

MARESSA DE OLIVEIRA MACEDO

**ARTE E CIDADE: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE ARTE NA
PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação de Mestrado
elaborada junto ao Programa de
Mestrado Profissional
PROFARTES/UDESC apresentada
como requisito parcial à obtenção
do título de Mestra em Arte, na
linha de pesquisa Abordagens
Teórico-metodológicas das
Práticas Docentes.

Orientadora: Prof. Dra. Giovana
Bianca Darolt Hillesheim

FLORIANÓPOLIS

2018

MARESSA DE OLIVEIRA MACEDO

ARTE E CIDADE: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE ARTE NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Dissertação de mestrado elaborada junto ao Programa de Mestrado Profissional em Arte – PROFARTES apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Arte, na linha de pesquisa Abordagens Teórico-metodológicas das Práticas Docentes.

Banca Examinadora:

Orientadora: _____
Prof^a. Dr^a. Giovana Bianca Darolt Hillesheim (CEART/UDESC)

Membro: _____
Prof^a. Dr^a. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (CEART/UDESC)

Membro: _____
Prof^a. Dr^a. Katyuscia Sosnowski (IFPR)

Aos moradores de irati- PR

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, meus parceiros de jornada, os quais sempre acreditaram em mim, incentivando-me e fazendo-me acreditar;

Agradeço à minha orientadora, Prof^a. Giovana Bianca Darolt Hillesheim que me guiou neste processo de reflexão;

A todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que tudo isso se concretizasse;

Ao Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, secretaria, coordenação e professores do curso, pela cooperação;

E, por fim, ao Centro de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela bolsa de estudos a qual financiou este trabalho.

Na cidade
Ser artista
É posar sorridente
É ver se de repente
Sai numa revista
É esperar que o orelhão
Complete a ligação
Confirmando a excursão
Que te leva ao Japão
Com o teu pianista
E antes que
O sol desponte
Contemplando
O horizonte
Conceder entrevistas
Debaixo da ponte
Na cidade
Ser artista
É subir na cadeira
Engolindo a peixeira
É empolgar o turista
É beber formicida
É cuspir labareda
É olhar a praça lotando
E o chapéu estufando
De tanta moeda
É cair de joelhos
É dar graças ao céu
Lá se foi o turista
O dinheiro, a peixeira
A cadeira e o chapéu
Ser artista
Na cidade
É comer um fiapo
É vestir um farrapo
É ficar à vontade
É vagar pela noite
É ser um vaga-lume
É tomar uma pinga
É pintar um tapume
É não ser quase nada
É não ter documento
Até que o rapa te pega
Te dobra, te amassa
E te joga lá dentro

Chico Buarque

RESUMO

Este trabalho descreve e analisa uma proposta artístico pedagógica pautada no tema cidade e formulada a partir dos pressupostos metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Teve como principal objetivo analisar de que forma a arte pode contribuir na percepção das relações estabelecidas entre os moradores e destes com a cidade no intuito de ressignificar estas relações. Para isso, esta pesquisa analisa, no primeiro capítulo, referências que situa a temática escolhida na história da arte partindo, principalmente, dos escritos de Argan (1995), Lefebvre (1975), Araújo (2012), Hillesheim (2013), Makowiecky (2012), Brissac (2006) e de algumas obras de dois artistas visuais: Stephan Doitschinoff e Iris Helena, escolhidos por exprimirem poética e esteticamente, as relações da interface arte-cidade com temas como memória e religiosidade. No segundo capítulo são retomados os interesses pedagógicos que movem minha prática educativa trazendo a PHC como escopo central e a democratização dos bens culturais como prática social a ser enfatizada. Neste capítulo faço também uma breve reflexão a respeito da essência das políticas públicas relacionadas à arte e à cultura. A experiência artístico pedagógica vivenciada com um grupo de professoras de arte da Rede Municipal de Ensino do município de Irati - PR constitui o objeto de estudo que apresento e analiso no terceiro capítulo juntamente com o relato de situações adversas que interromperam a proposta, mas forneceram dados significativos para a reflexão sobre a qualificação da formação docente em arte e a forma como funcionam os órgãos ligados a arte em cidades de pequeno porte.

Palavras-chave: Arte; Cidade; Pedagogia Histórico-Crítica; Formação Docente;

ABSTRACT

This thesis describes and analyzes an artistic pedagogical proposal based on the city theme and formulated from the methodological assumptions of Historical-Critical Pedagogy (HCP). Its main goal was to analyze how art can contribute to the perception of relationships established among the residents themselves and among the residents and the city in order to re-signify these relations. To achieve so, this research analyzes, in the first chapter, references that situate the chosen theme in the history of art, starting, mainly, from the writings of Argan (1995), Lefebvre (1975), Araújo (2012), Hillesheim (2013), Makowiecky, Brissac (2006) and some works by two visual artists: Stephan Doitschinoff and Iris Helena, chosen for expressing poetically and aesthetically the relationships between the art-city interface with themes such as memory and religiosity. In the second chapter, the pedagogical interests that move my educational practice by bringing HCP as a central scope and the democratization of cultural goods as a social practice to be emphasized, are resumed, in this chapter I also present a brief reflection on the essence of public policies related to art and culture. The pedagogical artistic experience lived with a group of art teachers from the Public District Schools of the municipality of Irati, in the Brazilian State of Parana, constitutes the goal of study that I present and analyze in the third chapter along with the report of adverse situations that interrupted the proposal but provided significant data for the reflection on the qualification of teacher training in art education and the way agencies linked to art function in small cities.

Keywords: Art; City; Historical-Critical Pedagogy; Teacher Training;

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE SIGLAS	9
LISTA DE FIGURAS	10
INTRODUÇÃO	12
1 - ARTE E CIDADE	20
2 - ARTE, EDUCAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DA CIDADE: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA PHC	33
2.1. POLÍTICAS PÚBLICAS	43
3 - PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E ARTE: POSSIBILIDADES A PARTIR DO TEMA CIDADE	52
3.1 O PLANEJAMENTO E AS SITUAÇÕES ADVERSAS	52
3.2 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA	55
3.3 TRÊS ENCONTROS E POSSIBILIDADES ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	75

LISTA DE SIGLAS

IFPR	Instituto Federal do Paraná
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
FIC	Curso de Formação Inicial e/ou Continuada

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização de Irati no Estado do Paraná e no Brasil	13
Figura 2 - Vista Panorâmica de Irati, Mirante Nossa Senhora das Graças	19
Figura 3 - Cartaz do Seminário Arte/Cidade: Linha Metálica, 5ª edição do Arte/Cidade 2017.....	25
Figura 4 - CATALOGO DE RUÍNAS VOL I da série Ruínas; Livro (20 págs.) Dobradiça metálica enferrujada, parafusos, impressão jato de tinta p&b sobre papel higiênico dupla-face.10 x 26 cm. 2011/2013	26
Figura 5 - Iris Helena. Notas de Esquecimento IV - da série Lembretes Fotografia: Jato de tinta s/ post-its amarelos. 147 x 208 cm 2009.....	27
Figura 6 - CAPITAL da série Arquivo-Morto Foto/ instalação Jato de tinta sobre 24 notas de pagamento de papel térmico116 cm x 23 cm., 2014	28
Figura 7 - Intervenções na fachada das casa dos moradores de Lençóis - BA ...	30
Figura 8 - POVOAÇÃO I, 1952, óleo sobre tela, 75x99,5 cm, (P193), Coleção particular, SP	59
Figura 9 - TÍTULO NÃO IDENTIFICADO, 1337 a 1340, pintura a fresco, Ambrogio Lorenzetti, Palácio Comunal de Siena, Itália.	60
Figura 10 - Cozinha de Roça, 2002, óleo sobre tela, 150 x 230cm. Rui de Paula,	

Coleção Particular, MG. 62

Figura 11 - Participante do curso desenhando a linha Férrea que passa em frente a Casa da Cultura de Irati-PR. 64

Figura 12 - Participantes do curso desenhando a quadra da escola onde trabalham. 64

Figura 13 - Participantes desenhando o monumento presente em uma das praças de Irati65

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve início a partir da observação sobre os diferentes modos como as pessoas se relacionam com a cidade onde moram, estudam ou trabalham, assim como as relações que estabelecem ou deixam de estabelecer nestes espaços. Estas relações e suas particularidades têm se tornado tema recorrente na arte, na antropologia, na geografia, na sociologia, na filosofia, na história; atravessam, portanto, o âmbito da discussão de um pretenso “progresso” civilizatório.

Sendo assim, diante da oportunidade de desenvolver uma pesquisa junto ao Programa de Mestrado Profissional (stricto sensu) em Artes - PROFArtes, com área de concentração em Ensino de Artes, meu principal propósito foi repensar sobre o modo como as pessoas se apropriam da cidade, como percebem o direito ao usufruto dos espaços públicos, quais são os mecanismos de acesso e difusão aos serviços, assim como a reflexão sobre como a arte e a cultura podem contribuir na ampliação do olhar sobre estas formas de ocupação do espaço e compreensão da cidade e, sobretudo, como esses temas podem contribuir no processo de formação docente, e mais especificamente nas estratégias adotadas pelos professores de arte nas suas aulas.

O aguçamento do olhar em relação ao tema tem estreitas relações com minha atuação profissional como docente da disciplina de Arte do Instituto Federal do Paraná no município de Irati, onde trabalho como professora de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, em projetos de extensão na área de produção cultural e, mais recentemente, na formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino.

O município de Irati está situado a cerca de 150km da capital do estado do Paraná, Curitiba, e a população de Irati é formada pela mescla de diferentes etnias, predominando os poloneses e os ucranianos.

Figura 1 - Localização de Irati no Estado do Paraná e no Brasil



FONTE: http://irati.pr.gov.br/pagina/121_Plano-diretor-Volume-01---Mapas.html

Está em Irati a maior escultura de Nossa Senhora das Graças do mundo, com 22m de altura, a existência desta imagem revela também uma cidade marcada pela devoção e pela religiosidade com predomínio evidente do catolicismo.

O município teve sua origem numa localidade conhecida como Covalzinho. Por essa localidade passavam os trilhos da estrada de ferro que ligava São Paulo ao Rio Grande do Sul. A estação ferroviária instalada no local recebeu o nome de Iraty. Em 15 de julho de 1907, já elevada a distrito, teve sua emancipação política decretada. A população estimada em 2016, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, era de sessenta mil e setenta (60.070) habitantes.

O legado étnico e a religiosidade são elementos presentes na composição urbana de Irati e permeiam os discursos de sujeitos de diferentes faixas etárias. Estes elementos me fizeram chegar ao trabalho e a poética desenvolvida pelos artistas visuais Stephan Doitschinoff e Iris Helena descritos e analisados no decorrer deste estudo.

Vim para Irati em fevereiro de 2013 e me deparei com uma cidade que carrega características muito contrastantes. Uma grande parcela de seus moradores preserva muito alguns elementos culturais que nasceram com o

município. O legado étnico, por exemplo, predominantemente ucraniano e polonês é sempre enaltecido com festivais gastronômicos, apresentações artísticas e eventos religiosos.

A população, estimada em pouco mais de 60.000 habitantes, tem uma parcela bastante significativa que reside em áreas rurais tendo na agricultura uma das principais fontes de renda. No entorno de Irati é possível encontrar comunidades ligadas às etnias já citadas e outras, como, por exemplo, uma comunidade italiana conhecida como Pinho de Baixo localizada a cerca de 15 quilômetros do centro comercial de Irati. É possível encontrar também, localidades que abrigam faxinalenses e quilombolas, que recentemente têm sido público-alvo de muitas pesquisas sobre culturas tradicionais e projetos de extensão e pesquisa que visam o compartilhamento dos saberes tradicionais principalmente ligados à agricultura.

Outra parcela considerável dentre os moradores são os idosos¹ que participam ativamente das atividades da cidade. Ao caminhar pelas ruas de Irati é possível ver inúmeros idosos nas praças, nos estabelecimentos comerciais ou mesmo nas varandas das casas que em geral preservam características arquitetônicas de algumas décadas atrás.

Analisando informalmente as matrículas dos últimos anos da instituição onde trabalho é possível perceber também, um predomínio de famílias relativamente grandes, com três, quatro e até mesmo 5 filhos². Famílias que

¹ Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE, a população idosa (com 60 anos ou mais de idade) cresceu 16,0%, chegando a 29,6 milhões de pessoas.

² Ainda segundo o IBGE o referencial de renda familiar também pode ser aplicado à análise do número médio de pessoas e de filhos nas famílias brasileiras. Quanto menor o rendimento familiar, maior o número de pessoas e filhos na família, tendência que se mantém inalterada em 2016. As famílias com rendimento familiar per capita de até ¼ de salário mínimo têm, em média, 4,8 pessoas e 2,8 filhos. Já as famílias com mais de 5 salários mínimos de renda familiar per capita apresentam número médio de pessoas e filhos igual a 2,6 e 0,8, respectivamente (Tabelas 6.9 e 6.10 e Gráfico 6.6). FONTE: <https://ww2.ibge.gov.br>

muitas vezes moram com avós e outras pessoas com os mais diversos graus de parentesco.

Todas estas características referentes ao município de Irati começaram a ser observadas num período de adaptação pessoal à cidade, inicialmente muito difícil, e que ainda me instiga e me desafia em relação ao sentimento de pertencimento, de identificação e de aceitação em relação ao lugar e aos moradores.

Na condição de observadora, senti necessidade de analisar as percepções vividas pelos sujeitos, compreender como se dá o ritmo de trabalho, o ir e vir da atividade laboral ou estudantil, como são as relações entre quem reside na área rural e quem reside na área urbana, como os sujeitos enxergam esta movimentação, quais os hábitos cotidianos mais peculiares.

