UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL

RONNE FRANKLIM CARVALHO DIAS

O ENSINO DE DESENHO NO ÂMBITO CULTURAL E PROFISSIONAL NA AMAZÔNIA AMAPAENSE

(TESE DE DOUTORADO)

GOIÂNIA
2020

Processo: 23070.036752/2020-32 Documento: 1582202

UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a titulo de divulgação da produção cientifica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

[ ] Dissertação [X] Tese

2. Nome completo do autor

RONNE FRANKLIM CARVALHO DIAS

3. Título do trabalho

O ENSINO DE DESENHO NO ÂMBITO CULTURAL E PROFISSIONAL NA AMAZÔNIA AMAPAENSE

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [ ] NÃO[1]

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:
a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.
Casos de embargo:
- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista cientifica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

sei! assinatura eletrônica

Documento assinado eletronicamente por **RONNE FRANKLIM CARVALHO DIAS**, **Discente**, em 30/09/2020, às 17:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

sei! assinatura eletrônica

Documento assinado eletronicamente por **Raimundo Martins da Silva Filho**, **Usuário Externo**, em 01/10/2020, às 15:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1582202** e o código CRC **19CC65A7**.

RONNE FRANKLIM CARVALHO DIAS

O ENSINO DE DESENHO NO ÂMBITO CULTURAL E PROFISSIONAL NA AMAZÔNIA AMAPAENSE

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual – Doutorado da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR EM ARTE E CULTURA VISUAL, linha de pesquisa Culturas da Imagem e Processos de Mediação, sob orientação do Prof. Dr. Raimundo Martins.

GOIÂNIA
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Dias, Ronne Franklim Carvalho
O ENSINO DE DESENHO NO ÂMBITO CULTURAL E PROFISSIONAL NA AMAZÔNIA AMAPAENSE [manuscrito] / Ronne Franklim Carvalho Dias. - 2020.
ccxxviii, 228 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Martins.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais (FAV), Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Goiânia, 2020.
Bibliografia. Anexos.
Inclui siglas, fotografias, abreviaturas, gráfico, lista de figuras.

1. Ensino de desenho. 2. Educação profissional. 3. Professor-artista. 4. Amazônia amapaense. 5. Educação da cultura visual. I. Martins, Raimundo, orient. II. Título.

CDU 7

UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE ARTES VISUAIS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 006/2020 da sessão de Defesa de Tese de **Ronne Franklim Carvalho Dias**, que confere o título de Doutor em Arte e Cultura Visual, na área de concentração em Arte, Cultura e Visualidades.

Aos nove dias do mês de setembro de dois mil e vinte, a partir das nove horas, realizou-se por videoconferência a sessão pública de Defesa de Tese intitulada "O ENSINO DE DESENHO NO ÂMBITO CULTURAL E PROFISSIONAL NA AMAZÔNIA AMAPAENSE". Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Raimundo Martins da Silva Filho (FAV/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Silvia Carla Marques Costa (UNIFAP), membro titular externo; Professor Doutor Fernando Nelson Miranda Somma (UDELAR - Uruguai), membro titular externo; Professora Doutora Lilian Ucker Perotto (FAV/UFG), membro titular interno; Professor Doutor Glauco Batista Ferreira (FAV/UFG), membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca fizeram algumas sugestões de alteração do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da tese, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Raimundo Martins da Silva Filho, Presidente da Banca Examinadora foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos nove dias do mês de setembro de dois mil e vinte.

1) Aprofundar conceitualmente a ideia de professor/artista;

2) No capitulo 2, caracterizar a pesquisa como etnográfica e narrativa;

3) No capítulo, sobre autobiografia, incluir imagens;

4) A banca ressalta a qualidade do trabalho e recomenda a publicação em forma de livro e artigos cientificos.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

sei! assinatura eletrônica

Documento assinado eletronicamente por Fernando Nelson Miranda Somma, Usuário Externo, em 30/09/2020, às 14:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

sei! assinatura eletrônica

Documento assinado eletronicamente por Lilian Ücker, Professora do Magistério Superior, em 30/09/2020, às 21:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

sei! assinatura eletrônica

Documento assinado eletronicamente por Raimundo Martins da Silva Filho, Usuário Externo, em 01/10/2020, às 15:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por Glauco Batista Ferreira, Professor do Magistério Superior, em 02/10/2020, às 13:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º,

sei! assinatura eletrônica

§ 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

sei! assinatura eletrônica

Documento assinado eletronicamente por **Silvia Carla Marques Costa**, **Usuário Externo**, em 02/10/2020, às 13:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1582016** e o código CRC **B7ACA931**.

Referência: Processo nº 23070.036752/2020-32 SEI nº 1582016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

RONNE FRANKLIM CARVALHO DIAS

O ENSINO DE DESENHO NO ÂMBITO CULTURAL E PROFISSIONAL NA AMAZÔNIA AMAPAENSE

Banca Examinadora:

_____
Prof. Dr. Raimundo Martins (FAV/UFG)
Orientador e Presidente da Banca

_____
Profa. Dra. Sílvia Marques (UNIFAP)
Membro externo

_____
Prof. Dr. Fernando Miranda (UDELAR-UY)
Membro externo

_____
Prof. Dr. Glauco Ferreira (FAV/UFG)
Membro interno

_____
Profa. Dra. Lilian Ucker (FAV/UFG)
Membro interno

_____
Prof. Dr. Luiz Carlos Ferreira (UNB)
Suplente externo

_____
Prof. Dr. Thiago Sant'Ana (FAV/UFG)
Suplente do membro interno

A Rheion Logan e Rafael Johan, filhos, amores e cavalos de força que me fazem navegar mais longe!

Agradecimentos

Ao Divino Pai Eterno, bússola e mar de minha viagem.

À Jocivannia esposa e companheira de todas as viagens, o lastro amoroso nas marés altas e baixas! Ao Pablo pelo carinho, participação e amor filial!

À Maria da Conceição, *dona Santa*, o vento materno e tempestivo que me sopra para frente!

Aos irmãos Auxiliadora, Luiz Antônio, Regina Célis, Rosalina, Rubens, Ruy e Ruth Helena, faróis das minhas navegações!

Às queridas irmãs Renee e Otacília, inspiradoras e flores eternas de meu jardim suspenso (*in memorian*). Aos irmãos queridos Manoel Benedito e Martinho Neto (*in memorian*).

À Rubens Gonçalves Dias, meu pai e Antônio G. Dias, meu avô (*in memorian*).

Ao querido orientador professor Dr. Raimundo Martins, pela confiança e encorajamento para me fazer ver como pesquisador e ajudar a tornar visível a pesquisa acadêmica!

Aos professores do PPGACV-UFG Lêda Guimarães, Alice Martins, Pablo Sérvio, Thiago Sant'Anna, José Ribeiro, Rita Andrade e Glauco Ferreira, velas que me levaram para o mar aberto da pesquisa e mediadores de inspiração! À Alzira, Arlete e Juliana pelo profissionalismo e prontidão de sempre!

Aos professores-artistas colaboradores do *Centro de Educação Profissional em Artes Visuais Cândido Portinari*-CEPAVCP. Suas ricas contribuições fazem deles sujeitos imprescindíveis da pesquisa!

Aos amigos Natalina Paixão, Risonete Santiago, Fátima Santos, Jefferson Souza, Cristina Mendonça, Joana Cruz, Felipe Cruz, Isaias Brito, Reginaldo Santiago, Joel Lima, Iara Marinho pela dedicação e colaboração para além do que se pode ver ...!

Aos colegas tripulantes de turma do PPGACV Clícia Coelho, Hélida Coelho, Mirna Anaquiri, Paulo Passos, Márcio Mário Jr., Gledson Nascimento e Henrique Camargo pelo companheirismo e profícuas trocas de aprendizagens!

Aos Diretores Ronaldo "Da Gama" e José Edivan do CEPAVCP, pelo apoio administrativo e presteza profissional naquele espaço institucional!

Ao Instituto Federal do Amapá-IFAP, pelo reconhecimento e apoio profissional.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás-FAPEG, pela grandeza institucional de apoio a pesquisa e aos pesquisadores!

(...) *o desenho ganhou novas caras, ocupou espaços muitidimensionais e integrou-se ao design, à tecnologia e ao entretenimento, re-significando visualidades nos ambientes presenciais e virtuais, no cotidiano e na vida pessoal, alterando profundamente as relações entre indivíduos e, também, entre indivíduos e produções estéticas.* (TOURINHO, 2008, p. 75).

O homem busca reaprender o que nunca lhe foi ensinado, e pouco a pouco vai substituindo a sua ignorância do entorno por um conhecimento, ainda que fragmentário (...) Quando essa síntese é percebida, o processo de alienação vai cedendo ao processo de integração e de entendimento, e o indivíduo recupera a parte do seu ser que parecia perdida. (SANTOS, 2006, p. 223).

Na maior parte do tempo, não somos historiadores, somos examinadores de aqui e agora. Estudamos no presente, embora possamos escrever o texto no passado. Escrevemos sobre experiências, experiências em um local que influencia o funcionamento das coisas. (STAKE, 2011, p. 69).

Resumo

Esta pesquisa discute o ensino de desenho no campo da educação profissional e tecnológica a partir de saberes e práticas docentes de professores-artistas do centro escolar profissionalizante Cândido Portinari na cidade de Macapá, Estado do Amapá. A pesquisa de campo foi realizada através de entrevistas individuais e grupo focal com oito sujeitos colaboradores, sendo quatro professoras e quatro professores do quadro efetivo da instituição. O estudo teve como foco tópicos referentes a função docente, a produção artística e o engajamento em pesquisa relacionando vivências do cotidiano cultural e ambiental da Amazônia amapaense. De cunho qualitativo, a investigação utiliza abordagem etnográfica e narrativa que embasa os procedimentos metodológicos e a análise dos dados produzidos no trabalho de campo. O referencial teórico se fundamenta nos princípios da educação da cultura visual estabelecendo uma relação dialógica com estudos sobre o cotidiano e narrativas autobiográficas de professores. Cruzamentos teóricos e metodológicos abrem possibilidades para examinar e problematizar o ensino de desenho a partir de uma interface culturalista. Esses cruzamentos colocam em discussão aspectos da experiência estética associada ao reconhecimento de idiossincrasias nas produções visuais autorais dos sujeitos que são utilizadas para o ensino e para exposições artísticas. Os resultados da investigação indicam que o uso pedagógico de imagens tem como foco as visualidades locais ao mesmo tempo em que sinalizam experiências envolvendo práticas colaborativas de aprendizagem em rede, vivências e aprendizagens do cotidiano que se configuram como formação continuada, identitária e institucional. *Ações educativas* e *elementos de mediação* constituem formas de ensinar que se inter-relacionam, gerando conflitos e convergências epistemológicos sobre modos de atuar como professor-artista em ambientes de diversidade cultural amazônica.

Palavras-chave: Ensino de desenho. Educação profissional. Professor-artista. Amazônia amapaense. Educação da cultura visual.

Abstract

This research discusses the teaching of drawing in the field of professional and technological education based on knowledge and teaching practices of teacher's artists of the Candido Portinari professional school in the city of Macapá, State of Amapá. The field research was conducted through individual interviews and a focus group with eight collaborating subjects, four male and four female teachers. The study focused on topics related to the teaching function, artistic production and engagement in research relating experiences of cultural and environmental daily life in the Amapá Amazon. Guided by a qualitative perspective, the investigation uses an ethnographic and narrative approach that supports the methodological procedures and the analysis of the data produced in the field work. The theoretical framework is based on the principles of visual culture education, establishing a dialogical relationship with studies on everyday life and autobiographical narratives of teachers. Theoretical and methodological intersections open possibilities for examining and problematizing the teaching of drawing with a culturalist interface. These intersections call into question aspects of the aesthetic experience associated with the recognition of idiosyncrasies of the authors' visual productions that are used for teaching and for artistic exhibitions. The results of the investigation indicate that the pedagogical use of images focuses on local visualities at the same time that they signal experiences involving collaborative practices of network learning as well as daily learning that are configured as continuing, identity and institutional training. *Educational actions* and *mediation elements* constitute modes of teaching that are interrelated, generating epistemological conflicts and convergences on ways of acting as teacher-artist in environments of the Amazonian cultural diversity.

Keywords: Drawing teaching. Professional education. Teacher-artist. Amazon amapaense. Visual culture education.

Resumen

Esta investigación discute la enseñanza del dibujo en el campo de la educación profesional y tecnológica a partir de saberes y prácticas docentes de profesores artistas del centro escolar profesional Candido Portinari en la ciudad de Macapá, Estado de Amapá. La investigación de campo fue realizada a través de entrevistas individuales y grupo focal con ocho sujetos colaboradores, cuatro maestras y cuatro maestros. El estudio tuvo como foco temas relacionados con la función docente, la producción artística y el compromiso con la investigación relacionando vivencias de lo cotidiano cultural y ambiental de la Amazonia amapaense. Un enfoque cualitativo de carácter etnográfico y narrativo fundamentó los procedimientos metodológicos y la discusión de los datos producidos en el trabajo de campo. El marco teórico se basa en los principios de la educación de la cultura visual, estableciendo una relación dialógica con estudios que investigan el cotidiano, así como narrativas autobiográficas de docentes. Las intersecciones teóricas y metodológicas abren posibilidades para examinar y problematizar la enseñanza del dibujo desde una interfaz culturalista. Estas intersecciones ponen en discusión aspectos de la experiencia estética asociados al reconocimiento de idiosincrasias en las producciones visuales de los autores que las utilizan para la enseñanza y para exposiciones artísticas. Los resultados de la investigación indican que el uso pedagógico de las imágenes se enfoca en las visualidades locales mientras señala experiencias que involucran prácticas colaborativas de aprendizaje en red, vivencias y aprendizajes del cotidiano que se configuran como capacitación continua de identidad y institucional. *Acciones educativas* y *elementos de mediación* son formas de enseñanza que están interrelacionadas, generando conflictos y convergencias epistemológicas sobre formas de actuar como profesor-artista en entornos de la diversidad cultural amazónica.

Palabras clave: Enseñanza de dibujo. Educación Profesional. Profesor-artista. Amazônia amapaense. Educación de la cultura visual.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Série: Cuias relicários de lembranças..... 23

Figura 2 - Série: Madeiras sobre-viventes..... 31

Figura 3 - Rio Amazonas vista da orla central de Macapá..... 36

Figura 4 - Dança do Marabaixo de rua, Macapá..... 39

Figura 5 - Banzeiro Brilho-de-fogo, Fazendinha, Macapá..... 39

Figura 6 - Monumento Marco Zero do Equador (equinócio da primavera)..... 42

Figura 7 - Vistas externa e interna da sede própria do CEPAVCP..... 45

Figura 8 - Fachada do prédio sede do *Centro escolar Portinari* e Planta baixa do pavimento térreo..... 46

Figura 9 - Espaços internos do prédio sede do CEPAVCP..... 47

Figura 10 - Olho do paneiro e as dimensões que me atravessam..... 82

Figura 11 - Primeiro desenho na Escola de Artes Candido Portinari 91

Figura 12 - Ficha da primeira matrícula na Escola de Arte Candido Portinari..... 93

Figura 13 - Linha do tempo da Educação Profissional no Brasil 115

Figura 14 - Gráfico do processo pedagógico para o ensino de desenho..... 165

Figura 15 - Abacaxi 183

Figura 16 - Paisagem Amarela 188

Figura 17 - Batedor de Açaí 191

LISTA DE SIGLAS

Amcel	Amapá Floresta e Celulose S.A.
AVC	Acidente Vascular Cerebral
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET's	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEPAVCP	Centro de Educação Profissional em Artes Visuais Cândido Portinari
CONNEPI	Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
EACP	Escola de Artes Cândido Portinari
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GAB	Gabinete do Governo
GEA	Governo do Estado do Amapá
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFAP	Instituto Federal do Amapá
IFET's	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IMAZÔNIA	Instituto de Poéticas Visuais da Amazônia
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LAV	Laboratório de Artes Visuais
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONG's	Organizações Não Governamentais
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
SEED	Secretária Estadual de Educação
SEINF	Secretaria Estadual de Infraestrutura
SESC	Serviço Social do Comércio
SETEC	Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica
SIPACV	Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

Sumário

Apresentação 16

Capítulo 1. **Aspectos de uma Paisagem Histórico-cultural**..... 21

1. Caracterização 21

1.1 Suportes “querem ser” imagens..... 22

1.2 Calor e umidade: formações de um imaginário vivo..... 34

1.3 Um ponto na paisagem: uma instituição e seu contexto..... 44

Capítulo 2. Construindo Procedimentos Metodológicos 55

2.1 *Locus* da pesquisa – o *chão da escola* 59

2.2 Sujeitos da pesquisa - *de gente pra gente com gente da gente* 63

2.3 Das abordagens metodológicas - *tocando o barco pela linha* 69

2.3.1 Sobre as entrevistas..... 73

2.3.2 Sobre o grupo focal..... 75

2.3.3 Sobre os desenhos autorais – *arquivos documentais*..... 77

Capítulo 3. A Posicionalidade do Pesquisador no Contexto da Investigação 80

3.1 A posição na qual me vejo 80

3.1.2 *Olhando com meus próprios olhos!*..... 83

3.2 *Experiências, episódios e travessias*..... 88

3.2.1 O *Centro escolar Portinari* – “eu”, *aprendiz e... professor!*..... 90

3.2.2 Enfim, o curso de graduação..... 98

3.2.3 Atuando profissionalmente na Rede Federal..... 100

3.2.4 Grupo Imazônia – trabalhando poéticas visuais e pesquisa..... 103

3.2.5 Pós-graduação – *viagens de altas e baixas ou, deslocamentos entre céu e inferno*..... 105

3.3 Aspectos da Educação Profissional no Brasil..... 109

3.3.1 Ensino de arte e educação profissional no Amapá..... 116

3.3.2 Ensino de desenho: pontos e contrapontos da educação profissional.....117

Capítulo 4. Desatando Nós... Interligando Pontos... Urdindo Linhas! 123

4. Ponto cruz: amarrando pesquisa de campo e fundamentos teóricos..... 124

4.1 Educação da cultura visual: transitando entre experiência e indagação.... 127

4.1.1 Sobre *experiência estética*..... 130

4.1.2 Cotidiano, *movimentos* e educação..... 131

4.2 Por que referências culturais para o ensino de desenho?..... 133

4.2.1 Análise das entrevistas individuais..... 134

4.2.2 Análise do grupo focal..... 152

a. Refletindo sobre aspectos do Processo pedagógico: *olhar, pensar e fazer*..... 152

a.1 Um *olhar* em busca de discernimento!..... 153

a.2 Um *pensar* desenhante..... 155

a.3 Fazendo desenho..... 157

b. *Objeto, entorno e sujeito:* entre competências e objetivos..... 159

b.1 Um *objeto* em desenho..... 160

b.2 Como o *entorno* influencia..... 162

b.3 Quando o sujeito desenha..... 163

c. Professor-artista: sujeitos híbridos e interfaces funcionais..... 168

c.1 Professor-artista: um termo composto..... 166

c.2 Função e espaços de atuação docente..... 169

d. Cultura visual, um campo transdisciplinar..... 171

d.1 *Uma identidade profissional "ainda reverberando..."* 173

4.2.3 Analisando desenhos autorais..... 181

a.1 *Tem coroa...! Mas não é rei?*..... 182

a.2 Paisagem Amarela: uma atmosfera de trabalho..... 188

a.3 Batedor de Açaí: uma performance gastronômica..... 190

b.1 *Conceituando* o desenho: distendendo uma linha de compreensão.. 194

b.2 *O desenho como chave* entre *dentes e fendas*..... 200

Capítulo 5. Considerações Finais e Desdobramentos Futuros..... 203

Referências 214

Anexos 224

1. Anexo: TCLE 224
2. Anexo: Roteiro das entrevistas individuais 227
3. Anexo: Roteiro da entrevista do Grupo Focal 228

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa discute modos de ensino de desenho em espaços da educação profissional, analisando como se configuram as formas de pensá-lo e praticá-lo no atual contexto cultural amazônico, especialmente, a partir de 2008, ano que marca o fortalecimento e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica-RFEPCT[1].

O ensino de desenho é um instrumento pedagógico presente ao longo da história da educação no Brasil, com ampla inserção em escolas e oficinas de trabalho. Vale ressaltar que a prática do desenho não se fixou apenas na área de arte, pois seu ensino vai além de uma formação propedêutica[2]. Visões e versões construídas e mediadas pelo ensino de desenho refletem, de alguma forma, a diversidade de discursos e interesses, por vezes, vistos como estratégicos, outras vezes, adotados como prioridade no currículo.

Neste estudo, a análise do desenho e seu ensino tem o foco direcionado para as relações culturais e suas interfaces com o cotidiano local, considerando saberes e fazeres de professores-artistas, sujeitos colaboradores da pesquisa. Eles foram convidados a partir de características peculiares de atuação, ou seja, um híbrido exercício profissional de caráter pedagógico e artístico que utiliza o desenho como produção autoral. Nessa perspectiva, posso antecipar que o desenho, no contexto investigado, não é abordado apenas como a configuração de uma prática, mas, como dispositivo educativo e poético. Por não se tratar de uma estrutura prefigurada, os sujeitos autores operam através de produções

[1] A política que integra as instituições federais que trabalham com educação profissional é reafirmada no Decreto Federal nº 5.154/2004.

[2] No Brasil, nas últimas décadas, a educação propedêutica definiu o Ensino Médio como “preparação” para ingresso no ensino superior. No entanto, na prática, configura-se como formação geral e, basicamente, teórica. Este tema tem sido foco do debate atual nas discussões sobre a reforma curricular do Ensino Médio.

visuais situando-se em, ou, transitando entre visões de mundo pessoais e influências sociais.

Assumo esta pesquisa como um empreendimento teórico-metodológico com a expectativa de que possa provocar impacto positivo na formação continuada de professores, tema caro para mim e para os sujeitos colaboradores que participaram desta investigação. Esses sujeitos, são profissionais que se dedicam a fazeres e saberes cotidianos entrelaçados por forte interesse em práticas locais e compromisso com sistemas institucionais.

Este processo se desdobra em diferentes facetas de caráter pedagógico, artístico e político, imbricando dimensões que envolvem aprendizagens, práticas e posicionamentos às vezes considerados compatíveis, outras vezes, difusos e conflituosos. Examinadas e problematizadas em forma de análise, essas facetas desenham uma diversidade crítica dos sujeitos e das realidades nas quais eles atuam como docentes.

A investigação se desenvolve a partir do *chão da escola*, expressão freiriana que não isenta de crítica o lugar de aprendizagens como parte da paisagem de conhecimentos adquiridos. Considerar a diversidade como integrante do espaço escolar é reconhecer, atribuir a ela o estatuto de paisagem, lugar de experiência. Esses papéis e atribuições se complementam no espaço escolar tornando-se híbridos, funcionam em rede ao vincular sala de aula, práticas de ateliê e laboratórios de pesquisa.

Outro desdobramento inevitável no percurso deste trabalho é a imbricação de aspectos, situações, episódios que configuram a auto narrativa do pesquisador e suas implicações para a investigação. Vida e pesquisa interagem como se fossem matéria e filtro, com frequência de modo simultâneo, por vezes sobrepostos. A narrativa descortina momentos da minha trajetória como estudante, o modo como fui iniciado na prática do ofício e, posteriormente, como me tornei docente na instituição que é tema deste estudo. São digressões pessoais que ecoam reflexões sobre a minha *existência institucional* (PASSEGGI, 2017) como professor, artista e pesquisador. Esse percurso me encoraja a incluir como parte deste empreendimento investigativo o relato de

situações, circunstâncias e momentos que marcaram a minha vida pessoal e profissional.

O Centro de Educação Profissional em Artes Visuais Cândido Portinari-CEPAVCP[3] foi escolhido como *locus* da pesquisa por ser uma instituição pública que oferece formação artística em Macapá há mais de 47 anos. Além disso, a minha experiência docente no campo da educação profissional tem o CEPAVCP como referência desde 2003, instituição de onde, posteriormente, passei a trabalhar na rede de ensino profissional federal, no Instituto Federal do Amapá – IFAP, integrado à RFEPCT através da Lei nº 11.892/2008, instituição na qual continuo atuando até o presente momento.

Em ambas as instituições desenvolvi atividades pedagógicas relacionadas à arte, especialmente trabalhando com o desenho como ferramenta de ensino e aprendizagem. A partir desses dois cenários institucionais que podem ser considerados "incubadoras" de ideias, surge o gene da questão para o desenvolvimento da tese: **Que referências culturais, para o ensino de desenho, professores-artistas utilizam na educação profissionalizante? Eles buscam ou utilizam abordagens culturais? Esses saberes têm relação com o cotidiano local, em especial com visualidades da Amazônia?**

Definidas as questões e o cenário, me organizei para realizar a pesquisa de campo contando com a colaboração de oito professores, quatro mulheres e quatro homens com ampla experiência profissional. Eles participaram de maneira ativa e assídua das diferentes etapas do trabalho empírico. A realização de entrevistas individuais e entrevista focal juntamente com anotações no diário de campo e produções visuais de participantes compõem o *corpus* de dados que foram produzidos e serão analisados do decorrer da pesquisa.

A tese está organizada em cinco capítulos. O primeiro, intitulado "Aspectos de uma Paisagem Histórico-cultural", desenha uma caracterização do contexto geográfico, histórico e social da região. Descreve e contextualiza ares,

---

[3] A instituição e *locus* desta pesquisa é também identificada na tese como *Centro escolar Portinari,* uma forma simples e acessível em meio às diversas siglas e abreviações de nomes que caracterizaram a sua história.

clima, cotidiano e imaginário de uma Macapá amazônica dando relevância a aspectos culturais e poéticos. Problematiza imagens e estereótipos recorrentes sobre a região colocando em perspectiva visualidades que dialogam com questões e agendas globais. Questões sócio históricas se ampliam e alcançam detalhes sobre lutas e conflitos que impactam a região. Ainda no capítulo inicial, apresento alguns dados produzidos na pesquisa de campo em contraposição a elementos da dinâmica pedagógica que delineiam a realidade institucional sobre a qual este estudo se debruça. Elementos pulsantes que emergem dessa contraposição tencionam questões educativas, políticas e administrativas que possibilitam uma discussão sobre *"corpos invisíveis"* desvelando embates sobre singularidades, identidade cultural, o novo e o antigo.

No segundo capítulo, exponho o conjunto das abordagens metodológicas embasado numa perspectiva qualitativa de caráter etnográfico e narrativo. Descrevo os procedimentos utilizados para a produção de dados. Apresento argumentos e decisões que me ajudaram a definir o percurso metodológico bem como os critérios para a escolha dos professores-artistas que participaram das entrevistas individuais e do grupo focal. Antecipo, intencionalmente, comentários dos sujeitos colaboradores sobre modos de ensinar e sobre o impacto de suas visões de mundo nas produções autorais.

Aspectos relacionados à minha posicionalidade como pesquisador, ou seja, o modo como me vejo no contexto da investigação, são tratados no terceiro capítulo. A complexidade dos afetos e argumentos que me colocaram em confronto com partes ou pedaços das minhas subjetividades tornaram a escrita deste capítulo uma experiência de apreensão e angústia. A metáfora da saga me ajuda a narrar, mesmo que parcialmente, sentimentos que me acompanharam nessa tentativa de selecionar, descrever e reescrever aspectos do meu enredo autobiográfico. Ao construir uma narrativa sobre momentos da minha história de vida, rememoro e revisito episódios, passagens que marcaram minha trajetória lançando mão do acervo da memória pessoal, familiar e suas relações com uma memória institucional que está guardada dentro de mim. De modo sucinto, complementando aspectos recentes da minha trajetória, apresento alguns pressupostos históricos sobre a Rede Federal para a educação

profissional no Brasil, visões e versões sobre o ensino de desenho em diferentes períodos e etapas educacionais.

As bases teóricas que dão sustentação à pesquisa de campo assim como a análise dos dados são apresentadas e discutidas no quarto capítulo. Faço reflexões sobre o trabalho e a experiência de ir a campo, as expectativas, os contratempos, os percalços e surpresas com os quais me defrontei destacando as condições que possibilitaram a realização das entrevistas e do grupo focal. No decorrer do capítulo dialogo com autores e pressupostos teóricos que me auxiliaram na discussão sobre as relações entre o campo da arte e os princípios da educação da cultura visual.

No quinto e último capítulo faço uma síntese de alguns resultados relevantes da pesquisa. Dentre eles, destaco o modo ‘profissional’ de ser professor-artista, práticas de ensino que contribuem para desenvolver *ações e elementos de mediação pedagógica* e, ainda, a metáfora da *chave* como uma maneira de conceber e tornar didático o ensino de desenho. Além dos resultados mencionados, tenho a expectativa de que várias outras reverberações deste estudo possam contribuir para a compreensão e construção de visões e práticas do ensino de arte no contexto local amazônico.

CAPÍTULO I

Aspectos de uma Paisagem Histórico-cultural

1. Caracterização

Embora possa parecer estranho, o percurso desta investigação não começará pelo “início”, como de costume em trabalhos que demandam algum tipo de historicismo preliminar. Começarei pelo que considero o meio, ou seja, a ambiência de uma paisagem histórico-cultural, algo que corresponde ao fragmento de uma paisagem ou, dizendo melhor, a parte central da narrativa que está sendo construída.

A paisagem nos instiga a percorrer visualidades e a produzir outros olhares. Antes de qualquer conceituação, ela é apenas uma imagem que remete a imaginários exógenos e endógenos sobre a Amazônia. Assim, a paisagem é imagem que se faz narrativa, forma e processo que se interconectam e complementam.

Ao fazer esta escolha dou preferência momentânea ao fluxo de acontecimentos sociais, cotidianos, associados às minhas percepções sobre a Amazônia amapaense, região onde nasci e desenvolvi boa parte de meu repertório simbólico, incluindo os primeiros níveis de formação educacional até a graduação. Esse posicionamento dá prioridade ao palco de minhas atuações profissionais demarcando o contexto histórico e ambiental desta pesquisa e, em decorrência, da minha fala.

Situar a pesquisa através do seu contexto, suas ocorrências e fenômenos, privilegiando sua própria dinâmica, contribui para uma compreensão mais ampla ao mesmo tempo em que evita a tentação de estudar

o objeto de pesquisa de maneira isolada ou, dizendo com outras palavras, examinar o ensino de desenho como discurso que exala, mesmo que momentaneamente, algum tipo de autossuficiência da arte. Esse entendimento sobre a pesquisa de campo e, especialmente, sobre a participação dos sujeitos colaboradores pode ser delineado a partir da descrição dos *cenários de vida* onde eles e o próprio pesquisador estão inseridos (CASTAÑEDA, MORALES, 2017).

A tarefa de descrever o ambiente da pesquisa é complexa e requer cuidados para evitar o risco de deixar escapar detalhes, nuances, sentidos que configuram esse pano de fundo e que atravessam a investigação, tornando as narrativas mais densas para aqueles que não estão familiarizados com o lugar. Para melhor entender essa questão, poderia perguntar: que impacto o contexto (ambiental-histórico-social amazônico) tem sobre o ensino do desenho nesta pesquisa?

1.1 Suportes "querem ser" imagens

Ao considerar o impacto do ambiente às questões do ensino de desenho, produção e percepção, dois pontos interseccionam a recepção e a circulação do trabalho dos professores-artistas, sujeitos colaboradores desta pesquisa. Elegi duas séries da colaboradora professora Carla Marinho[4] intituladas "Cuias relicários de lembranças"[5] (Fig. 1) e "Madeiras sobre-viventes"[6] (Fig. 2) como importantes produções artísticas para dialogar com o contexto ambiental-histórico.

---

[4] Professora e participante da pesquisa. No item 2.3.1 do Capítulo II, *Sobre as entrevistas "O anonimato ainda é uma discussão recorrente nos comitês de ética das universidades, visto que, para Clandinin e Connelly (2015, p. 225) '(...) é uma complexa e problemática questão ao longo de toda uma pesquisa (...)'. Nesta pesquisa (...) enfrentei um dilema junto aos colaboradores. Além dos dados das falas havia os dados visuais, os desenhos autorais. A decisão tomada foi preservar o anonimato das falas e manter as assinaturas dos desenhos".* A justificativa se dá pelo fato de muitos trabalhos já terem sidos divulgados em sala de aula, em exposições, nas mídias sociais e por acreditar que a revelação dos nomes nas imagens não interfere na identificação das falas nas entrevistas. A autorização do uso de imagens e a respectiva divulgação das assinaturas dos colaboradores se deu no momento da seleção de trabalhos para a análise de imagens.

[5] Exposição individual contemplada por edital de pauta da Galeria do Sesc-Amapá no ano de 2015.

[6] Exposição individual aconteceu no ano 2007 no Sesc-AP, no ano seguinte foi selecionada a um circuito de arte norte e nordeste pelo Sesc-AM e Sesc-MA.

Figura 1. Série: Cuias relicários de lembranças. Carla Marinho, 2015. (Fotos: Carla Marinho).

A cuia[7] talvez não seja um suporte tão convencional para exposição em uma galeria, mesmo levando em consideração a versatilidade do material e a ideia de inovação que o suporte oferece em termos de arte contemporânea. No cotidiano local, a cuia é utensílio multiuso de fácil alcance entre ribeirinhos, indígenas e outros grupos locais. É utilizada para tomar banho e retirar água do porão de embarcações de pequeno porte. Nos afazeres domésticos é usada à mesa como vasilha para farinha de mandioca e açaí, assim como reservatório para jogar milho aos *"serimbabos"*[8]. Na cidade, serve como tigela, imprescindível para tomar o tacacá[9]. Essas cuias recebem, artesanalmente, uma impermeabilização de resina natural e desenhos são adicionados externamente com padrões gráficos decorativos.

[7] A cuia é o fruto da cuieira (*Crescentia cujete)*, planta encontrada extensivamente nas regiões Norte e Nordeste. É da sua casca resistente o principal uso como utensílio nos afazeres domésticos e de trabalho rural.

[8] Assim são conhecidos popularmente no interior do Amapá e no arquipélago do Marajó, estado do Pará, os animais de terreiro (xerimbabos), especialmente, aves como galinhas e patos.

[9] Iguaria de origem indígena típica da região Norte brasileira, na qual se toma a goma de tapioca fervente com camarão, erva do jambú regado ao molho do tucupí.

Na exposição, Carla inscreve desenhos internamente nas cuias. Lamparinas, vassouras, rádio analógico, pote de barro, penteadeira, almofadas e agulhas, rede com mosqueteiro e garrafadas são desenhos inscritos dentro das cuias. Essas imagens e objetos reportam uma realidade cotidiana campestre que, aos poucos, vai se tornando ausente, se perdendo no tempo à medida que as novas gerações participam do avanço urbano-tecnológico.

Os desenhos nos instigam a pensar que essas cuias revelam a intimidade das casas e das práticas de trabalho, das rotinas e dos saberes populares materializados no artefato. Ao utilizar a metáfora do relicário (do latim *relicarium*: "lugar dos restos"), a autora traz a ideia de fragmentos e objetos guardados ante a lembranças de pessoas que ganharam proeminência num determinado grupo social, referindo-se, especialmente, a sua avó Luzia.[10]

Acessar lembranças é tarefa complexa diante de imagens que se tornam frágeis e instáveis ao longo do tempo. Imagens que dependem da memória mental, por vezes dispersa e povoada por lacunas que requerem algum tipo de reconstrução ou, a construção de lógicas que nos permita acessá-las. Os desenhos de Carla sugerem inscrições como se fora uma ilusão de ótica decorrente de imagens refletidas numa superfície côncava. Imagens em superfícies curvas tornam-se irregulares e até mesmo instáveis dependendo da perspectiva e da experiência cultural de quem as vê. Esse é um dos pontos chave na discussão dessas imagens, uma deformação da realidade de quem olha de fora e a distância, do mesmo modo que também sugere um tipo de distorção para quem olha de dentro. O ajuste de foco corresponde, talvez, a uma visão crítica da realidade simbólica sendo observada, um processo de aproximação e distanciamento que pode possibilitar uma compreensão mais ou menos adequada do objeto em exposição.

A imagem depende não somente de uma gradual distância do olhar, mas, também, da superfície na qual é projetada. No caso da cuia como suporte, a superfície curva intensifica interferências na qualidade das imagens como se o espaço-superfície reivindicasse participação na projeção delas.

---

[10] Carla toma uma protagonista para sua proposta, sua avó Luzia (1914-1990), parteira pioneira do município de Ferreira Gomes-AP, também conhecida como "Mãe velha".

Como objeto que é utilizado a todo momento, a cuia sugere leveza e resistência, simultaneamente. Sua forma e dimensões favorecem a anatomia das mãos, condição que facilita o manuseio versátil e rotineiro de quem utiliza o referido artefato. De alguma maneira, a proposta artística pensada e realizada pela professora aproxima a tecnologia da cuia, de fácil circulação local, ao desenho como técnica corriqueira, ou seja, como acesso inicial ao estudo das artes visuais. No processo poético, a cuia não se caracteriza como suporte passivo. Ao contrário, sua estrutura, forma e textura interferem na projeção da imagem, potencializando um impacto educativo como aprendizagem sociocultural e como processo pedagógico.

Se a imagem é a *matéria-prima* da construção visual dos espaços sociais (MARTINS, 2009), as visualidades são de substancial importância para a compreensão cultural que emerge na relação tempo-espaço no recorte desta pesquisa. Tempo e espaço entrelaçados na imagem constituem narrativas visuais de referências culturais.

As imagens que proponho inicialmente tem como foco o espaço doméstico, íntimo da casa e seus artefatos, integrando a dinâmica de uma vivência e de ambientes constituídos e movidos por sentidos e significados regionais. O espaço íntimo não se fecha em si mesmo como o fruto da cuia suspenso na árvore antes de ser processado pelas mãos humanas. Somente quando no chão, num espaço de contato, torna-se possível a interação, a manipulação do fruto que ganha outras formas ao mesmo tempo em que é transformado em utensílio e adquire um significado cultural. A vivência de contato é processada e/ou maturada pelo tempo da experiência passando a suscitar lembranças, instigar devaneios e imaginação, sonhos também podem ampliar e gerar outras influências nos espaços culturais.

Denomino visualidades imagens que são associadas a eventos visuais e práticas culturais por meio de artefatos e representações imagéticas constituídos e imbricados como marcas num espaço-tempo cultural atravessado pelo visível, mas, algumas vezes, pelo “invisível” no ambiente amazônico. Para Martins (2009) as imagens vinculam *referências culturais* que ajudam a compreender o mundo social e tais referências influenciam o modo de ver dos sujeitos.

Ao tratar de *referências culturais,* o que dizer de uma cultura amazônica? Que descrições visuais poderiam caracterizar essa região do país e sua territorialidade cultural-histórica específica? Muitas foram, e ainda são, as representações difundidas na tentativa de formar uma identidade única sobre o contexto amazônico, instituídas histórica e ideologicamente desde o período colonial. Tais representações vêm impregnadas de um discurso mítico sobre essa vasta região ainda desconhecida de muitos brasileiros. O imaginário construído pelos colonizadores ainda persiste como metanarrativa, uma espécie de imagem matriz da região, exemplo emblemático veiculado pelo nome exótico emprestado ao grande *Rio das Amazonas,* quando da navegação entre 1541-1542 do espanhol Francisco de Orellana, um dos primeiros exploradores europeus a adentrar essas águas.

Desde a época dos colonizadores essa visão externa persiste em estabelecer uma compreensão binária, utilizada para explicar o contexto amazônico a partir de duas abordagens: natural ou cultural, com destaque para a primeira sobre a segunda, como se os habitantes, nativos ou não, vivessem imersos e determinados pela natureza envolvente. Os indígenas, por exemplo, eram vistos e tratados pelos exploradores como uma espécie de extensão animalesca nesse ambiente silvestre. Eles não eram considerados agentes, ou mesmo gente, no ambiente que habitavam, eram tratados como sendo incapazes de dominar a natureza (GONÇALVES, 2005, p. 21).

A relação homem-natureza ainda é vista por especuladores de mercado como uma imagem atrativa para suas lentes externas, mas, por vezes, essa especulação também atrai lentes internas, nacionais. Não é, necessariamente, o caso dos nativos que, depois de muitas experiências negativas e até mesmo humilhantes, aprenderam a ver especuladores e especulação com outros olhos. A temática amazônica, quando registrada por olhares exógenos, não raro, é explorada por uma profusão de elementos do ambiente como se o fato de conhecer os detalhes verdes respaldasse o imaginário de um paraíso fantástico e selvagem.

O romance “Amazônia Misteriosa” (1925), do escritor carioca e médico sanitarista Gastão Cruls, com base na literatura de ficção científica, desenvolve um imaginário a partir de leituras de vários gêneros mitológicos, folclóricos,

relatando expedições sobre a Amazônia mesmo que nunca o autor ter pisado na região. “Espelhou nas suas obras a vida brasileira, nomeadamente a *realidade amazônica, captada através de sensações visuais de grande agudeza*”[11] [grifo meu], é o que o autor destaca nos comentários de sua produção literária que exerceu grande influência no imaginário popular sobre outros modos de produção visual.

Produções iminentemente visuais vinculadas às grandes indústrias de imagens como o filme *Anaconda* (direção de Luis Llosa, 89 min., BRA/EUA/PER, 1997), a animação *Rio* (direção de Carlos Saldanha, 96 min., BRA/EUA, 2011), a novela *Uga-Uga* (escrita por Carlos Lombardi, BRA, 2000), a história em quadrinhos do *Papa-Capim* (Criação de Maurício de Sousa, BRA, 1960), a escola de samba Beija-Flor de Nilópolis/RJ que foi campeã em 2004 e 2008 com enredo sobre duas capitais da Amazônia, Manaus e Macapá respectivamente, são alguns exemplos de narrativas de alcance global que insistem em disparar ofensivas utilizando versões distorcidas ou até mesmo deformadas do imaginário interno da Amazônia.

Um exame um pouco mais detalhado dessas versões em forma de narrativa que provocam e excitam à audiência globalizada sobre o imaginário da Amazônia, deixam evidente que o tema não pode ser abordado de maneira ingênua, contemplativa, tomando como referência somente parâmetros de entretenimento. Observo nessas narrativas recorrências que se cruzam formando pontos em comum, repetindo modelos fenótipos humanos resultantes da exuberância do ambiente natural amazônico, gerando ou reforçando uma extensa trama de representações estereotipadas.

Imagens estereotipadas não apenas potencializam ou provocam significados considerados inverdades sobre o cotidiano da região, mas, gradativamente, elas ganham *status* de “verdade”, mesmo que parciais, ao tratarem somente uma pequena parte ou aspecto da história e do imaginário da região. Tais imagens camuflam, confundem, distorcem realidades locais

---

[11] Seu romance influenciou uma adaptação para histórias em quadrinhos publicada na revista Edição Maravilhosa da EBAL em novembro de 1955, e inspirado para uma versão fílmica em 2005, roteirizado por R. F. Lucchetti, sob a direção de Ivan Cardoso, com o título de *Um Lobisomem na Amazônia*. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Gast%C3%A3o_Cruls . Acesso em: 02 dez. 2018.

colocando sob suspeita suas práticas, suas origens e vínculos com o imaginário dos amazônidas. Essa forma de representação esmaga realidades sociais e expressões identitárias como auto representação de uma cosmogonia dos nativos ou seus agentes sociais.

A visão “externa” parece privilegiar um discurso padronizado, mas, resta compreender que intenções ou interesses estão em jogo. A exploração de um imaginário rico em detalhes visuais é uma característica recorrente exibida nessas narrativas midiáticas, conforme destaquei anteriormente. A visão de fora “enxerga” um cenário exuberante ao mesmo tempo em que se contrapõe a um vazio de conteúdo crítico, ou seja, as necessidades imanentes do contexto e seus agentes. Acaba se tornando uma visão homogeneizante decorrente dessa assimetria entre conteúdo e ausência de crítica, neste caso configurada por estereótipos imagéticos. Tal situação me faz perceber um desequilíbrio em termos da compreensão sobre a região, imprimindo e disseminando ideias rasas, centralizadoras e desprovidas de referências qualificadas.

Diante do exposto, me arrisco a dizer que essas representações estereotipadas, amplamente promovidas pela mídia de massa, são discursos de dominação que se reconstroem e se intensificam na atualidade via plataformas digitais. Elas produzem, reproduzem e replicam imagens e discursos numa escala global. São imagens e discursos formatados a partir de uma visão superficial que atende os interesses e conveniências veiculadas pelas narrativas midiáticas. Um exemplo é a exuberância de recursos naturais, exóticos e “intocáveis” que configura essas tipificações romantizadas forjadas por tais discursos de dominação, reforçando a ideia importada de uma Amazônia regida pela natureza “bela”, porém, nebulosa e selvagem.

Outro mecanismo utilizado nas narrativas produzidas pelas grandes indústrias da imagem é observado em pontos de tensão nos quais situações conflituosas envolvem, basicamente, tramas que descrevem a pirataria de espécies em extinção da fauna e flora, o contrabando de minérios preciosos e a devastação da floresta. Esses que seriam os principais malefícios regionais a serem enfrentados nos *scripts*, se reproduzem como cacoetes dramáticos, artificiais e previsíveis.

Cacoetes recorrentes no roteiro dessas narrativas corroboram para reforçar estereótipos sobre questões regionais, o que me faz persistir na questão: como é possível apresentar a riqueza e a complexidade social de uma região a partir de um único molde imagético-imaginário? Vejo esses estereótipos como um tratamento no mínimo pejorativo que subestima diversidades identitárias. Essas produções estão associadas a lógica do consumo, pois suas narrativas reforçam uma tendência do mercado global que consiste em não mexer, não alterar estruturas narrativas bem-sucedidas em produções anteriores e que já estão fixadas no imaginário dos consumidores.

O perigo real na Amazônia está presente em muitos âmbitos da vida cotidiana e sob múltiplos processos de dominação. Como consequência de roteirizações nas quais a visão crítica é escassa e não enfrenta resistências sociais e ambientais, cada vez mais vemos “engrossar o caldo” de uma Amazônia vulnerável influenciada ou direcionada por fortes pressões do mercado global. Imagens e discursos apresentam uma nova forma de dominação, agora não somente pela força braçal, pela escravização de índios e outras explorações dos povos da floresta, mas utilizando representações imagéticas que convergem interesses e valores externos àqueles dos nativos. São imagens que sustentam modos de ver impregnados por modelos preestabelecidos e reducionistas diante da complexa situação do ambiente e de circunstâncias sócio-culturais.

Apoiando-me em autores como Castro (2012), Almeida (2012) e Gonçalves (2005), apresento três argumentos que caracterizam ofensivas discursivas que contribuem para a complexidade dos processos de dominação sobre a Amazônia: 1) uma desigualdade regional que menospreza a autonomia política e administrativa das comunidades locais; 2) uma “ineficácia” social na exploração das fontes de riqueza naturais e do uso “apropriado” das terras, e 3) a fragilidade de políticas de conservação da Amazônia ao criar medidas “protecionistas” que debitam boa parte da devastação das florestas na “conta” dos seus próprios habitantes.

Uma visão crítica e responsável em relação aos grupos sociais da Amazônia deveria reconhecer como características a diversidade e diferença que influenciam condições sociais, históricas, territoriais e culturais. Professores

e artistas, como parte desses grupos sociais, remam contra a maré ao enfrentar tentativas de dominação e hegemonia ideológicas. Manifestações artístico-culturais e ações estético-educativas desses grupos configuram relevantes posições identitárias com desdobramentos em ações políticas. Os povos da floresta enfrentam um processo de invisibilidade política (GONÇALVES, 2005, p. 166) de modo coletivo pulverizado entre figurantes, mas também individual, tipificado por atores de uma visibilidade velada, processos gerados pelas indústrias da imagem e que ofusca o protagonismo da vida social amazônica.

Para discutir este e outros pontos trago a série "Madeiras sobreviventes" (Fig. 2) na qual Carla Marinho desmonta e remonta tábuas de eucalipto e pinus[12] tomando como referência o trabalho precário de trabalhadores do mercado informal. Suas intervenções por meio do desenho revelam personagens anônimos que labutam nas ruas se reinventando e reconfigurando a própria paisagem da cidade. Essa analogia que utiliza como suporte tabuinhas de pinus reutilizadas – comuns em caixas para transporte de frutas – é construída a partir de caixas abandonadas coletadas em feiras, ruas e lixeiras. Aborda relações de trabalho que põem em perspectiva movimentos/deslocamentos do campo para a cidade e vice-versa, que incluem de vendedores ambulantes a farinheiros, de mulheres parteiras a crianças exploradas pelo trabalho infantil.

[12] Eucalipto e pinus integram a "silvicultura", monocultura de povoamento florestal para a indústria. Para os ambientalistas são conhecidas também como "deserto verde", por deteriorarem a fertilidade do solo modificando o ecossistema típico da região. Eucalipto e pinus (também conhecido pinho) são plantas exóticas, nativas do hemisfério norte, especialmente México e Califórnia-EUA. Desde 1995, a Amcel (maior empresa no plantio de silvicultura do Amapá) produz celulose, base para a fabricação de papel, para exportação, abastecendo o mercado asiático e europeu. A empresa abrange quase 250.000 hectares alcançando 7 munícipios amapaenses, porém, criando conflitos ao atingir comunidades locais como "posseiros". Em 2004 a referida empresa foi acusada de grilagem e, a partir da instalação de uma CPI na Assembleia Legislativa do Amapá, foi condenada a devolver terras a pequenos agricultores. Disponível em: <https://tribunaamapaense.blogspot.com/2014/07/artigo-do-gato_18.html>. Acesso em: 03 mar. 2019.

Figura 2. Série: Madeiras sobre-viventes. Carla Marinho, 2007. (Fotos: Carla Marinho).

Os poucos elementos que compõem o cenário ganham destaque em contraste com o plano de fundo. A autora se apropria das texturas naturais do próprio suporte, a madeira crua, para dar relevância a figura humana. Mesmo fragmentados, os desenhos ganham potência como imagens que resistem, que reivindicam algo ao mesmo tempo em que quebram a palidez das tábuas de pinus.

As propriedades formais associadas ao contexto de produção, consumo e troca, evocam e nos instigam a embarcar em pelo menos três acepções sobre *Madeiras sobre-viventes*: 1) a *sobrevivência* diante dos descartes e desmatamentos – a exploração madeireira, mesmo com autorização para reflorestamento, ainda causa grande impacto ambiental. No caso do Amapá, toda a produção de pinus e eucalipto é transformada em cavaco (madeira triturada) para exportação; 2) a força que *se* impõe *sobre* os viventes os estanca – as grandes áreas de monocultura comprimem os pequenos agricultores, roceiros e comunidades tradicionais adjacentes sem qualquer tipo de contrapartida para o desenvolvimento social local; 3) a narrativa que *fala sobre* os viventes descreve a potência que nutre sujeitos históricos e políticos que persistem na luta.

Seriam as representações de corpos sobreviventes uma metáfora da vida diária? Arrisco dizer, ao lidar com suportes materiais e visuais do próprio ambiente, que esses sujeitos aparentemente frágeis se fazem conhecedores de seus meios, capazes de operá-los de modo aberto ou rachado – referência simbólica às cuias e tábuas de pinus –, condição que os qualifica como interventores nas suas histórias cotidianas. Como figurantes ou protagonistas, eles criam *táticas* de resistência e desenvolvem maneiras de existir e permanecer ativos nos cenários da vida.

No Amapá, por exemplo, não é raro índios, ribeirinhos e outros habitantes da floresta trajarem calça jeans, tênis e óculos de sol. Não é incomum habitarem casas de alvenaria com antenas parabólicas ou com acesso digital à internet e utilizarem smartphones e notebooks. Eles frequentam escolas, faculdades e museus, passam em concursos públicos, se tornam empreendedores e assumem mandatos eletivos. Frequentam cinemas e espaços públicos, fazem compras em lojas sofisticadas no centro da cidade ou em *shopping centers*, se deslocam em automóveis, voadeiras e rabetas[13]. Em síntese, vivem de maneira autônoma como agentes sociais e históricos que por meio de lutas diárias, trabalho e formação escolar conquistaram tal condição.

Não tenho a intenção apresentar um contra discurso para enaltecer nem tampouco isentar esses indivíduos da região amazônica de conflitos e mazelas sociais enfrentadas por pessoas que vivem em regiões urbanas ou rurais e se encontram em situação desabastada, em pobreza econômica, fragilidade educacional e risco social.

Por um lado, não tenho a pretensão de encontrar uma explicação para as tensões entre o social e o natural a partir de uma visão que utilize o paradigma das ciências naturais para explicitar questões culturais, recurso conhecido do velho viés positivista. Por outro lado, considerando a complexidade das construções sociais e suas realidades específicas, é inegável a influência mútua dessas duas dimensões, especialmente, em se tratando do contexto amazônico.

[13] Embarcações de pequeno porte com uso de motores marítimos comuns nos rios da Amazônia.

Tomando como referência o campo em expansão da nova antropologia (GEERTZ, 1989) que se entrecruza com a cultura visual, posso evocar características transmutáveis de uma paisagem *natural-humana* e sua dinâmica de interação entre sujeitos e ambiente, passíveis de influência mútua ao longo do tempo.

Minha ansiedade investigativa não se contém ao falar sobre narrativas estabelecidas ou somente confrontar seus discursos de dominação. Além disso, faz-se necessário perceber as perspectivas que atravessam tal paradigma buscando problematizar suas narrativas e potências. Com um olhar de estranhamento para aquilo que é considerado natural ou familiar, pretendo verificar a complexidade do cenário geográfico-histórico-cultural amazônico através de algumas visualidades com a expectativa de não sucumbir aos nauseantes binarismos, ou seja, ao vai e vem dos discursos dualistas.

As visualidades da Macapá amazônica são costuradas nas tramas culturais nas quais práticas e significados se combinam para formar uma atmosfera visual da vida social. Os elementos simbólicos e os saberes que constituem a atuação dos sujeitos professores-artistas, pela prática profissional, dificilmente poderão ser apartados das formas, modos e condições cultural-ambientais onde eles vivem. Dizer que as realidades pedagógicas e a produção artística é atravessada pela cotidianidade local desses sujeitos, não é suficiente para desenvolver uma análise sobre o tema em questão. Meu desafio é identificar, eleger alguns exemplos e discuti-los em contexto.

Longe de buscar uma harmonia comparativa, vale ressaltar que a Amazônia se apresenta num espaço-tempo culturalmente localizado, carregado de heterogeneidades, conflitos e desigualdades (GONÇALVES, 2005). A riqueza de seu bioma[14] e da diversidade cultural, como imagem vista de longe, contrastam com as realidades vistas de dentro da Amazônia. A desigualdade não é apenas visível de longe, como clarões que surgem na floresta. Ela resulta de zonas de conflitos que se formam nos micros espaços, de modo permanente

[14] Um bioma é um conjunto de tipos de vegetação que abrange grandes áreas contínuas, em escala regional, com flora e fauna similares, definida pelas condições físicas predominantes nas regiões. Esses aspectos climáticos, geográficos e litológicos (das rochas), por exemplo, fazem com que um bioma seja dotado de uma diversidade biológica singular, própria. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/meio-ambiente/2009/10/biomas-brasileiros> Acesso em: 19 out. 2017.

e sob úmidas ramagens, onde muitas são as disputas de poder por terras entre madeireiros, fazendeiros e mineradores. Poderosos gananciosos, ávidos por recursos naturais, eles mobilizam a violência ambiental e humana que se estende através de braços de atuação como a garimpagem, a pirataria, o tráfico de animais e grilagem.

Grande parte dessa região convive com a precariedade de atendimento do estado brasileiro, condição que se reverbera nas formas de trabalho (semi)escravo no campo, na exploração sexual, no massacre de lavradores e assim por diante. Tratados com indiferença por parte do governo, a precariedade cotidiana dessas pessoas reafirma uma outra imagem interna, sombria e tenebrosa da região: uma terra de homens sem lei! De acordo com Gonçalves (2005), a realidade interna heterogênea assinala não somente a existência de uma Amazônia, mas a coexistência de várias *Amazônias* caracterizadas por uma pluralidade de realidades contraditórias, assimétricas e vulneráveis.

1.2 Calor e umidade: formações de um imaginário vivo...

Quem nunca viu o Amazonas
Nunca irá entender a vida de um povo
De alma e cor brasileiras
Suas conquistas ribeiras
Seu ritmo novo[15]

Não contará nossa história
Por não saber e por não fazer jus
Não curtirá nossas festas tucujú
Quem avistar o Amazonas nesse momento
E souber transbordar de tanto amor
Esse terá entendido o jeito de ser do povo daqui

Quem nunca viu o Amazonas
Jamais irá compreender a crença de um povo
Sua ciência caseira
A reza das benzedeiras
O dom milagroso

[15] A música "Jeito Tucujú" é composição de Joãozinho Gomes e Val Milhomem. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=MS9uNJbRHLY> Acessado em: 10 mar. 2018.

Ao mergulhar na letra da canção “Jeito Tucujú”[16], considerada o hino cultural do Amapá, trago à tona uma narrativa que fala da identidade de si, deixando evidente que para descrever as características de um povo é preciso considerar a voz de quem fala, de quem sente e vive o lugar. O calor equatorial e o volume das águas que criam uma atmosfera regional típica e envolvente são elementos essenciais à fecundidade natural, ao trabalho cotidiano, e sem dúvida, ao imaginário de um *“jeito de ser do povo daqui”*.

O *imaginário* (CASTORIADIS, 1995) como algo intrínseco às estruturas de sentido das sociedades é concebido de maneira a não definir uma ideia fixa sobre as identidades e os aspectos simbólicos inscritos no social. As mudanças, do ponto de vista castoriadiano, acontecem a partir de impulsos que vem *de dentro* das estruturas, como um processo *instituinte* de autotransformação social.

