

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO E ARTE: ENTRE OS PERDIDOS NO MEIO  
AMBIENTE E OS ACHADOS NA POÉTICA DAS  
ARTES VISUAIS**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Mariana Garcia Barbosa**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2008**

**EDUCAÇÃO E ARTE: ENTRE OS PERDIDOS NO MEIO  
AMBIENTE E OS ACHADOS NA POÉTICA DAS  
ARTES VISUAIS**

por

**Mariana Garcia Barbosa**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação e Artes, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Ana Luiza Ruschel Nunes**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2008**

---

© 2008

Todos os direitos autorais reservados a Mariana Garcia Barbosa. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita com autorização por escrito da autora.

Endereço: Rua Serafim Valandro, 464/202 bloco C, Santa Maria, RS, 97010-480.

Fone (055) 3026-6228; End. Eletr:mari\_g\_b@yahoo.com.br

---

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**EDUCAÇÃO E ARTE: ENTRE OS PERDIDOS NO MEIO AMBIENTE E  
OS ACHADOS NA POÉTICA DAS ARTES VISUAIS COM  
PROFESSORES DE ARTES VISUAIS**

elaborada por  
**Mariana Garcia Barbosa**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Ana Luiza Ruschel Nunes - Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Sandra Regina Simonis Richter - Dr<sup>a</sup>. (UNISC)**

---

**Elisete Medianeira Tomazetti - Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**

Santa Maria, 30 de junho de 2008.

## **RESUMO**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção  
Universidade Federal de Santa Maria

### **EDUCAÇÃO E ARTE: ENTRE OS PERDIDOS NO MEIO AMBIENTE E OS ACHADOS NA POÉTICA DAS ARTES VISUAIS**

AUTORA: MARIANA GARCIA BARBOSA

ORIENTADORA: ANA LUIZA RUSCHEL NUNES

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 30 de junho de 2008.

Este estudo faz parte da Linha de Pesquisa Educação e Artes PPGE/ UFSM. O principal objetivo deste estudo é fazer reflexões teórico-práticas da Arte, do Meio Ambiente e a Formação Continuada de Professores de Artes Visuais, tendo presente as metodologias educativas no Ensino de Artes Visuais frente às questões contemporâneas da Ambiência cotidiana da Cidade de Santa Maria. A importância do tema se constitui na busca de interrelacionar Arte e o Meio Ambiente urbano, uma reivindicação da educação com um pensamento Pós-Crítico-Contemporâneo. Tem como temática a educação do olhar para o ambiente, e implicações educativas ligadas a uma estética para estabelecer visões entre estes dois pólos de análise, buscando não a estetização da vida, mas a ética e estética ambiental para o humano interconectada com as Artes Visuais no cotidiano sócio-cultural vivido das pessoas. Têm como referencial de análise, Franz (2003), Duarte (2000), Kincheloe (1997), Buoro (2002), Hernández (2000). A abordagem da pesquisa é qualitativa, através de um Estudo de Caso. Os instrumentos de coleta de dados, constituem-se de entrevistas com grupos focais, da observação participante, do diário de campo, do portfólio e processofólio. A pesquisa foi realizada, na Casa de Cultura, localizada na praça Saldanha Marinho, em Santa Maria/RS, deslocando-se para duas escolas da cidade, uma estadual e outra municipal. Sendo participantes da mesma, 5 professores de Artes Visuais. Esta pesquisa aponta para uma abertura no campo das Artes dentro da escola que não oferece meios necessários para um satisfatório trabalho dos professores de arte. Também demonstra como podemos inserir as Artes Visuais com o meio ambiente na formação contínua de professores.

**Palavras chave:** Ensino de Artes Visuais, Meio Ambiente, Leitura de Imagens, Poéticas Visuais, Educação pós-crítica, processo.

## **ABSTRACT**

Dissertation of Master's degree  
Program of Masters degree in Engineering of Production  
Federal University of Santa Maria

### **EDUCATION AND ART: AMONG THE LOST AND THE ENVIRONMENT IN ACHADOS POÉTICA OF VISUAL ARTS**

**AUTHOR: MARIANA GARCIA BARBOSA**

**ORIENTADORA: ANA LUIZA RUSCHEL NUNES**

He/she dates and Place of the Defense: Santa Maria, June 30, 2008.

This study is part of Line Research and Education Arts PPGE / UFSM. The main objective of this study is to make theoretical and practical considerations of Art, Environment and Continued Training of Teachers of Visual Arts, bearing in mind the educational approaches of Arts Education in front of contemporary issues of daily *Ambiência* the city of Santa Maria. The importance of the issue is whether the search of interrelated Art and Urban Environment, a claim of education with a Post-Critical thinking-Contemporary. Its theme of education to look at the environment, education and implications related to an aesthetic visions to establish between these two poles of analysis, seeking not the aesthetical of life, but the ethical and aesthetic environment for human interconnected with the Visual Arts in daily socio-cultural life of people. They have as reference for analysis, Franz (2003), Duarte (2000), Kincheloe (1997), Buoro (2002), Hernandez (2000). The approach of the research is qualitative, through a Case Study. The instruments for data collection, are up for interviews with focus groups, participant observation, the log field, and the portfolio *processofolio*. The survey was conducted in the House of Culture, located in the square Saldanha Marinho, in Santa Maria / RS, by going to two schools of the city, one state and another township. As participants of the same, 5 teachers of Visual Arts. This research points to an opening in the field of arts within the school that offers no means to a satisfactory work of teachers of art. It also demonstrates how we can embed the Visual Arts with the environment in the training of teachers.

**Key words:** Teaching of Visual Arts, Environment, Reading Images, Visual Poetics, Education post-critical, process.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Av. Rio Branco.....	80
Figura 02 – Cinema.....	80
Figura 03 – Mandala.....	81
Figura 04 – Grafite.....	83
Figura 05 – Carrinho .....	87
Figura 06 – Sofá.....	87
Figura 07 – Latas.....	87
Figura 08 – Índia.....	87
Figura 09 – Restos.....	88
Figura 10 – Grafite.....	90
Figura 11 – Catedral.....	94
Figura 12 – Ângulo Catedral.....	94
Figura 13 – Praça.....	94
Figura 14 – Praça II.....	94
Figura 15 – Cine Independência.....	94
Figura 16 – Cine Independência .....	94
Figura 17 – Detalhe de Instalação.....	98
Figura 18 – Detalhe de Instalação .....	98
Figura 19 – Detalhe de Instalação.....	98
Figura 20 – Detalhe de Instalação .....	98
Figura 21 – Escola.....	100
Figura 22 – Alunos fabricando a Instalação “Dengue”.....	101
Figura 23 – Alunos fabricando a Instalação “Dengue”.....	101
Figura 24 – Alunos fabricando a Instalação “Dengue”.....	103
Figura 25 – Alunos fabricando a Instalação “Dengue”.....	103
Figura 26 – Esboço de Instalação.....	104
Figura 27 – Esboço de Instalação.....	104
Figura 28 – Esboço de Instalação.....	104
Figura 29 – Esboço de Instalação.....	104
Figura 30 – Professora Criando.....	105

Figura 31 – Aluno manuseando material.....	106
Figura 32 – Aluno manuseando material .....	106
Figura 33 – Detalhe de Instalação.....	107
Figura 34 – Instalação.....	107
Figura 35 – Processo Coletivo de Construção.....	110
Figura 36 – Processo Coletivo de Construção.....	111
Figura 37 – Detalhe de Instalação ..	111
Figura 38 – Detalhe de Instalação.....	112
Figura 39 – Detalhe de Instalação.....	112
Figura 40 – Detalhe de Instalação- Sensibilidade.....	112
Figura 41 – Detalhe de Instalação .....	112
Figura 42 – Detalhe de Instalação.....	115
Figura 43 – Os Retirantes.....	116
Figura 44 – Minha Vida, Minha Vila.....	120
Figura 45 – Minha Vida, Minha Vila.....	120
Figura 46 – Minha Vida, Minha Vila.....	120
Figura 47 – Minha Vida, Minha Vila.....	121
Figura 48 – Minha Vida, Minha Vila.....	121
Figura 49 – Minha Vida, Minha Vila.....	122
Figura 50 – Minha Vida, Minha Vila.....	122
Figura 51 – Minha Vida, Minha Vila.....	122
Figura 52 – Maquete – Minha vida, Minha Vila.....	123
Figura 53 – Maquete – Minha vida, Minha Vila.....	123
Figura 54 – Maquete – Minha vida, Minha Vila.....	123
Figura 55 – Maquete – Minha vida, Minha Vila.....	123
Figura 56 – Maquete – Minha vida, Minha Vila.....	124
Figura 57 – Exposição – Minha vida, Minha Vila.....	124



## SUMÁRIO

<b>1. QUESTÕES INTRODUTÓRIAS</b> .....	09
<b>1.1 Um andarilhar pelos mais remotos caminhos. Um olhar sobre o percurso de surgimento da pesquisa</b> .....	09
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	16
<b>2.1 Mudanças de paradigmas... Onde estamos?... Seguimos e/ou retornamos? Em frente na construção de um paradigma emergente</b> .....	16
<b>2.2 Ensino da Arte, um olhar</b> .....	30
2.2.1 Ensino da Arte e as Políticas Públicas .....	30
2.2.2- Ensino de Artes Visuais e a Formação Continuada de Professores .....	38
<b>2.3 Poéticas Visuais</b> .....	45
2.3.1 Leitura de Imagem como conhecimento e possibilidade para criação em Arte .....	49
<b>2.4 Educação Ambiental</b> .....	56
<b>3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO</b> .....	67
<b>3.1 Temática</b> .....	67
<b>3.2 Objetivos</b> .....	68
3.2.1 Objetivo Geral .....	68
3.2.2 Objetivos Específicos .....	68
<b>3.3 Categorias de Investigação</b> .....	69
<b>3.4 Questões de Pesquisa</b> .....	69
<b>3.5 Metodologia da Pesquisa</b> .....	70
<b>3.6 Contexto e Sujeitos da Pesquisa</b> .....	71
<b>3.7 Instrumento de Coleta de Dados</b> .....	72
<b>3.8 Procedimentos Metodológicos</b> .....	76
<b>4 CAMINHANDO COM A LEITURA DOS DADOS</b> .....	78
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	125
<b>6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	129
<b>7 ANEXOS</b> .....	135

## **1 QUESTÕES INTRODUTÓRIAS**

### **1.1 Um andarilhar pelos mais remotos caminhos. Um olhar sobre o percurso de surgimento da pesquisa.**

Antes mesmo de entender que necessitava da arte para compreender as relações do mundo com o ser humano, e antes mesmo de estabelecer contato direto com as Artes Visuais, compreendia a necessidade de manter um relacionamento afetivo com as pessoas envolvidas, com o ambiente da cidade. Da nova cidade – Santa Maria e da antiga – São Luiz Gonzaga, dos lugares e dos não lugares, da dependência da cidade ‘natal’ e da representação que a ‘nova’ cidade estabelecia com meu viver. Daí surgiu a necessidade de uma estética ligada a uma ética relacionada ao cotidiano urbano, uma necessária atitude de quem deixa pra traz uma vida em um espaço urbano de origem, para viver em um outro espaço de relações sociais e humanas diferentes, e nesse renascimento poder se compreender melhor, como um ser único, sem raízes verticais, previsíveis e lineares, mas com muitos rizomas culturais, que se comunicam, e que ao mesmo tempo não se explicam, apenas apontam para novas e ricas experiências.

Ao passear pelas ruas de minha antiga cidade quando criança percebia a aura do dia em uma cidade pequena que se preocupava com a “paisagem natural”, com a conservação da memória através dos prédios históricos, assim como, a importância de manter a cidade limpa e agradável aos seus habitantes. Com a mudança para Santa Maria, minha percepção de cidade passou a estabelecer novos contatos que viriam compor as relações de ética e de estética que se transmutariam, mas que mesmo hoje, não deixo de estabelecer com a cidade de Santa Maria.

Os valores afetivos não existiam no ano de 1996 quando aconteceu a mudança de São Luiz Gonzaga para Santa Maria, vim sozinha com 16 anos cursar o segundo ano do Ensino Médio. Ao deixar minha cidade, assim como minha família, amigos e a construção de minha identidade até então, percebi que precisava estabelecer certos vínculos com a nova cidade e com seus habitantes para apreender novos interesses e afetividades com ela.

Como vincular-me a um lugar completamente sem sentido para mim? Quem haveriam de significar? Quem sou eu agora diante desse novo olhar para essa cidade? Quem era eu? Preciso ser alguém!?

Segundo ano do Ensino Médio, terceiro ano, amigos? Parceiros? Tudo naquele momento eram novidades, e quem eu era? Estava em construção.

Com o passar dos anos, muitas mudanças de endereço, fui percebendo melhor como a cidade se apresentava aos meus olhos. Construindo ou desconstruindo um andarilhar circular ou transversal, mas jamais seguindo um percurso vertical e inteligível, não sabendo o que ganhamos, o que perdemos, onde nada é definitivo, nada é seqüencial. Não devemos acreditar que somos o somatório de nossos conhecimentos e que seqüencialmente vamos incluindo-os um a um na caixinha de créditos que teremos para o futuro. Os conhecimentos passam e às vezes nos passam sem deixar nada. Larrosa (2004) comenta demonstrando que a ignorância não está no senso comum, e a verdadeira sabedoria também não está somente no saber da alta cultura :

não é a inteligência disciplinada do pensamento metódico e educado a que nos protege da estupidez. Não são os conceitos mais ou menos elaborados, os métodos mais ou menos seguros, as citações de autoridade, as mais ou menos abundantes bibliografias, os cursos universitários, as teses doutorais, os fundos de investigação ou os congressos dos incansáveis especialistas os que nos imunizam contra a estupidez. (LARROSA, 2004, p.134)

Neste sentido que podemos dizer que tudo que passamos e que se passa conosco pode ter maturação em uma curiosidade refletida nas experiências, que são válidas para um aprendizado, e neste contexto, nas mudanças de percepção, neste caso as da cidade ocorridas com o passar dos anos diante de tantas mudanças de endereço, ou seriam de olhares?

A partir dessas transformações realizadas e das peregrinações em busca de um “lugar ao sol”, a cidade de Santa Maria, foi se revelando e se ligando a minha formação como artista e logo após como professora de arte. É difícil precisar onde começa este florescer da pesquisa, porque ela aflora em vários lugares, lugares esses que procurei na memória, no devaneio, experiências já vividas.

A cidade passou a fazer parte de meu cotidiano e influenciando diretamente minha vida diária, meu caminhar, um conhecer, vislumbrar. Seus prédios, sua gente, sua história, sua memória, necessitava então formar uma memória para essa nova

cidade, que agora se unia a minha identidade, que começava com a de Artista Plástica, se processando em meus trabalhos plásticos e após como professora de artes nas pesquisas da universidade e que se encaminhavam no devir.

A preocupação com a estética ligada a uma ética ambiental (entre muitos motivos) me levou a Pós-Graduação em Educação Ambiental, pela UFSM, onde realizei um trabalho vinculando a Poluição Visual e as Artes Visuais, neste estudo pude estabelecer as relações entre a Arte, que me movia, decifrava, corporizava, compreendia e o meio. Busquei olhar a ambiência no nosso entorno urbano como parte de nossas relações cotidianas de cidade ambiental e cultural educadora. Pensando na ambiência, que modificava minha vida e o modo de conviver com o mundo, assim como a Arte. Enfim, são congruências que não sabemos precisar onde começa um e termina o outro.

O interesse pelo curso de Educação surgiu como um aporte que subsidiasse um trabalho mais abrangente dentro desta perspectiva de educação do olhar no trabalho com o fazer em arte, para o ambiental na escola. De uma conscientização do local vivido, do habitat, de suas relações sociais e afetivas que afetam os sentidos de todos nós relacionando às poéticas em artes visuais. A partir daí, elaborei um projeto de pesquisa que se adequasse a meus interesses como educadora ambiental, assim como de arte educadora. Neste período, pude vivenciar alguns projetos com o Ensino Médio, vinculando Arte e a Ambiência, assim como na Educação Infantil, onde atuava como professora contratada de uma escola particular na área de artes.

Cada conhecimento com suas especificidades, porém sempre procurando elaborar propostas que tivessem como “tema transversal” a Arte e o Meio Ambiente. Tive oportunidade de trabalhar nessas escolas a emergência de um trabalho interdisciplinar, que englobasse um pensamento complexo e multireferencial com as poéticas dos alunos. Porque nossa atualidade contextual faz exigência de quebra de paradigmas (de uma pedagogia da contemplação para uma da comunicação), as quais socialmente, já não satisfazem mais o homem, numa sociedade em constante mudança.

Desta forma, trabalhar o Ensino da Arte e a nossa Ambiência foi pesquisar sob a perspectiva cultural entre as áreas de conhecimento, e abraçar novos pensamentos metodológicos, visando, entre muitos outros desejos, trabalhar as inter-relações e interdependências entre o ser humano e as suas conjunturas

sociais, afetivas e intelectuais através de uma educação do olhar para o ambiente urbano da cidade de Santa Maria ao realizar poéticas em arte.

Partindo destes princípios, elaborei então o projeto de pesquisa das Artes Visuais e o Meio Ambiente urbano como conhecimento e cultura sob a visão do pensamento complexo, com uma reflexão tendo a interdisciplinaridade como fundamento metodológico e que sustente uma educação para uma valorização das Artes em nossa sociedade escolar, assim como a necessidade indiscutível de uma Educação para o Ambiental na atualidade. Sempre pensando a Educação Ambiental como diálogo que transcende as áreas de conhecimento, para uma arte/educação contemporânea e interdisciplinar, refletindo o humano e a humanidade planetária.

Diante das concepções de Ensino da Arte em nossa cultura vislumbrei, partindo de uma inquietude que sustenta a vontade de realizar esta pesquisa como em dar uma contribuição à sociedade, trazer para questionamento uma educação com pensamento globalizador, multireferencial e multirelacional proporcionador de novas perspectivas de ensino da arte. Assim, colaborar para uma visão interdisciplinar entre o Ensino da Arte e a Educação Ambiental, sobre a Ambiência cotidiana a partir da educação do sensível, lendo a cultura cotidiana visual de forma não periférica frente à visualidade e visibilidade urbana e sua cotidianidade.

Desta maneira possibilitar a criação em Arte enquanto símbolos de um olhar sobre o sujeito e seu meio, a partir de leituras críticas de imagens da cultura visual pode possibilitar um entendimento de nossa cultura, com nova postura e atitude frente a ciência natural e utilização para o mundo da vida humana pela cultura material, em que a arte pode contribuir para uma nova ecologia ambiental para o humano, antes de sua degradação, não somente ambiental, nem só da arte, mas acima de tudo, do humano e sua sobrevivência planetária.

Também se justifica este estudo, na busca de repensar metodologias educacionais que viabilizem uma democratização da arte, através de uma sensibilização para a educação do olhar, a partir de processos de criação e desta forma materializar poéticas visuais com criticidade a partir do meio ambiente, com um trabalho com professores de Arte Visuais da Rede Municipal e Estadual de ensino da cidade de Santa Maria e suas escolas.

Além disso, compreender como nosso sistema educacional, formado por um histórico de enlaces entre políticas e economias da racionalidade científica, podem

estar em movimento em nossa sociedade, a fim de que possamos verificar novos entrelaçamentos entre as culturas e as novas configurações de espaço-tempo em que estamos inseridos para constituir uma nova racionalidade, mais complexa e abrangente. Desta forma, podemos estabelecer novas concepções de aprendizagem e educação, para os novos contextos e sujeitos que interatuam socialmente no coletivo cotidiano de vida aliando a arte e a ciência com o mundo da vida das pessoas, o que justifica a interconexão entre arte e meio ambiente numa possibilidade de educação pós-crítica. Com um pensamento relacional, rizomático, propondo redes que se entrelaçam e brotam novas conexões interdisciplinares.

Assim, o primeiro capítulo intitulado: 1.1 Um andarilhar pelos mais remotos caminhos. Um olhar sobre o percurso de surgimento da pesquisa, o qual demonstrará quais os sentidos para a pesquisadora e seu objeto de pesquisa através de uma rota de abordagem pessoal que foi percorrida e é aqui resumida para fins ilustrativos. Buscando intenções em trabalhar as visões sobre o Meio Ambiente Urbano através de poéticas em Artes Visuais, pensando na construção de sentidos para o professor de Arte na escola, isso se engendra através do reconhecimento do histórico da pesquisadora como estudante. Desta maneira estabelecendo parâmetros para a análise do contexto contemporâneo em que nos encontramos ao demarcar o momento em que estamos construindo e sendo construídos por saberes culturais.

O segundo capítulo denominado: Mudanças de paradigmas... Onde estamos?... Seguimos e/ou retornamos? Em frente na construção de um paradigma emergente, abordará algumas considerações iniciais que se apresentam necessárias para um mapeamento de rota percorridas para uma garimpagem de sentidos na constituição desta pesquisa. O primeiro trecho tratará de uma reflexão sobre a história da sociedade, da educação, suas implicações com o sentido de cultura, relações que são refletidas em nosso mundo contemporâneo e que justificam o entrelaçamento entre Artes Visuais e a Ambiência.

O terceiro capítulo transitará sobre o Ensino da Arte. “Ensino da Arte, um olhar”. Primeiramente se referindo ao “Ensino da Arte e as Políticas Públicas.” Neste trecho será mostrado como o Ensino da Arte se constituiu com o passar do tempo chegando a componente curricular, discutindo qual a influência desta configuração hoje no trabalho com a Arte Contemporânea. Assim como, pensar a marginalização deste ensino na escola, bem como de seus profissionais, pontuando também

experiências emergentes de repercussão. Discute-se o que devemos entender por Ensino da Arte e que entendimentos devemos ter para compreendê-lo na Educação Continuada de Professores. Em um segundo momento será abordado o Ensino da Arte e a formação continuada de professores denominado: O Ensino de Artes Visuais e a Formação Continuada de Professores, enfatizando suas necessidades e estabelecendo parâmetros e conceitos para a análise posterior no decorrer da pesquisa. Apontando a realidade destes profissionais, quais suas condições de trabalho, bem como, sua metodologia em relação a arte contemporânea, e ainda, nas relações que a arte faz com o Meio Ambiente. Pensando processos formativos de formação continuada de professores de Artes Visuais, com uma consciência e competência para desenvolver o conhecimento com outras áreas ao trabalhar com a Educação Ambiental e a Arte.

É neste sentido que pretendemos apontar as relações de poder que subjazem o histórico das relações pedagógicas que envolvem também a formação desses professores, e pensando em uma educação divergente e heterogênea, propor estudos que introduzam a pesquisa como instrumento de trabalho para esses professores – pesquisadores.

O quinto capítulo: Poéticas Visuais, abordará o ler e o poetizar através de processos de criação artística em relação a pedagogia da arte que envolve a formação desses professores diante da ótica da Arte Contemporânea, o fazer e o pensar sobre a obra de arte contemporânea, diante de questões problematizadoras que sejam envolvidas no sentido de criação para compreensão da Arte e Meio Ambiente. Investigar as poéticas dos participantes da pesquisa, exige um referencial sobre as poéticas para sinalizar individualmente e coletivamente como elas acontecem, sob que olhares elas estão compostas, tendo como subsídio o olhar dos participantes da pesquisa, um desdobramento denominado: A Leitura de Imagem como conhecimento e possibilidade para criação em Arte. Através da capacitação de olhares pela fotografia por eles tiradas, assim como a leitura de imagens de cada um da Ambiência Urbana da cidade de Santa Maria, perfazendo caminhos para a criação artística sob uma ótica de educação do olhar para transformação efetivada também através da criação em arte.

O sexto capítulo “Educação Ambiental e o Ensino da Arte”: traz um histórico da Educação Ambiental. Estruturando a relação do Meio Ambiente e a Arte, mais especificamente com a leitura de imagens do cotidiano da cidade.

E o sétimo capítulo, tratará do delineamento metodológico, demonstrando os objetivos a pesquisa, instrumentos de coleta de dados, temática, categorias de investigação, questões de pesquisa, metodologia de investigação, contexto e participantes da pesquisa e procedimentos metodológicos.

O oitavo capítulo denominado: Caminhando com a leitura dos dados – Um processo de descoberta trará a discussão sobre os dados da pesquisa.

No nono capítulo: Considerações Finais apontará algumas discussões sobre os resultados da pesquisa onde estará contemplado os percursos de leitura do cotidiano ambiental da cidade, através de poéticas visuais contemporâneas e as análises de como se construiu tais poéticas na formação continuada de professores de artes visuais com a interface no seu meio ambiente- a escola.



## **2. REFERENCIAL TEÓRICO:**

### **2.1 Mudanças de paradigmas... Onde estamos?... Seguimos e/ou retornamos? Em frente na construção de um paradigma emergente.**

Estamos em um momento de mudança de paradigma, são novas percepções sobre o modo pelo qual entendemos o mundo, e como ele vem se apresentando a nós, desde o entendimento sob a ótica de uma “visão fragmentada”, herança do paradigma cartesiano. Podemos denominá-lo, de Pós – Moderno, de Pós – Estruturalismo, de Pós-Crítico e ainda contemporâneo. São várias e estratégicas as denominações que abrangem o pensamento não - linear, porém podemos interconectar estas denominações há uma consciência de contemporaneidade, que atue como sinapses congruentes às novas formas de pensar o eu e o mundo, de forma a não dissociá-las. Esta visão fragmentada afeta a escola e se infiltra em seu núcleo para dizer – nos como e o que deve ser valorizado para ser propagado.

Kincheloe (1997) complementa:

Este conceito estendeu-se à área de educação, privilegiando uma forma de pensamento fragmentado, reduzido e desconectado do contexto. No âmbito da escola, fragmentou-se a informação a ser aprendida pelo aprendiz em partes distintas que poderiam ser memorizadas ou não. Depois, era só testar o aprendiz, para averiguar se as partes tinham sido bem aprendidas. (KINCHELOE ,1997,p.?)

Então, ao pensarmos de uma forma a desfragmentar o pensamento, de conectar o todo e suas partes de uma maneira a contextualizar as informações adquiridas em um conjunto, de compreender como se processa o conhecimento nas mentes de nossos novos intérpretes de uma nova realidade produzida ou não por nós, estamos projetando outros sentidos, diferentes formas de pensar o homem e a educação, esperando que as percepções de mundo possam ser múltiplas e diversas diante de muitas realidades que venham a se incorporar com as nossas. O homem como participante de seu meio, formador, interlocutor e não apenas um “transeunte de seu destino”. Assim como nos projeta o pensamento de Félix (1998) sobre as

dimensões que a pós-modernidade nos trás diante da herança do sistema cartesiano:

A dimensão da pós-modernidade, com a fragmentação de todas as unidades e utopias forjadas no bojo da racionalidade e da euforia do progresso científico trouxe consigo o prefixo *dês*. Assistimos aos desvalores de tudo que a dita civilização ocidental cristã apregooou como valor e, conseqüentemente, como norma de conduta social e de parâmetro explicativo do científico. As totalizações, produto da ideologia do progresso, porque fundamentadas na premissa da universalidade da razão, cedem lugar ao fragmentário e ao efêmero... Os relatos totalizantes que serviam de explicação de mundo, como o cristianismo e o marxismo, entram em crise. A ciência deixa de oferecer as certezas e as verdades absolutas. Hoje só temos indicadores, possibilidades, não uma, mas várias verdades coexistindo. Convivemos com as indefinições, com a perda dos limites definidos, com a fluidez das situações, com a pluralidade de estilos e a multiplicidade de papéis. A fragmentação do cotidiano explica também a percepção da descontinuidade histórica e da contestação ao conceito como chave intelectual do real, permitindo assim, a incorporação do lúdico, do fantasioso e do imaginário. (FÉLIX, 1998, p. 13 e 14)

Não acreditamos que as chamadas “pulverizações apartistas de identidades” possam ser de todo inconsistentes, assim como as indefinições de identidades, a fluidez das situações, a pluralidade de atitudes e de papéis, porém, podemos tecer um pensamento crítico sobre a vasta problemática que a contemporaneidade está desaguando em nossas nascentes e que podem estabelecer uma nova “piracema” nos discursos que estarão por vir.

Este cenário fluido, flexível, efêmero, múltiplo e fragmentado é decorrente também das poderosas ordens discursivas que são travadas sobre nós, elas possuem, segundo uma concepção foucaultiana, um controle imanente de grandes aparelhos políticos, que operam em nossas sociedades sob uma “economia política da verdade”, a qual é determinada a partir de uma ótica capitalista. Desta forma, podemos afirmar com Pérez Gómez (2001), que a cultura não está desvinculada de seu contexto histórico -político - social:

...existem importantes razões para não provocar uma separação radical entre a cultura, a política e a economia. Os fenômenos culturais não podem ser considerados, de maneira idealista, como entidades isoladas; para entendê-los, é preciso situá-los dentro do conflito das relações sociais nas quais adquirem significação. Cultura e poder não fazem parte de diferentes jogos lingüísticos, mas constituem um casamento indissolúvel na vida cotidiana. (PÉREZ - GÓMEZ, 2001, p. 15)

Mencionando cultura e poder, Passos e Barros (2000), desvela a pele do porquê de vivermos como vivemos, do porquê de termos de conviver com situações que nos degradam e à nossa sociedade, nosso ambiente, tudo que nos envolve. Pois somos parte dele, ou melhor, produzimo-lo, construímo-lo, somos a todo momento, incorporados por ele, pelas suas limitações, seus enlaces, pelos seus habitantes. Todos somos, a partir do momento em que nos tornamos seres autônomos, o que significa, seguir as próprias regras, diante de uma perspectiva, podemos produzir nossas novas casas, novos lares. Por isso que os novos olhares diante desse jovem mundo pode ser arriscado, mas pode ser um olhar diferencial, que irá contribuir para uma dinâmica mais rica.

A arte, assim, pode se estabelecer sem um conceito prévio, sem amarras, sem contratos, como uma certa liberdade. Onde o pós-estruturalismo definido por Silva (1999) como sendo uma continuidade e, ao mesmo tempo, como uma transformação relativamente ao estruturalismo:

Como se sabe, o estruturalismo foi o movimento teórico que, com base no estruturalismo lingüístico de Ferdinand de Saussure, dominou a cena intelectual nos anos 50 e 60. Esse movimento atravessou campos tão diversos quanto a lingüística, a teoria literária, a Antropologia, a Filosofia e a Psicanálise... o pós-estruturalismo continua e, ao mesmo tempo, transcende o estruturalismo. O pós-estruturalismo partilha com o estruturalismo a mesma ênfase na linguagem como um sistema de significação... entretanto, realiza um afrouxamento na rigidez estabelecida pelo estruturalismo... no pós-estruturalismo não existe sujeito a não ser como o simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social. Aquilo que se entende hoje por "pós-estruturalismo" deve sua definição, sem dúvida, principalmente aos trabalhos de Foucault e Derrida. A contribuição principal de Foucault pode ser sintetizada, talvez, na transformação que ele efetuou na noção de poder... Já a contribuição de Derrida pode ser sintetizada através do conceito de diferença. (SILVA, 1999, P. 120)

Essas transformações na forma de pensar podem traçar, desbravar e criar novas perspectivas de mundo. Ao contrário de padecer à falta de credos, devemos, ou podemos criar, novas formas de "inicializar" o mundo, ou ao menos, de propor abordagens que possam coexistir ou ter conexões com a contemporaneidade, no que produzimos e pensamos sobre Arte. Se a cultura, a política e a economia entrelaçam-se, podemos dizer que a educação está de mãos dadas a esta tríade, e esta ciranda repassa o que historicamente foi construído.

Passos e Barros (2000) mencionam o quanto a transdisciplinariedade seria uma forma de melhor lidar com os conteúdos e áreas que se tornaram naturalmente

separadas para nós, sujeitos educados pelo pensamento moderno, fragmentado e desconectado com o redor.