Este olhar sobre Irati e seus residentes pretendeu investigar qual a contribuição da arte na construção de sujeitos autônomos que considerem lidar com a cidade em várias perspectivas: na perspectiva ambiental, nas relações sociais e na subjetividade humana. Cumpre entender que, de acordo com esta abordagem, o atual descompasso humano em compreender a problemática da ocupação e das formas de lidar com o espaço está atrelado à ausência de uma visão que considera a ocupação humana em detrimento de um discurso focado na ocupação dos edifícios, ruas e praças.

Como primeira referência, tomei os escritos de minha orientadora Giovana Bianca Darolt Hillesheim (2013) que no primeiro capítulo de sua dissertação de mestrado elenca algumas premissas para pensar as pesquisas sobre formação de professores de arte no Brasil, o que, num primeiro momento, me levou a intensificar um trabalho que já havia sido iniciado com formação docente.

Hillesheim (2013) apresenta uma visão panorâmica sobre concepções pessoais que movem os pesquisadores que se dedicam ao estudo dos desdobramentos do ensino de arte. Ela analisa, com base no ideário gramsciano, falas pautadas no senso comum visíveis em teses e dissertações e detecta

premissas iniciais partilhadas por grande parte dos professores de arte. No decorrer deste estudo e no contato com o público alvo foi possível encontrar relação com três delas: 1. A necessidade constante de provar que arte é importante; 2. A preocupação em não legitimar os interesses da classe dominante e; 3. A desconfiança diante das políticas públicas.

A partir da leitura e da reflexão a respeito dessas premissas e a partir do contato com professores de Arte de Irati, que em sua grande maioria não tem formação na área de arte, percebi que a primeira premissa elencada por Hillesheim (2013) praticamente pautava o meu discurso em relação às professoras, pois de certa forma, antes de objetivar mostrar para alunos que arte é importante se fazia necessário mostrar isso às professoras.

Foi possível estabelecer uma forte relação também com a segunda premissa apontada, a preocupação com discursos que traduzem a classe dominante, o que me levou a refletir sobre o histórico do ensino de arte no Brasil, permeado por avanços, retrocessos e fortemente relacionado às tendências pedagógicas que marcaram a história da educação nem sempre com objetivos genuinamente pedagógicos.

Nesse ponto da reflexão entra a terceira premissa que denuncia e ao mesmo tempo aponta caminhos para as discussões sobre as políticas públicas ligadas a área da cultura e da arte.

Neste contexto, elaborei a sistematização de minha pesquisa em três capítulos.

O primeiro capítulo atende a necessidade de registrar e analisar dois artistas que apresentam apropriações e percepções da arte em relação ao tema cidade. Meu intento é mostrar que o tema “cidade” se mostra relevante na historiografia da arte através de Argan (1995), Lefebvre (1975), Araújo (2012), Makowiecky (2012), e Brissac (2006). Pauto-me no pressuposto de que a forma como lidamos com a arte é sempre influenciada pelo tempo em que vivemos e pelas relações que estabelecemos ao nosso redor. Assim, os diferentes temas

selecionados pela arte, bem como as múltiplas formas de representação, oportunizam novas experiências de linguagem, potencializam a crítica e justificam a opção pela temática “cidade” em intervenções artístico-pedagógicas.

No segundo capítulo faço uma retomada dos interesses educacionais que movem minha prática educativa e, para tanto, trago a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como escopo central. Na explanação desta abordagem busquei considerar os seguintes aspectos: a) sistematização e contextualização histórica do conjunto das principais ideias que movem a PHC; b) análise das singularidades da inserção da PHC no componente curricular Arte; e c) articulação da temática da cidade na intersecção entre educação e arte. Neste sentido, a prática social ao qual destaco no exercício da PHC, envolve a democratização dos bens culturais de Irati, apresentados e problematizados no decorrer do capítulo acompanhado de uma breve reflexão a respeito da essência das políticas públicas disponíveis para dar vazão a este tipo de proposta.

Algumas experiências artístico pedagógicas constituem objeto de estudo que apresento e analiso no terceiro capítulo. Tais experiências se deram com professoras de arte da Rede Municipal de Irati. As propostas visaram incentivar os sujeitos praticantes do espaço iratiense a reinventar sua relação com a cidade, consigo mesmo e com as demais pessoas, instigando a sensação de pertencimento desencadeada por atividades artísticas. Tais intervenções pretenderam ampliar qualitativamente a percepção de cada um sobre a cidade por meio de atividades culturais que funcionem como dispositivo que favoreça seus praticantes na livre circulação, interação e convivência com os aparatos culturais de Irati.

Ressalto que a construção do objeto deste estudo passou por muitas alterações, inicialmente a proposta centrava-se exclusivamente numa modalidade de curso já existente no Instituto Federal do Paraná (IFPR) que compreendia uma formação pedagógica para os professores de Arte da Rede Municipal de Irati. A aposta nesta formação alicerçava-se no fato de existir, desde 2014 uma parceria

entre a Instituição onde trabalho e a Secretaria Municipal de Educação, no sentido de proporcionar cursos de curta duração, oficinas e palestras que geralmente compunham a programação das chamadas Semanas Pedagógicas.

Em 2015 foi criado um grupo de estudos composto por mim, pela Representante Técnica da disciplina de Arte da Secretaria e seis professoras da Rede Municipal. Esse grupo tinha dentre os seus objetivos, adequar a Proposta Pedagógica aos fundamentos da PHC, reestruturar os conteúdos das áreas de Artes Visuais, Dança, Teatro e Música, e readequar cada conteúdo às séries da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No ano de 2016, passei a buscar estratégias para fornecer subsídios para contribuir no processo formativo dos professores de arte de Irati. A perceptível defasagem identificada nas práticas pedagógicas ligadas à arte me levou ao desenvolvimento de propostas pedagógicas que tivessem como pano de fundo os pressupostos da teoria pedagógica supracitada, um tema que fosse comum e relevante para o grupo de professoras que aceitasse participar da proposta e que proporcionasse a vivência de um processo de criação em arte desde a concepção de um objeto artístico até a exposição do mesmo num espaço cultural institucionalizado.

Em 2017, a proposta ganhou materialidade e o processo de formação teve início. Porém, uma interrupção abrupta e inesperada por parte da secretaria municipal argumentando dificuldade em dar continuidade à liberação dos professores para participar da formação dificultou a continuidade do processo formativo. A forma como se deu a interrupção deste processo, aliada aos dados coletados junto aos docentes, compõem o universo desta pesquisa, devidamente sistematizados e analisados no escopo da Pedagogia Histórico-Crítica.

Por fim, ressalto que a apresentação e análise dos dados a serem doravante apresentados nesta pesquisa se detém nas diferentes formas como cada professora demonstrou se apropriar da cidade, fazendo uso da arte como instrumento de problematização social.

À medida que acompanhava o debate, alguns dados expressivos chamaram minha atenção. Os mesmos estão explicitados e constituem objeto de reflexão nas considerações finais desta dissertação.

1 - ARTE E CIDADE

Figura 2 - Vista Panorâmica de Irati, Mirante Nossa Senhora das Graças



FONTE: <http://irati.pr.gov.br>

Muito do que se compreende hoje acerca do conceito “cidade” está associado à expansão do tecido urbano, porém no âmbito desta pesquisa, compreendo a cidade como o espaço de movimentação dos sujeitos. A forma como se dão estas movimentações está estreitamente ligada às dimensões econômica, política e cultural, estâncias relevantes para seus modos de vida. Parto, portanto, do pressuposto que a modificação da cidade não ocorre de forma natural e espontânea. Ao contrário disso, as cidades integram projetos sociais harmonizados com as formas de produção vigentes e sintetizam as problemáticas relacionadas aos modos de vida da sociedade e dos homens (LEFEBVRE, 1975).

Sendo assim, é necessário desembaralhar dois conceitos que tendem a se confundir nesta discussão: cidade e urbano. Pode-se compreender a urbanização como termo que diz respeito aos modos de viver no centro econômico da cidade, à movimentação dos sujeitos, propriamente dita, enquanto a cidade, conforme Lefebvre, “é um objeto espacial que ocupa um lugar e uma situação” (1975, p. 65)

ou “a projeção da sociedade sobre um local” (1975, p. 56), um momento no movimento da totalização.

A cidade é a representação mais evidente da histórica cisão entre os meios de produção e a divisão social do trabalho, lhe restando a incumbência de administrar a organização social econômica e cultural diante de uma divisão mordaz crucial para as sociedades modernas: os trabalhadores do campo e os trabalhadores da cidade. Tal divisão, decorrente da atividade comercial, resultou na suspensão da cidade política, substituindo-a pela cidade comercial. A cidade passou a ser interpretada como local de trocas, como comércio.

[...] Com a consolidação dos comerciantes enquanto classe hegemônica, isto é, como burguesia comercial, tem-se um crescente acúmulo de riquezas e a preparação para um novo processo social conhecido como industrialização. Sem qualquer dúvida, este processo provocou profundas metamorfoses sobre a prática social e a cidade. A indústria negou a cidade e também a estrutura social presente nela. Isto equivale a dizer que uma profunda descontinuidade histórica se instalou sobre a cidade comercial. (ARAÚJO, 2012, p.135).

Esta intensa movimentação histórica de substituição da cidade política pela cidade comercial desembocou em resistências significativas ao processo histórico que elegeu a diferença como característica fundante da sociedade moderna. Atos sociais de enfrentamento a esta diferenciação foram surgindo em paralelo ao processo da hegemonia das cidades comerciais. Para Lefebvre, o mais significativo ato revolucionário que a sociedade foi capaz de pôr em prática foi o ato de habitar, não se resumindo à simplesmente morar, mas aos movimentos pelo direito à cultura, ao transporte, às instituições educacionais, água, luz elétrica, centros de lazer e moradia. Levando em consideração que tudo aquilo que se apresenta no contexto urbano é passível de interpretação, análise e avaliação.

Observar a cidade, vivenciá-la, faz-nos mais conscientes dela. Assim, os dados visuais da cidade fazem aflorar, em cada indivíduo, valores simbólicos diferenciados. Valores estes que são expressos a partir de imagens que nos

aguçam a percepção, e passam a fazer parte da nossa memória e imaginação. Aí reside uma das funções do artista em relação a cidade – registrar essas imagens, elaborá-las, torná-las concretas, para a apreciação e reflexão do espectador.

O historiador de arte, Giulio Argan (1995), ao abordar a relação entre a arte e a cidade, alega que muito da visão que se tem sobre determinada cidade está atrelada a sua arquitetura. Segundo ele, a organização e o aproveitamento do território determinam as relações que as pessoas desenvolvem com o lugar onde moram, e isto não se restringe ao centro, ao urbano. Uma cidade bem quista pelos seus habitantes, nesta perspectiva, está atrelada ao favorecimento da dinamicidade e da organicidade das relações entre as pessoas.

Em seu livro *História da Arte como História da Cidade* (1995), Argan aposta no ser humano como autor da própria transformação. A cidade é interpretada por Argan como uma consequência da monumentalidade das ações humanas sobre o planeta. A cidade não existe por si só, como depõe o senso comum ao dizer que “a cidade cresceu”. A menos que se alterem os contornos geográficos, agregando novas terras ou desmembrando-as, cidades não crescem, nem diminuem por si só, mas se modificam a partir das relações das pessoas com o espaço. Entendendo esta premissa pautada na relação sujeito x espaço, pode-se refletir sobre a pergunta: como se dá a relação entre arte e cidade?

Artistas, ao produzirem suas obras de arte, elegem como tema as categorias fundamentalmente importantes para o ser humano no momento em que vivem. Desta forma, há temas altamente abordados em uma determinada época e menos citados em outras, como a religião, os mitos ou as grandes navegações.

A representação da cidade, no entanto, é um tema que se mantém no decorrer dos anos com relativa intensidade. Ao consultar os compêndios de história da arte, percebe-se que a cidade vista sob o olhar dos viajantes protagonizou momentos inquietantes. No Brasil, os séculos XVIII e XIX testemunharam inúmeros desenhos de naturalistas a registrar as cidades, sua fauna e flora, enquanto o século XX foi dominado pelo encantamento diante de um

mundo urbanizado. Segundo pesquisa realizada por Makowiecky (2012), a cidade é um lugar onde a história se faz e, com isso, as transformações, perdas, memórias, são, mais do que nunca, matéria e objeto da História.

Partindo da idéia de a cidade ser feita de “coisas” e que estas se oferecem à nossa percepção enquanto imagem, Argan (1995) propõe uma apropriação da imagem pela cidade, pela atribuição de imagens às “coisas”. Com essas reflexões emerge a importância da contribuição dos artistas e da arte também no processo de reflexão e de gestão da cidade.

A partir disso se faz necessário compreender a real atribuição de um urbanista que para Argan (1995), é “administrar esses valores urbanos que têm por base os valores humanos” e por este motivo Argan (1995) defende a necessidade de algumas outras perspectivas de análise: a análise sociológica, por exemplo, por se tratar de valores humanos e para que essa análise sociológica se desenvolva em profundidade deve considerar uma análise psicológica, o princípio de qualquer estudo sobre os modos de vida de uma sociedade urbana, o que explica, ao menos em parte, a contribuição de uma interpretação individual do espaço urbano.

A experiência individual se torna representativa, na medida em que apresenta convergências de uma coletividade. Na Idade Média, por exemplo, os artistas interpretaram a presença da Igreja que marcava, não só arquitetonicamente a cidade, mas o imaginário de todo um período, deixando registros de sua percepção e imaginação para seus contemporâneos e para a posteridade, possibilitando-nos, através de seus olhares, uma compreensão mais profunda da percepção e dos valores humanos daquele momento histórico.

Há uma forte tendência de conservarmos as heranças do passado, edifícios, monumentos, traçados de ruas, tradições culturais, conservamos aquilo que conhecemos, e, se decidimos conservar ou demolir alguma dessas heranças, será uma opção afirmada a partir de uma vontade coletiva, composta por individualidades. É essa vontade que reside na origem das cidades. A transmissão

dos diversos significados edificados pelas diversas épocas sucessivas, marcados nas coisas e suas imagens, é o único elo que garante alguma continuidade entre as épocas e possibilita um desenvolvimento histórico.

