

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

MICHELLE COELHO SALORT

**O ENTRELAÇAMENTO ENTRE O ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO
AMBIENTAL: PARA CONSTRUIR, COMPARTILHAR E PERTENCER**

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a ELISABETH BRANDÃO SCHMIDT

Rio Grande

2016

MICHELLE COELHO SALORT

**O ENTRELAÇAMENTO ENTRE O ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO
AMBIENTAL: PARA CONSTRUIR, COMPARTILHAR E PERTENCER**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental –PPGEA- da Universidade Federal do Rio Grande – FURG como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Educação Ambiental. Área de concentração: Educação Ambiental.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Elisabeth Brandão Schmidt

Coorientadora na Universidade de Santiago de Compostela – USC/Espanha (Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior - PDSE/CAPES): Prof.^a Dr.^a Lucía Iglesias da Cunha (USC)

Rio Grande

2016

Ficha catalográfica

S175e Salort, Michelle Coelho.

O entrelaçamento entre o Ensino de Arte e a Educação Ambiental: para construir, compartilhar e pertencer / Michelle Coelho Salort. – 2016.

304 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2016.

Orientadora: Dr^a. Elisabeth Brandão Schmidt.

Coorientadora: Dr^a. Lucía Iglesias da Cunha.

1. Ensino de Arte 2. Educação Ambiental 3. Pertencimento
I. Schmidt, Elisabeth Brandão II. Iglesias da Cunha, Lucía III. Título

CDU 7.071.5

Michelle Coelho Salort

“O Entrelaçamento entre o Ensino de Arte e a Educação Ambiental: para Construir, Compartilhar e Pertencer”

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores.

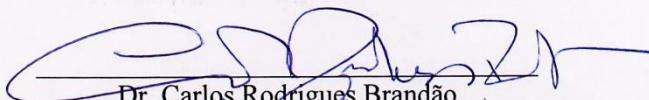


Dr.^a. Elisabeth Brandão Schmidt
(Orientadora PPGEA/FURG)

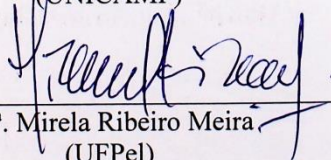
Dr.^a. Lucía Iglesias da Cunha
(Coorientadora USC)



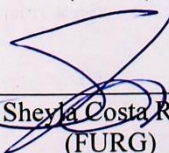
Dr.^a. Cláudia da Silva Cousin
(PPGEA/FURG)



Dr. Carlos Rodrigues Brandão
(UNICAMP)



Dr.^a. Mirela Ribeiro Meira
(UFPel)



Dr.^a. Sheyla Costa Rodrigues
(FURG)

*Dedico esta conquista à minha família.
Sem TODOS vocês esse sonho não se realizaria.*

Agradecimentos

Da mesma forma que um sujeito não se constitui humano sozinho, é preciso afirmar que um trabalho como este não se faz na solidão. Essa tese é o resultado de um trabalho colaborativo; muitos foram os que ajudaram a me constituir como pesquisadora... Portanto, este é o momento de expressar a gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram para essa conquista.

Agradeço, primeiramente, a Deus e aos meus santos de fé: Santo Expedito, que me escolheu para ser sua seguidora, e Santa Rita de Cássia.

À minha orientadora e amiga Elisabeth Brandão Schmidt, pelo carinho, apoio e dedicação com que conduziu esta parceria; ser humano excepcional que soube levantar a minha autoestima nas horas difíceis e acreditou na minha capacidade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio à pesquisa e pela oportunidade ímpar que me propiciou cruzar o Atlântico.

À Prof.^a Dr.^a Lucía Iglesias da Cunha, pelo acolhimento na Universidade de Santiago de Compostela.

Aos bolsistas que participaram do projeto de extensão para aperfeiçoar o AVArtea: José Alexandre Ferreira da Costa, Jessica Dias, Maria Cristina Pastore e Gabriel Marques. E, principalmente, ao Douglas Vaghetti, por sua dedicação ao trabalho e por me ajudar a colocar em prática as minhas ideias mirabolantes; e à Isabela Coelho Flôres, por estar sempre ao meu lado.

Agradeço também aos meus amigos e parceiros que auxiliaram na construção do AVArtea: Tiago Dziekaniak, Zelia Couto e à minha “primamiga” Priscila Coelho Vieira.

Aos professores, colegas de profissão que me receberam para as nossas conversas/entrevistas, e às escolas que abriram as suas portas para a realização desta pesquisa.

Aos membros da Banca de Defesa, que gentilmente aceitaram o convite para avaliar esse trabalho: Prof. Dr. Carlos Rodrigues Brandão, Prof.^a Dr.^a Sheyla Rodrigues, Prof.^a Dr.^a Cláudia Cousin e a Prof.^a Dr.^a Mirela Meira.

À querida Prof.^a Rosa Albernaz, pela disponibilidade e dedicação à árdua tarefa de fazer a revisão do texto.

Aos meus familiares, Eliseu e Maria Helena, Neri e Cleusa, Luiz Carlos e Juraci, mas, em particular, à Ingrid e ao José Augusto - vocês são o meu tudo, o meu mundo... Agradeço pela cumplicidade, pelo carinho, pela compreensão nas horas difíceis de isolamento e solidão, mas, acima de tudo, agradeço por cuidarem de mim no momento em que mais precisei. Amo vocês.

Ao meu fiel companheiro Duty, que sempre esteve ao meu lado, nas noites frias do inverno ou nas tardes ardentes do verão.

Aos meus amigos de vida e destino. Em especial à Andreisa Damo, parceira na aventura de conhecer terras longínquas.

A todos que contribuíram, de alguma forma, para esta conquista, os meus sinceros agradecimentos.

*"No entardecer dos dias de Verão, às vezes,
Ainda que não haja brisa nenhuma, parece
Que passa, um momento, uma leve brisa
Mas as árvores permanecem imóveis
Em todas as folhas das suas folhas
E os nossos sentidos tiveram uma ilusão,
Tiveram a ilusão do que lhes agradaria...
Ah, os sentidos, os doentes que veem e ouvem!
Fôssemos nós como devíamos ser
E não haveria em nós necessidade de ilusão
Bastar-nos-ia sentir com clareza e vida
E nem repararmos para que há sentidos ..."*

Fernando Pessoa

FIGURA 1: *Entardecer*. Michelle Coelho Salort, 2016.



Fonte: Imagem produzida pela autora.

RESUMO

Título: O entrelaçamento entre o Ensino de Arte e a Educação Ambiental: para construir, compartilhar e pertencer

Esta tese foi produzida a partir de argumentos construídos no percurso da pesquisa que teve como objetivo principal compreender como o entrelaçamento entre o Ensino de Arte e a Educação Ambiental contribui para desenvolver o sentido de pertencimento, entendido como o “sentir-se parte”, numa relação que leva à corresponsabilidade, à cooperação e ao compartilhar. Delineia uma retrospectiva do Ensino de Arte e da Educação Ambiental no Brasil e na Espanha para compreender a constituição histórica de ambas as áreas nestes dois países. Averigua, nos documentos oficiais que regem o sistema educativo nos respectivos contextos educacionais, como o pertencimento vem sendo efetivado nas escolas. Considera o sentido de pertença como o “sentir-se parte”, em uma relação de aceitação recíproca, constituído a partir do conhecimento sobre o entorno e experiências significativas que transformam espaços em lugares de pertencimento, conhecimento que pode ser proposto pelo Ensino de Arte vinculado à Educação Ambiental. A produção de dados ocorreu por meio de conversas/entrevistas com professores da área de artes tanto do município do Rio Grande, RS, Brasil, bem como com professores de Santiago de Compostela, Galícia, Espanha. Os dados foram analisados a partir da metodologia do “Discurso do Sujeito Coletivo”. Foram obtidos cinco discursos coletivos (DSC) para cada localidade: A área de artes sob a ótica de seus professores; Trabalho docente - valores e significados; Aproximações entre o Ensino de Arte e Educação Ambiental na escola; Ensino de Arte, patrimônio e Educação Ambiental; e O Ensino de Arte e a Educação Ambiental e suas potencialidades para o pertencer. Após as análises foi evidenciada a desvalorização da docência e da área de artes, mesmo que percebida como relevante na formação e no desenvolvimento da criatividade dos estudantes. O espaço da sala de aula é privilegiado para troca de saberes e o crescimento singular do sujeito, fatores gratificantes na docência. Embora afirmem trabalhar na perspectiva dos “Três R” (reduzir, reutilizar e reciclar), os docentes abordam obras e artistas que tangenciam as questões ambientais, observam e desenham a realidade do entorno. Entretanto, os professores revelam o desconhecimento e a desvalorização do patrimônio público. Apesar disso, percebem o Ensino de Arte como um potencializador do sentido de pertença. Assim, foram produzidos argumentos para defender a tese de que Ensino de Arte com uma abordagem sensível e estética, reflexiva, crítica e criativa, imbricado à Educação Ambiental, propicia o desenvolvimento do sentido de pertença, compreendido como o “sentir-se parte” numa relação de aceitação recíproca. No próprio processo transformador da pesquisa, a ferramenta AVArtea - Ambiente Virtual de Arte-Educação Ambiental foi construída como uma proposição de material didático que propicia um conhecimento sobre o patrimônio cultural do município do Rio Grande, vinculando-o à História da Arte. O ambiente é composto por livros digitais e jogos pedagógicos. A intenção é que o AVArtea engendre processos de aprendizagem colaborativa e incentive o sentido de pertença.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Educação Ambiental. Pertencimento.

ABSTRACT

Title: Intertwining Arts teaching and Environmental Education to construct, share and belong

This dissertation was based on arguments developed throughout a research process whose main aim was to comprehend how the intertwinement of Arts teaching and Environmental Education contributes to develop the sense of belonging, which is understood as “feeling part of”, in a relationship that leads to co-responsibility, cooperation and sharing. It outlines a retrospective view of Arts teaching and Environmental Education in Brazil and in Spain in order to comprehend the historical constitution of both areas in these countries. Based on official documents which rule the education system in those educational contexts, it also verifies how the sense of belonging has been effected in schools. Besides, it considers the sense of belonging as “feeling part of”, in a relation of reciprocal acceptance which is based on knowledge about the surroundings and meaningful experiences which transform spaces into places people belong to. This knowledge may be proposed by Arts teaching connected to Environmental Education. Data was collected in conversations/interviews with Arts teachers in Rio Grande, RS, Brazil, and in Santiago de Compostela, Galicia, Spain. The “Discourse of the Collective Subject” was used as the methodology to analyze data. Five collective discourses (DCS) were obtained in each city: The Arts area in its teachers’ views; Teachers’ work: values and meanings; Connection between Arts teaching and Environmental Education in school; Arts teaching, heritage and Environmental Education; and Arts teaching and Environmental Education and their potential to the sense of belonging. The analysis showed the devaluation of teaching and the Arts area, even though it may be understood that they are relevant to trigger and develop students’ creativity. Classes are privileged spaces to exchange knowledge and to enable a subject’s individual development; both are gratifying factors in teaching. Teachers say that they work from the perspective of the “three R’s” (reuse, redo, recycle) and study pieces of art and artists that not only approach environmental issues but also observe and reproduce their reality. However, teachers show lack of knowledge and devaluation of public heritage. Despite this fact, they perceive Arts teaching as a potential agent of the sense of belonging. Therefore, arguments were produced to defend the thesis that Arts teaching, with a sensitive, aesthetic, reflective, critical and creative approach intertwined with Environmental Education, enables the development of the sense of belonging, which is understood as “feeling part of” in a relation of reciprocal acceptance. In the transforming process of the research, the tool called AVArtea - Arts Virtual Environment-Environmental Education was constructed as didactic material that enables students to learn about the cultural heritage in Rio Grande, connected to Arts History. AVArtea, which comprises digital books and pedagogical games, aims at triggering collaborative learning processes and stimulating the sense of belonging.

Key words: Arts teaching. Environmental Education. Sense of belonging.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: <i>ENTARDECER</i> . MICHELLE COELHO SALORT, 2016.	8
FIGURA 2: <i>VITÓRIA DE SAMOTRÁCIA</i> , 190 A.C.	19
FIGURA 3: <i>DE ONDE VIEMOS? QUEM SOMOS? PARA ONDE VAMOS?</i> ÓLEO SOBRE TELA, 1897, GAUGUIN.	25
FIGURA 4: <i>A ESPORA E O REFLEXO</i> , DESENHO. 2005. MICHELLE COELHO SALORT.	28
FIGURA 5: <i>CAMPEIRO X URBANO</i> . FOTOGRAFIA. 2006. MICHELLE COELHO SALORT.	29
FIGURA 6: <i>A IMAGEM</i> . FOTOGRAFIA. 2006. MICHELLE COELHO SALORT.	29
FIGURA 7: <i>A DANÇA EM VERDE</i> . FOTOGRAFIA. 2006. MICHELLE COELHO SALORT.	30
FIGURA 8: <i>FAMÍLIA NA FIGUEIRA DE TAVARES</i> . FOTOGRAFIA. 2008. MICHELLE COELHO SALORT.	31
FIGURA 9: <i>O CAMINHO</i> . FOTOGRAFIA. 2008. MICHELLE COELHO SALORT.	32
FIGURA 10: <i>A BELA TAVARES</i> . FOTOGRAFIA. 2008. MICHELLE COELHO SALORT.	33
FIGURA 11: <i>MINHA AVÓ</i> . FOTOGRAFIA. 2008. MICHELLE COELHO SALORT.	33
FIGURA 12: <i>ENSAIO VISUAL I</i> , FOTOGRAFIA, 2009. MICHELLE COELHO SALORT.	35
FIGURA 13: <i>ENSAIO VISUAL II</i> , FOTOGRAFIA, 2009. MICHELLE COELHO SALORT.	35
FIGURA 14: AVARTE I.	38
FIGURA 15: AVARTE II.	38
FIGURA 16: AVARTE EM USO I.	39
FIGURA 17: AVARTE EM USO II.	40
FIGURA 18: <i>SANTIAGO DE COMPOSTELA I</i> . FOTOGRAFIA. MICHELLE COELHO SALORT.	41
FIGURA 19: <i>SANTIAGO DE COMPOSTELA II</i> . FOTOGRAFIA. MICHELLE COELHO SALORT.	42
FIGURA 20: <i>SANTIAGO DE COMPOSTELA III</i> . FOTOGRAFIA. MICHELLE COELHO SALORT.	42
FIGURA 21: <i>SANTIAGO DE COMPOSTELA IV</i> . FOTOGRAFIA. MICHELLE COELHO SALORT.	43
FIGURA 22: <i>SANTIAGO DE COMPOSTELA V</i> . FOTOGRAFIA. MICHELLE COELHO SALORT.	44
FIGURA 23: <i>AS MENINAS</i> , VELÁZQUEZ, 1656-57.	48
FIGURA 24: <i>DRAWING HANDS</i> . ESCHER, 1948.	82
FIGURA 25: <i>MUNDO</i> , CLÁUDIO SOUZA PINTO, S/D.	114
FIGURA 26: <i>ANGELUS NOVUS</i> , PAUL KLEE. 1920.	128
FIGURA 27: <i>LIÇÃO DE DANÇA</i> . DEGAS, 1873-6.	149
FIGURA 28: <i>AMÉRICA INVERTIDA</i> , TORRES GARCÍA, 1943.	168
FIGURA 29: MAPA LOCALIZANDO RIO GRANDE.	170
FIGURA 30: MAPA DISTRITAL DO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE.	171
FIGURA 31: MAPA LOCALIZANDO AS ESCOLAS DO RIO GRANDE.	172
FIGURA 32: MAPA LOCALIZANDO SANTIAGO DE COMPOSTELA.	173
FIGURA 33: MAPA LOCALIZANDO AS ESCOLAS DE SANTIAGO DE COMPOSTELA.	174
FIGURA 34: SALAS IES ANTONIO FRAGUAS.	178
FIGURA 35: SALAS IES ARCEBISPO XELMIREZ I.	178
FIGURA 36: SALAS IES DE SAR.	179
FIGURA 37: SALAS IES LAMAS DE ABADE.	179
FIGURA 38: SALAS IES PONTEPEDRIÑAS.	180
FIGURA 39: SALAS IES SAN CLEMENTE.	180
FIGURA 40: SALA EMEF ANTÔNIO CARLOS LOPES.	181

FIGURA 41: SALA EMEF CIDADE DO RIO GRANDE.	182
FIGURA 42: SALA EMEF FREDERICO ERNESTO BUCHHOLZ.	182
FIGURA 43: SALA EMEF HELENA SMALL.....	183
FIGURA 44: SALA EMEF PROFESSOR MANOEL MARTINS MANO.	183
FIGURA 45: SALA EMEF PORTO SEGURO.....	184
FIGURA 46: SALA EMEF PROFESSORA ZENIR DE SOUZA BRAGA.	184
FIGURA 47: <i>ESCALPTURA ANAMÓRFICO</i> , JONTY HURWITZ, S/D.	187
FIGURA 48: LOGOMARCA DO AVARTEA, MICHELLE COELHO SALORT, 2013.....	243
FIGURA 49: AVARTEA COMO APLICATIVO.	246
FIGURA 50: AVARTEA, TELA INICIAL.	255
FIGURA 51: AVARTEA, ESCOLHA DE CONTEÚDO.....	256
FIGURA 52: EXEMPLO DE LIVRO DIGITAL.	256
FIGURA 53: AVARTEA EXEMPLO DE JOGO PEDAGÓGICO.	257
FIGURA 54: ACESSO AOS CONTEÚDOS POR TÍTULO.	257
FIGURA 55: AVARTEA- A PRÉ-HISTÓRIA E A SUA ARTE, LIVRO E ATIVIDADE.	258
FIGURA 56: AVARTEA - EGITO- ARTE E ETERNIDADE, TEXTO E JOGO.....	259
FIGURA 57: AVARTEA - ARTE GREGA, TEXTO E JOGO.	260
FIGURA 58: AVARTEA - ARTE ROMANA, TEXTO E JOGO.	261
FIGURA 59: AVARTEA - ARTE BIZANTINA, TEXTO E JOGO.	262
FIGURA 60: AVARTEA - ARTE ROMÂNICA, TEXTO E JOGO.	263
FIGURA 61: AVARTEA - ARTE GÓTICA, TEXTO E JOGO.....	264
FIGURA 62: AVARTEA - O RENASCIMENTO, TEXTO E JOGO.	265
FIGURA 63: AVARTEA - EMOÇÃO E ORNAMENTO: O BARROCO, LIVRO E JOGO.....	266
FIGURA 64: AVARTEA - MISSÃO ARTÍSTICA FRANCESA, LIVRO E JOGO.....	267
FIGURA 65: AVARTEA - NEOCLÁSSICO, LIVRO E JOGO.	268
FIGURA 66: AVARTEA - O ART NOVEAU E O SURGIMENTO DOS “ISMOS”, LIVRO E JOGO. 269	
FIGURA 67: AVARTEA - O SÉCULO XX E SEUS “ISMOS”, LIVRO E JOGO.	270
FIGURA 68: AVARTEA - MODERNISMO E A SEMANA DE 22, LIVRO E JOGO.	271
FIGURA 69: AVARTEA - ARTE DEPOIS DO MODERNISMO, LIVRO E JOGO.	272
FIGURA 70: AVARTEA - TENDÊNCIAS ARTÍSTICAS NA ATUALIDADE, LIVRO E JOGO.....	273
FIGURA 71: AVARTEA - A COR, LIVRO E JOGO.	274
FIGURA 72: AVARTEA - ELEMENTOS DA LINGUAGEM VISUAL: PONTO, LINHA E FORMAS, LIVRO E JOGO.	275
FIGURA 73: AVARTEA ELEMENTOS DA LINGUAGEM VISUAL: PLANO, VOLUME, TEXTURA, SIMETRIA E ASSIMETRIA, LIVRO E JOGO.....	276
FIGURA 74: <i>O FALSO ESPELHO</i> . RENÉ MAGRITTE, 1928.	278

