES

### Organização

**Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa (MEMAV/UnB/CNPq)**

**Cleber Cardoso Xavier (MEMAV/UnB/CNPq • GPeMC/UPM/CNPq)**

**Robson Xavier da Costa (AMI/UFPB)**

### Grupos de Pesquisa

**MEMAV/UnB/CNPq** - Metodologias, Educação e Materiais em Artes Visuais/UnB/CNPq

**AMI /UFPB** - Grupo de Pesquisa em Arte, Museus e Inclusão

**GEPABOF** - Grupo de Pesquisa Borrando Fronteira

**GPAP/UPM/CNPq** - Arte na Pedagogia

**GPeMC/UPM/CNPq** - Mediação cultural: contaminações e provocações estéticas

**GEPECE - Minorias/UFT/CNPq** - Grupo de Estudos e Pesquisas de Currículos Educacionais das/ para/com Minorias Sociais Nortistas Amazônicas

**NEPEINTER (IFG)** - Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares

**INCOMUM (IFG/CNPq)** - Grupo de Pesquisa em Arte, Educação, Profissionalização e Comunidades

**GPEAA (UFG/CNPq)** - Grupo de pesquisa em ensino de arte em ambientes digitais

História da Conservação da Natureza: Ativismo e Ciência/CNPq

**ArtCIEd/UERGS/CNPq** - Arte: Criação, Interdisciplinaridade e Educação

**Laboratório Imagens da Justiça (UFPEl)**

Design, projeto gráfico e diagramação: **André Ramos**

Capa: **André Ramos** (sobre foto de **Luiz Rogério Nunes** - unsplash.com)

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Setorial do CCTA da Universidade Federal da Paraíba

Elaborada pela Bibliotecária Susiquine R. Silva – CRB15/65

---

E56      Encontros e entrelaçamentos: grupos de pesquisa em artes [recurso eletrônico] / Organização: Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa, Cleber Cardoso Xavier, Robson Xavier da Costa. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2021.

Recurso digital (4,81MB)

Formato: ePDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN: 978-65-5621-220-3

1. Artes Visuais. 2. Arte - Estudo e ensino. I. Costa, Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da. II. Xavier, Cleber Cardoso. III. Costa, Robson Xavier da.

UFPB/BS-CCTA

CDU:7.01

---

O conteúdo dos capítulos do presente livro, correções e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Para versão E-book: É permitido o download deste livro e o compartilhamento do mesmo, desde que sejam atribuídos créditos aos autores e à editora, não sendo permitida a alteração em nenhuma forma ou sua utilização para fins comerciais.

site: <https://grupodepesquisamem.wixsite.com/memav>

instagram: @memav\_grupoapesquisa

e-mail: [grupodepesquisamem@gmail.com](mailto:grupodepesquisamem@gmail.com)

## **Apresentação**

Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa (MEMAV/UnB/CNPq),  
Cleber Cardoso Xavier (MEMAV/UnB/CNPq • GPeMC/UPM/CNPq) 009

---

## **O Grupo de Pesquisa MEMAV/UnB/CNPq e sua trajetória (2018-2021)**

Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa (MEMAV/UnB/CNPq),  
Cleber Cardoso Xavier (MEMAV/UnB/CNPq • GPeMC/UPM/CNPq),  
Marcos Irondes Coelho (GEPCE-Minorias/UFT/CNPq),  
Margarida Helena Camurça Martins (MEMAV/UnB/CNPq) 015

---

## **Museus e hegemonia cultural**

Ana Mae Tavares Barbosa (GEPABOF) 025

---

## **Entre as potências individuais e os projetos coletivos: GPAP e GPeMC**

Miriam Celeste Martins (GPAP/UPM/CNPq • GPeMC/UPM/CNPq • InSEA),  
Estela Maria de Oliveira Bonci (GPAP/UPM/CNPq • GPeMC/UPM/CNPq),  
Jéssica Mami Makino (GPAP/UPM/CNPq • GPeMC/UPM/CNPq • InSEA) 039

---

## **Do presencial ao virtual: ações do Projeto Artes Visuais & Inclusão (2014-2021)**

Robson Xavier da Costa (AMI/UFPB),  
Márcio Soares dos Santos 051

---

## **Multissensorialidade no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC)**

Robson Xavier da Costa (AMI/UFPB),  
Kerolainy Kimberlin dos Santos Silva,  
Márcio Soares dos Santos,  
Viviane dos Santos Coutinho 061

---

## **Tramas: artes visuais com pessoas com déficit motor e altas habilidades**

Robson Xavier da Costa (AMI/UFPB),  
Renato Santos da Rocha,  
Thierry de Lima Queiroz Marques,  
Viviane dos Santos Coutinho,  
Breno Miranda de Souza,  
Thayane Evelyn Ribeiro de Lucena 071

---

## **Down e Arte: aprendendo com a Ame Down - PB**

Robson Xavier da Costa (AMI/UFPB),  
Kerolainy Kimberlin dos Santos Silva,  
Márcio Soares dos Santos,  
Bruno Vinelli Nunes de Oliveira Araújo 079

---

**Experiências exitosas em animação: Anima Barretos  
desvelando potenciais em superdotação**

Fabio Travassos de Araújo (MEMAV/UnB/CNPq),  
Mária de Lourdes Sousa Fabro (MEMAV/UnB/CNPq • GPeMC/UPM/CNPq)

089

---

**Políticas culturais para as Artes: interfaces entre o direito à  
aprendizagem e o direito à cultura**

Raquel Oliveira Moreira (MEMAV/UnB/CNPq),  
Marcos Vinícius Silva Magalhães (MEMAV/UnB/CNPq • ArtCIEd/UERGS/CNPq)

101

---

**O cinema brasileiro em debate: um olhar sobre o interesse dos jovens  
no cinema nacional**

Mônica Mitchell de Moraes Braga (MEMAV/UnB/CNPq • INCOMUM/IFG/CNPq •  
GPEAA/UFG/CNPq • NEPEINTER/IFG),  
Anício Nonato da Silva Júnior (NEPEINTER/IFG),  
Nathália Rezende Elias (NEPEINTER/IFG)

111

---

**Experimentações, pesquisa e processos educativos na manufatura de  
suportes, tintas e bastões**

Thérèse Hofmann Gatti (MEMAV/UnB/CNPq),  
Daniela de Oliveira (MEMAV/UnB/CNPq),  
Loureine Rapôso Oliveira Garcez (MEMAV/UnB/CNPq),  
Cleber Cardoso Xavier (MEMAV/UnB/CNPq • GPeMC/UPM/CNPq),  
Sophia Yoshida Arns (MEMAV/UnB/CNPq)

121

---

**Currículo de Arte no sistema educacional brasileiro**

Simone Santos de Oliveira das Mercês (MEMAV/UnB/CNPq),  
Cleber Cardoso Xavier (MEMAV/UnB/CNPq • GPeMC/UPM/CNPq)

133

---

**Anotações de uma pesquisa viva: ensino remoto no agreste potiguar  
durante a pandemia**

Leandro Alves Garcia (MEMAV/UnB/CNPq • AMI/UFPB),  
Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa (MEMAV/UnB/CNPq),  
Robson Xavier da Costa (AMI /UFPB).

143

---

**A poética intrometida na educação: arte e metodologia a/r/tográfica  
para inovação e criatividade na escola**

Leisa Sasso (MEMAV/UnB/CNPq)

155

---

**Volta às aulas? Turma da Mônica e a ênfase dos regimes de  
visualidade**

Marcos Vinícius Silva Magalhães (MEMAV/UnB/CNPq • ArtCIEd/UERGS/CNPq),  
Lucas Pacheco Brum (MEMAV/UnB/CNPq • ArtCIEd/UERGS/CNPq • Laboratório  
Imagens da Justiça/UFPel)

165

---

**O uso das TIC's no ensino de Artes Visuais Estratégias e políticas públicas de antes e durante a pandemia de Covid-19**

Cleber Cardoso Xavier (MEMAV/UnB/CNPq • GPeMC/UPM/CNPq),  
Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa (MEMAV/UnB/CNPq)

---

175

**A evolução do panorama Brasil e Portugal no Ensino a Distância: uma abordagem histórica e crítica**

Isabela Barbosa Rodrigues (MEMAV/UnB/CNPq)

---

183

## Ensaio Visuais

**#unbeucuido - Projeto de intervenção artística e mediação tecnológica**

Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa (MEMAV/UnB/CNPq),  
André Luis César Ramos (MEMAV/UnB/CNPq • EDUCACOM/CEUB • CED/CEUB),  
Cleber Cardoso Xavier (MEMAV/UnB/CNPq • GPeMC/UPM/CNPq)

---

193

**Relendo visualidades a partir de provocações sobre materiais e suportes**

Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa (MEMAV/UnB/CNPq),  
Cleber Cardoso Xavier (MEMAV/UnB/CNPq • GPeMC/UPM/CNPq),  
André Luis César Ramos (MEMAV/UnB/CNPq • EDUCACOM/CEUB • CED/CEUB)

---

203

**Insistência em existir**

Cleber Cardoso Xavier (MEMAV/UnB/CNPq • GPeMC/UPM/CNPq),  
Simone Santos de Oliveira das Mercês (MEMAV/UnB/CNPq)  
Kassandra Castro Dutra

---

213

**Sobre a autoria dos capítulos e ensaios**

---

223





# Apresentação

Desde 1974 a área de Artes integra o Sistema Nacional de Pós-graduação com a abertura do Mestrado na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo ECA/USP. Na última publicação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o cenário dos cursos de pós-graduação em Artes estava assim descrito: 68 Programas de Pós-Graduação, sendo 59 Programas Acadêmicos (25 em nível de Mestrado e 34 com cursos de Mestrado e Doutorado) e 9 Mestrados Profissionais.

É neste contexto de expansão do interesse e prática da pesquisa em Arte que reunimos os textos aqui apresentados neste livro. São escritos de pesquisadores e interessados na pesquisa em Arte, no diálogo dos campos de saber, da formação de professores, das visualidades e da cultura visual, do chão da escola e dos materiais utilizados em Arte e para o fazer Arte. A proposição desta organização de textos partiu do **Grupo de Pesquisa Metodologias, Educação e Materiais em Artes Visuais/UnB/CNPq - MEMAV/UnB/CNPq** que, interessado em estabelecer diálogo com outros grupos de pesquisa e pesquisadores, iniciou a organização de recursos financeiros, humanos e tecnológicos para a execução e disponibilização deste material.

Este livro, um dos primeiros produtos do Grupo que surgiu em 2018, certificado pela Universidade de Brasília (UnB) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), estará disponível também em formato digital (e-book) dentro da parceria efetivada com o Prof. Robson Xavier, líder do grupo Arte, Museu e Inclusão/UFPB/CNPq.

Distribuído de maneira gratuita, tanto o formato impresso quanto o digital, visa fomentar o debate e o estudo acerca das pesquisas aqui apresentadas. Totalizando 17 capítulos, a obra acolhe dois nomes muito caros à área de Arte-Educação, sendo pioneiras e desbravadoras em tempos tão duros e frios construindo com seus escritos e falas, novas realidades possíveis e melhores, são elas: Ana Mae Barbosa e Mirian Celeste Martins.

Em tempo, discorreremos um pouco sobre o doce valioso contido nas páginas seguintes, tão bem diagramadas pelo Dr. André Ramos, que confortam e acolhem nosso olhar no decorrer da leitura. O livro inicia com um capítulo intitulado **O Grupo de Pesquisa MEMAV e sua trajetória (2018-2021)**, onde Thérèse Hofmann, Cleber Xavier, Margarida Martins e Marcos Irondes promovem a apresentação do Grupo de Pesquisa MEMAV e sua articulação com os Grupos de Pesquisa: Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP) e Grupo de Pesquisa Mediação Cultural (GPeMC), Grupo de Pesquisa em Arte, Museus & Inclusão (AMI/UFPB/CNPq) e GEPCE-Minorias/UFT/CNPq - Grupo de Estudos e Pesquisas de Currículos Educacionais das/para/ com Minorias Sociais Nortistas Amazônidas.

10

Em seguida é brindado pelo texto de Ana Mae Barbosa intitulado **Museus e hegemonia cultural** onde apresenta a provocação do olhar para si e para o que lhe cerca, como a cultura e a diversidade que constitui o cotidiano brasileiro. Nos tempos de pandemia do Covid19 isso fica mais evidente, uma vez que os espaços culturais, pontos de convivência e apreciação estética e de estesia estão em processo de resignificação.

O capítulo preparado por Mirian Celeste, Estela Bonci e Jéssica Maki no intitulado **Entre as potências individuais e os projetos coletivos: GPAP e GPeMC** preparado especialmente para este livro, propõe um olhar sobre grupos e trocas, sobre a oportunidade de colaborar e assim gerar novos pensamentos sobre o campo do saber arte. Neste capítulo são apresentadas, em parte, a trajetória do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP) e Grupo de Pesquisa Mediação Cultural (GPeMC).

Em seguida, parte da história do grupo de pesquisa em Arte, Museus & Inclusão (AMI/UFPB/CNPq) bem como de parte de seus integrantes é abordada no capítulo **Do presencial ao virtual: ações do Projeto Artes Visuais & Inclusão (2014-2021)** de Robson Xavier e Márcio Santos. A questão da



educação inclusiva na capital da Paraíba é um dos contextos que baseiam o capítulo.

O capítulo **Multissensorialidade no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC)** escrito por Robson Xavier, Kerolainy Silva, Márcio Santos e Viviane Coutinho, apresenta o subprojeto intitulado de “Maquetes Táteis de Obras de Arte”, desenvolvido pelo Grupo de Trabalho do ICPAC. O texto aborda o contexto da deficiência visual e a acessibilidade cultural, bem como possibilidades a partir de investigações táteis e experiências multissensoriais.

O capítulo **Tramas: artes visuais com pessoas com déficit motor e altas habilidades** escrito por Robson Xavier, Renato Rocha, Thierry Marques, Viviane Coutinho, Breno Souza e Thayane Lucena possibilita ao leitor conhecer um pouco das ações de pesquisa-participante e extensão na área de Ensino Inclusivo das Artes Visuais desenvolvidas na Universidade Federal da Paraíba.

O universo da arte vivenciado pelo público jovem com síndrome de Down é apresentado pelo grupo composto por Robson Xavier, Kerolainy Silva, Márcio Santos e Bruno Araújo no capítulo **Down e Arte: aprendendo com a Ame Down – PB**. O texto apresenta o contexto da pesquisa, bem como as principais ações desenvolvidas ao longo dos anos, de maneira cronológica e estruturada.

Em seguida, contemplamos o capítulo **Experiências exitosas em animação: Anima Barretos desvelando potenciais em superdotação** escrito por Fabio Travassos de Araújo e Maria de Lourdes Sousa Fabro, que expõe ações do Projeto Anima Barretos e tece considerações sobre o produto dos discentes em relação à metodologia de produção de animações, reconhecendo possíveis potenciais de superdotação do público partícipe.

Conexões acerca do Plano Nacional de Educação e o Plano Nacional de Cultura são apresentadas e pensadas de maneira ampla no capítulo **Políticas culturais para as Artes: interfaces entre o direito à aprendizagem e o direito à cultura**, escrito por Raquel Moreira e Marcos Vinicius Magalhães. Refletir sobre a formação do capital cultural como um pilar à formação da cidadania é um dos motes deste texto.

O cinema brasileiro foi o fio condutor da pesquisa desenvolvida por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Ensino Médio no âmbito do Instituto Federal de Goiás e apresentada no capítulo **O cinema brasileiro em debate: um olhar sobre o interesse dos jovens no cinema nacional**, escrito por Mônica Mitchell de Moraes Braga, Anicio Nonato da Silva Júnior e Nathália Rezende Elias. O texto apresenta uma rápida revisão de literatura sobre o cinema nacional e o instrumento utilizado pela pesquisa na cidade de Inhumas-GO.

A pesquisa de Materiais em Arte desenvolvida no Laboratório de Materiais Expressivos da Universidade de Brasília durante o período de 2010 a 2020 é o mote do capítulo **Experimentações, pesquisa e processos educativos na manufatura de suportes, tintas e bastões**, escrito por Thérèse Hofmann, Cleber Cardoso Xavier, Loureine Rapôso, Daniela de Oliveira e Sophia Yoshida Arns. São apresentados dados e informações sobre os processos de experimentação das pesquisas desenvolvidas neste período.

Simone Oliveira e Cleber Cardoso Xavier nos contemplam com uma revisão de literatura acerca do currículo educacional do Distrito Federal e com enfoque no componente curricular Arte, intitulado **Currículo de Arte no sistema educacional brasileiro**. O capítulo aborda desde o Plano de Construções Escolares para Brasília (1959) até o currículo atual.

O capítulo **Anotações de uma pesquisa viva: ensino remoto no agreste potiguar durante a pandemia** de Leandro Garcia, Thérèse Hofmann e Robson Xavier nos mostra o estado da arte da pesquisa viva em desenvolvimento na rede pública de ensino da cidade de Goianinha (RN) frente a situação ímpar vivenciada durante a pandemia de covid19.

A partir de questões atuais da educação brasileira, como: o Novo Ensino Médio brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular e o ensino de arte na atualidade, Leisa Sasso oferta o capítulo **A poética intrometida na educação: arte e metodologia a/r/tográfica para inovação e criatividade na escola**, que versa sobre sua pesquisa de doutorado, com destaque para as vivências ocorridas no âmbito da escola Centro Educacional São Francisco, em São Sebastião, Brasília-DF.



Lucas Brum e Marcos Vinícius Magalhães refletem sobre o uso das visualidades tanto na pesquisa quanto na prática pedagógica no capítulo intitulado **Volta às aulas? Turma da Mônica e a ênfase dos regimes de visualidade**. Este capítulo também dialoga com a situação pandêmica vivenciada no contexto escolar e o uso de um material paradidático, uma cartilha, composta com visualidades muito presentes no cotidiano brasileiro.

O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação para o ensino de artes visuais nas Escolas Parque de Brasília é o fio norteador do capítulo intitulado **O uso das TIC's no ensino de Artes Visuais Estratégias e políticas públicas de antes e durante a pandemia de Covid-19**, escrito por Cleber Cardoso Xavier e Thérèse Hofmann. O capítulo ainda aborda as políticas públicas de promoção e acesso a educação a partir do início da pandemia Covid19 no cenário educacional de Brasília-DF.

Encerramos o livro com o capítulo escrito por Isabela Barbosa intitulado **A evolução do panorama Brasil e Portugal no Ensino a Distância: uma abordagem histórica e crítica**, que nos brinda com um breve histórico sobre a Educação a Distância tanto no Brasil quanto em Portugal, abordando o surgimento da Universidade Aberta do Brasil e o Telescola, em Portugal.

Contamos ainda, na última parte do livro, com três ensaios visuais. O primeiro deles, intitulado **#unbeucuido**, apresenta registros visuais do Projeto de intervenção artística e mediação tecnológica. O segundo ensaio, **Relendo visualidades a partir de provocações sobre materiais e suportes**, resgata visualidades construídas a partir de fragmentos de papel moeda. Por fim, um ensaio denominado **Insistência em existir** que compartilha imagens de uma exposição individual ocorrida no período de pandemia (2021).

Desejamos a você uma boa leitura e desde já nos colocamos à disposição para conversas edificantes e trocas que permitam desdobramentos científicos e artísticos.

Thérèse e Cleber





# O Grupo de Pesquisa MEMAV/UnB/ CNPq e sua trajetória (2018-2021)

Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa  
Cleber Cardoso Xavier  
Marcos Irondes Coelho  
Margarida Helena Camurça Martins

O Grupo de Pesquisa Metodologias, Educação e Materiais em Artes Visuais (MEMAV/UnB/CNPq) foi registrado em 2018 no CNPq sendo composto por pesquisadores vinculados à linha de pesquisa da líder do Grupo: Dra. Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa, orientadora de vários dos pesquisadores partícipes do mesmo. Seu nascimento ocorreu após a defesa da tese de seus primeiros estudantes do doutorado (PPG Arte/UnB), com o intuito de aglutinar de maneira ordenada e colaborativa as pesquisas desenvolvidas e em desenvolvimento pelos pesquisadores vinculados a essa docente.

O desenvolvimento do Grupo e de suas atividades foi lento no primeiro momento, pois se fez necessário o amadurecimento e o entendimento dos membros sobre o significado de participação em um grupo de pesquisa e principalmente a construção do diálogo e intersecções entre as pesquisas em desenvolvimento. Foi a partir do impacto da pandemia sobre a vida humana mundial que as relações e a produção do Grupo ficaram mais coesas e assertivas, gerando assim um resultado positivo, gratificante e sólido.

O Grupo MEMAV/UnB/CNPq, nos anos iniciais, reunia-se esporadicamente, sem ter uma frequência muito assídua e regular. Com as conclusões das teses e dissertações, as reuniões do grupo de “whatsapp” se transformaram em reuniões sistemáticas e semanais via “plataformas de vídeo” e a estruturação da proposta de ação do grupo se delineou de forma mais consistente. As reuniões favoreceram o amadurecimento das relações de acordo com os interesses e as investigações em desenvolvimento. A partir de diálogos e pontos de convergência entre pesquisadores, surgiram textos e propostas de investigação e escrita. Como exemplo desta produtividade efetiva, tem-se a concretização deste livro que traz também os entrelaçamentos e entrelaçamentos:

mentos com outros grupos de pesquisa em arte.

### **Composição do Grupo MEMAV/UnB/CNPq**

O Grupo é liderado por membros criadores, sendo a líder Dra. Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa (UnB) e vice-líder o Dr. Cleber Cardoso Xavier (SEEDF). O Grupo iniciou suas atividades com um quadro total distinto do atual, demonstrando assim sua evolução e amadurecimento e crescimento. Em 2018 tínhamos 3 (três) doutores, 4 (quatro) mestres e 5 (cinco) graduandos.

Atualmente, sua composição conta com 12 (doze) pesquisadores doutores (Dr. André Luís César Ramos (CEUB), Dr. Cleber Cardoso Xavier (SEEDF), Dra. Daniela de Oliveira e Silva (SEEDF), Dr. Fabio Travassos de Araujo (SEEDF), Dra. Isabela Barbosa Rodrigues (UniVASF), Dra. Leisa Sasso (SEEDF), Dra. Márcia Regina Santos Brisolla (PUC-GO), Dra. Margarida Helena Camurça Martins (SEEDF), Dra. Maria de Lourdes Sousa Fabro (Mackenzie), Dra. Mônica Mitchell de Moraes Braga (IFG), Dra. Raquel Oliveira Moreira (SEEDF), Dra. Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa (UnB)); 11 (onze) mestres (Me. Camille Venturelli Pic (Centro Hípico e Equoterápico Pietra César), Me. Edson Ferreira de Moraes (CAPES/MEC), Me. Felipe Souza dos Santos (CMDPII), Me. Leandro Alves Garcia (SEMEEL-Goianinha/RN e PPGAV/UnB), Me. Loureine Rapôso Oliveira Garcez (IFB e PPGA/UnB), Me. Lucas Pacheco Brum (UFPel), Me. Marcos Vinícius Silva Magalhães (SEEDF e PPGAV/UnB), Me. Pâmella Nunes de Otanásio (SEEDF), Me. Renato de Carvalho Moraes (SEEDF), Me. Simone Santos de Oliveira das Mercês (SEEDF), Me. Sophia Yoshida Arns (Escola das Nações)); 4 (quatro) alunos de iniciação científica (2021-2022), Nathalia Evelyn da Silva Neres (Bach. Artes Visuais/UnB), Ana Beatriz da Silva Gomes Rabelo (Lic. Artes Visuais/UnB), André de Andrade Chianca Rodrigues (Lic. Artes Visuais/UnB) e Maria Giulia Guerra Chaves (Lic. Artes Visuais/UnB) e serão inseridos três alunos de PIBIC Nível Médio, oriundos do Centro de Ensino Médio Elefante Branco/DF, aprovados no edital de PIBIC Nível Médio da UnB para o período de (2021-2022).

### **Produções técnicas e acadêmicas**



Como somos referência no ensino de artes visuais na UnB desde 1991, desenvolvendo vários projetos de pesquisa, extensão e formação continuada e tendo ocupado por três vezes o cargo de Decana de Assuntos Comunitários da UnB e uma vez o cargo de Decana de Extensão da UnB, tivemos a oportunidade de desenvolver parcerias com diversas Universidades e órgãos governamentais. Dentre estas ações pontuamos a coordenação do portal público de pesquisa da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2014 - 2017). Neste trabalho pudemos conhecer mais de perto as ações do Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, e ter contato de perto com as discussões sobre a BNCC.

Nesta linha incentivamos a inscrição dos membros do grupo nos portais do MEC, INEP e outros para atuação em consultorias e aprendizado sobre o livro didático e a avaliação e elaboração de ítems. Os partícipes do Grupo estiveram presentes em várias edições do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ministério da Educação/FNDE, tanto como avaliadores como coordenadores adjunto e pedagógico, como comissão técnica. Atuaram também na elaboração de itens para provas de avaliação de Secretarias de Educação Estaduais, elaboração de ítems para o INEP e consultorias para editoras. Desta forma demonstramos como as pesquisas e o perfil dos integrantes dialogam diretamente com a teoria e a prática da arte educação não só no recorte das Artes Visuais, mas também na Dança, na Gestão, no Currículo e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Há agrupamentos e arranjos internos que possibilitam os diálogos e as intersecções das pesquisas e as singularidades dos pesquisadores. Em relação aos “Materiais em Artes Visuais” foram e são desenvolvidas pesquisas quanto à composição e possibilidades de aglutinantes, utilização e manipulação de pigmentos naturais, produção de bastões e instrumentos de desenho e pintura, fibras para confecção de papéis, reciclagem e reutilização de matéria-prima, metodologias de ensino aplicação e diálogo deste conhecimento no campo de saber Arte.

As pesquisas de Metodologia abordam processos e métodos de investigação, de documentação, de registro, de prática docente e artística que

observam desde o próprio método até a sua aplicação seja na arte, seja na educação ou na arte/educação. Ao longo do processo e até o presente momento abordou-se a A/R/Tografia que deriva das pesquisas executadas na British Columbia University do Canadá, tendo como seu expoente a Dra. Rita Irwin. Histórias de vida e seu trajeto no tempo baseado em Marie-Christine Josso da Universidade de Genebra.

Conta-se ainda com pesquisas relacionadas à arte/educação que envolvem o Currículo de/em Arte como também suas linguagens ou especificidades como por exemplo o Currículo de/em Artes Visuais. A BNCC é um dos motes de pesquisa, uma vez que impactou e impacta diretamente na realidade brasileira de ensino, da educação básica à educação superior, na formação de professores ou na prática destes no chão da escola.

O recorte brasileiro é mais forte nas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo, demonstrando assim sua visão regional dos assuntos investigados. A partir de contextos locais são abordados assuntos regionais, nacionais e globais, por exemplo, a pesquisa sobre a tipologia escolar Escola Parque, forjada por Anísio Teixeira e presente no sistema educacional do Distrito Federal e também em outras localidades brasileiras como Bahia, Paraíba, Rio de Janeiro e Minas Gerais, mesmo que não em funcionamento na atualidade. Aspectos do Cerrado são abordados e explorados nas investigações conduzidas tanto na pós-graduação quanto na graduação e extensão, despertando e valorizando o olhar para o regional.

Ainda fazem parte das investigações promovidas pelo Grupo a prática artística e sua materialidade, o processo de ensino/aprendizagem da arte/educação, a exposição e o consumo do resultado da expressão discente no processo de ensino/aprendizagem, bem como aspectos da Cultura Visual e das Visualidades no contexto educacional, alcançando intervenções urbanas a veículos midiáticos formais, como recortes investigativos.

Com a impossibilidade de reuniões presenciais por conta da pandemia do COVID 19, em 2020 e 2021 estruturamos as reuniões semanais do grupo primeiro em plataforma do google meet e depois em sala do TEAMS da UnB.

Figura 1 – Captura de tela de reunião remota do Grupo de Pesquisa MEMAV/UnB/CNPq



Fonte: Acervo Grupo de Pesquisa MEMAV/UnB/CNPq, 2021.

### Parcerias colaborativas

Ao credenciarmos o Grupo de Pesquisa MEMAV junto à UnB e ao CNPq, pensamos na importância de termos consolidado junto às instâncias competentes tantos anos de pesquisa em arte e interdisciplinar. Com a atuação como docente na UnB desde 1991, a líder do grupo, Profa. Dra. Thérèse Hofmann, já orientou mais de sessenta projetos de iniciação científica, tendo vários deles premiados nos Congressos de IC.

Por estarmos em uma Universidade que contempla praticamente todas as áreas de conhecimento, como é o caso da Universidade de Brasília, e tendo um perfil de diálogo inter e transdisciplinar, atuamos desde o ingresso na Universidade em parceria com outras unidades acadêmicas e instituições.

O exemplo disso são as duas patentes de desenvolvimento tecnológico obtidas pela líder do MEMAV : PI 9605508-1 (Reciclagem de Papel Moeda), cujos autores são a Profa. Dra. Thérèse Hofmann Gatti, Me José Carlos Andreolli (químico e restaurador) e o Eng. Sebastião Roberto de Andrade do SENAI/SP e a PI 0305004-1A (Reciclagem de Acetato de Celulose- Filtros de cigarro) cujos autores além da Profa. Dra. Thérèse Hofmann Gatti são o ex aluno de biologia Marco Antonio Barbosa Duarte e o Prof. Dr. Paulo Anselmo Ziani Suarez.

Esse intercâmbio e troca participativa de conteúdos e pesquisas constantes que permite a parceria nas investigações desenvolvidas e também nas produções que surgem a partir de diálogos aproximados de pesquisas que se tangenciam, são a tônica do MEMAV. Neste sentido atuamos em parceria com o Laboratório de Materiais Combustíveis do Prof. Dr. Paulo Anselmo Ziani Suarez, com quem, além da patente das bitucas de cigarro, desenvolvemos também a produção de tinta de impressão a partir de óleo residual de fritura, registrada na Revista Virtual de Química, ISSN 1984-6835, (vol. 5, n.1 págs 26-37).

Óbvio que com a ligação primeira ao Departamento de Artes Visuais da UnB e à Pós Graduação em Artes Visuais, a tônica mestra do MEMAV são os assuntos ligados ao desenvolvimento de conhecimentos nesta área. Porém com o perfil inter, multi e transdisciplinar da líder do grupo e dos membros o que se destaca é a flexibilidade para o diálogo, colaboração e cooperação na produção acadêmica e científica.

Outra importante parceria para a nossa história enquanto coletivo de pesquisadores foi a cooperação entre o Grupo de Estudos e Pesquisas de Currículos Educacionais das/para/com Minorias Sociais Nortistas Amazônicas (GEPCE/Minorias/UFT/CNPq), na pessoa de seu vice-líder Me. Marcos Irondes Coelho que ministrou um minicurso sobre a plataforma Lattes do CNPq com o seguinte conteúdo programático (Minicurso Plataforma Lattes e a organização da produção acadêmica: Currículo lattes, Diretórios de Grupo de Pesquisa, Atuação dos pesquisadores, estudantes e técnicos vinculados em um grupo de pesquisa, Atividades individuais de preenchimento e atualização dos currículo lattes dos participantes do curso, ORCID e outras bases). A Pró-Reitoria de Extensão da UnB possibilitou a realização e a certificação do minicurso. Desta parceria também se destaca a publicação de um capítulo de livro em co-autoria de membros dos dois Grupos intitulado O ensino de arte na formação de professoras/es da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental no Tocantins (COELHO & XAVIER, 2020).

Figura 2 – Momento de aprendizagem durante o minicurso ministrado remotamente pelo Me. Marcos Irondes Coelho no horário de reunião do Grupo de Pesquisa MEMAV



Fonte: Acervo Grupo de Pesquisa MEMAV/UnB/CNPq, 2021.

Nesta caminhada de entrelaçamentos e interações consolidamos este primeiro livro que traz textos dos pesquisadores do MEMAV/UnB/CNPq e também dos grupos de pesquisa da Profa. Dra. Mirian Celeste Martins Líder dos Grupos de pesquisa: GPAP - Arte na Pedagogia e GPeMC - Mediação cultural: contaminações e provocações estéticas. Docente no Programa de Pós-graduação: Educação, Arte e História da Cultura/Universidade Presbiteriana Mackenzie. Membro do Conselho Mundial da InSEA/América Latina - International Society of Education through art: <http://www.insea.org/> ([www.arte-pedagogia-mediacao.com.br](http://www.arte-pedagogia-mediacao.com.br) / <https://mackenzie.academia.edu/MirianCelesteMartins>)

Assim como do Prof. Dr. Robson Xavier da Costa (UFPB), criador e líder do Grupo de Pesquisa em Arte, Museus e Inclusão (AMI/UFPB/CNPq), que mesmo com toda a atribulação advinda da presidência da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP (Gestão 2021-2022), teve toda disposição e interesse em iniciarmos esta parceria.

E de modo muito especial contamos com a grande deferência da grande mestra da Arte Educação no Brasil, ex-professora da Universidade de Brasília e grande inspiradora, a Profa. Dra. Ana Mae Barbosa que traz o grupo de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte/Educação Borrando Fronteiras - GEPABOF da UNESP/CNPq.

Neste início de caminhada, representado aqui pela edição compar-

tilhada entre o PPGAV/UnB que propiciou o ISBN da edição impressa e o PPGAV/UFPB que viabilizou o E-ISBN deste livro **ENCONTROS E ENTRELAÇAMENTOS: GRUPOS DE PESQUISA EM ARTE**, registramos os nomes dos grupos de pesquisa cujos pesquisadores participam desta edição (<http://lattes.cnpq.br/web/dgp>):

- MEMAV/UnB/CNPq - Metodologias, Educação e Materiais em Artes Visuais;
- AMI/UFPB/CNPq - Grupo de Pesquisa em Arte, Museus e Inclusão;
- GEPABOF/UNESP/CNPq - Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte/Educação Borrando Fronteiras;
- GPAP /MACKENZIE/CNPq - Arte na Pedagogia;
- GPeMC/MACKENZIE/CNPq - Grupo de Pesquisa em Mediação cultural: contaminações e provocações estéticas;
- GEPCE-Minorias/UFT/CNPq - Grupo de Estudos e Pesquisas de Currículos Educacionais das/para/com Minorias Sociais Nortistas Amazônicas;
- NEPEINTER/IFG/CNPq - Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares;
- INCOMUM/IFG/CNPq - Grupo de Pesquisa em Arte, Educação, Profissionalização e Comunidades;
- GPEAA/UFG/CNPq - Grupo de pesquisa em ensino de arte em ambientes digitais;
- História da Conservação da Natureza: Ativismo e Ciência /UnB/CNPq;
- ArtCIEd/UERGS/CNPq - Arte: Criação, Interdisciplinaridade e Educação;
- Laboratório Imagens da Justiça /UFPEl/CNPq;



## Referências

II Congresso Nacional da ABPA - Associação Brasileira de Pesquisadores em Artes, Programa impresso, Brasília, 1991.

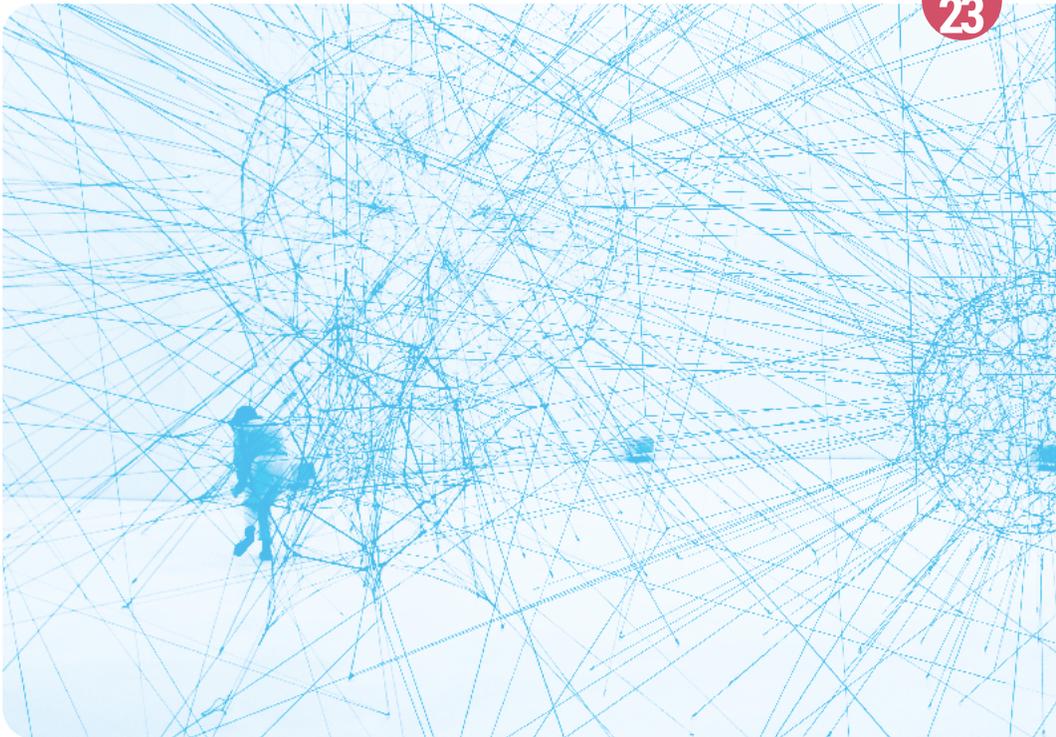
Coelho, Marcos Irondes. Xavier, Cleber Cardoso. O ensino de arte na formação de professoras/es da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental no Tocantins. In *Experiências de Formação em Artes na Amazônia*. Carneiro, Leonel Martins. Araújo, Hanna. (Orgs). Rio Branco, Stricto Sensus, 2020.

Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq - <http://lattes.cnpq.br/web/dgp>

Seminário de Pesquisa na Graduação (1991: Brasília) - *Você Pesquisa? então... mostre!* Anais. Brasília: Universidade de Brasília, 1992.

Revista Virtual de Química - Volume 5, Número 1. Janeiro-Fevereiro de 2013. Sociedade Brasileira de Química: Rio de Janeiro, 2013.

Zamboni, S. *A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência*. Brasília: Autores Associados, 1998.







# Museus e hegemonia cultural

Ana Mae Barbosa

*We are committed to taking action and making changes that will bring racial equity to our workplace, our leadership, and our programs.*  
(Site do New Museum of Contemporary Art. NY.)

Nestes tempos terríveis de pandemia, a questão do envolvimento, produtividade e cuidado circulou entre nós que trabalhamos em Arte e Cultura. A COVID-19 é apenas um dos vários desastres simultâneos - junto com a violência anti-negra sempre presente em nossa história, desemprego em massa, fome, desigualdade habitacional, incêndios apocalípticos alimentados pelo agronegócio, assassinato de nosso povo nativo e a política fascista brasileira. Estas questões de como e o que podemos fazer são parte do nosso momento atual. Qual é o papel do artista, do designer, do arte/educador? Como podemos servir melhor às comunidades, como a educação pode ir além do capitalismo e conquistar uma boa vida para todos?

Somos colonizados. As nossas mentes colonizadas se tornam incapazes de reconhecermos nossa cultura. Só podemos conhecer a nós mesmos no esforço de decolonização intelectual, emocional e institucional. Enquanto nossas instituições forem culturalmente colonizadas pelos códigos europeu e norte-americano branco, nossas mentes serão colonizadas pela hegemonia machista e branca. Como decolonizar os museus e as universidades, principais responsáveis pela nossa educação intelectual que as vezes pode até ser erudita, mas que gera uma formação cultural que despreza tudo que tem a ver com o povo e as massas, quando deveríamos estar tentando decodificar as variadas escolhas de públicos diversos. Os museus de Arte, com a arrogância e o poder que a História lhes confere tem a ilusão de que ditam valores, mas em geral são dominados pelos valores capitalistas que unem os leilões aos colecionadores para precificar a Arte. A escrita universitária no Brasil é euro-étnica especialmente sobre Artes Visuais e sobre Educa-

ção. A Pedagogia tem como Santíssima Trindade as palavras cartografia, competências e habilidades. Essas palavras se vestem à moda francesa e tem o neoliberalismo nas veias.

A colonização se deu através das invasões apelidadas de descobertas e do processo de globalização por séculos, o processo foi tão pervasivo e permanente que chegou ao ponto dos colonizados assimilarem as ideias e valores dos colonizadores inconscientemente. O processo de decolonização também precisa ser constante e longo com uma diferença, os colonizadores usaram processo pouco variado, os decolonizadores precisam responder à diversidade cultural dos espaços geográficos respeitando a história de cada país, das comunidades, vencendo as desigualdades raciais e de gênero. Durante o ano de 2020 li desesperadamente, mas até para ler busco modos decolonizadores; um deles é a recusa à leitura acadêmica anotando as páginas para citar posteriormente, pensando na abominável ABNT. Foi lendo Edouard Glissant que me tornei consciente de que abrir a esfera cultural do museu sem questionar sua gestão que continua sendo dominada pelo capitalismo neoliberal continuará acentuando a demarcação entre a cultura hegemônica europeia e as culturas tradicionais dos outros povos, enquanto o neoliberalismo artificialmente impondo seus valores culturais transcende fronteiras. Infelizmente não vi a exposição *Altermodern* de Nicolas Bourriaud, Tate Britain, 2009, que entusiasmou Glissant mas vi outra admirada por ele, a exposição *Magiciens de la Terre* de Jean-Hubert Martin, Centre Georges Pompidou, 1989. Esta última foi a primeira exposição decolonial que eu tive o prazer de ver e que muito me influenciou na política intercultural que imprimi ao Museu de Arte Contemporânea da Universidade São Paulo quando o dirigi.

Fui a primeira pessoa que dirigiu o MAC que não era europeu ou não tinha formação europeia. Pelo contrário, minha formação pós-graduada e profissional foi ligada a universidades norte americanas e mais especificamente à Universidade de Boston, que no fim dos anos 70 defendia o multiculturalismo. A Boston University foi a primeira universidade de brancos a aceitar alunos negros nos Estados Unidos, foi a universidade de Martin Luther King.

Quando estudei lá (1977), havia sempre na entrada da biblioteca uma

exposição de objetos e documentos dos arquivos de King que foram doados à universidade.

Portanto me sentia teórica e criticamente preparada para transgredir de forma profissional a hegemonia branca e masculina. Minha tese de doutorado na BU foi baseada na Teoria da Dependência, bem nascida e interterritorial unindo Brasil, Argentina e Chile, mas que infelizmente ruiu porque alguns de seus autores e adeptos ao chegarem no poder se deixaram dominar pelo neoliberalismo globalizado e colonizador. Contudo, continuei meu processo de descolonização informada pelos pós-colonialistas como Frantz Fanon, Edward Said, Gayatri Spivak, Homi K. Bhabha, Albert Memmi, Aimé Césaire e Paulo Freire. Essas leituras potencializavam o que eu via ser feito pelo New Museum of Contemporary Art de NY por sua diretora Marcia Tucker, de quem me aproximei a ponto de trazê-la ao Brasil para dar conferência. Com ela visitei atelieres de artistas e galerias, feliz em ter alguém que entendesse minha abordagem à política cultural de museus. A Dia Foundation também publicava livros fundamentais para a crítica ao colonialismo, ao ranço modernista e ao apego pela vanguarda.

Assim produzimos exposições interculturais todas com curadoria ou co-curadoria de mulheres, como Glaucia Amaral e May Suplicy, *Arte Periférica: cobogós, latas e sucatas* (outubro, 1990); *Estética do Candomblé*; *Icônografia Indígena na Arte Contemporânea; A Mata*; *Conexus*, curadoria de Josely Carvalho e Sara Moore (diálogo entre mulheres artistas no Brasil e nos Estados Unidos), *Carnavalescos* trazendo a Arte das ruas para o museu, coisa que alguns defendiam apenas retoricamente no Brasil, e a Exposição da Escola de Arte do Juqueri (1925) cujos trabalhos foram encontrados por minha aluna Heloisa Toledo Ferraz em um banheiro no prédio do asilo. Embora Pietro Maria Bardi<sup>1</sup> já tivesse organizado uma exposição no MASP quando a Escola do Juqueri ainda funcionava, os colonizados ridicularizaram o fato de eu ter organizado essa exposição dizendo que lugar de trabalhos de loucos não é no Museu. Colonialismo geocultural? Bardi era europeu e eu somente uma mulher nordestina com o vulgar sobrenome

1 Durante minha direção tive grande apoio de Pietro Maria Bardi, que chegou a escrever um artigo sobre a importância do MAC na revista IstoÉ para me ajudar a conseguir verba para a construção de um prédio para o museu na Cidade Universitária, inaugurado em 1992.

Barbosa. Essas exposições decoloniais me fizeram ser odiada por artistas hegemônicos, curadores do cubo branco, historiadores conservadores, trabalhadores do próprio museu educados para o código hegemônico e a maioria dos ricos que mandavam nos museus. Meu sonho é que um dia alguém estude minha gestão no MAC e os preconceitos colonizadores com os quais foi recebida.

Decolonialismo não é desprezar a cultura europeia, mas considerá-la um estudo de caso e não um modelo a ser imitado. Trabalhar criticamente reconhecendo códigos híbridos ou originários de multiculturas que enriquecem nossa produção eliminando ou pelo menos estabelecendo equilíbrio valorativo entre o erudito universitário e o popular dos pobres caracteriza as curadorias culturalistas mais importantes do Brasil.

Os desaforos que ouvi deixavam que o epíteto de “louca” parecesse elogio aos meus ouvidos. Ter meu nome na lista negra da autodenominada elite frequentadora de museus nada significou frente à guerra que pessoas que dominavam o sistema das Artes deflagraram contra o fato de termos conseguido conquistar as classes mais pobres como frequentadoras do Museu. Sobre a exposição *Carnavalescos*, que apresentava alegorias de carnaval que comentavam o universo da Arte, ao lado das decorações de Lasar Segall para os bailes da SPAM, tive de ouvir, como reação à grande visitação popular: “Ninguém que conta vem mais a este Museu!!!!” Há algum espectador que não conta para um Museu público?

A administração de museus e outras instituições culturais é responsável por proporcionar atividades que interessem, estimulem incluam diferentes públicos. Se a administração não for regida por ideologia intercultural inclusiva, as chances de operar colonizadamente são grandes.

Copiando a Europa e os Estados Unidos, os museus no Brasil, mesmo os públicos que vivem da verba dos Estados e União cortejam os ricos para fazerem parte de seus conselhos, só que no Brasil os ricos não abrem as bolsas para financiar atividades de museu. Nos Estados Unidos, o grupo ativista *Decolonize This Place* deu início a um debate nacional sobre a necessidade de programação inclusiva e a ética do financiamento de museus privados. Fazem manifestações em frente a Museus financiados por milionários que tem sua fortuna baseada em destruição da sociedade, de seres humanos e



da natureza. Demandam mudança nas exposições de cultura nativa americana em museus, exigindo a colaboração de pessoas pertencentes às culturas representadas. Baseados no slogan **Rename, Remove, Respect** exigiram em 2019 que o MoMA cancelasse uma cerimônia da Brazilian-American Chamber of Commerce em homenagem ao Presidente Bolsonaro a ser realizada no prédio do museu e foram bem sucedidos.



Mas sua maior vitória foi contra o Whitney Museum. Em novembro de 2018, a Hyperallergic relatou que o gás lacrimogêneo usado em migrantes na fronteira entre os Estados Unidos e o México foi produzido pela Safariland, a fabricante de defesa liderada pelo CEO Warren Kanders, que também era vice-presidente do Whitney Museum. O grupo Decolonize This Place organizou um a série de protestos que levou oito artistas a se negarem a expor na Bienal do Whitney, o que forçou Kanders a renunciar ao cargo no museu.

Esses movimentos de dessacralização dos museus e de protesto pela submissão antiética capitalista das instituições culturais talvez tenham animado os museus a procurar seus públicos digitalmente desde o começo da pandemia e isolamento social causados pelo Corona Vírus. É verdade que os Centros Culturais partiram mais cedo para explorar as redes digitais, mas eles sempre foram mais atentos à diversidade de públicos que os museus. Há muita esperança entre os museólogos democráticos que os museus se abram a diálogos mais interculturais depois da pandemia global.

30

Diz Eleonora Santa Rosa<sup>2</sup>:

“Inaugura-se um novo tempo, tempo da arte nas ruas, da arte pública, da priorização da relação dos museus com as comunidades, do extravasamento de seus programas educativos e de formação, conectando de modo mais intenso e duradouro saúde, educação, cultura, arte, história, memória, inovação, passado, presente, futuro, tudo ao mesmo tempo agora. “Museologia à serviço da comunidade”, inversão da lógica do público com base no turismo predador, da prevalência da mentalidade mercantil em conselhos e decisões. A fadiga do modelo vigente já era evidente, assim como as fissuras do mundo dos curadores descolados da realidade, a serviço de seus enormes egos”.

