



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**INSTITUTO DE CULTURA E ARTE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ARTES**

**GERLANE DE ALBUQUERQUE SOUZA**

**ARTE ENTRE CON(TATOS): REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
CRIAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS RELACIONAIS NA CIDADE DE  
FORTALEZA**

**FORTALEZA**

**2020**

GERLANE DE ALBUQUERQUE SOUZA

ARTE ENTRE CON(TATOS): REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
CRIAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS RELACIONAIS NA CIDADE DE  
FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado Profissional em Artes da  
Universidade Federal do Ceará, como requisito  
parcial à obtenção do título de mestre em Artes.  
Área de concentração: Ensino de Artes.

Orientador: Prof. Dr. José Maximiano Arruda  
Ximenes de Lima.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- S238a Souza, Gerlane de Albuquerque.  
Arte entre con(tatos) : reflexões sobre educação profissional e criação de experiências artísticas relacionais na cidade de Fortaleza / Gerlane de Albuquerque Souza. – 2020.  
199 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em Artes, Fortaleza, 2020.  
Orientação: Prof. Dr. José Maximiano Arruda Ximenes de Lima.
1. Arte pública relacional. 2. Ensino de arte. 3. Experiência. 4. Educação profissional. 5. Proposta pedagógica. I. Título.

CDD 700

---

GERLANE DE ALBUQUERQUE SOUZA

ARTE ENTRE CON(TATOS): REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
CRIAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS RELACIONAIS NA CIDADE DE  
FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado Profissional em Artes da  
Universidade Federal do Ceará, como requisito  
parcial à obtenção do título de mestre em Artes.  
Área de concentração: Ensino de Artes.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. José Maximiano Arruda Ximenes de Lima (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Luciane Germano Goldberg  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Francisco Sebastião de Paula  
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

Dedico este trabalho a Deus acima de todas as coisas e aos meus pais, Idevaldo Rocha e Heloisa Maria que sempre acreditaram que este momento seria possível.

## **AGRADECIMENTOS**

Sou grata, primeiramente a Deus, por me conceder confiança e persistência na credibilidade deste trabalho.

Aos meus pais, minhas irmãs e meus amigos (em especial a Maria Júlia), pelo incentivo e pela compreensão às horas destinadas para a realização desta pesquisa.

À minha gata Amora e ao meu cachorro Odie, por me fazer companhia nas longas noites de escrita.

À CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

Ao Prof. Dr. José Maximiano Arruda Ximenes de Lima, pela competência, confiança, paciência e as valiosas contribuições dadas a esta pesquisa.

Aos professores participantes da banca examinadora Profa. Dra. Luciane Germano Goldberg e Prof. Dr. Francisco Sebastião de Paula, pela oportunidade de tecer valiosas colaborações e sugestões.

A todos aqueles com quem tive a oportunidade de aprender mutuamente.

À Escola de Artes e Ofícios, por me proporcionar crescimento profissional e experiências enriquecedoras sobre arte, memória e patrimônio.

A ONG Risonhos, por me oportunizar conhecimentos e vivências acerca das relações humanizadoras.

À Universidade Federal do Ceará, em especial aos professores e alunos do mestrado profissional em Artes, pelo compartilhamento de conhecimento, incentivo e ajuda.

À EEEP Maria José Medeiros e a gestão responsável da escola, pela compreensão e incentivo.

Ao aluno Murilo da Paz Lima, pelo registro fotográfico maravilhoso deste trabalho.

Aos amigos Eloilma, Darlene e Israel, pelos momentos de desabafo e apoio.

Aos alunos, à arte, à cidade de Fortaleza e a todos aqueles que tiveram a oportunidade de ser atravessado por esta pesquisa.

“A prática artística é sempre a relação com o Outro, ao mesmo tempo em que constitui uma relação com o mundo.”

(Nicolas Bourriaud)

## RESUMO

O presente trabalho trata-se de uma investigação sobre Arte Pública Relacional e as possibilidades de criação artística contemporânea no Ensino Médio (EM). Apropriando-se dos discursos teóricos de Bourriaud (2009) sobre estética relacional, as referências de Larrosa (2002) sobre experiência e as contribuições de Lima (2016) sobre concepção e elaboração de materiais educativos para o ensino de Artes Visuais, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar experiências educativas sobre Arte Pública Relacional na educação profissional, visando a expansão de processos criativos e propostas pedagógicas nos ambientes internos e externos das instituições escolares. O lócus de realização deste estudo é a própria unidade de ensino de atuação do professor-pesquisador, a Escola Estadual de Educação Profissionalizante Maria José Medeiros (EEEP) localizada em Fortaleza – CE. O interesse pela temática surgiu das experiências artísticas da professora com a cidade e da necessidade de ampliar, enquanto educadora, as práticas artísticas contemporâneas que explorem os espaços urbanos. A Arte Relacional, como recorte da Arte Contemporânea, tem se apresentado como um campo fértil de experimentações artísticas efêmeras, híbridas e inter-relacionais que proporcionam novas formas de reinvenção do cotidiano e da relação do homem com o mundo. Todavia introduzida no campo educacional, quais seriam as possíveis contribuições que esta temática traria ao ensino de Arte nas escolas profissionais? Buscando obter respostas a essa problemática, este estudo se apropriou de uma pesquisa em ensino de Arte de abordagem qualitativa a partir do método etnográfico. Para operacionalizar a pesquisa, um grupo de 39 alunos do 2º ano do curso técnico de Enfermagem fez parte do estudo e foram produzidos dados por meio de diários de campo do professor, entrevistas semiestruturadas, elaboração de plano de aulas, questionários, relatos de experiência e registros fotográficos do processo criativo dos alunos. A partir dos processos vivenciados nesta pesquisa, verificou-se que os estudantes ampliaram os modos de pensar e fazer arte; notou-se também que o fazer artístico em meios urbanos colaborou para a construção de um conhecimento em arte relacional, alargando os limites dos locais de aprendizado, bem como cooperou, por meio da criação de uma proposta pedagógica, para a expansão de estratégias criativas e estéticas que contribuem para a inserção da arte no cotidiano.

**Palavras-chave:** Arte Pública Relacional. Ensino de Arte. Experiência. Educação Profissional. Proposta Pedagógica.

## ABSTRACT

The present work is an investigation on Relational Public Art and the possibilities of contemporary artistic creation in High School (EM). Appropriating the theoretical speeches of Bourriaud (2009) on relational aesthetics, Larrosa's references (2002) on experience and the contributions of Lima (2016) on the design and development of educational materials for the teaching of Visual Arts, the present research has as a general objective to analyze educational experiences on Relational Public Art in professional education, aiming at the expansion of creative processes and pedagogical proposals in the internal and external environments of school institutions. The locus of this study is the teaching teaching unit of the professor-researcher, the State School of Professional Education Maria José Medeiros (EEEP) located in Fortaleza - CE. The interest in the theme arose from the teacher's artistic experiences with the city and from the need to expand, as an educator, contemporary artistic practices that explore urban spaces. Relational Art, as an excerpt from Contemporary Art, has presented itself as a fertile field for ephemeral, hybrid and interrelational artistic experiments that provide new ways of reinventing everyday life and the relationship between man and the world. However, introduced in the educational field, what would be the possible contributions that this theme would bring to the teaching of Art in professional schools? Seeking to obtain answers to this problem, this study appropriated a research in Art teaching with a qualitative approach based on the ethnographic method. To operationalize the research, a group of 39 2nd year students of the technical nursing course was part of the study, with data being produced through the teacher's field diaries, semi-structured interviews, preparation of the lesson plan, experience reports and photographic records students' creative process. From the processes experienced in this research, on the results, it was found that students expanded the ways of thinking and making art; it was also noted that artistic making in urban environments contributed to the construction of knowledge in relational art, expanding the limits of learning places, as well as cooperating, through the creation of a pedagogical proposal, for the expansion of creative and aesthetic strategies that contribute to the insertion of art in daily life.

**Keywords:** Relational Public Art. Art teaching. Experience. Professional education. Pedagogical proposal.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 – Alunos caminham pelos resquícios do antigo trilho localizado na comunidade do Poço da Draga ..... | 16 |
| Figura 2 – Jogo da Memória de André Parente. Instalação Interativa. 2011.....                                | 27 |
| Figura 3 – La Pietà de Carlos Trilnick. Vídeo - performance produzida na Argentina, 2010 .....               | 28 |
| Figura 4 – Desenvolvimento da Educação Profissional no Ceará, de 2008 a 2018.....                            | 41 |
| Figura 5 – Competências Gerais da Educação Básica – BNCC.....                                                | 46 |
| Figura 6 – Abordagem Triangular .....                                                                        | 52 |
| Figura 7 – Visita ao Museu de Arte Contemporânea do Ceará.....                                               | 56 |
| Figura 8 – Estudo para “Último Diálogo de Sócrates”, 1917.....                                               | 60 |
| Figura 9 – Último Diálogo de Sócrates, 1917.....                                                             | 60 |
| Figura 10 – Na Linha, intervenção urbana de Renata Pedrosa.....                                              | 62 |
| Figura 11 – A Prática Leva a Evolução.....                                                                   | 65 |
| Figura 12 – Que Não Falte Tempo para Sobrar Cores.....                                                       | 66 |
| Figura 13 – Forte de São Sebastião.....                                                                      | 68 |
| Figura 14 – Planta de Fortaleza elaborada por Silva Paulet, século XIX.....                                  | 69 |
| Figura 15 – Meu olhar sobre a praça.....                                                                     | 69 |
| Figura 16 – Projeto Afetos Urbanos – Sem título.....                                                         | 74 |
| Figura 17 – Projeto Afetos Urbanos – Sem título.....                                                         | 75 |
| Figura 18 – Projeto Afetos Urbanos – Sem título.....                                                         | 75 |
| Figura 19 – Projeto “Public Music Box” de Narcélio Grud.....                                                 | 76 |
| Figura 20 – Untitled (Free) de Rirkrit Tiravanija.....                                                       | 84 |
| Figura 21 – Tableaux vivants (quadros vivos) de Vanessa Beecroft.....                                        | 85 |
| Figura 22 – Volksboutique de Christine Hill.....                                                             | 87 |

|                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 23 – “Preparação 1” - Letícia Parente.....                        | 93  |
| Figura 24 – “Cegos” - Desvio Coletivo.....                               | 94  |
| Figura 25 – Percepções iniciais sobre a Arte Contemporânea.....          | 99  |
| Figura 26 – Parangolés – Hélio Oiticica.....                             | 100 |
| Figura 27 – Escuto histórias de amor – Ana Teixeira.....                 | 101 |
| Figura 28 – Inserções em Circuitos Ideológicos: projeto cédula.....      | 103 |
| Figura 29 – Percepções finais sobre a Arte Contemporânea.....            | 104 |
| Figura 30 – Texto crítico sobre as obras relacionais analisadas.....     | 106 |
| Figura 31 – Mapa das lembranças – olhares sobre o bairro Papicu.....     | 108 |
| Figura 32 – Mapa das lembranças – olhares sobre Fortaleza.....           | 108 |
| Figura 33 – Grupos artísticos no centro de Fortaleza.....                | 119 |
| Figura 34 – Arte Pública Relacional do grupo 2 – aluna 1.....            | 120 |
| Figura 35 – Arte Pública Relacional do grupo 2 – aluna 2.....            | 121 |
| Figura 36 – Arte Pública Relacional do grupo um.....                     | 123 |
| Figura 37 – Visita ao Museu do Ceará.....                                | 124 |
| Figura 38 – Arte Pública Relacional do grupo três – ambiente um.....     | 125 |
| Figura 39 – Arte Pública Relacional do grupo três – ambiente dois .....  | 126 |
| Figura 40 – Alunos visitando o MAC.....                                  | 128 |
| Figura 41 – Arte Pública Relacional – Lanche Artístico.....              | 129 |
| Figura 42 – Arte Pública Relacional – Convite a um café. Registro 1..... | 131 |
| Figura 43 – Arte Pública Relacional – Convite a um café. Registro 2..... | 132 |
| Figura 44 – Arte Pública Relacional – Outras formas de falar.....        | 133 |
| Figura 45 – Arte Pública Relacional – Aferir (ação).....                 | 134 |
| Figura 46 – Diário de campo da professora.....                           | 136 |
| Figura 47 – Modos de perceber a Arte Pública Relacional.....             | 138 |

|                                                        |     |
|--------------------------------------------------------|-----|
| Figura 48 – Exposição artística na escola.....         | 139 |
| Figura 49 – Capa do e-book: Corpo – Cidade.....        | 144 |
| Figura 50 – Diálogos iniciais ao educador.....         | 145 |
| Figura 51 – Encontros: apresentação dos capítulos..... | 146 |
| Figura 52 – Descrição das aulas.....                   | 147 |
| Figura 53 – Avaliação do processo – encontro sete..... | 148 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|       |                                                              |
|-------|--------------------------------------------------------------|
| ANPAP | Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas      |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  |
| AVA   | Ambiente Virtual de Aprendizagem                             |
| BNCC  | Base Nacional Comum Curricular                               |
| CDMAC | Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura                       |
| DCRC  | Documento Curricular Referencial do Ceará                    |
| EEEP  | Escola Estadual de Educação Profissional                     |
| EAOTP | Escola de Artes e Ofícios Thomaz Pompeu Sobrinho             |
| EM    | Ensino Médio                                                 |
| IBGE  | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística              |
| IFCE  | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará |
| LDB   | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional               |
| MAC   | Museu de Arte Contemporânea                                  |
| MEC   | Ministério da Educação                                       |
| OA    | Objeto de Aprendizagem                                       |
| OAAV  | Objeto de Aprendizagem de Artes Visuais                      |
| PCN   | Parâmetros Curriculares Nacionais                            |

## SUMÁRIO

|            |                                                                                            |            |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1</b>   | <b>TRAVESSIAS .....</b>                                                                    | <b>14</b>  |
| <b>2</b>   | <b>INVÓLUCROS NO ENSINO DE ARTE .....</b>                                                  | <b>38</b>  |
| <b>2.1</b> | <b>Artes Visuais na educação profissional .....</b>                                        | <b>38</b>  |
| <b>2.2</b> | <b>Par: Experiência/sentido .....</b>                                                      | <b>47</b>  |
| <b>2.3</b> | <b>Processos criativos em Artes Visuais .....</b>                                          | <b>56</b>  |
| <b>3</b>   | <b>IN • TER • CI • DA • DES .....</b>                                                      | <b>68</b>  |
| <b>3.1</b> | <b>Imagens da cidade (Paisagem 1) .....</b>                                                | <b>68</b>  |
| <b>3.2</b> | <b>Arte Pública Relacional (Paisagem 2) .....</b>                                          | <b>79</b>  |
| <b>3.3</b> | <b>Corporeidades: Per/forma/ções entre sujeito e observador (Paisagem 3) ...</b>           | <b>89</b>  |
| <b>4</b>   | <b>MODOS DE HABITAR A CIDADE .....</b>                                                     | <b>98</b>  |
| <b>4.1</b> | <b>Reflexões sobre a prática .....</b>                                                     | <b>98</b>  |
| <b>4.2</b> | <b>Proposta Pedagógica: E-book Corpo – Cidade .....</b>                                    | <b>140</b> |
| <b>5</b>   | <b>CONCLUSÃO .....</b>                                                                     | <b>164</b> |
|            | <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                   | <b>168</b> |
|            | <b>APÊNDICE A - PLANOS DE AULA.....</b>                                                    | <b>174</b> |
|            | <b>APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMISTRUTURADA .....</b>                                        | <b>194</b> |
|            | <b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO (QUESTÕES FECHADAS) .....</b>                                 | <b>195</b> |
|            | <b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO (QUESTÕES ABERTAS) .....</b>                                  | <b>196</b> |
|            | <b>APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM .....</b>                                            | <b>197</b> |
|            | <b>APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E<br/>ESCLARECIDO (TCLE) DOS ALUNOS .....</b> | <b>198</b> |
|            | <b>APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E<br/>ESCLARECIDO (TCLE) DA ESCOLA .....</b>  | <b>199</b> |



## 1. TRAVESSIAS

A cidade é um cruzamento de espaços e histórias. Há caminhos que nos levam ao passado, há trilhas que nos trazem ao presente, como também existem cenários que nos permitem vislumbrar hipoteticamente o futuro. Entre vestígios de estruturas antigas e prédios modernos, há uma poética na cidade que nos induz a atravessá-la não somente como uma possibilidade de caminho, mas como local de reflexão que nos ajuda a criar e reinventar o espaço urbano. É preciso olhar atenciosamente os espaços para poder agir sobre eles poeticamente. Os artistas traduzem os territórios de passagem e de finco pela intrepidez da observação. Eles não têm medo de desnudar o que o visível não consegue mostrar. Nas ruas, há aglomerados de pessoas, meios de transporte e rotinas, mas também há um número considerável de possibilidades de criações artísticas, de discursos e de relações.

Segundo dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>1</sup>, a cidade de Fortaleza possuía, até o ano de 2017, 2.452.185 pessoas e a estimativa era de que esse número subisse para 2.643.247 no ano de 2018. Fortaleza tem se destacado como uma das cidades mais populosas do Brasil, contendo uma arquitetura urbana e populacional de muitas histórias. Teci várias histórias com esta cidade, espaço outrora de estudo, de lazer, de moradia e de trabalho. Foi na experiência dos cursos de curta duração e estágios propiciados pela Escola de Artes e Ofícios Thomaz Pompeu Sobrinho (EAOTPS)<sup>2</sup> que construí as primeiras relações discursivas e artísticas sobre a cidade. No final do ano de 2009, ingressei no projeto Patrimônio Para Todos<sup>3</sup>, no qual me foi oportunizado mediar relações entre sociedade, espaços de memória e pertencimento, estabelecendo diálogos com as comunidades de vários bairros de Fortaleza sobre o patrimônio que pertencia e pertence a eles.

No projeto Patrimônio Para Todos, os monitores que eram alunos da EAOTPS e tinham passado por uma formação na instituição eram selecionados para trabalhar em escolas, comunidades e centros culturais de Fortaleza e tinham a tarefa de desenvolver nos participantes um discurso sobre a preservação dos espaços e da cultura local. Os encontros eram marcados

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/fortaleza/panorama>. Acesso em: 27 ago. 2019.

<sup>2</sup> A Escola de Artes Thomaz Pompeu Sobrinho é uma instituição administrada pelo Centro Cultural Dragão do Mar sob contrato de gestão com a Secretaria da Cultura do Estado do Ceará. A EAOTPS tem como objetivo possibilitar a formação de jovens e adultos nas áreas de arte e patrimônio histórico-cultural. Disponível em: <http://eao.org.br/aescola/>. Acesso em: 03 set. 2019.

<sup>3</sup> Projeto idealizado pela EAOTPS com intuito de investigar, registrar e conscientizar sobre a preservação do patrimônio cultural do estado do Ceará. O Projeto foi vencedor do Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), considerado o mais importante reconhecimento a ações de proteção, preservação e divulgação do patrimônio cultural brasileiro. Disponível em: <https://patrimonioparatodos.wordpress.com/>. Acesso em: 03 set. 2019.

pela teoria sobre patrimônio e bens culturais e caracterizados pelas práticas de registro, participação e observação dos bens materiais e imateriais das comunidades. Neste programa foi interessante observar as histórias sobre a cidade que não eram contadas nos livros. Foi empolgante recriar Fortaleza pelo olhar das minorias.

O conhecimento popular foi muito valorizado nesta proposta. Buscava-se conhecer a história dos bairros de execução do projeto por meio de pesquisas na internet e, principalmente, da captura das narrativas dos moradores. Com gravadores de áudio, blocos de anotações, alguns celulares e máquinas fotográficas em mãos, foi possível agregar as relações que os habitantes mantinham com os lugares onde nasceram e/ou vivem à origem e tradições da localidade.

Lembro-me que não conhecia a maioria dos locais em que fui orientada a mediar o processo, podia até reconhecer por nome, mas não tinha conhecimento aprofundado da região. A parte mais interessante de tudo isso é que o professor ou monitor não era o detentor das informações sobre o território estudado, seu papel não era o de transmissor de histórias. Ao formador cabia a responsabilidade de orientar o aluno para recriar o presente através de um mapeamento das relações entre: espaços, memórias, oralidades e experiências pessoais e compartilhadas.

No Patrimônio para Todos, realizamos longas caminhadas por Fortaleza, visitamos pontos históricos que marcaram a origem da cidade, como o Forte Shoonenborch<sup>4</sup>, e outros pouco conhecidos como o espaço que abriga a comunidade do Poço da Draga<sup>5</sup>. Na imagem a seguir (vide Fig.1), observa-se o registro de uma das aulas de campo propostas pelo projeto. Na visita ao Poço, também conhecido como Baixa Pau, tivemos a possibilidade de observar a fundo as marcas históricas deixados pelo tempo, citando como exemplo os antigos trilhos que davam acesso ao porto antes localizado na Praia de Iracema.

---

<sup>4</sup> O Forte Shoonenborch é um símbolo da ocupação holandesa no Ceará durante o período colonial. Erguido às margens do Rio Pajeú, o forte lançou bases para a construção da cidade de Fortaleza, bem como para a origem do nome da capital cearense. O objetivo da base era estabelecer um ponto de defesa militar e descobrir veios de prata naquelas mediações. Quando as tropas portuguesas dominaram a região, em 1654, o local passou a ser nomeado de Forte de Nossa Senhora da Assunção. Desativado desde 1910, o forte passou a funcionar como monumento histórico e atualmente está disponível para visitação. Ver em: SILVA FILHO, Antônio Luiz Macêdo e. Fortaleza: imagens da cidade. 2. ed. Fortaleza: Museu do Ceará; Secretaria da Cultura e Desporto do Estado do Ceará, 2004.

<sup>5</sup> A comunidade do Poço da Draga, também conhecida como “Baixa Pau”, é um grupo comunitário histórico que já possui 113 anos de existência. O grupo surgiu como uma pequena vila da qual grande parte dos moradores eram pescadores. A comunidade está entre equipamentos culturais e comércios nobres, como o Centro Cultural Dragão do Mar, a Caixa Cultural de Fortaleza e a Indústria Naval do Ceará (INACE). Ver em: [http://www.nordeste2017.historiaoral.org.br/resources/anaais/7/1494036888\\_ARQUIVO\\_\[Artigo\]XIERNdeHisto riaOral.pdf](http://www.nordeste2017.historiaoral.org.br/resources/anaais/7/1494036888_ARQUIVO_[Artigo]XIERNdeHisto riaOral.pdf). Acesso em: 02 jan. 2020.

Figura 1 – Alunos caminham sobre os resquícios do antigo trilho localizado na comunidade do Poço da Draga.



Fonte: <https://patrimonioparatodos.wordpress.com/2010/01/page/1/>

É importante salientar que a maioria dos alunos que participaram da visita ao Poço do Draga residiam na localidade e, apesar de morarem há um longo tempo nesse espaço, muitas histórias e territórios foram descobertos ou reconhecidos com a aula de campo. Os moradores mais antigos tiveram um papel fundamental na ampliação do conhecimento sobre o local. Vários idosos que estavam sentados nas calçadas de suas residências nos contavam saudosamente sobre seus tempos de juventude e como era frequente a presença de pescadores na comunidade.

Embora o conhecimento sobre os lugares fosse riquíssimo e importante para entender a história do território cearense, me chamaram muita atenção os modos de interação que eram tecidos no projeto. Pessoas mais velhas e mais novas reconstruíam a história de Fortaleza, professores e alunos estabeleciam meios de se relacionar com o antigo e o novo da cidade.

A inserção no projeto Patrimônio para Todos me trouxe uma visão diferenciada sobre a cidade e me oportunizou também desenvolver um olhar mais aguçado sobre as relações entre homem e espaço. Esse exercício de investigação e observação sobre cidade e sociedade ampliou-se para outros caminhos, incluindo experiências como universitária, como voluntária

em projetos sociais e, atualmente, como professora do ensino básico. Em 2010, ingressei no curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) no qual os meus conceitos sobre arte foram se expandindo. Habituada a vê-la como obra intangível, em um espaço fixo, geralmente museus e galerias, na graduação passei a ter outras percepções do que pode vir a ser arte: pode ser conceito, experiência, fato, movimento, objeto e até mesmo um dispositivo de interação.

Apesar de ter tido contato com a área artística desde a infância, participando de cursos e apresentações na escola, antes da graduação ainda existiam territórios da arte que eu desconhecia, principalmente no que se referia à Arte Contemporânea. Os estudos e práticas de modalidades artísticas contemporâneas, como Performance e Arte Conceitual, por exemplo, me possibilitaram pensar sobre esse campo fora de um padrão, não somente fruído e disponibilizado em espaços convencionais. A arte poderia estar na rua, em um encontro, em hospitais, onde quer que se permitisse reconhecê-la.

Paralelamente à graduação, outras experiências também contribuíram para o desenvolvimento de pesquisas e práticas artísticas relacionados à cidade. Em 2010 comecei a fazer parte de uma Organização Não Governamental (ONG) chamada Risonhos<sup>6</sup>, na qual desenvolvi projetos sociais de intervenção nas ruas, abrigos de idosos e hospitais. Por intermédio da figura do palhaço, a ONG possui como missão ofertar, com compromisso e responsabilidade, ações de assistencialismo, humanização, saúde, arte e terapia. Embora fossem os abrigos e hospitais os principais locais de intervenção do grupo, o Risonhos também trazia a cena urbana, encontros com a sociedade, fomentando ações de aproximação artística com o público. O palhaço partia até as praças, ruas e principais avenidas para dialogar, manifestar, intervir, entreter, fazer sorrir e se relacionar com a poética, a cultura e a paisagem da cidade. Se a participação no Projeto Patrimônio para Todos me oportunizou ressignificar os olhares sobre a cidade, foi com a experiência como voluntária do Risonhos que pude colocar em ação algumas propostas artísticas, até então somente pensadas.

Sempre almejei construir uma possível relação entre corporeidade e interatividade e com a ONG Risonhos isso foi possível. Arelada à interdisciplinaridade dos estudos cênicos, a palhaçaria funciona como um dispositivo performático que não exhibe apenas funções cômicas, mas apresenta discursos sensoriais. Foram inúmeras as possibilidades de sentar, conversar e rir

---

<sup>6</sup> ONG que tem como objetivo transformar a realidade das instituições de saúde e tratamento, educacionais ou abrigos voltados ao atendimento de crianças e idosos por meio de atividades recreativas, educativas ou artísticas, utilizando a alegria como potente estimulante para a melhoria da qualidade de vida. Disponível em: <http://www.risonhos.org/>. Acesso em: 27 ago. 2019.

com as pessoas nas praças e foi interessante observar que a relação mantida com os indivíduos também poderia ser pensada como uma forma de arte.

O exercício de observação da cidade e das possibilidades de interação neste espaço foi estimulado por dois projetos, uma formação em Artes Visuais e ampliado para outras instâncias, como a docência. Nos anos finais da graduação, inseri-me nas experiências educacionais e com elas outras travessias discursivas e relacionais foram acrescentadas. Tornar-me professora de Arte fez com que campos de investigação sobre cidade e intervenções artísticas urbanas fossem expandidos e aproximações entre conhecimento e vida, verificados.

A história do ensino de Arte no Brasil aponta para um cenário de avanços e retrocessos. Em minha experiência docente, concentrada em alguns bairros de Fortaleza e na região da Caucaia, entre colégios particulares, escolas filantrópicas e escolas públicas, observei que uma parcela de instituições educacionais opera sobre meios adequados para que o ensino desse campo exista, com professores formados nas áreas artísticas, com salas e materiais apropriados e com aulas de duração suficiente para que os processos de criação e aprendizagem aconteçam, sem pressões e encurtamento de conteúdo. Outra parcela maior de escolas opera com a existência de professores de outras áreas, como os profissionais provenientes dos cursos de Letras, História e Inglês, lecionando o componente Arte, ausência de espaço e material para os processos de criação artística e aulas que duram basicamente cinquenta minutos. Embora atualmente o ensino de Arte seja componente curricular obrigatório, não há consenso sobre como essa disciplina acontecerá nas escolas. Em algumas instituições ela é inserida como essencial, em outras é ofertada apenas pela justificativa de sua obrigatoriedade. Adiante discuto com mais detalhes sobre esse assunto, fornecendo dados históricos que justificam esta situação-problema.

Ingressei na docência em Artes Visuais tendo consciência da realidade que enfrentaria. Tinha conhecimento de que a maioria das escolas particulares e públicas do Ceará possuía um ensino de Arte frágil e deficiente não somente de professores especializados e estruturas adequadas, como também de alunos que compreendessem que esse campo lhes é importante e fundamental para a vida. No primeiro contato que tenho com os estudantes, costumo iniciar a aula com questionamentos. O que é arte para você? Como você tem compreendido essa área? Você gosta desse campo do saber? E sobre as aulas, como elas têm acontecido? Toda essa abordagem me faz perceber que o educando de hoje ainda mantém pensamentos antigos e tradicionais sobre como funciona o processo de ensino e aprendizagem em Arte. Pautados em: a Arte para mim é desenho, é distração; na minha antiga escola quem lecionava era o professor

de outra disciplina e só víamos teoria. Percebo que o maior desafio dos professores dessa área é com eles, os alunos. Retirar ou desmistificar o que foi introduzido culturalmente no ensino desse campo do saber não é tarefa fácil, é um trabalho que requer empenho e paciência não somente do docente, mas também do aprendiz que necessita obter outras percepções sobre a disciplina.

Na compreensão de muitos alunos as aulas de Arte funcionam como dispositivo de entretenimento e divertimento. Conforme o pensamento de alguns, a área existe apenas para exercitar “dons” e habilidades artísticas e as ligações entre conhecimento, aprendizados e vida, são inexistentes. Com o ensino de português eu aprendo a ler, com a prática de cálculos matemáticos eu faço contas e estou apto a realizar exames e concursos, porém, com o ensino de Arte o que eu tenho a aprender? Dificilmente as respostas estão atreladas ao fato de que este campo trabalha competências que lhes auxiliam a desenvolver a criatividade, o senso crítico, a capacidade de compreensão do mundo, a percepção e análise de produtos artísticos, a valorização e respeito à diversidade cultural, a criação e representação de ideias, o conhecimento dos patrimônios materiais e imateriais, o juízo estético, a ressignificação da realidade vivida e os diálogos e relações entre sujeito e sociedade. Muitas vezes entendida apenas como um artefato bruto ou monumento, uma teoria longe de ser compreendida ou uma técnica a ser ensinada, a experiência artística passa a ser desinteressante para o estudante, distante dos diálogos com a vida comum e com o cotidiano.

Entretanto, as representações que atualmente os discentes possuem deste componente curricular não estão desvinculadas de um fator contextual: foram construídas historicamente desde as origens do ensino de Arte no país. Um olhar, mesmo que ínfimo, sobre a trajetória dessa área de conhecimento na educação brasileira nos ajudará a compreender o porquê de tantas distorções acerca da disciplina, bem como contribuirá no entendimento das formas como ela é trabalhada em algumas escolas do Brasil. A desvalorização das atividades manuais, ainda presente no século XXI, remonta ao período colonial no país. Os jesuítas, que eram os principais responsáveis pela educação dos nativos da nação recém-descoberta, desvalorizavam os trabalhos práticos, tão pertinentes às atividades artísticas, valorizando, a priori, atividades estéticas e intelectuais ligadas à literatura. Segundo Barbosa (2012), o modelo implantado pelos religiosos, que desvalorizava os instrumentos práticos nos quais as Artes Plásticas se categorizavam, estivera presente na educação do país desde o seu descobrimento até 1759, quando, por razões políticas e administrativas, eles foram expulsos do Brasil. Mesmo com sua saída, o eco das concepções jesuíticas continuou a ressoar durante muito tempo e há quem

afirme que elas permanecem nos postulados atuais de algumas instituições educacionais. De fato, não podemos contestar que exista influência deste método de ensino na atual configuração do currículo das escolas brasileiras, haja vista que a carga-horária reservada para as disciplinas práticas como Arte e Educação Física é menor do que de algumas outras áreas. Essa desvalorização das atividades manuais também trouxe concepções equivocadas quanto ao caráter teórico e crítico dessa área do conhecimento, pois até hoje visualizamos uma compreensão desapropriada de que esse campo é essencialmente prático e desprovido de habilidades mentais e intelectivas.

Com a chegada da Corte ao Brasil em 1808, algumas mudanças na área educacional foram executadas, além das transformações no cenário político, econômico e cultural do país. Uma comitiva de artistas franceses nomeada de Missão Artística Francesa veio em 1816 ao território brasileiro com a função de criar uma Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios que preparasse os trabalhadores para o emprego, empreendendo estudos sobre desenho geométrico para auxiliá-los no desenvolvimento industrial. Contudo, dez anos depois o que se tem é a criação de uma Academia Imperial de Belas Artes que, ao invés de agregar a classe trabalhadora, começa a ser frequentada por jovens da aristocracia. Tal mudança na clientela de alunos da Academia gera um pensamento que atualmente pode ser notado em algumas escolas, a ideia de que a Arte é uma área acessível e de interesse apenas de alguns indivíduos, que é um luxo e, como cita Barbosa (2012, p.20), “ [...] uma atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura”. A adoção do estilo Neoclássico pelos membros da Academia, marcada pelo retorno da tradição greco-romana e do formalismo das técnicas, contribuiu ainda mais para essa visão elitista da arte. O Brasil vivia naquele tempo a magnitude do estilo Barroco, praticado principalmente por artistas de origem popular. Embora ambos os movimentos artísticos tenham sido tendências importadas de outros países, em território brasileiro o Barroco tomara uma proporção de arte colonial, exercitada principalmente por pessoas de classes sociais baixas em ateliês e oficinas (MORESCHI, 2004). O Neoclassicismo incorporado pelos franceses, dessa maneira, encontrou reverberações apenas na pequena burguesia, afastando cada vez mais a arte das camadas menos favorecidas.

É importante salientar que, durante muito tempo, o ensino de Arte ficou circunscrito ao estudo do Desenho. Essa era a temática mais aplicada na Academia Imperial e, logo depois, nas escolas de ensino primário e secundário. A estima a essa abordagem era tão grande que, por volta de 1890, o ensino do Desenho é colocado no currículo dos cursos primários, ginasiais e colegiais como componente obrigatório, entretanto, a atenção a esse aprendizado não provinha

do interesse da arte em si, mas do objetivo de aplicá-lo no desenvolvimento da indústria e no futuro crescimento econômico do país. Nesse sentido, os primeiros anos do século XX foram moldados pelo pensamento do diplomata Rui Barbosa. Sua concepção pedagógica influenciou bastante os rumos da educação escolar, atribuindo significativos destaques aos estudos do desenho. Para o político:

[...] a educação artística seria uma das bases mais sólidas para a educação popular, e sua introdução na escola pública americana, principalmente através do desenho geométrico, já demonstrara enorme sucesso, através dos bem desenhados produtos americanos apresentados no Centennial Exhibition. (BARBOSA, 2012, p.45)

Com o sucesso verificado em outros continentes, Rui Barbosa queria inserir o Desenho Geométrico nas escolas para promover o enriquecimento econômico no Brasil. Mesmo que sua iniciativa tenha fornecido certa importância ao ensino de Arte, sua proposta trouxe uma concepção muito conservadora e utilitária da disciplina, que priorizava aulas voltadas à memorização de figuras, exercícios de cópias e estudos de formas geométricas. Embora tenham surgido outras orientações para o aprendizado em Arte no decorrer da história da educação no país, até hoje encontramos essa metodologia sendo empregada em algumas formas de ensino. Muitos alunos são estimulados a copiar imagens, a memorizar conteúdos, a construir trabalhos artísticos sob a retórica da beleza clássica formal e a não desenvolver um pensamento criativo e crítico sobre suas atividades.

Pode-se inferir que a valorização da livre expressão, bem como das criações sem imposição de modelos vindos de fora, veio a se desenvolver durante o movimento cultural conhecido como Modernismo. A Semana de Arte Moderna, evento realizado em 1922 que marcou a divulgação das ideias modernistas no Brasil, repercutiu não somente na produção artística do país, mas também nos novos princípios do ensino de Arte. A nova estética proposta pelos artistas de vanguarda estava sedimentada no propósito de negar o formalismo, os padrões e as concepções anteriores, além de ter o objetivo de desenvolver uma arte de caráter nacionalista e com maior liberdade expressiva. Essas proposições encontraram suporte em uma abordagem de ensino conhecida como Pedagogia Nova ou Movimento Escolanovismo. Densamente difundida e defendida no país, a Escola Nova (1927-1934) propunha uma educação pública e obrigatória para todos, sem discriminação de classe social. Seus objetivos se aliaram a uma preocupação intensa com o método, com o aluno, com seus interesses e sua espontaneidade (FERRAZ E FUSARI, 2009) e o movimento se voltou para as ideias da psicologia e o desenvolvimento expressivo do aluno.

Novas concepções no ensino de Arte surgiram também com a criação das Escolinhas de Arte, em 1948, oferecendo atenção principalmente à capacidade criadora da criança. Fundada por Augusto Rodrigues (artista brasileiro), Margaret Spencer (artista americana) e Lucia Alencastro Valentim (professora de Arte) nos arredores de uma biblioteca, a proposta de caráter não formal teve uma boa adesão do público infantil e permitiu repensar a educação presente nas propostas tradicionais das escolas de ensino formal. Apesar de ocorrerem algumas experiências significativas no contexto da proposta das Escolinhas e dos ideais modernistas, com qualidades tais como visibilidade no contexto educacional, exploração da autoexpressão, estimulação do desenho infantil e certa valorização do lúdico na aprendizagem, houve, por outro lado, exagero no foco do processo, centralização apenas no aluno e negação de instrumentos avaliativos que acarretaram um subsequente *laissez-faire* ou, em outros termos, um excesso na liberação do fazer artístico. Deixar o aluno se expressar foi uma proposta inovadora frente aos modelos tradicionais de repasse de conteúdos e mecanização do saber, entretanto essa concepção progressista não promoveu uma aprendizagem mediada pela combinação orientação-professor, o que resultou também em seu insucesso.

A partir da segunda metade do século XX, surge um novo cenário para a área em discussão. Um recorte ínfimo e tímido é destinado ao ensino de Arte na criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no ano de 1961. Embora de forma reduzida e pouco esclarecedora, na lei de nº 4.024/61, Art. 38, Inciso IV do Capítulo I, Título III, destacou-se que, com relação ao ensino secundário, as aulas de Arte não eram obrigatórias e estruturavam-se como atividades complementares. Sobre o referido código, ressalta-se:

Título VII – Da Educação de Grau Médio

Art. 38 – Na organização no ensino do grau médio, serão observadas as seguintes normas: [...]

IV – Atividades complementares de iniciação de atividades artísticas (LDB – Lei nº 1961).

Com esse escrito observamos que, mesmo tendo demarcado espaço nas legislações do período, a Arte continuava a ser uma área de pouca visibilidade e necessitava de mais diálogos políticos para que fosse efetivada a sua obrigatoriedade na educação básica. Uma década depois, a LDB/1961 é alterada pela Lei 5692/1971 e é nesse contexto que o ensino de Arte passa a operar como “atividade educativa” obrigatória dentro das escolas, conforme observado na descrição a seguir.

Art. 7º – Será obrigatória a inclusão de Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus, observando-se quanto o primeiro disposto no Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 (LDB- Lei de nº 5.962/71).

Nomeada agora de Educação Artística, a disciplina possibilitava o conhecimento em algumas áreas artísticas, Artes Plásticas, Música e Teatro, e cabia a um único professor lecionar os três distintos campos. Você pode estar a se questionar: “mas dentro desse contexto o educador era formado em todas as linguagens sugeridas?”. Não. Ao profissional em Artes coube o desafio de ensinar de forma polivalente e sem formação específica. Para esta árdua missão foram preparados cursos de licenciatura curta com duração apenas de dois anos<sup>7</sup>. Embora alguns professores tenham participado dessas formações, a proposta não gerou satisfação em parte dos docentes e fomentou um grande descompasso na condução da disciplina. Para Ferraz e Fusari (2010), os especialistas das áreas de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas viram os seus conhecimentos específicos fundidos em meras atividades artísticas. Sentindo-se despreparados e inseguros, os professores adotaram muitas vezes recursos técnicos, optando pelo repasse do conteúdo de uma forma tecnicista, com direcionamentos sobre o uso de materiais e outras propostas; e não muito além, práticas escolanovistas de liberação do fazer espontâneo.

Os anos que se seguiram à aplicação das duas leis de 1961 e 1971 foram de muita agitação e discussão. Regida sob influência do movimento de arte-educadores, artistas e demais envolvidos na melhoria do ensino-aprendizagem em Arte, durante o ano de 1996 foi promulgada uma nova legislação e nela incluído um novo critério para os estudos na área. A LDB de nº 9394/96 não apenas instituiu o caráter obrigatório desse componente curricular como também o incluiu como “campo de conhecimento” e não mais atividade. Em sua estrutura, o aprendizado na disciplina deveria abarcar pelo menos quatro linguagens, a saber: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro e era essencial que fosse conduzida por um especialista da área. No

---

<sup>7</sup> Segundo Araújo, na década de 1970, existiam dois tipos de graduações voltadas à Educação Artística: a curta e a plena. A licenciatura curta teria caráter polivalente (1.500 horas), composta de disciplinas comuns às artes (Fundamentos da expressão e comunicação humanas; Estética e História da Arte; Folclore brasileiro; Formas de expressão e comunicação artística), além das disciplinas pedagógicas (Psicologia da educação; Didática; Estrutura e funcionamento do ensino; Prática de ensino e estágio supervisionado) que deveriam corresponder a 1/8 das 1.500 horas fixadas. Essa formação fornecia ao professor a licença para atuar de 5ª a 8ª série. Para atuar no 2º grau, atual ensino médio, seria necessário cursar a licenciatura plena: complementação de mais 1.000 horas de uma habilitação específica a ser escolhida entre artes plásticas, cênicas, música ou desenho. Com a repercussão negativa dos cursos de curta duração, foi proposta, em 1986, a extinção dessa modalidade de formação. A extinção desse tipo de curso, porém, só foi completada dezesseis anos depois, com a implementação da Lei n. 9.394/96 (Diretrizes e Bases da Educação). Assim, começaram a ser criadas as licenciaturas específicas em Artes Visuais, Música, Teatro e Dança em substituição à formação polivalente dos cursos de Educação Artística. Ver em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5360--Int.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

Art.26, § 2º, observamos: “[...] o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, p. 16).

A lei de 1996 parecia proporcionar grandes mudanças, no entanto, não eliminou o caráter polivalente da disciplina. A polivalência é um legado antigo que se perpetua até os dias atuais, como veremos na situação dos anos 2000. Em maio de 2016, a Lei de nº 13.278 reafirmou a obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas de atenção básica e estabeleceu um prazo de até cinco anos para que as instituições educacionais promovessem formações de professores especialistas em cada área (BRASIL, 2016). A meu ver essa alteração da LDB veio apenas potencializar o que já vinha sendo discutido, haja vista que de inovadoras foram acrescentadas somente as informações sobre a importância de oportunizar mais espaços formadores para esses profissionais. É necessária e urgente a criação de mais cursos superiores e de pós-graduação que capacitem e promovam mais professores de Arte para trabalhar nos setores particulares e públicos do país, todavia, a área não carece somente de formação de trabalhadores formados em suas respectivas especialidades artísticas, mas também de ambientes que oportunizem a cada educador trabalhar com as especificidades de seu campo. A edição desse texto não deixa claro se haverá ampliação de carga-horária do aluno para aprendizagem nas quatro linguagens e extinção da polivalência. É preciso que essas questões estejam claras para evitar práticas deturpadas e abolir, por consequência, a perpetuação de preconceitos contra essa disciplina.

Com este breve apanhado histórico do ensino de Arte, observamos que os alunos, os gestores escolares e grande parte da sociedade possui visões errôneas sobre essa área de conhecimento, muitas vezes desvalorizando-a por não termos políticas públicas que a coloquem em um patamar definido. A Arte tem lutado constantemente para prevalecer nos currículos educacionais e sua imprecisão em programas e legislações colabora ainda mais para essa situação-problema. O aluno vê a aula de Arte como desnecessária, em parte porque a história a coloca dessa maneira. Isto fica claro quando olhamos para a LDB de 1961, na qual apenas os estudantes do ensino primário que desejassem ampliar seus estudos para seis anos e não quatro, como era previsto, podiam se iniciar em técnicas de artes aplicadas (BRASIL, 1961) ou quando, mais recentemente, observamos a nova configuração do Ensino Médio (EM) alicerçada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que a área emerge como *Estudos e Práticas de Arte*, ainda sem precisão de sua obrigatoriedade em todos os níveis do EM e sem menção ao fim da polivalência (esse tema será discutido mais adiante, no capítulo dois, em que serão

fornecidas mais informações sobre o assunto).

É diante desse cenário que vem sendo construído o processo de ensino- aprendizagem em Arte atualmente. É por meio de lutas e constantes reinvenções que caminha o profissional da área. No entanto, mesmo que sejam muitas as dificuldades, há uma forte incidência de pesquisas no campo artístico que colaboram para que os procedimentos de diálogo e crescimento metodológico se mantenham ativos. Os estudos e metodologias apresentados por muitos artistas, professores e pesquisadores têm ampliado as estratégias para trabalhar com a arte, fornecendo grandes repositórios de contribuições para a área. Dentro dessa perspectiva, passei a repensar o meu trajeto, a imaginar como poderia atingir o aluno mediante a atual estrutura do ensino de Arte. Passei então a pensar em meu percurso enquanto aprendiz e admiradora da arte. Pensei nas aulas da disciplina durante meu tempo de colegial no Ensino Médio e nas experiências que vivenciara até então. Lembrei o quão importantes foram para mim as diversas formas de contato e travessias que tive com as linguagens artísticas e o quanto eu admirava a arte tomando espaço nas ruas e nas relações entre as pessoas.

Nesse contexto, o estudo da Arte Contemporânea dentro de um repertório urbano e relacional surge como um possível caminho. Aproximar o público da obra, usar o corpo como arte, misturar materiais e linguagens artísticas, fomentar a interdisciplinaridade, expandir definições e lugares, são propostas dessa tendência artística que chamam e fomentam a atenção de artistas e do público em geral. Embora muitos tenham “medo” da Arte Contemporânea<sup>8</sup> e não a considerem arte por trazer provocações por meio das mais diversas mídias, as propostas estéticas atuais incitam fortes elos entre o homem e a vida, convidando o leitor da obra a ser participante e construtor dela.