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: CORRENTES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL POR LUCIE SAUVÉ	109
QUADRO 2: FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA DOCENTE.	175
QUADRO 3: ESTRUTURA SEGUNDO OS PROFESSORES DO RIO GRANDE.	176
QUADRO 4: ESTRUTURA SEGUNDO OS PROFESSORES DE SANTIAGO DE COMPOSTELA..	177
QUADRO 5: MATERIAIS PARA AULAS TEÓRICAS E PRÁTICAS.....	185
QUADRO 6: EXEMPLO DE IAD.	190
QUADRO 7: DSC-RG- A ÁREA DE ARTES SOB A ÓTICA DE SEUS PROFESSORES.....	192
QUADRO 8: DSC-SC- A ÁREA DE ARTES SOB A ÓTICA DE SEUS PROFESSORES	194
QUADRO 9: TRECHO DO DSC-RG - A ÁREA DE ARTES SOB A ÓTICA DE SEUS PROFESSORES	196
QUADRO 10: TRECHO DO DSC-SC- A ÁREA DE ARTES SOB A ÓTICA DE SEUS PROFESSORES	197
QUADRO 11: TRECHO DO DSC-SC- A ÁREA DE ARTES SOB A ÓTICA DE SEUS PROFESSORES.	198
QUADRO 12: TRECHO DO DSC-RG- A ÁREA DE ARTES SOB A ÓTICA DE SEUS PROFESSORES.	199
QUADRO 13: TRECHO DO DSC-SC- A ÁREA DE ARTES SOB A ÓTICA DE SEUS PROFESSORES.	199
QUADRO 14: TRECHO DO DSC-RG- A ÁREA DE ARTES SOB A ÓTICA DE SEUS PROFESSORES.	201
QUADRO 15: TRECHO DO DSC-RG- A ÁREA DE ARTES SOB A ÓTICA DE SEUS PROFESSORES.	202
QUADRO 16: TRECHO DO DSC-RG- A ÁREA DE ARTES SOB A ÓTICA DE SEUS PROFESSORES.	203
QUADRO 17: TRECHO DO DSC-SC- A ÁREA DE ARTES SOB A ÓTICA DE SEUS PROFESSORES.	203
QUADRO 18: TRECHO DO DSC-RG- A ÁREA DE ARTES SOB A ÓTICA DE SEUS PROFESSORES.	204
QUADRO 19: TRECHO DO DSC-SC- A ÁREA DE ARTES SOB A ÓTICA DE SEUS PROFESSORES.	205
QUADRO 20: TRECHO DO DSC-RG- A ÁREA DE ARTES SOB A ÓTICA DE SEUS PROFESSORES.	206
QUADRO 21: TRECHO DO DSC-SC- A ÁREA DE ARTES SOB A ÓTICA DE SEUS PROFESSORES.	206
QUADRO 22: DSC-RG- TRABALHO DOCENTE- VALORES E SIGNIFICADOS.....	208
QUADRO 23: DSC – SC - TRABALHO DOCENTE- VALORES E SIGNIFICADOS	208
QUADRO 24: TRECHO DO DSC-RG- TRABALHO DOCENTE: VALORES E SIGNIFICADOS...209	
QUADRO 25: TRECHO DO DSC-SC- TRABALHO DOCENTE: VALORES E SIGNIFICADOS. ...210	
QUADRO 26: TRECHO DO DSC-RG- TRABALHO DOCENTE: VALORES E SIGNIFICADOS...211	
QUADRO 27: TRECHO DO DSC-SC- TRABALHO DOCENTE: VALORES E SIGNIFICADOS. ...212	
QUADRO 28: TRECHO DO DSC-RG- TRABALHO DOCENTE: VALORES E SIGNIFICADOS...212	
QUADRO 29: TRECHO DO DSC-SC- TRABALHO DOCENTE: VALORES E SIGNIFICADOS. ...213	

QUADRO 30: TRECHO DO DSC-RG- TRABALHO DOCENTE: VALORES E SIGNIFICADOS...	213
QUADRO 31: TRECHO DO DSC-SC- TRABALHO DOCENTE: VALORES E SIGNIFICADOS...	214
QUADRO 32: DSC-RG- APROXIMAÇÕES ENTRE O ENSINO DE ARTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA	216
QUADRO 33: DSC- SC- APROXIMAÇÕES ENTRE O ENSINO DE ARTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA.	217
QUADRO 34: TRECHO DO DSC-RG- ENSINO DE ARTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	219
QUADRO 35: TRECHO DO DSC-SC- ENSINO DE ARTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.	219
QUADRO 36: TRECHO DO DSC-RG- ENSINO DE ARTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	220
QUADRO 37: TRECHO DO DSC-SC- ENSINO DE ARTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.	220
QUADRO 38: TRECHO DO DSC-RG- ENSINO DE ARTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	221
QUADRO 39: TRECHO DO DSC-SC- ENSINO DE ARTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.	221
QUADRO 40: TRECHO DO DSC-RG- ENSINO DE ARTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	222
QUADRO 41: TRECHO DO DSC-SC- ENSINO DE ARTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.	222
QUADRO 42: TRECHO DO DSC-RG- ENSINO DE ARTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	223
QUADRO 43: TRECHO DO DSC-SC- ENSINO DE ARTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.	224
QUADRO 44: TRECHO DO DSC-RG- ENSINO DE ARTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	224
QUADRO 45: DSC-RG- ENSINO DE ARTE, PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.	226
QUADRO 46: DSC – SC- ENSINO DE ARTE, PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.	227
QUADRO 47: TRECHO DO DSC- RG – ENSINO DE ARTE, PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.	229
QUADRO 48: TRECHO DO DSC- SC – ENSINO DE ARTE, PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.	229
QUADRO 49: TRECHO DO DSC- RG – ENSINO DE ARTE, PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.	230
QUADRO 50: TRECHO DO DSC- SC – ENSINO DE ARTE, PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.	231
QUADRO 51: TRECHO DO DSC- RG – ENSINO DE ARTE, PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.	232
QUADRO 52: TRECHO DO DSC- SC – ENSINO DE ARTE, PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.	232
QUADRO 53: TRECHO DO DSC- RG – ENSINO DE ARTE, PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.	234
QUADRO 54: DSC-RG- O ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUAS POTENCIALIDADES PARA O PERTENCER.	235
QUADRO 55: DSC-SC- O ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUAS POTENCIALIDADES PARA O PERTENCER.	236
QUADRO 56: TRECHO DO DSC- RG- O ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUAS POTENCIALIDADES PARA O PERTENCER.	238
QUADRO 57: TRECHO DO DSC- SC- O ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUAS POTENCIALIDADES PARA O PERTENCER.	238
QUADRO 58: TRECHO DO DSC- RG- O ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUAS POTENCIALIDADES PARA O PERTENCER.	239

QUADRO 59: TRECHO DO DSC- SC- O ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUAS POTENCIALIDADES PARA O PERTENCER.	239
QUADRO 60: TRECHO DO DSC- RG- O ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUAS POTENCIALIDADES PARA O PERTENCER.	241
QUADRO 61: TRECHO DO DSC- SC- O ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUAS POTENCIALIDADES PARA O PERTENCER.	241

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CAIC - Centro de Atendimento de Integração a Criança e o Adolescente

CNE/CP- Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

DBAE - Discipline-Based Arts Education

DOG - Diario Oficial de Galicia

DSC - Discurso do Sujeito Coletivo

EAD - Educação a Distância

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

EPT - Educação Profissional Tecnológica

ESO - Educación Secundaria Obligatoria

FAEB - Federação de Arte Educadores do Brasil

HTML - HyperText Markup Language

IAD - Instrumento de Análise do Discurso

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituto de Educación Secundaria

INE - Instituto Nacional de Estadística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOE – Ley Orgánica de Educación

LOGSE - Ley Orgánica General del Sistema Educativo

MEA – Movimento de Escolinhas de Arte

MEC - Ministério da Educação

NTM - Núcleo de Tecnologia Municipal

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDSE/CAPES - Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SEPA – Grupo de Investigación em Pedagogia Social e Educación Ambiental

SMED - Secretaria de Município da Educação

UAB/FURG - Universidade Aberta do Brasil/ Universidade Federal do Rio Grande - FURG

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

USC – Universidade de Santiago de Compostela

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 INÍCIO DA CONVERSA: O DAR VOLTAS COM HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E PERTENCIMENTOS	25
2.1 Santiago de Compostela: uma experiência ímpar	40
2.2 O caminho que se faz ao caminhar	45
3 CONVERSAS DAQUI E D'ALÉM-MAR: UM PANORAMA DO O ENSINO DE ARTE NO BRASIL E ESPANHA	48
3.1 Um breve relato histórico do Ensino de Arte no Brasil	50
3.1.1 O Ensino de Arte/Desenho	55
3.1.2 O despertar para o Ensino de Arte	58
3.2 O Ensino de Arte na Espanha	64
3.3 Ensino de Arte, algumas influências e tendências	68
4 O CONVERSAR ENTRE O ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A CONSTITUIÇÃO DO PERTENCER	82
4.1 A Educação Ambiental na realidade brasileira	83
4.2 E na Espanha, como se constituiu a Educação Ambiental?	85
4.3 A crise de nosso tempo	88
4.4 A constituição do sujeito e a sua forma de conhecer	93
4.5 Por uma educação do conversar: um entrelaçamento entre o Ensino de Arte e a Educação Ambiental	99
5 PERTENCIMENTO: CONVERSAS ENTRE LUGARES, SABERES E SENTIDOS	114
5.1 Pertencimento: da cultura matrística à patriarcal	116
5.2 Aproximações entre o Patrimônio e o Pertencimento	119
5.3 Em tempos de Modernidade Líquida qual a importância de Pertencer? --	124
5.4 Relações entre Pertencimento e Lugar	130

5.5 Pertencimento: a aceitação no compartilhar	139
6 CONVERSAS SOBRE O PERTENCIMENTO NOS SISTEMAS EDUCATIVOS DA ESPANHA E DO BRASIL	149
6.1 Sistema Educativo espanhol	150
6.1.1 Educação Secundária Obrigatória na Galícia	153
6.2 Sistema Educativo Brasileiro	158
6.1.1 Modalidades Educacionais	159
6.1.2 Estrutura Educacional no Ensino Fundamental	161
6.1.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o estímulo para as relações de pertencimento na escola	162
7 CAMINHOS E LUGARES DA PESQUISA	168
7.1 Contexto do Rio Grande/RS/Brasil	169
7.2 Contento de Santiago de Compostela/Galícia/Espanha	172
7.3 Diferentes contextos	175
8 ENTRE OLHARES, CONVERSAS E DISCURSOS COLETIVOS	187
8.1 DSC- A área de artes sob a ótica de seus professores	192
8.2 DSC – Trabalho docente: valores e significados	207
8.3 DSC- Ensino de Arte e Educação Ambiental	215
8.4 DSC – Ensino de Arte, patrimônio e Educação Ambiental	225
8.5 DSC- O Ensino de Arte e a Educação Ambiental e suas potencialidades para o pertencer	234
9 O CONSTRUIR PARA COMPARTILHAR: AVArtea - AMBIENTE VIRTUAL DE ARTE - EDUCAÇÃO AMBIENTAL	243
9.1 Uma cultura digital para ser compartilhada	248
9.2 AVArtea- Ambiente Virtual de Arte-Educação Ambiental	252
9.2.1 AVArtea- A Pré-história e a sua Arte	258
9.2.2 AVArtea - Egito- Arte e Eternidade	259
9.2.3 AVArtea - Arte Grega	260
9.2.4 AVArtea - Arte Romana	261

9.2.5 AVArtea - Arte Bizantina-----	262
9.2.6 AVArtea - Arte Românica -----	263
9.2.7 AVArtea - Arte Gótica -----	264
9.2.8 AVArtea - O Renascimento-----	265
9.2.9 AVArtea - Emoção e ornamento: o Barroco-----	266
9.2.10 AVArtea - Missão Artística Francesa-----	267
9.2.11 AVArtea - Neoclássico -----	268
9.2.13 AVArtea - O Século XX e seus “ismos”-----	270
9.2.14 AVArtea - Modernismo e a semana de 22 -----	271
9.2.15 AVArtea - Arte depois do Modernismo. -----	272
9.2.16 AVArtea - Tendências artísticas na atualidade -----	273
9.2.17 AVArtea - A Cor -----	274
9.2.18 AVArtea - Elementos da linguagem visual: ponto, linha e formas -----	275
9.2.19 AVArtea - Elementos da linguagem visual: plano, volume, textura, simetria e assimetria -----	276
10 PARA ALÉM DO OLHAR, O FIM DE UM CONVERSAR -----	278
REFERÊNCIAS -----	274
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -----	299
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA CONVERSAS/ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES DA ÁREA DE ARTES -----	302

1 INTRODUÇÃO

FIGURA 2: *Vitória de Samotrácia*, 190 a.C.



Fonte: Museu do Louvre¹.

Apresentamos a comunicação escrita da pesquisa realizada no município do Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil e em Santiago de Compostela, Galícia, Espanha, com a escultura “Vitória de Samotrácia” (Figura 2) do período Helenístico, grego. A escultura foi descoberta na ilha egeia Samotrácia, em XX, hoje sendo uma das principais atrações do museu do Louvre em Paris. A escultura em mármore representa a deusa da Nice, deusa da vitória.

Ao olhar a obra, vislumbramos a sua incompletude, faltam-lhes partes, cabeça, braços... Mas isso não compromete sua beleza, e reserva ao expectador a possibilidade de imaginar como seria se estivesse intacta. Convidamos o leitor à

¹ Disponível em: <http://focus.louvre.fr/fr/la-victoire-de-samothrace/la-victoire-et-lange/nik%C3%A8-la-victoire>. Acesso em: 16 de fev. de 2016.

admirar a beleza da presença da obra, sua figura feminina imponente, o drapeado e transparência da roupa que a torna, ao mesmo tempo sensual e discreta, a sugestão de movimento, tanto na alegoria quanto nas vestes, indicando talvez, que ela acaba de pousar na proa do barco, também em mármore, que lhe serve de pedestal; suas asas estão semiabertas, ela pode voar a qualquer instante.

É com essa obra emblemática que introduzimos nossa tese de doutorado por considerarmos que, tal como na obra de arte, que mostra sua incompletude, esta tese não está fechada em si mesma; pelo contrário, leva a outras possibilidades, outras perspectivas, outros caminhos...

Avisamos de imediato que usaremos, para abrir cada capítulo, obras de arte escolhidas como “epígrafes visuais”, sem nenhuma preocupação com os tratados históricos que as mesmas adquiriram ao longo dos séculos, relativamente aos seus significados. Neste estudo, elas serão utilizadas apenas como leitura pessoal, a partir de uma escolha por afinidade, objetivando relacioná-las com a escrita que cada uma anuncia.

A tese versa sobre o sentido de pertença, o “sentir-se parte”, constituído no entrelaçar do Ensino de Arte e a Educação Ambiental a partir do conhecimento do entorno. A produção dos dados empíricos da pesquisa foi realizada por meio de conversas/entrevistas com professores da área de artes tanto do município do Rio Grande/RS, Brasil, bem como com professores de Santiago de Compostela/Galícia, Espanha, no âmbito do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior - PDSE CAPES. Os dados foram analisados mediante a aplicação a metodologia do “Discurso do Sujeito Coletivo” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005b), que permite organizar discursos coletivos.

No capítulo ***Início da conversa: o dar voltas com histórias, memórias e pertencimentos*** apresentamos aspectos constitutivos da pesquisadora, suas histórias de vida pessoal, profissional e acadêmica, e sua relação com o sentido de pertença nesse momento investigado, a partir do conversar entre o Ensino de Arte e da Educação Ambiental. Nesse capítulo também, apresentamos os componentes que orientaram a pesquisa, como a questão de investigação, os objetivos, a hipótese e a tese que aqui defendemos. Intentamos compreender como o entrelaçamento entre o Ensino de Arte e a Educação Ambiental contribui para desenvolver o sentido de pertencimento, entendido como o “sentir-se parte”, numa relação que leva à corresponsabilidade, à cooperação e ao compartilhar.

Em ***Conversas daqui e d'além-mar: um panorama do Ensino de Arte no Brasil e Espanha*** traçamos uma retrospectiva do Ensino de Arte no Brasil e na Espanha para compreender a constituição histórica da área de artes nestes dois países. Apresentamos aspectos da prática docente e a discriminação que incide sobre a área de artes, discutindo alguns motivos que apontam para este fato, quais sejam a vinculação do fazer artístico aos trabalhos manuais e a relação com o labor de escravos ou com as prestezas femininas. O fato é que, tanto no Brasil quanto na Espanha, a área de artes é desvalorizada, não assumida com a mesma importância conferida a outras áreas da educação, o que corrobora a perpetuação da cultura hegemônica.

As discussões, não obstante, apontam para transformações, principalmente em relação às concepções contemporâneas para o Ensino de Arte, as quais estão centradas na premência de uma educação que abarque uma dimensão estética, ética, crítica e cocriadora para novos contextos. Apostamos em um Ensino de Arte imbricado à Educação Ambiental, com vistas a oportunizar situações para que se desenvolva o sentido de pertencimento, partindo do conhecimento sobre o entorno, o local, o patrimônio cultural. Defendemos a ideia de que uma relação de pertencimento começa pela percepção do entorno mediante experiências significativas entre o sujeito e o meio, revelado em uma relação de aceitação mútua.

No capítulo intitulado ***O conversar entre o Ensino de Arte e a Educação Ambiental para a constituição do pertencer***, abordamos alguns aspectos históricos da constituição da Educação Ambiental no Brasil e na Espanha, sobretudo no que se refere à sua inserção no cotidiano escolar. Discutimos, também, sobre os pressupostos teóricos que contribuíram para a consolidação da modernidade líquida (BAUMAN, 2001) e a crise instaurada por ela, deflagrada na degradação ambiental e humana. Por esse viés, assumimos o fato de que a contemporaneidade exige de nós uma busca por alternativas ou soluções que possam fazer frente à crise que vivemos. Nesse sentido, precisamos compreender como se constitui o sujeito e de que forma a educação pode atuar sobre ele. A partir de Maturana e Varela (2001), e a Biologia do Conhecer, percebemos o ser vivo como um sistema autônomo, autopoietico, fechado e determinado por sua estrutura. Isso implica perceber as limitações do meio como um agente perturbador.

Mudanças nas ações dos sujeitos que objetivem transformar a realidade que vivenciamos, implica um conversar entre as diferentes áreas da educação. Desse

modo, construímos argumentos para demonstrar que a aproximação entre a Educação Ambiental e o Ensino de Arte podem complementar-se reciprocamente, de forma dinâmica e recursiva, e assim incentivar uma formação e *autoformação* dos sujeitos, cujo desígnio seja constituir redes cocriadoras de um saber que superem a noção de “adquirir conhecimentos”, de ser o “melhor” e mais competitivo, para um saber em sintonia com o “outro”, evidenciado em um princípio de solidariedade cocriativa, em um conhecimento que valoriza os princípios de humanidade.

Já em ***Pertencimento: conversas entre lugares, saberes e sentidos***, apresentamos alguns aspectos que consideramos fundamentais para a compreensão do sentido de pertencimento, na tentativa de colaborar para alargar o seu conceito. Para tanto, refletimos sobre nossa constituição biológica e social; constituímos-nos humanos no fenômeno da linguagem, em domínio emocional embasado no amor, que é a aceitação do outro como um igual. Com o aporte teórico de Maturana e Varela (2001), defendemos a ideia de que, por meio do linguajar (agir na linguagem) e por nossos desejos, conscientes ou inconscientes, construímos sistemas de convivência que podem ser sociais ou não.