Não é por acaso que as curadoras mulheres estão revolucionando a área, interdisciplinarizando, interculturalizando, pluralizando e destruindo o cubo branco, mais difícil de vencer que o muro de Berlim. A bibliografia sobre Decolonialismo nas Artes muito deve à contribuição feminista. Em São Paulo destaco as curadoras Glauca Amaral, pouco referida, Lilia Moritz Schwarcz, felizmente muito comemorada pois tem outras áreas de atu-

<sup>2</sup> Disponível em <https://domtotal.com/noticia/1446733/2020/05/mudanca-de-postura-e-foco-os-museus-pos-pandemia/> consultado dia 15/7/2020

ação mais reconhecidas pelos neoliberais, uma intelectual; a universidade que vale pouco para os mercados mas outra poderosa, a área da produção e comercialização de livros. Destaco ainda Clarissa Diniz, Ana Avelar e Renata Felinto, curiosamente curadoras de duas exposições do SESC, que marcam o início de uma expografia análoga as características do discurso curatorial social que praticam. A exposição de Clarissa, *À Nordeste* de 2018 que por sua pluralidade social arrepiou os cabelos bem penteados do sistema conservador das Artes Visuais, e a Bienal Naifs<sup>3</sup> de Piracicaba em 2020 conseguiram um diálogo entre o design expositivo e a multiculturalidade das obras expostas criando uma Gestalt Expositiva, uma expografia com equivalência configuracional em relação as obras expostas. Deixemos o cubo branco para os europeus e exploremos diferenças. O alambrado e a treliça da Bienal Naifs de 2020 foram intervenções que imprimiram à exposição uma característica decolonial inquestionável.

O catálogo traz dois textos inestimáveis das curadoras para o desenvolvimento do decolonialismo no Brasil, que é até agora muito mais atuante na América Hispânica. O decolonialismo é resposta criada no bojo da sofrendência colonialista da cultura da América do Sul e Central. Sem esquecer os autores pós-colonialistas, podemos agora enveredar pela leitura dos Latino Americanos decoloniais com Walter Dignolo, Enrique Dussel, Laura Catelli, Gabriela Augustowsky, Pedro Pablo Gómez Moreno, Nora Merlin, Aníbal Quijano, que esteve no IEA/USP justamente no ano de 1992, quando eu era diretora do MAC. Muito aprendi com ele.

A tecnologia que beneficiou a relação dos museus com os seus públicos durante estes tempos de pandemia nos oferece uma visão magnífica da exposição de Renata Felinto e Ana Avelar<sup>4</sup>.

Se foi a pandemia a mostrar descarnadamente a desigualdade de nosso país, a pôr sob o microscópio social a questão, foram as tecnologias digitais que permitiram dialogar acerca dos problemas mortais causados por essa desigualdade. Nos museus foram os educativos que através das tecnologias

3 O termo Naif é uma designação preconceituosa dos modernistas que discuto em texto no catálogo da Bienal Naif de 2006 mas se justifica o SESC Piracicaba manter a designação em função da história da instituição.

4 Vejam os links <https://sesc.digital/colecao/bienal-naifs-2020> e <https://viva360.com.br/sesc/bienalnaifs/expansiva/>

da imagem e do esforço de refazerem a relação com os públicos que estão mostrando ao mundo novas possibilidades de reorganização dialogal.

Contudo, os que mais se esforçaram são os mais atingidos pelo desemprego em todo o mundo, são os que foram demitidos durante a pandemia. Por isso, ousou aqui transcrever trechos da carta de Thom Knab, Presidente da *National Art Education Association* (NAEA) fundada em 1947 nos Estados Unidos. A NAEA é a principal organização norte americana dos educadores em artes visuais. Esta carta foi traduzida por José Minerini Neto a meu pedido e se encontra na íntegra no Blog AEP<sup>5</sup>.

### **Carta aberta para diretores de museus, membros de conselhos de museus e líderes de organizações comunitárias**

#### **Educadores de museu são mais essenciais do que nunca**

“Caros colegas,

Espero que esta mensagem os encontre saudáveis e bem, enquanto atravessam o impacto do COVID-19 em suas instituições e comunidades. Meu nome é Thom Knab, sou presidente da *National Art Education Association* (NAEA) e professor de artes visuais de uma escola de Ensino Fundamental no Estado de Nova York. Eu e meus alunos somos frequentadores ávidos de museus. Nós regularmente nos envolvemos com a arte e com os educadores em nossos museus locais, tanto pessoalmente quanto online, bem como com museus em todo o país por meio de suas ofertas digitais.

À medida que museus e instituições culturais fazem ajustes para atender às atuais restrições de distanciamento social, pesar prioridades e orçamentos e planejar o futuro, entro em contato com vocês para apoiar investimento contínuo em educadores de museus e programas de educação museal. Para manter os museus de arte relevantes, acessíveis e conectados à comunidade, a NAEA respeitosamente solicita que os departamentos de educação dos museus não sejam impactados negativamente mais do que outros departamentos nestes tempos de dificuldade econômica.

Durante esta pandemia, equipes de educação de museus em todo o

<sup>5</sup> <https://arteducacaoproducoes.com.br/carta-aberta-para-diretores-de-museus-membros-de-conselhos-de-museus-e-lideres-de-organizacoes-comunitarias/>



país têm sido incrivelmente ágeis ao mudar a programação do presencial para o online. Muito do conteúdo compartilhado nos sites dos museus de arte foi desenvolvido e adaptado pelos educadores para encontrar pessoas onde quer que elas estejam. Os educadores de museus são os profissionais com profundo conhecimento da arte e da teoria da aprendizagem para criar e manter experiências virtuais envolventes para pessoas de todas as idades.

Os museus em todos os lugares estão assumindo compromissos definitivos com o trabalho pela diversidade, pela igualdade, pela acessibilidade e pela inclusão (*Diversity, Equity, Accessibility, and Inclusion* - DEAI). São os departamentos de educação de museus que tradicionalmente lideram esses esforços, muitas vezes fazendo durante anos este difícil e moroso trabalho. A equipe de educação do museu deve ser mantida para dar continuidade ao impulso criado e garantir que uma mudança autêntica seja possível.

Os educadores de museus têm cultivado relacionamentos com muitas facetas em comunidades há anos e esses relacionamentos precisam de cuidados contínuos para permanecerem sustentáveis. Eliminar equipes de educação em museus que facilitam essas parcerias é enviar uma clara mensagem às comunidades externas de que elas não importam. Certamente, iniciativas e práticas da DEAI fazem parte do trabalho de cada membro da equipe do museu – mas, sem a equipe de educação, os esforços, sem dúvida, serão mais demorados e com menos impacto. Educadores de museu são construtores de pontes essenciais entre comunidades e coleções.

A NAEA afirma que a excelência das equipes educacionais de museus e de seus ensinamentos são necessários para promover experiências de aprendizagem memoráveis e impactantes nos entornos dos museus. Exce-lentes educadores de museu usam a arte para ajudar pessoas de todas as idades, habilidades e origens a ver e compreender o mundo de várias maneiras e compartilhando conhecimentos e habilidades para se envolverem e interpretarem a arte por conta própria. Acessos facilitados pelas equipes dos museus criam mais oportunidades para a conexão pessoal e a construção de significados. Eliminar as equipes de educação dos museus significa eliminar a profunda conexão dos visitantes com as obras de arte....

...Equipes de educação de museus estão realizando habilidosa transi-

ção de pesquisas de campo presenciais oferecendo opções virtuais. Se as equipes e os programas de educação em museus forem cortados, milhares de alunos perderão os benefícios desses programas virtuais. Quando as visitas presenciais forem novamente possíveis, será difícil trazer professores e alunos de volta se eles não estiverem envolvidos com os museus durante todo o período em que estiverem fechados. Investir agora nas equipes de educação dos museus é investir em visitantes do futuro, já que pesquisas mostram que um indicador-chave para saber se um adulto que visita museus, é se ele o fez quando era estudante.

As artes têm a capacidade única de construir sólidas conexões entre comunidades. São as equipes de educação dos museus que cultivaram e facilitaram essas conexões, e precisamos delas agora mais do que nunca, especialmente para nossos alunos que enfrentam desigualdades sistêmicas, socioeconômicas, tecnológicas e geográficas.

Para a próxima geração de jovens, para quem as artes visuais fornecem uma tábua de salvação, como fizeram para mim - peço a vocês que tomem posições pela educação em museus e garantam que, mesmo em meio a decisões orçamentárias difíceis, que assumam compromissos contínuos para manter educadores de museu como prioritários”.

Peço desculpas por ter desobedecido as regras gráficas de citação da ABNT, mas essa carta é tão importante que ousou recusar o recuo de espaço ao transcrevê-la.

Dirijo aos administradores de museus do Brasil o apelo de Tom Knab. Salvem as baleias mas salvem também os educadores de museus. Somos essenciais à vida, a biodiversidade e a diversidade cultural.

## Bibliografia

AVELAR, Ana. *Pontos de contato*: processos artísticos sem hierarquia, coletivamente. Em: Catálogo da Bienal Naïfs do Brasil, Piracicaba: SESC, pg. 36-57, 2020.

BALIANA, Francielly, Sobre saberes decoloniais em COMCIENCIA, 10 de novem-

bro de 2020. Dossiê 222 <https://www.comciencia.br/sobre-saberes-decoloniais/> consultado em 23de abril de 2021.

BIDASECA, Karina. Voces y luchas contemporáneas del feminismo negro. Corpólicas de la violencia sexual racializada. Texto publicado em: *Afrodescendencia. Aproximaciones contemporáneas de América Latina y el Caribe*. Colección de ensayos del Centro de Información de las Naciones Unidas para México, Cuba y Rca. Dominicana, en el marco del Año Internacional de los Afrodescendientes, ONU, México, 2012. Disponible en: <http://www.cinu.mx/AFRODESCENDENCIA.pdf>

CATELLI, Laura. *Hacia una crítica (des)colonial*. Los estudios coloniales y el pensamiento descolonial. V Congreso Internacional de Letras, 2012. ISBN 978-987-3617-54-6 Disponible em: <http://2012.cil.filo.uba.ar/sites/2012.cil.filo.uba.ar/files/0095%20CATELLI,%20LAURA.pdf>

DUSSEL, Enrique. *El encubrimiento del otro*. Hacia el origen del mito de la modernidad. Quito: AbyaYala, 1994.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

FELINTO, Renata. A ideia do Naïf como estratégia decolonial. Em: *Catálogo da Bienal Naïfs do Brasil*, Piracicaba: SESC, pg. 14-35, 2020.

GÓMEZ MORENO, Pedro Pablo. La paradoja del fin del colonialismo y la permanencia de la colonialidad, *Calle 14: Revista de Investigación en el Campo del Arte*, v. 4, n. 4, p. 26-39, 2010. ISSN-e 2145-0706. Disponible em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3231097>

\_\_\_\_\_ ; MIGNOLO, Walter. *Estéticas decoloniales*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012. Disponible em: <http://esferapublica.org/nfblog/esteticas-decoloniales-2/>

GIUNTA, Andrea; FAJARDO-HILL, Cecilia. Radical Women. *Entrevista*. Disponible em: <http://artishockrevista.com/2017/10/05/andrea-giunta-cecilia-fajardo-hill-radical-women/>

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação*. Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

\_\_\_\_\_ *Descolonizando o conhecimento*. Disponible em: <http://www.goethe.de/mmo/priv/15259710-STANDARD.pdf>

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu*. Palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LOURO, Guacira L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008. Disponible em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2>

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. Entrevista. Em: GALLAS, Luciano. Decolonialidade como o caminho para a cooperação. Trad. André Langer. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos IHU Online*, Edição 431, 2013. Disponível em: <[http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5253&secao=431%20](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5253&secao=431%20)>

\_\_\_\_\_. Decolonial aesthetics/aesthesis has become a connector across the continents. *Contemporary And*, ago, 2014. Entrevista concedida a Aïcha Diallo. Disponível em: <<https://www.contemporaryand.com/magazines/decolonial-aestheticsaesthesis-has-become-a-connector-across-the-continent/>>

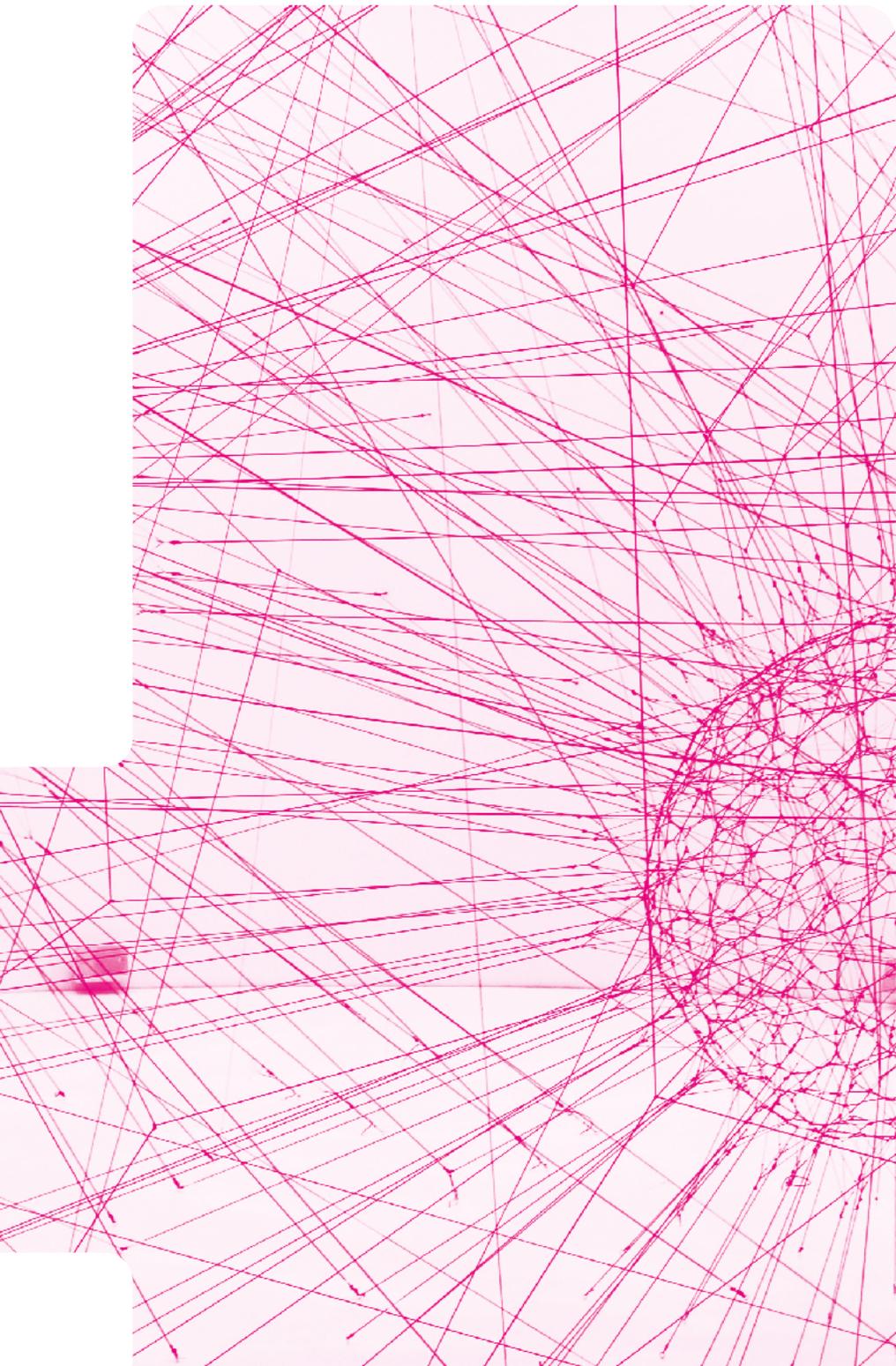
MOURA, Eduardo J S. A América Latina existe! Notas para pensar a decolonialidade e a desobediência docente em artes visuais. In: *Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina*, 2, 2016, Anais... ISBN: 978-85-7205-159-0. Disponível em: <<https://sites.usp.br/prolam/wp-content/uploads/>>

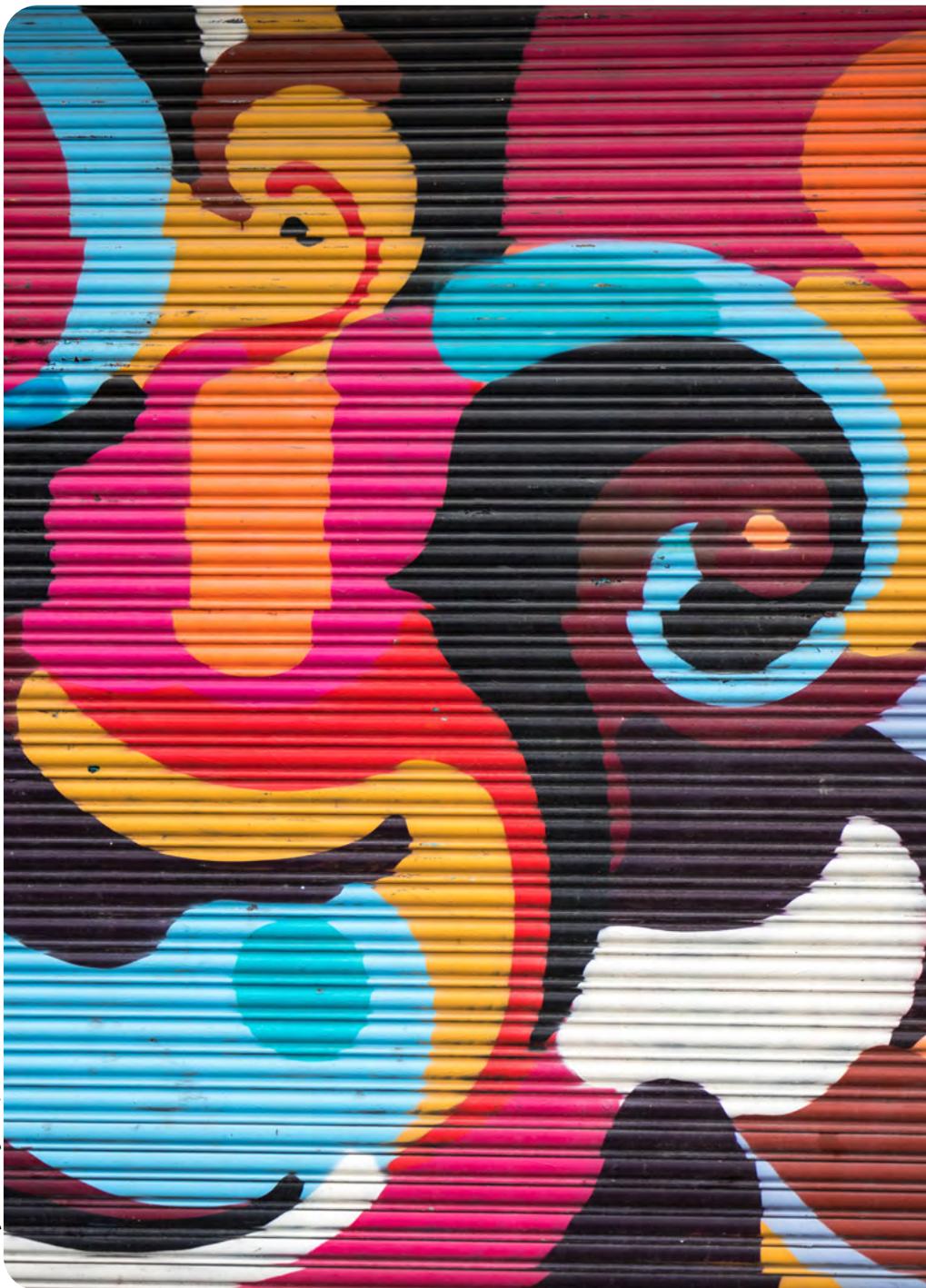
QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade, poder, eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: Clacso, 2015

SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SPIVAK, Gayatri. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.









# Entre as potências individuais e os projetos coletivos: GPAP e GPeMC

Mirian Celeste Martins  
Estela Maria Oliveira Bonci  
Jéssica Mami Makino

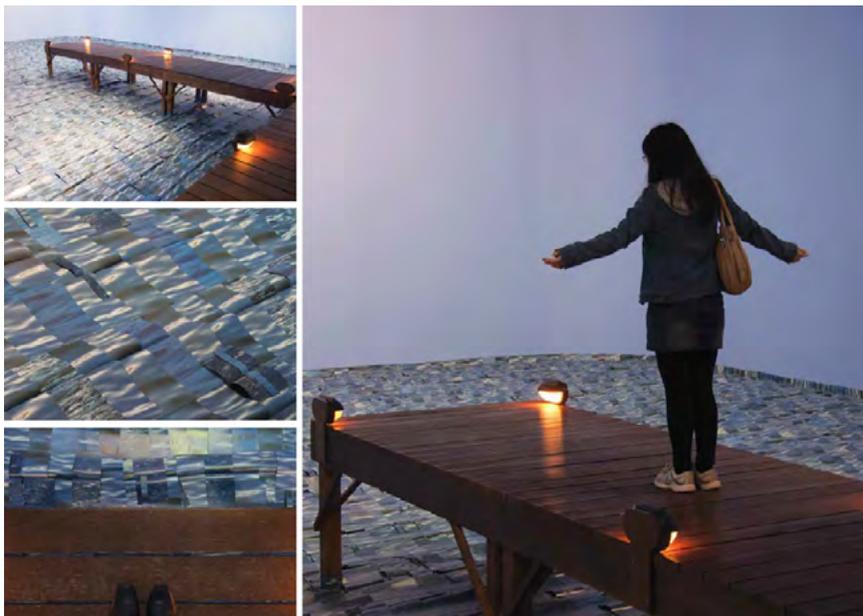
[...] onde há “calor cultural”, não há um determinismo rígido, mas condições instáveis e movediças. Do mesmo modo que o calor físico significa intensidade /multiplicidade na agitação e nos encontros entre partículas, o “calor cultural” pode significar intensidade /multiplicidade de trocas, confrontos, polêmicas entre opiniões, ideias, concepções. E, se o frio físico significa rigidez, imobilidade, invariâncias vê-se então que o abrandamento da rigidez e das invariâncias cognitivas só pode ser introduzido pelo “calor cultural” (MORIN, 1998, apud SALLES, 2017, p. 37)

O “calor cultural” de que nos lembra Cecília Almeida Salles (2017) ao citar Morin, parece ser a fonte de onde jorra a criação para produções coletivas em práticas entrelaçadas que unem pessoas em um grupo, seja na arte ou na ciência, nas ações poéticas ou nos estudos e pesquisas acadêmicas. Estar em grupo nos fortalece ao mesmo tempo que inquieta nossas certezas, impõe outras questões, amplia horizontes e nos move afetivamente para processos colaborativos.

Este livro é um convite para refletirmos sobre grupos e impulsionar mais trocas e aqui colaboramos trazendo alguns teóricos e trazendo uma breve história de dois grupos de pesquisa: GPAP - Arte na Pedagogia e GPeMC - Mediação Cultural: provocações e contaminações estéticas.

## Horizontes teóricos

Figura1 - Crepúsculo. Foto-ensaio de Rita Demarchi a partir da obra *Marulho* de Cildo Meireles, 2014.



40

Fonte: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/1925/1/Rita%20de%20Cassia%20Demarchi.pdf>>, p. 84. Acesso em 28 ago. 2021

Um horizonte a partir de páginas impressas abertas e da palavra “água” proferida em 80 línguas na instalação de Cildo Meireles, *Marulho*, que vimos na *Bienal do Mercosul* e que já percorreu diversos espaços, é um convite. Convite para ocupar o espaço e sentir-se em um especial lugar. Convite para partilhar emoções e ideias movidas pela emoção de ali estar. Esta obra também foi o mote da dinâmica de estar em grupo frente aos desafios docentes cotidianos. *Marulho* nos trouxe a metáfora do estar em grupo quando nem sempre é possível estar em todas as reuniões ou se dedicar às tarefas do projeto, mas, o desejo de estar em grupo pesquisando e estudando é maior do que o indomável tempo *chronos*. Compreendendo estes desafios e de acordo com as necessidades pessoais, integrantes de cada grupo podem se situar olhando da praia/pier, molhando os pés ou mergulhando na pesquisa. Esta dinâmica aco-



lhe e respeita as necessidades individuais, reforça o pertencimento grupal e tenta garantir que integrantes não se distanciem de processos de criação colaborativos.

“Cada integrante leva ao grupo um esquema de referência, e, sobre a base do denominador comum destes sistemas, irá se configurar, em sucessivas ‘voltas de espiral’, um ECRO grupal”, diz Pichon-Rivière (1980, p. 103). Para este estudioso, o ECRO é o Esquema Conceitual Referencial e Operativo individual que se transforma em grupal nos grupos quando passam da tarefa com suas intencionalidades para o pré-projeto como um planejamento e deste para o projeto. A produção coletiva acontece em muitas espirais, com retrocessos, reavaliações e replanejamentos, mas é o processo de criação e realização do projeto que anima e fortalece o envolvimento de todos, não importa se está na praia, molhando os pés ou mergulhando.

De Masi (2007), estudioso de grupos criativos, destaca a ação idealizadora e realizadora de artistas e cientistas que se envolvem afetivamente com grupos criando vínculos fortes de pertencimento. Entre outros aspectos, aponta como características dos grupos criativos:

[...] a interdisciplinaridade e a forte complementaridade e afinidade cultural de todos os membros; a capacidade de captar tempestivamente as ocasiões, de calibrar a dimensão do grupo em relação à tarefa, de encontrar os recursos, de contemporizar a natureza afetiva com o profissionalismo de modo a facilitar o intercâmbio entre desempenhos e funções. (DE MASI, 2007, p. 20)

Características coletivas estas que se somam a fatores individuais como o espírito de iniciativa, confiança recíproca, dedicação total, vontade firme, flexibilidade, solidariedade. Quando estas características se unem, fortalecidas pelas lideranças e o desejo comum, se concretizam projetos que provocam novos projetos e o grupo vai ganhando um pertencimento que ultrapassam questões de tempo e das inúmeras tarefas pessoais que cada integrante carrega em sua docência diária. Foram estas características grupais e pessoais que fizeram nascer os dois grupos de pesquisa que aqui apresentam um breve histórico.

## GPeMC: uma história de paisagens compartilhadas

[...] busca de um “saber-viver” nos planos profissionais e pessoal [...] nesta busca, este “saber-viver”, está articulado a um “saber-pensar”, um “saber-fazer”, um “saber-comunicar”, um “saber-criar” e um “saber-avaliar”. (JOSSO, 2004, p. 155).

Poeticamente, Josso (2004) nomeia os saberes metodológicos de existir e fazer coletivo, o estar junto e pesquisar em grupo movido pela busca de saberes que ampliam as possibilidades de um “saber-viver” nos planos da vida profissional e existencial. O Grupo de Pesquisa: Mediação Cultural: provocações e contaminações estéticas/GPeMC, conectado ao Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie e vinculado ao Diretório do CNPQ, nasce em 2009 unindo artigos integrantes do grupo oriundo do Instituto de Artes/UNESP - Arte/Cultura/Público (2003-2007) a partir de uma disciplina oferecida no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais.

42

A produção derivada desse grupo científico/amoroso, constituído por encontros e parcerias geraram a participação em congressos nacionais e internacionais, a elaboração de dissertações e teses, a organização de simpósios e publicações. Pesquisas e publicações registram e compartilham as paisagens entrelaçadas à trajetória do grupo enredado pela Arte como um lugar onde aprendemos pela experiência que se amplia quando compartilhada. Ação mediadora que faz vibrar o jogo humano de “estar entre muitos” com pontos de vista diversos e múltiplas conexões rizomáticas.

As primeiras publicações: *Mediação - provocações estéticas* e *Mediando [con]tatos com arte e cultura* (MARTINS, 2005, 2007) e o evento organizado junto ao SESC Pinheiros em São Paulo em 2007 *[con]tatos com mediação cultural: ciclo de conversações* (que envolveu um número significativo de pesquisadores, curadores, artistas e, professores) marcaram a trajetória deste grupo que veio a formar o GPeMC em 2009.

O primeiro projeto de pesquisa do GPeMC foi “Arte no Caderno de Alunos para escolas públicas do Estado de São Paulo: fendas de acesso para arte e Cultura?” (2009-2011). Com a coleta de 431 cadernos de diversos mu-



nicípios e questionários preenchidos por 164 alunos, por 69 professores e por 13 professores coordenadores de Oficinas Pedagógicas foi possível levantar os desafios, estranhamentos e provocações geradas pelos polêmicos cadernos que traziam também arte contemporânea, frequentemente fora do horizonte docente (MARTINS, 2010).

O segundo projeto de pesquisa, denominado “Mediação cultural entre territórios de Arte e Cultura” desenvolvido entre 2011 e 2012, levantou e aprofundou os territórios da mediação cultural a partir de narrativas pessoais de encontros com a arte, produzindo conexões e ampliando as potencialidades da mediação cultural em processos educativos.

“Narrativas e territórios da mediação cultural: conexões e potencialidades”, desenvolvido entre 2012 e 2014 gerou o livro *Pensar juntos a mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos* (Ed. Terracota, 2014 com segunda edição em 2018). Todos os textos que compõem o livro saltam dos territórios e buscam conexões. Os textos se interligam e estão condensados no índice remissivo.

O processo continua e é movido pelas inquietações que rondam o grupo. O tempo se faz sempre espremido entre os afazeres docentes de cada integrante, as produções dos Simpósios desde 2015 e a pesquisa “Conexões mediadoras: arte, cultura, vida e formação de educadores” (2015-2020). Iniciamos com um estudo a partir do *Atlas Mnemosyne* de Aby Warburg (MARTINS, et al., 2015) impulsionando também conexões mediadoras rizomáticas e possíveis implicações em pesquisas, projetos e curadorias educativas nas escolas, nas instituições culturais e na formação de educadores. E nos levou para o estudo reflexivo de textos sobre Giro Educacional, arte participativa, arte socialmente engajada, entre outros conceitos NOGUEIRA et al, 2018).

Neste 2021, ampliamos o estudo do Giro Educacional seguindo por caminhos rizomáticos refletindo sobre a mediação cultural e sua potência como ação participativa, colaborativa e socialmente engajada por meio de artistas e educadores que também marcaram e marcam suas trajetórias com a arte de modo colaborativo, além da pesquisa internacional que será apresentada adiante.

## Sobre o GPAP – Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia

O modo estético do pensamento é bem mais do que um pensamento da Arte. É uma ideia do pensamento, ligada a uma ideia da partilha do sensível. (RANCIÈRE, 2005, p. 68)

Alimentado pelo “modo estético do pensamento”, o GPAP - Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia soma forças na luta pela presença da arte e das culturas no curso de Pedagogia desde 2012, ano que demarca sua formalização. O grupo é vinculado ao Diretório do CNPQ e à Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo, formado por participantes de diversos estados e universidades brasileiros. São professores de Arte em cursos de Pedagogia, professores das redes públicas de ensino e pós-graduandos, todos interessados na reflexão contínua acerca do ensino de Arte nos cursos de Pedagogia, certos da importância para o desenvolvimento profissional docente.

44

Cabe ressaltar que as pesquisas do GPAP são inspiradas pelas lutas iniciadas na década de 1980, em prol da presença da disciplina de Arte nos cursos de formação de pedagogas e pedagogos em nosso país, inicialmente no Sul e no Sudeste do país. Destacamos nesse período a atuação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Mae Barbosa que idealiza um movimento inovador acerca da reflexão sobre arte/educação, e a obstinação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mariazinha Fusari em fortalecer a luta pela implementação da disciplina “Fundamentos da Arte-Educação” presente nos documentos/manifestos da época.

O primeiro projeto de pesquisa desenvolvido foi “Situação da Arte na Pedagogia: levantamento nacional” (2012-2013), e focalizou a presença da Arte nos cursos de Pedagogia, não se restringindo apenas à disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino de Arte. Um primeiro levantamento nacional foi realizado e seus resultados nos permitiram perceber a diversidade da realidade brasileira, fundamentar e ampliar o potencial da presença da arte nos cursos de Pedagogia, de modo a contribuir em diferentes projetos interdisciplinares resultantes das pesquisas e trocas entre os profissionais atuantes na área.

Os resultados desse primeiro levantamento foram divulgados em congressos nacionais e internacionais, dentre os quais, destacamos a publica-

ção *Arte na Pedagogia*, apresentada no 22º Congresso da Federação de Arte-educadores do Brasil (GPAP, 2012).

O segundo projeto pesquisa intitulado “Situação da Arte na Pedagogia: ampliações e análises” (2013-2015) deu continuidade e ampliou a coleta de dados inicialmente realizada, tendo como foco a revisão de ementas e bibliografias selecionadas na pesquisa anterior. Foram analisados os dados de 99 universidades públicas federais, estaduais e municipais, consultadas em um universo de 115 do total. As análises foram divulgadas no Dossiê da Revista Trama Interdisciplinar (MACKENZIE, 2015) e apresentados também em congressos nacionais e internacionais.

O projeto de pesquisa “Teoria e prática entr(es)paços da Arte na Pedagogia nas duas primeiras décadas do século 21: estudos e pesquisas em Anais de Congressos” (2016-2020) foi desenvolvido em duas etapas de pesquisa. Inicialmente foram selecionadas comunicações e relatos de experiências sobre Arte na Pedagogia por meio do levantamento de artigos publicados em anais de congressos importantes para a área: Congresso Nacional da Federação de Arte/educadores do Brasil (ConFAEB); Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP); Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM); Associação Brasileira de Artes Cênicas (ABRACE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE); Congresso Estadual de Formação de Educadores e Congresso Nacional de Formação de Educadores (CNFP); Encontro Ibero Americano de Educação (EIDE).

Os dados coletados levaram à segunda etapa do projeto de pesquisa com foco na análise sobre a abordagem das práticas em sala de aula no curso de Pedagogia presentes nas comunicações. a pesquisa como um todo, se constituiu como um amplo guarda-chuva abrigando focos específicos de investigação, conectados à análise da presença da Arte na Pedagogia nos primeiros 18 anos do século 21 (2001-2019). Resultante desse projeto de pesquisa, temos a publicação *Arte na Pedagogia: um coletivo em pesquisa* (FARIA *et al.*, 2019) dentre outros artigos publicados.

Inquietação é um dos sentimentos que movem uma ação, uma reflexão, uma pesquisa. Uma alma inquieta se mobiliza para a descoberta, para

a criação. Então, a inquietação “cutuca” cientistas, artistas e estudantes. Da agitação, do desassossego, do oposto de acomodação, da inquietação de desvelar como a Arte é trabalhada pelos(as) pedagogos(as) conflui o grupo Arte na Pedagogia e desperta o desejo de desbravar uma nova pesquisa: a investigação da bagagem artística/cultural de estudantes do último período dos cursos superiores de Pedagogia ou equivalentes.

### **Sobre os Simpósios Internacionais Formação de Professores em Arte e Pedagogia**

Além das pesquisas, o GPeMC e o GPAP realizaram cinco Simpósios Internacionais de Formação de Educadores em Arte e Pedagogia que tiveram como temas centrais: infâncias (2015), pesquisas (2016), conversações (2017), conexões interdisciplinares (2018) e formação cultural e docências (2020), este último on-line. Os temas conectam-se à formação de educadores em Arte, Pedagogia e Mediação Cultural e articulam-se às questões abordadas nos grupos de pesquisa que os organizaram. Para a realização dos eventos obteve-se o auxílio financeiro da CAPES e do Fundo Mackenzie de Pesquisa – MackPesquisa.

A dinâmica proposta para os cinco simpósios tem sido pensada no sentido de potencializar reflexões interdisciplinares sobre o foco proposto e interações entre o público e convidados de universidades brasileiras e instituições culturais: educadores, artistas, curadores, especialistas. Assim, o evento caracteriza-se pela sua forma inovadora e a cada edição apresenta uma nova proposta de formato como as ações poéticas e narrativas visuais criadas em 2015; o encontro de mais de 20 Grupos de Pesquisa em 2016 e o Fórum de Pesquisadores; o Jogo de Prosa em 2017; apresentação das pesquisas desenvolvidas pelos grupos de pesquisa GPeMC e GPAP em 2018, e os Ciberdiálogos em 2020. Tais ações têm permitido alargar cada vez mais os limites do evento, fazendo jus aos seus títulos, onde dois pontos sempre se abrem para mais dois pontos.

O Simpósio constituiu ao longo destes cinco anos uma dinâmica própria de trabalho que articula imagens, sonoridades e palavras. Uma metodologia constituída de três tipos de atividades: as mesas-redondas, as ações poéticas e as narrativas visuais. E gerou três publicações impressas e em



e-book: *:Formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural* (MARTINS, MOMOLI, BONCI, 2015); *:Formação de Educadores: contaminações interdisciplinares com arte na Pedagogia e Mediação Cultural* (MARTINS, FARIA, LOMBARDI, 2018) e *:Formação de educadores: formação cultural: arte: docências: Pedagogia* (MARTINS, BONCI, MAKINO, AMERICANO, COSTA, 2021).

### **Em continuidade**

Atualmente é desenvolvido um novo e ousado projeto de pesquisa intitulado “Formação de Professores com e em arte/culturas” (2021-atual) que pretende explorar o que é percebido e o que foi vivido como bagagem artística/cultural pelos estudantes que finalizam o curso de Pedagogia (ou equivalente). Isso nos levará a refletir também sobre as práticas pedagógicas nesse curso nas disciplinas relacionadas à Arte e para além dela, além de verificar as ressonâncias do Ensino de Arte oferecido na Educação Básica.

O projeto envolve os grupos de pesquisa e no momento encontra-se em fase de divulgação e coleta de dados por meio de uma pesquisa de opinião via formulário on-line, compartilhada aos docentes de cursos superiores de formação inicial de professores que atuarão com crianças de 0 a 11 anos. O histórico e os objetivos da pesquisa foram apresentados em maio de 2021, no *IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre formação de professores no Brasil* (ANPED), com o título *Arte na Pedagogia: problematizando as práticas*. Convidamos a ver este e outros documentos no site: <[www.arte-pedagogia-mediacao.com.br](http://www.arte-pedagogia-mediacao.com.br)>.

Muitas são as conversas, idas e vindas nas contribuições para a construção dos projetos, dos encontros, das publicações e dos eventos. Um verdadeiro laboratório de ideias, de diversidades de culturas e percepções dos grupos de pesquisadores. A vivência grupal proporciona experiências, entendimentos moventes cheios de pluralidades.

As multiplicidades ultrapassam a distinção entre a consciência e o consciente, entre a natureza e a história, o corpo e a alma. As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.8).

Entre multiplicidades, entre potências individuais e projetos coletivos, celebramos os grupos de estudo e de pesquisa que, com “calor cultural”, aquecem e nos alimentam afetivamente para processos colaborativos. Com coragem, ousadia e certeza das incertezas que nos movem, esperamos que os leitores possam se conectar às experiências dos grupos, seja da praia, com os pés na água ou num mergulho colaborativo.

## Referências

DE MASI, Domenico. *A Emoção e a Regra*: Os grupos criativos na Europa de 1850 a 1950. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v.1. Rio de Janeiro: 34, 1995.

FARIA, Alessandra A; BONCI, Estela.; WOSNIAK, Fábio; LOMBARDI, Lucia S. S.; AMERICANO, Renata; MARTINS, Mirian C. (orgs.). *Arte na Pedagogia: um coletivo em pesquisa - Grupo de pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP)*. In: MARTINS, M.C et al: (Orgs.). *Formação de educadores: contaminações interdisciplinares com arte na pedagogia e na mediação cultural*. São Paulo: Terracota Editora, 2019, p. 148-167.

GPAP. *Arte na Pedagogia*. In: 22 Congresso da Federação de Arte-educadores do Brasil, 2012, São Paulo. *Arte/Educação: corpos em trânsito*. São Paulo: Instituto de Artes/ UNESP, 2012. v. 1. p. 1-19. Disponível em: <[https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2012\\_anais\\_xxii\\_confabeb\\_unesp.pdf](https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2012_anais_xxii_confabeb_unesp.pdf)>. Acesso em 13 ago.2021.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MACKENZIE, Centro de Educação, Filosofia e Teologia. *Dossiê Arte na Pedagogia*. Revista Trama Interdisciplinar, vol. 6, nº 2. São Paulo: Ed. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2015. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/issue/view/467>>. Acesso em: 13 ago. 2021.

MARTINS, Mirian Celeste (Org.). *Mediação: provocações estéticas*. São Paulo: Instituto de Artes/ UNESP, Pós-Graduação, 2005.

MARTINS, Mirian Celeste (Org.). *Mediando [con]tatos com arte e cultura*. São Paulo: Instituto de Artes/ UNESP, Pós-Graduação, 2007.

MARTINS, Mirian Celeste (Org.). *Arte no Caderno do aluno para escolas públicas do Estado de São Paulo: fendas de acesso para arte e cultura?* In: *Entre territórios. Anais do 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásti-*



cas, 2010. Disponível em: <[http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/mirian\\_celeste\\_ferreira\\_dias\\_martins.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/mirian_celeste_ferreira_dias_martins.pdf)>. Acesso em: 13 ago. 2021.

MARTINS, Mirian Celeste; BAPTISTA, Mariane Abarkeli; BONCI, Estela Maria Oliveira; ROSA, Débora. Relações rizomáticas: Warburg: mediação cultural: In: Políticas públicas e o Ensino de Arte: entre a formação e a ação em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Anais do XXV Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 2015. Disponível em: <[https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2015\\_anais\\_confabeb\\_1-5.pdf](https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2015_anais_confabeb_1-5.pdf)>. Acesso em: 13 ago. 2021

MARTINS, Mirian Celeste (Org.). Pensar juntos a mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos. 2ª ed. São Paulo: Terracota, 2018.

MARTINS, Mirian Celeste; MOMOLI, Daniel Bruno; BONCI, Estela Maria Oliveira (Orgs.). :Formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural. 1. ed. São Paulo: Terracota, 2018. v. 1. 240p .

MARTINS, Mirian Celeste; FARIA, Alessandra Ancona de; LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos (Orgs.). :Formação de educadores: contaminações interdisciplinares com arte na pedagogia e na mediação cultural. São Paulo: Terracota Editora, 2019.

MARTINS, Mirian Celeste; BONCI, Estela Maria Oliveira; MAKINO, Jéssica Mami; AMERICANO, Renata Queiroz de Moraes; COSTA, Verônica Devens (Orgs.). :Formação de educadores: formação cultural: arte: docências: Pedagogia. São Paulo: LiberArs, 2021.

NOGUEIRA, Ana Carmen; ABAKERLI, Mariane; DEMARCHI, Rita; MARTINS, Mirian Celeste. Mediação cultural: uma pesquisa em processo movida pelo giro educacional. In: MARTINS, Mirian Celeste et al.. Formação de educadores: contaminações interdisciplinares com arte na pedagogia e na mediação cultural. São Paulo: Terracota, 2018, p. 168-188.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. O processo grupal. São Paulo, Martins Fontes, 1980.

RANCIÈRE, Jacques. A partilha do sensível: estética e política. São Paulo: EXO experimental org.; Ed. 34, 2005.

SALLES, Cecília Almeida. Processos de Criação em Grupo: Diálogos. São Paulo, Estação das Letras e Cores, 2017.





# Do presencial ao virtual: ações do Projeto Artes Visuais & Inclusão (2014-2021)

Robson Xavier da Costa  
Márcio Soares dos Santos

## **A trajetória do Grupo de Pesquisa em Arte, Museus & Inclusão (AMI/UFPB/CNPq)**

Nosso interesse pela educação inclusiva e pela acessibilidade cultural deriva dos primeiros anos de atuação como professores da educação básica, em escolas públicas e privadas da grande João Pessoa.

Considerando que, nas décadas de 1980 e 1990, os cursos de licenciatura da UFPB, onde fizemos a formação na graduação, no Curso de Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas, não oferecia disciplinas específicas sobre educação especial/educação inclusiva nem sobre acessibilidade cultural. Depois de concluir a graduação, fomos para a sala de aula na educação básica despreparados para trabalhar com públicos específicos.

Quando assumimos uma turma do ensino formal, nos anos de 1990, fomos desafiados a trabalhar com crianças sem e com deficiência em uma mesma sala de aula. Por essa razão, buscamos formação complementar na pós-graduação lato sensu em desenvolvimento infantil e seus desvios (educação especial) do Centro de Educação (CE) da UFPB.

Depois dessa formação, atuamos na Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência (FUNAD), do Governo do Estado da Paraíba, na Coordenadoria de Deficiência Mental (CODAM). Ao longo da nossa atuação como educador na educação básica, continuamos em contato, durante mais de uma década, com crianças e jovens com deficiência. Ao assumir como docente do Departamento de Artes Visuais (DAV) da UFPB, em 2004, já trazíamos a experiência e o desejo de continuar atuando no campo da arte/educação inclusiva.

No ano seguinte (2005), criamos o Grupo de Estudos em Arteterapia

e, em 2009, renomeamos e credenciamos junto no CNPq, como Grupo de Pesquisa em Arteterapia e Educação em Artes Visuais (GPAEAV/UFPB); em 2014, reformulamo-lo com a denominação atual de Grupo de Pesquisa em Arte, Museus e Inclusão (AMI/UFPB/CNPq), tendo como líder o Prof. Robson Xavier (DAV UFPB), e como vice-líderes, a Prof<sup>a</sup>. Lívia Marques (DAV UFPB – entre 2005 e 2014); a Prof<sup>a</sup> Luciene Lehmkuhl (Departamento de Design UFPB – entre 2015 e 2020) e, atualmente, a Prof<sup>a</sup>. Sabrina Melo (DAV UFPB – 2021 atual).

Contamos com três linhas de pesquisa, intituladas: 1) Educação e Mediação em Artes Visuais; 2) História e Crítica da Arte e das Exposições, Curadorias e Expografias; e 3) Arte, Design, Inovação, Acessibilidade e Tecnologias.

Neste relato, descrevemos algumas ações desenvolvidas na linha 1, cujo objetivo é de investigar as experiências de arte/educação, arteterapia, acessibilidade cultural, mediação cultural em instituições socioculturais do Estado da Paraíba e do Nordeste brasileiro.

Desde o início, o grupo de pesquisa vem contando com a participação e o apoio de docentes colaboradores, estudantes de graduação, pós-graduação e profissionais voluntários. Entre 2005 e 2010, desenvolvemos os seguintes projetos de extensão:

1º) ‘Artes visuais na Pediatria do HU UFPB’, em 2015/2016, no Hospital Universitário Lauro Wanderley da UFPB. As atividades desenvolvidas na Pediatria do HULW UFPB, entre 2005 e 2006, consistiam em uma série de oficinas de artes visuais, com técnicas variadas para grupos heterogêneos de crianças internas temporariamente no HU.

2º) Projeto ‘Cuidar de Cuidadores na Casa da Criança com Câncer da Paraíba’<sup>1</sup>, com o apoio do Programa de Extensão (PROBEX) da UFPB, desenvolvido entre 2008 e 2010, na Casa da Criança – NACC - PB (Núcleo de Apoio à Criança com Câncer do Estado da Paraíba), uma instituição filantrópica sem fins lucrativos, fundada em 30 de setembro de 1997, que se destina a prestar assistência social e humanizada a crianças e a

<sup>1</sup> Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/extensaocidada/article/view/3918>. Acesso em: 05 de agosto de 2021.



adolescentes carentes de qualquer cidade do Estado, com qualquer tipo de câncer.

A vida das famílias que têm uma criança ou adolescente com câncer passa por muitas modificações, porque elas precisam se adaptar a um novo estilo de vida, em que as exigências e demandas do tratamento fazem parte do cotidiano e alteram toda a estrutura familiar. Por essa razão, elas necessitam de apoio emocional. O projeto parou devido ao nosso afastamento para o Doutorado. E entre o final de 2010 e o início de 2014, estivemos de licença para capacitação para cursar parte do Doutorado em Portugal e retornamos para as atividades acadêmicas na UFPB em 2014, ano em que elaboramos e implantamos o Projeto Artes Visuais & Inclusão.

Em 2015, os caminhos pessoais dos autores se cruzaram, estabelecemos uma parceria com um docente do DAV/UFPB e um pesquisador voluntário e, juntos, criamos o GT Ame Down. Entre os participantes desse GT, 60% foram alunos, quando crianças, da educação básica do pesquisador voluntário, que, agora, são jovens e adultos participantes do projeto.

No projeto, trabalhamos com a abordagem qualitativa, com a pesquisa-participante (Guerra, 2014) e com estudos de caso (Yin, 1995), aplicando a observação, analisando os trabalhos produzidos pelos participantes e acompanhando o comportamento e a socialização do grupo.

## **Projeto Artes Visuais & Inclusão**

Desde 2014, desenvolvemos o Projeto Artes Visuais & Inclusão, vinculado ao Departamento de Artes Visuais (DAV) e ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV UFPB/UFPE), apoiado pelo Programa de Extensão (PROBEX) e pelo Programa de Licenciatura (PROLICEN) e executado pelo Grupo de Pesquisa em Arte, Museus e Inclusão (AMI/UFPB/CNPq) e pela equipe do Laboratório de Artes Visuais Aplicadas e Integrativas (LAVAIS).

Este artigo objetiva analisar os aspectos gerais do projeto de extensão e pesquisa-participante na área de ensino inclusivo de artes visuais, a partir do relato de experiência das atividades presenciais iniciadas em 2014 e continuadas entre 2020 e 2021 com oficinas online de artes visuais, aplicadas

com grupos de pessoas vinculadas a instituições de educação inclusiva da cidade de João Pessoa, estado da Paraíba, Brasil. O trabalho desenvolvido no projeto atual atende a crianças, jovens e adultos com deficiência e a idosos.