Em um trabalho publicado por Betker (2012), a professora de Artes Visuais da rede municipal de ensino de Porto Alegre fez um estudo interessante sobre a publicação de pesquisas relacionadas a Arte Contemporânea no ensino básico. Em uma análise dos artigos publicados entre 2009 e 2010 na Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a autora destacou a relevância dada a essa temática por muitos professores e ressaltou que a busca por aproximações entre o ensino da Arte e o cotidiano dos alunos, construindo durante as aulas o conhecer, o fruir e o poetizar, geralmente ocorre com a utilização desse assunto. De fato, a Arte

---

<sup>8</sup> No livro “Quem tem medo da Arte contemporânea?” o autor Cocchiarale (2006) detalha uma série de aulas ministradas por ele sobre Arte Contemporânea e traz à tona “temores” suscitados por essa tendência artística. Ver em: COCCHIARALE, Fernando. Quem tem medo da arte contemporânea? Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2006.

Contemporânea tem suscitado formas diferenciadas de se relacionar com o mundo, contribuindo com outros meios de percepção sobre a arte. Na escola ela é encarada com algumas dificuldades pelos estudantes e também pelos professores, mas percebe-se que o seu estudo tem favorecido paulatinamente reflexões valorosas que a ligam à vida.

No meu ponto de vista, a capacidade afetiva e reflexiva do ser humano é ativada por muitas propostas contemporâneas. O conjunto de sensações é acionado ao contemplar, tocar e se relacionar com a obra. É importante frisar que aqui não serão feitas comparações e críticas a outros movimentos e tendências artísticas criados ao longo do tempo, haja vista que cada um(a) tem seu devido lugar e importância na história. Considero apenas relevante analisar as tessituras que nos apresentam a Arte Contemporânea e em específico a Arte Relacional, fornecendo valiosas contribuições ao campo educacional.

Minhas aproximações com a temática se iniciaram na graduação por meio das disciplinas História da Arte Moderna e Contemporânea, Práticas reflexivas: da forma ao conceito e Práticas reflexivas: da arte objetual à intervenção urbana. Habituada a desenhar e pintar em suportes tradicionais, confesso que foi um desafio enorme entender e vivenciar aprendizados e processos por meio dessa abordagem. Em várias aulas fomos convidados a criar performances, obras conceituais e efêmeras e explorar constantemente a arte no nível da forma inacabada, concebida em processos. Embora essa experiência tenha suscitado muitas dúvidas e estranhamentos, ela me possibilitou adentrar novos caminhos, realizando uma travessia que possivelmente não se findaria na faculdade.

Entre os anos de 2011 e 2012, tive a oportunidade de me tornar educadora estagiária do Museu de Arte Contemporânea do Ceará (MAC). Funcionando desde 1999 dentro do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura (CDMAC)<sup>9</sup>, o espaço possui um setor educativo que, por meio de uma equipe multidisciplinar composta principalmente por graduandos das áreas artísticas, oferece ao público espontâneo e agendado visitas guiadas ao seu conteúdo expositivo. No meu tempo de monitora, lembro-me que para proporcionar uma mediação entre as obras era necessário que estudássemos antecipadamente o conteúdo da exposição. Por meio desse processo de pesquisa e de leitura de imagens, conheci muitos artistas contemporâneos que acabaram ampliando minha compreensão sobre o campo.

Entre estruturas e formatos variados, observei que os discursos comunicacionais eram

---

<sup>9</sup>Um dos principais pontos turísticos do Ceará. Gerenciado pelo Instituto Dragão do Mar, o espaço oferta atrações nas áreas das Artes Visuais, Audiovisual, Teatro, Dança, Música, entre outras. Disponível em: <http://www.dragaodomar.org.br/>. Acesso em: 25 jan. 2020.

princípios que se repetiam em muitas obras. Mais do que um diálogo por meio da contemplação tradicional de um objeto, muitas proposições dessa tendência buscavam estabelecer contatos diretos com o público. Nas exposições “O Real no Virtual: de par em par” de 2011 e “Em Tempo” de 2012, por exemplo, duas obras chamaram a minha atenção por seu caráter dialógico e interativo.

No primeiro evento, a instalação interativa intitulada de “Jogo da Memória” (vide Fig. 2) do artista Pedro Parente, objetivava-se que o visitante manuseasse as cartelas predispostas dentro de uma bacia com pipoca. À medida que se retirava um cartão eram projetadas na parede antigas memórias do artista que se tornavam também referências às lembranças particulares de cada visitador. O alimento adjunto da obra era oferecido ao público para degustação, fazendo parte do processo de interação. Nas imagens apresentadas no vídeo, podiam-se ver, entre outros, registros da infância de Pedro ao lado de sua mãe, a então renomada artista Leticia Parente. Para mim, nessa proposta a participação do visitante foi acionada de diversas formas, seja ao conduzir a sequência de fatos projetados na tela ou ao poder se alimentar literalmente de partes da obra.

Figura 2 - Jogo da Memória de André Parente. Instalação Interativa. 2011.



Fonte: <http://www.animainfo.com.br/realvirtual/JogodaMemoria.htm>

Já na segunda exposição, a videoarte “La Pietà” (vide Fig.3) do artista Carlos Trilnick despertou a minha curiosidade por conter contextos de caráter urbano, conceitual e político. Na

performance, pessoas comuns convidadas por Trilnick faziam a representação de uma cena bíblica em que Maria segurava o seu filho Jesus Cristo após ele ser crucificado. Embora esta seja uma temática recorrente em obras de outros artistas, como a célebre escultura renascentista de mesmo nome do pintor e escultor italiano Michelangelo, a arte performática do argentino se apresenta como irreverente por tecer discussões políticas e sociais bastante atuais. Construída no movimentado bairro comercial Once, em Buenos Aires, a proposta faz uma crítica às duras condições de vida dos imigrantes latino-americanos que se deslocam para a Argentina, sobrevivendo nesse local em condições muitas vezes desumanas. A utilização de uma família da periferia para constituição da história é outro fator que se mostrou bem interessante. Mãe e filho, Glória e Miguel, negros e pobres se congelaram para perpetuar no vídeo mais do que uma cena, uma situação vivida na dolorosa realidade dos imigrantes que saem de seus países de origem em busca de melhores condições de emprego, moradia e qualidade de vida. Sem figurinos personalizados, vestidos com roupas simples, observados com certa indiferença pelos transeuntes e posicionados a frente de pilhas de materiais de construção, “os atores” se confundem com as cenas da vida real. Ainda que tenha visualizado apenas o registro da obra, a transferência mental de cenários me fez imaginar os sentidos possibilitados pela intervenção.

Figura 3 - La Pietà de Carlos Trilnick. Vídeo-performance produzida na Argentina, 2010.



Fonte: <http://carlostrilnick.com.ar/la-pieta-at-art-review/>

Encantada de certa maneira pela interação que algumas obras contemporâneas

objetivavam, me deparei, com o passar do tempo, com os estudos de um curador e crítico do campo artístico chamado Nicolas Bourriaud. Depois de analisar a produção artística dos anos 1990, principalmente o repertório de artistas internacionais, o pensador considerou que algumas propostas atuais se caracterizavam mais pelo seu formato perceptivo, experimental, crítico e participativo do que por sua abordagem teórica e formal. Essa reabilitação da experimentação, construída a partir de um procedimento relacional, forneceu dados para o que ele propôs e definiu como “Estética Relacional”.

Sobre esse termo, podemos definir que “a estética relacional constitui não uma teoria da arte, que suporia o enunciado de uma origem e de um destino, e sim uma teoria da forma” (BOURRIAUD, 2009, p.26). Por meio dessa nova concepção e olhar sobre os formatos das obras contemporâneas, o objeto artístico poderia se constituir como um encontro casual, uma distribuição de convites e cartas e outros tipos de colaboração entre as pessoas. Em outras palavras, o fator crucial da estética relacional seria a construção de socialidades através da arte.

As relações sempre estiveram envolvidas na produção artística do homem, seja ao construir um objeto ou contemplar uma obra, todavia, o relacional inferido por Bourriaud discute as práticas e teorias artísticas que rompem com a tradição, configurando os espaços, as pessoas, as relações humanas e seus costumes sociais como o próprio objeto artístico. Segundo Bourriaud (2009, p.29), “a forma da obra contemporânea vai além de sua forma material: ela é um elemento de ligação, um princípio de aglutinação dinâmica”. A Arte Relacional ganha, assim, destaque na busca atual por uma ressignificação da nossa relação com o outro, com os lugares e com os discursos sociais.

O conhecimento da esteticidade relacional aliado ao desejo de desenvolver um processo que envolvesse a cidade como cenário de uma experiência educativa me oportunizou chegar ao objeto de estudo desta pesquisa: A Arte Pública Relacional. Ao nos fazer compreender que a arte não é somente desenhada, pintada, gravada, esculpida, enfim, produzida por grandes mestres para um público escolhido em espaços predefinidos, o estudo e a prática de propostas de Arte Pública Relacional passam a ser repositórios de aproximações entre o aluno e o mundo, fornecendo uma grande contribuição ao ensino de Arte.

O acesso a esse assunto, entretanto, deve ser pensado para ser desenvolvido pelo nível da experiência. Os estudantes podem até compreender por meio da teoria e das ferramentas tradicionais de repasse de informações, todavia é na relação, ou seja, na experiência estética afetiva que o trabalho adquire sua relevância. Muitos alunos aprendem, mas poucos vivem uma experiência através da arte, visto que experienciar não é decodificar conteúdos que jamais

chegarão ao aprendiz por carecerem de sentido. Vivenciar uma experiência é ter a possibilidade de se sentir tocado, sensibilizado por algo ou por um acontecimento. A aprendizagem significativa<sup>10</sup> pode acontecer de diversas maneiras, mas dificilmente o aluno compreenderá o conteúdo se ele não vier acompanhado de uma boa dose de aspectos sensoriais, práticos e perceptivos.

Para Larrosa (2002, p.24):

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

Olhando sob o ponto de vista do que é a experiência e como ela acontece em nossas vidas, observo o quanto nós, educadores, deixamos esse processo de escuta, pausa e atenção ir se esvaziando. Pressionada pelo sistema de configuração do ensino, até as aulas de Arte se tornaram tradicionais, com atividades como estudar por meio de livros, fazer um trabalho artístico na escola e memorizar conteúdos para um bom desempenho na prova. Trazer o olhar do aluno para fora da escola, para a cidade e para as relações com o mundo, pode ser uma possibilidade para proporcionar uma nova experiência do estudante com a arte. A cidade, com seu imenso repertório poético, torna-se obra pelo olhar do pesquisador e do aluno e pode ser estudada, bem como praticada pelo viés artístico. Na escola pública são constantes as falas dos alunos sobre a necessidade de aulas mais práticas e que os levem para o externo. Intervir, performatizar, construir pontos de encontro, trocas, encontros casuais e outras propostas vistas na arte relacional, propiciará um feixe de relações do estudante com o mundo e trará a possibilidade de perceber a arte como uma vivência pertinente à vida.

Trabalhando por muito tempo como professora de Arte em uma Escola Estadual de

---

<sup>10</sup> Apesar de sua relevância, o assunto não será utilizado neste trabalho como referência para falar sobre experiência, no entanto é importante esclarecer do que se trata a teoria. A aprendizagem significativa foi elaborada e pensada pelo professor Emérito da Universidade de Columbia, em Nova Iorque, David Ausubuel. Segundo o autor, a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação está ligada a conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Para Ausubuel, a aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Quando esse processo não ocorre, ela se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos a incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo é armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva. Ver em :<http://portalprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

Ensino Profissionalizante (EEEP), na qual os alunos passam aproximadamente 10 horas dentro da instituição, imaginei o quanto era difícil para o estudante se manter concentrado e estimulado durante todas as aulas. Nos horários da minha disciplina, era notório o desejo dos alunos de fazer algo diferente e que, a princípio, os tirasse dos locais tradicionais de aprendizado. De vez em quando a quadra poliesportiva, o pátio e outros espaços da escola se transformavam em locais de estudos e de práticas artísticas, mas essa iniciativa não parecia ser suficiente e me parecia que pedia por um campo de extensão.

Olhar para a praça, a emergência das cidades, o trânsito, os personagens que nele habitam, trabalham ou atravessam, os prédios antigos e abandonados, os ambulantes e tudo aquilo que compõe uma cidade, me fez criar mentalmente possibilidades criativas que levassem o aluno a perceber a arte e ter uma experiência artística para além das informações transcritas no livro, mas sim vivenciadas a partir de sentidos ligados à vida. Para Martins, Picosque e Gerra (2009), a atividade perceptiva não se constitui em uma simples coleta de dados sensoriais, pois o corpo perceptivo entrelaça-se com o sensível do mundo por meio de uma soma de percepções singulares, únicas. Desse modo, a materialização da missão seria mais do que mostrar algo ao observador, envolveria um processo de percepção estética e imaginação criadora.

Dentro desse contexto, elaboro um questionamento: o que temos feito enquanto escola e educadores para oferecer um olhar sobre as experiências sensíveis? Nas instituições escolares há espaço para uma educação do afeto, do olhar? Sobre isso, Martins, Picosque e Guerra nos alertam:

Que oportunidades a escola oferece para o corpo perceptivo do aluno? Se a escola permite apenas o olho da mente, mente! O olho da mente também é um olho sensível. Não podemos correr o risco de oferecer desafios que apenas trabalhem com o sujeito cognitivo. É preciso criar situações em que o olhar e ouvir, juntamente com o olfato, o tato e o paladar, possam ser filtros sensíveis no contato com o mundo. (2009, p.107)

De fato, muitas vezes temos preferido uma metodologia de aprendizado que visualiza o aluno através apenas de um ângulo, o de futuro universitário que tem urgência em decodificar e memorizar conteúdos para sua aprovação em vestibulares. A memória, o raciocínio e o juízo parecem ser as únicas formas de aquisição de conhecimento dentro dessa lógica, enquanto a imaginação e a percepção aparentam ser desvalorizadas. A cognição imaginativa, como nos evidencia Efland (2004), é parte importante na construção do processo educativo em diversas áreas, principalmente na Arte. A interação nesse campo do saber acontece por meio da afecção, na qual percepção, emoção, sensibilidade, experiência, subjetivação, investigação, reflexão e

imaginação estão sendo constantemente articuladas.

Nesse sentido, por acreditar que eram necessárias maiores travessias em minhas abordagens metodológicas que induzissem os alunos a refletirem mais sobre os conteúdos, e utilizando para isso os descodificantes de uma experiência, foi que pensei em articular propostas urbanas e interativas que prescrevessem em seus recursos doses de experimentação, subjetividade, comunicação, interterritorialidades, quebras, uniões, conceitos e, para além da habilidade, criações poéticas com o corpo, com o efêmero e com o conceito.

A proposta de investigação da cidade não se constitui uma prática recorrente no ensino de Arte em escolas públicas. Com poucas aulas de Arte, alguns professores se limitam aos espaços e às salas da escola, estreitando as possíveis relações entre arte e os ambientes externos da instituição. Para auxiliar os educadores a expandirem suas metodologias, algumas plataformas digitais disponibilizam planos de aulas que auxiliam os professores brasileiros a construírem as suas propostas de ensino. A evolução das mídias não tem somente fornecido meios para que os indivíduos se comuniquem e criem, como também tem oferecido um espaço de veiculação e divulgação de abordagens educacionais. Os Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais (OAAVs), elaborados pelo professor do IFCE José Maximiano Arruda Ximenes de Lima, contribuem para essa linha de raciocínio, fornecendo uma orientação para a construção de materiais educativos no ensino de Artes Visuais. A proposta que visa ser manuseada tanto por educadores quanto por educandos, permite que haja um espaço próprio para estudos e divulgações de conteúdos na área das Artes Visuais, podendo ser disponibilizados “livros digitais, slides, vídeos, animações, hipertexto/ hipermissão, além da possibilidades de interação por videoconferência e webconference” (LIMA, 2016, p.59).

Diante disso, este trabalho se materializou de duas formas, por meio da combinação de dissertação e proposta pedagógica. Nesta última sugestão, buscou-se ampliar os meios de divulgação da pesquisa, disponibilizando-a também em forma de e-book dentro da concepção do que são os OAAVs. A ideia da elaboração de um livro digital a partir dos processos aqui vivenciados, surgiu de uma necessidade pessoal de compartilhamento das abordagens contemporâneas que explorassem os espaços urbanos dentro de uma concepção relacional. Como relatado anteriormente, a configuração atual do ensino de Arte, principalmente dentro das escolas públicas, tem fornecido poucos subsídios que possibilitem pensar em processos de criação nos territórios urbanos, sendo interessante disponibilizar um material que contribua na ampliação e construção de metodologias sobre o assunto. A proposta não se trata de um manual de como se deve trabalhar com a Arte Pública Relacional na educação básica, mas configura-

se, tão somente, como um relato de uma experiência educativa que pode ser reelaborada por outros professores da área. Adentrarei esse assunto no capítulo 4, no qual fornecerei mais descrições sobre a aplicabilidade do material.

Diante do que já foi discorrido, apresento como objetivo geral deste trabalho analisar experiências educativas sobre Arte Pública Relacional na educação profissional, visando a expansão de processos criativos e propostas pedagógicas nos ambientes internos e externos das instituições escolares. O local escolhido para realização deste trabalho foi o meu próprio lugar de atuação, a EEEP Maria José Medeiros, localizada na cidade de Fortaleza-CE. Para referenciar teoricamente esta pesquisa foram agregadas as contribuições de Bourriaud (2009) sobre estética relacional, as análises de Larrosa (2002) sobre experiência e as discussões de Lima (2016) sobre concepção e elaboração de materiais educativos para o ensino de Artes Visuais.

O interesse pela temática surgiu das minhas experiências artísticas com a cidade e da necessidade de ampliar, enquanto educadora, as práticas artísticas contemporâneas que explorem os espaços urbanos. A Arte Relacional, um recorte da Arte Contemporânea, tem se apresentado como um campo fértil de experimentações artísticas efêmeras, híbridas e inter-relacionais que criam formas de reinvenção do cotidiano e da relação do homem com o mundo. Todavia, introduzida no campo educacional, quais seriam as possíveis contribuições que a temática traria ao ensino de Arte nas escolas profissionais? Buscando obter essa resposta, este estudo se apropriou de uma pesquisa em ensino de Arte de abordagem qualitativa a partir do método etnográfico.

No que diz respeito às classificações, é importante destacar que este estudo se trata de uma pesquisa em ensino de Arte, porque está inserido na perspectiva de análise de um processo de ensino/aprendizagem da minha prática de sala de aula sob o viés da temática Arte Relacional. Conforme explicita Pimentel (2006), enquanto a pesquisa sobre ensino de Arte tem ênfase na história, na crítica e na teoria de arte, a pesquisa em ensino de Arte, trata “sobre processo de ensino de Arte, seus fundamentos e as reflexões sobre eles, sua prática e sua reflexão sobre ela.” (PIMENTEL, 2006, p.311).

Portanto, inserido nessa categoria, o trabalho adquire também uma abordagem qualitativa. Godoy (1995) nos afirma que há três modos possíveis de realizar uma pesquisa inserida em uma perspectiva qualitativa. Ela pode ser conduzida por meio de uma análise documental, um estudo de caso ou por caminhos etnográficos. Pelo fato de a pesquisadora estar totalmente envolvida no processo por meio da observação participante, procurando descrever o

comportamento dos indivíduos inseridos em um grupo e também por empreender um trabalho de campo, que analisa os espaços e as pessoas e coleta os dados de maneira experimental e exploratória, este estudo se configura como pesquisa etnográfica.

Para Godoy (1995, p.28):

Contextualizando os dados, ou seja, colocando-os dentro de uma perspectiva mais ampla, o etnógrafo procura estar atento e receptivo aos eventos que ocorrem ao seu redor. Podemos dizer que ele deverá manter a mente aberta em relação ao grupo ou cultura que está estudando. Evidentemente isso não significa iniciar o trabalho de campo com a mente vazia. Como em qualquer trabalho de investigação, o projeto contém um conjunto básico de instruções sobre o que fazer e aonde ir durante o estudo. A organização e o planejamento do trabalho não retiram o caráter próprio da etnografia, onde intuição, empatia, descoberta acidental (serendipity) e criatividade exercem papéis fundamentais.

Em consonância com o que o autor afirma, informando que o trabalho do etnógrafo requer uma atenção perceptiva aos fatos e ao grupo estudado, verificando de maneira organizada os percursos investigativos, mas oportunizando que as descobertas acidentais e as buscas criativas tenham sua importância no processo, assumimos, então, dentro desta pesquisa, uma abordagem qualitativa e etnográfica. A partir do método etnográfico, como nos orienta Mattos (2011), é possível fazer uma análise sensível de um determinado grupo, compreendendo, por meio da observação direta e por certo período, formas rotineiras de viver de um grupo particular de pessoas. Lópes (1999) acrescenta que a abordagem etnográfica oferece uma maneira diferenciada de descrever, sendo outrora utilizada como sinônimo de pesquisa de campo, observação antropológica e investigação qualitativa. A autora prossegue afirmando que a pesquisa etnográfica procura o imaginativo - criativo - interativo - relacional, levando a uma compreensão dos sujeitos a partir das particularidades do método localizado nas categorias de qualitativo, em que se pretende fazer mais processos de análise e síntese, dedução e indução, comparação e apresentação das fases que experimentou o assunto.

Partindo então de uma abordagem qualitativa e etnográfica, decidi analisar o processo de ensino aprendizagem em Artes Visuais de uma das turmas em que leciono. A EEEP Maria José Medeiros contém atualmente dez turmas de Ensino Médio (EM), concentradas em quatro tipos de cursos profissionalizantes. Entre os cursos de Administração, Enfermagem, Logística e Rede de Computadores, a escola oferta a disciplina de Arte em apenas três turmas, a saber: 1º ano de Administração, 2º ano de Enfermagem e 2º ano de Rede de Computadores. Por ter, na

época de elaboração deste trabalho, mais aulas no curso de Enfermagem do 2º ano<sup>11</sup>, por ter sido também sua diretora de turma<sup>12</sup> e por acreditar que as questões relacionais desenvolvidas nesta pesquisa podem dialogar com a área de formação dos sujeitos, decidi escolher esse grupo para aplicação do projeto. A decisão está pautada no que Marconi e Lakatos (1982) consideram como Amostragem não-probabilística intencional. Nesse procedimento, a escolha de um grupo pelo pesquisador é influenciada por razões pessoais, não existindo critérios estatísticos para a delimitação do grupo a ser analisado. Os autores também afirmam que, dentro dessa abordagem, o analisador do processo está mais interessado na opinião, ação e intenções de um determinado elemento da população, por esperarem que possa representar o pensamento de uma coletividade.

Após a escolha da turma, foram planejadas dez aulas para a realização desta pesquisa. A execução das aulas contemplou momentos teóricos desenvolvidos dentro da escola, momentos práticos em espaços predefinidos da cidade, momentos de avaliação do aprendizado do aluno e criação de uma exposição artística na instituição escolar. No apêndice A – Planos de Aula constam as descrições dos planos de aula construídos no projeto. As discussões teóricas fomentaram aproximação com a temática, possibilitaram debates e visões sobre a cidade de Fortaleza, bem como oportunizaram o conhecimento de artistas que desenvolveram formas artísticas urbanas e relacionais. Para esse momento foram utilizados o livro didático do aluno e ferramentas digitais para exibição e leitura de imagens, além de terem sido destinados espaços para o processo criativo do aluno.

Sobre o processo criativo, entende-se que por esse meio há:

um itinerário recursivo de tentativas, sob o comando de um projeto de natureza estética e ética, também inserido na cadeia da continuidade e, portanto, sempre inacabado. É a criação como movimento, onde reina conflitos e apaziguamentos. Um jogo permanente de estabilidade e instabilidade, altamente tensivo. O produto desse processo é uma realidade nova que é, permanentemente, experienciada e avaliada pelo artista, e um dia será por seus receptores. (SALLES, 1998, p.27-28)

Dentro dessa lógica, junto com os momentos de debate e discussões teóricas foram construídos momentos de concepção da atividade criadora no espaço escolar, nos quais os alunos puderam planejar, por meio de desenhos, pinturas, colagens e escritos, o que iriam

---

<sup>11</sup>Além da disciplina de Arte, no ano de 2019 ministrava também as disciplinas de formação para cidadania, inserida no Projeto Diretor de Turma e mais duas aulas de Projeto Interdisciplinar, onde nesta era possível realizar qualquer projeto de interesse do professor.

<sup>12</sup> O Projeto Diretor de Turma (PDT) é uma proposta educativa que visa acompanhar uma determinada turma durante o seu período escolar. Ao Diretor de Turma (DT) cabe a responsabilidade de intermediar as relações no grupo e desenvolver a formação cidadã e as habilidades socioemocionais. Ver em: <https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt/>. Acesso em: 03 jan. 2020.

desenvolver em meios urbanos.

Os meus diários de campo, a construção de entrevistas semiestruturadas e questionários, a elaboração de plano de aulas, o registro de relatos de experiência e as fotografias que registram o processo criativo dos alunos constituíram os elementos fundamentais para coleta e análise de dados neste estudo. Os materiais coletados foram interpretados a partir de duas categorias: 1. Compreensão e desenvolvimento na disciplina; 2. Experiência estética e processo criativo. A partir dessa interpretação sobre os resultados, verificou-se que os estudantes puderam ampliar os modos de pensar e fazer arte; notou-se também que o fazer artístico em meios urbanos colaborou para a construção de um conhecimento em arte relacional, alargando os limites dos locais de aprendizado, além de ter cooperado, por meio da criação de uma proposta pedagógica, para a expansão de estratégias criativas e estéticas que contribuem para a inserção da arte no cotidiano.

Assim, a dissertação está organizada em quatro partes: O primeiro capítulo (que se lê agora), intitulado TRAVESSIA, aborda as minhas experiências iniciais com a temática e explicita a metodologia utilizada neste trabalho. Já o capítulo seguinte, que foi denominado de INVÓLUCROS NO ENSINO DE ARTE, traz apontamentos sobre a arte na educação profissional, tomando como documentos norteadores a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Considerações sobre arte e experiência por Larrosa (2002) também são discutidas no capítulo dois, como o estudo sobre a construção de processos criativos em Artes Visuais sob o olhar de Salles (1998). No capítulo três, nomeado INTERCIDADES, são estabelecidos diálogos a respeito do potencial criativo da cidade, acrescidos de abordagens teóricas sobre estética relacional e modos de socialidade na arte intermediadas pelo pensamento de Bourriaud (2009). Inferências sobre performance também são tecidas nesse capítulo, com discussões trazidas por Glusberg (2011) e Goldberg (2006). Por último, o capítulo quatro, chamado MODOS DE HABITAR A CIDADE, analisa o processo construído na escola e reverberado para a cidade, com descrições e reflexões sobre o processo criativo relacional oportunizado por esta pesquisa. Para que o trabalho colabore com a divulgação de materiais educativos sobre Arte Relacional no ensino básico, neste capítulo também se discutirá a elaboração de uma proposta pedagógica desenvolvida com base na teoria de Lima (2016).



## **2. INVÓLUCROS NO ENSINO DE ARTE**

Como se configura o ensino de Arte em pleno século XXI? O que prescrevem as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para o ensino de Arte? O que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a lei nº 13.278 do ano de 2016 propõem para o ensino de Artes Visuais? Como a Arte está sendo ofertada nas escolas estaduais de educação profissional (EETPs)? A respeito dos processos criativos dentro de escolas profissionalizantes, como eles têm acontecido, ou melhor, que estratégias os professores de Arte têm encontrado para tornar recorrentes as suas propostas artísticas nesse modelo de ensino? O par experiência/sentido está sendo propiciado nas aulas de Arte? É sobre tais questionamentos que se pauta este capítulo, pensando e discutindo como o ensino de Arte tem se mantido nas escolas públicas brasileiras, em especial nas escolas de ensino profissional, modelo em que atualmente leciono.

### **2.1 Artes Visuais na Educação Profissional**

A origem da formação profissional no Brasil não é tão recente. Embora alguns historiadores afirmem que a formação do trabalhador no país data do período colonial, tendo como primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos, foi durante o Império que companhias de aprendizes foram criadas com o intuito de formar empregados em várias áreas. Na época da chegada da família real ao Brasil ocorreram muitas transformações econômicas, educacionais e políticas e entre as mudanças ocorridas esteve a criação de Companhias de Aprendizes Artífices e de Companhias de Aprendizes de Marinheiros para preparar trabalhadores para a marinha e a guerra. Sob o poderio da igreja e de associações filantrópicas, os meninos de rua eram levados a tais companhias e se inseriam na política de combate ao ócio que atingia muitas crianças marginalizadas. Segundo Garcia, Dorsa e Oliveira (2018, p.3), “havia a preocupação do Império em relação à busca da formação compulsória de trabalhadores em vários ofícios, porém, com um objetivo principal de retirar as crianças da rua para que não se transformassem em futuros desocupados”.

Após o ano de 1889, muitas Companhias de Aprendizes Artífices e Companhias de Aprendizes de Marinheiros foram mantidas e serviram de base para a criação de escolas de modelo profissional durante a República Brasileira. O então presidente da República, Nilo

Peçanha, por meio de um decreto instaurado em 1909<sup>13</sup>, implantou uma rede de 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices, delegando à Rede Federal a iniciativa da criação de escolas profissionalizantes. Até esse período o ensino profissional era gratuito e voltado para o nível primário, passando a tornar-se de nível médio apenas em 1941 com a Reforma Capanema que reorganizou o sistema educacional do país. Segundo dados do Ministério da Educação:

[...]o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio; o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão; os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e compreendendo várias especialidades. (BRASIL/MEC/SETEC, 2018, p.4)

Com as reorganizações do sistema profissional de ensino, modificam-se também as nomenclaturas das instituições que ofertam esse modelo de educação. De Escola de Aprendizizes e Artífices de 1909

[...] as escolas foram transformadas em ‘Liceus Profissionais’, agora, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus. Em 1942, os Liceus deram lugar às ‘Escolas Industriais e Técnicas’. A mudança seguinte ocorreu em 1959, com as primeiras ‘Escolas Técnicas Federais’. Já em 1978, foram criados os Centros Federais de Educação Tecnológica, os CEFETs. Em 2008, outro marco na história da Educação Profissional no Brasil se deu com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir dos CEFETs, Escolas Técnicas e Escolas Agrotécnicas Federais. O mesmo instrumento legal que criou os Institutos Federais, a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC). Atualmente, 38 Institutos Federais, 02 CEFETs, o Colégio Pedro II e 22 escolas técnicas vinculadas a universidades federais integram a RFEPC (BRASIL, 2018, on-line)

O histórico da educação profissional não parou com a criação dos Institutos Federais (IFs). Em 2007, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação lançou mais um programa que objetivou beneficiar a educação de jovens da rede pública. Escolas de Educação Estadual Profissionalizante (EEEPs) foram criadas ou aperfeiçoadas, ofertando cursos técnicos de modelo integrado. O programa Brasil Profissionalizado, criado por meio do decreto de número 6.302 do mesmo ano, surgiu como

---

<sup>13</sup> Nilo Peçanha assume em 1909 a Presidência do Brasil e assina, em 23 de setembro do mesmo ano, o Decreto nº 7.566, criando, inicialmente em diferentes unidades federativas sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove “Escolas de Aprendizizes Artífices” destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf). Acesso em: 10 de setembro de 2019.

uma forma de fortalecer o Ensino Médio (EM) ligado à educação profissional das escolas estaduais brasileiras. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC)

De 2007 até janeiro de 2016, o Programa atendeu instituições de educação profissional de 24 estados. Foram concluídas 342 obras, sendo 86 novas escolas, 256 ampliações e/ou reformas. Ainda foram entregues 635 laboratórios para aulas práticas. As ações do Brasil Profissionalizado são geridas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). (BRASIL, 2007, on-line)

No Ceará, o Programa Brasil Profissionalizado foi inserido em 2008, seguindo o exemplo aplicado em muitos estados brasileiros. De início, escolas de modelo regular foram adaptadas para o formato profissionalizante e somente a partir de 2011 é que EEEPs de padrão MEC<sup>14</sup> começaram a ser construídas, contando com altos valores de investimento do Ministério da Educação e do Tesouro Nacional para a aquisição de novos prédios de ensino. Conforme dados disponibilizados pela Secretária da Educação (SEDUC) do governo do Estado do Ceará

O modelo integrado possibilita a centenas de alunos a qualificação para ingressar no mercado de trabalho ao mesmo tempo em que são habilitados a concorrer a uma vaga na universidade. A educação profissional dá maior amplitude à concepção do direito à educação por criar condições para que se estabeleça um diálogo com o mundo do trabalho. Ao privilegiar o ensino integrado, o Governo do Ceará oferece aos alunos que concluíram o ensino fundamental a matrícula única para o Ensino Médio e formação técnica, abrindo a possibilidade de ingressarem nas Escolas Estaduais de Educação Profissional. (SEDUC, 2015, on-line)

No ano inicial do projeto Brasil Profissionalizado no estado do Ceará, a região implantou 25 EEEPs em 20 municípios. Na época foram ofertados poucos cursos de formação profissional e técnica, constando em sua lista os cursos de Informática, Enfermagem, Guia de Turismo e Segurança do Trabalho. Dados da SEDUC (2015) do estado informam que até o ano de 2018 o número de escolas, municípios e cursos ofertados se expandiu, trazendo, até a referida data, 119 escolas profissionais, distribuídas em 95 municípios cearenses com a oferta de 52 cursos em vários campos de atuação. A imagem a seguir (vide Fig.4), demonstra o crescimento de escolas estaduais de ensino profissional no estado do Ceará.

---

<sup>14</sup> EEEPs Padrão MEC são escolas que receberam investimentos em obras e instalações do zero. Houve a escolha de um terreno para construir uma escola desse formato, o que não aconteceu com as EEEPs adaptadas, que foram desenvolvidas em prédios já existentes. Ver em: Escolas Padrão MEC. Disponível em: [https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=176&Itemid=34](https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=176&Itemid=34). Acesso em: 04 out. 2019.

Figura 4 - Desenvolvimento da Educação Profissional no Ceará, de 2008 a 2018.

| Ano  | Escolas em funcionamento (Nº) | Municípios (Nº) | Cursos (Nº) | Matrícula Inicial (1ª, 2ª e 3ª series) |
|------|-------------------------------|-----------------|-------------|----------------------------------------|
| 2008 | 25                            | 20              | 4           | 4.181                                  |
| 2009 | 51                            | 39              | 13          | 11.349                                 |
| 2010 | 59                            | 42              | 18          | 17.481                                 |
| 2011 | 77                            | 57              | 43          | 23.916                                 |
| 2012 | 92                            | 71              | 51          | 29.885                                 |
| 2013 | 97                            | 74              | 51          | 35.981                                 |
| 2014 | 106                           | 82              | 53          | 40.897                                 |
| 2015 | 111                           | 88              | 52          | 44.897                                 |
| 2016 | 115                           | 90              | 53          | 48.089                                 |
| 2017 | 116                           | 93              | 53          | 49.894                                 |
| 2018 | 119                           | 95              | 52          | 52.571*                                |

Fonte: Secretaria da Educação do Ceará/Coordenadoria de Educação Profissional / Sistema de Gestão Escolar (2018)

O crescimento e os altos investimentos nas escolas de modelo profissional no estado do Ceará são resultados de um compromisso da gestão estadual em fortalecer o ensino médio e em melhorar as condições de inserção dos jovens no mercado de trabalho e nas universidades. Em nota<sup>15</sup> fornecida a um jornal local no ano de 2013, a antiga secretária da Educação e atual vice-governadora do estado, Izolda Cela, informou que os altos investimentos fornecidos a escolas profissionalizantes provêm de um repuxo de qualidade, ou seja, da disponibilidade de unidades bem estruturadas e organizadas. Para manter uma escola desse formato são necessários custos para implantar e manter laboratórios técnicos, adquirir equipamentos e mobiliários, realizar o pagamento de bolsas estágio, fornecer fardamento e alimentação, além de manter a rede. A construção e os investimentos crescentes em unidades de ensino profissionalizantes vêm também dos resultados positivos do projeto educacional, conforme Izolda: há muitos ex-alunos de EEEPs que conseguiram ingressar na faculdade e estão, concomitantemente, trabalhando a partir dos seus cursos profissionalizantes. De fato, enquanto professora de uma unidade de

<sup>15</sup> Ver em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/escolas-profissionalizantes-custam-ate-r-490-milhoes-ano-1.795175>

ensino profissional, observei que, ao terminar o 3º ano, vários estudantes conseguiam uma contratação efetiva em seus antigos ambientes de estágio e ainda alcançavam o tão sonhado ingresso na faculdade.

Diante desse cenário, é notório que o surgimento das escolas estaduais de ensino profissionalizante no país trouxe grandes oportunidades profissionais para os jovens de baixa renda. Apesar de haver uma cota para os alunos que concluíram o ensino fundamental em escolas particulares, as ETECs são destinadas a alunos de escolas públicas. Com o conhecimento de um curso técnico, os estudantes têm a oportunidade de estabelecer o seu primeiro contato com o mundo do trabalho nos campos de estágio durante o último ano do EM. Dentro desse modelo de ensino, observo o quão enriquecedor é para o jovem, em tempos de altos índices de desemprego, ter oportunidade de vivenciar uma experiência profissional ainda durante o ensino básico. Acredito que por meio das escolas estaduais de nível técnico, o aluno tem mais chances de se inserir no mercado de trabalho, além de mais possibilidades de arcar com suas despesas escolares e familiares.

Embora a profissionalização seja uma particularidade das escolas técnicas, as ETECs não possuem apenas o objetivo de qualificar o aluno para o primeiro emprego. Nessas instituições, o estudante adquire competências e habilidades que o ajudam a entrar na faculdade, a se inserir no mercado do trabalho e a viver melhor em sociedade. Na disciplina Formação para a Cidadania, por exemplo, os alunos se defrontam com assuntos como empatia, organização e respeito, que colaboram, de certa maneira, para as formas coletivas de convivência. Pensando nessa visão geral do aluno, concebida por um olhar humano e profissional, as escolas profissionalizantes possuem em sua matriz curricular diversos componentes voltados a:

Formação geral, com disciplinas da base nacional comum requeridas pelo ensino médio; Formação profissional, com disciplinas relacionadas a cada um dos cursos técnicos desenvolvidos; Parte Diversificada, com conteúdo diversificados voltados para a formação cidadã dos alunos tanto no campo pessoal como profissional (SEDUC, 2015, on-line)

É muito salutar verificar que existem escolas que não estão apenas focadas no repasse de conteúdos ao aluno. Com as aulas de Projeto de Vida, disciplina ofertada na parte diversificada das escolas estaduais profissionalizantes, os alunos aprendem a lidar com suas emoções, trazendo à tona a importância da saúde mental enquanto se estuda, se aprende, se profissionaliza e se vive em sociedade. Todavia, apesar do mérito de escolas atuais em oferecer

uma percepção integral de ensino, existem disciplinas que não recebem a sua devida importância nos currículos escolares. A disciplina de Arte, por exemplo, é uma das áreas de conhecimento que, em pleno século XXI, ainda se mantém sob configurações retrógradadas, não sendo contemplada em todo o ensino básico.

Nas EEEPs o ensino de Arte está inserido nas disciplinas da base nacional e é ofertado ao aluno, na maioria dos casos, durante um único ano. Embora desde os tempos mais longínquos tenha sido verificada a presença da arte nas escolas, o ensino deste componente ainda enfrenta grandes dificuldades, principalmente quando no que diz respeito a sua presença no EM. Professores da área lotados em escolas de modelo profissional encaram o obstáculo de lecionar para poucas turmas e de ensinar outras disciplinas que fazem parte do campo diversificado do currículo. É importante frisar que, embora nesta pesquisa seja dada ênfase às escolas profissionais, a realidade aqui descrita não pertence apenas às instituições de ensino deste modelo, mas integra uma situação-problema observada em muitos espaços escolares particulares e públicos do Ceará.

Observamos atualmente políticas públicas que ressaltam a importância do ensino de Arte nas escolas do Brasil, todavia a concretização de uma aprendizagem efetiva e obrigatória em todo o nível básico ainda parece estar distante. A lei de nº 13.278 do ano de 2016 trouxe postulados significativos para o futuro da arte na educação, entretanto as atuais discussões sobre o novo Ensino Médio causam temores e incertezas em relação às novas configurações da disciplina no currículo. A lei 13.278/16

[...] inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. A nova lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/1996) estabelecendo prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio (BRASIL, 2016, p.1).

Em contraponto sobre o novo Ensino Médio, afirma-se

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. [...] A LDB inclui, no ensino médio, obrigatoriamente, estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (Art. 35-A, § 2º). Já o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio[...] (BRASIL, 2017, on-line)

Enquanto a lei de nº 13.278/16 sugere que haverá oferta do componente Arte a todos os níveis da educação básica e sinaliza um possível fim da polivalência, com estímulos a oferta de formação de professores, a lei de nº 13.415/2017 propõe um recuo a essa proposta, fornecendo uma organização curricular excludente, em que apenas duas disciplinas (Português e Matemática) são mencionadas como áreas obrigatórias a todos os três níveis do EM. A partir da observação dessas duas leis, reflete-se sobre o quanto o ensino de Arte flutua em um cenário de incertezas. Entre idas e voltas, progressos e retrocessos, nota-se que a arte na educação brasileira precisa lutar constantemente para se fazer presente e que ela não é recorrente em todo o EM porque as leis que a prescrevem são frágeis. Há muitas inquietações nos professores de Arte e um desejo geral de que mudanças positivas para o campo sejam efetivadas. Antes mesmo de existir o novo ensino médio, Barbosa (2008) já argumentava que “se a Arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem um sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar” (2008, p.21).

Existe de fato uma necessidade de responsabilização sobre a fragilidade que reveste o ensino de Arte no Brasil. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 que se luta pela inserção da arte nas escolas brasileiras e até hoje, em pleno ano de 2019, discute-se sobre sua real necessidade na aprendizagem dos jovens do país. Até quando será necessário comprovar a importância da arte para a educação e a vida? Em que momento deixarão de questionar a arte como conhecimento?

Com a aprovação da lei de número 13.278/2016 e a introdução do novo ensino médio, o ensino de Artes Visuais, Dança, Teatro e Música passou a se chamar estudos e práticas em Arte e em vez de ser um componente curricular obrigatório para todos os níveis da educação básica continuará a não ser ofertada nos três anos do EM, priorizando apenas alguns campos, conforme citado. Desse modo, como efetivar o aprendizado em Arte em toda a educação básica e em todos os modelos educacionais se até as leis divergem quanto a orientação do seu ensino? Para Barbosa (2017, p.6)

[...]estão retirando do Ensino Médio a obrigatoriedade do Ensino das Artes, duramente ampliada pela luta dos Arte/Educadores reunidos na Federação de Arte /Educadores do Brasil (FAEB), que em abril de 2016 conseguiu fazer aprovar no Senado a obrigatoriedade de Música, Teatro, Artes Visuais e Dança antes não incluída.

Desde o início de 2019, cerca de 460 escolas do estado do Ceará já começaram a

executar atividades com foco no novo ensino médio<sup>16</sup>. Para o ano de 2020 pretende-se ampliar o número de instituições escolares aderentes da nova configuração do ensino e inserir boa parte, senão todas, as EEEPs do estado nesse novo modelo. Uma consulta pública foi disponibilizada para professores e a comunidade em geral sobre o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) – Ensino Médio. O texto apresenta atualização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sobreescreve sugestões e críticas sobre a Coleção Escola Aprendizente.

Em dezembro de 2018, ocorreu a homologação da BNCC referente ao Ensino Médio. Na rede estadual do Ceará, a proposta curricular para esta etapa da educação básica está vigente desde 2008 e é intitulada Coleção Escola Aprendizente. Com o objetivo de atualizar esta proposta à luz da BNCC, submetemos a referida Coleção à análise do corpo docente, para que, juntos, partindo das suas sugestões e críticas, possamos construir o Documento Curricular Referencial do Ceará - Ensino Médio, considerando as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais ( SEDUC – CE, 2019, on-line)

A BNCC começou a ser estruturada em 2015 e até então só compreendia o ensino infantil e o fundamental. Em 2018 foram incluídos no documento textos sobre o ensino médio, bem como escritos sobre o ensino de Arte. Com a leitura da Base Comum observa-se que a Arte está melhor especificada no que diz respeito ao ensino fundamental, contando com apenas seis parágrafos para orientação sobre a sua aprendizagem no EM. Englobado na área de linguagens e códigos, o ensino do componente apresenta-se de maneira generalizada, sem subscrições de conteúdos para cada série. Na BNCC atualizada consta que:

A proposta de progressão das aprendizagens no Ensino Médio prevê o aprofundamento na pesquisa e no desenvolvimento de processos de criação autorais nas linguagens das artes visuais, do audiovisual, da dança, do teatro, das artes circenses e da música. Além de propor que os estudantes explorem, de maneira específica, cada uma dessas linguagens, as competências e habilidades definida (BRASIL, 2018, p. 482)

Como haverá aprofundamento no ensino de Arte dentro do EM se o componente não está disponível para todos os anos desse nível de ensino? Como os estudantes irão explorar de maneira específica cada uma das linguagens artísticas se apenas um professor habilitado na área lecionará a disciplina? São questionamentos como esses que me fazem refletir sobre os retrocessos que a aprendizagem em Arte vem sofrendo. Disposta sobre o eixo de Linguagens, o documento não especifica o que deve ser trabalhado em cada campo artístico, trazendo à tona

<sup>16</sup> Ver em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/metro/online/460-escolas-ja-executam-aco-es-com-foco-no-novo-ensino-medio-1.2134974>. Acesso em: 03 out. 2019.

novamente o ensino polivalente das principais áreas artísticas.

O Novo Ensino Médio orientado pela BNCC não dá a devida importância ao aprendizado em Arte. Pertencente ao eixo no qual a língua portuguesa é priorizada, nota-se que o espaço do ensino de Arte poderá desaparecer com o tempo, assim como pode haver o aumento do número de professores da área de Letras lecionando a disciplina. Abaixo há uma demonstração imagética das competências a serem trabalhadas nas instituições de ensino, sem especificação das disciplinas que compõem o bloco, apenas citando quais habilidades da Língua Portuguesa serão estudadas no eixo de Linguagens e que outras áreas serão contempladas.

Figura 5 – Competências Gerais da Educação Básica – BNCC.



Fonte: Brasil (2018, p. 469)

Se não há especificação das áreas de conhecimento que contemplarão o bloco, trazendo de maneira clara apenas uma disciplina, subentende-se que alguns campos de saber não serão priorizados, pois o fundamental é sempre explicitado. A Arte, assim como outros componentes curriculares, está perdendo cada vez mais espaço nessa nova proposta de currículo, enfraquecendo, assim, toda a dinâmica de uma área do saber. Se eu concentro o ensino de Arte em apenas um ou dois anos no EM eu encurto toda uma história, que fez e faz parte da extensa caminhada da humanidade.