Perturbar o sujeito no sentido de desejar a constituição de uma nova cultura para transformar essa realidade, é uma tarefa necessária, urgente e complexa. Por isso, apostamos numa aproximação entre o Ensino de Arte e a Educação Ambiental, que parta de um conhecimento sobre o local para, então, espriar-se pelo global. Em nossa concepção, o sentido de pertença é um princípio de convivência embasada na aceitação e no respeito como princípios éticos, que assinalam para o cooperar e o compartilhar, em direção ao bem comum.

O capítulo ***Conversas sobre o pertencimento nos sistemas educativos da Espanha e do Brasil*** aborda os diferentes sistemas educacionais na tentativa de compreender como a relação de pertencimento é incentivada na educação formal de ambos os países. Apresenta aspectos da educação na Espanha, a qual objetiva a formação de pessoas autônomas e críticas, e busca a aquisição de competências. O sentido de pertencimento é estimulado desde a Educação Infantil, em processos que incitam as crianças a descobrir as características do entorno. Já na *Educación Secundaria Obligatoria* – ESO, ciclo em que focamos a pesquisa, percebemos que a relação de pertencimento é impulsionada principalmente na valorização da língua galega, elemento constituidor da identidade do povo galego.

No sistema educacional brasileiro, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, os componentes curriculares precisam articular seus conteúdos aos temas contemporâneos e abrangentes que afetam a vida no planeta. Uma das formas de trabalhar com os componentes é a transversal. Com tais abordagens pretende-se que a educação se torne cada vez mais democrática e solidária, aproximando a escola da vida social, promovendo, em nossa compreensão, relações de pertencimento voltadas para a formação de um sujeito responsável pelo meio em que vive. Nesse contexto, O Ensino de Arte propõe, além do reconhecimento de sua produção, também o conhecimento do patrimônio histórico e artístico. Nos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), identificamos aqueles que podem propiciar o desenvolvimento do sentido de pertença.

No capítulo ***Caminhos e lugares da pesquisa***, situamos o leitor sobre os locais em que foram realizadas as conversas com os professores, incluindo dados que possibilitam um melhor entendimento das distintas realidades. Trata-se de informações que não constituíram os Discursos do Sujeito Coletivo - DSC, por isso são abordadas, neste capítulo, como quadros informativos. São dados referentes ao tempo de experiência docente, área de formação, estrutura da escola para a área de artes, materiais pedagógicos para aulas práticas e teóricas.

Por sua vez, no capítulo ***Entre olhares, conversas e discursos coletivos***, apresentamos a metodologia para análise de dados, produzidos nas conversas/entrevistas com professores. A partir do processo analítico da fala dos docentes, foram construídos discursos embasados na metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC. Assim, obtivemos cinco Discursos do Sujeito Coletivo, *DSC: A área de artes sob a ótica de seus professores*, *DSC- Trabalho docente- valores e significados*, *DSC- Aproximações entre o Ensino de Arte e Educação Ambiental na escola*, *DSC- Ensino de Arte, patrimônio e Educação Ambiental e o DSC- O Ensino de Arte e a Educação Ambiental e suas potencialidades para o pertencer*. Optamos, ainda, por construir discursos diferentes para Santiago de Compostela e Rio Grande, o que nos levou a compreender, em diferentes realidades, as semelhanças nos discursos.

No capítulo ***O construir para compartilhar: AVArtea – Ambiente Virtual de Arte – Educação Ambiental***, apresentamos o AVArtea como proposição de material didático-pedagógico, cujo objetivo é proporcionar instrumentos para a arquitetura de

um conhecimento acerca do patrimônio cultural do município do Rio Grande e, quiçá, do desenvolvimento do sentido de pertença.

Por fim, em ***Para além do olhar, o fim de um conversar***, sistematizamos os dados da pesquisa, gerados por nossas dúvidas iniciais, desde os referenciais teóricos, que nos ajudaram a entender os conceitos estudados, bem como o contexto da investigação nos dois países que serviram de cenário ao processo de pesquisa. Com a sistematização, apresentamos os argumentos para defender a tese de que o Ensino de Arte com uma abordagem sensível e estética, reflexiva, crítica e criativa, imbricado à Educação Ambiental, propicia o desenvolvimento do sentido de pertença, compreendido como o “sentir-se parte” numa relação de aceitação recíproca.

Assim, apostamos que a aproximação dessas duas áreas incita o desejo por transformações na conduta dos sujeitos, nas formas de convivência no seu sentido de pertencimento, considerado como o “sentir-se parte”, e na aceitação do “outro” como um igual reciprocamente. A constituição desse saber assinala para o domínio emocional do compartilhar e cooperar, superando o domínio da competição e apropriação, cultuadas pelo individualismo.

2 INÍCIO DA CONVERSA: O DAR VOLTAS COM HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E PERTENCIMENTOS

FIGURA 3: *De Onde Viemos? Quem Somos? Para Onde Vamos?* Óleo sobre tela, 1897, Gauguin



Fonte: Museu de Belas Artes de Boston².

Início³ esta conversa no sentido preconizado por Maturana (1997), em que o termo “conversar” é a junção de duas raízes latinas: *cum*, que significa “com”, e *versare*, “dar voltas com”. Dessa forma, conversar sobre a minha constituição refere-se a dar voltas com o tempo vivido, com as memórias que constituem minha identidade e levam-me a refletir sobre o sentimento de pertencimento. Começo esta reflexão com a obra “De Onde Viemos? Quem Somos? Para Onde Vamos?” (Figura 3) de Paul Gauguin (1848-1903), a qual instiga o sujeito a pensar sobre estas três questões, tão fundamentais à sua construção identitária.

Ao fazer uma breve análise da obra que abre esta conversa, observa-se que Gauguin coloca no canto inferior direito da tela, uma criança, e, no canto oposto, uma senhora idosa. Numa percepção linear que contrapõe o sentido da escrita ocidental, é possível fazer uma reflexão sobre a trajetória de vida, do nascimento à morte. No centro, o pintor põe uma figura que se estica para colher uma maçã, fazendo uma

² Disponível em: <http://www.mfa.org/collections/object/where-do-we-come-from-what-are-we-where-are-we-going-32558>. Acesso em: 16 de fev. de 2016.

³ Especificamente neste capítulo, usarei o a conjugação verbal na primeira pessoa do singular, por se tratar de uma escrita constituída por experiências pessoais. Nos demais capítulos, usarei a primeira pessoa do plural, por entender que esta tese é resultado de muitas parcerias e interlocutores que dialogaram comigo. Trata-se, portanto, de um eu coletivo refletido no nós.

analogia à maçã proibida do paraíso, colhida por Eva, a maçã do conhecimento, da sabedoria.

A primeira pergunta que Gaugin faz ao espectador é “De onde viemos?”, assim, reflito sobre a minha identidade, sobre as experiências que vivenciei e que constituem as memórias, histórias e trajetórias de vida.

De onde venho? Começo a responder focalizando a infância, período dividido entre o morar na Vila da Quinta, distrito do Rio Grande/RS e no Coqueiro, interior de São Lourenço do Sul/RS.

A Vila da Quinta era um lugar tranquilo, podíamos dormir com as portas da casa abertas. A rua em que morávamos, eu e minha família, era tão calma que mais parecia um campo aberto com grama verde. Nem preciso dizer que todas as brincadeiras com os primos e primas aconteciam nesse espaço, que era tão meu quanto o pátio da casa.

Com sete anos fui morar no interior, em São Lourenço do Sul; casa simples e sem energia elétrica, mas com uma plantação enorme de aipim, local estratégico para brincar de esconde-esconde com minha irmã mais nova. A escola em que fui estudar se chamava José Bonifácio e ficava bem distante, tinha que percorrer de bicicleta cerca de quatro quilômetros em um terreno bem acidentado, mas com uma bela paisagem. A escola era multisseriada e havia apenas duas salas de aula, as carteiras eram para dois estudantes sentarem juntos, e a professora era a mesma para a primeira e segunda série, e ainda, era também a merendeira.

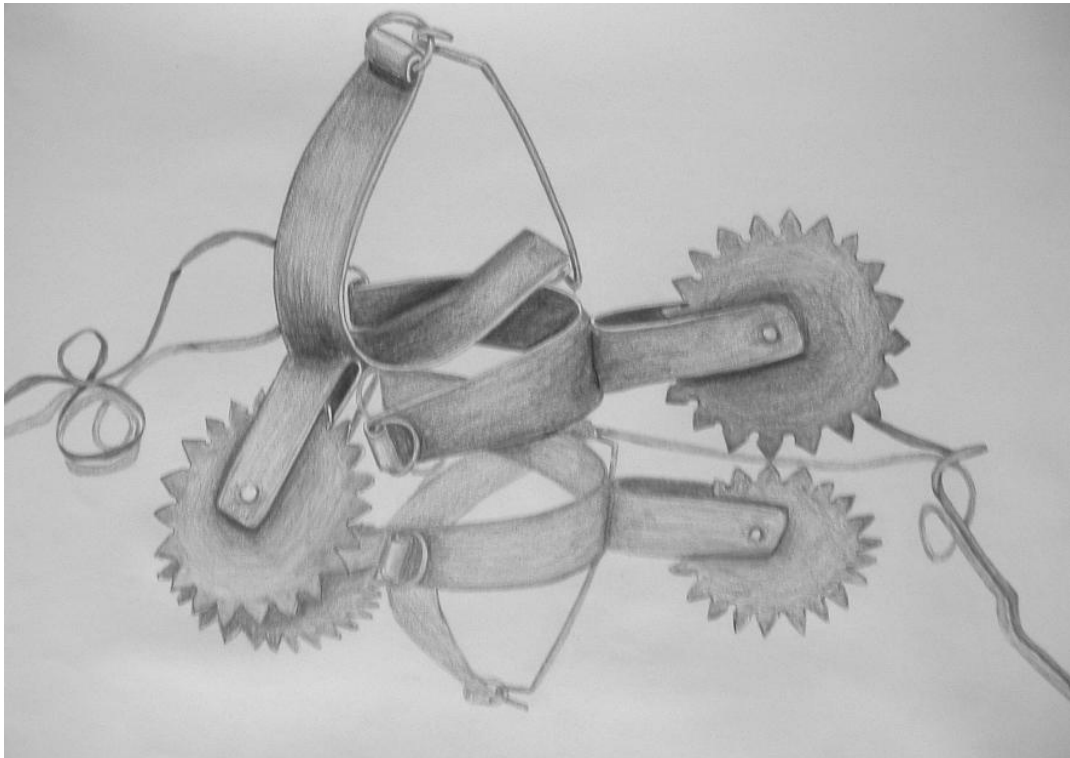
Dois anos depois, voltamos para Rio Grande, para a mesma casa na Vila da Quinta; porém, a família havia aumentado com o nascimento do meu irmão caçula. Ali, terminei o ensino fundamental na escola Lilia Neves. Nesse período casei e tive a minha filha e fomos (eu, meu esposo e minha filha) morar no Bairro Santa Tereza, próximo ao centro do município do Rio Grande. Recordo-me que, além da poluição que provinha das fábricas de fertilizantes, o barulho dos carros, também me incomodava. Tudo era muito estranho, tudo calçado, sem a grama verde, com poucas árvores, sem hortas...

Acredito que a primeira pergunta que Gaugin faz com sua obra instigante é respondida ao longo da vida. De onde eu venho? Remete a todas as experiências que me constituíram até aqui, e que me possibilitam, hoje, tentar responder à segunda questão de Gaugin: Quem sou? Penso que o conceito atribuído à formação do sujeito ajuda a desenvolver uma resposta a tal indagação.

Com dificuldade, continuei a estudar e terminei o ensino médio, fiz Magistério no Instituto de Educação Juvenal Miller, e, em 2001, ingressei na Universidade, no curso Artes Visuais- Licenciatura. Durante a graduação, tive a oportunidade de trabalhar em alguns projetos como “Integração”, em que ministrei aulas de teatro para os estudantes da rede municipal de ensino, num período de dois anos. Atuei também no projeto “Arte e Reciclagem” da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande. Nas oficinas de reciclagem confeccionávamos papel reciclado. Ainda durante a graduação, fui trabalhar na 5º Bienal do Mercosul, em Porto Alegre/RS, como mediadora. O contato direto com as obras de arte, que só conhecia por livros, e o trabalho de mediação, o qual visava não a dar uma resposta pronta para o público, mas sim fazê-lo refletir sobre o que estava frente aos seus olhos, constituem aprendizagens e memórias que ficarão para sempre guardadas com muito apreço.

Entre as idas e vindas no trecho Rio Grande – Porto Alegre precisei arquitetar um projeto de conclusão de curso. A exemplo do que ocorre com muitos estudantes, questionei-me sobre a temática da monografia que precisava elaborar, o que seria tão importante para mim a ponto de se tornar uma pesquisa de cunho científico? Cultura gaúcha foi a resposta. Trazer para a academia objetos da lida campeira que representavam a minha identidade foi a motivação que resultou no trabalho intitulado “A arte que reflete, que pensa em si mesma e busca a sua origem – um olhar sobre o Rio Grande do Sul”. A monografia baseou-se em uma pesquisa histórica sobre a cultura gaúcha e apresentou minha produção artística por meio da linguagem do desenho. Utilizando objetos da lida campeira, construí composições a partir do *diálogo* entre tais objetos e seus respectivos reflexos, contrapondo a invisibilidade social dos mesmos e a efetiva presença cotidiana como elementos formadores de nossa identidade (Figura 4).

FIGURA 4: *A espora e o reflexo*, Desenho. 2005. Michelle Coelho Salort.



Fonte: Imagens produzidas pela autora.

Com o término da graduação, ingressei no curso de Especialização, “Rio Grande do Sul: Sociedade, Política & Cultura”, igualmente oferecido pela FURG. Minha intenção era aprofundar os conhecimentos sobre a parte histórica da cultura gaúcha, cujo estudo já havia começado na graduação. Assim, “A Cultura Nossa de Todo Dia: Tradicionalismo, História e Fotografia na construção da identidade social da Vila da Quinta” é o resultado de uma investigação que privilegiou a associação metodológica entre a história oral e a fotografia, para compreender as transformações ocorridas no cenário da Vila da Quinta, referentes à sua identidade social (Figuras 5, 6 e 7).

FIGURA 5: *Campeiro X Urbano*. Fotografia. 2006. Michelle Coelho Salort.



Fonte: Imagens produzidas pela autora.

FIGURA 6: *A imagem*. Fotografia. 2006. Michelle Coelho Salort.



Fonte: Imagens produzidas pela autora.

FIGURA 7: *A dança em verde*. Fotografia. 2006. Michelle Coelho Salort.



Fonte: Imagens produzidas pela autora.

Ainda no intuito de responder quem sou, narro, no aspecto profissional, experiências significativas que me constituíram, em 2007, comecei a atuar como tutora a distância, na Universidade Aberta do Brasil- UAB/FURG, agindo primeiramente na disciplina Tópicos em EaD, no curso de Administração, no polo de São Lourenço do Sul. Após essa experiência, atuei também no curso de Especialização Mídias na Educação, oferecido a professores do estado de Santa Catarina. Desenvolvi meu trabalho, durante aproximadamente três anos, no polo de Joinville/SC.

Nessa trajetória, fui buscando compreender a formação identitária dos sujeitos, a memória individual e coletiva, as relações de pertencimento. Ao ingressar no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG optei por dar continuidade à pesquisa sobre os conceitos que já havia trabalhado, aprofundando a compreensão sobre os mesmos. Entretanto, cabe salientar que antes de definir como seria a minha investigação, vivenciei um fato decisivo para o caminho que a dissertação iria tomar. Conheci junto da minha avó Sra. Itelvina Francisca Coelho, o município de

Tavares/RS, sua terra natal. Minha avó havia nascido nesta localidade em 1926, foi uma trabalhadora rural desde a infância até se casar e transferir-se para Rio Grande, atrás de melhores condições de vida. Grávida de sua primeira filha, retornou a Tavares, para estar perto de sua mãe no momento do nascimento da menina. Por motivos de complicações no parto, precisou ir com urgência para Pelotas/RS, sendo deslocada por um avião da Marinha (fato ainda comentado nos dias de hoje na localidade). Recuperou-se e teve mais quatorze filhos, mas, por muito tempo, não conseguiu voltar à sua cidade natal. Entretanto, sempre manifestava o desejo de regressar e reencontrar seu passado. Assim, 63 anos depois de sua última ida a Tavares, minha avó, já viúva, e com 80 anos, decidiu organizar uma excursão de ônibus viajando pela BR-101, à época conhecida como “estrada do inferno”, refazendo assim, o mesmo caminho. O ônibus foi lotado, levando boa parte de sua família (Figura 8).

FIGURA 8: *Família na Figueira de Tavares*. Fotografia. 2008. Michelle Coelho Salort.



Fonte: Imagens produzidas pela autora.

Foi uma viagem cheia de expectativas, afinal, haviam passado 63 anos. Como estaria a sua Tavares? Durante o caminho, só reconhecia as dificuldades da estrada, isso não havia mudado, mas a paisagem era muito diferente, pois uma

enorme plantação de pinus encontrava-se no local em que, segundo minha avó, eram dunas nativas (Figuras 9 e 10). Ela não reconhecia o caminho para chegar à sua casa, e isso nos deixava apreensivos por alguma decepção que poderia encontrar. Passadas algumas horas, enfim, encontramos a tão comentada Tavares. Tudo estava muito diferente em sua opinião; apenas algumas moradias apresentavam as mesmas características da época em que ela viveu ali. Partimos em direção à casa em que ela morava e, nesse instante, foi possível constatar em seus olhos a decepção (Figura 11). Percebi que ela sentia saudades de algo que já não existia, a não ser em sua memória. Da casa, só restavam vestígios de um alicerce e muitas lembranças. Histórias de vida emergiam de sua boca, algumas que já conhecíamos, sendo então possível visualizar o local em que ocorreram. Também surgiram histórias novas para nós e que foram recordadas por ela naquele momento.

FIGURA 9: *O caminho*. Fotografia. 2008. Michelle Coelho Salort.



Fonte: Imagens produzidas pela autora.

FIGURA 10: *A bela Tavares*. Fotografia. 2008. Michelle Coelho Salort.



Fonte: Imagens produzidas pela autora.

FIGURA 11: *Minha avó*. Fotografia. 2008. Michelle Coelho Salort.



Fonte: Imagens produzidas pela autora.