O enredo da canção “Jeito Tucujú” revela uma experiência interacional com o ambiente e com o social, trazendo indícios de como funcionam as dinâmicas culturais locais que relacionam, de alguma maneira, os saberes experimentados nas dinâmicas naturais em espaço e tempo próprios.

A primeira frase, *“Quem nunca viu o Amazonas”,* evoca um visual de impacto primordial para a compreensão do lugar não somente ao acionar o processo físico-fisiológico da visão, mas, também, ao invocar aspectos da construção social da vida cotidiana do lugar como “experiências culturais do olhar” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 44). A fluidez caudalosa que caracteriza os rios da região mistura outros elementos concretos, visíveis ou não, formando uma complexa trama entre saberes e imaginário locais.

“Ver não é *ouvir dizer”*, seria, talvez, uma maneira simples de interpretar a frase inicial da canção em que a *imagem* não se submete a *palavra* como numa hierarquia de saberes. Além dessa relação, a palavra gera imagens mentais e nutre imaginários, nesse caso a ideia de imagem não está

[16] Os tucujú eram indígenas que habitavam o lado esquerdo do baixo Amazonas na região entre Macapá e Santana. Há poucos registros desse povo autóctone. Um deles foi feito ainda do século XVII por ocasião da criação da Capitania do Cabo Norte em 1637 (SARNEY e COSTA, 1999). A população foi extinta após inúmeras invasões dos europeus, mas o nome ainda serve como identificação dos moradores desse local que um dia foi reconhecido pelos portugueses como “Província dos Tucujú”.

necessariamente distante de quem não a vê. O olhar traz uma carga simbólica que compreende imagens singulares no universo de outras visualidades que se cruzam, proliferam e se esvaem entre ciclos naturais e sociais para dar vez a modos culturais resistentes, (re)adaptáveis e transformadores de identidade.

Figura 3. Rio Amazonas vista da orla central de Macapá. Floriano Lima, 2016.

De uma visão ampla sobre saberes que emanam do rio Amazonas e seus afluentes escorrem fenômenos e coisas que não se veem, como “feras”[17] ocultas – linguajar típico regional –, viventes submersos nas águas barrentas, ou, ainda, “feras” sombrias[18], entidades míticas não menos temíveis que, segundo a tradição oral, pairam sobre os rios centrais nas noites de lua cheia ou lua nova, escuras ou chuvosas. Tanto as imagens como o imaginário popular abrigam essas “feras” que tem o respeito e o temor do caboclo ribeirinho e inspiram cautela para adentrar e navegar nessas águas.

A dimensão imaginária, encharcada por elementos *sociais e históricos,* conforme explica Castoriadis (1995), demarca condições de existência ao mesmo tempo em que dilata suas fronteiras em formação contínua. Na relação

[17] As “feras” são animais aquáticos que habitam os rios e são temidos pelos caboclos ribeirinhos como os jacarés açú, arraias, piranhas e serpentes que podem atacar, “devorar” e, em alguns casos, levar a morte moradores ribeirinhos.

[18] Essa categoria de “fera” refere-se a mitos e lendas como a cobra-grande e a mãe-do-rio, fenômenos que acontecem durante naufrágios gerando desaparecimento e “encantamento” de homens, mulheres e crianças. Essas narrativas são contadas por nativos que insistem em dar testemunho relatando confidências dramáticas sobre o tema.

com o *imaginário e* sua *inerência* social, emergem entidades míticas que são associadas a tradição ao mesmo tempo em que aspiram novas formas de existência.

Erosões, caídas, crescidos, assoreamentos, correntezas e lançantes, são fenômenos que acontecem com o rio sob a influência das marés, da lua e da intervenção humana. A imagem do rio é refeita continuamente e essa percepção requer contato direto com o rio, tanto para quem o avista de suas margens ou de pontos fixos, quanto para quem vive a experiência de navega-lo vivenciando uma visão em contínuo movimento, de subidas e descidas, de leva-e-traz.

O rio que vaza e enche todos os dias, numa aparente rotina a vagar por modificações constantes de suas margens, faz do Amazonas um fluxo que se renova. Um gigante pela própria natureza que renasce e não se rende ao mar antes de um combate que ocorre diariamente. Combate que faz o rio, no trecho vazante que banha a cidade, se tornar multiplicado e mais forte para enfrentar o mar.

O texto da canção ajuda a compreender o "espírito" combativo e renovador do Amazonas, espírito que pode ser percebido em algumas das práticas culturais em torno do grande rio. Esses fenômenos e metáforas me remetem às dinâmicas sociais internas do estado do Amapá, ampliando pontos de contato nessa complexa malha social amazônica e sua relação com as águas:

> **a)** migração dos ribeirinhos: êxodo rural das beiras dos rios para habitação desordenada às beiras das ressacas[19] em áreas urbanas da capital; **b)** a navegação de pesca das grandes geleiras na captura de pescado de grande porte (na foz do Amazonas e costa litorânea) à pesca artesanal nos igarapés e furos; **c)** a navegação de passageiros que tem sua alta estação não apenas no período de férias escolares, mas também nas típicas festas religiosas e eventos esportivos nos vilarejos,

[19] Ressacas são ecossistemas alagados que servem, dentre outras funções, como corredores naturais de ventilação e escoamento das águas pluviais. Essas áreas tornaram-se lugar de habitação inapropriado e muitas vezes ilegais.

ao longo do ano; **d)** o transporte de frutas e camarão regionais dos produtores ribeirinhos movimentando as áreas portuárias locais; e **e)** o manejo florestal em áreas de várzea, especialmente, para extração do açaí e do palmito.

O texto da canção remete-me, também, às manifestações culturais como recursos estéticos de (re)afirmação de identidades. Posso destacar duas dessas manifestações: a dança do Marabaixo[20] (mar-a-baixo) tipicamente afro amapaense – expressão cultural reconhecida como Patrimônio Cultural do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional-IPHAN,

> Por ser uma forma de expressão que reúne referências culturais vivenciadas e atualizadas pelos amapaenses, é fundamental para a construção e afirmação da identidade cultural negra brasileira, além de compor a memória, a identidade e a formação de nossa sociedade (IPHAN, 2018).

A outra manifestação é o cortejo do Banzeiro Brilho-de-fogo que reúne dançarinos, batuqueiros e cantores pelas ruas da cidade. Lidar com o rio não se trata, apenas, de adaptar-se a ele, mas, sobretudo, de fazer *"conquistas ribeiras"* diárias, por meio das quais a dimensão estética ganha existência ao transformar o *"ritmo novo"* um modo de aprender e viver simbolicamente em função do próprio rio.

[20] Marabaixo é uma manifestação cultural tradicional amplamente conhecida entre os amapaenses: cantorias e danças ao ritmo das caixas (tambores) são realizadas em salões e pelas ruas no período de festas religiosas de santos católicos em localidades como o Bairro do Laguinho (Macapá), Mazagão Velho e Igarapé do Lago. Quanto à origem do nome "remete aos escravos que morriam nos navios negreiros; seus corpos eram jogados na água e os negros cantavam hinos de lamento mar abaixo e mar acima". Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/4886> Acesso em: 7 ago. 2019.

Figura 4. Dança do Marabaixo de rua, Macapá. 2013. (Fotos: Eduardo Costa)[21]

Figura 5. Banzeiro Brilho-de-fogo, Fazendinha, Macapá. 2018. (Foto: Márcia do Carmo)[22].

Saberes e experiências que evocam a natureza e a vida social são interligadas numa complexa rede de práticas, simbolismos e afetividades constituindo um amplo pano de fundo para o imaginário regional. Castoriadis (1995) diferencia o *imaginário* do falso, como uma mera invenção enganosa produzida pelo positivismo científico. Para o autor, o imaginário integra a funcionalidade e a lógica da ordenação social presente nas linguagens e nas instituições sociais, escapa à racionalidade e caminha na direção da

[21] Imagens com link disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/4886> Acesso em: 7/8/2019.
[22] Imagem com link disponível em: <https://www.blogderocha.com.br/banzeiro-do-brilho-de-fogo-retorna-nesse-final-de-semana-com-os-ensaios-para-o-cortejo-de-verao/> Acesso em: 12 jan. 2019.

indeterminação dos significados simbólicos e de práticas instituídas socialmente.

Castoriadis (1995) formula o conceito de *social-histórico* como uma dupla dimensionalidade indissociável para explicar as dinâmicas que ocorrem na sincronia e simultaneidade social e na diacronia e sucessão histórica. Essa dimensionalidade cria novas formas de *ser* individual e coletivo. Contribui para que os indivíduos não fiquem fadados a uma imagem mimética do mundo, tampouco, ao determinismo de uma realidade repetitiva.

> O imaginário de que falo não é imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras / formas / imagem, a partir das quais somente é possível falar-se de 'alguma coisa'. Aquilo que denominamos de 'realidade' e 'racionalidade' são seus produtos (CASTORIADIS, 1995, p. 13).

O imaginário vincula-se à realidade circundante, mas não se contenta em fixar-se como realidade instituída. Entranhado nas práticas sociais, o imaginário atribui sentido à realidade. Instituindo-se a partir de ações concretas no mundo, o imaginário serve como suporte social, uma espécie de fundo comum que liga *representações sociais* por meio de produções simbólicas, como aquelas de caráter imagético ou mesmo como práticas artísticas.

A imagem é uma dimensão materializada do imaginário. Pode ser invisível e imaterial, contudo, não se contém imaterialmente. De caráter concreto e objetivável a eloquência do *imagético* se fortalece ao se coligar com outro braço das representações sociais que é o caráter *conceitual* fluido e mutável, que se manifesta em produções artísticas, em artefatos, monumentos, cidades...

> O social-histórico (...) é, por um lado, estruturas dadas, instituições e obras 'materializadas', sejam elas materiais ou não; e, por outro lado, o *que* estrutura, institui, materializa. Em uma palavra é a união *e* a tensão da sociedade instituinte e da sociedade instituída, da história feita e da história se fazendo (CASTORIADIS, 1995, p. 131).

Mais do que uma característica, uma qualidade do povo ribeirinho[23] pode ser percebida a partir da etimologia tupi, pois, Amapá significa "estância das

[23] Nome dado aos típicos habitantes das margens dos rios da Amazônia.

águas” ou, ainda, “terras afogadas”, devido a sua localização em plena bacia amazônica. Macapá é uma cidade estuarina, isto é, está em uma zona aquática de transição entre o rio e o mar. Essa área jusante do Rio Amazonas sofre agressivos gradientes ambientais pela disputa colossal com o Oceano Atlântico.

Macapá é a única capital brasileira banhada pelo Rio Amazonas, considerado o maior rio do mundo em extensão, volumetria e biodiversidade. É um rio admirável. Os 11 km[24] que separam suas margens, no trecho da orla central de Macapá até o outro lado do complexo de ilhas do Marajó, no estado do Pará, fazem do Amazonas um visual inevitavelmente impactante. O vento úmido e faceiro que sopra pelo corredor do norte atlântico acompanha as idas e vindas das marés transformando-se em componente das dinâmicas características de Macapá, numa relação intrínseca às características do grande rio.

A horizontalidade topográfica, ainda de poucos edifícios, é uma característica peculiar da paisagem urbana macapaense, embora já haja um processo de verticalização crescente na última década. A ocupação territorial da cidade espraia-se por uma baixa variação de acidentes geográficos gerando características particulares desta região pertencente à bacia amazônica. Não mais condizente com o verde absoluto, úmido e orgânico, a realidade amazônica de hoje é outra (GONÇALVES, 2005).

Com a produção urbana construída sobre malhas viárias em pistas largas e ortogonais, veem-se modificações nos espaços e ambientes setoriais da cidade de modo constante e crescente nos últimos anos. Curiosamente, cresci escutando que Macapá não tinha edifícios porque o solo da cidade não suportaria a elevação de altos prédios, devido a uma característica do nível baixo da capital e do solo úmido... De qualquer modo, somente em 1999 foi construído o primeiro edifício com mais de 10 (dez) andares. Antes disso, os edifícios limitavam-se a cinco pavimentos.

A capital morena, também conhecida como cidade de Macapá, recebe essa alcunha popular pela intensidade do sol que a bronzeia, pois, sua posição cartográfica é cortada pela linha do Equador dividindo os hemisférios Norte e

[24] Mapa hidrográfico do Amapá – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE/AP.

Sul. Devido à sua localização a cidade recebe, predominantemente, a incidência dos raios solares ao longo do ano. A carga de energia solar faz do lugar uma plataforma estratégica tanto para agricultura como para o desenvolvimento natural de outros ecossistemas. Para a dinâmica social urbana, o sol traz uma sensação de estar presente 24 horas, especialmente, nos períodos de estiagem ou de baixas chuvas, como “noites de sol”, pois, o calor perdura noturnamente, fazendo o quebra-mar (orla) um *point* de refrigério natural para os citadinos.

A insolação, além de outras funções naturais, faz de sua climatologia uma catalisadora de substâncias poéticas do local. É comum artistas visuais – escritores, músicos, etc. – tomarem o sol como elemento temático de suas produções artísticas. O sol ajuda a compreender melhor, visualmente, a realidade física. Ao espalhar seus raios sobre as superfícies também faz refletir aspectos característicos do local, processos que vão além do ver.

Martins (2009, p. 35) revela outro processo mais complexo e substancial do ver, que é a “experiência visual”. Independentemente de ser artista ou não, trata-se de envolver os processos sobre como as imagens operam, se relacionam e se apresentam em seu contexto cultural como formas de produzir sentidos ajudando-nos a ter uma compreensão do que chamamos cultura.

Figura 6. Monumento Marco Zero do Equador (equinócio de primavera). Manoel Raimundo Fonseca, 2014.

Ao buscar ou refletir sobre minha experiência visual em relação a cidade, curiosamente, sinto ou deparo-me com a escuridão de meus sentidos..., pois, “toda busca é uma crise” (BLANCHOT, 2011), uma travessia perturbadora de uma região de errâncias. Ao focar em imagens familiares, muitas outras ficam alijadas numa espécie de penumbra, como escombros deixados ao esquecimento por rotinas outras..., de significados não mais óbvios...

Há uma *duplicidade da imagem*, segundo Blanchot (2011). Por um lado, a imagem é uma *representação* como *semelhança* dos objetos do mundo, uma dimensão que tece significados constituídos de entendimento como verdade. Por outro lado, é a *ausência como presença*, significados da imagem em suspensão. A sua distância de objetos tende ao *mal-entendido,* a provocar sentidos ainda indeterminados.... Entretanto, a duplicidade da imagem é para nós praticamente indistinguível em termos de uma separação concreta dessas dimensões.

Somente passando ao território instável da imagem, da duplicidade entre o real e o irreal, da presença e da distância, como o rio com suas entradas e saídas, subidas e descidas, é que o imaginário se revela, embora sem contornos definidos e superfícies claramente delineadas... Diante de um apagão buscamos outros sentidos, recursos alternativos. Do mesmo modo brotam as imagens, não como se fossem algo achado, mas como alternativa a uma crise da imagem, da vulnerabilidade da minha memória.

Ainda agarrado aos elementos constitutivos desta paisagem histórico-cultural, tanto a radiação solar como as altas temperaturas associadas a atmosfera úmida registram na mente e no corpo imagens do visível e invisível que podem ser capazes, via sinapses, de transcender a compreensão dos sentidos trasladando-nos a uma escala local. Inspirados numa climatologia simbólica, podemos criar vínculos temporais e imagéticos cruzando esta tese do nascente ao poente da sua escrita, como o *“transbordar de tanto amor”* da canção, sem tratar a cultura local como coisa fechada em si própria, mas, rica em sentidos internos inapreensíveis a outras culturas e realidades.

A articulação entre o “transbordamento” poético da canção e o conceito de *indeterminação* da construção *social-histórica* de Castoriadis (1995, p. 175)

associado ao conceito de Blanchot (2011), é uma chave para compreender à imagem e seus desdobramentos no imaginário como aquilo que excede o *instituído* ao mesmo tempo em que escapa para tornar-se *instituinte*. O imaginário é “significado-significante”, entidade que “dá sentido” e “origem de aumento da existência dos objetos de investimento prático, afetivo e intelectual” individual e coletivo.

O rio Amazonas aqui evocado, é o meio, ou seja, aquilo que está entre as margens. Aprendê-lo seria percorrê-lo, experienciá-lo em movimento abrindo espaço para trânsitos e transbordamentos entre imagem, visualidade e imaginário. Nesse sentido o rio deixa de ser um ponto passível de entendimento através de imagens ou, um significado fixo no imaginário, mas, uma compreensão que se constrói como devir de uma experiência vivida.

Assim como o rio encharca o ambiente e irriga os elementos da paisagem, há lugares sociais tão importantes para a sociedade como o rio é para a natureza. O *Centro escolar Portinari* torna-se, assim, uma espécie de viveiro de ideias, ambiente propício para nutrir a cultura, fertilizar a criatividade e produzir oxigênio para um fazer e refletir artísticos.

1.3 Um ponto na paisagem: uma instituição e seu contexto...

O Centro de Educação Profissional em Artes Visuais Candido Portinari é um lugar de ensino-aprendizagem e, também, um espaço de produções e exposições artísticas onde ocorrem encontros de ideias e práticas visuais. É um lugar de cultivo da arte que poderia ser identificado como “canteiro de artistas” ou, como sinônimo de um título como “leira cultural” devido a circulação de personagens que chegam e saem intensificando o cruzamento de conceitos e práticas associadas ao imaginário como parte de uma visualidade local.

Figura 7. Vistas externa e interna da sede própria do CEPAVCP, 2004. Ronne Dias.

Para quem passa na rua, dependendo do ângulo de visão, tem a forma de um bolo cônico. De outros ângulos parece uma forma facetada em cortes transversais, e do alto, sugere a imagem de um caracol. A fachada expõe sua identidade oficial através da logomarca, mas, internamente o espaço oferece uma sensação de pertencimento. As paredes externas, inclinadas, sugerem a ideia de um ninho, um habitat, algo bem diferente dos espaços comuns, das salas de aula retangulares das instituições de ensino convencionais. O *Centro escolar Portinari* se propõe a ser um espaço de transição entre o público e o individual, ou seja, um espaço de vivência.

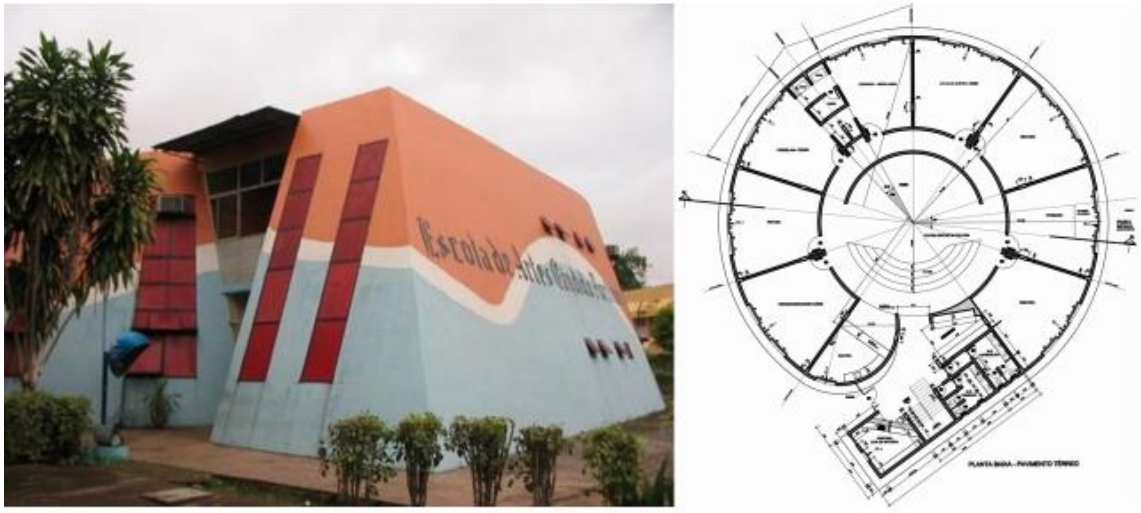


Figura 8. Fachada do prédio (à esquerda) sede do *Centro escolar Portinari* no ano de 2006[25]. Planta baixa do pavimento térreo (à direita). Arquivos SEINF/GEA.

O “espaço vivido” é concebido pela imaginação, (BACHELARD, 1993, p. 19) de modo ativo onde vive-se uma relação por meio da qual a imaginação é acionada como produtora de lembranças, do passado. Para Bachelard (1993, p. 18) a “imaginação poética” é “a potência maior da natureza humana”, pois, abre-se para o futuro como elemento inovador do ato poético. Nesse sentido, a imagem do *Centro escolar Portinari* repercute características da instituição como espaço de transição e abrigo, como ninho de estudantes aspirantes a artista que tem a expectativa de crescer e voar como artistas profissionais e docentes.

[25] Imagem com link disponível em: <https://centroportinari.wordpress.com/sobre/> Acesso em: 4 jun. 2018.

Figura 9. Espaços internos do prédio sede do CEPAVCP: 1- Sala de Desenho, 2004; 2- sala de pintura, 2004; 3- Galeria de Arte R. Peixe, 2003. Ronne Dias.

Nesta investigação, desenhar o cenário de onde falo é, antes de tudo, um exercício de olhar periférico e vasculhador. Parece um pouco estranho exercitar esse olhar voltado para o caminho de casa, para a terra natal, para a instituição onde estudei, trabalhei e fiz amigos. Contudo, a pesquisa exige esse monitoramento como se fora o olhar minucioso de um desenhista, ou seja, um olhar apurado sobre um conjunto de imagens, objetos, cenários, corpos viventes e suas implicações.

Olhares refinados e atentos são procedimentos de quem se sente como um plantonista no decorrer da pesquisa, de pé para perceber as dimensões simbólicas do espaço, as condições e circunstâncias geopolíticas, ocorrências que caracterizam e situam o lugar ao mesmo tempo em que orientam percepções de cunho histórico-social que envolvem o corpo docente e discente da instituição. Em outras palavras, faz-se necessário traçar linhas de conexão que ajudem a compreender a diversidade que constitui a educação profissional e seus desafios no contexto amazônico.

Entre muitas histórias alinhavadas que se cruzam em meio a um complexo de tramas e camadas que permeiam a pesquisa, é necessário adotar critérios que orientem os relatos a serem discutidos. No processo de análise das entrevistas e do grupo focal, decidi dar prioridade as falas dos sujeitos participantes destacando tópicos e temas abordados direta ou indiretamente, temas que colocassem em perspectiva as dimensões históricas, políticas e pedagógicas do centro escolar em que atuam nessa cidade amazônica, ou seja, em Macapá.

Devo enfatizar que os tópicos propostos me fizeram refletir sobre o contexto no qual foi realizada a pesquisa de campo. Com os tópicos em mãos pude criar uma "estratégia de montagem" e assim organizar os dados produzidos como num jogo de quebra-cabeças no qual ideias, imagens e palavras procuradas ainda não foram reveladas inicialmente. As peças desse quebra-cabeças composto por fragmentos de uma realidade institucional não separam as figuras de fundo, ou seja, a visão central da visão periférica. Articuladas entre si, essas peças fundem as pistas dessas visões – central e periférica – condição que torna a montagem do "jogo" mais complexa.

As peças fazem parte de uma imagem, ideia ou conceito que o próprio pesquisador vai configurar e construir. No entanto, para construí-los, é necessário identificar, relacionar e editar os dados produzidos na pesquisa de campo que, apesar dos cuidados, são prefigurados como objetos/peças por vezes ocultos sob camadas de sentido numa área de trabalho. No processo de montagem e desmontagem lanço mão de procedimentos metodológicos que ajudam a perceber os elementos na superfície dos "fatos". É na "superfície", segundo Deleuze (1992), que se entrecruzam as *redes de sentido*, ou seja, nas "superfícies de inscrição" onde se vive a experiência (DELEUZE, 1992, p.109).

A ideia de *superfície* se sobrepõe a acontecimentos, fatos, imagens e ideias que flutuam na penumbra de perspectivas sociais, políticas e pedagógicas que pulsam na superfície das narrativas de vida. Postos sobre a mesa, esses artefatos transformam-se em componentes que propiciam encontros, suscitam nos indivíduos o desejo de viver experiências e com elas criar e fazer história a partir de pequenos eventos do cotidiano, voláteis e passageiros na paisagem institucional.

Desse modo, assumo neste processo investigativo o papel de mediador que constrói interpretações dos dados produzidos na pesquisa de campo relacionando-os à dinâmica da vida institucional de modo recorrente, convergente e/ou divergente, com a expectativa de criar planos de discussão, encaminhamentos dialógicos como temas de agenciamento.

"Corpos invisíveis", por exemplo, foi um tema que surgiu nas discussões do grupo focal, uma espécie de tática adotada pelos professores para fugir das rotinas cotidianas. Uma maneira de escapar de procedimentos padrão do regime didático-pedagógico vigente no centro escolar. No calor da discussão, emergiu a questão da *"singularidade"* dos alunos. Uma maneira de percebê-la seria através da materialização do traço no desenho – algo referendado por todos os professores colaboradores da pesquisa. *"Corpos invisíveis",* foi um contraponto apresentado pela professora ***Projetista***[26] como resultado de uma experiência pedagógica em sala de aula ao ministrar conteúdo sobre o estudo do corpo na disciplina Anatomia humana, a partir de uma concepção greco-romano.

> ***No meu trabalho eu costumo ouvir muito a turma (...) por exemplo, numa turma de anatomia humana que cheguei a ministrar aula, a gente tinha a questão técnica, mas, depois que eles já tinham um determinado domínio, a gente conversou e eles decidiram que tipo de trabalho queriam para finalizar o semestre, que temática (...). Trouxe pra eles perguntas que estimulassem um debate a respeito de temas possíveis, então, no final eles mesmos escolheram trabalhar corpos...! Eles chamaram de corpos invisíveis, ... É o que não é...! O que não tem na mídia... os idosos, como é o corpo do idoso? (...) o preconceito com pessoas tatuadas, com piercing e tudo mais, ou o excesso de magreza ou, ainda, as pessoas obesas. Porque no curso em si se prepara os cânones, questão de simetria e tudo mais, proporção e aí depois deles terem esse domínio eles falam: "não, eu não quero representar isso! Eu quero trazer um outro olhar a respeito do corpo"!*** (PROJETISTA***,*** entrevista grupo focal em 1/2/2018, p. 3)

Após as noções básicas de construção gráfica sobre a "anatomia ideal", de acordo com a estética clássica Ocidental, a professora discutiu e problematizou com os alunos outras formas, outros tipos de "corpos reais". A discussão ganhou força a partir da noção de *"corpos invisíveis"* fazendo-os

---

[26] *Projetista, Tradutor, Arte-finalista, Editor, Roteirista, Expositor, Analista* e *Gravador* são alcunhas dos sujeitos participantes da pesquisa. Explicarei a justificativa dessa escolha no segundo capítulo.

refletir sobre a questão dos biotipos (o modo paroxítono é de uso frequente entre os professores), que não se enquadram no padrão clássico e neoclássico do desenho. Esses corpos estão ausentes nos livros de desenho, nas revistas de moda e na mídia de massa, entretanto, são corpos presentes no cotidiano, na paisagem social.

A reflexão, quase ausente em meio às muitas atividades educativas, ganhou corpo e amplitude quando a professora ***Analista*** fez um questionamento relacionando o tema com o corpo institucional do *Centro escolar Portinari*, ressaltando que a instituição também tem sido tratada como um "corpo invisível" aos olhos da gestão pública.

> ***(...) eu concordo com a [Projetista] quanto a essa questão da singularidade, da redução de estudante da sala de aula permitir que o trabalho seja mais próximo para essa singularidade. Aí eu disse por enquanto, (...) acho importante registrar que a gente, a escola está passando atualmente por uma situação que a própria Secretaria de Educação deveria apoiar, essa proposta da singularidade da escola Cândido Portinari.. Ela*** [Secretaria de Educação] ***entende que na escola de música, que é a escola de arte Walkíria Lima, pode haver um professor para um aluno e aqui na escola Candido Portinari a Secretaria de Educação não entende que precisa ter um número reduzido de alunos! Atualmente a gente está esbarrando*** [nesse problema]***... ela não quer liberar as matrículas para o curso técnico, porque quer que aumente de 15 alunos para 25 e aí a gente está nesse embate aí de tentar sensibilizar a própria Secretaria de Educação de que aumentando para 25 alunos e o tempo de horas aulas permanecendo o mesmo, essa questão vai esbarrar na questão de não conseguir chegar em cada um desses alunos, já que o ensino aqui é personalizado, individualizado!*** (ANALISTA, entrevista grupo focal em 1/2/2018, p. 9 [grifo meu]).

O mal-estar relatado pelos professores, desde a etapa das entrevistas individuais, tem claros sintomas de uma tensão institucional instalada em decorrência do descaso dos gestores responsáveis pelas políticas públicas na área da educação.

Não seria possível ignorar esse aspecto recorrente que soou continuamente como um ruído de fundo no relato dos professores colaboradores da pesquisa. Eles trouxeram à tona várias questões referentes à falta de apoio das diferentes instâncias da administração pública às quais o *Centro escolar Portinari* está formalmente vinculado.

Diante de uma chuva intermitente de queixas e insatisfação em relação ao poder público, vários argumentos foram surgindo, emergindo como resíduos boiando na enxurrada de críticas que se arrastavam ao longo das entrevistas...

Cada vez que o tema era abordado eu sentia um frio na barriga ao mesmo tempo em que me dava conta do quanto questões políticas e administrativas encharcam a prática docente. Por esta razão me pergunto: em que medida tais questões, levantadas pelos sujeitos colaboradores, devem ecoar nesta investigação? Até que ponto minha imersão nessa superfície de descontentamento e tensões pode redundar em afogamento acadêmico? Como boias lançadas ao rio, propus outros tópicos de investigação que serviram como pontos de apoio diante da tensão que persistia...

A abordagem dos *"corpos invisíveis"* tem continuidade na fala do professor ***Editor*** ao traçar um paralelo com a concepção de identidade urbana. Segundo o professor, a ideia de uma "*identidade urbana"*, no caos da cidade de Macapá, é algo "vago". A compreensão de um conceito de identidade urbana caminha, segundo o interlocutor, no sentido da ausência de elementos que revelem referências de memórias da cidade de Macapá.

> ***(...) um problema comum aqui no Amapá, especificamente, aqui em Macapá, é achar a identidade da sua escola! Não é só a gente que sente isso! Toda a identidade da cidade (sobre o que a*** [Analista] ***estava falando do que é tucujú), que é uma representação meio vaga! O que seria importante trabalhar (não falo a nível da escola), mas, a nível do Estado, trabalhar isso! A identidade para as pessoas tomarem conhecimento e (...) fazer com que nasça esse interesse natural nas pessoas. A cidade se transforma! A cidade... a gente não tem muita referência gráfica, visual e até patrimonial!*** (EDITOR, entrevista grupo focal em 1/2/2018, p. 12).

A inquietação do ***Editor*** é compartilhada e reafirmada pela colega ***Projetista*** (entrevista grupo focal, 2018, p. 12) ao dizer que isso está associado a ***"... uma prática progressista, aquilo que é antigo não presta, derruba-se tudo para construir outro no lugar"!*** ao destacar que o "novo" ganha cada vez mais força no sentido de substituir alguma herança arquitetônica considerada importante porque é testemunho material da cidade. Prédios e outras construções urbanas que compunham o cenário histórico da cidade estão sendo não apenas descaracterizados, mas até mesmo apagados da paisagem urbana.

Nesse processo de apagamento é possível destacar o bloco residencial próximo à praça Barão do Rio Branco, o centro comercial da Rua Cândido Mendes, sede dos escoteiros no Laguinho e outros prédios distribuídos por bairros de Macapá que demarcam períodos históricos. O próprio prédio do *Centro escolar Portinari* esteve diante do risco de demolição depois de ter sido interditado pela Defesa Civil Estadual. *"É pra demolir ou restaurar?"*[27] Assim foi feita a chamada para realização de uma enquete pública. A sede da instituição, marco de uma arquitetura moderna, poderia ter sido destinada fatalmente às ruínas, não fora a intervenção do Ministério Público Estadual.

Com um tom de voz frágil e olhar cabisbaixo, como que envergonhado, o professor ***Editor*** retoma a ideia de uma identidade vaga ao abordar o tema da singularidade e a ausência desse tipo de interesse por parte dos alunos nas aulas de desenho. Em outras palavras, ele não vê uma proposta identitária a ser incorporada pela instituição e, consequentemente, pelos alunos que demonstram dificuldade em reconhecer ou valorizar referências imagéticas locais como os imóveis construídos em períodos históricos distintos.

A *identidade* que caracteriza partes da cidade se dilui numa urbanidade em constante transformação. O motivo dessa diluição identitária seria a negligência dos citadinos ou dos governantes? Ambos habitam a mesma cidade, mas me pergunto se seus olhares miram apenas um presente fragmentado e sem conexão com o passado!!! É possível que a cidade esteja vivendo um processo de auto esquecimento, sem memória histórica e desprezando a cultura local?

Parece-me que a situação "ideal", aparentemente de distante alcance, esteja sendo tratada como um ponto de fuga, ou seja, o discurso sobre o futuro da cidade não prevalece como elucidação responsável em relação aos problemas reais e atuais, do mesmo modo que ocorreu com o *Centro escolar*

---

[27] Trecho da matéria no blog de Alcinéia Cavalcante (em 15/11/2010): "(...) O governo falou em demolir o prédio e no lugar construir outro mais moderno e maior. Artistas, estudantes de artes, pesquisadores, professores, gente do povo se dividiram: uns aceitam a demolição, outros defendem a restauração. Como se trata de um bem público, o Ministério Público Estadual entrou na parada e recomendou que seja feita uma audiência pública (...)". Disponível em: <http://www.alcinea.com/sem-categoria/e-pra-demolir-ou-nao-por-que> Acesso em: 10 jun. 2018.

Portinari... A “solução” imediata encontrada no presente suscita outras questões de ordem temporal como a diluição de um passado material para garantir as necessidades de um presente imediato.

Em meio ao impasse, o prédio do *Centro escolar Portinari* resiste de pé, como um ponto marcante na paisagem. Após três mandatos de governo, a reforma se arrasta por dez anos. Desde 2008 suas atividades de ensino não são realizadas na sede oficial, ano em que seus cursos foram transferidos para um prédio alugado no bairro do Trem, na zona central de Macapá.

Ao trazer essa pequena mostra de questões levantadas pelos sujeitos participantes, faço um sobrevoo inicial, um tipo de ensaio de análise de alguns dados e me dou conta da inevitável tensão entre o posicionamento dos professores diante de injunções institucionais superiores. O mal-estar manifestado nas falas dos sujeitos, ao relatarem a falta de condições de trabalho (infraestrutura, instalações, materiais didáticos, documentos à regularizações, etc.), acarretam, com frequência, a suspensão de aulas e atrasos no início dos períodos letivos contribuindo para reduzir o número de matrículas e para aumentar os indicadores de desistência do alunado.

Fica evidente a situação de descaso em relação à instituição de ensino de artes visuais. Porém, o diagnóstico parece ser mais complexo se levarmos em consideração a desvalorização das atividades do centro de arte, mesmo sabendo que se trata de uma pequena mostra, em princípio, isolada. A resistência ética-pedagógica dos docentes apresenta, também, um caráter político, pois, se contrapõe a fortes interesses do poder público, fenômeno que se repete no cenário nacional da educação pública diante das tentativas e ameaças de desmanche das instituições federais de educação profissional. Diante da precariedade de recursos orçamentários essas instituições se veem à beira de um colapso administrativo.

Esses distúrbios de gestão geram fragilidades institucionais que se revelam recorrentes em diversos estados da federação deixando evidente que tais problemas e dificuldades não são “privilégio” do Amapá. Os participantes da pesquisa me ajudaram a perceber a configuração histórica de um sistema governamental que, de alguma forma, tem descaracterizado o corpo institucional

– alunos, professores, servidores – reduzindo oportunidades imprescindíveis ao desenvolvimento socioeducativo do país.

CAPÍTULO II

Construindo Procedimentos Metodológicos

Diante de um mundo em permanente transformação nos vários campos do conhecimento, fazer pesquisa e construir análises consistentes é um desafio para qualquer pesquisador, pois “os mapas que nos são familiares deixam de ser confiáveis” (SANTOS, 2002, p. 41). Nos estudos das relações sociais percebe-se uma “pluralização dos estilos de vida”, uma “mudança social acelerada” que enfrenta “novos contextos...” (FLICK, 2009a, p. 21) de análise.

A construção de procedimentos metodológicos depende em número e grau da rota a ser escolhida, ou seja, da decisão por meio da qual se planeja cumprir o empreendimento investigativo. Diante da inconstância epistemológica que caracteriza o tempo e o espaço em que vivemos, fica evidente que é ao navegar no campo empírico que o percurso se confirma, ao imergir na realidade da pesquisa a que me proponho.

As abordagens científicas na área das ciências humanas são tão diversas em suas metodologias quanto extenso é seu alcance. As possibilidades de estudo se enriquecem quando arte e cultura visual se colocam em diálogo e ampliam essas relações com outros campos de investigação como a geografia social (SANTOS, 2006) e a antropologia visual (GEERTZ, 1989) capazes de criar perspectivas híbridas de compreensão da dimensão social.

Não é por acaso que, no século XXI, a pesquisa qualitativa tem se tornado “uma proposta de pesquisa consolidada e respeitada em diversas disciplinas e contextos” (FLICK, 2009b, p. 7). A pesquisa qualitativa é uma construção teórico-metodológica que vai além do cunho disciplinar de modelos

teóricos utilizados anteriormente, procedimentos que, ao eleger variáveis, as isolava de seus contextos como maneira para obter validação científica.

Com a pesquisa qualitativa (BAUER, GASKELL, 2002; DENZIN, LINCOLN, 2006; FLICK, 2009a, 2009b; GONÇALVES, HEAD, 2009; STAKE, 2011) é possível analisar o fenômeno social “de dentro” de seu “contexto natural”, esmiuçando os sentidos dos sujeitos em suas “experiências e interações” sociais (FLICK, 2009a, p. 8-9).

Em síntese, na pesquisa qualitativa a trama investigativa permeia construções analíticas que envolvem o objeto, os participantes, o pesquisador e os cenários do trabalho de campo sem privilegiar um em detrimento do outro, sem que seja necessário levantar “evidências” apartadas de seus contextos.

Flick (2009a, p. 21-25) apresenta algumas perspectivas que podem ser exploradas a partir da pesquisa qualitativa: (1) objetos: estudá-los como são *representados* em seus campos empíricos; (2) participantes: considerar os *significados sociais e subjetivos* de seus conhecimentos e práticas em interação na vida cotidiana; (3) pesquisador: perceber a *reflexividade* de seu papel no processo da pesquisa como parte explícita da produção de conhecimento tornando-se um dado em si mesmo; e (4) cenários: “as teorias são desenvolvidas a partir de estudos empíricos (...) enquanto conhecimentos e práticas *locais*”.

Nesse sentido valho-me da abordagem qualitativa como base metodológica para caminhar e permear redes de contatos do cotidiano fazendo travessias disciplinares e práticas. Ao utilizá-la posso escolher procedimentos de modo flexível sem fugir de consistências teóricas, adentrando campos de estudo e realidades complexas como é o caso da educação e, em especial, investigando aspectos da percepção docente e suas interações institucionais.

A pesquisa qualitativa é por natureza *interpretativa* sendo construída a partir de uma *descrição densa* dos objetos, dos participantes, do pesquisador e dos cenários onde ela é construída. Para Geertz[28] (1989) a descrição se torna densa quando espessas camadas de informações criam complexidade e interconexões entre si no contexto local que articulam teorizações socioculturais.

[28] Tese monográfica *thick description, toward an interpretive theory of culture* de 1973.

O autor considera o estudo da cultura "não como uma ciência experimental em busca de leis gerais, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado." (GEETZ, 1989, p.15).

Para Stake (2011, p. 68) “a pesquisa qualitativa geralmente é uma tentativa de obter descrições e interpretações situacionais de fenômenos” buscando assegurar que o objetivo da pesquisa “não é alcançar uma generalização, mas fornecer exemplos situacionais à experiência” (STAKE, 2011, p. 34). Interpretações e significados geram sentido a partir de uma *compreensão experiencial*, característica principal da pesquisa qualitativa que nos ajuda a entender o *funcionamento das coisas*: “os pesquisadores experienciais buscam várias realidades, os diferentes significados que as diferentes pessoas atribuem para o funcionamento das coisas” (STAKE, 2011, p. 74).

Na pesquisa qualitativa é possível produzir ferramentas que se ajustem aos artefatos, aos elementos e situações do campo de trabalho. Modeladas às condições do campo, tais ferramentas são auxílio imprescindível à navegação do processo de investigação. A composição da pesquisa se faz de sujeitos singulares, perspectivas particulares de mundo em contexto espaço-temporal específico.

Paraíso (2012, p. 23-24), ao discutir a pesquisa em educação como um *empreendimento*, afirma ser necessária a invenção e ressignificação de procedimentos que possibilitem ler diferentes elementos como artefatos culturais da cena investigativa. Desse modo, as abordagens metodológicas críticas e pós-críticas (PARAÍSO, 2012; SILVA, 1999) nos permitem planejar uma proposta de pesquisa que ofereça modos específicos de interrogar, de desenhar estratégias descritivo-analíticas e de configurar conceituações, ambas produzidas com base no trabalho de campo, ou seja, no aprendizado e na experiência de fazer pesquisa.

Esse viés metodológico, que reverbera a partir de tendências pós-estruturalistas, ajuda-me a perceber a complexidade das tramas, dos movimentos, dos reflexos da realidade da vida, de um cotidiano rico e dinâmico. Essa compreensão de pesquisa se faz com modos de narrar que se constroem

a partir de um movimento “influenciado por uma nova sensibilidade, pela dúvida, pela recusa em privilegiar qualquer método ou teoria” (DENZIN, LINCOLN, 2006, p. 17).

Nesta investigação, o trabalho empírico é procedimento vital para a *produção de dados*[29]. Ao definir uma rota de pesquisa, mantendo em perspectiva os diálogos e as contribuições da cultura visual (HERNÁNDEZ, 2007; MARTINS, 2007, 2009; TOURINHO, MARTINS, 2011; TOURINHO, 2009) é necessário visualizar nesse mapa demandas investigativas que rompam com a naturalização de discursos, teorias, enunciados e disciplinas que ao longo do tempo se fixaram no aparato institucional e acadêmico.

Objeto, participantes, pesquisador e cenários são colocados em perspectiva na relação com a arte e temas específicos do ensino do desenho na educação profissional, ajudando-me perceber conhecimentos produzidos na relação entre contexto organizacional e pessoal. Uma compreensão de significados sobre como *as coisas funcionam* nas tramas desta investigação. Embora me sinta, de alguma maneira, familiarizado com características e aspectos do trabalho de campo, reconheço que é prudente não ir com “tanta sede ao pote” diante da *“mudança social acelerada...”* a qual me referi no início deste capítulo. Tal mudança encarna novos desafios que exigem outras formas de compreensão.

Uma forma de compreender outros vieses discursivos se ancora na necessidade/possibilidade de problematizar aspectos e práticas da arte, das imagens e dos artefatos visuais que povoam a superfície dos acontecimentos do cotidiano institucional e pedagógico. Valendo-me dessa liberdade interrogativa pretendo examinar abordagens educativas do desenho, suas relações no tempo e no espaço, influências pessoais e institucionais como elementos que se infiltram e contaminam a atividade pedagógica.

---

[29] Ao usar a palavra “produção” em substituição ao termo “coleta” parto da compreensão de que os dados não são elementos encontrados e organizados em categorias. Ao contrário, são construídos/produzidos e selecionados no contexto da pesquisa de campo e, posteriormente, elaborados como narrativas de interpretação.

2.1- *Locus* da pesquisa – o *chão da escola*

Em sintonia com as ideias de Milton Santos (2006), considero o *espaço* como um *produto social*, ou seja, a instituição escolar onde se realiza a pesquisa é também o espaço onde acontece a vida social. A formação do espaço se dá a partir da intervenção e interação humanas, através de *técnicas* que o modificam conforme suas necessidades, pois, "as técnicas são um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, *produz* e, ao mesmo tempo, *cria* espaço" (SANTOS, 2006, p. 29 [*grifo meu*]).

Para Santos (2006) o espaço é de *natureza híbrida* porque não se resume a uma única dimensão, a distância. Reúne técnica e tempo como elementos que qualificam o espaço pela atuação e percepção, pois "o espaço do trabalho contém técnicas que nele permanecem como autorizações para fazer isto ou aquilo...", assim como "as técnicas participam na produção da percepção do espaço, e também na percepção do tempo" (SANTOS, 2006, p, 55).

A escola é um espaço de aprendizagem assim como um espaço de trabalho, uma junção de intenções, de percepções nem sempre harmoniosas que constituem tempos diferentes do espaço escolar. Ainda de acordo com Santos (2006, p. 63), o "espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações".

Ao fazer um *zoom* nesse ponto da paisagem (*conforme tópico 1.3 do Capítulo 1*), percebo que a escola não é apenas um ponto ou um elemento na paisagem, ela é a própria paisagem. Ao reconfigurar o espaço não como um dado, mas como produto social, acrescento um novo elemento ao estatuto da paisagem: não ser apreciada de longe, um plano ideal e distante como seria o plano das belas artes, mas considerando os elementos e detalhes que compõem essa paisagem como parte da experiência.

Assim, me proponho a analisar a paisagem escolar não apenas como uma imagem a ser vista num quadro, mas como uma maneira de escrutinar sentidos outros que configuram sua dupla dimensão tempo-espaço. A compreensão do espaço se amplia pela experiência. Um exemplo seria transitar

pela ou percorrer a paisagem, situação na qual uma série de combinações possibilitam uma exploração do tempo-espaço não apenas físico-cronológico, mas também imaginário do lugar. Ao vagar pela paisagem é possível sentir sua atmosfera, sua topografia, seus cheiros, suas sonoridades... "enfim, a experiência com o lugar é mais do que dizer sobre... tais combinações formulam outros sentidos como o *imaginário* do espaço que se fundamenta a partir da *base empírica"* (SANTOS, 2006, p. 55).

É no corado torrão do Amapá que o *locus* desta pesquisa ganha forma e é produzida. Fazendo um paralelo com as condições climáticas da região, posso dizer que existe uma atmosfera úmida da escola que me faz transpirar o interesse investigativo pela educação a partir do chão da escola[30], do espaço de contato educacional, da arena de percepções e práticas pedagógicas que construo ao configurar um desenho descritivo do cenário em estudo.

Vejo-me, especialmente, tratando do ensino de desenho como experiência vivida na condição de aluno e professor de arte no *Centro escolar Portinari,* prática que me instiga e implica ao longo da vida como desenhista. Ao aproximar-me dessa paisagem e interagir com o que considero o chão da escola posso delinear uma cartografia que me faz revisitar constantemente *esboços* da minha formação ao mesmo tempo em que aponta para uma *arte-final* que seria a minha atuação como pesquisador.

O campo empírico escolhido é tão representativo quanto um marco instalado numa fronteira. O Centro de Educação Profissional em Artes Visuais Candido Portinari (CEPAVCP), situado na capital Macapá, é reconhecido centro escolar de referência na formação artístico-cultural amapaense. Desde sua fundação, em 1973 (Decreto n° 021-GAB - 20/06/73), é considerada a única instituição pública de ensino a oferecer cursos de arte gratuitos na Região Norte do país.

A partir 1963, quando surge o embrião do *Centro escolar Portinari*, o artista R. Peixe (Raimundo Braga de Almeida, 1931-2004), precursor e mobilizador de várias iniciativas artísticas e culturais do Amapá, iniciou as

[30] Expressão metafórica usada pelo educador Paulo Freire para se referir ao contato direto ou com a realidade empírica do ambiente escolar.

atividades em residências e posteriormente em espaços públicos como a Escola Integrada de Macapá, espaços cedidos para realizar oficinas de pintura. A fundação oficial (1973) não foi suficiente para garantir uma sede própria, pois, a escola de arte continuou como uma instituição itinerante sendo acolhida em outros espaços públicos como a Escola Barão do Rio Branco.

O Centro escolar Portinari recebeu, em 1983, sua sede própria, projetada pela arquiteta Maria Inês de Lima Castro. A época, sua arquitetura era considerada sofisticada e sua edificação chamava atenção especialmente pelas paredes em concreto armado. Porém, a construção logo passou a ser criticada por seus usuários principalmente pela falta de ventilação que emprestava pouca funcionalidade ao ambiente. Este aspecto inapropriado chegou a ser registrado no histórico do Projeto Político Pedagógico-PPP em seu Art. 2º do Capítulo 1 como algo que “tornou o prédio inadequado aos padrões climáticos da região amazônica” (AMAPÁ, 2008).

A arquitetura, considerada singular se comparada aos padrões de instituições públicas dos anos 80 do século passado no Brasil, foi projetada à luz de conhecimentos técnicos que não levaram em consideração aspectos e condições típicas da região norte. Alheio à essas condições e a experiência e vivência local, o edifício tornou-se apenas um projeto de arquitetura importado. O prédio não chegou a ser visto como um “elefante branco” porque a vontade de estudar e fazer arte gradualmente foi sendo adaptada às dificuldades funcionais do espaço.

Recordo, com entusiasmo, as muitas vezes em que meus professores saíram com a turma para fazer desenho ao ar livre nos arredores da escola, nas praças e parques da cidade... Com prancheta nos joelhos e lápis na mão, desenhávamos ruas, plantas e árvores, céu, transeuntes, o rio Amazonas... Enfim, a cada desenho vivíamos um momento de aprendizagem, um tempo de descobertas, pois as atividades ao ar livre eram uma alternativa atraente e prazerosa naqueles dias quentes, como que abrindo a temporada de descobertas das coisas do mundo.

O leque de cursos livres que eram oferecidos na instituição na década de 70 e até o início dos anos 2000, na então Escola de Artes Candido Portinari[31], seguia uma espécie de rito curricular: iniciava com o desenho como base para a prática da pintura que, em princípio, preparava os alunos para trabalhar com modelagem. O passo seguinte era as aulas de entalhe e, como última etapa, o estudo de escultura, frequentemente em argila. Esse foi o itinerário didático-pedagógico que segui desde 1989, quando aos doze anos, minha mãe, dona Maria da Conceição, matriculou-me na instituição. Sentia-me num ambiente diferenciado, contudo, não me via indiferente a ele. As salas eram climatizadas, os bancos almofadados e as pranchetas largas. O lanche dependia do curso que o aluno estava fazendo. No período em que estudei pintura à óleo, por exemplo, a merenda servida era a base de gemada e leite. Era uma maneira de alimentar os alunos e ao mesmo tempo amenizar os efeitos tóxicos das tintas.

Mais tarde, já no ano de 2008, na tentativa de regularização dos cursos e de conseguir melhores condições estruturais, o corpo técnico-docente e gestor deu um passo ousado. A Escola foi transformada em centro profissionalizante pela Lei Estadual 1.189/2008 e passou a adotar uma proposta pedagógica nos moldes da educação profissional que muito se adequa aos atuais parâmetros de ensino. A partir daquele momento intensificou-se a corrida para implementar e regulamentar o primeiro curso de nível técnico, o Curso de Desenho.

Pintores de painéis, pintores de santos e de imagens sacras, ceramistas, arquitetos, escultores, chargistas, gravadores, fotógrafos, *performers*, além de artistas de cavalete, muitos professores/produtores de arte de diversas vertentes passaram pelo *Centro escolar Portinari*. A exigência para ministrar aula[32] no referido Centro passou a ser, preferencialmente, o domínio da técnica, incluindo noções básicas de desenho - condição primordial que, atualmente, corresponde

---

[31] Primeiro nome oficial dado ao *Centro escolar Portinari* depois de uma conversa entre o mentor da escola, o artista Raimundo Braga (R. Peixe) e o comandante Lisboa Freire, então governador do ex-Território Federal do Amapá. O título original pensado por R. Peixe seria em homenagem a Pablo Picasso, mas, diante do regime militar instalado no Brasil, não foi aprovado pelo governador, provavelmente por sugerir algum tipo de associação entre a imagem do artista catalão e os movimentos comunistas da época.

[32] Para ministrar aulas em cursos livres a legislação não exigia formação em curso de licenciatura. Por isso, a escola sob uma política estadual de descentralização financeira (o caixa escolar), servia-se da autogestão para contratar profissionais artistas como instrutores aos diversos cursos oferecidos pala instituição.

a legislação em vigor para a Educação Básica: formação em licenciatura, especialmente na área de artes visuais.

Muitos artistas amapaenses tiveram ou ainda mantém vínculo com o *Centro escolar Portinari* na condição de ex-alunos ou de professores/instrutores. Essa referência educacional tem sido confirmada desde o início da década de 90, quando da criação das primeiras universidades no estado do Amapá. A instalação formal de instituições de ensino superior gerou a procura por graduandos nas áreas de artes visuais, pedagogia, arquitetura e design que se qualificavam para a docência no ensino superior através de algum tipo de complementação na formação e prática artística. Tais demandas profissionais, educacionais e sociais deixam evidente a importância e a influência do *Centro escolar Portinari* como instituição de formação artística e cultural para a sociedade local em seus vários níveis de ensino.

2.2 - Sujeitos da pesquisa - *de gente pra gente com gente da gente*

Caracterizado o campo da pesquisa empírica, ou seja, depois de situar no mapa investigativo o contexto institucional das práticas artísticas em questão, direciono-me aos sujeitos da pesquisa, aqueles indivíduos que generosamente aceitaram participar da investigação e com os quais compartilharei informações, experiências e aprendizagens. Por vezes, no decorrer do texto, eles são identificados como *colaboradores* (AMATUZZI, 2003), o que não significa que haja predominância de posições convergentes entre eles próprios e entre eles e o pesquisador em termos daquilo que narram e/ou relatam. Embora estejam formalmente vinculados e atuem na mesma instituição, como em qualquer grupo, fica evidente a diversidade de visões de mundo e de ideias em relação a questões profissionais, a função docente e, especialmente, em relação a posicionamentos e discussões referentes a arte e a educação.

O convite para participar da pesquisa foi feito para sujeitos/docentes que vivenciam uma dupla natureza recorrente nesse tipo de instituição: produzir e ensinar arte. Além do critério inicial adotado para a escolha dos sujeitos – ser atuantes na produção e no ensino de poéticas visuais – devo explicitar meu interesse em tentar compreender como eles/elas constroem articulações

conceituais e metodológicas entre o ‘pedagógico’ e o ‘artístico’, ou seja, como se posicionam em termos das relações entre ‘saber’ e ‘fazer’.

Recorri a uma abordagem metodológica do tipo etnográfico e narrativo, visto que “praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos...” (GEERTZ, 1989, p. 15). Geertz ressalta a necessidade de ir além de técnicas específicas, pois, o que define o empreendimento investigativo etnográfico é a compreensão do/a “outro/a” pelo caráter *interpretativo*. Partindo do princípio de que não há “uma verdade” posta nos relatos dos sujeitos com dados apreensíveis e acessíveis a um ato transcritivo, fazer etnografia “é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos” (GEERTZ, 1989, p. 20). Complementando a afirmação de Geertz, vale ressaltar que a *interpretação* requer um grau de *subjetividade* e possui uma natureza *aproximativa* (VELHO, 2004, p. 129). Esses princípios e conceitos ajudaram-me a perceber que as minhas indagações atravessariam as indagações e visões de mundo nos relatos do **“outro”,** dos sujeitos participantes.

É inegável que a escolha do tema da pesquisa está carregada de implicações relacionadas a minha formação docente e, de maneira mais específica, a minha atuação como desenhista. Essas implicações ainda se agravam ao esclarecer que os sujeitos que aceitaram participar da investigação têm algum grau de proximidade comigo. No *Centro escolar Portinari*, alguns foram parceiros de trabalho docente e artístico e outros foram meus alunos. Nesse sentido, faz-se necessário relatar que no contexto da pesquisa os sujeitos são tratados não apenas como indivíduos, mas como *gente da gente*. Para mim, falar de professores de arte é como falar diante de um espelho, é uma situação que me põe em confronto comigo mesmo levando-me a refletir e revisitar constantemente minha prática docente.

O *Centro escolar Portinari*, é um marco na minha história de vida. Digo isso com brilho nos olhos ao rememorar a trajetória de formação e atuação que construí na instituição. Os sete anos finais da minha adolescência coincidiram com o período de estudo ali que motivou ao mesmo tempo em que deu início a minha carreira como profissional e docente na área de artes visuais. A partir

dessa experiência educativa pude viver uma socialização entre pares artistas ou aspirantes a artistas, delineando o que posso chamar de conhecimento técnico e afloramento de minha sensibilidade estética.

Lembro das amizades cultivadas no solo da produção artística entre colegas estudantes e mais tarde entre colegas docentes, o modo como experimentamos aprendizagens manuseando materiais, expectativas e sonhos. Em momentos mais intensos, como aluno, cheguei a dedicar-me semanas em um só trabalho. Lembro de algumas produções que, por vezes, eram consideradas incomuns como, irmos às ruas, praças, feiras, à orla desenhar aqueles espaços ou, ainda, passar um dia e uma noite juntos produzindo propostas de trabalho para concursos e exposições que não sabíamos se teriam chance de ser aceitas... A vontade de cada um de nós ao percorrer aquele caminho, somavam-se experiências compartilhadas com lápis na mão e tinta na tela e na "alma". De alguma forma, colocar em relevo essas *experiências* que me *afetaram* (LARROSA, 2002), me ajuda a refletir sobre a minha *existência institucional* nos dias de hoje (PASSEGGI, 2017) como professor, artista e pesquisador.