Se a tarefa do urbanista é administrar valores, sua atividade deve caracterizar-se mais por uma ação interpretativa do que deliberante, devendo ser balizada pela coletividade de tal forma, que as pessoas possam reconhecer-se na forma da cidade. A cidade, enfim, estrutura-se a partir de um acúmulo de significados que geram a cultura. Até hoje enriquecemo-nos culturalmente ao visitar novas cidades, conhecendo sua morfologia, suas ruas, pontes, edifícios, monumentos, museus, tudo a emitir imagens a habitarem a imaginação daqueles cidadãos. Observamos, atualmente, a necessidade de assegurar um caráter humano às cidades, devemos estar atentos à necessidade do devaneio, da criação, da constituição da cultura, inerentes ao ser humano.

Para Argan (1995), a cidade representa valores de uma comunidade – econômicos, morais, religiosos, históricos e políticos; a cidade é uma realidade complexa que congrega um nó de relações, e, como visualidade, a cidade é também discurso, oratória, retórica. E assim como o tempo transforma o espaço, gerações mudam os valores, a cidade, em sua dinâmica, também se reorganiza em um contínuo processo de criação, seja na busca de soluções, na direção de elaborar e ordenar o mundo, seja na busca de aproximação com a cidade idealizada.

Indagando sobre o que tem valor e de como são atribuídos valores, Argan (1995) explica que os valores são atribuídos, de maneira geral, por toda uma comunidade, mesmo se, em um primeiro momento, a iniciativa ocorrer por parte de uma parcela esclarecida da população. Mas, para aprofundarmos a questão, é necessário distinguir valor de função, embora saibamos serem conceitos intercomunicantes. Há um tipo de valor atribuído aos objetos em contrapartida de sua função e há uma função que se dá em um âmbito subjetivo, seja ele de ordem estética, seja simbólica.

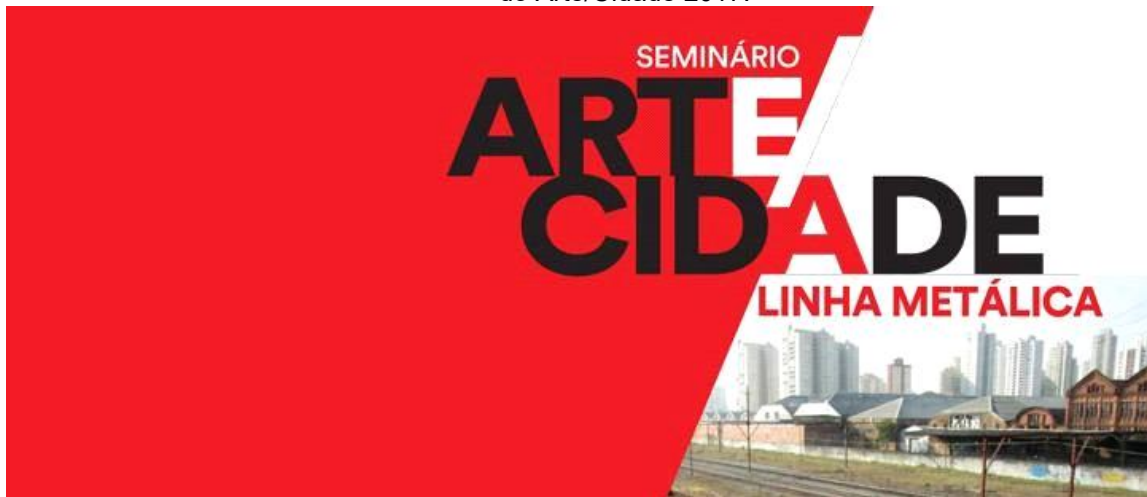
Argan demonstra de que modo o Coliseu é um exemplo disso quando afirma que

[...] sua funcionalidade original deixou de existir, há muito tempo; entretanto, agrega um valor, hoje, talvez maior do que anteriormente. Mesmo em ruínas, atribuímos-lhe um valor estético e, sobretudo, simbólico, como um marco significativo da história da humanidade, da história da arte, da arquitetura ou da estrutura visual da cidade (1995, p.113).

A arte tem se debruçado sobre estas questões e muitas produções visuais adentram a problematização da “cidade” e seus atos revolucionários. Algumas delas são da ordem da representação, outras da problematização e outras, ainda, propõem uma intervenção direta. Os artistas, como sujeitos inseridos nas cidades, trazem à tona este tema por meio de sua poética. Suas produções podem ser interpretadas de diferentes maneiras.

O projeto "Arte/Cidade", por exemplo, propõe intervenções urbanas realizadas desde 1994 em São Paulo. Para Brissac (2006, p. 85), “a proposta do “Arte/Cidade” é discutir novas estratégias urbanas e artísticas em megacidades”.

Figura 3 - Cartaz do Seminário Arte/Cidade: Linha Metálica, 5ª edição do Arte/Cidade 2017.



FONTE: <https://www.archdaily.com.br/br/806676/seminario-arte-cidade-linha-metalica>

O adjetivo “megacidades”, nesta concepção, assume a urbanização como substitutivo para o conceito de cidade, uma vez que entende que uma cidade pode *crescer*, tornando-se uma megacidade. Na contramão desta corrente, há a ideia de que a cidade em si não cresce, o que cresce são suas estratégias de ocupação, ou seja, seu processo de urbanização.

Um exemplo desta segunda corrente de pensamento pode ser percebida nos comentários da paraibana Iris Helena sobre sua série Capital (referindo-se à Brasília):

[...] é uma cidade fantástica, que vai além do projeto planejado. A vida, aqui e acolá, desobedece aos traços urbanísticos. Decidi vir para cá para ter exatamente a experiência de viver num espaço onde o meu lugar natal não pode se encaixar facilmente às paisagens”. (Iris Helena, em entrevista publicada na Revista Eletrônica Brasília Encontro em 16/05/2014).

Na imagem abaixo, está apresentado um dos livros da série Ruínas onde a artista buscou coletar o máximo possível de imagens das fachadas dos casarões e prédios em ruínas da cidade de João Pessoa-PB. As delicadas páginas do livro, feito de tiras de papel higiênico, são presas por uma grosseira dobradiça enferrujada. A pressão que o metal exerce sobre as folhas, vai se desgastando na medida em que este vai sendo manuseado.

Figura 4 - CATALOGO DE RUÍNAS VOL I | da série Ruínas; Livro (20 págs.) Dobradiça metálica enferrujada, parafusos, impressão jato de tinta p&b sobre papel higiênico dupla-face. 10 x 26 cm. 2011/2013.



FONTE: <http://f508.com.br/perfil-iris-helena/>

A tarefa a que se propõe Iris Helena é tecer uma investigação poética da paisagem fazendo uso das experiências vividas cotidianamente nesses espaços. Íris Helena é graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal da Paraíba e mestre em Poéticas Contemporâneas, pela Universidade de Brasília. Por meio de pesquisas em instalação, colagem e fotografia, que têm como base objetos retirados de seu cotidiano, a artista investiga a paisagem urbana e a memória afetiva. Sua pesquisa caracteriza-se pela investigação crítica, filosófica estética e poética da paisagem urbana a partir de uma abordagem dialógica entre a imagem da cidade e as superfícies/suportes escolhidos para materializá-la. Os suportes precários e ordinários são muitas vezes retirados de seu consumo cotidiano e

possibilitam a (re)construção da memória atrelada ao risco, a instabilidade, sobretudo, ao desejo do apagamento, demonstrando uma constante: a fragilidade. A artista trata de aspectos da cidade: lugares de passagem, ruínas, monumentos, comércios.

Figura 5 - Iris Helena. Notas de Esquecimento IV - da série Lembretes Fotografia: Jato de tinta s/ post-its amarelos Edition of 5 + 2 A.P. 147 x 208 cm 2009.



FONTE: <http://f508.com.br/perfil-iris-helena/>

A cidade, para a artista, não cresce, mas modificam-se suas formas de interação. Neste processo, a cidade não é sujeito, mas o lócus de relações entre sujeitos. Nestas relações há os esquecimentos, os distanciamentos, as reconstruções. Iris espalha fotografias antigas pela cidade induzindo as pessoas a perceberem as mudanças acontecidas ao longo do tempo. Tais mudanças não se

referem somente aos prédios, ajardinamento ou traçado das ruas, mas também ao estilo de vida que a cidade comportava quando as fotografias foram feitas. O fato de as fotos estarem impressas em papel *post-it* é uma informação relevante, pois os papéis aos poucos se descolam da superfície e o vazio fica em seu lugar.

Figura 6 - CAPITAL | da série Arquivo-Morto Foto/instalação Jato de tinta sobre 24 notas de pagamento de papel térmico 116 cm x 23 cm., 2014.



FONTE: <http://f508.com.br/perfil-iris-helena/>

As imagens da artista Iris Helena trazem à tona formas de viver a cidade, buscando identificar o termo ‘cidade’ em sua totalidade, indo além do jogo das bipolaridades: ontem/hoje, movimentado/tranquilo, centro/periferia. Iris reivindica e respeita à memória. Ginsburg (p. 302, 1999), ao criticar estas dualidades, afirma que “se o centro é por definição o lugar de criação e periferia significa simplesmente o afastamento do centro, não resta senão considerar a periferia como sinônimo de atraso artístico, e o jogo está feito”. Tal perspectiva colocaria as

pequenas cidades em desvantagens e poria em cheque a representação da cidade como categoria de análise na historiografia da arte. Alfons Hug (2002), curador da 25ª Bienal de São Paulo, aposta que somente a arte consegue tecer comentários sobre a cidade para além da velocidade, do grito e da confusão.

Outro artista que problematiza e evidencia o tema cidade em seu trabalho é Stephan Doitschinoff, mais conhecido como Calma, filho de pastor evangélico, neto e bisneto de espíritas e com passagem por terreiros de umbanda, tem em suas obras uma relação intrínseca com a religião.

No ano de 2002, Doitschinoff passou a incorporar à pintura outros elementos como pôsteres, adesivos e estênceis, o que acabou evidenciando ainda mais o diálogo de suas obras com tema cidade.

Após morar e estudar na Inglaterra, retornou ao Brasil e mudou-se de São Paulo para a cidade de Lençóis, no interior da Bahia, onde viveu durante três anos. Inspirado nas crenças e histórias de seus moradores, Doitschinoff desenvolveu seu projeto artístico por meio de intervenções nas casas de famílias de várias comunidades, bem como pintando uma capela e túmulos no cemitério de Lençóis.

O projeto desenvolvido em Lençóis faz parte de uma etapa fundamental para a compreensão da obra de Stephan pois durante três anos ele passou por um processo de imersão na cidade, habitou numa de suas casas, conversou com os moradores, partilhou das suas mesas e pintou as suas ruas. No final a sua caminhada tinha feito da própria cidade a sua obra.

Lençóis é uma cidade que tem sua história marcada pela dureza própria da história do garimpo. E a visibilidade concedida ao imaginário coletivo aconteceu através de murais que retratam diamantes de sangue sendo expelidos do estômago de garimpeiros, uma homenagem à memória daqueles que se viram envolvidos pela ganância e desconfiança dos seus patrões.

Neste projeto Stephan instalou-se fora do centro e interveio diretamente nos bairros marginalizados. O seu *atelier* localizava-se também fora do perímetro

comercial, no alto de um morro em Tomba Surrão, e foi por se encontrar alojado dentro dessa marginalidade que Doitschinoff conseguiu registrar as histórias, partilhar dos espaços e, posteriormente, ser convidado para pintar as suas casas. Contudo Stephan procura responder em cada intervenção à reflexão que o espaço lhe merece e não ao que o anfitrião possa desejar.

Figura 7 - Intervenções na fachada das casa dos moradores de Lençóis - BA



FONTE: <http://doitschinoff.com/>

Artistas como Iris Helena e Stephan buscam refletir sobre os modos de constituição do espaço e, ao evidenciar estes modos, reivindicam o direito da população à ocupação destes como pontos de construção de memórias e exercício de trocas simbólicas. Entendendo a cidade como fruto do trabalho coletivo onde a história de um povo se materializa, ambos caracterizam a cidade

não somente como o lugar onde as pessoas moram e trabalham; cidades são muito mais do que isto, são as próprias pessoas e suas histórias.

Sua existência [da cidade] ao longo do tempo é determinada pela necessidade humana de agregar-se, de interrelacionar-se, de organizar-se ao redor do bem-estar comum, de produzir e de intercambiar bens e serviços, de criar cultura e arte, de manifestar sentimentos e desejos que só se concretizam na diversidade que a vida urbana proporciona. Todos buscamos uma cidade mais justa e mais democrática, que possa de algum modo responder a realização de nossos sonhos (ESTATUTO DA CIDADE, 2002, p.9).

O Estatuto das Cidades, implantado pela Lei 10.257, em 10 de julho de 2001, reconhece o bem-estar comum, a democracia, a diversidade e a criação artística e cultural como prerrogativas para a existência das cidades e sinaliza a necessidade de uma intervenção política em relação ao assunto, embora a observação cotidiana testemunhe a morosidade nas ações.

Este capítulo procurou sucintamente demonstrar a contribuição da arte no processo de reflexão crítica sobre tais questões. A seguir, discutir-se-á como tais preocupações podem ser contempladas pela educação e, mais especificamente, como abordá-las no cruzamento entre arte, cidade e educação.

2. ARTE, EDUCAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DA CIDADE: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA PHC

Tendo optado pelo viés artístico como linguagem para discutir a cidade de Irati juntamente aos professores da rede municipal, necessita-se aqui fazer um aporte sobre o contexto da arte na educação pública. Para tanto, faz-se necessário rememorar as concepções pedagógicas que ao longo do século norteiam a prática educacional brasileira e esclarecer aquela que guiou esta pesquisa.