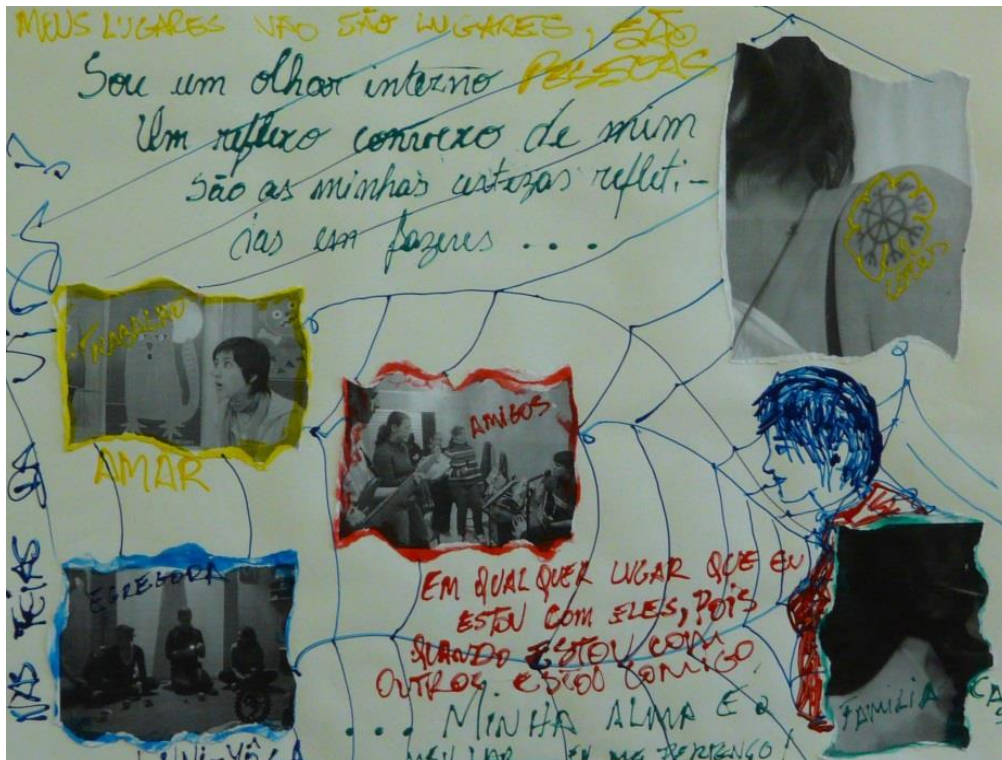
Minha avó sentia-se pertencente à sua Tavares, embora tivesse morado por seis décadas em Rio Grande. Ela possuía um elo muito forte com sua localidade de origem, um carinho tão grande que foi possível passar para seus filhos e netos. Entretanto, algo me deixava instigada: mesmo sem reconhecer a cidade que encontrava, minha avó ainda se sentia pertencente àquele lugar. Nesse instante, entendi como o sentimento de pertencimento pode ser significativo para o meio, como ele pode ser relevante para a Educação Ambiental. Como afirma Brandão (2005d), para amar é preciso conhecer, ninguém ama algo que não conhece, ninguém se percebe pertencente a algo sem antes haver uma experiência significativa.

Durante o ano de 2008, tive a oportunidade de trabalhar no Núcleo de Tecnologia Municipal - NTM, onde conheci de perto a realidade do Projeto Escuna – Escola, Comunidade e Universidade, cujo objetivo era informatizar as escolas da rede municipal de ensino. Assim, por meio de uma parceria da FURG e a Prefeitura Municipal do Rio Grande, através do Projeto Escuna⁴ equiparam um expressivo número de escolas com laboratórios de informática e influenciaram os professores a trabalhar por metodologia de projetos.

Em 2009, ingressei como professora substituta na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Atuei nos cursos de Arqueologia, Arquivologia, Biblioteconomia e Artes Visuais. Dentre as disciplinas que ministrei, foi a disciplina “Oficina de Fotografia”, do curso de Artes Visuais, o espaço onde encontrei um campo de estudos voltado ao que vinha realizando no âmbito da pesquisa e decidi realizar a investigação junto aos futuros Arte-Educadores. Nessa pesquisa, intitulada Qual o seu lugar? a educação ambiental problematizada na formação inicial dos arte-educadores e revelada com escrita e luz, a fotografia foi usada como uma ferramenta que permitisse sensibilizar e, ao mesmo tempo, conhecer. Assim, os estudantes utilizaram-na em seus ensaios visuais (Figuras 12 e 13), o que, por sua vez, motivou-os na escrita de suas narrativas.

⁴ Projeto Escola-Universidade-Comunidade.

FIGURA 12: *Ensaio visual I*, Fotografia, 2009. Michelle Coelho Salort.



Fonte: Imagens produzidas pela autora.

FIGURA 13: *Ensaio visual II*, Fotografia, 2009. Michelle Coelho Salort.



Fonte: Imagens produzidas pela autora.

As narrativas foram analisadas a partir da metodologia do “Discurso do Sujeito Coletivo” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005b). Essa metodologia trata de um *eu* sintático que, ao mesmo tempo em que sinaliza a presença de um sujeito individual do discurso, expressa uma referência coletiva, na medida em que esse *eu* fala pela ou em nome de uma coletividade. O discurso expressa um sujeito coletivo que viabiliza a compreensão de um pensamento grupal. Dentre as descobertas que a experiência proporcionou, destaco que o pertencimento é relativo às experiências que permeiam a constituição identitária dos sujeitos estabelecidas através do meio. Constatei que o pertencimento não está relacionado apenas ao lugar em que o sujeito se encontra, mas às relações que permeiam seus sistemas de convivência, ou seja, as experiências significativas.

Também chamou a atenção o fato de o sujeito diferenciar o bem privado, expresso como a “minha casa”, do bem público, ao indicar os lugares em que convivia, como, por exemplo, a praia do Cassino, localizada no município do Rio Grande. Para o privado, utilizou pronomes possessivos “meu, minha” e, para o público, essa relação de pertencimento ficou dissolvida, pois, ao mesmo tempo em que o referido bem pertence a ele, também pertence ao outro.

Depois dessa investigação, surgiram novas dúvidas, as quais constituem esta tese, e que serão apresentadas no decorrer da escrita. Entretanto, tentando responder à pergunta de Gaugin, expressa no começo desta apresentação, “Quem sou?” resta ainda, falar da minha atuação profissional na atualidade. Desde 2009, sou professora da rede municipal de ensino e já atuei em várias escolas ministrando a disciplina de Educação Artística (ainda com esta nomenclatura). Todavia, foi com a experiência na escola do Taim, zona rural do município do Rio Grande que surgiu a ideia de construir um material didático para uso na disciplina de Artes. A escola é distante do centro do município, e seus estudantes enfrentam muitas dificuldades de acesso ao espaço escolar; alguns deles saem de suas casas por volta das 9h da manhã para estudar no turno da tarde, retornando às suas moradias perto das 19h da noite, percorrendo uma estrada que, embora não ofereça nenhum conforto, proporciona sua exuberante paisagem.

Estar ciente do drama enfrentado diariamente pelos estudantes, e com o intuito de oferecer um espaço de construção de conhecimento, que permita uma aprendizagem significativa, é o que me motiva a estar na escola hoje. Acredito que é

de suma importância conhecer as realidades vividas pelos atores do espaço escolar, antes mesmo de propor algo novo.

Assim, recebi da direção da escola, no começo do ano letivo de 2010, uma sugestão de conteúdos, mas, diferentemente das outras disciplinas, a disciplina de Educação Artística não possuía nenhum material de apoio para o desenvolvimento de tais conteúdos. Percebi que a disciplina vem sendo tratada como uma atividade prática sem reflexão teórica, e, ainda, que existe certo preconceito com o Ensino de Arte, constatado na distribuição da carga horária e na falta de material didático distribuído pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC.

Ao analisar as sugestões de conteúdo, compreendi que existe um incentivo em desenvolver conteúdos sobre História da Arte, sem nenhuma indicação/sugestão de metodologias. Assim, com o objetivo de fazer com que tais conhecimentos fossem significativos para os estudantes, quando tinha oportunidade, tentava relacionar o patrimônio cultural do Rio Grande com os assuntos a serem desenvolvidos na disciplina de Artes, incentivando, assim, as relações de pertencimento desses estudantes com o centro histórico e artístico do município. Paradoxalmente, de forma concomitante, o que me entusiasmava me desmotivava, quando deparava com a falta de material publicado sobre o patrimônio local.

Realizando pesquisas e preparando um material para suprir tais carências, também não me contentava com o fato de construir apresentações em *slides* para serem observadas com a utilização de multimídia. Eu queria mais; não achava justo que a imagem fosse vista apenas em uma apresentação. Assim, indagava-me sobre como poderia resolver tais problemáticas.

Em 2011, comecei um trabalho como professora pesquisadora em projeto aprovado no Edital 15⁵, cujo objetivo era construir materiais pedagógicos para serem colocados no repositório virtual da FURG. Em função dessa nova experiência, fiz um curso de *webdesigner* no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, cujo trabalho de conclusão de curso era desenvolver um *site*. Construí, então, um ambiente que permitisse ao estudante a visualização de imagens, a leitura de textos e que não precisasse de *internet* para funcionar. Assim nasceu o AVArte – Ambiente Virtual de Arte (Figura 14 e 15).

⁵ Edital de fomento ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos cursos de graduação" Rede de Convivência Digital: (RE) significando os modos de ensinar e aprender.

FIGURA 14: AVArte I.



Fonte: Imagens produzidas pela autora.

FIGURA 15: AVArte II.



Fonte: Imagens produzidas pela autora.

O ambiente foi construído em linguagem HTML⁶ e instalado em todos os computadores do laboratório de informática da escola do Taim, um espaço que não era utilizado por não disponibilizar ao estudante um acesso à rede mundial de computadores. Os estudantes gostaram da ideia de as aulas de Artes saírem de suas salas convencionais e serem desenvolvidas no laboratório de informática, pois, para muitos deles, o único contato com o mundo virtual era, e ainda é, realizado por meio da escola (Figuras 16 e 17).

FIGURA 16: AVArte em uso I.



Fonte: Imagens produzidas pela autora

6 A comunicação entre computadores é feita em texto corrido, ou seja, em linguagem HTML - Hiper Text Mark-up Language, Linguagem de Marcação de Hiper Texto. HTML é uma linguagem de formatação que revela exatamente como o documento foi construído por seu autor, determinando a posição específica de cada figura, o tamanho e tipo de fonte, entre outros componentes. O navegador, ao ler o arquivo em HTML, consegue reproduzir exatamente no computador local a página que se encontra em outro computador. Fonte: <http://www.ufpa.br/dicas/htm/htm-intr.htm>

FIGURA 17: AVArte em uso II.



Fonte: Imagens produzidas pela autora.

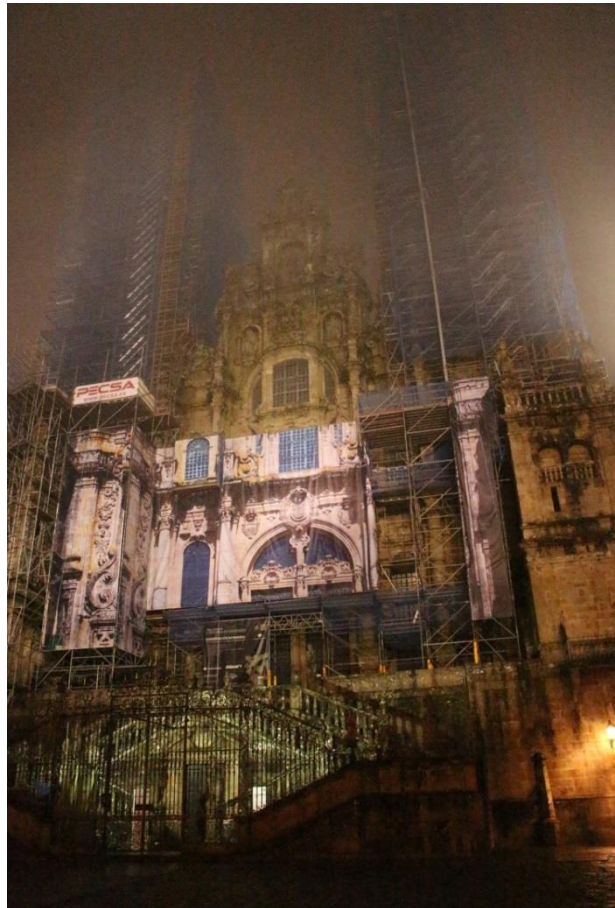
Com o ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental – PPGEA, em 2012, a ideia inicial foi compartilhar com todos os colegas professores o ambiente virtual, e verificar como seria a relação de pertencimento entre os estudantes e o patrimônio histórico e cultural do centro do município. Para tanto, foi necessária uma reformulação do ambiente, o qual passou a se chamar AVArtea – Ambiente Virtual de Arte - Educação Ambiental, o qual será apresentado mais detalhadamente na escrita que segue.

2.1 Santiago de Compostela: uma experiência ímpar

Usando a obra de Gauguin como um elemento instigador, acrescento mais uma pergunta a ser respondida – Para onde a pesquisa me levou? Durante o ano de 2014, tive uma oportunidade ímpar na minha trajetória acadêmica e pessoal. Por meio de bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE/CAPES pude realizar o sonho de atravessar o Atlântico e conhecer terras distantes do outro lado do mar, como Santiago de Compostela, localizada na região autônoma da Galícia, Espanha (Figuras 18, 19 e 20). Lá eu não conheci só lugares belos, como

também muitas obras de arte. Distante da minha terra natal, pude me conhecer melhor; lá o meu sentido de pertencimento a Rio Grande aflorou, lá pude sentir o que minha avó sentiu quando deixou Tavares.

FIGURA 18: *Santiago de Compostela I*. Fotografia. Michelle Coelho Salort.



Fonte: Imagens produzidas pela autora.

FIGURA 19: *Santiago de Compostela II*. Fotografia. Michelle Coelho Salort.



Fonte: Imagens produzidas pela autora.

FIGURA 20: *Santiago de Compostela III*. Fotografia. Michelle Coelho Salort.



Fonte: Imagens produzidas pela autora.

Durante minha estada em Santiago de Compostela, visitei escolas e entrevistei professores a fim de compreender como a relação de pertencimento é desenvolvida na educação espanhola. Mais do que os dados que produzi para a pesquisa, minha bagagem voltou cheia de experiências que contribuíram para o amadurecimento da pesquisa. Percebi que a relação de pertencimento perpassa as questões de conhecimento, tendo relação com políticas públicas no que diz respeito à segurança, uma vez que para usufruir de um local público, é necessário que haja segurança para tal ato (Figuras 21 e 22); sem segurança não pode haver experiência significativa, não pode haver vivência e conhecimento e, sem isso, não existe o pertencimento.

FIGURA 21: *Santiago de Compostela IV*. Fotografia. Michelle Coelho Salort.



Fonte: Imagens produzidas pela autora.

FIGURA 22: *Santiago de Compostela V.* Fotografia. Michelle Coelho Salort.



Fonte: Imagens produzidas pela autora.

Cheguei a Santiago na primavera. O sol brilhava, e o perfume das flores exalava no ar. A Galícia é conhecida como a Espanha verde, pois, por ser uma região que concentra muita chuva durante maior parte do ano, apresenta uma vegetação bem diferente do restante da Espanha. Santiago de Compostela é considerado um lugar místico e de peregrinação. Acredita-se que ali estão enterrados os restos mortais do Apóstolo de Jesus Cristo, Tiago. A cidade conta com verdadeiros tesouros arquitetônicos, como a Catedral de Santiago, que começou a ser construída em 1075, em estilo românico, e foi finalizada em 1211, ano que marca a consagração da basílica, com a presença do rei Alfonso IX. Mais tarde, em 1660, a Catedral ganha ornamentos em estilo Barroco.

A escolha por este local aconteceu porque, na Espanha, o sistema educacional é voltado para a constituição de valores que visam à sustentabilidade, entre eles, o sentido de pertença. Dessa forma, tornava-se relevante para a pesquisa que vinha sendo realizada no Brasil, uma investigação sobre a construção do sentido de pertença no sistema educacional espanhol, com o intuito de aprofundar tal questão em um contexto totalmente diverso do nosso. Participei do *Grupo de Investigación em Pedagogia Social e Educación Ambiental – SEPA*, na

Universidade de Santiago de Compostela - USC, reconhecida pelo pioneirismo em projetos de Educação Ambiental em toda a Espanha, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Lucía Iglesias da Cunha, na linha de investigação “Tempos Educativos e Sociais”.

2.2 O caminho que se faz ao caminhar

Retomando as questões de Gaugin, as quais iniciaram esta conversa, penso que consegui responder, nesta escrita, acerca de onde eu venho, para onde fui e quem sou, até este momento, pois a identidade é um processo contínuo, assim como a aprendizagem. Agora é o momento de me questionar - Onde eu estou? Assim, apresento os passos metodológicos que guiaram esta investigação.

Para Maturana (2001), o que move uma pesquisa é a paixão pelo explicar, e, segundo a minha concepção, essa paixão só ocorre quando o investigador(a) encontra algo que realmente o(a) motive, que desperte a vontade e o desejo de buscar respostas às suas indagações.

Moraes (2008) enfatiza que o problema de pesquisa deve ser encontrado dentro do próprio sujeito investigador, ou seja, sua pesquisa não pode estar desvinculada da sua trajetória, da sua identidade. É um movimento de dentro para fora, articulando os conhecimentos já adquiridos com os que estão por vir, em uma oscilação reconstrutiva. Os problemas de pesquisa:

[...] e o conteúdo de uma pesquisa num sentido mais amplo, necessitam ser localizados na subjetividade do pesquisador. O objeto de uma pesquisa é um conhecimento do sujeito com lacunas. É o próprio ser do pesquisador com seus limites. Os problemas de pesquisa precisam ser procurados dentro do sujeito, podendo este ser o pesquisador sozinho ou um grupo de pesquisa. Não tem sentido procurar o conteúdo de uma pesquisa fora dos sujeitos. Verdadeiros problemas só têm significado quando são reais para o pesquisador (MORAES, 2008, p.2).

A pesquisa caracteriza-se por ser um estudo qualitativo cuja ação crítica e implicativa amplia as condições de um trabalho compartilhado, permitindo que a relação pesquisador/objeto pesquisado seja dinâmica e determine os próprios caminhos da investigação, constituindo-se em uma produção do grupo envolvido.

Assim, nessa investigação foram entrevistados professores da área de artes, tanto do município do Rio Grande, quanto de Santiago de Compostela, a fim de

produzir dados para compreender como o entrelaçamento entre o Ensino de Arte e a Educação Ambiental contribui para desenvolver o sentido de pertencimento. Em nossa concepção, essa vinculação torna-se relevante para que o sujeito se perceba como “parte”, numa relação que o leva à corresponsabilidade, a uma cultura de cooperação, de compartilhar, e não de competição e apropriação. Dessa forma, a questão que moveu a pesquisa foi- *Quais sentidos, saberes e valores emergem e propiciam o desenvolvimento do sentido de pertença na prática pedagógica que vincula a Arte e a Educação Ambiental de professores brasileiros e espanhóis? Com base nessa questão, intentamos compreender: a constituição do sentido de pertencimento e sua relação com o entorno; como o Ensino de Arte vinculado à Educação Ambiental pode influenciar no sentido de pertencimento; como se constituiu, historicamente, o Ensino de Arte e a Educação Ambiental no Brasil e na Espanha; e, por fim, que saberes, sentidos e valores são expressos nos discursos de professores de Santiago de Compostela e do Rio Grande, que propiciam o sentido de pertença.*

Defendo a ideia de que nosso papel, como educadores, está no âmbito de instigar o desejo pelas explicações; em acordo com Maturana (2001), é tentar fazer com que os estudantes queiram descobrir e construir o conhecimento em uma aprendizagem realmente significativa, e que assim se constitua uma relação de pertencimento. Assim, o objetivo principal dessa pesquisa foi *compreender como o entrelaçamento entre o Ensino de Arte e a Educação Ambiental contribui para desenvolver o sentido de pertencimento, entendido como o “sentir-se parte”, numa relação que leva à corresponsabilidade, à cooperação e ao compartilhar.* De forma mais específica, objetivamos: conhecer e analisar que relações e saberes articuladores do Ensino da Arte e da Educação Ambiental emergem dos discursos de professores de Santiago de Compostela e do Rio Grande; identificar aspectos que influenciam na constituição do sentido de pertencimento, que são relatados pelos professores colaboradores da pesquisa; problematizar as relações de pertencimento com o intuito de transformar espaços em lugares de pertencimento;

Intentamos compreender, neste estudo, como a associação entre o Ensino de Arte e a Educação Ambiental pode instigar, nos sujeitos, relações e saberes que apontam para outros domínios de emoções que não estejam enraizados no individualismo oriundo da cultura patriarcal moderna, da qual somos herdeiros. Apostamos que a aproximação dessas duas áreas pode despertar o desejo por

transformações de conduta dos sujeitos no que diz respeito à sua forma de ser e agir. Nessa perspectiva, consideramos que o pertencimento depende da aceitação do “outro” como um igual, levando-o para o domínio emocional do compartilhar e cooperar, superando o domínio da competição e apropriação, cultuadas pelo individualismo. Assim, a construção desse conhecimento é primordial e necessária para o sujeito. Reside aí uma das contribuições que a articulação do Ensino de Arte com a Educação Ambiental poderia suscitar.