Iniciamos trabalhando com o GT do Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC), cujo público-alvo foi composto de oito a dez crianças e jovens com deficiência visual, e com o GT Vila Vicentina Júlia Freire (VVJF), com um público-alvo de dez idosos internos. Em 2015, incorporamos o GT Ame Down PB, com 15 jovens com síndrome de Down, e o GT Déficit Motor, com um participante artista visual cadeirante, oriundo de São Paulo e residente em João Pessoa.

Em 2017 e 2018, ampliamos o trabalho incorporando ao GT maquetes táteis de baixo custo, produzindo maquetes a partir de imagens de obras do acervo da Pinacoteca UFPB e o GT Artdoor, e produzindo outdoors artesanais com temas relacionados à inclusão e à acessibilidade.

Em 2020, devido à pandemia do Covid-19, as atividades presenciais do projeto foram suspensas e reformulamos a proposta para ministrar oficinas criativas online. Infelizmente só o GT da Ame Down PB conseguiu se manter no sistema remoto em 2020.

Em 2021, além do trabalho com o GT Ame Down PB, ampliamos o alcance do projeto para o GT Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisas da Terceira Idade (NIETI) da UFPB e para o GT Núcleo de Altas habilidades e Superdotação (NAA/S) da Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência (FUNAD) do Governo do Estado da Paraíba.

As atividades desenvolvidas nas oficinas criativas, entre 2014 e 2021, têm possibilitado desbloquear o potencial criativo dos participantes e valorizar suas habilidades expressivas. O Projeto articula-se com o currículo do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais da UFPB, por meio da disciplina obrigatória 'Ensino da Arte e Educação Inclusiva', ampliando o campo de estágio para os discentes do curso.

Trabalhamos com a pesquisa qualitativa (Guerra, 2014) e com o estudo de caso (Yin, 2001) e aplicamos técnicas de observação-participante e oficinas criativas coletivas. No campo da formação de arte/educadores/as, as atividades com artes visuais para pessoas com deficiências são im-

portantes, porquanto preenche a falta de profissionais com habilitação na área de artes visuais nas instituições locais. Nessa perspectiva, este projeto proporciona o acesso às artes visuais para grupos sociais que têm sido historicamente invisibilizados na cidade de João Pessoa.

Embora o Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPB tenha uma disciplina obrigatória intitulada ‘Ensino da Arte e Educação Inclusiva’, o fato de só ser de 30h, com dois créditos semanais, não contribui para que o vasto e necessário conteúdo do campo da educação inclusiva e a acessibilidade cultural sejam trabalhados a contento. Um dos objetivos específicos desse projeto é de preencher essa lacuna na formação inicial dos estudantes de artes visuais da UFPB.

Buscamos aproximar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes na formação acadêmica inicial em artes visuais com as necessidades institucionais locais e aplicar os conteúdos apreendidos no Curso de Graduação em Artes Visuais da UFPB, para que os estudantes possam exercitar técnicas e métodos de ensino, enquanto aplicam ações de extensão/pesquisa e intervenção na área de arte/educação inclusiva.

A equipe do projeto acredita que é possível transformar a arte, no contexto da acessibilidade cultural, em uma ação permanente, ligada ao LA-VAIS e ao AMI/UFPB/CNPq do CCTA da UFPB.

Com base nas ações desenvolvidas pelo AMI/UFPB/CNPq, ao longo dos seus 16 anos de existência, publicamos vários artigos em anais de eventos<sup>2</sup> e periódicos<sup>3</sup> e alguns livros<sup>4</sup>. Trabalhos de conclusão de curso (TCCs) e dis-

<sup>2</sup> Cuidar com arteterapia: um caminho para a consciência planetária. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/537>.  
Ensino de arte e educação inclusiva. Disponível em: [https://faeb.com.br/admin/upload/files/CONFAEB%202008%20\(2\).compressed.pdf](https://faeb.com.br/admin/upload/files/CONFAEB%202008%20(2).compressed.pdf).  
Ensino de artes visuais em instituições de educação inclusiva em João Pessoa. Disponível em: <https://faeb.com.br/confaeb/anais-confaeb-2014/>

<sup>3</sup> Artes Visuais & Inclusão: maquetes táteis de obras de arte a baixo custo. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/81558>  
Ensino de artes visuais para crianças com deficiências visuais no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/7726/pdf>  
Educação inclusiva e formação continuada de professores de artes visuais no município de Cabedelo, Paraíba. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/1808312914232019002>

<sup>4</sup> Arteterapia e Educação Inclusiva: diálogos transdisciplinares. Editora WAK. Link: <https://wakeditora.com.br/>

sertações de Mestrado foram produzidos e defendidos<sup>5</sup>. Organizamos dez Encontros Paraibanos de Arteterapia (EPA); três Congressos Nordestinos de Arteterapia; três Congressos Intersaberes em Arte, Museus e Inclusão (CIAMI)<sup>6</sup> e oito Bienais Internacionais de Arte Postal da UFPB<sup>7</sup>. Além disso, fizemos cinco exposições<sup>8</sup> com o resultado dos trabalhos desenvolvidos pelo projeto.

### GTs atuais em sistema remoto

Até 2020, todas as atividades desenvolvidas no projeto eram presenciais. Porém, devido ao isolamento social imposto pela pandemia do Covid-19 (SARS-CoV-2), passamos a desenvolver oficinas criativas em sistema remoto (on-line), trabalhando com fotografia digital com celular, com o GT Ame Down PB (jovens e adultos com síndrome de Down), e em 2021, ampliamos as oficinas para o GT NIETI UFPB (Idosos), cujos grupos eram formados de, aproximadamente, 10 participantes, com encontros quinzenais de 2 horas cada.

Temos desenvolvido o curso com técnicas básicas de fotografia digital, leitura de imagens e composição visual com resultados surpreendentes, como podemos ver na Exposição Revérbero (2020) no Instagram @expoamedown.

56

---

com.br/produto/arteterapia-e-educacao-inclusiva-dialogo-multidisciplinar/

Entremeios: artes visuais e arteterapia em contextos não formais. Disponível em: <http://plone.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/artes-visuais/entremeios-artes-visuais-e-arteterapia-em-contextos-nao-formais>

Tessituras A/R/Tográficas: ensino de artes visuais no Centro de Referência Especializado de Assistência Social de São Gonçalo do Amarante – RN. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/652>

Travessias dos sentidos: mediação multissensorial no Sobrado Dr. José Lourenço em Fortaleza – CE. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/521>

<sup>5</sup> Disponíveis em: <https://robsonxis.wixsite.com/art-portfolio/orientacoes>

<sup>6</sup> 1º CIAMI – Anais. Disponível em: [https://issuu.com/robsonxavier3/docs/anais\\_i\\_ciami\\_2016\\_-\\_arquivo\\_comple](https://issuu.com/robsonxavier3/docs/anais_i_ciami_2016_-_arquivo_comple)

2º CIAMI – Anais. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/iiciami/>

3º CIAMI – Anais. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/3ciamiuufpb2020/>

<sup>7</sup> 8ª Bienal Internacional de Arte Postal. Disponível em: <https://lavaisufpb8.wixsite.com/8bienalpostal>

<sup>8</sup> I, II e III Arte Eficiente (2016, 2017, 2018); Afectos (2019) e Revérbero (2020).



Durante as atividades, levamos em consideração a heterogeneidade dos participantes e a diversidade de condições sociais, o acesso diferenciado à Internet e os recursos disponíveis nas câmeras dos celulares. Alguns participantes do GT Ame Down PB necessitam de assistência dos/as cuidadores/as para desenvolver o trabalho em home office.

Em 2020, também implantamos o subprojeto Arte em Rede<sup>9</sup>, conversas online com artistas, curadores/as e pesquisadores/as de arte não hegemônica ou dissidente. Ao longo de 2020 e 2021, recebemos artistas/curadores/pesquisadores como Denilson Baniwa, José Rufino, Júlia Panadês, Cauê Alves, Rejane Coutinho, Lêda Guimarães, Iris Helena, Marie Carangi, Camila Moreira, Cris Peres e Guto Oca para apresentar suas pesquisas e poéticas visuais para os inscrites de todo o Brasil.

Em 2021, iniciamos o trabalho com o GT NIETI (Idosos/as), com a colaboração da Prof<sup>a</sup>. Maria Helena Magalhães (DAV UFPB), de bolsistas e voluntários/as. Participam do grupo 14 mulheres com mais de 60 anos de idade, residentes em João Pessoa e em cidades do interior da Paraíba. A maioria está tendo o primeiro contato com a fotografia e aprendendo a utilizar a câmera do celular. Também em 2021, iniciamos o GT Altas Habilidades (NAA/S FUNAD), do qual participam seis crianças com idades entre seis e dez anos, para as quais ministramos uma oficina de desenho artístico no campo ampliado.

### **Considerações finais**

O Grupo de Pesquisa AMI/UFPB/CNPq apresenta o resultado do projeto por meio dos artigos e dos livros publicados, de eventos e de exposições abertas para a comunidade da cidade de João Pessoa.

O Projeto Artes Visuais & Inclusão tem apoiado o protagonismo do público atendido, objetivando resgatar-lhe a autonomia, desbloquear seu potencial criativo e manter o projeto. As crianças, os jovens, os adultos e os idosos que participam desse projeto são incentivados/as a utilizar a arte como meio de expressão criativa. Para isso, evitamos fazer atividades repe-

<sup>9</sup> Alguns vídeos estão disponíveis no canal do Youtube - Grupo de Pesquisa Arte, Museus e Inclusão: <https://www.youtube.com/channel/UC2pTUtKeAx3rSjzobBCG7mQ>

titivas ou produções em séries, visando estimular a criação e diversidade por meio da arte.

Quanto à formação acadêmica, o projeto proporciona campo de estágio e contato com a realidade local para estudantes do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPB e do Curso de Pós-graduação em Artes Visuais do PPGAV UFPB/UFPE, que têm a oportunidade de desenvolver atividades de extensão, a aprendizagem pedagógica e pesquisa de campo nas instituições participantes. O contato com pessoas com deficiências e idosas proporciona a formação acadêmica, a humanização e a sensibilização dos professores/pesquisadores de artes visuais em formação.

### Referências

DEMO, Pedro. *Pesquisa Participante: mito ou realidade*. Brasília. UNB - INEP, 1982.

GUERRA, Eliane Linhares de Assis. *Manual de pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte – MG: nima Educação, 2014.

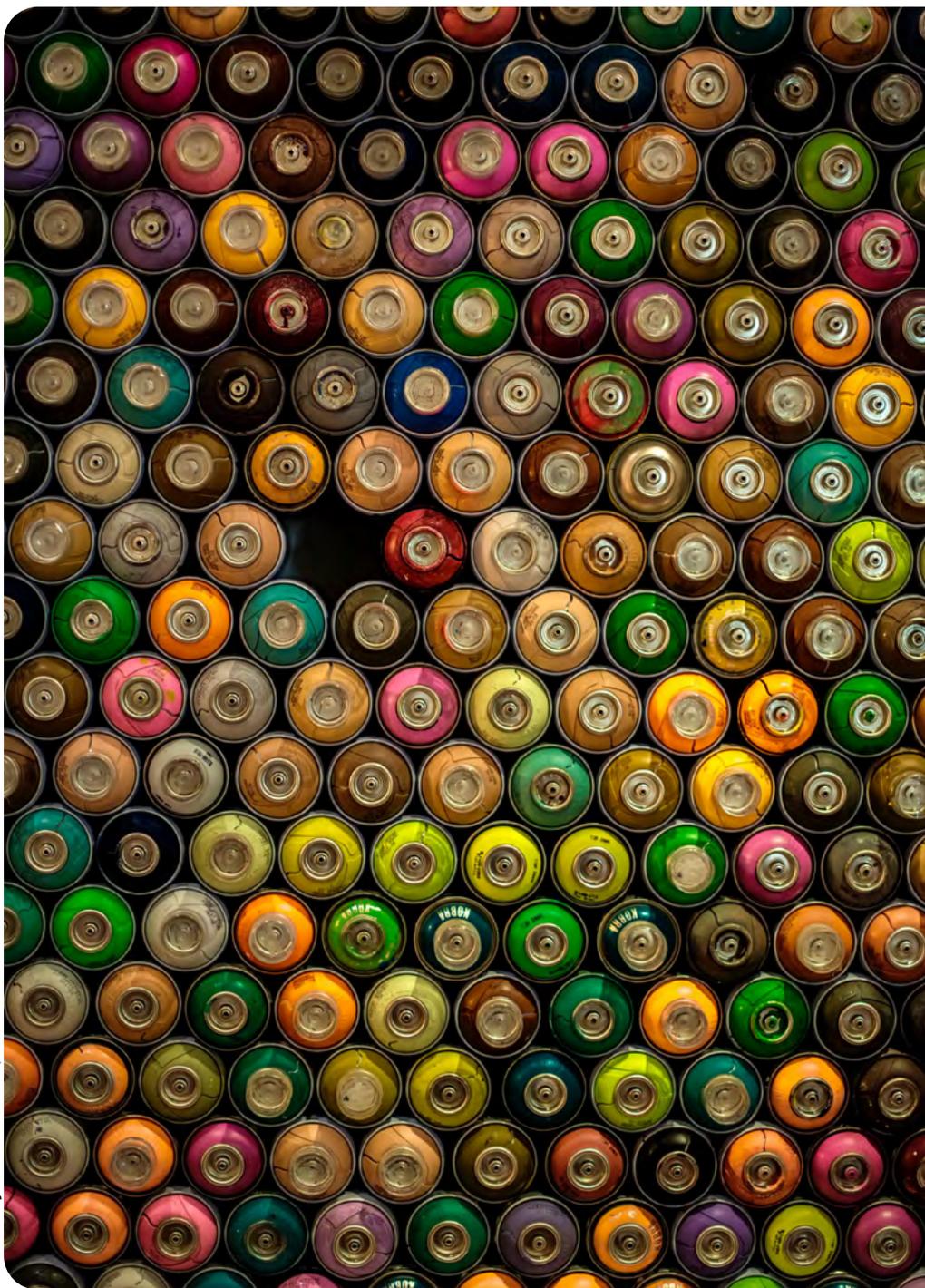
MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazuma. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. 2<sup>a</sup>. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.







# Multissensorialidade no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC)

Robson Xavier da Costa  
Kerolainy Kimberlin dos Santos Silva  
Márcio Soares dos Santos  
Viviane dos Santos Coutinho

## Espiando

O subprojeto ‘Maquetes Táteis de Obras de Arte’, do GT do Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC), idealizado em 2014 e implantado em 2016, insere-se na produção prática e teórica do ‘Projeto Artes Visuais & Inclusão’, um projeto de pesquisa-participante e extensão da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), cuja execução foi suspensa temporariamente desde 2020, devido à pandemia do Covid-19. Sua proposta é de criar maquetes táteis de obras de arte, feitas com materiais de baixo custo, visando à tridimensionalidade como aporte acessível para a inclusão de pessoas com deficiência visual (DV), na perspectiva da acessibilidade cultural. Inicialmente, as maquetes táteis foram produzidas com a adaptação de pinturas do acervo da Pinacoteca UFPB, o que resultou na Expo Sensorial 2016 para o público vidente e o não vidente.

Posteriormente, a produção das maquetes objetivou possibilitar a acessibilidade a trabalhos fotográficos. As maquetes foram testadas com pessoas com baixa visão e cegueira total do ICPAC. O material produzido também fez parte da Expo Afectos 2019 e da apresentação do resumo durante o I Congresso de Inclusão e Acessibilidade da UFPB.

Esta investigação partiu do conceito de ‘Tiranía Oculocêntrica Frontal’ (Bavcar, 2015) para discutir sobre fruição artística, explorando outras formas de percepção além da visão, com base nos princípios do Desenho Universal e na perspectiva da acessibilidade cultural (Tojal, 2016). Para

isso, foi utilizada a pesquisa qualitativa (Guerra, 2014) com estudo de caso (Yin, 2001). A utilização de tecnologias assistivas de baixo custo para acessibilidade cultural contribui para equiparar as oportunidades para pessoas com deficiência visual e viabilizar experiências estéticas de obras de arte mediante as investigações táteis e sensoriais por meio das maquetes e de estratégias de mediação que proporcionem ao público mais sensibilização e contemplação artística.

### **Arregalando os olhos: deficiência visual e acessibilidade cultural**

A deficiência visual é o comprometimento, parcial ou total, da função básica do sistema visual. As pessoas que apresentam baixa visão sofrem alteração na acuidade visual, porém com uma preservação mínima de sua função. Por essa razão, utilizam recursos ópticos e não ópticos que melhoraram a qualidade de sua vida. Já a cegueira é o termo utilizado para designar a perda total da visão. Quando não há nenhuma percepção visual, utilizam-se outras habilidades e sentidos para desenvolver a capacidade de perceber e de compreender seu entorno.

Pessoas com DV na condição de cegueira total estão relacionadas ao processo de perda da visão congênita ou adquirida. Esse feito pode resultar, segundo Amiralian (1997), em condições distintas para o processo de aprendizagem.

Pensando na acessibilidade como um processo de equiparação de oportunidades, a Lei 10.098/2000 estabelece critérios e normas para promover condições acessíveis que garantam a autonomia de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Para isso, é importante criar espaços que proporcionem meios de assegurar esses direitos. Em João Pessoa, o Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC) é uma dessas instituições que promove a inclusão de pessoas com deficiência visual.

Sobre o processo de inclusão, a Lei 13.146/2015 instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, visando garantir o direito de ter acesso a equipamentos culturais e atividades artísticas, favorecendo o desenvolvimento crítico na perspectiva das habilidades criativas e no interesse cultural e artístico de cada pessoa com deficiência. Assim, destacamos o



conceito de acessibilidade cultural (TOJAL, 2016) em relação ao patrimônio cultural, material ou imaterial da humanidade, em função dos bens artísticos e culturais para eliminar barreiras físicas, sensoriais, comunicacionais e atitudinais para PCDs.

O projeto ‘Artes Visuais & Inclusão’ é um projeto de pesquisa-participante e extensão vinculado ao Departamento de Artes Visuais da UFPB, que, no contexto da educação não formal, desenvolve oficinas criativas com artes visuais e projetos culturais voltados para PCDs e idosos. A aprendizagem que visa desenvolver a percepção estética nas oficinas de artes visuais envolve o trabalho com linguagens bidimensionais, como o desenho e a pintura, tridimensionais, com a modelagem em argila, e tecnológicas, trabalhando com recursos audiovisuais em função do método audiodescritivo. Com o isolamento social, devido à pandemia do Covid-19, as atividades do projeto entraram no sistema remoto, e o GT ICPAC foi suspenso temporariamente.

### **Vendo com o corpo: investigações táteis e experiências multisensoriais**

Segundo o fotógrafo e filósofo cego, Evgen Bavcar (2015), uma das principais questões é a “privação de liberdade”, termo usado para se referir às PCDs que são excluídas e privadas de usufruir de seus direitos, sobretudo a respeito das experiências de fruição perceptivas voltadas para as obras e as produções artísticas e culturais. Quando Bavcar (2015) utilizou o conceito ‘Tiranía Oculocêntrica Frontal’, apontou para a superioridade da visão como o principal sentido utilizado em espaços expositivos como um modo perceptivo e afirmou que as obras são expostas para serem exploradas com a visão frontal. Então, o autor utiliza o termo ‘terceiro olho’ como um olhar tridimensional, porque podemos enxergar com nossas mãos ou nosso corpo” (BAVCAR, 2015, p. 44).

Segundo Virginia Kastrup (2015, p. 69), “A relação entre arte e cegueira pode ser abordada em três eixos distintos: as imagens de pessoas cegas em obras de arte, a arte feita por cegos e a arte acessível a pessoas cegas”.

Em relação aos dois últimos eixos, podemos mencionar as propostas do projeto ‘Artes Visuais & Inclusão’ na prática artística em função das oficinas promovidas no ICPAC, que resultaram em diversas produções dos/as participantes e foram expostas em equipamentos expositivos, como ocorreu na última exposição coletiva *Afectos*, na Galeria Lavandeira - UFPB em 2019 e na produção de maquetes táteis para que o público com DVs possa vivenciar uma experiência de apreciação estética das obras de arte.

(...) falta da visão não é impedimento para a criação e nem para a apreciação de obras de arte. Exposições com pinturas, esculturas e instalações que mobilizam experiências multisensoriais de artistas cegos e videntes têm o propósito de fazer com que o público, ainda hoje preso muitas vezes a uma perspectiva visuocêntrica da arte, experimente essa ideia. (Kastrup, 2015, p. 70).

Com as investigações táteis, é possível transferir para o público não vidente a autonomia de construir o próprio processo de assimilação e de aprendizagem diante de novas experiências. Kastrup (2015, p. 73) assevera que “a percepção tátil opera de modo sucessivo, passo a passo, explorando e construindo uma imagem do objeto por meio de fragmentos.” Assim, a formação da aprendizagem de uma pessoa com DV por meio da experiência estética tátil se propõe a ressignificar os espaços expositivos em que ainda são fadados ao modelo visual perceptivo.

### **Sentir com as mãos: maquetes táteis de obras de arte**

Com o intuito de promover a inclusão de pessoas com DVs em contato com obras de arte expostas em equipamentos culturais, foi criado, em 2016, o subprojeto ‘Maquetes Táteis de Obras de Arte’, a partir das pesquisas desenvolvidas na disciplina obrigatória ‘Ensino das Artes Visuais e Educação Inclusiva’, do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais da UFPB, ministrada em 2016 pelos Profs. Drs. Robson Xavier (UFPB) e Aarão Pereira de Araújo Júnior (IFPB), juntamente com os membros do Grupo de Pesquisa em Arte, Museus e Inclusão (AMI/UFPB/CNPq) e a equipe do Laboratório de Artes Visuais Aplicadas e Integrativas (LAVAIS), por meio da

acessibilidade cultural e da Tecnologia Assistiva (TA). Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), a

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Cat, 2007 apud Galvão Filho, 2012).

Nessa perspectiva, as maquetes táteis produzidas pelo projeto possibilitam que as pessoas com DVs possam usufruir, de forma perceptiva e experimental, das obras de arte que, em algum momento, foram expostas em equipamentos expositivos sem essa dimensão acessível. As maquetes táteis foram produzidas com materiais de baixo custo e objetivam proporcionar ao público não vidente a experiência de fruição estética por meio da investigação tátil e sensorial.

Para isso, foi necessário entender o conceito de desenho universal, que visa definir padrões democráticos de projetos e ambientes que abranjam toda a diversidade humana, respeitando suas características e particularidades (Cambiaghi, 2007). Foram incluídos os sete princípios desenvolvidos pelo arquiteto e designer Ron Mace, em 1990, que estabeleceu normas de cunho acessível para serem aplicados nos projetos: 1. Igualitário; 2. Adaptável; 3. Óbvio; 4. Conhecido; 5. Seguro; 6. Sem esforço; 7. Abrangente (Cambiagui, 2007 apud Costa e Araújo Filho, 2018, p. 149).

Na primeira experiência de produção das maquetes, partimos do acervo da PINACOTECA da UFPB, com sete obras selecionadas. Utilizando o isopor como material principal para a base, foram realizadas duas técnicas distintas para produzir as maquetes: a primeira, com sobreposição dos moldes das figuras da pintura, e a segunda, utilizando a papietagem para compor o volume. As produções foram fixadas em uma placa de isopor de 50cm x 60cm, para facilitar o manuseio e a disposição no ambiente expositivo. Para o acabamento das maquetes, foram utilizados sprays e tinta acrílica seguindo a paleta de cores das obras. As maquetes táteis participaram da

Expo Sensorial, durante o I Congresso Ibero-americano de Arte, Museus e Inclusão (I CIAMI), em 2016, e na XII Semana de Ciências e Tecnologia do IFPB, no Campus João Pessoa, em 2017.

Em 2019, a equipe do LAVAIS e do GPAMI produziu três maquetes táteis de obras de arte a partir de fotografias do artista hispano-brasileiro José Herrera, que apresentavam detalhes da arquitetura do Centro Histórico de João Pessoa, pertencente à série ‘Retalhos Paraybanos’. As obras ‘Interferências’, ‘Contador’ e ‘Ornato’ foram adaptadas em formato de maquete utilizando novamente a materialidade do isopor, com espessura de 50 cm como base e a técnica da papietagem e camadas de massa corrida para representar a textura das paredes representadas na fotografia. Para o acabamento das maquetes, foram utilizados, na composição, objetos reutilizados, como ferro, cano, papel e outros elementos para representar fielmente a proposta perceptiva das fotografias. As maquetes táteis foram pintadas com spray e tinta de parede com pigmentos respeitando a paleta de cores das obras.

66

Depois que as maquetes foram finalizadas, conseguimos oportunizar a experiência tátil para um pequeno grupo do ICPAC: uma adolescente cega congênita, outra com baixa visão e uma mulher adulta com cegueira adquirida. No depoimento de uma das participantes, uma mulher adulta de 51 anos e que, há sete anos, é DV com cegueira total, no processo de perda da visão adquirida, ao tocar uma das maquetes da obra fotográfica ‘Interferências’, lembrou-se de sua infância. Os elementos conseguiram reavivar uma lembrança de infância de um bueiro em seu município de origem em Rio Tinto, no qual sempre perdia bombons por passar sempre correndo por esse local.

Figura 1 – Maquete tátil da obra ‘Interferências’ – Detalhe – ICPAC



Foto: Kerolainy Kimberlin - Fonte: Acervo do projeto - 2019

Também foi possível expor as maquetes para experiências táteis na mostra coletiva *Afectos*, realizada na Galeria Lavadeira em 2019, em que o público vidente experienciou a multissensorialidade das maquetes utilizando uma venda, e durante o I Congresso de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da UFPB, em que foi possível entrar em contato com diferentes públicos de pessoas com DVs que vivenciaram a percepção estética das obras por meio das investigações táteis.

### **Considerações finais**

O GT Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC) é um dos primeiros subprojetos do Projeto Artes Visuais & Inclusão da UFPB, cujas atividades foram suspensas temporariamente devido à pandemia do co-

vid-19. As atividades presenciais desenvolvidas nas oficinas criativas de artes visuais consistiam em trabalhar com conteúdos e técnicas expressivas que abordavam aspectos multisensoriais, por meio da estimulação espacial, tátil, sinestésica e sonora, objetivando desbloquear o potencial criativo dos/as participantes.

Trabalhar com pessoas com DVs por meio de oficinas criativas com artes visuais foi um desafio para toda a equipe, porque, nesse contexto, a percepção visual é diferente das pessoas videntes e precisamos estimular os demais sentidos para que ela se configure. Ao longo dos cinco anos de desenvolvimento do GT no ICPAC, constatamos que os/as participantes do projeto demonstraram mais interesse nas atividades expressivas com os estímulos visuais e mais desenvoltura na socialização durante as oficinas criativas.

Planejamos implantar, a partir de 2021, oficinas presenciais de cerâmica, usando diversas técnicas, como o forno artesanal, objetivando profissionalizar os/as participantes e produzir objetos artísticos para o mercado da economia criativa. No entanto, sua implantação não foi possível por causa do isolamento social na pandemia e a suspensão temporária de todas as atividades presenciais do ICPAC.

## Referências

AMIRALIAN, M. L. T. M. (1997). *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

BRASIL. *Lei 10.098*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. 19 de dezembro de 2000. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm). Acesso em: 31 de julho de 2021.

BRASIL. *Lei 13.146*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 06 de julho de 2015. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#art112](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#art112). Acesso em: 31 de julho de 2021.

BAVCAR, Evgen. O museu de outra percepção. In: LEYTON, Daina. et al. *Programa Igual Diferente*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2015.

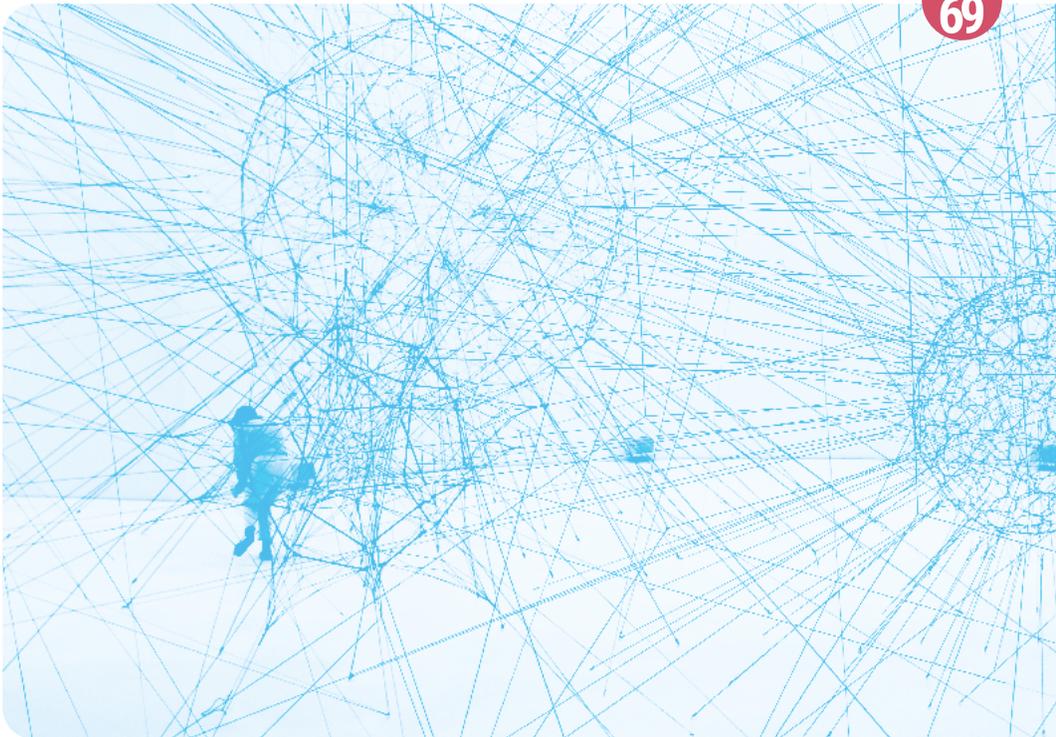


CAMBIAGUI, Silvana Serafino. *Desenho universal: métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas*. São Paulo: Editora Senac, 2007.

COSTA, Robson Xavier da; ARAÚJO JÚNIOR, Aarão Pereira de. Artes visuais & inclusão: maquetes táteis de obras de arte a baixo custo. In: *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 145-157, jan./abr. 2018.

GALVÃO FILHO, T. Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília/SP: Cultura Acadêmica, 2012, p. 65-92.

KASTRUP, Virginia . O tátil e o háptico na experiência estética: considerações sobre arte e cegueira. In: *Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência*. Vol. 8, nº 3, 2015, pp.69-85.







# Tramas: artes visuais com pessoas com déficit motor e altas habilidades

Robson Xavier da Costa  
Renato Santos da Rocha  
Thierry de Lima Queiroz Marques  
Viviane dos Santos Coutinho  
Breno Miranda de Souza  
Thayane Evelyn Ribeiro de Lucena

## Preparando os fios

O ‘Projeto Artes Visuais & Inclusão’, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), foi criado em 2014, com o objetivo de desenvolver ações de pesquisa-participante e extensão na área de Ensino Inclusivo das Artes Visuais. Tem sido desenvolvido em parceria com instituições de educação inclusiva na cidade de João Pessoa, Paraíba - Brasil, com apoio do PROBEX e do PROLICEN da UFPB. Entre os grupos de trabalho (GTs) do projeto, temos o GT Déficit Motor, que foi integrado às atividades do projeto nos anos de 2018 e 2019, e do qual faz parte um artista visual paulistano acometido de limitações físicas parciais, cuja participação teve como resultado o desenvolvimento de novos olhares nos campos artístico, emocional, cognitivo e pessoal.

Desde 2020, promovemos workshops quinzenais online, divididos em GTs dos quais participam bolsistas e profissionais voluntários, devido ao isolamento social ocasionado pela pandemia do Covid-19<sup>1</sup>, que aderiram aos desafios e às propostas inéditas que continuam cumprindo com seu papel de inserir a arte no contexto da acessibilidade, com o novo GT Altas Habilidades do Núcleo de Altas Habilidades e Superdotação (NAAH/S), da Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência (FUNAD) do Governo do Estado da Paraíba.

O público-alvo do GT Altas Habilidades são crianças com seis a dez anos de idade, com as quais trabalhamos com desenho artístico no campo ampliado. Por ser algo ainda recente na Paraíba, a pesquisa sobre Altas Ha-

<sup>1</sup> Infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus, SARS-CoV-2.

bilidades e Superdotação é cada vez mais necessária, considerando que, no campo das artes visuais, estudos sobre esse público ainda são restritos em todo o país. Com a atuação do GP no NAAH/S, buscamos favorecer o processo criativo das crianças participantes, gerar conhecimento acadêmico sobre o tema e possibilitar experiências e desafios para a equipe do projeto, além de cumprir com o planejamento que visa ligar o cotidiano dessas crianças ao desenho e à arte.

Este artigo objetiva apresentar um relato de experiência sobre o GT Déficit Motor e o GT Altas Habilidades do Projeto ‘Artes Visuais & Inclusão’ da UFPB.

### **Urdidura: GT Déficit Motor**

O GT Déficit Motor foi criado em 2019. Juntamente com a equipe, iniciamos a mediação em encontros presenciais realizados nas dependências da Universidade Federal da Paraíba – UFPB - Campus I, acompanhando o artista RS (pseudônimo), natural de São Paulo, com cerca de 50 anos, que, desde criança, tem uma relação com as artes. Por causa de um incidente, ficou com o lado esquerdo do corpo comprometido e tem que usar cadeira de rodas para facilitar a locomoção.

Os encontros ocorriam uma vez por semana, nas segundas-feiras, com duas horas de duração. Iniciaram no mês de maio e terminaram em dezembro. RS tinha autonomia em seu processo criativo e para escolher os materiais e os temas. Os trabalhos produzidos eram, quase sempre, figurativos, com tendências neoimpressionistas. Pescadores e temas religiosos eram recorrentes em suas obras, que continham um grau elevado de expressão, com hachuras fortes e traços potentes.

O primeiro contato com RS foi singular. Fazendo uma breve sondagem, foi possível perceber que ele tinha uma resistência e vinha de experiências pouco positivas, no campo do ensino das artes, fazendo com que uma atmosfera nebulosa pairasse nos primeiros encontros. Sobre questões emocionais, o artista demonstrava sentimento de frustração e baixa autoestima.

Durante os encontros que se seguiram, o diálogo foi fundamental para



o trabalho realizado por RS e para uma construção pautada na relação interpessoal, no afeto e no companheirismo. Essas foram escolhas que apresentaram resultados significativos. No decorrer dos meses, foi possível notar um desenvolvimento nos campos artístico, emocional e social, e RS passou a aguardar os encontros com ansiedade e expectativa. A partir de 2020, as atividades do GT Déficit Motor foram temporariamente suspensas, porque RS não conseguiu ter acesso à Internet.

Fazer parte deste projeto foi esclarecedor, porque passamos a entender a importância de pensar no ensino das artes e na inclusão como de fundamental para a sociedade e entender a complexidade dessa área de atuação e os problemas relativos ao tema. Sobre as vivências com RS, contribuímos com encontros tranquilos e divertidos, com descobertas enriquecedoras. Como ser humano, foi possível mudar narrativas e criar novas perspectivas, aprender, ensinar e nos emocionar. Como resultado das atividades, RS participou, com alguns trabalhos, de duas exposições coletivas anuais do projeto 'Arte Eficiente' em 2018, na Galeria do Celeiro Criativo da Prefeitura Municipal de João Pessoa e da exposição AFECTOS, realizada na Galeria Lavandeira do Centro de Comunicação, Turismo e Artes - CCTA, UFPB/campus I, entre os meses de novembro e dezembro de 2019.

### **Trançado: GT Altas Habilidades**

De acordo com Simonetti (2007), altas habilidades (AH) ou superdotação são termos designados para pessoas com altos níveis de inteligência e um desenvolvimento acelerado das funções cerebrais. No Brasil, a perspectiva educacional e social de crianças com superdotação é deixada de lado e, geralmente, negligenciada pelas autoridades governamentais, por ser uma condição pouco conhecida e estudada em nosso território. Ter AH em um cenário como esse pode levar uma pessoa a ser recebida de duas maneiras pela sociedade: como superior aos demais, por ter mais capacidade cognitiva, ou como relapsa e desinteressada, por não se interessar pelas atividades ou pelos conteúdos escolares. Em ambos os casos, a exigência é recorrente, e a frustração, rotineira.

Acredita-se, pelo senso comum, que a criança ou jovem com AH/SD não apresenta dificuldades de aprendizagem na escola e que suas habilidades se desenvolvem naturalmente, sem dificuldades e sem a necessidade de apoio e acompanhamento de professores especializados, como o NAAH/S, por exemplo. Contudo, conhecendo as características cognitivas, emocionais e comportamentais dos alunos com AH/SD, constata-se que o apoio e o acompanhamento são, de fato, necessários para o desenvolvimento das habilidades e a potencialização da aprendizagem no ambiente escolar (Cavalheiro e Fernandes, 2016, p. 51).

No sistema educacional brasileiro, o suporte que essas crianças deveriam receber é negligenciado em demasia, visto que não existe conscientização sobre o assunto, não são criados espaços em escolas para o desenvolvimento de atividades voltadas para esse público e são poucos os profissionais com experiência na área. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) estabelece que as escolas, tanto públicas quanto particulares, devem ter o suporte necessário para receber estudantes com altas habilidades e garantir um acesso pleno à educação. Paralelamente a isso, foram criados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação (NAAH/S), onde esses jovens podem ter um atendimento especializado, focado em suas potencialidades, e participar de atividades específicas. O NAAH/S da cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba, é responsável por acolher e realizar atividades com crianças e jovens da região com altas habilidades, realizando o atendimento semanal, onde praticam atividades voltadas para os interesses de cada um dos estudantes, buscando o desenvolvimento pleno de suas habilidades. É no NAAH/S de João Pessoa que o projeto 'Artes Visuais & Inclusão', da UFPB, desenvolve as atividades do GT Altas Habilidades, utilizando os mais diversos materiais e suportes para as produções artísticas.

O fato de esses encontros serem realizados de maneira remota trouxe para o grupo um novo desafio, porquanto nunca haviam sido realizadas atividades com o público de altas habilidades. No entanto, pensamos em atividades que pudessem integrar os interesses dos estudantes com ferramentas tecnológicas e materiais facilmente encontradas em casa, visando à acessibilidade e à criatividade das crianças no contexto pandêmico.

O planejamento das atividades do GT Altas Habilidades, em 2021, resume-se em três módulos, elaborados pela equipe do projeto a partir da proposta de desenvolvimento do desenho criativo com crianças com altas habilidades. O primeiro módulo, intitulado ‘Experimentando o desenho bidimensional’, é baseado na realização de técnicas de desenho e pintura, por meio da observação e utilizando pigmentos naturais e outros materiais experimentais. Essa proposta foi pensada para que as crianças adotassem o hábito de observar os detalhes e ter um bom desenvolvimento em outros aspectos do cotidiano, além de explorar a criatividade na maneira de desenhar.

Figura 1 – Trabalho de uma criança participante do GT Altas Habilidades



Fonte: Acervo do projeto ‘AV & Inclusão’. Foto: o autor - 2021

No segundo módulo, intitulado ‘O desenho tridimensional e a poética de Vik Muniz’, planejamos desenvolver as atividades voltadas para o campo da experimentação utilizando como base o trabalho realizado pelo artista Vik Muniz. Com materiais descartados e elementos do cotidiano, os/as participantes podem criar releituras de obras consagradas, retratos e as mais diversas representações. Com essas referências, exploraremos novos suportes para o desenho, visando expandir a visão e a inventividade.

No terceiro e último módulo, intitulado ‘Desenho digital’, realizaremos um trabalho numa perspectiva tecnológica, utilizando aplicativos de celular acessíveis, para que possam aprender e desfrutar das tecnologias disponíveis. Pensamos na utilização desse suporte visando às suas amplas possibilidades para o desenho, além de aproximar as crianças da arte e da tecnologia.

### Entrelaçando

O trabalho que está sendo feito pelo GT Altas Habilidades objetiva proporcionar um atendimento voltado para o desenvolvimento do interesse artístico das crianças, expandir as perspectivas sobre o desenho e explorar narrativas que possam dialogar com a poética do cotidiano em um cenário pandêmico de isolamento social. As atividades, iniciadas em junho de 2021, irão ocorrer até dezembro do mesmo ano e são realizadas por meio de encontros quinzenais.

Pesquisas e atividades relacionadas às altas habilidades e à superdotação, ainda pouco presentes na Paraíba, se tornam ferramentas de inclusão cada vez mais necessárias. A realização de atividades como o GT Altas Habilidades, nesse cenário pandêmico, se tornou um pontapé inicial para que possamos expandir as fronteiras de conhecimento, atuação e inclusão do projeto.

Infelizmente as atividades do GT Déficit Motor estão temporariamente suspensas, porque não ser possível a oficina criativa presencial. No entanto, seguimos com o GT Altas Habilidades, com oficinas criativas em sistema remoto. O feedback dos/as participantes, durante os encontros, demonstrou que eles tinham interesse em continuar porque se sentiam motivados. No início dos encontros online, as crianças costumam falar sobre suas descobertas semanais, seus anseios e demandas emocionais.



## Referências

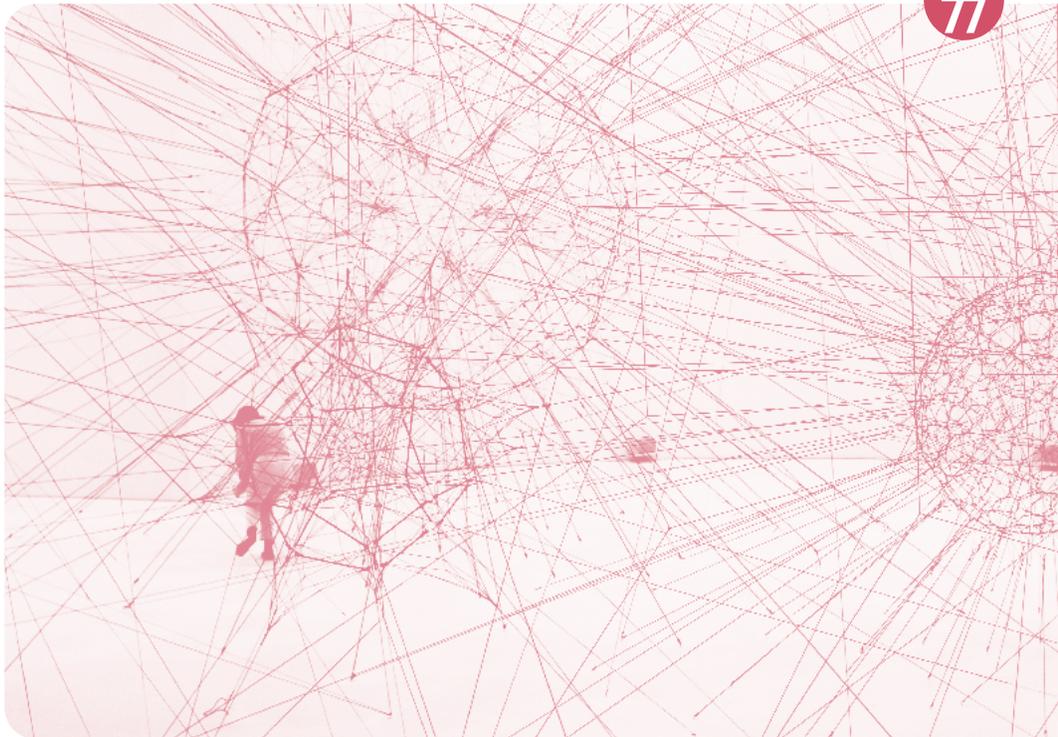
CAVALHEIRO, Juliana Moreno; FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. O ensino de artes visuais para alunos com altas habilidades e superdotação. In: *Revista Educação, Artes e Inclusão*. vol. 12, nº 12, Florianópolis SC: Udesc, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/7885>. Acesso em: 14 julho 2021.

DEMO, Pedro. *Pesquisa participante: mito ou realidade*. Brasília. UNB - INEP, 1982.

GUERRA, Eliane Linhares de Assis. *Manual de pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte – MG: nima Educação, 2014.

SIMONETTI, D. C. *Altas habilidades: revendo concepções e conceitos*. 2007. Disponível em: <http://www.altashabilidades.com.br/>. Acesso em: 28 de julho de 2021.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. 2ª. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.







# Down e Arte: aprendendo com a Ame Down - PB

Robson Xavier da Costa  
Kerolainy Kimberlin dos Santos Silva  
Márcio Soares dos Santos  
Bruno Vinelli Nunes de Oliveira Araújo

## Fazendo Arte

O projeto de pesquisa participante e extensão ‘Artes Visuais & Inclusão’, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), é uma proposta permanente apoiada pelo PROBEX e pelo PROLICEN da UFPB. O Grupo de Trabalho da Associação Ame Down-PB tem o objetivo de desenvolver ateliês criativos de artes visuais para adolescentes e jovens com síndrome de Down da cidade de João Pessoa - PB. As ações do projeto vêm sendo realizadas desde 2014. O estudo propõe elucidar a prática da educação inclusiva no contexto da educação não formal, realizada presencialmente no Departamento de Artes Visuais da UFPB e, desde 2020, de modo remoto online, devido ao isolamento social imposto pela pandemia do Covid-19<sup>1</sup>. Em 2020 e 2021, a fotografia digital tornou-se central como linguagem artística utilizada para promover encontros a partir da Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa (1991) para proporcionar uma aprendizagem significativa em artes visuais. A pesquisa participante (Demo, 1982) aplicada no projeto fundamenta-se na perspectiva da inclusão por Mantoan (2003), no processo de aprendizagem da pessoa com síndrome de Down (SD), segundo os estudos de Bissoto (2005), a partir do método de pesquisa qualitativa (Richardson, 1999). Os ateliês criativos desenvolvidos com o público de pessoas com SD articulam-se por meio da sensibilização e da socialização e estimulam o desbloqueio do processo criativo, o desenvolvimento das potencialidades artísticas, o processo de autoconhecimento e, conseqüentemente, o resgate da autoestima e a socialização dos participantes.

<sup>1</sup> A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2).

## A síndrome de Down e as artes visuais

A síndrome de Down (SD) é uma disfunção cromossômica, relacionada à presença de três cromossomos ao invés de dois, na altura do cromossomo 21, também chamada de trissomia do cromossomo 21, que acontece a cada 700 nascimentos, independentemente de etnia, condição social ou religião. As pessoas com essa síndrome podem apresentar limitações mentais leves ou moderadas, fissura palpebral oblíqua, pregas epicânticas, língua hipotônica, prega palmar transversal, problemas de saúde relacionados às doenças cardíacas, hipertensão, perda auditiva condutiva, tendência à obesidade e limitações da visão, entre outros. Esses problemas podem interferir na aprendizagem cognitiva e emocional.

O trabalho com artes visuais pode favorecer a socialização de jovens com SD com atividades dinâmicas, jogos, ateliês criativos de campo e produção expressiva e podem ampliar o acesso dessas pessoas à cultura e à arte, favorecendo o desbloqueio do potencial criativo e o pensamento divergente, por meio de práticas educativas inclusivas ou acessíveis.

As práticas educativas inclusivas ou acessíveis têm como princípios: aceitar as diferenças individuais; valorizar os potenciais de cada sujeito; estimular a convivência social; respeitar a diversidade humana e estimular a aprendizagem cooperativa. No processo de inclusão das pessoas com SD, o papel das famílias é imprescindível para promover a socialização e a estimulação precoce das crianças com SD, que podem favorecer o desenvolvimento do seu potencial cognitivo, emocional e social (SASSAKI, 1997).

Em todo o mundo, pessoas com SD têm se dedicado à produção artística, à música, às artes cênicas (teatro e dança) e às artes visuais. Uma das artistas com SD mais conhecidas foi Judith Scott (01 de maio de 1943 – 15 de março de 2005), uma artista norte-americana, que se dedicou produzir esculturas utilizando fios e fibras variadas.

No Brasil, um dos artistas com SD mais conhecidos é Lúcio Piatino (Brasília, 1995 – atualmente com 26 anos de idade), um jovem artista, que começou seu trabalho como pintor aos 13 anos, em Brasília, e depois de deixar a escola regular, utilizou a pintura como sua principal fonte de ocupação. Depois de ter feito mais de dez exposições individuais no Brasil, em

2014, expôs na Galleria Nazionale Dell'Umbria, na Itália. Foi homenageado no telão do Domingão do Faustão em 2014, da TV Globo<sup>2</sup>. Outro artista brasileiro com SD foi Togu Bertrami, natural de Tatuí, interior do estado de São Paulo, que também foi um pintor abstrato conhecido em todo o país<sup>3</sup>. Faleceu em 2015.

Os artistas citados, entre outros, são alguns exemplos que demonstram que as atividades artísticas podem estimular o processo criativo dos jovens com SD, ampliar suas relações sociais e ajudar a minimizar as barreiras para sua inclusão social.