Baseado nessa experiência de aprendizagem e da prática em arte, tracei o perfil dos participantes da pesquisa: professores/as que atuassem no ensino de desenho, que fossem produtores de arte e/ou reconhecidos como artistas[33]. Além da participação em exposições e outras formas de produção artística, considerei, também, o tempo de experiência profissional como ocupantes efetivos de cargos públicos. Instiga-me estudar os modos de pensar de professores e suas práticas pedagógicas, ou seja, a maneira como ensinam ao mesmo tempo em que, com frequência, se colocam como aprendizes na expectativa de construir processos pedagógicos criativos.

Tomando como referência algumas reflexões sobre a minha própria trajetória e motivado pelo interesse de conhecer um pouco melhor a instituição, seus docentes e suas práticas pedagógicas escolhi oito professores para participar da pesquisa, sendo quatro homens e quatro mulheres. Suas

[33] Desde o pré-projeto de pesquisa utilizava o termo professor-artista, porém, explicarei em um tópico específico o desenvolvimento de tal termo a partir da análise dos dados.

contribuições, de caráter dialógico e colaborativo (GONÇALVES, HEAD, 2009; BAUER, GASKELL, 2002) possibilitaram a construção e desenvolvimento desta investigação. Como pesquisador não consigo ver os participantes da pesquisa como simples “informantes” (GEERTZ, 1989, p. 15), cumprindo um determinado roteiro ou seguindo uma prescrição. Minha trajetória na instituição reporta-me a um período da minha vida em que estive imerso ‘como’ um desses sujeitos ou ‘entre’ esses sujeitos e, *subjetivamente,* sou um deles (ANGROSINO, 2009, p. 21).

A relação pesquisador-participantes tem como pressuposto uma confiança mútua que se constrói gradativamente a partir de atitudes e encaminhamentos que caracterizam o cotidiano do trabalho de campo. Nesse sentido, vejo os sujeitos participantes como colaboradores sem os quais a pesquisa não seria possível.

Todos os sujeitos são docentes do curso de desenho ou atuaram por muito tempo nele. Em linhas gerais, eles detêm estreita relação com o referido curso e um profundo conhecimento organizacional do *Centro escolar Portinari*. As mulheres professoras já tiveram ou ainda mantém vínculo com exposições e grupos de mulheres artistas, além de outros empreendimentos expositivos e parcerias artísticas. Apenas uma obteve formação inicial em outro estado e duas tem formação pós-graduada, mestrado, fora da Região Norte. Dos professores homens, dois deles tiveram formação inicial em outras regiões do país e outros dois obtiveram formação pós-graduada, especialização *lato-sensu,* no próprio estado do Amapá.

Ao escolher esses profissionais, sujeitos *pensantes, praticantes* nos seus afazeres *cotidianos* (ALVES, 2015), visualizei uma imagem que pudesse dar conta dessa ideia que é ao mesmo tempo híbrida, como algo que se funde, mas que também sinaliza a metáfora de uma rede, como algo que se espalha. Uma imagem que representasse os sujeitos a partir de suas funções e atuações no *Centro escolar Portinari*. Uma imagem-mapa dos sujeitos participantes da pesquisa, configurando seus trânsitos institucionais, seus limites profissionais e fronteiras educacionais. Pensando desse modo, consegui caracterizá-los ou, identifica-los da seguinte maneira: ***Projetista, Roteirista, Gravador, Analista, Editor, Tradutor, Arte-Finalista*** *e* ***Expositor****.* A conotação que os identifica é

uma espécie de síntese das funções e responsabilidades profissionais que exercem no *Centro escolar Portinari* e fora dele. Essas funções e atuações se complementam ao mesmo tempo em que caracterizam o espaço escolar como um organismo híbrido e em rede, associado a práticas de ateliê/estúdio de artista e de laboratórios/gabinetes de pesquisador.

A primeira colaboradora entrevistada, identificada aqui como ***Projetista**,* é uma das mais novas professoras do grupo de participantes. Na adolescência foi aluna do *Centro escolar Portinari* e hoje é docente na instituição. Na faixa etária entre 26-30 anos, ela ingressou como professora no CEPAVCP em 2014, um ano após a sua contratação como servidora pública no quadro estatutário. Entre seus pares é considerada proativa por seu envolvimento institucional. Sua atuação artística se desdobra entre artes gráficas, fotografia e cerâmica, além de uma notável experiência como performer.

O sujeito colaborador identificado como ***Tradutor**,* está na faixa etária de 41-45 anos e é considerado um dos docentes mais dinâmicos do *Centro escolar Portinari*. Comunicativo e extrovertido, além da docência ele desempenha função pública em outros setores culturais. Atuante cartunista, grafiteiro e escultor teve sua iniciação artística na mesma instituição onde atualmente trabalha há 8 anos.

Desenho e pintura estão entre as especialidades da ***Arte-finalista**,* docente que está na faixa de 46-50 anos e é uma das precursoras do primeiro grupo de artistas mulheres de Macapá. Sua consistente produção artística e amplo espectro de percursos de ensino a projetam como referência feminina e professora no *Centro escolar Portinari* desde o final da década de 90.

Tendo ingressado no CEPAVCP em 2008, ano da transformação da escola em centro profissionalizante, o sujeito identificado como ***Editor*** está na faixa etária entre 46-50 anos. Ele possui dois cursos de graduação em artes e tem experiência nas áreas de desenho, desenho digital e aquarela. Entre os colaboradores homens, tem discreta participação em exposições artísticas fora do contexto escolar.

Aluna egressa do *Centro escolar Portinari,* a colaboradora identificada como ***Analista**,* está na faixa etária de 36-40 anos. É uma profissional atuante, ávida pelas causas do ensino, da pesquisa e da produção artística. Desde o seu

retorno ao *Centro escolar Portinari* como professora*,* em 2006, milita pela regularização da instituição. Atua nas áreas de desenho e pintura e seu trabalho revela forte motivação e envolvimento com temáticas feministas.

Na faixa etária de 51-55 anos, o colaborador denominado como ***Expositor*** tem ampla participação em exposições dentro e fora do Amapá. Possui formação e experiência versátil na artesania das artes plásticas, da colagem e da produção de objetos. Trabalha com desenho e com pintura, disciplina que assumiu como professor desde seu ingresso no *Centro escolar Portinari* em 1994.

A ***Roteirista****,* na faixa etária entre 46-50 anos, é uma das professoras que mais trabalha com materiais alternativos utilizando instrumentos, suporte e pigmentos naturais como base das suas produções. Ingressou no *Centro escolar Portinari*, no ano 2000. No início era tímida e participava de poucas exposições. Ávida por aprender e conhecer as técnicas utilizadas pelos colegas, fez o percurso contrário da maioria do grupo de participantes. Matriculou-se e realizou o curso de desenho na mesma instituição onde, paralelamente, lecionava.

O participante da pesquisa identificado como ***Gravador****,* tem entre 61-65 anos. É um dos docentes mais experientes do grupo e tem vasta atuação nas áreas de comunicação visual, fotografia, gravura e desenho. Dos 29 anos de experiência como docente no campo da educação profissional, 2/3 foram dedicados ao *Centro escolar Portinari.* Na condição de aluno, estudou com os principais artistas do Amapá, na década de 80, e obteve sua formação artística complementar no Sudeste do país.

A importância dos dados/relatos que podem ser oferecidos pelos colaboradores da pesquisa é indiscutível, visto que eles detêm informações que compõem *teias de significados* sociais (GEERTZ, 1989) do campo de pesquisa, neste caso, teias de significados institucionais. Interpretar e refletir sobre os significados que vem do campo empírico – falas individuais e em grupo vinculando-as as suas produções visuais – é tentar compreendê-los em *contextos específicos* (ANGROSINO, 2009).

O contexto específico de que trata esta pesquisa está imbricado no ambiente amazônico. Inclui narrativas dos sujeitos colaboradores e aspectos da

minha autobiografia como uma forma de expressar posicionamentos artísticos, profissionais e institucionais, visões de mundo que põem em perspectiva o fato de que “a etnografia é a arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças” (ANGROSINO, 2009, p. 30).

Na tentativa de estabelecer relações de compreensão da pesquisa envolvendo questões de arte e cultura visual, optei pela utilização de metáforas como forma de representações e/ou traduções metodológicas que me auxiliam a rever práticas do cotidiano local amazônico ao mesmo tempo em que orientam minhas reflexões sobre os percursos que pretendo fazer e onde almejo chegar... Dessa maneira, valho-me da metáfora do “modo navegação” na pesquisa de campo que se contrapõe a metáfora do “modo avião”, procedimento cuja responsabilidade cabe ao comandante e demais tripulantes de um voo. Ativar o “modo navegação” pressupõe adentrar a pesquisa de campo e enfrentar os riscos e implicações de uma viagem cuja direção tem como foco a figura do “prático”.

2.3 - Das abordagens metodológicas - *tocando o barco pela linha*

Realizar a pesquisa de campo é adentrar a natureza empírica da pesquisa e encarar, *in loco*, uma realidade tridimensional, material e complexa. Mesmo sintonizado no “modo navegação” para fazer o percurso metodológico, é inevitável lançar-se ao inesperado, ainda que o planejamento para o trabalho de campo tenha sido feito de forma diligente, com procedimentos metodológicos escolhidos criteriosamente e compatíveis com os objetivos e o problema da pesquisa. Ainda assim, o risco é grande!

Um *insight* me veio à cabeça ao comparar o pesquisador com alguém que almeja chegar a um determinado ponto ou lugar. Não como um simples viajante que apenas percorre espaços e lugares cumprindo uma rota, mas como alguém que assume o papel de um “prático” (metáfora que, por analogia, se assemelha ao papel do desenhista), um guia, que a cada período navegado refaz seu próprio percurso, uma espécie de demarcador constante de itinerários, um desenhista de rotas.

No intenso trânsito fluvial da bacia amazônica, principalmente na foz do Rio Amazonas, o “prático” é o tripulante especialista que conduz a navegação de embarcações de pequeno e médio porte. Diferente do comandante e do piloto, a especialidade do “prático” é conhecer o percurso e identificar mudanças do próprio percurso. Dizendo de outra maneira, no contexto hidroviário amazônico, cada percurso torna-se um novo percurso em razão de complexas características geológicas dos rios. Cada viagem exige um tipo de conhecimento das águas e reconhecimento do rio a ser navegado.

A cada nova estação surgem elementos desviantes que alteram as referências anteriores das rotas, reconfigurando as margens e deslocando a correnteza do rio. Esses elementos dependem da cheia ou até mesmo da maré. Essas referências devem ser reconhecidas ou reinterpretadas constantemente pelos “práticos”, pois eles sinalizam, a partir de alterações e indicações geográficas, por onde a embarcação deve navegar.

Em determinados trechos da navegação, saber a localização dos canais não é algo seguro, pois tudo aparenta ser água e ter profundidade. Essas aparências enganam quem não tem um olhar treinado na região! Nesse contexto, navegar é o desafio de percorrer flutuando um caminho submerso em águas barrentas e agitadas. Antes de chegar nas zonas consideradas de risco, o “prático” posiciona-se de pé na proa ou nos bordos do casco, arremessando a linha com uma poita na extremidade, ligeiramente para frente ou para os lados com a embarcação em movimento. A ação acontece em meio a navegação, o prático lança a mesma linha várias vezes na tentativa de reconhecer a instabilidade daquele espaço. O risco iminente de ensecar nos bancos de areia é tão grande quanto o perigo de virar e naufragar ou, ser esmagado pela pororoca[34]!

---

[34] O fenômeno da pororoca acontece como “(...) uma grande onda arrasadora que, de tempos em tempos, sobe os rios que desembocam no grande estuário do Amazonas, com grande estrondo e ímpeto devastador, causando o desmoronamento das margens e carregando consigo árvores, embarcações e outros objetos que se interponham à sua passagem violenta. Tal onda é causada pela elevação súbita da maré no oceano, em épocas de *sizígia* (isto é, nas grandes marés causadas pela conjunção ou oposição da lua com o sol, ou seja, marés de lua nova e lua cheia). A elevação da maré represa os rios no estuário, fazendo com que suas águas recuem, formando uma grande correnteza em sentido contrário ao seu curso normal” (BRANCO, 1989, p. 59).

As orientações que o “prático” fornece não são soberanas em termos de decisão, são compartilhadas com o comandante ou piloto da embarcação. A continuidade da navegação depende de uma relação de confiança entre o “prático” e os demais tripulantes responsáveis por “tocar o barco”.

O “prático” é alguém experimentado que acumula muitas horas de navegação às vezes percorrendo o mesmo trajeto. A vivência de navegação nas águas do mar ou do rio Amazonas possibilita que desenvolva uma visão treinada para enfrentar diferentes tipos de dificuldade e percursos, mas apenas a visão treinada não o habilita a ser um “prático”. A experiência construída a partir da diversidade e de diferentes circunstâncias vividas em um mesmo trajeto/viagem o habilitam, ou seja, a visão treinada em percursos aprendidos no passado se completa com a sensibilidade e a percepção do presente, tornando-o capaz de se antecipar a situações no futuro... Assim, conhecimento e percepção são elementos que habilitam o “prático” capacitando-o a discernir a melhor direção a ser tomada.

A função de um “prático” exige um constante exercício visual e corporal que une temporalidade e espacialidade. Em termos práticos, sua atuação ganha sentido em espaços de contato, relacionais, nos quais a experiência do percurso apura e refina o seu discernimento visual em meio aos movimentos da embarcação e as condições da viagem. A relação que faço dos percalços da pesquisa de campo com a figura do “prático” é, por assim dizer, de uma narrativa que se constrói ao longo do caminho. Para chegar ao destino ou aos resultados da investigação é necessário pensar, percorrer ou navegar o aqui e o agora, construindo um conhecimento prático. Experiências passadas, vividas em momentos anteriores, se configuram como aprendizagens de um acervo que podem ou não ganhar sentido, ajudar num presente flutuante.

Como exemplo de narrativas tradicionais construídas de maneira linear em diversas áreas de conhecimento, podemos citar o conto de João e Maria[35]. No conto, ao saberem que enfrentariam um caminho desconhecido na floresta,

---

[35] Narrativa de tradição oral contada pelos irmãos Grimm, escritores alemães que viveram entre os séculos XVIII e XIX.

os irmãos construíram um olhar voltado para trás, confiando nas migalhas de pão que foram deixando como marcadores ao longo do percurso com a expectativa de usá-las como referência para retornar ao ponto de saída. A preocupação e, talvez, a falsa segurança de uma visão delineada por marcas de um passado recente, no caso as migalhas de pão, os impediu de observar situações e eventos do próprio percurso, deixando de registrar e aprender aspectos da experiência visual e corporal dos lugares por onde passaram. Não se deixando descobrir pelo próprio caminho, ou seja, não dando atenção a aspectos e observações exploratórias dos espaços por onde passaram, se deram conta de que não haviam feito registros, observações visuais e espaciais do trajeto que haviam percorrido, condição que poderia oferecer-lhes outras referências para fazer o caminho de saída da floresta, além dos marcadores de pão que haviam sido comidos pelos pássaros.

Retomando a analogia entre o “prático” e o desenhista, vale ressaltar que, simbolicamente, ambos utilizam uma linha cuja função é primordial. No caso do “prático”, essa linha é muito mais que simbólica, pois trata-se de um cabo fino e maleável que cumpre várias funções. Para o desenhista a linha funciona como uma extensão do corpo e da visão, ampliando o alcance das experiências vividas. Através dela, ideias e movimentos são destravados possibilitando outros modos de pensar, imaginar e fazer mundos.

Essa metáfora gera uma ideia de deslocamento de posições marcadas por linhas guias, desenhadas previamente num mapa ou plano de navegação, esboçadas para corrigir rumos e adequar sentidos e significados à investigação. Sinalizações e decisões a serem tomadas devem ser compartilhadas no trajeto da pesquisa. Por esta razão, a escolha de estratégias metodológicas, além da sensibilidade do pesquisador, deve combinar procedimentos adequados compatíveis com o plano de ação a ser executado. Entretanto, tenho consciência de que linhas guias, por melhores que sejam, não garantem uma chegada segura!

Um plano de pesquisa bem traçado pressupõe alguns elementos que ajudem a validar as ações da pesquisa. Um desses elementos é a triangulação. Esta é uma estratégia que tem por objetivo validar as informações produzidas no trabalho de campo (ANGROSINO, 2009, p. 54). A triangulação funciona a partir

da combinação de distintas perspectivas metodológicas que se complementam e possibilitam coerência na análise dos dados (FLICK, 2009a, p. 43). Nesse sentido utilizei recursos/procedimentos metodológicos com a expectativa de acessar, criticamente, a realidade em questão, caracterizada como um campo de ocorrências. Nesse sentido e por essa razão optei por três técnicas de produção de dados: entrevistas individuais, grupo focal, e desenhos autorais.

2.3.1 Sobre as entrevistas

As entrevistas na pesquisa qualitativa têm características distintas, porém, interligadas entre si. Elas podem ser abertas ou em profundidade, semiestruturadas e/ou estruturadas. De acordo com Angrosino (2009), a entrevista aberta flui no desenrolar da conversação etnográfica podendo abrir novas rotas não necessariamente previstas, pois, “a finalidade da pesquisa qualitativa, ao contrário da quantitativa, não é contar opiniões ou pessoas, mas explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (BAUER, GASKELL, 2002, p. 68).

No caso desta investigação utilizei a entrevista em profundidade, fazendo uma imersão na realidade a partir dos relatos dos entrevistados, uma tentativa de compreender melhor a relação dos fenômenos em questão a partir das informações produzidas junto aos sujeitos colaboradores. O objetivo desse tipo de entrevista “é sondar significados, explorar nuances, capturar as áreas obscuras que podem escapar às questões de múltipla escolha que meramente se aproximam da superfície de um problema” (ANGROSINO, 2009, p. 62).

Durante a realização das entrevistas recorri à técnica da roteirização, planejamento que caracteriza as entrevistas semiestruturadas. A preferência por um roteiro e não por uma lista de perguntas, se distingue por oferecer a possibilidade de trabalhar/abordar assuntos de interesse a partir de tópicos que tornam flexível a conversa com os sujeitos colaboradores (ANGROSINO, 2009).

As entrevistas individuais foram feitas em uma única sessão e realizadas em lugares diferentes conforme a preferência e condições de cada participante. Bar-café, ateliê e pátio de residência, foram alguns dos ambientes escolhidos pelos sujeitos, além da instituição onde trabalham. Por conveniência ou pela falta

de tempo, a maioria (cinco) dos sujeitos colaboradores optou pelas salas de aula do *Centro escolar Portinari* para realização da entrevista.

Foi acordado, previamente, que a identidade civil dos colaboradores seria preservada, uma maneira de dar mais condições e liberdade de fala, além da privacidade. Como ocupantes de cargos públicos, alguma opinião emitida durante a entrevista poderia gerar incômodo ou algum ruído ou atrito institucional e interpessoal com gestores e outros setores da administração pública.

O anonimato ainda é uma discussão recorrente nos comitês de ética das universidades, visto que, para Clandinin e Connelly (2015, p. 225) "(...) é uma complexa e problemática questão ao longo de toda uma pesquisa (...) mesmo quando garantimos anonimato, não parece de todo claro que ele é possível de alguma forma significativa". Nesta pesquisa, inicialmente, mergulhado no campo, enfrentei um dilema junto aos colaboradores. Além dos dados das falas havia os dados visuais, os desenhos autorais. A decisão tomada foi preservar o anonimato das falas e manter as assinaturas dos desenhos.

Outro aspecto ou ponto delicado, está relacionado ao ato da entrevista. Estar frente à frente do 'outro' pode se configurar como um momento de intimidação para o/a entrevistado/a, mesmo com as garantias acordadas anteriormente. Na pesquisa de campo, olhar nos olhos da pessoa e dedicar-se a ouvi-la pode dar margem para que o indivíduo perceba ou sinta a entrevista como uma avaliação. Embora a relação entre colaboradores e pesquisador seja previamente combinada ou preestabelecida, após um período de aproximação inicial com o intuito e a expectativa de criar uma relação de confiança mútua, há sempre a possibilidade de que o entrevistado converse com o pesquisador tentando agrada-lo ou até mesmo adequar as respostas aos interesses da investigação.

Para registrar os dados das entrevistas utilizei um gravador de áudio no aplicativo do smartphone e o caderno de campo, no qual foram feitas anotações, registros de observações, comentários complementando falas, gestos e atitudes dos sujeitos. Observar o gestual dos indivíduos, suas expressões, pausas e silêncios é um recurso utilizado na pesquisa qualitativa, uma maneira de abordar a complexidade da pesquisa de campo na qual "o pesquisador mergulha numa

multiplicidade de dados, vive sua experiência numa realidade *tridimensional"* (CLANDININ, CONNELLY, 2015, p. 136-137).

A transcrição das entrevistas foi a etapa seguinte. O procedimento para transformar dados orais em dados escritos somou mais de 8 (oito) horas de áudio com uma média de 60 minutos para cada entrevista. Esse é um processo "artesanal" de idas e vindas incessantes no manejo do dispositivo digital: ouvidos, olhos e dedos no teclado numa sintonia frenética para não deixar escapar minúcias das falas como alterações do tom, inflexões, hesitações e dúvidas. O trabalho consumiu, em média, aproximadamente 24 minutos de transcrição para cada minuto de entrevista gravada incluindo momentos de cansaço, pulsão nos ouvidos, ardência nos olhos, mas, sobretudo, uma vontade crescente de concluir a transcrição.

Após o exigente trabalho manual de transcrição das entrevistas foi necessário fazer uma *revisão* do áudio. A medida que revisitava as falas gravadas, buscava na memória uma forma de reatualizar as experiências vividas ao realizar as entrevistas visando agregar outros detalhes e nuances as informações coletadas, com a expectativa de tornar mais denso o processo de descrição e, consequentemente, a análise dos dados.

2.3.2 Sobre o grupo focal

Concluída a transcrição debrucei-me de imediato sobre outro procedimento, a análise inicial das entrevistas individuais, necessária para a elaboração do roteiro que iria orientar as discussões do grupo focal.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que o grupo focal é mais do que uma reunião de pessoas, é um espaço de interação, discussão e confronto de ideias entre diferentes vozes, encorajadas e mediadas pelo pesquisador (BARBOUR, 2009). No caso deste estudo, a intenção era obter um mínimo de informações e características em comum, visto que os sujeitos trabalham na mesma instituição. Cabe, também, ao pesquisador, estimular situações nas quais emerjam a diversidade de pensamento e de pontos de vista contribuindo para a produção de informações sobre significados construídos a partir do contexto. Em relação à composição do grupo, Barbour (2009, p. 21) ressalta a importância de que "a

discussão pareça apropriada, mas que apresente experiências ou perspectivas variadas o bastante para que ocorra algum debate ou diferença de opinião".

O meu objetivo ao realizar o grupo focal foi explorar pontos específicos que ainda não estavam bem definidos, alguns temas abordados nas entrevistas, mas que ainda considerava obscuros ou dispersos. Além disso, buscava focar algumas questões "pendentes" com a expectativa de obter posicionamentos mais claros que, de alguma forma, pudessem trazer novos *insights* a serem trabalhados na análise dos dados.

O grupo focal[36] com a presença de todos os sujeitos da pesquisa foi realizado no *Centro escolar Portinari.* A recorrência de atividades no ambiente de trabalho dos sujeitos colaboradores, marca a instituição como o principal espaço etnográfico desta pesquisa. Uma sala cedida pelo diretor, professor José Edivan, foi previamente preparada para que a entrevista focal transcorresse em condições adequadas.

Para realizar a entrevista focal utilizei dois aparelhos de captação de áudio, um gravador digital e um smartphone, posicionados em ângulos diferentes numa mesa central ao redor da qual os colaboradores e eu estávamos posicionados. Essa estratégia permitia uma variação de qualidade dos áudios pela proximidade ou pelo volume das falas, condição que facilitou a transcrição das entrevistas ao usar paralelamente os dois arquivos sonoros.

A mestranda do PPGACV-FAV/UFG e colega na mesma linha de pesquisa, Hélida Coelho, acompanhou a realização do grupo focal fazendo anotações e observações sobre essa etapa da pesquisa. Seu olhar externo possibilitou o registro de pontos relevantes da discussão e situações de posicionamentos contraditórios entre os sujeitos, contribuições que foram de grande ajuda. Embora seja amapaense, a professora Hélida não conhecia e não tinha nenhum contato com os sujeitos participantes da pesquisa até aquele momento.

---

[36] Devido ao período intenso de tarefas letivas que se acumulam no final de ano, o encontro do grupo sequer foi agendado entre a maioria dos participantes, com a entrada das férias em janeiro a impossibilidade de reunião se agravou. O encontro do grupo focal foi realizado no início de fevereiro/2018, menos de 48 horas de meu retorno para Goiânia, graças a uma convocatória de reunião do atual diretor, professor Edivan, do CEPAVCP.

Durante a segunda etapa da transcrição das entrevistas e paralelamente ao início da análise dos dados, ficou evidente a necessidade de identificar e caracterizar o perfil dos sujeitos da pesquisa, já que havíamos combinado de não os identificar por nomes civis e/ou artísticos.

A partir de uma observação preliminar, ficaram evidentes duas principais características. A primeira, diz respeito a atuação profissional, todos são professores de um corpo institucional especializado em artes visuais. A segunda, em sintonia com o perfil da instituição, conforme mencionei anteriormente, os sujeitos participantes são produtores de imagens e em alguma medida, estão envolvidos com pesquisa na área de poética visual.

2.3.3 Sobre *os* desenhos autorais - *arquivos documentais*

As imagens que trago para discussão e análise são desenhos dos sujeitos, trabalhos autorais produzidos para exposições ou concebidos como material didático para sala de aula. As imagens funcionam como dados visuais de caráter empírico, ou seja, os desenhos são fontes primárias que podem ser acessadas a partir de arquivos ou material cedido pelos participantes.

É importante enfatizar que as imagens que compõem o *corpus* de análise da tese não foram predefinidas, não tive contato prévio com elas. Juntamente com as transcrições das entrevistas individuais e do grupo focal a interpretação dos dados produzidos na pesquisa de campo pode ajudar a relacionar, mediar ou até mesmo contrapor ideias e argumentos para compreender o sentido e o significado daquilo que os colaboradores dizem fazer (BANKS, 2009, p. 80).

A análise das imagens se configura como estratégia para trabalhar e compreender o contexto local, como e porque elas foram produzidas, enriquecendo as conexões entre imagens, práticas profissionais e contextos pedagógicos. Elas podem ampliar e aprofundar ideias e conceitos sobre o modo como são produzidas e como contribuem para o repertório pedagógico de visualidades da região. A escolha das imagens como fonte de pesquisa está ancorada no princípio de que a análise dessas composições autorais pode revelar aspectos relevantes sobre o processo ensino/aprendizagem em artes visuais. A prática do desenho, especialmente, de acordo com os objetivos

institucionais (conforme Plano Político Pedagógico do *Centro escolar Portinari*) visa desenvolver habilidades e competências para a formação profissional.

Inspirado nas ideias de Banks (2009) proponho uma maneira de abordar e/ou construir categorias de análise das imagens utilizadas na pesquisa. É uma tentativa didática de fazer distinções entre procedimentos metodológicos que, por vezes, se sobrepõem confundindo ou gerando dúvidas conceituais.

1) *Estudos visuais:* se configuram como uma base ampla na qual se constrói um processo complexo de análise interpretativa de imagens envolvendo diversas áreas e disciplinas como arte, educação e cultura. Ao cruzar esses campos, os estudos visuais buscam problematizar questões sobre realidades empíricas ou sobre o cotidiano prático como pontos de contato que, por meio de imagens, impactam, aderem, friccionam ou repulsam tal realidade. Esta pesquisa tem como intuito a discussão de imagens no processo de ensino e aprendizagem do desenho a partir das produções autorais de docentes.

2) *Metodologias visuais:* são estratégias para a produção de dados visuais com o objetivo de possibilitar maneiras minimamente sistemáticas para analisar imagens, artefatos e fenômenos visuais. No caso desta investigação essas estratégias foram utilizadas na pesquisa de campo devido a minha intenção de utilizar imagens como fontes primárias. O levantamento desse material empírico foi feito a partir de interação direta com os sujeitos. Os desenhos foram solicitados/negociados desde os primeiros contatos para a realização das entrevistas individuais. Cada colaborador trouxe, em média, cinco produções. As imagens foram selecionadas e digitalizadas para compor o *corpus*[37] de análise visual.

3) *Análises visuais:* com base nos princípios e abordagens da cultura visual (AGUIRRE, 2011; MARTINS, 2009; TOURINHO, 2009; HERNÁNDEZ, 2011) a análise tem como foco aspectos contextuais, ou seja, discutir o significado das imagens como fonte primária em seu *espaço de contato*[38], ou

---

[37] O *corpus* de análise das imagens está subdividido em duas partes: no Capítulo I, as séries "Madeiras sobreviventes" e "Cuias relicários de memória" e Capítulo IV, com três imagens.

[38] A "imagem como espaço de contato" é um argumento epistemológico que utilizo na tese. A partir de estudos decoloniais (MALDONADO-TORRES, 2008) empreendo uma conceituação para análises imagéticas em contexto social, tomando como referência a experiência e os múltiplos sentidos que

seja, para além de seus aspectos formais ou de um sistema fechado de significantes e significados. A partir do contexto social são traçadas as estratégias interpretativas das imagens. O modo de análise interpretativa trata os dados "como ontologicamente constituído*s* pelo ato do estudo" (BANKS, 2009, p. 55 [*grifo meu*]), de maneira que, o conhecimento ou experiências anteriores na análise de imagens não devem ser tratadas como práticas recorrentes. Enfim, os dados são produzidos em seu contexto material e sua análise deve ser construída a partir dos elementos e características que o constituem.

Na pesquisa qualitativa a discussão e análise dos dados visuais tem como pressuposto o modo interpretativo, abordagem que possibilita a construção e compreensão de significados. Algumas imagens podem sugerir uma interpretação mais acessível por evocarem elementos e contextos familiares, outras podem ser consideradas clichês, por reproduzirem aspectos tipicamente regionais como, por exemplo, paisagens naturais. Independente das características das imagens, vale ressaltar que a análise deve propiciar uma compreensão aberta e crítica mantendo em perspectiva suas relações contextuais.

Devo reconhecer, no entanto, a dificuldade para discutir/analisar algumas imagens devido à complexidade de significados que, por vezes, pode escapar ao próprio campo de estudo. Por esta razão, no *corpus* de análise, algumas imagens podem ter maior amplitude e/ou profundidade interpretativa que outras.

---

possibilitam sua circulação, situando-a em uma espacialidade-temporalidade específica. Deslocadas do centro de interesses da indústria da arte e das mídias, as imagens são estudadas numa relação de proximidade e não mais vistas a distância, herança das matrizes eurocêntricas. O foco da imagem está numa dimensionalidade prática de contato que emerge de atritos, fricções e tensões nas relações internas de um determinado contexto. Recorro a metáfora do "prático" que, para empreender o percurso do barco ou, para analisar a imagem, é preciso experienciá-la entrando em contato, sentindo seus meandros, topografias, sua geografia, pois o contato requer uma relação direta, prática que identifica os canais que tornam possível o navegar... O espaço de contato impulsiona outros patamares de compreensão a partir de dentro, de uma realidade local.

CAPÍTULO III

A Posicionalidade do Pesquisador no Contexto da Investigação

3.1 A posição na qual me vejo...

O conceito de posicionalidade ajuda a definir o meu lugar de fala ao mesmo tempo em que me confronta com um exercício complexo e instigante: refletir sobre aspectos da minha trajetória profissional e de formação. Sinto-me revisitando episódios e experiências vividas no meu itinerário como docente, artista e pesquisador. Sinto-me como se estivesse (re)descobrindo um caminho, hesitando diante da exigência de descrevê-lo, mesmo que parcialmente, tomando consciência de que se trata de "uma complexa escrita de si" (PASSEGGI, 2017, p. 101). Nessa tarefa o papel do pesquisador se aproxima do papel do autor retratista à medida que me confronto comigo mesmo como se estivesse revivendo e narrando momentos desse trajeto através de um espelho retrovisor.

A narrativa autobiográfica (CASTAÑEDA, MORALES, 2017; FERREIRA, 2017; PASSEGGI, 2017) trabalha interfaces com dimensões interiores e exteriores do 'eu' que se combinam e se refletem, se friccionam e se refratam ao revisitar um arco temporal de vida. A interface principal é o acervo da memória, de onde são desengavetados aspectos do passado que constituem percepções do presente em minha formação e atuação no campo artístico e na docência, em termos pessoais e institucionais.

Esse olhar reverso para o espelho da memória é uma tentativa de perceber singularidades e recriar subjetividades a partir de experiências ou marcas de aprendizagens que me atravessam. Castañeda e Morales (2017, p. 85) detalham aspectos desse sentimento ao explicar que a "experiência transforma as reservas da memória e as atualiza no ato da criação".

Com base num “passado prático”, distinto de um “passado histórico”[39] construído por historiadores (WHITE, 2018), reconstruo experiências que me ajudam a compreender aspectos e posições do presente ao mesmo tempo em que projetam perspectivas de vida para um futuro próximo.

> A distinção é útil para diferenciar as abordagens dos historiadores profissionais modernos para o estudo do passado e as formas pelas quais os leigos e os praticantes de outras disciplinas lembram, buscam ou procuram usar “o passado” como um “espaço de experiência” que embasa todos os tipos de julgamentos e decisões na vida diária. O passado prático é composto por todas aquelas memórias, ilusões, porções de informações errantes, atitudes e valores que o indivíduo ou o grupo convocam das melhores maneiras possíveis para justificar, dignificar, escusar, fazer um álibi ou defender ações a serem tomadas na busca de um certo projeto de vida (WHITE, 2018, p. 16).

A ideia de lidar com o passado não se reduz a uma historiografia ancorada em “fatos” de repercussões generalizantes e, talvez, desinteressados de inquirir sobre questões relacionadas às subjetividades. A relação com o passado torna-se prática e importante por, talvez, “responder às consequências das decisões feitas tanto por nós e para nós por essas instituições das quais somos, mais ou menos, membros conscientes” (WHITE, 2018, p. 16). Nesse rol de demandas sobre o passado incluo momentos de imaginação poética como elementos integrantes de uma narratividade de vida e suas interligações institucionais.

A experiência de acionar a memória reporta-me ao trabalho com matrizes em gravura. Cada tiragem gravada que delas faço revela diferentes aspectos, às vezes falhas ou borrões, outras vezes revela momentos anteriores que reforçam episódios do presente. Esses momentos são, sobretudo, marcas singulares que emergem de uma matriz/memória como se fosse uma experiência impressa. Vejo esses momentos de reflexão como uma maneira de confirmar que não há um único modo narrativo para falar de si, pois cada experiência é ressignificada em um ato de criação/recriação que não se apega ao passado, mas, se projeta no devir (CASTAÑEDA, MORALES, 2017).

---

[39] A distinção dos conceitos entre “passado histórico” e “passado prático” é atribuída a Michael Oakeshott, filósofo político britânico e ideólogo conservador que morreu em 1990, aos oitenta e nove anos (WHITE, 2018, p. 16).

É um processo de desengavetamento da memória que possibilita reflexões sobre possíveis falhas, vazios e folgas nos meus modos de aprender e utilizar a imaginação. Exige autocrítica para reconstituir imagens e cenas do meu itinerário ao mesmo tempo em que oferece a possibilidade de reconfigurar a experiência com novos traços e tons.

Encorajado pela expectativa de narrar alguns momentos e experiências de aprendizagens que marcaram e demarcam minha posicionalidade – entremeada e em diálogo com o objeto de estudo e os participantes da pesquisa – resolvi fazer um percurso reverso, ou seja, uma tentativa de destramar alguns fios e camadas das minhas subjetividades. No exercício de desfiar-me, me deparo com nós e fibras que se cruzam e entrecruzam através de *episódios, imagens e personagens* aglomerados no fundo do paneiro[40] da memória. Embora complexos, eles me ajudam a refletir sobre a minha história de vida.

Figura 10. Olho do paneiro, multidimensões e posicionalidade.

[40] Artefato de origem indígena, é o nome dado a um cesto de fibras naturais, geralmente tecido em talas de guarumã. A base hexagonal (popular "olho") caracteriza o paneiro mais típico entre os povos ribeirinhos da Amazônia. Por ser um utensílio de intensa funcionalidade é comum tê-lo como multiuso cotidiano.

3.1.2 *Olhando com meus próprios olhos!*

... Já não tenho mais meus olhos de tanto ver o tempo passar
Passa por mim como se não me fizesse mal ...[41]
(Osmar Júnior, 1989).

Enxergar a si mesmo no percurso de uma trajetória de vida é reconhecer a posição que se assume no mundo. É tarefa complexa constatar que ao longo dos anos a percepção da importância da dimensão existencial foi negligenciada. Diante de tal constatação as narrativas de vida ganham força como mecanismo de (re)construção biográfica, como uma maneira de buscar entender os processos sociais no contexto de "ressurgimento da narratividade como epistemologia" (CASTAÑEDA; MORALES, 2017, p. 75). A memória é uma alternativa para acessar fragmentos, fatos e episódios instalados em arquivos mentais ajudando-nos a remoer histórias em busca de insumos de lembranças... Essa busca nos patamares da memória requer seleção, relação e avaliação, mas, sobretudo, um tempo de maturação. Como argumentam Castañeda e Morales (2017, p. 84) o âmbito *narrativo* se posiciona contrário ao *imediatismo*.

A narrativa que desenlaço como reflexão tem a experiência vivida como unidade metodológica. Castañeda e Morales (2017), apoiando-se em Dewey, discorrem sobre

> os efeitos cognitivos da experiência, as emoções que ocorrem na realização de um ato, as habilidades que são criadas na realização de um fazer, as atitudes geradas na relação com os outros e assim por diante. A experiência como unidade da vida. (CASTAÑEDA, MORALES, 2017, p. 84).

Os efeitos cognitivos, as emoções e habilidades aos quais os autores se referem são fios que se entrelaçam para compor uma trama de momentos, episódios e situações que configuram, mesmo que parcialmente, a minha trajetória de vida.

---

[41] Trecho da música "Ave de rapina" de Osmar Júnior, lançada pela primeira vez no CD Sentinela Nortente, em Macapá-AP, 1989. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/amadeu-cavalcante/1252157/> Acesso em: 3 fev. 2018.

Em Macapá, minha formação estudantil foi tecida em espaços, lugares e contextos da educação pública, no ensino fundamental, médio e no curso superior, nas redes municipal, estadual e federal, respectivamente. Apesar das limitações econômicas, consegui, com apoio da família, enfrentar e vencer as etapas da escolarização, pois, meus pais, imigrantes rurais de ilhas do Pará, não tinham uma profissão formal reconhecida. Sem recursos financeiros e com poucas alternativas de trabalho, na cidade eles passaram de agricultores a feirantes para sustentar uma prole de dez filhos.

As ilhas do Pará às quais me refiro são Caviana e Ciriaca, que integram o complexo do Marajó, terras e águas que são o berço da história da minha família. Meus pais, trabalhadores rurais – como praticamente todos que habitavam aquelas ilhas – viviam da agricultura, da pesca e de pequenos rebanhos bovinos, aproveitando da melhor maneira possível o seu pedaço de chão, sobrevivendo de uma economia familiar.

A experiência narrada ganha sentido pelas vias da memória. Clandinin e Connelly (2015, p. 84) aprofundam a noção de narrativa ao associá-la a “visão deweyana de experiência (especificamente: *situação, continuidade e interação*)”. De acordo com Dewey (2010), narrar experiências é uma construção entre sujeitos em tempo e espaço situados, as experiências funcionam como *qualidades de histórias específicas*.

Nesse sentido, a memória genealógica da minha família se configura como extensão de aspectos da minha história de vida. Ao discutir a relação entre dimensão genealógica e subjetividade, Souza (2007, p. 63) explica que

> o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significante, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências.

Ao revisitar aspectos, momentos e situações que marcam a minha trajetória de vida, sinto-me olhando para mim mesmo em confronto com diferentes tempos e espaços que articulam lembranças e possibilitam a reconstrução de algumas experiências narrativas.

Curiosamente, na Licenciatura em Educação Artística, cursei uma disciplina na qual o professor solicitou que escrevêssemos “uma breve história de família”, na tentativa de encontrar algum vestígio de nossas escolhas para fazer aquele curso. Foi então que descobri que meu avô paterno era professor e pintor. Que meu pai, Rubens Gonçalves Dias, assim como meu avô, ‘abria letras’, como se dizia na região, nas poucas embarcações que apareciam quando ele ainda morava no interior, e que minha mãe aprendeu croché no mesmo projeto federal no qual fiz minha iniciação pré-escolar. Ainda hoje, minha mãe produz peças de croché.

Meu avô paterno, Antônio Gonçalves Dias, era pintor naval nas horas vagas e professor de alfabetização da zona rural na Ilha de Ciriaca, Município de Chaves, Pará. Nesse lugar, estudar ou ir à escola era uma prática rara, estranha, pois não é necessário aprender a ler para fazer o plantio.

Na mesma região, na ilha de Ciriaca, minha mãe estudou pela primeira vez depois dos 10 ou 12 anos de idade. Era um tempo e lugar no qual soletrar as primeiras sílabas e conseguir escrever com lápis e papel era considerado um luxo, uma façanha entre os habitantes da ilha que mal tinham documento civil. A primeira filha dos meus pais, Regina Célis, teve seu primeiro contato com as letras do alfabeto por meio do rótulo de uma lata de bombons, com o avô professor. Posteriormente fez as primeiras leituras com a minha mãe, utilizando o mesmo recurso visual.

Uma imagem marcante que há algum tempo associo a minha mãe é vê-la com agulha e linha na mão fazendo croché. Na casa de meus pais, cresci cercado de toalhas, roupas, fronhas e tapetes, peças criadas pela minha mãe em várias combinações de cores e texturas. Não me dava conta de que cresci convivendo com uma estética do cotidiano doméstico que de alguma maneira influenciou os primeiros passos da minha educação formal.

Quando narrada, a experiência reativa “as reservas de memória e as atualiza” (CASTAÑEDA; MORALES, 2017, p. 85). As lembranças de família revisitadas acionam um misto de sensações e reflexões que me fazem descobrir e reviver histórias, ressignificar fatos. Quando as recordações são frágeis e os vestígios dessas experiências parecem fugidios, quase apagados, busco auxílio

nos recursos da imaginação. “Do mesmo modo que o arqueólogo precisa reunir partes para compor o edifício soterrado, também preciso reunir fragmentos de uma história de vida” tentando compreender a origem, a formação e o contexto de atuação (FERREIRA, p. 324) para dar sentido a pesquisa narrativa.

Filho caçula, nascido na cidade, em uma maternidade, fui o único da família a frequentar a pré-escola. Isso era considerado um privilégio, pois meus irmãos mais velhos, ainda na adolescência, enfrentavam o trabalho para ajudar nas despesas da casa. Minha primeira socialização externa a família aconteceu na creche do projeto Casulo, da extinta LBA[42]. Lembro que chorei muito naquele primeiro dia de participação no projeto ao ver, pela veneziana, mamãe se distanciando. Nesse mesmo projeto, minha mãe aprendeu a fazer croché em cursos profissionalizantes oferecidos às mães das crianças. Desde então, enfiar e tecer linhas tem sido uma constante em sua vida produtiva.

Utilizando a metáfora da linha pretendo (re)desenhar e alinhavar alguns momentos, situações e episódios “sob uma perspectiva autorreflexiva que reúne temporalidades marcadas na experiência” (FERREIRA, 2017, p. 324) e que tiveram consequências na minha história de vida.

> As histórias de vida, põem em discussão questões relativas à natureza e identidade dos narradores. Não se fixam apenas em dimensões ontológicas, ou seja, características existenciais comuns aos seres humanos como narradores, mas se debruçam sobre problemas epistemológicos que podem ajudar a compreender e explicar como práticas culturais, sociais e artísticas marcam a trajetória e a subjetividade dos indivíduos (MARTINS; TOURINHO, 2017, p. 152).

Até o curso de graduação eu escrevia e desenhava, quase que exclusivamente, tomando como referência a escrita e os desenhos de “outros”. “Outros” personagens, “outros” tempos, “outros” contextos e, o mais intrigante, hoje me dou conta que também olhava com os “olhos dos outros”. Naquele contexto escolar, por mais que as atividades sugerissem ou demandassem criatividade, havia uma carga de ensino voltada para os “outros”. Para mim,

---

[42] Casulo foi um projeto da Fundação Legião Brasileira de Assistência-LBA criado em 1977 e vinculado à época ao Ministério de Educação e Cultura. Atendia crianças de 0 a 6 anos com a “intenção de proporcionar às mães tempo livre para poder ingressar no mercado de trabalho e, assim, elevar a renda familiar”. Disponível em: <https://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/a-historia-das-creches.htm> Acesso em: 14 maio 2018.

restava apenas o papel de figurante num exercício que, em princípio, deveria incentivar os estudantes a trilhar um processo autoral.

Souza (2006), ao discutir o potencial da narrativa autobiográfica, explica que o pesquisador, ao olhar para o passado e para o futuro, questiona o presente colocando em perspectiva aspectos da “aprendizagem e sua relação com o saber-fazer e conhecimentos como possibilidade de transformação e autotransformação” (p. 59). Refletindo sobre a minha trajetória, me pergunto: o que fiz na minha vida para chegar até aqui e, ainda, como devo proceder para prosseguir?

Durante a educação básica, foram poucas as oportunidades nas quais podia ensaiar algum tipo de protagonismo nos processos de aprendizagem. Um dos espaços propícios para assumir a posição de sujeito eram as aulas de arte e literatura. Entretanto, as escassas oportunidades para me colocar como sujeito eram rasas devido a precariedade de condições[43].

Nas atividades de desenho e pintura me sentia à vontade, mesmo sendo muito tímido. Essas atividades me tocavam profundamente, me instigavam e estimulavam a interagir com os “outros”, colegas e professores, despertavam meu interesse pelo ato de criar de artistas e autores. Surgia, assim, a possibilidade de um espaço para vencer a timidez e, talvez, sair do anonimato. Era uma possibilidade de escapar do lugar comum com a expectativa de aprender a “olhar com meus próprios olhos” e fazer do exercício de aprendizagem um ato inventivo de potência pessoal.

Narrações de si que fundamentam a profissão e a formação (PASSEGGI, 2017) me ajudam a refletir sobre questões existenciais utilizando a metáfora de olhos desgastados, insensíveis, olhos que ignoravam a mim mesmo...! A escrita narrativa através da seleção, descrição e indagação me dá condições de revelar e refletir sobre memórias de aprendizagens.

[43] Não posso deixar de considerar os múltiplos problemas daquele tempo como espaço físico, recursos didáticos e condições sociais que desmotivavam alunos e professores e limitavam a prática pedagógica.

3.2 Experiências, episódios e travessias...

Um dos acontecimentos marcantes e mais remotos na minha memória está relacionado a primeira viagem que fiz com meus pais. Eu tinha 3 anos e fomos ao sítio herdado do meu avô Antônio, no Rio Gurijuba, afluente esquerdo do Rio Amazonas. Saímos cedo da casa campestre em direção a uma área preparada para receber a semeadura. Ainda lembro e sinto o cheiro da terra queimada. Na volta, depois de meu pai mostrar e examinar o lugar da futura roça, nos deparamos com algo inesperado. O igarapé por onde tínhamos que passar estava de meia enchente e a correnteza era muito forte.

Tudo estaria tranquilo se tivéssemos um bote para atravessar o igarapé. Meu pai cortou três ou quatro aningueiras[44] verdinhas, retirou alguns cipós de batatarana[45] e montou uma jangada para que eu pudesse flutuar até a outra margem. Não lembro de qualquer diálogo que tenha acontecido durante a travessia. Anos depois, minha mãe relatou que eu interpelava meu pai sobre o que poderia acontecer caso eu caísse na água.

A expectativa de atravessar um igarapé sobre uma jangada e a vivência de ser conduzido pelo meu pai de um lado e minha mãe de outro, marcaram profundamente a minha memória subjetiva fazendo-me refletir sobre a expertise do caboclo ribeirinho como aquele que não somente se adapta ao lugar das águas, mas, sobretudo, cria mecanismos de existência. Artefatos, utensílios, moradias e transportes são recursos produzidos como resultado de um saber fazer específico, ou seja, um saber fazer que é desenhado a partir de demandas cotidianas intrinsecamente relacionadas a tecnologia local como prática cultural do povo amazônico. São saberes que não se aprendem em escolas nem em manuais, mas que se aprendem fazendo, diante de necessidades que demandam soluções especialmente durante os períodos das enchentes e vazantes, ciclos rotineiros na vida comunitária.

Outra cena marcante da infância aconteceu quando tinha 6 anos, frequentava a creche e minha mãe levou-me pela primeira vez a uma sala de

---

[44] Vegetação (*Montrichardia arborescens Schott)* nascente nas várzeas à beira de rios e igarapés, seu caule esponjoso e flexível facilita a flutuação.

[45] Erva trepadeira (*Ipomoea asarifolia)* presente em margens de rios e lagos.

cinema. O filme em cartaz era Pinóquio[46] (Estúdio Disney, 1940). Aquele longa metragem de animação colorida numa tela gigante foi uma experiência inesquecível. O impacto visual foi a grande novidade. Até então eu conhecia imagens de transmissões em preto e branco reproduzidas em uma pequena TV Colorado, recém comprada pela família em meados da década de 1980.

Dentre as cenas do filme destaco aquela em que Pinóquio e o Grilo Falante tentam escapar pelo mar e são tragados pela baleia gigante. Mais uma vez a jangada estava presente e salvava os personagens de um possível afogamento! O modelo de jangada não era o mesmo que meu pai havia feito para atravessarmos o rio quando eu tinha três anos. No entanto, a metáfora da jangada desperta em mim a potência pedagógica que o desenho pode oferecer ao constituir, simultaneamente, pontos em comum e diversificados, capazes de abarcar e percorrer rios e mares de possibilidades.

Os episódios, imagens e personagens que elejo nesta narrativa, dizem muito de mim. Como parte de um acervo da memória eles integram meus "repertórios individuais" e

> incluem imagens de infância, de amores, conflitos, acasos, azares e dissabores. Enfim, são imagens associadas a situações marcantes que, por razões diversas preservamos para nos proteger das emoções que elas acionam, ou ainda, imagens que guardamos com afeto (MARTINS, 2009, p. 34).

Apesar de, por vezes, senti-los longínquos e desbotados, são episódios, imagens e personagens que constituem a minha experiência, que compõem cenas e momentos afetivos, um repertório remoto que tento alcançar mesmo que de maneira efêmera, via memória e consciência.

A experiência visual, como ensina Martins (2009), tem "uma relação com imagens, eventos, sentidos que guardamos em repertórios subjetivos". Tanto a experiência visual como os repertórios individuais "são responsáveis por sinapses entre conhecimentos subjetivos e objetivos configurados por referências culturais que, de alguma maneira, influenciam os modos e as práticas de ver dos indivíduos" (MARTINS, 2009, p. 34).

---

[46] Disney Estúdios, Ben Sharpsteen e Hamilton Luske, RKO Pictures, EUA, 1940 (88 min.).

Mesmo reconhecendo que a memória se configura através de vestígios, de rastros desgastados pelo tempo e descaracterizados em decorrência da intervenção de outras marcas, considero as lembranças como aquarelas que se espalham na superfície de acontecimentos biográficos encharcados por referências culturais e institucionais.

A escrita narrativa evoca lembranças, representações e episódios marcantes retomados sob uma perspectiva crítica de escolhas que fortalecem a formação e atuação, do mesmo modo que questionam aprendizagens em cada experiência vivida (SOUZA, 2006). É o que acontece ao pinçar algumas memórias, pistas daquilo que hoje compreendo como formas de refletir e aprender a partir da minha história de vida, minhas incertezas e riscos ao rememorar e tentar interligar escolhas pessoais e vivências no campo artístico e na docência. É inegável o fato de que a imagem é mais do que um dispositivo da memória, ela surge como recurso de acesso à memória e como repertório de aprendizagens do aqui e agora.

3.2.1 O *Centro escolar Portinari* – "eu", *aprendiz e... professor!*

Parte significativa da minha constituição de sujeito guarda relação estreita com o reconhecimento institucional do *Centro escolar Portinari*, primeiro na condição de aluno e, posteriormente, como professor. O fato de a "noção de sujeito, ator, agente ser tomada como uma generalidade para se falar do humano, cabe a afirmação de que existem modos de ser sujeitos, em grau comparável ao que são as sociedades ou culturas" (CASTAÑEDA; MORALES, 2017, p. 87).

Modos de ser sujeitos implicam modos de perceber, problematizar e narrar histórias de vida. A narrativa que construo perpassa "discussões sobre memória e história da profissão docente, sistematizando aspectos sobre a constituição do *ethos* profissional, trajetórias de formação, tanto em espaços educativos formais, quanto não formais e informais". (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 19)[47].

[47] Artigo com link disponível em: <http://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric> Acesso em: 2 dez. 2019.

Lembro daquele primeiro dia de aula, em maio de 1989, na Escola de Artes Candido Portinari. Não houve nada de extraordinário, além do ambiente e do primeiro contato com as pessoas que ali estavam. Naquele momento, não percebi nada que considerasse impactante. Como era de praxe, a professora Raimundinha queria ver meu traço, atividade utilizada para elaborar um diagnóstico. Com brilho nos olhos e um sorriso no rosto ela pediu que eu fizesse um desenho criativo! Recordo que não pensei muito sobre o que fazer! Logo fui desenhando sem esboçar dúvida ou hesitação...

Figura 11. Primeiro desenho na Escola de Artes Candido Portinari, maio de 1989. Atividade solicitada pela professora Raimunda Vilhena – turma inicial de desenho e pintura.

Por alguma razão ou, de alguma forma, senti-me à vontade! Não travei ao fazer o desenho. Situação que acontece frequentemente com estudantes ou candidatos a estudantes e que testemunhei inúmeras vezes ao longo da minha carreira docente... Com um caderno de desenho comum, em espiral de aço, e um lápis preto 2B, escolar, consegui desenhar uma paisagem interiorana. Dos traços simples e espontâneos surgiram dois personagens trabalhadores do campo com seus instrumentos de trabalho em punho. Uma casa típica ribeirinha

ao fundo revela que os trabalhadores estão roçando, cuidando da terra de sua propriedade em um dia de sol, com poucas nuvens e pássaros discretamente planando no céu...

A posição dos personagens ganha, agora, novos significados ao fazer essa revisita ao meu desenho de outrora. Sinto como se fossem o mesmo personagem, visualizado de maneiras distintas, de perfil e de frente, revelando inteireza ao encarar a cena fitando os olhos do observador. A enxada ganha força simbólica como uma maneira de demarcar espaço e produzir do solo, e o machado, ganha intensidade como metáfora que ao desbastar e lavrar sintetiza a dureza e o despojamento cotidianos do caboclo ribeirinho. Os personagens e os instrumentos de trabalho, projetam ou se configuram como prenúncio de realidades culturais que, curiosamente, eu iria utilizar como abordagem pedagógica/profissional no ensino de desenho.

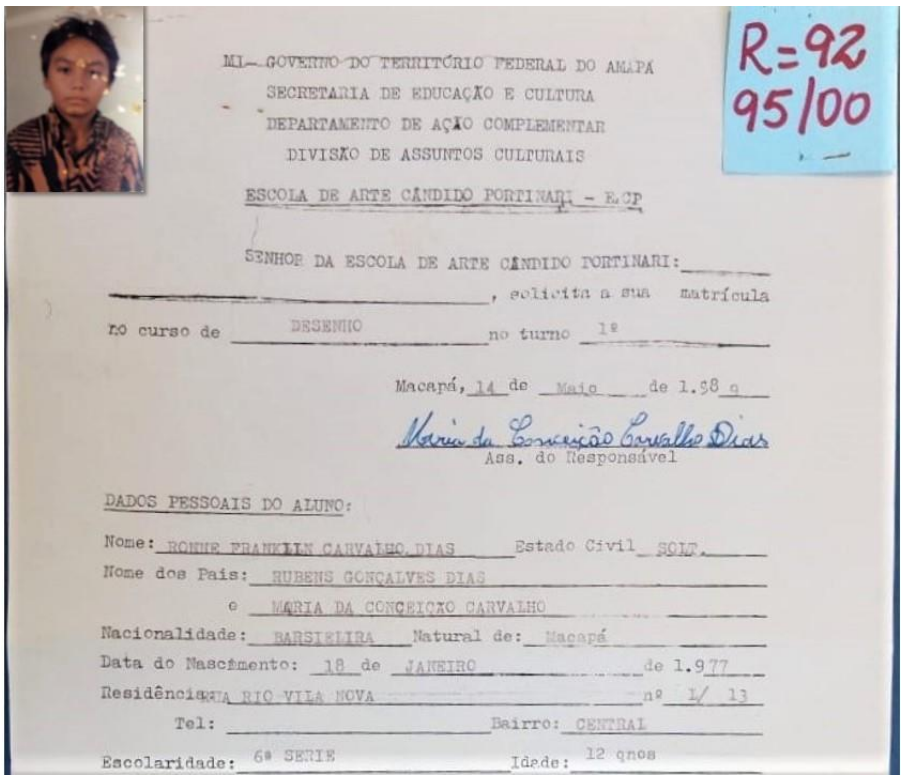
Estudar no *Centro escolar Portinari* era rotina que eu fazia três vezes por semana, sempre pela manhã. As turmas eram oferecidas às segundas e quartas ou às terças e quintas. Às sextas-feiras todas as turmas se reuniam para aulas de História da Arte. Professores como Antônio Munhoz, Regina Lúcia e Áida Barreto nos instigavam com imagens de obras de arte de diferentes países, as narrativas sobre elas e seus vários contextos históricos...