Com base nos argumentos apresentados, defendemos, pois, a tese de que o *Ensino de Arte com uma abordagem sensível e estética, reflexiva, crítica e criativa, imbricado à Educação Ambiental, propicia o desenvolvimento do sentido de pertença, compreendido como o “sentir-se parte”, numa relação de aceitação recíproca.*

Retornando às indagações que anunciaram este capítulo, ainda me resta responder à última questão colocada por Gauguin “Para onde vamos?” É, com certeza, a mais difícil de responder; “Para onde vou?” Ainda não sei a resposta, são muitas as opções, muitas as escolhas a fazer; entretanto, seja qual for o percurso a ser trilhado, ele estará imbricado nas aprendizagens que me constituíram até aqui.

3 CONVERSAS DAQUI E D'ALÉM-MAR: UM PANORAMA DO O ENSINO DE ARTE NO BRASIL E ESPANHA

FIGURA 23: *As Meninas*, Velázquez, 1656-57.



Fonte: Museu do Prado⁷.

Abrimos este capítulo com a obra “As Meninas” (Figura 23), do pintor espanhol Diego Velázquez (1599- 1660), com a singela ideia de fazer uma relação entre a obra e a educação. A produção artística “As Meninas” data de 1656-57 e hoje se encontra no Museu do Prado em Madri, Espanha. Desde sua concepção muito já foi especulado sobre seu “verdadeiro” sentido e, de forma alguma, queremos aqui escrever mais um tratado sobre os possíveis significados que a obra expõe.

Ao olhar a pintura, percebemos que algumas personagens olham para fora da tela, como a Infanta Margeritha da Áustria, a anã Mari-Barbola e próprio o pintor que aparece em um autorretrato. Com a paleta de cores na mão e uma cruz da ordem de

⁷ Disponível em: <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/las-meninas/9fdc7800-9ade-48b0-ab8b-edee94ea877f>. Acesso em: 05 de fev. 2016.

Santiago de Compostela no peito, Velázquez está pintando outra tela, a qual não podemos saber do que se trata. Ao fundo da sala, um espelho reflete a imagem do rei Felipe e da rainha Maria Ana. Seria este o motivo da pintura que Velázquez executa? Nós interpretamos que o espelho reflete o que está na frente do pintor e para o qual ele olha. No caso, existe algo além do casal real que aparece apenas no reflexo do espelho, algo que se encontra na relação entre as personagens da obra. Ao espectador, uma relação que não está registrada na pintura, mas é potencializada por ela. Ao observar a obra, deparamos com personagens que também nos observam e, por alguns instantes, qualquer pessoa que fique defronte à obra pode mirar nos olhos de Velázquez e se colocar no lugar do rei e da rainha. Com esse ato o pintor coloca em questão a relevância do espectador e da relação, tão importante quanto o artista e a própria obra para a existência da Arte; é na relação entre estes três elementos que a arte acontece.

A educação, por sua vez, também depende de uma relação entre professor, educando e informação para a construção do conhecimento. Por muito tempo a educação tinha um sentido verticalizado, de cima para baixo, centrada na figura do professor, detentor do saber e que deveria transmitir o conhecimento para seus alunos. Assim como Velázquez valoriza o espectador em sua obra, hoje o estudante se configura como chave do processo de construção do seu saber.

Em uma retrospectiva da história educacional brasileira, é possível afirmar que fomos, por muito tempo, esmagados por uma concepção de educação bancária (termo cunhado por Paulo Freire), em que o professor era o detentor do saber e o aluno, um ser desprovido de cultura, que vai à escola com o intuito de “adquirir” conhecimentos. Entretanto, essa concepção aos poucos vem mudando, apesar de ainda estar presente nas práticas pedagógicas de alguns professores. Hoje, privilegia-se a aprendizagem significativa e a construção do conhecimento pelo aluno, protagonista de seu próprio processo de aprender. Essas transformações no cenário educacional foram absorvidas também no âmbito do Ensino de Arte.

Assim, conhecer e compreender a constituição histórica do Ensino de Arte no Brasil e na Espanha permite-nos maior capacidade para analisar a própria prática docente. Além disso, faz-nos refletir sobre a carga de preconceito que incide sobre o Ensino de Arte desde os tempos mais remotos.

Entretanto, ao largo dos anos, a situação tem se modificado no cenário do Ensino de Arte. Na contemporaneidade, as práticas de ensino que trabalham com o

contexto local são valorizadas, apresentando-se como uma necessidade, tanto para o Ensino de Arte quanto para a Educação Ambiental. Nessa perspectiva, apostamos que o entrelaçamento dessas duas áreas pode contribuir para o desenvolvimento do sentido de pertencimento.

3.1 Um breve relato histórico do Ensino de Arte no Brasil

É comum estabelecermos uma vinculação entre o início do Ensino de Arte no Brasil com a chegada da Missão Artística Francesa e a criação da Escola Imperial de Belas-Artes do Rio de Janeiro, em 1826. Entretanto, podemos refutar tal fato, ao entendermos que o Ensino de Arte começa no momento em que o ser humano se lança na produção artística com as mais variadas finalidades, e transmite seus conhecimentos a outros membros de sua comunidade. Gombrich (1999) revela que, para os povos primitivos, não existia diferença entre edificar uma casa (cabana) ou produzir uma imagem. A cabana protegia homens e mulheres contra o frio, a chuva, o sol e o vento; já as imagens protegiam contra os espíritos que, para eles/elas, eram responsáveis por tais fenômenos. O ato de criar uma imagem refere-se, portanto, à utilidade, à proteção que tais figuras poderiam realizar em trabalhos de magia.

A comunidade primitiva era dependente do mundo natural e vislumbrava, na Arte, uma função de proteção. Havia uma luta constante pela subsistência, e a educação exercia o papel essencial de garantir a continuidade da própria vida, seja para os ensinamentos da construção do abrigo, para as atividades de caça ou para a produção artística vinculada ao rito de magia, garantindo, por sua vez, a caça. Nunes, A. (2003) percebe, na comunidade primitiva, uma educação espontânea e integral, em que a prática pedagógica não era tarefa de uma única pessoa; os ensinamentos aconteciam em meio à convivência entre os sujeitos. Nas palavras da autora, “a Arte primitiva, como trabalho, não era algo isolado das demais atividades humanas. Ela também estava presente nas inúmeras ações e criações de artefatos que faziam parte do dia a dia do homem em busca de sua subsistência” (NUNES, A. 2003, p. 30). A Arte estava ligada à educação no sentido de que era primordial para a sobrevivência; o trabalho artístico era uma necessidade humana.

Tal forma de aprendizagem é semelhante nas comunidades indígenas. Segundo Beuttenmüller (2002), para o índio, a sua produção não era considerada

como Arte, mas sim manifestações da vida tribal, que eram e ainda são ensinadas aos membros mais jovens através da oralidade, com o intuito de manter viva a própria cultura.

Entretanto, nos séculos XVII e XVIII, desenvolveu-se, no sul do Brasil, uma Arte e um Ensino de Arte associados à religião trazida pelos padres jesuítas. Segundo Proença (2005), as construções das reduções jesuíticas, também conhecidas como missões jesuíticas, compreendiam a igreja, a escola, as oficinas, a enfermaria, o cemitério, as habitações dos padres e dos nativos. Nas oficinas, os índios aprendiam, entre outros ofícios, a arte escultórica, entalhando, na madeira, características do estilo barroco misturadas aos traços físicos dos nativos. Mesmo com o fim das reduções jesuíticas, o estilo barroco foi mantido até a chegada da Corte portuguesa em 1808. Quando a Missão Francesa chegou ao Brasil, já encontrou uma Arte diferente dos modelos portugueses e realizada por artistas humildes, uma Arte tão original, que é considerada como um barroco brasileiro.

Barbosa (2010b) afirma que o sistema educacional brasileiro ficou a cargo dos jesuítas desde o descobrimento até 1759, quando foram expulsos do país. Sua estrutura consistia em quatro cursos delineados no *Ratio Studiorum*, obra publicada em 1599, pelo Padre Geral Cláudio Aquaviva. Entretanto, em nosso país, o curso que mais se expandiu foi o curso de Letras Humanas, o qual era dividido em três classes: gramática, retórica e humanidades, o que corresponde ao currículo das Artes literárias, ficando o currículo de Ciências quase inexplorado. Nesse período, as atividades manuais eram rejeitadas em escolas de “homens livres”, sendo atividades realizadas no treinamento de escravos e índios. Ainda para a autora:

O grau de valoração das diferentes categorias profissionais dependia dos padrões estabelecidos pela classe dominante, que, refletindo a influência da educação jesuítica, a qual moldou o espírito nacional, colocava no ápice de sua escala de valores as atividades de ordem literária, demonstrando acentuado preconceito contra as atividades manuais, com as quais as Artes Plásticas se identificavam pela natureza de seus instrumentos (BARBOSA, 2010b, p.21).

O Marquês de Pombal, em Portugal, planejou uma reforma educacional que abrangia aspectos em que a educação jesuítica era omissa, ou seja, restringiam-se a Ciências, Artes Manuais e Técnica. Tal reforma instituiu o ensino de desenho, no Seminário Episcopal de Olinda, que substituiu o Colégio Real dos Jesuítas, o que possibilitou a criação de cursos de Desenho Técnico, em 1817, em Vila Rica e na

Bahia e, em 1818, no Rio de Janeiro. Em São Paulo e Pernambuco, já existiam aulas de Geometria desde 1771 (BARBOSA, 2010b).

Com a vinda da Família Real, aconteceram fatos importantes que contribuíram para o desenvolvimento do país como a abertura dos portos, que encerrou o pacto colonial de monopólio com a metrópole. A partir desse momento, o Brasil entrava no circuito de expansão do capitalismo europeu (PEREIRA, 2008).

Com o intuito de adaptar a cidade do Rio de Janeiro para melhor abrigar a Corte Portuguesa, D. João VI implementou uma série de medidas, visando a dar ao Brasil um perfil atualizado.

Em 1815, o Marquês de Marinalva, embaixador de Portugal na França, teria a incumbência de contratar artistas renomados para serem levados ao Brasil e, assim, criarem uma escola profissionalizante não só para artistas, mas também para profissionais da indústria, transformando o Brasil num centro independente e autônomo (SCHWARCZ, 2008).

É preciso salientar que, nessa ocasião em que a comissão de artistas franceses chegou ao Brasil, ainda não estava oficializado o termo “Missão” para designar esse grupo de artistas. Schwarcz (2008) revela que, por trás do ato curioso de D. João VI trazer artistas franceses vinculados ao império napoleônico, responsável direto por sua fuga para o Brasil, havia um jogo de interesses.

De um lado, existia um governador que partia com sua corte para uma terra longínqua, onde encontrou uma colônia estagnada, com uma população, em sua grande maioria, iletrada. Diante de tal circunstância, uma iconografia em estilo neoclássico, para enaltecer a imagem real, seria bem-vinda, pois a “arte a serviço do poder era uma prática corriqueira” (SCHWARCZ, 2008, p. 176). Por outro lado, temos um legado de artistas renomados que, com a queda de Napoleão Bonaparte, viram-se obrigados a mudar de rumo, tanto em relação à sua Arte quanto no que diz respeito à sua vida.

Os artistas franceses já tinham contato com inúmeras publicações que contavam histórias sobre o novo mundo, fato que aguçava sua curiosidade. Entre elas, destacamos a obra do viajante alemão Alexander Von Humboldt, que percorreu a América espanhola em 1811, *Essai politique sur le royaume de la Nouvelle-Espagne* (Ensaio político sobre o reino na Nova Espanha). Humboldt era membro do Instituto de France e colega de Joaquim Lebreton, responsável pela comissão de artistas franceses vindos para o Brasil. Segundo Schwarcz (2008), foi o contato com

Humboldt que influenciou o projeto para a Academia brasileira. A autora contesta a versão oficial de ser de inteira responsabilidade do governo português a iniciativa de trazer ao Brasil os artistas franceses:

Partiu dos artistas toda a iniciativa e a realização do projeto, e o governo português só apoiou o grupo quando este aqui chegou. Quem, de fato, acabaria por garantir a viagem dos artistas, pagando pessoalmente os gastos de alguns deles, seria o ministro português José Maria de Brito, em Paris, que é quem aparece na documentação trocando correspondência com Lebreton a respeito da possível vinda de profissionais neoclássicos (SCHWARCZ, 2008, p. 177).

Em 1980, Donato Mello Júnior descobriu duas cartas escritas pelo artista francês Nicolas Taunay, endereçadas à Corte Portuguesa, oferecendo seus serviços para ser professor das princesas e dos príncipes D. Miguel e D. Pedro. Faz, ainda, referência ao fato de que o próprio artista teria arcado com as despesas de sua vinda, bem como as de sua família (SCHWARCZ, 2008). Diante de tais evidências, podemos perguntar: Missão de quem? Da Corte portuguesa, que queria a criação de uma iconografia e a construção de uma Academia nos parâmetros franceses? Ou de um grupo de artistas que queria criar suas obras em um ambiente carente de Artes e se distanciar do cenário político francês daquele período?

O ano de 1816 é marcado, pois, pela chegada da Missão Artística Francesa, cujo objetivo era colocar em funcionamento a Academia Imperial de Belas-Artes⁸ o que ocorreu em 1826. Segundo Pereira (2008, p. 15):

A Academia inaugurou no país o ensino artístico em moldes formais, em oposição ao aprendizado empírico dos séculos anteriores. Estruturada dentro do sistema acadêmico, vai fornecer um ensino apoiado de modo geral nos preceitos básicos do classicismo: a compreensão da Arte como representação do belo ideal; a valorização dos temas nobres, em geral de caráter exemplar, como a pintura histórica; a importância do desenho na estruturação básica da composição; a preferência por algumas técnicas, especialmente a pintura a óleo, ou de alguns materiais, sobretudo o mármore e o bronze, no caso da escultura.

⁸ A academia mudou de nome várias vezes antes de sua inauguração, bem como depois da proclamação da República. Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, assim designada pelo decreto de 12 de agosto de 1816, tendo o nome mudado pelo Decreto de 12 de outubro de 1820, para Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil. Logo em seguida, em 23 de novembro do mesmo ano, passou a chamar-se Academia de Artes, e logo após foi denominada Academia Imperial de Belas-Artes. No entanto, o seu nome foi mudado mais uma vez para Escola Nacional de Belas-Artes, após a Proclamação da República (BARBOSA, 2010b).

Para Ferraz e Fusari (1999), foi com a criação da Academia que se oficializou no Brasil o Ensino de Arte, seguindo os modelos europeus, que procurava atender à demanda de preparação e habilidades técnicas e gráficas consideradas fundamentais para a expansão industrial. O desenho era considerado a base de todas as Artes, tornando-se obrigatório nos anos iniciais da Academia Imperial. Fora da academia, no ensino primário, o desenho tinha por objetivo desenvolver também essas habilidades técnicas e o domínio da racionalidade. Já nas famílias mais abastadas, as meninas permaneciam em suas casas, onde eram preparadas com aulas de música e bordado, entre outras. Assim:

[...] as iniciativas de D. João VI no campo do Desenho Técnico, Agricultura, Veterinária e Economia não chegaram a atenuar o “horror ao trabalho manual” sedimentado pelo “sistema jesuítico de ensino literário e retórico”, o qual motivou a propensão discursiva da inteligência brasileira. Outras causas, como a exploração do trabalho escravo e a falta de atividades industriais, também contribuíram para a desvalorização das profissões e estudos ligados às atividades de tipo manual ou à técnica. Uma vez que a arte como criação, embora atividade manual, chegou a ser moderadamente aceita pela sociedade como símbolo de refinamento, quando praticada pelas classes abastadas para preencher as horas de lazer, acreditamos que, na realidade, o preconceito contra a atividade manual teve uma raiz mais profunda, isto é, o preconceito contra o trabalho, gerado pelo hábito português de viver de escravos (BARBOSA, 2010b, p. 26-27).

Tal preconceito está presente nos dias de hoje, sobretudo nas diferenças entre a cultura dita erudita e a cultura de massa e, ainda, em relação à própria disciplina de Artes do Ensino Fundamental e Médio, que não é encarada com a mesma importância atribuída a outras disciplinas que compõem o currículo.

Foi em 1855 que Araújo Porto Alegre, diretor da Academia de Belas-Artes, procurou estabelecer um elo entre a cultura erudita e a cultura popular, entre o artesão e o artista, construindo uma base comum de ensino entre elas: Matemática Aplicada, Desenho Geométrico e Escultura de Ornatos. O “artista” frequentava aulas teóricas, enquanto o artesão se dedicava ao desenho para o trabalho mecânico (BARBOSA, 2010b).

Na década de 1880, a Academia passou por um período de conflitos, enfrentando dificuldades financeiras. Em 1890 houve uma reformulação, e a Academia Imperial de Belas-Artes transformou-se na Academia Nacional de Belas-Artes; entretanto, não aconteceram mudanças na estrutura curricular, tampouco nos métodos de ensino.

3.1.1 O Ensino de Arte/Desenho

No fim do século XIX e começo do século XX, período de predomínio da Pedagogia Tradicional, o Ensino de Arte (desenho) ainda visava ao sentido utilitário de preparação técnica para o trabalho. Ferraz e Fusari (1999) salientam que 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 desenvolvimento de ornatos, a cópia e o desenho geométrico visavam à preparação para a atividade profissional em fábricas ou para o artesanato.

Os programas eram centrados em desenho natural, decorativo, geométrico e nas representações convencionais de imagens. Quanto aos conteúdos, compreendiam noções de proporção, perspectiva, construções geométricas, composições e esquemas de luz e sombra. Nas Escolas Normais, os cursos de desenho incluíam o “desenho pedagógico” com o intuito de ilustrar as aulas. Os conteúdos eram trabalhados em exercícios de fixação, ou seja, repetição que tinham por finalidade exercitar o olhar, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral (FERRAZ; FUSARI, 1999).

Nesse período, o Ensino de Arte na escola primária e secundária seguia o modelo da Academia Nacional de Belas-Artes. Entretanto, a preocupação estava vinculada a tornar o ensino de Desenho, uma disciplina obrigatória, fato que já era realidade na França. André Rebouças foi um dos responsáveis por disseminar tal ideia no Brasil, uma vez que publicou no jornal *O Novo Mundo* um artigo defendendo a importância da imagem nas mais distintas profissões.

Foi o Barão de Macaúbas, quem propôs, em 1856, uma reorganização do sistema de ensino na Província da Bahia, tornando o ensino de desenho obrigatório em todas as escolas públicas, tanto as da cidade, quanto as das vilas e aldeias.

Barbosa (2010b) salienta que esses intelectuais, embora insistissem na obrigatoriedade do ensino de desenho, vinculavam-no à escrita, ou seja, em um país que teve sua formação educacional arraigada à Arte literária, só poderia o desenho ser aceito caso fosse uma extensão da própria escrita.