No lugar de campo epistemológico pensamos então em um plano de constituições ou de emergências a partir do qual toda realidade se constrói, desfazendo-se qualquer ponto fixo ou base de sustentação da experiência. O conhecimento científico não escapa desta mecânica, estando ele também constituído sem fundamento substancial, sem natureza mantenedora da sua neutralidade e objetividade. Não podemos, doravante, aceitar a pretensão de um conhecimento desinteressado que apenas desvela a realidade de seu objeto. Pois conhecer é estar em um engajamento produtivo da realidade conhecida, mas também é constituir-se neste engajamento por um efeito de retroação, já que não estamos imunes ao que conhecemos. Sujeito e objeto se engendram no ato de conhecimento, não restando nenhuma anterioridade, nenhuma garantia prévia. Em sendo assim, como nortear nossas escolhas teóricas? Como distinguir os conceitos? Para sobre nós a ameaça do relativismo, que constantemente devemos expurgar. Pois quando abandonamos as garantias do fundamento, o pensamento corre o risco de se perder na indiferença e no relativismo, como se tudo ou nada valesse. É em reação a esta ameaça que devemos afirmar nossas escolhas conceituais e definir nossas posições críticas. (PASSOS E BARROS, 2000, p.10)

Como nortear nossas escolhas teóricas? Indaga-nos Passos e Barros (2000). Podemos ou não, estabelecer critérios próprios de análise, ou teríamos de sustentar nossos pensares diante de uma linha de raciocínio que abarque nossas concepções filosóficas, pedagógicas, ou artísticas? Será que poderíamos não ter uma escolha eleita. Mais uma vez, uma escolha diante de outra, mais uma vez, sim ou não? Não seria mais rico compartilhar as dúvidas e incertezas no intuito de construir ou elaborar, planejar, alçar vôos diante de novas perspectivas epistemológicas da educação, dos saberes, e também das manifestações da compreensão do estar no mundo?

A cultura é também absolutamente construída a partir dos anseios e interesses do sujeito contemporâneo e de suas subjetividades. É também criada pelos artefatos culturais, entre muitas outras relações com o cotidiano contemporâneo. Pérez Gómez (2001) fala na herança cultural, a qual por ser herdada não é contestada, mas “dada como dada”, como dado, como pronto:

As culturas funcionam como padrões de intercâmbio precisamente porque formam uma coerente rede de significados compartilhados que os indivíduos, em geral, não questionam e que são admitidas como marcos úteis e presentes nos processos de comunicação. Os significados se objetivam em comportamentos, em artefatos e em rituais que formam a pele do contexto institucional e que são assumidos como imprescindíveis e

inquestionáveis por seu caráter prévio à intervenção dos agentes. (PÉREZ - GÓMEZ, 2001, p. 16)

Estamos percebendo que há uma nova configuração diante da linguagem cultural, que pode ser a soma dos sistemas, assim como o entrelaçamento destes diante de novas concepções sobre o compreender e dar significados às coisas incluídos nelas, principalmente os saberes ambientais, culturais, sociais, artísticos etc.

Esta virada cultural é também designada por Costa (2000), para estabelecermos uma mudança de paradigma, das ciências sociais e humanidades, uma virada cultural:

Vemos hoje uma intensa proliferação de culturas (cultura do trabalho, cultura empresarial, cultura das organizações, cultura do corpo, cultura da masculinidade, cultura da magreza etc.), que nada mais são do que territórios, instituições ou atividades produzindo e fazendo funcionar um universo próprio de práticas e de significados. (COSTA, 2000, p.34)

O autor nos mostra um desmembramento de culturas em tribos, onde os integrantes de cada tribo se conecta por “afinidades em comum” geradas por discursos implicados na lógica do poder e não mais valores em comum. A significação de discursos através das culturas está disposta em um jogo que estão implicadas as relações saber-poder e que se constituem através da própria cultura, organizando territórios e des-territórios, elaborando jogos de “práticas de significação”, que transcendem verdades determinadas. Então, ao utilizar facetas fecundas, como os artefatos culturais, os discursos são criados e constituídos, gerando e estabelecendo “eus sobredeterminados”. Hall (1997 apud COSTA, 2000, p. 29), nos mostra como estes artefatos da cultura podem ser intimativos: “Os artefatos da cultura são interpelativos, como nos ensina Hall (1997), eles nos instigam a ser da forma como dizem que somos. Desta forma, nos capturam e nos tornam governáveis”.

O autor sugere que esta “virada cultural” está intensamente atrelada ao discurso, ele entende que toda e qualquer coisa existente no mundo é construída através de um discurso que a institui:

A virada cultural esta intimamente ligada a esta nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. O próprio termo discurso refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento. (HALL, 1997, p. 29)

Podemos afirmar diante desta concepção que somos interpelados por esses discursos de maneira que, possamos ser forçados a crer em criações, que compõe o que poderíamos chamar de identidades construídas ou identidades inventadas, as quais são interessantes para um jogo de poder instituído e instituinte de identidades representativas de um jogo pós-moderno de controle, onde as personalidades se mostram fragmentadas e abalando até mesmo as identidades pessoais. Félix (1998) denota essa passagem do moderno para o pós-moderno analisando a mudança que se vinculou a partir e sobre as discursividades:

A teoria da representação e a percepção do poder do simulacro constitui-se em importante marco divisório entre o moderno e o pós-moderno. Constata-se uma nova perplexidade diante da teoria clássica da representação. Postula-se a necessidade de se criarem outras falas, outras práxis (ações), outras discursividades. Introduce-se a diferença, o outro como contraste. Descobre-se a alteridade e a diversidade. (FÉLIX, 1998, p. 15)

Assim, ao contextualizarmos esses elementos que nos atravessam diariamente, estamos também problematizando as verdades absolutas que um paradigma impõe para conhecer o porquê de certas afirmações que nos percorrem. Porque somos seres incompletos, somos construídos e não modelados a todo instante, e assim edificando nossos entendimentos sobre si e sobre o mundo passamos a construí-lo, às vezes, com certas certezas estabelecidas. É justamente o que Veiga – Neto (2000) comenta:

Tal radicalismo não implica a negação abstrata ou irracional da verdade, mas, sim, a sua problematização constante, numa busca das políticas envolvidas na produção dessa verdade, na medida em que as verdades são inseparáveis das políticas que as instituíram. Conhecer essas políticas – que é o mesmo que conhecer os jogos de poder que estão envolvidos na imposição dos significados - nos ajuda a desconstruir as verdades delas derivadas; isso certamente não implica “destruir” as verdades, mas implica, sim, a tarefa de desnaturalizar e desvelar o caráter sempre contingente de qualquer verdade. (VEIGA-NETO IN: COSTA, 2000, p. 47)

Assim como não podemos nos associar à verdades que não podemos “ler” seus significados e enlaces, não podemos também deixar de ter nossas convicções, nossas significações diante da realidade que foi possível construirmos? Abortar algumas e únicas convicções poderiam significar o fim das esperanças em desestabilizar verdades absolutas, mas também de não haver mais nada como parâmetro para solidificar análises.

Estas políticas de poder afetam muito a educação e trazem para nosso sistema inúmeras conseqüências que afetaram não somente a escola, mas seus professores, seus alunos, sua comunidade. Assim, repensar as políticas que instituíram certas verdades a serem seguidas deve ser tarefa primeira de professores – pesquisadores - educadores que refletem sobre sua profissão. Kincheloe (1997) nos aponta como estas ordens discursivas afetam nossa sociedade escolar, deixando claro que necessitamos transcender certas visões reduzidas e transformá-las em uma consciência comprometida e crítica.

Os praticantes pós-formais não se submetem a estas definições autoritárias do papel do professor. Como iconoclastas pedagógicos, os professores pós-formais transcendem as restrições dos papéis tradicionais, estilhaçando estereótipos, encorajando o desenvolvimento da consciência crítica, gerando novas interpretações, ajudando a criar novos conhecimentos e sacudindo a confortável hierarquia das escolas. Recusando a aceitar a ilusão modernista do *self* livre dos laços com uma transformação social, os educadores pós-formais analisam a produção de suas subjetividades ao procurarem por uma consciência crítica comprometida. (KINCHELOE, 1997, p.222)

Nesta perspectiva de hipercrítica podemos desestabilizar certas verdades instituídas e instituintes de conceitos que não contemplam a realidade, a qual estamos inseridos e que não comportam as transformações pelas quais estamos passando em nosso mundo contemporâneo, especialmente o da escola. Porque a história é sempre uma criação, é uma apreciação dos fatos, sendo assim ela é contada por uma visão de mundo e pode ser avaliada segundo leis próprias de quem a conta. Rodrigues (1980 apud FÉLIX, 1998, p. 44 ) faz uma distinção perspicaz em relação à história, memória e a tradição:

Tradição, memória e história são posições diferentes com que o presente vê o passado. Elas têm significado diferente e devem ser usadas com propriedade. Tradição santifica o passado, justifica o status-quo, consola os saudosistas. A memória petrifica, marmoriza, fossiliza, estratifica. A história é análise, é crítica, é vida que flui e muda de acordo com as necessidades

sociais, econômicas do presente e as aspirações e esperanças do futuro. Rodrigues (1980, apud FÉLIX, 1998, p. 44)

Do mesmo modo que a escola reflete o que nosso mundo está passando, não podemos deixar de pensar nas projeções e nos efeitos que as problematizações sociais produzem em nossa escola, e que são decorrentes também de nossa história. Veiga-Neto (2002) nos explica sob uma ótica pós-crítica o que vem sendo realizado neste sentido, citando, no caso o currículo, não somente o escolar, mas como ele se apresenta e se enquadra em outros âmbitos da sociedade:

O mundo contemporâneo está vivendo uma outra ruptura radical nas formas de significar, representar e usar o espaço e o tempo, que se constituem em condições de possibilidade para fenômenos sociais; políticos, culturais e econômicos que até há pouco tempo ainda eram inexpressivos ou desconhecidos, como a globalização, a exacerbação da diferença, a fantasmagoria, o hipercontrole, o hiperconsumo, a volatilidade etc. (VEIGA-NETO, 2002)

A escola está nesta teia de relações de poder, e é a todo o momento, usando um termo moderno “disciplinada” por práticas que foram se constituindo ao longo da história, e que hoje aparecem como paradigmas. Nossa tradição pedagógica certamente marcou e está presente em nossos tempos e espaços escolares, assim como influencia não somente esta área, mas se direciona também a outros territórios de nossa sociedade que adotam os instrumentos pedagógicos como forma de disciplinamento.

A educação passou por muitas mudanças significativas para a nossa sociedade que foram configurados através dessa sociedade com o passar dos tempos. Pois a história demonstra claramente em seu transcorrer um imbricamento entre a história da educação com os vários modelos de sociedade que tivemos. Ora mais católica, ora mais laica, ora mais tradicional, ora mais tecnológica, e assim foi se configurando uma educação que temos, com muitos problemas, mas que possui em seu vértice uma significativa complexidade. Este saber pedagógico, então, se configura como um saber hipercomplexo que é dado pelo pluralismo dos setores que o compõem.

Estes setores sociais e culturais devem gerar seres da mesma forma, abertos, críticos, plurais, e cabe a escola produzir os meios pelos quais, cada um possa



construir-se com autonomia para uma sociedade melhor. Sobre este assunto Freire nos incita dizendo:

Homens e mulheres inventam a história que eles e elas criam e fazem. E é exatamente a história e a cultura que homens e mulheres criam e fazem, a cultura alongando-se sobre a história, a história voltando-se sobre a cultura, que gera a necessidade de educar. A educação nasce na relação entre a cultura e a história, dentro da cultura e da história. Por isso não se faz educação sobre a cabeça de ninguém: se faz educação no contexto histórico, no contexto cultural Freire (apud SANTOS, 2001, p. 499)

A educação é para todos, e por esse motivo devemos abri-la para o todo, para o global, para o inesperado, porque somente diante das necessidades que o homem possui de desbravamento de si e do mundo em que culturalmente constrói-se como sujeito ativo e participante, é que entendemos o verdadeiro sentido de educar. É por esse motivo que devemos salientar como nos conta Pérez Gómez (2001), que construímos a cultura assim como ela nos constrói:

A cultura, como fenômeno fundamental e radicalmente interativo e hermenêutico, requer, interpretação mais do que explicação causal. Conhecer, inclusive, a própria cultura é um empreendimento sem fim. O próprio fato de pensá-la e repensá-la, de questioná-la ou compartilhá-la supõe seu enriquecimento e sua modificação. Seu caráter reflexivo implica sua natureza cambiante, sua identidade autoconstrutiva, sua dimensão criativa e poética. (GÓMEZ, 2001, p. 15)

Por sua vez Veiga-Neto (2003) inscreve dentro do que é a monocultura que foi ditada para aprendermos:

Se o monoculturalismo coloca a ênfase no Humanismo e, em boa parte, na estética, o multiculturalismo muda a ênfase para a política. E se as atribuições de significados são, sempre e ao mesmo tempo, uma questão epistemológica e uma questão de poder – e, por isso, uma questão política –, é fácil compreender o quanto tudo isso se torna mais agudo quando se trata de significações no campo da cultura, justamente o campo onde hoje se dão os maiores conflitos, seja das minorias entre si, seja delas com as assim chamadas maiorias. (VEIGA-NETO, 2003, p.7)

O pensamento de Kincheloe (1997) diante do mundo da provisoriedade do conhecimento e diante do pensamento pós-moderno abre perspectivas de produção de realidades culturais:

Os professores como pesquisadores audaciosamente exigem o direito de participar da produção do conhecimento, a partir do mundo vivido dos estudantes, enquanto, ao mesmo tempo, conservam sua humildade relativa à natureza do conhecimento como tentativo e provisório. A produção do

novo conhecimento, a partir do mundo vivido dos estudantes e dos membros da comunidade da qual fazem parte é muito mais parte do esforço pós-moderno para reconstruir a cultura e reconceber o papel da educação em torno de um sistema democrático de sentido. ( KINCHELOE,1997, p.44)

Esse sistema democrático de ensino move esta pesquisa no sentido de trabalhar com a educação do sensível, do humanizante diante da apropriação de uma sociedade como a nossa, em constante degradação, desagregação e desestabilização, poderemos realizar um trabalho com arte, refletindo diante destas facetas de controle, como os artefatos culturais que professam verdades discutíveis. Verdades estas que geram crenças e manipulam, até mesmo, nossa forma de viver e de estar no mundo, interferindo em nossas relações diárias. A modificação de nossas condições materiais de vida, assim, não poderá ocorrer afastada da transformação de nossa cultura, de nossos valores, de nossa historicidade. Desta forma, afirmamos com Loureiro (2004, p. 82) que “a educação é um momento da práxis social transformadora, não sendo possível revolucionar a sociedade apenas com uma nova educação coerente com a perspectiva “ambiental”, mas igualmente não sendo viável fazer isto sem a mesma”. Nesta perspectiva ambiental, de refletir o meio com uma visão complexa diante de suas imensas modificações diárias é que podemos entender a arte como um diálogo que procura resgatar o sensível do indivíduo diante do insensível sistema capitalista onde estamos imersos. Alencar (2001) salienta:

A ordem capitalista vigente cria uma lógica, uma dinâmica de vida, que se afirma como “natural”, definitiva e eterna. Penetra fundo em cada um de nós, moldando nossa maneira de sentir, de pensar, de agir, de ser. Nunca o controle foi tão intenso e tão territorialmente espalhado. (ALENCAR, 2001, p.103)

Forquin (1982) analisa esta questão de sensibilização ao meio ambiente através da arte:

pois se a opinião pública tivesse tido a sua sensibilidade mais bem educada, jamais aceitaria certas coisas (a destruição do espaço urbano, por exemplo, ou a devastação das paisagens naturais, etc). É na escola, desde a infância, que pode ser forjada uma sensibilidade ao meio ambiente (FORQUIN, 1982, p.27)

Hernández (2001) trata a Arte como sendo parte da nossa cultura visual. Ele nos relata:

... A relação com o meio considerando-o como uma parte da cultura visual dos indivíduos, pode oferecer uma série de possibilidades para sua compreensão, nas quais se incluíam desde uma série de legibilidade, de valorização estética que podem vincular-se com os referenciais afetivos, e às aproximações transformadoras e críticas sobre a realidade.(HERNÁNDEZ, 2001, p. 199)

Hernández (2001) enfatiza a idéia de que, as imagens pertencentes ao conjunto de elementos de uma cultura visual processam-se de forma a valorar nossos contextos a partir do instante em que dizem aos nossos olhos o que nossa alma sente. E o homem assim se constrói em um movimento circular, onde monopoliza novos sentidos para sua vida, apoderando-se das imagens para construir sua história. Essas imagens serão agora como fotografias de sua existência, pois conta seu andarilhar, sua trajetória, sua vida. Bisognin (2005) cita o pensamento de Chauí, também falando em cultura vinculada a nossa história:

O mundo existe para os homens e para o fazer humano, tornando-se o homem contemporâneo daquilo que produz – linguagem, trabalho, bens, ciências, artes – isto é, o mundo é mundo cultural. A cultura se torna, portanto, a captura mais perfeita do tempo e da história na medida em que submete o fluxo temporal das coisas à ação temporal dos homens, que fazem sua própria história ainda que não o saibam e em condições que não escolheram. (BISOGNIN, 2005, p. 181)

Mas ao pensarmos em cultura vinculada a nossa história, destacamos Morin (2001, p. 56) que compreende a cultura como uma teia complexa de elementos: "A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social".

Pesquisar essas noções de cultura no Ensino da Arte, é também apreender os diferentes significados que a cultura tem para o educando, para isso serão necessárias novas metodologias que possam unir pensamentos no sentido de interligar conhecimentos, conectar sujeitos, ligar idéias, integrar juízos e, quem sabe, formar novos entendimentos sobre a forma com que fazemos educação.

Morin (2001) fala em uma "antinomia", a qual se refere a contradições entre as ciências e a humanidade, gerando uma falta de conexão entre os problemas globais, fundamentais com o que é realmente ensinado em nossas escolas. Para ele, como resultado dessa fragmentação da percepção do global, cada pessoa

responde pela sua tarefa super-especializada esquecendo a solidariedade, porque não sentem mais os vínculos entre si próprio e os outros.

Neste sentido a vontade de saber é o que gera a ação, e despertar o interesse, instigar, é primeira tarefa do professor que deseja ensinar algo, desta forma aderir a novas metodologias que cumpram a tarefa de solidificação do campo discursivo de interesse do professor com a curiosidade do educando, é despir-se de qualquer pré-entendimento que possamos ter sobre o assunto. Chauí (2000) propõe esta idéia ao assinalar que:

A razão só inicia o trabalho do pensamento quando sentimos que pensar é um bem ou uma alegria, e ignorar, um mal ou uma tristeza. Somente quando o desejo de pensar é vivido e sentido como um afeto que aumenta o nosso ser e nosso agir é que podemos avaliar todo mal que nos vem de não saber. ... Não há instrumento mais poderoso para manter a dominação sobre os homens do que mantê-los no medo e para conservá-los no medo, nada melhor do que conservá-los na ignorância. Chauí (apud AQUINO, 2000, p. 71)

É por isso que Freire (2002, p. 26) diz que “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.” Porque ao conhecermos o aprender do outro formamos também novos saberes, eis aqui, uns dos deslumbramentos de ensinar, participar da vida do outro e compartilhar o conhecimento adquirido.

Portanto tornar possível a junção entre a ética e a estética é gerar efeitos nos indivíduos no sentido de uma sensibilização para nosso meio e suas tensões. Pois ética e estética se produzem em uma amálgama, não são valores dissociados, sem a sensibilidade não percebemos o outro em sua singularidade intersubjetiva, e assim não temos a convicção racional do respeito ao outro e seus afetos.

A educação é uma maneira de ensinar as culturas, porém é necessário nos perguntarmos quem institui o que deve ser ensinado, que culturas em detrimento de outras devem ser construídos aos nossos alunos? Hall (1997) demonstra como a cultura esta ligada a um jogo de poder que implica e decide, sobre sua ótica, quais os elementos da cultura devem ser eternizados:

Todos nós queremos o melhor para nossos filhos. Mas o que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores – em resumo, a “cultura” – na geração seguinte na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará e moldará as ações e as crenças das gerações futuras conforme os valores e normas de seus pais e do sistema de valores predominante da sociedade? O que

isto senão regulação – governo da moral feito pela cultura? (HALL, 1997, p. 40)

Entendendo assim, que diante do pensamento de Hall, somos construídos a partir de determinadas escolhas. Poderemos escolher para nossos alunos, um repertório cultural que lhes empreenda uma valiosa compreensão do mundo em que vivem e de si próprios nele. Ao fazermos também nossas escolhas como professores e do que tem “realmente importância” de ser ensinado? Forquin (1993) responde a essas questões:

De todas as questões suscitadas pela reflexão sobre os problemas da educação desde o começo dos anos 60, as que se referem à função de transmissão cultural da escola são, ao mesmo tempo, as mais confusas e as mais cruciais. Ocorre que elas dizem respeito ao próprio conteúdo do processo pedagógico e interpelam os professores no mais profundo de sua identidade. Se não há realmente ensino possível sem o reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino é dirigido, de certa legitimidade da coisa ensinada, corolário da autoridade pedagógica do professor, é necessário também, e antes de tudo, que este sentimento seja compartilhado pelo próprio professor. Toda pedagogia cínica, isto é, consciente de si como manipulação, mentira ou passatempo fútil, destruiria a si mesma: ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos. (FORQUIN, 1993, p. 9)

Assim sendo, todo conteúdo deve ser incansavelmente estudado para se poder justificar sua pertinência, sua utilidade, seu valor educativo, porque a sociedade está em constante movimento, desta forma, movimentam-se também o conhecimento e os interesses por ele, assim conteúdo e contexto estão interligados sob as experiências e vivências de um dado cultural.

Nossa história é entendida diante de histórias contadas a partir de alguns olhares, deste modo, D’Amico (1989) percebe o historicismo da seguinte forma:

O historicismo trata o conhecimento como um sistema culturalmente significativo. Trata, portanto, a reflexão filosófica como um aspecto importante daquele sistema, mas não como um ponto de vista privilegiado. Como uma forma de reflexão, o historicismo faz afirmações sobre todas as tradições, do ponto de vista de algum estilo de investigação. Admite o papel dos pressupostos e, portanto, não afirma que o mundo é transparente ao olhar. O que é visto, compreendido ou tomado como básico depende sempre de quando... Não exige que a argumentação, o raciocínio e a reflexão sejam abandonados. Exige que apelos a termos como auto-evidência, senso-comum, demonstrativo, puro e a priori sejam reconstruídos. Esses termos não flutuam livremente, eternamente disponíveis para a construção do bom raciocínio. O raciocínio é sempre local e localizável. D’AMICO ( 1989, apud SILVA, 1993, p. 28)

Refletindo neste sentido, poderemos compreender melhor as mudanças teóricas que vem surgindo ao longo dos tempos que encara a história, o conhecimento e a cultura como intervenções que perfilam rotas alteradas e complexas. Esta forma de enxergar e intervir no mundo é pertinente para este estudo em que, novas relações de aprendizagem assumam caminhos para novas reflexões culturais.

Os Estudos Culturais entendem que, a forma com que percebemos a cultura, pode nos fazer ampliar suas possibilidades, para além da cultura dita elitizada. Conforme Costa, Silveira e Sommer (2003):

Cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas, para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – culturas – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido. É assim que podemos nos referir, por exemplo, a cultura de massa, típico produto da indústria cultural ou da sociedade techno contemporânea, bem como às culturas juvenis, à cultura surda, à cultura empresarial, ou às culturas indígenas, expressando a diversificação e a singularização que o conceito comporta. (COSTA, SILVEIRA E SOMMER, 2003, p. 36)

Deste modo, a cultura vista pela ótica dos Estudos Culturais, não prioriza nenhuma cultura em detrimento de outra, ela produz um entendimento de que cultura popular e cultura erudita, cultura burguesa e cultura operária, alta cultura e cultura de massa possam dialogar sem uma condição hierárquica de valor. Essa nova concepção pode ser descrita como uma virada cultural, que traz uma conotação de que a cultura não pode ser entendida como acumulação de saberes. “A cultura precisa ser estudada e compreendida tendo-se em conta a enorme expansão de tudo que está associado a ela, e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social.” (COSTA, SILVEIRA E SOMMER, 2003, p. 38)

Vários campos já formados buscam reflexões em diferentes teorias, mestiçando concepções consagradas e desfazendo lógicas já sedimentadas, construindo mapas de discussão sem fronteiras estabilizadas, problematizando a partir de várias óticas e recriando confluências entre as áreas. Desta forma, pensar a Educação como algo que se constrói na cultura, pode acionar novos espaços de reflexão, principalmente quando falamos em Arte/Educação e Educação Ambiental.

Para Johnson (1999), os processos em que a cultura se hibridiza são formados por três (3) diferentes campos de conhecimento e tem uma vertente histórica marxista:

A primeira é que os processos culturais estão intimamente vinculados com as relações sociais, especialmente com as relações e as formações de classe, com as divisões sexuais, com a estruturação racial das relações sociais e com as opressões de idade. A segunda é que cultura envolve poder, contribuindo para produzir assimetrias nas capacidades dos indivíduos e dos grupos sociais para definir e satisfazer suas necessidades. E a terceira, que se deduz das outras duas, é que a cultura não é um campo autônomo nem externamente determinado, mas um local de diferenças e de lutas sociais. (JOHNSON, 1999, p. 13)

Nesta disputa a educação está no seu centro, como formadora de indivíduos que atuaram nesta cultura e como núcleo e difusor destas concepções. Portanto é nela que poderemos atuar de forma determinante para um futuro mais aberto a saberes diversos e complexos, que se entrecruzam e se “intrasustentam” em uma lógica que talvez ainda não pode ser compreendida. Mas que podemos construir através de uma educação para a sensibilização, para o entendimento do que é um pensar pós-crítico, reflexivo e sustentador de novas óticas referentes ao conhecimento.

Nesse sentido encaminhamos nosso olhar para a trajetória deste Ensino- da Arte, como ela nos mostra e como deveria ser sua inserção na formação continuada dos docentes de Arte.

## **2.2 Ensino da Arte, um olhar.**

### **2.2.1 Ensino da Arte e as Políticas Públicas.**

O Ensino da Arte foi tornado obrigatório no Brasil em 1971 pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – Lei 5692/71. Até o momento não havia cursos de formação de professores de Arte nas universidades brasileiras. Por isso, em 1973, visando atender ligeiramente a demanda criada pela lei, o governo criou o Curso de Graduação em Educação Artística com a modalidade em

Licenciatura Curta, que possuía a duração de apenas dois anos, permitiu aos graduados lecionar no 1º Grau, atualmente o ensino fundamental.

A promulgação da Constituição em 1988 tornou necessária a elaboração de uma nova lei, a qual foi chamada de “Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional”. A nova LDB - Lei 9.394/96, também denominada “Lei Darcy Ribeiro”, manteve a obrigatoriedade da Arte na educação básica, segundo ela: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (artigo 26, § 2º).

O Ensino da Arte permanece até hoje como uma disciplina obrigatória dentro das escolas, porém esse componente de obrigatoriedade não garante sua valorização perante os órgãos oficiais de educação e pelos professores do ensino básico. A desvalorização da Arte dentro da escola e fora dela é expressa com certo preconceito contra este ensino, condenando-o, na maioria das vezes, a um mero papel de apêndice pedagógico, gerando também um processo de marginalização do professor da área. Segundo os Anais da Unicsul (1995):

é por falta de clareza sobre a função da Arte na educação que o professor de arte se deixa marginalizar, sentindo-se “diminuído” em relação aos demais. Neste aspecto, Franco (1998) assume posição oposta, afirmando que o professor de Arte tem claro a importância de seu trabalho e a relevância da Arte no contexto escolar. (UNICSUL, 1995)

Essas circunstâncias podem ser decorrentes também da deficiência na formação do professor de Arte e a falta de clareza por parte dessas instituições formadoras sobre a concepção do Ensino de Artes Visuais.

A arte enquanto cultura e conhecimento perpassa a condição de intuição e percepção, ela propaga saberes que a escola com uma visão romântica tratou de disseminar, mitificar e estabelecer de uma forma naturalizada em perceber a arte.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (1998) são documentos que visam fornecer orientação básica aos vários componentes curriculares para todo o território nacional, eles devem ser tomados como referência para análise das várias concepções sobre o Ensino da Arte na escola. Os (PCN – ARTE, 1998) :

...entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais...Ao fazer e



conhecer arte o aluno percorre trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo (PCN-ARTE, 1998, p.44)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são hoje para o Ensino das Artes Visuais condutor para o trabalho docente e para as instituições de pesquisa e pesquisa acadêmica. Uma relevante fonte de investigação das novas formas, tendências e transformações educacionais que estão em curso, direcionando a educação nacional e as práticas escolares, ainda que sejam carregadas de críticas pelos professores de arte, pois são limitadas em suas bases teóricas e pontuam contradições. Entretanto, reconhece-se que os PCNs, enquanto documentos legais, norteiam e definem a estrutura mínima nacional do currículo para o ensino básico nos estados e municípios brasileiros. São também, em parte, as respostas nacionais da educação formal e oficial às demandas do que se costuma denominar hoje de mundo globalizado. Talvez seja uma iniciativa insuficiente para uma realidade tão ávida de modificações educacionais como a brasileira, entre o dito e o feito em relação às políticas educacionais.

A mudança na educação depende muito mais de uma política educacional que organize estruturalmente e conjunturalmente a área de Artes Visuais, bem como, de uma logística do que simplesmente um conjunto de propostas bem elaboradas, porque sem condições físicas, materiais e profissionais que possibilitem um sistema educacional de qualidade, não é possível haver uma modificação significativa em todo o conjunto. Além disso, deve-se lembrar do professor como um profissional da educação, com uma formação específica e que não consegue abarcar, rapidamente com as mudanças para sua prática educativa, pois tem limitações de tempo, princípios e uma história de conhecimentos acadêmicos como tácitos, que (entre muitos outros elementos) influenciam no seu fazer. Arroyo (2000) comenta como o perfil do professor é facilmente comandado por várias vias.

**As políticas de formação e de currículo e, sobretudo, a imagem do professor (a) em que se justificam perderam essa referência ao passado, a memória, a história, como se ser professor (a) fosse um cata-vento que gira á mercê da última vontade política e da última demanda tecnológica. Cada nova ideologia, nova moda econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada novo governante, gestor ou tecnocrata até de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer o que não somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nosso saber e competências, redefinir o currículo e a instituição que nos formarão através de um simples decreto. (ARROYO, 2000, p.24)**

Assim como as palavras de Arroyo (2000) ao falar sobre o ofício de mestre, também somos solidários à situação docente, principalmente por termos a oportunidade de constatar a sua realidade, de enfrentar mudanças e se adequar a elas, dependendo do sistema político e dos modismos educacionais entre outros determinantes.

Além da falta de recursos materiais que atendam às necessidades da prática pedagógica, considera-se que este mapeamento demonstra a dificuldade na aplicação de propostas na área de Arte Contemporânea, devido à falta de valorização da prática profissional, da formação continuada e do constante acompanhamento pedagógico pelas instituições formadoras, o que acaba interferindo na construção do conhecimento em arte na sala de aula, na educação do olhar e da sensibilidade, tanto do professor quanto do aluno, como um dispositivo para a cidadania.

A apreciação estética enquanto educação da sensibilidade, faz parte da vida, da cultura do homem, que é um ser estético por natureza, pois valoriza a harmonia das formas, e necessita desta beleza para ordenar vários aspectos de sua vida. Não é por outro motivo que vive em uma teia de beleza, aprecia os objetos e suas qualidades plásticas e decorativas. Isso pode ser válido também para as paisagens que cercam nosso dia-a-dia, sobretudo nas cidades.