Aquelas aulas se caracterizaram como novidade nos primeiros anos, pois não me recordo de ter tido aula de história da arte no ensino regular. Com o passar dos anos, gradativamente perdi o interesse de frequentar aquelas aulas de cunho teórico cujo conteúdo parecia se repetir de maneira monótona e enfadonha. Apesar da dedicação dos professores que se revezavam, havia um esvaziamento das aulas por iniciativa dos alunos veteranos. A abordagem cíclica ou, caracterizando melhor, repetitiva, tratava os conteúdos de maneira convencional ancorada basicamente em textos escritos. *"Viemos para Portinari para desenhar"!* Lembro dos comentários que alguns colegas e eu fazíamos a época, manifestando nossa falta de interesse e motivação pelas aulas.

A experiência, de acordo com Martins e Tourinho (2017, p. 153) toma como referência o "modo como percebemos, aprendemos, experimentamos e sentimos esses momentos em diferentes contextos de tempo e espaço (...) o

modo como refletimos e organizamos esses fragmentos vividos, configuram a prática de vida". As lembranças de formação se confundem com memórias afetivas escolares e me fazem refletir que experiências são aprendizados e *dão sentido as histórias de vida ...* narrar experiências de formação constitui "uma atividade singular para ampliar a vivência pessoal e profissional" (SOUZA, 2006, p. 56).

Gosto, prazer, satisfação..., posso refletir hoje, era o que nos mobilizava para estudar no *Centro escolar Portinari*. Tinha gosto de frequentar aquele ambiente "mágico" e sua atmosfera envolvente dedicada a arte e sentia prazer pelo desejo de ter um lápis a mão e experimentar a satisfação de aprender para, talvez, um dia, realizar trabalhos artísticos. Não posso negar que nos anos posteriores ao quarto período eu já anunciava que deixaria o *Centro escolar Portinari.* Eram muitos os motivos para me dedicar a outras coisas, no entanto, a cada início de ano letivo, lá estava eu na secretaria do Centro para fazer a matrícula. Relutava comigo mesmo como se fora um apagar e redesenhar contínuo...



R=92
95/00

MI- GOVERNO DO TERRITÓRIO FEDERAL DO AMAPÁ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO DE AÇÃO COMPLEMENTAR
DIVISÃO DE ASSUNTOS CULTURAIS

ESCOLA DE ARTE CÂNDIDO PORTINARI - ECP

SENHOR DA ESCOLA DE ARTE CÂNDIDO PORTINARI: _____
_____, solicita a sua matrícula
no curso de DESENHO no turno 1º

Macapá, 14 de Maio de 1.98 9

Maria da Conceição Carvalho Dias
Ass. do Responsável

DADOS PESSOAIS DO ALUNO:

Nome: ROMIE FRANKLIN CARVALHO DIAS Estado Civil SOLT.
Nome dos Pais: RUBENS GONÇALVES DIAS
e MARIA DA CONCEIÇÃO CARVALHO
Nacionalidade: BARSIELIRA Natural de: Macapá
Data do Nascimento: 18 de JANEIRO de 1.977
Residência: RUA RIO VILA NOVA nº 1/ 13
Tel: _____ Bairro: CENTRAL
Escolaridade: 6ª SERIE Idade: 12 anos

Figura 12. Ficha da primeira matrícula no Curso de Desenho da Escola de Arte Candido Portinari, 1989.

Depois de 7 anos de estudos no *Centro escolar Portinari*, minha bagagem havia aumentado e a mochila estava cheia de ferramentas histórico-conceituais. Com as práticas aprendidas nas aulas de artes plásticas a bússola dos meus desejos apontava para as artes visuais, meta profissional a ser perseguida. Sentimentos de insegurança me interpelavam e se misturavam na minha cabeça de adolescente em meio a perguntas como: *"São as artes visuais o que preciso para a minha vida profissional"?* Devo iniciar um curso superior ou correr para o mercado de trabalho? Ou, ainda: *"Será a educação em arte o melhor caminho a escolher"?!*

Refletindo sobre as inseguranças daquele momento, arrisco dizer, dentre outros motivos, que o *Centro escolar Portinari* não tinha uma política de atuação artística orientada para o mercado de trabalho. Uma espécie de plano ou estratégia associada a setores do mercado profissional. Até a década de 90 o projeto político da escola não projetava a possibilidade de associação com o mercado de trabalho, embora houvesse na estrutura curricular uma espécie de tendência ou intensão tácita no sentido de uma formação profissional. Algumas ações eram apresentadas aos estudantes quando a instituição era convidada a realizar alguma "parceria" de natureza artística com instituições locais. Nessas "parcerias", ocasionais e, de maneira geral, muito tímidas, apenas a outra instituição se beneficiava da contrapartida e sempre ficava a promessa de "divulgar" o trabalho do *Centro escolar Portinari*.

De qualquer forma me sentia entre a cruz e a espada diante da escolha entre continuar estudando ou começar a trabalhar. Um elemento que pesava nessa decisão - mesmo não conhecendo os indicadores de acesso ao ensino superior de grupos sociais de baixa renda – era a minha precária condição econômica familiar. O medo de não conseguir continuar os estudos se misturava a ansiedade de ingressar no mercado de trabalho.

Em 1995, aos 18 anos, eu estava entre os 11% de jovens no Brasil com ensino médio completo, segundo os dados do PNAD/IBGE[48]. Os números ficam

[48] A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) tem propósitos múltiplos de investigar diversas características socioeconômicas. Essa modalidade foi introduzida no Brasil a partir de 1967. Em sua coleta de dados, os pesquisadores da PNAD

reduzidos quando se trata de ingresso no ensino superior. Em 1993, apenas cerca de 6,9% dos jovens entre 18 e 29 anos tiveram acesso ao ensino superior. Esses dados se agravam em referência a grupos de cor/raça e renda. Ainda de acordo com o PNAD, em 1998, quando eu estava no terceiro ano do curso de Licenciatura em Artes Plásticas, apenas 2,8% do grupo de cor (não brancos) e renda (daqueles que trabalhavam), tiveram acesso ao ensino superior[49]. São índices que expõem o lado perverso da desigualdade no país, mesmo considerando que na década de 90 houve uma redução da desigualdade na escolarização com a criação de novas universidades públicas, como é o caso da Universidade Federal do Amapá-UNIFAP. Na década seguinte, em 2001 e 2003, foram criados programas sociais de impacto nacional como o 'bolsa escola' e o 'bolsa família' no âmbito do governo federal.

A união de esforços de meus pais e irmãos, trabalhando para garantir, dentre outras necessidades, os meus estudos, foi crucial no sentido de apoiar minha decisão de fazer um curso superior. O empenho familiar e o meu desafio pessoal me impulsionaram a romper esses indicadores de acesso restrito que configuravam a minha realidade socioeconômica. Quase que silenciosamente, sentia-me nutrido e encorajado a avançar na caminhada de formação com o objetivo de "quebrar a barreira de um sonho" que era pessoal, mas, também, familiar: ingressar na universidade!

Como aluno egresso do *Centro escolar Portinari,* a partir de 1996 permaneci por 5 anos cursando graduação e mais 3 anos atuando como professor efetivo do quadro estadual numa escola da zona rural do Amapá. Faço esse relato ao refletir sobre a minha inserção naquele cenário político econômico nacional, condição que me possibilitou atravessar um tempo de estabilidade

---

também solicitam a autodeclaração da etnia do pesquisado. Esses dados, entretanto, devem ser analisados com cautela por primeiro se tratar de uma pesquisa por amostra domiciliar e não ser um valor absoluto sobre toda população; segundo, porque há ainda no Brasil uma tendência a se autodeclarar mais para *claro* do que para *escuro* em termos raciais, embora isso venha mudando recentemente com o advento de um maior grau de autoconhecimento por parte da população. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domic%C3%ADlios> Acesso em: 30 jun. 2019.

[49] Análises de indicadores da PNAD conforme PICANÇO, F. Juventude por cor e renda no acesso ao ensino superior somando desvantagens, multiplicando desigualdades? RBCS, Vol. 30, n° 88 junho/2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v30n88/0102-6909-rbcsoc-30-88-0145.pdf> Acesso em: 30 jun. 2019.

econômica devido ao controle da inflação na segunda metade da década de 90. Na década seguinte, pude acompanhar as políticas públicas de inclusão social e afirmação cultural do sistema educacional brasileiro que ganharam proeminência a partir do início do século XXI.

Para Martins e Tourinho (2017, p. 153), fenômenos, cenários e acontecimentos são seleções episódicas que compõem o ato de narrar e não se restringem à descrição. Os autores ressaltam que narrar “é também um tipo de interpretação e, tanto o conhecimento como a compreensão dos episódios, são, de certa forma, uma interpretação”.

Em sintonia com os argumentos dos autores, revisito e interpreto o meu retorno ao *Centro escolar Portinari* como professor efetivo diante de um cenário no qual me senti como uma “flecha nas mãos de um arqueiro” que depois de alcançar o alvo volta para o punho do arqueiro. Ali permaneci como docente por 10 anos (2003-2013), atuando nos cursos de desenho e pintura.

Trabalhos coletivos dos professores propiciavam, dentre outras atividades, a realização de exposições internas e externas, de e com alunos. Essas atividades funcionavam para mim como uma formação continuada. Por um lado, aprendia práticas do ofício com os colegas mais experientes, mas, por outro, como profissional novato naquele ambiente de trabalho, tinha que lutar por espaço para realizar experimentações artísticas e pedagógicas, para tentar alçar meus próprios voos, agora como docente.

A relação com o corpo técnico-pedagógico, por vezes exaustiva, especialmente quando em períodos de planejamento e avaliação, era, também muito rica em termos de trocas filosóficas! Não posso deixar de mencionar os colegas professores Davi Serrão e Joana Cruz, profissionais que mesmo não tendo formação na área de artes visuais nos instigavam a pensar de maneira crítica o papel e a função social da instituição para além da técnica. Os professores pedagogos preparavam o espaço escolar para o debate de questões como: Qual o papel da escola? Quais as expectativas da instituição em relação aos seus egressos? Quem e para que formamos?

Porém, vivíamos uma saga institucional para manter “o feijão com arroz” das aulas. A falta de estrutura física do prédio, os equipamentos inadequados e

a escassez de material artístico tanto da parte do *Centro escolar Portinari* como dos alunos eram barreiras que pareciam intransponíveis. Ao mesmo tempo estávamos encetando uma luta burocrática para regularizar, para oficializar o curso. Eram muitas e constantes as tensões psicológicas vividas pelo grupo de técnicos e docentes. Tensões que demandavam força e paciência para enfrentar a máquina morosa do poder público e perseguir o objetivo almejado desde a primeira década dos anos 2000, obter o reconhecimento do curso.

No decorrer desse período vários problemas e situações abalaram a instituição. O primeiro deles foi o corte da merenda escolar. Sem qualquer aviso, de um dia para outro os estudantes ficaram sem o lanche. Problemas na estrutura da sede e, consequentemente, a necessidade de uma reforma forçou o deslocamento do *Centro escolar Portinari* por vários prédios e instalações provisórios. A demissão de vários artistas plásticos que atuavam na escola, profissionais autodidatas que qualificavam tecnicamente os cursos, teve um grande impacto na estrutura curricular. O acompanhamento do trâmite do processo de reconhecimento e regulamentação dos cursos junto a Secretaria de Educação, ao Conselho de Educação e, posteriormente, na Assembleia Legislativa, foram jornadas fatigantes que exigiram tenacidade e resiliência.

Diante de tantos desafios, entre idas e vindas, o trabalho artístico e pedagógico com os estudantes marcou profundamente a minha experiência docente no *Centro escolar Portinari.* A satisfação de aprender ensinando é algo que me move e estimula ainda hoje. As limitações do espaço físico associadas a uma proposta institucional personalizada de ensino geravam turmas pequenas de no máximo 15 alunos criando uma atmosfera amistosa, solidária, que propiciava a aprendizagem e o crescimento educacional de alunos e professores.

Aos poucos minha *professoralidade*[50] (BOLZAN; ISAIA, 2006) ia sendo configurada numa trajetória de vida que fundia as dimensões profissional e pessoal. É o que Bolzan e Isaia (2006, p. 492) discutem sobre a constituição da professoralidade ao explicar que “ao longo da trajetória docente, os professores

[50] O conceito de *professoralidade* tratato aqui refere-se a uma curva de formação profissional arraigada na própria vida pessoal. Será melhor desenvolvido no Capítulo 4.

vão se formando e se [trans]formando, tendo presentes as demandas de vida e da profissão".

Depois de algum tempo de experiência e prática pedagógica comecei a perceber que o ensino de desenho demanda uma combinação de estratégias de ensino. Essas estratégias envolvem uma diversidade de aprendizagens que reúnem informação, conhecimento e saberes a serem construídos dentro e fora da escola. Apoiado no princípio da diversidade, o processo pedagógico propicia atividades e interação entre professores e alunos.

3.2.2 Enfim, o curso de graduação...

Posso dizer que *'fiquei careca de orgulho'!* Ou, dizendo de outra maneira, *'superei a grande barreira'!* Não sei qual seria a maneira mais adequada para iniciar este tópico... Passar no vestibular foi uma das sensações pessoais mais impactantes da minha trajetória, sem falar na façanha que essa conquista representou para a minha família: *"o último foi o primeiro!",* diziam alguns familiares depois de saber do resultado. Na realidade todos eles se sentiram representados por mim. Era, de fato, um privilégio cursar o ensino superior em uma instituição pública.

O reconhecimento familiar me motivou e impulsionou a seguir os caminhos do mundo acadêmico, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento da minha existência como sujeito, tornando evidente que

> O sujeito importa para o outro de várias maneiras. É na trama da relação do dia a dia que se coloca em ação a sobrevivência do ser. O biográfico nos ensinou a existência de **modos de reconhecimento** que particularizam os vínculos sociais enquanto o sujeito se relaciona com outros e consigo mesmo. (CASTAÑEDA; MORALES, 2017, p. 87 [*grifo dos autores*]).

O tempo de estudo como aluno sedento por atividades visuais na então Escola de Artes Cândido Portinari foi decisivo para a minha escolha pela licenciatura em Educação Artística. Foram cinco longos anos de oscilações, momentos de satisfação e incerteza agravados pelo falecimento de meu pai logo no início do curso. As greves de professores e, em decorrência, a reposição de aulas em período de férias, foram parte da minha aprendizagem e adaptação aos moldes e práticas da academia. A iniciação a conteúdos e procedimentos pedagógicos, mas, sobretudo, a minha aproximação a disciplinas teóricas

relacionadas à arte e a estética, foram cruciais tanto para minha formação como para a minha carreira docente.

Esta etapa de formação inicial da minha vida pode ser comparada ao que Stake (2011, p. 67) identifica como “conhecimento descoberto”, ou seja, a busca por questões objetivas para obter explicações sobre, por exemplo, relações de causa e efeito. No meu pensamento, tinha a expectativa de buscar e adquirir domínio técnico na academia, um conhecimento que me desse condições de compreender e resolver as coisas do mundo no campo da arte. Hoje, fazendo uma reflexão sobre minha trajetória naquele período, observo que a minha formação incluiu um repertório de experiências e aprendizagens visuais marcantes. Esta reflexão me reporta à explanação de Martins e Tourinho (2017, p. 160) ao detalhar que,

> A experiência visual e seus repertórios são responsáveis por elos entre conhecimentos objetivos e subjetivos emaranhados em referências culturais que, de alguma maneira, influenciam os modos e as práticas de ver e ser visto dos indivíduos. (MARTINS; TOURINHO, 2017, p. 160).

Pensando na influência dos “elos entre conhecimentos objetivos e subjetivos emaranhados em referências culturais” mencionados pelos autores, relato sinteticamente duas experiências de ensino significativas que vivi na condição de estagiário no curso de graduação ao participar de atividades extra disciplinares como parte do estágio supervisionado. Me vi, pela primeira vez, ‘batendo asas’ com a expectativa de voar do ninho ‘acadêmico-teórico’. A primeira experiência foi no campo da educação informal e o cenário, o Sesc-Araxá/AP. Ministrei várias oficinas de desenho e pintura para crianças e adolescentes de diversas escolas e creches locais. Essa experiência tocou-me profundamente. Senti uma espécie de encantamento ao lidar com elementos lúdicos nas oficinas de arte, especialmente com os ‘pequeninos’ da pré-escola.

A segunda experiência aconteceu em outra frequência, numa escola de ensino regular com estudantes adultos. Do sobrevoo com as crianças parti para um pouso numa ‘arena espartana de treinamento’. Foram três meses de atuação num convênio da Universidade Federal do Amapá-UNIFAP com a Secretaria

Estadual de Educação-SEED/AP para atender carências urgentes de professores da rede estadual. Trabalhava como professor, mas recebia como estagiário. No último semestre do curso de licenciatura a vontade profissional de pôr a ‘mão na massa’ se confundia com uma necessidade social e familiar, pois já era pai de Rheion que estava com dois anos.

As turmas sob minha responsabilidade eram compostas por alunos que cursavam a modalidade Educação de Jovens e Adultos-EJA. Na maioria das salas os alunos eram trabalhadores domésticos, gente da construção civil e do comércio lojista. O cansaço da labuta diária e vários outros tipos de problemas exigia daqueles alunos uma concentração quase sobre-humana.

Diante daquela realidade que confrontava e punha a prova a minha experiência e, sobretudo, a minha prática pedagógica, com alguma frequência percebi e vivi atritos com os alunos envolvendo questões didáticas. Aos poucos, comecei a entender que a aprendizagem dos estudantes era mais importante do que o meu modo de ensinar. Nessa etapa, gradualmente fui me acercando do conceito que Stake (2011, p. 67) denomina “conhecimento construído”, um tipo de conhecimento que se constrói de maneira pessoal, pela experiência, que pode promover compreensão do funcionamento das coisas.

Martins e Tourinho (2017, p. 161) reiteram a posição de Stake ao afirmar que o conhecimento “é contextual e circunstancial e essa condição de provisoriedade delineia e até mesmo delimita nossos modos de ver o mundo, e de nos posicionarmos diante de fenômenos, do outro e de nós mesmos”. A complexidade da sala de aula vai além de qualquer perspectiva teórico-acadêmica e, na prática, me vi obrigado a rever conceitos e abordagens pedagógicas para compreender que cada situação ou condição de sala de aula requer um tipo diferente de aprendizagem.

3.2.3 Atuando profissionalmente na Rede Federal

Em 2011, dez anos depois de licenciado, ingressei como professor no recém-criado Instituto Federal do Amapá-IFAP. Fazendo parte da primeira turma de docentes, eu e os demais concursados da Educação Básica, Técnica e

Tecnológica-EBTT nos deparamos com um terreno ainda não desbravado até aquele momento no estado do Amapá. Concomitantemente com as atribuições de sala de aula, tivemos que enfrentar exigências burocráticas e elaborar toda a regulamentação que devia estruturar a instituição.

Para fazer funcionar a engrenagem institucional ficamos alguns meses imersos em comissões de planejamento, regimentos, normas internas e assim por diante. Estávamos cercados por uma enxurrada de tarefas de natureza jurídica, além das responsabilidades didático-pedagógicas, convivendo com cobranças internas em termos de prazos e enfrentando a pressão externa de órgãos fiscalizadores. Surgiam novas demandas a cada momento e, em decorrência, esse período difícil tornou-se o que considero um “divisor de águas”, pois muitos docentes não aguentaram a pressão e desistiram de permanecer no Ifap.

Devido ao volume e a intensidade das atividades, às vezes, o meu rendimento funcional travava em sala de aula, mas reconheço que pude ‘aprender a aprender’ diante da necessidade de diversificar meus focos de interesse. Vivi uma fase de experiências administrativas e gerenciais ao ter a oportunidade de coordenar comissões, um curso de pós-graduação, chegando a ser designado para o cargo de pró-reitor de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação.

Como parte dessas experiências passei a integrar e trabalhar como docente numa lógica de atuação didático-pedagógica em rede, visto que uma política significativa dos institutos federais é dialogar com outras unidades da federação. Eliezer Pacheco (2010) traduz a importância que a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC propõe no papel que os institutos federais exerce em rede social:

> A rede é tecida a partir das relações sociais existentes, que propiciam, por um lado, o compartilhamento de ideias, visando à formação de uma cultura de participação; e, de outro, a absorção de novos elementos, objetivando sua renovação permanente. Trata-se, portanto, de um espaço aberto e em movimento de atuação regional com bases em referenciais que expressam também uma missão nacional e universal (PACHECO, 2010, p. 18).

Essa maneira de trabalhar transformou-se numa nova abordagem que aceitei de bom grado. Utilizei essa modalidade de trabalho colaborativo ao exercer a função de gestor e professor apoiado no princípio de que esse modo de aprendizagem, especialmente, possibilita a agregação de saberes regionais, enriquece a prática docente e o cotidiano local impulsionando a pesquisa e a inovação, mas sem perder de vista aspectos territoriais mais amplos.

Deparei-me, de modo surpreendente, com a capilaridade das atividades do Ifap onde trabalhava assim como dos demais institutos. Chamou a minha atenção os diversos tipos de incentivo para extensão e pesquisa como estratégia para motivar e estabelecer essa prática com os alunos do ensino médio/técnico. Confrontando com outras realidades do ensino médio/técnico e superior fora dos institutos por onde passei, e sem deixar de levar em conta algumas lacunas e limitações internas da fase pós-implantação, considero essa política de investimento valiosíssima em muitos aspectos para a educação pública.

Minha atuação como professor de arte no Instituto Federal está crivada por negociações contínuas para demarcar espaços temporais, físicos e, de algum modo, (con)firmar a importância da arte em relação às demais disciplinas ditas “sérias”. Lamentavelmente, as condições para o ensino da arte como espaço de aprendizagem e produção ainda estão aquém da realidade cotidiana.

Como exemplo, posso citar o fato de que o Ifap no qual trabalho não tem um espaço reservado a laboratório, estúdio ou ateliê de arte. Meu trabalho se reduziria à sala de aula convencional se, dependendo da natureza das atividades, eu não buscasse espaços alternativos como salas de reunião para trabalhar com os alunos. Vale mencionar, também, os corredores da instituição que ocupamos inúmeras vezes com exposição de professores e especialmente, com exposições da produção discente.

O Ifap é a única instituição pública de ensino a oferecer aulas de música garantidas no currículo do ensino regular no estado do Amapá. Entretanto, uma dupla pendência que considero relevante para o desenvolvimento educativo em

arte ainda permanece e diz respeito à oferta de duas modalidades artísticas que os Parâmetros Curriculares Nacionais[51] sugerem: teatro e dança.

A oferta da disciplina arte no Ifap, dispõe apenas de professores efetivos em artes visuais e música. Algumas atividades complementares envolvendo dança e teatro, acontecem como resultado de iniciativas individuais de professores e alunos para apresentação em mostras ou eventuais projetos pedagógicos.

Também não posso deixar de enfatizar que a função que ocupei como pró-reitor de pós-graduação e inovação se deve a uma política interna desencadeada, desde a implantação do Ifap, para a formação de mestres e doutores. Essa política tem por objetivo qualificar docentes e técnicos para fazer pesquisa e alavancar projetos de investigação nas áreas de conhecimento ofertadas pelo Instituto Federal.

3.2.4 Grupo Imazônia – trabalhando poéticas visuais e pesquisa

Desde o início da minha atuação no *Centro escolar Portinari* via-me imerso em atividades artístico-pedagógicas. Sentia-me como alguém que de tempos em tempos subia à superfície de outras atividades cotidianas para tomar fôlego e continuar encharcado com as práticas da arte. Era como vivia naquele espaço institucional, comungando com outros colegas docentes sobre a necessidade de nos reunir fora do lugar de trabalho para discutir questões da atualidade que nos afligiam, quiçá para filosofar, produzir ideias, conhecer lugares e experimentar outros sentidos estéticos.

Juntamente com alguns professores, alunos, ex-professores e ex-alunos passamos a nos reunir como um grupo de artistas que tem em comum o fazer arte e o *Centro escolar Portinari*. Artistas com suas singularidades em relação aos modos de fazer e pensar, formamos, em 2010, o Grupo de Poéticas Visuais

[51] Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio foram instituídos como Diretrizes Curriculares por meio da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 16 maio 2018.

Imazônia[52]. O objetivo do grupo é trabalhar a liberdade estética e poética, discutir e implementar ações ecológico-ambientais de interesse para aqueles que vivem na Amazônia.

Com o Grupo Imazônia fizemos várias exposições, abrimos algumas picadas ao realizar salões de arte e, em consequência, recebemos convites para interagir e atuar com outros grupos/instituições da região. Essas ações e iniciativas resultaram do esforço e empenho do Grupo ao construir parcerias com instituições públicas, privadas e organizações não governamentais-ONG's. Com sede na capital, Macapá, o coletivo é formado por aproximadamente 20 membros com um fluxo constante de entradas e saídas.

Ao revisitar minha trajetória e atuação no Grupo Imazônia, percebo que ela se confunde com meus interesses e atuações quando ainda era docente do *Centro escolar Portinari*. São traços de uma narrativa "institucional de si", como ressalta Passeggi (2017). A autora afirma que em algumas circunstâncias "a pessoa assume, explicitamente, que a história de sua vida vincula-se a história da instituição que serve de cenário a escrita" (PASSEGGI, 2017, p. 101). As memórias do *Centro escolar Portinari* remetem-me a uma imagem reincidente como uma paisagem de fundo que se amplia na medida em que acompanha a minha formação e atuação.

No contexto do *Centro escolar Portinari*, reconheço que não tinha clareza sobre os limites e precariedades que enfrentávamos devido a problemas políticos e injunções institucionais. Tangenciando dificuldades políticas e administrativas, sentia-me impulsionado a buscar alternativas artísticas e pedagógicas. Desdobrava-me para construir aprendizagens colaborativas como uma maneira de dar continuidade a minha formação, de experimentar a educação em suas dimensões informal e não formal[53]. Dizendo de outra

---

[52] Disponível em: <https://m.facebook.com/Imazônia-Poéticas-visuais-da-Amazônia> Acesso em: 5 maio 2018.

[53] Educação **informal** corresponde às aprendizagens durante os processos de socialização na família, bairro, clube, amigos etc., "carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados". A educação **não formal** é aquela que se aprende "no mundo da vida, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas". Cf. GOHN M. G., 2006.

maneira, por várias vezes saí da instituição, mas sinto que a instituição não saía de mim.

Essa sensação de incômodo e inquietação está associada ao que Souza (2008, p. 95) designa como elementos “institucionais de pertencimento”. São reações, comportamentos que se manifestam por meio de determinadas atitudes de vinculação coletiva que caracterizam e instituem uma “identidade professoral” adquirida e desenvolvida ao longo da carreira docente.

Meu posicionamento político move-me em várias frentes de ação envolvendo o Ifap, o *Centro escolar Portinari* e o Grupo Imazônia. Esse posicionamento tem gerado uma relação rizomática que se estabelece através de parcerias como a do primeiro curso de especialização *lato-sensu*[54] *criado pelo Instituto Federal do Amapá*, além de palestras, oficinas e intervenções artísticas, mobilizando instituições, professores, alunos e artistas.

Esses recortes autobiográficos aqui alinhavados se cruzam com articulações institucionais que se misturam ou se confundem com arte, educação e docência. Assumo um papel político e institucional com a expectativa de promover rupturas em alguns modos e práticas vigentes nesses sistemas de ensino. Nesse processo adquiro, de alguma maneira, uma autoconsciência ao colocar em perspectiva aspectos da minha historicidade como “tessituras de si em razão, reflexão e emoções” (PASSEGGI, 2017, p. 102), algo que hoje, posso dizer, constitui em mim, em alguma medida, parte de tecidos histórico-institucionais.

3.2.5 Pós-graduação – *viagens de altas e baixas ou, deslocamentos entre céu e inferno...*

Vejo e sinto a pós-graduação como uma relação de amor e ódio em consequência de condições que me afetam profissional e pessoalmente ao mesmo tempo em que delineiam uma trajetória acidentada entre céu e inferno! O meu desejo pela capacitação docente motivou minhas travessias pelo país,

[54] Especialização *lato sensu* ofertada pelo IFAP de agosto de 2012 a janeiro de 2014. Curso associado à habilitação pedagógica com carga horária total de 620 horas aulas no qual exerci a função de coordenador geral e professor orientador.

percursos que considero etapas de uma formação viajante que de maneira gradual plasmou aspectos da minha identidade professoral. Ao discutir modalidades de deslocamento como elementos que contribuem para a formação identitária, Amorim (2017, p. 380) explica que:

> Viajar é uma prática social que possui diversos significados. Historicamente, os deslocamentos tiveram propósitos e finalidades diversas: de caráter religioso, militar, exploratório, políticas, econômicas, diplomáticas, literárias, culturais, de lazer, intercâmbio, viagem de caráter oficial ou particular. Os motivos vão mudando, adquirindo e produzindo outros sentidos.

Os motivos a que Amorim se refere por vezes ficam incubados por algum tempo a espera de um momento ou oportunidade para que a ideia da viagem ganhe forma e sentido. Assim, seis anos depois de concluir o curso de graduação e sem maiores perspectivas de qualificação no Amapá, flertava com a ideia de fazer um curso de pós-graduação. No estado, somente em 2006 surgiram os primeiros cursos de pós-graduação em áreas multidisciplinares, mas sem qualquer vínculo com o campo da educação. Pensava na pós-graduação com grande expectativa, mas tinha consciência de que, diante da condição educacional do meu estado e da minha condição profissional, essa ideia representava um enorme desafio ou, talvez, até mesmo um pesadelo.

A defasagem de formação pedagógica em áreas específicas no estado brasileiro não é um problema recente. Muito se deve às viagens como recurso para formação profissional e também como possibilidade de compensação pedagógica. Cardoso (2017, p. 361) detalha em minúcias aspectos desse problema ao afirmar que,

> Se não havia no Brasil, nos séculos XIX e XX, instituições suficientes e específicas para a formação, em contrapartida, também não havia especialistas capacitados para atuar em determinados campos de conhecimento. Dessa forma, a viagem pedagógica era considerada uma formação, porque, além de observarem as escolas, os professores realizavam cursos nas universidades, tornando-se especialistas.

Insistente, fiz algumas reflexões tentando avaliar as minhas chances de viajar para transpor ou atravessar a grande muralha que um curso de pós-graduação *stricto-sensu* representava. Queria um curso na área de artes visuais, numa Linha de Pesquisa orientada para a educação. A minha bússola apontava

para um destino a 1.870 km de distância: a Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, na região Centro-Oeste do país. Planejei e me preparei para enfrentar a seleção: teria 14 meses de preparação para realizar as provas. Porém, meu cotidiano estava inundado por uma enxurrada de atividades. Além dos muitos compromissos entre cargos e funções, estava trabalhando diariamente em três turnos.

Depois de rever a maratona de atividades resolvi abdicar de alguns afazeres, substituí e negociei outros para focar na preparação para a seleção do mestrado em cultura visual. Em 2008, a minha saída aconteceu em meio a sorrisos e lágrimas, pois as despedidas são sempre dolorosas. Solitário, ir para muito longe era a possibilidade que me aproximava da qualificação. Meu primeiro deslocamento regional aconteceu carregado de medos e incertezas, mas acompanhado da determinação que me movia a enfrentá-los.

Um sentimento de privilégio me invadia ao mesmo tempo em que era obrigado a conviver com uma espécie de solidão prisional que tomava conta de mim nos finais de semana e feriados. Sem Tv e rádio, me consumia nos estudos ‘devorando livros’ e produzindo trabalhos acadêmicos para cumprir minha meta e voltar para casa...

Sete anos separaram o mestrado do doutoramento quando retornei à mesma instituição. Sentia um enlace inegável com a UFG, instituição e epicentro de minha formação continuada, e Goiânia, a minha segunda casa. Agora as dores afetivas estão amenizadas pela companhia de minha esposa e filhos, entretanto, não significa menos pressão em termos de demandas acadêmicas visto que os trabalhos e atividades se mantém na mesma frequência, com alto grau de exigência.

A pós-graduação, certamente, traz para mim e para muitos colegas, “altitude” e “profundidade” na investigação e produção de conhecimento. A “altitude”, no sentido de que as aprendizagens e a prática da pesquisa criam desafios e expectativas teórico-práticas que nos impulsionam a galgar outros patamares sociais, educacionais e culturais. A participação em projetos de pesquisa, a possibilidade de colaborar, mesmo que temporariamente, em atividades de gestão acadêmica como comissões técnicas de avaliação, são

exemplos de oportunidades que enriquecem ao mesmo tempo em que expandem a visão científica e profissional dos pós-graduandos.

A “profundidade” diz respeito às renúncias que são necessárias para prosseguir e alcançar essa formação. Ansiedade e incerteza são companheiras constantes na caminhada acadêmica. Às vezes, por estar longe da cultura local, de familiares e amigos, outras vezes, pela experiência conflituosa de estar no mesmo lugar, porém, afastado da convivência. Os percalços são parte da escolha que fiz, os sacrifícios são o preço a ser pago para alcançar esses objetivos. Inúmeras vezes foi necessário abster-me do lazer e do descanso para conseguir cumprir prazos e responder a contento as demandas acadêmicas.

Reconheço que as aprendizagens e experiências ganhas no itinerário da pós-graduação se refletem em diferentes aspectos da vida docente, inclusive, suprindo a ausência de oportunidade para profissionais procedentes da minha região de origem, como é o meu caso. Cardoso (2017) esclarece que num passado recente existia um destaque sobre formações viajantes:

> Isto faz com que as viagens carreguem uma aura, diferenciando uns em relação aos outros. Aqueles que viajavam tinham um elemento de distinção; conquistavam novos conhecimentos e absorviam outros códigos culturais. De uma viagem, o viajante sempre voltava mais experiente, ampliando e enriquecendo o seu universo cultural, suas relações sociais, de prestígio, e conquistas profissionais (CARDOSO, 2017, p. 361).

Deslocamentos são espaços que se abrem e propiciam novas visões de mundo que nos desafiam a lutar e continuar crescendo. Além disso, esses espaços ajudam a compreender que “a posicionalidade do/a pesquisador/a é a ferramenta primordial para a interpretação do que ocorre no campo e para a criação de uma narrativa que, longe de ser neutra, é rigorosa e engajada” (GASTALDO, 2012, p. 12).

Essa formação, plasmada por uma identidade viajante, exige de mim uma consciência histórica, geográfica e cultural que está em construção, em processo, ao mesmo tempo em que reafirma o meu engajamento político nas múltiplas dimensões que exerço na pesquisa, na docência e na arte. Os posicionamentos que assumo nesta narrativa viajante não se reduz apenas a colocar em prática um novo repertório pedagógico entranhado de valores

pessoais e institucionais. Esses posicionamentos me fazem revelar a mim mesmo e me permitem aprender que o olhar, a reflexão e a crítica são conquistas subjetivas, autorais, que instituem processos de mediação cultural. Nesse sentido, Cardoso (2017, p. 374) afirma que viagens são “importantes experiências para os viajantes compreenderem melhor a sua realidade, a partir da realidade do outro”.

O ato de narrar momentos, aspectos, episódios e viagens de estudo que desenharam a minha trajetória num determinado panorama é, também, uma maneira de experienciar reflexivamente o desenho da minha história. Complementando as ideias de Cardoso sobre viagens como experiências que ajudam a compreender a realidade, Amorim (2017, p. 380) argumenta que,

> A formação do sujeito indicaria, portanto, sua possibilidade de ser tradutor/mediador de realidades distintas. Os sentidos de uma viagem variam de acordo também com quem viaja, já que a trajetória de vida do indivíduo exerce influências sobre as escolhas que realiza, indica a percepção que tem do social, assim como sua visão de mundo. Perceber a natureza e complexidade dos acontecimentos, a dinâmica de uma vida, é primordial, pois o viajante não se desloca apenas nas distâncias geográficas, mas em suas subjetividades, transitando por diferentes contextos a partir de suas motivações (AMORIM, 2017, p. 380).

Vale ressaltar que esses aspectos e episódios da narrativa do meu percurso de ensino e aprendizagem – deslocamentos, viagens, outras realidades e mediações culturais - com suas especificidades e particularidades, são parte de um contexto muito mais amplo do ensino de desenho. Essa narrativa integra um cenário complexo que delineia o campo da educação profissional brasileira, tema que pretendo tratar a seguir.

3.3 Aspectos da Educação Profissional no Brasil

Fazendo uma breve contextualização histórico-político é possível afirmar que a educação profissional sofreu várias transformações desde o Brasil Império no século XIX com a chegada de D. João VI de Portugal. Marcada por interesses e preconceitos que discriminavam raça, gênero e classe social, a educação profissional nasce com o estigma da dicotomia entre “fazeres manuais” e “saberes livres”, passando pela precariedade de espaços físicos, de más

condições didáticas e a inexistência de valorização docente (MACEDO, 2014; GUIMARÃES, 2017).

Para dar condições e apoio aos “desafortunados”[55] daquela sociedade brasileira que incluía crianças pobres, órfãos e pessoas “desvalidas”, foram criadas algumas estratégias instrutivas primárias no decorrer do século XIX. Uma delas foi a alfabetização aliada à iniciação dos ofícios da época em instituições como o **Colégio de Fábricas** em 1809, no Rio de Janeiro (LEFOSSE, 2010; MANFREDI, 2002).

O gene da formação profissional surge pela primeira vez no cenário nacional como uma política pública com o intuito de “educar pelo trabalho” ou, ainda, visando a “formação de caráter pelo trabalho” (KUENZER, 1999, p.122). Entretanto, essa política pretensiosamente concebida como uma forma de prevenção às práticas de má conduta ou de uma vida de criminalidade, moldava seu discurso de poder sobre os marginalizados pobres e de cor. Um discurso velado por uma moralidade que encobria graves problemas como o déficit social historicamente herdado no Brasil.

As ações instrutivas tinham como ênfase um atendimento de caráter assistencialista, minimizando ou, talvez, menosprezando a questão educacional. Tratava-se de uma formação para o trabalho. Assim, um país escravocrata como o Brasil, impedia ou retardava o desenvolvimento da industrialização local e, consequentemente, o investimento em mão de obra qualificada.

Em 1858 foi criado o **Liceu de Artes e Ofícios** pela Sociedade Propagadora de Belas Artes[56]. O Liceu era destinado a jovens pobres, livres ou estrangeiros, com oferta de cursos de nível intermediário “entre ensino propedêutico e superior” que “permitisse o exercício profícuo e digno de uma profissão nos diversos ramos das artes industriais” (GUIMARÃES, 2017, p. 51).

---

[55] Termos como “desafortunados”, “desvalidos” … eram descritos em normativas oficiais e jornais da época como adjetivos dos menos favorecidos, vistos como uma herança natural de “má sorte” e não como um problema social gerado pelo estado brasileiro.

[56] Formada por artistas, arquitetos, etc., egressos da escola de Belas Artes.

No contexto da promulgação da Lei Áurea em 1888 e da proclamação da República em 1889, movimentos que exalavam um certo “espírito republicano” na virada para o século XX, o Brasil está marcado por atividades educacionais orientadas para o trabalho. Tais iniciativas eram uma tentativa de amenizar as assimetrias sociais que caracterizavam as classes subalternas.

Nas décadas seguintes, os princípios moralistas do estado atribuídos aos “desafortunados”, começam a ceder lugar à lógica econômica industrial e ao crescimento do trabalho assalariado. O Brasil, tardiamente abolicionista, via-se impelido pelo setor produtivo a investir na formação de mão de obra qualificada para se inserir e acompanhar a inevitável expansão da indústria.

A criação das **Escolas de Aprendizes e Artífices**, em 1909, instaurou um novo ciclo de formação para o trabalho e demarcou a base de um sistema de educação profissional que seriam as **Escolas Técnicas Federais**, no período de 1959 a 1978 e, posteriormente, a rede dos **Institutos Federais** a partir de 2008. As instituições criadas no começo do século XX “destinadas aos pobres e humildes” concentravam seus objetivos, inicialmente, no ensino agrícola que posteriormente foi ampliado para atender os emergentes interesses da indústria (OLIVEIRA, 2012).

Nos anos iniciais as Escolas de Aprendizes e Artífices enfrentaram várias dificuldades relacionadas a formação de artesãos e trabalhadores rurais. Questões envolvendo práticas de instrução restritas ao treinamento para a produção em série, a partir de um padrão, professores sem qualificação pedagógica e a ausência de uma política de remuneração foram algumas dessas dificuldades. Nesse contexto o estado brasileiro viu-se desafiado a capacitar operários para o crescimento industrial que se intensificava com a chegada de imigrantes, criando uma força de trabalho assalariado e, em decorrência, consumidores (MACEDO, 2014; FRIGOTTO, 2006; VESENTINI, 2010).

Com a afirmação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 4.024/61, o ensino profissional passou a ser equiparado ao ensino acadêmico[57], ou seja, em tese, não haveria distinção de níveis e modalidades,

[57] Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/images/pdf/linha_tempo_11042016.pdf> Acesso em: 15 jun. 2018.

pois “a política educacional do governo para o Ensino Profissional à época era a de integrar o ensino médio (formação geral, propedêutica) e o ensino técnico (formação especial, profissional)” (WANDERLEY, 2009, p. 8).

Depois das reformas Universitária (Lei nº 5.540/68) e a do Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71), surge a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica-CEFETs, através da Lei 6.545/78. Essa transformação expandiu a oferta de cursos de nível superior e possibilitou a formação de bacharéis engenheiros industriais e tecnólogos, começando com os estados do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

Nos anos seguintes, a transformação das demais Escolas Técnicas em CEFETs “aconteceu de maneira gradual, o impulso da formação profissional acompanhando o aprimoramento tecnológico crescente no mundo” (MACEDO, 2014, p. 6). A abertura da formação profissional para outros níveis de ensino e áreas de conhecimento revela uma política educacional que tenta acompanhar a aceleração tecnológica que acontece, em grande parte, em decorrência da especialização do educando-trabalhador (VESENTINI, 2010).

No processo de formação para o mundo do trabalho, ficou evidente que acompanhar as novidades tecnológicas que chegavam de fora não era suficiente. Ganhou força a ideia e a necessidade de fortalecer e integrar o crescimento a partir de uma lógica de rede, entendendo-se que a atualização tecnológica de um país depende de iniciativas de pesquisa e inovação, a começar pela educação básica.

Na tentativa de explicitar esse entendimento (Decreto nº 5.154/04[58]), equipes de força tarefa foram criadas no início do novo milênio com o intuito de construir um plano de orientação para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, cujo Documento-Base foi publicado em 2007. Essa iniciativa investia na integração de níveis e modalidades e, ainda, na expansão da rede federal de educação profissional em outras regiões do país. De acordo com Oliveira (2012, p. 62),

---

[58] O Decreto n. 5.154/2004 apresenta pressupostos, concepções, princípios e fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico da Educação Profissional integrador em vários aspectos no território nacional.

> a expansão em si é um movimento importante e necessário, que representa a presença do Estado brasileiro por meio de instituições reconhecidas como de qualidade nas periferias das capitais e em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, ou seja, é a presença do Estado para mas além dos territórios em que se concentra a maior parte do PIB nacional.

A lógica em rede facilita a conexão de experiências pedagógicas, administrativas e culturais, auxilia e aprofunda uma compreensão intercambiável de diferentes realidades e regiões do país. Essa aprendizagem colaborativa da Rede Federal acontece em congressos científico-tecnológicos como o CONNEPI[59], das regiões Norte-Nordeste, em eventos culturais como o Festival de Artes de Goiás[60], em competições esportivas como os Jogos Desportivos Nacionais e no encontros de gestores como é o caso do CONIF[61], reunião de reitores. Além da realização de eventos científicos e culturais, de competições e reuniões administrativas, são realizadas visitas técnicas de capacitação e fóruns de debates permanente entre gestores, professores, estudantes e comunidade escolar.

A expansão é um dos principais pontos na institucionalização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica-RFEPCT para atender e fortalecer a formação profissional e tecnológica no Brasil. Em 29 de dezembro de 2008 foi assinada a Lei nº 11.892/2008 de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia-IFETs que, dentre os objetivos institucionais, relaciona a necessidade de responder às demandas educacionais e sociais no território nacional através de investimento na formação técnica e tecnológica nos diferentes níveis e modalidades com base no tripé ensino, pesquisa e extensão. A intenção do governo ao aprovar esse projeto é detalhada na Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007 de adesão das instituições que

---

[59] O Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação se consolidou como evento acadêmico a partir de 2016 quando foi realizada a 11ª edição em Maceió-AL reunindo em torno de 2000 pessoas.

[60] O Festival de Artes de Goiás é um evento criado em 1998 em comemoração aos 90 anos da Instituição, a antiga Escola Técnica Federal de Goiás. Em 2017 foi realizada a 14ª edição.

[61] A atuação do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica-CONIF vem se configurando desde 1909 com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices. Dentre diversas ações, promove o fortalecimento e compartilhamento institucional dos 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e o Colégio Pedro II.

compunham a rede federal para a implantação dos Institutos Federais. A chamada pública afirmava que,

> … tornará mais substantiva a contribuição da rede federal de educação profissional e tecnológica ao desenvolvimento sócio-econômico do conjunto de regiões dispostas no território brasileiro, a partir do acolhimento de um público historicamente colocado a margem das políticas de formação para o trabalho, da pesquisa aplicada destinada à elevação do potencial das atividades produtivas locais e da democratização do conhecimento à comunidade em todas as suas representações (BRASIL, 2007).

A promulgação da Lei 11.892/2008 confirmou a pertinência do trabalho pedagógico que já vinha sendo desenvolvido em algumas unidades da rede como, ensino médio integrado ao ensino técnico, estímulo às atividades culturais e empreendedorismo. A lei define, também, outros objetivos como a oferta de cursos superiores e suas capilaridades:

> Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.
>
> Art. 6º VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
>
> Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: VI - ministrar em nível de educação superior:
>
> a) cursos superiores de tecnologia…
> b) cursos de licenciatura…
> c) cursos de bacharelado e engenharia…
> d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização…
> e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado...

De forma sucinta, 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados a partir da adesão de 75 instituições, dentre as 102 que fizeram essa opção. Assim, os IFETs foram constituídos a partir de 36

Escolas Agrotécnicas existentes, 31 dos 33 Centros Federais de Educação Tecnológica e 8 das 32 Escolas Vinculadas.

É importante sublinhar que o processo de adesão à rede federal enfrentou embates ideológicos em diversas instituições especialmente no que diz respeito à salvaguarda da autonomia administrativa, pedagógica, modos e práticas culturais peculiares das regiões, acompanhados de receios de não conseguir cumprir as metas nos reduzidos prazos exigidos pelo MEC.

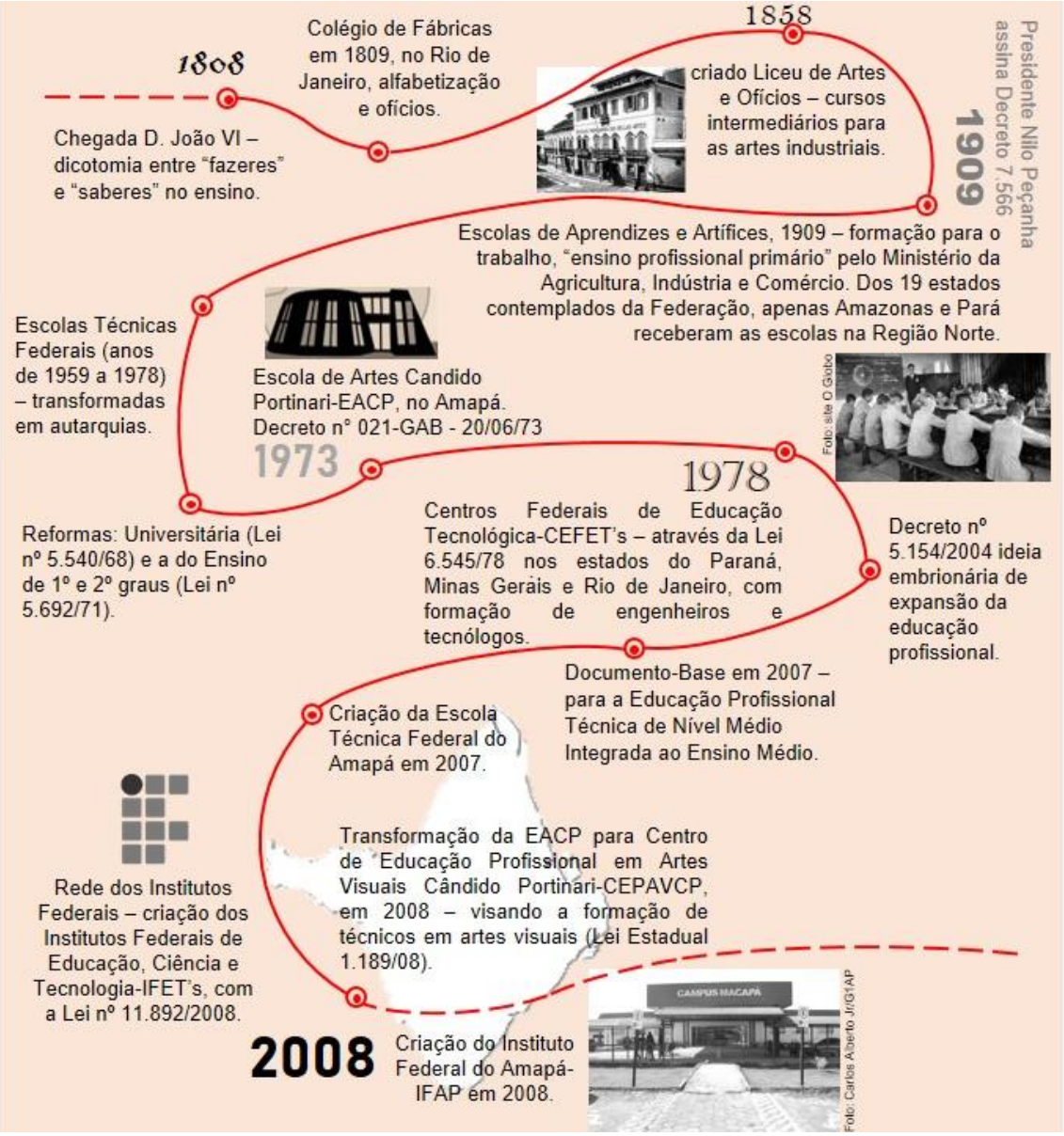


Figura 13. Linha do tempo da Educação Profissional no Brasil.

3.3.1 Ensino de arte e educação profissional no Amapá

O sistema de educação profissional no Brasil a partir do século XXI passou por mudanças cruciais como estratégia para uma nova política pública. Tais mudanças foram importantes para consolidar a capilaridade de diferentes níveis, formas e modalidades de ensino, assim como a expansão educacional demarcando um papel de destaque no cenário nacional.

Na conjuntura política dos governos Lula e Dilma, o projeto dos institutos federais parecia se configurar como ações voltadas ao desenvolvimento do mercado interno, com a preocupação de integrar relações entre governo federal, estados e municípios. Nesse novo modelo articulado com o desenvolvimento regional e local, o governo federal estabeleceu uma política de apoio institucional à criação e ao fortalecimento de centros tecnológicos em toda a extensão nacional alcançando lugares recônditos com o intuito de transformá-los em protagonistas de desenvolvimento. Nesse período, especialmente entre os anos de 2007 e 2008, foi criada a Escola Técnica Federal do Amapá que no ano seguinte foi transformada em Instituto Federal do Amapá-IFAP, com um atraso histórico de quase 100 anos após a criação dos primeiros centros[62] de formação profissionalizante inaugurados no Brasil.

As políticas de educação profissional trouxeram novas perspectivas a muitas instituições, como é o caso da Escola de Artes Cândido Portinari e seu vínculo estadual com o Amapá - instituição de cursos livres criada oficialmente em 1973. A Escola foi transformada em centro profissionalizante sob o nome de **Centro de Educação Profissional em Artes Visuais Cândido Portinari-CEPAVCP**, visando a formação de técnicos em artes visuais (Lei Estadual 1.189/08).

Dentre as várias opções de curso, o de desenho artístico recebe destaque devido à grande procura de inscrições nos últimos anos. Diante da alta demanda, o curso ganhou estrutura curricular, foco e consistência pedagógica como o primeiro curso autorizado pelo Conselho Estadual de Educação-

[62] O período entre o surgimento das 19 unidades das Escolas de Aprendizes Artífices, criadas durante a presidência de Nilo Peçanha, sob Decreto n. 7.566 de 1909, e a criação da Escola Técnica Federal do Amapá em 2007, corresponde a um hiato de 98 anos sem atendimento direto do governo federal ao Estado do Amapá, no que tange a educação profissional.

CEE/AP, com oferta concomitante para alunos que tem a intenção de fazer o curso paralelamente ao ensino médio, ou subsequente, para alunos que já concluíram o ensino médio.

Entretanto, a transformação da instituição com a criação do centro profissionalizante gerou um empecilho em relação a demanda de acesso de crianças e adolescentes menores de 14 anos, clientela com alto índice de participação em oficinas e cursos livres desde a fundação da Escola de Artes. Esta restrição de ingresso no *Centro escolar Portinari* tem sido um dilema para a gestão escolar diante de cobranças constantes da comunidade local.

Desde 2003, quando ingressei no corpo docente da então Escola de Artes Cândido Portinari, pude acompanhar a persistência da instituição ao organizar os documentos necessários e reivindicar uma infraestrutura adequada com vistas ao reconhecimento de seus cursos junto às entidades públicas que aferem tal legitimidade.

Apesar da transformação em centro profissionalizante, influenciada pelo ímpeto da expansão e da prática colaborativa da educação profissional, mote da política do governo federal naquela época, o CEPAVCP tem enfrentado vários tipos de problema e dificuldade. Desgastado pelas idas e vindas burocráticas decorrentes de mudanças na orientação do processo e da constante troca de gestores, o Centro Escolar Cândido Portinari não alcançou, até o momento, o almejado “reconhecimento” legal pelos órgãos estaduais competentes.

Por um lado, o *Centro escolar Portinari* se vê instigado pela demanda social que se evidencia devido à grande procura por matrícula nos cursos de arte. Mas, por outro lado e, paradoxalmente, o centro escolar não recebe a atenção e apoio das instâncias superiores às quais está vinculado. Desse modo, o C*entro escolar Portinari* segue um percurso tortuoso oscilando entre o interesse e aclamação pública e a indiferença dos órgãos e instâncias superiores.

3.3.2 Ensino de desenho: pontos e contrapontos da educação profissional

Uma abordagem dos primórdios da formação educacional brasileira deixa evidente que “o ensino do desenho se confunde com o próprio ensino da

arte no Brasil" (IAVELBERG; MENEZES, 2013, p. 91). Contudo, essa formação histórica tem as marcas substanciais do desenho na educação profissional. Ao longo dos anos foram muitas as ideias e discursos associados ao ensino do desenho. Tais discursos podem estar, ainda hoje, "arraigados à vigência do *Ensino do Desenho*" (NASCIMENTO, 2010, p. 8 - *grifo do autor*) devido ao destaque dessa prática profissional como uma espécie de categoria educacional sedimentada ou perdurável nos currículos nacionais.

Acompanhando a formação do pensamento de cada época, é possível analisar que o ensino do desenho representa fortemente, dentre outros aspectos, um caráter disciplinador, pedagógico, expressivo e produtivo nos diversos contextos educacionais do país.

Considerando o contexto da educação profissional, o ensino do desenho ganhou respaldo em várias fases do pensamento pedagógico como é o caso do Liceu de Artes e Ofícios, onde o desenho era considerado imprescindível como parte da "grade curricular e da ligação das artes aos ofícios" (BIELINSKI, 2009). 'Dominar' o desenho era importante como aprendizagem de formação para o trabalho e para a formação artística, "seja ela aos moldes das belas artes, seja aos moldes da artesania". (GUIMARÃES, 2017, p. 51).

É importante compreender que ao longo da história, o ensino do desenho imprescindível à educação, nem sempre era abordado no campo artístico, especialmente por se tratar de um tipo de formação artesanal e/ou industrial. Dependendo dos objetivos traçados pelas instituições, o desenho era definido por aspectos peculiares que se moldavam de acordo com o pensamento de cada época.

Determinadas linhas pedagógicas do desenho tinham uma configuração a partir de intérpretes que personificavam cada uma dessas tendências, pensamentos e práticas. Como exemplo, podemos citar o caso do paraense Theodoro Braga (1872-1953). Formado na Escola Nacional de Belas Artes-RJ (criada em 1890), como artista e professor de desenho, ganhou notoriedade ao defender o ensino do desenho na formação de trabalhadores. Sua desenvoltura retórica, somada ao conhecimento prático, legitimaram sua autoridade ao

defender modos de conceber e operar o desenho no campo formativo na primeira metade do século XX.

Algumas acepções do ensino de desenho definidas por Braga foram utilizadas pelo movimento modernista nacional e influenciadas pela onda de industrialização. Dentre elas, destacamos as seguintes: a) a masculinização do ensino de desenho; b) a caracterização brasileira de estamparias e outros padrões gráficos; c) o investimento na formação de professores de desenho; d) a inclusão do ensino de desenho a partir da educação infantil, aliado aos processos de alfabetização (GUIMARÃES, 2017, p. 46).

Francisco Bethencourt (1831-1911) é outro personagem marcante na incursão do desenho no cenário nacional. À frente da Sociedade Propagadora das Belas Artes ele defendia o ensino de desenho nas escolas para combater a "ignorância" do povo. Além da fluência intelectual, Bethencourt ganhou destaque em função dos elos políticos que mantinha junto a sociedade do Rio de Janeiro. Tomou importantes iniciativas em prol do ensino de desenho junto ao Liceu de Artes e Ofícios, em 1858. Em 1882, lutou pela aplicação do desenho em cursos comerciais.

O intuito de Bethencourt, formado pela Academia Imperial de Belas Artes (funcionando entre 1826-1889), assim como o ideal de boa parte dos intelectuais da época, era enfatizar a necessidade do conhecimento para qualificar profissionalmente a classe trabalhadora. Ele acreditava que via conhecimento seria possível "levar o país ao progresso e à civilização". O conhecimento era tratado como pressuposto para a sociedade alcançar um patamar "civilizatório" no final do século XIX (MARTINS, 2018).