Com todo esse cenário de leis, revogações e implementações no currículo do Ensino

Médio e na oferta da disciplina Arte, você pode perguntar como está atualmente configurado o ensino deste componente curricular na Educação Profissional? Infelizmente, essa área do conhecimento, tanto na modalidade profissional de ensino quanto nos demais formatos da educação básica, ainda caminha sob a existência da polivalência, da obrigatoriedade da sua aprendizagem para poucas séries do EM e, no caso das EEEPs, da necessidade de que o professor complemente a sua carga-horária lecionando outras disciplinas da parte diversificada. Somada a essa situação, a demora na efetivação do Novo Ensino Médio em todas as escolas e estados, prevista para ocorrer até o ano de 2022, deixa lacunas quanto ao cenário atual do ensino de Arte. O fato é que existem mais perguntas do que respostas sobre esse panorama e talvez o questionamento mais válido a ser feito neste momento seja: com a introdução do Novo Ensino Médio haverá desarticulação do que estava previsto para acontecer na lei de nº 13.278/2016? Esta é outra pergunta de difícil conclusão, pois o que se sabe é que o ensino de Arte, como aponta Deleuze (1992), continua carregando ecos, repetição de sons do passado e da imprevisibilidade de um futuro. O que se sabe não nos contenta, mas também não enfraquece a luta de quem continua em curso pela potência de sua continuação.

## 2.2 Par: Experiência/Sentido

“O que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido.” (LARROSA, 2002, p. 20)

A arte é uma manifestação humana que evoca contato, elo e experiências entre o homem e o mundo. Mesmo entre as formas de arte consideradas mais tradicionais, observa-se essa pretensão das linguagens artísticas em se manter como um ponto de encontro, um elemento de ligação que aproxima o observador do objeto contemplado. Bourriaud (2009, p.25) apresenta uma definição interessante sobre arte, definindo-a como “um estado de encontro fortuito”, mergulhada na dimensão do diálogo. Em Deleuze e Guattari (1992) encontramos outra acepção curiosa para a palavra, descrevendo a obra de arte como um bloco de afetos e perceptos, um conjunto de sensações, em que o artista seria uma espécie de

mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá. Não é somente em sua obra que ele os cria, ele os dá

para nós e nos faz transformar-nos com ele, ele nos apanha no composto. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 227-228)

Sendo a arte um aporte aglutinador de relações e o artista o responsável pelo intercâmbio entre as partes, é importante fazer com que esses encontros entre a obra e o público se tornem uma prática recorrente no ensino de Arte. Essa área de conhecimento é, de maneira geral, um espaço de confluências, de experiências, todavia é vislumbrada, às vezes, apenas como técnica ou resultado de ações habilidosas. O campo passa a não ser percebido, sentido ou tocado pelo criador ou fruidor da obra, sendo rotulado dentro dos espaços educacionais como mais uma disciplina do rol da educação.

Para que a Arte escape da mecanização do saber e continue sendo vista por sua qualidade perceptiva e relacional, é interessante tecer considerações acerca desse campo como uma experiência que atribui sentidos a práticas singulares e coletivas. O pensador e professor espanhol Jorge Larrosa Bondía já anunciava em seu artigo *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* os processos de desapropriação da percepção afetiva dos acontecimentos, acreditando que

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LARROSA, 2002, p.21)

De fato, as novas práticas da modernidade têm limitado as reflexões presentes em uma experiência. O homem moderno aprende a realizar suas atividades diárias com pressa e descuido, sem atentar-se ao prazer de sentir o sabor dos acontecimentos. Citado por Larrosa, no ensaio “Experiência e pobreza” de Walter Benjamin, observamos o quanto os excessos da modernidade têm modificado também as relações humanas. Concentrado agora em relações imediatistas e fugazes, histórias não transmissíveis, tradições interrompidas, reificação dos diálogos humanos e dependência tecnológica, o mundo tem instaurado um novo tipo de barbárie: a do empobrecimento das experiências (BENJAMIN, 1996).

Essa decadência observada por Larrosa e por Benjamin, no entanto, não se reflete apenas na relação entre as pessoas, mas também nas relações com a educação. Experiências têm sido cada vez mais raras dentro de processos educacionais que buscam valorizar a aquisição

de conhecimento por meio da junção: assimilação/memorização. Dentro dessa concepção de alcance da aprendizagem, os alunos são ensinados que quanto mais conteúdos absorvem, melhores serão os resultados; dessa maneira, se tornam rotineiras as práticas de aplicação de avaliações que limitam o aprendizado à memorização de matérias dentro das escolas. Em seu texto, Larrosa (2002) comenta sobre o assunto, afirmando que a educação tem sido pensada a partir da relação entre ciência e técnica e, às vezes, do ponto de vista da teoria e da prática. Os alunos são concebidos como sujeitos técnicos, de modo que raramente a educação é vislumbrada pelo olhar do par experiência/sentido e é por esse motivo que algumas instituições escolares deixam de propiciar ao educando uma experiência exitosa com o conhecimento.

A experiência possui essa qualidade de aproximação entre o vivido e o refletido e, na maioria das vezes, vivenciamos algumas situações, mas não nos deixamos ser afetados pela reflexão. Larrosa (2002) afirma que algumas práticas sociais têm nos impedido de viver o nível da experiência, citando como exemplo o excesso de informação proporcionado atualmente.

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. (LARROSA, 2002, p.21 - 22)

Podemos achar que o autor está sendo radical em afirmar que a informação não produz experiência, no entanto é importante frisar que o *excesso* da busca por estar informado cancela as possibilidades de ter uma experiência e não propriamente a atitude de procurar informações, até porque a tentativa em se manter atualizado faz parte dos processos de investigação do conhecimento e o homem é investigativo por natureza. Acredito que é nas “tempestades de dados” infiltradas em nossa sociedade que se encontram as críticas de Larrosa. De fato, toda e qualquer superabundância de informações causará mais desinformações do que propriamente um aprendizado com o saber.

Mas não é somente o excesso da informação que vem desconstituindo o sentido da experiência. Segundo Larrosa (2002), o uso demasiado da opinião, a falta de tempo e o sobrepajamento de trabalho também são elementos que prejudicam a experiência. O homem

moderno acredita que opinar constantemente é ser capaz de criticar e refletir, todavia a abundância do falar gera anulação de pensamento crítico e reflexivo. Quando se está mais preocupado em aferir palavras do que pausar e gerar uma reflexão, a pretensão é maior em participar artificialmente de um momento do que em examinar o que está sendo dialogado. É de praxe ver professores estimulando os alunos a opinar, quanto mais falam mais sábios os educandos aparentam ser, mas e aqueles alunos que não opinam e estão em silêncio refletindo sobre a temática da aula, será que estão aprendendo menos?

A experiência nos faz refletir sobre a importância de pararmos um pouco. Por falta de tempo, ocupados em “sobreviver” nessa rotina acelerada e cada vez mais exigente, esquecemos que para sentir cada momento se faz necessário desacelerar. Atravessados por situações rápidas,

O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. (LARROSA, 2002, p.23)

Em algumas instituições escolares, os alunos são treinados a “correr contra o tempo”. “Estude enquanto eles dormem” e “acorde cedo para estudar” são prerrogativas para passar em vestibulares e concursos. Por essa prática apreensiva, entre outros motivos, nunca se observou jovens tão ansiosos quanto os dos anos 2000<sup>17</sup>. A qualidade dos estudos deveria ser colocada em pauta e não o tempo que se passa estudando. Infelizmente, a inexperiência provocada pelo excesso de trabalho (demandas escolares) e a falta de tempo para pausar e refletir também é uma realidade observada na rotina dos estudantes. Fomentar a procura pelo conhecimento através dos sentidos que estão intrínsecos em uma experiência talvez colabore mais com o aprendizado do que a memorização de informações.

Agora passaremos das definições de experiência e dos obstáculos que a interrompem para os conceitos do sujeito da experiência. Para Larrosa (2002, p.19-20)

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe

<sup>17</sup> A ansiedade está entre os transtornos mais comuns na adolescência. Ver em <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2019/06/ansiedade-esta-entre-os-transtornos-mais-comuns-na-adolescencia.shtml>. Acesso em: 28 out. 2019.

acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta,  
a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

Os sujeitos das escolas são diversos, múltiplos em suas identidades e comportamentos. Porém, encurralados por uma situação semelhante, com carga horária exaustiva, excesso de informações e demandas de atividades escolares, muitos alunos parecem não se “ex-por” a experiências. Sufocados pela rotina, sem dar lugar aos sentidos de um acontecimento, os estudantes estão vivenciando um cenário de in experiências. Pode-se justificar essa situação pela configuração de algumas aulas que estão mais inclinadas ao repasse de técnicas do que à discussão de um tema, entretanto, os estudantes estão vivenciando uma decadência da experiência em diversas áreas do saber, até mesmo naquelas consideradas menos instrumentalistas. Voltemos à aprendizagem em Arte, disciplina que não está, a priori, voltada para a transmissão de regras. Por que alguns alunos parecem não estar passando por uma experiência no ensino desse componente curricular?

A Arte tem obtido papel importante na formação do conhecimento por ser responsável pelo desenvolvimento de três elementos fundamentais: percepção, capacidade crítica e resposta criadora. Por meio do ensino desse componente, os alunos aprendem a se observar e a desenvolver uma percepção sobre o mundo, construindo análises críticas sobre a sociedade e os assuntos que os cercam, além de serem estimulados a dar respostas criadoras às necessidades e às críticas que eles tecem (BARBOSA, 2016). Apesar da potência da Arte na educação, existem muitos alunos que leem obras de arte, mas nada sentem, estudantes que criam objetos artísticos, mas se sentem incapazes de assim fazê-los. O desafio de ler e compreender uma imagem, passa pelo desafio de explorar diferentes procedimentos de estudo. Não se trata somente de colocar o estudante para observar uma obra, é instigá-lo a desnudá-la, perpassando o sentimento da curiosidade e, assim, da experiência. Infelizmente observamos que estratégias pedagógicas equivocadas têm causado desapropriações do saber, fomentando mais repasse de técnicas e menos momentos de reflexão.

A Abordagem Triangular (ver em Fig. 6), da professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa<sup>18</sup>, não sugere apenas a exibição de uma imagem, a compreensão histórica de uma obra e a confecção de um objeto plástico. Ao propor que seja construída uma leitura, um fazer

---

<sup>18</sup> Considerada pioneira e referência na leitura de imagens no ensino de Arte do Brasil, Barbosa (1991) reforça o valor de um currículo que atenda as reais necessidades de aprendizagem e conhecimento em Arte e constrói um estudo baseado na seguinte proposta triangular: fazer arte (criação/produção), a análise ou decodificação da obra de arte (leitura de imagens/apreciação) e contexto ou informação (História da Arte/contextualização). Ver em: BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

artístico e uma contextualização no ensino de Arte, Barbosa recomenda que seja feita uma atividade de investigação, reflexão e criação, na qual o aluno é orientado a ligar os elementos de percepção, capacidade crítica e resposta criadora.

Figura 6 - Abordagem Triangular.



Fonte: <https://docplayer.com.br/53517687-Criative-material-de-incentivo-a-arte-na-escola.html>.

De acordo com Barros (2016, p.479-480), “os principais enganos de interpretação da Abordagem Triangular não se encontram em artigos, monografias, dissertações ou teses, mas nos processos pedagógicos dos arte/educadores ou em más interpretações formuladas de caráter destrutivo”. No ensino de Arte, muitos alunos compreendem que as imagens estão sendo expostas apenas a título de informação e conhecimento, sem contar com outras qualidades que permitam fazer ligações com o seu repertório de interesses e até mesmo com situações de sua vida. O interessante da experiência é que ela nos proporciona essa ligação entre o que se vive e o que se pratica. O par experiência/sentido está alicerçado nos encontros com a vida, com o outro e consigo mesmo. Desenvolver um olhar para o repertório do aluno e para os modos de perceber e sentir uma obra também faz parte da Abordagem Triangular ou de outras propostas que permeiam o ensino de Arte. Porém, alicerçados em meios tradicionais de aprendizado, os sujeitos da aprendizagem mais recebem informações do que absorvem e experimentam o processo. A problemática não está no que se recebe, mas em como se recebe: se a Arte é

concebida apenas como uma informação e um estímulo à capacidade criadora de habilidades pré-concebidas, ela dificilmente passará para o crivo da percepção, mas se esse conteúdo vier acompanhado de autonomia de pensamento e ação, comunicação, criação artística, capacidade crítica, mediação e ligação de conhecimentos e aplicação contextual, possivelmente isso produzirá uma aprendizagem estético-crítica-reflexiva no aluno.

A inexperience no ensino de Arte, esse processo de mecanização dos conteúdos sem ligação com os sentidos e com as percepções dos sujeitos, não é causada apenas por aplicações pedagógicas equivocadas de alguns educadores, uma parcela considerável de alunos também gera seus processos de desatenção com o saber. Há diversos fatores que justificam essa situação-problema nos estudantes, existem questões comportamentais, emocionais, pessoais, sociais, de saúde e históricas, assim como foi comentado no Capítulo 1. As diversas abordagens deturpadas do ensino de Arte no Brasil ao longo da história intensificaram os preconceitos contra a área, fazendo com que algumas pessoas não a vejam como um conhecimento importante para a educação. Sabemos também que a situação do homem moderno, como já apontado por Larrosa (2002), tem gerado deformações nos encontros com a experiência e com o sensível, tornando necessário, como afirma Duarte Júnior (2000), uma educação da sensibilidade. Sobre isso, o autor esclarece que

A educação do sensível nada mais significa do que dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas, mas ainda e principalmente no âmbito familiar de nossa vida cotidiana. Desenvolver e refinar os sentidos, eis a tarefa, tanto mais urgente quanto mais o mundo contemporâneo parece mergulhar numa crise sem precedentes na história da humanidade. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 17)

Assim, como podemos observar, em detrimento de um processo educacional unilateral, no qual apenas o lado intelectual é priorizado, é necessário, atualmente, proporcionar uma educação que seja construída também pelos sentidos, ou seja, pelas experiências que nos tocam e nos permitem sentir. Essa missão, como menciona o autor, deve ser dirigida nas escolas pelos educadores, mas precisa repercutir também em nossas vidas cotidianas.

Diante dessa lógica, como fazer com que o aluno passe por uma experiência? De acordo com Larrosa (2002, p.26), “a experiência é uma paixão”. O indivíduo tomado pela experiência é também um ser revestido de prazer pelo que se envolve. Dessa maneira, para que a educação atinja o educando ou para que o aluno atribua sentidos a uma determinada tarefa é preciso que o aprendiz esteja implicado no conhecimento, construindo o desejo de se envolver pelo novo e pelo desconhecido.

Muitos alunos adquirem o prazer em se enredar em algum conteúdo quando encontram sentidos nas abordagens temáticas que lhes são repassadas, “[...] o processo de aprendizagem depende da razão que motiva a busca de conhecimento” (KUPFER, 1995, p.79). Segundo uma pesquisa desenvolvida por Pezzini (2008), entre as várias problemáticas pelas quais passa a educação do Brasil, existe hoje um grande desinteresse, por parte de alguns estudantes, por qualquer disciplina escolar. Já entre os vários fatores que podem estimular o desejo de aprender, está o desenvolvimento da autonomia e da ampliação dos lugares de aprendizado. Para muitos estudantes, a sala de aula se apresenta como um espaço sufocante e as aulas se tornam mais interessantes quando acontecem em ambientes diferenciados.

Além da procura por outros espaços onde se possa estudar e da aplicação de abordagens que estimulem a autonomia, grande parte dos alunos considera que o desejo de aprender se intensifica quando eles são colocados diante de situações que se conectam com suas práticas cotidianas. Ao abordar assédio, diversidade cultural, feminismo, preconceito, questões de gênero e outras temáticas relevantes no mundo contemporâneo, por exemplo, os estudantes se sentem provocados a debater e relatar suas vivências no espaço da discussão. De fato, “o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (LARROSA, 2002, p.26) e a arte possui uma relação incrível com o mundo.

A importância dessa ligação da aprendizagem com o cotidiano dos estudantes pode ser verificada também pelo que Duarte Júnior (2000) declara, para o autor, na busca por desenvolver sentidos no aprendizado em Arte é preciso mais do que propiciar um passeio pelas obras de arte consagradas, para que a educação seja percebida pelos educandos ela

(...) deve se voltar primeiramente para o seu cotidiano mais próximo, para a cidade onde vive, as ruas e praças pelas quais circula e os produtos que consome, na intenção de despertar sua sensibilidade para com a vida mesma, consoante levada no dia-a-dia. (2000, p. 27 -28)

Desse modo, observamos que o despertar estético pode ser estimulado por meio de experiências cotidianas. Não se cria apenas para se expressar, mas para dialogar com as várias questões ligadas ao mundo. No ensino de Arte, independentemente do recorte histórico que seja realizado, é importante explorar a arte como experiência, desenvolvendo essa conexão de sentido com a vida.

Ao atentar para a vida e para as estruturas que organizam e se fazem presentes em nossa sociedade, verificamos que muitos elementos se conectam. A interdisciplinaridade, entendida como uma comunicação híbrida entre as diversas áreas do saber, contribui para a ampliação

do olhar do aluno no processo de aprendizagem em Arte. Para Barbosa (2008, p.26)

Não basta ensinar arte com horário marcado, é necessário ensinar interdisciplinarmente para provocar a capacidade de estabelecer relações, assim como é recomendável introduzi-la transversalmente em todo o currículo provocando a imbricação de territórios e a multiplicação de interpretações.

Nesse contexto, além de elaborar planos de aula voltados a conteúdos pré-definidos em livros e outros materiais didáticos, é importante verificar de que modo a disciplina de Arte está conectada a outros campos do conhecimento. O componente em questão deve ter seu espaço específico como disciplina no currículo, mas se for agregada a outras áreas do saber pode vir a facilitar a aprendizagem pela qualidade de relações, proporcionando uma visão articuladora do mundo (BARBOSA, 2008). Em minhas experiências no ensino de Arte, lembro-me de uma aluna que adorava matemática e ao mesmo tempo gostava de desenhar. Ao notar que em seus trabalhos havia uma tendência ao geométrico, descobri que era interessante estimular essa conexão entre as disciplinas.

Outra forma de contribuir para uma educação calcada no par experiência/sentido no ensino de Arte é prover virtualidades emocionais e sensoriais no aluno a partir de articulações multissensoriais, nas quais o mundo não é acolhido apenas por impressões óticas, mas também por percepções acústicas, gustativas, olfativas, de temperatura, textura, volume, direção, entre tantas outras opções que abrem espaço para a efetivação de nossa sensibilidade. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2009).

Em síntese, não há manuais que nos deem um passo a passo de como desenvolver nos alunos essa atribuição de sentidos, pois o saber da experiência, como nos diz Larrosa (2002), se desenvolveria na individualidade. Cabe a nós, enquanto educadores, estimuladores de possibilidades, fazer com que os alunos construam seus próprios sentidos no aprendizado em Arte. Embora não haja regras, essa abordagem sensível pode ser estimulada de diversas maneiras; estão inseridas neste trabalho: a visualização da arte como experiência, a necessidade do uso de abordagens metodológicas coerentes, interdisciplinares e sensíveis, a elaboração de estratégias que aproximem as questões estéticas e conceituais do limiar do cotidiano, a ativação da sensibilidade criativa e perceptiva por meio de articulações sensoriais, o estímulo da autonomia do aluno para que ele possa ter espaço de fala e reflexão e a disponibilidade de ambientes diferenciados de ensino que oportunizem aos estudantes a percepção das ligações entre a arte e o mundo.

### 2.3 Processos criativos em Artes Visuais

“A criação é um movimento que surge na confluência, das ações, da tendência e do acaso”. (OSTROWER, 1978, p. 45)

Figura 7 - Visita ao Museu de Arte Contemporânea do Ceará.



Fonte: Acervo pessoal.

O que observamos quando nos deparamos com uma obra de arte? Além das cores, do volume, das texturas, das linhas e dos traços, será que conseguimos perceber todo ou parte do processo criativo que oportunizou a produção do trabalho em questão? Será que é fácil produzir uma obra artística? Como ocorre o percurso de criação de um objeto artístico? E quando a obra não é formada pela materialização de um artefato, mas é composta por meio do corpo ou de uma ideia, como acontece o processo criativo nesse caso? Será que estudos, investigações e pesquisas são realizadas para chegar à forma artística performática ou dialógica produzida?

Ao visualizarmos algumas obras artísticas, uma parcela considerável de pessoas avalia que o artista se utiliza mais de aptidões manuais do que de qualidades conceituais. Essa afirmação pode ser percebida na observação de alguns comentários de alunos de espaços escolares e por diferentes públicos de espaços museológicos. Como ex-educadora de museu e atual professora de Arte, era recorrente ouvir dos visitantes e, hoje em dia, dos estudantes, que

para fazer arte é necessário ser dotado apenas de aptidões manuais e pouco valor é dado às questões conceituais imbricadas também no processo. Sabemos que existem muitos fatores para que eles tenham tais pensamentos, a própria origem da arte na história mostra que o artista ou artesão foi por muito tempo visto apenas como um trabalhador habilidoso, responsável pela construção de ornamentações, materiais e monumentos de função utilitária ou ritualística. Analisando, por exemplo, a cultura greco-romana, Osinski (2002, p.14) afirma que

A cultura greco- romana fez com que a dicotomia entre trabalho manual e intelectual fosse radicalizada. Para os gregos, um artista escultor ou pintor, engajado na práxis ou fazer ordinário, não podia gozar do prestígio conferido a um poeta, ocupado com o planejamento do fazer e a contemplação. Enquanto o poeta era considerado um vidente, um profeta que interpreta mitos e perpetua a fama, o artista não passava de uma artesão que trabalha por remuneração, o que já era, por si, um motivo de desprestígio. As atividades remuneradas e o trabalho produtivo em geral eram menosprezados pela sociedade grega, por sugerirem subordinação e serviço. Não se considerava que o artista participasse dos valores espirituais do conhecimento ou da educação, conceitos tão prezados por aquela cultura. Trabalhar com a mente e manter as mãos limpas era o ideal dos gregos, e o artista entrava em desvantagem nesse aspecto, por ser sua obra fruto do trabalho das mãos e resultado de um trabalho dito como sujo. Paradoxalmente, no entanto, a obra de arte é extremamente valorizada pelos gregos.

Assim como na Antiguidade, nos dias atuais ainda existe uma dicotomização entre prática e teoria. Em alguns casos, a obra de arte não é vista pelo seu cunho essencialmente prático, mas é colocada em pedestais pelo observador como produto finalizado, sendo raramente encarada como um processo criativo em movimento. Os trabalhos artísticos dificilmente são caracterizados como produtos prontos, acabados, e o artista espera que, ao se defrontar com sua obra, o público dê continuidade ao processo criativo iniciado, ele espera que outros diálogos sejam feitos com aquilo que foi originalmente pensado, pois, como afirma Salles (1998, p.32), “a construção da obra acontece, portanto, na continuidade em um ambiente de total envolvimento”.

Para que possamos desmistificar determinadas observações sobre a construção das formas artísticas, irei apresentar alguns aspectos fundamentais no processo criativo de algumas obras. Essa apresentação não será realizada apenas em argumentos pessoais, mas será intermediada, principalmente, pela análise e leitura do livro *Gesto Inacabado – processo de criação artística* da autora Cecília Salles.

Começaremos pela origem da obra de arte. É importante salientar que não há caminhos certos na concepção do objeto artístico, existem particularidades verificadas em cada ato criador, contudo aqui serão destacados pontos que ocorrem com certa frequência em alguns processos

criativos.

Ao decidirmos criar, compor uma forma artística, passamos muitas vezes pelo estágio da confusão e da dúvida, assim como de longos momentos de estudo. Para Salles (1998, p.32)

O crescimento e as transformações que vão dando materialidade ao artefato, que passa a existir, não ocorrem em segundos mágicos, mas ao longo de um percurso de maturação. O tempo do trabalho é o grande sintetizador do processo criador. A concretização da tendência se dá exatamente ao longo desse processo permanente de maturação.

Conforme declara a autora, existe um processo na elaboração da obra. Mesmo que existam situações criadas em tempo real na hora de uma apresentação performática<sup>19</sup> (tendência artística contemporânea que se desenvolve, principalmente, no limiar do acaso e dos acréscimos advindos da participação do público), por exemplo, existiu um formato inicial que foi pensado e elaborado, uma espécie de roteiro norteador da ideia.

Dentro dessa atribuição imediatista da formação da obra, podemos identificar também a argumentação de algumas pessoas sobre os longos períodos de elaboração de determinados objetos artísticos, a citar, como exemplo, a obra Mona Lisa do artista Leonardo Da Vinci, que demorou vários anos para ser finalizada. Segundo alguns estudos<sup>20</sup>, o pintor renascentista teria demorado por volta de quatro anos para finalizar a obra. Mas por que tanto tempo? Não existem razões confirmadas, mas uma das possibilidades estaria nesta etapa precisa da maturação das ideias e das formas. Às vezes são destinados dias, meses e anos para a concepção de um pensamento ou até mesmo para considerar que uma obra está pronta. É importante que se tenha em mente essa lógica do tempo, porque é através dele que se desenvolve o processo artístico. Uma obra pode surgir ao acaso, de uma clareza súbita na mente ou de longos momentos de pesquisa, mas é certo que a forma artística se construirá sobre um acúmulo de ideias, planos e possibilidades que vão sendo selecionados e combinados ao longo do tempo (SALLES,1998).

Além de tempo de maturação, o processo artístico envolve, em alguns casos, a instrumentalização de documentos, pois é a partir dos registros que as ideias de alguns artistas vão se desenvolvendo. Existem aqueles que, portanto, não se atêm a nenhum tipo de material para delineamento dos conceitos e concepção das formas, esses artistas preferem caminhar entre pensamentos não registráveis ou até mesmo pelo acaso da obra em construção. Mesmo que não

<sup>19</sup> O assunto será abordado no Capítulo 3 deste trabalho, no qual serão fornecidas mais informações sobre as características da performance.

<sup>20</sup> Ver em: <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/mona-lisa-leonardo-da-vinci/>. Acesso em: 04 nov. 2019.

seja uma regra para todos, a composição do objeto artístico passa por alguns registros que podem ser de origens diversas, desde um diário de campo a um simples rascunho.

A proposta de documentação dos processos criativos proporciona ainda outras possibilidades. Além de colaborar com o desenvolvimento de ideias do artista, processos criativos documentados servem de material de análise principalmente para críticos de arte e podem auxiliar também no acompanhamento e compreensão da formação de algumas produções artísticas para os pesquisadores da área e interessados.

No artigo “Arquivos nos Processos de Criação Contemporâneos” da pesquisadora e professora Cecília Salles, a autora mapeou os arquivos de alguns artistas contemporâneos. Nesses materiais, as etapas do processo criativo foram destacadas, sendo consideradas importantes fontes documentais de compreensão do percurso criativo. Na análise da trajetória de criação de alguns artistas, Salles (2012) observou que o armazenamento e a experimentação eram pontos bastante frequentes na maioria dos processos de produção artística avaliados, destacando que

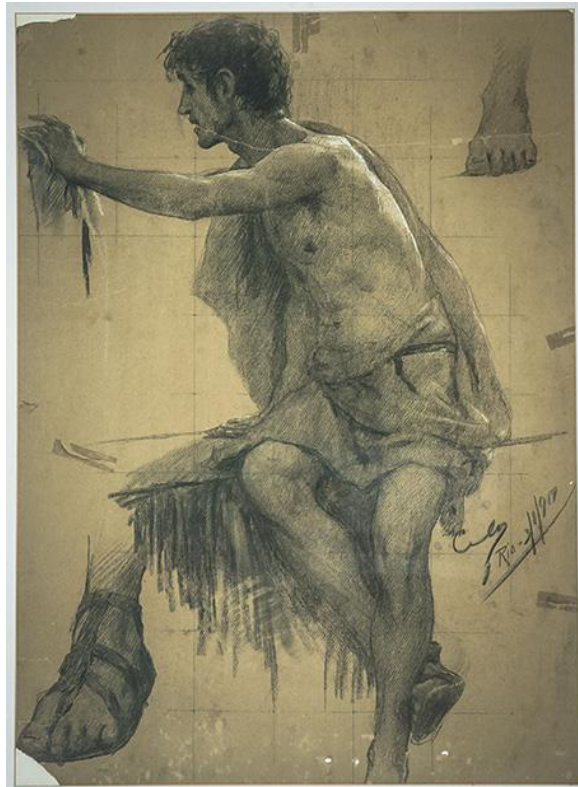
O ato de criar provisões é geral, está sempre presente nos documentos de processo; no entanto, aquilo que é guardado e como é registrado varia de um processo para outro, até de um mesmo artista. Outra função desempenhada pelos documentos de processos é a de registro de experimentação, deixando transparecer a natureza indutiva da criação. Nesse momento de concretização da obra, hipóteses de naturezas diversas são levantadas e testadas. São documentos privados responsáveis pelo desenvolvimento da obra. São possibilidades de obras. (SALLES, 2012, p. 751)

Assim, como aponta a autora, os documentos do processo criativo constituem uma prática recorrente no percurso de maturação de uma obra, embora nem todo artista deixe marcas de suas experimentações, é notório que os registros escritos fazem parte de muitas propostas artísticas. Como documentos privados, alguns permanecem em anonimato e outros são até mesmo expostos, como os estudos de diversas obras do pintor cearense Raimundo Cela. Na imagem a seguir, temos o estudo (vide Fig. 8) de uma obra bastante conhecida do artista, intitulada “Último Diálogo de Sócrates” (vide Fig. 9), que lhe rendeu o Prêmio de Viagem à Europa<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> O Prêmio de Viagem à Europa possibilitou que vários pintores brasileiros estudassem no exterior. Projeto de bastante prestígio na época, foi criado em 1845 e idealizado pela Academia Imperial de Belas Artes. Ver em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2833/1/2010\\_dis\\_dpbarbosa.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2833/1/2010_dis_dpbarbosa.pdf). Acesso em: 25 jul. 2020.

Figura 8 - Estudo para “Último Diálogo de Sócrates”, 1917.



Fonte: <http://www.faap.br/exposicoes/raimundo-cela/obras.asp>

Figura 9 - Último Diálogo de Sócrates, 1917.



Fonte: <https://salafaap.wordpress.com/tag/raimundo-cela/>

Analizamos, até o momento, registros imagéticos de um processo criativo, contudo é válido lembrar que discursos teóricos também estão inseridos nos documentos de processo. Nem sempre os escritos serão traçados por um nível de coerência e coesão, algumas ideias são aleatórias, transcritas e rabiscadas por meio de anotações, diários, ensaios, estudos, esboços, projetos, roteiros, rascunhos e até mesmo correspondências. Portanto, dentro do que Cecília Salles se refere como documentos de processo há diversas formas de registro do processo criativo e, por meio deles, não são oferecidas apenas pistas do processo artístico, são observados, principalmente, estudos e investigações que acompanham o desafio de criar uma obra.

Como temos visto até agora, o processo criativo se apresenta como um emaranhado de ações (SALLES, 1998). Embora o público visualize um artefato acabado, esse objeto passou por um compilado de estudos, experimentações, particularidades e registros que oportunizaram sua concretização. Essas atribuições conturbadas do processo criativo são observadas em várias formas artísticas, entretanto o desprezo a um rigor processual e de estudo é percebido em muitas proposições contemporâneas. Por falta de experiências que façam o público perceber o contrário, notamos, por exemplo, que muitas obras contemporâneas se caracterizam pelo observador como formas de arte desprovidas de pensamento. Por tal ideia, contempladores das obras rotulam as propostas artísticas contemporâneas como produtos sem lógica, desprovidas de reflexão e estudo. Há quem já tenha dito que os objetos artísticos contemporâneos são fáceis de produzir, basta pegar um material pronto e inserir um conceito. Mesmo que a obra “Na linha”<sup>22</sup> (vide Fig. 10), da artista contemporânea Renata Pedrosa, por exemplo, aparente ser apenas parte de uma composição urbana, há por traz disso ou até mesmo imersa nela, uma fonte documental que registra o conceito, o pensamento criador da artista. É oportuno que se faça uma leitura das obras tentando enxergar mais do que uma simples estrutura.

---

<sup>22</sup> A leitura da obra proporciona percepções diferenciadas a cada observador, entretanto, Renata Pedrosa traz alguns apontamentos importantes sobre a sua criação intitulada “Na linha “. Inserida no centro da cidade de São Paulo, a escultura se materializa como uma referência afetiva e um espaço de encontro entre as pessoas. Nessa obra, espera-se que pessoas possam parar para conversar, esperar outras pessoas e até mesmo servir de apoio a corpos humanos e materiais. Relações afetivas entre lugares também podem ser discutidas na proposta. Ver em: CANTON, Kátia. Espaço e lugar. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

Figura 10 - Na Linha, intervenção urbana de Renata Pedrosa.



Fonte: <https://pillowyoureyes.wordpress.com/2011/06/27/continuando/>

No processo de elaboração da obra, podemos adicionar também que a estética do movimento criador passa por várias metamorfoses, incluindo a eliminação total de uma ideia. Salles (1998, p.26) afirma que

Ao emoldurar o transitório, o olhar tem de se adaptar às formas provisórias, aos enfrentamentos de erros, às correções e aos ajustes. De uma maneira bem geral, poder-se-ia dizer que o movimento criativo é a convivência de mundos possíveis. O artista vai levantando hipóteses e testando-as permanentemente. Como consequência, há, em muitos momentos, diferentes possibilidades de obra habitando o mesmo teto. Convive-se com possíveis obras: criações em permanente processo. As considerações de uma estética presa à noção de perfeição e acabamento enfrentam um "texto" em permanente revisão. É a estética da continuidade, que vem dialogar com a estética do objeto estático, guardada pela obra de arte.

De maneira geral, o próprio processo de criação implica desenvolvimento, crescimento e vida; consequentemente, não há espaço para metas estabelecidas a priori e muito menos alcances mecânicos (SALLES,1998). O que se pretende da obra de arte, muitas vezes, é que ela

seja um produto acabado, repleto de certezas e perfeições, mas há uma estética que permite que a obra se modifique, mesmo que já esteja emoldurada e exposta em um museu, seja pelas novas leituras realizadas pelo observador ou pela possibilidade de continuação do projeto artístico.

Todo projeto poético envolve também particularidades do artista. Ainda que se aproprie de referências de obras de outros artistas, o processo de criação envolve o repertório de interesse do construtor, demonstrando assim a sua singularidade. Acredita-se que obras geométricas, por exemplo, apresentam elementos visuais muito próximos, contudo há traços singulares do artista que não são tão perceptíveis e claros ao observador. Para Salles (1998, p.37), “são gostos e crenças que regem o seu modo de ação: um projeto pessoal, singular e único.”

Até aqui notamos que o artista tem consciência de que, para concretizar uma obra, ele deverá utilizar um compilado de elementos que passam pelo processo de maturação, o seu repertório de interesse e de documentos que registrem o seu projeto artístico; mas e os alunos na disciplina Arte, como compreendem os seus processos criativos em Artes Visuais? No processo de aprendizagem, os percursos criativos em Artes Visuais caminham por diferentes estágios. Não há uma sequência pronta, mas um quantitativo significativo de alunos parte do princípio de que não é necessário existir uma processualidade das ideias e de seu consequente amadurecimento. Alguns estudantes até mantêm uma prática artística e um material de registro de seus trabalhos artísticos, mas, por ainda se manterem no estágio da cópia, existe nesse momento inicial de contato com a turma uma etapa de sensibilização que contribui para as desmistificações do processo e potencial criativo que foram desenvolvidas em outros momentos de sua escolarização.

Em uma célebre frase de Pablo Picasso, o pintor afirma: “a inspiração existe, mas precisa te encontrar trabalhando”. Nessa afirmação, encontramos o problema da limitação do processo criativo de muitos alunos, visto que eles não procuram pensar e desenvolver um estudo sobre seus projetos artísticos. Parece que o trabalho de arte de muitos estudantes não envolve uma busca exploratória do que se pretende alcançar. É fato que essa realidade existe porque muitos estudantes não vivenciaram experiências que explorassem esse âmbito da processualidade. Dessa maneira, observa-se que é necessário um exercício de reconquista que os coloque no papel de seres investigadores e criativos. Faz-se necessário encaminhá-los à origem da essência criativa do ser humano.

E quanto às formas artísticas contemporâneas, como os alunos compreendem os processos criativos desse movimento da Arte? E com relação às suas próprias experiências poéticas nessa abordagem estilística, como eles têm percebido a construção de um trabalho mais

contemporâneo? Geralmente, ao mesmo tempo em que os estudantes possuem liberdade para explorar materiais e conceitos, alguns percebem a Arte Contemporânea como um emaranhado de complexidades. As inquietações que o movimento provoca aludem tanto ao processo de interpretação quanto ao de construção.

Para Couquelin (2005, p.18)

Precisamos, portanto, atravessar essa cortina de fumaça e tentar perceber a realidade da arte atual que está encoberta. Não somente montar um panorama de estados de coisas – qual é a questão da arte no momento atual – mas também explicar o que funciona como obstáculo a seu reconhecimento. Em outras palavras ver de que forma a arte do passado nos impede de captar a arte de nosso tempo.

Um número considerável de alunos compreende a arte por suas particularidades tradicionais de figuração e pelos meios de representação convencionais que a colocam como obra imutável. A efemeridade, a fugacidade e o caráter transgressivo de muitas obras contemporâneas são incompreendidos por alguns estudantes, pois a maioria do público está acostumado a considerar as obras emolduradas, fixas e “proporcionalmente perfeitas” como arte.

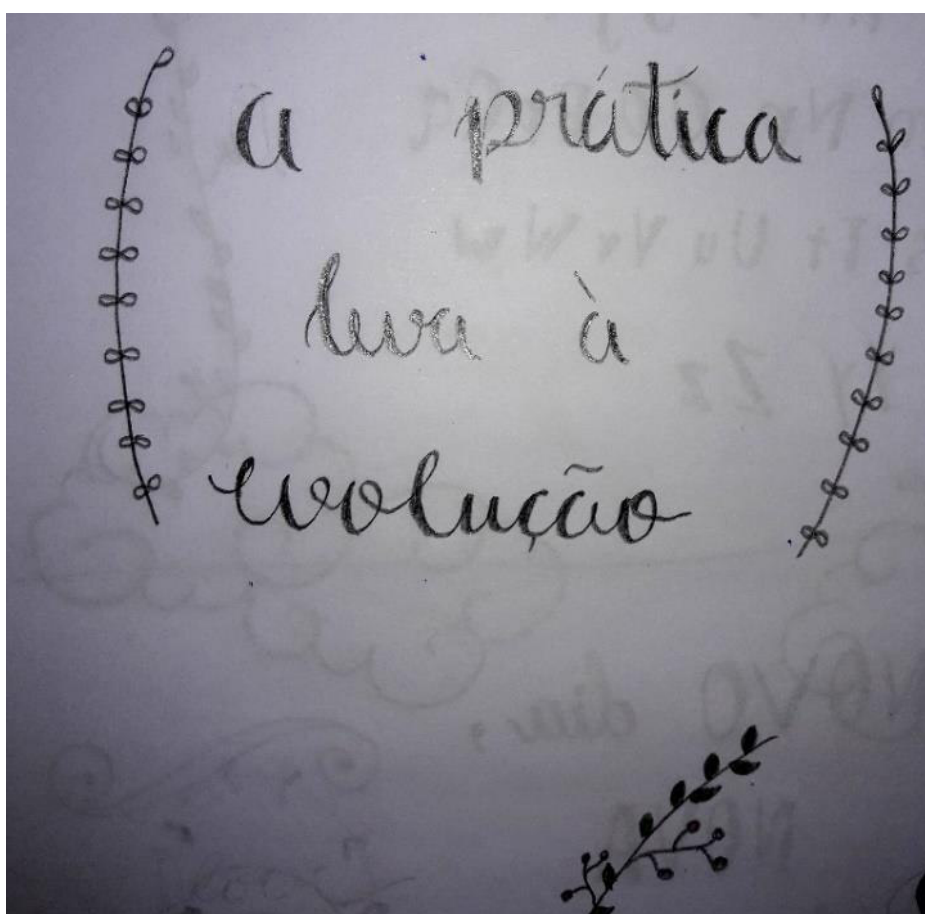
Na escola de educação profissional em que leciono, o primeiro desafio é desenvolver o pensamento de que a Arte é importante para a formação dos alunos; tendo cumprido esta etapa, passamos ao desafio de construir um processo criativo contínuo. Alguns alunos acham que essa fase do projeto poético é desnecessária e realizam os seus trabalhos artísticos sem estudo e dedicação. Contudo, há aqueles que acreditam que exista também uma necessidade de exploração dos seus processos em Arte e que desenvolvem uma prática de estudo sobre eles.

No início do ano de 2019, percebendo que os alunos não mantinham uma prática de exploração dos seus processos criativos, iniciei um projeto chamado de “Uma Arte por Semana”. Nessa proposta, os estudantes eram estimulados a criar semanalmente, incluindo rabiscos e escritos em sua construção poética. Não havia regras sobre os suportes utilizados nos trabalhos, os alunos poderiam apresentar suas atividades por meio do caderno tradicional, do caderno de desenho ou do próprio corpo, poderiam até mesmo explicar a sua ideia, sem a necessidade de uma apresentação material do seu trabalho. A participação nesse projeto era voluntária, não havia uma regra de que todos deveriam participar. Mas, à medida que os trabalhos eram apresentados e discutidos pela classe, observávamos que mais alunos aderiam à proposta de iniciar semanalmente um projeto artístico, fomentando, assim, a adesão de uma boa parte da turma.

Os resultados deste projeto foram surpreendentes: alunos que antes não mantinham um

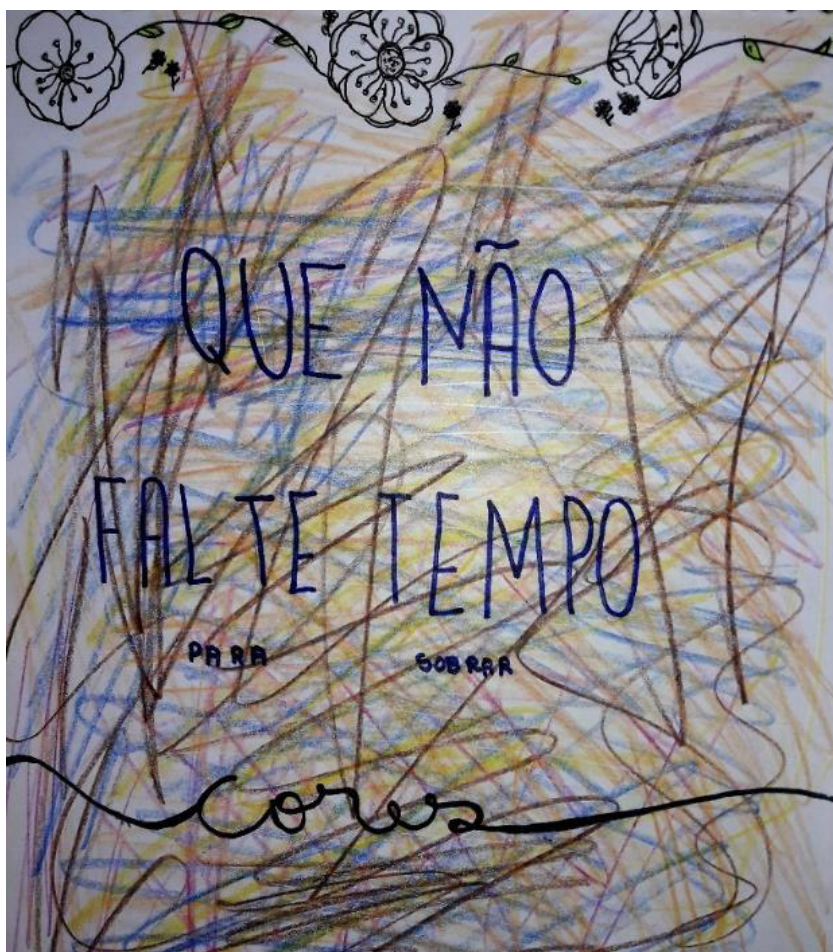
hábito de produzir artisticamente construíram uma prática de criação. Outro aspecto observado foi a atenção dada por eles às análises dos trabalhos. Havia um olhar de curiosidade e desejo de explorar melhor seus processos de criação, existia também um contentamento em mostrar para o outro aquilo que eles tinham se dedicado a construir. Abaixo, há a exibição de dois trabalhos (vide Fig. 11 e 12) de uma aluna do Curso Técnico em Enfermagem do 2º ano que me chamou bastante atenção por demonstrar uma reflexão sobre a importância de manter um processo criativo em fluxo.

Figura 11 - A prática Leva à Evolução.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 12 - Que Não Falte Tempo para Sobrar Cores.



Fonte: Acervo pessoal.

Embora não concorde com o termo evolução por acreditar que existem apenas etapas diversas de elaboração de nossas produções artísticas, com particularidades e sentidos diferentes em cada período, me senti muito realizada em saber que havia ocorrido uma transformação dos seus olhares sobre o processo criativo. Ainda que existissem alguns alunos que consideravam a Arte uma atividade mecânica, destituída de processos investigativos, por meio do projeto “Uma Arte por Semana” houve um estímulo em pesquisar mais sobre a Arte, construindo, dessa maneira, um processo criativo vivo.



### 3. IN • TER • CI • DA • DES

A palavra intercidades possui alguns significados, porém remete-se de maneira mais convencional a uma relação entre as cidades. Outra interpretação curiosa é conferida ao termo, referindo-se, em acréscimo, a um serviço de comboio que realiza paragem em apenas algumas estações principais. Assim, utilizando-me dessas significações por meio de uma metáfora, este capítulo se desenvolverá como um comboio que irá parar, dar passagem e estabelecer conexões entre alguns territórios artísticos, conceituais e poéticos importantes deste trabalho. Como uma espécie de locomotiva, os leitores serão convidados nesta viagem a vislumbrar algumas paisagens, cenas que os levarão a compreender o que se pretende discutir. A paisagem 1 os levará a olhar a cidade, em especial a de Fortaleza, visualizada por muitos como imagem de proposições artísticas; a paisagem 2 os convidará a compreender as abrangências que cercam a Arte Pública Relacional e a Paisagem 3 permitirá que adentrem os estudos voltados às per(forma)ções do corpo.

#### 3.1 Imagens da cidade (Paisagem 1)

“Pensar a cidade por meio de imagens implica, sobretudo, a proposição de um conhecimento assentado em fragmentos, recortes do mundo social, cuja interação permite o vislumbre de alguns temas e aspectos da dinâmica urbana”. (SILVA FILHO, 2004, p.13-14)

Figura 13 - Forte de São Sebastião.



Fonte: [http://fortalezas.org/?ct=fortaleza&id\\_fortaleza=114](http://fortalezas.org/?ct=fortaleza&id_fortaleza=114)

Figura 14 - Planta de Fortaleza elaborada por Silva Paulet, século XIX.



Fonte: <http://www.fortalezaemfotos.com.br/2012/09/silva-paulet-e-cidade-xadrez.html>

Figura 15 - Meu olhar sobre a praça.