Construímos diariamente um arsenal de elementos simbólicos, que vão se constituindo em imaginários visuais. A cultura visual é formada, portanto, dessas interpretações que o indivíduo oferece a ela. Hernández (2000) nos fala sobre isso:

O papel da interpretação é a parte central de um currículo baseado na compreensão. Porque estamos interessados em diferentes interpretações, estamos interessados em suas origens e na busca das forças e interesses que as interpretações criaram. O que nos leva, como nos aponta Kincheloe (1993), a uma grande conversa cultural (a idéia-eixo de um currículo para a compreensão) em que fazemos o conhecimento por meio de nossas ações e comentários. Esse currículo nos permite aproximar-nos não de verdades estáveis, mas sim com a tentativa de encontrar referenciais coletivos e com uma certa incerteza no processo que leva a continuar aprendendo. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 57)

Na construção de referências coletivas e plurais para a aprendizagem com o intuito de busca da diversidade de percepções sobre a arte, poderemos compreender e construir, dentro do Ensino da Arte, caminhos para entendermo-nos em nossa sociedade, em nossa cultura.

Linhares (1999) nos remete ao ensino de hoje, que não reflete aos verdadeiros anseios de nossos alunos:

Os modos de acalantar, sentir a dor, o parto, o gozo, a traição, o amparo, o choro, o crescimento dos filhos, a seca, a invernada, a partida para longe das outras terras, o acarinhado de quem se “aguneia” por um agrado, o modo de despejar na natureza seus sentimentos de homem ou de mulher, a fome... tinham seu particular que eram o próprio jeito de ser do povo. A arte não dava conta de falar disso deforma tão inteira? Por que não se lia nela? Excluída dessa matriz cultural, parecia-me, o conhecimento ficava manco. Retirava-se-lhe a vida e os fins éticos e fazia-se com que tivesse como única medida o serviço ao mercado de trabalho, conforme ele se apresenta hoje. A preço de que silenciamentos se fazia este tipo de educação? Havia uma idéia do sujeito que aprende que o reduzia de modo a caber neste papel? Havia na essência da arte, uma parte dela que se projetava para a frente, na crítica ao que se mostra como real hoje. Esse potencial da arte como crítica da cultura não havia de ser uma via fundamental de acesso ao conhecimento? A teoria crítica me informava como os processos de alienação no capitalismo tardio traziam essa característica de nos mostrarem o que se tem hoje como real como sendo a única forma possível de socialidade. Como esse modo de tomar a razão, na modernidade, se corporificava no modo de se pensar os processos de conhecer em escola? Onde o trabalho com os possíveis, com as visões e reflexões sobre o que as coisas poderiam ser? (LINHARES, 1999, p. 22)

Não podemos repetir o discurso fatalista de o que comanda o mundo é a hegemônica luz da ciência, com seu ar impetuoso de quantificação e que não serve mais aos parâmetros de nossa época. A arte sempre esteve acompanhando as mudanças e os paradigmas, por esse motivo, encontra-se em local privilegiado, onde pode apresentar e desconstruir certos valores que não são mais válidos para os que convivemos. Assim, Minayo (1994) interfere com sua fala:

A poesia e a arte continuam a desvendar lógicas profundas e insuspeitadas do inconsciente coletivo, do cotidiano e do destino humano. A ciência é apenas uma forma de expressão desta busca, não exclusiva, não conclusiva, não definitiva. Na sociedade ocidental, no entanto, a ciência é a forma hegemônica de construção da realidade, considerada por muitos críticos como um novo mito, por sua pretensão de único promotor e critério de verdade.(MINAYO, 1994, p.10)

É assim que a Cultura Visual se apresenta, com todas essas relações, que abarcam um diálogo transcendente entre as áreas de conhecimento. Trabalhar a arte em seus contextos históricos, biográficos, sociais e culturais, também sugere uma forma de abordar nosso ambiente. Como nos afirma Silva (1993) que diante da cultura, sendo transformada em comunidades de resistência contra o já instituído, comunidades transformadoras que, embebidas de um ideal produtor, contaminam

novas comunidades com saberes relacionais, multireferenciais, transdisciplinares, subjetivos.

Uma crescente rejeição do ideal objetivista da autotransparência e um reconhecimento de que o conhecimento não é autônomo, mas imerso e produzido em situações em que existem numerosas relações econômicas, sociais, políticas, históricas, textuais e pessoais de classe, raça, gênero - as quais tem efeito sobre a produção de subjetividade – está ajudando atualmente os educadores a compreender melhor como padrões vividos de subordinação são produzidos entre certos grupos. (SILVA, p. 20, 1993)

Sendo a arte compreendida como uma prática social e cultural, ela mostra as contradições inerentes a sociedade que a produziu. Nesta direção, é possível compreender nosso meio através da análise crítica, reflexiva e complexa de imagens.

De acordo com Marcellino (1998):

Do meu ponto de vista, a noção de cultura deve ser entendida em sentido amplo, consistindo, como conceitua a antropóloga Carmem Cinira Macedo (apud VALLE: 1982 p. 37),... num conjunto de modos de fazer, ser, interagir e representar que, produzidos socialmente, envolvem simbolização, e por sua vez, definem o modo pelo qual a vida social se desenvolve. Implica, assim, no reconhecimento de que a atividade humana está vinculada a construção de significados que dão sentido à existência. A análise da cultura, dessa forma, não pode ficar restrita ao 'produto' da atividade humana, mas tem que considerar o 'processo dessa produção' – o modo como esse produto é socialmente elaborado. (MARCELLINO, 1998, p. 37)

O Ensino da Arte trabalha muito bem com essas análises de cultura, porque ela abrange todo esse universo visual de significados. Ela reflete todas as questões que envolvem a história, a arquitetura, o modo como a sociedade se organiza, como ela se relaciona com a cultura, com a educação, com o laser, e assim por diante.

Forquin (1993) transcorre sobre a noção de cultura e o quanto ela assume um papel visceral em nossos conteúdos escolares, porque é deste modo que entendemos também o Ensino da Arte.

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de conteúdo da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irreduzível ao que há de particular e de

contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura. (FORQUIN, 1993, p.10)

Entendendo a cultura desta forma, ela pode, junto ao Ensino da Arte, como Cultura Visual, provocar transformações em suas escolhas como forma de conteúdo escolar, porque elege sempre alguns saberes, conhecimentos, competências para ser “eternizado”.

Portanto, podemos dizer que a cultura é atravessada por todas as áreas de conhecimento. Concordamos com Finkelkraut (1990, p.98) quando ressalta que: “A cultura é o conjunto de conhecimentos e de valores que não é objeto de nenhum ensino específico e que, no entanto, todos os membros de uma comunidade conhecem”.

Neste prisma a cultura também abrange as relações que a Educação Ambiental nos ensina, de uma concepção de conhecimento construído em conjunto com todas as disciplinas, e não mais nas disciplinas fechadas e encerradas em si mesmas. Compete a nós abordar as questões culturais em todas elas, assim como as referentes à Educação Ambiental.

Podemos observar três definições que são tradicionais sobre a arte: a arte como fazer, arte como conhecimento e arte como expressão. Na Antigüidade a arte era concebida como a primeira vertente – Arte como fazer. Segundo Pareyson (1989) na antigüidade a arte foi entendida como um fazer em que era, explícita ou implicitamente, acentuado o aspecto executivo, fabril, manual. Porém a arte antiga não se preocupou em teorizar a diferença entre a arte propriamente dita e o ofício ou a técnica do artesanato.

Deste modo, com o romantismo, a arte passou a ser valorizada não mais pelas formas perfeitas e aos cânones de beleza, mas pela sua expressão, pelo seu sentimento.

A arte como conhecimento e cultura é concebida hoje como uma visão da realidade e está como um entendimento de arte difundido em nosso mundo contemporâneo. Assim como afirma Bosi (1988):

Os olhos recebem passivamente, com prazer ou desprazer, contanto que estejam abertos, verdadeiras sarabandas de figuras, formas cores, nuvens de átomos luminosos que se ofertam, em danças e volteios vertiginosos, aos sentidos do homem. E o efeito desse encontro deslumbrante pode ter

um nome: conhecimento. Para conhecer basta abrir bem os olhos em um espaço iluminado e acolher os levíssimos e agílimos ícones do mundo. Conhecer é estar imerso em um oceano de partículas cintilantes e nele engolfar-se sensualmente. Conhecer é ser invadido pelas imagens errantes de um cosmo luminoso. BOSI (IN: NOVAES, 1988, p.67)

Zamboni (1998) também confirma esse entendimento da arte como forma de conhecimento:

É comum se ter a ciência como veículo de conhecimento, já a arte é normalmente descrita de maneira diferente, não é tão habitual pensá-la como expressão ou transmissão do conhecimento humano. Não obstante, é necessário entender que a arte não só é conhecimento por si só, mas também pode constituir-se num importante veículo para outros tipos de conhecimento humano, já que extraímos dela uma compreensão da experiência humana e dos seus valores... a educação dos sentidos e da percepção ampliam o nosso conhecimento de mundo, o que vem reforçar a idéia de que a arte é uma forma de conhecimento, que nos capacita a um entendimento mais complexo e de certa forma mais profundo das coisas. (ZAMBONI, 1998, p. 20 e 21)

A arte como conhecimento é uma significativa ferramenta de construção de realidades que se interconectam com outras paralelas, formando uma amálgama cultural, um conjunto de saberes individuais que passam a se tornar coletivos e transformadores da própria cultura a partir do entendimento de que, com a sensibilidade e a razão, poderemos cultivar novas formas de contemplar e agir sobre e com o mundo. É uma relação entre mente e espírito, sensível e inteligível, entre o todo complexo que se forma enquanto mundo, conhecimentos enquanto uma educação para a compreensão deste mundo e destes saberes.

A concepção da Arte como atividade complexa, historicamente situada, impulsionada pela subjetividade, é objetivada pela razão, envolvendo as várias dimensões humanas – social, cognitiva, afetiva, motora etc. Exige um referencial de análise que considere todas estas dimensões presentes no homem de forma integrada, tanto no processo de produção como no de fruição da obra de arte.

Pensando no ser criativo sendo formado por várias dimensões, o ser consciente-sensível-cultural, o ser humano é um ser complexo, constituído de vários componentes que o processam e o imprimem como um indivíduo que modifica e é alterado a cada instante. A sensibilidade é também construída através da cultura, ela é educada através e com a educação. Nesta esteira é que refletimos em educar o olhar e o corpo em uma educação do sensível, que desafie o que já está dado como

concluído, como pronto, e assim, poder criar e trabalhar a partir de sensibilidades não moldadas, mas enriquecidas.

Quando pensamos na escola que hoje nos aponta para a educação de todas as áreas, subtraindo uma educação do sensível, não podemos deixar de refletir sobre seus males diante desta realidade, pois o Ensino da Arte também é uma área de conhecimento, que abrange todas essas dimensões do sensível, das emoções, dos afetos, elementos tão essenciais para o ser humano que deseja ampliar as suas capacidades e de produzir algo de significativo para si e para a sua cultura. Nas palavras de Linhares (1999):

Sim, a escola parecia funcionar, para as classes populares, como se fora um vestíbulo onde se mutila dimensões e prepara-se os corpos para um trabalho que é sacrifício. Com efeito, aí o sujeito que conhece se despe de ser também um sujeito que deseja. E, assim, se põe diante do conhecimento usando a inteligência apartada dos fins a que ela serve, alijando-a da moral, da afetividade, da estética, em sua fome de atos e obras. Como se se pudesse extirpar do ser que aprende, em seus nervos vivos, essas dimensões. (LINHARES, 1999, p. 19)

Esta separação do ser humano em razão X emoção poderia ser compreendida de outras formas como, razão e emoção dois lados de um mesmo fenômeno – o ser humano, ser criador que utiliza todas as dimensões e relações de seu ser no ato de apreender, de compreender a vida.

Face a esse processo o qual o professor de arte precisa estar muito bem munido de experiências, de saberes, de formação continuamente sendo relidas e reconstruídas, sendo para ele necessário ter acesso a estes saberes continuamente. Assim, passaremos a introduzir diante destas constatações uma reflexão sobre a importância da formação continuada de professores, mais especificamente os de Ensino da Arte.

### 2.2.2 Ensino de Artes Visuais e a Formação Continuada de Professores:

A formação continuada de professores no Brasil tem um caminho histórico e sócio-epistemológico, assinalado por diversas tendências que emergem das diferentes concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira. A

partir da década de 1980 intensificaram-se as ações para formação continuada de professores. Apesar disso, somente na década de 1990, a formação continuada passou a ser considerada como uma das essenciais táticas para o processo de constituição de uma nova representação profissional do professor. Esse processo serve para a reflexão sobre variados aspectos da profissão, assinalando também as imagens representativas do professor na sociedade. Pimenta (2000), acrescenta sobre a identidade de ser professor.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 2000, p. 19)

A prática reflexiva passa a ser, então, uma fundamental orientação para a formação continuada de professores, abandonando o conceito de formação docente como processos de atualização que se dão através da aquisição de informações científicas, didáticas e psico-pedagógicas, descontextualizadas da prática educativa, para adotar um conceito de formação que consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da reflexão que vai além da visão crítica para alcançar possibilidades da visão pós-crítica do ensino da arte. Neste prisma o conteúdo dessa formação passa a ser a sua prática e o espaço de atuação para essa formação, a escola. Apesar da falta de políticas públicas que viabilizem propostas de educação continuada de professores, até mesmo em nível mundial, deflagradas pelas relações de poder, pela burocracia ou até mesmo pela inexistência de políticas de formação continuada, os docentes ultrapassam essas dificuldades para adquirir uma competência técnico-científica e pedagógica e de melhoria da vida pessoal e profissional.

Considerando a formação continuada como uma construção vital e social que, como processo educativo, pode certificar ao professor a compreensão de saberes, capacidades e valores essenciais da cultura humana, para que a concretização destes possa criar possibilidades de desenvolvimento individual e coletivo, temos o



dever de como pesquisadores construir projetos que incentivem e colaborem para a formação desses profissionais e de abrir alternativas de uma cultura educativa pós-crítica.

Para isso, é preciso levar em consideração os diferentes sujeitos que se constituem em diversas escolas com inúmeras realidades culturais, mas que necessitam de reflexões sobre e com a sua prática docente. Pimenta (2000), pondera sobre como a profissão de professor é antiga e ao mesmo tempo contemporânea, e como tal, dinâmica, em processo de transformação constante, onde conteúdo e contexto são fundamentais na aprendizagem do ser professor, tendo em vista a construção de identidade docente.

A identidade não é algo imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor. (PIMENTA, 2000, p.18)

Com o intuito de pesquisar como esses professores abordam em sala de aula a arte e suas respectivas congruências com o meio ambiente, também precisamos entender como se organiza o espaço de atuação desses profissionais, porque a escola carrega consigo todo um histórico que emerge e subverte o entendimento de sua função que ainda possuímos dela. A afirmação de Linhares (1999) aponta algumas dimensões de escola que necessitamos ultrapassar e outras que devemos englobar.

a escola parecia funcionar, para as classes populares, como se fora um vestibulo onde se mutila dimensões e prepara-se os corpos para um trabalho que é sacrifício. Com efeito, aí o sujeito que conhece, se despe de ser também um sujeito que deseja. E, assim, se põe diante do conhecimento usando a inteligência apartada dos fins a que ela serve, alijando-a da moral, da afetividade, da estética, em sua fome de atos e obras. Como se, se pudesse extirpar do ser que aprende, em seus nervos vivos, essas dimensões. (LINHARES, 1999, p. 19)

Diante dessas questões pontuadas, podemos compreender que a escola foi formada junto aos seus professores de uma maneira que representou também a

história, portanto não podemos negligenciar seus percursos e de revê-la e relê-la com um olhar de pesquisador pós-crítico, porque como nos explica Minayo (1996):

O objeto das Ciências Sociais é histórico. Isto significa que as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social. (MINAYO, 1996, p. 13)

Nesta perspectiva de ensino da arte pós-crítico se desenvolve um olhar qualificado pelas leituras do histórico educacional e suas tendências refletidas na educação dos professores para uma reconstrução do saber docente. Também é uma reflexão para a mudança, pois para um professor pesquisador, pesquisar é também modificar e criar espaços e territórios compartilhados de formação e auto-formação coletiva e colaborativa do ser professor. Nesta transformação é imprescindível o desencadeamento de processos instituintes, que possibilitem a reflexão coletiva sobre a prática docente como professor pós-formal em busca de uma prática de ensino das Artes Visuais Contemporâneas.

Neste intuito ao enfatizarmos as políticas instituintes no Ensino das Artes Visuais como nosso foco de estudo, podemos observar toda a constituição de identidades pré-fabricadas do ser professor, e que muitas delas devem ser superadas, como a do ensino que é crítico, mas ainda reprodutivo, que encontra espaço para se camuflar nas entranhas de nosso sistema educativo. Behrens (1996), espera que os docentes superem estes reprodutivismos para uma produção de conhecimento, onde...

... consigam teorizar a sua prática, para poder renová-la, e esta competência (de teorizar a prática) não se concretiza com treinamentos massificados, mas com questionamento, reflexão individual e coletiva, pensamento [...] criativo, produção própria e educação continuada. O desafio é abandonar os cursos imediatistas que contemplem a ação reprodutiva, para desencadear mecanismos docentes processuais, coletivos, dinâmicos e contínuos de capacitação. A construção de proposta pedagógica com autonomia e criatividade enseja nos docentes envolvimento, competência e busca de qualidade. (BEHRENS, 1996, p. 229)

Uma perspectiva política na crença e na ação reflexiva e energia do coletivo, onde a construção de alternativas em educação viabilizem uma formação reflexiva

contínua do professor de Artes Visuais a ser desenvolvida individual e coletivamente, devendo acontecer diretamente não só na melhoria da qualidade de ensino, mas também na melhoria de vida pessoal e profissional dos professores nela engajados.

Entendendo este pensamento como algo que se constrói, um dos objetivos da pesquisa com professores e seus alunos é possibilitar novos relacionamentos e entendimentos sobre a realidade que estamos inseridos, mais especificamente a realidade da arte com o ambiental em contextos culturais diversos. Porque estamos vivendo hoje mudanças profundas no sentido de tempo e espaço do mundo, portanto se torna necessário repensarmos a escola como um espaço cultural que sofre esses efeitos e, ao mesmo tempo, colabora para que esse contexto permaneça.

Veiga –Neto (2003) enfatiza esses novos entendimentos sobre o nosso tempo e nosso espaço, ao dizer que:

É preciso pensar a escola como uma instituição que participa, ao mesmo tempo, como causa e consequência tanto das crises contemporâneas quanto, enfim, desse novo, injusto, assimétrico, polifórmico e estranho mundo em que vivemos. Indo um pouco além, podemos facilmente constatar que preparar docentes para atuar num tal mundo significa repensar, radical e criticamente, até mesmo o sentido da escolarização e do papel sociocultural das professoras e professores. É diante de tais desafios que podemos buscar nos Estudos Culturais novas metodologias, novos instrumentos de análise, novas perguntas e novas respostas que nos ajudem não apenas a entender tudo isso, mas principalmente, forneçam-nos algum empoderamento para tentar mudar o que consideramos necessário e possível mudar. (VEIGA-NETO, 2003, p. 138)

Certamente os Estudos Culturais trazem muitas contribuições para os estudos de Ensino da Arte Visual Contemporânea, pois analisa as práticas culturais de um ponto de vista situado no seu envolvimento com o interior de relações de poder, especialmente o mundo da escola. Esses estudos possuem um caráter pós - disciplinar, e recebem as mais variadas influências políticas e epistemológicas, sendo esse caráter que entendemos a Educação Pós-Crítica para um Ensino de Artes Visuais Pós- Crítico. Então, ao compreender as relações de poder que envolvem todas as práticas sociais, e neste caso, nas práticas docentes, estaremos produzindo sentido a muitos erros cometidos na educação e que, não necessariamente, estão associados a ineficiência do docente, mas de um histórico de enlases e políticas que subvertem essas noções, compreendendo o professor

como sujeito de processos e formações também culturais e historicamente determinados.

Continuamos nos valendo do pensamento de Veiga-Neto (2003) para exemplificar essas questões de leitura do mundo e seus históricos:

A desnaturalização dos fenômenos sociais – ou seja, tomá-los não como algo desde sempre dado, mas como algo historicamente construído – é um primeiro e necessário passo para intervir nesses fenômenos. Saber como chegamos a ser o que somos é condição absolutamente necessária, ainda que insuficiente, para resistir, para desarmar, reverter, subverter o que somos e o que fazemos. (VEIGA-NETO, 2003, p.3 )

É na esteira de transformações que pretendemos pesquisar as relações de poder que envolvem a formação desses professores e, pensando em uma educação dialógica, divergente, heterogênea e multirelacional, propor estudos que introduzam a pesquisa como instrumento de trabalho para eles e que possam ser também adicionadas ao contato com seus alunos, para que estes possam se envolver com suas pesquisas, entendendo a educação como um processo de investigação-ação-educacional. A formação do professor pela pesquisa pode ampliar seus conhecimentos permitindo-lhe realizar a sua práxis educativa.

Para Nóvoa (1992, p. 16) “a prática pedagógica é irrigada e alimentada pela representação cultural instituída e instituinte sobre a profissão professor e a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino.”

Portanto, exercer o ensino é também participar efetivamente do ambiente social para tanto Azzi (1994), ensina:

O conceito de trabalho humano orienta e pressupõe uma análise do desenvolvimento do processo de trabalho e de suas formas de organização. Marx (1985), ao conceituar o trabalho, destaca a ação do homem sobre a natureza e dela sobre o homem, ou seja, mostra o homem como ser responsável pela cultura, entendendo-se esta como o mundo construído pelo homem. É nesse processo de interação com a natureza que o homem se objetiva, constrói a sociedade e se auto-constrói. É, portanto, no exercício da docência que o professor se objetiva, se constrói e participa da construção do processo educacional no bojo da sociedade na qual esse está inserido. AZZI (1994 In: PIMENTA, 2000, p. 40)

Agindo no contexto, porque não teria nenhum sentido o professor exercer sua práxis educativa para um contexto que não reflète o seu, o de seus alunos e de sua sociedade. É preciso, portanto, refletir sobre a pedagogia, a cultura e seu todo para

encontrar os verdadeiros significados das histórias de cada um, e participar efetivamente da sua mudança. Para Lopes (1995), essa perspectiva dialética é fundamental para o ensino:

A visão de homem e de mundo da pedagogia dialética concentra-se nas relações naturais e sociais, para propor uma educação que estabeleça um ensino que parta de uma relação real entre educador e educando. Ou seja, o educador tem conhecimento para passar ao educando e o educando, que não é uma tábua rasa, tem conhecimento para ser considerado pelo educador. Assim, o educador precisa compreender os aspectos subjetivos e objetivos do educando para que exista um desenvolvimento dele. É nesta perspectiva que a educação é uma ação social, que garante colocar tanto o educador quanto o educando no contexto ao qual pertencem. LOPES (1995 In: PIMENTA, 2000, p. 74)

História, política e economia agindo juntas em uma filosofia dialética que atua como instrumento de compreensão das suas dinâmicas e contradições, deste modo, diante destes fenômenos complexos, poderemos aprender a transformar as relações estabelecidas entre estas três vertentes e a educação. Com um pensamento pós-crítico, onde as verdades absolutas, instituídas e estáveis desaparecem dando lugar a discussões e possibilidades educacionais no Ensino de Artes Visuais que são ricas em seu entendimento de mundo mutante e instável, pertinentes a um mundo em constante transformação.

Em entrevista concedida a Luís Armando Gandin, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, João M. Paraskeva, Universidade do Minho – Portugal, e Álvaro Moreira Hypolito, Universidade Federal de Pelotas, Tomaz Tadeu da Silva (2002) coloca sua idéia de pós-crítico com seus instáveis pontos de referências:

a idéia de crítica supõe algum critério, alguma norma, alguma baliza, algum fundamento, relativamente aos quais justamente a crítica se faz. Não estou falando aqui, evidentemente, de “crítica” no sentido filosófico, talvez kantiano, mas simplesmente no sentido mais geral e comum de questionamento do *status quo*. Esse sentido de crítica exige, parece-me, algum apoio em um chão – uma fundação – a partir do qual, e relativamente ao qual, se questiona aquele *status quo*. Em suma, a noção de crítica, nesse sentido, exige um centro, um ponto estável, uma referência certa. Ora, é justamente a possibilidade de existência de um tal centro, de um tal ponto, de uma tal referência, que é colocada em questão pelas perspectivas, vá lá, “pós-críticas”. Nesse sentido, elas claramente não têm nada de “críticas”, pois o que elas colocam em questão é precisamente a própria noção de “crítica”. Agora, supor que dizer isso significa afastar qualquer possibilidade de pensamento ou de ação política significa aceitar simplesmente as definições de pensamento e de política explícita ou implicitamente formuladas pelas chamadas teorias críticas, as quais, supõem, precisamente, aquele ponto de apoio, aquele centro – firme,

estável e certo. Mas tirar o ponto de apoio não implica deixar de pensar ou de agir. ( SILVA, 2002, p. 6)

Logo, neste pensar a formação continuada de professores deve abrir-se também a essas concepções de ser e estar num mundo de muitos mundos. Para que esses professores possam pensar e agir em consonância e alternância com o seu tempo.

Diante disto, o saber/fazer artístico deste professor deve ser objeto de análise, pois é no fazer, no envolver-se com o trabalho artístico, na educação do olhar, na construção de um Ensino de Artes Visuais como possibilidade e alteridade, que podemos compreender um dos sentidos do ensino contemporâneo. É neste envolvimento com a estesia, com a poética, que o sentimento de pesquisador se refaz por inteiro, pois completa-se de sentido na construção do pensar o objeto de estudo e suas possibilidades sem um centro hegemônico, de uma tal referência de ensino de arte voltado para uma verdade. É por isso que intenta-se um ensino da arte contemporâneo com possibilidades de pensamento e de ação política sem fronteiras desterritorializadas, cujos mapas não tem um centro e uma referência estável e nesta direção, voltado para o ensino de arte contemporânea.

### **2.3 Poéticas Visuais:**

A criação está vinculada ao efeito da novidade, é da natureza do ato criador inovar, mas a inovação nem sempre é criação. Criar é muito mais que inventar, criar é dar forma a um conhecimento novo integrado a um contexto global; são estruturas de um processo vivencial, as quais englobam uma ampliação da consciência. O ato da criação enriquece espiritualmente quem a recebe como também o criador, que se renova. O invento não necessariamente atinge o ser em sua profundidade, geralmente os inventos surgem de ordens práticas, não se vinculando à personalidade do indivíduo, que pouco lhe acrescenta em termos de maturidade ou visão de vida.

Isto se dá naturalmente, devido ao nosso mundo competitivo, que força o indivíduo a adaptar-se, adotando a competitividade agressiva como condição fundamental para os processos de vida, de modo que ela seja colocada como valor,

fazendo com que a imaginação criadora latente no ser humano seja rebaixada de importância em prol do pensamento racional, do rentável. Assim, todo o envolvimento em função da sensibilidade criadora passa a ser tratada com indiferença. Richter (2006) ao mencionar o conceito bachelardiano de imaginação material comenta:

permite compreender a significação desse gesto-ato de narrar através de traços, manchas e massas, para ir até o secreto do mundo. O desinteresse da lucidez racional pelos valores oníricos priva o conhecimento do real dos múltiplos vislumbres que o impelem a despertar do sono da indiferença. RICHTER (2006, VOL.31)

Desta maneira, os valores reais derivados de uma verdadeira produtividade do ser humano como ser contingente experiencial e criador, como generosidade, ternura, inteligência, dignidade, respeito, compreensão são substituídos por preços, passam a ser tratados como mercadoria, não são valorizados como valores criativos ricos. Para Alencar (2002), a criatividade deveria ser um objetivo fundamental a ser trabalhado na escola, devido ao seu potencial transformador, não somente nas artes, mas em todas as disciplinas:

Criatividade, como é de seu conhecimento, é possivelmente o recurso mais precioso que o ser humano dispõe para lidar com os desafios que caracterizam a nossa época, marcada por grande incerteza, muitas turbulências, instabilidade e profundas mudanças, que vêm ocorrendo em um ritmo cada vez mais rápido. Por outro lado, somos frutos de um sistema educacional que tende a reduzir a nossa capacidade de criar muito aquém de suas reais possibilidades, que oferece poucas oportunidades para que o aluno se conscientize de seu potencial criador, além de não fortalecer traços de personalidade que se associam à criatividade. Considero que tenho um compromisso com o meu país de dar uma contribuição nesta área, de apontar mudanças que se fazem necessárias no sentido de se promover uma educação que favoreça o desenvolvimento do potencial de cada aluno, de colaborar na formação de professores que façam uma diferença positiva na vida de seus alunos, que instiguem nos seus alunos confiança em suas habilidades e no seu potencial para criar. (ALENCAR, 2002, p. 1)

O indivíduo, portanto, para resguardar sua capacidade de desenvolvimento interior e poder criar de modo espontâneo e autêntico, é forçado a recusar as essenciais valorizações de vida que o contexto cultural lhe propõe; o ser humano necessita sentir os seus potenciais criadores, que reside no processo elementar de cada um poder crescer em seu tempo vital e amadurecer, de integrar-se como ser individual e como ser cultural. Para Richter (2006) a imaginação criadora tem sua

origem no devaneio, onde criar torna-se uma necessidade, onde a experiência criadora transfigura-se ao entrar em contato com o pensamento:

A imaginação assume o dinamismo projetivo sobre o mundo: a imagem vai ao real, penetra, pensa, sonha e vive a matéria, enfim, materializa o imaginário através do devaneio operante, aquele que ordena as forças da produção que tira de si mesma suas convicções para animar as coisas e emprestar-lhes outra existência, a poética. O devaneio trabalhado poeticamente forja um espaço de intimidade que une o sonhador à intimidade das coisas sonhadas, não se detém em fronteiras porque funde o ser ao devir do mundo. Por isso, um devaneio – diferentemente do sonho – não se pode contar. Podemos apenas escrevê-lo, desenhá-lo, cantá-lo, pintá-lo, com emoção, com gosto, revivendo-o melhor ao transcrevê-lo. O devaneio abre um porvir da linguagem. É o dinamismo criador da imaginação tornando-se linguagem.  
(RICHTER, 2006, VOL. 31)

O que proponho diante de todas essas considerações sobre o potencial de criação do ser humano é trabalhar com saberes da linguagem plástica, contextualizados a partir de nosso contexto visual, para além do trabalho final, implicado como arte, mas valorizando o processo, a criação e não somente o produto. Trata-se de experiências artísticas, que possuem o intuito de discussão sobre assuntos relacionados com a nossa ambiência educacional e cultural e que permeiam o fazer em arte ao incorporá-la como linguagem criadora .

Porque somos seres criadores, podemos compreender nosso mundo e nos entender através da criação. A arte, logo torna-se saber, com seus conhecimentos próprios, também atua como um veículo para o conhecimento de outras áreas do saber. Gaston Bachelard ( 1993) para além da filosofia desenvolve uma reflexão muito diversificada sobre a ciência, a lógica, a psicologia e a poesia. Seus estudos no domínio da epistemologia são de grande importância para a compreensão dos problemas científicos contemporâneos. Para ele a ciência não é um conhecimento absoluto, antes de tudo, o conhecimento é criação humana, imaginação. Como filosofia da alma, a imaginação criativa se constitui pela força do devaneio poético.

Bachelard (1993, p.26) coloca que não contamos os fatos através da história, mas também os criamos, porque possuímos a veia poética, o pulso da inspiração. “Nunca somos verdadeiros historiadores; somos sempre um pouco poetas, e nossa emoção talvez não expresse mais que a poesia perdida”.

A criatividade é então considerada como centro do aprendizado, onde as poéticas são o desenvolvimento de um pensar lírico, onde a arte é apreendida e



estruturada segundo leis próprias que perpassam o entendimento humano, mas que permeiam conhecimentos universais e complexos do saber artístico. A arte atua como uma epistemologia do indivíduo, do social, do cultural, do meio, do mundo, ela explica e se explica através e com as poéticas, que são muitas vezes individuais, mas também, contextuais.