Nesta linha, pauto-me nos escritos de Saviani (2006) que classifica essas concepções em dois grandes grupos: teorias não-críticas e teorias críticas. As teorias não-críticas são divididas em três tendências: a Tradicional, a Escola-Nova e a Tecnicista. E as críticas em: Libertadora, Libertária e Histórico-Crítica.

No contexto brasileiro, a teoria tradicional surgiu no período conhecido como Educação Jesuítica estendendo-se até início do século XX, o objetivo era, até então, catequizar os índios. Segundo Saviani (2006), tal tendência enfatiza a teoria sobre a prática, sendo, pois a prática resultado da teoria a qual, por sua vez, está vinculada essencialmente a relação “como ensinar” enfocando a formulação de métodos de ensino. Nesta perspectiva, o professor é visto como o centro do sistema educacional, um transmissor de conhecimentos, sendo estes apresentados como verdades inquestionáveis e absolutas pelos alunos, que neste caso, são considerados seres passivos e submissos ao regime escolar.

Com a virada do século XIX para o XX, o ensino de artes esteve estritamente ligado à tendência tradicional, a qual visa à reprodução dos modelos prontos por meio das cópias miméticas como meio de aperfeiçoar a técnica, sobretudo, com a priorização da estética, ou seja, do padrão de beleza apreciado nas produções artísticas. Dessa forma, a metodologia usada é basicamente por meio de fixação e memorização. A mostra típica disso faz-se notar essencialmente nas aulas de desenho, onde a atividade artística restringe-se às cópias repetitivas

e infindáveis dos modelos prontos propostos pelo professor, cabendo lembrar neste sentido, as barras decorativas, tudo com a finalidade de aprimoramento e destreza motora, como complementa Fusari & Ferraz (1999, p.30):

[...] Na prática, o ensino de desenho nas escolas primárias e secundárias fazia analogias com o trabalho, valorizando o traço, o contorno e a repetição de modelos que vinham geralmente de fora do país; o desenho de ornatos, a cópia e o desenho geométrico visavam à preparação do estudante para a vida profissional e para as atividades que se desenvolvessem tanto em fábricas quanto em serviços artesanais.

A partir disso, é possível notar que o ensino de desenho concebido dentro de um padrão, tem como finalidade a preparação em grande massa para o mercado de trabalho em expansão sendo, pois, nesse sentido, operários dóceis com habilidades técnicas, ou seja, alvo fácil de manipulação, pois os mesmos não questionam o sistema capitalista com suas disparidades sociais. Pois segundo Cury (1989, p.65) “a educação adequa-se como instrumento de acumulação capitalista ao preparar mão de obra, especialistas, técnicos, voltados para a reprodução ampliada do capital”, problematização apontada nas obras de Stephan Doitshinoff no capítulo anterior deste estudo.

Além disso, desde o século XIX, o ensino tradicional abriu espaço para o fortalecimento da escola dualista na formação da elite, ou seja, a diferenciação na educação da classe dominante e da classe trabalhadora na formação humana.

Sendo uma educação adestradora e disciplinadora para os filhos dos operários enquanto que para os filhos da burguesia a educação estava voltada para a formação intelectual. Tudo com o propósito de formar a classe trabalhadora conforme as necessidades de produção voltadas para o mercado de trabalho e a elite sendo preparada para administrar, governar.

De forma cada vez mais idealizadora, os sistemas de ensino foram se organizando a partir dessa concepção dualista de ensino sendo, pois, ainda muito presente nos dias atuais, porém camufladas pelo próprio sistema. O descaso da

teoria tradicional foi tornando-se evidente no início do século XX, consequentemente alvo de muitas críticas. A partir desse momento, os ideais da teoria tradicional vão paulatinamente desprendendo-se dos interesses, pois a qualidade de ensino começa a ser vislumbrada na busca de soluções efetivas para este quadro catastrófico de ensino com o desenvolvimento da teoria da Escola Nova também conhecida como escolanovismo. Originou-se na Europa e Estados Unidos no final do século XIX, tendo influências no Brasil por volta de 1930.

A Escola Nova, ao contrário da teoria tradicional enfatiza o “como aprender”, como explica Fusari & Ferraz (1999, p.31) quando alegam que a preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o processo do trabalho caracterizam uma pedagogia essencialmente experimental, fundamentada na Psicologia e na Biologia.

Portanto, a preocupação essencialmente do como aprender fundamentou-se nas teorias da aprendizagem, as quais determinam o primado da prática sobre a teoria, cabendo a escola transformar-se num espaço aberto de interação entre professor e aluno, como complementa Saviani:

[...] Pautando-se na centralidade do educando, concebem a escola como um espaço aberto à iniciativa dos alunos que, interagindo entre si e com o professor, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos. Ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem (2006, p.02).

O eixo do trabalho pedagógico, segundo o autor desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade.

Ao que tudo indica, a teoria da Escola Nova, diferentemente da tradicional, em vários aspectos como foi citado acima no que diz respeito à visão de ensino,

promoveu muitos desafios aos educadores, com o desenvolvimento de posturas e instrumentos metodológicos adequados à aprendizagem, podendo ser notado no ensino de artes, o qual rompe com as cópias de modelos propostas pelo professor. Proporcionando um ensino de artes capaz de explorar a criatividade e a livre expressão do aluno com o aprender fazendo. Segundo Fusari & Ferraz (1999) esse “aprender fazendo” o capacitaria a atuar cooperativamente na sociedade.

Todavia, esta teoria da Escola Nova também é submetida a críticas, devido à liberdade excessiva proporcionada aos alunos em sala de aula, levando inúmeros professores ao extremo, já que não podiam interferir no trabalho criativo. A partir de então, questionam-se novas posturas com relação ao ensino e as funções da escola.

Mais adiante, surge no Brasil entre 1960 e 1970 a teoria Tecnicista. Constatando-se como cita Fusari & Ferraz (2001, p.41), que “[...] a tendência tecnicista aparece no exato momento em que a educação é considerada insuficiente no preparo de profissionais, tanto de nível médio quanto de superior, para atender o mundo tecnológico em expansão”.

Do ponto de vista educacional, ocorre nesse momento um retrocesso, pois o desenvolvimento da educação baseia-se no modelo de produção capitalista, onde a qualificação humana tem ênfase na preparação de indivíduos competentes e produtivos sendo capazes de ingressar no mercado de trabalho, abrangendo a competitividade. Sendo, pois, desviado o verdadeiro foco da educação na formação de cidadãos conscientes preparados para a vida, podendo consequentemente serem inseridos na sociedade como participantes críticos.

Por esta razão, podemos perceber que a educação atendeu, e ainda atende, aos interesses políticos, econômicos, sociais e ideológicos da sociedade, sendo considerada por Althusser (1985) como aparelho ideológico do Estado.

Com a perspectiva de educação voltada exclusivamente a técnica, o ensino de artes resume-se em atividades mecânicas que desenvolvam a habilidade manual com a valorização da estética. No início dos anos 70, com o

registro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 5692/71 é implantada no currículo escolar a disciplina de educação artística, como cita Fusari & Ferraz (2001, p.41 – 42):

[...] desde a sua implantação, observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido, o que fica patente na redação de um dos documentos explicativos da lei, ou seja, o Parecer nº. 540/77: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. Ainda no mesmo parecer fala-se na importância do “processo” de trabalho e estimulação da livre expressão.

Contudo, muitas vezes as aulas de arte permanecem ausentes de fundamentação teórica, com uma prática fragmentada em meras atividades artesanais marcadas pelos desenhos mimeografados, as quais priorizam sempre a estética, deixando de lado a criatividade nos trabalhos artísticos. Verificamos a fragilidade metodológica com que é tratado o ensino de artes, pois os conteúdos e métodos da teoria tradicional e da Escola Nova são misturados. Ora se aprende com ênfase no ensino tradicional, ora da Escola Nova, revelando desta forma o despreparo dos profissionais em relação ao ensino.

É importante salientar que essas tendências não se deram de forma linear e estanque, pois se compararmos o ensino de arte atual do município de Irati e de muitos outros com essas tendências que mencionei até aqui, é possível constatar grandes semelhanças e um significativo predomínio da reprodução de obras sem a devida contextualização, da ênfase na técnica em detrimento da criatividade e a livre expressão por vezes desvinculada de um contexto.

Concomitante a estas circunstâncias, a qual se encaminhou o papel da educação, muitos educadores insatisfeitos com os rumos da educação e visando a melhoria da escola pública, abrem espaço para o encaminhamento de novas teorias educacionais a fim de burlar a visão alienadora da educação, sendo estas de caráter crítico: a teoria Libertadora, a Libertária e a Histórico-Crítica.

A teoria Libertadora, sob influências das ideias de Paulo Freire, surge no sentido de promover a consciência crítica dos alunos, especialmente das classes populares, dando ênfase na alfabetização de adultos. Nesta teoria, o foco principal está relacionado na valorização de situações – problemas existentes no cotidiano do aluno, sendo estes, desafiados a enfrentá-los e solucioná-los. No que se refere a esta teoria Saviani (2006, p.36) afirma que,

[...] diferentemente do movimento escolanovista, a pedagogia libertadora põe no centro do trabalho educativo temas e problemas políticos e sociais, entendendo que o papel da educação é, fundamentalmente, abrir caminho para a libertação dos oprimidos.

No entanto, a teoria libertária citada por Fusari & Ferraz (2001, p. 45) “resume-se na importância dada a experiências de autogestão, não-diretividade e autonomia vivenciadas por grupos de alunos e seus professores [...]”. Dessa forma, ambas as teorias não tinham a finalidade de oferecer propostas metodológicas de ensino e de aprendizagem ao sistema de ensino, ao contrário, propor discussões e reflexões quanto à função da educação escolar na formação humana.

Por fim, integrando as teorias chamadas críticas, a Histórico-Crítica na década de 1980, que de maneira geral objetivou uma prática e teoria de ensino mais realista, porém muito questionada nos dias atuais quanto as suas especificidades no que diz respeito à educação.

A história da educação brasileira, marcada pela busca constante dos intelectuais comprometidos com a qualidade da educação escolar, de organizar uma teoria educacional voltada para qualidade no processo de ensino aprendizagem para todos os estudantes. Nessa direção, Dermeval Saviani (2013), após anos de estudo, discorre no livro “Escola e democracia”, sobre as limitações da pedagogia burguesa de inspiração liberal, e esclarece os aspectos essenciais da pedagogia socialista de inspiração marxista. Temos aí os pressupostos da formulação da teoria educacional denominada Pedagogia Histórico-crítica (PHC).

Desde as sistematizações iniciais, há um processo de construção dos pressupostos teóricos e práticos da PHC, dentre eles destaco os pressupostos filosóficos, psicológicos, metodológicos, bem como a concepção de currículo que constituem essa pedagogia.

A Pedagogia Histórico-crítica se aproxima da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela escola de Vigotski.

Essa teoria revela um entendimento de educação baseado no ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada sujeito, a humanidade que é produzida coletiva e historicamente pela humanidade. Isso significa que a educação é compreendida como a mediação de uma prática social.

A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que aluno e professor ocupam posições diferentes, porém igualmente inseridos numa relação fecunda de compreensão e do encaminhamento de soluções dos problemas postos pela prática social.

A PHC prevê em seus momentos iniciais e finais a identificação dos níveis de desenvolvimento dos alunos, o que determina a prática social inicial e final do processo de aprendizagem.

Os momentos intermediários da metodologia subsidiam a identificação das questões suscitadas pela prática social, o que Dermeval Saviani (2013) chama de problematização, em seguida, o momento de instrumentalização fornece instrumentos teóricos e práticos para a compreensão e solução, ou as compreensões e as soluções dos problemas e por fim, o método prevê a viabilização e a incorporação das soluções encontradas como elementos integrantes da própria vida dos alunos, momento caracterizado como a catarse.

A fundamentação teórica desta pedagogia não só nos aspectos filosóficos e históricos, mas também nos econômicos e político-sociais propõe-se

explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital (SAVIANI, 2013, p. 222).

Dermeval esclarece ainda que, quando cita Marx, por exemplo, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico, que realmente está em questão é a elaboração de uma concepção pedagógica consonante com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico.

A PHC defende que o trabalho intencional da educação é que faz do homem humano, isto é o que Saviani defende como intervenção social, propriamente iniciada na infância e afirma que

[...] a criança não nasce com as características que definem o ser humano. Para que ela se constitua como homem, exige-se a intervenção dos seres humanos já constituídos como homens, especificamente dos adultos” (SAVIANI, 2013, p. 247).

Assim a natureza humana é produzida historicamente pelo conjunto de homens, e neste meio a educação é o processo de transferência dos saberes adquiridos neste tempo, como Saviani afirma, “o homem é, pois, um produto da educação” (SAVIANI, 2013, p. 250), um produto da humanização. A respeito da criança, o autor nos coloca que, além de ser um corpo vivo dotado de uma interioridade própria, está situada num contexto espacial e temporal que a determina. Além do meio natural já referido, ela vive num meio artificial, construído pelo homem.

O processo da humanização intervém diretamente na sua realidade, pois todo ato de transformação humano está ligado ao seu espaço, e todo seu modo de vida já condicionado também. Deste modo o papel da educação escolar encontra-se em levar a criança ao seu reconhecimento no meio social, pois como

Saviani afirma a respeito da criança, “a criança é um corpo; um corpo entre os outros corpos, uma coisa entre muitas coisas que perfazem o universo” (SAVIANI, 2013, p. 252).

Portanto, a PHC objetiva a emancipação e a articulação da educação como elemento transformador de uma sociedade. Para que exista este desenvolvimento total da criança, é necessário que exista o que Saviani define como o processo de transmissão-assimilação do saber sistematizado (SAVIANI, 1997, p. 23), para que este trabalho seja possível de ser realizado existe em cada instituição a sua matriz curricular.