Na UFPB, desenvolvemos, desde 2014, o Projeto de Pesquisa Participante e Extensão de Artes Visuais & Inclusão e, em 2015, incorporamos ao projeto o Grupo de Trabalho (GT) da Associação Ame Down PB, objetivando possibilitar aos jovens com SD atividades regulares com artes visuais. O projeto é coordenado pelo Prof. Dr. Robson Xavier, em parceria com a equipe do Grupo de Pesquisa em Arte, Museus e Inclusão (GPAMI) e do Laboratório de Artes Visuais Aplicadas e Integrativas (LAVAIS) e apoiado pelo Programa de Extensão (PROBEX) e pelo Programa de Licenciatura (PROLICEN) da UFPB. Seu objetivo é de implantar e desenvolver ateliês criativos com artes visuais para pessoas com deficiência e/ou idosos.

A Associação Ame Down – Paraíba – é uma instituição sem fins lucrativos, que agrega pessoas com SD e seus familiares, amigos e profissionais. Promove a integração e a inclusão social, visando ter visibilidade, por meio de atividades que possibilitem minimizar preconceitos e potencializar as habilidades das pessoas com SD.

Entre 2015 e 2019, 12 jovens participaram ativamente do GT Ame Down. Fizemos dois ateliês criativos por mês, com duração de três horas, com a participação de três bolsistas do Curso de Artes Visuais da UFPB, alguns participantes voluntários e mães e pais. Em 2020, devido à pandemia do Covid-19, suspendemos as atividades presenciais e tivemos que adaptar o projeto às atividades remotas.

<sup>2</sup> O trabalho de Lúcio Piatino pode ser visto no site: <http://gshow.globo.com/programas/domingao-do-faustao/Telao-do-Domingao/fotos/2014/03/fotos-conheca-a-obra-do-artista-lucio-piantino.html#F69406>

<sup>3</sup> O trabalho de Togu Bertrami pode ser visto no site: <http://togu.zip.net/>.

### GT Ame Down na UFPB

Implantamos em 2015, na UFPB, a pesquisa participante/extensão com o GT da Associação Ame Down PB, um grupo inicial de dez jovens e adultos com síndrome de Down, com idades entre 15 e 35 anos, homens e mulheres, cujos(as) pais e mães tinham uma idade média entre 45 e 65 anos e eram vinculados à Associação Ame Down Paraíba, uma instituição filantrópica sem fins lucrativos. Em 2021, com seis anos de funcionamento ininterrupto, o grupo de jovens com SD tem 12 participantes assíduos.

Esta pesquisa faz parte de um projeto permanente apoiado pelo PRO-BEX e pelo PROLICEN da UFPB e segue as seguintes etapas de trabalho:

1. Dois encontros mensais do grupo focal, aos sábados, no turno da manhã, com a participação de 11 jovens e seus (as) pais/mães, objetivando realizar ateliês criativos de artes visuais para estimular o potencial criativo e a socialização dos participantes.
2. Observação participante de todas as etapas das atividades, com registro fotográfico e escrito dos comentários e conversas informais dos participantes.
3. Análise dos dados utilizando a pesquisa qualitativa (RICHARDSON, 1999).
4. Desenvolvimento de um elo de confiança entre bolsistas, voluntários, participantes e mães/pais, visando favorecer a produção criativa e coletiva do grupo.
5. Respeito às diferenças e à valorização das habilidades dos participantes, com o propósito de estimular o desenvolvimento criativo, a socialização e a autonomia.
6. Desde 2020, as atividades do GT Ame Down são remotas, por meio de ateliês criativos online síncronos.

Em agosto de 2015, iniciamos as atividades do GT, a começar por reuniões com a direção da Ame Down PB, para definir os encaminhamentos da pesquisa. As atividades de campo foram iniciadas em setembro do mesmo ano. Eram feitos dois encontros mensais, com o apoio das mães, dos pais, dos bolsistas e/ou dos voluntários e dos jovens/adultos com SD. Iniciamos os ateliês criativos desenvolvendo atividades de pintura com tempera vinílica (PVA) e pigmentos sobre papel.

Os ateliês criativos presenciais eram desenvolvidos no Laboratório de Práticas Criativas Experimentais (LAPRACE), do Departamento de Artes

Visuais (DAV) da UFPB, quinzenalmente aos sábados, com duração de três horas. Os materiais utilizados são providenciados pelas mães e pelos pais dos participantes. Em 2020 e 2021, as atividades passaram a ser remotas, por meio de ateliês criativos síncronos, utilizando o Google Meet.

No ano de 2016, trabalhamos com técnicas variadas de pintura com têmpera vinílica, e no segundo semestre, com tintas acrílicas em vários tipos de suporte, como papel, papelão, cartão, tecidos etc. Os temas dos trabalhos variaram de acordo com a demanda do grupo. Desde o início do processo, percebemos que havia uma tendência a fazer abstrações. A princípio, a maioria dos participantes não tinha nenhuma autonomia e precisava da intervenção direta dos membros da equipe. Esse foi um período de muitos ajustes no processo, em que fizemos algumas reuniões com as mães/pais para solicitar sua ajuda e várias reuniões de planejamento com a equipe técnica do projeto.

Levou muito tempo para que os participantes e as mães/pais entendessem o real objetivo do trabalho desenvolvido. No começo, algumas pessoas achavam que os participantes iriam fazer artesanato em série, e cada um seria responsável por uma etapa do trabalho; outros queriam que os filhos fizessem pinturas figurativas, copiando gêneros da história da arte (naturezas mortas, paisagens etc.) ou fazendo releituras de obras dos grandes mestres da pintura - como era comum verem na Internet - e que serviriam para decorar a sala. No final do primeiro ano de funcionamento (agosto 2015 a agosto 2016), as mães/pais passaram a acreditar no trabalho e a incentivar as ações desenvolvidas no projeto.

No final de 2016, solicitamos a aquisição de materiais artísticos para as mães e os pais trabalhar em 2017, como tintas látex, corantes, pincéis, tintas acrílicas, rolos para pintura, papel em rolo etc. Fizemos uma série de experimentos com técnicas de pintura sobre suportes variados. A maioria dos trabalhos foi feito individualmente, porque alguns participantes ainda tinham dificuldade de se comunicar e de interagir com os colegas. Produzimos muitos trabalhos sobre papel.

A partir do segundo semestre de 2016, já mais familiarizados com os participantes, resolvemos introduzir trabalhos coletivos, inicialmente so-

bre papéis e, posteriormente, sobre tecidos, o que resultou em uma série de trabalhos com tintas escorridas, nos quais os participantes se envolveram de corpo inteiro.

No final de 2017, solicitamos materiais para trabalhar com pintura acrílica sobre telas em 2018. O material foi adquirido pelas mães e pelos pais. Iniciamos 2018 com ateliês criativos de confecção das telas. Com apoio da equipe, das mães e dos pais, os participantes cortaram a lona, prepararam a base com tinta látex branca e cola branca, intercalando várias camadas e secagem, e iniciaram as pinturas das telas.

Em 2019, surgiu uma proposta para trabalharmos com a produção de murais coletivos. Os ateliês criativos, realizados até o mês de maio, resultaram na produção de um Artdoor, em homenagem ao mês da SD, que foi afixado no campus I da UFPB com a participação do grupo. Ao longo do ano, pretendemos trabalhar em parceria com escolas públicas municipais e estaduais para que sejam realizados murais com temas variados em parceria entre o GT Ame Down e os alunos dessas escolas.

Em 2020 e 2021, temos trabalhado com fotografia digital com celular, devido à necessidade de promover ateliês criativos remotos síncronos com o grupo. Constatamos que alguns/mas participantes do projeto não se adaptaram bem às atividades remotas e que nem todos vêm frequentado regularmente os ateliês criativos online.

### **Exposições realizadas**

A '1ª Expo Arte Eficiente' foi organizada a partir do final do primeiro ano de funcionamento do GT Ame Down no Projeto Artes Visuais & Inclusão da UFPB, numa mostra da produção 2015/2016 dos trabalhos feitos sobre papéis, com tintas variadas, resolvemos organizar uma exposição coletiva em setembro de 2016, na Pinacoteca da UFPB, da qual participaram 15 trabalhos de pintura sobre papel do GT Ame Down. Tivemos cerca de 500 visitantes, durante todo o mês da exposição, que foi realizada no térreo da Biblioteca Central da UFPB. Nesse período, o monitor da exposição foi Aaron Pacote, um jovem com SD, que foi bolsista do 'Projeto Profissionalizar' do CCS - UFPB.

Em novembro de 2017, promovemos a ‘2ª Expo Arte Eficiente’, com trabalhos selecionados em tamanhos variados, com suporte e técnicas diversas, que foram expostos no Centro Cultural Ariano Suassuna, no Tribunal de Contas do Estado da Paraíba (TCE PB). A exposição contou com 56 trabalhos do GT Ame Down, entre telas e trabalhos sobre papel. As mães/pais imprimiram camisetas e canecas com imagens dos trabalhos produzidos pelos filhos, que comercializadas durante a exposição, e cuja renda foi direcionada para a continuidade do projeto.

Entre novembro de 2018 e janeiro de 2019, realizamos a ‘3ª Expo Arte Eficiente’, na Galeria Celeiro Criativo, da Prefeitura Municipal de João Pessoa, localizada no Bairro do Altiplano. A exposição foi montada com a produção realizada nos ateliês criativos feita com pintura acrílica sobre tela, com um total de 31 telas. Os trabalhos abordaram os sentimentos dos participantes, representados por meio de cores e texturas, e foram impressos em formato de prints e comercializados.

Figura 1 – Expo Afectos – Detalhe – Galeria Lavandeira UFPB



Fonte: Disponível em: <http://plone.ufpb.br/lavais/contents/menu/exposicoes-realizadas>. Acesso em 25 jul. 2021.

No final de 2019, fizemos a ‘Exposição Afectos’, na Galeria Lavandeira, do Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA) da UFPB, galeria do Departamento de Artes Visuais da UFPB. Para essa exposição, continuamos a produzir telas em tinta acrílica, mas abordando os afetos dos participantes em relação ao mundo. Os trabalhos apresentados foram representações de objetos e naturezas mortas feitas com técnicas variadas. Durante a exposição, recebemos turmas de estudantes do Curso de Artes Visuais da UFPB e de escolas públicas da cidade.

Em 2020, realizamos a Expo Revérbero, a primeira exposição online do projeto na plataforma Instagram, no endereço <https://www.instagram.com/expoamedown/> ou @expoamedown. Fizemos uma curadoria coletiva com a produção de fotografias digitais realizadas pelos participantes, durante o isolamento social, da qual participaram nove artistas.

### **Considerações finais**

Trabalhar com ateliês criativos de artes visuais com pessoas que têm SD é uma parte do Projeto Artes Visuais & Inclusão da UFPB. Nesse sentido, fazemos um esforço para aproximar as pessoas com SD de suas famílias, promover socialização, valorizar suas habilidades artísticas e estimular o potencial criativo, a imaginação e sua inserção na economia criativa.

O contato com as artes visuais tem contribuído para valorizar o potencial criativo de toda a equipe, das mães, dos pais e dos jovens/adultos com SD e estimular-lhes a autonomia por meio das artes visuais. Ao ter contato com públicos específicos, como jovens/adultos com SD, os estudantes do Curso de Artes Visuais da UFPB podem colocar em prática teorias aprendidas na Academia e experimentar técnicas e procedimentos pedagógicos para a educação inclusiva.

Por meio da observação participante, identificamos os problemas ocorridos durante os ateliês criativos e as práticas utilizadas que se mostraram eficientes. Durante as reuniões de planejamento e avaliação do projeto, buscamos criar estratégias para minimizar os problemas e potencializar os interesses e as necessidades do público-alvo da pesquisa.

Neste projeto, a arte não tem sido abordada como uma atividade de

entretenimento, mas considerada como fundamental para a educação não formal dos jovens/adultos com SD. As artes visuais possibilitam vivências e experiências para o grupo que são singulares, porquanto os participantes aprendem a fazer seus trabalhos sob a orientação dos/as facilitadores/as, e as mães e os pais também aprendem técnicas sobre como lidar com seus filhos e estimulá-los a continuar produzindo em casa, fomentando sua autonomia e seu potencial criativo.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos*. São Paulo SP: Perspectiva, 1991.

BISSOTO, Maria Luiza. O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. In: *Ciências & Cognição*, v. 4, p. 80-88, mar. 2005.

DEMO, Pedro. *Pesquisa Participante: mito ou realidade*. Brasília. UNB - INEP, 1982.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazuma. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.







# Experiências exitosas em animação: Anima Barretos desvelando potenciais em superdotação

Fabio Travassos de Araújo  
Maria de Lourdes Sousa Fabro

## Oportunidade a todos - Projeto Anima Barretos

No cenário contemporâneo do Ensino de Arte, inúmeros enfrentamentos vão surgindo à medida que ‘novas’ experiências estéticas e artísticas são implementadas em sala de aula. Com o objetivo de expor comportamentos da superdotação criativo-produtivo, pouco apreciada no contexto escolar tradicional, este estudo alicerça-se nas percepções dos professores envolvidos em experiências com animações realizadas no Projeto Anima Barretos, sobre potenciais artísticos notáveis da linguagem da animação. Ao se caracterizar como um estudo de caso em uma abordagem qualitativa, utilizamos dos relatos fornecidos por duas professoras de artes visuais que participaram do projeto entre os anos de 2007 a 2018. Buscamos observar a percepção das docentes sobre as potencialidades artísticas dos estudantes na linguagem da animação, bem como os indicadores de superdotação criativo-produtivo em artes visuais demonstrados pelos alunos durante o Projeto Anima Barretos.

De forma democrática, o projeto em questão, ao focar no desenvolvimento dos alunos, alicerçou-se no interesse e demonstração de potencial quanto a linguagem da animação, na independência e no protagonismo frente à tomada de decisão de se envolver com a produção artística, e no estímulo e descoberta de talentos nessa modalidade das artes visuais. Dessa forma, foi oportunizada a participação dos estudantes das escolas estaduais da região de Barretos/SP, da qual fazem parte as cidades de Altair, Barretos, Colina, Colômbia, Guaíra, Guaraci, Jaborandi, Olímpia e Severínia.

O debate de educadores tem sido cada vez mais amplo sobre as formas de ensinar uma geração de estudantes conectada as novas tecnologias, que obtém conteúdos na palma da mão (celular). Nessa perspectiva de ino-

vações tecnológicas que circundam o universo cultural dos estudantes do século XXI, e permite o diálogo entre dois mundos – o real e o virtual; é que se idealizou em 2007 o Projeto Anima Barretos (FABRO, 2020), que aproximava as aulas de arte no contexto escolar (real) e as influências tecnológicas contemporâneas (virtual). Esse pensar em novas formas de ensinar e aprender tenta responder ao questionamento de Moran (2000)

Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, desmotivamo-nos continuamente. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas. Mas para onde mudar? Como ensinar e aprender em uma sociedade mais que conectada? (MORAN, 2000, p.11).

Embora os alunos de hoje estejam imersos em uma cultura digital, influenciados por um enorme fluxo de informações disponíveis pela internet e pela interatividade imediata que são proporcionados pelos recursos digitais (PEDRO; CHACON, 2017), há ainda certo distanciamento entre o acesso e a utilização de recursos digitais de forma produtiva-criativa (WAGNER, 2010). Nesse sentido, Pedro e Chacon (2017) pontuam a necessidade de professores atribuírem intencionalidade às atividades desenvolvidas por meio das tecnologias, a fim de desenvolver as habilidades dos estudantes que permitam uma utilização produtiva e criativa desses meios tecnológicos.

Como forma de concretizar o Projeto Anima Barretos, foram promovidas estratégias para a formação continuada do professor de arte junto as novas tecnologias, fornecendo condições aos docentes desenvolverem práticas artísticas e tecnológicas na linguagem da animação que asseguraram à melhoria didática em suas áreas de atuação, bem como o acesso a conteúdos digitais e ferramentas computacionais para o desenvolvimento da linguagem da animação. O desafio foi oportunizar aos estudantes a apropriação da linguagem da animação, incentivando-os a criar audiovisuais que expressassem suas realidades, interesses, desejos e talentos (FABRO, 2020).



## **Nativos digitais e talentos artísticos: perfis de superdotação**

Ao considerarmos a nomenclatura cunhada por Prensky (2001a) para nomear aqueles nascidos na era digital – Nativos Digitais. Segundo esse educador e pesquisador os Nativos Digitais são aqueles que “falam” a linguagem digital desde que nasceram, são os jovens acostumados a obter informações de forma rápida, preferindo fontes digitais e internet a livros ou mídia impressa (PRENSKY, 2001b).

Pedro e Chacon (2017) alertam que devemos ter cautela quanto a generalizar a designação nativos digitais, tendo em vista as condições econômicas e culturais, e por que não dizer educacional, ofertada aos jovens. Embora vivamos em uma sociedade digital, sabemos que uma parcela da população não tem acesso a todo esse recurso. Contudo, quando inseridos no mundo digital, parecem apresentar habilidades e facilidades para o uso dos mais variados recursos tecnológicos de entretenimento e comunicação, que aqueles de gerações anteriores.

É importante salientar que embora crianças e adolescentes apresentem facilidades para utilizar as tecnologias digitais, ainda assim é possível que alguns apresentem desenvolvimento mais expressivo no uso dessas tecnologias do que seus pares da mesma idade. Pedro e Chacon (2017) ao compararem estudantes nativos digitais com comportamento de superdotação com outros não identificados como tais, constataram que em ambos os grupos, os estudantes apresentavam semelhanças quanto as habilidades e competências digitais, sendo que aqueles com comportamentos de superdotação demonstraram mais qualidade nas ações, bem como, canalizaram seus interesses nas atividades realizadas. Essas evidências também são constatadas quando comparamos alunos regulares e aqueles que demonstram potenciais artísticos notáveis em artes visuais (ARAÚJO, 2021).

Embora saibamos por educadores e pesquisadores sobre a presença de jovens com potencialidades tecnológicas e/ou artísticas nos contextos escolares, é bem provável que estes alunos não demonstrem nada de relevante, nem apresentem qualquer produto novo e de caráter pessoal, caso a instituição educacional que estejam inseridos, não forneçam acesso aos

conhecimentos na área de interesse, nem a oportunidade de desenvolver suas potencialidades.

Como uma área de conhecimento que permite uma variedade de experiências estéticas e artísticas, as artes visuais possibilitam aos estudantes vivenciar e experimentar práticas, meios e ferramentas contemporâneas em produção artística que podem trazer implicações junto aos estudantes com indicadores de superdotação nos inúmeros cenários do ensino das artes visuais, e nesse caso, a animação.

Segundo Renzulli (2018) a primeira razão para se desenvolver uma educação para os superdotados é oferecer aos estudantes oportunidades que atendam a autorrealização, mediante o desenvolvimento e a expressão de uma ou várias áreas de desempenho onde o potencial poderá se manifestar.

Como esclarece Piske (2016) muitas das crianças que apresentam certas habilidades em áreas específicas, nem sempre são reconhecidas durante o processo de ensino e aprendizagem, muito menos desenvolvidas nas áreas ou domínios das atividades escolares. Como explicação a essa desatenção quanto a presença desse estudante-alvo em sala de aula regular, a autora aponta as condições em que muitas aulas são ministradas no próprio sistema educacional, com padronizações de ensino repetidos, sem qualquer inovação, tornando as aulas cansativas, desestimulantes e desgastantes a todos os alunos, principalmente a aqueles com potenciais elevados.

### **Reconhecendo estudantes produtivo-criativos em animação**

Na conjunção entre a linguagem tecnológica e artística oferecida pelo projeto Anima Barretos, foram oportunizadas condições aos alunos de experimentar conhecimentos e práticas mobilizadoras a uma produção artística multimídia de impacto expressivo no ambiente escolar, que forneceu condições da localização de potenciais artísticos notáveis em animação.

No período que transcorreu o projeto, professores imbuídos com o trabalho ativo junto aos seus alunos e na realização do Festival Anima Barretos tiveram um papel importante durante todo o projeto (FABRO. 2020). Entre estes professores, as professoras Ana e Berta, nomes fictícios utilizados

nesta pesquisa para preservar a identidade das colaboradoras, nos forneceram relatos sobre suas percepções em relação aos alunos que se destacaram durante os anos que vivenciaram o projeto. Como forma de coletar seus relatos, projetamos perguntas abertas que possibilitavam exprimir pensamentos pessoais, traduzindo-os com suas próprias palavras, conforme seu próprio sistema de referência (LAVILLE; DIONNE, 1999).

A professora Ana ao relatar a sua experiência com os alunos durante os anos que participou do Projeto Anima Barretos, constatou que muitos alunos demonstraram potencialidades em produções de animações com o uso das tecnologias. Segundo a colaboradora, muitos daqueles alunos revelaram bastante interesse e envolvimento com suas produções artísticas, desenvolvendo animações com bastante criatividade. Ao descrever os processos de elaboração e produção da animação, ela assinalou o domínio de alguns alunos com a habilidade no uso do programa “Photoshop”, que considerou:

– [...] *como uma habilidade incrível, algo que era dominado por poucos que estavam envolvidos com o projeto.*  
(Professora Ana).

Embora muitos alunos demonstrassem potenciais, ela destacou um deles que a surpreendeu e que superava as expectativas frente as suas produções.

– [...] *Tivemos um aluno de muito destaque nestas produções que foi o ‘DP’ que se destacou na animação ‘Mamonas Assassinas’ em 2010 e 2011*  
(Professora Ana).

Figura 1 – Imagens da animação “Mamonas Assassinas” – Desenhos Danilo Pugim- E.E. José Marcelino de Almeida Severínia – São Paulo - Anima Barretos 2011.



Fonte: Acervo da Profª Drª Maria de Lourdes Sousa Fabro.

Este mesmo aluno é citado em Fabro (2020) como um ‘aluno animador’, que idealiza seus personagens e domina a técnica de criar movimentos quadro a quadro. A pesquisadora assinala que o Festival Anima Barretos foi uma vitrine para este estudante que desenvolveu um processo de produção, se destacando tanto nas habilidades artísticas quanto tecnológicas da animação.

Observa-se no relato da professora, aspectos comportamentais dos alunos, e em particular, do ‘DP’, a proatividade frente as suas próprias escolhas, a tomada de decisões quanto aos problemas que se interessam e querem trabalhar, o uso e aplicação de informações de áreas de sua curiosidade, o estilo próprio de aprendizagem a situações mais desafiadoras e interessantes (VIRGOLIM, 2019). Segundo Renzulli (2014, p. 232) estes são os superdotados criativo-produtivos, aqueles que aplicam “habilidades em áreas de problema e estudo que tenham relevância pessoal e possam ser escalonadas em níveis apropriadamente desafiadores de atividades investigativas”.

Diante das observações assinaladas pela professora Berta, ela acentuou a importância do Projeto Anima Barretos, no despertar de alguns alunos para a produção artística em animação, e quanto o projeto influenciou no desenvolvimento de muitos deles, modificando até no modo de se comunicar. Como caso concreto, ela relatou a história de um garoto da escola que nunca tinha participado do projeto, mesmo sendo aluno desde o sétimo ano e que naquele momento estava concluindo o ensino médio. Após muitas investidas da professora em convencê-lo a participar do projeto, ele aceitou. Para surpresa dela, o

– [...] menino fez um storyboard dele,  
que ficou perfeito  
(Professora Berta).

Após ele ter feito as sequências de desenhos quadro a quadro do storyboard, a professora solicitou ao aluno para escrever um roteiro, no entanto, ele perguntou se podia contar a história que estava em sua cabeça ao invés de escrever. Ao concordar, a professora Berta, escutou uma história que a surpreendeu, principalmente porque o aluno, nos anos anteriores não escrevia nada, mas que a organização da sua história falada era muito bem elaborada. Em conversas posteriores com o aluno, ele confessou:

– [...] olha professora, é que eu não consigo entender as coisas que estavam escritas não  
(Professora Berta).

De acordo com as declarações da professora, o aluno apresentava dislexia, e depois de tantos anos de contato em sala de aula, só havia tido aquele feedback a partir da experiência com o projeto Anima Barretos. Dessa forma ela constata:

– [...] eu fui perceber que o menino tinha dislexia,  
mas enquanto desenhar e narrar o que estava

*acontecendo foi maravilhoso descobrir e foi um caminho que eu nunca imaginei, quer dizer depois de tantos anos já tinham o anima, mas ele foi trazer esse feedback [...] sabe quando a gente descobre uma coisa e fica encantada?*  
(Professora Berta).

Ao constatar a dupla condição, superdotação produtivo-criativo e dislexia, a professora Berta observou a importância do projeto no processo de reconhecimento das duas excepcionalidades. Embora não seja o fio condutor desse texto, cabe ressaltar que o excerto versado levanta a questão sobre a relação entre superdotação produtivo-criativo em artes visuais e a dislexia. Taucei e Stoltz (2018) com base em Silverman (2003) salienta que

Os disléxicos superdotados pensam principalmente em imagens, em vez de em palavras, e tem muita imaginação e são criativos. A capacidade de visualização de indivíduos disléxicos superdotados pode levar a níveis elevados de criatividade. Contudo, geralmente o seu talento torna-se oculto diante dos seus défices (TAUCEI, STOLTZ, 2018, p. 244).

96

De forma geral, as duas professoras observaram que o Projeto Anima Barretos garantia oportunidades, proporcionando aos alunos, descobertas sobre suas próprias potencialidades, tanto no campo das artes quanto das novas tecnologias. Com relação às perspectivas dos alunos frente as propostas futuras, as professoras observaram que os estudantes produtivo-criativos em animação detinham grandes chances de sucesso nesse campo de atuação profissional.

### **A considerar...**

Ao proporcionar experiências abrangentes e diversificadas que dialogavam com as artes visuais, tecnologias e linguagens da animação, o Projeto Anima Barretos forneceu condições a todos os estudantes das escolas da região de Barretos/SP, de se envolver com produções artísticas autorais e reconhecer interesses específicos tanto na área das artes visuais quanto

das tecnologias contemporâneas, levando em conta a autorrealização.

Ao aproximar o ensino da arte com as novas tecnologias, com vistas a produções de animações, movimentou experiências estéticas e artísticas que ultrapassaram os limites da padronização do ensino, considerando saberes e interesses dos próprios alunos, bem como acionaram potenciais artísticos notáveis em animação, possibilitando a sua localização durante o percurso do aprendizado. Dessa forma, constatou-se que os professores envolvidos com o projeto, como mediadores das experiências sugeridas, reconheceram estudantes que demonstravam potenciais tanto nas áreas das artes visuais quanto nos meios tecnológicos utilizados nas produções para o projeto.

Diante do exposto, pressupomos que o projeto tenha impactado a realidade dos alunos, aumentando dessa forma o repertório de indivíduos interessados em dar continuidade as áreas de conhecimento que contempla as artes e tecnologias audiovisuais, como produtores de animação, e não apenas consumidoras.

## Referências

ARAÚJO, F. T. de. *Experiências estéticas em evidência: parâmetros sobre superdotação*. 311f. Tese (Doutorado em Artes Contemporânea) Brasília: Universidade de Brasília - UnB, 2021.

FABRO, M. de L. S. *Frames do Projeto Anima Barretos: festival de animação, tecnologia, professores de arte e o audiovisual na escola*. 609f. Tese (Doutorado em Arte Contemporânea) Brasília: Universidade de Brasília- UnB, 2020.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Eds) *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 11–66.

PEDRO, K. M.; CHACON, M. C. M. Competências digitais e superdotação: uma análise comparativa sobre a utilização de tecnologias. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 23, n. 4, p. 517–530, dez. 2017.

PISKE, F. H. R. Alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD): como identificá-los? In: PISKE, F. H. R. et al. (Eds.). *Altas habilidades/superdotação (ah/sd) e criatividade: identificação e atendimento*. Curitiba: Juruá, 2016. p. 249–259.

PRENSKY, M. *Digital game-based learning*. Reino Unido: McGraw-Hill, 2001a.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*. NCB University Press, v. 9, n. 5, p. 6, 2001b.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Eds.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar*. 1a ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2014. p. 219–264.

RENZULLI, J. S. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, A. (Ed.). *Altas Habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Curitiba: Juruá, 2018. p. 19–42.

SILVERMAN, L. K. Gifted children learning disabilities. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (Eds.). *Handbook of gifted education*. 3a ed. [s.l.] Pearson, 2003. p. 533–543.

TAUCEI, J. DOS R.; STOLTZ, T. Dupla excepcionalidade, potencialidades e dificuldades: uma discussão a partir de estudo de caso. In: VIRGOLIM, A. M. R. (Ed.). *Altas Habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Curitiba: Juruá, 2018. p. 239–259.

VIRGOLIM, A. M. R. *Altas Habilidades/ Superdotação: Um diálogo pedagógico urgente*. Curitiba: InterSaber, 2019.

WAGNER, F. R. Habilidade e inclusão digital - o papel das escolas. *COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação 2009*, p. 47–51, 2010.







# Políticas culturais para as Artes: interfaces entre o direito à aprendizagem e o direito à cultura

Raquel Oliveira Moreira  
Marcos Vinícius Silva Magalhães

## Introdução

Nos últimos 30 anos, com maior intensidade, muito se tem debatido e documentado sobre as aspirações das políticas de cultura e de educação no que se refere ao papel das artes na formação integral e cidadã dos estudantes brasileiros. Isto é o que se verifica nos documentos oficiais norteadores dos dois campos, debatidos e construídos, sobretudo no limiar do sec. 21, por meio de conferências nacionais, estaduais e municipais, cujas metas atualmente estão sob monitoramento - em que pese o atual contexto de desarticulação dos marcos regulatórios das políticas públicas do país. Destacam-se entre estes documentos o Plano Nacional de Cultura (PNC) - 2010, o Plano Nacional de Educação (PNE) - 2014 e, recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - 2018. Se por um lado a arte/educação avançou no reconhecimento de sua *epistemis*, tal como apontam Barbosa (1989, 2012), Ferraz e Fusari (2009), Martins (2008) e Nascimento (2005), bem como o seu posicionamento relevante nos documentos norteadores da educação básica e consequente expansão no cotidiano escolar - ainda que com reservas - por outro lado, as políticas culturais contemporâneas trouxeram para a centralidade da agenda pública a questão da formação do capital cultural (BOURDIEU, 1997). Essa formação pode ser compreendida como um pilar para a promoção da cidadania, da fruição e consumo de bens simbólicos, fatores essenciais para o desenvolvimento do país, numa perspectiva não apenas de crescimento econômico (PNC, 2012). Nessa consonância, ambos os campos ampliaram sua atuação e conquista de um marco regulatório importante na agenda pública. Assim, à luz daqueles documentos normativos busca-se aqui, numa primeira visada, examinar o quão distam ou se aproximam seus

propósitos e dilemas e identificar conexões entre estas políticas. A ênfase está sobre a centralidade da arte no ambiente escolar e o conseqüente exercício do direito à cultura e à aprendizagem.

### Trajetórias e interfaces entre as políticas públicas

É possível afirmar que o comportamento cauteloso de parte dos especialistas e gestores da educação e dos *policy-decision-maker*<sup>1</sup> acerca do papel da arte no preparo do estudante para o mundo do trabalho é, possivelmente, um dos maiores desafios hoje para o campo. Todavia, os princípios do ensino da arte e o compartilhamento da cultura preconizam uma educação emancipadora (FREIRE, 1980, 2011) e crítica concebidas para o “alargamento da imaginação, a alfabetização visual e a capacidade de interpretação da realidade” (BARBOSA, 1989), considerados essenciais para a formação do indivíduo - o que nos permite inferir no caráter complementar às demandas de formação do estudante. Ora, a cautela se explica em grande parte, segundo Barbosa, pela trajetória por que passou o ensino da arte no Brasil e que impactou severamente o grau de introjeção do conceito de arte como princípio de formação para a vida. Este impacto recai na agenda pública e na escola.

Neste percurso, o arte/educador precisou encarar desafios distintos (BARBOSA, 1989) dentre eles quanto à a) sua formação polivalente (disponível à época) para atender a demanda de obrigatoriedade do ensino das artes e exercer a docência, compreendida nesse contexto como educação artística, prevista na Lei 5.692/71, sobretudo, b) a seu repertório de experiências culturais e consumo de bens simbólicos muitas vezes restrito às condições de acesso e ao exercício do que hoje está garantido na Constituição Brasileira de 1988: o direito à cultura (CF-88, Art. 215). Portanto, o ensino das artes passa por questões conceituais e seus usos sofrem com alterações de nomenclaturas, sentidos e novas narrativas que fizeram do campo até 1988, um lugar desprovido de uma visão crítica e contextualizada da arte como relevante para a formação do “capital escolar”. Naquele momento, há uma intensa mobilização por parte dos arte/educadores na

<sup>1</sup> Do inglês, conceito da Ciência Política cuja livre tradução é: tomador de decisões em políticas públicas.



articulação de formas de organização de um corpo epistemológico para consolidar sua identidade, o que culmina no texto da CF-88 a inserção das artes como direito e princípio da educação básica (Art. 206, parágrafo II): “conquista dos arte-educadores” (BARBOSA, 1989, p. 173) no texto da Carta Magna.

Não diferente disto, as políticas culturais iniciam sua odisseia tanto cognitiva quanto normativa e institucional. Ao longo da História, assim com o ensino das artes, o campo da cultura por vezes esteve em uma posição marginal, ao mesmo tempo em que teve os seus sentidos emprestados a usos ideológicos, políticos e econômicos, pelos países na busca por afirmação de suas ideias e pretensões: “desde os mecenas na Antiguidade, passando pelo Século das Luzes, o Pós-Guerra com o advento do Welfare State, até o mais recente movimento de proteção à diversidade cultural marcado pela Declaração Universal da UNESCO sobre Diversidade Cultural, de 2002” (MOREIRA, 2019, p. 92), tornando-se item estratégico de políticas, sob a dimensão dos direitos humanos. No Brasil se destacam: Os anos de 1930, na Era Vargas, em que imperavam as políticas de patrimônio. Nos anos 1970/80, no Governo Militar, destacavam sobretudo como forma de protesto, os circuitos culturais e a produção cultural dos grandes centros urbanos. Já nos anos 2000, destacavam as políticas de proteção à diversidade cultural e programas de fomento à Cultura, no contexto dos novos direitos - como o direito à Cultura, previsto no Art. 215 da CF-88<sup>2</sup>. Assim, o que se nota neste breve panorama? Semelhanças de trajetórias entre avanços e retrocessos visando a formação cidadã e a ampliação do repertório cultural dos estudantes.

### **PNE e PNC: princípios e conexões**

O PNE<sup>3</sup> é o principal documento norteador das políticas de educação do país e definem os objetivos da educação nas suas metas no decê-

<sup>2</sup> Muito influenciado pela histórica Mondialcult82: Conferência Mundial sobre Políticas Culturais.

<sup>3</sup> Segundo o documento Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação, elaborado pelo MEC em parceria com UFPE e ANPAE.

nio de 2014-2024. Baseado na CONAE 2010<sup>4</sup> passa a ser uma exigência constitucional com periodicidade, e define um caminho de superação dos principais entraves da educação brasileira. Do ponto de vista do ensino das artes, o PNE, embora não especifique diretamente em suas metas a temática das artes, aponta para a necessidade de estratégias de articulação entre as políticas educacionais e culturais. O Plano possui 20 metas em três blocos temáticos: as “metas estruturantes para garantia do direito à educação básica com qualidade ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade” (p. 9). As metas para “redução de desigualdades e valorização da diversidade” (p. 11) e, as metas para a “valorização do profissional da educação” (p. 13) onde há muitas interfaces com o PNC. Como princípios, há no PNE o respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental e à valorização da diversidade.

No PNC, Lei nº 12.343/2010, os princípios que o regem parecem estar em sintonia com os do PNE e são pautados pela Convenção para a Diversidade Cultural (Ministério da Cultura - 2006). O PNC é um dos principais desdobramentos da I Conferência Nacional de Cultura (I CNC), em 2005, onde se ergueram as bases de construção das diretrizes do Plano. Os princípios do PNC constam na primeira parte da Lei nº 12.343/2010, e a segunda parte, os Anexos do Decreto, com conjunto de 275 ações, 53 metas e 36 estratégias, derivadas de 5 grandes diretrizes. Cumpre destacar duas delas, que muito se alinham com os princípios previstos no PNE, corroborando as conexões entre cultura e educação. São elas: A 2<sup>a</sup>: Reconhecer e valorizar a diversidade e proteger e promover as artes e expressões culturais. A 3<sup>a</sup>: Universalizar o acesso dos brasileiros à arte e à cultura, qualificar ambientes e equipamentos culturais e permitir, aos criadores, acesso às condições e meios de produção cultural. O quadro a seguir ilustra preliminarmente as interfaces entre os dois planos.

<sup>4</sup> Firmado na EC n. 59/2009.

Algumas interfaces entre as metas do PNC e PNE

<p><b>PLANO NACIONAL DE CULTURA</b> Lei nº 12.343/ 2010 <b>Metas do PNC</b></p> <p><b>Indica a necessidade de estratégias de articulação no que diz respeito à educação e capacitação</b></p>	<p><b>PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO</b> Lei nº 13.005/2014 <b>Metas do PNE</b></p> <p><b>Indica a necessidade de estratégias de articulação entre as políticas educacionais e culturais</b></p>
<p><b>Meta 12</b> - 100% das escolas públicas de educação básica com a disciplina de Arte no currículo escolar regular com ênfase em cultura brasileira, linguagens artísticas e patrimônio cultural.</p> <p><b>Meta 13</b> - 20 mil professores de Arte de escolas públicas com formação continuada.</p> <p><b>Meta 14</b> - 100 mil escolas públicas de educação básica desenvolvendo permanentemente atividades de Arte e Cultura.</p> <p><b>Meta 15</b> - Aumento em 150% de cursos técnicos, habilitados pelo MEC, no campo da Arte e Cultura com proporcional aumento de vagas.</p> <p><b>Meta 16</b> - Aumento em 200% de vagas de graduação e pós-graduação nas áreas do conhecimento relacionadas às linguagens artísticas, patrimônio cultural e demais áreas da cultura, com aumento proporcional do número de bolsas.</p>	<p><b>Meta 2</b> – estratégia 2.7) disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região.</p> <p><b>Meta 3</b> – estratégia 3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares [...] em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte [...].</p> <p><b>Meta 12</b> – estratégia 12.4) fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas;</p> <p><b>Meta 13</b> - Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores;</p> <p><b>Meta 16</b> - Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p>

Fonte: Plano Nacional de Cultura (PNC) e Plano Nacional de Educação (PNE).

Em um primeiro momento, as metas acima mencionadas são as que mais sinalizam diretamente a interação entre cultura e educação e o ensino da arte. No caso das metas do PNC, tendo como eixo a educação e capacitação, sinalizam a relevância da ampliação de escolas com oferta do componente curricular de arte e a formação continuada dos docentes na área. Já a meta 14, focaliza a produção cultural e o seu acesso; as metas 15 e 16 se destacam pela importância e ampliação do acesso ao ensino superior e a pós-graduação nas áreas das linguagens artísticas e patrimônio. Outras metas podem ainda ser apontadas ligadas a outros eixos temáticos do PNC, ainda que sua incursão seja indireta. É o caso da Meta 23 de ampliar para 15 mil pontos de cultura em funcionamento, onde a participação das escolas é franqueada para estender sua atuação; A meta 32 que prevê o aumento de 100% dos municípios brasileiros com ao menos uma biblioteca funcionando; e a meta 34 com 50% de bibliotecas públicas e museus modernizados, melhoria de instalações, equipamentos e acervos de bibliotecas e museus. No caso do PNE, há uma preocupação com a oferta de atividades pedagógicas respeitando as características locais, assim como aponta nas metas 12, 13 e 16 a relevância da ampliação e qualidade do ensino superior para professores da educação básica, apontando a necessidade de oferta de formação continuada em áreas específicas, como é o caso da formação em artes – o que se alinha às metas 15 e 16 do PNC.

### **Políticas culturais para as artes e a BNCC**

Numa leitura atenta às metas do PNE, chama atenção de que não há especificidades para a arte/educação no texto do Plano, mas sim, na BNCC - documento previsto no PNE, sendo um delineador das aprendizagens essenciais na Educação Básica homologada em 2018. Lá são previstas as competências esperadas pelos estudantes e que a seguir fazemos uma aproximação inicial sobre algumas delas à luz das metas mencionadas. Segundo a BNCC (2018), no nível das habilidades, o estudante deverá experimentar processos de aprendizagem a partir do conhecimento e respeito às diferentes formas de expressão da cultura e da arte, desenvolvendo competências que propicie distintas leituras de mundo. Como exemplo, na BNCC - Etapa



Ensino Fundamental, prevê o que se denomina as “competências específicas” - seis no total - das linguagens e suas tecnologias (Língua Portuguesa, as Artes e Educação Física, e Língua Inglesa). Destas, destacam-se “(1) Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural [...] e (3) Utilizar diferentes linguagens [...] para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos [...]” (BNCC, 2018, p. 63). Para as competências específicas das Artes (visuais, teatro, dança e música) – nove no total - destacam-se “(1) Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social [...]; (3) Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais - especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira [...]; (6) Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo [...]; (7) Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais [...]; (9) Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional [...]” (ibidem, 2018, p.193).

Ao menos em termos normativos, pode-se inferir que o fio condutor que une pontos de conexão entre as políticas nos dois campos é o enfoque à criticidade, fruição e à diversidade artística e suas implicações no ensino - o que corrobora ao menos em tese -, com as finalidades destes Planos: o direito à aprendizagem e o direito à cultura. Nesse sentido, as duas políticas parecem indicar em suas narrativas interfaces que visam a formação crítica e cidadã e a alfabetização visual dos estudantes brasileiros - aspectos estes essenciais ao que se denomina a cidadania cultural (Chauí, 2008).

Não obstante, chamamos a atenção ao fato de que apesar dos avanços normativos aqui já mencionados, há também os recuos e fragilidades que se notam nos documentos, sobretudo, quando nos deparamos com as duras críticas à BNCC, quando se verifica, por exemplo, a ênfase nos conteúdos alvo dos desdobramentos das avaliações em larga escala e, portanto, assuntos que as escolas poderão dar maior prioridade. Assim, a compreensão e a organização de uma estrutura curricular mais próxima da realidade dos estudantes parece estar estremecida, em que certos direcionamentos poderão invisibilizar os processos pedagógicos que o componente curricu-

lar de arte se propõe, podendo comprometer a garantia da diversidade dos saberes para a formação integral dos estudantes e o fortalecimento das diferentes identidades e manifestações culturais, além de por em xeque a formação do professor. Estes e outros pontos deverão compor o aprofundamento do presente trabalho em perspectivas futuras, cujo enfoque poderá se voltar para a formação continuada e nos pontos nevrálgicos da BNCC.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182. 1989.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BOURDIEU, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo Veintiuno, 1997.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Cultura. As metas do Plano Nacional de Cultura. / Brasil. Ministério da Cultura. São Paulo: Instituto Via Pública; Brasília: MinC, 2012. 216 p.; Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/IICNCultura/metaspdo-plano-nacional-de-cultura.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação Infantil e Ensino Fundamental. Versão final. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12343.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12343.htm). Acesso em: 14 ago. 2021.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e Democracia. Crítica y emancipación: *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales*, CLACSO. Buenos Aires, Ano 1, nº. 1, p. 53-76, jun. 2008.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MARTINS, Raimundo. Das belas artes à cultura visual: enfoques e deslocamentos. In: MARTINS, Raimundo. *Visualidade e educação*. Goiânia: FUNDAPE, 2008. p. 25-35.

MOREIRA, Raquel. *Processo decisório de uma agenda pública: a trajetória do financiamento da cultura (2002-2018)*. Tese (Doutorado em Ciência Política), Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2019.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. *Mudança nos nomes da arte na educação: qual infância? que ensino? quem é o bom sujeito docente?*. 2005. 255f. Tese (Doutorado em Artes) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ZIVIANI, P. BARBOSA DA SILVA, F. A. *Proposta de indicadores e monitoramento de políticas públicas culturais: Professores de Arte*. Relatório de pesquisa (Cepal, IPEA). Brasília: Ipea, 2020.







# O cinema brasileiro em debate: um olhar sobre o interesse dos jovens por cinema nacional

Mônica Mitchell de Moraes Braga

Anicio Nonato da Silva Júnior

Nathália Rezende Elias

Ir ao cinema para ver filme brasileiro?! Filme nacional não presta!!! Pagar para ver filme nacional?! Estas são algumas frases que costumamos ouvir da maioria dos alunos nas escolas. Ao dialogar com eles na sala de aula, a maioria tem resistência a ver um filme nacional no cinema. Quando vemos um filme nacional com qualidade estética, o comentário que surge, geralmente, é: Nem parece filme brasileiro. Por que comentários como estes são tão frequentes? Diante disso, como promover o incentivo ao cinema nacional na juventude?

A partir destas e outras questões sobre o cinema brasileiro, esta pesquisa, realizada através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Ensino Médio (PIBIC-EM) do Instituto Federal de Goiás (IFG), pretendeu conhecer o que os jovens pensam sobre o cinema nacional e como podemos discutir sobre a produção atual, contextualizando a história desta produção.

Para Dias, “o cinema é um instrumento poderoso para compreender representações culturais porque provoca um incitamento de discursos, uma discussão social intensa de seus sentidos” (2011, p. 86). Ideia compartilhada por Costa e Martins “a obra cinematográfica pode ser um poderoso aliado na construção do saber, no exercício crítico e reflexivo sobre questões diversas, e, sobretudo, na ampliação da experiência estética” (2009, p.199).

Na cidade de Inhumas, no interior de Goiás, onde a pesquisa foi realizada, não há nenhuma sala de cinema disponível, o que dificulta o acesso da população aos filmes lançados recentemente. Para poder frequentar uma sessão, é preciso que o público se desloque às cidades vizinhas como Goiânia, capital do estado, ou Aparecida de Goiânia.

Apresentaremos, a seguir, as etapas de desenvolvimento da pesquisa: um breve histórico do cinema nacional; os dados de um questionário para conhecermos o que os estudantes do IFG Câmpus Inhumas pensam sobre o cinema brasileiro; e, por fim, o curso desenvolvido pela plataforma Moodle: Cinema Brasileiro em debate.

### **Um breve histórico do cinema nacional**

Segundo Viany (1993), a primeira sessão de filme no Brasil ocorreu no dia 8 de julho de 1896, na rua do Ouvidor 57, no Rio de Janeiro. O acontecimento foi amplamente divulgado, no dia seguinte, pelo Jornal do Comércio, O País e A Notícia. É atribuída ao italiano Afonso Segreto (1875-1919) a primeira imagem em movimento no Brasil. Segreto filmou uma vista da entrada do porto, fortalezas da barra da entrada da Baía da Guanabara no dia 19 de junho de 1898 (RAMOS; SCHVARZMAN, 2018a). Este dia ficou então considerado como o Dia do Cinema Brasileiro.

O filme *Os estranguladores* (1908), de Francisco Marzullo e Antônio Leal, é considerado a primeira película de ficção do Brasil. Já o primeiro longa-metragem é *O Crime dos Banhados* (1914), dirigido por Francisco Santos.

Com mais de 100 anos de existência, o cinema brasileiro é dividido em várias fases, de acordo com o período e as características de cada produção. Apresentaremos algumas destas fases.

A primeira fase é conhecida como Época de Ouro (1896-1914). A idade do ouro era assim conhecida, porque levava um grande público aos cinemas para assistir filmes criminais e cantantes. Estes últimos consistiam no canto de atores por trás das telas, já que o cinema era mudo e não possuía o complexo sistema sonoro existente hoje nas sofisticadas salas de cinema (VIANY, 1993).

As comédias musicais dos anos 1950/1960 eram chamadas de Chanchadas. Segundo o crítico Alex Viany (1993), eram comédias apressadas e quase sempre desleixadas. A brasilidade e a força do popular eram as marcas destas produções. Destacaram-se, neste período, a dupla Grande Otelo (1915-1993) e Oscarito (1906-1970).



Por volta dos anos de 1960/70, temos o Cinema Novo. Diretores do Cinema Novo defendiam que o cinema brasileiro deveria ter sua própria identidade como meio artístico. O diretor Glauber Rocha (1939-1981) foi o maior representante do movimento Cinema Novo. Nesse período, houve uma aproximação da produção nacional com os filmes estrangeiros, cada vez mais presentes nas salas brasileiras e também a criação da Embrafilme (Empresa Brasileira de Filmes).

Criada em 1969, a Embrafilme permitiu que a atividade cinematográfica se intensificasse e se estruturasse pela ação direta do governo. Empresa com capital privado, economia mista, foi veículo propagador de conteúdos apoiados pelos líderes da Ditadura Militar. Obteve êxito até chegar aos anos de 1980, quando houve o início de sua decadência. A extinção ocorreu em 1990, no governo Collor de Mello.

Entre 1970/1980, foi o período das Pornochanchadas. Desejo sexual como âncora do enredo, estratégias de traições e recompensa em conquistas de amantes eram algumas das abordagens destas produções. *Toda nudez será castigada* (1973), e *A dama da lotação* (1978), com Sônia Braga, são alguns dos destaques.