Em uma sociedade onde a criatividade é desconsiderada, ou deixada para segundo plano, onde sensibilidade e as poéticas individuais igualmente abolidas em nome de um lucro capitalista desenfreado, a criação é desconsiderada, assim sendo, quase não há valorização da produção de conhecimentos culturais, não há um rico processo artístico, existe raras produções de mentes para o complexo, para o global, para a educação do olhar e da sensibilidade. Enfim, em uma sociedade onde não se valoriza o criativo, é abortado o sentido de imaginação criadora, essencial elemento para a conquista de mentes desenvolvidas. Alencar (2007) complementa esse pensamento:

Em nossa sociedade, entretanto, muitos são os mitos e idéias errôneas que continuam profundamente arraigados a seu respeito, bloqueando e inibindo um uso mais efetivo de nosso potencial para criar. Um destes mitos é a concepção da criatividade como algo apresentado apenas por gênios e artistas ou a sua visualização como uma característica inata e que, portanto, não pode ser ensinada ou aprendida. Outra idéia errônea que necessita ser desfeita é a consideração da criatividade como dependendo apenas de fatores do próprio indivíduo, como de suas habilidades de pensamento, atributos de personalidade e bagagem de conhecimentos, desqualificando o importante papel da educação, do ambiente de trabalho e da sociedade para o reconhecimento e estímulo da capacidade de criar. A visualização da criatividade como uma questão de tudo ou nada, sendo alguns indivíduos considerados criativos e outros não, deve também ser revista, bem como a idéia de que a criatividade ocorreria apenas em atividades artísticas, desconsiderando-se que a mesma pode se manifestar nas mais diversas atividades e em qualquer área de atuação. Também a idéia de que a criatividade depende apenas da inspiração do indivíduo deve ser questionada, pois muitos outros fatores individuais, como preparação, conhecimento, comprometimento, dedicação, disponibilidade de tempo e de recursos contribuem para a produção criativa, além de outros do ambiente de trabalho e do contexto sócio-histórico-cultural. (ALENCAR 2007, p. 01)

Conseqüentemente o Ensino das Artes Visuais não pode mais seguir as regras do mundo capitalista atual, onde a criatividade é desconsiderada, e a possibilidade que cada pessoa tem de encontrar-se no seu fazer, ser valorizada naquilo que realmente é e pode ser, é extremamente difícil nessa sociedade fragmentada, que aprecia sim o genial, a excepcionalidade, o economicamente lucrativo.

Esta pesquisa orientou-se a partir do entendimento de que cada um carrega consigo seu processo criativo, e que há possibilidade de despertar o interesse sobre as Artes Visuais nos educandos, afim de que, seus olhares em construção expressiva pela criação, redesenhem alternativas abertas de visualidade sensível. E em conseqüência, adotando outros olhares frente às complexas mudanças que estão afetando nosso meio ambiente.

Kandinsky (2000, p. 10) enfatiza: “Quando a religião, a ciência e a moral são abaladas, e quando os apoios exteriores ameaçam ruir, o homem desvia seu olhar das contingências exteriores e dirige – o para si mesmo”. Logo, ao entender-se como sujeito ativo em sua cultura, percebendo-se com importante papel no desenrolar da história, o homem constrói a sua, mais consciente do mundo e de si mesmo.

### 2.3.1 - A Leitura de Imagem como conhecimento e possibilidade para criação em Arte.

Somos freqüentemente bombardeados por imagens em nosso ambiente cultural, e na maioria das vezes elas permanecem no silêncio de sentidos. De fato, a vida cotidiana e sua proliferação de apelos visuais pode ter sido um componente que nos anestesiou para suas próprias convocações. No simples ato de olhar estão contidas uma grande proporção de interações mentais que passaram muito tempo despercebidas. Se o ser humano possui olhos, necessita apreender desde a infância a avaliar, refletir, pensar visualmente, criticar as imagens que vê. Conduzidos a consumir tudo disponível a venda ou não, o olho humano carrega em seu interior a cota diária de consumo. Ardiloso e sedento, a sociedade moderna produziu esse sujeito, incapaz de rejeitar o que lhe é ofertado através dos sentidos, principalmente a visão. Larrosa (2004) remonta a saga do homem moderno:

O sujeito moderno é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. E a agitação que lhe caracteriza também consegue que nada lhe passe. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela

acarreta, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência. (LARROSA, 2004, p. 157)

Induzidos e seduzidos a apreciar tudo, mas não ver nada, não compreendemos os sentidos e discursos que estão por trás das imagens. Diante desse fato, e do fato de não possuímos ferramentas para a leitura de imagens, podemos inserir a educação do olhar no Ensino das Artes Visuais, que se coloca potencialmente como uma mediadora na leitura dessas imagens, desses mundos.

Acreditando que, essa poluição visual que nos cerca causa inúmeros desafios que implicam problemas de ordem psicológica e sociológica, deveríamos elaborar pesquisas para trabalhar com leitores sensíveis e críticos de imagens. Porque os sujeitos necessitam de significações em seu cotidiano, é nele que se engendram e se transformam todas as relações estabelecidas com a identidade, e que a compõe. Desta forma, ao educar o olhar para as questões realmente primordiais e importantes de nosso dia-a-dia. Hall (1997) declara seu conceito de identidade e remetendo-nos a um sentido cultural e histórico:

O que determinamos nossas identidades poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos viver, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionados por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências, única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente. (HALL, 1997, p. 26)

Larrosa (1994) também denota esta visão ao dizer que as identidades são culturalmente construídas e problematiza-as através da história de cada ser.

A própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação, no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas. (LARROSA, 1994, p. 43)

Félix (1998), explica esse imbricamento entre memória-história-identidade ao dizer que:

A memória acaba quando se rompem os laços afetivos e sociais de identidade, já que seu suporte é o grupo social. É este que permite a reconstrução de memórias, pois quem desaparece é o indivíduo e não o grupo. Essa dimensão social da memória e da identidade explica também por que não podemos considerar identidade como um dado pronto, um produto social acabado; ao contrário, a identidade tem que ser percebida, captada e construída e em permanente transformação, isto é, enquanto processo. Logo, a identidade pressupõe um elo com a história passada e com a memória do grupo. (FÉLIX, 1998, p. 42)

Enfocando a leitura de imagem, dentro desta questão, de que “o sujeito faz determinadas coisas consigo mesmo para se produzir com relação a certas problematizações”, podemos construir identidades, pois o sujeito é também produto do que realiza e como faz para realizar, ao experienciar, ele interage com seu meio e decodifica símbolos, gerando significações que ao serem internalizadas, modificam o ser pensante e o condicionam a novas reflexões em torno daquilo que está proposto e que pode ser também generalizado para outras circunstâncias diversas.

Segundo Ramalho (2005), a imagem expõe, conversa, exhibe, manifesta seu entendimento de mundo, e faz ver o contexto em que foi produzida:

Em cada texto visual está registrado um discurso, evidenciando uma visão específica de seu criador, ou seja, o modo como o autor da obra vive e vê o mundo também é mostrado na sua criação. A imagem mostra a sua visão de mundo, suas relações com o seu contexto, além da sua capacidade de manipulação do código ao qual pertence a imagem. Todavia, qualquer que seja o contexto e a concepção de mundo do diádro, e independentemente do código que se utilizar para a manifestação, a expressão e o conteúdo, correlacionados, estarão sempre presentes no seu texto, visíveis e/ou audíveis. (RAMALHO, 2005, p. 52)

Portanto não é somente o artista que dita as regras de como uma obra de arte deve ser lida, sentida, decodificada, há inúmeros modos de apreender o sentido da obra ou vários sentidos. Como enfatiza Buoro (2002):

O que é então a produção de uma obra de arte? O artista é pessoalmente tocado por acontecimentos, emoções e percepções que fazem parte do cotidiano de todos os homens. Processa-os como observador-sensor privilegiado da realidade, construindo um objeto cuja finalidade é devolver ao coletivo uma experiência a ser revivenciada de forma individual pelo leitor. Uma das funções centrais do ensino da arte na escola deveria ser esta: a de construir leitores sensíveis e competentes para continuar se construindo, adquirindo autonomia e domínio do processo, fazendo aflorar, desse modo, ao toque do próprio olhar uma sensibilidade de ser-estar-viver no mundo. (BUORO, 2002, p. 63)

Logo, a arte desenvolve o olhar, faz ver o que talvez não seja sentido, descortina visões de mundo até então invisíveis ela pode educar o olhar. E é somente a partir de um trabalho contínuo de percepção de imagem, de ensino estetizado, que o olhar é modificado e modificador. Nessa visão ao dar sentido ao que não é percebido ocorre uma abertura para construção de si mesmo, de ser e estar-viver no mundo.

Ao apreender uma imagem da linguagem da arte o indivíduo, ao olhar, não o faz somente com os olhos, seu corpo inteiro pensa, sente, escuta. A apreciação artística é um trabalho que por si só é ativo, porque é interrogador, atenta tanto as formas visuais da imagem como as conexões sociais e culturais que associamos a ela. Nesta direção, os âmbitos que Franz (2004) pontua, favorecem ainda mais esta relação. Este encontro que gera sentidos, tanto para o pesquisador quanto para o participante da pesquisa, porque, para dialogar com essas imagens torna-se necessário que alguém seja um mediador entre elas e o intérprete. Uma listagem das hipóteses de perguntas, que possam provocar um diálogo dos alunos com a imagem, com eles próprios com a imagem e com o mundo, bem como com o pesquisado. Da mesma forma que o pesquisador passa a condição de leitor das respostas de seus pesquisados ao seguir o movimento do olhar que estão realizando, identificando como eles olham, sentem, pensam e interpretam o que vêem da imagem e suas conexões com a cultura visual cotidiana do meio ambiente da cidade e seu contexto vivencial.

Neste sentido tomamos os Âmbitos de Leitura e análise de imagens de Franz (2004), tanto da obra de arte contemporânea como das imagens da Cultura Visual do cotidiano da cidade como olhar atento que cria e recria novas expressões e alternativas de processos criativos dos professores e, também, de sua prática educativa na compreensão de mundo pela leitura da Cultura Visual buscadas pelas percepções dos professores.

Assim para Franz (2004) ao constituir o Âmbito Histórico, diz que as imagens são produtos de contextos sociais, políticos, culturais. Trazem modelos específicos de pensar, origem, época, gênero. Destaca muitas problematizações neste campo pertinentes para investigar o contexto, o cotidiano, as concepções, a compreensão da imagem.

No âmbito mercadológico, a autora acima mencionada fala das Imagens x inserção de produtos no mercado, ética e estética, tecnologias da informação, visão

de mundo, meios de veiculação. Neste contexto podem-se fazer inserções com a publicidade de certas imagens e relacioná-las com as que possuem a intenção de venda mercadológica e as que possuem a intenção de negociação de um conceito ou idéia.

No Âmbito Biográfico podemos abordar os aspectos simbólicos do dia a dia. O conceito de símbolo. Dar atenção ao potencial consumidor das imagens, que são aspectos que trazem relações com a identidade cultural x globalização. Elas são evocativas de sonhos, fantasias e desejos. Influenciam nosso modo de ver e atuar no mundo, referenciando o sentido simbólico.

Também Franz (2004) apresenta o Âmbito Crítico Social que revê os conceitos de sociedade, comunidade, desperdício, consumo, reciclagem, percebendo com olhar mais atento o meio ambiente, a realidade social. Discute alguns aspectos do nosso cotidiano que remetem a essa efemeridade e descartabilidade que a nossa sociedade nos impõe.

Para questionar aos participantes da pesquisa é essencial que antes o próprio pesquisador se deixe envolver pela obra. Porque somente uma leitura pessoal da imagem pode nos levar a desvendar o que perguntar, como perguntar, a fim de ter um roteiro para análise. Provocar diálogo, assim, é questionar de forma a desvelar os saberes e os não saberes, os conceitos e os pré-conceitos, para que possamos trabalhar sobre eles, alimentá-los, ampliá-los e deixar que a experiência estética se concretize, trabalhando para que aconteça uma produção de realidades sensíveis. Larrosa (2004) nos explica como as palavras agem na construção de sentidos:

As palavras produzem sentido, criam realidades e às vezes funcionam como potentes mecanismos de subjetivação...Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como juntamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. Larrosa (2004, p. 153)

O método da Leitura de Imagens convoca a várias interpretações de diversas realidades diante de uma única obra, que pode ser ou não de nosso tempo, que pode ser do mesmo tema ou não do que vamos discutir, porque cada um dará sua diferente interpretação referente à imagem. Assim como Argan e Fagiolo (1994, p.34) comentam: “o que determina e justifica nossa interpretação da arte do passado é a situação da nossa cultura e, especialmente, como é fácil de entender a cultura

artística, pois não é possível compreender a arte do passado se não se compreende a arte da própria época”. É por esta questão que conteúdo e contexto são indissociáveis para compreender a cultura do meio ambiente e a Cultura Visual Ambiental.

Compreender nosso mundo a partir de nossa cultura, no caso, a cultura visual, é envolver também as interfaces do nosso estar nele, é experimentar a presença da arte e através dela, nossa própria consciência, e nesse entendimento pensar e agir sem reduções, tanto na produção poética como no ensino da arte. Assim como ao lermos as imagens que suscitam nossa compreensão do mundo, estaremos lendo o nosso próprio, porque as imagens da arte são o reflexo do mundo, toda obra de arte é filha do seu contexto, Paviani (1991) afirma essa filiação:

A determinação exterior correspondem concepções do homem e do mundo. O avanço da ficção acompanha o desdobramento da consciência histórica. Não existe obra de arte fora do espaço cultural e histórico, sem raízes na época. O escritor, como qualquer produtor, situado no tempo e no espaço, elabora sua obra a partir dos meios de que dispõe, mas também a partir das reais condições de produção, isto é, da visão do homem e da imagem da época. (PAVIANI, 1991, p.33)

A Leitura de Imagens ao ser abordada com diferentes concepções, e naturalmente, sobre nosso Meio Ambiente, traz um entendimento estético e ético, porque diante deste olhar questionador dissecamos as camadas interpretativas que encontramos nas imagens.

As estratégias e âmbitos de Leitura de Imagem de Franz (2004) são um importante caminho metodológico para realizar uma interpretação das sociedades, bem como para a realização de um entrecruzamento entre as Artes Visuais e a Educação Ambiental em si. Esta estratégia é considerada uma sólida e problematizadora alternativa para nortear diálogos em torno das obras de arte e de suas compreensões de mundo.

Do mesmo modo, o Ensino da Arte aliado a Educação Ambiental, pode trazer essas questões para o cotidiano das escolas, a fim de realizar trabalhos com metodologias diferenciadas e interdisciplinares, para se propor entendimentos sobre o Meio Ambiente e enriquecer os sentidos desses novos contextos, como enfatiza Gullar (1993):

ignorar os fatos sociológicos na produção artística também conduz a uma simplificação que, agindo em nome do específico estético, a esquematiza e empobrece. Esse tipo de análise formal, ou estrutural, que busca na imanência do texto (ou do quadro) a significação da obra, é muito elucidativo, desde que conjugado á compreensão histórica e sociológica. (GULLAR, 1993, p. 110 )

Nesta via a Arte abre caminhos possíveis de discussão sobre as questões referentes ao meio ambiente, as quais relaciona-se com os temas pertencentes ao Ensino da Arte. Ao trabalharmos com a leitura de imagem, abordando questões que se referem à Educação Ambiental de uma forma aberta e abrangente, podemos discutir temas relacionados a diversas áreas de uma forma interdisciplinar, abordando cada uma em suas distintas dimensões, mas alargando a consciência de conjunto. Não obstante, pensamos em fazeres interdisciplinares na escola que sustentem um pensamento mais complexo e abrangente, a qual seja acrescido com os temas próximos dos alunos. Esta é uma das razões possíveis para sair de um ponto fechado e único, de uma referência acabada que voltando-se para a provisoriedade para uma arte rizomática, múltipla e multidimensional.

Desta maneira o Ensino da Arte e a Educação Ambiental podem propiciar, diante de criação com poéticas, o conhecimento da arte e do meio ambiente de uma forma aberta, com um pensar e agir sem ter um tal ponto fixo e acabado como referência, e portanto, não- crítico porque elege a referência fechada, mas pós-crítico, complexo. Zamboni (1998) destaca esse pensar mostrando como a arte atua no ser humano de uma forma sensível e humanitária:

Tomando-se a forma de pensamento das principais correntes filosóficas ocidentais, perceberemos que as atividades relacionadas ao conhecimento humano giram em torno de um componente lógico, racional e inteligível, de um lado, e de um componente intuitivo e sensível, de outro, sendo assim tanto na produção do conhecimento científico, quanto na do conhecimento artístico. A diferença básica entre ambos é que o resultado apresentado pela ciência não pressupõe e não suscita maiores questionamentos quanto aos métodos sensíveis e intuitivos que interferiram no processo de geração do produto científico. Na arte, o sensível, embalado por impulsos intuitivos, vai além do processo de criação artística, pois faz parte do próprio caráter multissignificativo da obra de arte, sempre apresentado ao interlocutor como parte integrante de sua significação. (ZAMBONI, 1998, p.8)

Poderemos compreender que a arte aborda áreas que despertam uma educação do sensível, o que é extremamente necessário diante do mundo e sua complexidade, saturado de apelos sensitivos e comandado para a satisfação de desejos pelo mercado.



Logo, construir um olhar ético e compromissado com o Meio Ambiente através de poéticas em Artes Visuais, atravessa uma educação do sensível e incorpora, valores éticos e estéticos em seu apreender. É por esse motivo que a educação do olhar frente aos problemas de nossa sociedade deve fazer parte do processo de construção de aprendizagem aliado ao fazer artístico, pois o ato criador é fundante na construção criativa diante do cotidiano.

O olhar poético só é possível diante de uma pausa envolver todos os sentidos na descoberta do apreender a experiência. Larrosa (2004) complementa:

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004, p. 160)

Igualmente ao praticarmos um pensamento estético regido por conexões estéticas interdisciplinares, abarcando um pensamento relacional, poderemos compreender melhor o que nos passa. Pois não há fórmulas prontas, há percursos e possibilidades de tempos e espaços ampliados de um pensar e agir pós-crítico, e desta forma, seu ser crítico, cujo pensamento está processualizando cotidianamente por um referencial cultural, por um pensar de inacabamento no envolvimento, como nos diz Martins (2006, p.235) "...com projetos vividos como produções mediadoras, investigadoras e contextualizadoras.." o que nos leva a refletir nos espaços e questionar quais são os espaços na formação de educadores para a invenção e para impulsionar a inquietude para a pesquisa, fundamento próprio da invenção e intervenção pedagógica.

## **2.4 Educação Ambiental e o Ensino da Arte:**

A Revolução Industrial (séc. XIX) acelerou o crescimento demográfico e econômico, tanto nos países desenvolvidos quanto nos subdesenvolvidos. Essa aceleração provocou uma maior exploração dos recursos naturais que causaram

uma degradação da qualidade dos recursos renováveis, dos ecossistemas e da paisagem cultural. Assim, podemos dizer que a Revolução Industrial pôs à disposição do homem importantes meios de destruição que devastam os sistemas ambientais - biosfera, atmosfera, hidrosfera, geosfera. Estes sistemas interatuam entre si e com os sistemas humanos (econômicos, políticos, sociais, culturais, tecnológicos), conseqüentemente resultando em agravos também para o homem.

No Brasil, a partir das décadas de 60 e 70, com o processo de desenvolvimento nacional, deu-se o reconhecimento da nossa maior riqueza natural – a Amazônia. Assim sendo, ela tornou-se uma questão central do debate ecológico no mundo todo. Santos (2003) relata:

O fato é que nos anos 60-70 deu-se a integração da Amazônia brasileira ao processo de desenvolvimento nacional, sob o comando dos militares. .. os grandes projetos agropecuários, rodoviários, hidrelétricos, de mineração e de colonização têm forte impactos ambientais porque se baseiam na destruição das florestas ou no mínimo a facilitam. Tal como foi concebido, o desenvolvimento da Amazônia pressupunha o desmatamento. Muitas forças foram envolvidas na predação e constituíram uma teia de múltiplos interesses: as instituições financeiras internacionais, a tecnocracia militar e civil, as elites regionais e nacionais, corporações transnacionais, madeireiros, colonos sem terra, garimpeiros... ( SANTOS, 2003, p.40)

A racionalidade econômica dominante, que impera junto aos próprios valores do novo ser moderno, é uma racionalidade capitalista, que atua diante de uma sociedade cientificista. Sobre essa racionalidade capitalista, Leff (2001) contribui ao dizer que:

A racionalidade capitalista se construiu em torno de uma doutrina econômica que aspira a uma cientificidade fundada numa racionalidade formal e em sua eficácia técnica, cada vez mais afastada da subjetividade e dos valores, o que levou a superexploração de recursos e ao desequilíbrio dos ecossistemas naturais. (LEFF, 2001, p.87)

Diante de toda essa problemática, situamos o homem em seu centro, abalado e movido por essa racionalidade capitalista. Guattari (1999) emite seu pensamento a respeito deste tema:

O que está em questão é a maneira de viver daqui em diante sobre este planeta, no contexto da aceleração das mutações técnico-científicas e do considerável crescimento demográfico. Em função do contínuo desenvolvimento do trabalho maquínico redobrado pela revolução informática, as forças produtivas vão tornar disponível uma quantidade cada vez maior do tempo de atividade humana potencial. Mas com que

finalidade? A do desemprego, da marginalidade opressiva, da solidão, da ociosidade, da angústia, da neurose, ou a da cultura, da criação, da pesquisa, da re-invenção do meio ambiente, do enriquecimento dos modos de vida e sensibilidade? (GUATTARI, 1999, p. 8)

Este fato deve-se também ao efeito da globalização que se apresenta sob uma ótica de progresso, influenciada pelo capitalismo, sistema este que engendrou uma racionalidade desprovida de ética, principalmente, a ambiental. Foi somente a partir dos anos 70 que a degradação do meio ambiente começou a ser encarada como objeto de estudo sistemático e entendido com mais interesse. Não somente no âmbito ambiental, mas também enfocada nas outras áreas, como as ciências, a medicina, psicologia, tecnologia, ecologia, sociologia, economia, política, arte. Segundo Leff (2001):

Desde a conferência de Estocolmo sobre o Meio Ambiente Humano, celebrada em 1972, a educação ambiental foi apresentada como um meio prioritário de alcançar os fins de um desenvolvimento sustentável. Depois, a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental, celebrada em Tbilisi, em 1977, estabeleceu os princípios gerais que deviam orientar os esforços de uma educação relativa ao ambiente. (LEFF, 2001, p.210)

Com relação a educação temos como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) que apontam alguns objetivos para esses princípios, alguns dos quais estão citados a seguir para fins ilustrativos:

- considerar o meio ambiente em sua totalidade: em seus aspectos natural e construído, tecnológicos e sociais (econômico, político, histórico, cultural, técnico, moral e estético); constituir um processo permanente e contínuo durante todas as fases do ensino formal; aplicar um enfoque interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada área, de modo que se consiga uma perspectiva global da questão ambiental; examinar as principais questões ambientais do ponto de vista local, regional, nacional e internacional; concentrar-se nas questões ambientais atuais e naquelas que podem surgir, levando em conta uma perspectiva histórica; insistir no valor e na necessidade da cooperação local, nacional e internacional para prevenir os problemas ambientais; considerar de maneira explícita os problemas ambientais nos planos de desenvolvimento e crescimento; promover a participação dos alunos na organização de suas experiências de aprendizagem, dando-lhes a oportunidade de tomar decisões e aceitar suas conseqüências; estabelecer, para os alunos de todas as idades, uma relação entre a sensibilização ao meio ambiente, a aquisição de conhecimentos, a atitude para resolver os problemas e a clarificação de valores, procurando, principalmente, sensibilizar os mais jovens para os problemas ambientais existentes na sua própria comunidade; ajudar os alunos a descobrir os sintomas e as causas reais dos problemas ambientais. (PCN, 1998, p.231)

Em 1968, a Unesco realizou um estudo comparativo respondido por 79 países, sobre o trabalho desenvolvido pelas escolas com relação ao meio ambiente. Nesse estudo foram formuladas proposições que depois seriam aceitas internacionalmente, tais como:

- a Educação Ambiental não deve se constituir numa disciplina;
- por “ambiente” entende-se não apenas o entorno físico, mas também os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos inter-relacionados.

Em 1972, na Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, estabeleceu-se o “Plano de Ação Mundial” e a “Declaração sobre o Ambiente Humano” (orientação aos governos). Segundo o PCN (1998) “Foi nessa conferência que se definiu, pela primeira vez, a importância da ação educativa nas questões ambientais, o que gerou o primeiro Programa Internacional de Educação Ambiental, consolidado em 1975 pela Conferência de Belgrado”. (PCN, 1998, p.229)

No Brasil, a chamada Eco 92 no Rio de Janeiro, realizou-se uma Conferência Mundial das Nações Unidas onde foi discutida a Educação Ambiental como um componente curricular a ser incorporado em todos os níveis escolares, o que foi denominado um plano de ação chamado “Agenda 21”, o qual foi regulamentado somente em 1998. Nos pressupostos lançados nesta conferência, estão as emergências de uma educação ambiental pensada como um tema transversal abordada em todas as disciplinas, com uma visão transdisciplinar, e não como uma disciplina fechada.

Para Passos e Barros (2000) a transdisciplinariedade é assim designada:

Problematizar os limites de cada disciplina é argüi-la em seus pontos de congelamento e universalidade. Tratar-se-ia, nesta perspectiva transdisciplinar, de nomadizar as fronteiras, torná-las instáveis. Caotizar os campos, desestabilizando-os ao ponto de fazer deles planos de criação de outros objetos-sujeitos, é a aposta transdisciplinar... O que nos interessa são modos de subjetivação e, neste sentido, importa-nos poder traçar as circunstâncias em que eles se compuseram, que forças se atravessam e que efeitos estão se dando. No lugar do indivíduo, individuações. No lugar do sujeito, subjetivação. Como nos conceitos, não se trata de modo algum de reunir, unificar, mas de construir redes por ressonâncias, deixar nascer mil caminhos que nos levariam a muitos lugares. (PASSOS E BARROS, 2000, p. 12)

Segundo a Constituição Brasileira de 1988, Capítulo VI, art. 205 e 225, cabe ao Poder Público definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental,

promovendo a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente, conforme disposto pela lei que institui a Política Nacional de Educação Ambiental ( Lei nº 9798/99), em que esta é entendida, no seu artigo 1º, como “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial a sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”.

A Lei Estadual 11730/2002, no seu artigo, 5º fala nos princípios básicos da Educação Ambiental onde se tenha:

O enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; A concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural sob o enfoque da sustentabilidade;O pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, tendo como perspectiva a inter, a multi e a transdisciplinariedade;A vinculação entre a ética, a educação, o trabalho, a democracia participativa e as práticas sociais;A garantia de continuidade e permanência do processo educativo;A participação da comunidade;A permanente avaliação crítica do processo educativo;A abordagem articulada das questões sócio-ambientais do ponto de vista local, regional, nacional e global;O reconhecimento, respeito e resgate da pluralidade e diversidade cultural existentes no Estado;O desenvolvimento de ações, junto a todos os membros da coletividade, respondendo às necessidades e interesses dos diferentes grupos sociais e faixas etária.Parágrafo único - a Educação Ambiental deve ser objetivo da atuação direta tanto da prática pedagógica, bem como das relações familiares, comunitárias e dos movimentos sociais. (LEI ESTADUAL, 2002)

De tal modo, o saber ambiental questiona o paradigma dominante do conhecimento para construir novos objetivos transdisciplinares de estudo, pautado na cooperação entre as disciplinas tradicionais indispensáveis para compreender a complexidade dos problemas do ambiente e para formulação de soluções. Assim, a partir das diferentes perspectivas conceituais e contextos sociais, nos quais se inscreve a educação ambiental, podem ser definidos diversos graus de incorporação da dimensão ambiental. Coimbra (2005) elucida a idéia de interdisciplinaridade:

A Interdisciplinaridade constitui-se quando cada profissional faz uma leitura do ambiente de acordo com o seu saber específico, contribuindo para desvendar o real e apontando para outras leituras realizadas pelos seus pares. O tema comum, extraído do cotidiano, integra e promove a interação de pessoas, áreas, disciplinas, produzindo um conhecimento mais amplo e coletivizado. As leituras, descrições, interpretações e análises diferentes do mesmo objeto de trabalho permitem a elaboração de um outro saber, que

busca um entendimento e uma compreensão do ambiente por inteiro. (COIMBRA, 2005, p. 116)

Desta maneira, a educação relativa ao ambiente implica mudança nos conteúdos educacionais e artísticos que vão além de uma melhor integração das disciplinas, porque os objetivos dela não se alcançam com o ensino de métodos sistêmicos, com uma prática pedagógica interdisciplinar ou com a incorporação de uma matéria de caráter integrador, a ecologia. Como exemplo de ato que normaliza a idéia de que o Meio Ambiente é visto somente em seu âmbito natural, temos a Lei Municipal de Santa Maria nº 2520/83 que introduz a disciplina de Educação Ecológica nas escolas municipais. Essa Lei além de enfatizar o estudo do Meio Ambiente voltado para as questões naturais, recorta-a para uma disciplina chamada “Educação Ecológica” e ainda denominando a responsabilidade para os professores de Ciências Naturais, desta forma, fechando a transdisciplinaridade que poderia acontecer no estudo.

A Educação Ambiental é o contrário, ela exige a criação de um saber ambiental e sua assimilação transformadora das disciplinas, que deverão gerar conteúdos concretos de novas temáticas ambientais e que são transdisciplinares. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) ressaltam que:

A preocupação em relacionar a educação com a vida do aluno — seu meio, sua comunidade — não é novidade. Ela vem crescendo especialmente desde a década de 60 no Brasil. Exemplo disso são atividades como os “estudos do meio”. Porém, a partir da década de 70, com o crescimento dos movimentos ambientalistas, passou-se a adotar explicitamente a expressão “Educação Ambiental” para qualificar iniciativas de universidades, escolas, instituições governamentais e não-governamentais por meio das quais se busca conscientizar setores da sociedade para as questões ambientais. Um importante passo foi dado com a Constituição de 1988, quando a Educação Ambiental se tornou exigência a ser garantida pelos governos federal, estaduais e municipais. (PCN, 1998, p. 181)

O saber ambiental se constitui, conseqüentemente, a partir de uma nova percepção das relações entre processos naturais, tecnológicos e sociais, em que os processos sociais ocupam papel preponderante em sua gênese e suas vias de resolução. Do mesmo modo, a construção de uma racionalidade ambiental implica outras formas de organização social e produtivas, de valores culturais, de significação e relações de poder que impõem a transformação das disciplinas

sociais, as quais explicam os processos ideológicos de comportamento dos atores sociais que participam destes processos.

No Município de Santa Maria a Lei Municipal nº 4167/98 criou o Conselho Municipal de defesa do Meio Ambiente – Condema, no artigo 2º fala em suas finalidades e no parágrafo VI: “Propugnar para que constem, obrigatoriamente, nos estabelecimentos municipais de ensino, de 1º e 2º grau, ensinamentos básicos que resultem ao educando conhecimentos referentes à Educação Ambiental e respectiva conservação e recuperação.”

Estabelecendo então a Educação Ambiental e não mais “Educação Ecológica” para 1º e 2º Graus e não somente para o 1º grau como a Lei anterior nº 2520/83. Mesmo assim continua a menosprezar a Educação Ambiental mostrado pelas palavras “ensinamentos básicos”.

Os movimentos sociais em torno de seus direitos culturais e da apropriação dos recursos naturais e as considerações a longo prazo reclamam um novo paradigma econômico, pautado em outros valores culturais, ambientais, de vida, de ética nas relações com a natureza. A construção de uma racionalidade ambiental sugere, pois, a desconstrução da concepção mecanicista do processo econômico, que se traduziu em instrumento de exploração dos recursos naturais e de controle social.