De acordo com Saviani, a matriz curricular mantém o seu propósito em nortear o caminho do ensino aprendizagem, é neste documento que estão os conteúdos dos eixos junto a seus objetivos a serem atingidos. Este é responsável por atribuir o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da criticidade, ou seja, nos currículos estão as chaves para o desenvolvimento da criança em sua totalidade.

Colocando-se na defesa da arte através de seu desenvolvimento da percepção subjetiva que gera nos seres humanos que tem contato com este meio cultural, efetiva-se uma crítica à sociedade capitalista, que tem a arte como um produto, uma mercadoria, tal qual feita através do trabalho do proletariado, o qual o realiza/produz, porém não dispõe de capital econômico, ou até mesmo de tempo ou horas de lazer, para usufruir de um próprio produto criado por si. Diante disto, a PHC se opõe a esta desigualdade, pois como defendem Biavatti e Wielewski "espera-se que a partir dos conhecimentos em arte e suas linguagens o homem torne-se consciente do mundo e da sociedade em que vive para que possa transforma-la" (2016, p. 148).

A arte representa aquilo que o conjunto da humanidade está presenciando em determinadas épocas. Diante deste enfoque, mantém-se o direito de aprender o ensino da arte na educação infantil, não diferente dos outros níveis. Como destacam as autoras Biavatti e Wielewski, “desde a infância o sujeito deve

perceber e entender a função da arte no seu cotidiano” (BIAVATTI E WIELEWSKI, 2016, p.149). Em contradição ao capitalismo a função da arte na escola é, então, socializar esse conhecimento, romper com essa separação entre arte e as classes populares.

A Arte é um direito de todos e cabe também à educação contribuir com sua socialização, compreendendo diferentes manifestações culturais, tempos, espaços, contextos sociais, especificidades locais e regionais.

Toda e qualquer alternativa educativa nessa área precisa explicitar fundamentos epistemológicos, de modo a viabilizar uma reflexão sobre a prática, ou seja, o educador precisa indicar concepções de mundo, de ser humano, de educação e de arte que fundamentam suas ações educativas em arte na escola e para isso precisa de uma constante qualificação em sua formação, o que se mostra fundamental quando levamos em conta que a formação inicial do professor é dotada de uma estrutura pouco flexível e que sua profissão é exercida por longo tempo.

Segundo Rosa Iavelberg,

[...] para o professor em exercício, o aprender com satisfação e orgulho de seu papel de estudante em formação permanente está ligado à consciência que adquire sobre as transformações constantes que ocorrem no conjunto de conhecimentos necessários para seu desempenho profissional. Não se trata de um ideário moral, mas ético, de identificação e entusiasmo que se experimenta na profissão, ao promover a educação de crianças, jovens e adultos. O professor exerce, de fato, sua profissão quando pode participar como alguém que permanentemente cresce em sua ação profissional e colabora com ela. (2003, p. 62).

Iavelberg (2003) defende ainda a necessidade de que o professor seja fascinado por Arte, pois só assim terá entusiasmo para ensinar e transmitir a seus alunos a vontade de aprender. Nesse sentido, um professor mobilizado para a aprendizagem contínua, em sua vida profissional e pessoal, saberá ensinar essa

postura a seus alunos no ambiente escolar e em outros espaços que abrigam Arte e cultura institucionalizados ou não.

2.1. UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE CULTURA

Na atualidade, as experiências de educação através e para as artes desenvolvidas em museus, instituições culturais e sociais proporcionam ao educador inúmeras possibilidades de experimentações e se mostra um terreno fértil para um ensino de arte mais significativo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

A questão da mediação, para além do cultural, precisa ser entendida em sua dinâmica política e econômica onde é possível afirmar que as instituições culturais passaram a investir amplamente em programas educativos sob a bandeira da “democratização do acesso aos bens culturais patrimoniais” tendo como justificativa a formação de público.

Os investimentos financeiros, grande parte através de renúncia fiscal, transformam-se em moeda cultural e social multiplicando o capital simbólico da própria instituição. Nesse sentido, o educador que atua como mediador na “democratização do acesso aos bens culturais patrimoniais” precisa ter clareza dos conceitos para problematizá-los e compreensão dos mecanismos que se interpõem às suas ações e aos seus discursos.

Na busca dessa compreensão, julgo necessário analisar algumas mudanças ocorridas no conceito de Patrimônio Cultural e de Democratização Cultural que fornecem bases para uma breve reflexão que faço a seguir, sobre o que fundamenta as políticas públicas de cultura no Brasil em diversos âmbitos.

O conceito de democratização cultural comporta significados diferentes e, portanto, uma ambiguidade semântica raramente apreendida pelos estudos de natureza cultural (por si só, isto é, sem o adjetivo cultural, democratização nos remete ao processo e formas de repartição de poderes e de decisões políticas

entre todos os cidadãos adultos de um Estado, ou, num âmbito social mais restrito, entre todos os cidadãos adultos pertencentes grupos primários ou secundários).

Segundo Newton Cunha (2010) a democratização cultural sugere, nos discursos mais idealistas, um processo que tenha por objetivo tornar acessível a toda a população as obras simbólicas consideradas exemplares da humanidade, e também o conhecimento canônico, artístico e científico da história passada e da história presente. Segundo Cunha,

[...] tal finalidade exige, como condições prévias e necessárias e ainda não suficientes, ao menos dois critérios: uma educação formal de base continuada (iniciada, portanto, na infância ou no início da adolescência) e experiências polivalentes, ecléticas, interdisciplinares ou intercomplementares (CUNHA, 2010, p. 67)

A democratização cultural pode ainda significar que as características e os valores da cultura popular são as que predominam ou devem prevalecer social e politicamente numa determinada sociedade. Este entendimento valoriza, sobretudo, as manifestações do próprio universo popular, seja ele tradicional e de origem agrária, seja moderno e urbano, preocupando-se com a sustentação de suas condições de existência, com a difusão de suas manifestações em outras coletividades igualmente populares ou em círculos eruditos e ainda com a ampliação de oportunidades e seus artistas ou artesãos.

Newton Cunha afirma ainda que, em resumo, a democratização cultural corresponderia aqui a um pluralismo estético livremente exercido, sem constrangimentos subjetivos e coações tradicionais (familiares, étnicas, de classe, educativas, etc.).

Por se tratar de um conceito que deriva do conceito de cultura, a democratização cultural também expõe complexidade na sua interpretação, pois pode ser considerada um processo de permanente ampliação e transformação.

A própria referência buscada para conceituar o termo já apresenta formas diferentes de interpretar a democratização cultural, ora por um viés hierarquizador

das manifestações culturais, fazendo referência às manifestações populares e canônicas, ora pelo viés do pluralismo cultural que desprende o conceito de convenções e vícios tradicionais de categorizações dentro do termo cultura.

Diante disso, é possível perceber que esse conceito é passível de muita discussão e aprofundamento, a democratização cultural se apresenta como um termo mais fácil de ser problematizado do que realmente conceituado.

Ao passo que, quando falo em patrimônio cultural parto da definição mais comum da palavra patrimônio que se refere a pai ou paterno, o que faz com que inicialmente esse termo seja relacionado com tudo aquilo que é deixado de uma geração para outra, transmitido pela figura do pai para seus filhos. Ao longo do tempo essa noção de herança paterna foi sendo ampliada a um conjunto de bens materiais que estão intimamente relacionados com a identidade, a cultura ou o passado de uma coletividade.

A ideia de coletividade, quando relacionada especificamente a estudos sobre cultura e patrimônio, é

[...] constituída por grupos diversos, em constante mutação, com interesses distintos e, não raro, conflitantes. Uma mesma pessoa pode pertencer a diversos grupos e, no decorrer do tempo, mudar para outros. Passamos, assim, por grupos de faixa etária: crianças, adolescentes, adultos e idosos. Passamos ainda de estudantes para profissionais, e, em seguida, a aposentados. São, portanto, inúmeras coletividades que convivem em constante interação com a mudança. (FUNARI e PELEGRINI, 2009, p.56)

Esse aprofundamento no conceito de coletividade, conseqüentemente, leva a uma multiplicidade de pontos de vista, de interesses e de ações no mundo revelando interesses sociais distintos, o que não será aprofundado nessa proposta.

A noção de patrimônio ligada à coletividade e a preocupação com a definição de políticas para assegurar a preservação ou a conservação de bens considerados patrimônios culturais ganhou força no final do século XVIII e se desenvolveu mais significativamente no século XIX, logo que a Revolução

Francesa revelou a necessidade de eleger monumentos que refutassem o esquecimento do passado. Os monumentos deveriam expressar os fatos de natureza singular e grandiosa. Sendo assim, a preservação do passado tinha uma função específica: mostrar o progresso e principalmente as melhorias arquitetônicas.

Além disso, o conceito de patrimônio cultural também estava relacionado a valores artísticos e estéticos, ainda restrito à construção de monumentos e esculturas. O patrimônio carregava a obrigação elitista que a Arte tinha de despertar o senso de beleza e harmonia nas pessoas. Com isso, as produções artísticas e culturais que poderiam evocar a identidade e o passado das classes populares eram plenamente excluídas de tal perspectiva, essa visão começa a ser modificada no século XX quando já se observam alterações significativas nas noções de cultura, passado, e ainda espaço urbano.

Sobre essa mudança destaca-se a capacidade de o patrimônio reforçar um passado e uma série de valores comuns, permitindo englobar outras possibilidades que superavam o interesse oficial do Estado e as regras impostas pela cultura erudita.

A alteração no conceito de patrimônio cultural acabou ampliando o bojo de bens culturais que compõem essa concepção, considerando agora os bens materiais: construções, obeliscos, esculturas, acervos documentais e museológicos, e outros itens das chamadas belas-artes; e os bens imateriais que abrangem regiões, paisagens, comidas e bebidas típicas, danças e outras manifestações artísticas, manifestações religiosas e festividades tradicionais. Essa ampliação no entendimento do que é Patrimônio Cultural aproxima este conceito do processo de democratização da cultura, alvo de muitos estudos a Democratização Cultural também se mostra como um caminho instigante na reflexão sobre ações governamentais nas diversas esferas e níveis de atuação do setor cultural.

Refletindo brevemente as políticas públicas ligadas a área da cultura e as suas respectivas fundamentações, é possível perceber que os governos assumem o papel de preservar e determinar a construção dos patrimônios de uma sociedade. Na maioria dos casos uma gama de técnicos, acadêmicos e funcionários é destinada à função de preservar todos esses itens, que articulam e garantem o acesso às memórias e experiências de um povo.

Por meio disso, revela-se que o conhecimento do patrimônio acompanha uma preocupação em democratizar os saberes e fortalecer a noção de cidadania. Nesse ínterim, nasce o elo entre os bens culturais e as políticas públicas.

Ao analisar a relação entre os objetos de cultura com as ações governamentais ou mesmo o lugar que as políticas públicas de cultura ocupam em relação aos demais setores da sociedade não se pode ignorar a multiplicidade de pontos de vista estéticos, teóricos ou ideológicos que fundamentam as discussões sobre cultura na universidade, na imprensa, nos circuitos artísticos e onde quer que essa discussão possa aparecer.

José Carlos Durand (2001), ao se referir à complexidade dessa discussão assinala que

[...] não se pode ser admitida aquela tão comum postura individual de rejeição ético-ideológica do dinheiro e da economia, bem como a dificuldade daí derivada em entender que arte e cultura dependem de sustentação econômica e institucional como qualquer outra atividade humana (p.112).

Ou seja, há uma parcela da sociedade que revela rara técnica e vasto conhecimento ao navegar pelos meandros da Arte e captar significados invisíveis ao olhar comum, mas que se infantiliza, emudece ou se torna agressiva quando o tema é política e gestão cultural. Isso ocorre porque essa parcela de pessoas partilha da visão utópica segundo a qual a presença da burocracia e do dinheiro na esfera cultural é independentemente de análise.

Durand (2001) reforça essa problemática e argumenta sobre a falta de uma visão sistêmica e de complementaridade na gestão cultural.

Essa visão implica em conhecer a divisão do trabalho que a lei e os costumes estabelecem entre governo e iniciativa privada em matéria de políticas sociais. Nesse aspecto é possível apontar a pouca clareza que o meio artístico apresenta em relação ao que esteja ao alcance legal e político do governo, em cada nível administrativo, em matéria de regulação, financiamento direto, tutela e incentivos indiretos para a defesa e a promoção das manifestações artísticas e do patrimônio cultural.

Sempre coube à área cultural governamental abrigar e proteger os gêneros que compõem a cultura erudita, sobretudo aqueles que não conseguem sobreviver do mercado (MICELI e GOUVEIA, 1985). Embora a ênfase hoje em dia seja reconhecer como equivalente o valor tanto das expressões eruditas quanto das populares, isso em nada reduz a necessidade da política cultural monitorar o avanço da indústria cultural, especialmente da estrangeira.

Esse monitoramento pode contar também com um reforço na educação estética nos mais diversos âmbitos educacionais formais ou não, pois mesmo sendo possível em um curto espaço de tempo trazer o público para os museus e concertos usando-se da promoção intensiva na mídia de massa e/ou transformando uma exposição ou uma apresentação ao vivo em um grande espetáculo, mediante uma conscientização estética e um trabalho de formação de público, concertos, museus e mesmo os espetáculos, teriam público permanentemente.

Embora não aprofundado nesta proposta, outro apontamento de considerável importância e que também diz respeito à relação entre patrimônio cultural e as políticas públicas são as estratégias de abordagem e de financiamento conferidas às ações dessas áreas.

Como instrumentos de análise dessa relação, a pesquisadora Isaura Botelho (2001) defende a existência de duas dimensões, a antropológica e a

sociológica, que, embora sejam igualmente importantes, do ponto de vista de uma política pública, dispõem de características estruturais diferentes e devem ser objeto de uma responsabilidade compartilhada dentro do aparato governamental.