Fonte: Acervo pessoal.

As imagens que introduzem este tópico são representações diferentes da cidade de Fortaleza. Como recortes, fragmentos de uma história, elas aludem a olhares diversos de composição desse espaço. A primeira (vide Fig.13) é, possivelmente, um dos primeiros registros de que se tem conhecimento sobre as origens da capital cearense. De autoria do pintor holandês Frans Proust, a imagem mostra que, de início, Fortaleza não era uma região muito habitada, sendo relegada principalmente ao papel de local estratégico-militar (SILVA FILHO, 2004).

A segunda imagem (vide Fig. 14) já nos traz um olhar diferenciado sobre o ambiente. Datada do século XIX, a planta da ainda nomeada Vila de Fortaleza nos dá indício de uma possível expansão da malha urbana, que levaria a capital ao status de cidade (COSTA, 2014).

A terceira (vide Fig.15), de cunho experimental e pessoal, traz à tona umas das primeiras representações visuais que pude realizar desse espaço. De traçado simples e uso inicial da aquarela, o registro realizado na disciplina de “Desenho e Pintura da Paisagem”, do curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE, me oportunizou conceber um olhar particular da cidade de Fortaleza.

Vista, dessa maneira, sob a ótica da subjetividade humana ou da necessidade de registro de um lugar, as imagens que possuímos da cidade são múltiplas, envolvendo experiências concretas e marcantes, coletivas e individuais, marcadas por pensamentos, ritmos, afetos e histórias sobre o espaço (SILVA FILHO, 2004). Ao falar das imagens de um lugar é preferível que seja colocada em questão essa pluralidade de olhares, haja vista que muitas representações são concebidas de um mesmo ambiente. Pode ser que as imagens que registram Fortaleza em sua origem tenham mantido certa coerência documental, mas o fato é que atualmente existem muitos repertórios imagéticos que captam as nossas sensações e experiências sobre essa cidade.

Desafiada, dentro do curso de Artes Visuais, a criar um recorte sobre a capital cearense, parei para pensar que imagens eu construí sobre o lugar, que elementos me aproximavam desse espaço. O caso é que muitas experiências particulares, e de outros também, me fizeram ter concepções diversas sobre Fortaleza. Percebida de maneira mais corriqueira como ambiente de trabalho, de estudos, de encontros e de lazer, a cidade passou a ser visualizada por mim como lugar também de práticas artísticas, onde constantemente os artistas, anônimos e conhecidos, tentam se reinventar.

O lugar mais frequentado de Fortaleza talvez seja o centro da cidade. É ele que ambulantes, comerciantes e pessoas de vários setores da sociedade são compelidos a atravessar diariamente. Habituada também a caminhar quase todos os dias por esse espaço, a presença de obras, de linguagens artísticas diversas e de artistas quase sempre me chamara a atenção. Uma

situação em particular, no entanto, me fez compor a pintura da imagem anterior e conceber um olhar específico sobre a cidade: a percepção de um território de experimentações. Na concepção da pintura, eu desenhei um artista popular que diariamente se apresenta no centro da cidade. Suas apresentações mesclam música, dança e dublagens e quase todos os dias a artista se dispõe a renovar a forma de suas propostas artísticas.

Observamos que, na contemporaneidade, artistas tornaram os espaços públicos locais de experimentos. Decididos a verificar quais as reverberações que suas ideias criadoras poderiam causar nesse ambiente, coletivos, grupos de linguagens artísticas diversas, usam, algumas vezes, a prerrogativa da experimentação para dialogar com esses espaços. É fato que nem todo projeto artístico presente em locais públicos mantém esse objetivo, talvez os diálogos sejam outros, como democratizar o acesso à arte, colocar a cidade como palco e cenário de propostas artísticas, construir interações urbanas, entre outros. Mesmo que as intenções sejam diferentes, há um desejo subentendido de verificar como a arte se deslocaria poeticamente em tal espaço. Para alguns artistas, a cidade se configura como um grande laboratório de novas formas de viver (CAMPBELL, 2015).

E que experimentações estéticas são propostas neste lugar? São infinitas as possibilidades de diálogo artístico com a cidade, mas, em suma, constatamos que muitos artistas têm interesse em ativar discussões, evidenciar elementos e potencializar percepções apagadas ou deslocadas sobre o território urbano. Para Amaral (2008), a imagem da cidade que atualmente os artistas buscam desenvolver está pautada no desenvolvimento da visibilidade do ambiente, em vez da mera visualidade, na ideia de lugar como algo próximo e particular, na capacidade de percepção dos acontecimentos e não apenas de recepção, no comunicar-se ao invés de informar e, entre todas essas possibilidades, na produção de metamorfoses do olhar.

Compelidos então a modificar ou ampliar os olhares sobre o território urbano, artistas se dedicam a criar investigações e práticas culturais baseadas em uma perspectiva de pensar a cidade, o espaço público, o mundo como uma espécie de grande museu. Nesse ambiente a “célula aberta”, os suportes e locais da obra de arte são diversos, bem como as possibilidades temáticas. Por um lado, casas, edifícios, lojas e pontos comerciais se tornam cenário da proposição artística, por outro, transeuntes se tornam gerenciadores das possibilidades criativas. Provocando inúmeras cintilações, os territórios artísticos vão cada vez mais se expandindo e tecendo oportunas relações com a vida cotidiana.

Para os artistas tudo é passível de discussão. Nesse processo de reinvenção da cidade, o olhar se volta para as questões estruturais, históricas, pessoais, políticas e sociais também.

Segundo Santos (1994), o lugar é um espaço dotado de sentido, compreendido pelas suas relações de percepção e vivência. Portanto, são as ligações do autor com o ambiente que produzem nele o desejo de criar e se reinventar, desenvolvendo, assim, as suas imagens da cidade. É na situação de cidade vivida e interiorizada que as relações de uso convencional do espaço urbano passam a tomar também uma dimensão imaginária (SILVA, 2001). Para além dos dados estatísticos de um espaço, a imagem da cidade vai se construindo por meio de inventários, concepções pessoais e desejos sobre os lugares.

Fortaleza é local de muitas histórias, imaginários e percepções do espaço. Críticas sociais e uma variedade de questões compõem a temática de algumas obras sobre a capital cearense. Há artistas que intervêm no próprio espaço urbano por meio de escritos, grafites, instalações, performances, entre outros, tecendo uma imagem mais imersa e relacional da cidade<sup>23</sup>, e existem aqueles que se interessam em transferir as suas percepções sobre o território urbano para outros suportes e locais, como telas de pinturas expostas em museus. Seja qual for a escolha, nota-se que alguns artistas trazem essa aproximação com os seus locais de origem, compartilhando concepções particulares sobre o ambiente.

Com o objetivo de discutir melhor sobre o assunto, compartilharei algumas obras que chamaram a minha atenção por conterem conexões com a cidade de Fortaleza. Em 2016, no Sobrado Dr. José Lourenço, em um dos equipamentos culturais do estado, veio a público a exposição “Afetos Urbanos”. Visando aproximar diversas questões que circulam a cidade, os artistas Marília Oliveira e Régis Amora, ambos integrantes do Descoletivo<sup>24</sup>, capturaram memórias afetivas de frequentadores e trabalhadores do centro de Fortaleza por meio da fotografia e do vídeo. O projeto não contou apenas com registros visuais, mas também com relatos de algumas pessoas que mantinham certa relação com esse espaço. Em parceria com o Grupo Acidum, duo formado pelos artistas cearenses Tereza Dequinta e Robézio Marqs, a proposta dialogou ainda com as linguagens do grafite e do estêncil, que foram inseridas em alguns espaços da cidade.

A partir da oportunidade de visualizar a exposição de perto, as imagens e vídeos me aludiram ao que Augé (1994) discute sobre lugar antropológico (lugar) e não-lugares. Para o autor, enquanto o primeiro termo se definiria pelo seu caráter identitário, relacional e histórico,

---

<sup>23</sup> A estética relacional inserida em espaços públicos será ampliada e discutida no próximo tópico.

<sup>24</sup> O Descoletivo é um grupo artístico que atua na cidade de Fortaleza e realiza experimentações primordialmente por meio da fotografia, desenvolvendo também intervenções urbanas que mantêm o objetivo de provocar reflexões acerca da utilização e manutenção dos espaços da cidade. Ver em: <https://descoletivo.wordpress.com/>. Acesso em: 15 ago. 2020.

o segundo se identificaria em sentido oposto, entendido como espaços de ocupação provisória. Assim, “o lugar antropológico é simultaneamente princípio de sentido para aqueles que o habitam e princípio de inteligibilidade para quem o observa (AUGÉ, 1994, p. 51). Os não-lugares, por sua vez, seriam

A medida da época; medida quantificável e que se poderia tomar somando, mediante algumas conversões entre superfície, volume e distância, as vias aéreas, ferroviárias e os domicílios móveis considerados “meio de transporte” (aviões, trens, ônibus), os aeroportos, as estações e as estações aeroespaciais, as grandes cadeias de hotéis, os parques de lazer e as grandes superfícies da distribuição, a meada complexa, enfim, redes a cabo ou sem fio, que mobilizam o espaço extraterrestre para uma comunicação tão estranha, que muitas vezes só põe o indivíduo em contato com uma outra imagem de si mesmo. (AUGÉ, 1994, p.74)

Diante desse ponto de vista sobre os lugares, pareceu-me que o projeto “Afetos Urbanos” pretendia dar voz e vez aos frequentadores de um espaço definido pelo imediatismo e entendido muitas vezes como um não-lugar, um local de passagem. A acelerada rotina dos centros comerciais desfaz afetos que se conectariam na dialogicidade, na relação com os elementos que compõem uma cidade. Na fotografia a seguir (vide Fig.16), podemos tecer inúmeras interpretações e entre elas encontra-se a visualização de ambientes tomados pelas relações capitalistas no centro de Fortaleza, onde há a perda da noção de indivíduo que mantém uma íntima relação perceptiva com a cidade nas suas caminhadas e encontros por ruas e avenidas e apreende-se outra ligação com o espaço urbano, aquela sobreposta pela informação como mercadoria e pela lógica utilitária dos meios de produção (GHIZZU, 2002).

Figura 16 - Projeto Afetos Urbanos – Sem título.



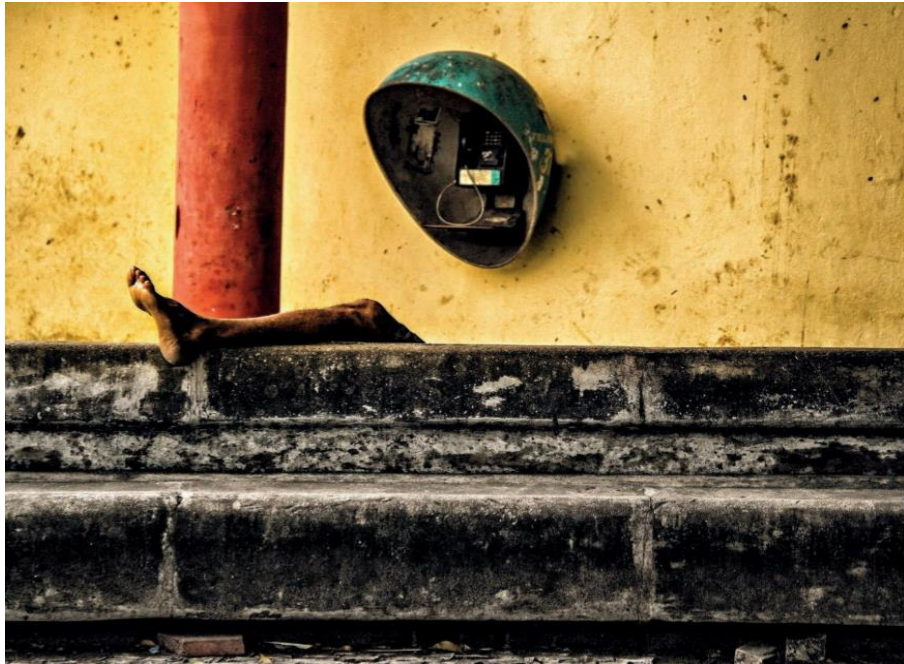
Fonte: <https://regisamora.wordpress.com/trabalhos/afetos-urbanos/>

Se, por um lado, o projeto artístico propôs um olhar para o transitório, para a dinâmica moderna de relações intermediadas pelo excesso de acontecimentos, imagens e referências espaciais e individuais que causam a perda do diálogo com o próximo (AUGÉ, 1994), por outro, ao investigar também experiências de moradores de rua que viviam e vivem nesse espaço, bem como manifestações religiosas e culturais que promovem conexões entre as pessoas, as noções de lugares e não-lugares se interceptaram, colocando o espaço urbano, os grandes espaços de circulação humana, como território fixo e identitário também. Para o autor,

Na realidade concreta do mundo de hoje, os lugares e os espaços, os lugares e os não-lugares, misturam-se, interceptam-se. A possibilidade do não-lugar nunca está ausente de qualquer lugar que seja. A volta ao lugar é um recurso de quem frequenta os não-lugares (e quem sonha, por exemplo, com uma residência secundária enraizada nas profundezas da terra). Lugares e não-lugares se opõem (ou se atraem), como as palavras e as noções que a permitem descrevê-las (AUGÉ, 1994, p.98).

Diante de tal imbricação dos conceitos, percebe-se que os artistas Marília Oliveira e Régis Amora construíram diversas imagens sobre um mesmo território investigado. Lugar de passagem, de morada, de consumo, de solidão (vide Fig.17) e coletividade (vide Fig. 18), de encontro e desencontro, de memórias e esquecimentos, de afetos e desafetos, são algumas das percepções que podemos obter com a leitura de determinadas obras dos fotógrafos cearenses sobre o centro de Fortaleza.

Figura 17 - Projeto Afetos Urbanos – Sem título.



Fonte: [https://issuu.com/2dcomunicacaovisual/docs/36659\\_livro\\_em\\_andamento\\_final.in](https://issuu.com/2dcomunicacaovisual/docs/36659_livro_em_andamento_final.in)

Figura 18 - Projeto Afetos Urbanos – Sem título.



Fonte: <https://regisamora.wordpress.com/trabalhos/afetos-urbanos/#jp-carousel-299>

Outras modalidades da arte, além da fotografia, têm sido utilizadas para discutir a cidade, em especial a de Fortaleza. No projeto “Public Music Box”<sup>25</sup>, do artista Narcélio Grud, foram instaladas várias caixinhas de som em postes (vide Fig. 19) pela capital cearense. A intervenção artística proposta por Grud chama atenção pela inserção de uma outra imagem da cidade: a de um território repleto de sentidos e de sons. Junto com a sonoridade dos meios de transporte no trânsito, das pessoas conversando, das buzinas, de trabalhadores em meio às obras urbanas, entre outros sons já presentes na urbe, o artista propôs inserir músicas mais suaves, existentes em muitas caixinhas de som a corda. Desse modo, através da proposta interativa, Grud queria evidenciar outras formas de ver a cidade, desenvolvendo um olhar para as diversas paisagens sonoras<sup>26</sup> que estão inseridas no dia a dia.

Figura 19 - Projeto “Public Music Box” de Narcélio Grud.



Fonte: <https://www.narceliogrud.com/portfolio/public-music-box/>

<sup>25</sup> O processo de criação deste projeto pode ser visualizado no site do artista. Disponível em: <https://www.narceliogrud.com/portfolio/public-music-box/>. Acesso em: 15 ago. 2020.

<sup>26</sup> “Paisagem sonora – O ambiente sonoro. Tecnicamente, qualquer porção do ambiente sonoro vista como um campo de estudos. O termo pode referir-se a ambientes reais ou a construções abstratas, como composições musicais e montagens de fitas, em particular quando consideradas como um ambiente”. (SCHAFER, 2001, p. 366). Ver em: SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo*. São Paulo: Editora UNESP, 2001. p. 381.

Certeau (1996) afirma que, na invenção do cotidiano, existem outros discursos e práticas que ressignificam os espaços. Para o autor,

Neste conjunto, eu gostaria de detectar práticas estranhas ao espaço “geométrico” ou “geográfico” das construções visuais, panópticas ou teóricas. Essas práticas do espaço remetem a uma forma específica de “operações” (maneiras de fazer), a “uma outra espacialidade”(uma experiência antropológica, poética e mítica do espaço) e a uma mobilidade opaca e cega da cidade habitada. Uma cidade transumante, ou metafórica, insinua-se assim no texto claro da cidade planejada e visível (CERTEAU, 1996, p. 172).

Assim, conforme esclarece Certeau (1996), existem várias formas de ressignificar ou praticar a cidade. Para além do espaço geográfico planejado, são desenvolvidas nos ambientes públicos diversas maneiras de reinvenção do cotidiano. Os artistas, como temos observado até agora, ocupam um lugar de experienciadores desses espaços, promovendo um olhar sensível, metafórico e perceptivo sobre o modo de vida urbano.

Como bons catalisadores de reações e experiências sobre os espaços, os artistas caminham entre discursos oficiais do cotidiano e incluem outras relações no processo de diálogo com a cidade. Perceber parece ser mais importante do que apenas ver. Nesse sentido, as propostas artísticas presentes em espaços públicos evidenciam novas formas, novos olhares, novas discussões sobre os ambientes, inspirados por diferentes impulsos estéticos e éticos.

Discutir a cidade, em especial a de Fortaleza, pelo olhar da arte, nos inspira a ver outras espacialidades, imagens e paisagens que nos afetam pelo seu caráter criativo e poético. Para Ferrara (2008), funcionalidade e comunicação são dois pilares básicos da cidade. Portanto, em razão dessas características, visualizamos muitas obras de arte que pretendem se comunicar com os diversos elementos e funções de um espaço urbano, em algumas ocasiões mudando até mesmo a função tradicional de um ambiente. Se, por exemplo, a rua é lugar de deslocamento, para alguns artistas ela pode vir a se tornar local de intervenção e de parada, chamando atenção para alguns temas presentes nesse recorte da paisagem.

A arte em espaços urbanos brinca com o habitual, proporcionando novas formas de relação com o território. Na cidade de Fortaleza, artistas brincam e dialogam com o velho e o novo, com o passado e o presente, com as temáticas sociais e políticas, com as estruturas modernas e antigas, com a sociedade, com as relações urbanas, com os vários territórios visíveis e invisíveis. Assim como Marco Polo (CALVINO, 2011), que, a comando do imperador mongol Kublai Khan, viajou, explorou e criou, em boa parte de sua narração, cidades

inventadas, os artistas atuais criam seus próprios ambientes, imaginando novas óticas e novas espacialidades para o local habitado, como no caso de Fortaleza.

A imaginação é parte importantíssima da construção da imagem de um lugar, sem ela não existiriam tantos fatos, histórias e paisagens de um mesmo ambiente. Para Hissa (2002), a imaginação é forte criadora de imagens. Portanto, é por meio de poesias, pinturas, desenhos, grafites, intervenções artísticas, performances, danças, músicas, criações teatrais e todo e qualquer processo criativo e imaginativo da arte que também se compõem os repertórios imagéticos sobre a cidade de Fortaleza. Para Campbell,

O imaginário realiza um papel fundamental na produção espacial e política da sensibilidade contemporânea. Se sentirmos que nossos imaginários foram capturados, é preciso agir e encontrar formas, exercícios, que mobilizem nossa imaginação política para uma descolonização de padrões e culturas impostas pelos sistemas socioculturais, muitas vezes naturalizados e reconhecidos como verdades únicas. (CAMPBELL, 2018, p. 60)

Ou seja, a imaginação, proveniente principalmente de processos artísticos, remodela as configurações e paisagens tradicionais sobre os lugares, ampliando os nossos olhares sobre eles. Não que essa atividade sensível e criativa nos leve a um distanciamento do real, da realidade circundante das cidades, dos temas sociais e políticos tão próprios da dinâmica urbana, mas, por meio desse exercício poético, artistas trazem ao cenário cotidiano novas formas de encontro com o outro, com o mundo e com seus valores de uso. A criação artística na cidade, em espaços públicos, pode ser entendida como uma prática social que incorpora propostas, modelos e ações de reinterpretação dos modelos de ocupação urbana (CAMPBELL, 2018).

Em resumo, mesmo que os espaços públicos das cidades abriguem muitas vezes uma arquitetura e imagem de medo e de intimidação (BAUMAN, 2009), verificada pelo intenso aumento da violência em alguns lugares e uma atribuição de ambiente transitório, observada na quantidade de pessoas que apenas atravessam esse lugar, sem conceber relações afetivas com o território, há outras formas de olhar a cidade, aproximando-a também como palco de criações artísticas. O ato de experienciar o espaço ocorre das mais variadas formas: há pessoas que o veem de maneira mais convencional, como um espaço geométrico reduzido às suas funções sociais e há pessoas que experienciam as diferentes cidades das cidades por meio de um olhar mais sensível (CAMPBELL, 2018).

### 3.2 Arte Pública Relacional (Paisagem 2)

“A obra de arte apresenta-se como um *interstício social* no qual são possíveis essas experiências e essas novas “possibilidades de vida”: parece mais urgente inventar relações possíveis com os vizinhos de hoje do que entoar loas ao amanhã”. (BOURRIAUD, 2009, p.62)

Desde o seu surgimento, a arte tem proporcionado novas formas de relação com o homem e com o outro. Embora ao longo da História da Arte tenhamos percebido diferentes formatos e funcionalidades da arte, a dimensão do diálogo parece ser uma característica importante na maioria das propostas artísticas. As conversações por meio das obras de arte ocorrem das mais variadas formas e em diversos locais. Nos museus, por exemplo, os diálogos podem ser estimulados por experiências individuais sem mediação de um educador, por exercícios de leitura de imagens oportunizadas por intermediações de profissionais do local e por meio de outras estratégias pedagógicas que visam aproximar o público do objeto contemplado. Nos espaços urbanos, os diálogos entre a obra e o público também acontecem de diversas maneiras, mas existe uma estética da aproximação direta nesses ambientes que é cada vez mais indispensável. Como declara Bourriaud (2009), vive-se hoje um desejo de criação de novas possibilidades, de novas aproximações com o público, que nos têm fornecido um olhar diferenciado para a arte.

Por Arte Pública podemos compreender as diversas formas artísticas que têm sido desenvolvidas em espaços urbanos, em ambientes abertos. Contudo, ao levarmos em consideração apenas essa definição deixaremos escapar as outras características que perpassam o termo, como: tipos de arte de acesso livre e comum, presentes em museus e galerias; arte concebida fora de espaços tradicionais e arte que se volta para os espaços, os lugares, seja ela em ambientes fechados ou em territórios urbanos. Para Souza (2013), caracterizar a Arte Pública é um desafio, pois não há um senso comum em relação à sua definição. Embora esta não seja uma das tarefas mais fáceis, o autor postula que as ligações entre lugar, como espaço compartilhado; público, que são seus agentes interlocutores; e identidade, pela qual sancionam as relações sociais e simbólicas, são bases importantes para entendimento do termo.

Apesar de considerarmos que esculturas e monumentos em lugares urbanos, por exemplo, são tipos de Arte Pública, as proposições artísticas de viés público contemporâneo, buscam questionar as características do monumento urbano tradicional, incitando novos modos de aproximação com o público, distantes de uma apreciação unicamente receptora (REGATÃO,

2015). A interação passa a ser uma prerrogativa essencial nas obras presentes em espaços públicos. De acordo com Sanches (2018), intervenção urbana, arte pública, arte participativa, arte colaborativa, arte relacional, arte contextual, situações e intervenções, entre outras, são algumas das denominações que podemos encontrar nas propostas artísticas urbanas de alguns artistas contemporâneos. Todas essas classificações buscam, de algum modo, romper com as formas tradicionais da arte, conectando o público à obra. Assim, ao aproximar o termo Arte Pública ao Contemporâneo, observaremos que novas circunstâncias serão fornecidas às obras de arte.

A conceitualização da Arte Contemporânea é outra tarefa desafiadora. Podemos relacionar o termo “contemporâneo” ao período atual, aos dias de hoje, contudo:

[...] quando aplicado à arte o termo contemporâneo vai além de simplesmente designar o que vem sendo feito agora. Em primeiro lugar, convém observar que nem tudo que anda sendo feito no campo da arte é contemporâneo; do mesmo modo, será prudente alertar que a arte contemporânea não é prerrogativa de gente jovem. Salvo exceções, os jovens artistas possuem trajetórias de início irregular, incapazes de propor um conjunto homogêneo de problemas e enigmas consistentes (FARIAS, 2002, p.13).

Diante de tal opinião, considera-se que a Arte Contemporânea não se trata apenas de um período histórico, das delimitações que compreendem a nossa era. Para Cauquelin (2005), o termo estaria relacionado ao heterogêneo, à desordem de uma situação voltada à tradição histórica da arte, trazendo novas formas artísticas ligadas a um poder comunicativo que despreza conteúdos formais determinados. Não se trata, então, de apontar um início da Arte Contemporânea, mas de captar seu modo operante. Para Canton (2009), a Arte Contemporânea se potencializa e opera pelas várias relações que estabelece com o conhecimento humano, construindo uma narrativa não-linear. Ainda de acordo com a autora, o tempo da obra artística não é único, mas sim fragmentado e deslocado, provocando sobreposições de temas e composições.

Na identificação de características das obras contemporâneas, alguns estudiosos e críticos da arte defendem que a Arte Contemporânea tenha surgido como uma continuação da Arte Moderna. Embora existam similaridades em suas propostas, Cocchiarialle (2006) afirma que:

[...]A arte contemporânea esparramou-se para além do campo especializado, construído pelo modernismo e passou a buscar uma interface com quase todas as outras artes e, mais, com a própria vida, tornando-se uma coisa espalhada e contaminada por temas que não são da própria arte (COCCHIARALLE, 2006, p. 16).

Desse modo, as obras contemporâneas operam sobre novas situações, se opondo a convencionais, rótulos e especialidades, propondo investigações em direção a novas apropriações da arte. Mesmo que a Arte Contemporânea não se situe em um campo especializado, assim como afirma Cocchiaralle (2006), podemos concluir que algumas formas artísticas, provenientes principalmente do mundo pós Segunda Guerra Mundial (1939- 1945), trouxeram novas características que as inserem dentro do que discorremos como contemporâneo. É pelo seu caráter efêmero, experimental, híbrido, plural e principalmente comunicacional que, em suma, são constituídas as obras contemporâneas. Para Cauquelin (2005), embora exista um complexo jogo de composições, materialidades e tendências pertencentes a essa esfera artística, as práticas de comunicação se tornaram princípios essenciais deste tipo de arte.

A comunicação é base tão peculiar da Arte Contemporânea que Cauquelin (2005) insere a Arte Moderna no regime do consumo e afirma que essa outra tendência artística estaria imersa no regime da comunicação. Comunicar, dialogar e informar são prerrogativas de uma sociedade da comunicação e a arte tem acompanhado esse comportamento. A apreensão estética de algumas obras contemporâneas passa pelo esquema da interação comunicacional tão amplamente divulgada por algumas atividades artísticas da atualidade.

A Arte Pública, inserida no que compreendemos como Arte Contemporânea, assume então um caráter expansivo, de busca de novos diálogos e espaços para a arte. Embora para alguns artistas toda obra de arte seja pública, pertencente a museus e galerias e esteja acessível e disponível a todos (REGATÃO, 2015), há uma direção quase comum de que esse conceito se destine mais precisamente aos territórios urbanos, aos espaços das cidades.

A relação com o urbano, é resultado

[...] de um grande interesse pelas potencialidades da arte pública enquanto alternativa às galerias e museus, seja pela liberdade e ambição proporcionada pela grande escala capaz de extrapolar o registro da galeria, seja pela nova importância que conferiam ao espectador, solicitando cada vez mais a sua participação. (REGATÃO, 2015, p. 68)

Para Regatão (2015), o desejo de ampliação dos lugares de criação e diálogo artístico se identificava principalmente em artistas dos anos 1960 e 1970, refletido em uma mudança de concepção tradicional dos monumentos. Ele coincidiu com a queda de ditaduras e regimes totalitários e alguns artistas passaram a questionar a criação de esculturas voltadas à legitimação de ideais políticos reacionários. Em conjunto, há também uma discussão sobre as formas artísticas, não sendo percebidas mais como objetos, mas como forma de intensa relação com o

público.

Apesar das complexidades de sua origem, podemos definir a Arte Pública como:

[...] todo o conjunto de intervenções artísticas, da escultura à instalação, do graffiti à performance (entre outras formas de expressão), realizadas no espaço público (ou relacionadas com o mesmo), cuja concepção rejeita a forma e a função comemorativa tradicional, procurando estabelecer uma relação específica com o meio ambiente e o público. Por outras palavras, este conceito marca o fim da era do monumento público tradicional e abre caminho a uma nova concepção estética, onde a participação e a percepção sensorial do espectador é cada vez mais solicitada como parte integrante da obra. Em relação ao espaço envolvente, outrora entendido como mero cenário, ganha protagonismo, não só enquanto material plástico mas como elemento gerador da própria forma artística. É, por isso, considerado um elemento fundamental para a experiência frutiva do observador. No domínio temático observa-se o abandono dos temas clássicos de âmbito nacional-historicista, por uma incursão por poéticas pessoais e assuntos do quotidiano, abrangendo, em determinados casos, questões sociais (new genre public art). Acresce ainda referir, o modo como ultrapassou as fronteiras tradicionais entre as disciplinas, apropriando-se da linguagem formal e dos elementos operativos de disciplinas tão díspares entre si, como a arquitetura, o design ou a sociologia (REGATÃO, 2015, p. 73).

Sob essa ótica, a Arte Pública tem se associado de maneiras muito particulares e diferentes na história, mas inserida na Arte Contemporânea ela é percebida como uma tendência artística de cunho essencialmente interdisciplinar, relacional, sensorial e de ligação com os territórios urbanos.

Como um dos princípios da Arte Pública e de outras tendências da arte é proporcionar novas formas de relação com o outro, estudiosos e críticos da Arte Contemporânea têm buscado estudar e desenvolver conceitos para estas novas propostas artísticas relacionais. É o caso do escritor, crítico de arte e curador francês, Nicolas Bourriaud. A partir de análises e investigações de práticas contemporâneas, o autor afirma que algumas formas artísticas se legitimam mais pelo seu cunho convivial e interativo do que propriamente material. Para a nova forma de conceber a arte, ele nos aproxima o termo: *estética relacional*.

Segundo Bourriaud (2009), algumas produções artísticas datadas, principalmente, a partir da década de 1990 têm chamado a atenção do público e de estudiosos por produzirem relações artísticas e humanas atípicas, criando experimentações sociais dentro de espaços tradicionais e não convencionais. Para o autor:

[...] os artistas relacionais constituem um grupo que, pela primeira vez desde o surgimento da arte conceitual, nos meados dos anos 1960, não se apoia absolutamente na reinterpretação de tal ou tal movimento estético do passado; a arte relacional não é *revival* de nenhum movimento, retorno a nenhum estilo; ela nasce da observação do presente e de uma reflexão sobre o destino da atividade artística. Seu postulado básico – a esfera das relações humanas como lugar da obra de arte – não tem precedentes na

história da arte, mesmo que a *posteriori*, apareça como evidente pano de fundo de qualquer prática artística estética e como tema modernista por excelência: basta reler a conferência apresentada por Marcel Duchamp em 1954, “O processo criativo”, para se convencer que a interatividade não é uma idéia nova... A novidade está em outro lugar. Ela reside no fato de que essa geração de artistas não considera a intersubjetividade e a interação como artifícios teóricos em voga, nem como coadjuvantes (pretextos) para uma prática tradicional da arte: ela as considera como ponto de partida e de chegada, em suma, como os principais elementos a *dar forma* à sua atividade (BOURRIAUD, 2009, p. 61- 62).

Bourriaud afirma, portanto, que a estética relacional seria um modo particular e próprio de criação de alguns artistas da Arte Contemporânea. Para o autor, o objetivo principal de determinadas proposições artísticas é criar “socialidades alternativas, modelos críticos, momentos de convívio construído” (2009, p.62). Nessa perspectiva, Bourriaud apresenta, em seu livro “Estética Relacional”, o trabalho de artistas relacionais, situando as suas propostas dentro de um repertório de inúmeros procedimentos interativos.

Entre os artistas apresentados estão: Alighiero Boetti, Andrea Zittel, Rirkrit Tiravanija, Vanessa Beecroft, Douglas Gordon, Gabriel Orozco, Jes Brinch, Henrik Plenge, Christine Hill, Liam Gillick, Dominique Gonzalez-Foerster, Phillipe Parreno, Maurizio Cattelan, Carsten Höller, Pierre Huyghe e Félix Gonzalez-Torres. Para que possamos entender a teoria e o funcionamento da estética relacional faz-se necessária, então, a apresentação e discussão de alguns trabalhos desses artistas.

Analisaremos uma obra do artista Rirkrit Tiravanija, considerado um dos pioneiros da arte relacional. Em suas criações é recorrente a construção de espaços de convívio intermediados pela distribuição de comidas. Em 1992, na 303 Gallery em Nova York, foi apresentada pelo artista a obra: *Untitled (Free)* (vide Fig. 20). A proposta de caráter inovador consistiu em compartilhar, em um espaço institucionalizado, uma refeição com curry verde, receita tradicional da culinária tailandesa. Na ação, o artista cozinhou e ofereceu comida ao público, levando muitos a indagarem sobre a intenção de sua proposta artística. É instalação? É performance? Do que se trata essa obra de arte?

Figura 20 – Untitled (Free) de Rirkrit Tiravanija



Fonte: <https://huntercollegeart.org/2018/04/30/rirkrit-tiravanija-lynne-cooke-mfa-thesis-exhibition-part-i/>

Para Bourriaud (2009), a obra de Tiravanija, que também foi articulada em outros locais e momentos, visa construir um modelo de socialidade mais ou menos concreto. Sobre esse conceito, considera-se que os modelos de socialidade são formas de convívio já encontradas em nosso dia a dia (contratos, conversas, encontros, eventos) e que foram ressignificados e aproximados aos espaços de arte (FRIQUES, 2013).

Nessa forma artística, que escapa a uma definição precisa, percebe-se que a dinâmica da obra, ou seja, seu princípio aglutinador, está no relacionamento do artista com o espectador e nas relações criadas entre os visitantes. Pode ser que alguns prefiram defini-la como instalação ou como performance, mas o fato é que nessa peça relacional:

O artista concentra-se cada vez mais decididamente nas relações que seu trabalho irá criar em seu público ou na invenção de modelos de socialidade. Esta produção específica determina não só um campo ideológico e prático, mas também novos domínios formais. Em outras palavras, além do caráter relacional intrínseco da obra de arte, as figuras de referência da esfera das relações humanas agora se tornaram “formas” integralmente artísticas: assim, as reuniões, os encontros, as manifestações, os diferentes tipos de colaboração entre as pessoas, os jogos, as festas, os locais de convívio, em suma, todos os modos de contato e de invenção de relações representam hoje objetos estéticos passíveis de análise enquanto tais (BOURRIAUD, 2009, p.40).

Vanessa Beecroft é uma artista contemporânea que também traz para a cena artística discussões sobre a forma relacional da arte. Os seus *tableaux vivants* “quadros vivos” (vide Fig.21) são um conjunto de performances que estabelecem relações entre corpo feminino, contrato coletivo, distúrbios alimentares e padrões de beleza, entre outros.

Figura 21 – *Tableaux vivants* (quadros vivos) de Vanessa Beecroft.



Fonte: [https://d.repubblica.it/argomenti/2011/06/09/foto/vanessa\\_beechroft\\_milano\\_napoli\\_mostra-369097/7/](https://d.repubblica.it/argomenti/2011/06/09/foto/vanessa_beechroft_milano_napoli_mostra-369097/7/)

Apesar de notarmos um caráter espetacular na apreciação da forma artística, visto que o público se concentra em um espaço mais distanciado, não operando muito sob o âmbito da relação proximal, os quadros vivos de Vanessa Beecroft objetivam realizar contratos coletivos entre um grupo específico de pessoas. A relação mais concreta que ela mantém em seu trabalho está conectada com esse grupo particular, que seria o do universo da moda e das mulheres. Para montagem de suas performances, a artista seleciona dezenas de mulheres que aparentemente possuem o mesmo padrão físico. Sua intenção é abordar, dentro desse repertório, os padrões estéticos que são valorizados pela moda e pela mídia. Para Oliveira (2017, p. 77), a artista

[...] inclui em suas produções arte, moda, fotografia, filme, desenho, e suas apresentações representam uma pintura viva e efêmera. No processo criativo dessa

artista, (que assina com VB numerando as experiências), ela estabelece uma convocatória e seleciona em geral dezenas de mulheres com aparência física semelhante que firmam um acordo para compor suas performances. Na maioria das vezes, as modelos se apresentam quase que imóveis, nuas, ou usando acessórios idênticos estabelecidos pela artista, como sapatos, perucas, meia, calça, dentre outros. Vanessa age como uma diretora e orienta suas contratadas durante toda ação, que se desenrola lentamente, às vezes durando até três horas de apresentação, demonstrando visivelmente o cansaço aparente das modelos que só se movem mediante autorização da artista. Vanessa propõe formações de coletividades instantâneas, determinando o espaço e o tempo de duração.

Diante do exposto, com seus “quadros vivos”, Vanessa Beecroft promove outro tipo de contato e olhar para o corpo, o qual se articula para não ser objetivado e padronizado, tanto na vida real quanto nas representações artísticas inseridas principalmente em museus e espaços institucionalizados da arte. Segundo Daniel (2017), a obra da artista faz menção também às formas de representação do corpo feminino na história da Arte, que, na maioria das vezes, foi concebida pelo olhar padronizador do artista homem.

O título “quadros vivos” capta também o formato relacional em que se enquadram suas séries de performances. Ao introduzir tal termo em seus trabalhos, sugere-se que a obra não está mais distante do espectador, mas a cada dia se compila com os temas e discussões da realidade vivida. O corpo magro e escultórico é visto em alguns quadros de museus e galerias, e o que Vanessa traz ao cenário concreto é que esse padrão do corpo feminino infelizmente também é posto em nossa sociedade pela mídia e pelo universo da moda, devendo ser discutido tanto pela sociedade em comum quanto pelas próprias profissionais desse ramo. Para Bourriaud (2009), algumas propostas artísticas contemporâneas trazem em seu formato relacional uma função revolucionária, mas o que elas propõem não é realizar uma crítica direta contra a sociedade, e sim fundar micro-utopias cotidianas e estratégias miméticas de revolução social.

Algumas práticas artísticas relacionais, além de se situarem no âmbito da crítica social, também se movem na criação de modelos socioprofissionais e aplicam métodos de produção (BOURRIAUD, 2009). Nas propostas artísticas da americana Christine Hill, por exemplo, observamos que a artista ofereceu serviços profissionais diversos, em museus e outros locais, a fim de ter uma relação mais proximal com o seu público. Suas propostas envolvem fazer massagens nos visitantes, engraxar sapatos, animar reuniões e fornecer outras formas de interação entre o artista e o público.

Em entrevista concedida ao jornal Folha de São Paulo<sup>27</sup>, Christine Hill situa seus experimentos como um “novo espaço social”, em que a artista propõe dar novos significados

<sup>27</sup> Ver em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/7/15/ilustrada/1.html>. Acesso em: 28 set. 2020.

para as conversações entre profissionais e clientes. Antes de ser artista, Hill conta ao jornal que já teve diversas profissões: engraxate, acompanhante, dançarina de strip-tease e cantora de rock, por exemplo. Assim, Hill estabelece em seus atuais trabalhos noções de inutilidade e subordinação, verificando também os modos como as pessoas são recebidas nesse mundo.

Talvez o trabalho mais duradouro e polêmico da artista seja “Volksboutique” (vide Fig. 22). Na proposta artística que Christine Hill prefere nomear de “empreendimentos organizacionais”, a artista abre uma loja de brechó, inicialmente em Berlim, e fornece, para além da venda de produtos usados, a possibilidade de os clientes conversarem sobre assuntos diversos, servidos de um bom chá.

Figura 22 – Volksboutique de Christine Hill.



Fonte: [https://we-make-money-not-art.com/interview\\_with\\_20/](https://we-make-money-not-art.com/interview_with_20/)

Parece-nos, a propósito, que “Volksboutique” se trate apenas de uma loja de objetos usados, como alguns contempladores da obra alegaram ser, mas o fato é que o projeto artístico de Christine Hill evoca mais do que um simples comércio, a proposta da artista é evidenciar o contato e as formas de encontro com o outro, tratados e concebidos muitas vezes de maneira superficial dentro das relações comerciais.

Ao visualizarmos e discutirmos algumas obras relacionais, verificamos que a essência da prática artística relacional residiria na invenção de relações entre as pessoas, nas propostas

de habitar novos lugares e conceitos sobre a forma da arte. Aos artistas relacionais importa que sejam criados feixes de relações com o mundo e que cada vez mais os sujeitos, ou seja, o público, se vejam como partes integrantes das obras (BOURRIAUD, 2009).

A arte, sob o viés relacional, está entre con(tatos), empenhada em investigar e problematizar as esferas das relações humanas (BOURRIAUD, 2009). É importante, dentro dessa concepção estética, valorizar as formas de contato com o outro. Se a premissa de algumas propostas artísticas é não tocar nas obras, na estética relacional é o inverso. Para Oliveira (1999), no conjunto de obras atuais, adentra-se a obra não somente pelos olhos, mas por uma rede de elementos que nos permitem tateá-la também.

Ainda que tenhamos encontrado semelhanças entre a estética relacional e outras tendências artísticas que habitaram e habitam a história da Arte, existe um esforço por parte de Bourriaud em trazer diferenciações em relação à sua teoria. Para o autor, a estética relacional propõe uma forma de relação singular com o mundo, sem precedentes, não ligando mais as temáticas do cotidiano à obra de arte, mas configurando-se como a própria realidade praticada (BOURRIAUD, 2009).

Embora tenhamos observado até aqui propostas relacionais circunscritas a espaços institucionalizados ou territórios artísticos, é notável o compartilhamento dessa estética da relação também em espaços públicos. Para Souza (2018, p.39), “quando falamos de estética relacional estamos falando de uma parte constituinte da arte pública como a entendemos hoje, ainda que o conceito de arte pública abra-se para muitas definições”. Assim, como elemento indispensável das propostas artísticas em meios urbanos, a Arte Pública Relacional se evidenciaria pelo seu caráter experimental de investigação de novas formas de relação inter-humana em espaços públicos.

Em ambientes urbanos, nós temos uma variedade de propostas artísticas que estabelecem diálogos com as pessoas e com as estruturas de seus espaços. Mesmo que a Arte Pública não tenha assento fixo, indo do monumental aos tipos de arte conceituais, é importante se dar conta da presença das relações inter-humanas na arte pública de hoje (SOUZA, 2018).

### 3.3 Corporeidades: Per/forma/ções entre sujeito e observador (Paisagem 3)

“Encontrar uma definição única e conclusiva para o termo performance é uma tarefa bastante difícil, tendo em vista que o mesmo é forjado na interseção entre diferentes campos do conhecimento”. (BONATTO E FUÃO, 2014, p.2)

O gênero performance é bastante conhecido na Arte Contemporânea. Mesmo que seu reconhecimento esteja atrelado a essa tendência artística, eventos anteriores já apontavam os indícios históricos de sua origem. Por se configurar como uma linguagem intensamente interdisciplinar, fica difícil encontrar uma definição única e precisa sobre essa modalidade artística. De qualquer modo, teceremos algumas considerações nesta seção que possibilitarão uma melhor compreensão da linguagem da performance.

Segundo Glusberg (2011), a origem da performance estaria relacionada aos tempos mais antigos. Para o autor, rituais tribais, alguns eventos medievais e espetáculos organizados pelo artista renascentista Leonardo Da Vinci no século XV já nos davam indícios de uma linguagem que se caracterizaria pelo uso comunicacional do corpo. Em um recorte histórico mais atual, o gênero artístico em questão possui intensas ligações também com as manifestações artísticas ocorridas em alguns movimentos de vanguarda europeia<sup>28</sup>. Conforme afirma Goldberg,

Muito embora a maior parte do que atualmente se escreve sobre as obras dos futuristas, construtivistas, dadaístas e surrealistas continue a se concentrar nos objetos de arte produzidos em cada um desses períodos, esses movimentos amiúde encontravam suas raízes e tentavam solucionar questões difíceis por meio da performance. Quando os membros desses grupos ainda estavam na faixa dos vinte ou trinta anos, foi na performance que eles testaram suas idéias, só mais tarde expressando-as em forma de objetos. A maioria dos primeiros dadaístas de Zurique, por exemplo, eram poetas, artistas de cabaré e *performers* que, antes de criar os próprios objetos dadaístas, expuseram obras de movimentos então recentes como o expressionismo. (GOLDBERG, 2006, prefácio)

Assim, como sustentam os autores, alguns fatos e eventos ocorridos durante a história da arte já apontavam para o que hoje consideramos como performance. Goldberg (2006) conclui que essa linguagem é anterior até mesmo a algumas formas artísticas (desenho, escultura e pintura) desenvolvidas durante o modernismo europeu. Para a autora, a performance foi utilizada durante muito tempo pelos futuristas, dadaístas, construtivistas e surrealistas para

<sup>28</sup> As Vanguardas Europeias da primeira metade do século XX foram movimentos artísticos que renegavam o tradicionalismo e as tendências artísticas do final do século XIX. Surgiram em torno da Primeira Guerra Mundial e seus principais movimentos artísticos foram: Futurismo, Surrealismo, Dadaísmo, Cubismo e Expressionismo. Disponível em: HELENA, Lúcia. *Movimentos da vanguarda europeia*. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

comunicar suas novas ideias. Ela servia, portanto, como uma forma de experimentação artística importante, que definiu as características atuais da linguagem performática (CUNHA, 2005).

Dentro dos movimentos de vanguarda europeia, “as performances ou protoperformances) geralmente nasciam de exercícios de experimentação ou de ações espontâneas” (GLUSBERG, 2011, p.12). Artistas modernistas de linguagens diversas (música, dança, artes visuais e teatro) saíam nas ruas ou se encontravam em espaços pré-determinados, entoando versos, cantando músicas e encenando, com o intuito de chamar atenção do público ou divulgar suas propostas na arte moderna.

Para Goldberg (2006), alguns movimentos de vanguarda, em sua origem, utilizavam a performance mais como uma forma de protesto e manifesto do que propriamente uma produção efetiva. Essas ações mostravam que o corpo do artista se expressava como parte de seu discurso poético e criativo, mas de início não se configurava como uma forma artística independente e singular.