Hall (2005) enfatiza que a sociedade pode ser construída porque está sempre em movimento e aberta a mudanças:

A sociedade não é, como os sociólogos pensaram muitas vezes, um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se através de mudanças evolucionárias a partir de si mesma, como o desenvolvimento de uma flor a partir de seu bulbo. Ela está constantemente sendo “descentrada” ou deslocada por forças fora de si mesma. (HALL, 2005, p. 17)

A construção de uma racionalidade ambiental implica então na incorporação de alguns critérios sociológicos do saber ambiental, com um entendimento complexo de nossas sociedades pensando a formação dos economistas, ecólogos, tecnólogos, engenheiros, empresários, administradores públicos e professores, a fim de que estes critérios se convertam em princípios normativos de sua prática profissional. Diante deste enfoque denominaremos uma concepção de sociedade e de indivíduo muito mais ampla e complexa, já que ao entendermos que as sociedades estão em constante mutação, compreendemos que os indivíduos e suas

respectivas identidades estão a todo instante sendo formadas e retransformadas, enfim, sendo adaptadas e readaptas em função de seu meio. Nesta rota de abordagem, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) afirmam:

A principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade sócio ambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e aprendizagem de procedimentos. E esse é um grande desafio para a educação. (PCN, 1998, p.194)

A construção do homem, numa perspectiva, contribuiu negativamente para uma visão de mundo baseada em valores que não engloba o outro como ser, assim como os recursos ambientais como finitos e indissociáveis de um ente maior chamado harmonia. Pardo Díaz (2002) em seu discurso nos remete a essa visão antropocêntrica como resultado da cultura judaico -cristã ao dizer que:

Essa visão prevaleceu no pensamento ocidental e na cultura judaico-cristã, que se empenhou com paixão em cumprir o preceito bíblico: “crescei e multiplicai-vos, e povoai a terra e a submetei; dominai sobre os peixes do mar, as aves do céu e todo animal que se arrasta na terra...” (Gn 1,26-30), sem saber atualizar seu mandamento. Outras culturas felizmente tiveram e têm maior respeito e preocupação com o meio ambiente.(PARDO, 2002 p. 89)

Logo, o homem mesmo consciente de que o ambiente manda respostas terríveis de sua degradação, continua matando desenfreadamente em nome de uma ganância que afeta a todos e a tudo que o cerca. Esse conflito entre Homem X Natureza tem soluções a partir de uma visão global de mundo, de conjunto, em que alunos e educadores se reúnam para que, através de uma educação crítica e interdisciplinar, possam desbravar novos valores, princípios e atitudes para essa problemática complexa. Guattari (1999, p.9) grifa esta conceito: “Não haverá verdadeira resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária e com a condição de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural, reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais.”

A Educação Ambiental, enfim, está ligada não somente as questões do meio ambiente em si, da Biosfera, mas também em âmbitos mais sociais, como o da sociosfera, a qual abrange a política, a economia, a cultura: pensar no global é agir



de forma a sistematizar um pensamento que aceite a complexidade. Para Maturana (1999), o homem racional é concebido como tal a partir da inserção da linguagem, ele nos mostra assim que o humano somente se confere como humano pelo social:

Não existe o humano fora do social. O genético não determina o humano, apenas funda o humanizável. Para ser humano é necessário crescer humano entre humanos (..) O central do fenômeno social humano é que ele se dá na linguagem e o central da linguagem é que apenas nele se dão a reflexão e a auto-consciência. Antropológicamente, a linguagem é a origem do humano. (MATURANA, 1999, p.205-206)

Nesta visão o homem dotado de linguagem é considerado humano, diante desses enfrentamentos, Maturana e Varela (1995) perguntam:

Será possível que a humanidade, tendo conquistado todos os ambientes da terra (inclusive o espaço extraterrestre), possa estar chegando ao fim, enquanto nossa civilização se vê diante do risco real de extinção, só porque o ser humano ainda não conseguiu conquistar a si mesmo, compreender sua natureza e agir a partir desse entendimento? (MATURANA E VARELA, 1995, p. 14)

Não podemos mais caminhar com e diante da nossa história reducionista, possivelmente advinda do sistema cartesiano, onde tudo é separado e numerado. Há uma complexidade infinita no humano, em nosso meio ambiente, assim como na arte e em outras áreas de conhecimento. Sintetizá-las e reduzi-las a um denominador é, em últimas análises, empobrecê-las de sentido. Zamboni (1998) comenta sobre essas subdivisões:

...tudo preferencialmente é dividido, subdividido, enumerado, classificado, passível de ser contado, de ser medido, tudo deve ser enquadrado em linguagem matemática para poder ser manipulado com maior coerência dentro do modelo. Essa matriz racionalista faz com que o conhecimento humano tenda a ser rotulado em áreas e sub-áreas, as divisões e subdivisões alastram-se, as especializações prosseguem em caminhos que parecem não ter retorno. Perde-se em amplitude, ganha-se em profundidade, mas sempre dentro do mesmo modelo reducionista. (ZAMBONI, 1998, p. 14)

A educação também sofreu as conseqüências do pensamento moderno, Kincheloe (1997) amplia nosso entendimento desta noção cartesiana de pensamento:

A racionalidade cartesiana - newtoniana procura conceitos mais gerais e axiomas mais compreensíveis. Adotando características quantitativas, analisando uma variável de cada vez, os cientistas da educação formularam uma variedade racionalística de ensino que tenta dirigir o olhar do professor para a criança e o conhecimento em geral. Estes pressupostos tácitos racionais distanciaram no processo os professores de seus corpos, induzindo-os a tratarem, a si mesmos e a seus alunos como transmissores e recebedores de informação - como andróides. (KINCHELOE, 1997, p. 218)

O Meio Ambiente, assim como a Educação e o Ensino da Arte, deve ser enfocado diante do mundo contemporâneo e de um pensamento e agir pós-crítico, o qual pensado com análises rizomáticas, onde o conhecimento não é entendido com um sentido linear, seqüencial e vertical, mas em consonância com o seu tempo, portanto “multi-visceral”, delineado com áreas que, aparentemente não se comunicam, mas que podem engendrar muitos compartilhamentos.

O sentido dos rizomas pode estabelecer, um pensamento pós-crítico porque além de conversar com e entre as áreas de conhecimento pode transformar conhecimentos, antes estanques, e dar-lhes novas significações, diante de novos contextos e/ou enfoques.

O meio ambiente pode ser visto como um patrimônio comum da humanidade para pensar globalmente, pois, se em uma ação conjunta, alunos e educadores se interessarem pelos problemas e conscientizarem mais alguns para uma utilização dos recursos naturais, de uma forma racional e prudente, poderemos estender os horizontes em uma perspectiva de alcance maior. Então, pensar em investir contra as causas da degradação ambiental, visando a sustentabilidade é pensar em nível global, mas também local, em ações individuais e coletivas, porque implica ações conjuntas a um nível político, econômico, social e cultural.

Assim refletir e mudar as perspectivas de educação para uma reflexão pós-crítica, pensando em um futuro de mudanças para a sociedade mais consciente com seu seu meio ambiente é também organizar formas pedagógicas de globalizar esses saberes. Diante disso, Boaventura de Souza Santos (1997), incita para um pensamento globalizador e complexo:

O futuro já não é o que era, diz um graffito numa rua de Buenos Aires. O futuro prometido pela modernidade não tem, de facto, futuro. Descrê dele, vencida pelos desafios, a maioria dos povos da periferia do sistema mundial, porque em nome dela negligenciaram ou recusaram outros futuros, guizá menos brilhantes e mais próximos do seu passado, mas que ao menos asseguravam a subsistência comunitária e uma relação equilibrada com a natureza, que agora se lhes deparam tão precária. Descrêem deles

largos sectores dos povos do centro do sistema mundial, porque os riscos que ele envolve – sobretudo os ecológicos- começam a ser mais ilimitados que ele próprio. Não admira que em face disto muitos tenham assumido uma atitude futuricida; assumir a morte do futuro para finalmente celebrar o presente, como sucede em certo pós-modernismo, ou mesmo para celebrar o passado, como sucede com o pensamento reaccionário. A verdade é que depois de séculos de modernidade, o vazio do futuro não pode ser preenchido nem pelo passado nem pelo presente. O vazio do futuro é tão-só um futuro vazio. (SANTOS, 1997, p.278)

Neste contexto, os conflitos da modernidade não são pontos de saída nem mesmo de chegada, mas podem ser que se transmutem em outras possibilidades de espaço – tempo em que estamos vivendo.

Este espaço se configura no momento em que vamos convocando-o para se desvelar a nós a partir de uma aventura arqueológica de apropriação dos restos dos indícios do ambiente econômico e cultural.

Portanto esta pesquisa se dá com o procedimento de garimpagem desses vestígios culturais que constituem nosso cotidiano visual o qual se constitui em um andarilhar e coletar os vestígios da civilização contemporânea, e que após, cede lugar ao processo de construção em poéticas visuais a partir dessa garimpagem visual buscada pelos professores da ambiência cotidiana também expressa na formação poética em Artes Visuais com seus educandos.

### **3. DELINEAMENTO METODOLÓGICO:**

Pesquisar a poética em Artes Visuais enquanto expressão simbólica cultural de um olhar sobre o sujeito, seu meio, e as relações com a ambiência, para um trabalho educacional interdisciplinar (Arte e Educação Ambiental) com professores de Artes da rede municipal de ensino da cidade de Santa Maria/RS e seus educandos.

Fundamentou-se a leitura de imagens, abordando alguns âmbitos: Crítico Social, Biográfico, Mercadológico, Histórico, de Franz (2004), e realizou-se exercícios de compreensão e crítica de arte, como um caminho metodológico para a primeira parte da pesquisa. Assim como enfatizou-se o fazer em arte, realizando poéticas que trouxeram um resgate de nossa ambiência cotidiana para uma reflexão da sociedade como um todo e as transformações que afetam a vida humana.

Assim, ao entendermo-nos nesse contexto, foi possibilitado um trabalho para os próximos textos que estarão metamorfoseando o mundo na busca possível de uma sociedade muito mais humana, igualitária na diferença, culturalmente e artisticamente rica e significativa.

#### **3.1 Temática**

Educação e Arte: entre os perdidos no meio ambiente e os achados na poética em artes visuais com professores de Artes Visuais.

## 3.2 Objetivos

### 3.2.1 Objetivo Geral:

Buscar o Ensino de Artes Visuais na Formação Continuada de Professores de Artes Visuais, estabelecendo relações entre as Artes Visuais e Educação Ambiental num processo educativo / artístico entre os perdidos no Meio Ambiente e Achados em Poéticas Visuais na perspectiva do ensino Pós- crítico.

### 3.2.2 Objetivos Específicos:

1- Identificar o cotidiano ambiental da cidade e registrar em fotografias com professores de Artes Visuais, “in loco”, os perdidos no Meio Ambiente possibilitando uma nova leitura da estética do cotidiano.

2- Compreender como se dá os momentos da leitura de imagens pelos professores e analisá-las em registro fotográfico da cultura ambiental para subsidiar percursos de criação.

3- Investigar os percursos de criação dos professores a partir de objetos e /ou imagens de registro da Ambiência Cotidiana da cidade transformadas em poéticas visuais contemporâneas.

4- Procurar na Formação Continuada de Professores de Artes Visuais as possibilidades educativas pós- críticas de transformar os perdidos no meio ambiente em achados em poéticas visuais contemporâneas.

### **3.3 Categorias de Investigação:**

As categorias de Investigação foram construídas no processo da investigação da pesquisa, pois ao delinear as categorias de análise durante a exploração e execução da proposta investigativa, seus elementos e características que mais se sobressaíram nortearam a organização e apresentação dos dados com maior abertura. Com base em Minayo (1994, p.70) “as categorias são empregadas para estabelecer classificações (...) podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa ou a partir da coleta de dados”.

Para tanto o processo da pesquisa pontuou as categorias de análise tais como: Ensino da Arte, Formação Continuada de Professores, Poéticas Visuais, Leitura de Imagem como conhecimento e Educação Ambiental.

### **3.4 Questões de Pesquisa:**

1- Como se dá a identificação dos perdidos no meio ambiente e o registro/coleta destes por um grupo de professores de Artes Visuais para uma nova leitura da estética cotidiana?

2- Como se procede a compreensão crítica e o percurso de criação do grupo de professores a partir da Leitura de Imagens e coleta de objetos sólidos e imagens do cotidiano Ambiental como subsídio para o processo de criação de poéticas?

3- De que forma se processa a criação/expressão em poética, pelo grupo de professores, metamorfoseando a partir de imagens e /ou objetos do cotidiano ambiental da cidade com seus educandos?

4- Como se dá o processo de criação dos professores e suas poéticas visuais na interconexão e relação entre os achados na Arte e os não perdidos na ambiência, na perspectiva educacional pós-crítica?

### 3.5 Metodologia da Pesquisa:

A opção metodológica a ser utilizada é a pesquisa qualitativa através de um estudo de duas escolas da cidade de Santa Maria, segundo Patton (1986):

a principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que estas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. Dessa posição decorrem as três características essenciais aos estudos qualitativos: visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalística. Patton 1986( IN: ALVES-MAZZOTTI, 1998, p. 131)

Para esse autor, a chamada visão holística é pensada nas inter-relações que emergem de um dado contexto e que só podem ser entendidas dentro desta visão. A abordagem indutiva pode ser determinada como aquela em que o pesquisador parte de observações mais livres. Desta forma, as categorias e dimensões da pesquisa podem emergir mais progressivamente durante a coleta de dados.

Quanto à investigação naturalística, ela é determinada pelo contexto observado pelo observador, assim, pensou-se que a ambiência urbana está visivelmente materializada ou expressa no cotidiano, portanto pôde ser visualizada e registrada, o que exigiu um olhar crítico, reflexivo destas imagens do cotidiano ambiental da cidade de Santa Maria, possibilitando a leitura de imagem ambiental expressa e visível, e ao mesmo tempo, oculta, não revelada e compreendida aos olhos de quem a observa. Aprofundando esta leitura periférica, desvendou-se a degradação do meio ambiente como agressor do humano que neste contexto e a partir daí, foi possível poetizar em processos criativos em Artes Visuais.

Para Patton (1986), a pesquisa qualitativa efetivamente de qualidade deve adotar um entendimento dos dados com uma visão qualitativa, sendo que deve-se descrever as situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados detalhadamente, para que desta forma a pesquisa possa ser enriquecida com detalhes. Por este motivo que as falas dos sujeitos da pesquisa, devem ser especificados em seus mínimos detalhes pelo pesquisador.

Minayo (1996) denomina a pesquisa qualitativa e mostra suas vantagens:

Os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas, sim, em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a compreensão das estruturas e instituições como resultado da ação humana objetivada. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis. (MINAYO, 1996, p. 24)

Ao realizarmos essa pesquisa que entendeu os sentidos implícitos, as estrelinhas, os limiares dos dados, só poderíamos pensar em um trabalho com enfoque qualitativo, que abrangesse todas as concepções de singularidade para haver maior legitimidade em uma pesquisa no ensino da arte que venha contribuir para uma educação do olhar frente ao nosso meio ambiente cotidiano da cidade e suas relações com os seres humanos, a fim de que, também, ao trabalhar com os participantes da pesquisa, alunos e professores possam criar novas narrativas que sustentem um pensamento pós-crítico. Assim sendo, pesquisa qualitativa é a mais adequada ao foco e intencionalidade desta pesquisa.

### **3.6 Contexto e participantes da pesquisa:**

A primeira etapa desta pesquisa se desenvolveu na Casa de Cultura localizada na Praça Saldanha Marinho, na cidade de Santa Maria, no total de 10 encontros de setembro a novembro com um grupo de 6 professores de Artes Visuais, da rede municipal e estadual de ensino, as quais foram escolhidas através da disponibilidade de horários e interesse pela pesquisa anunciada na Casa de Cultura desdobrando-se no contato com os seus alunos nas escolas onde trabalham. Ampliando o contexto da pesquisa para 2 escolas, que foram escolhidas através da disponibilidade de seus professores e que por uma questão de ética na pesquisa terão nomes fictícios e igualmente os sujeitos num total de 6 professores de Artes Visuais tendo em vista a ética na pesquisa.



### 3.7 Instrumento de coleta de dados:

A Entrevista semi-estruturada foi um instrumento de pesquisa realizado com os colaboradores os Professores de Artes Visuais de escolas de Santa Maria.

As **entrevistas focais** aplicadas ao grupo trouxeram mudanças qualitativas na natureza da situação social, gerando trocas de concepções e compreensões do tema da pesquisa. Foi um instrumento de coleta de dados que pôde contemplar questões fechadas e abertas onde os entrevistados tiveram a possibilidade de falar sobre o tema sugerido em grupo, com ou sem respostas ou condições prefixadas pelo entrevistador. Bauer (2002) destaca a relevância do grupo focal para uma comunicação entre os participantes:

No grupo focal, o entrevistador, muitas vezes é o catalisador da interação social (comunicação) entre os participantes. O objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem. É uma interação mais autêntica do que a entrevista em profundidade. (BAUER, 2002, p. 73)

Em se tratando de uma pesquisa onde os participantes puderam responder as questões de uma forma ampla, devido a sua formação diversificada, seus diferentes espaços de estudo e seus diversos modos de vida, a entrevista semi-estruturada é a mais indicada pela sua abertura ao novo e ao inesperado. A interação do grupo focal em nossa pesquisa pôde gerar como nos diz Bauer (2002), emoções, humor, espontaneidade e intuições criativas, sendo este um desejo da pesquisadora.

O grupo focal para Bauer (2002, p 77) “é mais eficaz, pois o grupo fornece critérios sobre o consenso emergente e a maneira como as pessoas lidam com as divergências, o pesquisador/moderador pode explorar metáforas e imagens, e empregar estímulos de tipo projetivo.” Desta maneira a entrevista focal-grupal é uma opção consciente tendo em vista que ela orienta a pesquisadora para um campo de investigação e para a linguagem local, explorando o espectro de atitudes, opiniões e comportamentos, bem como orienta os processos de consensos e divergências. Possibilita, também, adicionar detalhes contextuais e achados quantitativos, dá visibilidade a assuntos de interesse público e de preocupação comum, como no nosso caso das questões do meio Ambiente da cidade e seu entorno.

Segundo Alves- Mazzotti (1998, p.168): “De um modo geral, as entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecidos para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa.” Assim o pesquisador compreende os significados atribuídos pelos colaboradores de seus contextos, tornando a pesquisa mais dinâmica e rica em detalhes e variedades conduzindo a um aprofundamento maior dos temas. Porque como afirma Lüdke (1986):

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. (LÜDKE, 1986, p.?)

Além disso a entrevista, mais especificamente a semi-estruturada e/ou aberta, permitiu maior flexibilidade, pois os pesquisados sentiram-se livres e a vontade para responder e discursar sobre determinados assuntos.

O Processofólio e o portfólio foram imprescindíveis para a construção desta pesquisa, por esse motivo contribuíram para um maior entendimento dos sentimentos, objetivos, angústias, necessidades dos participantes, os quais utilizaram o processofólio como instrumento de registro de diálogos e discussão. Ele foi um instrumento de pesquisa, onde primeiramente foi criada uma pasta contendo a identificação administrativa do participante, sendo a partir daí, desenvolvido um acervo com todos os trabalhos, instrumentos, proposições, comparações rascunhos e observações realizados ao longo da pesquisa, e também suas notas, conceitos, novas hipóteses de aferição e, principalmente, os registros quanto aos avanços do sujeito.

Elliot (2000) determina a função de um processofólio:

A partir das atividades e/ou avaliações realizadas, sejam exercícios, trabalhos, provas presenciais ou à distância, testes, projetos individuais ou grupais, dentre outros, o aluno produzirá registros e indicativos, com as reflexões sobre cada experiência de aprendizagem realizada pelo aluno, armazenados em uma pasta - como um modelo de *portfólio*, que será disponibilizada para acesso do professor (ELLIOT, 2000).

O processofólio permitiu identificar o processo das tentativas na busca das possibilidades de solução aos questionamentos propostos e possibilitou a indicação de novas leituras, experimentações e buscas em direção ao domínio daquelas

temáticas apontadas pelos colaboradores, ou seja, a reorientação da aprendizagem pela investigação. Esse instrumento foi utilizado tanto pelos participantes da pesquisa quanto pelo pesquisador como um diário.

Da mesma forma o portfólio, é um instrumento que permite a interpretação dos dados que foram apontados nele, segundo Shores & Grace (2002):

O portfólio poderá ser construído por vários itens: imagens, sendo este pontual para a pesquisa, história oral dos sujeitos, registros durante observação realizada pelos sujeitos e pesquisadores, produções artísticas e poéticas construídas e tudo o mais que possa surgir no processo de pesquisa tanto pelo pesquisador como pelos sujeitos envolvidos. (SHORES & GRACE, 2002)

São os trabalhos de poéticas que refletiram a trajetória dos professores contrastando com as finalidades iniciais do percurso, onde cada qual realizou seu processo investigativo. Para Hernández (2000, p. 165): “A função do portfólio se apresenta assim como facilitadora da reconstrução e reelaboração, por parte de cada estudante, de seu processo ao longo de um curso ou de um período de ensino.”

Hernández (2000) destaca também as vantagens de um portfólio para os docentes e para os alunos, principalmente na hora da avaliação:

O portfólio oferece [...] aos professores uma oportunidade para refletir sobre o progresso dos estudantes em sua compreensão da realidade, ao mesmo tempo que possibilita introduzir mudanças durante o desenvolvimento do programa de ensino. Além disso, permite aos professores considerarem o trabalho dos alunos não de uma forma pontual e isolada, como acontece com as provas avaliadoras tradicionais, mas sim no contexto do ensino e como uma atividade complexa baseada em elementos e momentos de aprendizagem que se encontram relacionados. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 165)

Para este autor, um portfólio não expressa exclusivamente eleger, classificar evidências de aprendizagem. Com ele podem-se identificar temas relacionados ao jeito como os estudantes e os docentes pensam, sobre quais os reais objetivos de sua aprendizagem, quais foram cumpridos e quais não foram alcançados, onde, quando e porque houve um enfoque impróprio.

Hernández ( 2000, p. 166 ) explicita que “Poderíamos definir o portfólio como um continente de diferentes tipos de documentos (...) que proporciona evidências dos conhecimentos que foram construídos, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem elabora, para continuar aprendendo.”

As imagens do cotidiano transformadas em imagens de registros através de fotografias, foram um dos instrumentos de extrema relevância para a pesquisa e análise qualitativa descritiva / interpretativa, constituindo um portfólio visual das produções realizadas em Artes Visuais pelos participantes.

Também as observações participantes, como o próprio nome sugere, foram feitas diretamente com os professores, desde as observações “in loco” do grupo de pesquisados-professores de artes visuais no espaço do meio ambiente urbano e da periferia da cidade, como também a observação posteriormente individual no ambiente de sua escola juntamente com seus alunos. Neste sentido a observação se deu através de um planejamento, onde foi possível observar questões que permearam esta investigação e que só puderam ser respondidas através da observação direta. Este instrumento de pesquisa viabilizou um contato direto com os sujeitos e os espaços da investigação, pois permitiu a convivência com o contexto observado.

Um projeto é uma intenção, que precisa ser continuamente avaliada e replanejada. O escolher, propor, opinar, discutir, decidir, avaliar são ações desenvolvidas durante a processualidade do aprendizado em parceria com o grupo, com os professores e o pesquisador.

Concordando com Taylor e Bogdan (1986, p. 128), quando descrevem esse instrumento e suas possibilidades: “Um investigador participante contempla a atividade dos indivíduos, escuta suas conversas e interage com eles para converter-se num aprendiz que deve socializar-se no grupo que está investigando.” Sendo assim, os olhares que nasceram desta observação, resultaram em diferentes interpretações sobre a realidade estudada. Pois segundo Velho (1987):

A ‘realidade’(...) sempre é filtrada por determinado ponto de vista do observador, ela é percebida de maneira diferenciada. (...) não estou proclamando a falência do rigor científico no estudo das sociedades, mas a necessidade de percebê-lo enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológico e sempre interpretativo. (VELHO, 1987, p. 129)

Porque ao se tratar de uma pesquisa qualitativa, devemos levar em consideração as diferentes apreciações dos pesquisadores diante das realidades a serem pesquisadas. Assim como o Diário de campo, que foi o instrumento onde os procedimentos tomados e as atividades, as ações, atitudes comportamentais dos

sujeitos, seus diálogos e falas, foram registrados com o intuito de preservar algumas características essenciais de cada um.

### **3.8 Procedimentos Metodológicos:**

-O Planejamento e realização da entrevista semi - estruturada com o grupo focal composto pelos colaboradores da pesquisa.

-Plano conjunto onde os pesquisados capturaram e registraram em fotografias as imagens do cotidiano ambiental da cidade, no primeiro encontro. Em uma pesquisa - aventura – arqueológica de cavar e catar as imagens e objetos de resíduos sólidos e imagens da cultura ambiental em forma de lixo bruto, resquícios do ambiente econômico e cultural de determinados lugares da cidade de Santa Maria.

-Posteriormente realizou-se uma leitura dessas imagens, em um total de 5 encontros através da abordagem de Franz (2004), onde coloca os âmbitos para análise de uma obra. Andarilhar e coletar, o examinar, olhar atento para a compreensão do visível, legível e perceber o que há de poético neste material e torná-lo arte, transformandp assim, os perdidos no meio ambiente em poéticas contemporâneas de forma processual o andarilhar e coletar, o examinar, olhar e perceber o que há de possibilidades para o processo de construção de poéticas visuais foi intensamente instigado pela pesquisadora.

-A captura de imagens e objetos cedeu lugar para o processo, onde os vestígios da ambiência e do humano tornaram-se matéria – prima para o experienciar poético, primeiramente somente com os professores, na Casa de Cultura e após também com os alunos de duas professoras. Assim de deu a criação de uma instalação com os participantes da primeira fase da pesquisa na Casa de Cultura.

-Construção de poéticas visuais propositivas em Arte Contemporânea por 2 colaboradores da pesquisa e seus alunos, realizadas com materiais alternativos, resíduos sólidos, apanhados dos lixos da cidade durante a observação. Sendo que, a professora Luca (Integrante da Primeira escola pesquisada - estadual ) participou da primeira fase da pesquisa na Casa de Cultura , e a segunda professora

denominada Santa (Integrante da Segunda escola pesquisada – municipal) não participou da primeira fase da pesquisa.

-A Análise da obra e exposição destas nas 2 escolas onde estas professoras exercem sua profissão. Com a intenção de provocar os possíveis receptores da arte, a fim de remontar as marcas culturais e assim reincorporá-las à sociedade em uma contraposição poética.

#### **4 CAMINHANDO COM A LEITURA DOS DADOS – UM PROCESSO DE DESCOBERTA:**

Cheguei a Casa de Cultura esperando 6 (seis) professoras que havia convidado a participar da pesquisa. Cinco delas indicadas por uma professora do município, atuante no EMAET (Escola Municipal de Artes Eduardo Trevisan) localizada na Casa de Cultura de Santa Maria/RS.

Uma segunda-feira magnífica de sol, principalmente por que já estávamos abaixo de chuva a 4 (quatro) dias inteiros sem cessar. Conversamos, eu e a professora sobre o local, o tempo, a dificuldade em contactar as professoras para a pesquisa, sobre a pesquisa, enfim, ela deixou-me inteiramente a vontade em trabalhar no espaço que ali estava, constituído de uma sala ampla e arejada, com 5 mesas grandes e inclinadas com capacidade para seis pessoas cada uma.

Ela abriu as janelas da sala e a intensa luminosidade do dia apareceu diante da paisagem da Praça Saldanha Marinho. Dali podíamos ver todo o fluir do tempo, as árvores, pessoas passando sem sentir que estavam sendo observadas. Um intenso lirismo se apossou dos meus olhos ao ver uma “janela da praça”, “janelas do cotidiano”.

A escolha da Casa de Cultura, mais especificamente a Escola Municipal de Artes Eduardo Trevisan, se deu com a intenção de facilitar o contato com a diversidade de professores que freqüentam o local, sejam professores municipais ou estaduais que participavam de oficinas e projetos oferecidos no local.

A primeira professora a chegar – Lizy que atua no município no Ensino Fundamental, comentou que gostava muito de atuar na área das Artes Cênicas, mas que interessou-se pela pesquisa no ensejo de entender um pouco mais sobre Arte Contemporânea e também do Meio Ambiente. Colocou que ao lado de sua escola pode ver os caminhões com os papaleiros chegando e que esse fato lhe atraía muito, “ me dá muita pena ver eles chegando dentro daqueles caminhões imundos, fico pensando quanta coisa poderíamos fazer com todo aquele material!”

Neste instante pude contemplar a sua visão dos resíduos como passíveis de tornarem-se arte, mesmo não tendo deixado muito claro que sua finalidade seria para criação em arte, esse intuito ficou subentendido.

Logo chegou a professora Luca atuante em uma escola de Estadual de Ensino Médio, a qual eu realizei, o antigo segundo grau. Demonstrou-se muito entusiasmada com a pesquisa, indicando intensa vontade em produzir em Artes Visuais Contemporâneas. Após o encontro, ela era a única que eu tive certeza que voltaria, pura intuição<sup>1</sup>.

Após chegou a professora Lucia, muito disposta, deixou de ir trabalhar para participar deste encontro. Sugeriu que trocássemos os horários, mas argumentei mostrando que eu já havia feito uma seleção a este respeito e que, com muita dificuldade teria encaixado os horários de somente 5 professoras. Conversamos ao longo do encontro e quanto mais eu falava, mais ela transmitia sua imensa vontade em participar da pesquisa.

Então passamos para a “nossa” sala que seria nosso ateliê e dali por diante comecei a contar um pouco sobre a pesquisa, optei por não apresentar meus objetivos e questões de pesquisa, somente explanei sobre o trabalho que elas e nós iríamos realizar.

Um trabalho com poéticas, com uma visão de Arte Contemporânea e Meio Ambiente subsidiado por leituras de imagem a partir de fotos que elas tirariam do Meio Ambiente da cidade e que pudessem ter repercussões em suas salas de aula, com seus alunos e suas escolas como espaço de exposição e de reflexões para novas atitudes frente a arte e ao meio ambiente.

Então fomos coletar nossas imagens da cidade – Lizy, Luca, Lucia, Luana, Helena e Áurea. Das 6 professoras que eu havia contactado 6 delas apareceram. Levei minha câmera e somente informei-lhes que iríamos fotografar o Meio Ambiente da cidade e o que estava degradando este ambiente e afetando o ser humano em seu cotidiano. O olhar acompanhado por mim em relação aos percursos e olhares que buscavam e captavam foi direto, com foco nos resíduos deixados pelo homem e pelo tempo, observei que se fotografassem seres humanos tomassem o cuidado de não fotografar o rosto. Imediatamente as professoras se envolveram, saímos primeiramente pelo lado da rua Acampamento em direção a Medianeira. Mas logo voltamos, pois o deslocamento se tornou difícil com o imenso número de transeuntes. Então nos direcionamos à praça Saldanha Marinho. Tudo era motivo de

---

<sup>1</sup> Segundo o Dicionário Aurélio, intuição é descrito como: conhecimento imediato que independe do raciocínio; pressentimento sobre um suposto acontecimento futuro.



descoberta, pareciam crianças ao sair com os colegas e descobrir a cidade de outra forma, com outros olhares.

Os cachorros, os carrinhos de papaleiros, os mendigos, os sacos plásticos caídos os resíduos caídos nas calçadas, as pessoas...



Fotografia 1 Pcessofólio professora Luca



Fotografia 2 Pcessofólio professora Áurea

Entramos na Avenida Rio Branco (Figura 1) e ali encontramos muitos olhares captado pelas fotografias. As professoras demonstravam encantamento em descobrir o local-rua como inspiração, em desbravá-la como “local de poética”. Assim fomos andarilhando e coletando, catando a poesia das imagens.