Diferenciar essas duas dimensões e suas características é fundamental uma vez que elas,

[...] têm determinado o tipo de investimento governamental em diversos países, alguns trabalhando com um conceito abrangente de cultura e outros delimitando o universo específico das artes como objeto de sua atuação. (BOTELHO, 2001, p. 6)

Portanto, na dimensão antropológica, a cultura se produz através da interação social dos indivíduos, que elaboram seus modos de pensar e sentir, constroem seus valores, manejam suas identidades e diferenças e estabelecem suas rotinas. Desta forma, cada indivíduo ergue à sua volta, e em função de determinações de tipo diverso, pequenos mundos de sentido que lhe permitem uma relativa estabilidade.

Para que a cultura, tomada nessa dimensão antropológica, seja atingida por uma política, é preciso que, fundamentalmente, haja uma reorganização das estruturas sociais e uma distribuição de recursos econômicos. Ou seja, o processo depende de mudanças radicais, que chegam a interferir nos estilos de vida de cada um, nível em que geralmente as transformações ocorrem de forma bem mais lenta: aqui se fala de hábitos e costumes arraigados, pequenos mundos que envolvem as relações familiares, as relações de vizinhança e a sociabilidade num sentido amplo, a organização dos diversos espaços por onde se circula habitualmente, o trabalho, o uso do tempo livre, etc.

Por sua vez, a dimensão sociológica não se constitui no plano do cotidiano do indivíduo, mas sim em âmbito especializado: é uma produção elaborada com a intenção explícita de construir determinados sentidos e de alcançar algum tipo de público, através de meios específicos de expressão. Para que essa intenção se

realize, ela depende de um conjunto de fatores que propiciem ao indivíduo condições de desenvolvimento e de aperfeiçoamento de seus talentos, da mesma forma que depende de canais que lhe permitam expressá-los.

Em outras palavras, a dimensão sociológica da cultura refere-se a um conjunto diversificado de demandas profissionais, institucionais, políticas e econômicas, tendo, portanto, visibilidade em si própria. Ela compõe um universo que interfere em um circuito organizacional, cuja complexidade faz dela, geralmente, o foco de atenção das políticas culturais, deixando o plano antropológico relegado simplesmente ao discurso.

Diante dessas linhas de abordagem é possível perceber que, isoladamente, as políticas culturais não conseguem atingir o plano do cotidiano. Isaura Botelho (2001) assegura que para que se consiga intervir objetivamente nessa dimensão, são necessários dois outros tipos de investimento.

O primeiro tipo de investimento refere-se a área de cultura dentro do aparato governamental. Uma política cultural que queira cumprir a sua parte tem de saber delimitar claramente seu universo de atuação, não querendo chamar a si a resolução de problemas que estão sob a responsabilidade de outros setores de governo. O segundo tipo de investimento é de responsabilidade dos próprios interessados e poderia ser chamado de estratégia do ponto de vista da demanda. Isto significa organização e atuação efetivas da sociedade, em que o exercício real da cidadania exija e impulse a presença dos poderes públicos como resposta a questões concretas e que não são de ordem exclusiva da área cultural (BOTELHO, 2001, p. 11).

A este segundo tipo de investimento relaciono a necessidade de formação docente direcionada para essa atuação efetiva da sociedade. O âmbito educacional em todos os níveis pode contribuir e exigir a canalização das forças governamentais em prol da real democratização da cultura e políticas públicas devidamente contextualizadas e fundamentadas que propiciem a efetiva fruição artística por meio de ações educativas.

Nessa perspectiva é que se buscou proporcionar a um grupo de professoras do município de Irati - PR, o contato com essas discussões a partir de propostas artístico-pedagógicas que tinham como etapa final a participação num processo de mediação num espaço cultural institucionalizado.

Acredita-se aqui que ao se apropriar destes espaços, o sujeito é incitado a problematizar sua prática social realizando uma ação que vai ao encontro de uma relação mais efetiva com a cidade, objeto central desta pesquisa.

3. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E ARTE: POSSIBILIDADES A PARTIR DO TEMA CIDADE

A partir daqui passo a descrever e analisar propostas artístico-pedagógicas que foram experienciadas por um grupo de professoras de arte tomando como base os pressupostos teóricos apresentados nos dois primeiros capítulos desta pesquisa.

A proposta que descrevo aconteceu num formato de Curso de Formação Continuada e foi ofertada pelo Instituto Federal do Paraná – Campus Irati (IFPR), na modalidade Formação Inicial e/ou Continuada (FIC), um programa mantido através de subsídios do Governo Federal e que surgiu como um desdobramento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC.

3.1. O PLANEJAMENTO E AS SITUAÇÕES ADVERSAS

O curso foi planejado a partir de uma demanda sinalizada pela Secretaria Municipal de Educação nas áreas de Arte, Educação Física e Ensino Religioso.

A construção do projeto pedagógico do curso passou por sucessivas mudanças, pois, a princípio, a proposta centrava-se exclusivamente numa formação na área de Arte para as professoras que trabalhavam com esse componente curricular, porém algumas questões como a carga horária mínima constante na certificação para fins de progressão dos profissionais da Rede Municipal e a disponibilidade de horários das professoras para a participação nos encontros do curso foram determinantes para uma formatação que contemplasse as três áreas sinalizadas pela secretaria numa carga horária total de 120 horas, ficando, 40 horas para cada área.

A proposição deste curso estava alicerçada na parceria consolidada entre o IFPR - campus Irati e a Secretaria Municipal de Educação, no sentido de

proporcionar cursos de curta duração, oficinas e palestras que geralmente compunham a programação das chamadas Semanas Pedagógicas.

Em 2015 foi criado um grupo de estudos composto por mim, pela Representante Técnica da disciplina de Arte da Secretaria, e seis professoras da Rede Municipal, sendo apenas umas delas graduada em artes visuais, as demais com formação em pedagogia e/ou magistério.

Esse grupo foi criado com o intuito de adequar a Proposta Pedagógica do município, que tinha sua última versão escrita no ano de 1992, aos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. O grupo também objetivava reestruturar a planilha de conteúdos das áreas de Artes Visuais, Dança, Teatro e Música readequando cada conteúdo às séries que contemplam desde o Berçário e Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental. Nos primeiros encontros do grupo de estudo fui percebendo uma certa defasagem em relação a conteúdos básicos de arte como, por exemplo, os itens que compõem os elementos formais da dança, do teatro, da música e das artes visuais.

A partir disso, no ano de 2016, passei a buscar estratégias para fornecer subsídios para contribuir no processo formativo dos professores de arte de Irati, especificamente na área de artes visuais tendo como base os pressupostos da teoria pedagógica supracitada, atrelando ao tema cidade, descrito e analisado no primeiro capítulo desse estudo, que se mostrou um tema comum e relevante para o grupo de professoras que participou da proposta e, ainda, que proporcionasse a elas a vivência de um processo de criação em arte desde a concepção de um objeto artístico até a exposição do mesmo num espaço cultural institucionalizado. Esta última etapa foi a mais prejudicada pela interrupção dos encontros provocada pela mudança na disponibilidade das professoras em relação a liberação da escola em que trabalham.

A proposta ganhou materialidade e o processo de formação em Artes Visuais com as professoras do município de Irati teve início em abril de 2017 e apesar dessa interrupção abrupta e inesperada por parte da secretaria municipal

de educação de Irati, muitos dados já haviam sido coletados nos primeiros encontros e são descritos e analisados a seguir acompanhado da apresentação do perfil do grupo de professoras que participou do curso.

Para que fosse possível programar encontros com as professoras, os horários delas tiveram que ser remanejados nas escolas o que levou cerca de dois meses para ser ajustado, outra necessidade apontada pelos gestores era com a relação a frequência dos encontros, que precisariam ser quinzenais. A partir disso foram programados seis encontros com duração de quatro horas cada e a carga horária do curso seria complementada com atividades não presenciais e uma visita guiada ao museu Oscar Niemeyer em Curitiba - PR.

Dos seis encontros, apenas três aconteceram até que a realidade apontada pelos gestores das escolas mudasse e as professoras não fossem mais liberadas para participar dos encontros que estavam ocorrendo às quartas-feiras.

Segundo a secretária de Educação de Irati, a interrupção aconteceu devido a uma capacitação na área de Empreendedorismo que era uma exigência da Gestão Municipal para atingir um índice relacionado a Lei Municipal do Micro e Pequeno empresário para melhoria do ambiente de negócios da região.

Essa situação adversa se revelou para esta pesquisa um forte indicador da inconstância nos processos formativos dos professores que atuam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Desde que cheguei na cidade, presenciei a mesma situação com outros cursos ministrados por colegas e mesmo em outras atividades que são iniciadas no município e com o tempo deixam de existir. É nítida a interferência negativa de diferentes posicionamentos políticos, que impedem que um programa de qualificação profissional para os professores do município seja implantado de forma eficaz e permanente.

A presente pesquisa estava acontecendo durante uma mudança na gestão municipal, o que afetou natural e diretamente a secretaria de educação, alterando a ênfase que estava sendo dada à práticas pedagógicas ligadas a PHC, o que

endossa o que foi abordado no segundo capítulo dessa pesquisa em relação aos objetivos e o contexto em que surge essa tendência pedagógica.

3.2. PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

O grupo foi constituído inicialmente por 40 mulheres que de forma direta ou indireta trabalhavam com a disciplina de arte na Rede Municipal de Ensino. Refiro-me a forma indireta, pois nem todas que foram liberadas para fazer o curso de formação estavam lecionando a disciplina de arte, algumas só lecionariam no semestre seguinte ou já haviam lecionado no ano anterior.

Sobre a formatação e o processo de distribuição de aulas, turmas e disciplinas alguns dados foram coletados por meio de entrevista com a representante técnica da disciplina de arte.

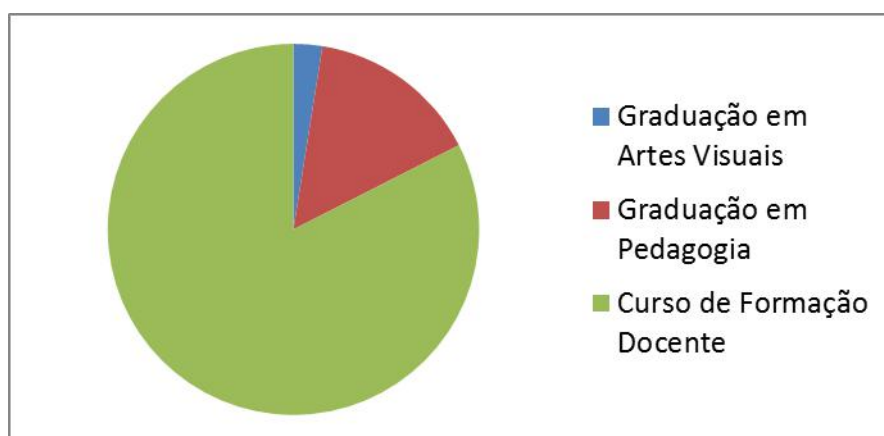
A professora titular leciona as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, ela é responsável por uma turma fixa o ano todo com uma carga horária semanal média de 16 horas, ela tem uma carga horária semanal de quatro 4 horas de hora-atividade distribuídas em 4 dias da semana, tempo de preparação de atividades e correção de trabalhos. Vem daí a nomenclatura das professoras que participaram do curso, as "professoras de hora-atividade". Essas lecionam em várias turmas diferentes ao longo do ano e tem uma carga horária semanal média de 1 hora com cada turma. As professoras de hora-atividade entram em sala quando as professoras titulares saem para as ações de manutenção de ensino, portanto, acabam trabalhando com um grande número de turmas.

Segundo informações da representante técnica de arte da Secretaria de Educação, as professoras têm preferência pela modalidade de hora-atividade, pois é mais dinâmico e menos cansativo. Em contrapartida, conversar com as professoras durante o curso revelou alguns descontentamentos em relação a carga horária baixa com cada turma e a impossibilidade de desenvolver trabalhos

mais contínuos e duradouros como projetos interdisciplinares e que contemplem atividades práticas e apresentações artísticas, o que muitas vezes é cobrado pela direção das escolas.

Deste grupo apenas uma das professoras tinha formação de nível superior específica na área de Artes Visuais, as demais se dividem em dois tipos de formação: curso de graduação em Pedagogia e curso de Formação de Docentes – quando cursam um ano a mais, após a conclusão do Ensino Médio que seria normalmente de 3 anos, disciplinas na área de Pedagogia voltadas à Educação Infantil.

Gráfico 1 - Formação das professoras participantes do curso



FONTE: A autora

No estado do Paraná, o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, após sua última reformulação em 2014, tem como proposição a formação integrada ao Ensino Médio. Há alguns anos existiam outras modalidades e o curso era chamado de Magistério. A estrutura do curso prevê a viabilização do trabalho do docente com os conteúdos das disciplinas da Base Nacional Comum: Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira

Moderna, Matemática, Química e Sociologia, integrados aos conteúdos das disciplinas específicas da área de pedagogia.

São componentes da parte Específica do Curso de Formação de Docentes as disciplinas: Concepções Norteadoras da Educação Especial, Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação, Fundamentos Históricos da Educação, Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil, Fundamentos Psicológicos da Educação, LIBRAS, Metodologia da Alfabetização, Metodologia da Língua Portuguesa, Metodologia do Ensino de Educação Física, Metodologia do Ensino de Arte, Metodologia do Ensino de Geografia, Metodologia do Ensino de História, Metodologia do Ensino de Matemática, Organização do Trabalho Pedagógico, Trabalho Pedagógico da Educação Infantil, Prática de Formação e Literatura Infantil.