Foi com o tempo que a performance foi aproximada ao seu rigor técnico, trazendo também outras nomenclaturas que envolvessem o corpo, a ação corporal como instrumento artístico principal. Os termos: *happening*, *body art*, *environment*, *live art* e apropriação são manifestações artísticas que se desenvolveram a partir da linguagem performática, embora alguns autores considerem que performance e *body art*, por exemplo, signifiquem a mesma coisa. Glusberg (2011), afirma que:

O termo *body art*, assim como o termo *happening*, agrupa diversas tendências internas, que vão desde o esquematismo, herdado da dança e do teatro até o exibicionismo do Grupo de Viena. (...). O denominador comum de todas essas propostas era o de desfetichizar o corpo humano – eliminando toda exaltação à beleza a que ele foi elevado durante séculos pela literatura, pintura e escultura – para trazê-lo a sua verdadeira função: a de instrumento do homem, do qual por sua vez, depende o homem. Em outras palavras, a *body art* se constitui numa atividade cujo objeto é aquele que geralmente usamos como instrumento. (...) Ao mesmo tempo, a *body art* se diluía dentro de um gênero mais amplo – a *performance*. Enquanto a *body art* se expandia pela América, Europa e Japão, outros pesquisadores interessados em pesquisar novos modos de comunicação e significação convergem para uma prática que, apesar de utilizar o corpo como matéria-prima, não se reduz somente à exploração de suas capacidades, incorporando também outros aspectos, tanto individuais como sociais, vinculados com o princípio básico de transformar o artista em sua própria obra, ou, melhor ainda, em sujeito e objeto de sua arte (GLUSBERG, 2011, p.42- 43).

Com características diferentes, várias manifestações artísticas que tecem ligações do corpo como veículo de expressão foram aproximadas ao cenário artístico tanto na época das vanguardas europeias quando no contexto contemporâneo. Diferenciar cada uma delas não é

propósito desta seção, mas vale salientar que existem em um contexto de experimentação artística por meio do corpo.

A performance como movimento artístico e autônomo ganha reconhecimento em 1970 (RAMIREZ, 2017). Segundo Glusberg (2011):

Como uma série de outras tendências recentes originadas e desenvolvidas nos Estados Unidos, ou então exportadas para lá, esse movimento é batizado com um nome de origem inglesa. É interessante apontar, *a priori*, que essa palavra inevitavelmente tem duas conotações: a de uma presença física e a de um espetáculo, no sentido de algo para ser visto(spectaculum) (GLUSBERG, 2011, p.43).

Observa-se que, mesmo tendo aproximações com eventos e formas artísticas ocorridas no movimento modernista, a performance como gênero artístico é desenvolvida na Arte Contemporânea. Ainda segundo o autor, se queremos realizar qualquer mapeamento da arte da performance é importante começar pela análise de trabalhos de alguns artistas contemporâneos, por exemplo, as performances da artista Marina Abramović, que propõem extensas investigações do corpo, exaltando as qualidades plásticas e conceituais das ações corporais (GLUSBERG, 2011).

Dentro do contexto do surgimento da performance nos anos de 1970, Goldberg (2006) assinala que essa época foi abalada fortemente por eventos políticos. A situação ocasionou uma mudança na vida cultural e social de alguns países europeus e dos Estados Unidos, provocando a explosão de críticas com relação ao sistema e às formas tradicionais da arte. Enquanto alguns jovens e estudantes provocavam protestos nas ruas contra o sistema político de seus países, jovens artistas criticavam a institucionalização da arte e as formas de alocação dos objetos artísticos. Nesse período, as galerias foram alvo de ataques e notas de repúdio, porque eram vistas como centros de intensas comercializações que não geravam maneiras mais sensíveis de contato com a arte. A revolta contra espaços comerciais das obras artísticas gerou também um desprezo para com os objetos de arte. Ainda segundo Goldberg (2006)

O desdém para com o objeto de arte estava associado ao fato de ser visto como mero fantoche no mercado de arte: se a função do objeto de arte devia ser econômica, prosseguia o argumento, então a obra conceitual não podia ter esse uso. Embora as necessidades econômicas tenham dado vida breve a esse sonho - neste contexto - tornou-se uma extensão de tal idéia: apesar de visível, era intangível, não deixava rastros nem podia ser comprada e vendida. Finalmente a performance foi vista como um redutor do elemento alienação entre o performer e o espectador - algo que se ajustava bem a inspiração frequentemente esquerdista da investigação das funções da arte -, uma vez que tanto o público quanto o artista vivenciavam a obra simultaneamente (GOLDBERG, 2006, p.142).

Diante disso, notamos que a performance, bem como a arte conceitual, refletiu uma forma de rejeição às práticas comerciais da arte. Por meio desses novos estilos artísticos, o corpo e o conceito foram concebidos como próprio material artístico, fomentando também novos espaços para a criação artística dentro do recorte contemporâneo de surgimento da performance. Observa-se que foi durante esse período também que se ampliaram as formas de encontro com o público. A arte performática ocorria e ocorre em museus, mas ganhou uma conotação expressiva mais abrangente quando repercutiu em espaços de habitação cotidiana.

Embora a origem da performance esteja intimamente ligada às artes cênicas (COHEN, 2002), o gênero se classifica por seu caráter interdisciplinar. Em cada linguagem artística ela toma uma proporção diversa, ora compondo-se por uma certa narrativa, ora detendo-se numa dimensão espetacular. Mesmo que cada área da arte (música, teatro, dança e artes visuais) mantenha certa diferença em sua forma de apropriação desse gênero performático, algumas características se mantêm recorrentes. É o caso, por exemplo, do uso da performance como fenômeno de arte - corpo e comunicação. Dentro desse esquema, o artista propõe esquematizar comportamentos frente a um observador que mantém percepções relacionadas à sua própria imagem corporal (GLUSBERG, 2011).

É típico da performance fazer com que o público tenha outras percepções sobre seus corpos. Para Glusberg (2011), esse tipo de arte não trabalha apenas com o corpo, mas com o discurso do corpo. É notório o número de artistas performáticos que evidenciam questões estéticas em suas apresentações. Embora não seja a única temática a ser trabalhada, o corpo é o elemento inicial a ser visto, a ser argumentando e percebido pelo público.

Outra característica que se propaga pela arte da performance na maioria das linguagens artísticas é o seu caráter social. Para alguns artistas, “a tônica vai ser justamente essa, e a alienação, a solidão, a massificação e o declínio espiritual vão ser temas em performances de Stuart Brisley, Ben Vautier, Vettor Pisani, Bob Kushner, Leopoldo Maler (...)” (GLUSBERG, 2011, p. 47).

Nas performances “Preparação 1” (vide Fig. 23) e “Cegos” (vide Fig. 24), apresentadas, respectivamente, pela artista contemporânea Leticia Parente e pelo Desvio Coletivo, observa-se, por exemplo, que a questão social é o veículo gerador das propostas artísticas. Na performance de Leticia Parente, artista visual pioneira em videoarte no Brasil, nota-se que há uma crítica relacionada às máscaras sociais usadas pelas mulheres. No intuito de se encaixar nos padrões da sociedade atual, muitas mulheres se refazem, desfigurando-se de suas reais características físicas e comportamentais em alguns momentos. Em seu processo performático,

a artista inicia o vídeo se colocando em frente a um espelho e, após isto, começa a inserir esparadrapos em partes de seu rosto. O lado contestador de seu trabalho é sugerido pelo remodelamento de sua face. Ao desenhar uma nova boca e novos olhos por cima do esparadrapo, a artista nos convida, entre muitas possibilidades, a refletir sobre o falseamento dos procedimentos estéticos realizados por muitas mulheres e também das máscaras sociais das quais esse público se reveste para se encaixar na sociedade patriarcal. Na apresentação artística do grupo teatral Desvio Coletivo também opera um fator crítico-social. Com os olhos vendados e trajes executivos revestidos de lama, os performes caminham entre as ruas das cidades para abordar questões de trabalho massacrantes das grandes metrópoles. O grupo, além de estabelecer formas mais concretas de aproximação com o público, propõe também, neste exemplo de apresentação performática, dialogar com os próprios espaços de trabalho, parando em determinados momentos em centros comerciais de algumas localidades.

Figura 23 – “Preparação 1” – Letícia Parente.



Fonte: <https://www.artbasel.com/catalog/artwork/60670/Let%C3%ADcia-Parente-Prepara%C3%A7%C3%A3o-I>

Figura 24 – “Cegos” Desvio Coletivo.



Fonte: <https://www.desviocoletivo.com.br/cegos>

A aproximação com o público é uma característica muito peculiar das performances artísticas. Nesse gênero, institui-se um contato direto entre emissor e receptor, provocando outras formas de contato com a obra artística (GLUSBERG, 2011). Uma função colaborativa também pode ser observada nesta experiência de aproximação da obra ao observador. Algumas propostas artísticas performáticas introduzem em suas criações espontâneas a ação do público na condução da apresentação, obtendo com isso diversas dimensões e percepções sobre um mesmo evento.

Outra peculiaridade observada nos processos criativos da arte performática é seu caráter efêmero. Para Bourriaud (2009), muitas formas artísticas contemporâneas operam sob o signo da não disponibilidade, apresentando-se em um momento único e determinado. A performance é o exemplo mais comum dessa proposta transitória da arte. O que ocorre em algumas situações é uma apresentação performática programada para acontecer em um dado momento. Se houver o objetivo de reapresentação em outro local, de qualquer maneira, o processo não será o mesmo, haja vista que a performance é articulada para se moldar aos acontecimentos cotidianos, ao público diverso e aos comportamentos gerados frente a ação dos performes.

Diante disso, é importante ressaltar que

[...] é impossível uma repetição do tipo cópia- carbono de uma outra *performance*; em primeiro lugar, porque as condições psicológicas vinculadas com as representações subjetivas do *performer*, sempre variam, não são imutáveis; em segundo lugar, porque o tempo real que separa uma *performance* de outras vai incidir sobre sua produção concreta, como que determinando o tempo psicológico da execução, o tempo de *colocação em cena*. Porém, o aspecto fundamental é que a *performance* é um ato de comunicação e, assim, está sujeita às circunstâncias e à situação em que o trabalho se dá; se as condições da recepção variam também vão variar as da própria exibição (GLUSBERG, 2011, p.68).

Operando sob o signo da não disponibilidade, como então temos acesso a tantas apresentações performáticas? Boa parte das performances artísticas são disponibilizadas em museus e espaços institucionalizados por meio de registros documentais. Escritos, vídeos e fotografias são levados ao público nesses ambientes para conhecimento da proposta. É claro que nesse processo a performance perde o seu valor singular, pois a arte da performance ganha vida no presente (PHELAN, 1988). No entanto, é por meio da documentação que podemos ter acesso a uma quantidade de apresentações performáticas. O registro também contribui para a análise e estudos de processos criativos como esses.

As performances não se relacionam somente com os diversos campos de conhecimento da Arte. Observa-se também uma forte ligação desse gênero artístico com outros estilos (GLUSBERG, 2011). A Arte Relacional, por exemplo, discutida e analisada na seção anterior, mostrou que muitos artistas relacionais utilizavam a performance para construir pontos de encontro artísticos com as pessoas. Embora alguns artistas tenham optado por não utilizar essa nomenclatura, era e é por meio do corpo que algumas proposições artísticas relacionais são e foram ativadas.

Por conter tantos conceitos e elementos ligados a esse tipo de arte, às vezes a performance é vista com um certo desafio pelo espectador. Para Glusberg (2011), até o mais desatento dos observadores entra em crise quando é colocado em frente a esse fenômeno de transgressão e ressignificação de programas gestuais. De fato,

O ponto comum entre todos os objetos que classificamos como “obra de arte” reside em sua faculdade de produzir o sentido da existência humana ( de indicar trajetórias possíveis) dentro dessa caos que é a realidade. E é em nome dessa definição que a arte contemporânea – em bloco – é hoje desacreditada, geralmente por aqueles que veem no conceito de “ sentido” uma noção preexistente de noção humana. (...) Eles não querem enxergar que o universo é apenas um caos ao qual os Homens contrapõem verbos e formas. Eles querem um sentido já pronto (...) ( BOURRIAUD, 2009, p.74)

Desse modo, observamos que é um processo muito natural do homem desejar compreender as coisas que lhe são apresentadas. Como boa parte das artes performáticas se

evidencia por seu caráter não espetacular, espontâneo, não linear e irreverente, “a performance vai ter em comum com outros exemplos da arte contemporânea a necessidade de ser interpretada e julgada a luz de um enriquecimento cultural do receptor, sem o qual o transgressivo se converte simplesmente em algo aborrecedor ou também num total *nonsense*” (GLUSBERG, 2011, p. 64).

Embora seja preciso sim uma formação do público para aproximá-lo da arte da performance, este gênero artístico, segundo Gumbrecht (2010 apud FEIX, 2014), se apresenta mais como um produtor de presença do que como um produtor de sentido. É a partir da presença do artista e do outro que a performance e outras tendências contemporâneas passam a ganhar forma. Se a produção de sentido é fundamental para a compreensão de muitas obras de arte, a essência das formas artísticas na contemporaneidade, em especial a da performance, residiria no desejo de (re)criar presença, intensidade de afetos e encontros.

Se desejamos procurar, portanto, um sentido nas obras performáticas, este é possivelmente o objetivo:

Essencialmente, a *performance* é o lugar do reencontro permanente, para quem jamais tomou contato com o que ela experencia. A *performance* cria, principalmente, ao resgatar o rejeitado, e não ao explorar o desconhecido. Um reencontro com a experiência que o homem médio não pode buscar, dado seu limitado contato com o mágico domínio da arte (GLUSBERG, 2011 p.103).

Como potencializadora de encontros, agenciadora de contatos, vale então ressaltar, que a linguagem da performance gera sua própria forma no outro. Sem essa ligação com o espectador não há possibilidade de captar a essência do programa comunicativo-corporal. O outro ou o público é elemento que fecunda a ação performativa. A centralidade da figura humana nas artes do corpo não se evidencia apenas pela ação do artista, mas pelas per(forma)ções que são construídas entre sujeito e observador.



## 4. MODOS DE HABITAR A CIDADE

Neste capítulo apresentarei os resultados da pesquisa realizada com a turma do segundo ano do curso técnico de Enfermagem da Escola de Educação Profissional Maria José Medeiros, localizada na cidade de Fortaleza – Ceará. Serão descritos os processos de ensino-aprendizagem ocorridos na escola e em espaços urbanos, bem como serão feitas análises dos materiais coletados (diários de campo, entrevistas, questionários e registros fotográficos) a partir dos pressupostos teóricos de Bourriaud (2009) sobre estética relacional e de Larrosa (2002) sobre experiência. A criação de uma proposta pedagógica desenvolvida com base na teoria de Lima (2016) também será analisada neste capítulo, discutindo a importância da concepção e elaboração de materiais educativos para o ensino de Artes Visuais.

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem na escola, foram destinadas dez aulas para realização desta pesquisa que, a título de identificação e de escolha pessoal, foram aqui nomeadas de “vivências”. As vivências foram englobadas em categorias para facilitar a compreensão da análise. Assim, a **vivência 1: aproximações conceituais** descreverá e analisará as aulas um e dois, compreendendo a categoria: *modos de perceber a Arte Contemporânea e a Estética Relacional*; a **vivência 2: processos criativos** corresponderá às aulas três, cinco e sete, envolvendo a categoria: *criação artística na escola*; a **vivência 3: experiências relacionais** envolverá as aulas quatro, seis e oito, agregando a categoria: *experiência estética*; e, por último, a **vivência 4: processos avaliativos** englobará as aulas nove e dez, analisando a categoria: *formas de compreensão do conteúdo estudado*.

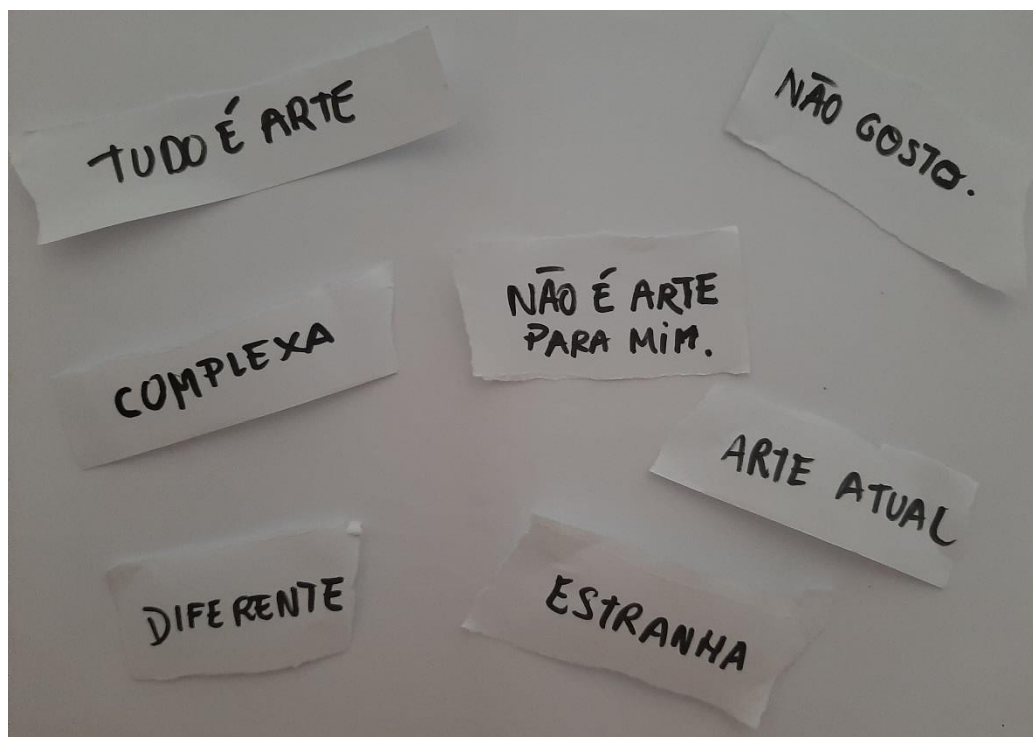
### 4.1 Reflexões sobre a prática

#### Vivência 1 - aproximações conceituais

Tomando como apoio pedagógico o livro didático dos alunos, estava planejado que na aula 1 (um) discutiríamos a temática Arte Contemporânea (ver o plano de aula 1 em apêndice A). Como de costume, faço perguntas iniciais para a turma que me permitem compreender o grau de aproximação deles com os assuntos abordados. Ao solicitar que me relatassem alguma forma de contato com a Arte Contemporânea, percebi que a maioria dos alunos não tinha estudado esse tema em outros momentos na educação formal e também não sabia identificar se

tinham observado na rua, em livros e em museus alguma obra artística pertencente ao gênero. Alguns alunos, como a aluna A (denominação escolhida para garantir o anonimato), na tentativa de repassar informações sobre o termo, relataram que a *Arte Contemporânea corresponderia à arte dos dias atuais*. A seguir (vide Fig.25), constam algumas palavras e frases mais expostas pelos alunos em suas percepções sobre as obras contemporâneas. Os termos foram transcritos por mim em pedaços de papel e expostos aos alunos no início da aula.

Figura 25 – Percepções iniciais sobre a Arte Contemporânea.



Fonte: Acervo pessoal.

Para que pudéssemos fazer comparações das impressões iniciais e finais sobre a temática a ser abordada, deixei esses papéis em minha mesa e reservei outros em branco para que fosse possível acrescentar mais percepções ao final da aula. Percebendo que, de início, havia um certo desconhecimento em relação às obras e contextos artísticos contemporâneos e também uma repulsa em relação à Arte Contemporânea, fator resultante talvez das complexidades que envolvem a história do ensino da Arte no Brasil e de outros motivos já discutidos em capítulos anteriores. Iniciei então uma discussão do tema a partir da análise de

algumas obras presentes no material didático do aluno. Por meio do livro *Todas as Artes*<sup>29</sup>, os estudantes conhecerem três artistas importantes do cenário contemporâneo.

A primeira obra apresentada foi do artista Hélio Oiticica. A partir da leitura da obra “Parangolé” (vide Fig. 26), a turma revestiu-se de um novo olhar para a forma artística.

Figura 26 – Parangolés – Hélio Oiticica.



Fonte: <https://cartacampinas.com.br/2020/03/helio-oiticica-a-danca-na-minha-experiencia-traz-ampla-selecao-de-parangoles-alem-de-obras-que-exploram-a-danca-e-o-ritmo/>

Um dos nomes mais importantes da Arte Contemporânea, Hélio Oiticica ficou conhecido por incorporar novos materiais em suas composições artísticas e por quebrar os distanciamentos entre obra e observador. Segundo Teixeira (2017), Oiticica é um artista provocador que orchestra novas experiências individuais e coletivas. Sendo um formulador de processos artísticos criativos e transgressores, para proporcionar uma vivência corporal e participativa Oiticica criou e disponibilizou, em sua obra intitulada de “Parangolé”, “capas de tecidos coloridos para vestir, dançar, “incorporar”, ou ainda bandeiras, tendas, estandartes

---

<sup>29</sup> POUGY, Eliana. VILELA, André. *Todas as Artes: volume único: arte para o ensino médio*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2016.

coloridos, que fundem elementos como: cor, poesia, fotografia, dança e música, e pressupõem uma manifestação cultural coletiva” (TEIXEIRA, 2017, p. 51).

Nesse sentido, notei que a leitura da obra “Parangolé” fez com que os alunos fossem aos poucos percebendo algumas características importantes e intrínsecas da Arte Contemporânea. Ao solicitar que fizessem uma descrição da obra, alguns alunos apontaram que a proposta de Oiticica se movia por novas formas de relação com o outro e com o próprio material artístico. Observemos o que a aluna B relatou sobre a obra “Parangolé”:

A ideia é tipo diferente, não tinha visto nada parecido em outro lugar. Sabia que hoje tem muita obra crítica, muita arte falando de política, de questões sociais, mas ver uma obra desse tipo, com esses materiais diferentes é a primeira vez. A arte aí é o próprio corpo, é uma arte que se move (ALUNA B)

Assim, embora não tenha feito nenhuma contextualização inicial, nem lançado informações a respeito do artista, os estudantes formavam aos poucos, por meio da leitura da imagem, as características e contextos que englobam a Arte Contemporânea.

Para acrescentar outros elementos deste gênero da arte, propus a análise de outra obra contemporânea. A partir da leitura da obra “Escuto histórias de amor” (vide Fig. 27) da artista Ana Teixeira, os alunos visualizaram uma proposta artística que se entrelaçava conceitualmente entre valorização da ideia, do diálogo, da ação e do corpo como objeto artístico.

Figura 27 – Escuto histórias de amor – Ana Teixeira.



Fonte: <http://www.anateixeira.com/trabalhos/escuto-historias-de-amor/>

Na performance da artista que buscava, partindo de um processo efêmero, realizar uma ação artística voltada à escuta do público, os estudantes não conseguiam, a priori, situar o objeto artístico, considerando a obra de Ana Teixeira como uma ação teatral ou um registro fotográfico de pessoas trabalhando em meios urbanos. De fato, existe certa dificuldade do público em compreender as formas artísticas contemporâneas, principalmente no complexo caminho para conceituar o corpo como objeto artístico (GLUSBERG, 2011). Diferentemente da proposta de Hélio Oiticica, a performance de Ana Teixeira aparentava não conter muitos elementos materiais para os alunos, consistindo mais na valorização de um discurso e de uma ação, por isso, os estudantes estranharam a colocação do corpo e da artista como obra artística.

Por considerar oportuno falar da forma artística contemporânea como princípio de aglutinação humana, como feixe de relações com o mundo que vai além de sua forma material (BOURRIAUD, 2009), aproximei a obra de Ana Teixeira como potenciadora de múltiplas ações, efetivada por uma relação híbrida de linguagens e marcada pela necessidade de se efetivar perante um encontro com o outro. Nessa discussão, o aluno C inseriu a seguinte colocação: *então, a obra de Oiticica também tem essas características, porque como a professora falou, ela se move em uma relação com as pessoas.*

Ao perceber que os alunos começavam a tecer relações entre as obras apresentadas, julguei importante falar também sobre a utilização do material nas obras contemporâneas. Embora o material plástico convencional (tinta, pincel, folha, argila, madeira) não fosse o elemento principal da proposta artística de Ana Teixeira, pois a artista usou seu corpo e um manto vermelho para materialização de um ação contínua (FRANÇA, 2014), foi relevante frisar que o material possui seu valor dentro da Arte Contemporânea. Às vezes ele surge de uma maneira não tradicional, como nas obras estudadas nesta aula, ou de forma comum, como elemento simbólico, como dispositivo de relações, entre outros.

Para que os alunos compreendessem melhor as relações conceituais e de materialidade da Arte Contemporânea, propus a leitura de mais uma obra, a saber: “Inserções em Circuitos Ideológicos: projeto cédula”, do artista Cildo Meireles (vide Fig.28). Nesta proposta que se move pela noção de *ready-made*, de manuseio e modificação de objetos já prontos – conceito desenvolvido no início do século XX pelo artista Marcel Duchamp – foi promovido um olhar em especial para a reapropriação de materiais do cotidiano e das formas de circulação da ideia artística.

Figura 28 – Inserções em Circuitos Ideológicos: projeto cédula.



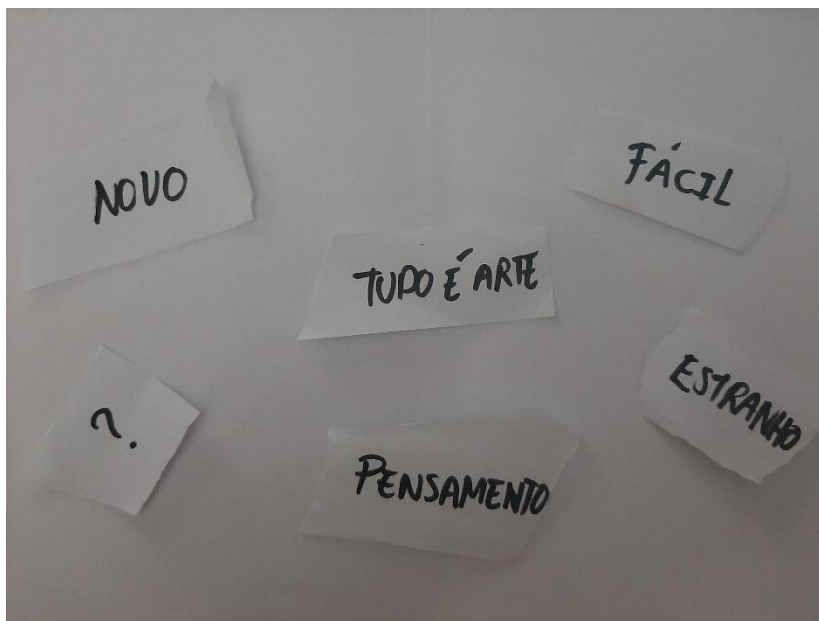
Fonte: <https://www.artsy.net/artwork/cildo-meireles-insercoes-em-circuitos-ideologicos-2-projeto-cedula-quem-matou-herzog-insertions-in-ideological-circuits-2-banknote-project-who-killed-herzog>.

Como artista adepto do movimento Neoconcreto, tendência artística formada no Brasil em 1967 (SALZSTEIN, 2011), Cildo Meireles criou obras que se evidenciam pelo seu cunho conceitual e formal. Por meio de uma intervenção em uma cédula monetária e da circulação desse material na sociedade, a sua proposta contestadora propunha promover questionamentos e reflexões de uma época, recorte de tempo em que o país era governado por um regime ditatorial militar.

Inserindo novos conceitos e novas questões estéticas na obra contemporânea, a leitura da obra de Cildo forneceu aos alunos acréscimos de informações sobre a Arte Contemporânea. Embora alguns estudantes tenham comentado durante a análise da imagem, como a aluna D, que *a criação da obra contemporânea envolvia um processo de fácil elaboração*, no processo de aproximação e leitura de algumas obras desse gênero artístico foi possível contextualizar a Arte Contemporânea, bem como discutir as suas principais características.

Após a etapa de leitura de imagens, iniciamos uma discussão final sobre o aprendizado. Assim como no início da aula, inseri as principais percepções da turma sobre a tendência artística discutida nesta aula em outros pedaços de papel. Após a análise da Arte Contemporânea, queria determinar se os pensamentos tinham mudado, se novos olhares foram destinados a este tema. Como nem todo objetivo é alcançado em um processo educativo, verifiquei que os estudantes, conforme registrado na imagem a seguir (vide Fig.29), ainda tinham muitas dúvidas sobre a Arte Contemporânea e que alguns preconceitos de ordem material e conceitual ainda eram notáveis.

Figura 29 – Percepções finais sobre a Arte Contemporânea.



Fonte: Acervo pessoal

Tendo em vista a importância de fornecer novos dados que desenvolvessem nos alunos uma aproximação e compreensão do assunto, pois “os códigos das obras contemporâneas são muitas vezes incompreensíveis numa primeira leitura” (TESCH; VERGARA, 2012, p.2), decidi ampliar a discussão da temática para outras aulas. No entanto, com o objetivo de um aprendizado mais significativo e vivencial que de fato resultasse em uma experiência dotada de sentidos (LARROSA, 2002) e de atravessamentos cotidianos e poéticos para os alunos, resolvi estabelecer também possíveis olhares para a Arte Contemporânea a partir de estudos sobre a estética relacional.

Em uma dimensão de pausa, de escuta, de atenção e de sentidos para o que a experiência nos fornece, esta proposta relacional a ser discutida nas vivências seguintes objetivou colocar o sujeito da informação – de uma sociedade preeminentemente tomada pelos excessos da informação, da opinião, do trabalho e da falta de tempo (LARROSA, 2002) – em um lugar de troca, de partilha, de diálogo e de ligações com as suas próprias práticas cotidianas. Para Thistlewood (2005 apud BAZZO; CARVALHO, 2014, p.3-4), “são as vivências com a arte que acalentam as experiências estéticas de docentes e alunos(as) e que, dentro da educação, acham um bom lugar de encontro para a reflexão, a des-construção e a re-construção”. Dessa maneira, para que o ensino da Arte Contemporânea provesse novos espaços de comunicação e diálogo entre os alunos foram construídas aproximações conceituais e vivenciais sobre Arte Pública Relacional na aula dois (2) (ver em apêndice A, plano de aula 2).

Na aula dois (2), iniciamos com um breve resumo sobre a aula anterior. Para que os alunos contribuíssem com este momento, foi solicitado que a turma recapitulasse o que foi apresentado e discutido em nossa última aula. Como poucos estudantes queriam realizar esse resumo, apenas dois se pronunciaram. A aluna E informou, que *por meio da apresentação de algumas obras, discutimos sobre Arte Contemporânea. Observamos um tipo de arte não muito convencional, mas que chamou a nossa atenção.* O aluno F, por sua vez, acrescentou: *Foi bem interessante, algo bem diferente, mas na minha opinião a Arte Contemporânea que observamos é muito complexa, nos deixou muitas dúvidas. Entender essas obras não é fácil.*

Após esta etapa, ampliei as discussões que os alunos apresentaram e situei a turma novamente nos contextos e características da Arte Contemporânea. Frisei que, embora seja sim um desafio compreender as obras contemporâneas, era importante continuarmos nos aprofundando no tema, mostrando novas poéticas e estéticas que se entrelaçavam a ele.

Desta feita, fomos a mais um processo de leitura de imagens. Por meio do estudo de mais três obras contemporâneas, busquei aproximar os alunos dos conceitos que englobam a estética relacional e a sua dimensão na Arte Pública. Como o assunto não estava presente no livro didático do aluno, essa ferramenta não foi utilizada e apropriei-me apenas da exposição dialogada do conteúdo por meio da exibição de imagens projetadas.

Em um discurso mais geral e menos individualizado, apresentei três obras da estética relacional. Com a leitura das obras: *Untitled (Free)* de Rirkrit Tiravanija, de *Tableaux Vivants* (quadros vivos) de Vanessa Beecroft e de *Volksboutique* de Christine Hill, já apresentadas e discutidas no capítulo três (ver Fig. 20, 21 e 22), os alunos entraram em contato com os princípios estéticos relacionais formulados por Bourriaud (2009).

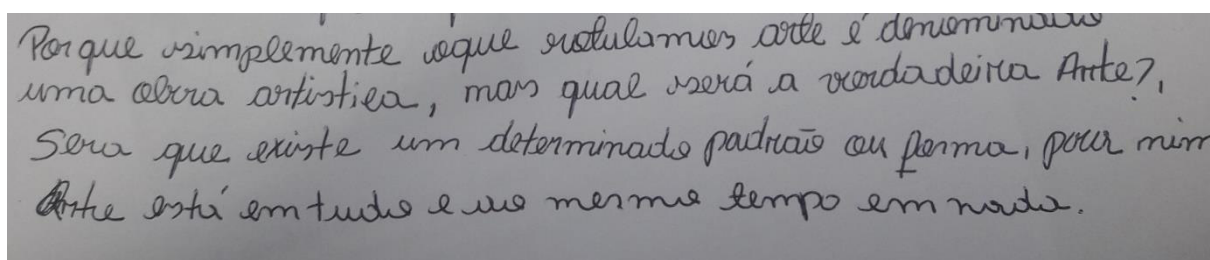
Ao ver a proposta relacional de Tiravanija, um estudante, que aqui nomearei de aluno G, perguntou *como era possível que uma cozinha compartilhada pudesse vir a ser obra de arte?* Outros questionaram sobre a obra de Christine Hill, *como uma loja de artigos antigos poderia ser considerado como arte?* E sobre os quadros vivos de Vanessa Beecroft, os alunos perguntaram, *como assim o corpo é obra de arte?* O fato é que surgiram muitas indagações, algumas até mesmo relacionadas às obras já discutidas na aula anterior. Ainda que houvesse um olhar indiferente para as propostas artísticas apresentadas, todas os questionamentos foram importantes para que os sentidos sobre a forma contemporânea pudessem ser ampliados.

Ao comentar sobre as obras em discussão, compartilhei com os alunos os fundamentos conceituais e poéticos da estética relacional, embora não tenha sido fácil fazer com que o estudante pensasse sobre a forma de arte de uma maneira não tradicional. A arte de

Tiravanija, de Beecroft e de Hill mostrou que a condição de algumas obras contemporâneas muitas vezes está ligada a um princípio relacional. É o domínio da troca que importa, é o diálogo com o outro que subverte a exposição tradicional da forma artística, criando novos modelos de arte (BOURRIAUD, 2009).

Após a finalização da etapa de leitura de imagens, propus que os alunos criassem um pequeno texto crítico sobre as obras discutidas. Na apresentação de algumas delas, observe o que o aluno H inseriu:

Figura 30 – Texto crítico sobre as obras relacionais analisadas.



Fonte: Acervo pessoal.

Por meio desse relato escrito, percebi que, mesmo que houvesse dúvidas em relação à forma contemporânea relacional, os alunos começaram a questionar o lugar e a forma artística, o que fica perceptível na frase da aluna H, *por que simplesmente o que rotulamos arte é denominado uma obra artística, mas qual será a verdadeira Arte?* Notei também que, além da pintura, do desenho e da escultura já tradicionalmente conhecidos por eles, os estudantes passaram a conceber novas formas de construção do objeto artístico. Talvez não compreendessem ou gostassem das obras contemporâneas em sua totalidade, mas entendiam melhor como funcionava o regime comunicacional, híbrido, efêmero e, principalmente, relacional proposto por muitas obras contemporâneas.

Para que esse olhar sobre a estética relacional atingisse o sentido da experiência atribuída por Larrosa (2002) – o de uma informação que não fosse somente depositada na mente dos alunos, mas que também possibilitasse ligações com seus repertórios cotidianos – ampliei a discussão sobre estética relacional aliada ao conceito de Arte Pública. Por meio da definição de Arte Pública de Regatão (2015), compreendida como todo o conjunto de formas artísticas realizadas ou relacionadas ao espaço público, desenvolvi, ao final da aula, uma percepção para a estética relacional em lugares urbanos.

Com a proposta de criação voltada para a Arte Pública Relacional, compartilhei com os alunos que nas próximas aulas desenvolveríamos uma etapa de processos criativos ligados aos assuntos abordados. Antecipei que o objetivo dos próximos encontros seria ampliar o sentido do aprendizado adquirido em sala de aula, fazendo com que a turma construísse seus próprios trabalhos relacionais. Diante disso, discutiremos a seguir, na vivência 2, como esta etapa se concretizou, ampliando as análises sobre o processo de ensino-aprendizagem em Arte Pública Relacional.

## **Vivência 2 – processos criativos**

De forma dialogada, decidimos planejar três experiências em Arte Pública Relacional. A primeira iria se desenvolver no centro da cidade de Fortaleza, a segunda nas imediações do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura (CDMAC) e a terceira, nas proximidades de um hospital já frequentado pelo grupo de futuros técnicos em Enfermagem. Os locais foram escolhidos pela turma e por mim por se configurarem como espaços de intensa movimentação humana e pelo seu caráter de aproximação (como o hospital e o centro da cidade) e desconhecimento (como o CDMAC) por parte de alguns alunos da turma.

Com a definição dos locais, passamos ao processo de criação da primeira experiência. Para que pudéssemos intervir na cidade de Fortaleza era importante que, primeiramente, pudéssemos pensar sobre ela. No início da aula 3 (ver em apêndice A, plano de aula 3), levei os alunos para uma caminhada nos ambientes externos da escola. Em espaços já conhecidos pelos estudantes, olhamos as ruas que eles atravessavam todos os dias, observamos a localização da escola, os seus pontos de referência, as pessoas que passavam por aquele local e os estimulei a pensar sobre a história daquela região, a ver as formas de uso do espaço. Pedi também que descrevessem verbalmente suas relações com o território, se era local de passagem, de moradia, enfim, como eles se relacionavam com o ambiente observado.

Após esta etapa de observação da cidade, retornamos à sala de aula. Visando promover a reflexão sobre o território urbano analisado, solicitei que os alunos criassem um mapa das lembranças do que viram e do que já conheciam sobre o lugar. A partir de materiais diversos, cartolinas, tinta, lápis de cor, entre outros, pedi que construíssem um trabalho plástico sobre as suas visões e sentidos daquele espaço, as questões também poderiam ser expandidas para um

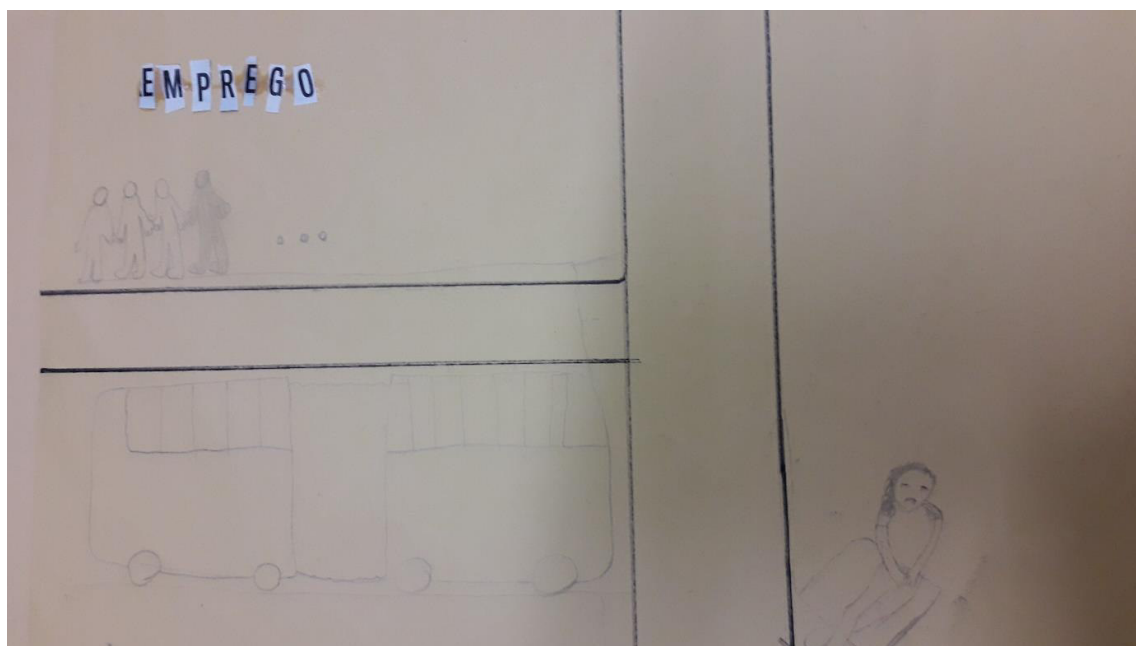
âmbito mais geral, inserindo percepções sobre outros bairros e localidades pertencentes à cidade de Fortaleza. A seguir (vide Fig. 31 e Fig. 32), observamos dois trabalhos construídos neste dia.

Figura 31 – Mapa das lembranças – olhares sobre o bairro Papicu.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 32- Mapa das lembranças – olhares sobre Fortaleza.



Fonte: Acervo pessoal.

A figura 31 refere-se às reflexões de um grupo acerca do bairro Papicu. Como boa parte da turma mora nesta região, alguns alunos decidiram expor as suas percepções sobre o local. Inserindo imagens de prédios, ambientes poluídos, cenas de violência e regiões de intensa circulação urbana, a aluna I, uma das integrantes do grupo, relatou que a intenção do grupo era:

Mostrar que a cidade ainda é repleta de pontos negativos. Apesar de ser um espaço de moradia, lugar de encontros, conversas e passeios, a cidade é na maioria das vezes vista pela violência, pela falta de infraestrutura e poluição urbana. Só nesta semana, já ouvi vários casos de violência no bairro, a partir de uma certa hora, ninguém mais fica na rua. É complicado. (ALUNA I)

Conforme relatado pela aluna, a cidade é percebida pelos seus fatores negativos por boa parte da população fortalezense. Foi também por meio de suas características depreciativas que os alunos decidiram retratar o bairro em que moram. Na figura 32, o outro grupo não foi indiferente a essa abordagem temática. No trabalho que não foi possível ser finalizado a tempo, notamos a inserção de três cenários: a representação de um ônibus, de uma pessoa triste e isolada e de um grupo procurando por emprego. Nessa composição gráfica, a aluna J compartilhou que, para o seu grupo, *o centro da cidade de Fortaleza era visto como um espaço de bastante desemprego, de pessoas deixando currículos nas lojas e de muitas pessoas morando nas ruas, vivendo sozinhas*. A introdução do desenho de um ônibus, segundo o grupo, remetia às suas locomoções ao centro da cidade e à escola. Através desse meio de transporte os alunos enxergavam várias paisagens que muitas vezes nem eram visitadas pelo grupo.

Partindo destes relatos, das visões sobre a cidade e dos assuntos abordados, a turma, que já estava dividida em grupos, se reuniu para planejar a primeira experiência relacional que aconteceria no centro de Fortaleza. Agregando elementos que foram inseridos em seus trabalhos plásticos e outros que eles consideravam pertinentes, a turma foi estimulada a desenvolver uma experiência estética relacional em um espaço de intensa circulação urbana. Para esta primeira criação artística, foram criados quatro grupos. Com o auxílio de seus celulares, folhas de papel ofício, canetinhas, tintas, pinceis e utensílios diversos disponíveis na escola, os estudantes deram início aos seus planejamentos artísticos.

Esta etapa foi de suma importância, pois o processo de criação artística ligado a uma proposta contemporânea contribuiu para que os pensamentos de uma arte fácil e não pensada, apresentados na vivência 1, fossem desmistificados ou minimizados. Ao conceber o processo de planejamento artístico, de pesquisa, de elaboração de rascunhos, de inserção das ideias em

um papel, os alunos puderem compreender que o processo de criação artística de uma obra contemporânea envolve tanto elementos conceituais quanto práticos.

Sabendo que este processo não se findaria em uma única aula, pois existe um percurso de maturação do pensamento artístico (SALLES, 1998), decidi que cada grupo apresentaria uma prévia do que tinha elaborado. Diante disso, foram apresentadas quatro propostas. O grupo que decidi intitular de 1 trouxe a seguinte ideia:

Vamos falar sobre feminicídio, falar sobre os abusos contra a mulher. É revoltante saber que não podemos sair normalmente nas ruas, nossa arte servirá como uma forma de protesto. Não sabemos como isso ainda irá acontecer, mas queremos usar o nosso corpo. Pensamos em sair com vários tipos de roupas, umas mais curtas e outras mais longas, para ver se a roupa interfere mesmo nos abusos. Ao sair, caminhar pela praça do Ferreira, pensamos em sentar nos bancos, perto das pessoas, puxar assunto e ver também as suas reações. (ALUNA K, GRUPO 1)

A aluna em questão não era a única que pretendia expor a vontade de desenvolver um trabalho artístico em que a mulher fosse o tema principal. Em uma turma composta de 33 meninas e apenas 6 meninos, foi comum ouvir dos grupos que eles desejavam inserir abordagens ligadas ao público feminino. É o caso, por exemplo, também do grupo 2 que, tomando como referência os quadros vivos da artista Vanessa Beecroft, pretendia trazer ao público uma discussão sobre a representação do corpo feminino na arte e até mesmo falar sobre os papéis das mulheres na sociedade. Como as ideias ainda estavam sendo processadas, o grupo não tinha certeza se essa abordagem ocorreria por meio da performance ou por outra tendência artística contemporânea.

Embora alguns grupos já tivessem ideia do que iriam desenvolver, outros aparentavam ainda estar bastante confusos. Os estudantes do grupo 3 afirmaram entender a proposta, mas informaram não saber o que propor. Com o objetivo de estimulá-los a pensar em elementos que estão inseridos no centro da cidade de Fortaleza, pedi que descrevessem o que conheciam do local, se existia alguma temática, algum espaço presente no centro que eles desejavam evidenciar. Alguns integrantes falaram que havia muitos prédios antigos coexistindo entre prédios mais modernos no ambiente e o aluno L informou que havia certa inquietação e curiosidade em conhecer melhor esses locais. A partir da situação narrada, perguntei se eles já tinham visitado os espaços culturais mais antigos da localidade, se já tiveram a oportunidade de conhecer, por exemplo, o Museu do Ceará. Todos informaram que não, que tinham até mesmo caminhado pela frente do espaço histórico e cultural, mas que não foi possível realizar uma visita. Pensando nisso, propus que pensassem em construir um trabalho ligado ao Museu

do Ceará. Com as inquietações e curiosidades que permeavam o grupo, achei interessante estimulá-los a conhecer os artefatos e objetivos artísticos presentes nesse local e, de uma maneira relacional, compartilhar essa experiência com o público. Os alunos foram orientados a pesquisar sobre o assunto para que pudessem formular melhor a proposta. Nesta atividade investigativa, eles acabaram decidindo criar esculturas vivas de personalidades importantes encontradas no museu do Ceará. Observemos o que a aluna M compartilhou sobre sua proposta:

A ideia é incorporarmos, nos fantasiar de personagens encontrados no museu. Não vi ainda, mas sei que lá está presente a história de Padre Cícero, de Iracema, de vários personagens que são importantes para o Ceará. Da mesma maneira que não conhecemos, podemos pesquisar e visitar o local e depois trazer a história do que visualizamos para as outras pessoas nas ruas. Não sei, mas é uma possibilidade (ALUNA M, GRUPO 3).