Ao nos depararmos com o cinema da cidade em reformas e local de garagem para carrinhos de papaleiros a professora Luana disse: “Olha só como aquela imagem dá uma foto extraordinária! (Figura 2) Isso é também o Meio Ambiente?”

Esta professora questiona o que é considerado meio ambiente, eu respondo que ela deve neste momento, fotografar a concepção que ela possui de Meio Ambiente até então. Esse questionamento demonstra ainda uma insegurança em estabelecer um conceito à palavra. Logo, ao responder sua dúvida, procurei não passar nenhuma informação a esse respeito, pois uma das principais questões da pesquisa era saber como se dá o processo de aprendizagem do meio ambiente, desse modo optei por deixá-las livres na sua captura das imagens para que pudessem revelar-me sua compreensão de meio ambiente. Só paramos quando acabaram a memória e a carga da bateria da máquina.

Neste momento a professora Luca percebeu que havia perdido um brinco, ficou muito chateada pois era uma mandala<sup>2</sup> que havia ganhado de sua madrinha. Assim percorremos o caminho que fizemos para encontrar seu brinco. Este regressar fez com que passássemos pelas fotos que tiramos, uma a uma. Percebi que aquelas imagens já tinham outro sentido, já estavam como vida novamente e não como Arte.

Paramos no meio da praça Saldanha Marinho e ali mesmo as professoras diziam quando mesmo vamos nos encontrar? Indagando e querendo continuar o percurso do que realizamos nesse dia, então agendamos para nos encontrar na próxima semana na Escola Municipal de Arte Eduardo Trevisan (EMAET). Suas tarefas: observar as fotografias que eu enviaria por *email* e tirar muitas fotos durante a semana para me levar na próxima segunda.

Nos despedimos ali. Fiquei com medo de que não voltassem na próxima semana pois elas não possuíam nenhum vínculo, nenhum compromisso em voltar. Deixei-as livres para regressar, para o envolvimento que eu sonhava em proporcionar com a pesquisa.

A Mandala? Não mais a achamos...



Figura 3 Fonte: Portfólio Colaborador Ano 2008

---

<sup>2</sup> Significados da Mandala segundo [www.mundodasmandalas.com](http://www.mundodasmandalas.com) acessado em 25/09/2007: círculo mágico; ponte para dimensões superiores; caminho a percorrer; nos revela nosso Eu; nos leva ao nosso centro; nos leva a nossa Essência; nos leva a Fonte Divina; é energia e movimento; é totalidade, integração e harmonia; é o começo, o percorrer, o fim e o começo; é morte e renascimento

Neste segundo encontro conversamos sobre alguns aspectos da Leitura de Imagem. Questionei sobre seus métodos para realizar essas leituras em sala de aula. Após pedi que cada um respondesse um questionário sobre sua formação docente, formação continuada, métodos e concepções sobre o Ensino da Arte e Arte Contemporânea.

A partir disto realizei uma entrevista-focal com o grupo discutindo as seguintes questões:

### **ENTREVISTA-FOCAL COM O GRUPO DE PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA:**

Iniciou-se com uma conversa informal onde retomamos a memória identitária de cada professora ( Lizy, Luca, Gux )<sup>3</sup> que estavam presentes nestes encontro, e sua trajetória pessoal e profissional como um memorial em sua forma oral, o que possibilitou uma troca e também uma relação interpessoal o qual foi muito produtiva e significativa para a pesquisa. Debatesmos muito sobre as suas formações, os problemas de cada época, de cada curso. Como cada um realiza sua formação continuada. A maioria desses professores (agora havia chegado um homem), fizera o curso chamado polivalente, onde se abordavam as três linguagens - Teatro, Música e Artes Plásticas. Desta forma os participantes relataram um problema em trabalhar com as três áreas na escola diante do fato de não possuírem capacitação para desenvolver as áreas plenamente.

Conversamos sobre como trabalham na escola com essas diferentes áreas. Gux diz que: “Ah! Tu sabe que não gosto muito de trabalhar com teatro e música, às vezes dou uma letra de música pros alunos, mas na maioria das aulas, trabalho com as artes plásticas mesmo.”

Gux tinha sua primeira formação acadêmica em Comunicação Visual, no ano de 1985, primeiramente, após fez Educação Artística- Artes Plásticas em 1992. Questionei a ele como realiza sua formação continuada. “Eu participo de cursos, de palestras, leio livros, procuro ir a seminários e congressos. Então o questiono sobre como ele insere a Arte Contemporânea em seu trabalho com “Artes Visuais”. Ele

---

<sup>3</sup> A professora Lucia não pode comparecer aos seguintes encontros por incompatibilidade de horários. O Professor Gux iniciou neste encontro com a entrevista focal a participar da pesquisa.

responde: “uso materiais diversos, inclusive material alternativo, fotografia, vídeo..., slides, lâminas...utilizo também imagens para fazer leitura de imagens, poesia, música, publicidade, propaganda.”

Já Lizy diz que prefere trabalhar com as Artes Cênicas devido a sua formação no curso de Educação Artística . “Eu queria vir fazer parte dessa pesquisa para aprender um pouco sobre a Arte Contemporânea e de como trabalhar com ela na escola, pois tive quase nada em meu curso.”

Coloquei a eles umas questões para realizarmos uma leitura de imagem com as suas fotografias, as quais havíamos feito anteriormente. Essas questões são embasadas segundo o método de Leitura de Imagem de Sueli Franz (2004), dividindo os temas conforme âmbitos de compreensão. Deste modo, Franz (2004) propõe estratégias para a compreensão crítica da arte, configurando assim um instrumento de análise que se ordena em cinco âmbitos para a compreensão: histórico/antropológico estético/artístico, biográfico, pedagógico e crítico social. Ainda aponta diferentes níveis de compreensão. Assim apontaremos a seguir alguns desses âmbitos e seus desdobramentos a fim de construir um caminho que norteou o processo de coleta de dados na leitura e diálogo com o grupo focal sobre a imagem abaixo.



Figura 4 - Fonte: Portfólio da pesquisadora. Ano: 2007

Como pesquisadora lancei algumas questões para Leitura de Imagem e foi problematizado: no Âmbito Histórico, indagando aos participantes: Isto tem a ver com

nosso cotidiano? A que contexto social ela pertence? Que conceito ela traz? A quem está se dirigindo? Você percebe a ação do tempo deteriorando nossa cidade?

Na processualidade da leitura, após exaurir a leitura pelo âmbito histórico, passei para o Âmbito Mercadológico, com as seguintes mediações e problematizações, como: Esta imagem vende? Por quê? O quê? Que informações ela traz? Ela tem uma visão de mundo particular ou universal? A beleza do ambiente urbano trás alguma conseqüência para nossos sistemas de perceber de imagem?

Já no Âmbito Biográfico: Identidade x Globalização, assim se processou as questões que nortearam a leitura da imagem acima: Ela remete a um sentido simbólico da realidade? Essa imagem seduz? Que artifícios ela utiliza? Até que ponto ela influencia em nossas atitudes? Ela pertence a várias culturas? Ao transitar pelas vias urbanas de Santa Maria você percebe uma Poluição Visual?

No Âmbito Crítico Social, questionou-se em relação a imagem acima: A efemeridade do momento social, artístico e cultural é vista nesta obra? Como? De que maneira a poluição visual afeta o dia-a-dia dos transeuntes?

Assim passa-se a analisar a leitura e compreensão crítica da Imagem pelas colaboradoras da pesquisa tendo por base os questionamentos feitos ao grupo de professores participantes da pesquisa, destacando uma análise do coletivo e não individualmente.

Professor Gux pontua como é vista a imagem, afirmando que ela é uma imagem que demonstra nosso cotidiano porque faz relações com a realidade ambiental da cidade em que as pixações fazem parte desse ambiente. Uma realidade em que já estamos acostumados a ver entendendo que elas são transitórias, pois nas palavras de Gux, “logo outra imagem tomará seu lugar”. Ele fala na sua preocupação com o excesso de informação, de poluição visual, dessas imagens cotidianas, onde “as pessoas não conseguem assimilar captar as informações”

Lizy relata a falta de limites e respeito com o patrimônio público. “A cidade traz uma grande poluição visual que atrapalha nossa vida diariamente, e esses grafites são a pior das poluições.”

Gux menciona que acredita que eles vendem sempre algo que passa alguma coisa. “Porquê sempre tem uma pessoa ou outra que tem a mesma preocupação com a imagem mostrada. “

Gux interpreta essa imagem de nossa Cultura Visual cotidiana, como se interpretasse uma obra de arte ao dizer que ela “vende algo”. Ele a lê conforme sua visão da sociedade em que a imagem está inserida e estabelece relação com a sua cultura.

Ao saber que a imagem é de uma calçada, daqui mesmo da cidade de Santa Maria, Gux já estabelece relações que influenciam em sua leitura, de qualquer maneira o tema da fotografia acaba interferindo em seus sentidos. Sua visão já está “contaminada” por imagens semelhantes que ele já internalizou e estabeleceu algum julgamento. Assim, ao selecionar imagens para a sua leitura, seria bastante interessante que as pessoas que a lêem não soubessem sua origem, o que não foi o caso, pois foram os autores das fotografias que as leram. No entanto, se dará novos sentidos aquela imagem que terá agora como fotografia, um intuito de experiência em Arte como parte da cultura visual. Diante dessa análise, a leitura de uma imagem visual pode agir como facilitadora de uma interpretação do meio ambiente em que vivemos. Hernández (2007) infere sobre essa proposta:

Ao utilizar a expressão cultura visual para sugerir um outro rumo para a educação das artes visuais, ... estamos vivendo em um novo regime de visualidade. Uma consequência deste reposicionamento em relação a diferentes práticas educativas ( não somente na escola) é que nos leva a propor a necessidade de ajudar crianças e jovens e também aos educadores, a irem mais além da tradicional obsessão por ensinar a ver e a promover experiências artísticas. Em um mundo dominado por dispositivos visuais e tecnologias da representação (as artes visuais atuam como tais), nossa finalidade educativa deveria ser a de facilitar experiências reflexivas críticas. Experiências que permitam aos estudantes... terem a compreensão de como as imagens influem em seus pensamentos, em suas ações e sentimentos, bem como a refletir sobre suas identidades e contextos sócio-históricos. (HERNÁNDEZ, 2007, p.25)

A Cultura Visual é assim um termo que identifica as imagens cotidianas com maior amplitude, demonstrando uma abertura ao inusitável mundo da leitura de imagens. Neste prisma, torna-se mais abrangente o campo de inserção das Imagens Visuais que são todas passíveis de leitura, abrangendo uma parcela maior das mesmas, abrindo ainda mais os campos de análise e sensibilizando para novas formas de ver, de interpretar. Esta sensibilização poderá proporcionar uma identificação com a cultura e com o Meio Ambiente.

Ana Mae Barbosa (2005) ao falar no desenvolvimento dos sentidos em um contexto cognitivo, remonta a concepção de que o indivíduo capacita-se para a sua formação cultural enquanto realiza experiências em arte.

...sensibilidade como desenvolvimento dos sentidos, a única concepção de sensibilidade que interessa ao Ensino da Arte. Essa definição de sensibilidade como conjunto de funções orgânicas que buscam a inteligibilidade, o prazer, a sensualidade é a que responde às condições da pós-modernidade... A arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria –prima, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos... Relembrando Fanon, diria que a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estrangeiro em seu meio ambiente nem estrangeiro em seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seu lugares no mundo... A Arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. (BARBOSA , 2005, p. 99)

A arte como cultura e expressão pessoal pode favorecer os professores em seu trabalho diário com os alunos, à medida que engloba os contextos mais diversos e características individuais mais diferentes, em que a arte pode desenvolver a sensibilidade dos sentidos ao estabelecer uma relação de conhecimento com o mundo.

Para Luca, esta imagem informa um descaso, desrespeito, falta de limites, com a cultura e a educação, ao ser questionada sobre que informações ela traz. Já Lizy responde que ela ressalta como nossa sociedade não está preocupada com a estética cotidiana da cidade. Porém, no comentário de Gux já se percebe uma inicial discordância dos demais participantes ao dizer que: “há preocupação estética sim, pois cada um que realizou as imagens, o seu autor, procura inserir a sua proposta estética no âmbito da cidade.”

Essa discussão gerou muitas outras, pois cada um expressiu seu ponto de vista diante do mesmo tema. Alguns defendendo a intervenção no espaço público como algo válido como expressão e criação, outros contestando certas formas de expressão ao agredirem a cidade e seus moradores, ao deixar seus resíduos visuais à disposição de todos que não estão interessados em apreciá-los.

Sobre a questão de que até que ponto estas imagens influenciam em nossas atitudes sobre o Âmbito Biográfico; Identidade Cultural x Globalização, as respostas

foram as mais diversas. Luca diz que elas atrapalham e interferem na “tua percepção da cidade, porque muda a tua interpretação sobre a mesma.”

Lizy diz que “ao simbolizar e muito a realidade ela traz uma visão distorcida desta cidade”. Já Gux fala que: “Essa imagem seduz, de uma maneira ou outra ela chama a atenção do transeunte”.

Com essas análises podemos identificar o quanto, diversos e paradoxais são os entendimentos dos professores diante da poluição visual, neste caso específico, os grafites, e o quanto rico e divergente é a discussão em torno deles.

No terceiro encontro<sup>4</sup>, partimos então para a análise da segunda imagem, para entender melhor como se processa o entendimento de ambiência desses professores, assim como das relações que eles possam realizar com as poéticas em Artes Visuais na identificação dos perdidos no meio ambiente e a sua coleta/registro destes a fim de efetivar uma nova leitura da estética cotidiana.

Mostrei-lhes algumas imagens e pedi que decidissem entre eles na escolha de uma delas para fazermos a análise.



Figura 5 - Processofólio Profª. Lucia



Figura 6 - Processofólio Profª. Lizy



Figura 7 - Processofólio Profª. Luca



Figura 8 - Processofólio Profª. Helena

<sup>4</sup> Neste encontro estavam presentes (Helena , Lizy, Luca e Gux)



Minha escolha seria a fotografia tirada pela professora Helena (figura 8) que denotava uma visão de Meio Ambiente em que a maioria dos professores não tinha demonstrado em suas fotografias, uma visão das conseqüências do modo de vida humano, onde a ambiência urbana absorve como parte da paisagem as mazelas, da miséria como natural, assim como no olhar ou no desprezo do humano pelo humano.

Diante da escolha desta imagem (figura 9) capturada pela professora Lizy também podemos discutir com relação aos âmbitos de interpretação de imagem em consonância com a sociedade em que vivemos.

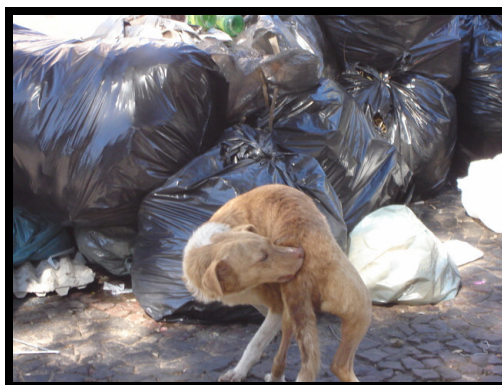


Figura 9 - Ano:2007- Fonte: Processofólio da Prof<sup>ª</sup>. Lizy

Com relação ao Âmbito Histórico a autora da foto diz que a imagem mostra uma crítica à sociedade fazendo uma analogia com o cão que acompanha seu dono, assim como os resíduos deste que o seguem também, neste caso o lixo. Ela fala que esta imagem ilustrou a pobreza. Houve uma divergência entre o grupo focal neste momento, pois os outros professores diziam que: “Não é somente a pobreza que gera resíduos”. “Que se assim fosse, este lixo não deveria estar no centro da cidade e sim nas mediações mais pobres.”

No que diz respeito ao Âmbito Mercadológico, Lizy responde a questão sobre o que esta imagem vende dizendo: “Vende o espelho da pobreza, da tentativa de trabalho e da fidelidade do cão com seu dono.”

A partir da coleta e leitura dessas imagens do cotidiano Ambiental para uma compreensão crítica, podemos estabelecer um percurso de criação. Pois ao

questionar as imagens escolhidas e retiradas do cotidiano pelos professores, eles já estavam construindo sua visão da imagem estabelecendo seu processo com elas de criação. Nesta esteira, entendendo que a Arte Contemporânea é contestadora e questionadora, esse processo de análise das imagens pode trazer questões diversas para a criação em poéticas dos professores.

Quanto ao Âmbito Crítico Social, Luca responde a questão: A efemeridade do momento social, artístico e cultural é vista nesta obra? Como? Dizendo que “sim, porque foi no momento registrado que estava acontecendo a ação, desta forma o efêmero é capturado e transformado em perene.”

Lizy parece captar que o efêmero é muito fluído pois “são tantas coisas que pouco notamos, a menos que nos detenhamos em alguma coisa que estejamos buscando.” Ela acredita que, somente ao voltarmos o olhar para algo que estamos procurando podemos capturar o fugaz. Já Gux diz que: “penso que ao longo da pesquisa, ou do processo também pode-se achar o que não se procura.” Ele menciona aqui o acaso como fonte de criação também. Muito do que vimos na Arte Contemporânea, a qual não necessita somente da realidade para sua construção, mas que também se abastece do inusitado como fonte de pesquisa.

Essa leitura de imagem, distribuída em âmbitos de interpretação, possibilita um contato com os sentidos diversos das imagens, porém não é o único a ser explorado e pode ser remontado conforme o educador achar necessário. A compreensão de imagens através da leitura das mesmas da cultura visual não somente contextualiza a obra, mas estabelece relações diretas com o ser contemporâneo do leitor, que vivencia em seu cotidiano contatos diretos com elas. Bastos (2005) propõe que esta leitura seja do mundo e nós nesse mundo, o que sugere uma auto-imagem do sujeito enquanto ser que habita, dialoga, pensa, se insere de alguma forma nesta imagem e neste meio.

... a contextualização propõe que se contextualize a obra de arte não só pela via histórica, mas também social, biológica, psicológica, ecológica, antropológica etc., pois contextualizar não é só contar a história da vida do artista que fez a obra, mas também estabelecer relações dessa ou dessas obras com o mundo ao redor, é pensar sobre a obra de arte de forma mais ampla. A leitura da obra de arte (que recentemente tem sido chamada de apreciação) propõe uma leitura do mundo e de nós neste mundo, uma leitura que é, na verdade, uma interpretação cultural. (BASTOS, 2005, p.143)

Enquanto interpretamos podemos interpretarmo-nos também, entendendo como somos educados também por agentes externos a nós, a nossa cultura, e como somos também formadores de cultura.

Foi discutido com o grupo de professores as questões que eu já havia passado anteriormente para eles. Essa necessidade surgiu do interesse em pesquisar o grupo focal, como eles modificariam ou não suas respostas em função das opiniões dos outros participantes.

No quarto encontro<sup>5</sup> ponderei a relevância de discutirmos mais sobre o conceito dos grafites, como intenção artística ou poluição visual, ou até mesmo nenhuma das duas instâncias. Questionei então sobre outra imagem, (figura 10): Essa imagem seduz quem a percebe? De que forma?



Figura 10 - Fonte: Processofólio Prof<sup>ª</sup> Áurea

Contei aos participantes que havia participado da apresentação de um trabalho final do bacharelado em Artes Visuais. A monografia tinha como tema “trabalhos em grafite nos muros da cidade como expressão em arte contemporânea”. Meu objetivo nesta inserção foi o de entrar no âmbito da relação entre os grafites e a Arte Contemporânea. Coloquei para eles algumas questões como, quem são os donos da rua? O que retratam esses grafites? Remetem ao que está acontecendo na realidade?

---

<sup>5</sup> Neste encontro estavam presentes (Gux, Lizy e Áurea)

Gux diz: “Uma coisa é fazer um grafite numa área que é permitida, outra coisa é fazer num lugar particular, em um prédio particular, ou num patrimônio público, aí já não concordo nesta parte, de repente tu pinta tua casa e pixam, aí dizem isso é um reflexo da sociedade e aí ele resolveu usar a tua casa? Outra pessoa resolve mudar a tua casa, aí tu já entra em outro campo que está invadindo a tua privacidade, já está passando de seus direitos.”

Lizy: “É tão normal essa esculhambação que a gente às vezes nem nota mais.”

Áurea: “Se tu for ver quem faz essa grafiteagem, que tipo de pessoa, que características ela têm..., mas geralmente quem faz esse tipo de trabalho é aquele que tem algumas atitudes meio questionáveis, claro que às vezes tu vê um trabalho que é muito interessante, tem que concordar. Um dia tinham pixado neste tapume na frente da igreja, eu achei muito bonito, por mim tinham deixado até..., mas no outro dia eu passei e tinham pintado em cima, achei bem legal, achei que dava um clima diferente na praça, entendeu? Mas aí também não sei né, se tu deixa, tu tá tipo,... estimulando, aí continuam, não sei... mas é uma coisa bem polêmica.”

Eu pergunto, então ela seduz? Lizy responde, sim. E questiono quais os artifícios que ela utiliza para seduzir. Ela responde: “ Eu coloquei aqui que essa imagem seduz pelo seu brilho e também porque retrata a realidade.”

Gux intervêm: “eu acho que ela seduz, pois como eles pixam nas paredes: Fulano eu te amo, fulano eu gosto de ti, Grêmio, Inter..., então eu acho que de uma maneira ou outra ela seduz e chama a atenção, por mais que às vezes eles usam até uns palavrões, mas seja de uma maneira negativa ou positiva, ele seduz, por que faz tu ler, seria nesse sentido.”

Lizy: “Acho que se tu pixar um poema de amor é tão bonito né, a pessoa que recebe, eu já recebi uma vez, aí eu acho bem legal, fica aquilo ali né, na parede, quantos dias tu fica olhando, depois tira.”

Já Lizy demonstra que sua compreensão de beleza encontra-se ainda vinculada ao ideal de bom = belo. E que a duração desta imagem é muito importante para a sua aceitação, questão contrária a transitoriedade cotidiana contemporânea da Arte.

Entro com a discussão de que até que ponto essas imagens influenciam em nossas atitudes?

Gux diz: “acho que até o ponto que chega a nos incomodar, como o lixo, que a pixação da minha sala de aula me incomoda por que lembra algo desorganizado, algo sujo, algo sem limite... e aí eu vou começar a questionar...”

Gux coloca como a poluição visual atrapalha nossa visão, nossa cotidianidade. Ele evidencia o sentimento que temos por nossas cidades, o quanto somos tomados pela sua degradação. Duarte (2000) pontua essa incapacidade de nos envolvermos com o meio ambiente devido a sua deteriorização:

... comecemos assim por perceber o quanto as nossas cidades nos negam hoje não apenas um espaço seguro e prazeroso para o corpo se movimentar como impedem, com isso, que consigamos nela uma certa paz e algum espaço para atividades mentais sadias... O exercício do passeio por ruas, jardins e praças do lugar onde se mora funciona, basicamente, como um processo de identificação entre o homem e o seu ambiente vital. Processo esse do qual resulta uma dupla identidade: primeiro, a de quem passeia, um indivíduo que, em seu caminhar, pode se reconhecer cotidianamente na paisagem, verdadeiro repositório de símbolos e marcos de sua biografia pessoal, e, depois, da própria cidade, a qual antes de ser um mero conjunto utilitário de prédios e ruas, mostra-se sobretudo como uma idéia e um sentimento no corpo de seus habitantes. (DUARTE, 2000, p.85)

Complementando essa idéia questiono se a efemeridade do momento social, artístico e cultural é visto nesta obra? Comento sobre nossos trabalhos em Arte Contemporânea, que serão também efêmeros, pergunto se essas fotos são efêmeras, Áurea responde: “não porque isso está sempre acontecendo sempre que tiver um cachorro, seu dono, e o lixo...”

Coloquei que ela pensasse na imagem como uma obra, uma fotografia artística, e questionei novamente se ela acreditava que essas fotos eram perenes, aí ela mudou de idéia e disse que sim porque “na foto aproveitamos o momento em que cada ato é único”.

Comento sobre a transitoriedade do nosso momento social ressaltando que, de certa forma o grafite mostra um pouco deste aspecto.

Gux diz: “...então a pixação é muito efêmera porque se eu não tiro foto não sobra nada de registro!”

Lizy fala sobre a obra de Cildo Meireles que no ano de 1997 foi mostrada na África do Sul, e depois de tantos anos está sendo exposta na Bienal do MERCOSUL em Porto Alegre. Ela conta que a montaram aqui e na África, chegando a conclusão que é uma instalação, mas não é efêmera.

Gux conta “é muito válido, até mesmo com o próprio aluno, que tu faz ele questionar, eu tô fazendo um trabalho que eu achei bem legal, eu pego uma foto antiga, da família de cada aluno, cada aluno escolhe a foto mais antiga da casa, aí eu dei uma série de perguntas, tipo identificação, quem é, que idade, descendência, até de uma certa forma pra eles conhecerem, porque por incrível que pareça, tem alunos que dizem assim, professor descendência? Eu digo é, tipo origem, mas eu não sei professor, eu digo, mas como? Tá, tu é brasileiro, mas que origem, de italiano de alemão, é impressionante como eles desconhecem, e como eu vi que os alunos diziam assim: ah, mas eu não tenho foto antiga em casa... aí a gente usou essa foto antiga no trabalho, aí fizemos uma contextualização desta foto, usamos xerox das fotos, trazendo prá hoje, 1960 como era, e hoje como ele poderia estar? Ficou bem legal, mas uma coisa que me chamou a atenção é como eles desconhecem as coisas da própria família deles...”

Esse professor durante os encontros manteve-se o tempo todo direcionando seus questionamentos para a sua prática escolar, demonstrando que, além de estabelecer uma relação pessoal com a arte ele tem muita preocupação em direcionar para a sua prática pedagógica estes saberes apreendidos. Assim, argumentei que era necessário sempre um questionamento inicial com os alunos e as imagens lidas, que esses e outros impasses iriam aparecer, mas que isso que tornava a discussão fértil. A fala deste professor me fez perceber também, como nós mesmos desconhecemos como era nossa cidade a alguns anos atrás, de como ela foi se constituindo e mudando através do tempo e da cultura de cada época. Então achei necessário ler as imagens de algumas fotos que os participantes da pesquisa haviam realizado e traçar um paralelo com fotos antigas de nossa cidade.

Para isso realizamos leitura de imagens analisando as diferenças, antagonismos, as dicotomias de um tempo para outro no quinto encontro<sup>6</sup>.

---

6 Neste encontro estavam presentes: ( Gux, Luca e Lizy)



Figura 11 - Ano 1977 Portfólio da Pesquisadora



Figura 12 - Ano 2007 Processofólio prof<sup>o</sup> Gux

O mesmo local visto através de ângulos diferentes e de épocas diversas. Coloquei alguns questionamentos sobre as mudanças ocorridas através desses 40 anos, como a vegetação, as áreas de lazer, espaços para as crianças, poluição visual, pontos turísticos, locais para encontros, entre outras.



Figura 13-Ano 1977 Fonte: Portfólium da Pesquisadora



Figura 14-Ano 2007 Fonte: Processofólio prof<sup>a</sup> Lucia



Figura 15 - Ano 1977 Fonte: Portfólium da Pesquisadora



Figura 16 - Ano 2007 Fonte: Processofólio prof<sup>a</sup> Lizy

Surgiram muitos temas de discussão diante dessas imagens. De como o comércio informal tomou conta da cidade fazendo até mesmo com que, tivesse proporções tão grandes que se deixasse de cuidar de um “bem cultural” como um cinema, para transformá-lo em shopping popular. Muitos dos professores em cada encontro demonstravam estar cada vez mais tocados com as imagens e tomados por um potencial criador a partir das problemáticas sugeridas através de cada uma.

Para responder a questão de que como se processa a criação/expressão em poética, pelo grupo de professores, transformando a partir de imagens e /ou objetos do cotidiano ambiental da cidade, coloquei a eles que iríamos realizar uma instalação em grupo no sexto encontro em que estavam presentes (Gux, Luca e Lizy). A única informação que eu daria sobre o que eles realizariam era que seria uma instalação com material reciclável, neste caso “garrafas de refrigerante” e que o tema seria sobre o Meio Ambiente. Neste ponto da pesquisa constatei que quase todos os professores já estavam com uma concepção de Meio Ambiente bastante alargada pelas discussões e leituras de imagens com o grupo focal. Seja pela dinâmica do grupo, onde alguns participantes envolveram os outros no processo de percepção diferenciada do ambiente cotidiano, seja pelas fotografias que demonstravam cada vez mais distanciamento do referencial “resíduo” como caracterizador e agressor ao meio ambiente.

A escolha desses materiais, pode ser considerada como uma recíproca escolha, onde ao mesmo tempo em que o material plástico<sup>7</sup> me atrai muito por ser tão rígido e ao mesmo tempo muito flexível, pela sua transparência, neutralidade e seu volume. Esse material também me escolheu por representar um grande incômodo em meu dia-a-dia, segundo o site lixo.com.br, cerca de 1000 Kg de plástico se decompõem entre 200 a 450 anos.

Para Bachelard (2001):

A imaginação material nos envolve dinamicamente. Na ordem da matéria imaginada tudo ganha vida: a matéria não é inerente e a pantomima que a traduz não pode permanecer superficial. Quem ama as substâncias, ao designá-las já as trabalha. (BACHELARD,2001, p.44)

---

<sup>7</sup> Segundo o dicionário Aurélio Plástico (2006, p. 394) é sinônimo de : adj. 1.Relativo a plástica. 2.Que tem a propriedade de adquirir determinadas formas. 3.Diz-se de matéria sintética, dotada de grande maleabilidade e facilmente transformável mediante emprego de calor e pressão. (...)



Por conseguinte, não podemos explicar racionalmente a escolha de um determinado material, certamente há razões para que se queira utilizar alguns materiais mais do que outros, mas ele também possui características que nos atraem e que nem mesmo nós podemos entender.

Assim todos começaram logo a se organizar, cada uma falando uma idéia e já retirando os rótulos das garrafas de refrigerantes e pensando em algo que pudesse ser feito em conjunto. Pensaram em um trabalho único, que englobasse a idéia de todos. Após muita discussão chegaram a um acordo, a obra seria composta por imagens de revistas coladas em garrafas de refrigerante, essas imagens apontariam para estados de espírito.

As garrafas ficariam penduradas e distribuídas de forma que no seu centro encontrar-se-ia uma caixa fechada, também pendurada, esta caixa conteria um espelho. A intenção dos professores era de que as pessoas que abrissem a caixa e se vissem, pudessem emitir sua idéia de como se viram no espelho e como se sentiram no momento, destacando entre as imagens uma que descrevesse visualmente seu estado de espírito naquele momento.

A experiencição criativa destes professores pôde ser enriquecida ainda mais pela complexidade que se tornou as imagens registradas diante de nossas discussões problematizadoras com o grupo focal.

Neste processo pôde-se verificar a grande dificuldade em expor esta obra, já que pretendíamos trazê-las ao encontro da população. Mas os professores demonstraram muito mais interesse em levar para a escola e a seus alunos esta discussão sobre Arte Contemporânea com essa instalação. Diante deste interesse optamos por expor em um colégio para que os alunos pudessem ver e questionar sobre a instalação ao estabelecer contato direto com sua linguagem, por que a cognição se dá também através dos sentidos. Efland (2005) In: Barbosa (2005) sugere que organizamos e aprendemos sobre o mundo através do contato com ele.