Havia diferença do ensino de desenho para trabalhadores e para homens de "espírito livre"? Me fiz esta pergunta quando percebi que estava mergulhado num emaranhado de narrativas históricas sobre o ensino de desenho e ao constatar que Rui Barbosa (1849-1923) foi um dos principais defensores do comum acesso ao ensino de desenho no Brasil. A proposta ousada de Rui Barbosa de inserir o desenho em todas as etapas de

escolarização[63] e para todas as camadas sociais, tinha como base uma visão ampla na qual as práticas pedagógicas integram a cultura e o desenvolvimento tecnológico. Assim explicava Rui Barbosa,

> O desenho, senhores, unicamente, essa modesta e amável disciplina, pacificadora, comunicativa e afetuosa entre todas: o desenho professado às crianças e aos adultos, desde o Kindergarten[64] até à universidade, como base obrigatória na educação de todas as camadas sociais[65] (BARBOSA, *trecho da palestra proferida no Liceu de Artes e Ofícios em 1882*).

Influenciado por tendências internacionais de ensino especialmente voltadas à industrialização, Rui Barbosa percebia a emergência de um ensino orientado para a população pobre. Os trabalhadores eram vistos sob o estigma de uma herança escravocrata e manufatureira, ou seja, ocupações que não exigiam instrução. Seus princípios educativos vislumbravam uma nova ordem social baseada na "instrução popular" destacando a valorização do trabalho. Rui Barbosa pretendia demonstrar que a educação e o ensino de desenho trariam pro atividade e significado social aos sujeitos, posicionamento explicitado no parecer sobre a reforma do ensino primário. Nesse parecer ele criticava o modo puramente mecanicista da industrialização de outros países e defendia a formação de operários que pudessem pensar.

> *Uma lei da divina harmonia que preside o mundo, prende as grandes questões sociaes: emancipar e instruir é a fórma dupla do mesmo pensamento politico. Que haveis de offerecer a esses entes degradados, que vão surgir da senzala para a liberdade? O baptismo da instrucção. Que reservareis para suster as forças productoras, esmorecidas pela emancipação? O ensino, esse agente invisível, que, centuplicando a energia do braço humano,*

---

[63] Rui Barbosa emitiu *Pareceres* como o da reforma do ensino primário, secundário e superior entre 1882 e 1883, com base numa visão ligada ao liberalismo, romantismo e positivismo. Tais pareceres foram publicados pelo Ministério da Educação e Saúde na década de 1940 reconhecendo-os como textos base para o escolanovismo no Brasil (NASCIMENTO, 2010, p. 63-72).

[64] Termo criado pelo alemão Friedrich Fröbel idealizador do primeiro "jardim de infância" em 1840. A ideia espalhou-se pela Europa e Estados Unidos e a educação infantil como é conhecida atualmente chegou ao Brasil a partir de 1970.

[65] A palestra sob o título *"O Desenho e a Arte Industrial"* está disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/rui_barbosa/FCRB_RuiBarbosa_ODesenho_e_a_ArteIndustrial.pdf> Acesso em: 7 abr. 2018.

> *é sem duvida a mais poderosa das machinas de trabalho*[66] (BARBOSA, 1882, p. 53).

Ao contrário de Bethencourt, Rui desaprovava as cópias vinculadas a tradições neoclássicas e descontextualizadas, incentivava a observação intuitiva e criativa por meio de uma "aprendizagem pela interação com objetos e fenômenos naturais" (NASCIMENTO, 2010, p. 63). Explicitava a necessidade de uma sintonia que deveria ser assumida pelo estado brasileiro em relação às tendências industriais do período tomando como exemplo os Estados Unidos e a Inglaterra. Preocupava-se com um ensino que pudesse atender as novas demandas econômicas e políticas internas.

John Ruskin (1819-1900), artista e crítico inglês, teve influência sobre o pensamento de Rui Barbosa. Sua filosofia sobre a natureza visualizava os organismos vivos como seres que se ajudam mutuamente para se manter e crescer sob o princípio de uma ética cooperativa. Rompendo com o pensamento dicotômico entre artes mecânicas e artes liberais, "Ruskin se posiciona contrário a qualquer tipo de divisão no trabalho. Para ele, as relações no trabalho devem abolir a separação entre quem pensa e quem faz" (AMARAL, 2016, p. 49).

De acordo com Amaral (2016, p. 46), Ruskin formulava uma compreensão de progresso na qual "o trabalho deve ser feito com prazer" e o ensino de desenho seria o epicentro de um princípio educativo que uniria os sentidos do corpo humano – a mente, o olhar e o fazer – partindo de elementos concretos da natureza para questões abstratas, expressivas e complexas. Os princípios epistemológicos de Ruskin influenciaram William Morris (1834-1896) – um dos principais expoentes da *Arts and Crafts*[67] – alicerçados numa compreensão do trabalho como um desejo particular, considerando-o uma obra de arte por ser uma atividade realizada com prazer[68]. Os ideais de Ruskin e

---

[66] Ver o texto completo no link disponível em: <file:///C:/Users/ronne/Downloads/000037565.pdf> Acesso em 8 abr. 2018.

[67] *Arts and Crafts* foi um dos movimentos estéticos criados por Morris na Inglaterra. O movimento primava pelo trabalho manual e buscava "além de uma proposta de reforma estética, outra de reforma social". Para Morris o movimento deveria ser "feito pelo povo para o povo", não fazendo maiores distinções entre o operário e o artista, e "desse modo o trabalho alcançaria uma carga estética, enfraquecendo a indústria de massa" (GUIMARÃES, 2017, p. 47).

[68] Contrariava a ideia de prazer da Inglaterra vitoriana que se baseava no princípio de buscar o prazer depois do trabalho – ver em Cláudio Silveira Amaral (2016).

Morris, no sentido de romper a dicotomia entre as belas artes, a artesania e até mesmo as artes industriais, influenciaram o pensamento da segunda metade do século XIX no Brasil gerando um movimento que considerava a importância dos elementos estéticos nas produções dos operários e no cotidiano.

As ideias de Ruskin e Morris impulsionaram o ensino de desenho, as tendências e propostas para a formação do trabalho no Brasil do final do período imperial e do início do período republicano. Essas ideias proliferaram como modelo de educação para fora da Inglaterra e influenciaram diferentes gerações de intelectuais de desenvoltura política como Francisco Bethencourt, Rui Barbosa e Theodoro Braga (NASCIMENTO, 2010; AMARAL, 2016; GUIMARÃES, 2017).

Embora vinculados a pensadores estrangeiros, esses ideais associados a hábitos diários e ao contexto brasileiro atravessaram discursos nacionalistas, positivistas e liberais em voga naquela época. Guimarães (2017, p. 60) explica que “a educação do século XIX reforçava disparidades e distanciamentos”, ideais que ajudaram a pensar alternativas que fossem além das relações dicotômicas e de poder que inspiravam o movimento *Arts and Crafts*.

Pensamentos sobre o cotidiano, como fonte de reflexão para problematizar e construir outros modos de compreender a vida continuaram surgindo diante da complexidade da industrialização, do consumo, da expansão das cidades e das relações multiculturais que, no século seguinte, trouxeram importantes contribuições para a arte e a educação.

CAPÍTULO IV

Desatando Nós... Interligando Pontos... Urdindo Linhas!

Estou chegando ao momento da tese no qual emaranhados da pesquisa se concentram numa zona de tensão diante de informações, imagens e materiais coletados a partir do plano de navegação projetado e sendo percorrido nesta investigação. Entrevistas individuais, discussões do grupo focal, anotações no diário de campo e imagens de desenhos autorais dos colaboradores compõem os dados produzidos na pesquisa de campo. Organizados e sistematizados, esses dados constituem uma espécie de cartografia empírica que sinaliza diversas possibilidades de discussão e interpretação dos fenômenos em questão.

A análise dos dados desvela momentos de ação, reação e contração de ideias e sentidos que emergem em meio a uma profusão de informações, percepções e acepções em devir. Dados e sentidos passíveis de serem negociados para vir a compor um cenário de interpretações e significados. Assim, o *desafio* da tese se traduz em um *des-a-fio*, ou seja, um *desembaraçar de fios* para desatar nós. A busca por uma maneira adequada de atar laços, de construir significados a partir de interpretações possibilitando compreensões, mesmo que parciais ou temporárias, do problema investigado.

Retomo a metáfora da 'linha' como uma maneira de interligar pontos por vezes distantes e/ou aparentemente desconhecidos. Esta metáfora me ajuda a traduzir, argumentar e desenvolver o conceito de linha como elemento vital para o ofício do pesquisador, do desenhista e do 'prático'. Desembaraçar linhas, desatar nós, é abordagem que associa o campo empírico à experiência vivida intensificando a possibilidade de identificar pistas, denodar problemas,

desprender e soltar linhas de interpretação. Dizendo de outra maneira, vejo o processo de pesquisa como um percurso que interliga uma pergunta ou problema a fundamentos teóricos e dados empíricos que, discutidos e analisados, podem configurar outras tessituras de sentidos e interpretações e formar novos laços de significados.

Há uma pulsão que move esta pesquisa em direção à produção de conhecimento no espaço de contato empírico, ou seja, na instituição onde os dados foram produzidos. Uma pulsão que confronta a instituição escolar historicamente regida por um sistema burocrático que a submete a ideias fixas ou repetitivas. Segundo Tardif (2014, p. 243), esse sistema aplica-se mais "a uma tendência política e ideológica do que epistemológica e cognitiva para a educação".

Através de novas perspectivas da educação crítica, a instituição escolar vem se caracterizando como espaço de cruzamento de rotas culturais que acolhe uma multiplicidade de eventos do cotidiano, que entrelaça práticas institucionais e pessoais, espaço onde a vida acontece (ALVES, 2015). Para a autora, pesquisas sobre o cotidiano escolar são importantes por criarem "possibilidades teórico-metodológicas" (p. 63-65). Muito das falas e das imagens trazidas pelos participantes da pesquisa trata de expectativas e sonhos, de frustrações e desencantos que se diluem e fragmentam em forma de uma análise que discute aspectos e episódios da complexidade da vida escolar profissionalizante numa espécie de trânsito entre arte e cultura.

É importante ressaltar que parte dos resultados expostos neste capítulo foram inicialmente apresentados, discutidos e publicados em anais de eventos e em periódicos científicos. Esses resultados revelam como a fiação de ideias foi, gradativamente, tomando corpo ao longo da pesquisa a partir de *insights,* reflexões e conexões, interligando diferentes pontos, espaços e situações que aos poucos foram se constituindo como o "fio da meada"...!

4. Ponto cruz: amarrando pesquisa de campo e fundamentos teóricos

As observações feitas na pesquisa de campo estão alinhavadas a fundamentos teóricos que traço neste capítulo. Associo, também, bases epistemológicas utilizadas no ensino do desenho à tendências da cultura visual

(MARTINS, 2007, 2009; TOURINHO, 2008, 2009; TOURINHO; MARTINS, 2011; HERNÁNDEZ, 2007, 2011; FERNÁNDEZ, DIAS, 2014; AGUIRRE, 2011) e suas relações no contexto das visualidades locais, especialmente da Amazônia amapaense.

Por meio de uma revisão da literatura dos campos das artes e da cultura visual discuto o ensino de desenho como processo de mediação entre modalidades de 'saber-fazer' e 'fazer-saber'. Esses modos educativos são construídos a partir do exercício docente, ou seja, experiências e práticas que se desenvolvem através de *saberes* artísticos ou produzindo *saberes* a partir de *práticas* em arte.

Contemporaneamente, o ensino de desenho é visto numa perspectiva múltipla que extrapola os campos da arte, da escola e da sala de aula permeando territórios da cultura visual e abrangendo práticas da vida cotidiana. É um ensino que, inevitavelmente, esbarra em formas de aprendizagem que escoam por aspectos geográficos e influências culturais configurados a partir de interações históricas e políticas.

Um campo de fundamental importância para a construção desta tese tem como plataforma conceitual as teorizações da educação da cultura visual como aproximação propedêutica. Entendo o surgimento da cultura visual na cena da educação em arte como uma "caixa de ferramentas" que propicia combinações conceituais e abordagens interpretativas. Essas combinações contribuem para a construção de sentidos, para o acesso a significados possibilitando uma ampliação dos modos de compreender e produzir arte, artefatos visuais, seus processos e percepções estético-políticas.

> Como campo de estudo transdisciplinar, a cultura visual, além do interesse de pesquisa pela produção artística do passado, concentra atenção especial nos fenômenos visuais que estão acontecendo hoje, no uso social, afetivo e político ideológico das imagens e nas práticas culturais que emergem do uso dessas imagens (TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 53).

Conforme Tourinho e Martins explicitam, a enxurrada de imagens que é despejada no mundo contemporâneo traz um impacto visual irreversível em todos âmbitos da vida cotidiana, algo que vai além dos 'limites' da arte em termos do seu caráter de erudição e, em decorrência, seus restritos espaços

legitimados. Em sintonia com as afirmações de Tourinho e Martins, Aguirre (2011, p. 70) explica que “a aparição da cultura visual coincide com um momento de convulsivas transformações no mundo da arte”, ou seja, a cultura visual se interessa por aspectos, questões e discussões sobre o visual que respingam ou escapam a uma centralidade artística, seus temas e conteúdos.

Tomando esses parâmetros como referência, o *corpus* da análise está organizado a partir dos seguintes eixos: experiência estética, cotidiano e o ambiente local, como base conceitual de discussão utilizada para a interpretação dos dados da pesquisa.

A partir da educação da cultura visual, como abordagem teórico/metodológica, trago à discussão experiências e suas relações com o cotidiano e o local que permeiam a educação e o trabalho docente (ALVES, 2003, 2015; TARDIF, 2014; AGUIRRE, 2011; LAMPERT, 2009; CORAZZA, 2002) como formação continuada. Arte e cultura funcionam como uma amálgama que impacta os processos da vida produtiva gerando desdobramentos e desenvolvimento social.

O campo empírico como fonte dos dados – transcrição das entrevistas individuais, do grupo focal, as anotações no diário de campo assim como as composições visuais dos participantes – configura informações provisórias de caráter descritivo, ou seja, registros de relatos, depoimentos, discussões, impressões e percepções das experiências de campo. No decorrer da análise as discussões desses registros são transformadas em “texto de pesquisa”, escritos sob permanente questionamento dos sentidos e relevância da própria investigação (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 178).

O “texto de pesquisa” é uma narrativa, uma análise que pode ser redesenhada à medida que percepções, discussões e interpretações vão ganhando forma em diálogo com autores, ideias e conceitos. A análise ganha densidade a partir de discussões e reflexões críticas que colocam em perspectiva os dados produzidos no trabalho de campo e as fontes de investigação, sempre aberta à novas possibilidades de interpretação.

Construir um texto de pesquisa pressupõe utilizar elementos teóricos para subsidiar “a análise e ajudar a conduzir a ação investigativa como ação criativa” (CASTAÑEDA; MORALES, 2017, p. 84). A ação criativa não está presa à realidade ou a uma visão imediatista, mas a experiência e a indagação crítica.

4.1 Educação da cultura visual: transitando entre experiência e indagação

A cultura visual é caracterizada por uma abordagem transdisciplinar (TOURINHO; MARTINS, 2011) que nos ajuda a compreender a arte e os artefatos do cotidiano a partir de um olhar crítico do mundo e da realidade a nossa volta. Nessa perspectiva, as práticas artísticas são analisadas levando em consideração discursos e narrativas culturais que possibilitam a deflagração de múltiplos sentidos e interpretações.

Sentidos e significados estão em jogo na relação com o mundo visual e, de acordo com os princípios da cultura visual, nenhum deles deve ser descartado. Visualidades são significados interligados culturalmente como modos de ver e conceber a realidade que se expande para além das práticas artísticas, sejam elas institucionalizadas ou não.

A educação da cultura visual tem sua ênfase em “políticas de subjetividade” (HERNÁNDEZ, 2011) como estratégia de aprendizagem que privilegia a intersubjetividade, ou seja, o diálogo e a reflexão do sujeito consigo mesmo, os sentidos produzidos com as coisas, relações e artefatos que configuram o seu mundo. De acordo com Tourinho e Martins (2011)

> O propósito da educação da cultura visual não é substituir conceitos, abordagens curriculares ou práticas do ensino de arte, mas inserir e incorporar no fazer artístico a discussão do lugar/espaço das imagens – qualquer imagem ou artefato artístico – e seu potencial educativo na experiência humana (TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 57).

Propostas pedagógicas construídas a partir de processos de indagação e com ênfase na experiência cotidiana descortinam cenários políticos que explicitam modos de ser e viver culturalmente. Nesse sentido, creio que propostas de ensino poético educativas devem estimular a criação de narrativas que relacionem fenômenos e artefatos visuais, seus modos de produção, distribuição e recepção. Abrem espaço para a construção de uma visão crítica

que não se isenta de discutir as relações de poder e o modo como elas, de maneira sutil, ocultam seu alcance e profundidade.

Ambas, as visualidades e as subjetividades, são permeadas por experiência e indagação crítica que fomentam uma compreensão de mundo. Desse modo, adentro o problema de pesquisa abordando duas frentes reivindicadas pela educação da cultura visual: a primeira, orientada por uma *pedagogia da indagação* em relação ao que é ou está *naturalizado* (HERNÁNDEZ, 2011; VELHO, 2004), e a segunda, a *experiência estética* como oportunidade pessoal de aprendizagem e abertura ao fluxo da vida (DEWEY, 2010; AGUIRRE, 2011).

O século XX é caracterizado por pedagogias diversas e aspirações ideológicas de toda sorte que geraram impactantes transformações em vários setores da sociedade. Nesse contexto, não podemos deixar de mencionar o filósofo John Dewey (1859-1952), referência que nos ajuda a pensar a arte e a educação a partir de problemas sociais, econômicos e ambientais, além de propor o conhecimento estético como aprendizagem experiencial. As reflexões feitas por Dewey o colocaram em sintonia com os problemas da sua época e suas formulações filosóficas continuam a influenciar propostas educativas, dentre elas, as tendências críticas como as conhecemos atualmente e o modo como valorizam as dimensões do sujeito e sua interação no meio.

De acordo com Dewey, a “imaginação”, aliada a “questionamentos críticos”, caracteriza abordagem que também funciona como critério metodológico e pode acionar processos práticos de aprendizagem. Lamentavelmente, algumas ideias e conceitos desenvolvidos por Dewey foram distorcidos e até mesmo depreciados no Brasil na primeira metade do século XX em decorrência de um espírito nacionalista que pairava sobre boa parte dos intelectuais e artistas modernistas. Um sentimento de repulsa a estrangeirismos turvou a compreensão do escolanovismo originado no Teacher’s College na Columbia University, nos EUA. Os princípios da “escola nova” foram interpretados como uma espécie de relativismo ‘inconsequente’. O conceito de “expressão”, formulado por Dewey e que complexifica a compreensão da forma e de modos técnicos relacionados a ideias ou conteúdos, foi confundido com o

termo “livre expressão”, embora Dewey criticasse a expressão modernista como simples descarga emocional (BARBOSA, 2002).

Ao contrário das atividades de caráter desconexo, Dewey assume a realidade[69] como preço a ser pago em resposta às demandas do mundo a sua volta. Para ele o problema deve ser tratado em situações concretas e contextualizadas, pois, sua filosofia ganha força nas ações e incursões culturais de cada contexto. Dewey não se isenta de discutir assuntos complexos como os efeitos da indústria e da cultura na educação, fazendo duras críticas a influência dominante da indústria de massa na arte moderna.

Trabalhar questões atuais, do seu tempo, era um desafio. Barbosa (2002, p. 16) explica que “Dewey (...) antecipa inúmeros dilemas da condição pós-moderna com a qual nos confrontamos” dando ênfase a contextos e situações reais de valorização da experiência. Para Dewey os problemas da educação são tão próximos e interdependentes de questões da economia. Como exemplo, ele explica que

> ... já houve um tempo em que o problema da relação entre a indústria e a educação era formulada da seguinte maneira: O que a escola fará pela indústria? Mas hoje a pergunta deve ser formulada exatamente o contrário: O que a indústria pode fazer pela escola? Ou melhor: O que ela pode fazer com a escola? Os negócios são a força dominante na vida moderna. Evidenciam e moldam as atividades e os prazeres, as possibilidades e as realizações, mesmo daqueles que pouco se relacionam com eles – aqueles que talvez se vangloriem de nada terem a ver com isso[70] (DEWEY, *apud* BARBOSA, 2002, p. 23).

Utilizar indagação crítica é uma maneira de dar relevância para o que fazemos com a arte na educação, de discutir as implicações da arte/imagens/artefatos na vida diária e, especialmente, as relações entre ensino de arte e a elaboração de uma compreensão de mundo.

O pensamento reflexivo com foco na prática, princípio educativo estabelecido por Dewey, aliado às perspectivas da educação da cultura visual e sua ênfase nas visualidades e subjetividades, são elementos que detalhados e

---

[69] Palestra proferida por Dewey sob o título “Imagem e expressão”. In: Barbosa, 2015.
[70] Título: “Cultura e indústria na educação”, tradução de Angela Fontes.

enlaçados me auxiliam na discussão e interpretação dos recortes de dados analisados nesta pesquisa.

4.1.1 Sobre *experiência estética*

O interesse atual pela *experiência estética* me reporta às abordagens de ensino da arte contemporânea. Essas abordagens reúnem o pensamento intelectivo a fazeres práticos e a percepções sensíveis contrapondo-se a tendências pedagógicas de outrora que renegavam a *experiência* na educação formal, desconsiderada na escola por muito tempo como referência ideológica associada aos regimes das visualidades e de poder (AGUIRRE, 2011). Hoje, com base numa linha crítica da educação (CORAZZA, 2002; GIROUX, 1997; PARAÍSO, 2012; SILVA 1999), se reconhece a importância da experiência e, com ela, a reflexão sobre a trajetória dos indivíduos, sua influência nas relações interpessoais e no meio cultural/ambiental.

> A experiência, na medida em que *é* experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos (DEWEY, 2010, p. 83).

A experiência é uma interação efetiva do ser vivo e seus sentidos ligados a uma consciente relação com os aspectos ambientais. A experiência estética, enquanto recepção, é um processo composto por uma série de atos reativos. Do contrário, não seria ‘percepção’, mas, apenas ‘reconhecimento’. “No reconhecimento, tal como no estereótipo, recaímos em um esquema previamente formado” (DEWEY, 2010, p. 134). Como exemplo podemos imaginar a seguinte situação: em uma caminhada na rua, um indivíduo cruza com uma pessoa que está de chapéu. Ao olhar para aquela pessoa, bastaria a metade do rosto para reconhecê-la, sem necessariamente ver os olhos e o restante da face. Mas no processo de *percepção*, o olhar é *ativado* para averiguar o conjunto dos elementos que compõe o rosto. Nesse momento pode acontecer a aprendizagem, ou seja, a busca por compreender no todo os seus detalhes.

No caso do estereótipo, o processo se restringe aquilo que é antecipadamente identificável, uma reprodução de sentidos e, desse modo, dificulta ou até mesmo impede a aprendizagem. Dewey admite ser necessário algum tipo de aprendizado para ver e perceber as coisas do mundo. Esse tipo de aprendizado reúne as forças da descoberta e da transgressão, ou seja, aquilo que é 'apreendido' através do fazer 'aprender', de modo continuamente interligado com a vida. "A ideia de que a percepção estética é assunto de momentos ocasionais é uma das razões para o atraso das artes entre nós" (DEWEY, 2010, p. 136). Por isso, utilizo também esta perspectiva como estratégia metodológica de pesquisa: deslocar o meu olhar a fim de desnaturalizar o que foi 'apreendido', ou seja, para evitar possíveis reproduções de estereótipos.

Ainda de acordo com Dewey (2010, p. 126), a "arte denota um processo de *fazer* e *criar*, processo que se aplica tanto às belas-artes quanto às artes tecnológicas [*grifo meu*]". Arrisco dizer, mais do que reações ao meio, o processo artístico desencadeia, aciona iniciativas criativas em sintonia com o grau de consciência do aprendizado gerando como efeito prático uma educação mais efetiva ampliando as possibilidades de atuação no mundo.

4.1.2 Cotidiano, *movimentos* e educação

Nenhum fenômeno ou objeto seria tão rico em termos de análise se confrontado no cotidiano. A ênfase feita por Alves (2003; 2015) sobre cotidiano é de grande interesse para a educação, pois, segundo a autora, a pesquisa sobre os cotidianos escolares ganha uma dinâmica diferenciada que ela denomina como "movimentos". Procuro compreender esses "movimentos" no fluxo da vida diária como um contínuo de acontecimentos a partir de múltiplos sentidos que permeiam a realidade escolar como é o caso do contexto da pesquisa de campo.

Para Alves (2015, p. 154) nas pesquisas "nos/dos/com cotidianos" é necessário nos reconhecer no processo investigativo, "precisamos nos ver como pesquisadores, mergulhados em nossos próprios cotidianos" e nos assumirmos como produtores de conhecimento, pois "somos e pensamos num permanente movimento".

A pesquisa sobre os cotidianos escolares considera questões e ‘pormenores’ indo além dos principais objetos e modos de fazer pesquisa já consolidados tradicionalmente, ou seja, práticas que a atual geração de professores e acadêmicos vem aprendendo como base epistemológica. Alves (2015, p. 155) explicita o fato de que algumas práticas culturais e modos de *fazer* e *saber* tem sido ignorados. Ainda de acordo com a autora, pesquisadores e professores vivem uma “cegueira encarnada” em relação às ações e pensamentos do próprio cotidiano, segundo ela, cegueira instalada desde a formação inicial.

Considerando a formação e atuação vigentes no ensino de arte, podemos dizer que tradicionalmente essa área de conhecimento se debruçou sobre duas bases de avaliação: uma, ligada a obra, seu visual, matéria e modos de fazer o objeto artístico, e a outra, vinculada à atitude individual do artista. Assim, ‘estilo’ e ‘autoria’ se consolidaram como critérios dominantes na epistemologia das belas artes (BARRETT, 2014). A análise formal, como modalidade de avaliação, descreve e caracteriza o perfil imagético da obra e, muitas vezes, o perfil do ‘gênio’ do produtor/artista. Mas ambas as modalidades, confecção do objeto artístico e autoria, estão apartadas das questões do cotidiano.

Nesta discussão meu intuito é examinar os “movimentos” que vem do campo de pesquisa produzidos a partir das entrevistas com os sujeitos participantes, as idiossincrasias individuais e coletivas decorrentes de suas atividades no *Centro escolar*, em tempo e espaço específicos.

Reconheço o trabalho de campo e seu cotidiano como uma dimensão imprescindível para a pesquisa em arte e educação da cultura visual. A partir dos dados produzidos na pesquisa de campo, as bases teóricas se ajustam à metodológica e, de modo permeável, ao desenvolvimento de uma compreensão feita em ‘ponto cruz’, ou seja, o cruzamento de teorias e conceitos com os dados.

Alves (2015, p. 154) analisa o *“fazerpensar”* como uma relação inseparável, tão pertinente quanto a relação *“práticateoriaprática”.* A autora compreende essas relações como “movimentos sincrônicos que misturam sempre agir, dizer, criar, lembrar, sentir...”. Essa percepção ou, dizendo melhor,

essa compreensão, coincide com o posicionamento de alguns dos participantes da pesquisa ao fazerem observações sobre a noção de *"espaçotempo"* e o modo como ela afeta os alunos.

4.2 Por que referências culturais para o ensino de desenho?

As referências culturais relacionadas ao ensino de desenho foram, sem dúvida, a questão guia que me acompanhou durante todo o percurso da pesquisa. Além da preocupação de definir o que caracteriza essas *referências*, minha intenção era tentar compreender como as escolhas são feitas pelos sujeitos no âmbito do ensino no contexto institucional. Essa preocupação me instigou a fazer algumas indagações: quando ou como uma referência cultural é reconhecida como tal? (E quando não é?). O peso para validar as referências culturais recai sobre aspectos da imagem ou das falas nas entrevistas? Para que são usadas as referências no ensino de desenho? Para *reforçar, criticar, valorizar* uma prática? As referências culturais são centrais ou marginais? O que está visível e/ou implícito nelas?

A etimologia da palavra **referência**[71] tem sua origem no latim, *referentia* ou *referre,* cujo prefixo *re* significa: "de volta". O radical *ferre* significa "portar, levar", gerando o sentido de "reportar", "levar de volta". Nesta investigação a palavra *referência* é utilizada em duas acepções: como *relação entre* conteúdos, práticas, e como *fundamento de* estruturas, formas.

Considerando a necessidade de aprofundar e ao mesmo alargar epistemologicamente o significado da palavra – referência – acrescento dois sentidos a serem utilizados no contexto da análise: *práticas* e *pertinência*. As ações metodológicas e a especificidade de seus vínculos com as *práticas* imagéticas como uma maneira de compreender a *pertinência,* a aceitabilidade e a importância das propostas/experiências pedagógicas desenvolvidas pelos sujeitos colaboradores.

O foco da análise dos dados, a começar pelas entrevistas individuais, parte da questão principal da tese, ou seja, as *referências* culturais abordadas no ensino de desenho buscando entender como essas referências acontecem

[71] REFERÊNCIA. In: DICIONÁRIO Michaelis. 2018. Uol *online*.

na *prática* explorando exemplos trabalhados, buscando compreender a *pertinência* dos argumentos apresentados pelos sujeitos em suas falas e em suas produções imagéticas.

A pesquisa identifica e discute relações entre ensino de desenho e referências culturais observados através de uma combinação de fatores analisados a partir das entrevistas e das produções visuais. À medida que faço o entrecruzamento entre falas e imagens dos professores colaboradores da pesquisa, coloco em perspectiva a relação entre narrativa docente e conhecimento em *movimento* no *cotidiano escolar* (ALVES, 2003, 2015), ou seja, a construção de conhecimento em ressonância com *sujeitos de sua própria prática* (TARDIF, 2014). A análise e discussão ajuda a compreender por que decisões epistemológicas e metodológicas foram tomadas bem como as interligações com ações de saber e fazer arte.

4.2.1 Análise das entrevistas individuais

Ao me defrontar com as transcrições das entrevistas, o conteúdo das falas e o potencial para associar e cruzar ideias e opiniões, pouco a pouco fui percebendo possibilidades de interpretação através das quais os sentidos se ampliavam diante da paisagem de argumentos, suas semelhanças e diferenças. Para não me afogar no emaranhado de sentidos ambíguos e dispersos que as interpretações poderiam tomar decidi “explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 68) ao constatar que “os textos de campo são modelados pelos interesses ou desinteresses do pesquisador ou do*s* participante*s* (ou de ambos)” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 134).

Diante do espectro de ideias e da diversidade de posicionamentos, resolvi organizar as falas em *categorias de análise*. Tomando como referência as ênfases percebidas/observadas nas narrativas/falas elegi três categorias: *pontos em comum*; *singularidade* das falas e, contrapontos.

a- Pontos em comum: ao fazer o cruzamento das falas pude perceber concordâncias e inquietações comuns a alguns sujeitos. Nas entrevistas

individuais ***Tradutor*** e ***Gravador*** demonstraram preocupação com o desenho como algo que se expande para além dos limites da sala de aula.

> ***...eu acredito que o desenho, (...) dentro dessa perspectiva de trazer o conhecimento, de reflexão, de críticas para o aluno... eu acredito que o aluno está observando o cenário onde ele está inserido. Às vezes, não é um contexto geral, que*** [ele] ***está! Não é a questão de Brasil, não é questão de país, digo assim, não é questão de cidade, não é questão de município. Não! Às vezes, a mazela está bem próximo... do vizinho que tá brigando com fulano... ou às vezes, no seu local mesmo... na ponte, seja num prédio, seja aqui no carro! Então, as mazelas que ele traz... pra colocar dentro do desenho, eu acredito que isso é que vai fazer e dar importância pra ele, para*** [fazer] ***essa reflexão.*** (TRADUTOR, entrevistado em 20/3/2017, p. 8).

Conceber o desenho com um olhar crítico sobre o contexto social é o principal aspecto levantado pelo ***Tradutor***. "*Conhecimento", "reflexão"* e *"crítica"* são palavras que geram uma espécie de reafirmação e complexidade à medida que o aluno se situa ou desenha o que está ocorrendo ao seu redor: ***"eu acredito que ele*** [aluno] ***está observando o cenário onde ele está inserido",*** diz o colaborador. Para este colaborador, as referências para ensino de desenho estão na capacidade de percepção dos estudantes para os problemas e condições sociais do seu cotidiano. Nesta fala, não fica evidente porque os estudantes dão maior relevância a problemas sociais do que a outros assuntos. Fica a pergunta: por que esses aprendizes desenhistas se dedicam a desenhar sobre temas como "mazelas sociais" que, geralmente, lhes causam repulsa? Outro ponto estranho é a não apresentação de uma abordagem didática para motivar os estudantes a fazer "crítica" e "reflexão" social através do desenho.

A fala do ***Tradutor*** ao afirmar ***"...eu acredito que o aluno está observando o cenário onde ele está inserido",*** sugere que os estudantes estão atentos às ocorrências do cotidiano e as suas interações sociais, ou seja, conhecem o meio onde vivem. O sujeito colaborador nos instiga a refletir que estamos vivendo um tempo que os jovens experimentam simultaneamente uma contradição entre isolamento[72] e dispersão social, especialmente devido ao uso intenso e permanente das tecnologias digitais.

---

[72] Vários são os estudos sobre isolamento social e uso de novas tecnologias digitais. Destaco a publicação de Thayse de Oliveira Silva e Lebian Tamar Gomes Silva (2017), na área da psicopedagogia, sob o título:

> ***Eu acredito que a gente, a gente... toda a história passa ou no contexto do desenho, mostra a realidade de um momento das pessoas, passa contextualizando... a aprendizagem feita através do olhar. Que é um olhar crítico. Então, a história vai narrando isso. Ela*** [a história] ***relata para gente seu início, seu começo... o que aconteceu lá naquele começo da história, daquele povo... Então, o desenho pode fazer isso. Então, hoje a gente vê a contextualização da nossa sociedade, a gente contextualiza as coisas através de um desenho.*** (TRADUTOR, entrevistado em 20/3/2017, p. 9).

As ações de "contextualizar" o "olhar crítico" e "reflexivo" não estariam mais voltados para objetivos de ensino do que para referências práticas? Mais uma vez não fica explicitada a abordagem pedagógica para alcançar e discutir, por meio do desenho, questões tão instigantes e importantes em termos de aprendizagem.

O ***Tradutor*** dá ênfase a dimensão histórica. Revela uma visão de caráter evolutivo na qual a narratividade histórica dá um salto para se aproximar de uma narratividade do desenho nos dias de hoje como se as ocorrências históricas confirmassem tal abordagem. Entretanto, o sujeito colaborador não sugere ou propõe uma construção pedagógica que problematize a relação história/desenho/cotidiano.

A relação com a ideia de expansão do desenho é explicitada no modo de ensinar do ***Gravador:*** *"olhar", "verificar", "pensar", "imaginar" ... "procurar um mundo"*. Ele vê a interação social como possibilidade de realização efetiva do desenho ao afirmar: o desenho *"...não é só forma: existe sentimento".*

> ***eu procuro muito passar para o aluno que ele deve olhar mais a sua volta, verificar, pensar! Imaginar as coisas verificar as formas, as cores... buscar as linhas, buscar movimentos nessas linhas. Encontrar coisas onde outros não veem. Isso sem invenção, sem demagogia, mas, procurar um mundo... ver o mundo de outra maneira. Uma casa não é uma simples casa, existem outras coisas lá dentro, existem linhas que dão a forma, existem pessoas lá dentro. Eu posso imaginar essas pessoas, eu posso imaginar as cores. O conteúdo dela não é só forma: existe sentimento! Eu tenho que buscar isso, mas, não é mais possível nesse mundo que se limitou hoje a um espaço de***

"Os impactos sociais, cognitivos e afetivos sobre a geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais". Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/1867> Acesso em: 23 mar. 2020.

> ***um telefone ou de um monitor de TV.*** (GRAVADOR, entrevistado em 25/3/2017, p. 62).

As ações de *"olhar", "verificar", "pensar", "imaginar"* indicam, explicitamente, *"movimento"* para o desenvolvimento da técnica de desenho. Entretanto, tais ações não são suficientes diante da constatação de que o desenho pode ir além da própria técnica, como no caso do verbo *"procurar", procurar um mundo,* para alcançá-lo e desbravá-lo. Os verbos utilizados suscitam a ideia de ação, de movimento, sinalizam a ruptura de limites que tirariam o desenho de uma concepção estática de isolamento.

É provável que antes de trabalhar uma técnica específica, sujeitos como o ***Gravador*** detectem problemas/dificuldades de aprendizagem dos estudantes e, por esta razão, busquem uma alternativa de caráter prático. Esse posicionamento me leva a retomar uma reflexão de Irene Tourinho (2008) ao questionar sobre o que fazer com o conhecimento de desenho para além da aula de desenho?

Em ambas as falas – ***Tradutor*** e ***Gravador*** – podemos perceber um ponto em comum que trata a experiência como âmago do ambiente histórico e social, considerando o contexto como elemento de mediação. Esta questão, trabalhada nas aulas de desenho do *Centro escolar Portinari,* me faz lembrar dos argumentos utilizados por Alves (2003) ao explicar como é importante

> ... perceber que devemos estudar as escolas em sua realidade, como elas são, sem julgamentos *a priori* de valor e, principalmente, buscando a compreensão de que o que nela se faz e se cria precisa ser visto como uma saída possível, naquele contexto, encontrada pelos sujeitos que nela trabalham, estudam e vão levar seus filhos" (ALVES, 2003, p. 65).

Compreender a escola e seu contexto como parte do processo de mediação educativa é uma maneira de romper a relação sujeito/objeto que embalou a visão cientificista tradicional de uma pseudoneutralidade do entorno cultural (SANTOS, 2002). É, também, uma maneira de promover novas abordagens epistemológicas sobre o lugar e o cotidiano escolar.

***b- Singularidades* nas falas**: várias singularidades chamam atenção ou merecem destaque nas entrevistas. Discuto questões ou temas que estão implícitos na fala dos participantes associando-me ao argumento de Clandinin e

Connelly (2015, p. 134) ao observarem que “os textos de campo, de forma bem relevante, também dizem muito sobre o que não é dito e nem notado”. Essas ideias ganham destaque por não estarem explícitas no discurso e, portanto, passam a fazer parte daquilo que “não é dito”, ou seja, ausências detectadas nas falas como indicativo de questões presentes que por algum motivo não foram tratadas/abordadas. Dois temas que merecem atenção são a comercialização de trabalhos e a degradante exploração dos recursos naturais da Amazônia:

Em relação ao primeiro, a comercialização de trabalhos, não há qualquer menção sobre a venda de obras/serviços por professores ou por alunos. A concentração de artistas visuais faz da escola um endereço de referência para serviços e produtos artísticos. Vale mencionar que a instituição é um centro profissionalizante, logo, imagina-se sua proximidade com o setor produtivo amapaense.

A relação entre atividade comercial e formação profissional teve seus primeiros indícios no Brasil na segunda metade do século XIX. Mônica Martins (2018) faz um apanhado histórico ressaltando o vínculo entre as noções de progresso e riqueza. Para a autora, sociedades que se industrializavam passavam por essa relação de ensino,

> a ideia de progresso se associava cada vez mais ao desenvolvimento do capitalismo industrial e financeiro, para o qual a sociedade deveria se preparar formando seu quadro técnico. No Brasil essa intenção se refletiu nas políticas de fomento à instrução pública e, sobretudo, à acalorada discussão que permeou governo e as instituições no incentivo à formação profissional e à instrução pública. (MARTINS, 2018, p. 270).

Mônica Martins (2018, p. 270) destaca, ainda, que em alguns períodos a relação entre ensino e industrialização esteve associada ao sucesso econômico. Essa relação conferia protagonismo ao ensino de desenho sobre as artes e outras áreas de conhecimento como um dispositivo de formação: “A ênfase no ensino de desenho, amplamente discutida nos países que se industrializavam, teve eco no Brasil, influenciando a fundação da Sociedade Propagadora das Belas Artes”.

Fechando esse parêntese, devo observar que parte da minha motivação para escolher atuar na área de arte estava associada a possibilidade de comercialização de pequenos serviços como tarefas de escola, letreiros para fachadas, para murais de igreja, festas de aniversário, pequenas peças de arte,

etc., que realizava ainda na condição de aprendiz. As oportunidades de venda e negociação desses serviços eram crescentes para professores e artistas no *Centro escola Portinari*.

Muitos professores faziam a mediação de serviços para os alunos indicando aqueles que demonstravam qualidades e/ou habilidades técnicas. Fui favorecido por esse tipo de mediação enquanto aluno e, posteriormente, como professor, fiz o mesmo para muitos estudantes.

Reajo com estranheza ao constatar que, embora implícito, esse assunto não tenha sido abordado nas entrevistas. Seria a lógica de produção algo que, tornando-se público, constrange os professores do *Centro escolar Portinari*?

O segundo tema, a degradante exploração dos recursos naturais, está relacionado ao desmatamento da Amazônia e foi abordado apenas por um dos participantes da pesquisa. O ***Expositor*** revela sua preocupação com a degradação ambiental e, consequentemente, com a degradação social.

> ***... essa preocupação é uma das maiores! A gente trabalha essa questão das depredações da nossa região que é tão cobiçada e não é preservada. Então, a gente vê tantas coisas aí acontecendo: matança de animais, queimadas e tudo mais. Essa degradação do meio ambiente.*** **(...)** ***esses pontos aí são os fundamentos para a gente trabalhar a questão ambiental, a questão social também. A gente trabalha bastante sobre isso! Usando sempre essas coisas regionais para trabalhar nas nossas aulas. Essa relação ela é contínua. Eu não posso dar exemplo de uma coisa que eu não conheço, então, eu vou trabalhar sempre o que eu conheço, o que eu já pesquisei e o que está mais próximo. O que está mais evidente, para ser visto, ser observado pelos alunos e por outras pessoas também.*** (EXPOSITOR, entrevistado em 25/3/2017, p. 69).

Para o entrevistado o meio ambiente é visto como uma ***"preocupação ... das maiores"!*** É algo que não se limita aos espaços da natureza – animal, vegetal, paisagístico. Esse problema traz graves consequências sociais e o colaborador declara ser testemunha da devastação: ***"a gente vê tantas coisas aí acontecendo..."*** e reforça sua posição ao dizer: ***"Eu não posso dar exemplo de uma coisa que eu não conheço..."***

Embora a degradação do meio ambiente seja tema que só recentemente passou a frequentar os debates políticos local e nacional, está relacionado aos movimentos de ativistas da Amazônia e, em decorrência, se intensifica o seu interesse no plano artístico. A relação homem-natureza historicamente foi tensa,

mas nos últimos séculos, após a primeira revolução industrial, tem se agravado de modo crescente a cada ano (GONÇALVES, 2005). A ausência de qualquer observação sobre este tema pelos demais sujeitos da pesquisa, incluindo professores, artistas e formadores de opinião – é algo que me inquieta. Essa inquietação me leva a fazer a seguinte pergunta: seria o problema da degradação ambiental algo corriqueiro, que acontece continuamente e, portanto, já está sendo naturalizado?

c- Contrapontos: os contrapontos dizem respeito a diversidade de opiniões, contradições entre as posições dos sujeitos gerando críticas às circunstâncias e perspectivas vigentes. São problemas detectados no decorrer das falas, questões que tangenciam a ordem institucional e cultural. Os colaboradores expõem suas posições sobre seus cotidianos de trabalho, modos de ver o mundo, angústias e, por vezes, possíveis saídas ou alternativas. Ao analisar as tensões que emergem das falas individuais, tento explorar outros sentidos cruzando a realidade de ensino com questões que, segundo eles, estão estabelecidas e geram fricção entre as áreas de educação e arte embaladas por motivações políticas. A discussão se apoia em dois subitens: discordâncias e divergências.

c.1) Uma primeira **discordância** que ganha pertinência está relacionada a área artístico-cultural e diz respeito às formas visuais de representação da Amazônia. A fala da ***Analista*** traz uma crítica incisiva sobre o que ela considera uma visão ainda romantizada da Amazônia:

> ***eu vejo que tem uma questão que..., se bate muito... na escola: a região amazônica como questão. 'Ah! vamos representar a região amazônica e o estado do Amapá com as questões tucujú!' Aí se bate muito na tecla da floresta amazônica! Floresta amazônica e a questão do caboclo, da beira do rio... mas, o meu olhar não vai só nessa direção, eu acho, assim, que a Amazônia não é só isso. A Amazônia é urbana também! Você tem um cotidiano... Macapá, por mais que uma cidade seja menor que outros centros... outras capitais, é um centro urbano! Então, por que não também... trabalhar esse conteúdo, essas questões do desenho e tudo mais, olhando pra esse urbano amazônico, em vez do urbano bucólico, do caboclo ribeirinho lá pescando, enfim...*** (ANALISTA, entrevistada em 22/3/2017, p. 30).

Essa discordância vem de alguém que foi formada desde a adolescência no *Centro escolar Portinari* e que ali construiu boa parte da vida

profissional produtiva. Ela não se isenta de expor opiniões que rompem um padrão regional, um estereótipo que invoca cenas “bucólicas” nas quais predomina a figura do *“caboclo ribeirinho lá pescando...”*

Pacheco, Corradi e Balieiro (2017), fazendo reflexões sobre representações da paisagem amazônica, observam que tais representações são caracterizadas na percepção de audiências externas a região como um lugar comum, em um tempo e espaço abstratos de um mundo predominantemente rural.

> Quem observa a imagem [*pintura de paisagem*] sem ter acesso à contextualização de sua produção, imagina tratar-se de uma típica vila em qualquer lugar da Amazônia, pois a paisagem, a arquitetura dos espaços de caminhada e de moradia, somadas aos modos de viver como lavar roupa, encher água, tomar banho no rio, jogar tarrafa, cachimbar, conversar tecendo paneiro, chegar com paneiros de açaí em canoas conduzidas por remos de faia são representações do mundo rural. (PACHECO; CORRADI; BALIEIRO, 2017, p. 230 [*grifo meu*]).

Para a ***Analista,*** já é tempo de abordar a cidade e seu cotidiano como contraponto a ideia de uma Amazônia fechada, romantizada pelas questões da paisagem natural ou os elementos da natureza, da “floresta”. Como ela ressalta, é necessário criar alguma conexão com, ou refletir sobre a dinâmica social urbana, o cotidiano macapaense e sua diversidade cultural. A reflexão da colaboradora, de alguma forma, se aproxima da ideia de Pacheco, Corradi e Balieiro (2017, p. 230): “No mundo amazônico (...) o urbano assume muitas feituras”.

Outro ponto de discordância fica evidente na fala da ***Projetista*** ao estabelecer comparação entre o que acontece dentro e fora do Estado do Amapá, como contraponto aos aspectos de história da arte estudados em sala de aula. Para ela, o ensino de arte não deve se fechar em *“recortes históricos ... abstratos”* ignorando a realidade local. Ela se refere a uma visão de mercado que não pode ser menosprezada e que deve colocar em perspectiva os interesses do empreendedor para questões locais...

> ***Eu acredito que seja muito pertinente, né, porque... sempre recortes históricos se fazem de períodos passados... e tudo mais. Às vezes, parece ser muito abstrato tratar isso numa realidade local. Fazer esse tipo de comparação do que acontece fora daqui e o que está rolando aqui, no Estado***

> [Amapá]***, acredito que seja fundamental, na verdade, pra não ficar uma coisa... muito fora da realidade. Principalmente, nas questões do ensino técnico! Porque querendo ou não, ele é voltado não exatamente só para a parte artística, mas para uma visão de mercado (...) eu sempre... uma vez ou outra, faço esse recorte mais empreendedor da coisa. Que é necessário... que se tenha uma visão local"*** (PROJETISTA, entrevista em 20/3/2017, p. 2).

Para a ***Projetista***, a junção entre formação "artística" e iniciativa "empreendedora" seria adequada como referência para o ensino técnico de desenho. Para a professora é pertinente que os fins "artísticos" sejam aliados à "visão de mercado", fundamentalmente, voltados à "realidade local". Ela reforça essa ideia propondo comparações sobre o que "rola dentro e fora" do âmbito estadual, rechaçando "recortes históricos" que "parecem ser muito abstratos", ou seja, desconexos, sem contato com a realidade cotidiana. Diante do exposto me questiono: o que faz um conteúdo ser "abstrato"? Recortes sem conexão ou sem relação com a realidade ou o conhecimento local? Conteúdos que não tratam diretamente de realidades locais devem ser alijados do currículo ou devem ser problematizados?

Para o ***Gravador***, essa discordância está associada a prática cotidiana das novas tecnologias digitais. Para o professor, essa nova prática tem "limitado" a "geração atual", ou seja, os jovens estudantes estão sendo privados de uma sensibilidade e deixando de explorar o mundo em toda a sua complexidade espaço-temporal.

> ***... essa geração atual, ela não se preocupa em olhar, em ver, sentir! As coisas são muito rápidas, muito passageiras! (...) Não é mais um mundo físico. É muito virtual. Mas, aí o virtual escapa, né! A carga de imagens hoje é tão grande, que o real acaba escapando. As pessoas preferem ficar no virtual, naquele mundinho muito fechado, muito limitado. Limitado por quatro linhas que formam aquele quadrado da TV, do iPhone, do note... aquela amplidão que nós tínhamos antes (a minha geração tinha um mundo mais aberto), um mundo sem limites, não há.*** (GRAVADOR, entrevistado em 25/3/2017, p. 62).

Esse colaborador traz uma das falas mais inquietantes sobre o desafio de garantir um ensino de desenho "sensível" para as novas gerações. A principal dificuldade, segundo o professor, está no constante e intenso uso de mídias digitais, o que ele chama de "mundo virtual", que impediria os estudantes de

experimentar um “sentimento” sobre o que se desenha na relação com o outro e na relação com o espaço.

Essa inquietação é reforçada pelos argumentos de Larrosa (2002) ao refletir sobre a importância da *experiência* nos processos educativos nos dias de hoje. Para o autor, a experiência, ao criar

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

Em sintonia com as ideias de Larrosa, o colaborador relata suas experiências sobre a prática do desenho ao dizer que ***“não era só o desenho em si”*** com base na interação, na relação com o meio social e cultural, mas, algo que ele viveu como artista referindo-se a um ‘passado’ que valorizava esse tipo de prática.

> ***... na década de 80, 90, eu fiz muitos cartazes para o departamento de turismo. Nós não tínhamos muito acesso a fotos, então, a gente ia no local desses eventos culturais que era o Marabaixo, a festa da Piedade, Batuque, a festa do Igarapé do Lago. Muitas vezes eu ia e passava um dia, dois. Tinha que ir pra lá fazer os esboços. Conseguia uma máquina fotográfica, era do próprio departamento de turismo (e como a máquina tinha que ficar sempre na mão de alguém do departamento de turismo, ia um rapaz comigo, ele batia fotos... as fotos custavam caro para revelar...) eu sempre fazia pesquisa in loco. Lá no local (...) conversava com as pessoas e não era só o desenho em si! O sentimento também era passado nas conversas. Mas, hoje não! Isso também foi esquecido. Qualquer pessoa, hoje, em qualquer momento pode bater foto. Essas fotos estão ali, mas, elas se esquecem que tem sentimento!*** (GRAVADOR, entrevistado em 25/3/2017, p. 62).

O “sentimento” na produção da imagem, tão enfatizado pelo ***Gravador***, não acontece por falta da experiência de interação com o cotidiano, que também é parte de um *passado prático* (WHITE, 2018) e determinadas práticas

tradicionais como as festas tradicionais do Marabaixo, Batuque, da Piedade e do Igarapé do Lago. Para o colaborador essa geração de estudantes passa por um processo de “esquecimento” ou apagamento social e cultural. Ao se referir a este esquecimento ele reconhece que hoje tais abordagens são eventuais e distantes de ser praticadas no desenho. O fácil acesso às tecnologias digitais, considerando a velocidade e a carga de imagens que chega até as pessoas, dificulta a experiência de buscar imagens, produzindo-as por deslocamento até as fontes dos acontecimentos.

Na discussão, o ***Gravador*** deflagra pontos de tensão envolvendo os conceitos de sentimento e forma ao mesmo tempo em que contrapõe a ideia de esquecimento sociocultural às novas tecnologias. Diante de tais tensões, seria possível identificar quando um desenho é apenas forma, ou seja, sem sentimento? Ou, ainda, como identificar a evocação de sentimento no desenho? Considero a discussão sobre a relação sentimento/forma um espaço pedagógico precioso para utilizar os recursos digitais como ferramenta educativa. Creio que essa abordagem aguçaria o interesse e a participação dos estudantes ao mesmo tempo em que propiciaria aos professores oportunidade para refletir e rever seus modos de ensinar. Seria, ainda, uma maneira de tornar o ensino atrativo aos olhos dos alunos da atual geração.

Em relação a ideia de “esquecimento” social e cultural da nova geração, o ***Gravador*** adverte sobre a pertinência de tomar como referência uma visão de passado, que ele chama “nosso passado”, como a forma adequada para manter uma interação social e cultural rica e produtiva.

> ***Uma coisa que não se deve esquecer é o nosso passado, não é?! De onde nós viemos. É com o passado que a gente aprende, não é?! E dali a gente desenvolve novos métodos ou procura não cometer os mesmos erros que foram cometidos anteriormente. Tem como se basear numa história, tem como basear-se numa tradição para que a minha vida seja melhor!*** (GRAVADOR, entrevistado em 25/3/2017, p. 62).

“Passado”, “história” e “tradição” são palavras que reverberam com ênfase neste e em vários outros momentos da entrevista. Ações pretéritas ainda funcionam como uma espécie de ímã para as ações do presente. Ficam evidentes algumas pistas a partir de exemplos pessoais e experiências de vida

relatados. A ideia de um passado comum estaria relacionada a um mesmo lugar de origem?

Segundo White (2018), a ideia de *passado* tem sido usada para justificar e/ou explicar acertos e desacertos pedagógicos como algo que se sobrepõe a experiências pessoais e coletivas, algo que, por estar ausente e, por vezes longínquo, turva, fragiliza, empobrece as aspirações das atuais gerações.

Larrosa (2002, p. 28) ressalta que a ideia de utilizar a experiência na educação pressupõe imbuir-se de sentimentos como *travessias*, *perigo* e *prova,* ou seja, pré-disposição para correr risco, condição que contraria o que a ciência moderna utilizou do método tradicional como caminho "seguro" de acesso ao conhecimento.

Para a ***Roteirista****,* a discordância está em não privilegiar as matrizes culturais hegemônicas historicamente estabelecidas no mundo ocidental. Ela afirma que foge das visualidades que valorizam o que é de fora: a "Grécia" e os "americanos (EUA) do norte". Prefere tentar resgatar o que é nosso! Quando perguntada sobre suas abordagens pedagógicas, como seria seu modo de trabalhar, ela relata o seguinte:

> ***Eu sempre tento levar isso para o cotidiano, para nossa realidade amapaense. Então, assim, eu sou muito focada nos grafismos (não só o Cunani, o Maracá, mas os outros indígenas do estado). Inclusive eu fiz, agora, um trabalho recente (...). Então, eu sempre busco isso na sala, para que eles comecem a valorizar o porquê da cultura local. Que a gente possa resgatar o que é nosso! Eu fujo um pouquinho dessa visualidade de valorizar tudo o que é de fora: da Grécia, de valorizar os americanos. Eu acho interessante fazer um paralelo, mostrar que existe um conceito a ser formado. Eu acho isso superinteressante! Então, pra isso eu uso slide, eu uso vídeos, mas na hora que eu os levo pra campo para pesquisar... (nessa disciplina agora que eu tô trabalhando, tô tentando levar eles pra uma realidade nossa que é o orquidário aqui da prefeitura). Quase ninguém conhece o orquidário! Mais de cento e poucas flores, algumas bem regionais mesmo, nossas, e outras de fora. Mas, assim, o objetivo é chegar lá e dizer assim: 'quais são as nossas aqui? vamos desenhar as nossas'! Tentar trazer eles pra essa visualidade do que é nosso, para que haja uma valorização. Muitos, nem conhecem as nossas sementes, alguns não conhecem as nossas frutas, por exemplo, o camapú. Outra vez eu mostrei o camapú na aula e eles: 'professora o que é isso'?! – Vocês não conhecem o camapú? 'Não'! – Pôxa, estou impressionada com isso'! E***

> ***são essas coisinhas assim que eu gosto de trabalhar, eu foco nelas sempre que há uma brecha na disciplina. Tem disciplina que é difícil! Outro dia eu tava com uma disciplina de "história da arte", eu ficava instigando como é que eu vou trazer pra nossa realidade?*** (ROTEIRISTA, entrevistada em 23/3/2017, p. 48).

A ***Roteirista*** apresenta com clareza o seu modo de pensar e realizar o trabalho docente. Sua referência no ensino de desenho é voltada para o "cotidiano" da "realidade amapaense" que ela chama de *"nossa realidade amapaense",* sugerindo a ideia de uma realidade compartilhada entre alunos e professores. Em outro trecho..., ela ressalta o *"nosso"* como parte de inclusão e pertencimento cultural local: ao realizar o desenho ***"Que a gente possa resgatar o que é nosso"!*** Porém, indaga-se: resgatar seria retomar algo que um dia pertenceu a cultura local? Quando e o que pertence a cultura local (para se dizer que algo é "nosso")?