Após 20 anos de ditadura militar e do fim da Embrafilme, o cinema nacional viu-se em crise, depois dos escândalos de corrupção e do processo de *Impeachment* que levaram à renúncia do presidente Fernando Collor de Mello (primeiro presidente eleito pós ditadura) em 1992. Uma nova fase da política cultural iniciou-se. Nascia o período que chamamos de Retomada. Podemos citar alguns marcos da Retomada: a Lei de Incentivo à Cultura (Lei Rouanet) e a Lei do Audiovisual; o Prêmio Resgate como medida emergencial; Fundação da Riofilme; Expansão da TV Globo para o cinema, como Globo Filmes; a criação da Agência Nacional de Cinema (Ancine). O filme *Cidade de Deus* (2002) é considerado o marco final do período conhecido como Retomada. Daí iniciava-se a sua fase “pós”, que se prolonga até os dias atuais. Caracterizada pelos temas relacionados ao drama no cotidiano dos grandes centros urbanos e comédias centradas nos estereótipos da realidade brasileira.

### Questionário no IFG, câmpus Inhumas

No ano de 2019, por meio do aplicativo *Google Forms*, foi criado um questionário visando buscar, no meio virtual, realizar um mapeamento sobre a relação dos alunos do IFG Câmpus Inhumas, com o cinema, em especial o nacional - foco dessa pesquisa. O questionário contava com quinze perguntas. Algumas objetivas, outras de resposta discursiva. Os alunos puderam expressar seus gostos e opiniões.

O intervalo de respostas da pesquisa ocorreu entre 18 de setembro a 26 de outubro de 2019. O questionário contou com a participação de 61 estudantes, o que gerou alguns direcionamentos ao projeto. O público de maior participação na pesquisa, com 69,3%, foi o da faixa etária entre os 16 e 17 anos, informação essa constatada devido à primeira questão feita na plataforma: “Qual a sua faixa etária?” A questão dois solicitava a indicação do sexo. Tivemos a participação de 70% feminina e 30% masculina. A questão três, o curso do câmpus no qual estava matriculado. O resultado foi: 38,3% Técnico em Agroindústria; 35% Técnico em Química; 13,3% Técnico em Informática para Internet; 10% Bacharelado em Ciência e Tecnologia de Alimentos e 3,4% Técnico em Panificação (EJA).

Apesar do cinema estar cada vez mais popularizado, é importante destacar que, na questão quatro, 3,4% dos entrevistados afirmaram nunca ter ido ao cinema, quando perguntado: “Você já foi ao cinema?”

Ir ao cinema para ver filme nacional?! É uma frase muito ouvida por uma parte significativa da sociedade. Em nossos resultados, na questão cinco, sobre terem assistido algum filme brasileiro no cinema, 51,7% dos alunos afirmaram nunca ter assistido.

Na questão seis, os alunos citaram filmes que viram no cinema. Foram citados cerca de 17 filmes. Podemos perceber que quando perguntados, na questão sete, se assistiram filmes brasileiros sem ser no cinema, o percentual aumenta para 96,7%. O que indica a predileção por assistir a filmes estrangeiros no cinema e a filmes nacionais em outros meios de exibição. Com os avanços tecnológicos e novas plataformas de filmes sendo lançadas no mercado, os chamados serviços de streaming, provedores de conteúdo audiovisual, estão cada vez mais batendo de frente com as opções tradicio-



nais como a própria TV aberta. Com essa tendência, o público recebe um leque ainda maior de possibilidades de acesso aos filmes.

Na questão oito, pudemos constatar quais veículos foram utilizados pelos alunos. TV aberta 65%; TV por assinatura 28,3%; serviço de streaming 58,3%; DVD/Blu-ray 28,3% e outros, 11,7%. Na questão nove: “Caso tenha assistido a filme brasileiro, você gostou?” 85% afirmaram que gostaram. 10% foram indiferentes e 5% não gostaram. Na questão dez, eles deveriam justificar a resposta anterior. Como os exemplos a seguir:

*Filmes de comédia brasileiros são muito bons.  
Geralmente assisto filmes brasileiros de comédia, que são os tipos de  
fique (sic) que gosto (participantes do questionário)*

A questão onze, “você assistiu a algum filme brasileiro este ano?” 59,3% disseram que sim e 40,7% disseram que não. A questão doze, pedia para citarem os filmes vistos. 23 respostas foram dadas e cerca de 24 filmes nacionais foram citados. Na questão treze, “qual gênero de filme você mais gosta?”, pode-se confirmar a preferência dos alunos pelos filmes de comédia com 61,7% da preferência, seguidos por: romance, 43,3%; animação, 38,3%; ação, 36,7%; ficção científica, 35%; drama e suspense com 28,3% cada um; o item outros gêneros ficou com 15% e documentários 13,3%. Na questão catorze, “você gostaria de assistir filme no Câmpus Inhumas?”, 70% responderam sim; 20%, talvez e 10%, não.

E, por fim, a questão quinze solicitava uma indicação de filme brasileiro que gostariam de ver. 35 respostas foram dadas e surgiram 24 sugestões.

### **Cinema em debate no ensino remoto**

A partir do levantamento do breve histórico do cinema nacional e do questionário, a proposta era apresentar filmes brasileiros para os estudantes no Câmpus Inhumas, algo que foi impossibilitado devido ao contexto de pandemia mundial do COVID-19 no ano de 2020. Para adaptar a pesquisa à inesperada situação, foi criado um projeto de ensino na plataforma à distância do IFG: a plataforma Moodle e, por meio dela, os debates puderam ocorrer via atividades e fazendo uso do aplicativo *Google Meet* para chamadas de vídeo, aproximando os participantes a um debate mais dinâmico. O convite

para ingressar na ação ocorreu totalmente de forma virtual, entre os meses de junho e julho de 2020 e conseguiu atingir alunos de diferentes câmpus do IFG não limitando o alcance somente ao Câmpus Inhumas. Contamos com a presença de estudantes dos Câmpus Goiânia, Anápolis, Águas Lindas e Aparecida de Goiânia. O curso contou com 26 inscritos. 2 dos participantes eram servidores do IFG, um do Câmpus Inhumas e outro do Câmpus Uruaçu. Estes dois participantes colaboram como um contraponto ao foco da pesquisa que eram os jovens, já que o contexto de uma geração para outra muda e com isso, conseqüentemente, as impressões sobre um dado filme também.

O Curso foi estruturado no Moodle em onze tópicos: Tópico um, uma breve introdução do que consistia o trabalho, orientações do curso e uma apresentação dos organizadores; Tópico dois, um espaço para apresentação dos participantes. No tópico três, encontrava-se uma série de materiais que descrevia a história do cinema no Brasil e o seu impacto, contendo dados sobre a primeira sessão, a primeira produção nacional e uma indicação do canal Pipocando que conta um pouco da história do cinema brasileiro de uma forma divertida. Neste tópico ainda, apresentamos dois filmes dos irmãos Lumière, pioneiros do cinema mundial: A chegada de um trem à estação e Saída dos operários da fábrica. Em todas as participações neste fórum, os alunos relataram desconhecer a história do cinema. No tópico quatro, apresentamos algumas fases da cinematografia nacional com exemplos de filmes que marcaram cada época. Fases como a Época de Ouro, as chanchadas, pornochanchadas, o cinema novo, o papel da Embrafilme, a retomada, a pós-retomada até os dias atuais. Os integrantes ainda poderiam interagir respondendo uma cruzadinha referente às informações e conceitos trabalhados nestas fases.

O tópico cinco apresentava aspectos e curiosidades do cinema nacional: o Brasil no Oscar e filmes premiados. O cinema brasileiro vem ganhando a cada ano mais notoriedade na mídia. Este tópico buscava informar as principais premiações das produções brasileiras. A interação com os alunos esteve em evidência durante todos os períodos do curso. Após questionamentos sobre as animações brasileiras, decidimos abrir o tópico seis: cur-

tas brasileiros, abrangendo dois curtas de animação: *Vida Maria* (2007), dirigido por Márcio Ramos e *Vida de boneco* (2016), do diretor Flávio Gomes.

*Achei os dois curtas incríveis. Meu preferido foi “Vida Maria”, pois retratou infeliz fato de que, em lugares mais pobres, onde não é possível exercer o direito à educação, as mulheres têm que servir em casa, nada de escola porque elas podem “querer ser mais”. Isso perpassa gerações e por não terem o mínimo incentivo de suas mães (não por não quererem, mas porque também não o tiveram e não compreendem sua importância) para continuarem a escrever seus nomes. Esse simples ato poderia mudar o destino das gerações futuras.*

*Gostei muito das 2 propostas dos curtas. Eu preferi mais o curta “Vida de Boneco”, por ser um curta goiano e também por ter uma história bem interessante por trás (a história de um homem solitário que cria um boneco parecido com ele pra lhe fazer companhia). Me chamou atenção também a música de fundo na hora que o personagem leva um “choque” e logo em seguida cai no chão (tendo o som de “queda”). (comentários retirados do Moodle)*

Os tópicos sete a dez apresentavam os filmes debatidos nos encontros síncronos. Os filmes debatidos foram: *Modo Avião* (2020), do diretor César Rodriguez; *2 Coelhos* (2012), dirigido por Afonso Poyart; *O Homem do Futuro* (2011), dirigido por Cláudio Torres e *Bacurau* (2019), dirigido por Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles. Por fim, o tópico onze solicitava do participante uma indicação de um filme brasileiro com a ficha técnica, trailer e comentários sobre a sua escolha.

### **Considerações finais**

Por meio desta pesquisa, pudemos perceber que nem todos possuem acesso à sétima arte. Tal dado mostra, mesmo que de forma simples, a tamanha desigualdade presente na sociedade brasileira, onde muitos não possuem acesso nem mesmo ao lazer, cultura e entretenimento, aspectos oferecidos pelas películas. Por conseguinte, observou-se a importância dos veículos midiáticos no cenário nacional, uma vez que a TV aberta proporciona exibições de filmes de forma gratuita, sendo eles nacionais ou estrangeiros, acessibilizando as produções ao público. A tecnologia também é fundamental no processo de democratização de produções audiovisuais brasileiras. Em nossa pesquisa 58,3% dos participantes disseram fazer uso

dos serviços de *streaming* para poder assistir a filmes. Ficou evidente o predomínio das comédias brasileiras como preferência do público pesquisado. Tanto na escolha de gêneros quanto nas sugestões, os alunos demonstraram sua afinidade por filmes de narrativa leve e tom cômico. Em contrapartida, houve apontamento sobre o excesso de filmes para fazer rir e dos estereótipos e tipos das comédias.

O mercado cinematográfico está cada vez mais competitivo. As indústrias internacionais, principalmente a estadunidense, fazem uso de grande reserva de dinheiro para investir em novas produções ricas em efeitos especiais, elenco exclusivo e locações famosas. O mesmo não acontece com os filmes brasileiros, muitas vezes dependentes de leis de incentivo para poderem ser produzidos. Isso termina por influenciar na escolha do telespectador que, na maioria das vezes, opta por um filme de sucesso de bilheteria a um drama ou romance brasileiro. As salas de cinemas ainda estão muito centralizadas nos grandes centros urbanos. Cidades como Inhumas, onde foi realizada a pesquisa, 3,4% dos participantes do questionário disseram nunca haver frequentado uma sala de cinema.

O cinema brasileiro ainda é pouco reconhecido, seja em sua história seja em sua vasta produção. Desde ficções científicas até os romances, nosso acervo é riquíssimo. Apesar de ainda resistir, o cinema nacional precisa de ações educativas para que ele possa ser valorizado. Acreditamos que é através de ações educativas que conseguiremos ver o cinema nacional ser reconhecido e debatido.

## Referências

BUTCHER, Pedro. *Cinema brasileiro hoje*. São Paulo: Publifolha, 2005.

DIAS, Belidson. *O i/mundo da educação da cultura visual*. Brasília: Ed. da pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.

COSTA, Adriane Camilo; MARTINS, Alice Fátima. O cinema como mediador na educação da cultura visual. In: *Visualidades*: Revista do programa de Mestrado em Cultura visual. Faculdade de Artes Visuais/UFG: Goiânia-GO: UFG, v.6, n. 1 e 2, 2009, p. 189-201.

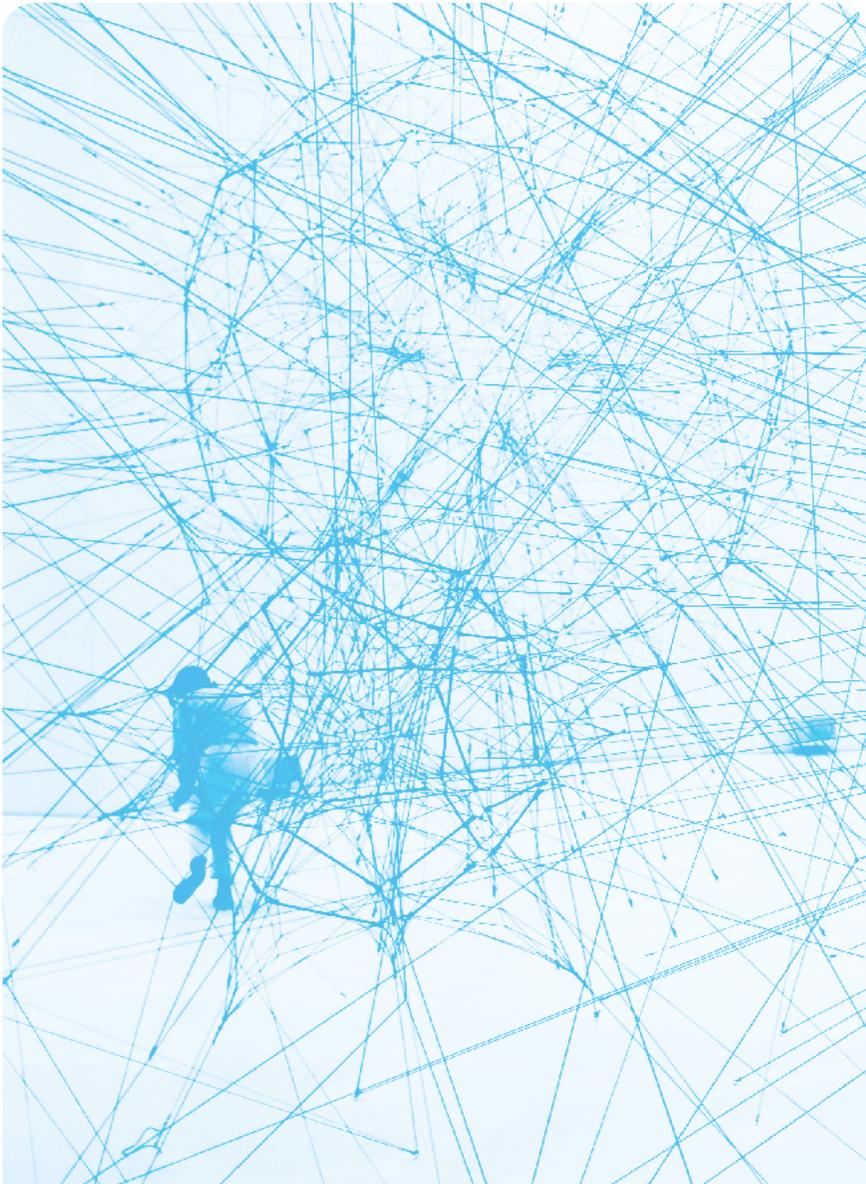


NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.

RAMOS, Fernão Pessoa; SCHVARZMAN, Sheila. *Nova história do cinema brasileiro*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2018a, vol.1.

RAMOS, Fernão Pessoa; SCHVARZMAN, Sheila. *Nova história do cinema brasileiro*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2018b, vol.2.

VIANY, Alex. *Introdução ao cinema brasileiro*. Rio de Janeiro: Revan, 1993.







# Experimentações, pesquisa e processos educativos na manufatura de suportes, tintas e bastões

Thérèse Hofmann Gatti  
Daniela de Oliveira  
Loureine Rapôso Oliveira Garcez  
Cleber Cardoso Xavier  
Sophia Arns

Como nos mostra Silvio Zamboni (1998), a pesquisa em arte ainda em 1984 não era oficializada no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, contudo “já havia o processo tramitando, é verdade, mas não existia o reconhecimento oficial da área.” Com relativamente pouco tempo instituída no contexto nacional, a pesquisa em arte se desenvolveu muito nas últimas décadas. Dentre os esforços realizados para isso temos nos cursos de graduação disciplinas cujo enfoque é fomentar nos alunos a curiosidade nos processos de investigação e pesquisa em arte.

Neste sentido, compartilhamos aqui os resultados das pesquisas e experiências que se destacaram pela criatividade, inovação, e replicabilidade na manufatura artesanal de suportes, tintas e bastões desenvolvidas no período de 2010 a 2020 no âmbito da linha de pesquisa “Materiais em Artes: Pesquisa de Materiais Alternativos para o Ensino das Artes” e da prática “Seminário de Pesquisa” da disciplina Materiais em Artes I<sup>1</sup> coordenada e ministrada pela Professora e Doutora Thérèse Hofmann Gatti do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

A linha de pesquisa “Materiais em Artes” investiga e promove o debate e a reflexão sobre os materiais artísticos, também chamados materiais em arte – como suportes, tintas, pigmentos, etc - utilizados e produzidos para o ensino das Artes. O Seminário de Pesquisa é uma atividade de conclusão da disciplina que incentiva os alunos a identificar possibilidades para apro-

<sup>1</sup> A partir da implantação do novo currículo de licenciatura em artes visuais a disciplina Materiais em Arte, com o enfoque das pesquisas históricas e manufatura de materiais, agora é denominada Práticas de Ensino Materiais em Arte.

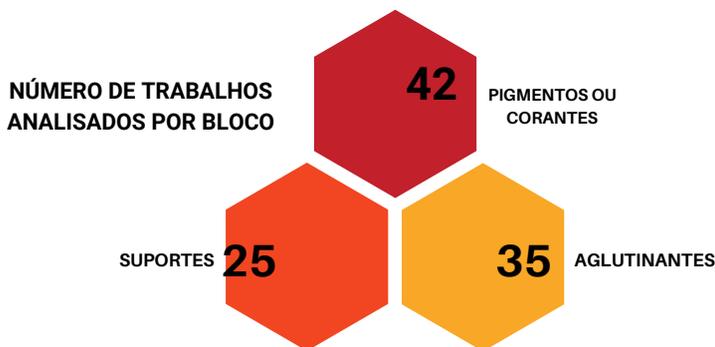
ximar a realidade/contexto cultural e social do processo de manufatura dos materiais artísticos (em qualquer uma das temáticas estudadas) e também a apresentar o resultado dos processos de investigação individuais e em grupo.

Os resultados das pesquisas nem sempre são positivos, sobretudo quando a intenção da investigação é encontrar novas alternativas ou substitutos para pigmentos, aglutinantes e suportes. Mas todo o processo de investigação - que engloba a escolha do tema, a revisão bibliográfica, as etapas de investigação, testes, análise dos resultados, elaboração e apresentação do trabalho final - mobiliza conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores estimulando o desenvolvimento contínuo de competências como o pensamento científico crítico, criatividade, sensibilidade cultural, diversidade, ética, responsabilidade e consciência socioambiental.

122

### Pesquisa e aplicação

O resultado das pesquisas e experiências dos trabalhos aqui apresentados priorizaram a experimentação e a investigação de matérias-primas e formas de manufatura de SUPORTES, PIGMENTOS, CORANTES NATURAIS e COMPONENTES AGLUTINANTES das tintas e bastões. No período de 2010 a 2020, no âmbito da linha de pesquisa “Materiais em Artes: Pesquisa de Materiais Alternativos para o Ensino das Artes” e da prática “Seminário de Pesquisa” da disciplina Materiais em Artes I, destacamos 102 (cento e dois) trabalhos dentre os que foram produzidos nas diversas temáticas e os organizamos em três blocos:





## Suportes

O tema suportes é o conteúdo introdutório da disciplina e destaca os diferentes tipos de suportes utilizados pela humanidade ao longo dos tempos. Dentre eles, o papel e sua manufatura artesanal seja por meio do reaproveitamento de fibras celulósicas secundárias (aparas pós-consumo) seja pela utilização de fibras vegetais encontra nos Laboratórios de Papel Artesanal - LAPA e Laboratório de Materiais Expressivos - LEME suporte técnico e infra-estrutura adequados para sua prática e experimentação – em função do histórico de pesquisas e projetos desenvolvidos incluindo as patentes PI nº 9605508-1 - Reciclagem de papel-moeda com utilização de anti-resistência a úmido” e PI nº 0305004-1A - Reaproveitamento das Fibras de Acetato de Celulose (Bitucas de Cigarro) e as atividades de extensão (HOFMANN GATTI, 2007).

Os trabalhos envolvendo o tema SUPORTE abordaram as seguintes categorias (i) a utilização de materiais alternativos, (ii) diferenciação e/ou inovação no processo de manufatura – do ponto de vista técnico e/ou pedagógico, (iii) inovação no processo de aplicação, e (iv) análise tecnológica do papel. Um total de vinte e cinco trabalhos merecem destaque: nove investigaram fibras alternativas para manufatura artesanal de papel; dois pesquisaram sobre o papel semente; um trabalhou com papel feito a partir de trapos de tecidos; cinco investigaram processos de coberturas de suportes para fins artísticos; adiciona-se a esses um que utilizou o papel artesanal na impressão fotográfica; um tratou da utilização de fibras celulósicas (vegetais e aparas pós-consumo) em parceria com argila para modelagem ou suporte; um trabalhou com o afresco e gesso como suporte; um investigou a manufatura artesanal de papel sob o aspecto pedagógico-ambiental, buscando identificar a disponibilidade de resíduos celulósicos na região da comunidade escolar e adequando o processo a disponibilidade de infra-estrutura local; um outro investigou a produção de placas de scratchboard a partir do papel artesanal. Soma-se a estes mais dois trabalhos que ainda investigaram espessantes alternativos para a técnica de marmorização, e, por fim, um que analisou a estrutura do papel de bituca de cigarro.

Um dos trabalhos resultou na investigação da aplicabilidade de três

tipos de papéis manufacturados a partir da fibra de bananeira (*Musa sp*) para gravura com matriz de xilogravura de umburana (*Amburana cearensis*): impressão mecânica com prensa de rosca vertical e impressão manual com colher (BEZERRA, 2011), e cinco dos trabalhos (2015 a 2018) resultaram em projetos de Iniciação Científica - PIBIC e Iniciação Tecnológica - PIBIT (HOFMANN-GATTI, 2021).

Tabela 1 – Trabalhos com a temática Suporte.

CATEGORIA	TOTAL DE TRABALHOS	TEMAS
(i) UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS ALTERNATIVOS	9	babosa; bananeira, casca de eucalipto e sisal; cabelo como matéria-prima para feltro; feltro a partir de tecidos reciclados; fibra da casca da melancia; folhas e caules de mamona; raiz e palha de milho; resíduos alimentícios; <i>Cyrtopodium</i> SPP. R. BR
(ii) DIFERENCIAÇÃO E/OU INOVAÇÃO NO PROCESSO DE MANUFATURA – DO PONTO DE VISTA TÉCNICO E/OU PEDAGÓGICO	9	afresco em gesso; espessantes alternativos para marmorização; manufatura artesanal de papel sob o aspecto pedagógico-ambiental; papel de tecido; papel semente; paperclay; scratchboard a partir de papel artesanal.
(iii) INOVAÇÃO NO PROCESSO DE APLICAÇÃO	6	aplicação de textura; imprimação para tinta óleo; papel artesanal na impressão fotográfica; suportes para aquarela; xilogravura a partir de suprimentos do bioma cerrado.
(iv) ANÁLISE TECNOLÓGICA DO PAPEL	1	análise estrutural do papel de bituca de cigarro para fins de produção de material de acondicionamento em reservas técnicas.
<b>SUPORTE</b>	<b>25</b>	

Fonte: autores.

## Pigmentos e Corantes

No período de 2010 - 2020 destacamos 42 (quarenta e dois) trabalhos que envolveram os temas PIGMENTOS ou CORANTES e abordaram a utilização de pigmentos naturais (minerais, vegetais e animais) e o reaproveitamento de pigmentos na manufatura artesanal de tintas.

A organização dos trabalhos apresentados foram categorizados de acordo com a fonte da matéria prima utilizada em cada pesquisa: (i) extração de pigmentos ou corantes a partir de vegetais, (ii) extração de pigmentos ou corantes a partir de terras/óxidos/anilina, (iii) extração de pigmentos ou corantes a partir de temperos/alimentos/casca de ovos e (iv) extração de pigmentos ou corantes a partir do reaproveitamento de produtos.

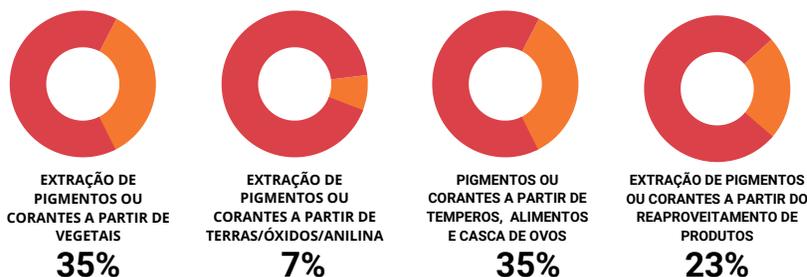
Considerando as categorias destacadas acima foram identificados 15 (quinze) trabalhos que investigaram a utilização de componentes vegetais para extração de pigmentos e corantes (beterraba, jenipapo, sementes de goiaba, sementes de laranja, flores, jambolão, pau ferro – *Caesalpinia ferrea*, jaqueira - *Artocarpus heterophyllus*, pajeú – *Triplaris brasiliana*, pata de vaca - *Bauhinia variegata* e o abacateiro – *Persea americana*), três investigaram a utilização de terras/óxidos e anilina, 15 (quinze) pesquisaram a utilização de temperos culinários (açafraão, urucum, curry), alimentos (chá, café, astaxantina) e casca de ovos (natural, pré-torrada e torrada) como pigmentos. Nove trabalhos investigaram o reaproveitamento de produtos como as cargas de canetas hidrográficas, sombras (maquiagem para os olhos) vencidas, pó de toner, reaproveitamento de marcadores de pintura mural/grafite,

Destaca-se o projeto “Obtenção de pigmentos carotenóides de resíduos do camarão - Astaxantina” que iniciou como trabalho final da disciplina Materiais em Arte 1, se desdobrou em duas pesquisas, uma de Iniciação Científica - PIBIC e outra de Iniciação Tecnológica - PIBIT, recebeu, junto com outros dois bolsistas nossos, a indicação de Menção Honrosa – da área de humanas no 22º Congresso de Iniciação Científica da UnB e 13º do Distrito Federal e encerrou como trabalho de conclusão de curso da estudante Lidiane de Fatima Almeida dos Santos.

Da mesma forma a pesquisa de reaproveitamento de marcadores de

grafite também teve início como trabalho final da disciplina Materiais em Arte 1, se desdobrou em dois projetos de Iniciação Científica, e terminou em duas defesas de conclusão de curso, uma de licenciatura e a outra em bacharelado em artes visuais do estudante Frederico Duarte Calmon Carvalho.

Figura 1. Tipos de matérias-primas utilizadas para experimentação e manufatura de pigmentos



Fonte: autores.

### Componentes aglutinantes

A disciplina Materiais em Artes I fomenta a experimentação do processo de manufatura das tintas e bastões com aglutinantes de uso comum da “tradição da cozinha das artes” (goma arábica, goma laca, goma de tragacanto) remontando a épocas antes da industrialização, e também com a utilização de aglutinantes alternativos, como o carboximetilcelulose (CMC), a gelatina, o gumex ou gel de cabelo, a cerveja choca e a água de aveia, como destaca GARCIA (1999), MAYER (2002), HOFMANN-GATTI et al (2007), KRUG (2008), SMITH (2008), SIDAWAY (2008), MICHEL (2009) e GOUTTRY (2010).

No período de 2010-2020 foram 35 os trabalhos que envolveram o tema AGLUTINANTE, identificando aglutinantes alternativos para manufatura de tintas (59%), bastões (33%), verniz fixador, ou novas formas de manipulação e aplicação (8%). O processo de investigação teve como motivação a facilidade de acesso, o contexto regional ou econômico e a similaridade de características das substâncias aglutinantes com os componentes investigados. Podemos dividir os tipos de aglutinantes investigados em: (i) mucii-

lagem alimentícias , (ii) óleos vegetais, (iii) emulsões e (iv) exsudados vegetais. Exsudados tradicionais na manufatura de tintas e verniz como a goma arábica (exsudado vegetal) e a goma laca (exsudados e/ou secreção animal) também foram utilizados para investigar novas receitas e proporções.

Dentre os onze trabalhos que investigaram aglutinantes a partir de mucilagens alimentícias para manufatura artesanal de bastões (75%) e tintas (25%), destaca-se materiais como chá de canela, babosa (Aloe vera), gelatina, água de trigo, soja fermentada - NATTÔ e baba de quiabo, ovo, linhaça, agar-agar, amido de milho, polvilho, e batata inglesa. Oito trabalhos investigaram aglutinantes alternativos para manufatura artesanal de tinta aquarela e bastões, com destaque para os exsudados vegetais das espécies arbóreas como o barbatimão (*Stryphnodebdrion adstringens*), a Aroeira salsa (*Schinus molle*), o Flamboyant (*Delonix regia*) e o Caju do cerrado (*Anacardium sp*), sendo que um aluno investigou utilização da resina do Jatobá (*Hy-menaea courbaril*) em diluição em com acetona ( $\text{CH}_3(\text{CO})\text{CH}_3$ ) como verniz. Outros dois, investigaram novas proporções de goma laca e goma arábica, a primeira na fabricação de verniz fixador para carvão e a segunda na manufatura de tinta nanquim. Sete trabalhos investigaram a utilização de óleos alternativos ao óleo de linhaça utilizado na manufatura artesanal de tinta óleo: os óleos de mamona, carnaúba, palma, azeite, girassol, castanha-do-pará e pequi, mesmo sendo esses classificados como óleos semi-secativos e não-secativos, devido a baixa predominância de ácidos graxos do tipo linolênico. As investigações realizadas consideraram a aplicação pedagógica dos diferentes tipos de óleos: facilidade de homogeneização da solução aglutinante e pigmento, trabalhabilidade e tempo de secagem.

Figura 2. Exsudados vegetais de espécies arbóreas do cerrado.



Fotos: Ricardo Sagebin

O trabalho de conclusão da disciplina Materiais em Arte no 1º/2010 foi determinante na continuidade da pesquisa realizada no âmbito do LEME pela aluna Pamella Otanásio resultando em seu trabalho de conclusão de curso “Giz pastel: uma proposta para a sala de aula Brasília (OTANÁSIO, 2010 e OTANÁSIO, 2014). Alguns trabalhos da disciplina foram apresentados no Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil (BOTAR, Eva et al, 2011; HOFMANN-GATTI et al,2011; HOFMANN-GATTI,2012) e outro se desdobrou em investigação no âmbito do Programa de Iniciação Científica - PIBIC e Iniciação Tecnológica - PIBIT (OLIVEIRA, 2016 e HOFMANN-GATTI, 2021). A pesquisa com aglutinantes também recebeu apoio do Fundo de Amparo à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF) por meio do projeto “Utilização de exsudados vegetais do bioma cerrado como componentes aglutinantes para tintas e bastões” selecionado no âmbito do Edital FAPDF 03/2010. O projeto teve por objetivo investigar as propriedades aglutinantes de 5 espécies arbóreas do cerrado: Gomeira (*Vochysia thyrsoidea*), Caja-manga (*Spondias dulcis*), Pau formiga (*Triplaris americana*) e Angico (*Anadenathera falcata*) e TAMBORIL (*Enterolobium contortisiliquum*) (HOFMANN\_GATTI et al, 2011; HOFMANN\_GATTI, 2017).



## Considerações Finais

Os resultados do processo de experimentação e investigação para elaboração e apresentação do trabalho final de conclusão da disciplina Materiais em Artes 1 apontam benefícios pedagógicos e técnico-científicos. Do ponto de vista pedagógico, o seminário de pesquisa contribui para reforçar os conceitos e as funções dos diferentes materiais utilizados na manufatura artesanal, além de fixar as etapas do processo de manufatura das técnicas. Temos como exemplo a diferenciação conceitual e prática entre pigmentos e aglutinantes, pigmentos e corantes, gomas, resinas e mucilagens, além da reflexão sobre a origem dos materiais, seu processo de extração, beneficiamento e reaproveitamento. A busca por pigmentos e aglutinantes alternativos, aliada a proposta de execução prática de uma tinta ou bastão, tem se mostrado uma ferramenta auxiliar no entendimento de conceitos e processos.

Sob o olhar técnico-científico a atividade de pesquisa introduz os alunos da disciplina (a grande maioria ainda no 2º semestre da grade curricular do curso de licenciatura em artes plásticas) ao universo da investigação científica, incentivando a busca por respostas por meio da experimentação prática.

Embora alguns trabalhos não apresentem inovações do ponto de vista da matéria-prima a ser utilizada ou do processo de manufatura, a experiência em realizar mesmo processos já comumente conhecidos tem pelo menos duas finalidades: resgatar o conhecimento e história da produção artesanal dos materiais e propor adaptações que as tornem factíveis e aplicáveis no ambiente de sala de aula – considerando, sempre, as limitações de cada ciclo a ser trabalhado.

## Referências

BEZERRA, Valdinei; HOFMANN-GATTI, Thérèse; OLIVEIRA, Daniela de. Painel: *Utilização da fibra de bananeira para manufatura artesanal de papel para xilogravura*. 2011. XXI Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil - Culturas da pesquisa: arte, educação, tecnologia [...]. São Luís: Ed. EdUFMA / São Luís do Maranhão. FAEB/UFMA/IFMA, 2011.

BOTAR, Eva; HOFMANN-GATTI, Thérèse; OLIVEIRA, Daniela de. *Painel: Aglutinantes Naturais para Tinta Guache*. 2011. XXI Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil - Culturas da pesquisa: arte, educação, tecnologia [...]. São Luís: Ed. EdUFMA / São Luís do Maranhão. FAEB/UFMA/IFMA, 2011.

GARCIA, Pierre. *Le métier du peintre*. France: Dessain et Tolra, 1999.

GOUTRY, Bruno. *Peintures et enduits bio: conseils, recettes de fabrication et mise en oeuvre*. France: Terra Vivante, 2010.

HOFMANN-GATTI, Thérèse. *A História do Papel Artesanal no Brasil*. São Paulo: ABTCP, 2007.

HOFMANN-GATTI, Thérèse. O Ensino de Materiais em Arte: os resultados das pesquisas da manufatura de materiais. 2012. *XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito [...]*. São Paulo: Ed. UNESP/Instituto de Artes/SP/FAEB, 2012. Available at: [https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2012\\_anais\\_xxii\\_confueb\\_unesp.pdf](https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2012_anais_xxii_confueb_unesp.pdf). Accessed on: 5 Sep. 2021.

HOFMANN-GATTI, Thérèse; CASTRO, Rosana; OLIVEIRA, Daniela de. *Materiais Em Arte: Manual de Manufatura e Prática*. Brasília, 2007. Brasília: [s. n.], 2007.

130

HOFMANN-GATTI, Thérèse; OLIVEIRA, Daniela de; BREYER, Lacê. Comunicação de pesquisa: Utilização de exsudados vegetais do bioma cerrado como componentes aglutinantes para tintas e bastões. 2011. *XXI Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil - Culturas da pesquisa: arte, educação, tecnologia [...]*. São Luís: Ed. EdUFMA / São Luís do Maranhão. FAEB/UFMA/IFMA, 2011.

KRUG, Margaret. *Manual para el Artista: médios y técnicas*. Barcelona: Art Blume, 2008.

MAYER, Ralph. *Manual do Artista: de técnicas e materiais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MICHEL, Karen. *Green Guide For Artists: nontoxic recipes, green art ideas e resources for the eco-conscious artist*. USA: Ed. Quarry Books, 2009.

OLIVEIRA, J.R. *Materiais em Arte: Materiais e Técnicas Pictóricas - A utilização do óleo da Amêndoa do pequi (Caryocar brasiliense) como um aglutinante alternativo*. Brasília: [s. n.], 2016.

OTANÁSIO, Pamella Nunes. *Giz pastel: uma proposta para sala de aula*. 2014. Brasília, 2014.

OTANÁSIO, Pamella Nunes; HOFMANN -GATTI, Thérèse; OLIVEIRA, Daniela de. *Painel: Utilização de materiais alternativos como componentes aglutinantes para confecção de giz pastel*. 2011. *XXI Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil - Culturas da pesquisa: arte, educação, tecnologia [...]*. São Luís: Ed.



EdUFMA / São Luís do Maranhão. FAEB/UFMA/IFMA, 2011.

SIDAWAY, Ian. *Enciclopedia de Materiales y Técnicas de Arte*. Barcelona: Ed. ACANTO, 2002.

SMITH, Ray. *Manual Prático do Artista: Equipamento, materiais, procedimentos e técnicas*. São Paulo: Ambientes & Costumes, 2008.

ZAMBONI, Silvio. *A pesquisa em arte: um paralelo entre a arte e ciência*. Brasília: [s. n.], 1998.







# Currículo de Arte no sistema educacional brasileiro

Simone Santos de Oliveira das Mercês  
Cleber Cardoso Xavier

O currículo é parte dos anseios educacionais de pesquisadores, educadores e comunidade escolar. Entretanto, o currículo só conseguiu espaço na teorização educacional brasileira há pouco mais de vinte anos. Pode-se dizer de forma geral, e um tanto limitada, que o currículo é um plano institucional para nortear a aprendizagem dos educandos de maneira sistemática, bem como o conjunto de matérias constantes em um curso. Para Moreira (1997), o currículo é um mecanismo utilizado pela sociedade não somente para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados, mas também para socializar crianças e jovens, segundo valores considerados como desejáveis; é uma construção cultural, histórica e socialmente determinada.

Na atualidade, muito tem se debatido sobre o currículo, segundo Moreira (1997) pode-se considerar que ele está embasado em vários pontos da literatura pós-moderna, como: a descrença em uma consciência única; uniforme e centrada; a renúncia das grandes narrativas; a recusa da ideia de utopia; a visão de que os discursos estão cheios de poder e; a celebração da diferença.

Pesquisar o currículo significa repensar categorias e conceitos que orientam o pensamento educacional e, questionar processos que ocorrem dentro e fora das salas de aula (TOURINHO, 2005). Nesse sentido, o currículo pode ser compreendido como um artefato social e histórico sujeito a mudanças, concebido para ter consequência sobre as pessoas. Segundo Silva,

[...] o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade (SILVA, 1996, p.81).

Assim, o currículo torna-se um dos principais recursos de reestruturação e de reformas educacionais propostos em diversos países, pois segundo Apple (2011) nele estão situadas as lutas em torno dos diversos significados sobre o político e o social. Já que é também pelo currículo, que os grupos sociais mais diversos apresentam a sua visão de mundo, seu projeto social.

Segundo Sponchiado (2005) o currículo também é formador de identidades sociais, nesse sentido o currículo não deve ser pensado como um espaço de transmissão de conhecimentos, mas sim estar envolvido no que se transformam os indivíduos.

Entretanto, é importante ter em mente que o currículo é sempre o resultado de uma escolha, no sentido de selecionar entre uma série de conhecimentos e saberes quais serão parte daquele determinado currículo. Assim, ao definir o que será parte do currículo, também são definidos os conhecimentos que ficarão de fora.

Segundo Oliveira (2014), “uma das formas de abarcar as discussões contemporâneas é pensar na realidade do educando, quando da elaboração e da reflexão do que será incluído no currículo” (p.46). Nesse sentido o Currículo em Movimento do Distrito Federal (SEEDF, 2018), ensino fundamental, já traz em sua apresentação que na 2ª edição houve uma mudança trazendo a “contextualização do Distrito Federal, ao ampliar elementos locais nos objetivos e aprendizagens”(p.9). O Currículo em Movimento ainda aponta que para que sejam alcançados os objetivos de aprendizagem é importante que ele seja experimentado e reconstruído no dia a dia da escola, tornando-se a organização do trabalho pedagógico da escola imprescindível.

Nesse sentido, torna-se importante que a escola considere o que está no currículo formal, mas também o que ocorre em outros espaços e situações escolares, bem como no cotidiano do estudante, entretanto nem sempre é o que acontece. Segundo Oliveira (2014) os

[...] conteúdos acabam por ser colocados em prática de acordo com o que as educadoras consideram importantes, privilegiando mais uma vez certos conhecimentos em detrimento de outros. Criam-se com isso, diversos currículos, o institucional, o oculto, o selecionado pelas educadoras, o compreendido pelos educandos que também fazem, de certa forma, uma seleção do que aprender. Essa multi-



plicidade de currículos abre novos espaços de transformação, mas também podem gerar problemas ao deixar de lado conteúdos, conhecimentos importantes que deveriam ser pontuados em sala de aula (p.47).

Atualmente o processo de ensino/aprendizagem deve abarcar também questões de gênero, sexualidade, nacionalidade, religiosidade, multiculturalismo, a importância dos artefatos culturais e da mídia, políticas de identidade, novas comunidades, raça, xenofobia, etnocentrismo, visualidades, dentre outros. Corazza ressalta que,

[...] ou aprendemos as lições deste tempo desafiador e fazemos os diferentes e suas culturas entrarem, efetivamente, em nossos currículos e práticas pedagógicas, ou vamos acabar cedendo nosso lugar de educadores críticos e pós-críticos para os acrícos de futebol, publicidade, ruas, gangues, drogas, crime, internet, prostituição infantil, trabalho forçado, filmes da Disney, tele-turma, tele-namoro, tele-sexo... Ou a diferença pura se torna, de uma vez por todas, a principal argila de nosso trabalho, ou seremos educadores perdidos, à deriva, fora de nosso tempo. E o que é mais grave: não estaremos educando nossos alunos para um porvir plural e criativo, em que a educação faça diferença [...] (CORAZZA, 2008, p.6).

Nesse sentido, o processo educacional não acontece somente dentro do espaço educacional formal, e qualquer processo de aprendizagem deve ser levado em conta na formação do indivíduo. Entretanto, segundo Young (2009) se não tivéssemos escolas, as gerações e sociedades teriam que começar do zero ou ficar inalterada por séculos. Dessa forma, a escola tem como um dos intuitos preparar os jovens com conhecimentos, que normalmente não são acessíveis em casa e na comunidade. Silva aponta que,

[...] é importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de ‘fazer coisas’, mas também vê-lo como ‘fazendo coisas às pessoas’. O currículo é aquilo que nós, professores/ as e estudantes fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz (SILVA, 1996, p.163-265)

Na criação do sistema escolar, o currículo é o centro mais estruturante

da função da escola, por isso é o local mais normatizado, bem como o mais inovado, ressignificado e politizado, como é possível observar na diversidade de diretrizes para a educação básica (ARROYO, 2011). Dessa forma, o currículo exprime o conjunto de experiências, que foram ou não vivenciadas pelo estudante, perante orientação da escola (MOREIRA, 1997).

### **Currículo do Distrito Federal no ensino fundamental**

A primeira escola inaugurada em Brasília data de 1957, e em 1959 foi criada a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB), que tinha como intenção construir e manter as escolas com recursos da União. O Plano de Construções Escolares foi criado por Anísio Teixeira com o intuito de tornar-se uma referência em educação para o país. Dessa forma, em 1960 foi criada a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) para substituir o CASEB, agilizar e tornar mais eficientes os procedimentos administrativos financeiros (SEDF, 2012).

A FEDF foi extinta em 2000 (Decreto nº 21.396/2000) e criada a atual Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) (Decreto nº 21.397/2000). Com a mudança, grande parte dos professores da rede tiveram a sua jornada ampliada para 40h semanais, com regência de cinco horas diárias em um turno, totalizando 25 horas semanais de regência, com coordenações no contra turno de 15 horas semanais (OLIVEIRA, 2014). Dessa forma, com a reestruturação, entre 1999 e 2000, foi criado um novo currículo, intitulado *Currículo da Educação Básica das escolas públicas do Distrito Federal: Ensino Fundamental, 5ª a 8ª série* (SEEDF, 2000), que entrou em vigor em 2000 e teve vigência até 2008.

Em 2008, com uma nova mudança de governo, houve uma nova reestruturação curricular, que revisou e fez novas propostas ao currículo vigente, e em 2009 foi implementada as *Orientações Curriculares da Educação Básica do Distrito Federal: Ensino Fundamental – séries e anos finais* (SEEDF, 2000), vigente até 2010. Este currículo passou por uma revisão já no ano de 2010 com a implementação de um novo currículo no segundo semestre de 2011, intitulado de *Currículo da Educação Básica – versão experimental: Ensino Fundamental, séries/ anos finais* (SEEDF, 2011), foi utilizado até o ano letivo de 2013.

Nesses três currículos, citados anteriormente a Arte é componente curricular, com objetivos e conteúdos bem delimitados. Há uma preocupação com as diferenças regionais, locais e reconhece Brasília como uma cidade produtora de Arte e a reconhece como patrimônio cultural da humanidade. Nos currículos de 2000, 2009 e 2011 a Abordagem Triangular aparece como base para a prática em sala de aula (Oliveira, 2014). Entretanto no currículo de 2009 e 2011 há uma maior preocupação com as novas abordagens da educação em artes visuais, como por exemplo as visualidades e as relações de poder que os objetos adquirem na sociedade. No currículo de 2011 há uma abordagem mais clara de que os conhecimentos do estudante também fazem parte do processo de ensino/aprendizagem, bem como o intuito de proporcionar uma educação intelectual, mas especialmente humanizadora, partindo da “premissa de que não é possível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento visual e do pensamento divergente que caracterizam a arte” (SEDF, 2011, p.121).

Nota-se que ao longo dos anos os currículos começam a inserir no componente curricular Arte as visualidades, o cotidiano, os conhecimentos dos estudantes, mesmo que o foco ainda sejam as Belas Artes. Segundo Efland,

uma arte-educação pós-moderna enfatiza a habilidade de se interpretar obras de arte sob o aspecto do seu contexto social e cultural como principal resultado da instrução. Isso é válido não apenas para a supostamente séria, a arte erudita, mas também para as tendências e impactos da cultura popular e cotidiana (EFLAND, 2008, p.177).

Em 2013 o currículo do DF foi novamente reestruturado e em 2014 foi publicada a versão final do Currículo em Movimento da Educação Básica que perdurou até 2017. Que traz novas diretrizes, como: a avaliação formativa, a educação básica em ciclos de aprendizagem, os eixos transversais, e a articulação dos componentes curriculares de forma interdisciplinar e contextualizada. O componente curricular Arte está inserido na área de conhecimento Linguagens, propondo uma articulação entre Língua Portuguesa, Arte e Educação Física.

Neste currículo, dentro do componente curricular Arte há a proposta de ir

além do conhecimento teórico, um contato com obras de arte e suas próprias experiências de forma a levar o estudante a observar, tocar, ouvir e refletir sobre o significado de novos conceitos estéticos e de mundo, ampliando seus horizontes. O processo de ensino e aprendizagem em artes também envolve ações implícitas em várias categorias do aprender, ensinar e fazer artístico, pois o fazer, fruir, conhecer e refletir somam-se a conceitos, fatos, procedimentos, atitudes, valores e normas próprias de linguagens artísticas (SEEDF, p.16, 2014).

A Abordagem Triangular é uma das bases deste currículo, mas já há uma compreensão das visualidades e da cultura visual. Levando o estudante a explorar os diversos significados e sentidos e criar novas formas de compreensão de mundo, modificando suas formas de pensar e agir, promovendo uma relação entre teoria e prática.

### **Currículo atual**

Em 2018 foi publicada a 2ª edição do Currículo em Movimento do Distrito Federal, unindo em um único volume o ensino fundamental (anos iniciais e finais). Este currículo foi elaborado a fim de abarcar a rede pública do DF, mas também servir de referencial curricular para a rede privada do DF (SEEDF, 2018).

A nova edição surge da necessidade de atualizações, pois neste período houve a universalização da organização escolar em Ciclos para as Aprendizagens e também a adequação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em dezembro de 2017, após a adesão da SEEDF ao Programa de Apoio à Implementação da BNCC. Nesse sentido, as matrizes curriculares foram alteradas ou remanejadas de ano, a fim de contemplar os conhecimentos primordiais apontados na BNCC. Houve também uma contextualização do DF, trazendo os elementos locais nos objetivos de aprendizagem, bem como a inserção da “cultura digital, explorando recursos midiáticos e características próprias de comunicação e informação” (SEEDF, p. 9, 2018).

A segunda edição do Currículo em Movimento compreende a Arte como elemento chave para o desenvolvimento integral do estudante. “Assim, para que a Arte favoreça a progressão da sensibilidade, da expressão e da autonomia dos estudantes, é fundamental que o educador reencontre,



no presente, a memória viva da história social, visando novas reflexões para o trabalho educativo” (SEEDF, p.57, 2018).

Nesse sentido a proposta é que haja uma abordagem integrada das linguagens artísticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, já que nessa faixa etária são normalmente os pedagogos que atuam, com exceção das Escolas Parque<sup>1</sup>, por compreenderem que os educadores são organizadores do espaço social educativo e tem maiores possibilidades de garantir um trabalho interdisciplinar da Arte com as outras linguagens e tecnologias (SEEDF, 2018).