Além da relação do desenho com a escrita, a Arte, a serviço da indústria, também influenciou o ensino do desenho na educação brasileira. Nessa perspectiva,

André Rebouças e Rui Barbosa utilizaram como argumento, bem como exemplo, a Exposição Universal ocorrida na Inglaterra, em 1851, e a Exposição Internacional *Centennial Exhibition of Philadelphia*, de 1876. A exposição inglesa fez o país perceber a necessidade de fundar museus e escolas especiais, reconhecendo que o futuro de seu comércio de exportação dependia do progresso artístico de seus produtos. Já a exposição nos Estados Unidos demonstrou, além da capacidade para competir com os produtos europeus, uma superioridade no desenho das máquinas. O bom desempenho dos Estados Unidos era vinculado ao contato com o desenho e a Arte aplicada à indústria, desde a educação básica (BARBOSA, 2010a).

Tais acontecimentos entusiasmavam Rui Barbosa, amparado pelos Pareceres sobre a Reforma do Ensino Secundário e Superior, em 1882, e do Ensino Primário, em 1883, que considerava o desenho de fundamental importância no ensino secundário, bem como no primário. Sua teoria liberal pretendia beneficiar financeiramente o país, cujo enriquecimento somente seria possível através da industrialização, o que, por sua vez, dependia da instrução popular. As ideias de Rui Barbosa estavam embasadas na obra de Walter Smith, e assim, seguir o exemplo dos Estados Unidos, colocando o desenho como responsável pelo bom desempenho deste país. Com aporte nos conceitos de Rui Barbosa, o Barão de Macaúbas publicou o livro “Geometria Popular”, que foi amplamente utilizado nas escolas primárias até a metade do século XX. Esse livro chegou à marca de 41 edições, e seu objetivo era educar a nação para o trabalho industrial (BARBOSA, 2010b).

A partir dos princípios filosóficos de Augusto Comte, os positivistas brasileiros apostavam na ideia de que a Arte poderia contribuir para o desenvolvimento do raciocínio e, assim, estaria subordinada ao desenvolvimento das Ciências, uma vez que o desenho era entendido como um meio para desenvolver o pensamento científico do trabalhador industrial (OSINSKI, 2002).

Benjamim Constant, Ministro da Instrução, Correio e Telégrafo, elaborou a primeira reforma educacional republicana, atingindo todas as instituições de ensino. A reorganização da Escola Normal do Distrito Federal e do Colégio Pedro II, a partir desse momento, foi denominada Ginásio Nacional e serviu de modelo para todo o Brasil, disseminando as ideias dos positivistas. Entretanto, tal reforma, não deu à Arte um lugar de destaque e centrou o currículo no ensino das Ciências, do Desenho

e das Aritméticas, que serviriam de etapas preparatórias para o ensino de Geometria (BARBOSA, 2010b).

O currículo do Ginásio Nacional dava um maior destaque à Geometria; no entanto, o Desenho, matéria obrigatória, não tinha uma tendência para a geometrização, mas sim, o desenho de ornatos, influência da Escola Nacional de Belas-Artes. Na Escola Normal, o Desenho compreendia o traço à mão livre, ornamento vegetal e animal, desenho colorido entre outros. Os professores contavam com importante instrumento:

O pedagogium uma espécie de biblioteca-museu para auxiliar os professores- possuía para o ensino do Desenho 'riquíssima coleção de peças em gesso da casa Delagrave', álbuns de estampas e a série de modelos da escola de La Matinière, em Lyon (BARBOSA, 2010b, p. 71).

O Código Epiácio Pessoa, que vigorou de 1901 a 1910, propôs uma comunhão entre os objetivos liberais e positivistas. Além disso, ambos consideravam o Desenho como uma forma de linguagem. Em 1911, a Lei Rivadávia Correa enfatizou a proposta positivista e descentralizou o ensino; além disso, foram criados os "exames de admissão", exigidos até 1971 para o ingresso na escola secundária, independentemente da comprovação de escolaridade anterior. Também foram criados os exames para o ingresso no ensino superior, os "vestibulares". Atualmente, grande parte das universidades usa as notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, com a mesma finalidade.

A reforma de Carlos Maximiliano, de 1915, que vigorou até 1925, restabeleceu a responsabilidade do Estado e a ação fiscalizadora do Governo Federal sobre o ensino secundário e superior. Tal reforma não estipulou os conteúdos do Desenho, mas anulou a importância da nota nos exames de Desenho.

Aí está mais um fato que contribuiu para a desvalorização do Ensino de Arte nas escolas brasileiras, uma vez que, ainda hoje, é possível encontrar resquícios dessa Lei na recorrente frase "Arte não reprova", construindo assim um imaginário coletivo que deprecia essa área do conhecimento.

3.1.2 O despertar para o Ensino de Arte

Contrapondo-se à Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova ou Escola Nova, oriunda de países da Europa e dos Estados Unidos, chegou ao Brasil por volta da década de 1930, mas só se expandiu por volta de 1950 e 1960.

Direcionada para uma sociedade mais democrática, a prática pedagógica escolanovista centrava-se no processo de pesquisa individual ou em pequenos grupos. Partia do interesse dos educandos e desenvolvia experiências cognitivas no “aprender fazendo”. Suas características são a expressão, a importância do método, o aluno e seus interesses, sua espontaneidade e o processo de trabalho (FERRAZ; FUSARI, 1999).

O Modernismo no Ensino da Arte desenvolveu-se sob as influências de John Dewey, Victor Lowenfeld e Hebert Head. As ideias de Dewey foram amplamente divulgadas por Anísio Teixeira, um membro importante da Escola Nova.

Segundo Barbosa (2008), é no período que compreende a década de 1920 a 1930 que começam a proliferar no Brasil as escolas especializadas em Arte para crianças e adolescentes, como atividades extracurriculares. Em São Paulo, foi criada a Escola Brasileira de Arte, tendo como professor Theodoro Braga, que vinculava seus ensinamentos ao *Art Nouveau*. Também em São Paulo, Anita Malfatti mantinha cursos para crianças e jovens em seu ateliê na Escola Mackenzie, e a orientação de seu trabalho estava ligado à livre expressão e ao espontaneísmo. Ainda, o curso para crianças, criado na Biblioteca Infantil Municipal pelo Departamento de Cultura dessa cidade, tendo Mário de Andrade como seu diretor, o qual apoiava a orientação seguida por Malfatti, era uma referência na época. Foi a partir das contribuições de Mário de Andrade que as produções infantis começaram a ser valorizadas e constituírem-se em foco de investigações, com base nas correntes filosóficas da Arte. A concepção de que a Arte é uma forma de libertação emocional foi o argumento para a valorização da Arte no Estado Novo.

Em 1947, começaram a surgir ateliês para crianças em várias cidades do Brasil, entre elas a Escolinha de Arte do Brasil, fundada por Augusto Rodrigues em 1948. Esse estabelecimento também realizava a formação de professores, fato responsável pela multiplicação de escolinhas de Arte por todo o Brasil. Segundo Barbosa (2010a), somente no Rio Grande do Sul existia, nesse período, vinte e três escolinhas de Arte, criando o Movimento de Escolinhas de Arte - MEA. O papel do

MEA era tentar convencer as escolas comuns a deixar as crianças se expressarem livremente, com os mais variados materiais.

Com a ditadura militar de 1964, muitos professores das escolas experimentais foram perseguidos, e, diante de tal situação, as escolinhas foram cerrando suas portas, sendo a Arte nas escolas reduzida à elaboração de desenhos sobre datas comemorativas. Esse foi um retrocesso em relação ao que vinha sendo desenvolvido até o momento. É possível constatar tal situação nos dias de hoje, considerando-se que alguns professores dos anos iniciais trabalham, ainda, com as “folhinhas mimeografadas”, fazendo alusão às datas comemorativas nos momentos destinados ao Ensino de Arte.

Para Fusari e Ferraz (1992), a Pedagogia Tecnicista teve sua origem nos Estados Unidos, a partir da segunda metade do século XX; no Brasil, torna-se uma realidade por volta das décadas de 1960 e 1970. Surge, no momento em que a educação é considerada insuficiente no preparo de profissionais que precisavam atender ao mundo tecnológico em expansão. Nessa tendência, o elemento principal é o sistema técnico de organização de aula. É justamente nesse período que é assinada a Lei 5692/71, marco para o Ensino da Arte no Brasil, uma vez que introduz sua obrigatoriedade no currículo escolar de 1º e 2º graus e nas universidades, nos cursos de Educação Artística e Licenciatura em Artes plásticas, criados a partir de 1973. As autoras assim se manifestam:

Desde a sua implantação, observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido, o que fica pendente 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 de livre expressão. Contraditoriamente a essa diretriz um tanto escolanovista, os professores de Educação Artística, assim como os das demais disciplinas, deveriam explicar os planejamentos de suas aulas com planos de cursos bem claros e organizados (FUSARI; FERRAZ, 1992 p.37-38).

A lei, que ao mesmo tempo obriga o Ensino de Arte no sistema educacional brasileiro, desautoriza mais uma vez o professor no sentido de que, não sendo a Educação Artística uma disciplina, mas sim uma atividade, fica desprovida de um sistema de avaliação, como ocorre com as demais. Assim, deparamos com o pensamento de que a disciplina de Arte não reprovava, pois não há o que avaliar. A

própria lei corroborava o imaginário de que a mesma não possui conteúdo (BARBOSA, 2010a).

Barbosa (2008) aponta para o estranhamento de um governo ditatorial ter criado a tão esperada disciplina de Educação Artística nas escolas, mas salienta a intenção tecnicista da proposta, que pretendia profissionalizar os jovens, além de produzir um ensino polivalente. Assim refere:

Essa lei estabeleceu uma educação tecnologicamente orientada que começou a profissionalizar a criança na sétima série, sendo a escola secundária completamente profissionalizante. Essa foi uma maneira de proporcionar mão de obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no país sob o regime da ditadura militar (1964 a 1983) (BARBOSA, 2010a, p. 09).

Com a obrigação do Ensino de Arte nas escolas, foram criados cursos de formação para professores nas universidades; tratava-se de uma licenciatura curta (dois anos), a fim de agilizar a escassez desses profissionais no cenário educacional. Os professores formados na universidade teriam que ser capazes de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico em todos os anos do ensino fundamental.

Para auxiliar na implantação da nova disciplina, o Ministério da Educação e Cultura – MEC - organizou um convênio com a Escolinha de Arte do Brasil, cujo objetivo era orientar os membros das Secretarias de Educação dos Estados para a elaboração dos guias curriculares para a nova disciplina.

Com o propósito de integrar a cultura da comunidade com a escola, o MEC, em 1977, criou o Prodiarte. Entre seus objetivos, podemos citar: expandir a melhoria da educação artística; enriquecer a experiência criadora de professor e aluno; promover o encontro entre artesão e aluno, valorizando a atuação desse profissional e a produção artística junto à comunidade (BARBOSA, 2008).

Na década de 1980, constituiu-se o movimento de Arte-Educação, cujo objetivo era organizar os professores e discutir sobre a valorização e o aprimoramento desses profissionais do ensino. A *Semana de Arte e Ensino*, realizada em setembro de 1980, na Universidade de São Paulo, reuniu 2700 Arte-Educadores. A partir das discussões promovidas neste encontro, foram criadas as associações estaduais de Arte-Educação, e em 1988, as quatorze associações estaduais criaram a Federação de Arte Educadores do Brasil - FAEB.

A Constituição da Nova República, de 1988, determina que o ensino deva considerar a liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar o pensamento arte e conhecimento. Entretanto, quando a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação começou a ser discutida no Senado, três projetos eliminavam a Arte do currículo escolar. Somente um dos projetos apresentados, o do Conselho dos Secretários de Educação, tornava a Arte obrigatória nas escolas (BARBOSA, 2008).

A partir desse momento, houve uma batalha conceitual entre os políticos e os Arte-Educadores para tornar a Arte uma disciplina curricular obrigatória. Foi nesse contexto de luta que, em 20 de dezembro de 1996, os Arte-Educadores brasileiros conquistaram a obrigatoriedade do Ensino de Arte para toda a Educação Básica, através da promulgação da nova LDBEN, de nº 9394/96, que revogou as disposições anteriores e consagrou oficialmente a concepção de Ensino de Arte como conhecimento. Em seu artigo 26, parágrafo 2º, “o Ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. A lei nº 12.287, de 2010, acrescenta a importância da valorização das expressões regionais junto à área: “O Ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Assim:

[...] a arte é importante na escola, principalmente porque é importante fora dela. Por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, a arte é um patrimônio cultural da humanidade, e todo o ser humano tem direito ao acesso a esse saber (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2009, p. 12).

Considerar a arte como área do conhecimento é a condição indispensável para o Ensino da Arte, uma vez que ensinar Arte significa articular três campos conceituais: a criação-produção, a percepção-análise e o conhecimento da produção artística da humanidade (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2009).

O Ensino de Arte como componente obrigatório do currículo escolar é sinônimo de luta, e ainda hoje é percebida com certa indiferença sobre sua relevância. Tourinho (2011) indaga sobre a percepção dos professores em relação à obrigatoriedade do Ensino de Arte na Educação Básica, comenta que se fossem realizadas pesquisas acerca dessa concepção, provavelmente os resultados apontariam que grande parte das pessoas seriam contrárias à existência da área de

artes no ensino, e que o mesmo não ocorreria se fossem questionadas sobre disciplinas como Português, Matemática e outras. O currículo foi montado historicamente por interesses ideológicos e ainda é espaço de batalha; por isso, compreender sua constituição, é fundamental para o entendimento sobre a forma como o Ensino de Arte é tratado atualmente.

Tourinho (2011) aponta os muitos argumentos em defesa do Ensino de Arte, acabando por esvaziar o seu verdadeiro sentido de reflexão, de crítica, de compreensão histórica, social e cultural enquanto disciplina. Segundo a autora, dentre os mais conhecidos argumentos estão, a arte para o desenvolvimento moral, da sensibilidade e da criatividade do indivíduo; arte como atividade recreativa; para ornamentação e decoração da escola em atividades festivas; como apoio à aprendizagem e memorização de conteúdos de outras disciplinas; arte para compensar ou como terapia para acalmar, resignar e descansar os estudantes das disciplinas 'sérias', importantes e difíceis.

Deixando de fora o primeiro argumento, que em nossa opinião é o que mais se aproxima do sentido do Ensino de Arte, os argumentos restantes tratam da área como uma ferramenta para outras funções, controvertendo a área como algo extra, sem conteúdo, com objetivo de ser recreativa, decorativa, terapêutica... Nesse sentido, sem desprezar os argumentos para a defesa da Arte na escola, Tourinho (2011, p. 32-33) revela que:

Assistimos à despolitização deste ensino (implicações de questões como classe social, idade, gênero e etnia em relação aos conteúdos e práticas escolares); à *descorporificação* do aluno (anulação do corpo como presença física e sensível na sala de aula); à *descontextualização* da atividade artística (adoção de certos cânones artísticos para o fazer e para o apreciar Arte) e à *desculturalização* da aprendizagem e do próprio ensino – ausência de conhecimento teórico e prático da educação da Arte e de sua função pedagógica na escola.

Martins, M. (2011) discorre sobre o fato de que, enquanto professores de Arte precisamos conhecer desde os conceitos fundamentais da linguagem artística até as formas como ela se produz, seus elementos, seus códigos, a valorização da diversidade cultural e, além disso, verificar o que a Arte representa para cada cultura e como é seu modo de percepção. Desse modo, é necessário aprimorar o olhar, o ouvido e o corpo no contato com o mundo da Arte. A autora afirma, ainda, que precisamos nos tornar cada vez mais professores pesquisadores, dispostos a abrir

horizontes. Importante sermos dotados de coragem e ousadia para seguir por caminhos que ainda não conhecemos:

Professores pesquisadores capazes de trabalhar em projetos inter ou transdisciplinares, não só com o olhar voltado para as linguagens da Arte, mas para a história, o meio ambiente, a linguagem verbal, os avanços da ciência e da tecnologia, porque tudo está no mundo contemporâneo. Por isso é preciso pesquisar mais a linguagem artística com a qual cada um trabalha, porque os ganchos frequentemente vão ser buscados a partir dela própria, em mergulhos para além da superficialidade, sem esquecer abrangências e amplitude (MARTINS, M., 2011, p. 55).

Buoro e Costa (2007) sugerem, como primeiro passo para o professor, favorecer a autoconfiança, a capacidade para afrontar desafios, imaginação criadora e autoconhecimento, que são adquiridos através de um trabalho significativo e comprometido com sua qualidade, que aproxime o estudante do objeto de estudo, dando oportunidade para que se produza sentido.

Ser um professor pesquisador requer tempo para formação, e esta não está vinculada somente à leitura de textos e reuniões, palestras, círculos de conversas. Formação do professor de Ensino de Arte também é visita a museus, exposições, cinema e tudo mais que possa servir de subsídio para trabalhar com Arte, sobretudo, com a que mais se aproxima da realidade dos estudantes. Barthes (1989, p.45) assim se expressa:

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: Sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível.

Em frente, rumo ao desconhecido, o professor de Arte precisa estar aberto para a experiência de saborear o saber, de pesquisar, de desaprender certos legados para deixar a bagagem pesada de lado, e trazer consigo o que realmente importa, numa relação de compartilhar sem hierarquia, com um pouco de conhecimento e a sabedoria para admitir que seu saber é limitado, mas, com capacidade e vontade de aproveitar, saborear ao máximo as experiências que a docência pode lhe proporcionar.

3.2 O Ensino de Arte na Espanha

Diferentemente do Brasil, em que o Ensino de Arte tem um fato datado que marca seu começo, ou seja, a chegada da Missão Artística Francesa em 1816, a Espanha considera o Ensino de Arte parte de sua evolução enquanto cidadãos e nação. Desde a Antiguidade, quando os primeiros povos começaram a erguer seus monumentos ou fazer sua arte rupestre e, principalmente, transmitir tais conhecimentos para seus descendentes constituindo assim uma tradição cultural de ensinar e aprender Arte.

Entretanto, consideramos pertinente uma investigação histórica acerca de evolução do Ensino de Arte na Espanha, o qual se divide em Educação Plástica e Visual e História da Arte. Assim, o Ensino de Arte, de uma forma geral, tem uma tradição muito mais antiga que a nossa; o ensino de práticas artísticas estava ligado à formação do artesão em atividades manuais de pouco valor ou prestígio. Para Araújo (2013), até o século XV o ensino artístico se desenvolvia em grêmios de oficinas associadas em corporações trabalhistas, ministradas por algum artesão de maior experiência. No século XVI aparecem as primeiras academias financiadas principalmente por monarquias absolutistas, cujo principal objetivo era uma Arte e Ensino de Arte com finalidade de enaltecer a nobreza.

No século XVIII, a Espanha se adaptou às mudanças vinculadas às ideias liberais que estão em voga na Europa. “Essas mudanças se refletiam, sobretudo, nos efeitos do processo de urbanização e industrialização e no surgimento de novas ideias sobre a sociedade e a escolarização” (HERNÁNDEZ, 2000, p.70). É nesse sentido utilitário que o “Desenho” domina o cenário para o ensino de Arte; afinal, era necessário qualificar mão de obra para a indústria. Vejam-se as palavras de Hernández (2000, p.71):

O papel do desenho nesse contexto é notório tal e como mostra o Conde de Romanones, que, em 1775, no Discurso sobre educação popular dos artesãos destaca como finalidade principal dessa instrução a aquisição de conhecimentos cristãos, morais e úteis que lhes permitam conduzir-se com honra e dignidade e tornar-se cidadãos produtivos e apreciáveis.