Aprendemos sobre o mundo natural por meio de nossos sentidos , das múltiplas sensações de visões e sons, de calor e frio, e aspereza e delicadeza, de sabores e cheiros. Aprendemos também dentro do mundo social pelas mediações com os membros da família, amigos e mais amplamente com a comunidade. Nossa compreensão emerge desses encontros. Com a experiência, nosso retrato do mundo torna-se mais diverso e, para controlar essa vasta enumeração de coisas, nós as organizamos em categorias, por semelhanças e diferenças, amigos e estranhos – e até pelo que gostamos e pelo que não gostamos. É o poder

de seleccionar, de incluir e de excluir. Organizamos nosso mundo com base em atributos comuns. ( EFLAND, 2005, p. 325)

É por meio da Arte que o indivíduo se expressa criativamente e interage com seus sentidos. Nas palavras de Duarte (2000):

É através da arte que o ser humano simboliza mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, com o mundo. Situando-se a meio caminho entre a vida vivida e a abstração conceitual, as formas artísticas visam a significar esse nosso contato carnal com a realidade, e a sua apreensão opera-se bem mais através de nossa sensibilidade do que via o intelecto. A arte não estabelece verdades gerais, conceituais, nem pretende discorrer sobre classes de eventos e fenômenos. Antes, busca apresentar situações humanas particulares nas quais esta ou aquela forma de estar no mundo surgem simbolizadas e intensificadas perante nós.... (DUARTE,2000, P. 25)

A arte faz desenvolver esses sentidos que estão enormemente atrofiados no homem contemporâneo. Ela envolve toda a carga sensível impregnada no sujeito para que ele possa se relacionar com o mundo de outras formas mais corpóreas. Neste sentido Duarte (2000) comenta o quão significativo é esse desenvolvimento da sensibilidade.

...parece que o seu abstrato intelectual contido na realização artística implica numa inteligência humana bem maior que a simples racionalidade abstrata; supõe, sim, um nível de compreensão total, digamos assim, em que se apreende o signo estético com o corpo inteiro e não apenas com a razão conceitual. Deste modo, a arte pode consistir num precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentidos e percepções acerca da realidade vivida. DUARTE (2000, P. 25)

Apreciar, ver uma imagem da linguagem da arte pede uma orientação aos olhos, de tal modo que todo o corpo possa olhar sentindo, apalpando, escutando. É uma tarefa que convoca o olhar a sair de uma atitude passiva para mergulhar numa atitude interrogadora, atenta tanto as formas visuais da imagem como as vinculações culturais que integramos a ela. Assim o corpo deve ser educado para apreciar essas sensações, ele precisa ser ensinado a sentir como também a significar aquilo que sente. Para isto a tarefa do professor, um ser questionador, é saber fazer levantar questões para levar o olhar a questionar a imagem, aguçar a curiosidade e o desejo de ver e sentir o que ainda não foi olhado.

Algumas imagens retiradas de revistas e jornais pelos professores para construção da Instalação:



Figura 17 - Fonte: Processofólio prof<sup>o</sup>. Gux



Figura 18 - Fonte: Processofólio prof<sup>a</sup>. Lizy



Figura 19 - Fonte: Processofólio prof.<sup>a</sup>Áurea



Figura 20 - Fonte: Processofólio prof<sup>a</sup> Lucia

As criações muitas vezes valorizavam o âmbito estético da imagem, mas na maioria dos casos, os professores detinham-se muito mais nos sentimentos, em que iriam passar com determinada imagem, fazendo recortes dos rostos com expressões

que expusessem sua emoção com maior clareza, seus cortes evidenciavam com mais impacto sua emoção.

O processo de criação dos professores se deu também diante de sua relação em ser professor, pois eles não deslocam o artista do professor. Este ser complexo está sempre levando os questionamentos para o seu “ser professor”. Então, suas poéticas visuais se interconectam com a sua relação profissional ao relacionar seus achados na Arte, até então, perdidos na ambiência, os professores pós-críticos contextualizam o seu fazer em arte com o ser docente. Para Louro (2004) a identidade do ser humano é sempre fluida e composta por inúmeros elementos que podem ser desdobrados em outros com inúmeras associações, por isso, com infinitas formas variantes de configurar as personalidades:

Não existe tal identidade unitária, tanto porque não há só uma verdadeira representação desse sujeito, quanto porque ele não é apenas um professor ou professora. Seus alunos e alunas sabem disso e são capazes de percebê-lo com muito maior evidência quando cruzam com seus professores e professoras nas ruas... A identidade de professor/a parece ter escapado, mas está lá, ela também é constitutiva desse homem ou dessa mulher... (LOURO, 2004, P.108)

E neste caso, o processo de formação das identidades passam também pela do artista-professor, professor-artista, e muitas outras.

Diante do rumo a ser tomado pela pesquisa, propus a alguns professores um trabalho em conjunto com seu alunos na sua escola. Alunos e professores juntos poderiam significar uma fonte rica de pesquisa, pois se avaliaria como o professor atua em sala de aula, e como ele age como artista/pesquisador com seus alunos e diante deles.

Porque com a primeira intenção desta pesquisa não bastaram alguns encontros somente com os professores, necessitou-se investigar o dia a dia deles, de como são como professores e como mostram-se para seus alunos. Uma vez que, o escolher, propor, opinar, discutir, decidir, avaliar são ações desenvolvidas durante a processualidade do aprendizado em parceria com o grupo e com o pesquisador.

No total foram visitadas 2 escolas, onde foi trabalhado juntamente com os professores e muitas vezes com seus alunos também. A primeira escola a ser visitada foi uma Escola Estadual de Ensino Médio, onde a professora Luca leciona.

Pensando o conhecimento como uma construção em rede, que se amplia, se clareia e se aprofunda, pelas relações que são estabelecidas entre o que se sabe e o que ainda não se sabe, é também construir projetos que cercam a noção de teia, de rede, o conceito de rizoma, com suas possíveis confluências entre as imagens e o olhar de múltiplos leitores, porque é nesta pesquisa-ação que se alimenta diferentes planejamentos de projetos gerados a partir de conhecimentos diversos adquiridos no percurso pesquisado, nas inter-relações e conexões com os colaboradores da pesquisa e com o objeto de pesquisa.

O irônico da escolha desta escola, por mais acaso que tenha sido, foi o retorno a minha escola onde comecei meus estudos quando vim morar em Santa Maria.

Fazia já 10 anos que nunca mais havia retornado aquele espaço. Tudo me pareceu tão pequeno diante de minha lembrança.



Figura 21 - Ano: 2008 Fonte:Acervo pessoal da pesquisadora

Lembrei-me e comentei com a professora Luca sobre o seu brinco em forma de mandala que ela havia perdido no início da pesquisa, que o sentido da mandala realmente estava nesta pesquisa, o sentido de retorno.

Dialogamos com os alunos sobre a Arte Contemporânea, eles não sabiam nada sobre o assunto, entramos na questão da instalação propriamente dita.

Partimos então para a prática em conjunto. A idéia central seria o arranjo de garrafas de refrigerante em volta de um poste de luz central de um jardim da escola.

A escolha desta escola se deu através da possibilidade em trabalhar com uma variedade de faixas econômicas por se tratar de uma escola estadual localizada no centro da cidade e que oferecia muita diversidade em seu quadro de alunos do primeiro ano do ensino médio. Ao todo foram 2 turmas trabalhadas nesta escola, com idades variadas entre 15 a 19 anos. Todos os quarenta alunos envolveram –se com o trabalho e participaram dando idéias e se envolvendo com o fazer da obra, juntamente com a professora Luca, que havia participado dos encontros na Casa de Cultura.



Figura 22 - Ano: 2008 Fonte: Acervo pessoal



Figura 23 - Ano: 2008 Fonte: Acervo

Conversamos sobre as concepções da Arte Contemporânea, de como ela deve estar em sintonia com a atualidade, a crítica que ela faz ao atual, a experiência de mundo contemporâneo do artista, no esforço ou na compreensão de trazer algum tipo de concepção ou entendimento sobre o mundo. Eu e a professora Luca falamos que o artista e o artista/professor não precisa mais ser o operário/operante da obra tendo em vista que, mais ou menos desde os anos 60 o artista não precisa mais ser o indivíduo que executa a obra, basta que ele tenha o controle conceitual de sua obra enquanto a execução pode ser feita por terceiros. Também foi abordado o assunto do fato de que as poéticas são complexas, desta forma o artista contemporâneo faz de tudo para não ser óbvio. Abordamos nas características da contemporaneidade como as crises e questionamentos de que uma política de intenso questionamento (ou ausência) de valores inevitavelmente provoca uma crise em todos os campos do conhecimento.

Falamos sobre o ser contemporâneo que é ativo, não possui tempo para a apreciação e fruição, ele necessita se comunicar, sejam pelos meios tecnológicos, seja pela arte.

A Arte Contemporânea propõe mais questionamentos do que soluções, ela interpela o sujeito a perguntar-se, ela recusa a contemplação passiva, joga com seu interlocutor e inventa regras a todo o instante.

Um aluno pergunta neste momento: “*Então sora, esta obra está falando da dengue?*” A professora respondeu que poderia ser, pois para cada um há significados diversos. Porém todos gostaram do tema, e resolveram intitular a instalação de “Cuidado com a dengue!”

Propomos então para as 2 turmas que no decorrer da semana continuassem a inserir novas garrafas de refrigerantes junto as outras, para que a obra pudesse se completar, já que era uma obra aberta e interativa com professores e alunos envolvendo a escola, e foi determinado um prazo pelos professores que ficaria até o fim da semana e no início da próxima semana tivesse um fim. Aí só restassem seus vestígios fotográficos que eles mesmos iriam coletar para inserir posteriormente em um *blog* feito pela professora.

Resolvi pedir que enriquecessem a instalação, pois ela não foi satisfatória em seu contexto final. A imaginação poética exige uma abordagem sempre aberta. Bachelard adverte para os perigos de nos fixarmos em hábitos de pensamento. O percurso é reformador. Dinamiza-se dizendo não a pensamentos anteriores, reestruturando-os.

A intenção primeira era a de terminarmos ali mesmo, mas o material se tornou pouco diante do trabalho criado pela professora. Então resolvemos abrir a obra para dinamizá-la e modificá-la ainda mais durante a semana.



Figura 24 - Ano: 2008 Fonte: Acervo pessoal



Figura 25 - Ano: 2008 Fonte: Acervo pessoal

Foi proposto uma instalação em conjunto com duas turmas. A primeira faria um projeto para a instalação e a segunda executaria a obra, junto a professora de Artes que achou melhor fazermos desta forma, pois não conseguiríamos completar o trabalho em uma turma devido ao pouco tempo disponível.

Faz-se necessário dizer que partimos da vida dos educandos para dentro de uma concepção de integração dos componentes sensíveis da criação com o contato estético do meio e as práticas estéticas de leitura e interpretação de imagens. O processo de criação teve maior importância para esta pesquisa do que o produto final, desta forma no segundo encontro nesta escola, procedemos com a construção de alguns esboços de instalações juntamente com a professora que participou dando sua opinião, ajudando com idéias e empolgando os alunos. Em muitos momentos pode-se perceber a euforia dos alunos em trabalhar com o tema. A professora relatou-me várias vezes que eles estavam efusivos e alegres em trabalhar com Arte Contemporânea, que demonstravam muito interesse pelo tema.

Nas construções das temáticas, muitas idéias surgiram em conjunto com a professora, dessa forma, constatou-se o interesse também dela com relação a Arte Contemporânea e o Meio Ambiente. Ela disse-me que: “estou gostando muito de trabalhar com essas correntes e sei que necessitava aprender mais sobre esses assuntos.”

Surgiram muitos temas como o cigarro, a falta d’água, a violência, a falta de beleza/estética das cidades. Porém tivemos de escolher a proposta que fosse mais viável de ser executada no espaço da escola e que utilizasse materiais disponíveis,



já que um dos relatos da professora era de que os alunos não trariam nenhum material, nem mesmo tesoura, cola, papéis e que o espaço que havia para realizarmos o trabalho seria somente a sala de aula, porque a sala designada como sala de arte não caberia nem mesmo a metade da turma.

Já saímos com alguns entraves para realizar o trabalho, como a falta de espaço físico, de materiais, desinteresse dos alunos, pouco tempo disponível e mais alguns que iriam surgir ao longo do percurso.

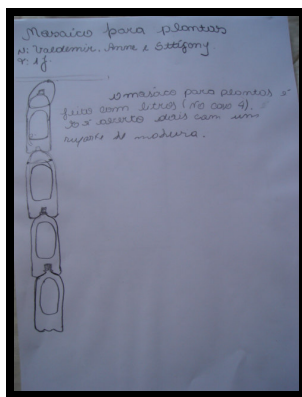


Figura 26 - Fonte: Portfólio da Prof<sup>a</sup>. Ano: 2008.

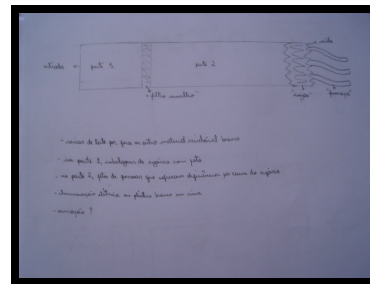


Figura 27 - Fonte: Portfólio da prof<sup>a</sup>. Ano: 2008

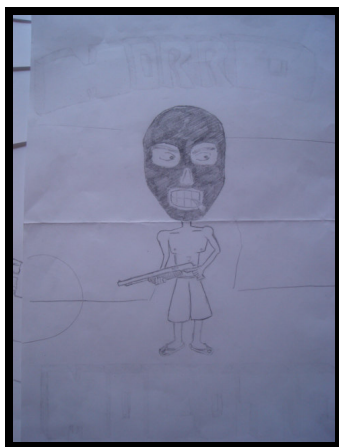


Figura 28 - Fonte: Portfólio da Prof<sup>a</sup>. Ano: 2008

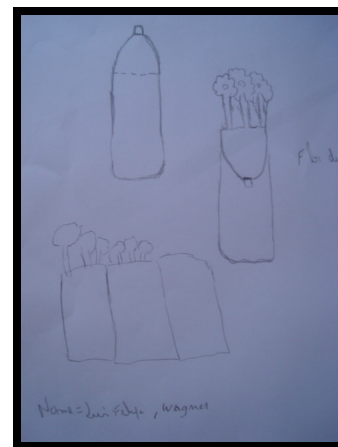


Figura 29 - Fonte: Portfólio da Prof<sup>a</sup>. Ano: 2008

A proposta escolhida foi de um grupo de meninas que gostariam de realizar aquários com as garrafas que mostrando peixes mortos, a forma desta instalação seria um cone que designasse o formato de uma árvore.

No terceiro encontro, dos materiais garrafas, criaram os aquários e dos restos de papéis, os peixes coloridos. A ludicidade tomou conta deste grupo e a imaginação fez com que cada um objetivasse algo possível somente, até então em seus imaginários individuais tornando-os coletivos. Segundo Valadares (2000):

...um mundo que não permite o novo, vindo da manifestação das singularidades, nos conduz a um mal estar - que também é um mal estar na cultura. Assim, o sujeito fica impedido de produzir sua nomeação. E tal impedimento reduz o sujeito ao mais supérfluo dos resíduos a ser descartado. (VALADARES, 2000, p. 114)

Verificou-se uma grande dificuldade em manusear as garrafas, assim como os outros materiais como os fios de nylon, os papéis, a professora tinha de fazer até mesmo o formato dos peixes para alguns que não sabiam recortar.



Figura 30 - Ano: 2008

Fonte: Portfólio da pesquisadora



Figura 31 - Ano 2008

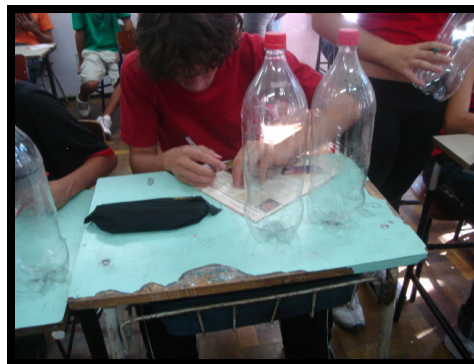


Figura 32 - Ano 2008

Fonte: Portfólio da pesquisadora

Cada um em seu canto, manuseando seu material, cada um em seu silêncio, em seu processo de criação. O criar em arte pressupõe um instante de concentração, um sentimento de retraimento para dentro do seu eu mais íntimo. E nesse criar se mostram também esses momentos de solidões de cada um. Bachelard (1998) demonstra como os cantos são necessários para essa clausura em que se encontra o “ser criador”:

...o canto é um refúgio que nos assegura um primeiro valor do ser: a imobilidade. Ele é o local seguro, o local próximo de minha imobilidade. O canto é uma espécie de meia-caixa, metade paredes metade porta. Será uma ilustração para a dialética do interior e o exterior... A consciência de estar em paz em seu canto propaga, por assim dizer, uma imobilidade. A imobilidade irradia-se. Um quarto imaginário se constrói ao redor do nosso corpo, que acreditamos estar bem escondido quando nos refugiamos num canto. As sombras logo se tornam paredes, um móvel é uma barreira, uma tapeçaria é um teto. Mas todas essas imagens imaginam demais. E é preciso designar o espaço da imobilidade fazendo dele o espaço do ser. (BACHELARD, 1998, p.88)

Para Bachelard (1996) é com a solidão da criação que pode-se alcançar os sofrimentos:

Toda a vida é sensibilizada para o devaneio poético, para um devaneio que sabe o preço da solidão... é assim que nas suas solidões, desde que se torna dona dos seus devaneios, a criança conhece a ventura de sonhar... (BACHELARD, 1996, p.94)



Figura 33 - Ano:2008 Fonte: Portfólio da Professora

Alguns detalhes tiveram especial valor nesta obra devido ao fato de que cada aluno criou uma obra individual para somente depois ser construída como um todo, o que fez com que alguns detalhes da instalação se sobressaíssem mais que o todo. Segundo Morin (2000) :

O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo (MORIN,2000 p.37).



Figura 34 - Ano:2008 Fonte: Portfólio da Professora

Retomando o discurso da grande dificuldade de produção em arte na escola, lembro Kincheloe (1997) ao mencionar a não-neutralidade da escola no processo de dominação que o sistema muitas vezes impõe.

Sem este reconhecimento crítico da dominação e opressão, os pesquisadores da ação considerarão simplesmente o local da escola como um valor neutro, e seu papel como o de observadores desinteressados e desapaixonados. (KINCHELOE, 1997, p. 186)

Não raro esse pertinente olhar sobre o local da ação educacional é desconsiderado em muitas pesquisas, trazendo para a notória somente a atuação do professor que é também um produto do local onde age. Produto que também é um instrumento de mudança, portanto agente processador de transformação. Porém se a escola não oferece as condições necessárias para um mínimo de ação educacional como infra-estrutura, materiais, disponibilidade de verbas para passeios a museus, exposições e viagens, como pode um professor ser eficiente em seu ensino com uma enorme carga horária, com suas humildes remunerações, e um desenfreante desinteresse dos alunos com relação às disciplinas que não “caem no vestibular”.

Chega-se a temíveis conclusões diante desta realidade, o local, o ambiente sócio-cultural, político-social atua como fator determinante no processo do ser professor, assim como conduz muitas vezes, profissionais ao cansaço, ao mal-estar-docente.

O Meio-Ambiente e sua cultura possuem extrema relevância na trama que envolve o “ser docente” e o “ser aluno”. Essa não é apenas uma toponálise, porque o meio ambiente é o conjunto do espaço com os processos que estão nele contidos e abarca todo o conjunto que compoem esse espaço e suas relações. Para Reigota e Sauv e existem 3 (três) representa es de Meio Ambiente (1997 e 1996 apud SANTOS, 2001), que são conceitos, representa es sociais que evoluem no tempo e que dependem do grupo social que os utiliza. Também está sujeito a forma o profissional das pessoas, de suas vivências, do lugar em que vivem. Reigota (1997) classifica, a partir de seu estudo de representa es sociais, as visões de meio ambiente que os indivíduos constroem.

Visão Naturalista: evidencia somente os aspectos naturais do ambiente, ou seja, o meio ambiente   entendido como natureza. Visão Antropoc trica:

ênfatisa a utilidade /importância dos recursos naturais para a sobrevivência do ser humano. O ser humano é excluído do meio natural; deste modo se coloca à parte (ou por cima) do universo físico e biológico, além de descartar a conotação social. Esta representação pode ser facilmente explicada se olharmos a história da humanidade que sempre colocou o ser humano como o ser biológico mais evoluído, como o único capaz de explorar, modificar e melhorar o ambiente, por ser dotado de habilidades racionais e Visão Globalizante: evidencia as relações recíprocas entre natureza e sociedade, em que o ambiente é compreendido enquanto interação complexa de configurações sociais, biofísicas, políticas, filosóficas, e culturais. (REIGOTA, 1997, p. ?)

Pensando dentro de uma visão globalizante de ambiente, podemos considerar que o meio ambiente, por fazer parte de interações entre as suas várias esferas, pode modificar e interagir com o comportamento dos seres que nele estão atuando, ou que dele fazem parte. Nesta concepção, a cultura dominante pode determinar os futuros de professores e alunos sem criticidade.

Azambuja e Bald (2007) descrevem como essa dependência da cultura dominante pode atrapalhar as docências:

A cultura torna-se um vetor complexo de formação de identidade, pois está presente em todos os espaços da vida, nas suas mais variadas formas, sejam elas empíricas ou epistemológicas, estando atreladas aos recursos econômicos, políticos e materiais. Isso revela, muitas vezes, de um modo silencioso, sua dimensão global, que manifesta e cria a indústria cultural. A cultura é um veículo produzido por aqueles que possuem poder, por isso, além de priorizarem uma determinada cultura que seja conveniente aos seus interesses, postulam o modo como esta deve ser vista. (AZAMBUJA e BALD, 2007, p. 49)

As estruturas pedagógicas devem ser reconstruídas juntamente com as mudanças sociais para que se possa efetivar uma corrente busca pelo interesse dos alunos, professores e da escola em geral em trabalhar com práticas e posturas epistemológicas flexíveis, críticas e diferenciadas, coerentes com a realidade. Azambuja e Bald (2007) reforçam essa idéia:

Se analisarmos historicamente, a formação do professor tem ocorrido sob diversas concepções e, conseqüentemente, interpretações da ação pedagógica. Assim, tivemos uma formação mais direcionada ao âmbito da teoria tradicional, fundamentada em modelos de educação estatísticos, descontextualizados, fragmentados, acríticos, em função de interesses econômicos e políticos vigentes numa determinada época. Tais modelos estão ainda presentes no contexto educacional atual, mesmo frente a outras opções político-filosóficas existentes e a um universo que exige uma postura, uma prática, um fazer diferenciado. (AZAMBUJA E BALD, 2007, p.53)

Nesta próxima experiência artística realizada no quarto encontro realizada na mesma escola estadual (1), procurou-se trabalhar com o conhecimento sensível e cognitivo coexistentes nesta prática ao criar intertextos entre os saberes individuais de cada vila e a sensibilidade de cada indivíduo na construção do fazer. Cada indivíduo pôde desenvolver sua sensibilidade ao trabalhar com a Instalação, ao interagir com o material, com a obra final e com os problemas de cada local de origem. Neste contexto a experiência desta obra tornou-se única e singular, mas ao mesmo tempo universal ao questionar e mostrar os valores, anseios e problemas de cada um.

Neste processo o imaginário poético dos sentimentos foram o foco principal. Para gerar sentido o corpo necessitou sair para dentro de si e embarcar nos sentimentos mais aflorados do dia. Em um exercício de expressão através de imagens que conversam entre si, pois todas elas foram penduradas uma a uma conforme o local de escolha de cada um.



Figura 35 - Fonte: Processofólio Prof<sup>a</sup>. Luca Ano 2008

No mesmo instante em que as imagens expressam a autoria do aluno e do professor que realizou em conjunto com ele a escolha de determinada imagem ao relacioná-la com um sentimento, elas também já estão prontas e acabadas como expressão visual, ao mesmo tempo podem se complementar com o seu novo significado na criação imaginária dos alunos e do professor. Os elementos plásticos agora narram outra história que não a visualizada pela imagem inicial da revista ou

jornal. A poética delas, então, passa de um plano de expressão para um plano de conteúdo, onde somente o material – a garrafa, emerge a imagem para um plano geral com volume e a modifica diante de um contexto múltiplo de volumes que se intercalam, se sobrepõem dependendo do ângulo de visão do observador.



Figura 36 - Fonte: Processofólio Prof<sup>a</sup>. Luca Ano 2008

Com uma escuta muito atenta às falas dos alunos, fui entendendo a inquietação deles diante da imagem final do grupo. Aos poucos eles foram entendendo o que era a Instalação.

Ana relata sobre sua escolha (Figura 39) *“Querida mostrar poder, força, inteligência, mas todas as revistas só encontrava as mulheres sorrindo, tipo comercial de margarina. Não consigo me vê assim, sora! Não tem porque fica mostrando os dente prá todo mundo!”*



Figura 37 - Fonte: Processofólio Prof<sup>a</sup>. Luca



Ana olha a imagem e percebe nela algo que encontra em si, ela reconhece na imagem algo que sabe fazer parte do seu eu. Esta imagem, portanto, pode subsidiar um entendimento de como ela se percebe e quer ser percebida. Propus a ela que fizéssemos a leitura desta imagem em conjunto com seus colegas para ela verificar se todos iriam ter a mesma idéia dela . Ana não aceita, fica incomodada com a proposta, e logo diz: *“Não quero saber o que os outros pensam, não tô nem aí pra o que eles pensam!”*

Estava tentando demonstrar a ela que o que ela gostaria de passar sobre sua personalidade com a determinada imagem poderia ser distorcida, ou melhor interpretada de múltiplas formas, e que o que ela desejava realmente passar como a força e sabedoria poderia não ser visualizado por outras pessoas na mesma imagem.



Figura 38 Fonte:Processofólio Prof Luca



Figura 39 Fonte: Processofólio Profª Luca

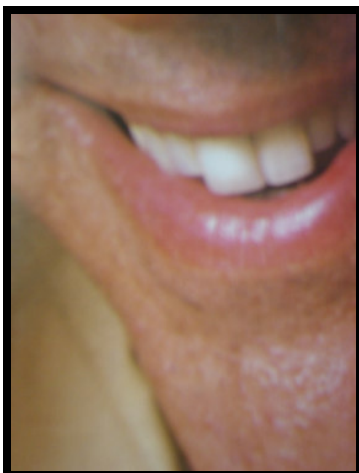


Figura 40 - Fonte: Processofólio Profª Luca



Figura 41 - Fonte: Processofólio Profª Luca

Nesta escola podemos realizar a Instalação que os professores haviam criado em conjunto nos primeiros encontros na Casa de Cultura. Como este trabalho se perdeu, pois quando voltei a Casa de Cultura já haviam descartado as peças, optei por coletar essas imagens novamente, agora com o olhar somente de uma professora e de seus alunos. Também procuramos realizar a Instalação em um local da escola que tivesse um maior número de pessoas transitando.

A professora então ficou na sala de aula para dar as instruções aos alunos, enquanto eu iria preparando o local onde inseriríamos a instalação.

Então conforme os alunos iam escolhendo uma imagem (de revistas e jornais) que contemplasse o seu sentimento naquele instante, e inserindo nas garrafas, iriam descendo para a entrada da escola, local onde eu estaria para dar as próximas instruções.

Colocamos então no centro das armaduras de metal uma caixa contendo em seu núcleo um espelho que refletiria a feição de cada pessoa com o objetivo inicial de projeção de suas imagens em alguma das mediações desse espelho. Assim, um por um dos alunos iam chegando e pendurando sua construção, seu entendimento de si naquele momento em que se materializava uma metamorfose expressiva de si.

Eu comentava sobre a idéia dos professores em fazer esta instalação, sobre suas observações quando a criaram, explanei um pouco sobre como não somos uma mesma pessoa ao longo dos dias, que estamos em estados de espírito, onde em um determinado momento tomamos uma atitude frente a algum acontecimento, porém em outro podemos nos posicionar diferente. Tudo isso acontece por que mudamos nossas atitudes ao longo do dia, somos também influenciados pelo nosso meio e construímos nossos entendimentos das coisas e idéias que nos rodeiam a partir de múltiplas influências sócio ambientais, assim como de sentimentos individuais.

Quando chegaram mais de três alunos da professora Luca e começou uma conversa e trocas, uma conversa descontraída entre os alunos, que acontece normalmente entre adolescentes em descontração, alguns questionando sobre a obra, outros brincando com as garrafas, enfim, um ambiente de construção. O supervisor da escola se pronunciou: "*Acho melhor tirar essas 'coisas' daqui, porque eu conheço meus 'anjinhos' e sei que não vai durar muito isso aí!*" Essa colocação demonstra o quanto os corpos e as cabeças necessitam ser domados para conviver em uma escola. Foucault (1997) complementa:

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (FOUCAULT,1997, P.127)

Os alunos me olhavam esperando que eu tivesse alguma reação. Então disse que eu havia estudado naquela escola há treze anos atrás e que ele já trabalhava nesta instituição escolar, sendo assim falei que sabia de sua experiência de trabalho com os adolescentes, mas que nós iríamos fazer este trabalho também para ver a reação das pessoas e que ela era uma obra efêmera, não precisaria durar muito mesmo. O que nos interessava era produzir algo que indagasse, que perguntasse alguma idéia a eles, aos outros e a nós mesmos, que fizesse refletir e também agir sobre o assunto.

O supervisor então complementou: *“Eu sei que a intenção é boa, mas não adianta nada para esses adolescentes...”* e calou-se então terminando nosso diálogo.

Esta fala de um gestor da escola, reforçou a idéia de que somente o que é realizado dentro de uma lógica produtiva em termos racionais é bem vinda como ação na escola. Tudo que foge a regra e que ‘bagunça’ a ‘ordem natural’ do sistema vigente pode ser perigoso para as “cabecinhas ocas” dos adolescentes, que não devem ter contato algum com seu lado sensível. Quando há prazer em realizar um trabalho, logo esse é visto como insignificante. Para Duarte (2000):

Decorrendo desta idéia a visão que a maioria das pessoas possui do trabalho dos músicos, pintores, escultores, bailarinos, poetas, etc... enfim, da atividade de todo indivíduo criativo, em especial no campo das artes. Para elas, mostra-se bastante difícil encarar a produção do artista como um verdadeiro ato de trabalhar, na proporção mesma em que ele realiza seu labor com uma significativa dose de prazer e de alegria, coisa que não condiz com a nossa moderna concepção de trabalho. Portanto, trabalho e prazer acabaram por se tornar termos antitéticos, termos que se opõem em nosso cotidiano e cujo distanciamento sobressai nas dificuldades de nossa vida diária. Constatação que remete a nossas escolas e às atividades ali desempenhadas. Construídas a partir da mentalidade predominante na sociedade industrial e a ela servindo, às escolas cabe a formação de pessoas adaptadas à lógica desse sistema produtivo e em seu benefício. Aprender, por conseguinte, aparece aí como uma atividade árdua, desprazerosa e desvinculada da vida cotidiana. (DUARTE ,2000, p. 109)

Quando o corpo é negligenciado em razão da 'razão', perde-se muito em termos de sensibilidade, pois ao se descuidar da complexidade do viver-sentir, a cognição não se faz satisfatoriamente, perdendo em riqueza poética.

Como podemos verificar nas imagens, as idéias foram as mais variadas possíveis, porém eles não estavam contentes em demonstrar seu sentimento escolhido somente pela imagem, assim diziam quando me entregavam a sua produção com a imagem e o que queriam dizer com ela. As falas revelam as mais diversas situações que foram vivenciadas pelos adolescentes ao perceber-se em seu dia com cada emoção sentida e exteriorizada.

Max fala sobre a sua figura escolhida. (Figura Tristeza ): *“Profe, eu queria expressar a tristeza, mas só consegui achar a figura de um morto, quer dizer, acho que ele tá morto né, mas agora os piá tão dizendo que não tem nada a vê essa foto aí com tristeza, mas prá mim tem.”*



Figura 42 - Ano 2008 Fonte: Portfólio Professora

Neste relato é percebido o quanto as imagens são subjetivas, que cada um possui idéias diferentes diante da mesma imagem e que poderia escolher outra que melhor resignificasse seu sentimento naqueles minutos que se passaram. Também se percebe como Max desconstrói a imagem ao reconstruí-la com outros elementos de significado. Seus devaneios diante da imagem a re-significam a partir de seus conhecimentos prévios e incorporados, e é neste regressar e emergir que a cognição estabelece seu vínculo com a imagem-criação.