À guisa de conclusão informa-se que o currículo é um dos assuntos pertinentes em nossas pesquisas. Desde o mais simples ato no cotidiano escolar está contaminado e relacionado a ele. Desta forma, não só pensamos e promovemos a discussão sobre este assunto no campo acadêmico, mas sim e principalmente na prática pedagógica do dia-a-dia nas Unidades Escolares que atuamos<sup>2</sup>. Para além do olhar restrito à Arte, observamos a educação como um todo, como protagonistas na construção de um melhor e renovado amanhã.

## Referências

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.49-69.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. *Currículo na contemporaneidade*. Conferência, Brusque, Blumenau: UNIFEBE, FURB 21 e 22 de julho de 2008. Disponível em: <https://silو. tips/download/curriculo-na-contemporaneidade>. Acesso em: 11 de agosto de 2021.

EFLAND, Arthr, D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINSBURG , J.; BARBOSA, Ana Mae (Orgs.) *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

<sup>1</sup> As Escolas Parque foram criadas por Anísio Teixeira no Plano Educacional de Brasília e são descritas e contextualizadas em duas referências atuais Xavier (2013 e 2017). Atualmente existem no Plano Piloto cinco Escolas Parque, das 28 propostas (307/308 Sul, 313/314 Sul, 210/211 Sul, 210/211 Norte e 303/304 Norte).

<sup>2</sup> Ambos os autores atuam em Escolas Parque em Brasília.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997. p.9-28.

OLIVEIRA, Simone Santos de. *Visualidades no componente curricular arte da rede pública de ensino do Distrito Federal: uma análise comparada dos currículos de 2000, 2009 e 2011 - ensino fundamental anos finais*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 2014. disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15901/1/2014\\_SimoneSantosdeOliveira.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15901/1/2014_SimoneSantosdeOliveira.pdf).

SEEDF. *Currículo da Educação Básica das escolas públicas do Distrito Federal: Ensino Fundamental, 5ª a 8ª série*. Brasília: GDF, 2000.

SEEDF. *Orientações curriculares: Ensino Fundamental, séries e anos finais*. Brasília: GDF, 2009.

SEEDF. *Currículo Educação Básica: Ensino Fundamental, séries anos finais*. Brasília: GDF, 2011.

SEEDF. Projeto político-pedagógico: professor Carlos Mota. Brasília: GDF, 2012.

SEEDF. *Currículo em Movimento da Educação Básica anos iniciais*. Brasília: GDF, 2014.

SEEDF. *Currículo em Movimento do Distrito Federal ensino fundamental, anos iniciais - anos finais*. Brasília: GDF, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SPONCHIADO, Denise Aparecida Martins. *Currículo espaço de construção de identidade*. Pesquisas em Ciências Humanas, Erechim, v. 3, 2005. Disponível em: [http://www.fw.uri.br/publicacoes/revistach/artigos/capitulo\\_5.pdf](http://www.fw.uri.br/publicacoes/revistach/artigos/capitulo_5.pdf). Acesso em: 04 jul. 2012.

TOURINHO, Irene. Perguntas que conversam sobre educação visual e currículo. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Org.). *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: UFSM, 2005. p.107-118.

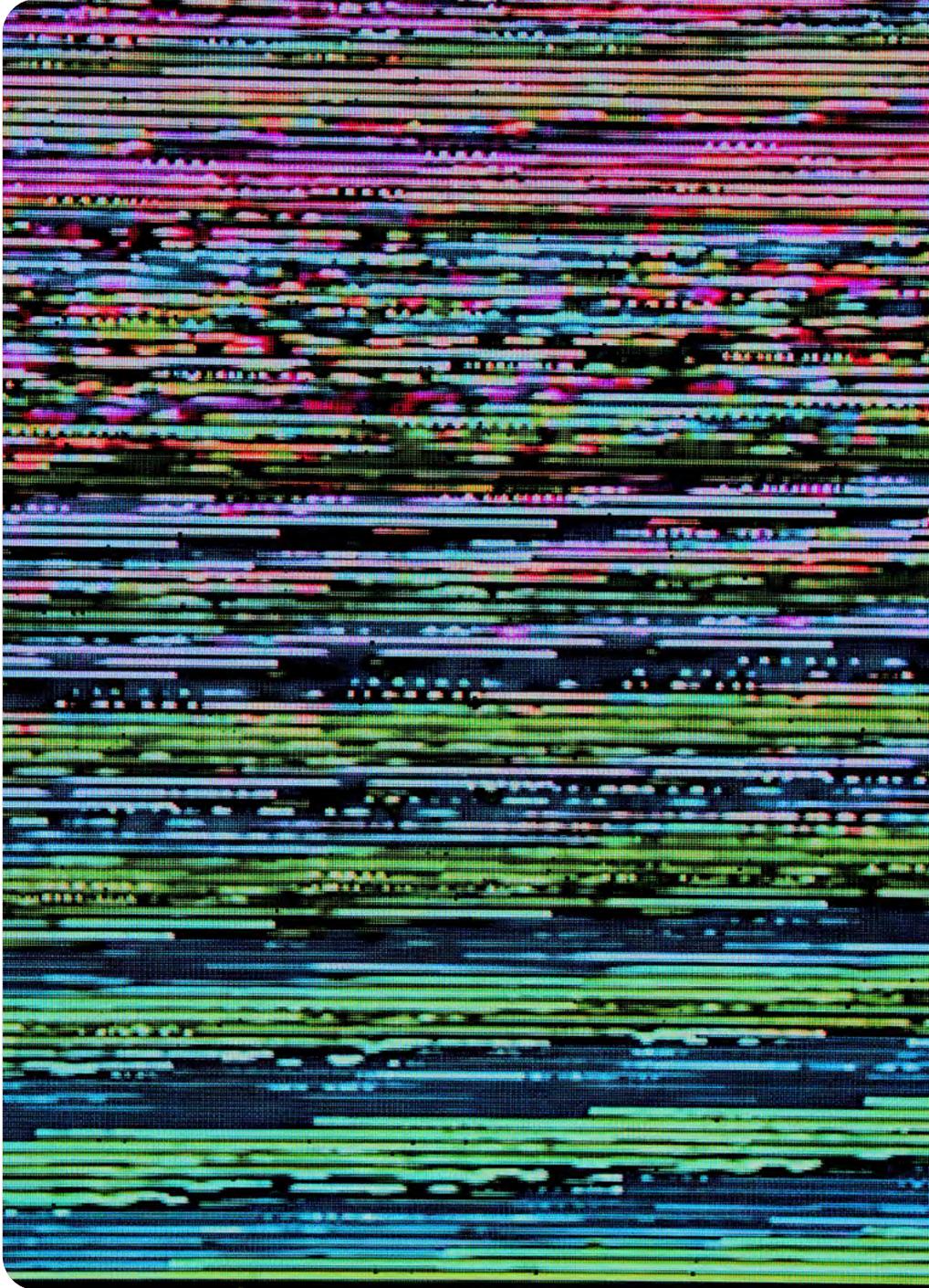
XAVIER, Cleber Cardoso. *Escolas Parque de Brasília: uso do laboratório de informática pelos professores de arte*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 2013. disponível em [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14857/1/2013\\_CleberCardosoXavier.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14857/1/2013_CleberCardosoXavier.pdf)

XAVIER, Cleber Cardoso. *Escola Parque: Apontamentos sobre Anísio Teixeira e o ensino de Arte no Brasil*. Tese de doutorado. Universidade de Brasília, 2017. disponível em [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/32017/1/2017\\_CleberCardosoXavier.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/32017/1/2017_CleberCardosoXavier.pdf)



YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? In: PEREIRA, Maria Zuleide de Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti (Org.). *Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar*. Campinas: Alínea, 2009. p.37-54







# Anotações sobre uma pesquisa viva: ensino remoto no agreste potiguar durante a pandemia

Leandro Alves Garcia  
Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa  
Robson Xavier da Costa

## Introdução

Como tornar as aulas remotas mais interativas em tempos de pandemia? Partimos dessa pergunta para analisar uma experiência de ensino remoto no agreste potiguar, durante o período da pandemia.

As anotações desta pesquisa viva<sup>1</sup> (IRWIN, 2013) surgiram da necessidade de ministrar aulas remotas, durante a pandemia global de covid-19<sup>2</sup>, como forma de manter o distanciamento social. Esta pesquisa consiste em um estudo de caso<sup>3</sup> (YIN, 2001), que foi realizado na Escola Municipal Dr. Hélio Mamede de Freitas Galvão<sup>4</sup> (EMHG), localizada na região central do município de Goianinha, a 58 km da cidade de Natal, capital do Rio Grande do Norte.

O público-alvo da escola supracitada é formado por, aproximadamente, 780 estudantes do Ensino Fundamental II e da EJA. Desse total, 180, em média, cursam o nono e último ano do Ensino Fundamental. Para continuar os estudos no Ensino Médio, os estudantes são transferidos automaticamente para uma das duas escolas estaduais do município. Contudo, a cidade vizinha - Canguaretama/RN - a menos de 5km do centro de Goianinha,

<sup>1</sup> É um dos desdobramentos da A/r/tografia apontados por Rita Irwin (2013) em artigo de título homônimo.

<sup>2</sup> A covid-19 é uma infecção respiratória aguda, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2.

<sup>3</sup> "O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular acontecimentos relevantes" (YIN, 2001, p.27).

<sup>4</sup> Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2019), a cidade de Goianinha tem, aproximadamente, 26.328 habitantes, e 46,7% da população conta com uma renda mensal de até 1/2 salário mínimo. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - anos finais do ensino fundamental (rede pública) é de 3,6.

tem um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), que dispõe de Ensino Médio, com curso técnico integrado.

Nenhum estudante da EMHG foi aprovado no processo seletivo realizado no final de 2020, para cursar o Ensino Médio no IFRN, no ano de 2021. Assim, pensando em incentivar os estudantes a participarem do processo seletivo do IFRN, a Diretoria da escola convidou o professor de Arte (autor 1), uma professora de Língua Portuguesa e um professor de Matemática para desenvolverem um projeto extracurricular em formato remoto, como cursinho preparatório, no horário inverso das aulas regulares.

Para os estudantes com acesso à Internet, ainda no primeiro semestre de 2021, a escola passou a oferecer um cursinho preparatório extracurricular para o IFRN, a fim de diminuir ocasionais atrasos no processo de ensino-aprendizagem durante o período pandêmico, ciente de que apenas uma pequena parcela dos estudantes poderia participar por falta de acesso à Internet.

Para este artigo, analisamos as cinco primeiras aulas de Leitura e Imagens do projeto, ministradas no primeiro semestre de 2021, e as respostas dos primeiros cinco questionários enviados aos estudantes nesse período. O projeto foi intitulado, provisoriamente, de ‘Rumo ao IFRN’ e conta com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer (SEMEEL) da Prefeitura de Goianinha/RN.

### **Anotações sobre os desafios do ensino remoto**

Desde março de 2020, devido ao distanciamento social ocasionado pela pandemia global de covid-19<sup>5</sup>, as aulas remotas se tornaram a única possibilidade de continuar o ano escolar, usando ferramentas tecnológicas e a Internet, como o celular, que, até então, era proibido nas salas de aula presenciais, e tornou-se o maior aliado da escolarização brasileira em tempos pandêmicos, embora nem todos os estudantes tenham condições de possuir um aparelho celular.

Iavelberg e Penha (2021) enfatizaram o crescimento do desemprego e da fome nas comunidades periféricas de São Paulo e que “a pandemia

<sup>5</sup> O decreto nº 29.524, de 17 de março de 2020, publicado no Diário Oficial do Rio Grande do Norte, suspendeu as aulas presenciais no estado por tempo indeterminado, com o intuito de diminuir a transmissão comunitária do vírus covid-19.

acentuou as diferenças sociais na possibilidade de acesso à escola de modo remoto” (Idem, p. 5). Uma parcela significativa dos estudantes de Goiânia/RN residem em sítios na área rural e não possuem celular ou acesso à Internet fixa (wi-fi).

Por esse motivo, as aulas da educação formal (do 6º ao 9º ano) de todas as disciplinas estão sendo ministradas por meio do whatsapp<sup>6</sup>, com compartilhamento de arquivos em pdf/word e explicações da aula por meio de mensagens de voz e de imagens. Além disso, os estudantes têm acesso ao contato pessoal dos professores para esclarecer dúvidas e entregar atividades. Teoricamente, as dúvidas dos discentes deveriam ser esclarecidas durante o plantão pedagógico semanal de cada disciplina, mas, na prática, os estudantes enviam mensagens em qualquer horário do dia ou da noite.

Quanto aos estudantes sem acesso digital, como não têm recursos pessoais, a escola produziu cadernos de atividades impressos, cujas entregas presenciais são feitas quinzenalmente. Contudo, muitos estudantes não conseguem responder as atividades sem a mediação docente.

A falta de conectividade de alguns estudantes levou a equipe pedagógica da SEMEEL a buscar alternativas para o segundo semestre de 2021, visando proporcionar equidade, para melhorar o aprendizado dos estudantes sem acesso à Internet, até o retorno das aulas presenciais. Assim, ficaram previstos plantões semanais presenciais de atendimento individualizado<sup>7</sup>.

### **Anotações sobre os exames avaliativos do IFRN**

O processo seletivo para ingressar no IFRN é composto de um exame avaliativo com 40 questões (20 de Português e 20 de Matemática), mais redação com tema análogo aos textos temáticos propostos pela avaliação. Analisamos as avaliações dos editais entre 2010 e 2019 e percebemos que, em todas as provas, constam questões com leitura de imagens, charges, tirinhas ou gráficos. Na tabela I, é possível observar os temas e o uso de imagens na composição dos exames aplicados na última década.

<sup>6</sup> Criado em 2009, é um aplicativo para smartphones que possibilita chamadas de voz ou áudio e a troca de mensagens instantâneas de texto e o envio de arquivos, imagens e vídeos.

<sup>7</sup> De acordo com a Portaria n.º002/2021, que estabelece o expediente presencial de professores nas instituições de ensino que continuam em modalidade de ensino remoto, no mínimo, dois dias na semana.

Tabela 1 – Temas e recursos imagéticos

Ano do edital	Temática	Texto I	Texto II	Texto III
2010	Votação eleitoral	-	Tirinha	-
2011	Analfabetismo	Gráfico e charge	-	-
2012	Preconceito	-	Meme <sup>8</sup>	Gráfico
2013	Padrão de beleza	Figura	-	Charge
2014	Maioridade penal	-	Charge	Charge
2015	Abandono de animais	Tabela		Tirinha
2016	Pokémon Go	-	Gráfico	Charge
2017	Desmatamento na Amazônia	-	-	Charge
2018	Refugiados	-	Charge	-
2019	Mudanças climáticas	-	Gráfico	-

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos exames do IFRN (2010 – 2019) - 2021

Com base na Tabela 1, é possível afirmar que, em todas as avaliações analisadas, utilizaram-se recursos imagéticos, e a charge foi o formato mais utilizado, pois constou em seis de dez avaliações, com destaque para a avaliação do edital 2014 sobre “maioridade penal”, utilizada duas vezes, como os textos II e III. Em seguida, vieram os gráficos, que constam quatro vezes, as tirinhas, duas vezes, e figura e meme, uma vez. Esses dados evidenciaram que é preciso aproximar a leitura de imagens da interpretação de textos.

### O desenvolvimento de uma pesquisa viva

A Pesquisa Viva compreende investigações sobre práticas educacionais, a partir de fenômenos em curso, e pode apresentar problemas, devido à falta de distanciamento temporal, no entanto, Irwin (2013) afirmou que os mesmos podem ser resolvidos ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Este trabalho envolveu uma pesquisa viva.

As primeiras quatro aulas semanais do projeto foram intercaladas entre as plataformas Google Meet<sup>9</sup> ou transmissões ao vivo pelo YouTube<sup>10</sup>. No questionário, depois da quarta aula, perguntamos:

<sup>8</sup> Meme é um termo referente à viralização (compartilhamento popularizado) na Internet de uma informação, seja ela imagem, áudio ou vídeo.

<sup>9</sup> Criada em 2017, a plataforma de comunicação por vídeos em tempo real com interface intuitiva se popularizou em 2020, devido à pandemia de covid-19, por possibilitar reuniões de trabalho com até 100 pessoas gratuitamente.

<sup>10</sup> Criada em 2005, é uma plataforma de compartilhamento de vídeos gravados ou ao vivo.

- Vocês preferem que a aula remota aconteça no Google Meet ou no Youtube? (Questionário 4)

Obtivemos 27 respostas. Desses, 20 (74,1%) preferiram aulas pelo Google Meet, e 7 (25,9%), pelo Youtube.

Os questionários se tornaram uma ferramenta interativa, que possibilitou conhecer melhor os estudantes, visto que não conhecíamos todos eles pessoalmente, e possibilitaram moldar as aulas de acordo com os recursos disponíveis e o interesse dos estudantes pelos assuntos abordados.

O andamento de uma pesquisa viva requer o uso de questionários e que se esteja “atento à vida ao longo do tempo, relacionando o que pode não parecer estar relacionado, sabendo que sempre haverá ligações a serem exploradas” (idem).

Dos cinco questionários analisados, o maior número de respostas foi 37, e o menor, de 22. Em outras palavras, de uma média de 180 estudantes que cursam o nono ano em 2021, o alcance máximo de respostas do questionário foi de 37, 34 dos quais (91,9%) responderam por meio de Internet fixa, e 3 (8,1%), com dados móveis.

Com a análise desses dados, foi possível constatar que cerca de 150 estudantes (83,3%) não participam das aulas extracurriculares por diversos motivos, entre eles, a falta de recursos digitais e de interesse em participar de um projeto que não atribui notas bimestrais.

Desde o nosso primeiro encontro pelo Google Meet, quase toda a turma manteve as câmeras desligadas, e a interação foi mediada pelo *chat*<sup>11</sup> da plataforma de comunicação. Assim, as conversas eram realizadas de uma maneira híbrida, em que o professor explanava oralmente o assunto da aula e, concomitantemente, lia e respondia os comentários dos estudantes no chat.

Durante as aulas, enfatizamos a importância da interpretação de textos e imagens, ambos considerados no exame seletivo. Para exemplificar, comparamos as diferenças entre charges e tirinhas a partir das avaliações anteriores. As aulas foram norteadas por assuntos pertinentes aos temas transversais:

<sup>11</sup> Termo da língua inglesa popularizado na Internet para se referir a bate-papo (espaço para conversas e troca de mensagens)

- Padrões de beleza (caderno de questões do exame seletivo de 2013);
- O uso de máscaras na pandemia;
- Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340);
- Inclusão e acessibilidade;
- Preconceitos (caderno de questões do exame seletivo de 2012).

Os temas transversais, “assim nomeados por não pertencerem a nenhuma disciplina específica, mas atravessarem todas elas como se a todas fossem pertinentes” (Menezes, 2001, s/p), começaram a ser discutidos em 1996, com a reestruturação do sistema de ensino, e se tornaram destaque em 1997, com a publicação das diretrizes recomendadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). “Esses temas abordam valores referentes à cidadania e são eles: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural” (Idem).

Os seis temas iniciais continuaram a ser discutidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e, pouco mais de 20 anos depois, foram modificados algumas vezes para atender às mudanças sociais que houve ao longo do tempo. As principais mudanças ocorreram com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, 2013), que destacaram o contexto histórico dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos.

A ideia de Direitos Humanos diz respeito a um conjunto de direitos internacionalmente reconhecidos, como os direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, que se referem à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana. (DCNs, 2013, p. 496)

As DCNs não numeraram seus eixos temáticos/norteadores, mas os organizaram em temas gerais. Foram dadas orientações para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana<sup>12</sup>. Ademais, são destaques no documento a educação ambiental e a educação escolar quilombola e indígena.

Nesse ensejo, vale mencionar que, entre os municípios de Goianinha e

<sup>12</sup> Seguindo a lei 10.639/2003 – que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências.

Canguaretama, fica situada a comunidade indígena Catu, da etnia Potiguara, que dispõe da Escola Indígena João Lino de Ensino Fundamental I para os moradores da comunidade. Contudo, para o Ensino Fundamental II, a maioria dos estudantes da comunidade estuda na Escola Municipal Dr. Hélio Mamede de Freitas Galvão, que, embora não seja uma Escola Indígena, recebe estudantes indígenas, contexto escolar propício à valorização da cultura indígena.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017/2018) recomendou mais mudanças em relação aos temas transversais, que começou com a denominação para Temas Contemporâneos Transversais e Integradores em 15 temas, distribuídos em seis macroáreas temáticas:

Tabela 2 – Temas Contemporâneos Transversais e Integradores na BNCC

Macroáreas	Temas
Meio Ambiente	- Educação Ambiental - Educação para o Consumo
Economia	- Trabalho - Educação Financeira - Educação Fiscal
Saúde	- Saúde - Educação Alimentar e Nutricional
Cidadania e Civismo	- Vida Familiar e Social - Educação para o Trânsito - Educação em Direitos Humanos - Direitos da Criança e do Adolescente - Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso
Multiculturalismo	- Diversidade Cultural - Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras
Ciência e Tecnologia	- Ciência e Tecnologia

Fonte: Elaborada pelos autores com base no documento Temas Contemporâneos Transversais na BNCC (2019) - 2021

Resumidamente, a BNCC fez quatro modificações principais nos Temas Contemporâneos Transversais: nomenclatura, ampliação dos temas, relevância dos temas no contexto escolar e fundamentação legal dos temas atuais. A primeira mudança, relativa à nomenclatura, adicionou o termo ‘Contemporâneo’, com o intuito de valorizar e indicar a pertinência de te-

mas atualizados. A segunda, relativa à ampliação dos temas, pode ser conferida na tabela 2, acima. Os temas podem ser revistos a cada cinco anos durante a atualização da BNCC.

A terceira mudança é referente à relevância dos temas que, até então, com os PCNs, eram facultativos e, com a BNCC, passam a ser temas essenciais para formar as habilidades vinculadas aos componentes curriculares. A quarta mudança reforça a terceira a partir da fundamentação legal dos temas, considerando as relações entre os temas vida e sociedade (Brasil, 2019).

Cada um dos temas atuais propostos pela BNCC possibilita o trabalho do professor com diversos subtemas. Para exemplificar, podemos retomar os temas abordados nas aulas do Cursinho Rumo ao IFRN, que podem ser considerados subtemas da BNCC. Como exemplo, pode ser destacado o assunto abordado no seletivo do IFRN/2012 – Preconceitos. Esse assunto está diretamente ligado à macroárea do multiculturalismo/cidadania e civismo, nos temas contemporâneos transversais e integrantes da BNCC. A avaliação é composta de três textos. No texto I, o verbete da wikipedia da palavra ‘preconceito’; o texto II apresenta um meme composto de sete caveiras iguais ao centro, com a descrição abaixo de cada uma delas: branco, negro, gay, hétero, católico, evangélico, judeu – E a frase em destaque: “Entendeu a diferença? Ou quer que eu desenhe mais?”; e o texto III, que apresenta uma pesquisa sobre o preconceito no ambiente escolar, expondo dados por meio de gráficos.

Depois de refletir sobre o tema ‘preconceito’, os estudantes foram convidados a responder a um questionário baseado na leitura que fizemos durante a aula, com as seguintes perguntas: Você tem algum tipo de preconceito? 92,6% dos estudantes (25 de 27 respostas) disseram que não, e 7,4% (2 de 27) disseram que sim. Na questão seguinte, foi perguntado: Qual tipo de pessoa você NÃO gostaria que tivesse em sua escola? Essa pergunta não foi obrigatória e poderia ser pulada. Ainda assim, sete pessoas responderam: Deficientes (0), homossexuais (28,6% - 2 de 7), ciganos (28,6% - 2 de 7), negros (14,3% - 1 de 7), pobres (0), moradores da área rural (0), moradores da periferia/favela (28,6% - 2 de 7) - Foram colocadas as mesmas opções que



constavam no gráfico mostrado em aula.

A última pergunta para ser respondida livremente foi: Você já sofreu algum tipo de preconceito? Obtivemos 16 respostas (12 sim e 4 não). Entre os 12 comentários de estudantes que sofreram preconceitos, três mencionaram ser relacionado ao cabelo e à cor da pele.

A valorização do multiculturalismo, antes dos temas contemporâneos transversais na BNCC, já era sugerida pelas DCNs. Abordar esses assuntos em sala de aula, presencial ou remotamente, pode fomentar discussões que ampliam o conhecimento sobre as diversidades e a aceitação das diferenças dentro e fora da escola.

### **Considerações de uma pesquisa viva em progresso**

Esta investigação teve como objetivo refletir sobre o desafiador desenvolvimento de uma pesquisa viva, ao lidar com processos educacionais durante a pandemia de covid-19, que aumentou a desigualdade social e impôs um cenário atípico para a educação pública brasileira, que já era precarizada no formato presencial.

Devido à falta de conectividade local, o caso perscrutado contou com uma amostragem quantitativamente pequena. Contudo, os questionários foram eficientes para obtermos os dados e nos possibilitaram conhecer bem mais o universo dos estudantes envolvidos nesta pesquisa, cujas respostas colaboraram para personalizar as aulas seguintes de acordo com os interesses demonstrados.

Durante o planejamento das aulas remotas, consideramos os antigos exames seletivos, os Temas Contemporâneos Transversais e Integradores da BNCC e as DCNs. Por fim, esta pesquisa viva evidenciou o percurso inicial das aulas remotas/extracurriculares de Leitura e Imagens no Cursinho Preparatório Rumo ao IFRN em Goianinha/RN.

### **Referências**

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC*:

contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, 2019. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf) Acesso em: 02 Ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Brasília, 1997.

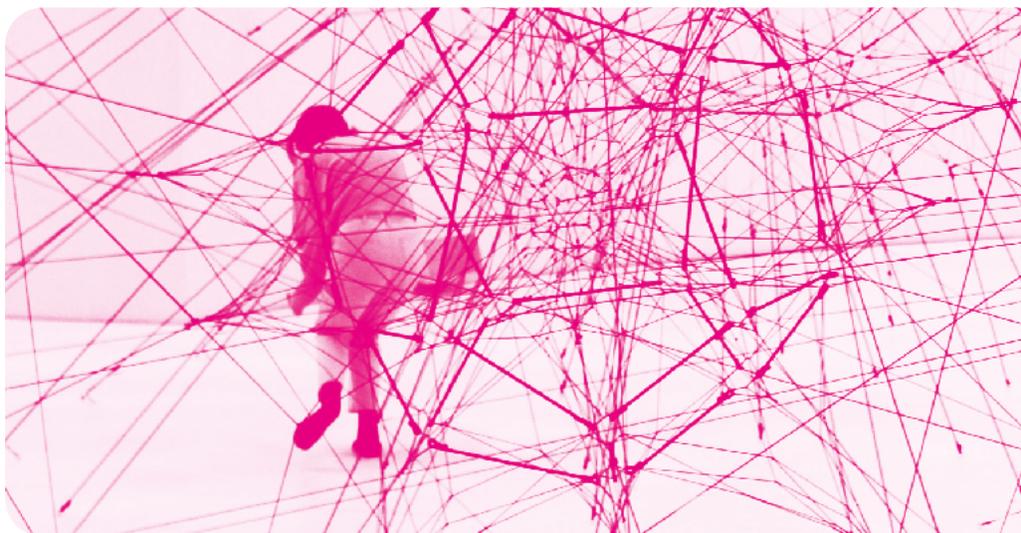
BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. MEC, 2013. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file/> Acesso em: 28 Jul. 2021.

IAVELBERG, Rosa; PENHA, Leandro de Oliveira Costa. Desenhos e narrativas de crianças na pandemia. In: *Convenit Internacional*, vol. 35, São Paulo: USP, 2021, p. 1-18. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/349055092\\_Desenhos\\_e\\_narrativas\\_de\\_crianças\\_na\\_pandemia](https://www.researchgate.net/publication/349055092_Desenhos_e_narrativas_de_crianças_na_pandemia) Acesso em: 29 Jul. 2021.

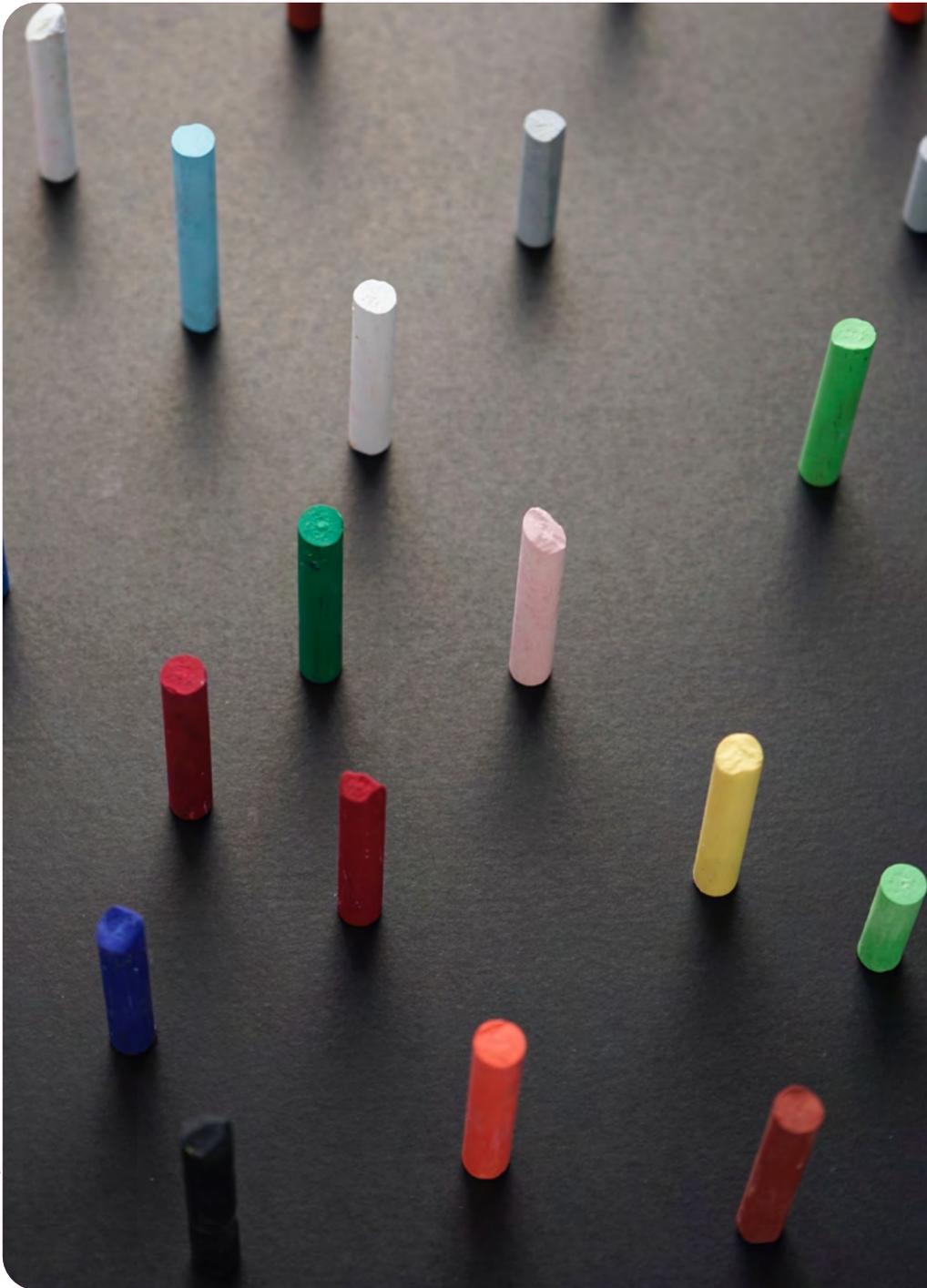
MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). In: *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Mídiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/pcns-parametros-curriculares-nacionais/>. Acesso em: 08 Ago. 2021.

IRWIN, Rita L. A/rtografia. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L (Org). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/rtografia*. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2013, p. 27-35.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. 2ª. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.









# A poética intrometida na educação: arte e metodologia a/r/tográfica para inovação e criatividade na escola

Leisa Sasso

Rever um trabalho feito há alguns anos, pode ser surpreendente. Reler minha tese e os dados levantados no estudo de caso do Centro Educacional São Francisco, o “Chicão”, reforçam e dão suporte ao discurso sobre a importância da disciplina Arte no desenvolvimento da criatividade nos estudantes e na transformação da educação como um todo. Essa mudança é mais do que bem-vinda e oportuna, ela é necessária, a despeito da resistência dos docentes às mudanças e a pouca importância atribuída a Arte na Educação nas propostas oficiais de renovação.

Mas, por que transformar a educação? A resposta é porque temos um sistema educacional cujo caráter é massificador, quase em escala industrial, com vistas a promover a universalização da educação e a padronização de condutas e procedimentos. Desenhado no século XIX, esse sistema não atende às necessidades que o século XXI impõe, e uma dessas novas exigências, é justamente desenvolver a capacidade criativa dos estudantes. Essa capacidade de lidar com problemas de forma inovadora é muito desejada pelo mercado de trabalho e as equipes de RH selecionam seus quadros baseados em soluções de situações problema assim como em inovações técnicas e metodológicas. “A necessidade de inovação radical no modo como pensamos, vivemos e nos relacionamos com os outros não poderia ser mais urgente.” (ROBINSON, 2019, p. 9). Sir Ken Robinson argumenta que se conduzirmos “um sistema educacional baseado na padronização e na conformidade que suprime a individualidade, a imaginação e a criatividade, não se surpreenda se for exatamente isso que ele fizer” (ROBINSON, 2019, p. 5). Dito isso de outra forma, não é possível esperar resultados criativos procedendo sempre de forma padronizada e

promovendo a acomodação.

Gimeno Sacristán lembra que “A crise dos sistemas educativos tem a ver com a perda da consciência de seu sentido [...] Assistimos a uma crise importante nos discursos que têm guiado a expansão da escolarização nesta segunda metade do século XX. As práticas, entretanto, parecem seguir velhas seguranças, como se nada estivesse acontecendo” (1998, p. 11-12). Esse tempo de mudanças é desconfortável e nos coloca à prova porque é preciso rever nossas práticas pedagógicas e nossas já não tão seguras certezas. É tempo de incertezas e como argumenta Robinson “O desafio não é consertar esse sistema, mas mudá-lo; não reformá-lo, mas transformá-lo. (...) usar nossos recursos criativos e tecnológicos para mudar a realidade. Agora, temos oportunidades ilimitadas para mobilizar a imaginação dos jovens (...)” (ROBINSON, 2019, p.10)

Algumas décadas se passaram desde que Sacristán identificou essa crise, mas somente agora o Brasil resolveu finalmente se encarregar, de forma ainda imperfeita, mas na direção correta, com a implementação da BNCC e as 10 competências desejadas pelo Novo Ensino Médio: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; reponsabilidade e cidadania. A BNCC enfatiza as aprendizagens, o que é importante, e tira o foco do ensino centrado no professor, o que é necessário, mas ainda é um texto que precisa ser visto e revisto de forma continuada, pois a sua implementação vai se dar em ambiente escolar diverso e complexo, acostumado a práticas anciãs que exigirão dos seus implementadores muito diálogo para superar resistências e desinformações.

Algumas contradições também se tornam perceptíveis, como o nome atribuído à mudança, o “Novo Ensino Médio” (NEM), um título anacrônico, incorreto, pois o foco da Educação, já há algum tempo, deixou de ser o ensino e se voltou para as aprendizagens. A terminologia deveria ter sido revista para uma Nova Educação Média, uma vez que queremos todos aprender e para tanto, o protagonismo dos estudantes engajados em aprendizagens ativas mediadas pelos professores e novas tecnologias que podem se apoiar



em práticas artísticas e pedagógicas. Ainda não é possível definir de quais formas essas aprendizagens podem acontecer, se serão aquelas baseadas em práticas diversificadas que consideram as individualidades, o que seria o ideal, ou se velhos cacoetes permanecerão, com professores transmitindo e estudantes apenas recebendo conhecimentos de forma passiva, quase resignada. Trata-se de uma mudança radical que pode ser um problema até para as Universidades, porque não é algo familiar aos acadêmicos não professor conhecimentos e saberes.

Outra contradição, objeto principal desse capítulo, é a pouca importância dada a disciplina arte no Novo Ensino Médio. Na Base Nacional Comum Curricular, entende-se competência como a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD. 1999, p.07). Competência, nessa acepção, pode ser a capacidade de desenvolvimento do pensamento científico, crítico e criativo pela ação. Em outras palavras, o que se propõe são diálogos e relações entre disciplinas, entre áreas do conhecimento a partir da ação prática que pode se dar em poéticas, em aproximações possíveis do conhecimento com a arte, da racionalidade com a sensibilidade. O diálogo da ciência com a prática política crítica e criativa pode significar uma mudança efetiva, uma nova educação média de fato.

De qualquer forma, essa mudança enfrenta sérias resistências que precisarão ser superadas. O que podemos constatar, apenas fazendo um recorte na Educação Básica e observando apenas o Ensino Médio, é que todas as 10 Escolas Regulares da Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto de Brasília não aceitaram se tornar piloto do NEM em 2018. Na minha posição na coordenação intermediária entre as Unidades de Ensino e a Sede da Secretaria de Educação do Distrito Federal, foi possível constatar que, das 102 escolas de Ensino Médio, apenas 12 escolas aceitaram pilotar a experiência de implantação do NEM. No primeiro ano de implantação, em 2019, apenas 5 escolas se aventuraram, enfrentando forte resistência dos profissionais. Ao todo, na Rede pública do Distrito Federal, são 90 escolas que precisarão modificar suas práticas

em um contexto em que os próprios profissionais não conseguem vislumbrar o alcance das mudanças, ou seja, estamos diante de uma longa e laboriosa tarefa.

Em 2020, apesar da pandemia do COVID-19, outras 7 escolas também aderiram à proposta. Essas 12 escolas começaram a vivenciar outra forma de proceder, atuando de forma remota, condição essa, muito mais imposta pela Pandemia do que por iniciativa dos professores. Gestores também se viram obrigados a reestruturar administrativamente as escolas para que os estudantes pudessem escolher seus respectivos itinerários formativos. Além disso, a dificuldade de se trabalhar com projetos, obrigou a SEEDF a promover a formação continuada de professores.

Entre essas 12 escolas piloto, uma delas foi o Centro Educacional São Francisco. O Chicão, como é conhecida, foi a escola precursora da proposta do NEM. A escola foi arrojada pois, além do protagonismo dos estudantes na escolha da parte diversificada do currículo, também teve como base dessa mudança a disciplina arte, as atividades corpóreas e os projetos para estimular a criatividade e a crítica.

Em virtude desse protagonismo, hoje tão desejado pelos sistemas de Ensino, essa escola foi meu objeto de estudo na tese. Com a iminente implantação do NEM, revisitar os dados obtidos nessa tese, em uma pesquisa em 2016, com a colaboração 41 professores e 52 estudantes, está sendo importante para corroborar o que pensamos sobre as potencialidades da arte e do afeto na sala de aula. Dados que indicam o que práticas poéticas e pedagógicas são capazes de promover afetos no âmbito da Educação, especialmente nesse momento em que se persegue as 10 competências inscritas na Base Nacional Comum Curricular. Nesse capítulo, vale frisar, a poética é entendida em sua significação original grega como produção, e, nesse processo, obtém-se como resultado objetos e eventos criados por meio das práticas artísticas e pedagógicas que afetam e envolvem os estudantes com o conhecimento. Queremos demonstrar que a produção poética pode ser arrebatadora e transformar situações cotidianas em fatos extraordinários.

Figura 1 - Desfile em performance nas ruas da cidade extraordinários



Fonte: Arquivo pessoal da autora

No âmbito da amostragem da minha tese, onde predominaram olhares femininos sobre a realidade escolar, registrou-se alguns fatos recorrentes entre o discurso dos participantes, em especial que a poética na escola produz afeto. O resultado foi que 73% dos estudantes e 63% dos professores amavam a escola, 34% dos professores e 25% dos estudantes apreciavam, ou seja, a maioria dos entrevistados foram afetados positivamente pelo trabalho na perspectiva de projetos que fazem utilização das práticas artísticas.

O resultado dessa produção artística e pedagógica se materializou em performances, grafites, peças teatrais, músicas e paródias, danças, jogos e desfiles na escola que, em uma atmosfera de encantamento e participação, se deixou afetar pelo envolvimento sincero dos estudantes nas práticas pedagógicas oferecidas. Essa aceitação se dá por conta das abordagens críticas, protagonizadas pelos próprios estudantes, sempre relacionadas aos problemas vivenciados por ele e por sua comunidade. E tudo isso, claro,

articulado com o currículo. Essa produção é exatamente o que a BNCC estipula como competência a ser perseguida.

Essa produção artística e pedagógica foi obtida nessa escola por meio de um processo metodológico a/r/tográfico que privilegia o diálogo entre a prática e a teoria em poética. A metodologia a/r/tográfica (IRWIN; COSSON, 2004) transposta do ambiente universitário para o âmbito escolar pode estimular, além de uma grafia própria para a atividade do professor pesquisador e artista, também uma relação dialógica entre o currículo da Educação Básica, a pesquisa em práticas pedagógicas e sua aplicação poética produtora de objetos, eventos e de afetos entre estudantes e professores e a escola, entre estudantes e professores, entre a gestão e o corpo docente. Em 2019, passei a chamar essa metodologia aplicada na Educação Básica de Escola Artográfica.

Assim, também contribuimos para que se firme a segunda competência da BNCC que enfatiza uma escola que acolhe as juventudes, que as envolve em ações e relações de pertencimento e construções identitárias individuais e coletivas, como também se viu definir a identidade da própria escola, o “Chicão”. O professor José Pacheco repete em todas as palestras que ministra que: “Escolas são pessoas” (2012, p. 5), e as pessoas na escola acolheram identidades diversas tornando-as familiares envolvendo a todos como em um abraço. Tratou-se de um compromisso pactuado na escola com a formação dos estudantes que se mostrou respeitoso e ético, também estético, pois se materializou o conhecimento articulado às práticas artísticas e pedagógicas, perceptível em visualidades, em produções que sensibilizaram e envolveram a comunidade escolar, conforme é possível constatar nos dados obtidos. Nosso trabalho tem sido conduzido em paralelo com os conceitos fundamentais da Educação Baseada em Arte, a a|r|t|ografia, ou seja, nosso trabalho tem se servido dos diálogos entre as práticas artísticas, o conhecimento científico e suas teorias e as práticas pedagógicas.

O fato é que os projetos/desafios/eventos artísticos e pedagógicos não foram pensados de uma forma estruturada, eram espontâneos, abertos à diálogos. A orientação que os professores recebiam era de tentar relacionar seus conteúdos com práticas artísticas e com outras disciplinas para significar o conhecimento e incluir o prazer, instigar a curiosidade no espaço



escolar. A Proposta Política e Pedagógica (PPP) do Chicão é muito próxima da a|r|t|ografia, ou da Educação Baseada nas Artes como filosofia de educação, porque sempre foi nosso intento intrometer a poética na educação, intrometer atividades corpóreas na educação, intrometer pesquisa em projetos na educação professoral, que professa o conhecimento de forma hierárquica e vertical. A Proposta de Potência Poética Política e Pedagógica do “Chicão” é intrometer a poética na educação e buscar mais diálogos horizontais, verticais, paralelos, atravessados, transversais entre a poética a prática e a teoria.

Vista dessa forma, a escola torna-se um espaço onde acontece o entrelaçamento do conhecimento científico com a produção de objetos e eventos artísticos, entrelaçamento entre a teoria curricular e a prática pedagógica em poéticas. Produtos obtidos associando-se a vida do dia a dia dos estudantes com o que se deseja refletir e trabalhar na escola. A busca de significação para o conhecimento acadêmico encontra na arte e no imagético cotidiano uma parceria privilegiada. A partir daí se estabelece uma abertura, uma chance de se instigar a curiosidade em relação ao conhecimento, uma vez que esse conhecimento faz sentido, uma vez que parte da vida do estudante, da sua escola, do seu bairro, segue pela sua cidade, o seu país, o seu planeta. Trata-se de uma postura ativa, que produz, que faz, que é artística, se dá de forma inferencial e dialógica, em uma relação entre professor e estudante necessariamente horizontal.

Porque diálogos não se estabelecem de cima para baixo, eles se estabelecem a partir de relações de proximidade, afeto e confiança. E não há porque temer essa nova forma de relacionamento. Os dados de minha tese indicam que se estabeleceram relações afetivas muito positivas, relações de cuidado, concernimento, solidariedade e parceria. E o protagonismo estudantil teve muito a ver com esse câmbio geral de atitudes. O sentido de afeto recolhido em percentuais significativos na amostra apontou para a sensibilidade, para o carinho, para a simpatia em relação à escola, “um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões” (BORBA, 2011, p.31). E o afeto também contribuiu para a promoção de uma outra competência preconizada hoje pela BNCC,

o estímulo a atitudes cooperativas e propositivas. O relato dos estudantes e professores enfatizaram o trabalho em equipe assim como propostas inovadoras na escola. Além disso, os relatos também reconhecem a mediação de conflitos como uma competência que a escola promoveu buscando a solução não violenta dos problemas.

A arte na escola também tem o poder de transformar o ambiente que a circunda e contribuir para uma aproximação maior com a comunidade. Estudantes protagonistas incentivam o protagonismo de pais e responsáveis, o que permite a abertura do espaço escolar para toda a vizinhança. Não foram poucos os eventos comunitários realizados no espaço escolar, de casamentos a shows de rap, o Chicão sempre esteve aberto a interações com a comunidade, estreitando ainda mais os laços de afeto entre a escola e tudo o que a circunda. Freitag-Rouanet sempre nos lembra sobre a importância de preservar dentro da vida urbana uma civilidade e uma cidadania (2002, p.30). A poética tem o poder de fazer com que a atitude cidadã também aconteça no âmbito escolar, transformando o espaço público em um espaço que pertence a todos, em vez de um espaço que não pertence a ninguém. Afinal, quem ama, cuida, e a escola sempre foi limpa e livre de vandalismos, com muros intactos e banheiros impecáveis.

Aconteceram muitos projetos/desafios/eventos artísticos e pedagógicos no “Chicão”, durante os anos 2008 e 2014, atividades pedagógicas e artísticas que entendíamos tais quais os projetos propostos por Fernando Hernández (2000) e que tinham preocupações com a promoção da cidadania através da arte e por meio da arte o conhecimento, o pensamento científico, crítico e criativo, o repertório cultural ampliado, a “civilidade” a boa ação comunitária, a contemplação, a comunicação em diferentes linguagens, a cultura digital e a reflexão.

“Sublime a vitalidade do artista e a dinâmica de sua inspiração, a torrente da paixão e a potência do que desequilibra, o que o mergulha no entusiasmo e toma conta de um corpo para o transfigurar, o metamorfosear. Sublime êxtase” (ONFRAY, 1997, p. 266, tradução da autora). Nada mais verdadeiro, transformador e poderoso do que a verdadeira paixão. Paixão por conhecer e compartilhar, agir e cooperar, paixão pela escola e por toda a arte e afeto que dela emana.

## Referências:

BORBA, Francisco S. *Dicionário UNESP do português contemporâneo*. Curitiba: Piá, 2011.

FREITAG-RUANET, Bárbara. Vida Urbana e Cultura. In: PALLAMIN, Vera M. (Org.) *Cidade e Cultura: esfera pública e transformação urbana*. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IRWIN, Rita; COSSON, Alex De. (Org.) *A/r/tography: rendering self through arts-based living inquiry*. Vancouver, BC: Pacific Educational Press. 2004.

ONFRAY, Michel. *Politique du rebele: Traité de résistance et d'insoumission*. Paris: Éditions Grasset & Fazquelle, 1997.