Assim, como sujeitos que estavam dispostos a atravessar uma área desconhecida, “pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (LARROSA, 2002, p.25), os estudantes estavam propondo um trabalho relacional que traria ligações oportunas com suas próprias experiências, com o que não conheciam, mas desejavam conhecer e compartilhar. Mas este não foi o único caso que apresentou dificuldades na criação da proposta relacional. Outro grupo, intitulado de grupo 4, também demonstrou sua inquietação com alguns problemas de ordem conceitual e organizacional observados no grupo. A aluna K descreveu o seguinte problema:

Pensamos bastante, bastante mesmo, mas o que fazer? Professora, estamos sem ideia. O aluno X não contribui também, só quer ficar no celular. Um outro disse que não vai poder participar porque já tem compromisso marcado no sábado. Acho que não vamos conseguir fazer e se fizermos o trabalho não ficará tão legal quanto o dos outros. Pensamos em fazer uma colagem ou algum desenho crítico, mas não chegamos a uma conclusão (ALUNA N, GRUPO 4).

Infelizmente, notei nesse grupo que a proposta não foi totalmente assimilada. Ao compartilharem sua ideia atrelada a uma utilização tradicional da forma artística, observei que cabia mais atenção e orientações ao grupo 4. Em uma sondagem mais particular, perguntei aos integrantes o que eles tinham compreendido sobre a proposta do trabalho solicitado e a maioria afirmou que não havia comparecido as últimas aulas. Havia também relatos de membros do

grupo que não estavam conseguindo dialogar entre si, o que acabou comprometendo essa fase inicial de elaboração do processo criativo.

Não obstante, decidi realizar outro momento de aproximação da proposta relacional. Pela falta de imagens impressas, expus de maneira apenas verbal o que já tínhamos estudado. Após isso, tentei eliminar ou minimizar alguns problemas de convivência verificados e depois fomos novamente para a etapa de concepção do trabalho. Embora tivéssemos um tempo um pouco limitado, era importante que o momento de pausa e de escuta do grupo fosse respeitado. Larrosa (2002) afirma que falar sobre o que acontece e dar tempo e espaço para os acontecimentos são aspectos importantes para que a experiência aconteça, por isso, é preciso promover momentos em que se demora nos detalhes. Tendo isso em vista, além da compreensão do que se passava nos alunos e quais eram os fatores que os impediam de compreender a proposta, fomos à etapa de reorganização de suas ideias. Cada integrante foi inserindo o que considerava interessante para ser experienciado e alguns alunos foram desenhando e esboçando o que se pretendia realizar. Depois de um tempo de conversa, o grupo decidiu desenvolver uma proposta relacional com base no projeto cédula do artista Cildo Meireles. Utilizando um cartaz como dispositivo comunicacional, elemento que já pretendiam usar desde o momento anterior, os alunos decidiram implementar na praça do Ferreira um espaço de construção coletiva da bandeira nacional. Por meio das percepções e reflexões de cada indivíduo encontrado sobre o nosso país e a região de Fortaleza, os alunos desejavam dar espaço às vozes que constituem a nossa nação. A ideia era que, ao contribuir para a criação da bandeira, cada participante poderia visualizar o que os outros pensavam, promovendo uma circulação discursiva sobre o assunto. A proposta ainda não estava fechada, mas, a partir desse reencontro com o conteúdo e com as características que cercam a estética relacional, os alunos puderam iniciar o planejamento de suas experiências.

Após a etapa de planejamento dos trabalhos e do compartilhamento das ideias de cada grupo, foi proposto que a turma se reunisse em outros momentos, aprofundasse as discussões sobre seus projetos por meio das redes sociais e se preparasse para a realização da experiência um na data marcada. Depois da concretização da primeira experiência relacional, que será discutida mais adiante na vivência 3, iniciamos em outra aula (ver plano de aula 5, em apêndice A) o processo de criação artística da experiência relacional de número dois.

A segunda experiência foi proposta para acontecer nas imediações do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura. Semelhante ao processo criativo anterior, os alunos foram convidados, na aula cinco, a discutir e planejar a realização da próxima experiência relacional. Visto que a

escola não tinha muitos materiais plásticos disponíveis, pois muitos dos que foram utilizados na aula três já estavam desgastados, os alunos trouxeram seus próprios materiais. Com o auxílio de canetinhas, lápis de cor e papel ofício, os estudantes começaram a rabiscar e a escrever as principais ideias para a nova experiência.

Os alunos pensaram nos mais variados temas: política dos espaços culturais, democratização da arte, arte contemporânea em espaços institucionalizados, arte e espaços de convivência, usufruto da arte pelas comunidades periféricas próximas ao local, entre outros. No final da inserção das abordagens, um aluno lembrou da proposta relacional “Untitled (Free)” de Rirkrit Tiravanija, estudada em momentos anteriores. Pela ligação com a construção de uma cozinha compartilhada pelo artista, o aluno O considerou importante: *criarmos um momento de partilha no espaço cultural*. Diante disso, a segunda experiência relacional acordada por toda a turma se desenvolveu a partir da construção de um piquenique. Os alimentos e os diálogos a serem compartilhados entre a turma e os transeuntes do local formatariam, portanto, a proposta relacional a ser realizada coletivamente por toda a turma.

Definida a segunda experiência e com tempo ainda disponível, os alunos se dividiram apenas para decidir o que cada estudante levaria de alimentos para este momento. Foram discutidos também o espaço de intervenção (praça, rua próxima ou localizada no centro cultural), se haveria a necessidade de confecção de algum material, de roupas diferenciadas ou padronizadas, entre outros fatores importantes para a construção da experiência. Assim como o processo criativo oportunizado em outras aulas, a turma foi estimulada a continuar as conversas e os planejamentos sobre a experiência em momentos extraescolares.

Após a realização da experiência relacional de número dois, que será discutida e analisada na vivência 3, passamos ao processo de criação da última intervenção. Como pode ser observado no plano de aula sete (ver em Apêndice A), a última experiência foi proposta a acontecer nos arredores de um hospital próximo à escola. Já tínhamos vivenciado duas experiências relacionais importantes para o conhecimento do aluno, contudo, eu sentia que, enquanto professora de Arte e diretora de turma desse grupo, faltava desenvolver outro momento que poderia trazer oportunas ligações com a área de conhecimento técnico dos alunos.

A inclusão da abordagem contemporânea no ensino de Arte implica tanto uma reformulação de métodos, como a adoção de uma postura aberta por parte do educador. Não estar atento às áreas de interesse dos estudantes, fechando os olhos para o que eles nos apresentam, é estar disposto a uma estagnação dos sentidos (TESCH E VERGARA, 2012). Deste modo, era importante dar acesso a uma construção da experiência relacional ligada aos

contextos cotidianos e profissionais do aluno, aos seus caminhos de escolha e à área técnica da turma.

Pensando nisso, propus na aula sete um exercício inicial do olhar, das percepções sobre o curso técnico em Enfermagem da turma do 2º ano e suas relações com os futuros campos profissionais. Abrimos acesso a um momento de debate para falar sobre eles, como eram percebidas as suas futuras carreiras, se a turma tinha conhecimento dos locais em que iriam atuar, se preferiam hospitais, clínicas ou postos de saúde, o que conheciam desses ambientes. Trouxe à tona questionamentos que considerei oportunos e que envolviam também o campo da arte. Perguntei que relações eles acreditavam que existiam entre: espaços de saúde e a arte e os espaços de saúde e as possibilidades criativas em estética relacional. Boa parte dos alunos acreditava que a troca humana era fundamental dentro dos espaços de atenção à saúde, e que a arte, por meio da estética relacional, poderia ativar discursos sobre a importância do contato, do afeto e do reencontro com o outro. Diante disso, a turma se reuniu para construção da última experiência relacional. Embora já tivesse realizado trabalhos artísticos dentro do hospital e possuísse autorização para a realização de alguns projetos, decidimos planejar esta intervenção nos ambientes externos da instituição. Algumas situações observadas pelos alunos necessitam da utilização da rua como palco e como lugar de encontro.

Depois de decidirmos o local, discutimos sobre quais tipos de atravessamentos conceituais e poéticos poderiam estar presentes na última experiência. Os alunos acharam importante dialogar sobre o uso indevido do jaleco nas ruas e a importância do diálogo e do cuidado com as pessoas que esperam seus atendimentos médicos em espaços externos. Boa parte da turma colocava este último ponto como uma ação muito necessária, pois, como relata a aluna P: *não tem como não observar a cara de cansaço, de tristeza, de solidão de algumas pessoas que se encontram fora do hospital. Sei que alguns passam o dia todo por lá.*

Com a intenção de agregar esses elementos, decidimos então que a turma se dividiria em grupos e escolheria suas propostas temáticas dentro de uma experiência artística relacional. Assim, a turma se dividiu em sete grupos que, para critério de identificação, nomearei de grupo 1 ao 7.

O grupo 1 decidiu fazer uma releitura da performance “Escuto Histórias de Amor” da artista Ana Teixeira. Por meio de materiais comuns, como cadeiras, mesas, garrafa de café, copos e um cartaz, os alunos pretendiam convidar o público que atravessava ou que iria entrar no hospital para sentar-se e conversar com eles sobre os mais diversos assuntos. Para o aluno Q:

Pensamos nesta proposta porque queremos escutar histórias de vida, escutar o que o outro tem a dizer sobre si. O nome do nosso trabalho pode ser esse: escuto histórias de vida ou não, melhor: convite a um café. O café vai ajudar a chamar as pessoas a conversarem, vai servir como nosso meio relacional. (ALUNA Q, GRUPO 1)

Como estávamos vivenciando um momento de planejamento, as ideias do grupo 1 não estavam fechadas e os alunos continuavam a fazer anotações, a debater e a se organizar para a intervenção. Alguns queriam até ampliar as investigações realizando pesquisas na internet, porém, a falta de acesso à internet limitou alguns processos de pesquisa na escola.

Os grupos 2 e 3 também propuseram se relacionar com o mesmo tema do grupo 1, sugerindo a construção, respectivamente, de um café com poesia e um café solitário. Os grupos em questão decidiram não unir as propostas de modo a formar um único grupo e resolveram mudar as formas de relação com o outro: o grupo 2 propôs servir café e contar poesias ao seu público em um lugar específico e o 3, distribuir café e conversas de forma ambulante. *Vamos conversar com o segurança do hospital, com o paciente à espera de uma consulta, com as pessoas caminhando na rua, com todo mundo que encontrarmos* (ALUNA R, GRUPO 3). Desse modo, inventando relações possíveis com o outro (BOURRIAUD, 2009) é que foram sendo planejadas as propostas desses grupos.

O grupo 4 já propunha um diálogo diferente. Utilizando mensagens criadas por eles e uma caixa de madeira, os integrantes desse grupo desejavam espalhar ideias ligadas à arte e à vida e, ao mesmo tempo, ativar trocas de conversa com o outro. Os alunos planejavam construir uma forma de encontro com o outro por meio de mensagens compartilhadas e nomearam a sua proposta de “Outras formas de falar”. O grupo 5, por sua vez, propôs ofertar serviços na área da saúde para as pessoas que se encontravam nas bancas de venda próximas ao hospital e a outras que transitavam nesse meio e intitularam sua proposta de “Aferir (ação)”. Os integrantes do grupo consideravam importante ativar uma conversa com o outro por meio da disponibilidade de seus conhecimentos na área da saúde. Ao aferir a pressão dos transeuntes e de vendedores local, os alunos encontrariam espaços para falar sobre si e sobre o outro, desenvolvendo situações comunicacionais. Apesar de essa relação não ter sido estabelecida por eles, a proposta do grupo lembrava a obra “Volksboutique” de Christine Hill, na qual, com a construção de um brechó pela artista, Hill encontrou um meio diferente de se relacionar com o seu público.

Os grupos 6 e 7 apresentaram uma proposta corporal e mais introspectiva. No intuito de construir uma performance sobre a utilização incorreta do jaleco por alguns profissionais da área da saúde, o grupo 6 desejava que as pessoas questionassem essa situação, refletindo de maneira mais pessoal sobre a abordagem temática. Segundo a aluna S, *essa proposta podia propor diálogos mais próximos também, alguém poderia perguntar o porquê de estarmos passeando de jaleco*. O grupo 7, em acréscimo, decidiu caminhar pelas ruas próximas do hospital para realizar uma atividade de observação. De acordo com eles, o olhar perceptivo do performer entraria em contato com o olhar do observador, que, por sua vez, incitaria um diálogo proposto pela observação. Considerando que a proposta deveria ser melhor investigada e definida, estimulei-os a pesquisar um pouco mais sobre a ideia. Depois que todas as propostas foram apresentadas, os grupos iniciaram a etapa de confecção de materiais. Os que iriam precisar de cartazes, figurinos, folhas e outros recursos desenvolveram também na aula 7 o processo de construção de seus procedimentos relacionais.

Diante da exposição de todos os processos de criação artística ocorridos na escola, notei que, para alguns alunos e grupos, não foi fácil pensar na forma contemporânea relacional como uma proposta artística. Apesar do contato com as abordagens conceituais estudadas nas primeiras aulas, que aproximaram a estética relacional como uma elaboração de socialidades alternativas (BOURRIAUD, 2009), na fase de planejamento e elaboração da experiência relacional os alunos ainda mantinham certas dificuldades. Tal fato pode ser justificado pela sujeição de alguns estudantes às formas tradicionais de concepção do objeto artístico. Embora toda criação artística passe por uma etapa de elaboração do sentido e de conceitualizações, na arte relacional a essência da forma artística é a própria discussão estética. A natureza de algumas obras relacionais não é convívio, mas sim o produto desse convívio (BOURRIAUD, 2009). Com isso, aprofundar-se nas relações conceituais de suas propostas foi uma etapa única e desafiadora para a turma. Demorar-se no pensamento, fazer anotações e pesquisas se constituiu como uma etapa essencial no processo criativo dos alunos.

### **Vivência 3 – Experiências Relacionais**

Conforme relatado e discutido na vivência anterior, foram pensadas e construídas pelos alunos três práticas artísticas relacionais. A primeira aconteceu no centro da cidade de Fortaleza (ver plano de aula 4 no apêndice A), a segunda nas imediações do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura (ver em plano de aula 6 no apêndice A) e a terceira nas proximidades de um hospital (ver em plano de aula 8 no apêndice A). Para facilitar a compreensão de cada experiência, as intervenções foram descritas e analisadas de modo individual.

#### **Experiência Relacional nº1: Centro da cidade de Fortaleza**

Em um sábado ensolarado, estávamos nós, eu e os alunos, realizando os últimos detalhes da primeira experiência na escola. Por ser um dia atípico para os estudantes, notei que alguns deles optaram por não participar dessa aula vivencial. Apesar da importância de que todos da turma estivessem presentes, já tinha em mente que trazer a aula para um sábado poderia gerar algumas ausências. O fato é que, por ser tratar de uma escola profissional, a opção da realização desta atividade em um dia extraescolar foi a melhor escolha para evitar o comprometimento do ensino de outras disciplinas.

Mesmo com a ausência de alguns alunos, a turma manteve a estruturação de quatro grupos para execução da primeira experiência. Antes de irmos ao centro de Fortaleza, os grupos comentaram que seus projetos artísticos tinham sofrido apenas algumas estruturações de ordem material, mas que mantinham os mesmos princípios conceituais desenvolvidos no processo de criação. Assim, alguns grupos trouxeram figurinos, maquiagens, tecidos, tintas e molduras, entre outros materiais confeccionados por eles.

Pelo fato de não termos conseguido adquirir um ônibus fretado pela secretaria de educação do estado, a nossa locomoção para o local de intervenção ocorreu por meio do transporte público. Este foi o primeiro desafio apresentado, haja vista que determinados alunos necessitavam transportar materiais confeccionados na escola para a execução de suas práticas artísticas. De qualquer modo, a situação desfavorável proporcionou novas perspectivas relacionais a alguns alunos. O grupo quatro, que tinha elaborado sua proposta relacional para acontecer na praça do Ferreira, decidiu se apropriar da situação para realizar sua experiência dentro do ônibus. Segunda a aluna T, *não há nada mais relacional do que intervir em um ônibus. Como uma vendedora ambulante, vou divulgar nossa ideia ao público, os convidando a pensar*

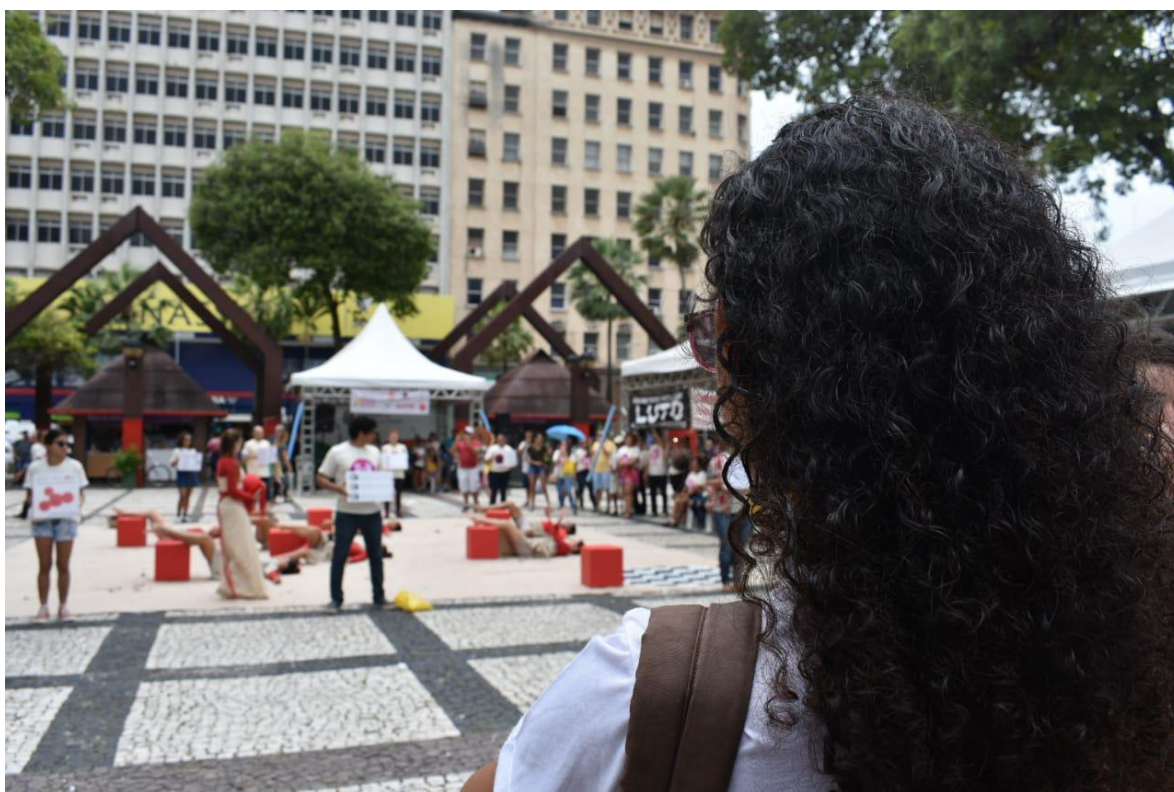
*sobre arte e a construção do nosso país.* Confesso ter ficado surpresa com essa decisão, mas achei incrível ver os alunos dando novas tessituras aos seus trabalhos relacionais. Na estética relacional não há uma forma pré-estabelecida, por meio de convites, distribuições de papeis, encontros casuais, espaços de convívio, pontos de encontro, entre outros, vai se formatando um repertório de formas comuns que se dispõem a se relacionar com o mundo (BOURRIAUD, 2009). Dessa maneira, a primeira intervenção relacional aconteceu dentro de um ônibus e buscou, com a utilização da linguagem da performance, provocar diversos olhares para os encontros que podem ocorrer nesses espaços.

Pretendendo chamar a atenção de seu público, uma integrante do grupo se posicionou em um ponto central do ônibus e começou a discursar. A partir de um discurso reflexivo sobre o Brasil, a aluna em questão solicitou que todos ali contribuíssem para a construção de nova bandeira nacional. Assim, com o auxílio dos demais integrantes do grupo, foram compartilhados pedaços de papel, canetinhas e canetas com as pessoas do ônibus e cada indivíduo tinha o objetivo de escrever ou desenhar sua visão sobre o país. Após esta etapa, os alunos recolheram os papéis e solicitaram que as pessoas compartilhassem suas visões sobre o Brasil. Foi interessante notar que muita gente se manifestou nesse momento, induzindo conversas reflexivas sobre a questão. Um passageiro comentou: *Nossa que ideia interessante, mas quem são vocês?* Outra pessoa compartilhou: *Achei diferente ver jovens discutindo sobre isso. Isso é um trabalho da escola?* Orientei que, como a utilização do corpo e da ação dos alunos foi apropriada como meio de expressão artística, era importante que o grupo não respondesse algumas perguntas de modo a permitir que público fosse provocado pela performance.

Até o centro de Fortaleza, nosso local de destino, foi possível observar as pessoas comentando sobre a ação. Observávamos o rosto de felicidade do grupo por conta dos comentários positivos dos passageiros. Mas o trabalho relacional desse grupo não foi composto apenas por uma ação performática entre os usuários do ônibus, a bandeira nacional confeccionada a partir das visões de cada indivíduo também constituiu parte integrante e fundamental dessa proposta. Os pedaços de papel foram colados em um cartaz posteriormente, formatando assim a bandeira do Brasil. O objetivo do grupo era colar os desenhos e as frases coletadas das pessoas ao final da ação, mostrando a todos como ficou a bandeira coletiva, no entanto essa etapa não aconteceu devido à grande quantidade de pessoas que estavam em pé no ônibus. Mesmo que a confecção da bandeira não tenha sido possível no momento da ação, a bandeira se materializou por meio dos diálogos e reflexões aproximados de cada indivíduo.

Chegando ao centro de Fortaleza, outros grupos iniciaram o processo de apresentação de seus trabalhos relacionais. Para facilitar a localização de cada grupo e promover também certa organização de execução dos trabalhos, decidimos que todos os alunos iriam intervir na Praça do Ferreira e locais próximos. Por se tratar de um cartão postal de nossa cidade e um dos ambientes de maior circulação de Fortaleza, ao chegarmos à praça foi possível visualizar alguns grupos artísticos se apresentando (vide Fig.33). A princípio, os alunos se mostraram apreensivos com a situação, receosos de que não fariam algo tão interessante quanto os grupos que ali estavam, depois esse sentimento foi passando e os alunos não conseguiram parar de fazer ligações com os aprendizados adquiridos em sala de aula. Foi comum ouvir comentários como: *professora isto é uma performance, ali é uma proposta contemporânea, isto pode ser entendido como arte relacional?* Aproximando-os do contexto urbano, o conhecimento adquirido em sala de aula ganhou uma forte ligação com a vida humana.

Figura 33 – Grupos artísticos no centro de Fortaleza.



Fonte: Acervo pessoal.

Depois da etapa de visualização do espaço e das propostas artísticas que estavam acontecendo na praça, os alunos iniciaram os processos de organização de suas próprias experiências artísticas. Alguns vieram da escola já vestidos e maquiados a caráter, outros

tiveram que se organizar no local. De maneira síncrona, os grupos 1, 2 e 3 foram dando forma aos seus projetos. Cada um foi se dirigindo a um espaço do local. Nas imagens a seguir (vide Fig. 34 e Fig. 35), visualizamos a realização do trabalho relacional do grupo 2. Fazendo menção aos quadros vivos da artista Vanessa Beecroft, o grupo em questão optou por promover reflexões sobre o corpo da mulher por meio da estética relacional e da performance. Ao caminharem pela praça, com corpos manchados, esparadrapos na boca, roupas curtas e longas, as alunas buscaram ativar diálogos sobre os abusos sexuais, verbais e físicos sofridos pelo público feminino, assim como trazer aproximações discursivas sobre o papel da mulher na sociedade atual. Nesta proposta relacional foram escolhidas duas alunas que caminhariam pelo espaço atrás de uma moldura, confeccionada pelo próprio grupo, enquanto os demais integrantes do grupo entregariam etiquetas de identificação da obra aos transeuntes da praça. Nessas etiquetas solicitava-se que os indivíduos intitulassem os quadros, acionando, deste modo, o caráter relacional do trabalho do grupo.

Figura 34 – Arte Pública Relacional do grupo 2 – aluna 1.



Fonte: Acervo pessoal

Figura 35 – Arte Pública Relacional do grupo 2 – aluna 2.



Fonte: Acervo pessoal.

A respeito desta ação, observemos o que alguns integrantes do grupo comentaram:

Com esta intervenção observamos o que o outro pensa sobre o assunto. De uma maneira criativa, observamos que muitos preconceitos sobre o corpo da mulher ainda estão presentes em nossa sociedade. Foi interessante ver arte e temáticas atuais se misturando, foi legal observar também os títulos que as pessoas deram aos nossos quadros vivos. Um menino disse que a obra poderia se chamar Mona Lisa do século XXI. Achei tão forte o que ele disse, ele comentou que a figura feminina do quadro de Leonardo lembra uma mulher calma e serena, mas por traz disso quem sabe quais são os mistérios e situações escondidas. Esta foi uma experiência e tanto (ALUNA U, GRUPO 2).

Outra aluna do mesmo grupo acrescentou:

Esta foi uma experiência única, pois nunca imaginei a arte interagindo de forma tão direta entre as pessoas e lugares. Me ver como obra, conversar com pessoas que nunca tinha visto, trouxe outra visão do que pode ser arte. Estava tímida no começo da ação, mas depois que percebi as pessoas se relacionando com a proposta, tudo foi ficando mais leve (ALUNA V, GRUPO 2).

Assim, observamos que ao abrir o diálogo, a discussão é uma forma de negociação inter-humana (BOURRIAUD, 2009), o trabalho artístico do grupo 3 proporcionou aos integrantes novas formas de perceber a arte. A partir das declarações de que esta ação foi uma experiência única ou, nas palavras da aluna U, que *foi uma experiência e tanto*, é possível notar também que houve elaboração de sentido ao acontecimento, tornando o aprendizado mais significativo.

Outra proposta que também visou discutir a questão dos abusos emocionais, físicos e verbais sofridos pelo público feminino foi apresentada pelo grupo 1. Para diferenciar-se do trabalho relacional do grupo 2, este grupo trouxe à cena artística a figura de dois personagens: um homem e uma mulher. Para a aluna W, *o homem também sofre violência física e verbal. Os casos não se comparam aos sofridos pelas mulheres, mas achamos importante trazer a figura do homem*. Tendo observado este trabalho artístico, após o acompanhamento do grupo 2, achei interessantes as abordagens conceituais que o grupo propôs para a temática da violência contra a mulher e o homem.

Na imagem a seguir (vide Fig.36), notamos que o grupo também se utilizou da linguagem corporal, todavia, sem conter muitos elementos da sua ação: temos dois alunos com roupas comuns e algumas simulações de machucados em seus corpos. Para os alunos, o retrato da violência não deve ser feito de maneira espetacular, pois é importante mostrar que casos de abusos e agressões ocorrem contra pessoas comuns, que se vestem como nós. A inserção de uma maquiagem, segundo o grupo, foi usada para chamar atenção do público, pois sem ela dificilmente eles seriam percebidos.

Figura 36 – Arte Pública Relacional do grupo 1.



Fonte: Acervo pessoal.

Assim como todos os trabalhos artísticos desenvolvidos nesse dia, o grupo 1 realizou a sua ação artística caminhando nos espaços do centro da cidade. As paradas eram forçadas pelas pessoas que, vez ou outra, perguntavam se eles estavam bem. Em um diálogo ocorrido com um transeunte do local, a aluna Y comentou:

Algumas pessoas pensavam que era verdade, outros perguntaram se era um protesto. Um rapaz até disse que sabia que era arte ou trabalho da escola, mas não sabia do que se tratava. Conversando com ele discutimos sobre a nossa proposta. Ele disse que achou estranhos mesmo os machucados nos corpos, sabia que era um tipo de arte (ALUNA Y, GRUPO 1).

Algumas formas artísticas contemporâneas acabam sendo confundidas por parte de seus receptores por se diluírem nos limiares do cotidiano. Mesmo que em alguns momentos a performance dos alunos não tenha sido percebida, foi interessante observar os olhares de preocupação e curiosidade de algumas pessoas e verificar que os alunos se incomodaram com os momentos de silêncio de determinados observadores. Para a aluna Z, *isto demonstrou o descaso com essa situação. Algumas pessoas de fato se calam diante dos casos de violência. O dispositivo relacional nesta proposta foi acionado, portanto, pelos modos de percepção do outro.*

As falas, as conversas foram proporcionadas quando o público percebia a ação que estava se estabelecendo.

Por fim, muito próxima à realização do trabalho relacional do grupo 1, estava acontecendo a proposta artística do grupo 3. Com uma abordagem conceitual diferente, os alunos desse grupo propuseram a realização de uma performance artística nos arredores do Museu do Ceará. Antes da realização do trabalho, os alunos fizeram uma visita aos ambientes internos do espaço cultural. Eles tinham planejado uma visita ao local antes da execução da intervenção, mas isso só foi possível neste dia.

O olhar curioso dos alunos e o encantamento pelos objetos artísticos e históricos encontrados no museu (vide Fig.37) mostraram que as ações artísticas ocorridas pela cidade de Fortaleza tornaram-se significativas também para conhecimento dos equipamentos culturais do estado. A noção das exposições fixas que estavam presentes no museu contribui ainda para um olhar mais aguçado das performances que se desenvolveriam em espaços externos.

Figura 37 – Visita ao Museu do Ceará.



Fonte: Acervo pessoal.

Após esta etapa de conhecimento sobre as obras e artefatos presentes no Museu do Ceará, o grupo se organizou para sua experiência relacional. Com roupas confeccionadas pelo

grupo, roupas de uso comum, maquiagens e outros utensílios, os alunos se caracterizaram de Padre Cícero, índia Iracema, mulher rendeira, entre outros personagens encontrados no museu, para ativar discussões relacionais sobre a importância de conhecer os equipamentos históricos e artísticos do Ceará, bem como a história do nosso estado pela população cearense.

A seguir (vide Fig. 38 e Fig. 39), temos o registro do trabalho relacional. A primeira imagem mostra a ação sendo realizada em frente ao museu e a segunda, nos espaços laterais do equipamento. Os alunos tinham o objetivo de conversar com os transeuntes do local vestidos a caráter e averiguar o que o público conhecia sobre o museu e sobre a história do Ceará ali registrada. Como o grupo apresentava certa timidez, esse objetivo não foi alcançado, mas isto não ocasionou perda do caráter relacional do trabalho do grupo. Para Bourriaud (2009), algumas formas relacionais são marcadas pela disponibilidade e presença entre um público. Mesmo que os artistas não ativem discursos e conversas entre as pessoas, a obra está disponível para ser manipulada e dialogada.

Figura 38 – Arte Pública Relacional do grupo 3 – ambiente um.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 39 – Arte Pública Relacional do grupo 3 – ambiente dois.



Fonte: Acervo pessoal.

Após a execução do trabalho, o aluno AA comentou que *foi um desafio enorme realizar esta atividade. Sou um menino tímido, que não fala muito e me expor assim foi algo bem desafiador*. Embora tenha percebido que os integrantes do grupo 3 estavam mais apreensivos em relação aos seus desempenhos no trabalho, a experiência como uma exposição a algo que se prova, estabelecendo certas dimensões de travessia e de perigo (LARROSA, 2002), trouxe importantes aprendizados sobre as formas de concepção das obras contemporâneas. O aluno AB acrescentou, *pensei que fosse fácil, mas fazer arte contemporânea é mais difícil do que se pensa*.

Após a realização de todos os trabalhos relacionais preparados para o dia, abrimos espaço para um momento de conversa que me permitiria saber o que os grupos acharam da experiência. Os relatos mostraram que a prática relacional vivenciada pelos alunos proporcionou um melhor entendimento da estética relacional, bem como do conhecimento sobre a Arte Contemporânea. Em uma entrevista (ver em Apêndice B) concedida por uma aluna, a estudante considerou que este momento:

Foi uma experiência única, pois foi a primeira vez que tive contato com a arte de forma tão direta, interpretando e interagindo com as pessoas. Essa experiência me fez parar para olhar melhor esses lugares. Às vezes eu só passava por eles e não prestava atenção. Cada um me fez sentir mais próxima da história da minha cidade, de certa forma. Após o contato que eu tive com o tema tanto na sala de aula quanto nas ruas, eu passei a admirar. Essas experiências me fizeram entender o que é a Arte Contemporânea (ALUNA AC).

Diante de tal opinião, foi satisfatório saber que a proposta ampliou os olhares dos alunos sobre a forma e os lugares da prática artística contemporânea. Relatos como este demonstram que os preconceitos em relação à Arte Contemporânea e a estética relacional, verificados na vivência 1, foram minimizados e contribuíram para uma melhor compreensão desta temática.

### **Experiência relacional nº2: mediações do Centro Cultural Dragão do Mar.**

A segunda experiência aconteceu no Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura (CDMAC). Optando por realizar esta aula prática também em um sábado, marcamos de nos encontrar no local da intervenção. Considerei oportuno conhecer o Museu de Arte Contemporânea (MAC) do CDMAC antes da realização da experiência relacional e, por isso, a turma foi direcionada a uma visita ao museu de arte.

No dia, estava em amostra a exposição “Em busca de...”<sup>30</sup>, composta por obras de quinze artistas brasileiros e uma estrangeira. A visita, que foi conduzida por uma mediação poética de um dos educadores do local, proporcionou para muitos alunos um primeiro contato com obras contemporâneas. No questionário (ver em apêndice D) que foi aplicado posteriormente com os 35 alunos presentes na aula, pude perceber que nenhum estudante tinha visitado até o momento um museu de arte contemporânea. Dessa maneira, conhecer o MAC tornou-se um processo importante na compreensão das obras contemporâneas, assim como forneceu novos olhares para as práticas relacionais que estavam sendo desenvolvidas pelos alunos. Dentro dos repertórios da exposição, os estudantes puderam assistir vídeos, ver instalações (vide Fig. 40), fotografias, esculturas e pinturas. Apesar de não haver nenhuma obra evidentemente expressa da estética relacional, os estudantes fizeram oportunas ligações com as propostas relacionais.

---

<sup>30</sup> Para mais detalhes da exposição acesse: <http://www.dragaodomar.org.br/noticias/265/20190812-1556-ayrson-heraclito-ba-e-outros-16-artistas-tem-obras-em-exposicao-no-mac>. Acesso em: 30 nov. 2020.

Figura 40 – Alunos visitando o MAC.



Fonte: Acervo pessoal.

Em resposta à pergunta um sobre a visita ao MAC (ver em apêndice D), a aluna AD relatou: *Foi interessante, abriu uma nova visão para a arte contemporânea. Apesar de eu gostar muito de museus e morar próximo ao MAC eu nunca tinha ido antes.* A partir deste relato, podemos notar que a visita a alguns equipamentos culturais constituiu-se como parte fundamental no processo de prática pública relacional desenvolvido pelos estudantes. Ao intervir na cidade, os alunos não se relacionaram somente com as pessoas, mas também com os espaços de ocupação artística.

Depois da visita, iniciamos a etapa de concretização da experiência de nº2. Em uma abordagem coletiva, foi construída a proposta relacional intitulada por uma aluna de “Lanche Artístico”. Como comentando na vivência anterior, esta proposta foi desenvolvida a partir de ligações conceituais observadas na obra “Untitled (Free)” de Rirkrit Tiravanija. Assim como no trabalho artístico de Tiravanija, os alunos construíram um espaço de convívio para compartilhamento de refeições e conversas entre os transeuntes do local.

Embora esta experiência estivesse imersa em um espaço cultural, foi necessário inserir um dispositivo relacional que convidasse as pessoas a se reunirem. Com a inscrição do título

da obra em uma placa (vide Fig. 41), o trabalho relacional apresentou metaforicamente um grande quadro de reunião de pessoas.

Figura 41 – Arte Pública Relacional – Lanche Artístico.



Fonte: Acervo pessoal.

A disponibilidade de um cartaz de identificação da obra, no entanto, não foi capaz de fazer com que as pessoas se sentissem convidadas para o procedimento relacional. Percebendo que nenhuma pessoa se aproximava da experiência artística, alguns alunos tomaram a iniciativa de sair caminhando e convidar as pessoas. Para Bourriaud (2009), tal incompreensão de algumas propostas relacionais deve-se a uma inversão radical dos objetivos estéticos, culturais e políticos observados em alguns movimentos artísticos anteriores. Se antes a obra era para ser contemplada, em uma perspectiva passiva, as propostas contemporâneas com viés relacional operam sobre uma nova invenção de socialidade, promovendo novas formas de encontro com o objetivo artístico.

De tal modo, mesmo diante do desafio da participação espontânea das pessoas, os alunos não hesitaram em convidar o seu público para ativação da proposta relacional. Com a aceitação do convite por quatro pessoas, o suficiente para que o processo acontecesse, os alunos iniciaram

diálogos e interações entre um público de universitários, que trouxeram valiosas trocas de conhecimento profissional.

Ao fim da experiência, perguntei à turma o que eles tinham achado dessa prática relacional. De maneira geral, a turma tinha gostado do trabalho artístico, mas considerava que faltava mais elementos para que a obra atingisse uma maior visibilidade. De fato, as obras relacionais apresentadas e discutidas em sala de aula estavam inseridas em um circuito artístico próprio, o que resultava, de certa maneira, em uma maior adesão do público às propostas. A obra “Untitled (Free)” de Rirkrit Tiravanija, por exemplo, foi realizada em museus e galerias de arte, dando notoriedade à sua intervenção relacional.

Mesmo que a situação tenha sido desafiadora para a turma, consideramos que foi mais uma experiência relacional que trouxe contribuições valiosas para o processo de aprendizagem do aluno. Ao aplicar em sala de aula um questionário (ver em apêndice D) sobre esta experiência, os 37 alunos que estavam presentes consideraram a prática artística realizada como mais uma ação exitosa que forneceu melhores compreensões sobre a estética relacional. De acordo com a aluna AE, *cada experiência nos permite olhar melhor para o conhecimento que adquirimos em sala e nos faz ver também com outros olhos a Arte Contemporânea*. Para o aluno AF, *cada aula de campo é uma oportunidade de ver a arte se relacionando com a nossa vida*. Assim mediante as falas dos alunos, percebemos que as práticas artísticas ocorridas em espaços urbanos têm contribuído na ampliação de conhecimento sobre Arte Contemporânea e estética relacional estudados em sala de aula.

### **Experiência relacional nº 3: arredores de um hospital.**

A última experiência relacional foi desenvolvida nos espaços externos de um hospital próximo à escola. Antes de realizarmos a prática artística, notei o quanto os alunos, futuros técnicos em Enfermagem, estavam ansiosos por este momento. Dessa vez, pela localização do hospital foi possível realizar a experiência durante o horário escolar convencional dos estudantes, o que resultou em uma maior participação da turma.

Com materiais em mãos e todos os elementos essenciais para a prática, nos dirigimos ao local de intervenção. A turma estava dividida inicialmente em sete grupos, mas, na etapa de organização da experiência no espaço, alguns grupos decidiram se juntar por critério de aproximação entre as suas propostas, o que resultou na formação de apenas quatro grupos.

Assim foram formados os seguintes trabalhos: “Convite a um café”, “Outras formas de falar”, “Aferi (ação)” e “Modinha da Saúde”.

A proposta relacional “Convite a um café” (vide Fig. 42) aconteceu em um dos ambientes externos mais movimentados do hospital: a entrada para a concessão de consultas e exames. Com uma mesa branca, um cartaz, uma garrafa de café, alguns copos descartáveis, um lápis e um caderno de desenho, os alunos deram forma à sua proposta.

Figura 42 – Arte Pública Relacional – Convite a um café. Registro 1.



Fonte: Acervo pessoal.

Semelhante à performance “Escuto histórias de amor” da artista Ana Teixeira, o trabalho relacional do grupo teve como objetivo construir um espaço de diálogo entre as pessoas que transitavam ou esperavam suas consultas nos espaços externos do hospital. Por meio de um convite, sinalizado por um cartaz produzido pelos alunos (vide Fig. 43), as pessoas se aproximavam para tomar um bom café e contar suas histórias. À medida que os participantes

compartilhavam um pouco de suas vidas, um integrante do grupo produzia desenhos e poesias, que logo depois eram apresentados e presenteados ao indivíduo.

Fig. 43 – Arte Pública Relacional – Convite a um café. Registro 2.



Fonte: Acervo pessoal.

Esta ação trouxe, mais uma vez, novas possibilidades de compreensão da estética relacional. Ao construir vínculos sociais em espaços hospitalares, os estudantes não pretendiam formar realidades imaginárias ou utópicas, mas procuraram constituir modos de existência ou modelos de ação dentro de uma realidade existente (BOURRIAUD, 2009). Desta maneira, foi a partir da observação das pessoas, das formas de encontro presentes neste ambiente, que os alunos buscaram construir o seu trabalho relacional. De acordo com a aluna AG:

Estávamos pensando em uma proposta que dialogasse com a realidade do hospital. Todos os dias visualizamos várias pessoas fora do hospital esperando atendimento. Elas geralmente estão sozinhas, não conversam com o outro, parecem estar cansadas. A gente pode oferecer um espaço de fala, de encontro, de descanso diante desta situação (ALUNA AG).

Em conformidade com esse relato, muitas propostas artísticas do dia em análise se relacionavam com situações e acontecimentos presenciados pelos estudantes. Compreendendo que a arte relacional fornecia essa possibilidade de intervir nos espaços sem necessariamente manter um formato espetacular, os alunos decidiram desenvolver uma “máquina de promover e gerar encontros casuais, individuais ou coletivos” (BOURRIAUD, 2009, p.42).

O estímulo à fala do outro e aos encontros com as pessoas que transitavam pelos espaços externos do hospital também foi uma proposta visualizada no trabalho “Outras formas de falar” (vide Fig.44). Com uma caixinha de mensagens em mãos, os alunos caminhavam pelos arredores do hospital, procurando pessoas que estivessem dispostas a conversar com eles. O compartilhamento de mensagens com frases diversas, tais como “podemos conversar?”, “você vem sempre aqui?” e “tenha um lindo dia” foram dispositivos que os alunos encontraram para incitar o diálogo.

Figura 44 – Arte Pública Relacional – Outras formas de falar.



Fonte: Acervo pessoal.

Nota-se que os integrantes de alguns grupos, inclusive o desta proposta artística, se dividem entre os que estão de uniforme escolar e à paisana. A preferência por usar o fardamento da escola veio de outra reflexão sobre a abordagem artística. Os estudantes queriam conversar com o outro, com o público frequentador do hospital, mas desejavam realizar esta ação vestidos deles mesmo, de futuros profissionais desse ambiente. Essa proximidade artística com a vida real é analisada por Bourriaud (2009) como própria da Arte Contemporânea. Para o autor, “a arte não tenta mais imaginar utopias, e sim construir espaços concretos” (BOURRIAUD, 2009, p.63). Parecia-me então que, imergidos nessa ideia, eles almejavam buscar essa relação entre a forma artística e suas práticas cotidianas.

A combinação entre arte e vida também foi proposta no trabalho relacional “Aferir (ação)” (vide Fig. 45). Com a disponibilização de serviços básicos de saúde, os alunos propuseram aferir a pressão de alguns ambulantes do local, bem como de pessoas que passavam no ambiente.

Figura 45 – Arte Pública Relacional – Aferir (ação).



Fonte: Acervo pessoal.

A pretensão de construir uma experiência artística sob esse viés era, segundo a aluna AH:

Uma maneira de criar um diálogo diferente sobre o que é saúde. Geralmente procuramos os hospitais quando estamos doentes, mas devíamos dar atenção aos nossos corpos também quando não apresentamos nenhum sintoma. A busca por aferir

a pressão de pessoas que estão fora do hospital é exatamente esta, saber como anda a saúde dos que estão fora desse espaço (ALUNA AH).

Diante desse relato, pareceu-me mais uma vez que as propostas relacionais ocorridas neste dia se inseriam facilmente entre assuntos que os alunos costumavam discutir em suas áreas técnicas. A forma artística podia não estar caracterizada como popularmente o público e até mesmo os alunos a conhecem, como pinturas, quadros, esculturas e formas representáveis, no entanto, na aproximação e no diálogo da arte com os limiares do cotidiano, a arte pública relacional foi sendo visualizada como um processo de investigação das relações e da vida humana.

Outra prática artística apresentada neste dia que manteve relações com assuntos da área da saúde, foi o trabalho intitulado “Modinha da saúde”. Por meio de uma performance em que as alunas caminhavam nas ruas vestidas de jaleco, o grupo propunha desenvolver olhares e reflexões dos transeuntes, principalmente dos profissionais do hospital, sobre as formas incorretas do uso do jaleco.