Mais tarde, durante o século XIX, o desenho passa a ser percebido como um fator que irá contribuir na formação estética do sujeito. Hernández (2000, p.72) refere ainda:

As correntes educativas desde o século XVIII assumiam que os meninos e meninas possuem uma bagagem experiencial, mas que não sabem como expressá-la, por isso não tem as habilidades para representar as formas da realidade. São uma pedra preciosa bruta, no sentido naturalista de Rousseau, que necessita ser polida mediante a educação.

Tais correntes foram responsáveis pelo surgimento do movimento conhecido como Escola Nova e também influenciaram no cenário do ensino artístico espanhol; com esse movimento, o desenho livre, como parte do desenvolvimento intelectual do sujeito, passa a ser aceito como um dogma; primeiro, por ideias renovadas sobre a educação em geral; e segundo, por acreditarem na Arte e livre expressão como influenciadores de uma nova sociedade mais livre e democrática. Nesse momento começa uma contradição percebida até os dias atuais, entre a educação visual e plástica, que utiliza exercícios para o aprendizado “mecânico” da linguagem, e de outro lado, uma ideia de que tal aprendizado, de certa forma, descontextualizado, não tem sentido sem a interpretação e compreensão da realidade (HERNÁNDEZ, 2000).

Uma segunda tendência possuiu um papel fundamental na orientação do ensino artístico espanhol, a qual também colaborou para a discriminação em relação à área de artes neste país. Referimo-nos aos trabalhos manuais, principalmente na formação de meninas. A propósito da questão, afirma Hernández (2000, p.76):

A fundamentação educativa dos trabalhos manuais como forma de ensino na arte pode encontrar-se refletida em duas fontes principais: a abundante bibliografia sobre a educação feminina durante o franquismo e no documento elaborado pela UNESCO em 1950 sobre esse particular. Aqui se depreende que sua finalidade é educar a vontade, a atenção, a concentração, a constância, o esforço, a precisão, o método e a responsabilidade. Definitivamente, contribuir para regular a experiência dos indivíduos e incluí-la dentro de algumas pautas que reflitam as da sociedade em que se deva viver. Os trabalhos manuais vão cumprir a finalidade de criar um novo gosto centrado na atividade manual e na realização de objetos bonitos, populares, baratos e de duvidoso gosto em sua maioria, privando os indivíduos de uma experiência estática baseada, por exemplo, das obras de arte.

Isso aconteceu logo após a guerra civil espanhola (1939) em que, segundo o novo regime, era obrigatório, a partir de então, a separação dos sexos no ambiente

escolar. Para a educação feminina foi criada uma disciplina intitulada Lar⁹, o que comprova uma atenção especial à instrução feminina de caráter machista, revelada no discurso da Delegada Nacional da Seção Feminina, Pilar Primo de Rivera, no I Conselho Nacional (discurso publicado pela revista *Consigna*, em 1942):

A mulher tem um único fim a cumprir na vida, e, portanto, encaminhadas a alcançar esse fim deverão ser todas as normas que se apresentem para o desenvolvimento da mesma [...] porque as mulheres nunca descobrem nada; falta-lhes, evidentemente, o talento criador, reservado por Deus para as inteligências varonis; nós não podemos fazer nada mais que interpretar melhor ou pior o que os homens nos apresentam feito (RIVERA apud HERNÁNDEZ, 2000, p.75).

Além de colocar a mulher como menos apta às “inteligências”, tal discurso discriminatório contribui para a desvalorização do ensino de Arte, primeiro por estar ligado a trabalhos manuais, que, segundo o pensamento da época, não requer habilidades intelectuais mais aprofundadas; segundo, por ser tarefa atribuída à educação feminina. Essa situação perdurou por cerca de 30 anos.

Depois da Segunda Guerra Mundial, novas ideias e concepções iriam discutir o modelo educacional e, com isso, o papel da Arte na educação. Na influência expressionista, o papel da Arte seria “[...] contribuir para que a nova geração seja educada na liberdade... por meio da arte” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 76). Até década de 1960 foi essa concepção que exerceu influência na educação e no ensino artístico na Espanha. Era uma busca por uma educação mais libertadora frente à opressão imposta pelo franquismo. Assim, aos ensinamentos manuais foi atribuído um sentido de expressão do sujeito, em parte pela influência francesa de reação ao academicismo e conservadorismo.

Na década de 1970 houve uma reforma na educação, em que o governo espanhol tentava adequar-se à realidade mundial em tempos de Guerra Fria; para isso, uma educação com um enfoque tecnológico e planejada por objetivos vigentes nas correntes europeias e norte-americanas foram às influenciadoras da nova reforma educacional. Com isso, o Ensino de Arte fica a cargo da disciplina Expressão Plástica (HERNÁNDEZ, 2000).

Com essa reforma, o papel da arte na educação tinha como objetivo sensibilizar para a criação plástica, com uma ênfase entre expressão plástica e formação estética. Seus objetivos eram satisfazer a necessidade de expressão das

⁹ No Brasil “prendas domésticas”, Hernández (2000).

crianças, estimular a criatividade, conhecer obras artísticas, e obter conhecimentos técnicos de desenho (AGIRRE, 2000).

Para Hernández (2000), essas orientações para o Ensino de Arte espanhol iriam permanecer até a década de 1990, quando uma nova reforma introduz mudanças no sistema educativo. Na área de Arte, a disciplina passa a se chamar Educação Plástica e Visual e tem como objeto fundamental a aprendizagem, a expressão e a percepção, agregando o termo visual que remete ao conjunto de códigos que compõem uma imagem, tornando-se centro da educação artística a partir desse momento. Assim refere o autor:

O atual planejamento da área de educação visual e plástica destaca a importância da leitura da imagem, da análise e fruição da obra artística e do uso expressivo da representação plástica. A orientação prioritária da atual proposta é educar para saber olhar, analisar e compreender a imagem e ampliar a percepção de representações plásticas e da expressão de sentimentos e ideias. Também se destaca a necessidade de introduzir a análise e reflexão sobre a produção artística com a finalidade de descobrir valores e beleza num objeto (HERNÁNDEZ, 2000, p.92).

Isso é reflexo, segundo Agirre (2000), das correntes italianas, cujas orientações foram seguidas pela reforma espanhola, que vinculava a área de educação artística à de comunicações; daí a importância de capacitar os estudantes para poderem ler e desvendar os códigos da linguagem visual, desde a educação infantil, passando pela primária e chegando à secundária.

O que constatamos é a relevância da imagem, sua percepção em relação aos seus indicadores, para conceber uma representação e expressão, que leve à sua compreensão. Se na reforma de 1970 a ênfase era dada as atividades práticas e as técnicas que deveriam ser aprendidas para desenvolver sua criatividade, a reforma de 1990 enfatiza o processo comunicativo que é estabelecido com o mundo das imagens e seu significado conteúdo o qual o estudante precisa aprender a identificar e interpretar através de atitudes, procedimentos e conceitos.

Para Hernández (2000), a percepção da nova reforma não é a formação artística, pois é sabido que grande parte dos estudantes não serão artistas. Trata-se da Arte como linguagem diluída na disciplina de Educação Plástica e Visual, o que proporciona estratégias necessárias para iniciá-los ao mundo das artes e das imagens, tanto como receptores, como produtores em potencial, através de

conhecimentos indispensáveis para que possam ler, interpretar e fruir qualquer manifestação visual, plástica e artística.

Desse modo, conhecer e compreender a constituição histórica do Ensino de Arte no Brasil e na Espanha permite-nos maior capacidade para analisar a própria prática docente. Além disso, nos faz refletir sobre a carga de preconceito que incide sobre o Ensino de Arte desde os tempos mais remotos; primeiramente, vinculando o fazer artísticos aos trabalhos manuais em ambas as realidades. No Brasil acrescenta-se a tal preconceito o fato de trabalhos manuais serem primordialmente atividades de escravos, bem como prestações femininas.

Já na Espanha, além da vinculação com as manualidades, acreditava-se que artistas já nasciam prontos, ou seja, não seria necessário nenhum outro aprofundamento intelectual, a Arte era considerada um “dom” natural. Hernández (2000) afirma que existem poucas pesquisas na área artística, o que contribui para a desvalorização da área. Em Santiago de Compostela, por exemplo, a disciplina de Educação Plástica e Visual é conhecida como uma das “Três Marias” da educação, disciplinas mais fáceis e pouco valorizadas, juntamente com Religião e Educação Física, realidade muito parecida com a brasileira.

Entretanto, é possível verificar as discussões que apontam para transformações no cenário brasileiro, em relação às concepções contemporâneas para o Ensino de Arte, as quais percebem a relevância de uma educação em uma dimensão estética, ética, crítica e criadora para novos contextos. “É preciso apreender e eternizar o tempo presente, mas também esculpir o tempo vivido, construir a vida cotidiana como se modela a argila” (BOURRIAUD, 2011, p. 25), realidade vivida no presente, no aqui e agora, história escrita por todos nós na cooperação de muitas mãos, tornando-nos assim atores do processo e não meros coadjuvantes.

3.3 Ensino de Arte, algumas influências e tendências

Maturana (1997) afirma que todo o ser vivo é um sistema fechado e determinado estruturalmente, e todas as transformações ocorridas em cada ser humano só podem ser determinadas pela sua estrutura. Assim, o meio não pode provocar mudanças nos sujeitos; ele apenas pode desencadear as transformações que são desejadas pelos seres humanos. É uma forma de abordagem a qual

considera que tudo está no sujeito e nas relações que ele estabelece em sua convivência com o meio. Pensar através desse viés é entender que o papel do professor é instigar seus educandos para que desejem a mudança num processo de evolução de si mesmo, uma vez que a cognição é um processo interiorizado e pessoal.

Dessa maneira, provocar o desejo de mudança, o desejo por uma aprendizagem que seja significativa para os estudantes, são transformações que vêm ocorrendo no cenário educacional tanto no Brasil quanto da Espanha. Desta forma, destacamos algumas das tendências epistemológicas que vêm pautando o Ensino de Arte nestes dois países.

Segundo Agirre (2000), por muito tempo o Ensino de Arte era confundido com o ensino de desenho; os primeiros passos da constituição da área são o desenvolvimento da personalidade e da criatividade influenciados pela livre expressão. Assim, um dos teóricos que influenciaram neste pensamento é Pestalozzi, enfatizando a democratização do sentido estético, com uma popularização do saber e um olhar sensível para tudo que rodeia o ser humano; Já Fröebel acreditava na arte como manifestação do interior humano; suas ideias influenciaram nas discussões sobre o Kindergarten – Jardim de infância, e na Educação Infantil. O teórico Steiner acreditava na antroposofia e na concepção de que a estética constitui um âmbito das ciências do espírito e, assim, aprofunda o conhecimento do humano. Nesse sentido, funda em 1919, a Escola Waldorff influenciando artistas como Kandinsk, Mondrian e Joseph Beuys. Por fim, temos a teoria de Herbert Read e a Educação pela Arte.

Read (2013) defende que a Arte deve ser a base de toda a educação. Para tanto, retoma a pedagogia de Platão que, em sua concepção, foi o primeiro a consolidar uma educação baseada na estética. Para Read, o conhecimento a partir da Arte se baseia em três atividades distintas, ou seja, a autoexpressão, a observação e a apreciação. Em suas palavras, Read (2013, p. 09) refere:

[...] o objetivo da educação seja propiciar o crescimento do que é individual em cada ser humano, ao mesmo tempo em que harmoniza a individualidade assim desenvolvida com a unidade orgânica do grupo social ao qual o indivíduo pertence.

Vale enfatizar que é essencial valorizar e estimular o desenvolvimento da(s) identidade(s) sem desvalorizar ou mesmo homogeneizar a diversidade que existe no todo, num sentido de apreciar a diversidade na igualdade, pois quando falamos em pertencimento e defendemos o seu desenvolvimento a partir de um conhecimento do entorno e uma experiência significativa, não estamos dizendo com isso que o sentido de pertença seja a valorização de um lugar em detrimento de outros espaços, o que estamos colocando é que o sujeito constitui o seu sentido de pertença, compreendido como “sentir-se parte” numa relação de aceitação recíproca que começa em algum lugar, o qual pode ser o entorno, o patrimônio cultural do local em que mora. Dessa forma, na constituição do seu sentido de pertença, no respeito e aceitação do “outro”, ele percebe que este sentido de pertencer não o remete só ao lugar que habita, mas ao todo, ao mundo.

Outra importante contribuição para o Ensino de Artes é o trabalho de Viktor Lowenfeld (1903-1960) acerca do desenvolvimento da capacidade criadora. A partir de uma interpretação psicanalítica, Lowenfeld classificou os processos criativos de acordo com uma série de fases do desenvolvimento infantil: Etapa da Garatuja (2-4 anos), Etapa Pré-esquemática (4-7 anos), Etapa Esquemática (7-9 anos), Etapa do Realismo (9-12 anos), Etapa Pseudonaturalista (12-14 anos) e a Etapa do Período da Decisão (14-17 anos). Juntamente com Lowenfeld, Celestin Freinet (1896-1966) são os autores que, na atualidade, mais influenciam o Ensino de Arte na Espanha. Sua proposta segue a vertente da Escola Nova, com o uso da livre expressão como base para o ensino, a crença nas capacidades criadoras inatas da criança e a naturalidade dos processos de expressão (AGIRRE, 2000).

Na contemporaneidade, existem algumas tendências para o Ensino de Arte que merecem destaque: a *Critical Studies*, na Inglaterra; o *Disciplined Based Art Education* - DBAE, traduzido como Arte-Educação entendida como disciplina, nos Estados Unidos; e a Proposta Triangular, brasileira, a Cultura Visual e a Educação Estética. Rizzi (2011, p.65) sobre o *critical studies* afirma:

Surgiu em resposta à utilização da crítica de Arte no ensino com uma postura mais ligada ao *enjoyment*, no lugar de uma apreciação mais ligada à leitura, análise e reconhecimento de uma obra como inserida em um universo histórico, estético e mesmo técnico trabalhando de maneira inclusiva na formação prática dos estudantes ao considerar a Arte contemporânea, a Arte de outros tempos, a Sociologia, a Filosofia, e a Psicologia, na composição dos programas de ensino da Arte.

O *Critical Studies* influenciou outros movimentos de Arte-Educação, entre eles o DBAE, uma proposta que aponta para a necessidade de inclusão da Produção de Arte, da Crítica de Arte, Estética e História da Arte, valorizando a produção como procedimento artístico. Nessa perspectiva, “ênfatisa a cognição em relação à emoção e procura acrescentar à dimensão do fazer artístico a possibilidade de acesso e compreensão do patrimônio cultural da humanidade” (RIZZI, 2011, p.66).

Segundo Osinski (2002), o DBAE inspirou-se no trabalho desenvolvido no México com as *Escuelas al Aire Libre*, que após a revolução de 1910, tentavam recuperar a consciência cultural e política do povo mexicano através da visualização da cultura e arte local aliada à história e o seu fazer artístico.

A Proposta Triangular é composta de três ações mental e sensorialmente básicas, ou seja, a Produção (fazer artístico), a Leitura da obra de arte ou imagem e a Contextualização. Essa triangulação tem como fundamentação educacional as concepções de três importantes pensadores: John Dewey, Paulo Freire e Elliot Eisner.

Na perspectiva de Rizzi (2012), o ler obras de arte é uma ação que necessita das áreas da Crítica e da Estética, pois é uma atividade que envolve o questionamento e intenta despertar nos educandos uma o desenvolvimento de uma capacidade crítica. Já o fazer arte é uma ação oriunda da prática artística, e nessa atividade deve-se tomar cuidado com a diferença entre a releitura e a cópia da obra de arte; ambas são atividades de ensino; entretanto, uma remete à reprodução e a outra, à criação artística. Por último, o contextualizar uma obra aponta para um conhecimento relativo à área da História da Arte e, como tal, permite uma atividade de inclinação para a interdisciplinaridade.

A Proposta Triangular foi inicialmente sistematizada por Ana Mae Barbosa, entre os anos de 1987 e 1993, no contexto do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e experimentada nas escolas da rede municipal de ensino da mesma cidade, ocasião em que Paulo Freire era Secretário de Educação do Município. Para Rizzi (2011, p.70):

A Proposta Triangular permite uma interação dinâmica e multidimensional, entre as partes e o todo e vice-versa, do contexto do ensino da Arte, ou seja, entre as disciplinas básicas da área, entre as outras disciplinas, no inter-relacionamento das três ações básicas: ler, fazer e contextualizar e no inter-relacionamento das outras três ações decorrentes: decodificar/codificar, experimentar, informar e refletir.

Barbosa (2008) afirma que, atualmente, a metáfora do triângulo, está defasada em relação à apropriação da Proposta Triangular. Para a autora, o que mais se aproxima seria a figura de um ziguezague, uma vez que os professores têm contextualizado as obras ou imagens tanto no momento de observar quanto no momento de produzir, tornando o contexto um mediador e propositor.

Entretanto, mais do que contextualizar, observar e produzir obras canonizadas na História da Arte é preciso observar e contextualizar as imagens que constituem o repertório imagético dos sujeitos. Obviamente, as obras de arte também podem fazer parte desse repertório; porém, sabemos que a grande quantidade de imagens que permeiam e influenciam na constituição identitária dos sujeitos, são ditadas pela indústria midiática para adestrar consumidores.

Portanto, a importância do Ensino da Arte na contemporaneidade alia-se à necessidade de uma alfabetização visual que propicie a leitura do discurso visual, visto que somos assolados por imagens veiculadas pela mídia, que vendem produtos, ideias, comportamentos... E, muitas vezes, consumimos tais imagens inconscientemente, devido ao fato de não possuímos uma alfabetização visual e, com isso, uma incapacidade de criticá-las. Nesse sentido, Martins, R., (2007, p. 27) revela:

Diariamente, indivíduos em diferentes países e culturas olham e manuseiam imagens de jornal, noticiário, de arte e documentários que são digitalizados, descarregados, copiadas e/ou transmitidas via satélite. Os sentidos que tais imagens deflagram e evocam se diferenciam nessa diversidade de suportes, meios, culturas e regiões. Significados não são substâncias aderentes, tipos de mensagem cifrada, inscrição ou tatuagem que acompanham e identificam a imagem.

Existe, portanto, uma tendência a associar o Ensino da Arte à Cultura Visual, sendo reconhecido que o conhecimento da imagem é relevante não somente para o desenvolvimento da subjetividade, mas para promover a possibilidade de desenvolver uma crítica sobre as imagens que constituem nosso repertório imagético, bem como nossa identidade.

Martins, R. (2007) coloca que a cultura visual é herdeira das discussões do final do século XIX sobre os conceitos de civilização e cultura. Mais tarde, já no século XX, o debate sobre as questões culturais começa a ganhar terreno com a exploração das inter-relações de cunho estruturalista. O autor supracitado revela

que “para o estruturalismo, os significados de uma cultura são produzidos e reproduzidos por práticas e atividades que funcionam como sistemas de significação” (2007, p. 20). Assim, estruturalistas e semioticistas começaram a investigar e interpretar diferentes “mídias” como filmes, rituais, símbolos, como textos que compartilham significados e se transformam em signos. Martins, R., observa que a linguagem e imagem tornaram-se objetos de discussão da escola de Frankfurt, em que:

O eixo epistemológico do debate centrava-se nos conceitos e nas imagens da arte como foco de referência para a análise e avaliação de novas práticas e experiências culturais que emergiam em paralelo às rápidas transformações técnicas sociais (MARTINS, R., 2007, p. 21).

As discussões de cunho estruturalista trouxeram credibilidade científica para o conceito de cultura expandindo-o, atingindo, assim, diversas áreas, inclusive a arte. Na década de 1960, o Centro de Estudos Culturais da Universidade de Birmingham, na Inglaterra, influenciou as pesquisas sobre o conceito e sobre como a cultura é usada e transformada por grupos sociais.