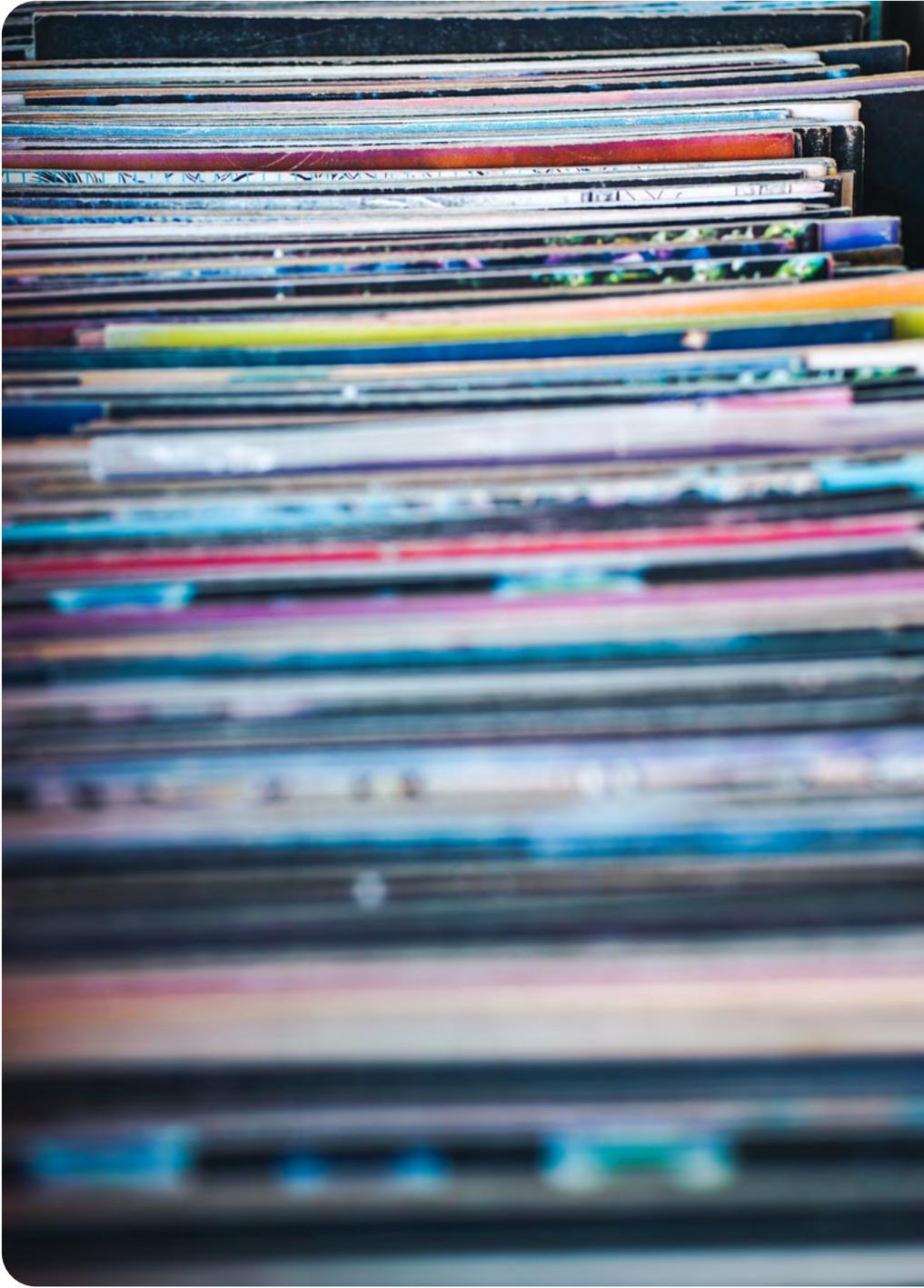
PACHECO, José. *Dicionário de valores na Educação*. São Paulo: Editora SM, 2012.

PERRENOUD, P; THURLER, M. G. *As Competências para Ensinar no Século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Editora Penso, 2002.

ROBINSON, Ken; Aronica, Lou. *Escolas Criativas: A revolução que está transformando a Educação*; tradução Luís Fernando Marques Dorvillé – Porto Alegre: Penso, 2019.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes inestables em education*. Madri: Morata, 1998







# Volta às aulas?

## Turma da Mônica e a ênfase dos regimes de visualidade

Marcos Vinícius Silva Magalhães

Lucas Pacheco Brum

### Regimes de visualidade

Ao considerar a historicidade do uso das imagens para a construção da pesquisa e prática pedagógica, vários são os desafios a serem enfrentados e perspectivas a serem consideradas, contudo, o reconhecimento das visualidades parecem contribuir para processos que evidenciam as características sociais e culturais de nossos alunos e alunas. Nesse sentido, rastrear essas visualidades parece ser um trabalho desafiador, exigindo do/a professor/a a abertura para um exercício sensível e sistemático. Em meio a esse processo cabe considerar o modo como as imagens operam na contemporaneidade e na forma como constroem as relações de poder e saber em que estamos inseridos/as. Desse modo, essa diversidade de artefatos poderá oportunizar processos significativos de aprendizagem, ao mesmo tempo em que revela e questiona a trama discursiva de diferentes espaços e temporalidades.

Na perspectiva das reflexões apresentadas por esta escrita, o arca-bouço imagético produzido dentro de um tempo e espaço definido assume aquilo que compreendemos por regimes de visualidade. Portugal (2011) destaca que “*os regimes de visualidade* estão ligados, assim, à relação que os grupos, nos quais um observador se insere, estabelecem com as imagens, ou seja, ao papel que as imagens desempenham na ‘realidade’” (p. 36). Nesse sentido, consideramos que o conceito opera a partir da convergência daquilo que se tem produzido e colocado em circulação na cultura vigente. A partir de um dado contexto as visualidades acompanham o tempo presente, não apenas no que diz respeito ao seu valor estético e ilustrativo, mas no modo como assumem papéis sociais e relações de poder. Esses aspectos são construtivos, operacionais e extremamente políticos, tal como relem-

bra Michel Foucault (2013), alicerçado em Nietzsche, compreendendo que o conhecimento é forjado dentro da cultura. Desse modo, os regimes de visualidade estão permeados pelos nexos de poder e saber, funcionando em um tipo de relação interdependente.

Sendo assim, ao compreender o modo como os regimes de visualidade compõem nossas relações e processos de aprendizagem, um material de orientação (cartilha) será tomado como um lugar de reflexão, cujos/as protagonistas são os/as personagens da Turma da Mônica, criados/as pelo desenhista e ilustrador brasileiro Mauricio de Sousa (1935). O guia intitulado “Cuidados na Escola” foi produzido a partir de um contexto específico e demarca uma narrativa de conscientização e prevenção frente à uma das maiores crises sanitárias já enfrentadas pela humanidade: a pandemia da COVID-19. Artefatos como esse funcionam como pedagogias culturais e produzem conhecimentos que instituem verdades, medidas de conscientização, protocolos de higiene e distanciamento social, bem como orientam e estabelecem as normas de voltas às aulas presenciais, regulando a conduta e a subjetividade dos sujeitos nos espaços educativos neste momento. Desse modo o guia atua como uma estratégia política, imiscuída aos exercícios de poder (GALLO, 2004). Nesse sentido, ainda, Silva (2009) explica que existem instâncias, em meio à complexidade cultural, que possuem um caráter pedagógico, as quais “também ensinam alguma coisa” (p. 139).

Aqui, o guia e tantas outras imagens e mídias fabricadas pela/para pandemia, são produtoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar como nos relacionamos como elas, e como as mesmas elaboram e gerenciam nossas subjetividades, identidades, afetos e emoções, e sobretudo, o que devemos fazer em tempos de isolamento social. Essas imagens demandam novas configurações e contribuem para a construção de novos estilos e padrões de vida, de trabalho, de consumo, de trocas sociais e de outros níveis de relações. Ademais,

as imagens se imbricam com os significados e com a dinâmica dos afetos, de modo que a relação homem/imagem é determinada por uma infinidade de regras sociais denominadas regimes de visualidade, ou seja, as formas de representar o mundo visível mudam de acordo com os regimes de visualidade de cada época e de cada lugar. (LOPES e KRAUSS, 2010, p. 257).

Assim, tal como considera Portugal (2011), a partir da experiência empírica, daquilo que é posto e vivenciado na cultura e em certas regras que operam no cotidiano, as nossas experiências de mundo são estruturadas. Esses meios e novos discursos determinam regras e restrições pelos quais, segundo as reflexões do autor, conseguimos reconhecer os regimes de visualidade que conduzem as relações dentro de um tempo e espaço definido.

No âmbito desses apontamentos, essas pedagogias culturais/visuais acabam por regular os corpos e a subjetividade de crianças e adolescentes. Sendo assim, embora nos voltemos para a apresentação de um material específico para este estudo crítico-reflexivo, é importante que se reconheça que as informações e conhecimentos partilhados por ele vem de um contexto definido e, ainda que apresente uma demanda “universal” a partir dos cuidados diante da pandemia, deve-se compreender outras nuances desses discursos e modos de endereçamento.

Nesse sentido, evidenciar a discussão em torno dos regimes de visualidade parece ser uma questão primordial da prática docente, uma vez que essas pedagogias demarcam não só os processos de subjetivação, mas o modo de pensar e agir de específicas sociedades. Mais uma vez, compreende-se que as pedagogias culturais são extremamente políticas, sendo importante reconhecer “o impacto que as imagens exercem sobre a identidade, a subjetividade, ou seja, sobre a vida das pessoas” (TOURINHO e MARTINS, 2012, p. 11). Nesse movimento, aproximar diferentes imagens do cotidiano à prática em sala de aula poderá contribuir para a organização de novos saberes, bem como oportunizar tomadas de consciência e posicionamento crítico acerca da veiculação das imagens e de suas estruturas de poder e saber. A exemplo disso, a televisão como meio de produção e compartilhamento de artefatos audiovisuais pode ser conhecida dentre tantas fontes de subjetivação e construção das identidades. Tomando-a como exemplo, mas também estendendo para outros processos e pedagogias culturais, “ela desvela justamente o que os novos regimes da imagem catalisam, as transformações na sociedade a partir do deslocamento das fronteiras entre a razão e a imaginação, entre o saber e a informação, natureza e artifício, arte e ciência...” (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 89 - 90).

### **Pedagogias do presente: uma reflexão a partir da Turma da Mônica**

De modo evidente, a discussão sobre o conceito de regimes de visualidade não se encerrou por aqui. A partir dessa ferramenta conceitual buscamos refletir, ainda que sob uma perspectiva introdutória, sobre a produção de uma das cartilhas protagonizadas pela Turma da Mônica, lançada em junho de 2021, com orientações e protocolos de segurança e prevenção contra o novo coronavírus no ambiente escolar. O guia foi desenvolvido pela Mauricio de Sousa Produções e pela equipe técnica do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e contou, também, com a colaboração da Organização Mundial da Saúde (OMS) e demais instituições.

Assim, como possibilidade de articulação de um exercício crítico-reflexivo, é importante reconhecer o uso considerável das imagens da Turma da Mônica no contexto da educação infantil e o modo como uma geração de leitores/as brasileiros/as foram formados/as a partir do envolvimento com as histórias em quadrinhos da personagem Mônica e de seus/suas amigos/as (CUNHA, 2014, GUAREZI, 2016, SANTANA, 2007). Desde o ano de 1959 as visualidades da Turma da Mônica têm povoado o imaginário do público infanto-juvenil e provocado narrativas e discursos a partir de diferentes contextos. Dentre as influências desses artefatos, dada sua presença em meio à cultura pop brasileira, considera-se as diferentes parcerias que a Mauricio de Sousa Produções tem estabelecido nos últimos tempos e talvez, uma das mais importantes atualmente, tenha sido junto aos encaminhamento das políticas de prevenção e cuidado à saúde em tempos da pandemia da COVID-19, tal como apresentado pelo sítio eletrônico da empresa<sup>1</sup>.

Dessa maneira, a cartilha em questão foi produzida a partir do contorno pandêmico em que estamos inseridos/as, em que crianças, adolescentes, jovens e professores/as estão sendo preparados/as para o retorno às aulas presenciais, embora haja aspectos questionáveis em torno dessas medidas<sup>2</sup>. A partir da preocupação em proteger os/as estudantes da contaminação pelo

<sup>1</sup> < <https://turmadamonica.uol.com.br/home/> >. Acessado em junho de 2021.

<sup>2</sup> É importante considerar que, na ocasião da organização desta escrita, apresentam-se questionáveis as condições de retorno às aulas presenciais nas esferas pública e privada da educação básica, em que observa-se os aspectos estruturais das escolas, as condições físicas e psicológicas de alunos/as e professores/as, bem como o calendário de vacinação estabelecido para o contexto brasileiro.

novo coronavírus e conscientizar os/as familiares e/ou responsáveis para redobram os cuidados de higiene e proteção de seus/as pupilos/as diante do retorno às aulas no ambiente presencial, o guia da Turma da Mônica tem operado na educação dos sujeitos ao estabelecer um novo comportamento dentro da escola. A cartilha, compreendida como uma pedagogia cultural, fortalece o entendimento de que “a educação ocorre em diversos lugares sociais”, uma vez que esses “locais pedagógicos são aqueles onde o poder se organiza e se exercita, tais como as bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes, etc” (STEINBERG, 1997, p. 101-102).

Sob tais considerações, ao ancorarmos na ferramenta conceitual das pedagogias culturais, e posicionado-se dentro da vertente pós-estruturalista dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos da Cultura Visual (HALL, 2016; KELLNER, 2001; MARTINS e TOURINHO, 2013; MIRZOEFF, 2003; TOURINHO e MARTINS, 2012), a cartilha da Turma da Mônica é compreendida dentro do escopo dos regimes de visualidade como uma potência pedagógica, na medida em que possui uma narrativa específica de endereçamento, cujos elementos que caracterizam os/as personagens e suas ações se estabelecem a partir da norma social vigente. A exemplo disso, cabe enfatizar ainda a visualidade própria que assumiu o personagem Cascão que, em certo momento, acaba por povoar as redes e mídias sociais como um adepto aos hábitos de higiene (com a utilização da água), provando abdicar de seus interesses pessoais para somar-se à campanha “Juntos contra o coronavírus”.

Sendo assim, a tônica deste estudo preliminar não se deu de maneira descritiva e formalista, dissecando os elementos visuais das imagens. Ao contrário, buscou-se explorar e exemplificar, em seu sentido prático, a relação de temporalidade em que esses artefatos são produzidos e aos modos como as pedagogias, aqui em questão, estão envolvidas nas tramas sociais, políticas e econômicas vigentes. Interessamos, assim, em reconhecer as frestas, as irrupções e os relevos que as pedagogias da cartilha da Turma da Mônica “Cuidados na Escola” tem estabelecido e produzido no contexto pandêmico.

A partir da parceria com o UNICEF, em que a personagem Mônica foi nomeada embaixadora desde o ano de 2007, a Mauricio de Sousa Produções tem fabricado vários materiais educativos. Desse modo a cartilha “Cuidados na Escola”, disponibilizada gratuitamente para download na internet<sup>3</sup>, soma-se às novas pedagogias do presente, construindo um discurso universalista de cuidado à saúde, mas também contribuindo para a trama de poder e saber da política de retorno às aulas presenciais.

170 Sendo articulada por meio de uma linguagem lúdica, a cartilha é composta por dezesseis páginas ilustrativas (incluindo capa e contracapa) e apresenta informações, dicas e procedimentos que tendem a orientar os/as professores/as, familiares e estudantes durante o retorno à escola e às atividades presenciais. O material reforça, ainda, os protocolos de distanciamento social, a etiqueta respiratória, o uso e descarte adequado de máscaras, o uso do álcool em gel e demais procedimentos de higiene pessoal e coletiva. Tal como discutido anteriormente, o artefato produzido se configura como uma pedagogia “onde se criam e discutem significados” (MIRZOEFF, 2003, p. 19), valores, experiências e modos de ser e estar na cotidianidade e busca ainda “responder às exigências de cada tempo e coloca para a produção certos tipos de sujeito que lhe correspondem, levando adiante o mundo, adaptando-se a ele” (CAMOZZATO, 2014, p. 575).

O material apresenta informações quanto aos protocolos de higienização frequente das mãos com água e sabão - chamando atenção para o personagem Cascão (antes reconhecido como sua adequação e convivência à sujeira) e que agora explica detalhadamente “As Cinco Etapas para Lavar as Mãos”- o que demonstra, mais uma vez, a transformação dos discursos e imagens a partir do jogo de outras relações. Nesse sentido, ao reconhecer as novas configurações do momento posto, a cartilha chama atenção para as responsabilidades da instituição escolar diante da adaptação do trabalho pedagógico, manutenção e observação das normas de higiene e saúde coletiva.

Sendo assim, o guia informa quanto à responsabilidade da escola dian-

<sup>3</sup> Disponível em : < [https://turmadamonica.uol.com.br/juntoscontraocoronavirus/downloads/cartilha\\_coronavirus\\_11\\_voltaasaulas.pdf](https://turmadamonica.uol.com.br/juntoscontraocoronavirus/downloads/cartilha_coronavirus_11_voltaasaulas.pdf) >. Acessado em 26 de junho de 2021.



te do trabalho e organização da sala de aula, de modo que os/as estudantes poderão comparecer às aulas presenciais em dias alternados, bem como a manutenção do ensino remoto (com ênfase no uso dos dispositivos eletrônicos), o que parece conduzir a um formato híbrido das aulas, cuja estrutura, inclusive, deverá ser melhor compreendida e problematizada. Ainda, como parte das responsabilidades da instituição escolar, a cartilha sinaliza a importância da escola em prover a distribuição de máscaras para os alunos e alunas que não as possuem e também a adaptação destas no caso dos/as estudantes que apresentam problemas auditivos, cuja leitura labial e expressão facial constituem aspectos imprescindíveis para o processo de aprendizagem.

Dentre a apresentação de outros procedimentos, normas e investimentos pelos quais deverão submeter as instituições escolares, a cartilha se tornou um objeto de reflexão e ilustração do tempo presente. Esse material, compreendido como um artefato produzido no interior da cultura, se apropriou de um discurso necessário, se observados os cuidados e manutenção da qualidade de vida na pandemia, mas ao mesmo tempo, encerra questões a serem discutidas, sob a ótica das diferentes realidades que compõem a educação brasileira.

### **Reticências**

Aspectos do contexto são extremamente importantes para problematizarmos o conceito de regimes de visualidade. Ao olharmos para o presente, o vírus, em um sentido metafórico, se tornou um pedagogo diante das atuais circunstâncias em que vivemos (BRUM, MAGALHÃES, WOLFFENBÜTTTEL, SOUTO, LEITE, 2021). E esse tipo de relação se tornou evidente a partir de um conjunto de pedagogias visuais operacionais, tais como cartazes, cartilhas, imagens televisivas, jornalísticas, *outdoors*, propagandas e outras mídias. Tal como foi salientado, esses processos da pedagogia existem em qualquer lugar e contexto em que o conhecimento é produzido e essas tais pedagogias existem de modo a codificar a experiência, imprimindo verdades, moldando significados e as estruturas sociais.

Ao nos apropriarmos de um discurso próprio do cotidiano poderemos

reconhecer que o modo como nos relacionamos com as visualidades e com os processos de mudança nos quais elas ocorrem, nos voltaremos para um escopo de imagens “pandêmicas”, e que, as implicações de agora poderão acarretar a criação de novas narrativas e imagens no futuro. Aqui, a cartilha protagonizada pela Turma da Mônica poderá ajudar a pensar e sintetizar o discurso do presente, reconhecendo sua influência na construção de subjetividades e o seu impacto na escola, criando relevos para que novos estudos sejam desenvolvidos e discutidos à luz do contexto social e histórico de crianças e jovens brasileiros/as.

## Referências

BRUM, Lucas Pacheco; MAGALHÃES, Marcos Vinícius Silva; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; COUTO, Carlos Augusto Pinheiro; LEITE, Maria Cecília Lorea. Pandemic and education: notes from the Brazilian context. In: *International Journal for Innovation Education and Research*. v. 9, nº 1, p. 205-219, jan. 2021.

CAMOZZATO, Viviane Cardoso. Pedagogias do Presente. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, nº. 2, p. 573-593, abr./jun. 2014.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Imagens na educação infantil como Pedagogias Culturais. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Pedagogias Culturais*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014. p. 199-223.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 27. Ed. São Paulo: Graal, 2013.

GALLO, Sílvio. Repensar a Educação: Foucault. In: *Educação e Realidade: Dossiê Michel Foucault*. Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 79 - 97, jan./jun. 2004.

GUAREZI, Daniela Jeremias. *Os gibis da Turma da Mônica como apoio para o letramento e a alfabetização*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

KELLNER, Douglas. *A Cultura da Mídia - estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. São Paulo: Ed. EDUSC, 2001.

LOPES, Marcelo Silvio; KRAUSS, Regina. O sujeito e a visualidade: Parábolas do olhar contemporâneo. *Visualidades*, Goiânia, GO, v. 8, n. 2, p. 251 - 267, jul./dez. 2010.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Processos e práticas de pesquisa*



*em cultura visual e educação*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais. In: FILÉ, Valter (Org.). *Batuques, fragmentos e fluxos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 83-112.

MIRZOEFF, Nicolas. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Editora Paidós, 2003.

PORTUGAL, Daniel B. O realismo entre as tecnologias da imagem e os regimes de visualidade: fotografia, cinema e a “virada imagética” do século XIX. *Discursos fotográficos*. Londrina, v. 7, n. 11, p. 33-54, jul./ dez. 2011.

STEINBERG, Shirley R. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Org.). *Identidade Social e a Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: SMED, 1997, p. 98 - 145.

SANTANA, Erivelton Nonato de. *Gibi, o aparelho ideológico quadrinizado: considerações sobre a diversidade discursiva e o caráter instrutivo-educativo nas histórias da Turma da Mônica*. 2007. 197f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2009.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Entrevistas das imagens na arte e na educação. In: TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. (Orgs.). *Cultura das imagens: desafios para arte e para a educação*. Santa Maria: UFSM, 2012, p. 09 - 13.





# O uso das TIC's no ensino de Artes Visuais nas Escolas Parque de Brasília: Estratégias e políticas públicas de antes e durante a pandemia de Covid-19

Cleber Cardoso Xavier  
Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa

O cenário educacional mudou muito desde a previsão de Bernardo Sorj (2003) que os produtos multimídia padronizariam a educação de uma maneira pasteurizada, não levando em consideração a singularidade e a individualidade dos membros da comunidade escolar, em especial a dos estudantes e dos professores. Na atualidade temos uma educação muito mais midiática e que, em alguns casos, facilita o acesso e inclui estudantes e docentes com necessidades especiais. Muito se aprendeu, principalmente com o início da pandemia Covid19 no Brasil a partir de 2020. No Distrito Federal as escolas fecharam suas portas mediante o Decreto N° 40.509, de 11 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, que também suspendeu, no âmbito do Distrito Federal, de todas as atividades educacionais de escolas, universidades e faculdades, tanto públicas quanto privadas. A comunidade escolar, somente meses depois, voltou às atividades mediadas, e posteriormente presenciais. Por um período, o processo de ensino/aprendizagem ficou suspenso, quando a premissa em continuar vivo suplantou qualquer outro processo.

Até os dias atuais, segundo semestre de 2021, o panorama no Distrito Federal continua sendo de incertezas quanto a permanência e retorno pleno das atividades escolares presenciais, principalmente no segmento público. No início do segundo semestre de 2020 as atividades educacionais no Distrito Federal retornaram de maneira remota. Houve uma sequência de capacitações rápidas visando preparar o corpo docente e administrativo

para as atividades de educação remota e a distância em todas as etapas da educação básica. Foram ofertados cursos do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) *Google Class Room*, que teve uma versão preparada para a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal implementar a plataforma remota de ensino, intitulada Escola Em Casa DF.

A SEEDF promoveu capacitações ao longo das últimas décadas visando a formação continuada e alguns números sobre o uso das NTICs no contexto das Escolas Parque é possível ser conhecido na dissertação defendida em 2013 sobre este assunto (XAVIER, 2013). Da qual destaca-se que do total de 116 participantes, quase a totalidade promoveu autodeclaração de capacidade técnica para o uso do Laboratório de Informática sem a presença de um professor ou técnico coordenador do Laboratório, assim dividida: 19 se declararam não capacitados, 26 muito pouco capacitados, 25 se declararam pouco capacitados, 32 parcialmente capacitados e somente 22 se declararam capacitados para o uso do laboratório sozinhos com seu grupo de estudantes.

176

Mais da metade dos professores declararam estar entre pouco ou nada capacitados para o uso do laboratório de informática sem a presença de um professor responsável pelo ambiente, o que foi drasticamente modificado no cenário pandêmico, uma vez que a maioria dos docentes fez o uso de NTICs para dar continuidade ao processo de ensino/aprendizagem. Percebe-se de pronto a necessidade de mensurar e conhecer a realidade deste grupo de profissionais que numa virada de momento teve que adaptar-se a uma nova realidade e prática profissional, encarando seus medos, dificuldades e até mesmo falta de acesso a tecnologia necessária.

### **Escola Parque: elo da Rede Integradora**

Desde 2017 a SEEDF promove o atendimento em tempo integral de parte dos estudantes, que se dá na estrutura da Rede Integradora. Esta Rede é composta de instituições que, de maneira complementar, promovem o atendimento em tempo integral do estudante, diferenciando das instituições de educação integral em tempo integral que promovem o atendimento por completo em uma só instituição. Ou seja, o atendimento na Rede Inte-



gradadora é desenvolvido assim: 5h na Escola Classe, 5h na Escola Parque, em turnos distintos. As cinco Escolas Parque situadas no Plano Piloto da cidade de Brasília, Asa Sul e Asa Norte, proporcionam um atendimento em contra-turno às Escolas Classe atendidas, ofertando o ensino de Arte e Educação Física para estes estudantes. Cada Escola Parque atende um número distinto de Escolas Classe, variando também o montante de estudantes final.

Até 2017 as Escolas Parque promoveram diversas estratégias de atendimento, como por exemplo: 4 por 1 – quatro dias na semana o estudante era atendido na Escola Classe e um dia era atendido na Escola Parque, sempre no mesmo turno; 3 por 2 – os estudantes eram atendidos três dias na Escola Classe e dois na Escola Parque, o que era comum para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Desde 2017 as Escolas Parque do Plano Piloto somente atendem os cinco anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

### **Os Laboratórios de Informática das Escolas Parque**

A Regional do Plano Piloto, onde estão as Escolas Parque, foi contemplada a partir de 1998 com laboratórios provenientes do Programa ProINFO educacional, voltados a atender de maneira complementar e integrada com os professores regentes dos campos de saber destas Unidades Escolares. O ProINFO disponibilizou a partir de 1997 transferência técnica e tecnológica aos estados e suas secretarias, visando o uso das NTICs no segmento educacional. Num primeiro momento foram ofertados aparelhos de reprodução de mídias como fitas videocassetes e DVDs, e televisores, bem como equipamentos de projeção. Posteriormente alcançaram a distribuição de computadores, dispositivos de roteamento de sinal de internet, até lousas digitais. Além de fomentar a parte física do material, também era ofertada a capacitação e formação continuada dos docentes e dos alunos com ações que se desdobraram a partir do Programa original, como: Aluno Integrado, ProInfo Integrado, Banda Larga. Tudo isso objetivando dinamizar o processo de ensino aprendizagem.

Os laboratórios de Informática existentes nas Escolas Parque são provenientes da rotina básica implementada pelo ProINFO, que consiste em convênio firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de

Educação do Estado (SEE), por meio da assinatura do Plano de Ações Articuladas (PAR). Assim, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que é uma autarquia do MEC, promove a aquisição dos “kits de tecnologia” e repassa a quantidade conveniada à unidade federativa.

Quase sempre, a SEE possui uma equipe ou coordenação própria que se encarrega da montagem e efetivo funcionamento do laboratório. Geralmente esta equipe é nomeada de Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE). O NTE é responsável por diversas atividades no segmento de tecnologia educacional, dentre elas a instalação e manutenção dos laboratórios de informática e a capacitação dos profissionais da área educacional que atuam nestes ambientes. O ProInfo Integrado proporcionava, por meio dos NTEs a formação continuada dos professores ofertando os cursos de: a) Introdução à Educação Digital com carga horária de 40h; b) Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC's com carga horária de 100h; c) Complementação Local com carga horária de 40h.

Há que se ponderar a diversidade dos ambientes educacionais brasileiros, seja no segmento urbano e rural, seja na localização norte ou sul com disponibilidade de acesso a sinal de internet ou satélite, bem como o acesso a energia elétrica e até mesmo das condições mínimas de arquitetura e engenharia para o uso dos dispositivos das NTICs.

178

### **Formação continuada visando o uso das NTICs**

Desde 1998 houve por parte da SEEDF a oferta de formação continuada visando o uso de NTICs na atividade educacional. Ações desenvolvidas pelos NTEs em associação aos preceitos do ProINFO, e também ofertas da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE). Entretanto, mesmo assim é possível perceber que a busca pelo conhecimento e uso das NTICs era pequena.

A formação ProInfo Integrado tinha como objetivo central o questionamento gerado no professor e gestor cursista quanto ao seu papel em sala de aula e quanto ao papel da escola no contexto tecnológico. Durante a formação continuada era dada a ênfase visando compreender o “por que” e “para que” usar a tecnologia na sua prática educacional. Essa provocação



almejava a questão: qual a diferença em utilizar ou não as TIC's ao promover o processo de ensino/aprendizagem? Desta forma o professor não só aprendia conceitos e técnicas, mas também a mudança de paradigma quanto ao uso da tecnologia.

A mudança comportamental é uma das características da estratégia de inclusão digital adotada nas ações de formação continuada do ProINFO. Essa mudança aconteceria quando o indivíduo estivesse capacitado a utilizar e a interagir dados e informações, por meio de “recursos tecnológicos aliados ao desenvolvimento de competências nas áreas motora, cognitiva e afetiva” (BELMONT FILHO, 2007, p.18), alcançando assim a inclusão e a compreensão das TIC's.

Esses valores estiveram presentes também no período de capacitação em grande quantidade dos profissionais da educação da SEEDF durante o período de Covid19. Foram ofertados três cursos básicos de carga horária média de 30h visando capacitar o educador a ter condições de uso do AVA *Google Class Room / Escola Em Casa DF*. Os cursos ofertados foram: produção de material didático; gsuite; moodle online. As atividades remotas iniciaram efetivamente com o acesso por parte do aluno logo em seguida a realização destes cursos.

Em aproximadamente 20 anos de cursos de capacitação para o uso das TICs, os NTEs da SEEDF alcançaram algo próximo a 6.252 profissionais capacitados (XAVIER, 2013, p.75). No período da pandemia, em duas semanas a EAPE capacitou mais de 10 mil profissionais da educação. As estratégias e a construção de oportunidade foram singulares, uma vez que o retorno ao processo de ensino/aprendizagem somente, até então, poderia se dar por mediação tecnológica, síncrona ou assíncrona, a adesão à capacitação foi massiva.

Entretanto, as estratégias didáticas e de efetivo planejamento e execução de tarefas visando atender as demandas distintas de cada campo do saber não foram abordadas de maneira aprofundada, uma vez que foram ofertados cursos rápidos com informações iniciais de procedimentos e técnicas de construção de ferramentas e instrumentos educacionais e educativos. Como por exemplo uso de formulários, apresentações, áudios, vídeos,

hiperlinks e perguntas ou testes simples, tudo isso já previsto e estruturado na plataforma Google.

Neste cenário, como promover o processo de ensino/aprendizagem mediada por tecnologia para o campo do saber Arte, em específico Artes Visuais para os anos iniciais do Ensino Fundamental? Esta foi a questão vivenciada por parte dos arte-educadores que atendiam, por exemplo, o primeiro ano. Um estudante que ainda não está letrado, não está completamente alfabetizado e se depara com uma estrutura midiática provavelmente desconhecida, com estratégias educacionais baseadas em texto escrito, com botões de interface a serem manipulados... Enfim, um grande abacaxi a ser descascado. Ainda mais que a oferta de capacitação ocorreu para os profissionais da educação, mas não foi ofertada para os consumidores da rede pública de ensino, ou seja, o público composto por estudantes, pais e responsáveis que iriam promover a interação com os materiais desenvolvidos pelos educadores.

### **Formação de professores a partir do uso das NTICs**

O uso das NTICs no ensino de arte transpõe a barreira da educação básica e é realidade no Ensino Superior, como é possível ver nas estratégias de formação de professores pela plataforma Universidade Aberta do Brasil (UAB) desde o ano 2006. Foram muitas as ações neste sistema, das quais destacamos, pela proximidade, a formação de professores promovida pela Universidades de Brasília e pela Universidade Federal de Goiás. Em tempo, informa-se que a UAB tem o objetivo de integrar e articular o sistema nacional de educação superior à distância, conforme o Decreto n° 5.800, de 8 de julho de 2006, o qual a instituiu. Seu objetivo maior foi proporcionar a ampliação e interiorização da oferta de vagas no ensino superior gratuito brasileiro.

A Universidade de Brasília (UnB) ofertou, pela UAB, o curso de Licenciatura em Artes Visuais no estado do Acre, onde já existia o curso de Música ofertado pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Durante a atuação a oferta da Licenciatura em Artes Visuais pela UnB/UAB, o curso presencial de Licenciatura em Artes Cênicas foi aberto na UFAc. A UnB atuou nos municípios de Cruzeiro do Sul, Brasiléia, Tarauacá, Acrelândia, Feijó, Sena

Madureira, Xapuri, com pólos remotos de atendimento e desenvolveu suas atividades por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle.

Diversas outras ações foram efetuadas no âmbito da UAB. Outra que destacamos e que ainda está em funcionamento, e parte dos estudantes desenvolvem estágio na Escola Parque 308 Sul, em Brasília com um a supervisão de um dos autores, é o curso de Licenciatura em Artes Visuais ofertado pela Universidade Federal de Goiás (UFG), que implementou seu curso de Licenciatura em Artes Visuais nos municípios em diversos municípios do estado de Goiás, sendo este um diferencial quanto a estrutura de oferta de vagas não presenciais.

Compreender as diferentes frentes do uso das NTICs tanto na formação de professores, como também na capacitação por meio da formação continuada, demonstra a atenção dos gestores em promover um ambiente atualizado e alinhado ao desenvolvimento educacional mundial, uma vez que a toda oportunidade, comparamos as realidades internacionais com os nossos índices internos. Muito ainda há que ser feito, entretanto também se faz necessário conhecer as estratégias já desenvolvidas, os números alcançados e caminhos já trilhados.

## Referências

BELMONT FILHO, Djalma Targino. *Inclusão Digital: ações do governo do Distrito Federal*. Dissertação de mestrado, UnB. Brasília, 2007.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm) acesso em 10/08/2021.

XAVIER, Cleber Cardoso. *Escolas Parque de Brasília: uso do laboratório de informática pelos professores de arte*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 2013. disponível em [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14857/1/2013\\_CleberCardosoXavier.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14857/1/2013_CleberCardosoXavier.pdf)

XAVIER, Cleber Cardoso. *Escola Parque: Apontamentos sobre Anísio Teixeira e o ensino de Arte no Brasil*. Tese de doutorado. Universidade de Brasília, 2017. disponível em [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/32017/1/2017\\_CleberCardosoXavier.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/32017/1/2017_CleberCardosoXavier.pdf)



# A evolução do panorama Brasil e Portugal no Ensino a Distância: uma abordagem histórica e crítica

Isabela Barbosa Rodrigues)

Nas experiências pioneiras de educação a distância, o público alvo eram as pessoas sem possibilidades de escolarização, o que gerou certo preconceito, pelas suas próprias fragilidades com esta modalidade de ensino. Entretanto, aos poucos, o ensino a distância foi reinterpretado como uma possibilidade de maior amplitude de escolhas para o aluno quanto aos conteúdos e aos meios de aprendizagem. Com isso, a questão do acesso foi colocada em segundo plano, e o Estado, por meio de suas políticas públicas, viabilizou o acesso à educação nessa modalidade como mais uma possibilidade de derrubar barreiras de restrições, geográficas e sociais, ao direito à educação e à informação.

Existe, na vasta literatura, autores que historicizam o surgimento da EAD em vários momentos e lugares, contudo, o que se tem em comum é de que todos confirmam de essa ter surgido como cursos de instrução utilizando-se da mídia impressa e correios objetivando estruturar, preparar e funcionalizar a aquisição de uma habilidade (MOORE; KEARSLEY, 2008).

No Brasil, os primeiros registros de iniciativas de educação a distância são encontrados a partir de 1904, com ensino por meio de correspondência. Naquele tempo, o sistema educacional passava por uma séria crise e não havia políticas voltadas para este tipo de educação.

E o Brasil, de grandes dimensões territoriais, por meio do governo e educadores, previu a necessidade de se realizar uma reforma educacional mais abrangente, utilizando-se de novos recursos e métodos voltados para o ensino de profissões, visando suprir a demanda por uma mão de obra mais qualificada (DAMÁSIO, 2008).

Assim, criada em 1923, por Henrique Morize e Roquete Pinto, a Fun-

dação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro implantou a EAD por meio das ondas sonoras do rádio em que a modalidade já se dava por correspondência para esse público que morava fora dos grandes centros, não dispondo de meios e tempo para frequentar cursos presenciais.

A partir da década de 60, inspirando-se nas iniciativas advindas tanto da Europa, como nos EUA, e em diversos países, sobre a formação secundária, principalmente, e superior, no Brasil, em 1962, implantou-se a Ocidental School, que ofertava cursos em eletrônica levando-se a outras iniciativas, como a do Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM), em 1967, ofertando cursos a funcionários públicos por correspondência.

Aos poucos, os materiais impressos enviados pelo correio, o rádio e a TV foram delineando a trajetória da EAD no Brasil até, quando, na década de 70, houve a criação dos Centros de Ensino Supletivo. Os cursos por correspondência, o rádio e a televisão foram ferramentas imprescindíveis na modalidade a distância nos anos 70 e 80, alavancando a trajetória da EAD no Brasil.

Desde então, o fomento da EAD continuou quando foi criado, em 1973, o Serviço Nacional do Comércio (SENAC) ofertando cursos por correspondência no Rio de Janeiro e, depois, implantado em São Paulo. Em seguida, criou-se o Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, já em 1974, criou-se o Centro de Estudos de Pessoal do Exército.

Em 1976, criou-se a Embratel, o que permitiu melhorias dos sistemas nacionais de telecomunicações, criou-se a Escola de Administração Fazendária (ESAF), em 1975, voltada à formação de servidores públicos da Receita da Fazenda, o Colégio Anglo Americano, em 1981, e, nas décadas dos anos 70/80 criou-se o Projeto Rondon. Destaca-se que nos anos 80, o MEC já contava com mais de 31 instituições que ofertavam seus cursos na modalidade a distância (DAMÁSIO, 2008).

O Projeto Minerva, mantido pela Fundação Padre Anchieta, em 1970, também formou milhares de cidadãos por meio do rádio em cadeia nacional criando o curso de Capacitação Ginasial e Madureza, originando-se, daí, em 1973, o Supletivo de 1º grau. Em 1978, as Fundações Padre Anchieta e Roberto Marinho criaram o Telecurso 2º grau para a preparação de alunos

em realizarem exames supletivos do MEC para a certificação.

A partir dos anos 90, o ensino a distância legitimou-se por meio da internet, e as possibilidades interativas da web colocou a educação online num patamar de qualificação desejada, com a difusão e acesso às TICs e da imersão das Instituições do Ensino Superior no processo de graduação a distância por intermédio da publicação da LDB, Lei 9.394, de 1996, a qual conferiu a esta modalidade a sua oficialização, explicitada em seu artigo 80:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de educação a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (...)

§3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas (BRASIL, 1996, p.33-36).

Atualmente, o mais importante programa de educação pública e gratuita a distância no Brasil é a UAB, um sistema que garante recursos financeiros, portanto, o acesso é gratuito e destinado ao público em geral, aos professores da rede pública e ao pessoal da educação no nível estadual ou municipal. Gerenciado pela CAPES, que estabelece parcerias entre Universidades e articula a implementação, entre governos estaduais e municipais.

A UAB foi criada para preencher uma lacuna frente ao sistema público de ensino, visto o ensino presencial não atender à demanda de professores em um país tão vasto quanto o Brasil, portanto, este programa é afirmado pelas políticas públicas educacionais do Governo Federal.

A UAB, ainda, é vista como um programa de emergência, subvalorizado e mal remunerado. Um grande sistema como a UAB precisa sofrer mudanças e melhorias sistemáticas, considerando que um país sério é um país comprometido com a educação, segundo Belloni (2009).

Entretanto, é possível alterarem-se estas condições se mudanças conceituais forem implementadas. Acredita-se que o caminho mais assertivo para a qualidade do ensino a distância seria: a institucionalização da UAB, a inovação de projetos metodológicos da EAD, pensando em sua especificidade e principalmente investir no profissional docente. Ademais, para isso, é preciso vontade política de manter esse investimento e da vontade das IES

em integrarem UAB como atividade regular.

A institucionalização da UAB significa que ela deixe de ser um programa, de caráter emergencial e de continuidade insegura, o que gera uma precariedade no trabalho docente, inaceitável e com consequências negativas sobre a qualidade do ensino oferecido (BELLONI, 2003, p.257-259).

Já a evolução da história em EAD, em Portugal, não difere de outros locais, tendo como marco inicial do seu aparecimento e evolução, a Universidade Aberta do Reino Unido, em 1969, estabelecendo o primeiro modelo pedagogicamente válido de ensino superior a distância. Lembrando que, o ensino à distância teve como antecessor o designado «ensino por correspondências».

O ensino a distância, no nível superior, iniciou suas atividades nessa modalidade, em 1989, com o surgimento da Universidade Aberta de Portugal (UAb), embora tardiamente, e, apesar de estar no Continente Europeu, como esclarecem Rurato e Gouveia (2004).

Embora a primeira aplicação conhecida de ensino à distância a nível superior tenha sido feita pela UNISA (University of South Africa) em 1946, é geralmente reconhecido que a fundação da Open University Britânica em 1969, estabeleceu o primeiro modelo pedagogicamente válido de ensino superior a distância. Nesse modelo, a combinação de materiais escritos com emissões de rádio e de televisão e a criação de ocasiões de contato obrigatório (mesmo que a distância) entre os aprendentes e o sistema de ensino, conjugados com uma pedagogia atualizada, uma correta seleção de autores e responsáveis pelas disciplinas e um suporte metodológico rigoroso, constituíram elementos essenciais para o bom resultado alcançado.

A fundação da Universidade Aberta em Portugal, insere-se neste processo de desenvolvimento e criação de estruturas de ensino a distância em quase todos os países do mundo. Embora tardia, é talvez interessante referir que, desde 1973, as autoridades educacionais portuguesas se preocupam com estas matéria [...]. (UNIVERSIDADE ABERTA, 2000, apud RURATO; GOUVEIA, 2004, p. 163).

Essa modalidade a distância remonta aos idos de 1979, com o Instituto Português de Educação a Distância (sendo este o embrião da UAb). Com a

criação deste Instituto tendo como mote: inovação pedagógica, metodológica e tecnológica do ensino a distância, também com o Instituto Tecnológico de Educação, a fusão desses dois Institutos criou-se a Universidade Aberta de Portugal, em 1989, pelo despacho conjunto 217/88, de 7 de dezembro.

O seu primeiro Reitor Professor Doutor Rocha Trindade defendia os conceitos filosóficos da Universidade Aberta de Portugal, à época, baseando-se na liberdade, democracia, e o leal ensino e o amor pelo saber. Já seus conceitos epistemológicos era a Universidade sem paredes, sem aulas, sem horários, nem escola e nem professor por ser um ensino a distância.

Naquele período, justificavam-se esses conceitos ao se adotarem os pressupostos da EAD, pois os materiais eram impressos e enviados aos alunos, bem como a transmissão das aulas decorriam aos sábados, pela manhã, em TV aberta, atendendo ao modelo e a metodologia utilizados.

Já a história da EAD, no Ensino Básico, em Portugal, remonta desde os idos dos anos de 1960 com a criação da Telescola<sup>1</sup>, quando a escolaridade obrigatória passou de quatro para seis anos.

As crianças que viviam em sítios ermos do país não tinham acesso à escola do 2º Ciclo, 5º e 6º ano. Além de não haver professores qualificados, não havia, também, escolas suficientes para garantir a mudança, ou seja, o ensino presencial não conseguia garantir o acesso obrigatório a todos. Dessa forma, o Estado decidiu apostar nos meios audiovisuais do ensino a distância, por meio de políticas públicas para educação, na tentativa emergencial de suprir a obrigatoriedade dos seis anos de escolaridade.

Todos os dias, a RTP (Rádio Televisão Portuguesa) transmitia aulas durante a tarde, das 14h00 às 17h30m. Nos postos de Telescola, havia monitores, um para aulas de letras e outro para ciências, aqueles que tinham televisão em casa assistiam em suas próprias residências. Era uma transmissão direta, a qual atingia a todos da família, mas, só nas salas de aula dos postos da Telescola era possível tirar dúvidas, fazer testes e ter ou não a aprovação final.

Durante quatro décadas, a Telescola fez parte do sistema de ensino nacional de Portugal e milhares de alunos, de norte a sul, do país, frequen-

<sup>1</sup> (SIC NOTÍCIAS, 2014). C.f.: A exemplo, aula 4 Os Muçulmanos na Península Ibérica Telescola, op. cit.

taram as aulas do 5° e 6° ano transmitidas pela televisão. Lições de português, matemática, ciências, história e francês eram trabalhadas, por meio do ensino a distância, em posto de recepção espalhados pelo país e os jovens aprendiam todas as matérias do chamado Ciclo Preparatório TV.

A telescola, chamada, nos últimos anos, de Ensino Básico Mediatizado, encerrou suas atividades em 2004. À época, a Telescola teve seu valor, numa altura em que o trabalho era mais valorizado do que a educação e, concluir o sexto ano foi, para muitos, o mais elevado grau de ensino alcançado.

Hoje, o ensino a distância (ED), no ensino básico, em Portugal, em sua especificidade, atende prioritariamente as necessidades educativas de acordo com a Portaria nº 85/2014, de 15 de abril, art. 3º, expõe-se:

- a) alunos, filhos de profissionais itinerantes que estão sujeitos a condições especiais de frequência escolar, dada a constante mobilidade das famílias;
- b) alunos que não concluíram a escolaridade obrigatória, os quais se encontram integrados em instituições particulares de solidariedade social que estabeleçam com a escola-sede, do ensino a distância ED, protocolos visando assegurar o cumprimento daquela;
- c) alunos matriculados, os quais, por razões de saúde ou outras situações consideradas relevantes, se encontram impedidos de frequentar uma escola em regime presencial.

Para a Direção-Geral da Educação de Portugal, o ED é “Uma escola que viaja para além das paredes da escola, vencendo as barreiras geográficas da distância”, diria, não somente barreiras geográficas, mas também barreiras sociais (PORTUGAL, 2018(a), grifo nosso).

O ED é uma oferta educativa e formativa para os 2° e 3° ciclos do ensino básico, e do ensino secundário, complementares das outras ofertas curriculares existentes nestes níveis de ensino. O ED funciona por intermédio de uma plataforma digital, constituída por salas de aula virtuais, organizadas por público-alvo, ano e ciclo de escolaridade, com recurso a formas de trabalhos síncronas e assíncronas.

Conforme o despacho da Direção-Geral da Educação, na sequência da publicação da Portaria no 85/2014, de 15 de abril, o qual regulamenta o Ensino a Distância, e do Despacho no 5946/2014, de 7 de maio, que nomeia a

Escola Sede do Ensino a Distância, conforme disposto no item 2, do Artigo 1º, da referida Portaria, informa que qualquer escola da rede pública pode constituir-se como escola de acolhimento da oferta educativa de Ensino a Distância, sediada na Escola Secundária com 3º Ciclo de Fonseca Benevides, Lisboa (PORTUGAL, 2018b; ESCOLA SECUNDÁRIA DE FONSECA BENEVIDES, 2018). Nesse sentido, esta Portaria, consagra o seguinte:

Artigo 4º

e) Disponibilizar aos alunos referidos no n.º 1 do artigo 3º, quando necessário, um conjunto de escolas de acolhimento, em diversos pontos do país;

f) promover projetos partilhados, entre a escola sede do ED e outras escolas ou entidades.

Artigo 6º

5. Os alunos inscritos no ED podem, aceder aos recursos da escola de acolhimento da área geográfica em que se encontrem.

6. O acesso e a utilização, são objeto de comunicação à escola sede do ED por parte do diretor da escola de acolhimento.

Artigo 7º

2. Os alunos do ED realizam as respetivas provas de avaliação externa na escola sede do ED, em escolas de acolhimento da rede pública nacional e nas escolas portuguesas no estrangeiro.

Com o advento e inovações tecnológicas, não só houve mudanças no modo de ensinar e aprender, bem como transformaram-se as relações entre professores e educandos na interação entre as metodologias e as instituições educativas operando-se mudanças na oferta da formação.

A informatização, nos modos de comunicação e de informação, alterou os espaços sociais, dentre eles, a sala de aula, modificando-se essencialmente o cotidiano de interações e aprendizagens. Com o surgimento do computador e da internet, a Educação a Distância (EAD) no Brasil, e (ED) em Portugal, popularizaram-se.

Possibilitaram o acesso de pessoas de todas as idades aos processos de aprendizagem, independente das limitações geográficas ou sociais. A partir de reflexões sobre as novas configurações contemporâneas do uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) do percurso profissional até aqui, despertam o pensar nas relações mediadas pela informática, especialmente, a aprendizagem por intermédio do meio eletrônico.

## Referências

A TELESCOLA. SicNotícias, (Sítio Eletrônico), Achados e Perdidos, publicado em 25.10.2014. Disponível em: <http://sicnoticias.sapo.pt/programas/perdidosachados/2014-10-25-A-telescola1>. A exemplo, aula 4 Os Muçulmanos na Península Ibérica Telescola. Disponível em: <http://sicnoticias.sapo.pt/programas/perdidosachados/2014-10-25-A-telescola>. Acesso em 19 mar 2018.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. 5.ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm#art80](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art80). Acesso em: 05 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. CAPES(a). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. Portal Eletrônico. *Educação a Distância*, Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: [www.capes.gov.br/educacao-a-distancia](http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia). Acesso em: 5 fev 2018.

\_\_\_\_\_. CAPES(b). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. Portal Eletrônico. *Universidade Aberta do Brasil, Polos UAB*. Disponível em: [www.capes.gov.br/uab/polos-uab](http://www.capes.gov.br/uab/polos-uab). Acesso em: 5 fev 2018.