Após a realização das práticas artísticas relacionais no hospital, retornamos à escola e discutimos em sala quais foram os sentidos, as impressões dos alunos sobre esta experiência e as demais que já foram vivenciadas. Para a maioria, a percepção do que era estética relacional foi ganhando forma nos trabalhos relacionais desenvolvidos na cidade. Segundo o aluno AI:

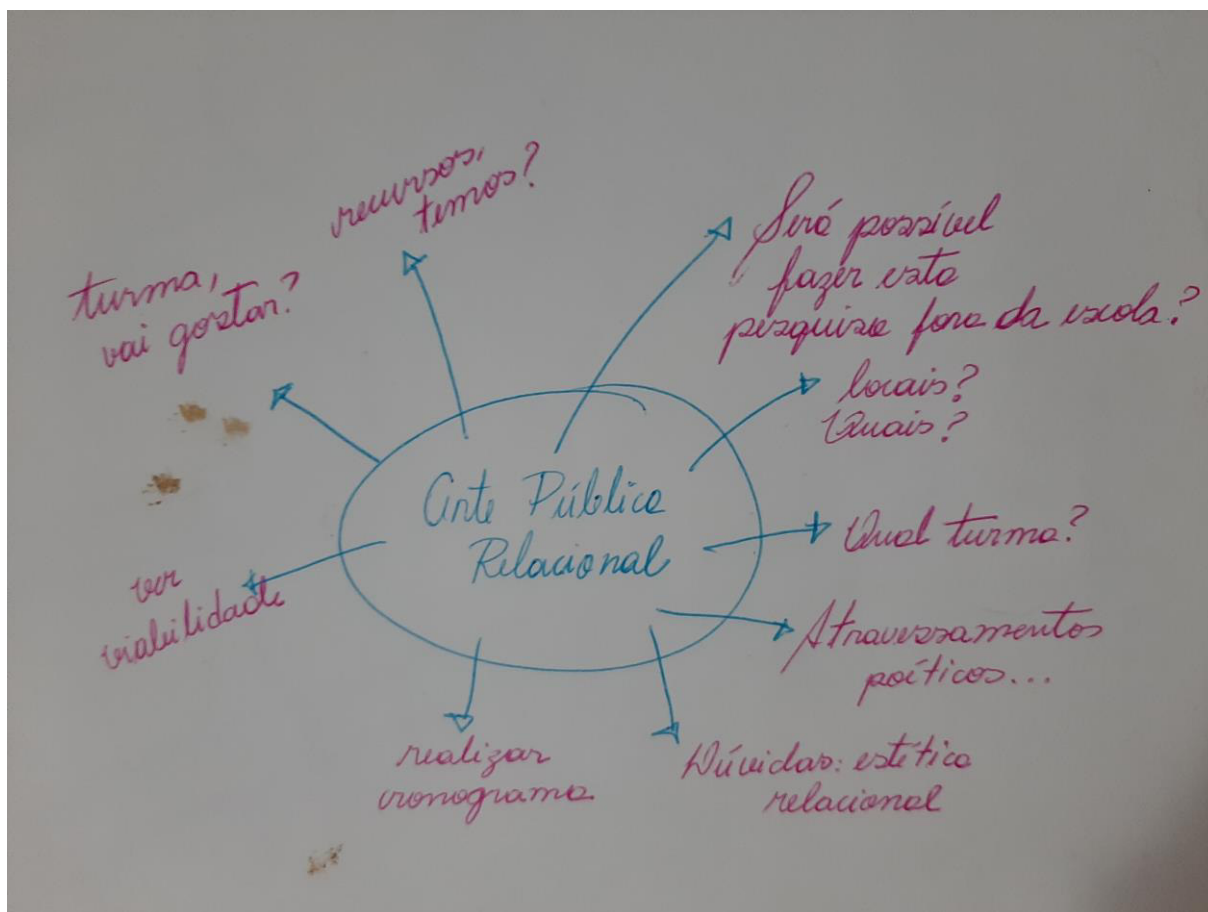
Foi muito importante nos colocarmos enquanto artistas, viver essa experiência. Só em sala é difícil mesmo compreender o que é arte contemporânea e estética relacional. Estes temas estão tão ligados com a vida comum, de uma maneira tão diferente que a gente acaba não achando isso uma forma de arte. (ALUNA AI)

As concepções de uma arte estranha e complexa atribuídas à Arte Contemporânea por boa parte do público são justificadas por Cocchiarale (2006) por conta da grande aproximação que essa tendência artística mantém com as particularidades da vida comum. De fato, a interação, a relação, a efemeridade, a imaterialidade, a utilização do corpo, do conceito, da arte se relacionando de modo mais proximal com a vida das pessoas, têm surtido vários efeitos em seu público, podendo ser visualizados, por exemplo, a negação e a curiosidade sobre os objetos ou formas artísticas contemporâneas.

Abordar a Arte Contemporânea no contexto escolar não é uma tarefa simples. Foi por conta de um sentimento de busca, de curiosidade, de estreitamentos que decidi me aprofundar enquanto professora nas práticas contemporâneas sob um viés relacional. Confesso que tive receios em relação a esta experiência. Nas minhas primeiras anotações sobre o projeto,

constavam, como podemos ver no registro de meu diário de campo (vide Fig. 46), muitas dúvidas sobre o andamento da proposta e muitos questionamentos sobre se era possível mesmo proporcionar no ensino de Arte das escolas profissionais uma experiência estética voltada aos espaços urbanos.

Figura 46 – Diário de campo da professora.



Fonte: Acervo pessoal.

Não somente é possível construir experiências estéticas relacionais em meios urbanos nas escolas profissionais, como também é possível desenvolver nos alunos novos sentidos em relação à arte. Os relatos positivos dos estudantes acerca das experiências proporcionadas em meios urbanos verificados em entrevistas, falas em sala de aula, questionários, entre outros, mostraram o quanto é importante se desafiar, o quanto é fundamental tentar tocar o aluno no nível da experiência, sentida e praticada. Por meio das práticas relacionais oportunizadas nos ambientes de Fortaleza, os alunos do curso técnico em Enfermagem conceberam novos olhares sobre a Arte Contemporânea, compreendendo que muitas formas artísticas são atravessadas por um modo particular de se apresentar ao outro e ao mundo.

#### **Vivência 4 – Processos avaliativos**

Durante as aulas nove e dez (ver em apêndice A), além da aplicação de entrevistas e questionários já apresentados e discutidos nas vivências anteriores, foram aplicados instrumentos de avaliação do processo de aprendizagem sobre Arte Pública Relacional. Nas escolas de educação básica, são aplicados comumente três formatos de avaliações para todas as disciplinas da base regular: avaliação parcial com dez questões subjetivas e objetivas, avaliação bimestral com dez questões objetivas e uma avaliação complementar, em geral na forma de aplicação de trabalhos escritos e seminários.

Para além das formas tradicionais de avaliação, optei por avaliar o processo de aprendizagem do aluno nesta pesquisa a partir de duas abordagens: compartilhamento da experiência em fotografias e elaboração de uma exposição artística na escola. Por meio da fotografia,

O registro elucidar a busca, a trajetória, a experiência, o saber, o questionamento e revela a dimensão colaborativa da criação. (...) Tirar fotos e gravar vídeos também permitem refletir sobre o processo criativo e, ao mesmo tempo, explorar a linguagem desses suportes. É uma experiência que atende simultaneamente às dimensões de documentação e linguagem artística (SZPIGEL, 2014, p.7-8).

Assim, com a seleção feita pelos alunos de algumas imagens dos processos criativos vivenciados em meios urbanos, eles apresentaram suas formas de perceber cada experiência prática e ainda trouxeram correlações com o conhecimento apreendido em sala de aula. Na apresentação da imagem a seguir (vide Fig. 47), a aluna AJ declarou que:

A arte relacional é uma forma de se relacionar com o mundo. Observando nossas experiências e esta que aparece na foto, vejo que a arte não é uma pintura, um desenho, somos nós se relacionando com as pessoas. É interessante ver a arte por esse lado, porque antes eu só via de um modo. Quando a professora mostrou obras contemporâneas, eu não achava que aquilo era arte, na verdade eu nem entendia, sendo bem sincera. Agora vejo que a arte está em muita coisa e entendo melhor a arte contemporânea. Ver obras contemporâneas no museu neste dia também foi importante, porque a gente teve um contato real com as obras de arte.

Figura 47 – Modos de perceber a Arte Pública Relacional.



Fonte: Acervo pessoal.

Com a análise de algumas fotos, observamos que os alunos atribuíram vários sentidos às suas experiências artísticas, compartilhando de maneira fluída e organizada o conhecimento que haviam adquirido. Após a avaliação do aprendizado propiciado por meio de fotografias, sugeri que criássemos uma exposição artística na escola. Para Szpigel (2014, p. 5), exposições e espetáculos:

[...] passam a funcionar como instrumentos potentes de autorregulação, favorecendo as pausas para os alunos refletirem sobre aprendizagens; conquistas e dificuldades; aspectos que podem ser melhorados e aprofundados; indicações de novas pesquisas. A turma analisa o processo e o professor ganha a oportunidade de fazer abordagens significativas, complexas e, por essa razão, possível de serem planejadas com frequência.

Perante tal ponto de vista, a elaboração de exposições artísticas organizadas pelos alunos fornece grandes oportunidades de compreender o aprendizado. No ato de selecionar seus trabalhos, construir textos para exposição e até mesmo mediar suas obras para o público, os alunos vão aprofundando as reflexões sobre as suas experiências. Tendo em vista a relevância da exposição artística, não somente como forma de avaliação do conhecimento dos alunos, mas também como instrumento de compartilhamento do projeto para a escola, planejei então montar com os alunos uma exposição das fotografias registradas durante o processo.

Por questões financeiras, foram impressas apenas dez imagens em tamanho menor do que o esperado. Poucos estudantes do curso de Enfermagem puderam participar do processo de montagem e concepção da exposição. Boa parte da turma estava participando de um evento da área técnica, o que impossibilitou que todos participassem da etapa da montagem. Com o auxílio de alguns alunos, colamos as imagens em um painel fornecido pela escola. A proposta inicial era dar maior destaque as imagens, imprimindo-as em tamanho ampliado e expondo-as nos muros da escola. Como isso não foi possível, decidimos montar a exposição no painel fornecido pela escola (vide Fig. 48).

Figura 48 – Exposição artística na escola.



Fonte: Acervo pessoal.

Mesmo que a exposição artística construída na EEEP MJM não tenha obtido participação total dos alunos e nem tenha se configurado da maneira que o grupo tinha pensado, a construção de uma exposição no pátio da escola proporcionou divulgação da experiência e provocou novos diálogos entre os estudantes participantes do projeto e os demais alunos e funcionários da escola. Ao relatar e compartilhar com o outro as suas experiências por meio da exposição, os estudantes do curso de Enfermagem evidenciaram também o que tinham aprendido, realizando abordagens significativas sobre o aprendizado.

#### **4.2 Proposta Pedagógica: E-book Corpo – Cidade**

Os Objetos de Aprendizagem (OA) são ferramentas cada vez mais presentes no cenário educacional. Embora seja comum a utilização desse recurso, Lima (2016) discorre que o conceito de OA não é, atualmente, alvo de consenso, mas sim apresentado de maneira divergente entre alguns autores. Tomando como exemplo alguns autores analisados por Lima, para IEEE (2002, apud LIMA, 2016), um OA pode ser qualquer objeto, seja ele digital ou não. Já para Wiley (2000, apud LIMA, 2016), apenas recursos digitais são considerados objetos de aprendizagem. Mesmo que não haja consenso em relação à sua definição, os OAs podem ser entendidos como ferramentas, digitais ou manuais, facilitadoras da aprendizagem.

Apesar dos OAs se configurarem como uma ferramenta importante para a construção de metodologias em diversas áreas do saber, o professor Maximiano Lima<sup>31</sup> verificou que poucos são os materiais ou recursos digitais e manuais que se voltam para a disciplina das Artes Visuais em específico. A partir da análise, por exemplo, dos repositórios do Ministério da Educação, Lima (2016) verificou que apenas nove OAs, de diversos níveis de ensino, se destinavam a essa área de conhecimento. Acreditando ser importante construir novas formas de aprendizagem no ensino de Artes Visuais, o autor propôs uma nova categoria a qual ele intitulou de: Objetos de Aprendizagem em Artes Visuais (OAAV).

Dentro desse contexto, os OAAV formulados por Lima (2016) se referem a “um recurso planejado, concebido e utilizado com o objetivo de auxiliar no processo de ensino/aprendizagem das Artes Visuais e possibilitar o seu reuso.” (LIMA, 2016, p. 23). Como qualquer objeto de aprendizagem, os OAs de Artes Visuais possuem características que os

---

<sup>31</sup> José Maximiano Arruda Ximenes de Lima é professor do curso de Licenciatura em Artes Visuais do [Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará](#) (IFCE).

definem. Além dos requisitos já presentes em um objeto de aprendizagem – a possibilidade de ser aproveitado por outros objetos, a capacidade de adaptação do seu material em qualquer nível de ensino, a granularidade, ou em outras palavras, o desenvolvimento dos estudos em partes, formando o todo e de sua vida útil bastante prolongada – um OAAV também precisa conter: *contextualidade, flexibilidade cognitiva, potencialidade imaginativa e estética* (LIMA, 2016).

Para melhor entendimento de cada característica, apresentarei alguns dos aspectos presentes em cada atributo de um OAAV. Para começar, considera-se que a *contextualidade* é a etapa de compreensão contextual, de referência histórica de um objeto artístico. Bastante aplicada no campo das Artes Visuais, a *contextualidade* está presente em um dos eixos da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (ler, contextualizar e fazer)<sup>32</sup> e do processo de fruição artística de Lucia Pimentel<sup>33</sup>. A *flexibilidade cognitiva*, por sua vez, trata-se de uma extensão da integração do conhecimento, aliada não somente à compreensão dos elementos estéticos de uma obra, mas à ampliação das reflexões sociais, políticas e críticas da vida. A *potencialidade imaginativa*, considerada também uma qualidade importante de um OAAV, refere-se ao estabelecimento de conexões mentais, formadas principalmente pelo uso de metáforas e de narrativas. E por último, mas não menos importante, a *estética* ou o *argumento estético* se relaciona aos sentidos de um objeto artístico, fornecendo a eles um valor cultural. Na criação de um OAAV é importante que as imagens e os textos permitam reflexões por parte dos alunos e favoreçam as conexões entre abordagens temáticas (LIMA, 2016).

Por meio da inserção dessas características, o autor acrescenta ainda a classificação dos OAAVs como Objetos de Cognição Visual. Com a combinação de textos, tabelas, gráficos, animações, sons e vídeos, Lima (2016) considera ser possível envolver o aluno ou utilizador do OAAV em uma atitude mais interativa, proporcionando a construção de um conhecimento em Artes Visuais.

Ademais, além das características e da classificação dos OAAVs, precisamos compreender alguns requisitos para a elaboração deste recurso pedagógico. A partir de perguntas guia, o autor apresenta requisitos e subrequisitos para o desenvolvimento dos OA de Artes Visuais. Para Lima (2016), dentro do requisito *ergonômico*, o professor considera

---

<sup>32</sup> A Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa foi apresentada no capítulo 2.

<sup>33</sup> Ver em: PIMENTEL, Lucia Gouveia. Fruir, contextualizar e experimentar como possível estratégia básica e possibilidade de diversidade no ensino da Arte: o contemporâneo de vinte anos. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda (Org.). **Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 211-228.

importante que o recurso contenha uma *orientação* clara das informações e uma *harmonia visual* de qualidade que permitam ao usuário ter um bom usufruto do material.

Assim, dentro dos subrequisitos *orientação* e *harmonia visual* o autor considera fundamental observar: se o material ou recurso possui um glossário de termos técnicos em Artes Visuais, se os capítulos são facilmente encontrados, se as informações estão bem organizadas e claras, se esse OAAV possui fontes legíveis e apropriadas ao assunto abordado, se as imagens possuem alta qualidade, se existe equilíbrio visual na composição das páginas, entre outros (LIMA, 2016).

Já em relação ao requisito pedagógico, o autor acrescenta quatro subrequisitos, a constar: *cognição imaginativa*, *encadeamento da aprendizagem em artes visuais*, *acompanhamento do desempenho de aprendizagem em artes visuais* e *evidência político pedagógica em artes visuais*. Cada elemento possui suas características específicas que nos possibilitam pensar primeiramente no campo da *cognição imaginativa*, se o OAAV apresenta uma introdução, se esse recurso também faz utilização das metáforas, se os conteúdos estão conectados em rede, se os objetivos de aprendizagem são coerentes com as finalidades cognitivas do OA em Artes Visuais. Já no subrequisito *encadeamento da aprendizagem em artes visuais*, é importante notar como a aprendizagem em Artes visuais está sendo possibilitada, se os termos técnicos da área são explicados com clareza, se os conteúdos estão sendo apresentados de forma didática e que proporcione uma construção de conhecimento. Dentro do subrequisito *acompanhamento do desempenho de aprendizagem em artes visuais*, é importante verificar se existem mecanismos de avaliação formativa ou e-autoavaliação formativa no OAAV, enquanto no quarto e último subrequisito, intitulado *evidência político pedagógica em artes visuais*, é interessante atentar-se aos objetivos do OAAV, se eles estão coerentes com os conteúdos apresentados e se há uma filosofia pedagógica clara no seu conteúdo (LIMA, 2016).

Em acréscimo, no requisito *interativo* o autor apresenta dois subrequisitos: *ramificação* e *esfera informacional*. De acordo com Lima,

O primeiro subrequisito é o da ramificação. Ele acontece quando um OAAV é elaborado e pensado de uma forma que possibilite o aluno acessar, de qualquer ponto, o módulo ou capítulo que ele deseja utilizar, sem necessariamente seguir uma ordem linear de ações. Ele deve ser observado com os seguintes desdobramentos: Todos os módulos ou páginas do OAAV são conectáveis e/ou acessíveis ramificadamente? Existe sistema de busca ou índice? Existem botões de navegação ou ícones indicativos? O segundo subrequisito é a esfera informacional. Ele acontece quando um OAAV é elaborado e desenvolvido de uma forma que apresenta informações que facilitam a interatividade com o aluno. Ele deve ser observado com os seguintes desdobramentos: Existe informação que auxilie na interatividade? As informações são

posicionadas harmoniosamente nas páginas, sejam animadas ou estáticas? As imagens de caráter informativo estão em boa resolução? (LIMA, 2016, p. 55-56)

Por último, o autor acrescenta o requisito *interação para auxílio dos OAAVs*. Nesse critério, que se destina mais à criação de OAAVs digitais, Lima (2016) considera importante verificar quais são os recursos de interação disponíveis que o professor utilizará no manuseio do programa digital. Por meio dos subrequisitos *interação online e interação offline*, é fundamental observar se existe chat ou meios de comunicação síncrona entre professor/aluno e aluno/aluno, se há espaço no ambiente virtual que proporcione armazenamento de trabalhos dos estudantes e se existem recursos como hipertexto, hipermídia, áudio e vídeo com imagens apropriadas ao conteúdo de Artes Visuais no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) (LIMA, 2016).

Diante da definição, características, classificação e requisitos do OAAV, observa-se que, como recurso pedagógico, os OA de Artes Visuais precisam abarcar algumas especificidades que irão contribuir para a construção de conhecimento. Não basta ser usufruído como uma ferramenta qualquer, o OAAV precisa estar bem organizado para atingir seus fins educacionais.

Os OAAVs são utilizados em salas de aula presenciais e virtuais como recurso facilitador da aprendizagem e podem ser inseridos também como material impresso ou digital de compartilhamento de abordagens educativas. Buscando contribuir com materiais didáticos voltados aos processos de ensino e aprendizagem de Artes Visuais, esta sessão apresenta um OAAV, uma proposta pedagógica voltada aos professores desse campo do conhecimento. A elaboração de um e-book voltado ao tema Arte Pública Relacional é uma forma de compartilhar a experiência desenvolvida neste trabalho e também um meio de colaborar com os Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais.

O material foi formulado a partir de uma experiência com os alunos do Ensino Médio, mas, como uma das características dos OAAV é sua possibilidade de adaptação a qualquer nível de ensino (LIMA, 2016), considera-se que este e-book pode ser reutilizado de acordo com o interesse de cada professor. Vale ressaltar que uma das propostas deste material é exatamente esta: a possibilidade de se ajustar à realidade de cada unidade de ensino e às preferências metodológicas do educador. Como guia, este instrumento orienta, mas não tem o objetivo de fechar as abrangências criativas de cada processo.

O e-book, que poderá ser visualizado mais adiante, conta com sete encontros, podendo ser estendido a critério do usuário. Na descrição de cada encontro foram destacados autores de referência, artistas e materiais, além de links que auxiliarão os professores no aprofundamento

do assunto. Na construção de um OAAV como este, Lima (2016) considera importante elencar elementos que facilitem uma leitura agradável. Diante disso, partindo do requisito *ergonômico* foram inseridas imagens com qualidade, ícones informativos e recomendações de outras leituras que promovam o entendimento da temática apresentada. Na imagem a seguir (vide Fig.49), consta um recorte do e-book. Atentando-se aos subrequisitos *orientação* e *harmonia visual*, foi criada uma capa com informações claras sobre o material e inseriu-se uma imagem de boa qualidade que se conecta à temática abordada. Ainda dentro desses subrequisitos, foi desenvolvido em outro espaço um texto inicial (vide Fig.50) que traz orientações e apontamentos importantes em relação à proposta pedagógica desenvolvida.

Figura 49 – Capa do e-book: Corpo – Cidade.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 50 – Diálogos iniciais ao educador.



Fonte: Acervo pessoal.

Outras partes do OAAV proposto neste trabalho seguem os requisitos de ergonomia fundamentados por Lima (2016). Ao observar os capítulos, que escolhi nomear de encontros, podemos perceber que eles são facilmente identificados e possuem ainda imagens que se conectam com os assuntos abordados em cada encontro (vide Fig. 51).

Figura 51 – Encontros: apresentação dos capítulos.



Fonte: Acervo pessoal.

Atentando-se ao requisito *pedagógico*, bem como às características de um OAAV – *contextualidade, flexibilidade cognitiva, potencialidade imaginativa e estética* – as aulas (vide Fig. 52) foram organizadas de maneira didática, com apresentação de contextos que situam a proposta de cada encontro, descrição de um objetivo geral que norteia cada aula, apresentação de sugestões de outras fontes de pesquisa e exercícios e inserção de caminhos metodológicos flexíveis que auxiliam o educador a reutilizar este material à sua maneira.

Figura 52 – Descrição das aulas.

ENCONTRO 1

## ARTE CONTEMPORÂNEA

**Objetivo:** Conhecer a Arte Contemporânea a partir da leitura das obras dos artistas Ana Teixeira, Hélio Oiticica e Cildo Meireles.

➤ Inicie o encontro com a apresentação das seguintes imagens:

1. Escuto Histórias de amor – Ana Teixeira.



Fonte: <http://www.anateixeira.com/trabalhos/escuto-historias-de-amor/>

Fonte: Acervo pessoal.

No *acompanhamento do desempenho de aprendizagem em artes visuais* foi proposta uma avaliação na culminância das aulas. Para Lima (2016), esse aspecto é muito importante, sugerindo que o caráter formativo deva prevalecer no processo de avaliação. Esta etapa busca verificar quais foram as percepções dos alunos sobre as experiências, compreendendo, por meio da análise de portfólios do processo criativo, de conversas coletivas, de autoavaliações e outros meios, os resultados do processo. No encontro sete (vide Fig. 53), foram inseridas três propostas de instrumentos avaliativos, a saber: 1. exposições e espetáculos; portfólios e cadernos; e memória corporal e fotografias, analisados e discutidos pelo olhar de Szpigel (2014)<sup>34</sup>.

<sup>34</sup> Mais detalhes sobre esses instrumentos de avaliação podem ser visualizados na proposta pedagógica.

Figura 53 – Avaliação do processo – encontro sete.

ENCONTRO 7

---

## AVALIAÇÃO DO PROCESSO

**Objetivo:** Avaliar o processo de aprendizagem em Arte Pública Relacional.

A avaliação ocupa um papel importante no processo de aprendizagem do aluno. No ensino de Arte, a avaliação processual, que ocorre ao longo das aulas, é o mais aplicado. No entanto, é importante verificar como ocorrerá essa avaliação, haja vista que sem percepção do aluno, o conhecimento não será avaliado. Para Szpigel (2014), a avaliação além de ser contínua precisa ser formativa e compreendida pelo aluno.

Desse modo, a autora nos apresenta três instrumentos de avaliação:

1. Exposições e espetáculos;
2. Portfólios e cadernos;
3. Memória corporal e fotografia.

**Exposições e espetáculos:** inseridos em uma dimensão subjetiva, este processo toca o eixo da apreciação, para Szpigel (2014, p.5) exposições e “espetáculos passam a funcionar como instrumentos potentes de autorregulação, favorecendo as pausas para os alunos refletirem sobre aprendizagens; conquistas e dificuldades; aspectos que podem ser melhorados e aprofundados; indicações de novas pesquisas. A turma analisa o processo e o professor ganha a oportunidade de fazer abordagens significativas, complexas e, por essa razão, possível de serem planejadas com frequência”.

Fonte: Acervo pessoal.

Neste trabalho, o requisito *interação para auxílio dos OAAVs* não foi aplicado, haja vista que esse critério se destina principalmente às interações online e offline proporcionadas por Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Em resumo, mesmo que este material pedagógico não contemple todas as funcionalidades e requisitos de um OA em Artes Visuais e careça, por exemplo, de um glossário de termos técnicos na área de estudo, introduções que iniciem cada capítulo, objetivos específicos de cada aula e mais ícones de propostas de exercícios e materiais didáticos, o OAAV em Arte Pública Relacional formulado neste trabalho, se apresenta como um recurso pedagógico significativo que possibilitará que outros educadores possam abrir espaços em suas escolas para mais experiências urbanas e relacionais.

A seguir, apresento a proposta pedagógica com o Tema “Corpo – Cidade: uma proposta pedagógica sobre Arte Pública Relacional”. Espero que cada professor possa ampliar as experiências sobre a temática, buscando aproximar a arte ao limiar do cotidiano dos alunos e promovendo uma expansão das significações entre Arte Contemporânea, Performance e Estética Relacional.

# CORPO-CIDADE

UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA SOBRE  
ARTE PÚBLICA RELACIONAL



FORTALEZA- CE



## DIÁLOGOS INICIAIS

### CARO EDUCADOR,

A Arte Contemporânea se apresenta como um vasto campo de experimentações artísticas, estéticas e sociais. No cenário atual são propostas novas formas de pensar e de se relacionar com o outro e com o mundo, apontando ligações fecundas entre arte, cidade e trocas humanas. Inserir a Arte Pública Relacional no ensino de Arte é possibilitar novos caminhos de compreensão das práticas artísticas contemporâneas. Ao ser convidado a investigar este tema, o estudante perceberá que, a cada dia que passa, a arte está inserida em uma perspectiva mais relacional, humana e urbana.

Acreditando ser importante desenvolver experiências educativas voltadas à estética relacional no processo de ensino-aprendizagem da Arte Contemporânea, este material se apresenta a você como recurso pedagógico que lhe auxiliará a construir as suas aulas sobre o tema.

O e-book está dividido em sete encontros, agregando discussões sobre: Arte Contemporânea, Arte Pública, Estética Relacional, criação artística e processo de avaliação. Como esta proposta não consiste em um manual técnico, mas sim em um compartilhamento de experiência, cabe a você, professor, reapropriá-lo e redesenhá-lo à sua maneira.

Espero que este material possa contribuir em sua jornada profissional.

Boa caminhada!

# PROPOSTA PEDAGÓGICA - ENSINO MÉDIO

## | ARTE PÚBLICA RELACIONAL |



# ENCONTROS



01 ARTE  
CONTEMPORÂNEA



02 ARTE  
PÚBLICA



03 ESTÉTICA  
RELACIONAL



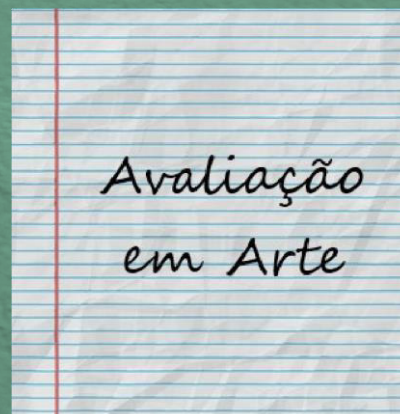
04 INTERVENÇÃO  
ARTÍSTICA -  
PLANEJAMENO



05 EXECUÇÃO DA  
INTERVENÇÃO



06 EXPOSIÇÃO  
ARTÍSTICA NA  
ESCOLA



07 AVALIAÇÃO DO  
PROCESSO

# ARTE CONTEMPORÂNEA

**Objetivo:** Conhecer a Arte Contemporânea a partir da leitura das obras dos artistas Ana Teixeira, Hélio Oiticica e Cildo Meireles.

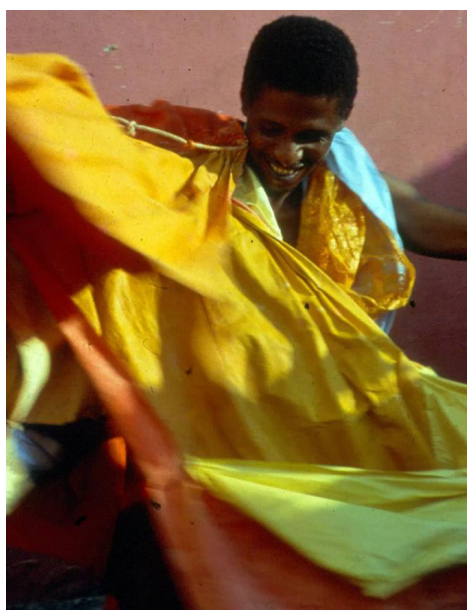
➤ Inicie o encontro com a apresentação das seguintes imagens:

1. Escuto Histórias de amor – Ana Teixeira.



Fonte: <http://www.anateixeira.com/trabalhos/escuto-historias-de-amor/>

2. Parangolé – Hélio Oiticica



Fonte: <https://cartacampinas.com.br/2020/03/helio-oiticica-a-danca-na-minha-experiencia-traz-ampla-selecao-de-parangoles-alem-de-obras-que-exploram-a-danca-e-o-ritmo/>

### 3. Inserções em circuitos ideológicos - Cildo Meireles



Fonte: <https://www.artsy.net/artwork/cildo-meireles-insercoes-em-circuitos-ideologicos-2-projeto-cedula-quem-matou-herzog-insertions-in-ideological-circuits-2-banknote-project-who-killed-herzog>.

- Em seguida, questione os alunos:
  1. Para vocês, o que é Arte Contemporânea?
  2. Que abordagens conceituais vocês acham que estão envolvidas nestas obras?
  3. Quais materiais foram utilizados para a construção das obras?
  4. Que semelhanças podemos encontrar nas imagens?
- Anote as ideias no quadro e sublinhe as principais características da Arte Contemporânea. Inicie um discurso sobre o lugar da obra, formas artísticas contemporâneas, participação do público, entre outros temas.
- Apresente os artistas e as obras em destaque, situe-os no tempo e na história. Forneça uma contextualização sobre a Arte Contemporânea.
- Por fim, solicite que os alunos façam registros de elementos artísticos, obras de arte, encontrados nas ruas no trajeto para suas casas. O registro pode ser feito por meio da fotografia ou do desenho. Destaque que as imagens serão apresentadas na próxima aula e peça que as imprimam caso necessário.

**Materiais didáticos:** Slides, pincel, lousa.

#### **Sugestão para o professor:**

Sugerimos como fonte de pesquisa a leitura do livro:

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005 e a visualização do vídeo: Arte Contemporânea. Isso é arte? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c7WAbSnINuQ>. Acesso em: 28 out. 2020.

# ARTE PÚBLICA

**Objetivo:** Compreender o que é Arte Pública

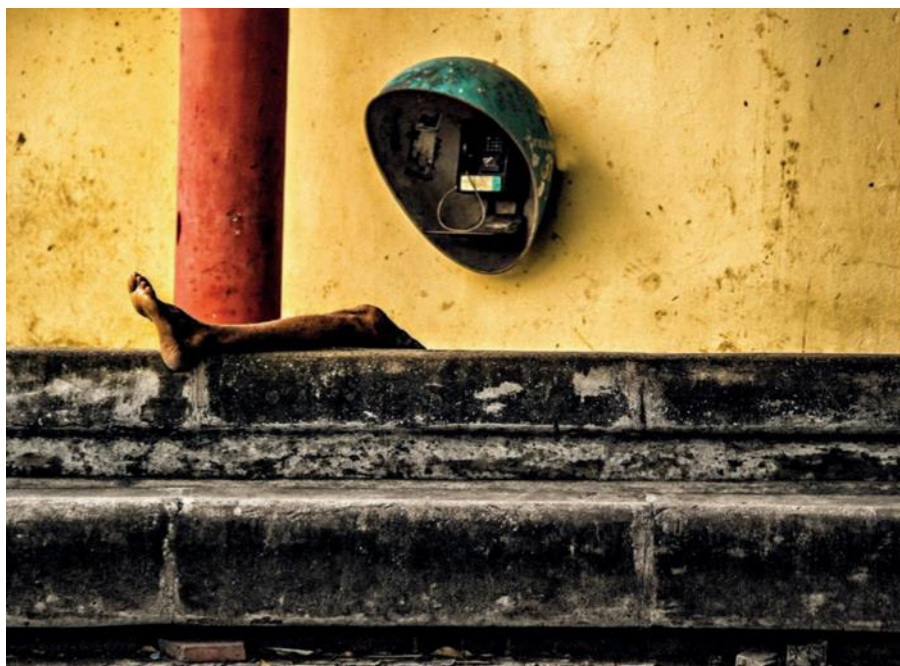
- Organize a sala em círculo e solicite que os alunos sentem no chão.
- Inicie a aula com o recolhimento das imagens capturadas pelos alunos.
- Espalhe as imagens no chão e peça para que os estudantes descrevam o que encontraram de artístico na cidade.
- Contribua para o relato dos alunos, questionando-os:
  1. Em que parte da cidade você encontrou esta obra?
  2. De que material ela foi produzida?
  3. Vocês sabem que tipo de arte encontraram? É uma instalação, escultura, lambe-lambe?
  4. Quais relações podemos estabelecer entre arte e espaço público?
- Em seguida, aproxime-os do termo Arte Pública. Explique que, embora não haja um consenso sobre ela, essa tendência artística conecta-se profundamente às noções de espaço e ampliação dos lugares da arte e é discutida, principalmente, pelo viés da Arte Contemporânea.
- Apresente a definição fornecida por Regatão (2015).

[...] todo o conjunto de intervenções artísticas, da escultura à instalação, do graffiti à performance (entre outras formas de expressão), realizadas no espaço público (ou relacionadas com o mesmo), cuja concepção rejeita a forma e a função comemorativa tradicional, procurando estabelecer uma relação específica com o meio ambiente e o público. Por outras palavras, este conceito marca o fim da era do monumento público tradicional e abre caminho a uma nova concepção estética, onde a participação e a percepção sensorial do espectador é cada vez mais solicitada como parte integrante da obra. Em relação ao espaço envolvente, outrora entendido como mero cenário, ganha protagonismo, não só enquanto material plástico mas como elemento gerador da própria forma artística. É, por isso, considerado um elemento fundamental para a experiência frutiva do observador. No domínio temático observa-se o abandono dos temas clássicos de âmbito nacional-historicista, por uma incursão por poéticas pessoais e assuntos do quotidiano, abrangendo, em determinados casos, questões sociais (new genre public art). Acresce ainda referir, o modo como ultrapassou as fronteiras tradicionais entre as disciplinas, apropriando-se da linguagem formal e dos elementos operativos de disciplinas tão díspares entre si, como a arquitetura, o design ou a sociologia. (REGATÃO, 2015, p. 73)

Ver em: REGATÃO, J. P. Do Monumento Público à Arte Pública Contemporânea. **Convocarte. Revista de Ciências da Arte**, Lisboa, Tema: Arte Pública, v. 1, p. 66– 76, 2015.

- Logo depois, apresente uma arte urbana que dialogue com a sua cidade. Para exemplificação, apresento o projeto “Afetos Urbanos” do Descoletivo que tece discussões sobre relações afetuosas com a cidade de Fortaleza.

### Projetos Urbanos – Sem título.



Fonte: [https://issuu.com/2dcomunicacaovisual/docs/36659\\_livro\\_em\\_andamento\\_final.in](https://issuu.com/2dcomunicacaovisual/docs/36659_livro_em_andamento_final.in)

- Em seguida, com o auxílio dos estudantes, exponha os trabalhos dos alunos em algum lugar da sala e, caso queira, insira um título.
- Por fim, apresente o vídeo: Cidade-se: Arte Pública. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eExT5v44-AU>. Acesso em: 28 out. 2020.

**Materiais didáticos:** Projetor, caixa de som, computador, fita adesiva, pincel e imagens.

#### Sugestão para o professor:

Sugerimos como fonte de pesquisa a leitura dos seguintes materiais:

REGATÃO, J. P. Do Monumento Público à Arte Pública Contemporânea. **Convocarte. Revista de Ciências da Arte**, Lisboa, Tema: Arte Pública, v. 1, p. 66– 76, 2015.

CAMPBELL, B. **Arte para uma Cidade Sensível / Art for a Sensitive City**. São Paulo: Invisíveis Produções, 2015.

Arte Pública| HiSoUr Arte Cultura Exposição. Disponível em: <https://www.hisour.com/pt/public-art-12698/>. Acesso em: 28 out. 2020.

# ARTE PÚBLICA SOB VIÉS RELACIONAL

**Objetivo:** Compreender as relações entre Arte Pública e estética relacional.

- Inicie a aula com a leitura da seguinte imagem:

Ocupação – OPAVIVARÁ! AO VIVO!



Fonte: <http://opavivara.com.br/p/opavivara-ao-vivo/opavivara-ao-vivo>

- Retome o conteúdo anterior sobre Arte Pública e pergunte aos alunos em que gênero artístico eles acham que se encaixaria a proposta analisada.
- Proponha outros questionamentos que desenvolvam uma leitura da obra.
- Aproxime-os do termo “Estética Relacional”. Compartilhe com a turma que esse termo foi cunhado pelo autor Nicolas Bourriaud a partir da observação do crítico de arte sobre algumas propostas contemporâneas relacionais.
- Acrescente que, embora a estética relacional tenha sido analisada, a priori, a partir de um conjunto de obras circunscritas a espaços institucionalizados da arte, essa estética tem ganhado notoriedade em muitas propostas artísticas desenvolvidas em meios urbanos, apresentando ao cenário artístico o termo: Arte Pública Relacional.
- Explique que a aproximação entre o espectador e a obra se configura como uma proposta emergente em muitas formas contemporâneas e que a “troca humana” é princípio fundamental na ocupação artística do Coletivo OPAVIVARÁ. Por meio dessa intervenção, ocorrida, a princípio, na praça Tiradentes no Rio de Janeiro, os artistas

propuseram montar uma cozinha coletiva, incitando diversos diálogos relacionais com os frequentadores do lugar.

- Por fim, apresente o vídeo: OPAVIVARÁ! AO VIVO! Praça Tiradentes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0OHbbx-DdsI>. Acesso em: 28 out. 2020.
- Peça aos estudantes que compartilhem outras percepções da obra após ver a execução da proposta. As opiniões mudaram? Os sentidos são os mesmos? O que foi acrescentado após ver o relato dos participantes? Você vê essa proposta artística como arte?

**Materiais didáticos:** projetor, caixa de som, computador.

#### **Sugestão para o professor:**

Sugerimos como fonte de pesquisa a leitura dos seguintes materiais:

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional** [1998]. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Martins, 2009.

SOUSA, Francisco H. Rolim de. **Potencialidades da arte pública relacional na arte/educação:** práticas da cidade como sala de aula. 2013. 567 f. Tese (Doutorado em Belas Artes) -Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

# INTERVENÇÃO ARTÍSTICA – PLANEJAMENTO

**Objetivo:** Organizar a intervenção de Arte Pública Relacional.

- Explique à turma que esta aula será reservada para planejamento de uma experiência artística pública relacional.
- Peça a eles que se dividam em grupo e organizem a sala para o momento. Esse processo também pode ser realizado em outro local da escola.
- Distribua materiais para que organizem as ideias. Compartilhe: canetinhas, tinta, pincel, papel de diversos tamanhos, cola, tesoura, revistas, entre outros.
- Repasse a proposta. Explique que, a partir das relações entre os conteúdos discutidos até o momento, a turma criará uma proposta artística pública relacional.
- Em diálogo com a turma, escolham:
  1. Local onde ocorrerá a intervenção (pode ser um espaço próximo da escola ou outro de interesse de todos. Importante verificar a disponibilidade da turma, caso ocorra em horário extraescolar);
  2. Forma artística em que se desenvolverá a proposta: performance, instalação, convites, cartazes, entre outros (cada grupo pode escolher o seu);
  3. Temáticas conceituais que serão abordadas (os alunos podem ter referências de alguns artistas).
- A partir dos materiais entregues, oriente-os a:
  1. Fazer esboços, colagens, pinturas, desenhos do local em que pretendem intervir;
  2. Fazer planejamento escrito da ação; anotar as principais ideias;
  3. Discriminar materiais e suportes da intervenção.

Por fim, peça que os alunos compartilhem suas propostas e marquem data e horário para a intervenção.

**Materiais didáticos:** canetinhas, tinta, pincel, papel de diversos tamanhos, cola, tesoura, revistas, entre outros.

## Sugestão para o professor:

Sugerimos que o professor entre em diálogo com a escola para a possibilidade de execução desta atividade. Caso não seja possível que ocorra em meios urbanos, também pode acontecer em espaços abertos da instituição.

# EXECUÇÃO DA INTERVENÇÃO

**Objetivo:** Realizar a experiência artística.

- Inicie o momento com uma roda de conversa. Pergunte sobre os detalhes finais de cada trabalho e peça aos alunos que realizem uma breve observação do espaço de atuação.
- Com os grupos organizados e divididos, permita que eles transitem pelo lugar e escolham um ou mais pontos de execução da atividade.
- Contribua para o fechamento dos últimos detalhes e sinalize o início das intervenções.
- Com o olhar atento, verifique o andamento das atividades.
- Após o encerramento das ações, proponha outra roda de conversa.
- Pergunte sobre:
  1. Opiniões gerais sobre a experiência;
  2. Pontos positivos e negativos da ação;
  3. Olhares sobre o lugar, se mudou antes e depois da atividade.

Por fim, tire uma foto com a turma.

**Materiais didáticos:** Objetos e materiais utilizados na intervenção.

## Sugestão para o professor:

Sugerimos que o professor registre as experiências por meio de vídeos e fotos. O material poderá compor uma exposição a ser realizada na escola. Se assim optar, não esqueça de solicitar autorização de imagem dos participantes e de imprimir as fotografias para a elaboração da exposição na próxima aula. Se houver registro por meio de vídeo, verifique com a sua escola a disponibilidade do uso de televisões ou projetores para exibição.

# EXPOSIÇÃO ARTÍSTICA NA ESCOLA

**Objetivo:** Construir a exposição na escola.

- Inicie a aula com suas impressões sobre as experiências desenvolvidas na cidade.
- Compartilhe com a turma a importância da criação de uma exposição na escola para divulgação da proposta.
- Encontrem um lugar de sua preferência para esquematizar a exposição, pode ser perto da sala, no pátio ou até mesmo nos muros da escola.
- Distribua funções para os grupos da turma.
- Pensem nos suportes para inserção dos trabalhos (painel, móveis, tecidos).
- Elaborem um título para a exposição e um texto para explanação da proposta.

Por fim, acrescente outros elementos para criação da exposição. Esta atividade pode ser acompanhada de uma abertura, com a inserção de monitores/ alunos que mediarão as obras expostas.

**Materiais didáticos:** imagens impressas, televisores, fita adesiva, painel, entre outros.

## **Sugestão para o professor:**

Sugerimos que o professor convide os alunos a realizarem suas propostas ao vivo. Este formato proporcionará uma maior aproximação com a proposta.

# AValiação DO PROCESSO

**Objetivo:** Avaliar o processo de aprendizagem em Arte Pública Relacional.

A avaliação ocupa um papel importante no processo de aprendizagem do aluno. No ensino de Arte, a avaliação processual, que ocorre ao longo das aulas, é o método mais aplicado. No entanto, é importante verificar como ocorrerá essa avaliação, haja vista que, sem percepção do aluno, o conhecimento não será avaliado. Para Szpigel (2014), a avaliação, além de ser contínua, precisa ser formativa e compreendida pelo aluno.

Desse modo, a autora nos apresenta três instrumentos de avaliação:

1. Exposições e espetáculos;
2. Portfólios e cadernos;
3. Memória corporal e fotografia.

**Exposições e espetáculos:** inserido em uma dimensão subjetiva, este processo toca o eixo da apreciação. Para Szpigel (2014, p.5) exposições e “espetáculos passam a funcionar como instrumentos potentes de autorregulação, favorecendo as pausas para os alunos refletirem sobre aprendizagens; conquistas e dificuldades; aspectos que podem ser melhorados e aprofundados; indicações de novas pesquisas. A turma analisa o processo e o professor ganha a oportunidade de fazer abordagens significativas, complexas e, por essa razão, possível de serem planejadas com frequência”.

- ✚ Como na aula anterior já foi proposta a criação de uma exposição, é indicado propiciar agora um momento com a turma em que, por meio de debates e escritos, sejam analisados os processos desenvolvidos.

**Portfólios e cadernos:** “Os cadernos de artista podem ser um dos documentos para realizar a avaliação processual. Possibilitam observar o ir e vir, o pensamento presente quando se produz algo, os caminhos percorridos, as descobertas e dificuldades, os projetos, as alterações de rota, as pesquisas e investigações que se ramificam por diferentes campos. Evidenciam a qualidade do inacabado, contrapondo-se às ideias de perfeição tão enraizadas quando se trata da arte.” (SZPIGEL, 2014, p.6)

- ✚ Ao utilizar deste instrumento, procure inseri-lo inicialmente nas aulas, busque aproximar este material aos alunos e indique os meios de sua utilização. Oriente a turma a rabiscar, desenhar, escrever, registrar os pensamentos e ideias desenvolvidos durante o processo de criação e aquisição de conhecimento.

**Memória corporal e fotografia:** “Professores de artes cênicas e dança podem usar protocolos, instrumentos propostos por Bertolt Brecht (1898-1956), para materializar o pensamento na criação coletiva. São escrituras, mas podem ser também imagens e poemas, elaboradas ao final dos encontros e lidas no início do encontro seguinte, sempre por um ou dois integrantes da turma. Os protocolos precisam constituir-se como material para o processo de trabalho e estar integrados a ele para fazer sentido. Assim como o corpo, o espaço, a palavra, a luz e a música, o protocolo é um elemento essencial para mergulhar na linguagem. O registro elucidava a busca, a trajetória, a experiência, o saber, o questionamento e revela a dimensão colaborativa da criação. (...) Tirar fotos e gravar vídeos também permitem refletir sobre o processo criativo e, ao mesmo tempo, explorar a linguagem desses suportes. É uma experiência que atende simultaneamente às dimensões de documentação e linguagem artística.” (SZPIGEL, 2014, p.7-8)

- ✚ Embora este instrumento esteja ligado às linguagens do teatro e da dança, a memória corporal pode ser facilmente apropriada pela linguagem das Artes Visuais. Ao discutir sobre uma temática x, é interessante, dentro dessa abordagem avaliativa, solicitar que um ou mais alunos da turma produzam escritos, imagens ou propostas performáticas a serem apresentadas no início do próximo encontro.
- ✚ A fotografia, por meio de um discurso do olhar, também fornece meios de compreensão do conhecimento. Unificando a proposta do caderno de artista, os alunos podem tirar fotos ou gravar vídeos do processo e inserir em seus portfólios.

**Dica:** Encontre a melhor forma de avaliação de aprendizagem do aluno, estas sugestões podem estar aliadas a instrumentos avaliativos já tradicionais em suas escolas.

### Referências:

SZPIGEL, Marisa. **Instrumentos para a avaliação processual em Arte**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1783/instrumentos-para-a-avaliacao-processual-em-arte>. Acesso em: 29 out. 2020.

## CONCLUSÃO

A arte é uma das manifestações mais antigas do homem, sendo apresentada de diferentes formas na história. Embora toda obra de arte carregue em si uma dimensão dialógica, a estética relacional aprofunda os olhares para as inter-relações humanas, colocando em jogo o lugar do espectador e da obra artística. Convergindo para o ensino de Arte, as premissas da estética relacional contribuem para uma educação mais sensível e reflexiva do aluno. Ao se deparar com uma proposta colaborativa, dialógica e participativa, os estudantes são convidados a sair da zona de distanciamento da obra, para ir a um espaço de experiência estética mais proximal e significativa.