Nesse momento da discussão surge o ponto principal de discordância com o que está estabelecido como ordem cultural vigente, desde o passado grego até o presente nos EUA. A declaração da professora, fugir *"**dessa visualidade de valorizar tudo o que é de fora: da Grécia, de valorizar os americanos"*** gera preocupação e incômodo***.*** A Grécia é conhecida como berço cultural do ocidente, seu passado tem relevância histórica como matriz que consolidou uma das principais referências para as artes visuais do mundo ocidental. Os "americanos" do Norte ou estadunidenses, aparecem como uma das principais referências contemporâneas no ocidente em se tratando de produção de novas mídias nas artes e fabricação de ícones da indústria cultural.

A colaboradora admite que, mesmo tentando criar um "foco" na realidade local, no universo de disciplinas, é "difícil" estabelecer esse tipo de relação ou manter-se nela. Como exemplo, cita a disciplina História da Arte. Isso não acontece por acaso visto que essa disciplina de caráter teórico está, tradicionalmente, vinculada a modelos canônicos, a contextos históricos europeus e estadunidenses (BARRETT, 2014). Nesse sentido, a observação da participante apresenta-se como um desafio a ser trabalhado diante do predomínio de culturas externas. Ao afirmar "***Eu acho interessante fazer um paralelo, mostrar que existe um conceito a ser formado"***, ela faz uma reflexão sobre conteúdos hegemônicos na educação em arte, conteúdos que

por vezes inibem um pensamento visual construtivo em sintonia com demandas locais e/ou contemporâneas.

Estereótipos, acontecimentos atuais, relação corpórea/experiencial e conteúdos hegemônicos são temas destacados como problemas que configuram a realidade institucional. Entretanto, como sinaliza Alves (2003), esses elementos historicamente arraigados ao sistema de ensino são resquícios de verdades criadas pela ciência moderna. Esses elementos inibiram práticas e concepções turvando a importância do contexto histórico-cultural. Em consequência, hoje é necessária uma complexa construção de análise, condição que

> vem obrigando a um árduo trabalho de tessitura teórico-epistemológico-metodológica para compreender o cotidiano em sua relação com a cultura ou, melhor dizendo, a criação de acontecimentos culturais nos cotidianos em que vivemos e nos educamos (ALVES, 2003, p. 65).

c.2) Divergências colocam ideias e/ou posicionamentos de participantes da pesquisa em contradição ou, dizendo melhor, em oposição, como é o caso do ***Editor***, em contraposição ao ***Gravador***, ao ***Expositor*** e à ***Projetista*** ao falarem sobre a falta de informação, o desconhecimento dos estudantes em relação a características e peculiaridades da Amazônia, do meio em que vivem... Vale ressaltar que essas falas foram feitas durante as entrevistas individuais, período em que os participantes não tiveram contato com os demais sujeitos e nem mesmo sabiam quem estava participando daquela etapa da investigação.

Em relação a abordagens para o ensino do desenho, a fala do ***Editor***, colaborador que privilegia com muita ênfase esse tópico, fica evidente um discurso de auto referência no desenho, um “conhecimento” prático centrado no sujeito que desenha, mediado principalmente pela figura do professor. Ele explicita sua posição ao afirmar,

> ***... nossos alunos, eles chegam aqui (...) com “n” possibilidades! Tipo: eles querem ter uma extensão de conhecimento que não obtiveram na faculdade ou coisa parecida. Então, parto do seguinte princípio (que é uma coisa que eu faço sempre quando os alunos chegam aqui): o que é que eles querem com aquilo? Tipo, qual é o objetivo***

> ***deles para estar ali? Então, eu utilizo a resposta que eles dão, eu utilizo como um meio assim, até de estímulo mesmo! Faze-los enxergar que existe um processo. (...) Então, eu tento fazer com que eles compreendam e eu uso esse feedback deles pra estruturar uma metodologia mais adequada pra que eles possam enxergar esse trâmite, esse transitar, pra chegarem ao seu objetivo.*** (EDITOR, entrevistado em 23/3/2017, p. 37).

A palavra "referência" é usada 38 vezes e a palavra "processo" 44 vezes ao longo da entrevista. Apesar da ênfase excessiva que gera uma espécie de redundância, observo que a utilização das duas palavras converge para a ideia de *fundamento* do desenho, embora a palavra *fundamento* não apareça de maneira explícita na sua fala. Esse sentido torna-se mais claro quando ele usa a palavra "conhecimento",

> ***Então, para o conhecimento*** [do desenho]**,** ***ele*** [aluno] ***iria precisar ter, independente do caminho que fosse utilizar para chegar ali na frente... Aquele pouco conhecimento que ele iria adquirir no processo, seria de extrema importância lá na frente pra ter uma referência, porque o desenho também, é uma referência, né! 'Tu não consegues desenhar uma figura humana hoje, porque tu não tens a devida referência'. O que são essas referências? Saber desenhar a mão, como desenhar a cabeça humana, como desenhar o ombro, desenhar o braço... Então, são referências que no final do processo tu vais chegar a um resultado. Vai ter aquela independência de desenhar a figura humana como tu queres. Então, tu tens que passar pelo processo, de vagarinho..., de maturidade, de conhecimento das formas pra um devido resultado.*** (EDITOR, entrevistado em 23/3/2017, p. 38).

Para o ***Editor,*** "processo + referência podem gerar conhecimento ou, um resultado". Esse é o fundamento que ele considera necessário e que deve ser aprendido. É um trabalho que exige um esforço inicial para que posteriormente uma especialização possa ser escolhida. Com o conhecimento de base ou, com os fundamentos necessários, o estudante terá melhores chances de buscar uma área específica para se dedicar ao desenho.

Terezinha Franz (2003, p. 139) nos ajuda a compreender, a partir de uma perspectiva pedagógica, o conceito de fundamento: "uma base de conhecimentos prévios rica e variada sobre o contexto de sua produção". A compreensão do conceito de fundamento como possibilidade de alcançar uma riqueza de produção, parece ficar evidente quando o ***Editor*** faz a indagação: ***"O***

que são essas referências? Saber desenhar a mão, como desenhar a cabeça humana, como desenhar o ombro, desenhar o braço... Então, são referências que no final do processo tu vais chegar a um resultado".

Ao questionar o entrevistado sobre possíveis abordagens culturais, algo para além das técnicas do desenho, tive dificuldade para me aproximar das concepções e ideias do professor. Ficou evidente a sua insegurança, timidez, cautela para não cometer deslizes ao se manifestar sobre esse tópico. Tive a sensação de que havia uma preocupação em não decepcionar o pesquisador ao fazer comentários e observações sobre uma questão que é um dos temas centrais da pesquisa. Em seguida, com cuidado e atenção o ***Editor*** discorreu um pouco mais sobre seu posicionamento.

> ***... a cidade, assim, me estimula! A paisagem de uma rua, de um bairro ou de casas, e eu faço isso..., trago essas referências para o desenho, para os meus desenhos e faço o aluno compreender esse processo também. Eu dei uma disciplina..., éh... (se não me engano foi de perspectiva. Não! Não foi de perspectiva, foi de paisagem) que era dividida em paisagem rural e paisagem urbana. Na paisagem urbana eu fazia os alunos irem pra rua e observar..., eu até descolei deles para terem um bloquinho, um sketch-book, bloquinhos de desenho pra fazer esses registros. Registros como estudo mesmo. Eu saia e pedia pra eles fotografarem também, com o celular mesmo, o que eles achavam de interessante pela rua, e eu saia fazendo também o mapeamento de vários lugares, trazia essas referências para a sala de aula pra eles reproduzirem... Então, eu achei bem interessante. Eles reproduziam e diziam: 'ah, eu conheço isso aqui! Eu passei por isso. Eu conheço esse lugar. Eu sei onde é'!*** (...) ***Fazia questão de mostrar para eles, mostrar para os alunos que apesar deles saberem, de morarem aqui e conhecerem de fato essa realidade, mostrar que tudo são referências culturais, referências que podem gerar bons resultados no trabalho.*** (EDITOR, entrevistado em 23/3/2017, p. 38-39).

O posicionamento do ***Editor*** cria divergências em relação as ideias do ***Expositor***, do ***Gravador*** e da ***Roteirista***. Sua afirmação de que os alunos conhecem, de fato, a realidade local – ***"...apesar deles*** [alunos] ***saberem, de morarem aqui e conhecerem de fato essa realidade..."*** – se contrapõe às falas dos três colegas que fazem relatos sobre o desinteresse, a falta de conhecimento dos estudantes em relação à Amazônia:

> ***A gente, por exemplo, com aulas de desenho... a gente mora na Amazônia, todo mundo mora aqui, mas não conhece a***

> ***realidade! Não conhecem...! Por exemplo, falando de flora: não conhecem o mínimo da nossa flora e é uma das coisas mais importantes da nossa região! Então, esse conhecer, esse pesquisar desses materiais, vai se dando em conhecimento, para que você possa depois discutir sobre aquilo o que é nosso, do nosso meio.*** (EXPOSITOR, entrevistado em 25/3/2017, p. 69)

A ***Roteirista*** também observa a falta de repertório dos estudantes em relação as coisas da região, dando exemplo já mencionado anteriormente: "***Muitos, nem conhecem as nossas sementes, alguns não conhecem as nossas frutas, por exemplo, o camapú. Outro dia eu mostrei o camapú na aula... e eles: 'professora o que é isso'"?!*** (ROTEIRISTA, entrevista individual, 2017, p. 48). A professora destaca a carência de repertório sobre vegetais e frutas da região reforçando a posição do ***Expositor*** ao ressaltar a "flora" amazônica.

Para o ***Gravador***, a preocupação está relacionada ao desinteresse da nova geração de adolescentes e jovens às manifestações culturais. Festas, ritos e celebrações praticados, periodicamente, em comunidades da região e também por algumas famílias que vivem em áreas urbanas. Essas manifestações estão desaparecendo, morrendo porque não estão sendo cultivadas e, em consequência, está cada vez mais difícil vê-las ou celebrá-las. Ele faz uma reflexão sobre esse desinteresse ao narrar que,

> ***As coisas intrínsecas da nossa cultura, elas estão um pouco esquecidas, não é?! Volta e meia, nós até escutamos as pessoas mais antigas do marabaixo reclamarem que ninguém quer saber mais do marabaixo, as crianças não aprendem mais as músicas, as meninas não querem mais dançar, só querem dançar as músicas do...*** [risos] ***essas novas músicas! Ninguém quer saber mais de marabaixo, nem aprende, nem se interessa. A escola mantem uma certa tradição do marabaixo, mantem um certo ensino por que é obrigatório. Tem que falar da cultura local. Mas, no geral, vejo que a informação tá no esquecimento. Está sendo relegada a um segundo plano.*** (GRAVADOR, entrevistado em 25/3/2017, p. 62)

Tratar da flora e da cultura tradicional é lidar com assuntos caro aos amazônidas, principalmente os nativos. Há uma sensibilidade especial em relação as plantas, as árvores frutíferas, as de lei, sombreiros, nativas ou de roça, pasto, campo, etc., elas compõem e enriquecem de modo peculiar a paisagem. As manifestações culturais, uma mistura de religiosidade católica e

festa popular, citadas pelo ***Gravador,*** quebram a rotina do trabalho e se transformam no ápice do cotidiano de um povo animado por danças e músicas tradicionais com as quais se identificam e que eles mesmos reconstroem.

Não é à toa que o “esquecimento” e “desinteresse” por essas práticas e tradições são tratados pelos sujeitos da pesquisa com um sentimento de decepção e até mesmo de indignação em relação ao comportamento das novas gerações. Contudo, observo que as relações entre ‘esquecimento’ ou ausência de informação e ‘conhecimento’, travestidos, talvez, de ‘desinteresse’ não depende, exclusivamente, de uma decisão pessoal dos jovens estudantes.

Entre os estudantes, o rol de divergências entre “conhecimento” e “desconhecimento” sobre (des)interesse de repertórios da Amazônia amapaense, me reporta aos conceitos que Pereira (2011) realça durante uma jornada pedagógica: como os professores lidam com um *não-saber*? De acordo com o autor, a condição de “não conhecimento” estaria no entremeio do processo de ‘conhecer’ / ‘desconhecer’ de alunos e professores, como um tipo de mediação que percorre *fissuras* (MARTINS, 2009) no processo educativo vigente. Nesse sentido, ‘não conhecer’ seria um desafio pedagógico no processo ensino-aprendizagem do desenho. O desafio educativo em arte se intensifica à medida que saberes e fazeres são construídos a partir de circunstâncias histórico-culturais que envolvem condições existenciais.

Apoiando-me em Alves (2003) e Santos (1989; 1995) ouso dizer que a visão dicotomizada sujeito/objeto criada pelo pensamento racional científico pode ser quebrada a partir do momento que os sujeitos que vivem na/a Amazônia passem a problematizar e discutir suas realidades internas conforme propostas nos currículos. Isso pode se tornar possível quando professores fizerem escolhas políticas (TARDIF, 2014) que perpassem ‘questões agudas’ sobre o contexto escolar. Somente assim cismas, questões relacionadas a ‘desinteresse’ e ‘desconhecimento’ de alunos e professores sobre o universo amazônico poderão ser amenizadas conforme nos lembra Passeggi (2017) ao comentar a relevância da diversidade de práticas pessoais permeadas pelo ‘pensar’ e ‘fazer’ como práticas institucionais.

4.2.2 Análise do grupo focal[73]

A discussão dos dados produzidos na entrevista focal apresenta uma diversidade de informações e problematizações sobre processos de mediação pedagógica de professores-artistas ressaltando a prática do ensino de desenho, suas implicações no cotidiano da educação profissional e possíveis articulações com o meio sociocultural no contexto amazônico.

Um dos pontos que vem à tona trata das técnicas conjugadas entre várias ações docentes. Essa compreensão é decorrente dos debates que ocorreram entre os/as professores/as que participaram da investigação em torno do que seria primordial ao processo pedagógico no ensino de desenho: *olhar*, *pensar* e *fazer*. Estas ações apresentam-se interligadas e, retroalimentadas, dão suporte ao trabalho pedagógico envolvendo outro tripé: *objeto*, *entorno* e *sujeito* que desenha. Em síntese, ora mostra-se como elemento de mediação, ora como competência ou como objetivos a serem alcançados na aprendizagem do desenho. Encerro as discussões deste tópico com uma explanação sobre o conceito de *professor-artista*.

a. Refletindo sobre aspectos do Processo pedagógico: *olhar, pensar e fazer*

Examinando os modos de ensinar dos colaboradores, pude observar que o processo de mediação pedagógica se organiza a partir de ações combinadas que, em síntese, envolvem *olhar, pensar* e *fazer*, como mencionado anteriormente. Apesar de algumas diferenças declaradas ou por vezes implícitas na maneira de conceber/pensar o ensino, há pontos de convergência entre os docentes revelando um modo intrinsecamente institucionalizado de ensino.

Essas ações que, em princípio, são realizadas através de exercícios práticos, projetam concepções elaboradas a partir de objetivos de ensino compartilhados que privilegiam tanto aspectos técnicos como aspectos críticos. Essas ações parecem se aproximar de uma compreensão rizomática do ensino de desenho. De acordo com Deleuze (1992, p. 186), “o rizoma é a imagem do

---

[73] Parte deste tópico foi publicado no artigo **“Desenho como chave de ignição cultural? Ensinar, fazer e inventar na Amazônia”** apresentado no II Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual-SIPACV, 2018, Goiânia-GO. Disponível em: <https://seminarioculturavisual.fav.ufg.br/p/26284-2018> Acesso em: 20 dez. 2018.

pensamento que se estende sob a imagem das árvores. Nessa questão temos não um modelo, nem mesmo um guia, mas um referente, um cruzamento a ser operado sem cessar". Ou seja, a combinação de elementos pedagógicos podem gerar algo novo, uma ação ou uma prática que não se resume aos elementos isolados podendo se desdobrar em várias ações mas sem deixar de considerar ou incluir as visões pessoais de cada aprendente.

a.1 Um *olhar* em busca de discernimento!

Na dimensão da produção visual é inegável que o olhar ocupa um lugar imprescindível e é fundamental na aprendizagem do desenho. Mas não é o olhar do sentido biológico da visão como ver a luz do dia, os objetos, as cores, etc.

A partir das falas dos participantes é possível compreender que o olhar em sua função fisiológica não é suficiente para a aprendizagem na produção de imagens. Para o ***Gravador*** é necessário ao aluno "encontrar o olhar" para discernir os "vícios do ver". A preocupação de alguns docentes é trabalhar o olhar do estudante para desenvolver uma observação apurada, que diferencie e distinga os 'vícios', ou seja, modos estereotipados de ver objetos e o mundo.

> ***... a minha prática é chamar atenção para a observação. A partir de agora você vai observar isso, isso e isso, e vai agir dessa forma e não mais com aqueles que considero vícios! Então, um ponto pacífico é a observação, tirar vícios do ver, não só ver mais enxergar, notar, ver diferenças entre isso e aquilo, como era antes e como é que eu vou ver agora, isso pra mim é ponto pacífico*** (GRAVADOR, entrevista grupo focal 01/02/2018, p. 1).

Diante da fala incisiva do ***Gravador*** descrevendo o passo-a-passo da inicialização profissional numa relação direta entre observar e agir para tecnicamente substituir os vícios do olhar, a ***Projetista*** complementa os argumentos do ***Gravador*** explicando que "ver" é algo que vai além da técnica. Ela enfatiza a sua preocupação no contexto técnico-profissionalizante:

> ***Éh...! mas, complementando! Eu vejo uma camada mais densa, eu acho esse questionamento muito filosófico... Na verdade, pra mim enquanto docente, penso nesse sentido do que é essencial, que vai além da questão técnica, do ver. A técnica pra mim é importante até porque estamos falando de um centro técnico, então tem que ter um apuramento, um refinamento, mas pra mim a questão chave é um olhar crítico em cima do que eu estou fazendo, até por conta dessa visão profissional da coisa...*** (PROJETISTA, entrevista grupo focal 01/02/2018, p. 1).

Uma fala que tem como foco uma formação prática que transcende a questão técnica é o que a ***Projetista*** delineia ao se preocupar com o desenvolvimento de um “olhar crítico”, um olhar profissional que pode ser mais sofisticado e competitivo em termos do mercado de trabalho. Apesar das diferenças na abordagem pedagógica do ensino, fica evidente no posicionamento dos professores que o olhar e, de modo mais específico, o olhar crítico, é algo que se aprende não apenas ao lidar com problemas envolvendo a forma, mas, também, em relação as demandas de mercado. Esses elementos reforçam a concepção que trata o ensino do desenho como uma construção sociocultural.

Fernando Hernández (2011, p. 33), ao problematizar a noção de olhar no contexto da aprendizagem em arte enfatiza “o sentido cultural de todo olhar ao mesmo tempo em que subjetiva a operação cultural do olhar”. A afirmação de Hernández deixa evidente que todo olhar e o que olhamos, “está impregnado de marcas culturais e biográficas”. Nesse sentido a aprendizagem funciona como interface que oferece a possibilidade não somente de interação com o que está fora de nós, mas, também, com coisas que nos traspassam, nossas percepções em determinado tempo e lugar. Em outro trecho da discussão, a manifestação do ***Tradutor*** corrobora com os argumentos de Hernández ao afirmar o seguinte:

> ***... eu penso geralmente quando tô em sala de aula, quando a gente tá iniciando, é comum sempre fazer essa análise com os alunos, falar pra eles a gente vai ter que agora aprender, a gente vai ter que se reeducar na forma de ver as coisas, porque a gente tá vendo e isto aqui*** [pega uma tampa sobre a mesa] ***não é uma tampa, pode ser uma tampa ou poderá ser um outro objeto, dependendo do momento... da forma como você está observando, porque esse objeto pode tomar de repente outro significado. Então, eu acho essencial nessa questão a gente colocar... na nossa prática pedagógica. Nessa prática de ensino a forma como o aluno vai ver aquilo, aquele objeto, que ele não vai ver apenas como algo pronto e acabado.*** (TRADUTOR, entrevista grupo focal 01/02/2018, p. 1-2)

Aprender a ver por reeducação exige um esforço contínuo, segundo o ***Tradutor***. Ele destaca a importância de aprender a ver as coisas não necessariamente como elas estão fora de nós, mas pela ressignificação da forma como cada um pode ver, não observando o objeto como pronto ou acabado,

mas, concebendo o “ver” como uma maneira de compreender os significados possíveis que estão em jogo no processo visual.

Encontrar ‘o olhar’ – expressão recorrente entre os participantes da pesquisa – ganha evidência como um dos primeiros passos de uma ação desenhante capaz de apreender a técnica para em seguida transformá-la ou reformulá-la à maneira pessoal de cada aluno. Neste aspecto, não é foco de interesse desta investigação acompanhar a produção dos alunos para verificar as afirmações dos colaboradores. Contudo, reporto-me a falas de diferentes colaboradores que são recorrentes e convergem para essa questão tanto nas entrevistas individuais quanto na entrevista focal.

a.2 Um *pensar* desenhante...

Considerando os temas apresentados e discutidos a partir das falas dos professores é possível dizer que existe uma convergência pedagógica em relação a maneira como iniciam os estudantes do curso de desenho. A maioria dos professores participantes da pesquisa revela dedicar sua prática de ensino articulada com o desenvolvimento da capacidade visual dos alunos. Essa capacidade guarda estreita relação com uma compreensão do desenho através de um pensar visual, um pensar por imagens, ou seja, um pensar desenhante. ***Editor*** explica que,

> ***...para que o aluno compreenda essa imensidão do desenho, que o desenho é um processo em cima do papel, é necessário compreender que o desenho tá muito além daquilo que é a percepção do aluno de uma realidade. O riscar no papel é só um resultado. O desenho acontece primeiramente dentro do aluno, internalizado ali, somente depois sai em forma do traço, do gesto. Então, eu gosto quando o aluno compreende esse processo*** (EDITOR, entrevista individual realizada em 23/3/2017, p. 37).

A fala do professor deixa evidente que a compreensão do desenho não se resume a interferências gráficas sobre papel ou não se fecha em formas registradas sobre uma superfície. O desenho é um processo cujo começo está em outra dimensão, uma dimensão mental que sinaliza a *“percepção de uma realidade”.* É importante ressaltar que a percepção também depende das coisas que se aprende social e culturalmente, pois, o modo como pensamos, em parte, é moldado por *representações simbólicas* (GEERTZ, 1989).

É possível identificar nas formas de aprender e de utilizar a técnica peculiaridades no modo de olhar/observar dos alunos. Essa é uma preocupação frequente entre os professores, que seus alunos experimentem e construam uma maneira pessoal de fazer desenho. Na discussão, o docente ***Gravador*** chama atenção para a importância de propor questões que despertem a curiosidade dos alunos, alternativas visuais e imaginativas que contribuam para desenvolver o 'pensar' no desenho. Ele explica que

> ***... aquela*** [prática] ***de 'desenhar uma maçã!' Não funciona! Ou... não funciona muito bem! – Vá lá fora e mostre o que você tá vendo! Aí entra o professor: 'olhe isso dessa maneira, olhe isso daquela maneira, veja assim. Que tal, você fazer desse jeito? Que tal você olhar o que tem por trás e não o que tem pela frente? Imaginar... Então, funciona. É muito difícil colocar uma maçã na frente do aluno e dizer o que tem atrás da maçã. Atrás da maçã não tem nada. Uma parede. Não tem nada. Mas, lá fora não. Lá fora o mundo é grande...*** (GRAVADOR, entrevista individual realizada em 25/03/2017, p. 66).

A técnica, de maneira geral, é apresentada aos alunos. Porém, a forma questionadora de apresentar a técnica, parece gerar resultados mais atraentes. Tais questionamentos são uma maneira de instigar a percepção visual, ou seja, de desenvolver a apreensão dos sentidos visuais para além dos 'vícios do ver' - que também são socialmente aprendidos. Seria uma motivação para o estudante pensar o desenho não apenas como uma reprodução do objeto, da imagem, mas como uma construção imagética inventiva. Os vícios do olhar podem e devem ser ressignificados, independente do espaço que eles ocupam e do que eles representam no repertório de imagens dos estudantes.

Tomando como referência sua experiência pedagógica em relação a capacidade do ver, o ***Gravador*** faz reflexões sobre como lidar com o que é visto, percebido, para além das aparências visuais. Hernández (2011, p. 34), ao comentar sobre a influência dos recursos tecnológicos, tão presentes em nosso tempo, afirma que eles afetam os modos de 'ver', a nós mesmos e o mundo, pois "não vemos o que queremos ver, mas sim aquilo que nos fazem ver". O autor se refere ao olhar disciplinado que tem a pretensão de normalizar e regular não somente o olhar, mas, também, quem olha. Os meios tecnológicos e sua acessibilidade podem servir como dispositivos de formação, mas também de

conformação ideológica. Nesse sentido, o objetivo da cultura visual é propor deslocamentos do olhar e do lugar de quem vê explorando outros focos.

As falas e discussões feitas pelos colaboradores postulam as ações do desenho como um ato de 'pensar', de acordo com a ***Projetista***, de pensar criticamente: ***"quando eu falo crítico é nesse sentido, sabe!? Independente do que ele*** [aluno] ***decidir fazer..., ter um olhar sensível e crítico das suas escolhas, de ter consciência daquilo"*** (PROJETISTA, grupo focal realizado em 01/02/2018, p. 2).

O deslocamento de foco, conforme sugere Hernández (2011), está evidente no conjunto das ideias e procedimentos dos professores em relação a desalinhar, romper perspectivas lineares - mesmo ainda trabalhando com elas - e contínuas, ultrapassar noções fixas e/ou fechadas de interpretação sobre arte e cultura. Percebo em alguns posicionamentos a preocupação pedagógica de educar visualmente sujeitos capazes de abordar, criticamente, as narrativas com as quais se deparam cotidianamente ao fazer e ensinar arte.

a.3 Fazendo desenho...

O 'fazer' é a ação que completa a tríade do processo pedagógico no ensino de desenho. Talvez seja a ação mais íntima dentre as múltiplas e fragmentadas práticas do ensino de arte. Desvela a possibilidade de compreender a ação da feitura mesmo quando ela não é considerada um fim em si mesma. Ainda assim, parece necessário analisar resquícios das ideias de arte como técnica compreendendo-os como construção ou habilidade de transformar ou criar coisas.

A técnica é um tema de interesse do ***Editor***. Ele a define como sendo a transferência daquilo que se capta pelo olhar para transformá-lo em materialização gráfica:

> ***O olhar é primordial na sala de aula, o principal é fazer com que o aluno compreenda a forma, compreenda o mundo ao seu redor através do olhar, então esse olhar é primordial! Agora, pra ele executar... marcar agora a questão da técnica, tem que ser aplicada, como é que ele vai transferir? Ele*** [aluno] ***percebeu que aquela forma tem uma linha diagonal, uma linha vertical, ele percebeu que as dimensões dessas linhas são diferentes. Uma vez que ele percebe isso, como ele transfere o tridimensional para o bidimensional, como é***

> ***que ele faz essa transformação?... Aí a técnica é importante!*** (EDITOR, entrevista grupo focal 01/02/2018, p. 2).

Valendo-me de aspectos da minha experiência como professor de desenho, posso concordar que *a técnica é a transformação,* [transferência] *do olhar para o desenho*. A ideia de 'transferência' perpassa tanto aspectos metodológicos iniciais da intervenção docente que orienta o caminho a ser seguido pelos alunos, mas também revela resquícios de um *status* profissional outrora exigido no ensino de desenho no Brasil, como observa Nascimento (2010, p. 40): "O domínio artístico e pedagógico do desenho era o critério pelo qual se definia um bom docente". Além do domínio da técnica, o professor colaborador reconhece uma ação educativa no 'fazer', uma maneira de interferir visualmente na dimensão material através do desenho. Pela ação do desenho, o 'olhar' ao incorporar a técnica torna-se um 'olhar pensante'. O ***Editor*** continua a reflexão comentando que

> ***...outra coisa interessante (...) para estimular a pesquisa, é fazer com que o aluno busque e consiga chegar numa autossuficiência para fazer pesquisa (...). Alguns professores ainda adotam, embora os alunos sejam muito resistentes a isso, aquele bloquinho de registro, não o registro de sala de aula, o registro do fazer ...!*** (EDITOR, entrevista grupo focal 01/02/2018, p. 5)

Após receber o bloco de registros (desenhos) de um aluno, o docente fez a seguinte observação: ***"... 'isso aqui que eu quero que vocês façam! Vocês não vão imitar! Isso aqui é de vocês! é uma coisa, uma pesquisa'"*** (EDITOR, entrevista grupo focal 01/02/2018, p. 5). Para os sujeitos entrevistados, o 'fazer' é uma ação educativa que corresponde a um aspecto técnico apresentado aos alunos com o intuito de ajudá-los a desenvolver o traço. Em várias falas os professores argumentam que tal desenvolvimento dependerá de uma compreensão pessoal, autoeducativa, através do desenho.

Para o ***Expositor*** o uso de *sketchbooks* (cadernos de esboços) pode ser considerado de fundamental importância para desenvolver o traço pessoal na aprendizagem do desenho:

> ***Essa questão de sketchbook, é um fundamento! No desenho, a gente só cria habilidades, desenvolve habilidades em função de exercitar, se não exercitar é zero! Então, essa prática de criar e estimular o aluno a ter esse caderninho e levar isso para onde quer que seja, é um***

> ***fundamento e uma prática que deve ser constante.*** (EXPOSITOR, entrevista grupo focal 01/02/2018, p. 5).

Dewey (2010) propõe a experiência estética como um momento perceptível que a prática artística proporciona, porém, sem abrir mão do pensamento reflexivo. Os princípios educativos estabelecidos por Dewey, aliados à educação da cultura visual, nos permitem criar relações com os acontecimentos da vida. Para o autor "a experiência é algo que tem um fluxo de continuidades" (DEWEY, 2010, p. 111) típico da vida e do mundo em permanente transformação.

Fundamentado nas noções de Dewey, busco compreender como o desenho estabelece relações com o cotidiano e suas práticas. Acompanho os conceitos de Dewey (2010, p. 138) ao afirmar que "não é possível separar entre si, em uma experiência vital, o prático, o intelectual e o afetivo, e jogar as propriedades de um contra as características dos outros", isto é, esses aspectos estão interligados indistintamente e sem hierarquia.

O interesse pela experiência estética me reporta às atuais abordagens de ensino da arte nas quais as dimensões educativas são consideradas aspectos vitais para a aprendizagem e o '*pensamento intelectivo'* torna-se pertinente aos '*fazeres'* e às '*percepções sensíveis'*. Mesmo com toda a carga técnica exigida, especialmente nos anos de iniciação do alunado, a experiência pessoal é levada em consideração para a aprendizagem de um fazer desenhante, assim como influências das relações interpessoais e do meio cultural/ambiental são fatores importantes na construção de uma educação crítica em arte.

Concluindo este tópico e tomando como referência as observações e discussões realizadas pelos sujeitos colaboradores da pesquisa, posso dizer que o processo pedagógico no ensino do desenho se fundamenta no *olhar*, no *pensar* e no *fazer*, ações interligadas por sinapses que amalgamam procedimentos metodológicos no contexto da educação profissional.

b*. Objeto, entorno e sujeito:* entre competências e objetivos

No tópico anterior analisei o que considero as principais ações do processo pedagógico: *olhar, pensar, fazer*. Neste tópico, também são três os

focos de interesse do desenho, identificados nas densas camadas de informações produzidas nas entrevistas e nas discussões dos colaboradores para objetivar competências ou, a partir de competências a serem objetivadas: objeto, entorno e sujeito.

b.1 Um *objeto* em desenho

Objeto, neste contexto, compreende o foco de interesse ou a coisa a ser desenhada. Pode ser um tema, um assunto ou uma ideia para os quais a possibilidade de olhares se multiplica em ângulos diferentes criando ao mesmo tempo distanciamento e proximidade. Explorar visualmente ou inventivamente um objeto ou ideia, pressupõe manuseá-lo de muitas maneiras, girá-lo ou girando em torno dele, buscando obter o máximo de informações que evoquem modalidades e abrangências da forma.

O objeto é configurado no ato de desenhar e sua construção gráfica concentra a habilidade técnica. Os professores reivindicam a necessidade de intervenções mediadoras no ato de ensinar técnicas como uma maneira de propiciar exercícios que incentivem trânsitos entre os planos concreto e abstrato. Conforme explica o ***Expositor***, ***"esse olhar, pra mim, é um dos pontos principais na questão da educação para o desenho".*** O 'ver' como imaginação crítica que vai plasmar o objeto a ser projetado, desenhado:

> ***Eu trabalho em sala de aula essa questão do ver que... eu acho uma busca da essência..., daquilo que você tá querendo desenhar (...) Ah... esse olhar diferenciado é buscar realmente a essência... é simplificar o objeto que você está visualizando e desenhar a partir da simplificação. Então, esse olhar, pra mim, é um dos pontos principais na questão da educação para o desenho*** (EXPOSITOR, entrevista grupo focal realizada em 01/02/2018, p. 2).

Um ponto que chama atenção é preocupação do colaborador a 'essência' como algo almejado no objeto. Pode até parecer um modo inflexível de pensar e ensinar desenho, porém, fiquei com a sensação de que o que está sendo proposto funciona como uma espécie de prefiguração imagética, uma abstração da forma que antecede a estrutura pronta, que pode ser imaginada e prefigurada em qualquer desenho. Vejo a ideia de 'simplificação' como uma estratégia didática que plasma a forma de modo individualizado – um "olhar

diferenciado" – que não se confunde com uma etapa rigorosa e comum a ser seguida por todos.

Problematizando a noção de 'essência', que o professor ***Expositor*** define como uma ideia fixa que antecede a ação do desenho, reporto-me a Nascimento (2010, p. 37) ao identifica-la como um pensamento institucional arraigado desde o século XIX no qual o "ensino do desenho era, a um só tempo, objeto e efeito do processo de disciplinarização interna dos saberes". Nesse sentido, a noção de essência, conforme explicitada pelo ***Expositor*** não deve ser tratada como algo equivalente ao conjunto de aprendizagens dos estudantes, visto que a recepção cognitiva e visual dos objetos é sempre individual. Considerando a multiplicidade de sentidos, Berger (2005, p. 42) explica que "a imagem desenhada contém a experiência de olhar". Para o autor, o desenho envolve dimensões temporais de experiências anteriores, ou seja, o ato de mirar e, também, o instante desenhado. A combinação desses elementos é definida por Berger como uma *experiência de vida*. Tal experiência associa miradas anteriores e instante desenhado a partir de diferentes dimensões temporais que produzem alterações físicas nos objetos e que também incluem as mudanças de um tempo subjetivo, ou seja, o tempo da experiência. É no campo cultural, em tempo e espaço determinados, que as percepções ganham variações e os significados são adensados, dependendo do grau de relação que os sujeitos têm com objetos e ideias.

A 'simplificação' se configura com uma imagem mental que desencadeia o processo de construção do desenho. O ***Editor*** confirma a relevância da intervenção mediadora a partir da sua experiência docente. O olhar educado é um dos princípios que rege a ação desenhante e auxilia a distinguir diferenças, por vezes, sutis, entre forma e 'objeto',

> ***(...) Na verdade são duas coisas que não dá pra gente separar: o olhar, o perceber, o entender a forma e o transferir para o papel... são duas coisas que estão totalmente ligadas no desenho*** (EDITOR, entrevista grupo focal 01/02/2018, p. 2).

'Transferir' é a ação de fazer o desenho utilizando a técnica. Não se trata de discutir a natureza ou a complexidade da técnica, sobretudo em relação ao ato de fazer/produzir. O termo 'transferir' refere-se à tradução que o sujeito faz

através de um olhar intencional na tentativa de trasladar o objeto para uma composição visual. Dizendo de outra maneira, a técnica é uma espécie de trilha, um caminho por onde o visual, o intelectivo e o manual se associam para desenvolver, para construir o desenho. Olhar, técnica e movimento, ou ação, se confundem ou se hibridizam em estreita ligação completando-se mutuamente.

b.2 Como o *entorno* influencia...

Muitas são as conexões e os vínculos possíveis a serem considerados em um desenho, mesmo que o objeto seja o foco ou pareça isolado de um plano amplo. Faço essa afirmação partindo do princípio de que o 'objeto' a ser desenhado é, ao mesmo tempo, uma representação e uma expansão do contexto a sua volta. O entorno pode ser o próprio foco ou objeto.

Como explicita o sujeito ***Editor**, **"o olhar é primordial na sala de aula, o principal é fazer com que o aluno compreenda a forma, compreenda o mundo ao seu redor através do olhar"*** (EDITOR, entrevista grupo focal 01/02/2018, p. 2). O ensino de desenho deve ser tratado como uma expansão da sala de aula para "o mundo", espaço onde 'objetos', ideias, relações estão inseridos. Nesse sentido o contexto passa a ser tão importante quanto o objeto ou ideia.

O ***Tradutor*** reforça esse modo de abordar a prática pedagógica do desenho como uma maneira de conduzir a *"reeducação no modo de ver"* explorando conexões entre o olhar do sujeito que desenha e o ambiente ao seu redor. Essas conexões envolvem noções cruciais de espaço que funcionam como janelas que se abrem para fora, para o mundo.

> ***Então a gente vai ter que se reeducar na forma de ver as coisas, como em um plano... eu sempre falo pra eles: 'olha, a gente faz a análise, faz a comparação do que está vendo... olha o objeto e vê o entorno dele, aí você vai conseguir ver os planos que tem nele, as linhas imaginárias que a gente traça'... entender e observar tudo isso daí, então, eu acredito que essa é a forma de reeducar... a forma de ver, acredito que ela tá valendo também. Aí, lógico que a gente vai puxando, nós temos essas janelas, aí eu puxo... "olha, olha pra fora, olha o cenário que a gente tem aí!"*** (TRADUTOR, entrevista grupo focal 01/02/2018, p. 2).

O professor complementa que as relações do objeto não devem perder de vista os planos que circundam o "objeto principal". Assim, posso por um lado

compreender *"os* planos *que têm nele"* são relações formais que distinguem a profundidade pictórica na composição visual. Por outro lado, ao levar em conta ***"o cenário que a agente tem aí"*** atribui-se ao entorno o contexto espacial e o contexto sócio-histórico, ou seja, as inscrições e significados que compõem tais 'cenários'. Nesse sentido, Geertz (2008, p. 165) ressalta que "a participação no sistema particular que chamamos de arte só se torna possível através da participação no sistema geral de formas simbólicas que chamamos de cultura", ou seja, a interpretação de códigos simbólicos de um desenho ganha sentidos no contexto cultural. Entretanto, Geertz observa que objetos, artefatos ou práticas artísticas transcendem os significados que emergem deles como interpretações provisórias daquilo que se "encontra" e/ou se "perde" no sistema cultural estudado.

O ***Tradutor*** sugere, ainda, que o ensino de desenho não deve considerar uma avaliação do objeto em si sem uma articulação com o contexto. O aspecto relacional entre objeto e entorno por vezes turva, confunde o campo visual imagético a ponto de suscitar dúvida sobre se o objeto é um dado do entorno ou se o entorno é um dado do objeto.

A feitura do desenho é uma construção e o trabalho educativo é um processo que de alguma maneira depende de situações pessoais e sociais para ser realizado. Como ressalta Martins (2009, p. 35) a "experiência visual" é algo complexo que envolve o modo como as imagens estão situadas, como se relacionam e se apresentam em determinados contextos sociais ao produzir sentidos e ajudando-nos a ter uma compreensão do que chamamos cultura.

b.3 Quando o sujeito desenha...

A medida que analiso e me aprofundo na narrativa da ***Projetista***: ***"... independente do que ele*** [aluno] ***decide fazer..., ter um olhar sensível e crítico das suas escolhas, de ter consciência daquilo*** [do desenhar]***",*** me dou conta de uma pedagogia voltada para 'si', para questões da consciência do sujeito que desenha... Ou, ainda, "o olhar crítico" sobre si mesmo, promovendo um estado de consciência, sensibilidade e responsabilidade.

O foco sobre o 'eu' nesse contexto difere da ideia autorretratista ou narcisista de se ver em tudo. Contudo, não escapa a ideia de auto reflexividade

daquilo que se faz, uma espécie de autoimagem do modo de ver e pensar do sujeito. Seria um modo de se colocar e se posicionar frente ao que se vê e ao mundo.

Embora possa parecer natural, para o sujeito que desenha, o olhar é uma conquista! É uma maneira de explorar o campo visual para além do objeto tornando-se, assim, um olhar reflexivo. São muitas as contribuições da educação da cultura visual para uma aprendizagem crítica que tenha como foco o “deslocamento do olhar” e um “reposicionamento do sujeito” (HERNÁNDEZ, 2011).

A cultura visual não privilegia somente objetos de arte, mas propõe estratégias de ensino que pedagogicamente possibilitem a diversidade de aprendizagens. A experiência possibilita outros modos de ver passíveis de mobilizar compreensões, de contribuir no sentido de educar para uma perspectiva de “visualizadores críticos” que ao interpretar imagens também se vejam no mundo (HERNÁNDEZ, 2011, p. 38).

O enfoque construcionista na educação possibilita uma trama de problematizações ao construir relações entre conhecimento e experiência questionando o que sabemos, como sabemos e o que é válido saber. De acordo com essa perspectiva podemos dizer, em sintonia com Hernández, que o papel da arte na escola é também de subverter o “dever ser” das artes. Esse posicionamento sugere questões como: “o que é que vemos ou sentimos”? Ou, dizendo de outro modo: “o que uma imagem/objeto/artefato diz de nós?”, ou ainda, “o que tal coisa tem a ver conosco?”. No cruzamento de outras histórias com as nossas próprias é possível construir outras formas de diálogo que não nos excluam e nem nos deixe subordinados ao não saber.

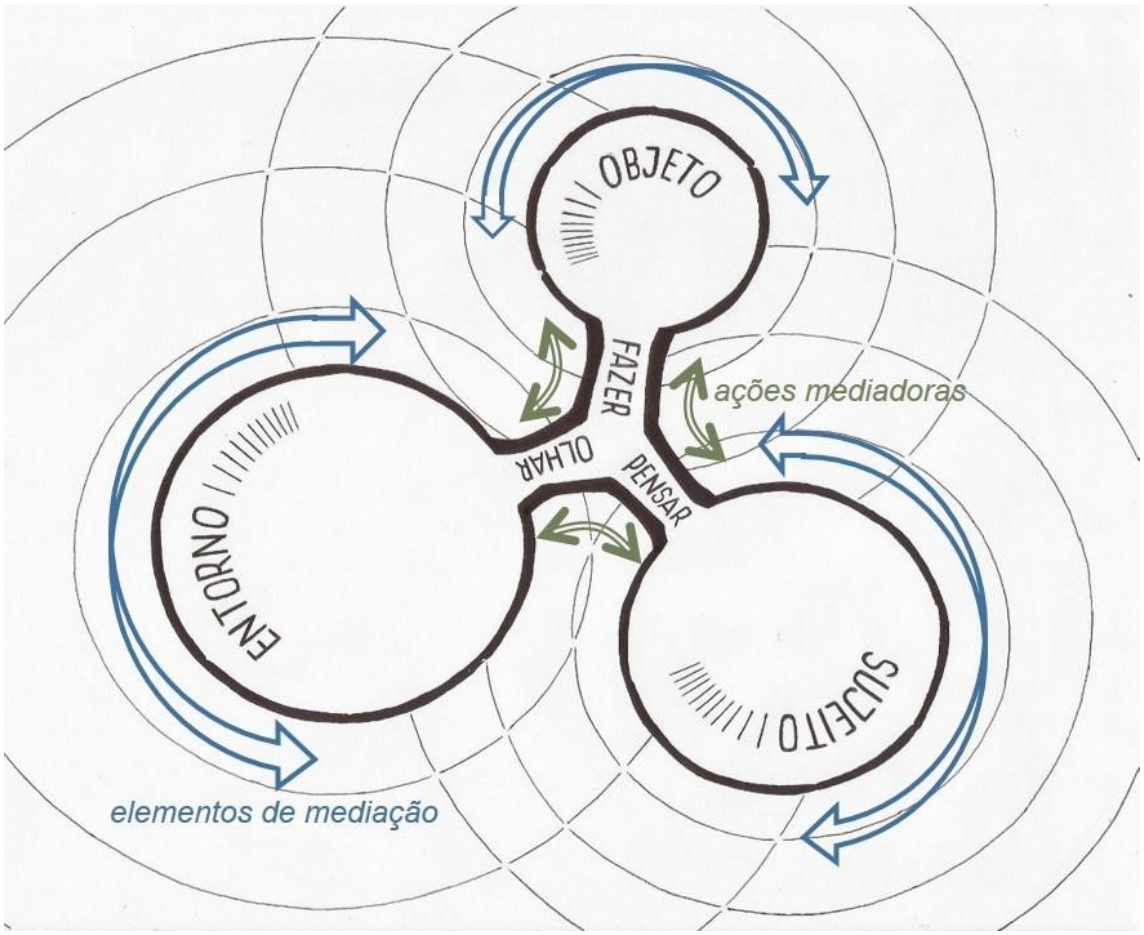


Figura 14. Gráfico do processo pedagógico para o ensino de desenho.

A relação entre experiência, conhecimento e olhar crítico é uma trama que evoca ao mesmo tempo em que institui e questiona a noção de visualidade. Martins (2009, p. 35) ressalta que “visualidades são construções culturais que operam como imã, como pontos de referência para onde convergem diferentes olhares que se encontram e se entrecruzam”. A partir de imagens, acrescidas de uma perspectiva social, as visualidades se constituem e ganham sentido no contexto. Caracterizadas como um olhar ‘naturalizado’ das práticas culturais, elas exigem a construção de modalidades alternativas para pensar os fenômenos, as ideias, o ‘outro’ e o mundo, contribuindo para criar outras modalidades de interpretação. Nesse sentido, a “deslocalização do olhar” e o “reposicionamento dos sujeitos” é uma proposta pedagógica que considera a educação da cultura visual não como fim, mas, “como meio de reinventar-se como sujeitos críticos frente a sua realidade circundante” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 46-47).

c. Professor-artista: sujeitos híbridos e interfaces funcionais[74]

Chegamos ao ponto no qual a discussão sobre o professor-artista ganha intensidade em decorrência do cruzamento de dados produzidos nas entrevistas individuais e focais. Vale lembrar que o interesse por essa temática é resultado da atuação de professores/as como produtores de artefatos artísticos e seus vínculos com o *Centro escolar Portinari*. Essa produção ganha espaço em termos de volume e de qualidade quando comparada a produção de outros professores de arte nos diferentes níveis de ensino do contexto local.

Essa análise envolve questões relacionadas a identidade profissional desses sujeitos colocando em debate suas percepções sobre o assunto, ou seja, como eles se veem, se percebem. As falas, assim como os debates, revelam modos de conceber e praticar o trabalho de professor/a e artista apontando características híbridas e funcionais. Ressalto, ainda, que a recusa de alguns sujeitos de utilizar o termo "artista" como identificação profissional, é uma maneira de criticar implicitamente o pouco reconhecimento dessa função e, especialmente, a dificuldade de manter uma produção artística. Por outro lado, a função "professor" é sempre recorrente e pouco questionada entre os colaboradores da pesquisa.

A tentativa de localizar o papel do professor e suas funções no mapa profissional contemporâneo pressupõe uma revisão de questões ontológicas, de paradigmas e epistemologias de saberes, da docência, elementos que caracterizam as relações entre 'ensinar' e 'aprender' e seus desafios numa sociedade cada vez mais globalizada. Resta saber como ou em que medida, nesses interstícios entre escola e mundo, a educação em arte se aproxima e/ou se distancia dessa realidade. Ou, ainda, o que pretendem os professores quando falam sobre aprendizagem e ensino de arte. Como deslocam, aproximam ou distanciam a figura desgastada do/a professor/a de sua imagem social como

---

[74] A ideia de professor-artista desenvolvida aqui tem sua primeira versão divulgada no artigo "Professor-artista: alguns conceitos e perspectivas baseadas em princípios da cultura visual" em parceria com o professor Raimundo Martins, publicado na Revista LAV/UFSM, v. 12, n. 2, p. 118-132, mai./ago. 2019. Disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/38068> Acesso em: 1 set. 2019.

transmissor de conhecimento ou, por vezes, talvez, como sujeito produtor de conhecimento.

Autores como Freire (1998) e Tardif (2014) tratam a formação docente como algo incompleto ou *inacabado* devido ao grau de complexidade ontológica de uma profissão que lida com outros seres humanos em formação, também *inacabados*. É sabido que uma formação consistente depende de um processo contínuo no exercício da profissão, de uma atuação reflexiva no "chão da escola", como diria Freire (1998), ou seja, saberes adquiridos e apurados na prática docente.

Uma formação docente que tenha como foco a diversidade de aspectos culturais e estéticos está aberta a novos desafios do mundo globalizado, visto que esses pontos não implicam somente professores de arte, mas envolvem o sujeito em novas performances na sua atuação profissional. Esses aspectos almejam uma formação que questione constantemente as identidades de caráter fixo e seu papel social. É o que acontece no campo da cultura visual, conforme ressaltam Fernández e Dias (2014, 111-112) ao observar que

> é fundamental entender que a arte não é apenas um conhecimento, mas uma forma de se relacionar com ele, um saber, assim como não é um objeto e sim a relação experiencial com o objeto. Dessa maneira, a visualidade e a arte compartilham a mesma arena da cultura visual em que se debatem as novas performances epistemológicas e criam tensões que levam a outros processos criativos e culturais. (FERNÁNDEZ; DIAS, 2014, p.111-112).

A afirmação dos autores chama atenção para o fato de que a educação da cultura visual desliza em campos híbridos entre cotidiano e fronteiras epistemológicas. Transitar em novas fronteiras de conhecimento pressupõe se confrontar com performances funcionais que atualmente ganham espaço nos processos de ensino, condição contemporânea que atravessa e por vezes se estabelece como necessidade nas práticas de 'ser professor' e 'ser artista'.

Uma experiência a ser realçada, dentre outras, se assenta "nas formas de fazer", como uma *epistemologia da prática* (MATTAR, 2010; SUZUKI, 2016) na qual o professor, na contemporaneidade, tem demarcado cada vez mais uma função autoral na sua prática. Não se trata especificamente de técnicas, temas ou categorias formais, mas de utilizar o potencial criativo da arte e sua capacidade de "transversalidade estético e ético-política no encontro entre o

evento pedagógico e o evento artístico porque não se produzem só objetos da visualidade, mas *subjetividades*" (FERNÁNDEZ; DIAS, 2014, p. 113 [*grifo meu*]). Essa perspectiva de trabalhar com a educação da cultura visual se refaz como um processo dinâmico que envolve múltiplas realidades com as quais o sujeito interatua, possibilitando ao docente se deslocar ou se recolocar como protagonista de suas práticas e narrativas no mundo.

Considero professor-artista aquele que atua na interface entre saber e fazer, indistintamente, que trata/aborda teoria e prática, em arte, sem hierarquiza-las nas ações de ensino aprendizagem. Aquele que, no exercício profissional, propõe, incentiva, encoraja ideias e atos criativos visando desconstruir a noção e os princípios de hierarquia nos processos pedagógico e artístico. Enfim, considero professor-artista, aquele que amplia o horizonte dos estudantes desafiando-os a experimentar diferentes modos de ser, estar e pensar o mundo como possibilidade artística, educacional e cultural.

No ambiente institucional, a subjetividade do/a professor/a-artista envolve um complexo agenciamento identitário que contribui para compor e recompor uma performance social que se caracteriza e se expressa através de produções autorais, ações educativas e realizações culturais. Nesse sentido, a experiência estética impulsiona o professor-artista a reconhecer a sua atuação como ato político que imbrica prática artística e reflexividade investigativa; que busca agenciar narrativas pessoais e coletivas como modalidades de produção de conhecimento, como modos de ser, estar e pensar o mundo.

c.1 Professor-artista: um termo composto

O termo 'professor-artista' mais do que uma palavra composta é um conceito híbrido que caracteriza uma ideia de profissionais que assumem um duplo papel funcional na interface entre o fazer arte e o fazer pedagógico ou, ainda, entre o saber artístico e o saber ensinar. A opção de usar o termo professor-artista grafado de modo composto, com uso de hífen, diz respeito a uma fusão de funções, diferentemente de grafar um substantivo e um adjetivo, sem hífen.

Não cabe utilizar aqui, o vocábulo composto, ou seja, o termo comum (professor) e seu qualificativo (artista), ou vice-versa. A ordem das palavras

surgiu do uso na prática da educação formal, na docência – representada pela palavra ‘professor’, foco inicial e central de interesse investigativo. Em seguida, de maneira quase inevitável, emergiu a ideia/imagem do artista que gradativamente foi sendo configurada como conceito conhecido e reconhecido a ser interligado ao termo composto.

A utilização do hífen no termo ‘professor-artista’ constrói um elo comum entre frentes de atuação que, historicamente, através de abordagens dicotômicas entre saber e fazer, distinguiram e/ou distanciaram as funções de professor e artista. Para resgatar esse ‘elo perdido’ é necessário investir no fazer pedagógico a partir da reflexão e da prática da pesquisa como atividades que se completam em suas atribuições. Recentemente, a proximidade dessas duas dimensões, professor e artista, tem aumentado em publicações científicas (LAMPERT, 2009; FERNÁNDEZ; DIAS, 2014; MATTAR, 2010; SUZUKI, 2016) que apontam para o crescimento dessa *consciência como empreendimento*[75] e prática pedagógica no ensino de arte. Desse modo, fica evidente que a relação constitutiva dos elementos que aportam fundamento e mobilidade a esse empreendimento educativo articulando docência e prática artística está na pesquisa com imagens.

c.2 Função e espaços de atuação docente

Professores constroem modos de exercer suas atividades diante das realidades que enfrentam. Eles percorrem trilhas, mas, ainda que refaçam muitas vezes uma mesma prática, os resultados são diferentes porque mudam os sujeitos que aprendem e o mundo a sua volta não permanece o mesmo.

É frequente a percepção de professores que atuam na linha de frente, ou seja, na sala de aula, como repassadores de conhecimento (GIROUX, 1997), de um ensino sem vínculo com o cotidiano (MATTAR, 2010). Docentes, de maneira geral, não são reconhecidos como produtores ou autores dos princípios pedagógicos que eles mesmos incorporam à sua prática. Talvez porque careçam de um posicionamento crítico (IMBERNÓN, 2004) devido a ausência de autorreflexão sobre suas ações como docentes e como sujeitos no mundo

[75] Surge entre alguns educadores de arte a intenção de agregar valor e buscar alternativas que se completem ou potencializem ‘ensinar’ e ‘fazer’ no exercício da profissão docente.

(TARDIF, 2014). Esses estereótipos construídos em relação a figura do professor, depreciativos e antiquados, já não prevalecem em alguns contextos escolares contemporâneos e, pouco a pouco, a figura docente parece ganhar espaço e destaque na cena educacional.

Esse papel de destaque do professor que se assume como sujeito/autor coloca em perspectiva a junção de atividades funcionais como a de artista e pesquisador, caracterizadas como uma nova modalidade de performance docente. Essa performatividade acontece em diferentes espaços de produção profissional gerando possibilidades de construir outras formas de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, o professor funcionaria como uma espécie de eixo – a figura docente continua sendo uma referência para a sociedade – com múltiplas funções, predisposto a mediar e experienciar diferentes possibilidades educativas fruto de entrelaçamentos de abordagens, conceitos, conteúdos e procedimentos. Utilizando a metáfora benjaminiana (BENJAMIN, 1987) da espacialidade ou de uma experiência topográfica no mundo, o professor ampliaria sua função de planejador para *explorador* de mapas ao percorrer outros espaços e neles construir trilhas à medida que percorre caminhos.

As manifestações e práticas artísticas podem propiciar oportunidades pedagógicas singulares para cada espaço de aprendizagem envolvendo repertórios, conteúdos, materiais e modos de agir que merecem ser explorados como uma maneira de construir aprendizagens específicas. Essas manifestações e práticas geram condições de acessibilidade ao mesmo tempo em que intensificam a relação entre sujeito docente, sujeito discente e contexto educacional. Alguns exemplos de espaços propícios ao desenvolvimento de tais atividades são:

***a)* o ateliê de produção artística:** há uma variedade de instrumentos, equipamentos, materiais, técnicas e vocabulário peculiares ao uso e a produção artística, mas esses instrumentos/recursos requerem tempo para apreensão e absorção das práticas e, especialmente, das aprendizagens;

***b)* a escola:** é espaço que se estrutura a partir de um sistema de organização institucional, atravessado por ações e atividades em sintonia com o cotidiano,

com a vida contemporânea, formatado a partir de uma dinâmica interna colaborativa e suas adequações temporais;

***c)* o entorno ou contexto local:** a realidade cultural em seu espaço geográfico e histórico, inclui uma multiplicidade de percepções, subjetividades, reflexividades e indagações coletivas por onde circulam sentidos, códigos imagéticos e significados simbólicos que fluem simultaneamente como influência e desafio para os sujeitos que vivenciam esses espaços.

Além de singulares, cada um desses espaços desvela limitações de aprendizagens quando observados no interior de cada microcosmo. Para que haja produção e/ou ampliação de conhecimento é necessário que haja interconexão entre esses espaços. As Belas Artes, por muito tempo, se apartaram daquilo que era considerado “baixa cultura” ou, cotidiano coloquial (BARRETT, 2014). A escola, historicamente construída em meio a um vazio cultural e erigida a partir de discursos idealistas, amparava-se e se mantinha “ilesa” ao senso comum como uma maneira de subjuga-lo. Uma visão idealista associada ao modelo cientificista, como conhecimento válido, contribuíram para o fechamento da escola em si mesma mantendo-a alheia ao que Boaventura de Sousa Santos (1989; 1995) denomina *senso comum*.

Ao analisar aspectos da prática pedagógica, pretendo identificar e discutir o que se reproduz no ensino do desenho, mas, sobretudo, como, na prática do desenho, os professores articulam experiência estética e produção de saberes culturais.