COSTA, Maria Luisa Furlan. *História da formação de professores em cursos a distância: uma aproximação entre Brasil e Portugal*. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/582MariaLuizaFurlan.pdf>. Acesso em 27 jan 2018.

DAMASIO, Magda Maria. *Educação Presencial X Educação a Distância: reflexões e considerações*. TE em Revista. v.2, n. 2. Brasília: CTE/UniDF. p. 75-103, jan./dez. 2008.

ESCOLA SECUNDÁRIA DE FONSECA BENEVIDES, Lisboa. Sítio Eletrônico, Institucional. *Ensino a distância*. Disponível em: <http://www.esfb.pt/ed/index.htm>. Acesso em: 19 mar 2018.

PORTUGAL(a). Direção-geral de Educação. *Ensino a distância*. Sítio Eletrônico, Institucional, disponível em: <http://www.dge.mec.pt/ensino-distancia-0>. Acesso em: 19 mar 2018.

\_\_\_\_\_(b). Direção-geral de Educação *Escolas de acolhimento no quadro do Ensino a Distância (ED)* Lisboa, 28.07.2014. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EDistancia/inf\\_ensino\\_distancia\\_escolas\\_d\\_e\\_acolhimento\\_ju\\_lho\\_2014\\_0.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EDistancia/inf_ensino_distancia_escolas_d_e_acolhimento_ju_lho_2014_0.pdf). Acesso em: 19 mar 2018.



\_\_\_\_\_. Portaria n.o 85/2014, de 15 de abril. *Regulamenta a modalidade de oferta educativa e formativa de Ensino a Distância para os alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário*. Disponível em: <<https://dre.pt/pesquisa/-/search/25344020/details/maximized>>. Acesso em: 19 mar 2018.

MARTINS, Simone Maria; CAETANO, João Carlos Relvão. *As políticas públicas para o ensino superior à distância no Brasil e em Portugal*. ESUD 2013. Disponível em: < [https://www.academia.edu/5149993/AS\\_POL%C3%8DTICAS\\_P%C3%9ABLICAS\\_PARA\\_O\\_ENSINO\\_SUPERIOR\\_A\\_DIST%C3%82NCIA\\_NO\\_BRASIL\\_E\\_EM\\_PORTUGAL](https://www.academia.edu/5149993/AS_POL%C3%8DTICAS_P%C3%9ABLICAS_PARA_O_ENSINO_SUPERIOR_A_DIST%C3%82NCIA_NO_BRASIL_E_EM_PORTUGAL) >. Acesso em: 15 nov. 2018.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

RURATO, Paulo; GOUVEIA, Luís Borges. *História do ensino a distância: uma abordagem estruturada*. Porto. n.1, 2004, p. 159-168. Disponível em: <<https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/635/2/159168FCHS2004-2.pdf>>. Acesso em: 19 mar 2018. Acesso em: 19 mar 2018.

Universidade Aberta. Portal eletrônico. *Nova Edição do Curso de Profissionalização em Serviço*. Disponível em: <<http://portal.uab.pt/noticias/nova-edicao-do-curso-de-profissionalizacao-em-servico/>>. Acesso em: 19 mar 2018.



# Ensaio visual

## #unbeucuido: Projeto de intervenção artística e mediação tecnológica

Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa  
André Luís César Ramos  
Cleber Cardoso Xavier

Fotos: Gabriela Barbosa Rocha • Thérèse Hofmann

Este ensaio visual apresenta um registro da experiência metodológico-educativa denominada #unbeucuido, que também fez uso da hashtag (#) intervenhabsb, e foi realizada com os discentes da disciplina Materiais em Arte 2 do curso de Artes Visuais, do IdA/UnB, sob a condução da professora Thérèse Hofmann, no 2º semestre de 2015.

A disciplina teve sua etapa inicial voltada para leitura e reflexão sobre cartografias afetivas com o desenvolvimento de atividades de aproximação e sensibilização para as noções de cartografia, a partir de noções da geografia, e de histórias pessoais, com resgates sobre a origem dos nomes e das raízes de cada um dos alunos. As leituras e aulas expositivas foram intercaladas com atividades práticas que evocassem conceitos e temas tratados nas etapas anteriores.

Após rodadas de conversa sobre possibilidades de ações e estratégias que abordassem o cuidado consigo e com o outro, chegou-se ao contexto do cuidado com as instituições que fazem parte do cotidiano escolar. Uma das principais ações desenvolvidas foi o processo de revitalização de paradas de ônibus inseridas no perímetro do campus Darcy Ribeiro da Universidade de Brasília, localizado na Asa Norte, Brasília-DF.

As imagens que compõem este ensaio visual são registros documentais efetuados durante a ação de revitalização das paradas de ônibus que acolhem e possibilitam o bem-estar dos estudantes que fazem uso do transporte coletivo. O projeto visou a ressignificação da função do equipamento

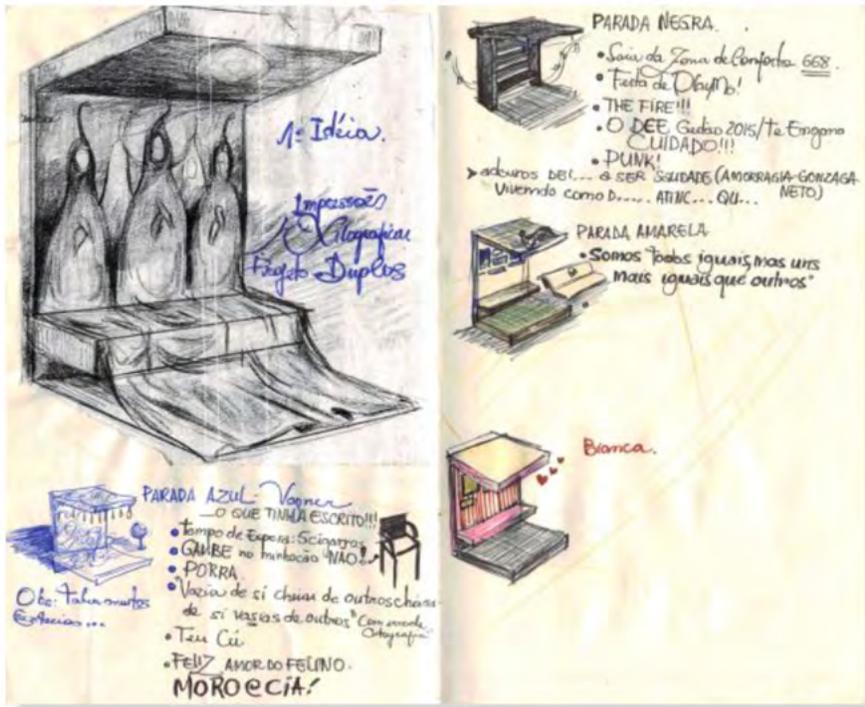
urbano – parada de ônibus – almejando proporcionar ao usuário uma experiência estética e também de estesia. Além de possibilitar, em alguns casos, a oportunidade de se informar e partilhar de textos literários, por exemplo.

Cada parada foi resultado de propostas específicas desenvolvidas pelos estudantes da disciplina Materiais em Arte 2, dentro do desafio proposto de criar uma parada de ônibus temática. Entretanto, a implementação das propostas de intervenção se deu de maneira cooperativa e colaborativa, promovendo assim a integração da equipe e participação de todo o conjunto de estudantes matriculados na disciplina, que acontecia nas manhãs de sábado.

Como estratégia de comunicação e divulgação da ação, foi implementado o uso de um perfil na rede social facebook. Aqui são apresentadas 18 imagens desta ação. Optou-se por registros do processo, visando a valorização da ação, o fazer e o expressar-se, para além da obra já concluída.

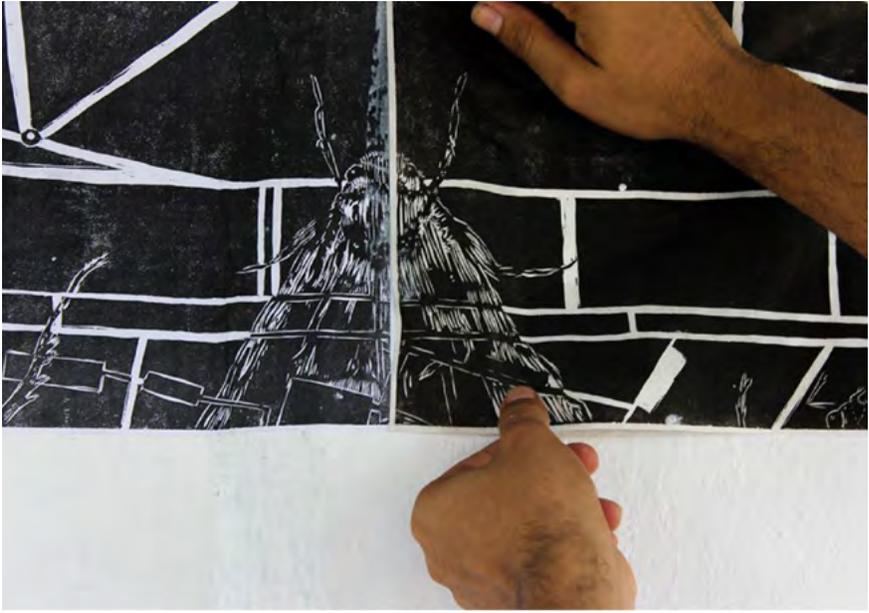
A ação, ainda no curso de sua realização, ganhou bastante destaque e foi pauta de uma infinidade de registros e matérias jornalísticas, tanto impressas quanto em vídeo. Hoje, nenhuma destas paradas está do mesmo jeito. Fica aqui o registro de um trabalho urbano que o tempo e outras ações tratam de mudar.





© valdinei bezerra





196









SE NOSSAS VIDAS FOSSEM UMA LINHA,  
QUANTAS VEZES ELAS SE ENTRELAÇARIAM  
SEM QUE NÓS DÉSSEMOS CONTA?

De início, minha observação assumiu um aspecto abstrato e generalizante. Olhava os transeuntes em massa e os encarava sob o aspecto de suas relações gregárias. Logo, no entanto, desci aos pormenores e comecei a observar, com minucioso interesse, as inúmeras variedades de figura, traje, ar, porte, semblante e expressão fisionômica.

Se eu pondera esse fim  
Que vai agora às 11 horas  
Se amanhã de manhã

Muitos dos passantes tinham um aspecto prazerosamente comercial e pareciam pensar apenas em abrir caminho através da turba. Traziam as sobras: celhas vincadas, e seus olhos moviam-se rapidamente; quando davam algum encontro em outro passante, não mostravam sinais de impaciência: recompunham-se e continuavam, apressados, seu caminho. Outros, formando numerosa classe, eram irrequietos nos movimentos; tinham o rosto enrubescido e resmungavam e gesticulavam consigo mesmos, como se se sentissem solitários em razão da própria densidade da multidão que os rodeava. Quando obstados em seu avanço, interrompiam subitamente o resmungo, mas redobravam a gesticulação e esperavam, com um sorriso vago e contrafeito, que as pessoas que os haviam detido passassem adiante. Se alguém os acotovelava, curvavam-se cheios de desculpas, como que aflitos pela confusão.

Nada mais havia de distintivo sobre essas duas classes além do que já observei. Seu traje pertenciam aquela espécie adequadamente rotulada de decente. Eram, sem dúvida, nobres, comerciantes, procuradores, negociantes, agiotes — os eupátridas e os lugares-comuns da sociedade — homens ociosos e homens atarefados com assuntos particulares, que dirigiam negócios de sua própria responsabilidade. Não excitavam muito minha atenção.

VIDAS QUE SE CRUZAM  
E ENTRECruzAM SEM  
NUNCA SE TOCAM





**Dama com Arminho (Pormenor)**

Obra em processo: releitura de Leonardo da Vinci.  
Colaagem de cédulas fragmentadas sobre papel.

202





# Ensaio visual

## Relendo visualidades a partir de provocações sobre materiais e suportes

Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa  
Cleber Cardoso Xavier  
André Luís César Ramos

Obras e fotos: Erica Cabral

A disciplina Materiais em Arte é um dos momentos de experimentações vivenciadas pelos discentes do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade de Brasília, além de estudantes de outros cursos que desejam conhecer tal universo. Diversos foram os resultados alcançados ao longo dos anos, como por exemplo: pesquisas sobre aglutinantes, vernizes, pigmentos e fibras para papéis artesanais. A partir desta disciplina alguns alunos enveredam para a pesquisa em materiais submetendo planos de trabalho ao Programa de Iniciação Científica – PIBIC.

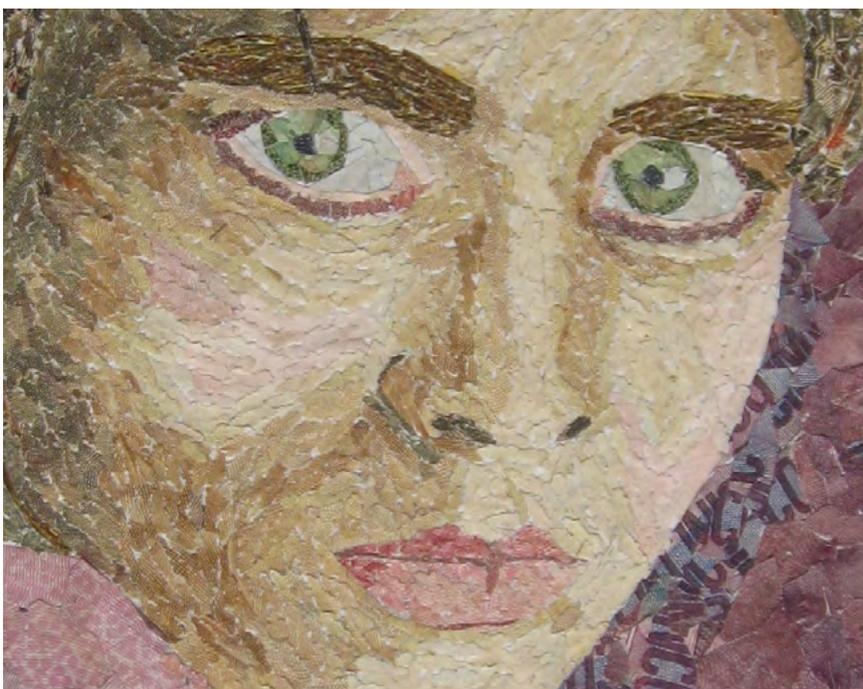
Este ensaio visual recupera imagens de um trabalho específico de Iniciação Científica, desenvolvido pela então aluna Erica Cabral, fez uso de papel moeda picotado, disponibilizado pelo Banco Central para pesquisa sobre confecção de papel artesanal. Visualidades presentes na história da arte, bem como no cotidiano, foram construídas utilizando os pequenos fragmentos, mantendo um cuidado e acuidade no uso dos fragmentos de notas que trazem as massas de cores das visualidades selecionadas. Num primeiro momento foram selecionadas as paletas possíveis de cores a partir da separação e catalogação das áreas de cores dos fragmentos das cédulas monetárias brasileiras. Depois foram sendo dispostas, construindo pouco a pouco as áreas da imagem com os fragmentos de cédulas. Percebe-se a semelhança entre a releitura e os originais. Destaca-se o apreço e delicadeza do trabalho de pesquisa da então estudante na disposição, encaixe e distribuição dos pequenos fragmentos que formavam as peças deste grande quebra-cabeça. Todo trabalho foi feito com colagem de cédulas, não tendo nenhuma intervenção de qualquer outra técnica.



**Autorretrato 2**

Colagem de cédulas fragmentadas  
sobre papel, 29,7x21cm 2011.

204



**A menina afegã**

Detalhe de releitura da fotografia de Steve McCurry.  
Colagem de cédulas fragmentadas  
sobre papel, 29,7x42cm, 2011.



**A menina afegã**  
Releitura da fotografia de Steve McCurry.  
Colagem de cédulas fragmentadas  
sobre papel, 29,7x42cm, 2011.





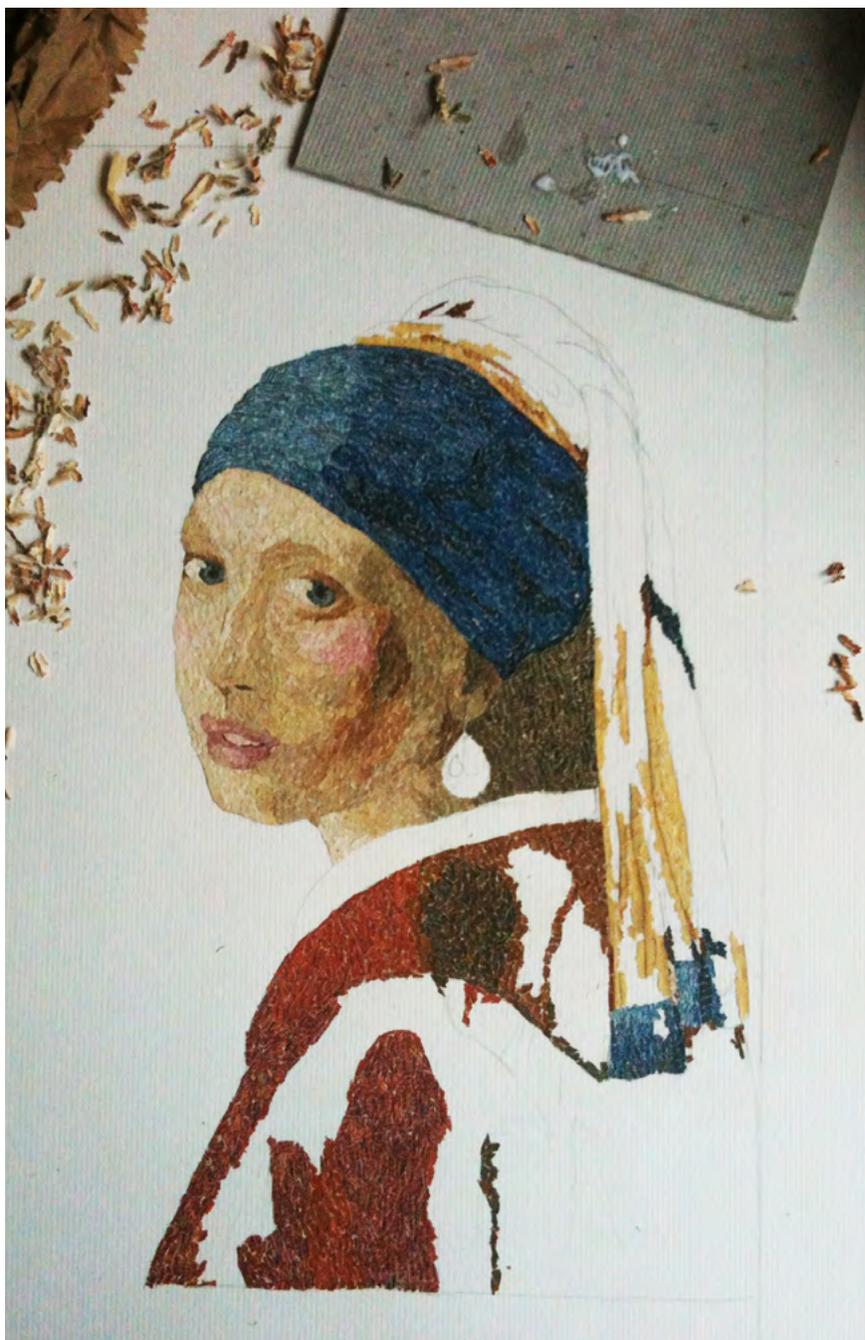
**Auto-retrato**

Colagem de céduas fragmentadas  
sobre papel, 29,5x27,9 2012.

207

ENCONTROS E ENTRELACAMENTOS:  
GRUPOS DE PESQUISA EM ARTES





**Moça com brinco de pérola**

Obra em processo: releitura de Jan Vermeer.  
Colagem de cédulas fragmentadas sobre papel.



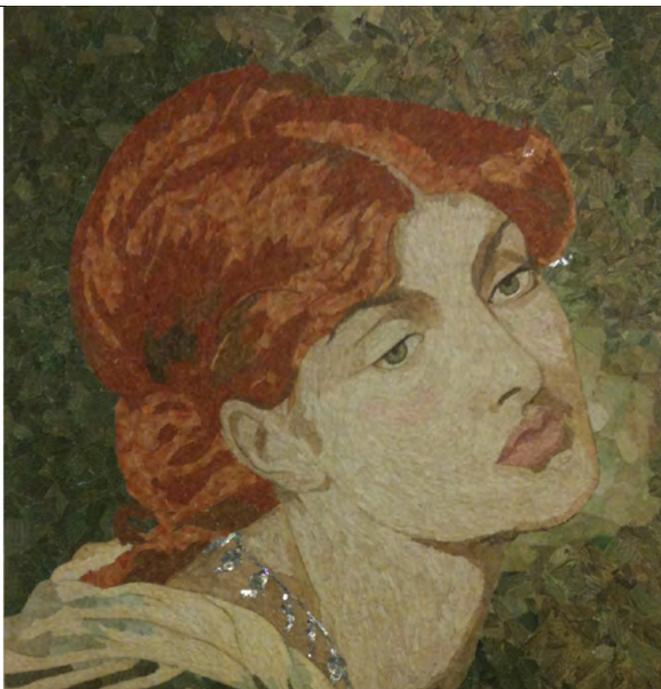
**Moça com brinco de pérola**

Releitura de Jan Vermeer.

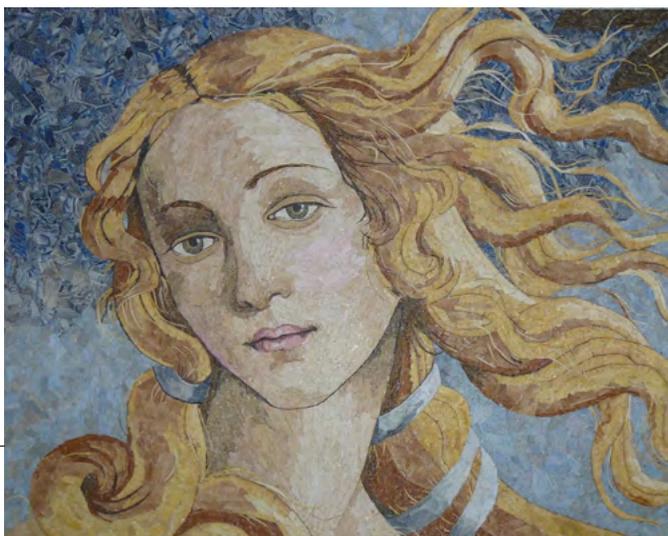
Colagem de cédulas fragmentadas  
sobre papel, 29,7 x 40,0 cm, 2011.

**Veronica veronese (Pormenor)**

Releitura de Dante Gabriel Rossetti.  
Colagem de cédulas fragmentadas  
sobre papel, 26x31cm, 2012



210



**Nascimento de Vênus (Pormenor)**

Releitura de Sandro Botticelli.  
Colagem de cédulas fragmentadas  
sobre papel, 29,7 x 40,0 cm, 2012.



***Dama com Arminho (Pomenor)***  
Releitura de Leonardo da Vinci.  
Colagem de cédulas fragmentadas  
sobre papel, 29,7 x 40,0 cm, 2012.



***Guardando a esperança***

Curitiba-PR, 2011

60 x 40 cm

Fotografia digital em papel fotográfico



## Ensaio visual

# Provocando reflexões sobre a vida a partir de imagens relacionadas com a morte

Cleber Cardoso Xavier  
Simone Santos de Oliveira  
Kassandra Castro Dutra

Fotos: Cleber Cardoso Xavier

Este ensaio visual é um recorte da exposição individual insistir no existir de Cleber Cardoso Xavier, realizada na Galeria Olho de Águia em Taguatinga/Brasília-DF no mês de junho/2021. A exposição contou com mais de 50 fotografias de cemitérios de localidades da América do Sul. Para este ensaio visual foram selecionadas 11 imagens que não tem o interesse de resumir a exposição, mas sim possibilitar ao leitor conhecer um pouco sobre a produção deste artista. A exposição contou com a curadoria de Simone Oliveira e expografia de Kassandra Dutra.

O contraste entre os cenários, jazigos, arquitetura e principalmente o estado de conservação são provocações ao espectador para posterior reflexão acerca do existir e do permanecer. Para além de concepções religiosas, ao falecer o ser continua a existir na lembrança dos que continuam vivos, que permanecem no cotidiano. Faz parte do costume mais remoto das civilizações o ritual de sepultamento dos restos mortais dos membros de uma sociedade.

A normalização do cotidiano faz parte do existir. Comumente se diz: acostuma-se com tudo. E assim seguimos sem nos impressionar com os números divulgados. Algumas pessoas até mesmo duvidam que o número de vítimas da pandemia seja verdadeiro. Em tempos de fake news, este dado seria somente mais um exemplo, se não fosse real. Se você não perdeu algum ente querido, talvez até possa pensar desta forma, mas ao se deparar com a dor da partida de um ente amado, a perspectiva muda.

Abordar “o tema morte é falar sobre a vida” (XAVIER, p.20, 2021). Pois a morte é um episódio que está presente na existência, na vida de todo

ser. “Se estamos vivos, em algum momento vamos nos deparar com a perda de um ente próximo ou com o extermínio do próprio corpo” (XAVIER, p.20, 2021). Por meio de um olhar atento, o artista promove recortes do cotidiano, exibindo ao espectador, indícios das relações humanas presentes nos espaços comuns. O artista perscruta e documenta desde a organização do espaço fúnebre até o objeto arquitetônico que recebe os restos mortais de um ser humano. Perpassando pelos detalhes estéticos e ornamentais que compõem o repositório de memórias pessoais, familiares. É possível ressignificar o espaço cemiterial a partir de reflexões advindas das imagens do artista (OLIVEIRA, 2021).

### Referências

DUTRA, Kassandra Castro. A urgência de pensar no agora. In: XAVIER, Cleber Cardoso. *Insistir no existir*. Catálogo de exposição. Brasília, 2021.

OLIVEIRA, Simone Santos de. A existência estética. In: XAVIER, Cleber Cardoso. *Insistir no existir*. Catálogo de exposição. Brasília, 2021.

XAVIER, Cleber Cardoso. Algumas palavras... In: XAVIER, Cleber Cardoso. *Insistir no existir*. Catálogo de exposição. Brasília, 2021.

214



**Sem título**

Lima, 2012  
40 x 60 cm

Fotografia digital em papel fotográfico



***Guardando a esperança***

Curitiba-PR, 2011

20 x 30 cm

Fotografia digital em papel fotográfico



***Guardando a esperança***

Lima, 2012

54 x 34 cm

Impressão fine art em papel fotográfico

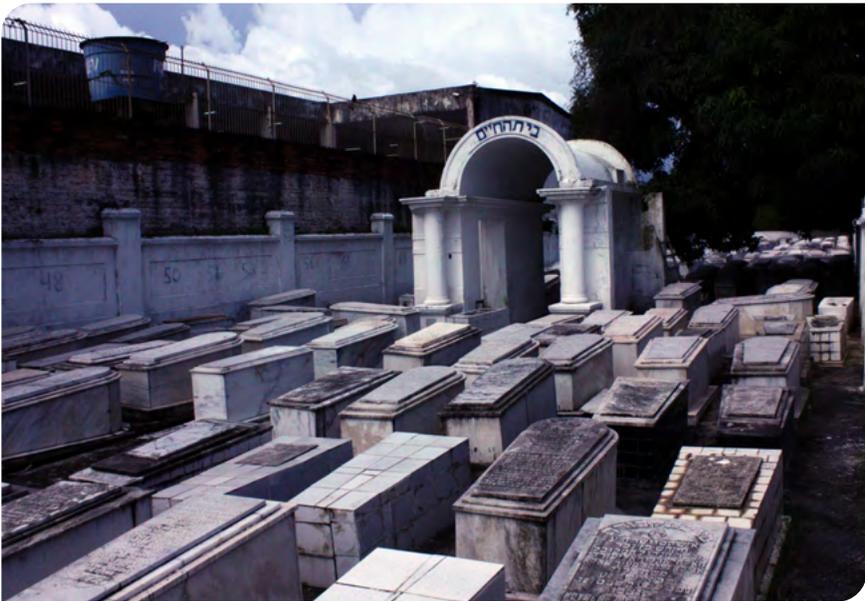


***Guardando a esperança***

Lima, 2012

60 x 90 cm

Impressão fine art em papel fotográfico



***Separados***

Belém, 2009

20 x 30 cm

Impressão fine art em papel fotográfico



**Relicário**

Cruzeiro do Sul-AC, 2014

30 x 45 cm

Impressão fine art em papel de algodão  
com pigmento mineral

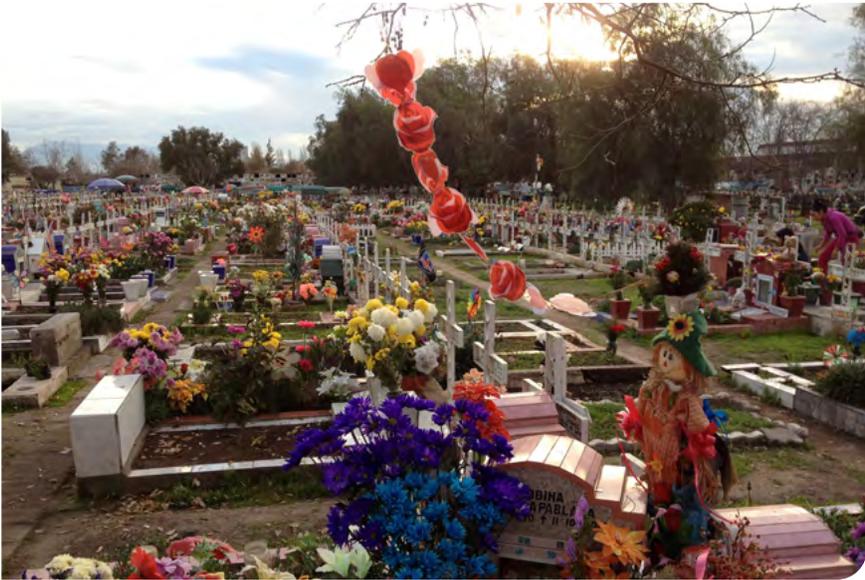


**Guardando a esperança**

Belém, 2009

60 x 90 cm

Impressão fine art em papel de algodão  
com pigmento mineral



**Jardim de infância**

Chile, 2013

40 x 60 cm

Fotografia digital em papel fotográfico



**Tukanos**

Comunidade Tukanos, São Gabriel da

Cachoeira-AM, 2009

30 x 40 cm, p.a.

Fotografia digital em papel fotográfico



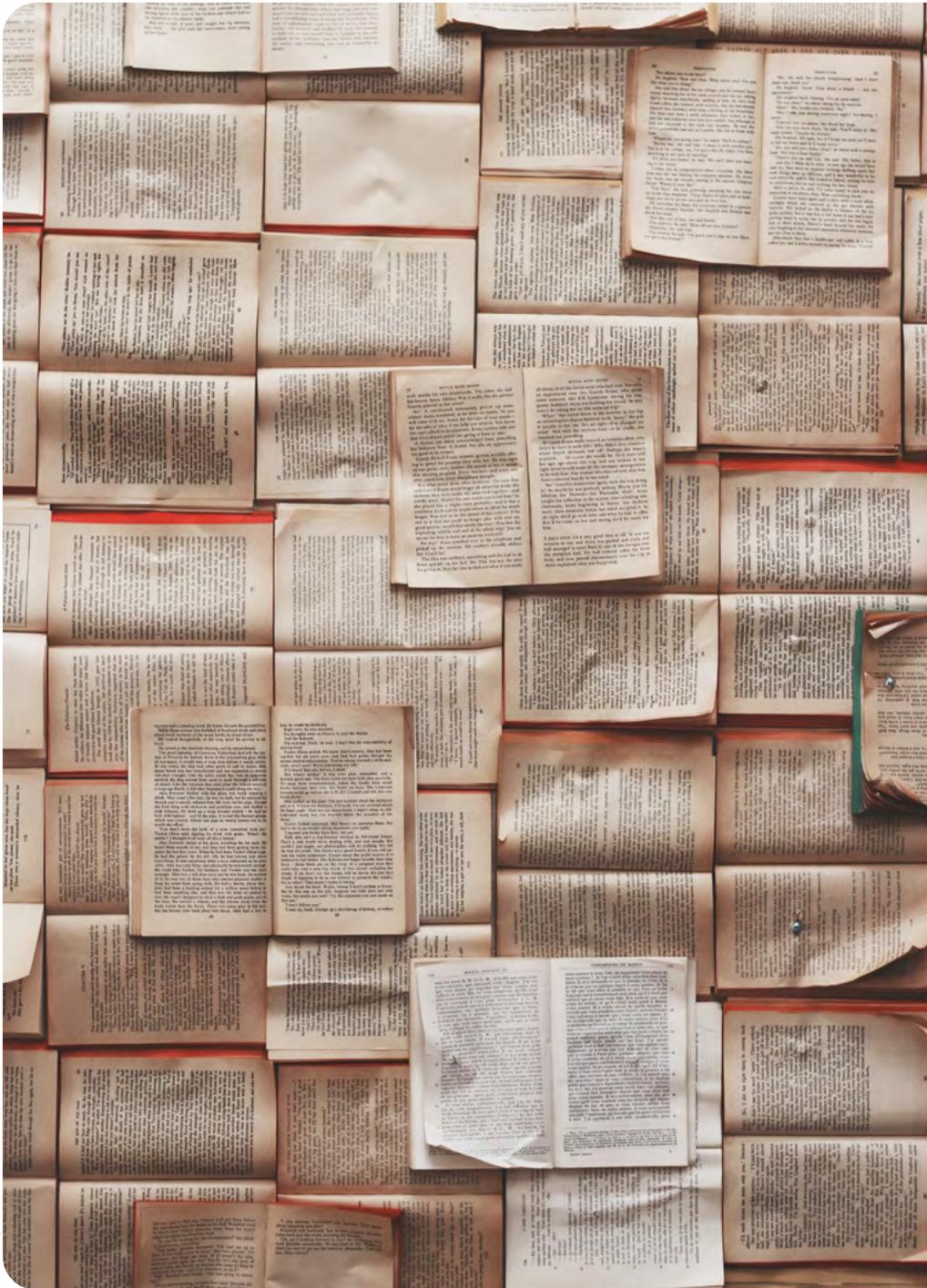


**Oferenda**

Lima, 2012

30 x 40 cm, p.a.

Fotografia digital em papel fotográfico



222

# Sobre a autoria dos capítulos e ensaios

## Ana Mae Tavares Barbosa

Possui graduação em Direito - Universidade Federal de Pernambuco (1960), mestrado em Art Education - Southern Connecticut State College (1974) e doutorado em Humanistic Education - Boston University (1978). Atualmente é professora titular aposentada da Universidade de São Paulo e professora da Universidade Anhembi Morumbi. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte/Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino da Arte e contextos metodológicos, História do Ensino da Arte e do Desenho, Ensino do Design, Administração de Arte, Interculturalidade, Pedagogia Visual, Estudos de Museus de Arte, Mediação Cultural e Estudos Visuais.

E-mail: anamaebarbosa@gmail.com

## André Luís César Ramos

Professor titular na pós-graduação em Gestão da Comunicação nas Organizações e na graduação em Publicidade e Propaganda; Jornalismo; Arquitetura e Urbanismo no Centro Universitário de Brasília - CEUB. É bacharel em Desenho Industrial, com habilitação em Programação Visual pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em Educação (UnB) e doutor em Artes (UnB). Membro dos Grupos de Pesquisa: Metodologias, Educação e Materiais em Artes Visuais (MEMAV/UnB/CNPq); Educação Superior e Comunicação (EDUCACOM/CEUB); e Comunicação em Emergência e Desastres (CED/CEUB).

E-mail: andrexpto@gmail.com

## Anicio Nonato da Silva Júnior

Aluno de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Goiás. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica no Ensino Médio (PIBIC-EM) do IFG (2019-2020). Técnico em Agroindústria pelo IFG.

E-mail: aniciojunior01@gmail.com

## Breno Souza

Discente do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPB; voluntário do Projeto Artes Visuais & Inclusão 2021; integrante do Grupo de Pesquisa em Arte, Museus e Inclusão (AMI/UFPB/CNPq).

E-mail: brenomirandos@gmail.com

## Bruno Vinelli

Mestre em Computação, Comunicação e Arte (PPGCCA/UFPB); Bacharel em Cinema (UFPB). Integrante do Grupo de Pesquisa em Arte, Museus e Inclusão (AMI/UFPB/CNPq).

E-mail: brunovinelli@lavid.ufpb.br

### **Cleber Cardoso Xavier**

Professor da rede pública de ensino do Distrito Federal onde atualmente ministra aulas de Artes Visuais na Escola Parque 308 Sul. Licenciado em Dança (IFB), Matemática (UCB) e Informática (UCB). Mestrado e Doutorado em Arte pela Universidade de Brasília. Artista visual e escritor residente e atuante em Brasília/DF. Coautor do livro BrasíliaX5: 50 anos de Artes Visuais em Brasília. Vice-líder do grupo de pesquisas MEMAV/UnB/CNPq desde 2018. Integra o GPeMC/UPM/CNPq desde 2021. Atuou como consultor para livros didáticos (MEC 2017, 2019, 2021). Editor da revista InComum do IFG. Representante do DF na FAEB desde 2018.  
E-mail: ccxavier@hotmail.com

### **Daniela de Oliveira**

Professora de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Engenharia Florestal (UnB), Licenciada em Ciências Naturais (UniCEUB), Especialista em Gestão Econômica do Meio Ambiente (UnB), Mestre e Doutora em Desenvolvimento Sustentável (UnB). Membro do Grupo de Pesquisa em Metodologias, Educação e Materiais em Artes Visuais (MEMAV/UnB/CNPq).  
E-mail: danielaoliveira@edu.se.df.gov.br

### **Estela Maria Oliveira Bonci**

Docente do Centro Universitário Faculdade das Américas (SP) e vice-líder do GPeMC/UPM/CNPq. Doutora e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e graduação em Artes - Educação Artística (licenciatura) pelo Centro Universitário Claretiano. Docente do Centro Universitário das Américas - FAM nos cursos de graduação em Pedagogia e Licenciaturas.  
E-mail: estelabonci@hotmail.com

### **Fabio Travassos de Araújo**

Docente da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Licenciado em Educação Artística (UnB), Especialista em Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar (UnB), Mestre em Arte (UnB), Doutor em Arte (UnB).  
E-mail: fabiotravassosbr@yahoo.com.br

### **Isabela Barbosa Rodrigues**

Docente/Investigadora do Colegiado de Artes Visuais - CARTES, da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Doutora em Educação Artística (FBAUP); Mestre em Educação em Artes Visuais (PPG/Artes - UnB), Bacharel em Artes Visuais (UFMS) e Licenciada em Artes Visuais (Claretiano).  
E-mail: isabela.barbosa@univasf.edu.br

### **Jéssica Mami Makino**

Docente do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo e vice-líder do GPAP/UPM/CNPq. Docente do curso de Pedagogia. Mestre e Doutora em Música pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (IA-UNESP), licenciada em Educação Artística com Habilitação em Música.  
E-mail: jmakino@usp.br



### **Kassandra Castro Dutra**

Professora da rede pública de ensino do Distrito Federal, atualmente ministra aulas de Artes Visuais na Escola Parque 308 Sul. Licenciada em Educação Artística (FADM). Pós-graduação em Docência do Ensino Superior em Arte pela Darwin. Artista visual. Instagram: @kassandraarte. E-mail: kassandradutra@edu.se.df.gov.br

### **Kerolainy Kimberlin dos Santos Silva**

Discente do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPB; bolsista PROLICEN/UFPB/2020 do Projeto Artes Visuais & Inclusão e integrante do Grupo de Pesquisa em Arte, Museus e Inclusão (AMI/UFPB/CNPq). E-mail: kerolainy.kimberlin@gmail.com

### **Leandro Alves Garcia**

Doutorando em Artes Visuais na Universidade de Brasília (UnB); Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Graduado em Licenciatura de Artes Visuais (UFRN). Professor de Artes Visuais no Ensino Básico da Prefeitura Municipal de Goianinha/RN. Membro dos grupos de pesquisa: Metodologias, Educação e Materiais em Artes Visuais (UnB) e Arte, Museus e Inclusão – AMI (UFPB). E-mail: leandrogarcia.art@gmail.com.

### **Leísa Sasso**

Docente da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em atuação na Secretaria de Cultura e Economia Criativa (SESEC), responsável pelo Programa Educativo do Museu Nacional da República. Pesquisadora do grupo pesquisa Metodologias, Educação e Materiais em Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília (UnB). Licenciada em Educação Artística (UnB), Especialista em História das Artes Visuais (FADM), Especialista em Gestão Escolar (UnB), Mestre em Arte (UnB), Doutora em Arte (UnB). Prêmio UnB de Dissertação e Tese 2015. E-mail: leisa.sasso@gmail.com.

### **Lourene Rapôso Oliveira Garcez**

Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB). Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade de Brasília (PPGEA/UNB). Mestre em Ciências Florestais (UnB). Especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho (RTG). Graduada em Engenharia Florestal (UnB). Membro do Grupo de Pesquisa em Metodologias, Educação e Materiais em Artes Visuais (MEMAV/UnB/CNPq). E-mail: loureine@gmail.com:

### **Lucas Pacheco Brum**

Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/UFPel). Mestre em Arte Contemporânea pela da Universidade de Brasília (UnB). Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Integra os grupos de pesquisas MEMAV/UnB/CNPq, ArtCIEd/UERGS/CNPq e o Laboratório Imagens da Justiça UFPel/CNPq. E-mail: lukaspachecobrum@yahoo.com

### **Márcio Soares**

Docente/coordenador administrativo do Curso de Especialização em Arteterapia em Arte, Saúde e Educação do UNIESP; mestrando em Demografia (PPGDEM UFRN); Mestre em Filosofia e Linguística; bacharel em Ciências Atuariais (UFPB) e Filosofia (UFPE) e licenciado em Letras - Inglês e Português (UFPE).

E-mail: [professormarcio28@gmail.com](mailto:professormarcio28@gmail.com)

### **Marcos Irondes Coelho**

Doutorando em Educação na Amazônia e Mestre em Educação pela UFT; Pedagogo e Professor da Educação Básica da Secretaria da Educação do Tocantins; Associado a Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Pesquisador da Rede Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior (RIDES). Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas de Currículos Educacionais das/para/com Minorias Sociais Nortistas Amazônicas (GEPCE-Minorias/UFT/CNPq).

E-mail: [marcos.irondes@gmail.com](mailto:marcos.irondes@gmail.com)

### **Marcos Vinícius Silva Magalhães**

Doutorando do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade de Brasília (PPGAV/UnB) na área de Arte, Imagem e Cultura. Mestre em Arte Contemporânea e professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF). Integra os grupos de pesquisas MEMAV/UnB/CNPq e ArtCIEd/UERGS/CNPq.

E-mail: [marvimagalhaes@gmail.com](mailto:marvimagalhaes@gmail.com)

226

### **Margarida Helena Camurça Martins**

Professora pedagoga aposentada da rede pública de ensino do Distrito Federal. Licenciada em Pedagogia na (UDF) e em Artes Visuais na (UNINTER), especialista de Educação a Distância (UCB). Mestrado e Doutorado em Arte na (UnB). Participante do Grupo de Pesquisa MEMAV/UnB/CNPq. Atuou como pesquisadora no Instituto Federal de Brasília, como consultora para livros didáticos (PNLD/MEC 2018 e 2019) e como avaliadora no CEBRASPE.

E-mail: [camurca7@gmail.com](mailto:camurca7@gmail.com)

### **Maria de Lourdes Sousa Fabro**

Professora de Artes Visuais do Liceu Olímpia Educacional - Sistema Mackenzie de Ensino. Idealizadora e coordenadora do Festival Anima Barretos, Licenciada em Educação Artísticas (FSJT), Especialista em Artes Visuais (UNESP), Mestre em Artes Visuais (UNESP), Doutora em Arte (UnB).

E-mail: [luartefabro@gmail.com](mailto:luartefabro@gmail.com)

### **Mirian Celeste Martins**

Docente do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura e do Curso de Pedagogia na Universidade Presbiteriana Mackenzie onde lidera os Grupos de Pesquisa aqui apresentados. Membro do Conselho Mundial para América Latina da InSEA - International Society of Education through Art. Formação em Artes Visuais com doutorado pela Faculdade de Educação/USP (1999) e mestrado pela Escola de Comunicações e Artes - ECA/USP (1992).

E-mail: [mcmart@uol.com.br](mailto:mcmart@uol.com.br)



### **Mônica Mitchell de Morais Braga**

Professora de Arte/Artes Visuais do Instituto Federal de Goiás. Professora do Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes/IFG). Doutora em Artes pela UnB. Mestre em Cultura Visual pela UFG. Licenciada em Artes Plásticas pela UFG. Membro do grupo de Pesquisa MEMAV/UnB/CNPq/IdA/UnB.

E-mail: monica.mitchell@hotmail.com

### **Nathália Rezende Elias**

Aluna do Técnico Integrado ao Ensino Médio em Química do Instituto Federal de Goiás. Foi bolsista do Programa Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica no Ensino Médio (PIBIC-EM) do IFG (2019-2020).

E-mail: nathaliarezende.03@hotmail.com

### **Raquel Oliveira Moreira**

Graduada em História (UnB) e Pedagogia (UCB-DF), com Doutorado e Mestrado em Ciência Política - ênfase em Políticas Públicas, (UFF). É especialista em Gestão de Projetos-PMI (FGV e ESPM-Rio), professora da rede pública de ensino (SEE-DF) e Editora-adjunta da Revista Com Censo. É parecerista na Sec. de Cultura e Economia Criativa do DF. Integra o grupo de pesquisa MEMAV/UnB/CNPq.

E-mail: raquelmoreira.nic@gmail.com

### **Renato Sancharro**

Discente do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPB; bolsista PROLICEN do Projeto Artes Visuais & Inclusão 2021; integrante do Grupo de Pesquisa em Arte, Museus e Inclusão (AMI/UFPB/CNPq).

E-mail: sancharro@gmail.com

### **Robson Xavier**

Docente/investigador do Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); docente dos Programas de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV UFPB/UFPE) e Arquitetura e Urbanismo (PPGAU UFPB); pós-Doutor pelo PGEHA MAC USP; Doutor em Arquitetura e Urbanismo (PPGAU UFRN e Uminho Portugal); Mestre em História (PPGH UFPB) e licenciado em Artes Plásticas (UFPB); é líder do Grupo de Pesquisa em Arte, Museus e Inclusão (AMI/UFPB/CNPq).

E-mail: robsonxavierufpb@gmail.com

### **Simone Santos de Oliveira das Mercês**

Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) onde atualmente ministra aulas de Artes Visuais na Escola Parque 313/314 Sul. Licenciada e Bacharel em Artes Plásticas pela Universidade de Brasília. Mestre em Artes pela UnB. Psicopedagoga (Unyleya). Coautora do livro BrasíliaX5: 50 anos de Artes Visuais em Brasília. Membro do grupo de pesquisas MEMAV/ UnB/CNPq. Tutora à distância do curso de Licenciatura de Artes Visuais da UAB/UnB.

E-mail: sisantos.oliveira@gmail.com

### **Sophia Arns**

Mestra em Arte Contemporânea com foco em Ensino de Artes Visuais, e possui dupla habilitação em Artes Visuais pela Universidade de Brasília. Também é Pedagoga pelo Instituto de Educação Superior de Brasília. Atualmente trabalha com o ensino de artes visuais em escolas internacionais. Integra os grupos de pesquisas MEMAV/UnB/CNPq e LAFA/UnB/CNPq.

E-mail: sophiaarns@gmail.com

### **Thayane Ribeiro**

Discente do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPB; voluntária do Projeto Artes Visuais & Inclusão 2021 e integrante do Grupo de Pesquisa em Arte, Museus e Inclusão (AMI/UFPB/CNPq).

E-mail: thayane423@gmail.com

### **Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa**

Professora adjunta da Universidade de Brasília, atua no Departamento de Artes Visuais tanto na graduação quanto na pós-graduação orientando no mestrado e doutorado (PPGAV-UnB). Licenciada em Educação Artística (UnB), Mestre em Arte e Tecnologia (UnB); Doutora em Desenvolvimento Sustentável (UnB). Líder do Grupo de Pesquisa em Metodologias, Educação e Materiais em Artes Visuais (MEMAV/UnB/CNPq). É membro da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior /CONAES/MEC.

E-mail: therese@unb.br



### **Thierry de Lima**

Discente do Curso de Bacharelado em Artes Visuais da UFPB; bolsista PROBEX 2021 do Projeto Artes Visuais & Inclusão 2021; integrante do Grupo de Pesquisa em Arte, Museus e Inclusão (AMI/UFPB/CNPq).

E-mail: thierrylima10@gmail.com

### **Viviane Coutinho**

Licenciada em Artes Visuais pela UFPB; ex-bolsista do Projeto Artes Visuais & Inclusão e integrante do Grupo de Pesquisa em Arte, Museus e Inclusão (AMI/UFPB/CNPq).

E-mail: coutinhosviviane@gmail.com





---

Esta obra foi composta nas tipografias Roboto Condensed e Unna Regular  
e impressa em papel Pólen Soft 60g/m<sup>2</sup> em novembro de 2021.

---