A estética relacional ampliada para os lugares de convívio dos alunos, praças, ruas, e centros de cidades, tem oportunizado também novos deslocamentos estéticos, aprofundando as relações entre práticas artísticas, práticas cotidianas e práticas sociais. A arte relacional inserida em espaços urbanos não se apresenta apenas como uma estratégia criativa, mas como uma forma de se relacionar com a história da cidade dos alunos, de seu povo e de sua própria vida.

Ao convidar os alunos para um exercício artístico na cidade, a arte ganha novas linhas de força. Para o estudante, ela não será mais vista como um objeto distanciado, uma imagem visualizada em seus livros didáticos. A experiência produzirá uma percepção sensível e será redimensionada para a própria realidade do aluno.

A aproximação entre arte e vida é uma das principais características da Arte Contemporânea, as análises discursivas desse gênero artístico têm mostrado cada vez mais que a arte está naturalmente presente na vida, ganhando forma pelo olhar sensível do artista. As experiências artísticas na cidade, entretanto, são pouco notadas pelo público. Pelo fato de as áreas urbanas se configurarem como locais de intenso fluxo e movimento, algumas propostas artísticas e poéticas acabam não sendo percebidas. Usar espaços da vida cotidiana no ensino de Arte é uma forma também de veicular novos sentidos aos espaços de convívio comum, proporcionando novas microestruturas e maneiras de se relacionar com o outro e com a vida em sociedade.

A Arte Pública Relacional, enquanto recorte da Arte Contemporânea, tem se apresentado, portanto, como um forte elemento gerenciador de experiências alternativas no ensino de Arte. Ela é alternativa porque de fato se apresenta como uma escolha, um desafio em sair dos espaços e padrões convencionais de fruição e vivências artísticas.

Com esta experiência educativa em Arte Pública Relacional no ensino de Arte, tenho observado que, às vezes, é preciso levar o aluno para contemplar a arte que há no mundo, não

somente democratizando seu acesso às obras artísticas em museus e outros espaços institucionalizados, mas oportunizando-lhes também caminhar de fato pelas formas artísticas que estão presentes na vida.

O processo de ensino e aprendizagem em Arte ocorre das mais diversas maneiras. O aluno aprende em sala de aula, em espaços da escola e também em locais diferenciados e ampliados como os territórios urbanos; aprende com a leitura de imagens, com a vivência artística, por meio de formas tradicionais e não convencionais da arte, e pode vir a ter um aprendizado significativo por meio de várias abordagens educativas. Embora seja válido considerar a variedade de meios e metodologias que podem proporcionar conhecimento ao aluno, é importante perceber como os conteúdos têm sido compreendidos pelos estudantes.

Percebendo que havia a necessidade de uma aproximação maior com as informações que eram fornecidas aos alunos, encontrei nos estudos e práticas contemporâneas da Arte Pública Relacional uma oportunidade de minimizar os distanciamentos conceituais e poéticos que envolvem o ensino da Arte Contemporânea.

Com essa abordagem, o aluno do curso técnico em Enfermagem da escola lócus desta experiência se defrontou com um novo tipo de aprendizado, um caminho que faria a fusão entre a arte e vida. Ao propor uma prática educativa pautada na estética relacional de Bourriaud (2009) e um olhar para o ensino de Arte a partir dos saberes de uma experiência propostos por Larrosa (2002), este projeto demonstrou que há sim espaços para ampliação dos lugares de aprendizado na educação básica e, particularmente, na educação profissional, e há também novas formas de ver a arte se relacionando com a vida.

As produções de relações artísticas com o mundo, intermediadas por encontros e diálogos urbanos no centro da cidade de Fortaleza, em um centro cultural da localidade e nos intermédios de um hospital conhecido e bastante vivenciado pelos estudantes, produziram nesta pesquisa os seguintes resultados: aos alunos foram proporcionadas novas experiências com a arte, ampliando os modos de pensar e fazer artístico; foram ressignificados também os lugares da vivência artística, produzindo uma expansão das estratégias criativas e estéticas que contribuem para a inserção da arte no cotidiano e ao uso da estética relacional foram acrescidas novas percepções da forma artística e novos modos de compreensão da Arte Contemporânea. A partir da oportunidade de criar diálogos com a área da saúde, os futuros técnicos em Enfermagem construíram também oportunas ligações com os seus campos de atuação, percebendo que o afeto e o diálogo humano são essenciais tanto nas relações profissionais quanto na vida em sociedade. Para mim, como formuladora do projeto, esta pesquisa

proporcionou novas expectativas em relação ao uso de espaços não convencionais no ensino de Arte, colaborou para a formatação de uma proposta pedagógica sobre Arte Pública Relacional que servirá de encorajamento e recurso metodológico a outros professores da área e trouxe, em acréscimo, uma nova forma de observação da minha prática docente, percebida como mediadora de relações fecundas entre o conhecimento e a vida em coletividade.

Embora esta tenha sido uma experiência exitosa tanto para o grupo participante quanto para mim enquanto educadora, é importante destacar que alguns fatores carecem de aprimoramentos e ampliações. A formatação de dez aulas para realização deste projeto foi produtiva e significativa, no entanto é importante que se ampliem as quantidades de aulas, haja vista que a prática artística requer mais espaço de criação. A falta de materiais também criou dificuldades no processo criativo dos alunos e é essencial disponibilizar materiais plásticos e acesso à internet na escola para que se ampliem as investigações do objeto. Ainda que tenhamos utilizado de maneira recorrente o livro didático de Arte, os projetores e/ou impressões de imagens eram dispositivos necessários no processo de exposição dialogada do conteúdo e na leitura de algumas obras. Pela indisponibilidade de uso desses recursos em alguns momentos, acredito que esta etapa do processo apresentou certas dificuldades.

Apesar de alguns problemas, este trabalho produziu uma experiência significativa. Ao observar as atuais dificuldades no ensino de Arte no Brasil, encontramos muitos educadores engajados em solucionar esses empecilhos, produzindo processos de ensino e aprendizagem que ampliam os olhares dos alunos para esta disciplina. Desenvolver um processo criativo urbano e relacional não é uma tarefa simples, esta atividade requer engajamento da escola, do professor e dos alunos. De qualquer maneira, é oportuno que o educador se desafie a construir nossas relações de aprendizado com os espaços urbanos, haja vista que a cidade, a troca humana, tem proporcionado novas formas de se relacionar artisticamente com o mundo.

Uma forma encontrada neste trabalho para contribuir para as práticas artísticas relacionais desenvolvidas em espaços urbanos é o compartilhamento de uma proposta pedagógica em Arte Pública Relacional com o professor de Artes Visuais da educação básica. Com este material, o educador terá mais uma ferramenta em mãos para desenvolver práticas criativas na cidade. Observamos que materiais educativos voltados à disciplina de Artes Visuais não têm sido bastante desenvolvidos. Por meio dos Objetos de Aprendizagem de Artes Visuais (OAAV) tanto virtuais quanto impressos, os professores terão cada vez mais acesso às diversas metodologias neste campo do conhecimento.

Tendo em vista os bons resultados deste projeto e a necessidade de ampliação de

algumas questões, esta pesquisa pode, em momentos futuros, desenvolver outras abordagens que aqui não foram discutidas. A saber: a estética relacional pode ser analisada a partir da ótica de outros cursos profissionais das escolas estaduais profissionalizantes, como o curso técnico de rede de computadores, alargando as relações conceituais entre arte, estética relacional e tecnologia; outros locais de intervenção também podem ser propostos, inserindo atravessamentos afetivos, artísticos e conceituais até mesmo dentro do espaço escolar. Em relação à proposta pedagógica, ela pode ser ampliada e melhorada com a criação de ícones para: construção de materiais, outros exercícios artísticos, atravessamentos interdisciplinares e etc.

Em resumo, para que o objetivo desta pesquisa fosse alcançado foi preciso deslocar, na educação formal, o lugar da experiência estética. O processo criativo se restringe, em muitas escolas, aos espaços internos da instituição e raramente são feitas apreciações do que cidade, a sociedade, o externo e os diálogos humanos nos proporcionam. Nesta pesquisa, no processo de compreensão da Arte Contemporânea, observamos o quão importante e significativo foi para o aluno perceber a arte ligada às suas práticas cotidianas, aos seus lugares de vivência. Ao perceber que a arte está envolta de uma relação inter-humana e urbana, os estudantes passaram a conceber novos sentidos à forma e ao conhecimento artístico. A Arte Pública Relacional se apresentou dentro deste trabalho, portanto, como uma alternativa de estreitamento de relações significativas com o outro, com a arte e com o mundo.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Lilian. Interterritorialidades, paisagens, cartografias e imaginários. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (org.) **Interterritorialidade: mídias, contexto e educação..** São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

ARAÚJO, Ana Rita de. **Os cursos superiores de formação de professores de artes visuais no Brasil: percursos históricos e desigualdades geográficas.** 18 f. 32ª Reunião anual da Anped, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5360--Int.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

AUGÉ, Marc. **Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade.** Campinas: Papirus, 1994.

BARBOSA, A. M. O Dilema das Artes no Ensino Médio no Brasil.[s./ ]. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, v. 7, n. 13, p. 9-16, 31 maio 2017.

BARBOSA, A. M. (Org.). Mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BARBOSA, A.M. **Arte educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 7. ed., 2012.

BARBOSA, A.M. Interterritorialidade na Arte/ Educação e na Arte. In: **Interterritorialidade: mídias, contexto e educação.** Ana Mae Barbosa, Lilian Amaral (organizadoras). São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

BARROS, Ângelo Roberto Silva. **A abordagem triangular no ensino de artes e das culturas visuais: uma breve revisão.** Anais do XXVI CONFAEB - Boa Vista, novembro de 2016.pp. 477-486.

BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2009.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas.** Trad. Sergio Paulo Rouanet. 10. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 1996. v. 1: magia e técnica, arte e política.

BONATTO, Mônica Torres; FUÃO, Anna Schumacher Eder. **Performar o cotidiano: rupturas e transformações do espaço escolar.** Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1118-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1118-0.pdf). Acesso em: 28 set. 2020.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional** [1998]. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Martins, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado>. Acesso: 27 set. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf).

Acesso em: 3 out. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, 2018**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/13175-centenario-da-rede-federal-de-educacao-profissional-etecnologica>. Acesso em: 03 out. 2019.

BRASIL. (1961) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961**.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971**.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. Trad. Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CAMPBELL, Brígida. **Arte para uma cidade sensível**. Disponível em: [https://arteparaumacidadeensivel.files.wordpress.com/2015/10/arte\\_para\\_uma\\_cidade\\_sensivel\\_ebook.pdf](https://arteparaumacidadeensivel.files.wordpress.com/2015/10/arte_para_uma_cidade_sensivel_ebook.pdf). Acesso em 25 set. 2020.

CAMPBELL, Brígida. **Arte para uma cidade sensível: Arte como gatilho sensível para a produção de novos imaginários**. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27159/tde-12072018-145203/pt-br.php>. Acesso em: 25 set. 2020.

CANTON, Kátia. **Espaço e lugar**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

CANTON, Kátia. **Do moderno ao contemporâneo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo da arte contemporânea?** Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2006.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

COSTA, Maria Clélia Lustosa. **Fortaleza, capital do Ceará: transformações no espaço urbano ao longo do século XIX**. Disponível em: [salasituacional.fortaleza.ce.gov.br › documentById](http://salasituacional.fortaleza.ce.gov.br/documentById). Acesso em: 10 ago. 2020.

CUNHA, Clóvis Márcio. **Introdução à Arte da Performance**. Paraná: Unicentro, 2005.

DANIEL, M. S. **A Performance rompendo ‘padrões’**: Corpos Femininos. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/5343>. Acesso em: 25 set. 2020.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

EFLAND, Arthur D. **Arte y cognición**: la integración de las artes en el currículum. Barcelona: Octaedro EUB (Ediciones Universitarias de Barcelona), 2004.

FARIAS, Agnaldo. **Arte brasileira hoje**. São Paulo: Publifolha, 2002.

FERRARA, Lucrécia D’ Alessio. **Cidade**: meio, mídia e mediação. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38191>. Acesso em: 20 set. 2020.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **A arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 4 ed., 2010.

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

FRANÇA, Cláudia. **Escuta e voz**: sobre o ato de confissão no trabalho ‘Escuto Histórias de amor’ de Ana Teixeira. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/est/v5n10/v5n10a18.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2020.

FRIQUES, Manoel Silvestre. Troca e relação na estética relacional. In: **E - Compós**, Brasília, v. 16, n.3, p.2, set./dez. 2013.

GARCIA, Aldiso de Campos; DORSA, Arlinda Cantero; OLIVEIRA, Edilene Maria de; Educação Profissional no Brasil: Origem e Trajetória. **Revista Vozes do Vale**, Minas Gerais, n. 13, Ano VII, 2018. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2018/05/Edilene1502.pdf>. Acesso em: 22 set. 2019.

GHIZZI, Eluiza Bortolotto. **O processo perceptivo e os significados urbanos em tempo de globalização**. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/galaxia/article/view/1490>. Acesso em: 20 set. 2020.

GLUSBERG, Jorge. **A Arte da Performance**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

GOLDBERG, Roselee. **A Arte da Performance**: Do Futurismo ao Presente. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Produção de presença - o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio, 2010. In: FEIX, Tania Alice. **Diluição das fronteiras entre linguagens artísticas**: A performance como (r)evolução dos afetos. Disponível em:

<[http://taniaalice.com/wp-content/uploads/2012/11/palco2014\\_Artigo\\_Tania.pdf](http://taniaalice.com/wp-content/uploads/2012/11/palco2014_Artigo_Tania.pdf)>. Acesso em: 24 out. 2020.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

IEEE Learning Technology Standards Committee (IEEE/LTSC). 'IEEE standard for learning object metadata'. In: LIMA, José Maximiano Arruda Ximenes de. **Ensino de Artes Visuais a distância: fundamentos dos objetos de aprendizagem de artes visuais**. Recife: Imprima, 2016.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (org.) **Interterritorialidade: mídias, contexto e educação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa – 1ª Edição**. Atlas, 1982.

LIMA, José Maximiano Arruda Ximenes de. **Ensino de Artes Visuais a distância: fundamentos dos objetos de aprendizagem de artes visuais**. Recife: Imprima, 2016.

LÓPEZ, Graciela Lima. **O método etnográfico como um paradigma científico e sua aplicação na pesquisa**. Canoas - Textura, n.1., 1999.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Teoria e prática no ensino da arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2009.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos9788578791902-03.pdf>. Acesso em: ago. 2020.

MORESCHI, Marcelo Seravali. **A inclusão de "barroco" no Brasil: o caso dos catálogos**. Campinas, SP: [s.n.], 2004. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269894/1/Moreschi\\_MarceloSeravali\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269894/1/Moreschi_MarceloSeravali_M.pdf). Acesso em: 04 de maio 2020.

OLIVEIRA, A.C. Convocações multissensoriais da arte do século XX. In: PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

OLIVEIRA, Ieda. **Jogo e convívio: uma poética de intervenção entre espaço público e privado**. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27193>. Acesso em: 25 set. 2020.

OSISNKI, Dulce Regina Baggio. **Arte, História e Ensino – Uma trajetória**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1978.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. **Arte e Grande Público: a distância a ser extinta**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

PEZZINI, Clenilda Cazarin. **Falta de desejo de aprender:** causas e consequências. 2008. Orientação de outra natureza. (Programa de Desenvolvimento Educacional) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Secretaria de Estado da Educação. Orientador: Maria Lidia Sica Szymanski. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/853-2.pdf>. Acesso em: 27 set. 2019.

PHELAN, Peggy. A ontologia da Performance: representação sem reprodução. **Revista de Comunicação e Linguagens**. Edições Cosmos, Lisboa, 1988.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Inters\_tícios – inter\_tiscos**. ARS (São Paulo) v.10, n.20, São Paulo Julho/Dezembro 2012.

REGATÃO, J. P. Do Monumento Público à Arte Pública Contemporânea. **Convocarte. Revista de Ciências da Arte**, Lisboa, Tema: Arte Pública, v. 1, p. 66– 76, 2015.

SANCHES, P. P. O que é arte pública? O “Monumento Mínimo” e a democratização da Arte. **Sustentabilidade Em Debate**, 2(4), 38 - 54. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sust/article/view/28093>. Acesso em: 30 set. 2020.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo:** globalização e meio técnico – científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

SALLES, Cecília A. **Gesto Inacabado. Processo de criação artística**. São Paulo, Annablume, 1998.

SALLES, Cecília. **Arquivos nos processos de criação contemporâneos**. In: 21º Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP, Anais [...]. Rio De Janeiro, RJ. 2012. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2012/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SALZSTEIN, Sonia. **Construção, desconstrução**. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/nec/n90/08.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SILVA, Armando. **Imaginários Urbanos**. Coleção Estudos, 173. São Paulo/Bogotá: Perspectiva/ Convenio Andrés Bello, 2001.

SILVA FILHO, Antônio Luiz Macêdo e. **Fortaleza:** imagens da cidade. 2. ed. Fortaleza: Museu do Ceará; Secretaria da Cultura e Desporto do Estado do Ceará, 2004.

SOUSA, Francisco H. Rolim de. **Potencialidades da arte pública relacional na arte/educação:** práticas da cidade como sala de aula. 2013. 567 f. Tese (Doutorado em Belas Artes) -Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

SOUSA, Francisco H. Rolim de. **Ensino de Arte no campo de ação da estética relacional**. Disponível em: [periodicos.unifap.br/iaca/article/download/pdf](http://periodicos.unifap.br/iaca/article/download/pdf). Acesso em: 02 nov. 2020.

RAMIREZ, N. M. M. **O que é performance? Entre o contexto histórico e designativos do termo**. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ppgartes/article/view/4868>. Acesso em: 25 out. 2020.

REGATÃO, J. P. Do Monumento Público à Arte Pública Contemporânea. **Convocarte. Revista de Ciências da Arte**, Lisboa, Tema: Arte Pública, v. 1, p. 66– 76, 2015.

TESCH, J. C; VERGARA, C. **Arte Contemporânea no espaço escolar**. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1039/760>. Acesso em: 10 nov. 2020.

THISTLEWOOD, David. Arte contemporânea na educação, construção, des-construção, re-construção, reações dos estudantes britânicos e brasileiros ao contemporâneo. In: BARBOSA, Ana Mae. (Orgs.). **Arte/Educação Contemporânea Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005. In: BAZZO, A. R; CARVALHO, C. **Arte Contemporânea e estética relacional: reflexões para o ensino de Arte**. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/773-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/773-0.pdf). Acesso em: 10 nov. 2020.

WILEY, D.A. Learning object design and sequencing theory. In: LIMA, José Maximiano Arruda Ximenes de. **Ensino de Artes Visuais a distância: fundamentos dos objetos de aprendizagem de artes visuais**. Recife: Imprima, 2016.

**APÊNDICE A – PLANOS DE AULA****PLANO DE AULA – 1**

Governo do Estado do Ceará  
Secretaria de Educação Básica  
EEEP Maria José Medeiros

**PROFESSOR(A): Gerlane de Albuquerque Souza**

**DISCIPLINA: ARTE**

**ANO/TURMA: 2º ANO ENFERMAGEM**

**DURAÇÃO: 50 MIN**

**TURNO: INTEGRAL**

**PERÍODO: 2019**

**OBJETIVOS INSTRUCIONAIS - GERAIS:**

Conhecer o histórico e as principais características da Arte Contemporânea.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Analisar e refletir sobre os diferentes processos de Arte Contemporânea, com seus diferentes instrumentos de ordem material e conceitual;
- Conhecer a produção de alguns artistas contemporâneos, tais como Ana Teixeira, Hélio Oiticica e Cildo Meireles;
- Realizar leitura de imagem de obras contemporâneas.

**CONTEÚDO:**

Arte Contemporânea

**PROCEDIMENTOS:**

Iniciar a aula com questionamentos sobre o que os alunos pensam sobre as obras contemporâneas; apresentar definições sobre Arte Contemporânea; apresentar os artistas Ana Teixeira, Hélio Oiticica e Cildo Meireles; realizar a leitura de imagem das obras “Escuto Histórias de Amor”, “Parangolé” e “Inserções em Circuitos Ideológicos” e desenvolver um debate acerca das formas artísticas contemporâneas apresentadas.

### **RECURSOS:**

Slides, pincel e lousa.

### **CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:**

Assiduidade e participação do aluno no debate.

### **FONTES DE REFERÊNCIA (PARA O PROFESSOR):**

BARBOSA, Ana Mae; Cunha, Fernanda Pereira da (Orgs.). (2010) **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GOMBRICH, Ernest H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1999

POUGY, Eliana. VILELA, André. **Todas as Artes**: volume único: arte para o ensino médio. 1. ed. São Paulo: Ática, 2016.

### **FONTE DE REFERÊNCIA (PARA O ESTUDANTE)**

POUGY, Eliana. VILELA, André. **Todas as Artes**: volume único: arte para o ensino médio. 1. ed. São Paulo: Ática, 2016.

**PLANO DE AULA – 2**

Governo do Estado do Ceará  
Secretaria de Educação Básica  
EEEP Maria José Medeiros

**PROFESSOR(A): Gerlane de Albuquerque Souza**

**DISCIPLINA: ARTE**

**ANO/TURMA: 2º ANO ENFERMAGEM**

**DURAÇÃO: 50 MIN**

**TURNOS: INTEGRAL**

**PERÍODO: 2019**

**OBJETIVOS INSTRUCCIONAIS - GERAIS:**

Conhecer a Arte Pública Relacional.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Discutir sobre as práticas contemporâneas pertinentes à estética relacional;
- Compreender o que é Arte Pública Relacional;
- Fazer a leitura de imagens de obras dos artistas Christine Hill, Rirkrit Tiravanija e Vanessa Beecroft;
- Desenvolver um texto crítico sobre as obras.

**CONTEÚDO:**

Arte Pública Relacional

**PROCEDIMENTOS:**

Iniciar a aula retomando o conteúdo anterior sobre Arte Contemporânea; apresentar o tema da aula sobre Arte Pública Relacional; realizar leitura de imagens das obras dos artistas

Christine Hill, Rirkrit Tiravanija e Vanessa Beecroft; solicitar a elaboração de um pequeno texto crítico sobre as obras estudadas.

### **RECURSOS:**

Slides, pincel, lousa, papel e caneta.

### **CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:**

Assiduidade e participação no exercício proposto.

### **FONTES DE REFERÊNCIA (PARA O PROFESSOR):**

BARBOSA, Ana Mae; Cunha, Fernanda Pereira da (Orgs.). (2010) **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional** [1998]. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Martins, 2009.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GOMBRICH, Ernest H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1999

POUGY, Eliana. VILELA, André. **Todas as Artes**: volume único: arte para o ensino médio. 1. ed. São Paulo: Ática, 2016.

SOUSA, Francisco H. Rolim de. **Potencialidades da Arte Pública Relacional na Arte/educação**: práticas da cidade como sala de aula. 2013. 567 f. Tese (Doutorado em Belas Artes) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

### **FONTES DE REFERÊNCIA (PARA O ESTUDANTE)**

POUGY, Eliana. VILELA, André. **Todas as Artes**: volume único: arte para o ensino médio. 1. ed. São Paulo: Ática, 2016.

**PLANO DE AULA – 3**

Governo do Estado do Ceará  
Secretaria de Educação Básica  
EEEP Maria José Medeiros

**PROFESSOR(A): Gerlane de Albuquerque Souza**

**DISCIPLINA: ARTE**

**ANO/TURMA: 2º ANO ENFERMAGEM**

**DURAÇÃO: 100 MIN**

**TURNOS: INTEGRAL**

**PERÍODO: 2019**

**OBJETIVOS INSTRUCCIONAIS - GERAIS:**

Organizar a primeira intervenção de Arte Pública Relacional.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Planejar a experiência artística a ser realizada no centro da cidade;
- Confeccionar os materiais da intervenção;
- Promover a construção de uma experiência artística que envolva a cidade como campo exploratório.

**CONTEÚDO:**

Intervenção Urbana Relacional

**PROCEDIMENTOS:**

Proporcionar exercícios iniciais de aproximação com a cidade de Fortaleza. Levar os alunos a realizarem uma atividade de observação de espaços do entorno da escola. Realizar uma roda de conversa sobre os sentidos dessa experiência. Disponibilizar revistas, papel, canetinha, lápis de cor, para a construção de uma colagem coletiva sobre a cidade de Fortaleza. Debater

sobre as produções artísticas de cada grupo. Por fim, reservar um tempo para planejamento e orientação das criações artísticas relacionais a serem realizadas na cidade.

### **RECURSOS:**

Papel A4, canetas, lápis, revistas, canetinhas, lousa, pincel.

### **CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:**

Participação, assiduidade e compromisso com a atividade prática.

### **FONTES DE REFERÊNCIA (PARA O PROFESSOR):**

BARBOSA, Ana Mae; Cunha, Fernanda Pereira da (Orgs.). (2010) **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional** [1998]. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Martins, 2009.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GOMBRICH, Ernest H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1999

POUGY, Eliana. VILELA, André. **Todas as Artes**: volume único: arte para o ensino médio. 1. ed. São Paulo: Ática, 2016.

SOUSA, Francisco H. Rolim de. **Potencialidades da Arte Pública Relacional na Arte/educação**: práticas da cidade como sala de aula. 2013. 567 f. Tese (Doutorado em Belas Artes) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

### **FONTES DE REFERÊNCIA (PARA O ESTUDANTE)**

POUGY, Eliana. VILELA, André. **Todas as Artes**: volume único: arte para o ensino médio. 1. ed. São Paulo: Ática, 2016.

**PLANO DE AULA – 4**

Governo do Estado do Ceará  
Secretaria de Educação Básica  
EEEP Maria José Medeiros

**PROFESSOR(A): Gerlane de Albuquerque Souza**

**DISCIPLINA: ARTE**

**ANO/TURMA: 2º ANO ENFERMAGEM**

**DURAÇÃO: 100 MIN**

**TURNOS: INTEGRAL**

**PERÍODO: 2019**

**OBJETIVOS INSTRUCCIONAIS - GERAIS:**

Experenciar intervenções artísticas relacionais na cidade.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Executar a experiência artística no centro da cidade de Fortaleza;
- Debater sobre as intervenções.

**CONTEÚDO:**

Intervenção urbana relacional no centro de Fortaleza.

**PROCEDIMENTOS:**

A aula será reservada para execução da intervenção urbana. Em espaços pré-definidos do centro da cidade de Fortaleza, os alunos irão colocar em prática os seus projetos de Arte Relacional. Após a experiência, será proporcionado um momento de diálogo com inserção dos sentidos e desafios da vivência.

**RECURSOS:**

Figurino, objetos diversos, papel, canetinha, lápis de cor, entre outros.

**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:**

Assiduidade e execução da atividade prática.

**FONTES DE REFERÊNCIA (PARA O PROFESSOR):**

BARBOSA, Ana Mae; Cunha, Fernanda Pereira da (Orgs.). (2010) **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional** [1998]. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Martins, 2009.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GOMBRICH, Ernest H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1999

POUGY, Eliana. VILELA, André. **Todas as Artes**: volume único: arte para o ensino médio. 1. ed. São Paulo: Ática, 2016.

SOUSA, Francisco H. Rolim de. **Potencialidades da Arte Pública Relacional na Arte/educação**: práticas da cidade como sala de aula. 2013. 567 f. Tese (Doutorado em Belas Artes) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

**FONTES DE REFERÊNCIA (PARA O ESTUDANTE)**

POUGY, Eliana. VILELA, André. **Todas as Artes**: volume único: arte para o ensino médio. 1. ed. São Paulo: Ática, 2016.

**PLANO DE AULA – 5**

Governo do Estado do Ceará  
Secretaria de Educação Básica  
EEEP Maria José Medeiros

**PROFESSOR(A): Gerlane de Albuquerque Souza**

**DISCIPLINA: ARTE**

**ANO/TURMA: 2º ANO ENFERMAGEM**

**DURAÇÃO: 50 MIN**

**TURNO: INTEGRAL**

**PERÍODO: 2019**

**OBJETIVOS INSTRUCIONAIS - GERAIS:**

Organizar a segunda intervenção de Arte Pública Relacional.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Planejar a experiência artística a ser realizada nas dependências do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura (CDMAC);
- Confeccionar os materiais da intervenção;
- Organizar a visita ao Museu de Arte Contemporânea do Ceará (MAC) do CDMAC.

**CONTEÚDO:**

Intervenção urbana relacional em espaços culturais.

**PROCEDIMENTOS:**

A aula será reservada para planejamento e orientação da intervenção urbana; os alunos irão fazer projetos e rascunhos de sua proposta e depois confeccionar os possíveis materiais para a experiência. Será organizada também uma visita ao Museu de Arte Contemporânea localizado no Centro Dragão do Mar.

**RECURSOS:**

Papel A4, canetas, lápis, canetinhas.

**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:**

Participação, assiduidade e compromisso com a atividade prática.

**FONTES DE REFERÊNCIA (PARA O PROFESSOR):**

BARBOSA, Ana Mae; Cunha, Fernanda Pereira da (Orgs.). (2010) **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional** [1998]. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Martins, 2009.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GOMBRICH, Ernest H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1999

POUGY, Eliana. VILELA, André. **Todas as Artes**: volume único: arte para o ensino médio. 1. ed. São Paulo: Ática, 2016.

SOUSA, Francisco H. Rolim de. **Potencialidades da Arte Pública Relacional na Arte/educação**: práticas da cidade como sala de aula. 2013. 567 f. Tese (Doutorado em Belas Artes) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

**FONTES DE REFERÊNCIA (PARA O ESTUDANTE)**

POUGY, Eliana. VILELA, André. **Todas as Artes**: volume único: arte para o ensino médio. 1. ed. São Paulo: Ática, 2016.

**PLANO DE AULA – 6**

Governo do Estado do Ceará  
Secretaria de Educação Básica  
EEEP Maria José Medeiros

**PROFESSOR(A): Gerlane de Albuquerque Souza**

**DISCIPLINA: ARTE**

**ANO/TURMA: 2º ANO ENFERMAGEM**

**DURAÇÃO: 100 MIN**

**TURNOS: INTEGRAL**

**PERÍODO: 2019**

**OBJETIVOS INSTRUCIONAIS - GERAIS:**

Experenciar intervenções artísticas relacionais na cidade.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Conhecer o Museu de Arte Contemporânea (MAC)
- Executar a experiência artística no Centro Dragão do Mar;
- Debater sobre as intervenções.

**CONTEÚDO:**

Intervenção Urbana Relacional e Museu de Arte Contemporânea.

**PROCEDIMENTOS:**

Inicialmente será propiciada uma visita ao Museu de Arte Contemporânea localizado no Centro Dragão do Mar. Após a visita, daremos início à execução da intervenção a ser realizada nas dependências do CDMAC. No final da experiência, será promovida uma roda de conversa sobre a vivência.

**RECURSOS:**

Comidas, máquinas fotográficas, celulares e materiais plásticos da intervenção.

**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:**

Assiduidade e execução da atividade prática.

**FONTES DE REFERÊNCIA (PARA O PROFESSOR):**

BARBOSA, Ana Mae; Cunha, Fernanda Pereira da (Orgs.). (2010) **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional** [1998]. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Martins, 2009.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GOMBRICH, Ernest H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1999

POUGY, Eliana. VILELA, André. **Todas as Artes**: volume único: arte para o ensino médio. 1. ed. São Paulo: Ática, 2016.

SOUSA, Francisco H. Rolim de. **Potencialidades da Arte Pública Relacional na Arte/educação**: práticas da cidade como sala de aula. 2013. 567 f. Tese (Doutorado em Belas Artes) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

**FONTES DE REFERÊNCIA (PARA O ESTUDANTE)**

POUGY, Eliana. VILELA, André. **Todas as Artes**: volume único: arte para o ensino médio. 1. ed. São Paulo: Ática, 2016.

**PLANO DE AULA – 7**

Governo do Estado do Ceará  
Secretaria de Educação Básica  
EEEP Maria José Medeiros

**PROFESSOR(A): Gerlane de Albuquerque Souza**

**DISCIPLINA: ARTE**

**ANO/TURMA: 2º ANO ENFERMAGEM**

**DURAÇÃO: 50 MIN**

**TURNO: INTEGRAL**

**PERÍODO: 2019**

**OBJETIVOS INSTRUCIONAIS - GERAIS:**

Organizar a terceira intervenção de Arte Pública Relacional.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Discutir sobre as relações entre arte e saúde;
- Planejar a experiência artística a ser realizada nos arredores de um hospital;
- Confeccionar os materiais da intervenção.

**CONTEÚDO:**

Intervenção Urbana Relacional e os espaços de saúde.

**PROCEDIMENTOS:**

Nesta aula serão promovidos diálogos sobre arte e saúde. Os alunos desenvolverão reflexões sobre a formação deles enquanto técnicos de Enfermagem e irão materializar suas percepções sobre os espaços de saúde por meio da produção de desenhos e pinturas. O momento também será reservado para planejamento e orientação da última proposta de intervenção urbana relacional que ocorrerá nas proximidades de um hospital próximo à escola.

**RECURSOS:**

Papel A4, canetas, lápis, canetinhas.

**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:**

Participação, assiduidade e compromisso com a atividade prática.

**FONTES DE REFERÊNCIA (PARA O PROFESSOR):**

BARBOSA, Ana Mae; Cunha, Fernanda Pereira da (Orgs.). (2010) **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional** [1998]. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Martins, 2009.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GOMBRICH, Ernest H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1999

POUGY, Eliana. VILELA, André. **Todas as Artes**: volume único: arte para o ensino médio. 1. ed. São Paulo: Ática, 2016.

SOUSA, Francisco H. Rolim de. **Potencialidades da Arte Pública Relacional na Arte/educação: práticas da cidade como sala de aula**. 2013. 567 f. Tese (Doutorado em Belas Artes) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

**FONTES DE REFERÊNCIA (PARA O ESTUDANTE)**

POUGY, Eliana. VILELA, André. **Todas as Artes**: volume único: arte para o ensino médio. 1. ed. São Paulo: Ática, 2016.

**PLANO DE AULA – 8**

Governo do Estado do Ceará  
Secretaria de Educação Básica  
EEEP Maria José Medeiros

**PROFESSOR(A): Gerlane de Albuquerque Souza**

**DISCIPLINA: ARTE**

**ANO/TURMA: 2º ANO ENFERMAGEM**

**DURAÇÃO: 100 MIN**

**TURNO: INTEGRAL**

**PERÍODO: 2019**

**OBJETIVOS INSTRUCIONAIS - GERAIS:**

Experenciar intervenções artísticas relacionais na cidade.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Executar a experiência artística nas proximidades de um hospital;
- Debater sobre as intervenções.

**CONTEÚDO:**

Intervenção urbana relacional e os espaços de saúde.

**PROCEDIMENTOS:**

A aula será reservada para execução da intervenção urbana. Nas proximidades de um hospital localizado próximo a escola, os alunos irão colocar em prática os seus projetos de Arte Relacional. Após a experiência, será proporcionado um momento de diálogo sobre os sentidos e desafios desta vivência.

**RECURSOS:**

Mesas, placas, cadeiras, máquinas fotográficas, jalecos, estetoscópios, aparelhos de medição de pressão, canetinhas.

**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:**

Assiduidade e execução da atividade prática.

**FONTES DE REFERÊNCIA (PARA O PROFESSOR):**

BARBOSA, Ana Mae; Cunha, Fernanda Pereira da (Orgs.). (2010) **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez.

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética Relacional* [1998]. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Martins, 2009.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GOMBRICH, Ernest H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1999

POUGY, Eliana. VILELA, André. **Todas as Artes**: volume único: arte para o ensino médio. 1. ed. São Paulo: Ática, 2016.

SOUSA, Francisco H. Rolim de. **Potencialidades da Arte Pública Relacional na Arte/educação**: práticas da cidade como sala de aula. 2013. 567 f. Tese (Doutorado em Belas Artes) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

**FONTES DE REFERÊNCIA (PARA O ESTUDANTE)**

POUGY, Eliana. VILELA, André. **Todas as Artes**: volume único: arte para o ensino médio. 1. ed. São Paulo: Ática, 2016.

**PLANO DE AULA – 9**

Governo do Estado do Ceará  
Secretaria de Educação Básica  
EEEP Maria José Medeiros

**PROFESSOR(A): Gerlane de Albuquerque Souza**

**DISCIPLINA: ARTE**

**ANO/TURMA: 2º ANO ENFERMAGEM**

**DURAÇÃO: 50 MIN**

**TURNOS: INTEGRAL**

**PERÍODO: 2019**

**OBJETIVOS INSTRUCCIONAIS - GERAIS:**

Avaliar o processo de aprendizagem.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Desenvolver um momento de reflexão sobre o aprendizado, conectando conhecimento teórico e prático;
- Compartilhar a experiência de cada aluno;
- Aplicar entrevistas e questionários sobre o processo artístico relacional.

**CONTEÚDO:**

Avaliação.

**PROCEDIMENTOS:**

A aula será reservada para avaliação do processo de ensino e aprendizagem sobre Arte Pública Relacional.

**RECURSOS:**

Formulários e aparelho celular.

**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:**

Assiduidade e participação na avaliação escrita.

**FONTES DE REFERÊNCIA (PARA O PROFESSOR):**

BARBOSA, Ana Mae; Cunha, Fernanda Pereira da (Orgs.). (2010) **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional** [1998]. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Martins, 2009.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GOMBRICH, Ernest H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1999

POUGY, Eliana. VILELA, André. **Todas as Artes**: volume único: arte para o ensino médio. 1. ed. São Paulo: Ática, 2016.

SOUSA, Francisco H. Rolim de. **Potencialidades da Arte Pública Relacional na Arte/educação**: práticas da cidade como sala de aula. 2013. 567 f. Tese (Doutorado em Belas Artes) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

**FONTES DE REFERÊNCIA (PARA O ESTUDANTE)**

POUGY, Eliana. VILELA, André. **Todas as Artes**: volume único: arte para o ensino médio. 1. ed. São Paulo: Ática, 2016.

**PLANO DE AULA – 10**

Governo do Estado do Ceará  
Secretaria de Educação Básica  
EEEP Maria José Medeiros

**PROFESSOR(A): Gerlane de Albuquerque Souza**

**DISCIPLINA: ARTE**

**ANO/TURMA: 2º ANO ENFERMAGEM**

**DURAÇÃO: 50 MIN**

**TURNO: INTEGRAL**

**PERÍODO: 2019**

**OBJETIVOS INSTRUCIONAIS - GERAIS:**

Construir uma exposição de Arte.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Divulgar o trabalho artístico dos alunos para a comunidade escolar;
- Compartilhar o processo teórico e poético desenvolvido neste projeto;
- Oportunizar espaços de reflexão artística em ambientes abertos da escola.

**CONTEÚDO:**

Exposição Artística.

**PROCEDIMENTOS:**

A aula será reservada para a organização da exposição artística.

**RECURSOS:**

Painel expositivo, fita adesiva e imagens impressas.

**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:**

Não se aplica.

**FONTES DE REFERÊNCIA (PARA O PROFESSOR):**

BARBOSA, Ana Mae; Cunha, Fernanda Pereira da (Orgs.). (2010) **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional** [1998]. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Martins, 2009.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GOMBRICH, Ernest H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1999

POUGY, Eliana. VILELA, André. **Todas as Artes**: volume único: arte para o ensino médio. 1. ed. São Paulo: Ática, 2016.

SOUSA, Francisco H. Rolim de. **Potencialidades da Arte Pública Relacional na Arte/educação**: práticas da cidade como sala de aula. 2013. 567 f. Tese (Doutorado em Belas Artes) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

**FONTES DE REFERÊNCIA (PARA O ESTUDANTE)**

POUGY, Eliana. VILELA, André. **Todas as Artes**: volume único: arte para o ensino médio. 1. ed. São Paulo: Ática, 2016.

## **APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

1. Após a experiência sobre Estética Relacional, como você define a Arte Pública Relacional?
2. As práticas artísticas ocorridas em espaços urbanos foram interessantes para você?
3. Você já teve a oportunidade de fazer uma performance artística na cidade? Como foi essa experiência?
4. Sobre os lugares de intervenção, você os conhecia? Os olhares sobre esses lugares mudaram após a experiência artística oportunizada nessas aulas?
5. O que você aprendeu com essa experiência?
6. Você gosta da Arte Contemporânea? Esta prática lhe ajudou a compreender melhor a temática?
7. O que você mudaria na experiência que teve oportunidade de participar?
8. Você considera importante ter aulas mais práticas e que envolvam outros espaços além da tradicional sala de aula?
9. Sobre a interação humana que foi oportunizada com esta experiência, foi um desafio para você conversar com o outro ou se relacionar com as pessoas na rua por meio da arte? Você considera importante aproximar a arte do homem e, assim, das práticas cotidianas?
10. Por fim, faça suas considerações sobre as aulas.

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO (QUESTÕES FECHADAS)

### ***A - PERFIL DO ENTREVISTADO***

#### **1 Aluno do curso profissional de:**

(    ) 1º ano de Administração (    ) 2º ano de Enfermagem (    ) 2º ano de Rede de Computadores

Escola em que estuda: \_\_\_\_\_

#### **2 Faixa Etária:**

(    ) 14 – 16 (    ) 16- 20 anos

#### **3 Sexo:**

(    ) Feminino (    ) Masculino

#### **4 Há quanto tempo estuda na instituição?**

\_\_\_\_\_

### **B - CONSIDERAÇÕES SOBRE AS AULAS**

#### **1 Você gostou das aulas sobre Arte Pública Relacional?**

(    ) Sim (    ) Não

#### **2 Você já tinha estudado sobre esse tema?**

(    ) Sim (    ) Não

#### **3 Você teve a oportunidade de construir experiências artísticas fora da escola em outros momentos?**

(    ) Sim (    ) Não

#### **4 A experiência artística realizada nos espaços urbanos de Fortaleza lhe oportunizou tecer outros olhares sobre a cidade?**

(    ) Sim (    ) Não

#### **5 Você considera importante a ligação entre Arte e Território Urbano?**

(    ) Sim (    ) Não

#### **6 As práticas artísticas propiciadas nas aulas sobre Arte Pública Relacional lhe ajudaram a expandir o seu conhecimento sobre Arte?**

(    ) Sim (    ) Não

#### **7 Antes da exposição desta temática, você já tinha percebido a arte sob esse viés relacional, no qual a obra vai além de sua forma material, envolvendo os espaços, as pessoas, as relações humanas e seus costumes sociais como o próprio objeto artístico?**

(    ) Sim (    ) Não

## **APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO (QUESTÕES ABERTAS)**

1. Como foi visitar o MAC? A visita foi interessante para você?
2. O que mais lhe chamou a atenção em um museu de Arte Contemporânea?
3. Quais relações podemos estabelecer entre a teoria aprendida em sala de aula e a apreciação das obras no museu?
4. Você considera o “Lanche artístico”, a criação relacional desenvolvida pela turma, como uma forma de arte? Justifique.
5. Como foi essa experiência do “Lanche Artístico” para você?
6. Quais os aprendizados adquiridos com essa prática artística?

**APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM****AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento nº \_\_\_\_\_, autorizo a professora Gerlane de Albuquerque Souza a utilizar imagens de \_\_\_\_\_ em seu trabalho acadêmico (dissertação) e declaro estar ciente do conteúdo das imagens e de que não possuo qualquer direito autoral sobre ele. As imagens poderão ser utilizadas em outras análises ou outras pesquisas com fins acadêmicos. Atesto serem verdadeiras todas as informações fornecidas neste documento.

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2019.

## **APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DOS ALUNOS**

TÍTULO DA PESQUISA: \_\_\_\_\_

PESQUISADOR: Gerlane de Albuquerque Souza

CONTEXTO DO PROJETO: Projeto realizado como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Artes do Mestrado Profissional – (PROFARTES), pela Universidade Federal do Ceará.

INFORMAÇÕES SOBRE O PROJETO: A presente pesquisa tem como objetivo geral construir experiências educativas sobre Arte Pública Relacional visando à expansão de processos criativos e propostas pedagógicas nos ambientes internos e externos das instituições escolares. Não obstante a realidade do ensino de Arte nas escolas públicas, espera-se que esta dissertação oportunize a expansão de possibilidades criativas em meios urbanos, coopere com o desenvolvimento de experiências artísticas nas escolas estaduais de ensino profissional e colabore com a divulgação de propostas pedagógicas sobre Arte Pública Relacional.

SUA PARTICIPAÇÃO: Sua colaboração consiste em responder às perguntas do pesquisador através de uma entrevista e/ou questionário. Porém, os dados derivados de suas respostas poderão ser utilizados em outras análises ou outras pesquisas, sempre de forma anônima.

AGRADECIMENTOS: Sua colaboração é preciosa para a realização deste estudo e nós agradecemos a sua participação.

### **CONSENTIMENTO**

Visando assegurar o consentimento para realização de questionário e das entrevistas e utilização dos dados na pesquisa, eu \_\_\_\_\_ concordo que aluno conceda a entrevista e/ou questionário, que posteriormente será transcrito. Entendo que se trata de uma pesquisa acadêmica sem nenhum pagamento por esta participação.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

## **APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DA ESCOLA**

**TÍTULO DA PESQUISA: POÉTICAS VISUAIS URBANAS: INVENÇÕES DE MODOS  
DE SOCIALIDADE NO ENSINO DE ARTE**

**PESQUISADOR:** Gerlane de Albuquerque Souza

**CONTEXTO DO PROJETO:** Projeto realizado como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Artes do Mestrado Profissional – (PROFARTES), pela Universidade Federal do Ceará.

**INFORMAÇÕES SOBRE O PROJETO:** A presente pesquisa tem como objetivo geral construir experiências educativas sobre Arte Pública Relacional visando à expansão de processos criativos nos ambientes internos e externos da instituição escolar. Não obstante a realidade do ensino de Arte nas escolas públicas espera-se que esta dissertação oportunize a expansão de possibilidades criativas em meios urbanos, coopere com o desenvolvimento de experiências artísticas nas escolas estaduais de ensino profissional e colabore com a divulgação de propostas pedagógicas sobre Arte Pública Relacional.

**SUA PARTICIPAÇÃO:** Sua colaboração consiste em autorizar a realização desta pesquisa na escola como permitir que seja utilizado o nome da instituição na pesquisa. É importante frisar que esta pesquisa poderá ser utilizada em outras análises ou em outros trabalhos com fins acadêmicos.

**AGRADECIMENTOS:** Sua colaboração é preciosa para a realização deste estudo e nós agradecemos a sua participação.

### **CONSENTIMENTO**

Visando assegurar o consentimento para realização de questionário e das entrevistas e utilização dos dados na pesquisa, eu \_\_\_\_\_ concordo que o mesmo realize uma pesquisa nesta escola e utilize a nome da instituição na pesquisa. Entendo que se trata de uma pesquisa acadêmica sem nenhum pagamento por esta participação.

---

Assinatura

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.