A disciplina de Metodologia do Ensino de Arte compreende uma carga horária de 67 horas e tem a seguinte ementa:

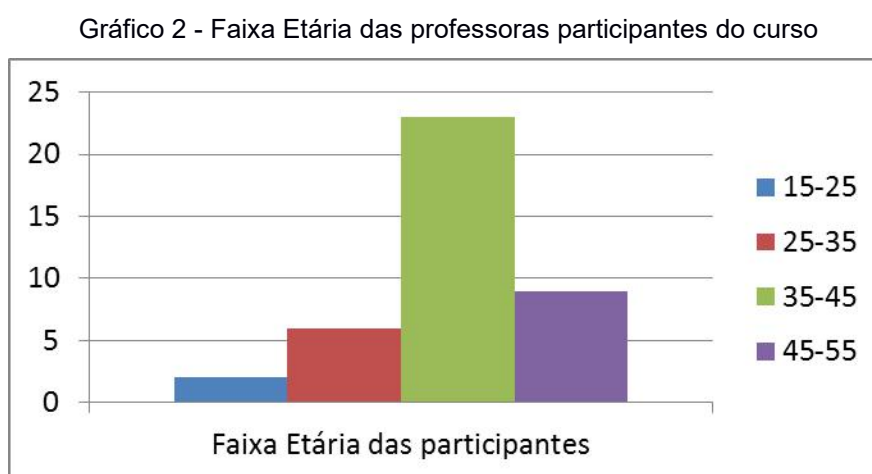
O papel da Arte na formação humana, como conhecimento, como trabalho, como expressão. Estudo das diferentes concepções de Arte. Conhecimento, trabalho e expressão, sua relação com o ensino. Estudo das tendências pedagógicas – Escola Tradicional, Nova e Tecnista – com ênfase nos marcos históricos e culturais do ensino da Arte no Brasil. Conhecimento teórico e prático dos elementos formais e de composição das artes visuais, da música, da dança e do teatro e sua contribuição na formação dos sentidos humanos desde a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Abordagens metodológicas para o ensino de Arte na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental. A atividade artística na escola: fazer e apreciar a produção artística.³

A partir deste ementário é possível perceber um recorde histórico que não avança em relação às tendências pedagógicas chamadas críticas e a sinalização de uma deficiência em relação ao que vinha sendo cobrado no processo de reformulação da Proposta Pedagógica do Município de Irati.

³ FONTE: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=600>

Outro aspecto que pode ser apontado como frágil na formação da maioria das professoras é o fato de existir uma carga horária relativamente pequena para um longo tempo de exercício na docência, como apontado no capítulo 2 deste estudo quando ressalto a importância da Educação Continuada.

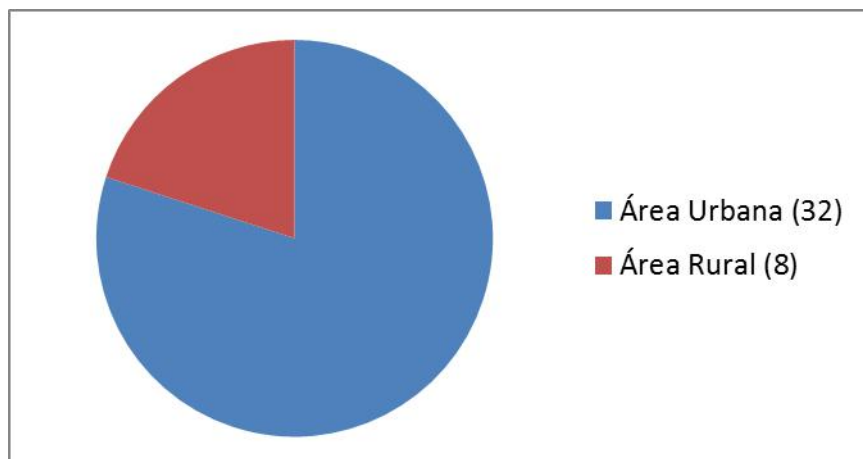
Sobre a faixa etária das professoras que compunham o grupo: duas têm idade entre 15 e 25 anos, seis têm entre 25 e 35 anos, vinte e três têm entre 35 e 45 anos e nove professoras têm entre 45 e 55 anos conforme mostra o gráfico a seguir:



FONTE: A autora

Como apontado no próximo gráfico, 20% do grupo reside na área rural:

Gráfico 3 - Local de residências das professoras participantes do curso



FONTE: a autora

Das professoras que residem na área urbana, 9 trabalham em escolas do campo e 23 trabalham nas escolas da área urbana.

O município em questão compreende uma realidade de quarenta e quatro escolas municipais, sendo vinte e uma delas na área rural e toda a área rural também é atendida com transporte público municipal, o que facilitou a participação de algumas professoras no curso.

3.3 TRÊS ENCONTROS E POSSIBILIDADES ARTÍSTICO PEDAGÓGICAS

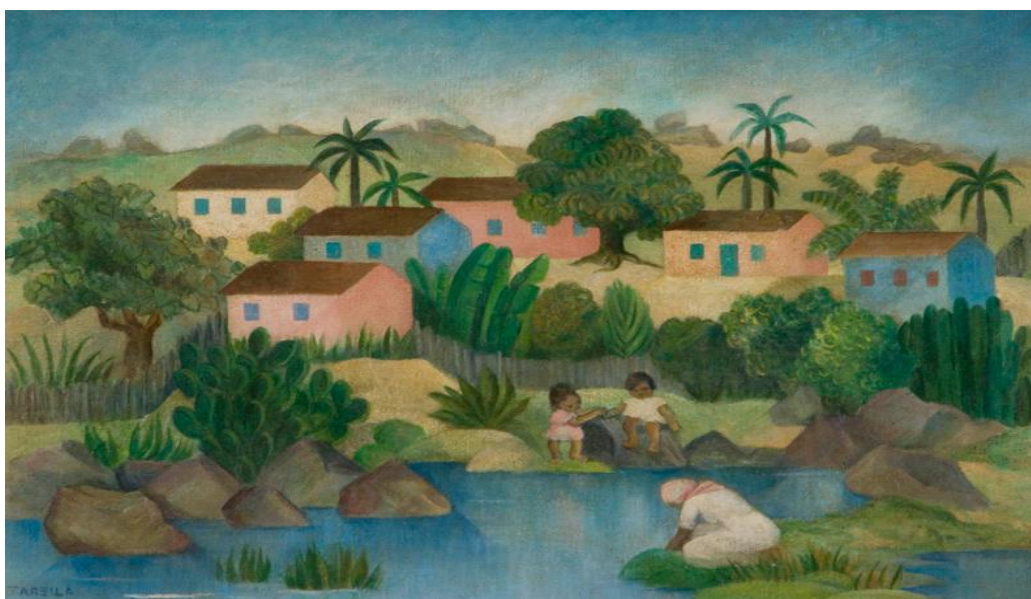
Os encontros com as professoras foram planejados com base nos momentos que compõem o processo de aprendizagem sugeridos na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo cada encontro enfoque em uma etapa diferente, embora já tenha sido evidenciado neste trabalho que as etapas se entrecruzam durante a práxis. Num primeiro momento estipulei a seguinte divisão: Encontro 1 – Prática Inicial do Conteúdo; encontro 2: Problematização; encontro 3 e 4: Instrumentalização; encontro 5: Exercícios de Oralidade que favoreçam a Catarse e; encontro 6: Prática Social Final do Conteúdo.

O primeiro encontro foi composto de ações introdutórias que permitiram o conhecimento dos saberes artísticos existentes no grupo – coletiva e individualmente. O objetivo desse encontro estava relacionado ao nível de desenvolvimento atual das professoras, ou seja, a prática social inicial do conteúdo. Para tanto, as ações programadas visavam o diagnóstico, o (re) conhecimento e a coleta de informações sobre o que as professoras já sabiam a respeito de conceitos gerais como arte, artes visuais, cultura, patrimônio cultural, fotografia, cidade, espaço urbano, entre outros. Durante o encontro foram relatadas diferentes experiências artísticas que as professoras vivenciaram ao longo da vida, algumas ligadas ao contexto familiar e outras ligadas ao ambiente escolar propriamente dito.

Para nortear as falas e instigar a expressão do conhecimento que elas já detinham sobre arte foram apresentadas, por meio de projeção, imagens dos mais variados períodos da História da Arte e de diferentes técnicas. A proposta era que as professoras falassem sobre as imagens. A seguir apresento algumas imagens e alguns comentários das professoras que seguem identificadas com nomes fictícios.

A primeira imagem mostrada foi uma pintura de Tarsila do Amaral produzida na década de 50 num período de constantes viagens da artista pelos estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Figura 8- POVOAÇÃO I, 1952, óleo sobre tela, 75x99,5 cm, (P193), Coleção particular, SP.



Fonte: <http://tarsiladoamaral.com.br/obra/neo-pau-brasil-1950/>.

Sobre esta imagem destaquei quatro comentários:

Professora Ana: “Parece o sítio do meu avô em Marmeleiro, tinha um rio lá, não azul assim, mas tinha! E as casas não ficavam tão perto uma da outra mas é que na pintura tem que ser assim né!”

Professora Claudia: “Isso aí só pode ser de antigamente né pois tem muita planta, muita árvore!”

Professora Maria: “Iratí não é por que aqui não tem bananeira assim, aqui tem pinheiro bastante, e não tem ali.”

Professora Julia: *“Aquele mulher deve estar chorando na beira do rio, aquelas criancinhas devem ter aprontado alguma.”*

Todos os comentários feitos pelas participantes revelaram curiosidades, experiências, memórias afetivas, relações com o trabalho e principalmente com a família. Nos comentários destacados é possível perceber informações ligadas à técnica presente na tela, *“mas é que na pintura tem que ser assim”*, aos possíveis temas retratados, *“aquele mulher deve estar chorando”*, e também outros assuntos que poderiam gerar discussões mais amplas e interdisciplinares, *“pois tem muita planta, muita árvore”*.

A segunda imagem projetada foi uma pintura a fresco de Ambrogio Lorenzetti, uma imagem com uma maior quantidade de elementos e mais referências urbanas.

Figura 9 - TÍTULO NÃO IDENTIFICADO, 1337 a 1340, pintura a fresco, Ambrogio Lorenzetti, Palácio Comunal de Siena, Itália.



Fonte: <http://galaaz.blogspot.com.br/2005/10/1-europa-das-cidades-do-renascimento.html>

Sobre esta imagem destaque dois comentários:

Professora Paula: *"Aí já é na urbanização, é antigo mas (...) pelo jeito já é prédio"*

Professora Julia: *"Essa já representa uma cidade com organização de comércio já, muitas pessoas [...]"*

Estes comentários retomam a discussão presente no primeiro capítulo deste trabalho, embasada nos escritos de Argan (1995) quando ele afirma que é comum que a relação dos sujeitos com a cidade esteja atrelada a sua arquitetura, mas que também é possível perceber que a compreensão da cidade como espaço de movimentação de pessoas está presente no discurso das professoras ainda que ligada ao espaço dito comercial.

A terceira imagem apresentada gerou falas muito pertinentes em relação a histórica cisão entre a divisão social do trabalho e aos meios de produção citada no capítulo 1.

Figura 10 - Cozinha de Roça, 2002, óleo sobre tela, 150 x 230cm. Rui de Paula, Coleção Particular, MG.



FONTE: <http://www.ruidepaula.com.br/>

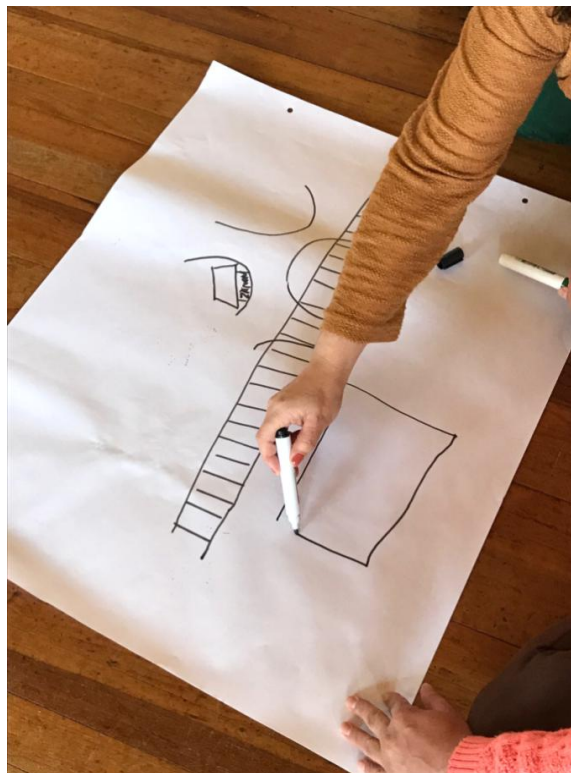
Segundo Araújo (2012) uma cidade tem a incumbência de administrar a organização social econômica e cultural diante de uma divisão crucial para as sociedades modernas: o trabalho no campo e o trabalho na cidade. E sobre essa divisão destaco um comentário feito por uma das professoras que reside na área rural:

Professora Luisa: " [...] essa cena aí mexe comigo! Igual a casa da mãe. O fogão dela nós ainda temos, pois ficou no fundo da casa que eu moro hoje com o meu marido e minhas duas filhas. Só que nós temos muito mais cachorros! Minha cunhada que também é casada e ta grávida, mora no lote do lado do nosso, de vez em quando faz pão no forno velho por que ela não ta trabalhando. Eu chego da cidade sempre muito tarde e tem todas as coisas da casa para fazer, quando não tem coisa da escola, aí não sobra tempo pra nada mais".

A fala transcrita acima traz muitas informações que refletem uma divisão, decorrente da atividade comercial, que historicamente resultou no prevalecimento da cidade comercial em detrimento da cidade política, percebe-se que perdura no discurso dos sujeitos a ideia que cidade é onde há comércio, há trabalho formal.