Em uma outra escola (2) do município pude perceber uma realidade muito diferente daquela que observei na outra escola estadual. A professora Santa que não participou dos encontros na Casa de Cultura, pois nos conhecemos somente após o término da parte em que trabalhamos com a leitura de imagens na Casa de Cultura. Relatou-me as maiores dificuldades com os alunos, com o espaço, com o contexto desta escola e desses alunos. Porém foi de sobremaneira a professora mais disposta em realizar trabalhos diferenciados em Arte Contemporânea e o Meio Ambiente. Trabalhamos com uma turma de primeiro ano, que possuía muito mais variedade de idades que a escola anterior, por se tratar de Ensino de Jovens e Adultos, mais particularmente no turno da noite.

A professora mostrou-me fotografias das exposições que realizava com os alunos, também trabalhos que fizeram em Artes Cênicas e Artes Visuais. Esta professora teve sua formação pelo sistema polivalente de Artes da UFSM. A sua descrição dos trabalhos eram as seguintes: “levo para os alunos uma obra como a de “Tarcila do Amaral” por exemplo, aí sugiro a eles que falem quais os sentimentos que aquela obra lhes trouxe, como se sentiram ao vê-la, (pressupondo uma leitura da obra). Aí realizamos uma pintura, ou colagem como releitura da obra, depois realizamos uma encenação daquela obra. Neste momento ela me mostra algumas fotos da encenação da obra “Os Retirantes” de Cândido Portinari.



Figura 43 - Processofólio profª Santa

Ela já havia me relatado anteriormente em entrevista que sua formação acadêmica tinha sido realizada com o curso polivalente, quando os professores

formavam-se em Artes Plásticas, Cênicas e Musicais. Portanto ela conta como procura trabalhar com essas três linguagens. Deste modo podemos observar ainda os resquícios da formação do professor de arte, que teve como modelo em sua formação a visão dessas três áreas e que necessita passar por elas no seu cotidiano docente. Oliveira (2007) ressalta:

Assim, os saberes docentes, entendidos como os experienciais, os profissionais, os acadêmicos, envolvendo as dimensões do saber fazer e do saber ser, passam a estar incluídos no debate epistemológico do campo educacional e da formação dos professores, sendo revisitados pelo trabalho da memória. A possibilidade de narrar sua histórias enquanto estudantes, de refletir, por meio de processos de formação continuada, sobre os modelos de professores que deixaram boas ou más lembranças constituem modos de formação e auto-formação para os professores. Azambuja In : (Oliveira 2007, p.138)

A professora Santa conta sobre as dificuldades dos seus alunos em estudar, ou pelo menos em vir à escola todos os dias. Em suas palavras: “A realidade desses alunos é muito triste, moram em vilas como a Nova Santa Marta que possui realidades muito difíceis para seus moradores, a grande maioria são pessoas que moravam no meio rural e decidiram vir para a cidade, acabando ali.”

Esta professora em especial, demonstrou muito interesse pela vida desses alunos, embora cada turma tivesse com muitos alunos, um número maior à noite com o EJA. Hernández (2000) coloca como é rica de desdobramentos esta idéia de trabalho, que deve fazer parte do processo de indagações sobre as realidades dos alunos:

A posição crítica favorece a auto-reflexão sobre esse processo de influências, sobre os olhares em torno de si mesmo e do que o cerca. No caso da Arte, no seu ensino se trata de levantar questões sobre temas, idéias-chave, como a mudança, a identidade, a representação de fenômenos sociais, e ajuda a indagar como essas concepções afetam a cada um e àqueles que os cercam (HERNÁNDEZ, 2000, p.106).

Surpreendentemente, esta foi a escola que mais me fascinou, seja pela suas difíceis condições de trabalho como a falta de marquises para as professoras se locomoverem ao passar de uma sala de aula para outra na chuva, assim como a precariedade do local retirado em que esta escola se encontra. Confesso que por vezes me senti com medo de chegar a escola a noite pela falta de iluminação e insegurança do local.

Esta professora relatou também, como as condições de vida destes alunos não era preponderante no momento em que eles realizavam seus trabalhos de criação artística, ao contrário, suas dificuldades apareciam em suas criações. Ela contou das muitas apresentações desses alunos, no teatro e nas obras visuais. Porém ao ser questionada como trabalha com a Arte Contemporânea ela demonstrou bastante dificuldade em produzir com eles na escola.

Apesar da professora Santa da escola 2 possuir incansáveis iniciativas de trabalho, muita força de vontade e perseverança ao acreditar na Arte e seu ensino como uma perspectiva muito crítica e avançada, era a professora em que mais pude observar dificuldades em trabalhar em uma escola que não lhe dava apoio e reconhecimento necessário, que cedia pouco espaço para as manifestações e produções artísticas.

Na segunda vez em que fui à escola por volta das 21:00 de uma terça-feira muito fria, último período para realizarmos a instalação como já anteriormente havíamos combinado. Começamos a conversar eu e a professora de Artes sobre como havia sido as aulas anteriores com a turma que ela havia designado para realizar a instalação criada por ela. Santa diz: “Não consegui fazer com que eles entendam o que vamos realizar, queria que eles fizessem um trabalho que tivesse a ver com a sua cultura, do seu local de origem, de cada vila, e não chegar com alguma coisa pronta que não tivesse nada a ver com eles...” Santa, com sua imensa sensibilidade não deixa de pensar no que seus alunos querem, em como se sentiriam com cada proposta de trabalho. Hernández (2007) nos fala neste compromisso de ser educador:

Deriva-se desta perspectiva o papel dos professores como mediadores no momento em que passam a identificar, a indagar, a criticar e a criar a partir das produções da cultura visual. Deixam, então, de ser transmissores de informações a uma audiência passiva, para se transformarem em atores, junto com os alunos, em um processo de re-elaboração de suas próprias experiências. (HERNÁNDEZ, 2007, p.89)

Ao mesmo tempo em que fiquei triste em saber que a professora não havia conseguido trabalhar com os alunos e chegar a desenvolver aquela proposta, fiquei satisfeita em saber que ela dava prioridade as reais condições de cada aluno e valorizava a sua cultura, o seu meio ambiente, sua individualidade. E como ela já estava realizando um projeto com aqueles alunos denominado: “Minha vida, minha

vila”, Santa queria envolver o meu projeto sobre Meio Ambiente e Arte Contemporânea com o que já estava desenvolvendo, para que não ficasse como um trabalho estanque, dissociado do que já vinha realizando.

A professora então relata que minutos antes haviam invadido a escola para roubar e que eles estavam um pouco assustados, mas nada que fugisse da rotina em que seguidamente acontecia isso. Fiquei muito assustada, confesso, mas ela me propôs que fôssemos para a sala de aula e trabalhássemos em conjunto com os alunos para que eles pudessem ter um maior entendimento sobre a Arte Contemporânea e o que pretendíamos construir. Conversamos uma hora com os alunos sobre Arte Contemporânea, sensibilidade, educação do olhar para imagens estéticas do cotidiano.

A professora decidiu que sua instalação teria como tema o local de origem de cada um dos alunos, para isso ela sugeriu que cada um desenhasse sua vila e após montasse um projeto para realizarmos uma instalação em conjunto. Com o tema “Minha vila – pontos positivos e negativos.” Ao término, eles juntariam todos os pontos em comum de cada local e fariam uma instalação. Neste instante todos os alunos entraram em um devaneio conjunto onde cada um exercia sua introspecção e ao mesmo tempo tentava achar os pontos em comum com os outros colegas de suas respectivas vilas. Segundo Richter (2005) ao trazer a imaginação criadora analisada por Bachelard, o devaneio é a liberdade do sonho, onde o imaginário toma conta dos sentidos para realizar o ato criador.

A imaginação criadora se materializa no devaneio, na extrema liberdade concedida ao devaneador. Os devaneios, segundo Bachelard, foram os primeiros responsáveis por nossa liberdade na infância. Do mesmo modo, ainda hoje, é a partir do devaneio, proporcionado pelo poético, que somos seres livres, pois a maior liberdade concedida aos homens é a de sonhar. Não o sonho noturno, pesado, carregado de tensão ou fuga, mas o sonho que libera as faculdades propulsoras do imaginário. O imaginário que forja uma realidade deformando as imagens primeiras, aquelas que nos são dadas pela percepção. (RICHTER,2005, P.4)

E dentro desta visão Richter sugere que toda a criação revela um pouco da infância, pois ao voltarmos a ser criança resgatamos a realidade da memória e a modificamos para o sonho, o imaginário.

Mesmo diante das explicações realizadas por nós, a professora achou melhor que mostrássemos obras de instalações para os alunos com o objetivo de ilustrar melhor as diferentes formas que ela poderia tomar. Então fiz um material em



*power point* para que a professora pudesse explicar melhor a arte da instalação. Neste material procurei inserir obras de diferentes artistas e que contemplassem diversas formas, dimensões, locais, materiais e épocas de Instalações.

Mais adiante, foi realizada uma instalação em grupo nesta escola, onde ficou evidente que não existe uma solução somente para a criação, que o acaso pode apoderar-se da obra e mudá-la conforme suas leis, tornando plurais as alternativas no processo criador, pois a instalação também surgiu das possibilidades físicas da escola e de materiais disponibilizados pelos alunos e os que tinham na escola.



Figura 44 - Fonte Processofólio prof<sup>a</sup>. Santa

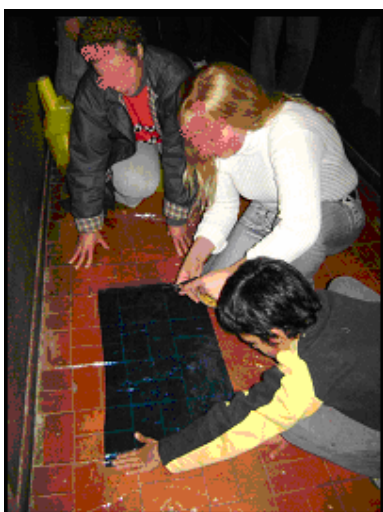


Figura 45 - Fonte Processofólio prof<sup>a</sup>. Santa



Figura 46 - Fonte Processofólio prof<sup>a</sup>. Santa

O que mais me emocionou neste projeto foi a sua seqüência, onde toda a escola estava engajada em trabalhar em conjunto diante do mesmo tema. Todas as

disciplinas estavam envolvidas neste projeto "minha vida, minha vila". A professora relatou-me em certa ocasião que os pais dos alunos iriam a escola para participar do projeto. Os alunos também iriam desenvolver juntamente com as professoras um trabalho posterior em Artes Cênicas em que cada um representaria a sua realidade, atuando como seu próprio personagem. Outros trabalhos além destes estavam sendo desenvolvidos pela professora como a construção de um informativo para que os alunos pudessem distribuir em sua vila contendo dicas de como conservar o seu espaço – seu meio ambiente.

O detalhe das flores e borboletas foi trazido para a obra porque os alunos os acharam e gostaram das figuras para ilustrar os pontos positivos de sua vila.



Figura 47 - Processofólio prof<sup>a</sup>. Santa



Figura 48 - Fonte Processofólio prof<sup>a</sup>. Santa

Nesta etapa do trabalho em que ele ainda não estava concluído, pois a professora relatou que não era possível fazer a entrada do túnel porque o alarme da escola poderia ser acionado pela movimento dos materiais.

Os pontos negativos de cada vila foram traduzidos pelo material escuro e ausência de luz, já os pontos positivos pela presença da luz com lâmpadas e materiais transparentes e leves.

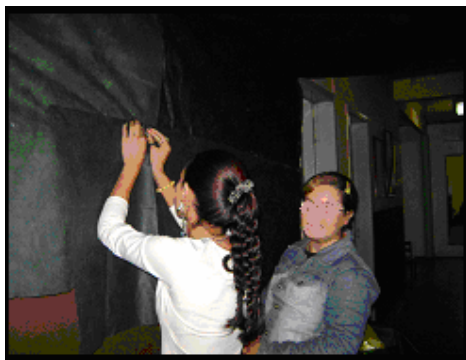


Figura 49 - Fonte Processofólio prof<sup>a</sup>. Santa



Figura 50 - Fonte Processofólio prof<sup>a</sup>. Santa



Figura 51 - Fonte Processofólio prof<sup>a</sup> Santa

A singularidade do ato criador é operante nesta obra, onde seus valores culturais atuam no todo do trabalho, mas aparecem como base para o seu projeto poético individual. Em sua formação estética o aluno deixa suas marcas na construção do trabalho coletivo.

Algumas características da Arte Contemporânea mostraram-se caracterizando esta obra como uma visão de reação contra o sistema de mercado capitalista ao evidenciar a tendência em utilizar materiais mais democráticos, recicláveis e passíveis de força estética, assim como a ênfase em trabalhar com o coletivo, desenvolvendo em conjunto uma idéia, e assim dando maior importância

para a arte dentro do sistema social ao questionar o local de moradia desses alunos como um lugar sem atrativos e com muitos problemas de saneamento, moradia, lazer, infra-estrutura, entre outros.

Este projeto se integrou a outro que os professores já estavam realizando na escola sobre a vida de cada alunos e sua vila. Ele foi exposto junto aos outros trabalhos com o propósito de transdisciplinariedade na escola, onde todas as disciplinas integraram-se com um tema – O Meio Ambiente – para realizar trabalhos conjuntos como, banners explicativos com os problemas de cada vila, maquetes, vídeos com os alunos e teatro.

Com fins ilustrativos mostro algumas das maquetes expostas deste projeto, feitas somente com materiais recicláveis. Junto às maquetes havia um texto narrando a história de cada aluno em sua vila.



Figura 52 - Portfólio pesquisadora



Figura 53 - Portfólio pesquisadora



Figura 54 - Portfólio pesquisadora



Figura 55 - Portfólio Pesquisadora



Figura 56 - Portfólio Pesquisadora



Figura 57 - Portfólio Pesquisadora

Este projeto Minha Vida, Minha Vila foi muito bem estruturado na escola, sendo que praticamente todas as disciplinas estavam envolvidas. Deste modo, podemos contribuir com ele ao trazer para a escola algumas noções de Arte Contemporânea ao realizar nossa instalação.

## **5-CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

O presente estudo, aponta para o momento atual da necessidade e importância em estabelecer um vínculo entre Ensino da Arte e o Meio Ambiente como indispensáveis na formação dos professores de Arte, atuando na construção de poéticas ao ampliar as visões para com o saber de seu objeto de estudo, a arte.

Neste momento gostaria mais que fazer conclusões e chegar a algum fim, partilhando com os(as) leitores(as), algumas reflexões que no decorrer deste período de dois anos esta dissertação proporcionou no sentido de múltiplas aprendizagens.

Retomo a idéia de estarmos diante de uma transformação de paradigmas, o que no campo maior do conhecimento nos provoca a refletir não mais as áreas de conhecimento de forma independentes, mas pensando o conjunto multifatorial e diverso que é a multiplicidade das áreas de ensino.

Diante da vivência desta experiência em pesquisa artística, me foi permitido apreender os significados diversos que a arte possui, tanto para os professores, quanto para os alunos e construir em conjunto meios de compreender os imaginários e afetos carregados de subjetividades, cujas narrativas os professores não tomam para si e para o processo que cada um carrega consigo frente a sua realidade. Assim como, participar das exteriorizações das expressões no processo de construção artística, ao estabelecer relações entre o invisível e o indizível, como também a resignificação dessas relações contidas neste ato criador.

Podemos concluir que uma nova leitura da estética cotidiana identificada a partir dos perdidos no meio ambiente e posterior registro e coleta com os professores foi efetivamente verificada no decorrer desta pesquisa. Seja nos momentos em que as novas coletas e narrativas puderam responder a diferentes contemplações das realidades, seja no envolvimento que os participantes demonstraram ao reler as narrativas e construções poéticas de seus alunos. Dentro desta perspectiva de compreensão dos contextos analisados dos alunos pelos professores, podemos constatar que como material investigativo, esses contextos propuseram uma rica e diversificada proposta, servindo como fonte de inspiração para esses professores engajados na leitura de mundo de seus alunos.

No que tange a construção de outros sentidos para o esforço da prática pedagógica em Arte, pude perceber a possibilidade de novos processos pedagógicos que nos aproximem das necessidades, no devir de realidades, podendo estabelecer relações inusitadas com inúmeros projetos, tendo como tema a Arte e o Meio Ambiente, elementos configuradores de subjetividades potencializadas em produções em nossa sociedade.

Chama-se a atenção para o fato de que o ser professor não está distinto do ser artista, ele é um conjunto que não consegue se desmembrar para atender a certas necessidades momentâneas que nossa sociedade atual contempla. Para o professor de Artes Visuais, os saberes da docência e os saberes da arte se constroem na confluência entre o ser artista e o ser professor imbricado nas trocas que esses dois seres podem realizar.

Na contemporaneidade tão líquida, híbrida e complexa, podemos dizer em razão deste estudo que não é possível deixar de compreender o professor como esse ser multi, questionador, comprometido em problematizar as diferenças e colaborar para uma interpretação do mundo através das produções/imagens suas e de seus alunos, e sem dúvida do cotidiano do entorno do contexto vivido tanto pelo professor como pelo aluno, colaborando para uma conscientização das distintas realidades sociais. Dentre muitas implicações a pesquisa revelou um vínculo muito forte entre os professores e sua profissão, assim como fez emergir algumas faces da arte contemporânea que não estavam sendo efetivamente abordadas nas escolas, mas que teve grande aceitação por parte dos alunos atentos à contemporaneidade.

Verificou-se também que o “espaço”, meio ambiente e sua cultura, vai se configurando, se mostrando, tomando novas dimensões a partir do momento em que vamos convocando-o para se desvelar ao resignificá-lo em seu cotidiano.

Verificou-se uma resignificação desses espaços e dessas realidades que se configuram com cotidianos múltiplos, ao incentivar a Arte Contemporânea como proposta pedagógica passível de ser incorporada ao cotidiano desses professores e alunos,

Portanto esta pesquisa se deu com a garimpagem desses vestígios culturais que constituem nosso cotidiano visual, no andarilhar e coletar os vestígios da civilização contemporânea.

Mais adiante este garimpo cede lugar ao processo de leitura e atribuição de sentidos às imagens escolhidas pelos colaboradores da pesquisa, assim podemos construir poéticas visuais com foco na ambiência cotidiana e com materiais dessa ambiência, mostrando que é possível ir além do ateliê e ampliar o espaço de criação para o da escola juntamente com seus alunos. Também observamos como a construção de sentidos a partir da leitura de imagens com alguns âmbitos de compreensão podem validar inúmeras possibilidades de discussão, tanto com os professores quanto dos alunos. E nesta prática relacionar as realidades, por vezes imensamente heterogêneas em uma cidade de médio porte como Santa Maria. Assim como entender como os professores já realizam em suas práticas diárias métodos de leitura de imagens diversas da Cultura Visual como outdoors, banners, revistas, jornais, entre outras.

Diante disto, o saber/fazer artístico deste professor objetivou o envolvimento com o trabalho artístico, com a educação do olhar, na construção de alteridade e estesia, construindo poéticas interconectadas com a realidade dos seus alunos e de sua escola com ética e responsabilidade em apresentar as vidas dos estudantes. Sendo assim, a criatividade foi considerada como centro do aprendizado, onde as poéticas desenvolvidas através de um pensar consciente e lírico perpassa o entendimento humano, e permeia conhecimentos universais e complexos do saber artístico e do saber cultural. A arte atua como uma epistemologia do indivíduo, do social, do cultural, do meio, do mundo, ela explica e se explica através e com as poéticas, que foram muitas vezes individuais, mas também, contextuais.

Nesta perspectiva pós-crítica de transformação dos perdidos no meio ambiente em achados na poética em artes visuais, a experiência em grupo com os colaboradores foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, que contou com o processo grupal como elemento transformador e deslocador do ateliê para a escola, do individual para o coletivo.

Quando nos propusemos a investigar em uma perspectiva educacional pós-crítica o processo de criação dos professores e suas poéticas visuais com os achados na Arte e os não perdidos na ambiência, entendemos que nesse processo o imaginário poético tornou-se foco principal neste navegar e gerou outros sentidos, porque o corpo necessitou entrar dentro de si como um exercício de expressão através de imagens que conversaram com a sensibilidade e com a significação que cada um deu a elas. Desta forma, a arte e o meio ambiente como agentes de



transformação indicaram a visão do outro em cada trabalho grupal, convergindo para inúmeras interpretações do cotidiano de cada um e de suas produções em poéticas.

No intuito de pesquisar como esses professores abordam em sala de aula a arte e suas respectivas congruências com o meio ambiente, podemos compreender como se organiza o espaço de atuação desses profissionais, os quais passam pelas maiores dificuldades tanto de infra-estrutura adequada às aulas de arte, da colaboração dos outros professores das outras áreas em valorizar a arte, como de materiais, tanto da falta de interesse dos alunos em trazê-los quanto da disponibilidade escolar em ofertar materiais. Logo podemos observar nesta pesquisa as relações de poder que envolvem a formação desses professores e em sua docência diária no convívio com outros professores de outras áreas.

No entanto no contato direto com novas perspectivas de trabalho, o professor com um pensamento pós-crítico, extingue de sua prática algumas verdades absolutas instituídas e estáveis, cedendo lugar a discussões e possibilidades educacionais no Ensino de Artes Visuais que são ricas em seu entendimento de mundo mutante e instável, pertinentes a um loco em constante transformação.

## 6 BIBLIOGRAFIA:

ALENCAR, C. Educar é humanizar in: **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ALENCAR, E. S. de. **Psicologia Escolar e Educacional**. Vol. 6 nº 1. Campinas: 2002. Disponível em: <http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S141385572002000100012&lng=en&nrm=is&tlng=pt> Acessado em: 06/02/2007.

\_\_\_\_\_**Repensando a educação para o século XXI**. Disponível em: <http://www.talentocriativo.com.br/producao.htm> Acessado em: 06/02/2007

\_\_\_\_\_**Desfazendo os mitos sobre a criatividade**. Disponível em : <http://www.talentocriativo.com.br/producao.htm> Acessado em: 06/02/2007

ALVES, M.; ALDA, J. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

AQUINO, J. G. **Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos**. São Paulo: Summus, 2000.

ARGAN, G.; FAGIOLO, M. **Guia de História da Arte**. Lisboa: Estampa, 1994.

AZAMBUJA, G. Atualidades e diversidade na formação de professores. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

BAUER, Martin W.;GASKELL. **Pesquisa Qualitativa com texto, Imagem e Som**. Petrópolis;RJ;Vozes,2002

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_**A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BARBOSA, A. M. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) **Arte/Educação Contemporânea. Consonâncias Internacionais**.São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA A. A. Releitura, citação, apropriação ou o quê? In: BARBOSA, Ana Mae (org.) **Arte/Educação Contemporânea. Consonâncias Internacionais**.São Paulo: Cortez, 2005.

BEHRENS, M. A. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba : Champagnat, 1996.

BISOGNIN, E. In: OLIVEIRA, M. O. de; HERNÁNDEZ, F.(orgs). **A formação do professor e o Ensino das Artes Visuais**. Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.  
BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUORO, A. B. **O olhar em construção - Uma experiência de ensino aprendizagem da arte na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.  
\_\_\_\_\_. **Olhos que pintam. A leitura de imagem e o Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

COIMBRA, A, S. de. **Revista eletrônica do mestrado de Educação Ambiental**. FURG: Rio Grande, 2005.

COSTA, M. V. **Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura**. IN: CANDAU, Vera M. Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.29-46.

COSTA, M. V. ; NETO, A. V. (org.). **Estudos Culturais em educação**.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. Revista Brasileira de Educação. Maio/ Jun/ Jul/Ago, 2003. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: REVISTA QUADRIMESTRAL DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO / Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes). Campinas: cedes nº79, 2002.

DELLEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: GRAAL, 2006.

DUARTE, J. F. **O sentido dos sentidos: A educação do sensível**. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2000.

EFLAND, A. Imaginação na cognição: o propósito da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) **Arte/Educação Contemporânea. Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 143

ELLIOT, L. G. **Critérios de Julgamento: Chave para a avaliação da Aprendizagem**. Ensaio, Rio de Janeiro, v.8, n.27, p.129-142, abr./jun., 2000.

FÉLIX, L. O. **História e Memória. A problemática da pesquisa**. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

FORQUIN, J. C. A educação artística – para quê? In: PORCHER, L. **Educação artística – luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus Editorial, 1982, p.25-48.  
\_\_\_\_\_. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

FRANZ, T. S. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras contemporâneas, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. São Paulo: Papyrus, 1999.

GULLAR, F. **Argumentação contra a morte da arte**. Rio de Janeiro: Reran, 1993.

HALL, S. **A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Porto Alegre: Educação & Realidade, julho/dez, 1997. p.17-46, vol. 22  
\_\_\_\_\_ **A identidade cultural na pós- modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_ **Catadores da Cultura Visual - proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

JOHNSON, R. O que é, afinal, estudos culturais? In SILVA, Tomaz T. da (org). **O que é, afinal, estudos culturais**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

**KANDINSKY, W.** Do espiritual na arte. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KINCHELOE, J. L. (1997). **Novas crianças na creche**. Disponível em:  
[http://www.dgrh.unicamp.br/tese\\_novas\\_criancas/apresentacao.htm](http://www.dgrh.unicamp.br/tese_novas_criancas/apresentacao.htm). acessado em 31/01/2007.

\_\_\_\_\_ **A formação do professor como compromisso político: mapeando o Pós-Moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LARROSA, J. **Tecnologias do eu e educação**. In: SILVA, Tomas T. (org). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 35-86

\_\_\_\_\_ **Linguagem e Educação depois da Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEFF, E. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

LINHARES, A. M. B. **O tortuoso e doce caminho da sensibilidade: um estudo sobre arte e educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

LOURO, G. **Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: ed. Vozes, 2004.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELLINO, N. C. Lazer: Concepções e significados. **Revista Licere** – Revista do Centro de Estudos de Lazer e Recreação / EEF/UFMG, Belo Horizonte, V. I, nº 1, 1998.

MARTINS, Mírian Celeste. Entrevistas: a inquietude de professores-propositores. In: Nunes, Ana Luiza Ruschel (Org.) **Dossiê Educação e Artes Visuais-Revista Educação**, Universidade Federal de Santa Maria. Vol 31, n. 2, 2006.

MATURANA, H. ; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. Brasil, Editorial Psy, 1995.

MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

MAZZOTTI, A. J. ; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2002.

MEIRA, M. **Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MINAYO, M. C. et alii. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MORIN, E. **Os sete saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

NOVAES, A. (Org). **O Olhar**. São Paulo: Companhia da Letras, 1988.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, M. O. de; HERNÁNDEZ, F. (orgs). **A formação do professor e o Ensino das Artes Visuais**. Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.

OSTROWER, F. **Criatividade e Processos de Criação** 13º ed. Editora Vozes: Petrópolis, 1999.

\_\_\_\_\_ 16ª ed. Editora Vozes: Petrópolis, 1987.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: 3º e 4º ciclos: Apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Arte. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Arte. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

PARDO, D. A. **Educação Ambiental como projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. **A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade**. Artigo publicado em: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 16, n. 1, p. 71-79, 2000. disponível em: <http://www.clinicatrans.hpg.ig.com.br/constru%E7%E3o%20do%20plano%20da%20cl%C3%ADnica.htm>, acessado em 01/02/2007.

PAVIANI, J. **A racionalidade estética**. Porto Alegre: Editora PUC, 1991.

PENNA, M.; ALVES, E. Marcas do Romantismo: os impasses da fundamentação dos PCN – Arte in: PENNA, M. **É este o Ensino de Arte que Queremos?: A análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais**. João Pessoa: Editora Universitária /CCHLA/PPGE, 2001.

PÉREZ GÓMES, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

QUADROS, O. J. de. **Estética-da-vida, da arte, da natureza: uma estética na perspectiva da formatividade**. Porto Alegre: Acadêmica, 1981.

QUADROS, C.; AZAMBUJA, G. (orgs). Saberes e dizeres sobre formação de professores na Unifra. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2003. In: VEIGA- NETO, Alfredo. **Os Estudos Culturais e a formação docente**.

RAMALHO e OLIVEIRA, S. **Imagem também se lê**. São Paulo: Edições Rosari, 2005.

RICHTER, S. FRONCKOWIAK, A. **A poética do devaneio e da imaginação criadora em Gaston Bachelard**. Texto apresentado no Seminário Educação, Imaginação e Linguagens Artístico-Culturais, promovido pelo PPGE/GEDEST (Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Estética) da Unesc, entre os dias 5 e 7 de setembro de 2005 Disponível em :[http://www.gedest.unesc.net/seilacs/devaneio\\_angelaesandra.pdf](http://www.gedest.unesc.net/seilacs/devaneio_angelaesandra.pdf) , acessado em 08/06/2008

\_\_\_\_\_. **Bachelard e a experiência poética como dimensão educativa da arte**. In: Nunes, Ana Luiza Ruschel (Org.) Dossiê Educação e Artes Visuais- Revista Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Vol 31, n. 2, 2006

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, J. E.; Sato, M. **A contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora**. São Carlos, RIMA, 2001.

SANTOS, L. G. dos. **Politizar as novas tecnologias. O impacto sócio-técnico da informação digital e genética**. São Paulo: Ed. 34, 2003, 320p.

SHORES, E.; GRACE, C. **Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

SILVA, T. T. **Teoria educacional crítica em tempos modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. **Currículo sem Fronteiras**. Entrevista concedida a Luís Armando Gandin, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil, João M. Paraskeva, Universidade do Minho – Portugal, e Álvaro Moreira Hypolito, Universidade Federal de Pelotas – Brasil. v.2, n.1, pp.5-14, Jan/Jun 2002. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/tomaz.pdf> Acessado em: 08/02/2007

TAYLOR, S.J. ; BOGDAN, R. **Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación**. Buenos Aires: Paidós, 1986.

THISTLEWOOD, David. Arte contemporânea na educação, construção, desconstrução, re-construção, reações dos estudantes britânicos e brasileiros ao contemporâneo. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) **Arte/Educação Contemporânea. Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

UNICSUL. **Anais do Primeiro Seminário Nacional sobre o Papel da Arte no processo de Socialização e Educação da Criança e do Jovem**. São Paulo, 1995.

VALADARES, J.C. **Ambiente e Comportamento: os restos da atividade humana e o mal estar na cultura** In: Resíduos Sólidos, Ambiente e Saúde: uma visão multidisciplinar. Organizado por Cristina Sisino e Rosália Maria de Oliveira. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, M. V. (Org.) **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...**Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2002.

\_\_\_\_\_. **Cultura, culturas e educação**. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23 Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>. Acessado em: 27/02/2007.

VELHO, G. Observando o familiar. In: Velho, G. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. 2 ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987, p. 121-132.

WILSON, B. Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte- educação para crianças. In: BARBOSA, A M. (org.) **Arte/Educação Contemporânea. Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

ZAMBONI, S. **A pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

**ANEXOS:****CARTA DE CESSÃO**

Eu, abaixo assinado, declaro para os devidos fins, que cedo os direitos de minha participação oral e escrita, fotos de obras de minha autoria bem como a publicação de minha imagem pessoal (fotos), podendo as mesmas ser utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data.

Isto dar-se-á com referência a Dissertação de Mestrado do PPGE da UFSM/RS intitulada “POR UMA EDUCAÇÃO PÓS-CRÍTICA: ENTRE OS PERDIDOS NO MEIO AMBIENTE E OS ACHADOS NA POÉTICA DAS ARTES VISUAIS” de autoria de Mariana Garcia Barbosa, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Luiza Ruschel Nunes, na qual participei durante o processo de pesquisa implementado pela autora, na Casa de Cultura no município de Santa Maria, RS.

Abdicando direitos meus, subscrevo esta Carta de Cessão, onde fica manifesta a minha autorização referente ao constante e explicitada acima.

Santa Maria , de agosto de 2007.

Nome:

RG:

Endereço:

Cidade:

Testemunha de assinatura: \_\_\_\_\_