A inter-relação entre esses espaços – **ateliê de produção artística**, **escola** e **entorno ou contexto local** - dá ao professor-artista não apenas condições de trânsito entre eles, mas, principalmente, alternativas de atuação pedagógica e intervenção artística. Nesse sentido, o professor-artista passa a dispor de mais “cartas na manga” ou, dizendo de outra maneira, amplia o repertório de funções para atuar no jogo da performatividade profissional.

d. Cultura visual, um campo transdisciplinar

Entre ateliê, escola e cotidiano este último é o espaço mais aberto para acesso, porém, as relações que envolvem essa convivência e, especialmente, a

compreensão dessas relações são muito complexas. A transdisciplinaridade é uma característica da cultura visual (TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 53) que a partir do cotidiano nos auxilia a construir olhares críticos sobre as realidades com as quais convivemos. As visualidades, problematizadas pelo estudo da cultura visual, são modos culturais de ver, ser visto e conceber a realidade que se expande para além das práticas artísticas institucionalizadas e da escola.

Mas a escola, como espaço da educação formal, ainda é considerada instituição privilegiada onde é possível produzir conhecimento, estudar e discutir saberes do mundo. Nesse sentido, a cultura visual defende e fundamenta a posicionalidade de quem vê, aprecia ou cultiva a arte, seus artefatos e práticas culturais e não apenas de quem produz.

Para Lampert (2009), os estudos de cultura visual fornecem pistas que nos ajudam a compreender a realidade escolar sob múltiplos olhares. De acordo com a autora, a relação “artista/professor/pesquisador” é condição que merece atenção e estudo. Ao aprofundar a discussão Lampert se refere a

> diferentes modos de olhar como construções culturais - nas quais cultivamos práticas sociais de representação e recepção (que perpassam ética/estética e política). É de relevância que os estudos visuais, como campo acadêmico que referenciam a abordagem para os estudos da cultura visual, tenham como fio condutor o olhar para a percepção do artista/professor/pesquisador, percebendo-se como sujeito contemporâneo (LAMPERT, 2009, p. 8).

O “sujeito contemporâneo” seria capaz de redimensionar suas perspectivas em relação aos objetos e ao mundo ‘aqui e agora’, considerando as funções híbridas entre docência, arte e pesquisa. Esse posicionamento se afasta, diverge da visão que se tornou vigente na modernidade segundo a qual o domínio em algumas áreas de conhecimento exige aprofundamento e especialização em oposição a uma visão dinâmica, dialógica e interacional em relação ao mundo que nos cerca.

Segundo Corazza (2002), as peculiaridades da pesquisa sobre formação docente, realizada por quem é docente, tem estreita ligação com a vida do/a pesquisador/a e dos pesquisados visto que parte significativa daquilo que pesquisamos está vinculado a nós mesmos, aos nossos interesses. Desse

modo, reconhecer-se professor/a e artista, é tomar consciência de implicações que envolvem subjetivações e individuações. Ainda de acordo com Corazza,

> Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os; de merecer ter tal vontade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individuação. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida (CORAZZA, 2002, p. 124).

As questões sublinhadas pela autora chamam atenção para o jogo de interesses, às vezes, declarado, outras vezes não. Contudo, não devemos ser ingênuos diante de disputas acadêmicas e institucionais que suscitam aspirações individuais, institucionais e corporativas. Discutir assuntos referentes a identidade pressupõe adentrar uma arena de conflitos que envolve problemas e interesses de caráter individual bem como questões de âmbito coletivo.

d.1 *Uma identidade profissional "ainda reverberando..."*

A (auto)definição professor/a artista não é ponto comum entre os colaboradores, apesar do posicionamento contundente da ***Projetista*** ao reforçar seu ponto de vista sobre o tema. Ela reconhece a complexidade que envolve questões de identidade e pressupõe algum tipo de conciliação entre as duas funções, ensinar e produzir ou, ensinar e fazer arte. Todavia, ainda de acordo com a colaboradora, essas interfaces profissionais ganham sentido quando interligadas pela *pesquisa*. Seu depoimento é feito em tom de desabafo ao afirmar que,

> ***... hoje eu me vejo professora artista. E considero isso recente na minha vida, assim... cair a ficha sobre o que isso significa, sabe! Daí que é um termo novo pra mim nesse sentido, eu me assumir enquanto professora artista... Essa terminologia ainda tá reverberando sabe, uma questão de identidade enquanto profissional, mas é isso né! Pra mim, o que tem em comum nos dois é a questão da pesquisa, tanto para o professor quanto para o artista é primordial a questão da pesquisa, pra as duas coisas fluírem bem. (...) é difícil conciliar os dois, sempre tem um momento que a gente tá mais como educador, né ali, naquela***

> ***labuta desgastante e aí, tem momentos que, a parte artista, acaba ficando mais... um pouquinho de lado, guardadinha ali por conta dos outros compromissos, mas a gente vai, vai seguindo... até porque se é uma coisa que eu assumi pra mim, então, eu também sou responsável pela minha formação enquanto artista, então também, eu sempre tentando conciliar isso aí. É difícil, mas a gente tenta*** [risos]***!*** (PROJETISTA, entrevista grupo focal realizada em 01/03/2018, p. 15).

A participante se assume como professora-artista reconhecendo ser um novo aspecto da sua identidade, ainda não tão definida como identidade profissional, razão pela qual ela comenta que essa "terminologia" ainda está "reverberando". Mas ela não abre mão da prática da pesquisa como elemento comum e primordial para ambas as funções.

Entretanto, continuando a narrativa, a ***Projetista*** admite ***"que é difícil conciliar os dois*** [papéis, artista e professora]***"***. Menciona que a parte artista por vezes fica "guardadinha" para que haja espaço para o lado professora na sua labuta desgastante.

A ideia de *"conciliar"* os dois papéis, artista e professora, parece um desafio para o lado artista. Mas, vale ressaltar que hoje, os docentes atuam em um mundo cada vez mais exigente, competitivo, sobrecarregado de informações e demandas sobre como lidar com o "impacto da nova economia e das atuais condições culturais que nos levam a dar sentido ao mundo, a nós próprios e aos outros" (HERNÁNDEZ, 2007, p. 59).

O princípio de que ser professor-artista pressupõe associar a prática pedagógica à uma produção poética e investigativa pode situar o professor num patamar diferenciado ao relacionar ou aproximar a sua prática da vida cotidiana e do ensino tecnológico. Esta é uma das potencialidades que observo no *Centro escolar Portinari* e o modo como me vejo atuando no Instituto Federal do Amapá como professor de arte na educação profissional.

O trabalho em sala de aula é atividade que se (re)constrói cotidianamente e pode gerar saberes docentes específicos por meio de ressignificações que o professor faz de sua própria prática tomando consciência da sua posição social e da sua responsabilidade profissional. O processo de autoconhecimento através das ações de ensino tem potencial educativo para

afluir criticamente influências e práticas culturais, sejam elas locais ou globais, convencionais ou contemporâneas.

Um dos pontos de tensão nesta discussão está relacionado às referências culturais e os saberes da prática docente do/a professor/a-artista. Tardif (2014) os caracteriza como um “saber social” que o docente desenvolve ao longo de sua experiência profissional, como algo que vai além de um “mentalismo” e de um “sociologismo” configurando-se em um “saber social [...] [*na existência*] de atores individuais empenhados numa prática” (TARDIF, 2014, p. 12. [*grifo meu*]) que se manifesta em relações culturais, locais e, portanto, complexas. O autor caracteriza os professores como sujeitos do conhecimento na sua própria prática docente, manifestada no cotidiano escolar.

Segundo Aguirre (2011), os saberes e fazeres do professor-artista estão imbricados numa espécie de trânsito entre a dimensão cultural e a experiência subjetiva. Esse trânsito tem relação com o que acontece dentro e fora da escola constituindo-se em parâmetro para perceber implicações e influências tanto na construção de conhecimento como de identidades dos sujeitos do conhecimento.

O ***Editor*** reforça a ideia de pesquisa como uma necessidade de manter “acesa” a chama do ensinar e do produzir arte. Ele comenta as expectativas dos alunos em relação aos professores ao adentrar o *Centro escolar Portinari* e reforça e necessidade de alimentar e fomentar essas motivações e expectativas.

> ***[...] uma referência que os alunos tinham/tem dos professores... que a gente, enquanto professor do Centro Portinari [...] tem a obrigação de manter esse fogo vivo! Tipo, não pesquisar apenas pela pesquisa, mas, pesquisar por si mesmo*** (EDITOR, entrevista grupo focal realizada em 01/03/2018, p. 14).

Segundo o colaborador, a *pesquisa* é a “combustão profissional”, um alimento ou uma espécie de chama de vida produtiva que reverbera no alunado e pode se estender para além da comunidade escolar. Ele cita quatro colegas integrantes do grupo focal que assumem essa postura. Ainda segundo o ***Editor***, as colegas realizam exposições coletivas fora da escola. Essas exposições inquietam, intrigam, motivam alunos e professores a refletir sobre a necessidade de manter o *“fogo vivo”* profissionalmente em sintonia com as demandas contemporâneas através de trabalhos coletivos e colaborativos.

> ***É como tem aqui, os colegas que montam, fazem exposição … e a gente estimula isso daí, … eu paro e reflito pra mim mesmo… O ser professor e ser artista, acho que são duas situações que devem caminhar juntas. Nós, como educadores, devemos trazer essa realidade também, a gente deve ser referência para nossos alunos [...], a gente deve buscar isso pra gente, pra amadurecer as ideias, pra criar soluções e passar essas soluções para o aluno. De repente, a gente tá passando dificuldade, e não consegue chegar a um resultado...*** (EDITOR, entrevista grupo focal realizada em 01/03/2018, p. 14).

Os resultados têm mais impacto quando o trabalho docente está ligado à pesquisa, é o que o ***Editor*** declara na sequência da sua fala: ***"...fazendo a tua pesquisa, sabe..., esse caminho aqui…***"***!*** Esse caminho é proposto por alguém que já passou pela experiência da pesquisa e pela prática pedagógica do desenho, é aquilo que faz *"manter o fogo vivo".* Entretanto, percebe-se na fala um peso, uma exigência em relação aquilo que se espera do professor como profissional que tem a *"obrigação"* de superar todas as barreiras que aparecem no caminho, alguém que deve ser incapaz de desanimar diante das dificuldades de trabalho que se arrastam durante anos sem uma solução à vista.

Ainda utilizando a metáfora *"manter o fogo vivo",* o que se espera dos professores para não deixar a chama da curiosidade e da aprendizagem apagar é, talvez, redirecionar o sopro da chama para práticas profissionais que privilegiem o processo pedagógico e artístico. Na fala do ***Editor***, o vento que intensifica o fogo das práticas artísticas e pedagógicas vem do abano da pesquisa. Vento que faz a chama crescer, que as transforma em labaredas e as alastra socialmente.

A relação profissional-instituição parece trazer no seu bojo a exigência de *"manter o fogo vivo"*, também representada nas palavras *"referência", "obrigação", "solução"*, como se já houvesse uma brasa interior de produção e pesquisa.

Tardif (2014) explica que o saber docente é um saber social construído numa complexa relação entre professor e aluno. Mas o ***Editor*** acrescenta que pode ser, também, uma relação entre docentes, entre colegas de trabalho envolvendo ***"não só a pesquisa pela pesquisa..."***, mas um tipo de investigação

que nutra a curiosidade e interesse do aluno ajudando-o enfrentar situações complexas de aprendizagem.

Para Alves (2015, p. 154), nas pesquisas “nos/dos/com cotidianos” é necessário nos reconhecer no processo investigativo, pois “precisamos nos ver como pesquisadores, mergulhados em nossos próprios cotidianos” e nos assumirmos como produtores de conhecimento, visto que “somos e pensamos num permanente movimento”.

Movimentos internos e externos a nós são características de demandas contemporâneas de aprendizagens, mas, sobretudo, demandas da realidade docente exigindo que o profissional continue aprendendo. A ***Roteirista*** explicita esse modo de pensar ao dizer que a ***“gente não é uma pessoa formada, a gente tá sempre em formação”***. Ela reitera seu interesse e persistência ao participar como estudante de cursos e oficinas de arte com os próprios colegas do *Centro escolar Portinari*, mesmo tendo uma carga-horária completa. Seu posicionamento enfático explicita ***“... que mesmo no meu fazer, existem lacunas que precisam ser preenchidas. E aí, eu não abro mão disso...*** [da formação]***”*** (ROTEIRISTA, entrevista individual realizada em 23/03/2017).

Tardif (2014) considera o saber da experiência de grande importância no decorrer da profissionalização docente e ressalta que esse saber não pode consistir unicamente na bagagem do fazer docente como algo pronto. Essa reflexão é um alerta para buscarmos sintonia com as complexas e irreversíveis transformações pelas quais o mundo passa. Muito do que aprendemos, aprendemos com o outro e com o mundo em constante mudança, condição que nos ajuda a evitar o risco de nos fixarmos em saberes cristalizados, por vezes *absolutos e obsoletos* (PAIXÃO, 2014).

Complementando as críticas de Paixão (2014), em relação a presunção de que o saber que se tem é suficiente para responder todas as demandas pedagógicas, Lampert (2009) chama atenção para a necessidade de pensar uma formação profissional versátil para atender as demandas conflituosas de uma sociedade cada vez mais global.

> Na contemporaneidade, uma formação do artista/professor/pesquisador poderá estar em constante

> estado de pensar e refletir criticamente o contexto de tendências e processos globalizantes, onde, de maneira geral, valores sociais e educativos sofrem embates, questionamentos ou são pressionados pelos apelos do senso comum ou midiático (LAMPERT, 2009, p. 14).

Assumir esses vários papéis sociais, em uma única sintonia, exige além de um exercício profissional consistente, um esforço quase sobre-humano. Isso sem considerar a agravante falta de apoio material e moral que se configura na ausência de reconhecimento salarial compatível com as responsabilidades inerentes à função docente.

Um ponto em comum nas falas dos três sujeitos colaboradores – ***Roteirista**, **Projetista** e **Editor*** – os coloca em estrita relação com o perfil profissional do/a pesquisador/a como uma amálgama, uma via de mão dupla entre a função do professor e do artista. Fica evidente a compreensão e a necessidade de aprendizagem contínua que pode ser articulada através da *pesquisa* como uma força produtiva na sustentação profissional e uma potência existencial.

Questões existenciais referentes à *subjetividade docente* (SUZUKI, 2016) ainda são uma imagem volátil refletida no embaçado espelho das ciências, das artes e da própria educação. De acordo com diagnóstico de Suzuki (2016), a subjetividade docente escassamente aparece. Com frequência é desconsiderada como força para uma *atuação profissional criativa* gerando baixa autoestima frente aos desgastes decorrentes da pouca valorização profissional.

De qualquer modo, a atuação criativa pode permitir que profissionais da educação e, mais especificamente, do ensino de arte, possam ir além de um ‘eu fixo’, expandindo e fortalecendo a híbrida identidade de professor-artista como uma “oportunidade de experimentar estratégias, recursos e propostas de mediação da arte articulando cultura visual, liberdade poética, desejos e questionamentos” (MATTAR, 2010, p. 187). Para se manter de pé e fomentar essa potência é necessário que o exercício da pesquisa e da prática poética estimulem uma relação de intimidade entre produção artística e a redescoberta de ‘si’ como profissional.

Diante desse desafio que nos interpela, repito a mesma pergunta feita pela autora, pergunta que nos implica enquanto docentes que somos: "[*professor/a*] o que há de você em sua aula"?[76] Deveríamos assumir esse reposicionamento ontológico na nossa prática pedagógica e na prática de ensino de modo contínuo.

Valle (2015, p. 259) ressalta que "para refletirmos sobre o desenvolvimento do processo criativo e investigativo e suas possíveis ressonâncias no âmbito artístico e educativo" é necessário enfrentar estas questões buscando articular saberes que transitam entre o 'ser artista' e o 'ser docente', ou seja, trabalhar simultaneamente como investigador de suas próprias práticas educativas e artísticas.

São duas frentes de atuação que se hibridizam: o papel do professor que busca refletir diante do espelho da profissão seus potenciais criativos. Que desenvolve uma prática na qual a aprendizagem é o lugar de experiência da arte, que une o artista que trabalha com as mãos, mas que está atento a aprendizagens e reflexões que emergem da sua produção tornando-as acessíveis aos sujeitos discentes e até mesmo o público.

Em ambos os papéis a autorreflexão deve ser instigada como problematização (GOODSON, 2013), como alternativa, a começar pelo registro poético das atividades docentes. Goodson (2013) denomina de "narradores elaborativos" aqueles docentes que não somente constroem relatórios, mas fazem de seu percurso profissional um processo poético e reflexivo. O percurso profissional deve ser encarado como formação contínua. Esse entendimento de que a formação docente deve ser contínua no campo de atuação é necessário para reconhecer o terreno onde se pisa e suas instabilidades. Revisar o percurso é não deixar de considerar que tais caminhos são sinuosos, permeados por riscos e incertezas.

Como exemplo emblemático desse conceito de personalidade híbrida podemos trazer o exemplo de Joseph Beuys (1921-1986). Ele propunha uma arte socialmente engajada que abrangesse temáticas existenciais e complexas

---

[76] Referência a um trecho da poesia de Manoel de Barros, in: BARROS, Manoel de. **Matéria de poesia**. São Paulo: LeYa, 2013. p. 13.

da vida, problematizadas no contexto da Segunda Guerra Mundial. As questões propostas por Beuys buscavam proximidade tanto com a arte como com a educação, mas, especialmente, com a vida e suas implicações. Nesse sentido arte, política e educação se combinam sem criar divisões classificatórias ou hierarquias conceituais não fazendo distinção sobre ser artista-professor. (FERNÁNDEZ; DIAS, 2014). Cumpre salientar que, retomando o exemplo de Beuys, torna-se difícil distinguir e/ou separar sua biografia da vida e da arte que produziu.

Em Beuys, a arte é tratada como um processo relacional e a educação como uma estética interativa. Em ambos os casos está presente uma produção coletiva, sem estruturas hierarquizadas, caracterizada por uma abordagem com foco na experiência através de redes de aprendizagens colaborativas. Sua produção se caracteriza como um trabalho que não tem a pretensão necessariamente de ser artístico, afastando-se da ideia convencional de arte.

Pensar a educação como ato criativo e a escola como espaço extraordinário, contíguo e cotidiano é uma estratégia pedagógica crítica que favorece a prática da arte. Não é minha pretensão propor uma rota de fuga para a educação, mas, apenas propor reflexões que contribuam, de alguma maneira, para eliminar ou, reduzir a influência do pensamento (neo)colonizador que persiste hegemônico em nosso meio. Esses argumentos me levam a acreditar que os professores-artistas participantes desta pesquisa prospectam sua potência artística como algo que estimule o pensamento crítico e mobilize uma transformação social (FERNÁNDEZ; DIAS, 2014). São ações que convergem para uma arte política além de rechaçar o *status* formalista da produção que, por vezes, se apresenta como algo inacessível a um fazer cotidiano.

Tomo por empréstimo apontamentos etnográficos de Geertz (2008) ao relatar que cultura funciona como um sistema simbólico de regras intrinsecamente culturais, como *mecanismos de controle* que *programam* e *ordenam* o *comportamento* humano. Os apontamentos de Geertz desconstroem a imagem, talvez ingênua, sobre a possibilidade de uma profissão irrepreensível. Professores não têm uma consciência ‘plena’ ou um domínio ‘absoluto’ sobre as coisas que acontecem em seus processos pedagógicos e na vida cotidiana,

assim como não tem como projetar com um mínimo de segurança acontecimentos sociais do futuro.

Nesse sentido, as ações e práticas pedagógicas vigentes, não importa o quão atualizadas elas possam estar, não rompem com "o cordão umbilical" de práticas hegemônicas do passado em relação ao ensino de arte. Ainda hoje, a história da arte ocidental com sua abordagem linear associada ao uso da perspectiva e utilizando padrões figurativos gregos, integra conteúdos e métodos do ensino de arte que perduram explicitamente em currículos rigidamente arraigados às práticas institucionais.

Uma alternativa ao processo de mediação em arte, a começar pela ação do professor, são as mobilizações pedagógicas voltadas para o sujeito e que trazem questões de natureza cultural e subjetiva, confrontando-o com a realidade circundante. A profissionalidade docente se transforma ou se transpõe às realidades existentes quando se hibridiza, se expande configurando a *professoralidade*[77] (BOLZAN; ISAIA, 2006) como uma paisagem profissional, ou dizendo com outras palavras, uma identidade profissional que se compõe e recompõe continuamente, sem permanecer fechada em si mesma como função docente. Empenho pessoal e disposição para transpor dificuldades da própria profissão são aspectos desse exercício de configurar uma identidade integrativa e engajada como docente/artista/pesquisador.

4.2.3 Analisando desenhos autorais

Como mencionado anteriormente (tópico "***c. Sobre desenhos autorais dos sujeitos"****, do* Capítulo II) foram selecionados três trabalhos autorais para compor o *corpus* de análise dos desenhos. Cada desenho cedido para compor a amostragem da pesquisa recebeu um breve registro, de caráter mais descritivo que analítico, no caderno de campo das produções visuais.

É importante destacar que na educação em arte há uma carga de demandas intelectuais, afetivas, perceptivas e imaginativas que escapam às

[77] Segundo as autoras, *professoralidade* é explicado como um "processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, consequentemente, desenvolver-se profissionalmente." (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 491).

figurações do texto e da linguagem. Nesse sentido, os desenhos autorais integram, além das falas, dados a serem examinados/problematizados na relação dos sujeitos entrevistados e sua possível vinculação com eventos e atos do cotidiano. De acordo com Banks (2009), parte significativa dos critérios utilizados na interpretação de desenhos são definidos a partir de parâmetros socioculturais entre sujeitos colaboradores, pesquisador e contexto.

A seleção do *corpus* de análise das imagens levou em consideração a diversidade de trabalhos cujas temáticas coincidiam com algumas das disciplinas ministradas no Curso de Desenho do *Centro escolar Portinari*. Das três imagens escolhidas, uma toma como referência a paisagem da região, outra evoca a figura humana e a terceira utiliza elementos da natureza. Além do critério mencionado anteriormente – trabalhos cujas temáticas coincidiam com algumas das disciplinas ministradas no Curso de Desenho – considerou-se, também, a relação dos desenhos com as visualidades locais.

A pesquisa qualitativa (BAUER; GASKELL, 2002; DENZIN; LINCOLN, 2006; FLICK, 2009a, 2009b; GONÇALVES; HEAD, 2009; STAKE, 2011) oferece liberdade investigativa para analisar o fenômeno social “de dentro” de seu “contexto natural”, trilhando os sentidos dos sujeitos em suas “experiências e interações” em circulação social (FLICK, 2009a, p. 8-9). A observação e registro de um fenômeno ou objeto é realizado sempre *em relação* ao contexto social, histórico, político e simbólico, sem ignorar as percepções dos sujeitos no jogo de sentidos e significados.

Ao analisar as imagens selecionadas, percebo visualidades e significados associados às relações do mundo do trabalho local, embora essas referências não tenham sido explicitadas nas entrevistas individuais e nas discussões do grupo focal. Ficam evidentes o registro e a interpretação envolvendo atividades da região que trazem questões a serem discutidas a partir das imagens e suas narrativas.

a.1 Tem coroa...! Mas não é rei?

Há um jogo popular de adivinhação com base na pergunta inicial “o-que-é, o-que-é”? no qual o desafiador instiga o(s) desafiado(s) a pensar por meio de imagens. As perguntas exigem dos participantes um esforço mental para criar

conexões entre repertórios imagéticos utilizados na cultura local e imagens ainda não pensadas ou pouco conhecidas. O jogo ganha potência criativa e educativa ao acionar a imaginação lúdica. Pensar através de imagens é um modo comum de fazer conexões mentais no dia-a-dia.

Esse jogo de adivinhação me estimula a abordar as imagens dos desenhos como um modo de construir análise a partir de conhecimento acumulado através de experiências culturais. *O-que-é, o-que-é?! "Tem coroa, mas não é rei! Tem escama, mas não é peixe"!?* A resposta aparentemente óbvia diante desta que é considerada uma das adivinhações mais populares remete, dentre as várias respostas possíveis, à imagem de um abacaxi.

Figura 15. Abacaxi, Luiz Porto, 2017.

Uma das perguntas que fiz ao deparar-me com a imagem de um abacaxi, produzido pelo professor de arte Luiz Porto[78], foi: porque ou como uma gravura de aparência *figurativa*[79] convincente, no caso um abacaxi, poderia trazer questões para além de seus elementos gráficos ou formais? É relevante a contribuição de Nascimento (2006) ao explicitar que:

> A cultura visual não se contenta com a análise da configuração dos elementos visuais como se tivessem verdades a serem extraídas ou identificadas. Não se satisfaz com descrições psicológicas ou gestálticas sobre o que se vê. O foco da cultura visual é a interpretação das interpretações. A cultura visual não procura extrair interpretações desconectadas de um sentido, mas problematizar como tais interpretações tornaram-se e são capazes de serem depreendidas (NASCIMENTO, 2006[80]).

A problematização, conforme explicitada por Nascimento, fica evidente nesse jogo de adivinhação que sugere, insinua questões críticas e políticas envolvendo uma 'afirmação' ou uma 'negação' – *ter-e-não-ser.* Ambas, se associadas a problemas de natureza ontológica ou epistemológica, podem gerar discussões produtivas para o estudo da imagem e da educação.

A policromia serigráfica, com nove cores, é resultado de meses de trabalho conforme explicou o autor: ***"...fruto de uma pesquisa poética"!*** (Anotação no caderno de campo realizada em 04/02/2018). Porto realizou experimentos gráficos em várias impressões utilizando técnicas computacionais e aplicação de cores em várias camadas. O resultado da gravura, produto de sobreposições e ajustes em múltiplas revelações em silkscreen, ou seja,

---

[78] Professor e um dos participantes da pesquisa. Conforme Capítulo II do item *2.3.1 Sobre as entrevistas "O anonimato ainda é uma discussão recorrente nos comitês de ética das universidades, visto que, para Clandinin e Connelly (2015, p. 225) '(...) é uma complexa e problemática questão ao longo de toda uma pesquisa (...)'. Nesta pesquisa (...) enfrentei um dilema junto aos colaboradores. Além dos dados das falas havia os dados visuais, os desenhos autorais. A decisão tomada foi preservar o anonimato das falas e manter as assinaturas dos desenhos".* Esta justificativa se deve ao fato de que muitos trabalhos já terem sidos divulgados em sala de aula, exposições, mídias sociais e outros meios e por acreditar que a revelação dos nomes nas imagens não interfere na identificação das falas nas entrevistas. A autorização do uso de imagens e respectiva divulgação das assinaturas dos colaboradores se deu no momento da seleção de trabalhos para a análise de imagens.

[79] O termo figurativo vem de longe, é a ideia mimética aristotélica de convenções sobre o mundo prático (NAKASHATO, 2016). Ao utilizá-lo, me aproximo da perspectiva de Geertz (2008) ao utilizar a palavra figurativo como uma representação descritiva, em circulação em um sistema cultural.

[80] Artigo de Erinaldo Nascimento (2006) disponível no seguinte link: <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69354>. Acesso em: 3 nov. 2019.

experimentações de tentativa e erro, idas e vindas, é uma produção delicada e complexa.

Fazendo uma analogia, cabe aqui, a metáfora da pesquisa serigráfica realizada pelo professor como um ofício de garimpagem ou, uma busca refinada. O sutil movimento da peneira do garimpeiro e a minuciosa atenção do olhar para perceber as variantes de cores, texturas e brilhos que definem, distinguem o ponto adequado para chegar ao resultado precioso da produção.

Uma pergunta, talvez, inevitável, é, por que a imagem de um abacaxi como estímulo/motivação para uma pesquisa poética? Por que não outra fruta ou objeto? A pergunta questiona algo que parece óbvio ao mesmo tempo em que parece pôr em risco a ambiguidade do enigma: *"Já que tem coroa, por que não pode ser rei"?* Apesar de ser um de seus trabalhos mais recentes, a imagem poética do abacaxi tem estreita relação com a infância do autor em sua cidade natal.

Luiz Porto é natural de Monte Alegre-PA. Ainda na infância sua família migrou para o estado do Amapá. Até os 18 anos ele passava as férias no sítio de um tio, em Porto Grande, cidade situada na rota de mineradoras que exploram ouro e outros minérios na região como, por exemplo, o manganês. Sua família é pioneira, das primeiras a habitar o lugar, e empresta seu sobrenome à cidade. Houve um período em que a exploração mineral atiçou o imaginário popular dos brasileiros, atraiu muitos pessoas que migraram causando uma "explosão" demográfica sem precedentes nessa região do Amapá. Consequentemente, essa migração gerou uma série de problemas sociais e ambientais. Gonçalves (2000), chama atenção para esse tipo de migração e o modo como ela gera uma nova paisagem amazônica caracterizada pela discriminação social.

> Assim como na área rural não só migraram camponeses em busca de terras, mas também fazendeiros que viveram na esteira dos incentivos fiscais, as grandes empresas de construção civil e de exploração mineral demandavam uma mão de obra qualificada que a região, por suas características tradicionais, não dispunha. (GONÇALVES, 2005, p. 140).

As cores reluzentes, amarelo e ocre, que prevalecem na imagem da fruta, provavelmente não foram escolhidas por acaso. O município de Porto Grande, a 110 km da capital Macapá, tem o abacaxi (*Ananas comosus*) como

uma “mina de ouro” vegetal por ser um dos principais produtos agrícolas do estado amapaense[81].

Além do visual dourado da casca, há também uma forte relação com a polpa. O abacaxi é da variedade pérola, conhecida pelo gosto adocicado e intenso aroma cítrico. Contudo, há um acentuado contraste entre o amarelo radiante da figura e o fundo escuro, opaco, sem algum elemento aparente. Na imagem, a figura do abacaxi ganha força e proeminência como se não houvesse qualquer elemento para concorrer e/ou ofuscar a sua importância.

Em termos metafóricos, o contraste figura-fundo revela a precária realidade econômica da região. Gonçalves (2005, p. 140), fazendo uma analogia com essa nova configuração da Amazônia, afirmar que a “paisagem social urbana é reveladora das contradições do modelo de desenvolvimento” (GONÇALVES, 2005, p. 140). Considerando cidades com pouco mais de 20.000 habitantes, como é o caso de Porto Grande, a analogia com o fundo escuro desenha um pano de fundo social obscuro, de escassas oportunidades de trabalho e emprego.

A penumbra do desemprego é responsável pela a saída de munícipes que abandonam a cidade em busca de oportunidade e desenvolvimento social em outros centros urbanos. No caso de Porto Grande, ficar para continuar explorando a terra tem sido um ato de resistência contra a pobreza e a miséria. O cultivo do abacaxi é, talvez, a única alternativa disponível, distante de quaisquer iniciativas que sinalizem outras opções em termos formação profissional e de trabalho.

Mas, cabe a pergunta: não seria o abacaxi e seus atributos motivo de orgulho social? Vincular a imagem da fruta a identidade da cidade e suas conquistas coletivas ao sabor de práticas culturais parece não ser suficiente para possibilitar desenvolvimento e estabilidade econômica. A imagem do abacaxi pode ser vista apenas como representação de uma produção local, sazonal, que

[81] Tal é a repercussão que há um festival anual, no mês de setembro, com o mesmo nome da fruta. Nesse período acontece o mais importante aquecimento econômico local nos setores turístico e alimentício. Em 2018 a cidade estima ter recebido 70 mil visitantes durante o Festival do Abacaxi, três vezes mais que o número de habitantes.

simboliza a luta diária de trabalhadores rurais que ralam, literalmente, consumindo seus corpos dia-a-dia nas plantações para obter o sustento mínimo.

A imagem do abacaxi no contexto local, especialmente na cidade de Porto Grande, não remete somente a fruta tropical diariamente servida a mesa. Seu significado social está associado ao labor, ao trabalho árduo, apesar do contraste entre a produção abundante e a escassez de recursos econômicos. A imagem do abacaxi também está associada a visualidades do trabalho local. O termo “descascar abacaxi”, tão frequente no jargão linguístico, deixa de ser apenas uma metáfora para incorporar uma realidade dura e cruel.

A imagem do abacaxi na gravura do professor Porto é mais do que uma representação poética ou imagética. É uma metáfora social, um enigma visual que por meio da arte encontra motivação para indagar sobre o eu, sobre o outro, sobre o lugar. Para além da reflexão estética propõe um desafio, uma reflexão sobre o cotidiano de pessoas e práticas culturais que desconhecemos.

Compreender arte e imagem a partir dos princípios da educação da cultura visual é exercício que desvela superfícies e camadas de significados culturais. A cultura visual, ainda de acordo com Nascimento (2006), envolve um processo educativo e nos ajuda a reconhecer que:

> as interpretações visuais têm uma cultura, as quais afetam tanto o processo de produção como o de recepção. As imagens são construídas a partir de um repertório cultural, forjado no passado, e que, no presente, fixam e disseminam modos de compreender historicamente construídos (NASCIMENTO, 2006).

Estudar cultura visual é uma maneira de experimentar significados que vão além do visual, dos elementos gráficos, propiciando cruzamentos, sobreposições interpretativas e múltiplas possibilidades estéticas. Nesse sentido, compreendo a educação como espaço de transição e conhecimento no qual sentidos e significados podem saciar, mesmo que parcialmente, a curiosidade, criando a necessidade de libertar-se da casca para encontrar nutrientes na imaginação.

a.2 Paisagem Amarela: uma atmosfera de trabalho!

Um céu luminoso de amarelo persistente cujo brilho transborda pela água do rio que se embrenha na mata e se embebeda no barranco... Não se sabe se o dourado que cobre a casa e os botes é reflexo ou é fonte. De alto a baixo a atmosfera amarelada vem de dentro dos verdes, ou vem de fora, dos ares, e se espalha por toda arte, por toda parte! O amarelo somente não coloriu os seres viventes! Eles saíram de cena, logo cedinho na preamar. Cruzaram o remanso para mariscar ou roçar... não importa! Saíram de cena para trabalhar!

Figura 16. Paisagem Amarela, Gházia Brito, 2017.

A narrativa descreve uma representação típica de uma paisagem ribeirinha que pode parecer romantizada se considerada apenas a radiação do sol que, mal inaugura o dia, já se impõe sobre os elementos da cena. Entretanto, os dois botes à margem do rio, em destaque no primeiro plano pictórico, deixam para trás a casa coberta de palha, distante no plano de fundo da paisagem. Os botes desguarnecidos de seus remos estão no seco sobre o barranco arenoso, sem os rastros de seus tripulantes, induzindo a ideia de um tempo de chegada quando da maré cheia... A imagem dos botes combinados a outros elementos

da composição integra uma *experiência visual* que Martins (2009) delineia como um *cosmos imagético que* sugere vestígios de uma vida do campo carregada de trabalho, que começa muito cedo, de modo solitário e anônimo.

A composição em pastel, de Gházia Brito[82], intitulada “Paisagem Amarela”, convida a um jogo de percepção e expressão, de visto e não visto, de presença e ausência... A luz presente e dominante, que põe em destaque elementos da natureza, não é suficiente para dar vida ou fazer aparecer seres humanos. Eles estão representados pelos artefatos de uso cotidiano, casa e botes. Suas ausências estão demarcadas pela presença de seus instrumentos, moradia e transporte. A potência da imagem emerge no deslocamento *entre* ‘presença’ e ‘ausência’, conforme sugere Blanchot (2011). Nesse sentido, “Paisagem amarela” situa-se num “entre movimento” de ‘fechar’ e ‘abrir’, configurando, simultaneamente, uma paisagem natural e uma humanizada paisagem. Sugere, ainda, em sentido suspenso, *entradas e saídas* temporais que evocam o amanhecer de um dia de trabalho ou o anoitecer para o descanso depois de uma exaustiva jornada de afazeres!

Discordância de um modelo pictórico é um dos argumentos utilizados pela ***Analista*** ao se referir às repetitivas formas de representação da Amazônia privilegiando o modo ***“bucólico, do caboclo ribeirinho lá pescando”*** (entrevistada em 22/3/2017, p. 30). Apesar da figura do ribeirinho não aparecer na cena, existe uma figuratividade vigorosa do caboclo amazônida que se manifesta através de seus instrumentos e artefatos. Porém, discordo de uma representação bucólica, de uma cena ingênua.

A imagem está carregada de informações sobre o ambiente e a dinâmica social das regiões alagadas da Amazônia. Cada bote, por exemplo, pode comportar até dois adultos e uma criança. A representação de dois botes indica a companhia de trabalho, de duas ou três pessoas, comum entre os ribeirinhos. As mesmas dimensões e cores das embarcações sugerem que os ribeirinhos sejam da mesma família, pai, mãe e filhos. Geralmente mulheres e crianças também saem para a mata, para o serviço da roça, da pesca e não raro para extração do açaí.

---

[82] Professora e uma das participantes da pesquisa. Conforme Capítulo II do item *2.3.1 Sobre as entrevistas.*

O trabalho dos ribeirinhos, com frequência, é um serviço de extensão doméstica, ou seja, de natureza familiar com produção em pequena escala. Após atender as necessidades da família, a produção rural é vendida ali mesmo no porto das casas, para os comércios locais. Neste aspecto, a relação com a imagem “Paisagem Amarela” ganha relevância ao desvelar um processo de invisibilidade do caboclo amazônida e de seu trabalho, como observa Gonçalves.

> A Amazônia, desde sempre uma região sob debate internacional, se mostra agora, com a ecologização da política, um palco privilegiado onde sempre há holofotes para iluminá-la (...) Assim, emergem vários movimentos sociais que, pelas próprias identidades reivindicadas, indicam que novos sujeitos sociais estão entrando em cena. (GONÇALVES, 2005, p. 166-167).

A ausência do caboclo na cena me leva a inferir que ele está imerso na mata. Essa associação, no meu modo de ver, não deve desvalorizar e/ou desvincular o produtor rural do produto. Adentrar a mata seria também o ocultamento dessa etapa da cadeia produtiva. O fato de não ver o produtor do campo não reduz a sua importância para o ciclo econômico das cidades. Para além de um corpo físico, homem, mulher, crianças, os ribeirinhos estariam representados como um corpo social cuja figuratividade está invisível na cena.

a.3 Batedor de açaí: uma performance gastronômica

Raras vezes me deparei com trabalhos que tomassem como referência atividades do cotidiano. Refiro-me a imagens que incorporem, representem práticas sociais do dia a dia, ou seja, imagens que nos identifique como usuários daquela representação imagética. A professora Piedade Miranda[83] aborda em seu desenho um batedor de açaí no exercício de sua função. Reconheço que o tema é incomum em termos de produção artística, embora seja cena comum do cotidiano local.

Diferente de paisagens locais ou de imagens estereotipadas sobre temas regionais, Piedade expõe os maquinários, utensílios e outros artefatos

[83] Professora e uma das participantes da pesquisa. Conforme Capítulo II do item *2.3.1 Sobre as entrevistas.*

utilizados na produção e venda de açaí, também conhecidos como batedeiras ou amassadeiras.

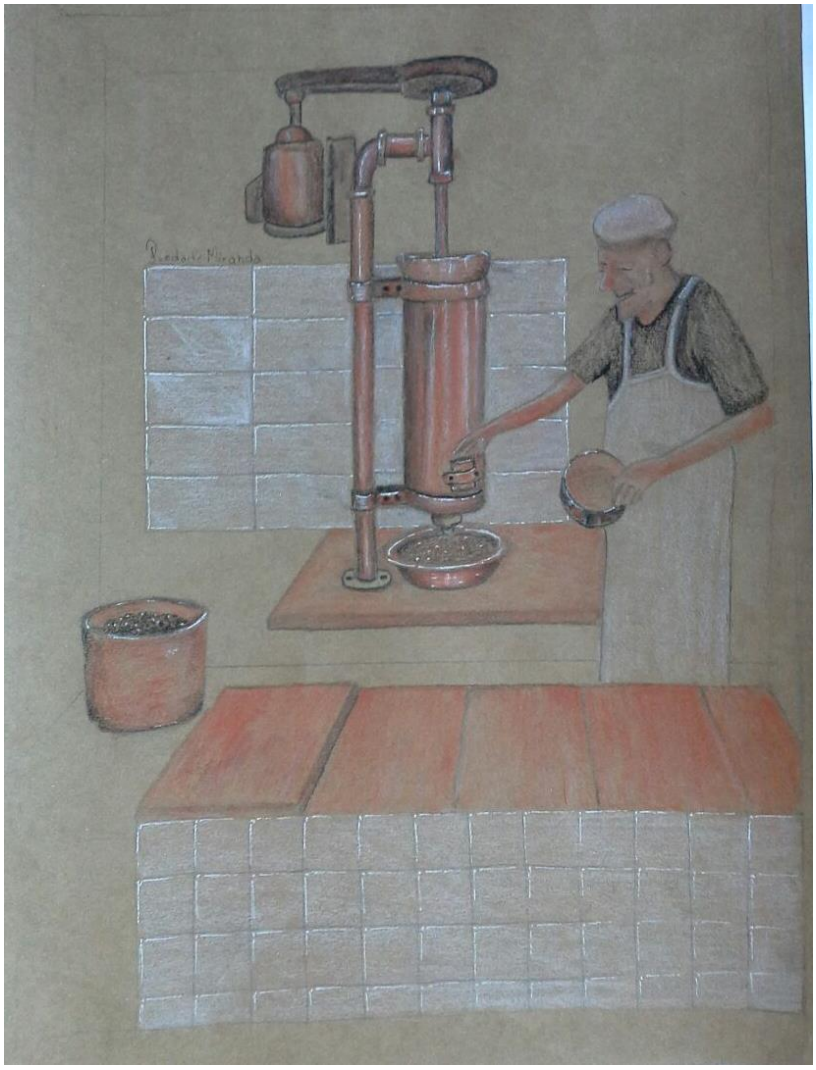


Figura 17. Batedor de Açaí, Piedade Miranda, 2017.

A imagem do batedor, pessoa que opera o equipamento para descascar os grãos de açaí, remete a uma cena ao vivo, que acontece diante dos olhos dos consumidores, a extração da polpa *in natura,* apreciada e desejada pela grande maioria dos amapaenses. Uma performance de trabalho local, de todos os dias, presenciada por usuários que se consideram especialistas no assunto. Exigência e vigilância são habilidades que acompanham a fome e o desejo que inspiram a cena que é vista instantes antes do almoço. A textura suculenta e “vitaminosa” é parte do prato principal na mesa de pobres e ricos, crianças e adultos, do centro à periferia, da cidade e do campo, uma conexão com a vida.

A imagem de uma cena vista todos os dias por milhares de amapaenses, ganha potência de *experiência* ao deslocar uma memória gastronômica, familiar e cultural transformando-a naquilo que Dewey (2010, p. 38) considera *experiência vital*. Aqueles que apreciam o fruto e observam, acompanham o processo de descascar chegam a salivar impulsionados pelo desejo alimentar e nutritivo. Para Dewey, a *vitalidade* ganha importância epistemológica na arte e na educação ao vincular esses saberes a processos de *continuidades* do cotidiano. Neste caso, o sentido da imagem encontra seu ápice no prazer da degustação.

Outro aspecto a ser destacado na imagem é a limpeza do espaço de trabalho, a higienização no trato do alimento seguindo protocolos sanitários como toca, avental, estrutura em alvenaria com revestimento cerâmico... todos os cuidados e assepsias necessários. A brancura predominante no ambiente se contrapõe a cor púrpura roxeada do grão cria um contraste não apenas visual, mas de efeito psicológico.

O receio de contaminação através de bactérias e outros microrganismos nocivos à saúde humana, o uso de água purificada e instrumentos inoxidáveis e instalações transparentes nos procedimentos têm transformado a batida de açaí em uma espécie de ritual de desinfecção. No entanto, são inevitáveis os respingos encarnados do açaí sobre a brancura do avental, a alvura das louças, o asseio do chão e paredes... O açaí é uma tintura natural. Quando em contato com tecidos, roupas, dedos, unhas e outras superfícies torna-se nódoa difícil de remover. Por esta razão, o contato com o fruto gera efeito marcante.

Vermelho é a cor das bandeiras de sinalização que identificam os pontos de venda. Popularmente penduradas/fixadas em postes, as bandeiras demarcam a região ou setor no qual alguém está extraindo a almejada polpa. Enquanto bandeiras vermelhas em praias do litoral brasileiro indicam perigo e por isso exigem o distanciamento/afastamento de determinadas áreas, as bandeiras de açaí, ao contrário do que ocorre no litoral, sinalizam, atraem os usuários. Bandeira, cor e espaços são representações que configuram visualidades. De maneira pedagógica Martins (2009) explica que

> as visualidades ganham sentido como representações que transitam e emergem de repertórios visuais criando

> associações, acionando referências e evocando contextos. Desse modo, podemos dizer que as representações visuais são moldadas por práticas subjetivas e culturais que as transformam em visualidades (MARTINS, 2009, p. 35).

O “Batedor de açaí” é uma imagem que constitui uma narratividade ao mesmo tempo em que caracteriza uma etapa da cadeia produtiva do fruto. A sinalização através de bandeiras vermelhas atrai o consumidor e torna-se uma extensão da imagem na região, mesmo quando fora de contexto. Ainda de acordo com Martins (2009, p. 33), narrativas “são manifestações orais, escritas, sonoras e visuais que se organizam a partir de uma sucessão de episódios ou ocorrências de interesse humano que integram uma mesma ação”. Neste caso, uma imagem deflagra uma sequência de ações articuladas como parte de um processo de consumo relacionado a várias performances específicas na cadeia de produção do açaí, conforme o autor esclarece:

> Sequência e organização são elementos que dão algum tipo de unidade a ideias, falas, frases, sons e imagens que se complementam como narrativa. Desse modo, podemos dizer que narrar é contar algo sobre o mundo, sobre a existência, sobre o outro ou sobre si mesmo. É uma maneira de descrever cenários, reinventar a vida, recriar histórias, mas, sobretudo, de recontar eventos, realidades, conflitos, problemas, dúvidas e sentimentos que revelam diferentes versões e perspectivas dos seres humanos. (MARTINS, 2009, p. 33).

A cor vermelha funciona como um impulso narrativo da imagem que tem como foco os grãos de açaí no paneiro e, por extensão, a polpa extraída na bacia... Essa narratividade em versão urbana instalada no imaginário das pessoas é possível graças ao trabalho duro, a uma mão-de-obra basicamente informal. A imagem e a narrativa reconstituídas e vividas diariamente despertam o prazer de uma experiência gastronômica individual e coletiva que desconhece e pouco valoriza a realidade que envolve a colheita e a produção do açaí.

Experiência e narratividade plasmam elementos que nos ajudam a compreender e problematizar visualidades locais como as práticas sociais de extração e produção. Percepções captadas a partir da combinação do visual, do cheiro, do sabor e a textura do açaí como alimento típico retroalimentam um hábito substancial dos amapaenses ao mesmo tempo em que reforçam seus significados simbólicos e o prazer de saborear esse fruto da felicidade. Não por acaso, o açaí tem sido, em tempos remotos, o alimento de indígenas e

ribeirinhos. Nas últimas décadas alcançou novos consumidores no Brasil e no mundo. O valor nutritivo e o sabor peculiar fazem do açaí, talvez, o principal alimento na preferência e sabor gastronômicos locais.

b.1 *Conceituando* o desenho: distendendo uma linha de compreensão

As motivações que me impelem a escrever sobre este tópico tem origem na necessidade de configurar uma epistemologia do desenho nesta investigação, suas relações entre ações e objetivos da aprendizagem técnico-profissionalizante mapeadas anteriormente. Faz-se necessário entrelaçar, de modo mais denso, algumas linhas de reflexão sobre como vejo o desenho após esgarça-las na discussão dos dados empíricos. Faz-se necessário, também, alinhavar *conceituações* para expandir, distender o pensamento sobre o que chamamos convencionalmente de desenho.

Há, ao mesmo tempo, um esforço no sentido de manter a integridade acadêmica ao tentar responder questões iniciais da pesquisa. Questões que perpassam discussões sobre ‘se’ e ‘como’ as práticas do desenho dialogam com saberes locais, com o cotidiano, colocando em perspectiva relações de ensino e aprendizagem do desenho na educação profissional visando uma formação para o setor produtivo e tecnológico.

É praticamente inviável caracterizar o desenho de um modo geral e obter algum consenso. A dificuldade aumenta devido aos muitos usos, intenções contextos e materiais que tornam o conceito complexo para emprega-lo a todos os campos de interesse. Considerando o panorama da arte contemporânea e sua relação com uma educação crítica, o desenho passa a veicular questões “mais agudas” sobre as muitas realidades em jogo. Em muitos casos assume posições divergentes, de confronto com práticas estabelecidas. Em outras situações, ganha proeminência e dinamicidade através do conceito de interdisciplinaridade.

Esse caráter paradoxal e transversal do desenho nem sempre foi abordado dessa maneira! A partir do Renascimento, a história da arte, disciplina tradicional das belas artes, construiu uma narrativa do desenho como atividade *racional* amparada por um paradigma científico que fundamentava e

demonstrava o conceito de perspectiva. Na prática, demonstrava a “necessidade de conhecer as leis da Natureza para dominá-la” (AMARAL, 2016). Entretanto, as práticas da arte contemporânea contribuíram de maneira significativa para a crítica desse conceito, até então, dominante (BARRETT, 2014; AGUIRRE, 2011; NASCIMENTO, 2006). O *pós-estruturalismo* desconstruiu a fixidez do conceito, fragmentou esse ponto de vista e suas práticas transformando-o em visão multicêntrica que redireciona o olhar frontal para um olhar oblíquo que emerge das margens (BARRETT, 2014; MARTINS, 2007; SILVA, 1999). Olhar oblíquo que carrega uma nova intenção por meio da qual o ‘ver’ para fora das janelas cede espaço para o ‘ver’ interno, de fora para dentro, para mirar realidades intimistas e cotidianas.

Uma interpretação mais ampla das funções do desenho surge da necessidade de distender suas várias linhas de compreensão através de *uma conceituação* e não apenas de um *conceito* que sugere uma visão contida de aprendizagem e de conhecimento. Faço minhas as palavras de Deleuze (1992, p. 203) ao afirmar que quando “o conceito não se move apenas em si mesmo (compreensão filosófica), mas também nas coisas e em nós: ele nos inspira novos *perceptos* e novos *afectos*”. Essa *conceituação* acompanha o caráter emergente da arte contemporânea e as estruturas abertas da educação em cultura visual evocando outras possibilidades de sentidos e significados em contínua construção.

Dentre as questões principais do desenho destaco, nesta investigação, aquelas que envolvem o modo como professores-artistas veem o mundo e o local onde vivem, a Amazônia amapaense, ou seja, como o conhecimento docente se configura nos processos de produção de imagem. Ou, ainda, como tais processos afetam o ‘pensar’ e o ‘fazer’ institucional no contexto da educação profissional.

A discussão e análise dessas questões me levam a crer que a produção autoral dos sujeitos professores demonstra um *status* específico de conhecimento tácito obtido por meio da prática do desenho. Revela, também, um engajamento prático com ideias e elementos simbólicos da região por meio de visualidades que evocam objetos, atividades, modalidades de trabalho e

paisagens que, presentes ou ausentes, caracterizam modos de vida da cultura local.

Essas visões de história da arte – linear e multicêntrica – geram conflitos epistemológicos e metodológicos que abrem espaço para uma compreensão pedagógica da educação da cultura visual e sua ênfase em práticas dialógicas contextualizadas cultural e socialmente. Os sujeitos da pesquisa utilizam esses recursos de maneira diversificada, por vezes revelando insegurança, mas em outras situações demonstrando convicção. Apesar de possíveis oscilações e inconsistências, fica evidente uma preocupação no sentido de construir um diálogo entre realidades do cotidiano em relação com ensino e aprendizagem.

Os desenhos fazem referências a vivências do cotidiano local e seu impacto na vida dos professores e estudantes tornando evidente sua função precípua nos processos de aprendizagem. Esses aspectos ganham relevância porque vão além do domínio da forma ou da técnica ampliando e aprofundando a mediação educativa para alcançar temas culturais, sociais e suas implicações políticas.

Conceitos são construções anteriores a nós que nos ultrapassam social e historicamente trazendo uma carga política predeterminada a campos de conhecimento específicos. A mediação educativa do desenho permite discussões, durante algum tempo consideradas estéreis, sobre assuntos formais e técnicos historicamente rechaçados devido a sua ‘natureza política’. Condicionantes materiais e técnicos, exigidos no ensino, não esgotam as possibilidades de conteúdo social, cultural e político que o desenho pode desencadear a partir de ideias, relações e experiências vividas no cotidiano.

Vale reconhecer que ainda estamos atravessando a crise da imagem deflagrada desde o impacto modernista do século XX (LAMPERT, 2009). Diante das turbulências geradas pela avalanche midiática e digital do século XXI (MARTINS, 2009), vivemos uma fase aguda dessa crise diante de novos repertórios imagéticos e condições de produção, diante da desmaterialização da arte, mas, sobretudo, da multiintencionalidade no uso e circulação de imagens.

Uma educação visual crítica e engajada enfrenta dificuldades e problemas a serem trabalhados pedagogicamente. São muitas as questões

referentes a negação não apenas de sentidos, mas de significados, de ausências que ganham potência como o que não é visto, o que está implícito ou oculto nas imagens.

Como agir diante da inoperância ou da desfuncionalidade de algumas práticas de ensino de desenho? Como abordar pedagogicamente concepções que privilegiam formas predeterminadas? Utilizar a dimensão política no desenho, a partir do ensino, pode ser um caminho para desenvolver e alcançar objetivos pedagógicos.

Rosalind Krauss[84] (1984) desenvolveu o conceito de *campo expandido* trazendo reflexões sobre o alargamento de fronteiras da produção artística na contemporaneidade como uma maneira de tornar as artes visuais permeáveis a outros campos de conhecimento, ao cotidiano, algo que vai além dos princípios da estética tradicional de galerias e museus. Nesse sentido, é possível dizer, fazendo um paralelo, que o "desenho nunca experimentou tanta liberdade como na arte contemporânea. Hoje, ele é senhor de si e tem a possibilidade de ser expandido, hibridizado, inventado e reinventado a cada nova proposta artística"[85] (ZAVADIL, 2010).

Dentre as atividades artísticas, o desenho pode ser considerado uma prática muito familiar ao mesmo tempo em que se revela instigante e provocadora. Como fonte de abstração, oferece à educação inventividade que se desdobra em processos de construção e reconstrução. Ao se referirem a "vícios do olhar" e a "reeducação do olhar" os colaboradores da pesquisa – ***Gravador, Tradutor e Editor*** – estão reafirmando um tipo de inventividade inerente a prática do desenho e que se materializa por meio dos processos de fazer, desfazer e refazer.

---

[84] A primeira publicação de Rosalind Krauss sobre este tema é de 1979, sob o título *Sculpture in the Expanded Field*. O texto em português foi encontrado no seguinte endereço eletrônico: <https://monoskop.org/images/b/bc/Krauss_Rosalind_1979_2008_A_escultura_no_campo_ampliado.pdf >. Acesso em: 10 set. 2019.

[85] Apresentação crítica de Ana Zavadil, na exposição "A materialidade do desenho", de Rosali Plentz, Rio Grande do Sul, 2010. Texto completo no blog Antropoantro e postado por Sílvia Matos, no seguinte endereço eletrônico: <http://antropoantro.blogspot.com/2010/04/materialidade-do-desenho.html>. Acesso em: 2 fev. 2019.

O processo contínuo de fazer, desfazer e refazer pode ser associado ao mote pedagógico que Tourinho (2008) atribui às práticas *exploratórias* do ensino de arte. Trabalhar focos de interesse pensados e definidos sob planejamento pedagógico, de maneira responsável e aprofundada, abordando questões pertinentes às realidades sociais e políticas, sem deixar de lado as questões imaginativas e inventivas intrínsecas ao processo educativo em arte.

O mote pedagógico proposto por Tourinho ajuda a compreender que os professores-artistas exploram as visualidades locais fazendo uma transposição de coisas ordinárias do cotidiano para trabalhos artísticos que, em espaços de exposição, ganham, talvez, a 'aura' de algo extraordinário. Assim, práticas rotineiras e dispersas nas realidades sociais convergem como proposta educativa impulsionando discussões que se transformam em conteúdos para aula. Não considero essa prática docente uma intencionalidade pedagógica específica, tanto no conjunto como individualmente, que possa ser configurada como abordagem temática comum. Entretanto, posso dizer que a trama de significados converge para uma linha comum de comunicação, talvez, espontânea ou involuntária.

De qualquer forma, ganham visibilidade práticas sociais intrínsecas a cultura e ao mundo amazônico. O trabalho informal, urbano, se aproxima ou dialoga com o trabalho rural, do campo, expondo estreita relação com a terra, com o plantio. A barreira da invisibilidade se rompe para irrigar formas artísticas que, com frequência, são ocultadas e, em decorrência, deixam de evocar a força da natureza e do trabalho com a terra.

Tais representações não somente descrevem visualmente modos e práticas de trabalho local, mas deslocam o foco de interesse de *grandes temáticas* tradicionais e hegemônicas como "fatos históricos e heroicos", amplas paisagens de patrimônio natural conquistados (BARRETT, 2014; FRANZ, 2003) e assim por diante. Rompem o isolamento de práticas sociais locais, fadadas ao confinamento, ao mesmo tempo em que reivindicam alternativas visuais ao narrar representações que se diferenciam pelo tipo de mirada, pelos cheiros, pelo calor e umidade que fertilizam os mitos e a imaginação de quem convive nesse mundo, nesse cosmos cultural amazônico.

É importante ressaltar que muito dessa compreensão circula em espaços, tempo e modos de viver específicos. Mas também cabe salientar que essas especificidades não são vistas ou tratadas como uma ideia fixa de cultura, do ambiente e seus modos de convivência.