Uma segunda atividade foi proposta no primeiro encontro e dessa vez foram apresentadas em forma de cartaz as seguintes palavras: arte e cidade. As participantes produziram individualmente um desenho que traduzisse a relação entre essas duas palavras. Ao longo da elaboração do desenho fui conversando sobre o que está sendo construído e o porquê. Nessa atividade foi possível observar 4 categorias de desenho: 1ª. Desenhos que mostravam a própria organização estrutural da cidade como uma "Obra de Arte"; 2ª. Desenhos que mostravam monumentos esculturais presentes em praças e parques; 3ª Desenhos que mostravam a "Casa da Cultura" (que funciona também como Museu Municipal) e 4ª. Desenhos que mostravam elementos significativos de diferentes linguagens artísticas. A identificação dessas categorias foi determinante para as questões que seriam levantadas para a etapa da problematização.

Figura 11 - Participante do curso desenhando a linha Férrea que passa em frente a Casa da Cultura de Irati-PR



FONTE: a autora

Figura 12 - Participantes do curso desenhando a quadra da escola onde trabalham



FONTE: a autora

Figura 13 - Participantes desenhando o monumento presente em uma das praças de Irati



FONTE: a autora

Ao final desse primeiro encontro as professoras teceram também comentários sobre os desenhos umas das outras, como por exemplo, “[...] o seu está muito bonito!”, “[...] eu não sei desenhar!”, ou ainda “Você é uma artista!”. Estes comentários que foram coletados nas filmagens serviram para outro eixo de problematização, relacionado a questão do fazer que imita a realidade, muito presente no discurso das participantes.

O segundo encontro da proposta foi pautado na etapa da PHC identificada como problematização e os pontos de partida para as discussões foram perguntas colocadas em uma apresentação de slides como, por exemplo, o que liga você a esta cidade? De onde vem essa ligação? Que elementos culturais são mais significativos para você na cidade? O que é ser iratiense? Onde encontramos arte e Cultura em Irati? Quem faz Arte em Irati? Existe arte e Cultura no espaço urbano? Existe arte e cultura no espaço rural?

Esses momentos intermediários da PHC subsidiam a identificação das questões suscitadas pela prática social, que neste caso está relacionada com a

arte e a cultura e a democratização de bens culturais, e os encontros seguintes que não chegaram a acontecer devido a interrupção descrita anteriormente, estavam programadas ações que proporcionassem o momento nomeado na PHC como instrumentalização onde o objetivo seria fornecer instrumentos teóricos e práticos para as compreensões das questões apontadas na problematização.

Os conteúdos abordados compreenderiam a reflexão sobre diferentes abordagens do conceito de cultura, arte e bens culturais, bem como a apresentação do percurso poético dos artistas Iris Helena e Stephan Doitshinoff, anteriormente apresentados, que seria dissolvido em momentos teóricos e práticos ligados a técnica da pintura.

A proposta pedagógica seria encerrada com a viabilização e a incorporação das reflexões de todas as etapas vivenciadas e de elementos integrantes da própria vida dos alunos, sintetizados num resultado visual e um processo de exposição num espaço cultural institucionalizado o que seria caracterizado como um momento para favorecer a catarse, uma vez que, as participantes estariam vivenciando a prática social e refletindo sobre ela, recebendo, ainda, o retorno de possíveis expectadores em relação aos resultados individualizados e ao resultado coletivo da proposta artístico pedagógica.

A artista citada, Iris Helena reflete em seus trabalhos sobre a memória da cidade, a partir de imagens antigas de determinados locais. A partir da reflexão sobre o percurso da artista é possível refletir sobre as memórias que resolvemos conservar em relação à cidade e quais delas não conservamos e mais, de que maneira se conserva a memória de uma cidade.

Stephan Doitschinoff problematiza a questão da religiosidade em relação aos mais diversos espaços de uma cidade e ainda como alguém na condição de visitante percebe essa influência e as manifestações simbólicas da religião. Quando se escolhe uma imagem tridimensional de 22 metros de altura para colocar como simbologia da cidade, como é o caso da escultura de *Nossa*

Senhora das Graças na entrada de Irati - PR, acontecer uma apropriação de uma linguagem visual pra construir uma memória.

Esses momentos intermediários da PHC subsidiam a identificação das questões suscitadas pela prática social, que neste caso está relacionada com a arte, a cultura e a democratização de bens culturais. Para os encontros seguintes que não chegaram a acontecer devido à interrupção descrita anteriormente, estavam programadas ações que proporcionassem maiores oportunidades de instrumentalização, pois meu objetivo seria fornecer instrumentos teóricos e práticos para aprofundar o nível de compreensão das questões apontadas na problematização.

Os conteúdos abordados compreenderiam a reflexão sobre diferentes abordagens do conceito de cultura, arte e bens culturais, bem como a apresentação do percurso poético dos artistas Iris Helena e Stephan Doitshinoff, anteriormente apresentados. Estes momentos seriam dissolvidos em proposições teóricas e práticas ligadas à técnica da pintura.

A proposta pedagógica de formação docente seria então encerrada com a incorporação das reflexões de todas as etapas vivenciadas e de elementos integrantes da própria vida das professoras que compunham o grupo, sintetizados numa produção visual e um processo de exposição num espaço cultural institucionalizado. Tais ações seriam caracterizadas como um momento para favorecer a catarse, uma vez que, as participantes estariam vivenciando a prática social e refletindo sobre ela, recebendo, ainda, o retorno de possíveis expectadores em relação aos resultados individualizados e ao resultado coletivo da proposta artístico pedagógica.

Permeando estas ações, estaria a constante retomada à produção da artista Iris Helena, na medida em que esta reflete em seus trabalhos sobre a memória da cidade a partir de imagens antigas de determinados locais. Partindo da reflexão sobre o percurso da artista seria então possível refletir sobre as memórias que resolvemos conservar em relação à cidade e quais delas não

conservamos e mais, refletindo sobre de que maneira se conserva a memória de uma cidade.

Stephan Doitschinoff, segundo artista focado na formação, problematiza a questão da religiosidade em relação aos mais diversos espaços de uma cidade e propõe pensar sobre como alguém na condição de visitante percebe essa influência e as manifestações simbólicas da religião. Quando se escolhe uma imagem tridimensional de 22 metros de altura para colocar como simbologia da cidade, como é o caso da escultura de *Nossa Senhora das Graças* na entrada de Irati - PR, acontece a apropriação de uma linguagem visual pra construir uma memória.

A partir destas problematizações é possível retomar as premissas apontadas por Hillesheim (2013) e citadas na introdução deste trabalho. Mesmo diante da impossibilidade de concluir o processo formativo, percebe-se, a partir do contato com as professoras de Arte de Irati, que as premissas estão presentes e se confirmam no discurso daquele grupo.

Esta pesquisa que, inevitavelmente, se constitui como um processo de sensibilização em relação ao processo de ensino aprendizagem em arte e às suas relações com uma tendência pedagógica de cunho crítico, ressalta um alerta em relação às lacunas encontradas na formação das professoras e ainda, a constatação da inadequação da gestão municipal em relação às iniciativas voltadas à formação específica da área de arte. Esses apontamentos revelaram o quanto se faz necessário enfatizar a importância da Arte na educação no município de Irati - PR.

Por sua vez, a informação supracitada da presença da escultura na entrada da cidade confirma o uso de uma linguagem estética como veículo de legitimação do poder dominante, a segunda premissa apontada por Hillesheim (2013).

A terceira premissa denuncia e ao mesmo tempo aponta caminhos para as discussões sobre as políticas públicas ligadas à área da cultura e da arte,

deixando evidente uma significativa inconstância nas ações executadas no município em questão. Por fim, acredito ser essa uma das questões que mais atravança o desenvolvimento harmônico das cidades e da educação como um todo, pois tais interrupções prejudicam a relação que os sujeitos estabelecem com a cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da minha atuação como docente no Instituto Federal do Paraná no município de Irati - PR e da minha chegada nesta cidade com tantas características culturais marcantes, a partir da minha reflexão sobre o senso de pertencimento, a partir da consciência da minha condição de "estrangeira", sem familiares, sem ligação com o catolicismo ou com as etnias predominantes na cidade, a partir da identificação de uma cidade com uma população predominante idosa, composta por famílias tradicionais e grandes, católicas e extremamente ligadas ao legado étnico, é que cheguei ao tema "cidade" e resolvi refletir sobre ele a partir de uma contextualização no campo da Arte e de pressupostos pedagógicos que norteiam minha prática pedagógica.

Senti necessidade de investigar como a arte e a cultura podem, por meio do tema escolhido, contribuir na ampliação do olhar sobre a compreensão da cidade e partir de demandas sinalizadas pela própria instituição onde trabalho e a prefeitura de Irati. Passei a investigar como esses temas podem contribuir no processo de formação docente, e mais especificamente nas estratégias adotadas pelos professores de arte nas suas aulas, partindo de uma proposta pedagógica embasada nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

O presente trabalho partiu de um referencial teórico que esclarece, elucida e reflete sobre o conceito de cidade localizando esse conceito na história da arte, destacando aspectos políticos, sociais, econômicos e outros que de alguma forma interferem direta ou indiretamente nessa definição.

Destaco que a contribuição da arte na compreensão e problematização das relações dos sujeitos com a cidade mostrou-se perspicaz no ensino e na pesquisa e que a proposta desenvolvida apontou lacunas antes não percebidas, mostrando que duas ações foram imprescindíveis ao desafio: aguçado trabalho de observação e coleta de dados e a compreensão de que a constante retomada do percurso é parte importante na análise da trajetória.

O tema cidade se mostrou relevante, pois compreendendo que este espaço se consolida a partir da movimentação de sujeitos se torna possível refletir sobre as relações que são estabelecidas entre os próprios sujeitos e a cidade.

Refletir sobre a cidade a partir da arte oportuniza discutir a construção do pensamento simbólico de um povo. Compreender a própria cidade como uma manifestação cultural e ao mesmo tempo como suporte de Arte, uma construção coletiva carregada de símbolos poéticos e estéticos que partem da individualidade dos moradores de uma cidade.

No município de Irati essa discussão ganha relevância a partir da identificação de marcos culturais ligados às características mais marcantes da cidade, não só marcos culturais que podem ser vistos como positivos por se tratarem de bens culturais materiais e imateriais, mas também aqueles que podem ser vistos como negativos, como a inconstância na gestão de recursos e de ações ligadas a educação, à cultura e à arte.

Nesse contexto, acredito ser relevante promover esta reflexão entre um grupo de professoras que diariamente vivem a cidade, nas suas mais diversas configurações, transitam entre o espaço urbano e o espaço rural e tem a atribuição de promover espaços de aprendizagem relevantes e significativos para elas e para seus alunos que detêm perfis ainda mais heterogêneos.

Nesse sentido a tendência pedagógica abordada neste estudo e os momentos descritos nela, permitem que o processo de aprendizagem aconteça levando em consideração os conhecimentos e as condições em que se encontram essas professoras e esses alunos. Acredito que a reflexão sobre a prática social que os envolve torne o processo educativo mais eficaz e mais favorável ao aprendizado artístico.

A partir desta pesquisa, sinto-me ainda mais desafiada a perceber e olhar para Irati e seus moradores cada vez menos como "estrangeira" e cada vez mais como sujeito que estabelece, movimenta e reflete sobre as relações da cidade, de seus moradores, da Cultura e da Arte. Distante da intenção de esgotar qualquer

reflexão me sinto instigada a promover outras ações, com outras formatações que dissolvam ou minimizem as barreiras dos órgãos públicos e que proporcionem outras práticas sociais, outras problematizações e momentos efetivos de experiência catártica.

A formação docente abruptamente interrompida diz muito sobre a cidade de Irati e as relações sociais que estão postas à população que lá reside ou trabalha. A descontinuidade deixa marcas não somente nas gestões governamentais ou na formação de professores; a descontinuidade afeta os sujeitos, pois a partir da descontinuidade, muitos destes sujeitos não se percebem como protagonistas de uma história, mas como coadjuvantes de um constante recomeçar.

A Pedagogia Histórico-Crítica, antevista como um dos pilares da formação proposta aos docentes, teve intuito de problematizar esta relação e indagar: em que medida o morador de Irati se sente protagonista da história da cidade? Em que medida ele se percebe como parte dessa história? A arte, o segundo pilar, procurou desvelar o véu que encobre esta relação a fim de oportunizar aos sujeitos uma apropriação crítica aos espaços culturais para ressignificá-los.

Entre o planejado e o não executado, ficam as pendências, os intervalos, os lapsos, as pausas das cidades de pequeno porte que trazem a frente dos mais diversos campos de atuação, sujeitos que tendem a se sentir diminuídos, pausados, pendentes de um vir a ser, sujeito, que ao sentir-se e perceber-se incompleto, torna-se, assim, uma extensão da cidade.

Também esta pesquisa, interrompida, reavaliada e retomada por força do contexto, depõe sobre uma pesquisadora uma acadêmica que se depara com a urgência do cotidiano e seus muitos intervalos.

Por fim, inspiro-me na poesia, para ter "a certeza de que se estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo" (SABINO, 1995, p. 213).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ARAÚJO, J. A. **Sobre a cidade e o urbano em Henri Lefébvrè**. GEOUSP - Espaço e Tempo, São Paulo, Nº31, pp. 133 - 142, 2012.

ARGAN, C. G. **A história da arte como história da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ARGAN, G. **História da arte como história da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BARBOSA, A. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Ed. Com/Arte, 1998.

BARBOSA, A. e CUNHA, F. (Orgs.). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BRISSAC, N. **Arte/Cidade: um balanço**. Revista ARS. vol. 4; n 7. São Paulo, 2006.

FUSARI, M.F.R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

GINSBURG, C. **A micro-história e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

HUG, A. Juntando cacos urbanos. **Revista Época**. São Paulo, ano IV, n.199, 2002.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal/lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

MAKOWIECKY, S. **A representação da cidade de Florianópolis na visão dos artistas plásticos**. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: Histedbr, 2006.

CURY, C.R.J. **Educação e contradição**. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado** (AIE). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

SABINO, F. **O Encontro Marcado**. 98º Ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1995.