Esse percurso de visualidades que configura representações do trabalho não tem a pretensão de exaltar o trabalho em si, mas apenas reconhecer o trabalho como contribuição ao desenvolvimento local e, de alguma forma, os sujeitos que tornam esse trabalho possível, ou seja, produtivo.

A subjetividade dos indivíduos mantém vínculos implícitos, tácitos com aquilo que está sendo representado e as representações do trabalho são escolhas temáticas que revelam visões de mundo e ângulos de visão. São decisões que afetam e dizem sobre os sujeitos. Como ressalta Tardif (2014), ao discutir a relação trabalho-docência, o trabalho é intrínseco a própria ontologia do trabalhador que transforma o mundo e a si mesmo.

Aprofundando a reflexão sobre o exercício docente, posso dizer que o trabalho é mais do que transformar um objeto em outra coisa, é transformar a si mesmo. Deslocando essa reflexão para o contexto das produções autorais analisadas nesta investigação, posso dizer que os sujeitos se representam nas decisões imagéticas que tomam. Como atores num cenário educacional eles evocam e utilizam múltiplos saberes adquiridos em suas experiências de vida e trabalho, embalam valores, crenças e afetos que frequentam a memória e o imaginário. A riqueza da natureza tem como complemento o trabalho e vice-versa, não são forças antagônicas e, portanto, não concorrem entre si.

O trabalho como exploração responsável é válido na medida em que a natureza é utilizada como fonte e instrumento de transformação e revitalização. A natureza presente nas produções visuais demonstra estabilidade ou uma condição de permanência que aconchega os seres vivos. Às vezes, como pano de fundo, discreto, quase imperceptível, outras vezes, como contraponto às estruturas que dão relevo à arte e ao trabalho.

b.2 *O desenho como chave* entre *dentes e fendas*...!

Ao utilizar a metáfora do desenho como uma chave no processo educativo, não pretendo tratar o ensino de desenho como uma prática comum, mas, destacar sua potência criativa aberta a múltiplos sentidos e significados. Não se trata de permitir ou admitir um *conceito* que sirva de modo generalizante, mas, uma *conceituação* em sentido aberto, considerando o contexto específico da educação profissional na Amazônia amapaense e a relevância de investir em uma atividade cujo processo de aprendizagem é constante.

A metáfora da *chave* sugere uma correlação entre *dentes* e *fendas,* modalidades de comportamento e formas de pensar a mediação de relações sociais e individuais. Os *dentes* da chave podem ser caracterizados como marcas culturais impressas em nós, que nos fazem ajustar práticas e comportamentos sociais para amoldar pensamentos e significados coletivos. Às vezes os *dentes* da chave são vistos como empecilhos ao fluxo da liberdade. As *fendas,* metaforicamente, são sulcos abertos por onde vazam singularidades e sentidos que nos orientam a trilhar nossos caminhos. São inscrições gestoras por onde vazam ideias e fazeres inovadores. Esses tipos de vazamento ficam explícitos na fala do ***Gravador*** *ao afirmar,*

> ***... eu já comprovei e já vi! Muitas vezes, um aluno que eu pensei que não desenhasse, isso aconteceu: ele saiu e me deu uma visão diferente daquilo que ele via lá fora. Quando ele desenhou aquilo que ele tava vendo, ele mudou!*** (GRAVADOR, entrevistado em 25/3/2017, p. 66).

Adotar de modo implícito as ações de "*olhar, pensar e fazer"* detectados entre os professores, demonstra uma intencionalidade pedagógica no ensino de desenho. Essa intencionalidade se manifesta amalgamada a um sentido de organização educativa, como afirma Ana Rodrigues: "O desenho educa o olhar..." (RODRIGUES, 2003, p. 50). Posso afirmar que o desenho qualifica o olhar não necessariamente do *objeto* em si, mas, vai além, transita por meio de ideias, configurações e ações desenhantes permeando o *entorno* e implicando, de alguma maneira, em alguma medida, o *sujeito* que desenha. Dizendo com outras palavras, o sujeito que desenha também vê a si mesmo ao desenhar. De acordo com a exemplo narrado pelo ***Gravador,*** ao viver a experiência prática do desenho o sujeito se modifica, *não é mais o mesmo*.

O olhar qualificado configura uma espécie de alargamento do senso de si, o indivíduo torna-se crítico em relação ao que é feito e em relação àquilo que se faz. Os sentidos de percepção, de forma e de abstração interiorizados intuitivamente vão ganhando densidade quando exteriorizados pelo desenho. Ganham força ao serem impulsionados e materializados a partir de um plano tácito. Assim, uma ideia compartilhada por meio do desenho alcança patamares de significação coletiva.

Esse é o momento em que o desenho revela sua potência na analogia com a metáfora da chave ou, serve como chave. Funciona como uma senha pessoal passível de ser transferível. Inicialmente a atividade desenhante passa por um processo de introspecção, num âmbito intimista, que não deve ser tratado como um segredo. A chave, acionada por meio da senha, primeiramente possibilita o acesso a uma realidade interna, o mundo do sujeito. Posteriormente, esse acesso se amplia para alcançar o mundo externo.

Para Carneiro (2000, p. 34), o “desenho é provavelmente a forma de expressão que sintetiza melhor a nossa relação com o mundo. Ele permite-nos, com a elaboração mental, o desenvolvimento de ideias e a descoberta do que ainda desconhecemos de nós mesmos”. Esse *modus operandi* possibilitou uma combinação inventiva dos dados produzidos na pesquisa – falas e desenhos dos sujeitos colaboradores – e, consequentemente, a discussão e análise. Propiciou, ainda, a elaboração de uma percepção do desenho como ação e prática reveladora de subjetividades que deflagram uma lógica imaginativa e a descoberta de si (CASTAÑEDA; MORALES, 2017; FERREIRA, 2017; PASSEGGI, 2017; SOUZA, 2006, 2008, 2014).

Considero o desenho uma chave, um dispositivo pedagógico e artístico que permite acessar ideias, formas e abstrações por meio de rasuras e ranhuras que criam modos pessoais, peculiares e específicos de saber e fazer desenho. Modos que intensificam as relações entre a dimensão pessoal e o âmbito cultural.

O desenho pode ser abordado como uma chave inventiva que se encaixa, conecta e abre... Ao utilizar esta metáfora penso na ação do chaveiro modelando contornos, abrindo fendas, limando arestas, esquadrinhando dentes.

Dentre os muitos canais, portais e plataformas que nos circundam e acessamos cotidianamente, a senha é uma espécie de código de acesso que nos mantém conectados, que nos inclui como participantes e atores nos mundos analógico e digital. Nesse sentido a metáfora da chave se contrapõe à ideia de fechar, impedir. Como *keyword* ou como senha, é ideia que aciona, que abre ideias e conceitos para o mundo...

Assim, o *desenho* como *chave* pode ser considerado uma extensão do sujeito possibilitando que os seus saberes e fazeres alcancem outros espaços, sentidos e significados a partir de um tempo interior. Possibilita romper concepções limitantes e paradoxais que impedem a construção de uma visão crítica sobre si mesmo e sobre o mundo.

O desenho, como chave ou como senha, pode ser abordado como a construção de um processo pessoal de aprendizagem que privilegia a indagação pedagógica, que subverte o olhar idiossincrático colocando-o em sintonia com a subjetividade do indivíduo, abrindo espaço para outras realidades, para a imaginação, para outros mundos. O desenho envolve escolhas pessoais, gestos e atitudes de mediação e avaliação pedagógica como acesso a consciência e ao autoconhecimento. Pode abrir ou fechar espaços e visões de mundo a partir de práticas do cotidiano.

Como dispositivo educativo o desenho possibilita o acesso a inquirições do ‘eu’, a aspectos da subjetividade que remetem a narrativas pessoais. Confronta os sujeitos aprendizes com episódios e momentos da sua própria trajetória rememorando situações marcantes, satisfatórias, mas, também, tristezas, fracassos e frustrações. A mesma chave é capaz de acessar narrativas gratificantes e aprendizagens prazerosas, mas, pode, também, revelar situações e vivências desconfortáveis que merecem ser esquecidas.

Compreendo o desenho como prática e crítica de um saber-fazer transversal, interdisciplinar, que se caracteriza como conhecimento e expressão poética, uma expansão de ‘si’ e da cultura. Como materialização de uma ideia, sentimento, objeto, o desenho evoca uma objetificação da imagem ao configurar elementos visíveis e imaginários... Como produção simbólica combina linhas, abstrações e subjetividades que se aglutinam a partir de dimensões históricas, sociais e políticas do cotidiano.

CAPÍTULO V

Considerações Finais e Desdobramentos Futuros

Se fosse possível eleger uma imagem que sintetize o meu percurso nesta investigação seria a imagem do *prático,* do sujeito que abre caminho pelas águas barrentas do rio lançando e repuxando a linha de modo enviesado, sondando profundidades, navegando em meio as águas assoreadas em busca de um canal que viabilize a passagem da embarcação. Essa imagem contém uma narratividade carregada de dramas e incertezas, dificuldades, obstáculos que prenunciam expectativas da chegada. São percalços do percurso investigativo que, por vezes, ao cruzá-los, achava que já os tinha deixado para trás. Aos poucos fui me dando conta de que se tratava de miragens conceituais, momentâneas, que reapareciam a cada nova etapa da pesquisa, ganhavam forma e densidade ao mesmo tempo em que se mantinham agarradas a mim. Restava-me arrasta-las comigo ao longo do percurso...

É um pouco assim a minha experiência de pesquisador se comparada a minha experiência profissional de professor de arte. Durante os anos de formação fui preparado para produzir arte e elaborar planos de ensino, rotas pedagógicas para aprendizagem dos estudantes sem vislumbrar que planos alternativos e até mesmo rotas de fuga seriam uma demanda frequente. Criar rotas alternativas pressupõe traçar, desenhar linhas de vivência cotidiana que estejam em sintonia com a subjetividade e o ritmo dos sujeitos que aprendem. São linhas traçadas no decorrer do percurso pedagógico que sinalizam mudanças de rumo e colocam em perspectiva a autoimagem e a autoconfiança do docente enquanto pesquisador. Como ressalta Souza (2014, p. 47), esses planos e rotas alternativos vão abrindo, “criando espaços para a compreensão

de sua própria prática” como possibilidade de encarar as condições e a potência da sua *profissionalidade*. São maneiras de propor rotas educativas que contribuam para forjar visões críticas por meio de proposições inventivas. Para localizar-nos nos labirintos interiores da atuação profissional é necessário nos posicionarmos em espaços de contato institucional a partir de parâmetros que balizem nossas falas e atitudes.

Novas performances profissionais exigem conhecimento e flexibilidade conceitual diante das novas demandas artísticas e educativas do mundo contemporâneo nas sociedades globais. Aspectos que caracterizam os sujeitos colaboradores e sua atividade profissional como professores-artistas revelam curiosidade e interesse que traduzem para o ambiente institucional práticas e experiências vividas no cotidiano. Observo, no contexto da pesquisa, que referências e práticas culturais locais são fontes de conhecimento e tenho a expectativa de que esses conhecimentos sejam utilizados na construção de processos e práticas educativas.

Os professores-artistas constroem articulações conceituais e metodológicas, compartilham entre si conhecimentos que produzem através do envolvimento com os estudantes e o ambiente onde vivem. Os desenhos autorais são produções de imagens que (re)produzem visualidades locais. Suas reflexões colocam em perspectiva modos de saber e práticas pedagógicas que circulam no contexto da instituição. Resultados da pesquisa me levam a crer que questões *locais* contribuem, em alguma medida, para quebrar aspectos da visão dicotômica na relação sujeito x objeto. Essa quebra emerge em decorrência de visualidades instituídas a partir do entorno ambiental, cultural e do imaginário social que permeia e envolve o cotidiano institucional.

A profissionalidade dos sujeitos da pesquisa busca, por meio de práticas poéticas e artísticas, formas de conceber e projetar a cultura local. Dizendo de outra maneira, eles convertem suas experiências do ambiente sociocultural em peças visuais que são expostas e geram interações com os estudantes e com a sociedade. Talvez seja possível afirmar que a mídia visual, ou seja, a produção docente, ganha intensidade pedagógica, gera potência e relevância institucional ao aproximar o *Centro escolar Candido Portinari* da sociedade amapaense. Esse é um fator de grande importância se considerarmos que nos tempos complexos

que estamos vivendo as imagens tornam-se preponderantes e, com frequência, reforçam e/ou até mesmo determinam comportamentos sociais.

Tão complexo como compreender o contexto cultural e suas visualidades é mapear experiências docentes que desenham fragmentos de uma paisagem institucional. As vozes dos sujeitos delineiam histórias com *pontos em comum, singularidades* e *contrapontos* que compõem uma paisagem narrativa pontilhada por experiências vividas a partir do exercício pedagógico e da prática docente. Organizadas em categorias de análise as entrevistas individuais constituíram uma etapa difícil de sistematizar devido ao volume de dados, informações escritas, orais e visuais.

Nos *pontos em comum*, o desenho é tratado como *crítica social* e *interação cultural.* Além de discutir questões locais, essa abordagem revela preocupação com o espaço social, com a mediação imaginativa e a dimensão política no fazer desenho.

As *singularidades* nas falas são difíceis de perceber de imediato, requer uma atenção sutil ao longo das entrevistas para detectar uma *ausência* e outra *carência* de temas expressos entre os sujeitos de certas atividades sociais como a *comercialização* de trabalhos artísticos rotineiramente realizada no *Centro escolar Portinari* e a *exploração depredatória* da natureza que afetam o meio ambiente, as produções artísticas e o imaginário compõem práticas costumeiras que atravessam o cotidiano local, porém, ainda sob ângulos deslocados de atenção/problematização pela maioria dos sujeitos da pesquisa.

Os *contrapontos* são posições discordantes, divergentes, ora contrárias a ordem social/institucional vigente, ora contestando as opiniões dos sujeitos colaboradores sobre seus alunos. As *discordâncias* referem-se a descontentamentos relacionados a questões históricas e culturais como, por exemplo, estereótipos de representações locais, visões de história descontextualizadas ou ‘desatualizadas’ e comportamentos de isolamento social. As *divergências* estão centradas em repertório sobre a cultura local a partir de exemplos trazidos pelos alunos. Os sujeitos da investigação adotam posições distintas identificando alunos “que possuem” daqueles que “não possuem” conhecimento.

A etapa de falas individuais conjuga características e temáticas diversificadas, complexas, envolvendo tendências filosóficas abertas à determinados aspectos práticos de ensino e aprendizagem que tangenciam âmbitos externos e internos ao *Centro escolar Portinari*. As entrevistas revelam preocupações pedagógicas e angústias existenciais que de alguma forma respondem a crenças e valores de um modo de viver a docência.

Na discussão em grupo os dados revelaram uma concentração de procedimentos de teor didático-pedagógico. Nessa etapa das entrevistas houve um interesse focal conduzido por um fluxo de ideias envolvendo as práticas pedagógicas. Foram feitos relatos descrevendo atividades comuns às "rotas'' e rotinas pedagógicas, bem como procedimentos que escapavam a essas rotinas, isto é, "fora das rotas", questões que instigaram reflexões sobre condutas ordinárias e procedimentos extraordinários dos planos de aula. Em meio a dificuldades estruturais, políticas e demais condições sociais e culturais, os professores debateram suas realidades e vivências na educação profissional revelando modos de fazer e ensinar arte, reinventando-se entre demandas conflitantes e divergentes.

No grupo focal os sujeitos colocados lado a lado em grande roda, manifestaram, discutiram e entrecruzaram suas experiências pedagógicas, confrontando ideias e pensamentos apresentados nas entrevistas individuais. O debate em grupo se caracterizou como oportunidade para testemunhar, negar, mas, sobretudo refletir sobre modos e maneiras de realizar o trabalho docente.

A partir do entrecruzamento dos procedimentos narrados, foi possível construir uma compreensão metodológica do processo pedagógico para ensino de desenho nos seguintes termos:

- *Olhar* / *pensar* / *fazer* como *ações mediadoras* vinculadas entre si que formam um tripé de sustentação para o ensino de desenho. Esse tripé não observa uma ordem hierárquica, sua função precípua é interligar, por sinapses, objeto/entorno/sujeito, elementos mediadores;

- *Objeto* / *entorno* / *sujeito* são *elementos mediadores* no processo de ensino e, como tal, ganham sentido como pontos de cruzamento, pontos de fuga, passagens que viabilizam a produção de desenho. Demonstram um aspecto

relacional dos elementos como amálgama que se completa em múltiplas dimensões possíveis entre *foco, expansão* e *posição* na prática do desenho.

Ações e *elementos mediadores* do processo pedagógico compõem metodológica e epistemologicamente uma práxis para o ensino de desenho. Tais ações e elementos formam-se de relações complexas históricas, sociais e pessoais que revelam um modo peculiar de ensinar desenho.

Questões diversificadas levantadas nas falas individuais e aspectos pedagógicos debatidos no grupo focal traduzem modos peculiares de “ser-fazer” docente (TARDIF, 2014) em contexto específico. O resultado da pesquisa não revela “a representação oficial” da entidade escolar (se isso é possível) como representação generalizante. Mas propicia compreensão sobre modos de agir artísticos e pedagógicos dos sujeitos através de reflexão sobre suas práticas, ajudando-os a perceberem a si mesmos nas vivências ordinárias e extraordinárias do cotidiano. Confrontados com suas próprias subjetividades e objetividades pedagógicas, os sujeitos são levados a “descobrir [*e refletir sobre*] sua comunidade educativa” (TORREGROSA, 2017, p. 309 [*grifo meu*]). Esse processo nos faz refletir sobre a relevância das memórias de formação/atuação docente individuais e coletivas como possibilidade de revisitar, criticamente, experiências de vida e práticas educativas em arte.

Vale lembrar que as categorias de análise das entrevistas individuais e do grupo focal exercem, também, função metodológica como desenho estratégico e interpretativo das falas dos sujeitos. Essa dupla função está em sintonia com o argumento de vários autores (GEERTZ, 1989; NASCIMENTO, 2006; MARTINS; TOURINHO, 2017) que defendem a ideia de uma interpretação de interpretações. Nesse sentido a pesquisa não discute um quadro absoluto da realidade institucional, mas, propõe a compreensão de uma realidade institucional que dá visibilidade a algumas vozes de professores ao mesmo tempo em que se mantem aberta a multiplicidade de óticas sobre o objeto. A pesquisa formula uma maneira de investigar, por isso, está aberta para reformular outras maneiras de descobrir (TORREGROSA, 2017).

A construção de representações é moldada, de modo geral, por crenças e valores (MARTINS, 2009). São visões docentes constituídas na formação e no

exercício de suas funções, posicionadas na interface entre subjetividade e categoria social. O desempenho de tais representações se configura no limiar de marcas pessoais e demarcações profissionais, na fronteira de demandas, exigências, acasos, frustrações e incertezas de ensinar e aprender.

Esta pesquisa de caráter narrativo se estruturou a partir de dois princípios: *experiência* e *indagação.* Dois aspectos metodológicos tencionam ao mesmo tempo em que se complementam ao longo da investigação: arte e cultura visual. Experiência e indagação são, a um só tempo, elemento e fonte que permeiam a pesquisa como fundamento ontológico (DEWEY, 2010) do "ser docente" criando interfaces com suas dimensões epistemológicas (CLANDININ; CONNELLY, 2015): "ensinar desenho".

A experiência relaciona-se aos vários aspectos do mundo, depende do *ser* como organismo vivo e sua inserção na vida. O sujeito que experiencia sujeita-se a riscos e contaminações que a vida em sua longitude é capaz de oferecer como vontade de pensar, refletir, sentir, sofrer, desejar uma existência! Experienciar é viver as condições da vida de modo fluido, é transpor sensações e intuições, sejam elas confortáveis ou entediantes, satisfatórias ou decepcionantes. O inverso da experiência é a acomodação, uma espécie de paralisia, uma anestesia dos desejos que pode nos colocar no limiar da morte.

O *fluxo* é um fenômeno que perpassa a narrativa, a investigação, produz a sensação de navegar em uma superfície movente, em permanente transformação. É uma forma de explicar o mundo e com ele as realidades educacionais. Assim como na vida, a educação é inevitável, o "trajeto errante" (TORREGROSA, 2017) e as chegadas incertas! O inesperado e o desconhecido acompanham os navegantes, mas apenas são detectados por aqueles que se arriscam a reconhece-los epistemologicamente... Assim, a experiência docente ganha sentido quando nos arriscamos no mundo com o desejo de vivê-lo e ressignificá-lo.

Ideias, práticas e relações sociais se transformam assim como novas necessidades, demandas e desejos podem transformar o mundo. Uma educação comprometida requer atualização e engajamento diante de um mundo em constante transformação. Engajamento pressupõe estar atento as rotas

pedagógicas que constantemente sofrem alterações. Nem sempre elas estão sinalizadas ou são sinalizadas com códigos desconhecidos, por vezes indecifráveis! Manter vigilância epistemológica pressupõe recorrer à *indagação*. Retomando a metáfora do *prático,* pergunto: é possível navegar águas barrentas e assoreadas seguindo a mesma rota? É possível encontrar um canal que viabilize a passagem da embarcação sem alterar a direção?

Apesar das visualidades estarem presentes no dia a dia da população local, isso não significa, necessariamente, que os alunos consomem as imagens locais e saibam lidar criticamente com elas como imagens socializadas que dizem de si, de seus costumes e de suas práticas culturais.

O fato de os professores colaboradores apresentarem imagens como o "Batedor de açaí", tão impregnadas de cotidianidade, não quer dizer que tais imagens sejam comuns em termos de representações visuais ou como temática para a composição de um desenho em sala de aula. Em se tratando de cenas ribeirinhas, como o exemplo da "Paisagem Amarela", é possível afirmar que seja uma cena comum na pictografia regional. Essa constatação, por mais estranha que pareça, indica que tais imagens não são problematizadas ou, se quer, apresentadas por professores nas aulas de arte nas escolas amapaenses.

Este tipo de constatação emerge como uma questão preocupante quando se discute o uso de imagens no espaço escolar: como apresentar e problematizar imagens, visualidades locais, sem cair na armadilha da reprodução de estereótipos? Compreendo que as referências culturais estão circunscritas às histórias de vida e podem marcar profundamente experiências pessoais e aprendizagens coletivas. As referências culturais locais são os elementos mais próximos, física e visualmente, do espaço sócio histórico no qual vivemos e convivemos. Porém, a percepção dos participantes da pesquisa indica que essas referências culturais são pouco atraentes ou, não cativam o interesse dos estudantes da nova geração que mantém distância ou até mesmo ignoram o assunto quando abordado nas rodas de discussão curricular.

Outras discussões às quais as imagens remetem – produção visual autoral dos professores artistas – sugerem uma sintonia com questões que impregnam o debate decolonial e que tem mobilizado o campo de estudo

histórico-cultural. Devo admitir que foi no decorrer da investigação que senti a necessidade de fundamentação nesse campo teórico para integrar as análises visuais. A decolonialidade reformula essas discussões a partir de uma visão de herança colonizada que os sujeitos percebem por meio de formas, condições e versões neocolonizadoras. Os sujeitos reivindicam para si as múltiplas realidades históricas e políticas do seu próprio contexto, assumindo posição crítica e divergente em relação aos paradigmas normativos estabelecidos durante a modernidade eurocêntrica, cujas influências alcançam os dias atuais e se materializam por meio de práticas de consumo global.

Essas preocupações com o que acontece no espaço local, encontram eco nas palavras de Maldonado-Torres (2008) ao se referir a “viragem” ou giro nas “ideias sobre espacialidade” em discussões acadêmicas e de ativismo cultural. Explica o autor que “durante demasiado tempo a disciplina filosofia agiu como se o lugar geopolítico e as ideias referentes ao espaço não passassem de características contingentes” (2008, p. 72). Ou seja, havia uma “tendência para considerar o espaço como algo demasiado simplista para ser filosoficamente relevante”.

Nesta perspectiva, a lógica que fundamenta e impulsiona a ideia de hegemonia, funciona para além da noção de espaços abstratos de produção e recepção de conhecimento como escolas e universidades, condição que, por analogia, se estende ao mundo da arte e instituições como museus e galerias. A “validade” do que se produzia dependia do lugar como dimensão concreta ao mesmo tempo em que ocultava uma relação binária: sul/norte, ocidente/oriente, centro/periferia. Em cada um desses lugares a produção de conhecimento educativo ou artístico recebia um selo que se transformava em categoria determinante de “qualidade”, distinguindo lugares de privilégio ou, lugares tratados como provincianos. Esses lugares, em geral distantes dos grandes centros e das discussões epistêmicas, eram vistos como lugares de pouca ou baixa tradição em termos de produção artística e, portanto, fadados ao ostracismo.

O estado de esquecimento reverbera com intensidade ao fazermos um balanço geral sobre os espaços de produção artística de escolas como o *Centro escolar Portinari*, foco desta tese, ou de ateliês. Vale ressaltar que nesses

espaços educativos, materiais de pesquisa, publicações especializadas e outros recursos como bibliotecas com acesso a bancos de dados, dissertações e teses na área de arte são escassos e até mesmo indisponíveis. Muito recentemente começaram a ser realizadas pesquisas e estudos sistemáticos sobre manifestações culturais e fenômenos sócio históricos locais. Esse tipo de carência aumenta e amplia a dificuldade para discutir e problematizar a realidade local diante de complexas demandas emergentes que envolvem diferentes modalidades de imagens e, em decorrência, seus impactos sobre o cotidiano dos indivíduos.

Ainda em relação as produções visuais analisadas na pesquisa, há algo que chama atenção: a predominância de suportes bidimensionais, situação que revela um tipo de prática frequentemente associada ao fazer artístico acadêmico. É evidente que existem outras modalidades significativas de apresentação ou de representação que devem ser mencionadas: objetos típicos, utensílios de uso doméstico como cuias, material de pesca ou de trabalho como tábuas de pinus e assim por diante, elementos que fogem a bidimensionalidade convencional do papel ou da tela. Entretanto, ainda é muito tímida a exploração de novas tecnologias utilizadas para fins artísticos ou didáticos – relato de dois sujeitos colaboradores que se referem ao uso de celulares para capturar imagens. Essa mesma observação ou, dizendo melhor, constatação, pode ser feita em relação a produção artística de imagens com novas tecnologias – caso da gravura “Abacaxi” que usou um software para separar camadas cromáticas.

Outro ponto que merece destaque é a divulgação dessas imagens. A publicação dos trabalhos acontece de maneira esporádica e individual em suas próprias páginas nas redes sociais. Apesar do *Centro escolar Portinari* ter uma página institucional[86] na web, não há espaço ou não há a prática de postar, de expor eletronicamente a produção visual/artística dos docentes. A ausência dessa prática gera estranheza se considerarmos que estamos vivendo tempos de alta circulação de imagens na internet e nas mídias digitais.

---

[86] Página oficial do *Centro escolar Portinari* disponível no endereço eletrônico: <https://centroportinari.wordpress.com/>. Acesso em: 15 nov. 2019.

Devo ressaltar outra dificuldade encontrada no trabalho de campo, a demora para obtenção das imagens. O acesso foi possível graças a persistência no sentido de contatar e solicitá-las aos sujeitos. Sem qualquer explicação ou justificativa, um dos colaboradores da pesquisa não atendeu o pedido para apresentar exemplos de imagens da sua produção. A demora na entrega e na autorização para uso das imagens na investigação, caso de alguns participantes, limitou a possibilidade de análise e, consequentemente, a discussão sobre a produção artística/poética na tese. Esse tipo de atitude me faz pensar sobre razões plausíveis que teriam motivado o silêncio, a ausência de alguns colaboradores nessa etapa da pesquisa: insegurança? O peso da responsabilidade associada a condição de professor-artista? Um excesso de rigor em relação a própria produção ou, talvez, o temor de expor-se ao crivo de uma avaliação acadêmica? Essas perguntas continuam sem resposta.

A profissão de professor assim como a de artista, são categorias construídas socialmente (MIRANDA, 2017, p. 244). Considerar-se ou sentir-se professor-artista é condição que coloca em perspectiva uma questão identitária associada a ***"um termo novo"***, para alguns, algo que ***"ainda tá reverberando"***. Trata-se de uma compreensão, uma prática funcional que envolve papéis sociais que alguns docentes consideram ***"difícil de conciliar..."***.

Os indivíduos constroem individualmente a produção artística e, nesse sentido, as exposições correspondem, em alguma medida, a um compromisso profissional de ordem institucional. Por um lado, esse compromisso é uma maneira de se manter ativo/produtivo ao mesmo tempo em que sinaliza a relevância da formação continuada entre pares. A formação continuada se fundamenta numa lógica de produção social, uma condição ou estado coletivo de aprendizagem, porém, institucionalmente demarcado. Ser professor-artista é uma maneira de incorporar e tornar público marcas identitárias e papéis sociais como instituintes de uma cultura de trabalho.

O *trabalho* é tema recorrente nas composições visuais analisadas e revela uma lógica de produção presente no imaginário dos sujeitos da pesquisa. Essa lógica me instiga a refletir sobre a contradição latente entre o que seria uma 'atuação docente institucional' e as complexidades do 'processo de globalização', foco constante de tensão que esgarça as relações entre 'liberdade

individual' e 'orientação curricular' ou, ainda, entre 'sujeito' e 'objeto'. Por outro lado, de modo talvez mais consciente, as práticas de arte desenvolvidas pelos docentes estão permeadas por intencionalidades pedagógicas, planejadas a partir de princípios educativos que geram discussões produtivas entre os estudantes e inspiram atitudes estéticas.

Os desenhos autorais expostos e problematizados nesta investigação funcionam como um dispositivo analítico que impulsiona debates e reflexões ao mesmo tempo em que encoraja a produção entre docentes e estudantes. Funcionam como *chave* para uma epistemologia da prática docente que emerge em meio a natureza desenhante. É uma clara demonstração de que o desenho reivindica uma prática, uma experiência e, sobretudo, reflexão sobre o sujeito que desenha, o objeto e o entorno sociocultural. Por meio da mediação da experiência e da indagação, o ensino de desenho corre menos risco de se tornar uma prática convencional que reproduz ideias fixas e reforça estereótipos. A potência pedagógica do desenho ganha força criativa quando é capaz de criticar e gerar tensões em relação ao que está culturalmente estabelecido. Nessa perspectiva é possível virar a *chave* e destravar o acesso a um mundo de possibilidades imagéticas, construtivas e inventivas.

Em sintonia com essa perspectiva, projeto a continuidade desta pesquisa doutoral como espaço e desafio para fomentar grupos de pesquisa que estudem a formação continuada de professores com ênfase nas histórias de vida, nas narrativas de produção poética e nas performances docentes. A pesquisa autobiográfica marca a posicionalidade do pesquisador ao mesmo tempo em que cria as condições necessárias para a reflexão crítica. Ajuda a destramar e realinhar amarras epistemológicas e ontológicas enrijecidas pelo tempo, por concepções e práticas docentes envelhecidas pela repetição, que marcam ou até mesmo formatam histórias de vida, como foi o meu caso.

Outra possibilidade de continuidade desta investigação tem como foco a realização de pesquisas sobre os impactos da educação profissional no cotidiano amapaense. A riqueza das múltiplas realidades amazônicas é um convite e uma provocação para a construção de espaços de investigação em arte e cultura visual, mas, sobretudo, uma oportunidade para produzir conhecimento de natureza prática e teórica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo. Territórios e territorialidades específicas na Amazônia: entre a “proteção” e o “protecionismo”. **Caderno CRH** – Revista do Centro de Estudos e Pesquisas em Humanidades, UFBA, Salvador, v. 25, n. 64, p. 63-71, jan./abr. 2012.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Político-Pedagógico do Centro de Educação Profissional em Artes Visuais Cândido Portinari**. Macapá, 2008.

AGUIRRE, Imanol. Cultura Visual, Política da Estética e Educação Emancipadora. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.) **Educação da cultura visual:** conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p. 69-111.

AMARAL, Claudio Silveira. O desenho como uma questão epistemológica: Rui Barbosa e John Ruskin. **Revista Risco**, USP, São Paulo, v.14, n. 2, p. 45-55, 2016.

AMATUZZI, M. M. Pesquisa fenomenológica em Psicologia. In: M. A. Toledo Bruns & A. F. Holanda (Orgs.), **Psicologia e fenomenologia: reflexões e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2003, p.17-16.

AMORIM, Sara Raphaela Machado. Entre observações e representações: escrita de si nas narrativas de um educador viajante (1923). **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. Salvador, v. 2, n. 5, p. 378-394, maio/ago. 2017.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, maio/ago. 2003.

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: GARCIA, Alexandra. OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs). **Nilda Alves: *praticantespensantes* de cotidianos**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015.

ANGROSINO, Michel. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____, **Redesenhando o desenho: educadores política e história**. São Paulo: Cortez, 2015.

BARRETT, T. Teoria e crítica de arte. In: **A crítica de arte: como entender o contemporâneo.** 3 ed. Porto Alegre: AMGH, 2014. p. 30-65.

BAUER, W. Martin. GASKELL, George. Tradução Pedrinho A. Guareschi. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópoles: Vozes, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II: Rua de mão única**. Tradução Rubens R. T. Filho e José Carlos M. Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERGER, John. Drawn to that moment. In: Savage, Jim (Org.). **Berger on Drawing –** *essays*. Cork, Ireland: Occasional Press, 2005.

BIELINSKI, Alba Carneiro. **O Liceu de artes e ofícios** – sua história de 1856 a 1906. **Revista 19&20,** Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, jan. 2009.

BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BOLZAN, D. P. V. Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: Eggert; Traversini; Peres; Bonin. (orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores.** Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 102-120.

BOLZAN, D. P. V; ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Revista Educação,** PUC-RS, Porto Alegre, ano 29, n.3(60), p. 489-501, set./dez. 2006.

BRANCO, Samuel Murgel. **O desafio amazônico**. 12 ed. São Paulo: Moderna, 1989.

BRASIL. Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007, e 12 de dezembro de 2007. **Chamada pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de educação, Ciência e Tecnologia – IFET**. Brasília, 2007.

CARDOSO, Silmara Fátima. Experiências de formação e narrativas educacionais de professores brasileiros em viagem aos Estados Unidos (1929-1935). **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. Salvador, v. 2, n. 5, p. 359-377, maio/ago. 2017.

CARNEIRO, Alberto. O Desenho, projecto da pessoa. In: **Os Desenhos do Desenho. Nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico**. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto: 2000.

CASTAÑEDA, José Antonio Serrano; MORALES, Juan Mario Ramos. Narrar a Vida: Deliberações no campo Biográfico. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa Narrativa** - Interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017, p. 75-97.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. 5 ed. Tradução Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CASTRO, Edna. Expansão da fronteira, megaprojetos de infraestrutura e integração sul-americana. **Caderno CRH** – Revista do Centro de Estudos e Pesquisas em Humanidades, UFBA, Salvador, v. 25, n. 64, jan./abr. 2012, p. 45-61.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2 ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CORAZZA, S. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em Educação. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 105-132.

CRULS, Gastão Luis. **A Amazônia Misteriosa**. Rio de Janeiro: Livraria Castilho, 1925. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Gast%C3%A3o_Cruls>. Acesso em: 02 dez. 2018.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** Teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERNÁNDEZ, Tatiana; DIAS, Belidson. Pedagogias Culturais nas Entre Viradas: eventos visuais & artísticos. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.) **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2014, p. 101-137.

FERREIRA, Luiz Carlos, P. Olhando pelo espelho retrovisor: narrativas de formação e atuação em artes visuais. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene, SOUZA; Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa Narrativa - Interfaces entre histórias de vida, arte e educação.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2017, p. 323 - 346.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009a.

_____. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FRIGOTTO. **Educação profissional e tecnológica:** memórias, contradições e desafios. Campos Goytacazes-RJ: Essentia Editora, 2006.

FRANZ, Teresinha Sueli. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

GASTALDO, D. Pesquisador/a descontruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, D. E.;

PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação.** Belo Horizonte: MAZZA Edições, 2012, p. 9-14.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. 10 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOHN, M. G. Educação não-formal na pedagogia social. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, Faculdade de Educação, USP, 1, 2006. *Anais eletrônicos*..., São Paulo: USP, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 maio 2018.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, amazônias**. São Paulo: Contexto, 2005.

GONÇALVES, Marco Antonio; HEAD, Scott. Confabulações da alteridade: imagens dos outros (e) de si mesmos. In: _____. (Orgs.). **Devires imagéticos: a etnografia, o outro e suas imagens**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

GOODSON Ivor. Historiando o eu: a política – vida e o estudo da vida e do trabalho do professor. In: **Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação**. (Orgs.) MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Santa Maria: Editora USFM, 2013.

GUIMARÃES, Alexandre José. **Avessos da docência em artes visuais**. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) – Faculdade de Artes Visuais – UFG. Goiânia: UFG, 2017.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual:** proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Educação da cultura visual:** conceitos e contextos. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. p. 31-49.

IAVELBERG, Rosa. MENEZES, Fernando Chui. Ideias para uma pedagogia contemporânea do desenho. In: REBOUÇAS, Moema M.; GONÇALVES, Maria Gorete D. (Orgs.). **Investigações nas práticas educativas da arte**. Vitória: EDUFES, 2013, p. 91-103.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IPHAN. **Expressão cultural amapaense, o Marabaixo, é reconhecido como Patrimônio Cultural do Brasil**. 2018. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/4886> Acesso em: 7 ago. 2019.

NAKASHATO, Guilherme. Memórias, desvios e descobertas: a experiência (trans)formadora no curso de especialização em arte/ educação da Eca/Usp (1984-2001). In: Mattar, SUMAYA; ROIPHE, Alberto (Orgs.). **Arte e educação: ressonâncias e repercussões**. São Paulo: Arte na Escola Edições, 2016.

KRAUSS, Rosalind. A escultura no campo ampliado. Tradução Elizabeth Garbone Baez. **Revista do Curso de Especialização em História da Arte e Arquitetura no Brasil,** PUC-Rio, Rio de Janeiro, n. 1 de Gávea, p. 87-93, 1984.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETTI, Celso J; JR, João dos Reis Silva; OLIVEIRA, Maria Rita N. S.(Orgs.). **Trabalho Formação e Currículo:** para onde vai à escola? São Paulo: Xamã, 1999, p.121-139.

LAMPERT, Jociele. **Arte Contemporânea, Cultura Visual e Formação Docente**. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Escola de Comunicação e Artes – USP. São Paulo: USP, 2009.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LEFOSSE, M. Z. C. M. **Educação Profissional e Tecnológica:** as interfaces dos Institutos Federais. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE ALAGOAS-EPEAL, 5, 2010, Maceió. *Anais...* Maceió: UFAL, 2010.

MACEDO, Pedro Clei S. **Educação profissional e desenvolvimento territorial:** a implantação, expansão e interiorização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia – UFRRJ. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. Tradução Inês Martins Ferreira. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 71-114, março, 2008.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Mônica de Souza Nunes. Combater a ignorância é defender a liberdade: as relações entre a Associação Comercial do Rio de Janeiro e o Liceu de Artes e Ofícios no Império. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 67, p. 265-281, jan./fev. 2018.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Des)Arquivar narrativas para construir histórias de vida ouvindo o chão da experiência. In: _____; _____; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa Narrativa - Interfaces entre**

histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017, p. 143-165.

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e as práticas do ver. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira (Org.). **Arte, Educação e Cultura.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

_____ . Narrativas visuais: imagens, visualidades e experiência educativa. **VIS**- Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte, UNB**,** Brasília, v. 8, n. 1, p. 33-39, jan./jun. 2009.

MATTAR, Sumaya. Sobre arte e educação: entre oficina artesanal e a sala de aula. Campinas: Papirus, 2010.

MIRANDA, Fernando. Agora que chegamos até aqui: professores, narrativas e imagens visuais. Tradução Juan Ospina Alvarez. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa Narrativa - Interfaces entre histórias de vida, arte e educação.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2017, p. 243-273.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. **Ensino do desenho:** do artífice/artista ao desenhista auto expressivo. João Pessoa: Editora UFPB, 2010.

_____. A Cultura Visual no Ensino de Arte Contemporâneo: singularidades no trabalho com as imagens. **Boletim Arte na Escola.** São Paulo, n. 42, p. 6-7, julho, 2006. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69354>.

OLIVEIRA. R. **Jovens, ensino médio e educação profissional:** políticas públicas em debate. São Paulo: Papirus, 2012.

PACHECO, Agenor. CORRADI, Analaura. BALIEIRO, Maria. Cidade-floresta na Arte da Memória Marajoara: visualidade e oralidade em Maria Necy Balieiro. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa Narrativa - Interfaces entre histórias de vida, arte e educação.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2017, p. 209-242.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais**: uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Natal: Editora IFRN, 2010.

PAIXÃO, Natalina. **Memorial Docente** [Reconhecimento, Saberes e Competências] – CPPD/Instituto Federal do Amapá, Macapá, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; _____. (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas institucionais de si: a arte de enlaçar reflexão, razão e emoções. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa Narrativa - Interfaces entre**

histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017, p. 99-123.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26. 2017.

PEREIRA, Marcelo R. Avesso de uma paixão. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 10, n. 120, maio, 2011.

REFERÊNCIA. Vocábulo. In: DICIONÁRIO Michaelis. 2018. Uol. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/refer%C3%AAncia/>.

RODRIGUES, Ana L. Madeira. **Desenho**. Lisboa: Quimera Editores, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** V. IV, 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 7 ed. Porto: Afrontamento, 1995.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4 ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SARNEY, José; COSTA, Pedro. **Amapá: a terra onde o Brasil começa**. 2 ed. Senado Federal, Brasília: Cedit, 1999.

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

SILVA, Thayse O. SILVA, Lebian T. G. Os impactos sociais, cognitivos e afetivos sobre a geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais. **Psicopedagogia** – Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, São Paulo, v. 34, n. 103, p. 87-97, jan./abr. 2017,

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si:** estágios e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

_____. (Auto)biografia, história de vida e práticas de formação In: NASCIMENTO; HETKOSWKI (Orgs). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 58-74.

_____. Histórias de vida, escrita de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, A.C. **Histórias de vida e formação e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008, p. 89-98.

_____. Indagación (auto)biográfica: contar experiencias, escritura narrativa y formación. In: María H. M. B. Abrahao; Antonio B. Botía (Orgs**.).** La

investigación (auto)biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España. Granada: EUG, 2014, p. 34-57.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Tradução Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

SUZUKI, Clarissa Lopes. Caderno de professor-artista: espaço acolhedor do exercício reflexivo e da ação criadora. In: MATTAR, Sumaya; ROIPHE, Alberto (Orgs.). **Arte e educação: ressonâncias e repercussões**. São Paulo: Arte na Escola Edições, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TORREGROSA, Apolline. Da arte e da narração à sensível textura de nós. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa Narrativa - Interfaces entre histórias de vida, arte e educação.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2017. p. 303-322.

TOURINHO, Irene. Ouvindo escolhas de alunos: nas aulas de artes eu gostaria de aprender... In: **Visualidade e Educação**. Coleção Desenrêdos. (Org. MARTINS, Raimundo). 3 ed. Goiânia: Funape, 2008, p. 71-86.

_____. Currículo para além das grades: de porões a terraços, praças e jardins... **VIS- Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte,** UNB, Brasília, v. 8, n. 1, p. 49-59, jan./jun. 2009.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; _____. (Orgs). **Educação da cultura visual:** conceitos e contextos, Santa Maria, Editora UFSM, 2011.

VALLE, Lutiere Dalla. O desenho de criação como dispositivo para a formação em artes visuais: estratégias pedagógicas para construir-se como investigador no campo da arte e da educação. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2015, p. 257-274.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In:_____. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea.** Rio de Janeiro: Zahar, 2004, p. 123-132.

VESENTINI, José William. **Geografia: o mundo em transição** - ensino médio. São Paulo: Ática, 2010.

WANDERLEY, R.G. Educação profissional no Brasil e seu sistema institucional-legal: concepções e reflexões. **Revista E.T.C. Educação, Tecnologia e Cultura**, IFBA, Salvador, ano 7, n. 6, jan./dez. 2009.

WHITE, Hayden. O passado prático. Tradução Arthur L. Ávila; Mário M. Neto; Felipe J. Krüger. **Revista ArtCultura**. Uberlândia, v. 20, n. 37, p. 9-19, jul./dez. 2018.

ZAVADIL, Ana. A materialidade do desenho. **Antropoantro**, 2010. Disponível em: <http://antropoantro.blogspot.com/2010/04/materialidade-do-desenho.html>. Acesso em: 2 mar. 2019.

Sites e blogs consultados em notas de rodapé:

11 <https://pt.wikipedia.org/wiki/Gast%C3%A3o_Cruls> acesso em: 2 dez. 2018.

12 <https://tribunaamapaense.blogspot.com/2014/07/artigo-do-gato_18.html> Acesso em: 3 mar. 2019.

14 <http://www.brasil.gov.br/meio-ambiente/2009/10/biomas-brasileiros> Acesso em: 19 out. 2017.

15 <http://www.youtube.com/watch?v=MS9uNJbRHLY> Acesso em: 10 mar. 2018.

20 <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/4886> Acesso em: 7 ago. 2019.

21 <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/4886> Acesso em: 7 ago. 2019.

22 <https://www.blogderocha.com.br/banzeiro-do-brilho-de-fogo-retorna-nesse-final-de-semana-com-os-ensaios-para-o-cortejo-de-verao/> Acesso em: 12 jan. 2019.

25 <https://centroportinari.wordpress.com/sobre/> Acesso em 4 jun. 2018.

27 <http://www.alcinea.com/sem-categoria/e-pra-demolir-ou-nao-por-que> Acesso em: 10 jun. 2018.

41 <https://www.letras.mus.br/amadeu-cavalcante/1252157/> Acesso em: 3 fev. 2018.

42 <https://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/a-historia-das-creches.htm> Acesso em: 14 maio 2018.

47 <http://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric> Acesso em: 2 dez. 2019.

48<https://pt.wikipedia.org/wiki/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domic%C3%ADlios> Acesso em 30 jun. 2019.

49 <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v30n88/0102-6909-rbcsoc-30-88-0145.pdf> Acesso em: 30 jun. 2019.

51 <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 16 maio 2018.

52 <https://m.facebook.com/Imazônia-Poéticas-visuais-da-Amazônia> Acesso em: 5 maio 2018.

57 <http://redefederal.mec.gov.br/images/pdf/linha_tempo_11042016.pdf> Acesso em: 15 jun. 2018.

65<http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/rui_barbosa/FCRB_RuiBarbosa_ODesenho_e_a_ArteIndustrial.pdf> Acesso em: 7 abr. 2018.

66 <file:///C:/Users/ronne/Downloads/000037565.pdf> Acesso em: 8 abr. 2018.

73 <https://seminarioculturavisual.fav.ufg.br/p/26284-2018 > Acesso em: 20 dez. 2018.

74 <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/38068 > Acesso em: 1 set. 2019.

80 <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69354 > Acesso em: 3 nov. 2019.

84<https://monoskop.org/images/b/bc/Krauss_Rosalind_1979_2008_A_escultura_no_campo_ampliado.pdf > Acesso em: 10 set. 2019.

85 <http://antropoantro.blogspot.com/2010/04/materialidade-do-desenho.html > Acesso em: 2 fev. 2019.

Anexo 1. TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **"O Ensino de Desenho na Formação Profissional e Tecnológica: reflexões sobre arte, visualidade e cotidiano no contexto cultural amazônico"**. Meu nome é **RONNE FRANKLIM CARVALHO DIAS,** sou o(a) pesquisador(a) responsável e minha área de atuação é em **Arte e Cultura Visual**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(à) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail **ronnefranklim@gmail.com** e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): **(96)99127-4111 ou (62)99933-1850.** Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.1 Sob o título de "O Ensino de Desenho na Formação Profissional e Tecnológica: reflexões sobre arte, visualidade e cotidiano no contexto cultural amazônico", esta pesquisa se justifica pelas contribuições possíveis no estudo das artes visuais, especialmente o ensino do desenho, no campo da educação profissional e tecnológico. Essa investigação ganha força neste projeto, ao analisar a relação entre arte e cultura visual ao dar relevância a experiência estética e as visualidades locais percebendo potenciais e implicações em torno das práticas dos docentes. Nesse processo, é importante investigar como lidar com as imagens e a construção delas, sobretudo, considerando a cultura local, seu cotidiano, os olhares e percepções dos sujeitos e sua forma de desenhar e entender o mundo. Um dos principais objetivos é analisar saberes da prática pedagógica dos professores/artistas, a partir do ensino do desenho no atual cenário da educação profissional e tecnológica de duas instituições (uma federal e outra estadual) de nível médio/técnico no estado do Amapá.

1.2 Os procedimentos utilizados da pesquisa, incluindo a pesquisa bibliográfica, se farão a partir da transcrição e análise das entrevistas individuais, onde será elaborado um roteiro para as entrevistas de grupo focal, planejadas para uma ou duas sessões. Esses recursos possibilitam discutir em profundidade os fenômenos em questão com os sujeitos entrevistados. O registro de voz (áudio) dos entrevistados se faz necessário para as transcrições (textuais). É necessário um cuidado metodológico e sobretudo ético para não tratar as pessoas como objetos ou informantes a serem explorados. Nesse sentido é necessário estar atento ao modo de "apresentar uma relação entre sujeitos – implicando, assim, uma tomada de consciência sobre o campo de intersubjetividade em que o conhecimento antropológico se produz que se estende igualmente ao leitor e espectador" (GONÇALVES & HEAD, 2009, p. 20). Quanto à descrição e análise das imagens como materialidade e produção dos dados da pesquisa, se fará imprescindível a partir de registros fotográficos dos cadernos de esboço, portfólios, desenhos de aula, pôsteres e banco de imagens afim de situá-los em um mapa interpretativo. Assim é importante esclarecer que a concessão do uso de voz, imagem, opinião se faz necessária sob a confirmação de sua assinatura nas opções abaixo:

( ) Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa;
( ) Não permito a publicação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.
( ) Permito a divulgação da minha voz nos resultados publicados da pesquisa;
( ) Não permito a publicação da minha voz nos resultados publicados da pesquisa.
( ) Permito a divulgação dos meus relatos escritos nos resultados publicados da pesquisa;
( ) Não permito a divulgação dos meus relatos escritos nos resultados publicados da pesquisa;
( ) Permito a divulgação das minhas produções visuais nos resultados publicados da pesquisa;
( ) Não permito a divulgação das minhas produções visuais nos resultados publicados da pesquisa;

***Obs1**.: O participante deve rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.*

1.3 No decorrer da pesquisa, mesmo que remota a possibilidade, poderá haver *desconforto emocional* e/ou *riscos psicossociais* (ex.: constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar etc.). Por outro lado, os benefícios acadêmicos e sociais decorrentes da participação do entrevistado, nesta pesquisa, se fará na contribuição no aprofundamento da vinculação dos estudos de arte, especialmente do ensino do desenho, com os estudos da cultura visual no contexto local;

1.4 As despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, referentes a transporte para alguns locais e refeições, quando for o caso, serão negociadas entre os participantes e o pesquisador através de um ressarcimento. Quanto às ligações ao pesquisador podem ser feitas a cobrar;

1.5 É garantido plenamente aos participantes, desta pesquisa, o sigilo que assegure sua privacidade e anonimato. Do contrário, caso seja de interesse do participante sua identificação de nome na pesquisa, se fará necessário quando da relação com as imagens das produções visuais a serem analisadas. Por isso, sua declaração deve ser assinada nas opções abaixo:

( ) Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;

( ) Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

***Obs2**.: O participante deve rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.*

1.6 É garantido expressamente ao participante, mesmo depois de assinar este termo, a liberdade de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;

***Obs3**.: Este item é garantido por força de lei*.

1.7 É garantido expressamente a liberdade do/a participante de se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional* e/ou *constrangimento* nas entrevistas (não se fará uso de questionários) que forem realizadas na pesquisa;

1.8 É importante declarar aos participantes que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não;

1.9 A divulgação dos resultados ocorrerá logo após a defesa da tese, sob registro da UFG, em mídia digital do banco de teses;

1.10 Você (participante) tem direito de pleitear indenização (por reparação de danos imediatos e ou futuros) decorrentes de sua participação na pesquisa, no caso de não serem respeitados os

compromissos que o pesquisador responsável incluiu neste documento e que você assinou de maneira ciente;

1.11 Para esta pesquisa é tão importante envolver o *armazenamento em banco de dados pessoal ou institucional*, ou seja, os arquivos das contribuições dos participantes e os materiais resultantes dos encontros sejam armazenados para possíveis investigações futuras e divulgação do estudo. Por isso, toda pesquisa a ser feita com os dados que foram coletados deverá ser autorizada pelo/a participante e também será submetida novamente para aprovação do CEP institucional e, quando for o caso, à CONEP.

( ) Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;

( ) Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados;

***Obs4**.: O participante deve rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida*

2. Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, ..., inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado "....". Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável ..... sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ... de ..... de .....

_____

Assinatura por extenso do(a) participante

_____

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Testemunhas em caso de uso da assinatura datiloscópica

_____

_____

Anexo 2. Roteiro entrevistas individuais

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL – FAV/UFG
Doutorando: Ronne Franklim Carvalho Dias
Orientador: Raimundo Martins
Título: **"O Ensino de Desenho na Formação Profissional e Tecnológica: reflexões sobre arte, visualidade e cotidiano no contexto cultural amazônico"**

ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS (Questões norteadoras)

1. Sobre o uso do desenho nas aulas de arte.

- que materiais são utilizados?
- você utiliza seus próprios desenhos?
- descreva as abordagens mais usadas em sala de aula.

2. Sobre especificidades no ensino de desenho

- que materiais você considera imprescindíveis?
- você destacaria alguma abordagem como sendo essencial? Por que?

3. Ensino de desenho, cotidiano e contexto local

- fale sobre as relações entre ensino de desenho e cotidiano na sua prática docente;
- fale sobre as relações entre ensino de desenho e contexto cultural local na sua prática docente;
- que pertinência você atribui a essas relações?
- explicite dando exemplos da pertinência dessas relações na prática docente.

4. Ensino de desenho e processo criativo

- descreva aspectos do processo criativo que você considera importantes na feitura de desenhos;
- o seu processo criativo influencia a sua prática docente?
- dê alguns exemplos.

5. Ensino de desenho e educação profissional e tecnológica

- fale sobre as possíveis contribuições do ensino de desenho para a educação profissional e tecnológica;
- isso acontece na sua prática docente?
- descreva situações de sala de aula nas quais tais contribuições se tornaram evidentes.

6. Ensino de desenho, realidade escolar e contexto local

- descreva a realidade escolar na qual você atua como professor de desenho
- fale sobre as dificuldades que você enfrenta na sua realidade escolar ou no contexto local;
- como você lida com tais dificuldades?

Obs1.: *na investigação com os participantes desta pesquisa não se fará uso de questionário. A coleta de dados será feita através de entrevistas abertas, a serem realizadas a partir de questões norteadoras.*

Obs2.: *o roteiro de entrevista para o grupo focal será elaborado após a análise das respostas às entrevistas individuais.*

Anexo 3. Roteiro Grupo focal

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL – FAV/UFG
Doutorando: Ronne Franklim Carvalho Dias
Orientador: Raimundo Martins
Título: **"O Ensino de Desenho na Formação Profissional e Tecnológica: reflexões sobre arte, visualidade e cotidiano no contexto cultural amazônico"**

ROTEIRO PARA OS GRUPOS FOCAIS (QUESTÕES NORTEADORAS)

1- (Rota e fora-de-rota quanto ao processo de trabalho no CEPAVCP) - *Na escola ainda prevalecem as técnicas clássicas. Porém, buscam-se "experimentações" e uma parte "crítica e cidadã", sempre que possível (Analista/Projetista).*

"... são essas coisinhas assim, que eu gosto de trabalhar, eu foco nelas sempre que há uma brecha na disciplina"(Roteirista).

"Pré-produção, produção e pós-produção" como procedimento de ensino e método para desenhistas profissionais (Expositor).

O "aluno precisa enxergar que existe um processo" (Editor).

...o tempo é curto para "discutir profundamente". Os alunos têm pressa (Gravador).

1.a- O que seria mais comum na rota do ensino de desenho? Dentro da rota, o que pesa (o que seria necessário) no ensino do desenho?

1.b- E o fora-de-rota como novidade? Você busca outras rotas como alternativa de ensino?

2- (Singularidade nas falas) – *"O aluno vai aprender, seja um desenho de humor, seja um desenho mais realista do que está acontecendo, seja um desenho até abstrato (porque não?)! a partir desse momento que eu faço todas essas... essas pesquisas dentro de mim, existe uma singularidade sim!" (Tradutor)*

"como eu sou funcionário público, eu vejo que a metodologia que a escola me impõe..." (Gravador)

2.a- A singularidade seria possível no aprender ou no fazer? Entre o aprender e o fazer o que vocês valorizam nesse processo?

2.b- Como é a questão metodológica no CEPAVCP? Existe uma metodologia oficial e qual é a metodologia a ser aplicada no CEPAVCP? Ela é imposta a todos?

3- (Cultura local – uma fala que me chama atenção pela "exigência") – *"Outro dia eu tava com uma disciplina de 'história da arte', eu ficava instigando como é que eu vou trazer pra nossa realidade?"* (*Roteirista*).

3.a- Trabalhar a cultura local nas disciplinas de desenho é um desafio ou é uma prática corriqueira? Por que?

3.b- Você considera a relação de ensino com a cultura local uma orientação institucional ou pessoal? Como isso é possível?

4- (Professor-artista) – Os ofícios e termos profissionais recebem vários sentidos ao longo da história. À palavra artista é atribuída a diversos significados, inclusive nos dias de hoje. Você teria outro termo de preferência ou um sentido diferente para a palavra artista como sua auto-identidade? Explique isso.

5- (Mercado de trabalho para concluintes e condições de trabalho para professores)

Entre mercado de trabalho para alunos concluintes e condições de trabalho para professores: qual é a maior preocupação? Quais as perspectivas?