A Cultura Visual, bem como os Estudos Visuais, surgem no final da década de 1980, com o intuito de debater e relacionar diferentes disciplinas como a História da Arte, os Estudos Culturais, os Estudos dos Meios, os Estudos Cinematográficos, a Linguística e a Literatura entre outras, que se relacionam e se complementam por estarem relacionadas com as ciências humanas e sociais. Dessa forma, configuram-se como artefatos de linguagem, e não como resultados por uma busca da verdade (HERNÁNDEZ, 2007).

Sua relevância encontra-se não apenas como um objeto de estudo a ser abordado na escola, mas, principalmente, por fazer parte da experiência cotidiana dos sujeitos, por incentivar uma compreensão reflexiva da realidade, por propor nexos entre diferentes problemas, lugares e tempos. É uma maneira de questionar a narrativa dominante por meio de propostas que possam narrar trechos da própria história dos sujeitos, e, por tudo isso, ela assume relevância no Ensino de Arte (HERNÁNDEZ, 2007).

Martins, R. (2012, p. 27) revela que, ao trabalhar com arte e imagem na escola, “professores e alunos participam e interagem em espaços de diversidade e diferença, em situações instáveis, ambíguas, ajudando-os a compreender que o

conhecimento é sempre provisório e contextual” e isso nos ajuda a desenvolver uma compreensão crítica e autocrítica sobre nossa sociedade contemporânea.

Para Hernández (2000), a Cultura Visual expõe os estudantes não somente ao conhecimento formal, conceitual e prático em relação ao campo do Ensino de Arte, mas ao campo da cultura visual de diferentes povos e sociedades. Afirma o autor:

O núcleo deste enfoque são as diferentes manifestações da cultura visual, não só dos objetos considerados canônicos, mas sim dos que se produzem no presente e aqueles que fazem parte do passado; os que se vinculam à própria cultura e com a de outros povos, mas ambas desde a dimensão de “universo simbólico”; os que estão nos museus e os que aparecem nos cartazes publicitários e nos anúncios; nos *videoclips* ou nas telas da internet; os realizados pelos docentes e pelos próprios alunos (HERNÁNDEZ, 2000, p. 50).

A Cultura Visual tem como proposta compreender que somos assolados por uma quantidade absurda de imagens diariamente, mas, ao invés da tentativa de decifrá-las a partir de uma decomposição analítica como linhas, texturas etc., incentiva o conhecimento dos seus significados em diferentes culturas e, mais do que isso, implica a percepção de como essas imagens afetam nossas vidas. Conforme o pensamento de Martins R. (2007, p. 26), “a cultura visual discute e trata a imagem não apenas pelo seu valor estético, mas, principalmente, buscando compreender o papel social da imagem na vida da cultura”. Hernández (2000, p.53) corrobora no sentido de enfatizar que:

Não se trata de uma aproximação às produções visuais das diferentes culturas e épocas buscando o sentido de beleza apresentado pelo idealismo estático do século XVIII, mas sim de conhecer o que vêm, que história nos contam e contaram essas obras a outros indivíduos de diferentes épocas e lugares e conhecer a cultura da qual procedem.

Nesse contexto, a imagem é concebida na cultura visual, como “via de acesso ao conhecimento, como experiência que realça ‘que de outro modo passariam despercebidas’” (MARTINS, R., 2007, p. 33) a imagem que parte dos próprios meios culturais, recebe novos significados que são ligados e contextos na própria experiência. Para o autor:

A imagem é uma condição vinculada ao modo como uma acepção, ideia, objeto ou pessoa se posiciona ou se localiza num ambiente ou situação.

Significados não dependem das fontes que os cria, emite ou processa, mas de uma condição relacional e concreta, ou seja, de situação ou contexto no qual os vivenciamos. Construídos em espaços subjacentes de interseção e interação com imagens, os significados dependem de interpretações que se organizam (estruturam) apoiadas em bases dialógicas (MARTINS, R., 2007, p.27).

Conhecer a cultura da qual procedem é, em nossa concepção, incentivar as relações de pertencimento entre o sujeito e o seu entorno, bem como a sua cultura. Assim, nossa tese aponta para a potencialidade do Ensino de Arte articulado à Educação Ambiental na apropriação desse conhecimento. Além disso, temos como alicerce uma perspectiva educacional que propicie o desenvolvimento de uma postura reflexiva frente ao mundo de imagens que constituem sua identidade. A contemporaneidade prima por uma educação da sensibilidade humana, por uma educação “mais” estética em contrapartida ao:

[...] processo educacional de signo negativo desenvolvido pelo conjunto de mídia. Indústria cultural e *designs* neutros e padronizados, não seria, pois, forçado afirmar-se que, nos dias que correm, assistimos a uma considerável regressão da sensibilidade humana, a qual, no plano social maior, tem se traduzido pela perda dos valores éticos e o incremento da violência e da barbárie (DUARTE JÚNIOR., 2002, p. 93).

O vocábulo “estética” resulta da palavra grega *-aisthesis-* que significa o que é sensível ou o que se relaciona com a sensibilidade. Assim, a estética é uma capacidade de sentir é “um prazer do espírito, em função do qual as coisas naturais nos agradam ou desagradam” (NUNES, B. 1991, p. 12) e é por esse julgamento do que gostamos ou não gostamos que a estética se aproxima da noção de beleza, o que para Nunes, B. (1991, p. 12):

Não é pela faculdade de conhecimento intelectual que o Belo é captado, nem a sua impressão corresponde à experiência rudimentar da satisfação de um desejo físico. Apreendendo-o, relacionamo-nos imediatamente com uma determinada ordem de impressões, de sentimentos, de emoções, cujo efeito geral, o deleite, é plenamente satisfatório, no sentido de que se basta a si mesmo. Assim, de tudo o que produz essa satisfação *sui generis*, podemos dizer que é o Belo, que possui a dimensão de Beleza, dimensão aberta ao espírito através da sensibilidade.

Neste momento, o belo é considerado aquilo que nos proporciona uma satisfação, um deleite, um prazer. Baugartem conceituou a estética como uma ciência do belo e da Arte, o que mais tarde, na perspectiva de Kant, com estudos

sobre a experiência estética, torna-se tanto uma filosofia do belo quanto uma filosofia da Arte (NUNES, B., 1991).

Pareyson (1997) assinala que, desde então, o termo “estética” foi sendo ampliado para tentar dar conta de teorias mais recentes que “não remetem a beleza à sensação ou a arte ao sentimento, como nem mesmo ligam a arte à beleza” (PAREYSON, 1997, p. 01). Para o autor, desde o começo do século XX, surge uma teoria geral da Arte, que parte da estética entendida como filosofia do belo. Assim, o estudo da Arte implica diferentes abordagens como técnicas, psicológicas, éticas e muitas outras, que fizeram com que o conceito de estética seja entendido como toda a teoria que se refira à beleza ou à arte.

No princípio, pensava-se que a beleza estava nos objetos ao alcance de todos, o belo universal. Mais tarde, a concepção de belo fica a cargo do sujeito que contempla o objeto, ou seja, a beleza está nos olhos de quem observa; porém, na contemporaneidade, a beleza exige relação, não está nem no objeto nem no sujeito que observa, mas na interação entre o sujeito e o objeto; a beleza acontece por meio da experiência estética.

A experiência estética proporciona uma ontologia que revela ao sujeito seu sentimento mais profundo, diante de uma vida cheia de questionamentos e insatisfações. A experiência estética leva o sujeito ao prazer de compartilhar as mesmas emoções e sofrimentos, proporcionando um sentido perdido de comunidade. Assim, propicia uma transcendência e fuga de suas insatisfações, em uma atividade de pureza de suas emoções, de catarse. Em suma, a arte é uma necessidade humana. Segundo Fischer (1983, p. 13):

O desejo do homem de se desenvolver e completar indica que ele é mais do que um indivíduo. Sente que só pode atingir a plenitude se se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele. E o que um homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo que a humanidade, como um todo, é capaz. A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias.

A experiência estética aproxima-se da arte, principalmente porque a Arte oferece à estética meios de sua existência através das obras de arte e também pelo potencial criador inerente ao ser humano; afinal, como afirma Ostrower (2008, p. 17), “a criatividade não seria então senão a própria sensibilidade. O criativo do homem se daria ao nível do sensível” e corrobora, afirmando que:

[...] a sensibilidade não é peculiar somente a artistas ou alguns poucos privilegiados. Em si, ela é patrimônio de todos os seres humanos. Ainda que em diferentes graus ou talvez em áreas sensíveis diferentes, todo ser humano que nasce, nasce com um potencial de sensibilidade (OSTROWER, 2008, p. 12).

O poder criador é uma faculdade humana que expande o ato da experiência para o ato da compreensão, ampliando, assim, o seu potencial criador e, por consequência, sensível e estético.

Para Meira (2014, p.111), “atualmente, na estética, como campo de estudos, se reconhece o momento de conexão direta com uma obra de arte como experiência estética fundamental e fundadora de outras formas de experiência”. Entretanto, a estética não pode estar ligada somente à arte, principalmente porque ela é filosofia e, como tal, tem a pretensão de chegar às conclusões teóricas universais, partindo da experiência aberta e histórica. E, segundo Pareyson (1997, p. 06):

É por isso que a filosofia se renova continuamente, sempre estimulada por novos problemas que ela mesma sabe fazer surgir da experiência, e se concretiza numa multiplicidade de perspectivas que não compromete em nada a sua unidade, sendo, antes, sua manifestação e encarnação.

E, como filosofia, a estética está sempre se questionando e questionando o mundo; por isso, sua importância na educação, uma educação estética como forma de instigar nos sujeitos um pensamento crítico e autocrítico. O pensamento estético está na ordem do dia, como afirma Meira, (2014) principalmente em uma sociedade midiática e imagética como a nossa.

A educação estética estabelecida por Read (2013) deveria acontecer por meio da arte, aprimorando a sensibilidade através do contato com obras de arte. Read afirmava que o objetivo primeiro da educação era desenvolver a “singularidade, a consciência social ou a reciprocidade do indivíduo [...] a educação deve ser não apenas um processo de individualização, mas também de integração, que é a reconciliação entre a singularidade individual e a unidade social” (READ, 2013, p.06). Com isso, sua proposta centrava-se em uma educação pela arte, que pretendia desenvolver o que é individual em cada ser humano, conservando os modos de percepção e sensação; coordenando os meios perceptivos e sensoriais entre si e entre o meio; incentivando a expressão do sentimento, da experiência mental e do pensamento sob uma forma comunicável.

Uma educação estética pode partir de diferentes tipos de objetos ou imagens, porque sua verdadeira fundamentação não está no suporte em si, mas nas formas como podemos senti-lo, abordá-lo, discuti-lo. Uma educação estética acontece na relação-interação entre sujeito e imagem. Para tanto, é preciso que o professor saiba escolher o que de fato pode instigar os estudantes para que cheguem realmente a uma experiência estética. Meira enfatiza que “resta ao educador, por exemplo, escolher valores e saberes que se vinculem a imagens seminais. Sem elas, pouco sabemos sobre o que queremos, ou sobre o que melhor saber para decidir fazer com o que vemos” (MEIRA, 2003, p. 57).

Nesse sentido, Meira coloca que, no Ensino de Arte hoje, não podemos trabalhar somente com obras de arte canonizadas, com um intuito informativo e explicativo; urge que seja instaurado um trabalho simultâneo de sensibilização. Segundo a autora, “a observação da arte apresenta-se como formatividade aliada ao gesto de dar forma a ações, imagens e relações, de modo a possibilitar interpretações visuais e operativas” (MEIRA, 2003, p. 75).

Na educação estética, o que está em jogo é muito mais do que ampliar o repertório imagético dos estudantes. Fundamental é incentivar a estesia em detrimento da anestesia que vivenciamos, é preciso mais que informar, observar, contextualizar e produzir “novas” imagens. É preciso estimular os estudantes para que tenham uma experiência estética impregnada de profunda percepção e que possam assim conhecer o mundo a partir da capacidade de sentir de forma integral, a partir das suas faculdades emocionais e intelectuais. Para Ostrower (2008, p. 86) vivemos em uma cultura assim caracterizada:

O conhecer reduziu-se a um saber, e o saber, a um teorizar. A compreensão sensível das coisas, integrante experiência e inteligência parece ter sido abolida. Com todo apreço, por exemplo, que se dá a certas obras de arte, despreza-se em verdade o que na forma artística existe de essencial: a condensação poética da experiência como via de conhecimento da realidade. Não seria por acaso que, hoje em dia, as palavras poético, lírico, possam surgir até com conotações pejorativas, como visões desligadas da realidade do viver.

Na contemporaneidade, o que possui valor é o que pode ser racionalizado, medido e quantificado, o que satisfaz interesses imediatistas; a criação para ser valorada é ligada à inovação, à produção e à competitividade (OSTROWER, 2008).

Por isso, a relevância de propor novos desafios tanto para a educação em geral quanto para um Ensino de Arte cujo objetivo maior é instigar o desejo de emancipação nos sujeitos para transformarem sua realidade, sua estrutura social. Nesse sentido Ostrower (2008, p. 159) revela que:

[...] quando uma estrutura social é reformulada, ainda seria preciso dela derivar uma nova mentalidade, novos conteúdos de vida que não se limitam só a condições materiais; seria preciso que a nova mentalidade abrangesse as relações entre homens e os significados existenciais da vida, para que as formas expressivas em que se traduzem as vivências dos homens, fossem também renovadas.

Incentivar o desejo de transformação da sociedade, bem como dos sujeitos é um objetivo educativo em seu sentido mais íntimo e intrínseco. Um Ensino de Arte, com tal propósito, precisa trabalhar de forma reflexiva e sensível o que permeia o imaginário dos estudantes, o que é instigante para eles. Só assim, é possível proporcionar-lhes uma experiência estética e, com ela, o prazer de conhecer e dar sentido ao mundo.

A educação estética abre caminhos para trabalhar com o cotidiano de cada sujeito e “no estudo da arte, tendo como viés a ideia de patrimônio cultural, nosso olhar é ampliado sobre a cultura e as heranças culturais que marcam e dão referência sobre quem somos” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2009, p. 193). Nesse sentido, Barbosa (2011 p. 17-18) nos revela:

A arte, como linguagem aguçadora dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos. [...] eu diria que a Arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estrangeiro em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo.

Todas as manifestações culturais mantidas e repassadas às gerações, todas as obras de arte que se encontram em museus, bem como todas as obras que habitam as ruas, tudo faz parte do nosso patrimônio cultural, são bens culturais que testemunham a trajetória humana através de seu pensamento estético-artístico, e podem ser constitutivos de um Ensino de Arte que prima por instigar no sujeito sua

relação de pertencimento com o meio. Incentivar uma educação por esse viés pode gerar:

A possibilidade de reconhecer os 'fatos' estéticos, em arte ou no cotidiano, e poder identificar neles estruturas constitutivas, elementos de sensibilidade que se complementem com informações e critérios de análise histórico e cultural, parece ser um modo de fazer cultura e produzir um *ethos* significativo em termos culturais (MEIRA, 2014, p. 108).

Na perspectiva de Duarte Júnior (2003), um dos objetivos essenciais de um processo educacional é a promoção do desenvolvimento da sensibilidade humana voltado para a estesia, principalmente para os acontecimentos do entorno, e esse conhecimento não cabe apenas à área artística da educação, pois, como incita o autor:

Tomar o sensível (e a percepção do belo a ele associada) como fundamento de um processo educacional, portanto, não tem a ver apenas com os níveis elementares da educação, com a formação da criança e do jovem exclusivamente, mas pode se estender ao longo de toda a vida adulta, com significativo incremento na qualidade de vida dos indivíduos e da sociedade como um todo (DUARTE JÚNIOR, 2003, p. 157).

Dessa forma, entendemos que o desafio para a educação é constituir dispositivos para o desejo de uma mudança no emocionar dos sujeitos. Para Maturana (2004), uma cultura é uma maneira de conviver, uma forma de viver com regras, memórias, sentimentos... É uma rede de coordenações de ações e emoções, configuradas em um sistema que se conserva. As bases de uma cultura estão arraigadas no emocionar em que ela está inserida; assim, uma mudança no emocionar significa uma transformação no agir e interagir, modificando também o sistema cultural. Frente à crise de valores, de sentido, ambiental que nos acomete, torna-se urgente que a educação encontre meandros para um novo emocionar, que se reflita no construir saberes para uma convivência harmoniosa e aponte para uma relação de aceitação mútua.

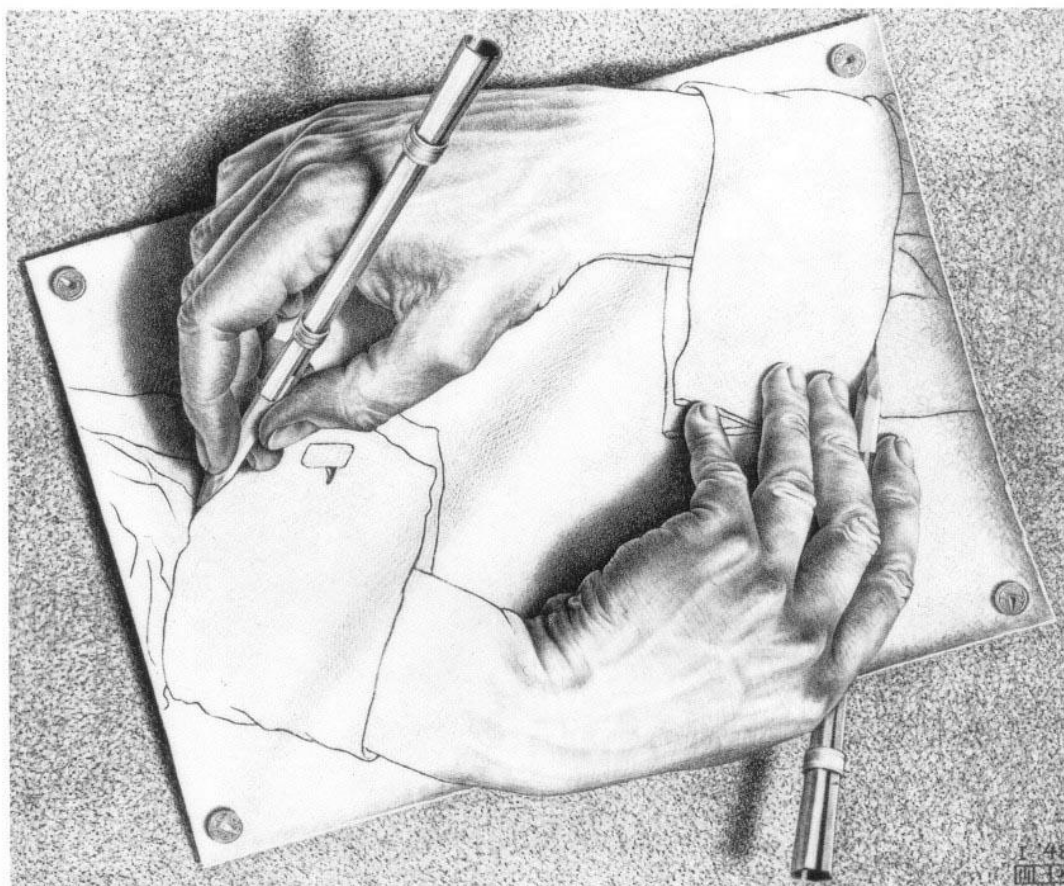
Diante do exposto, defendemos a ideia de um Ensino de Arte a partir de uma perspectiva estética e sensível, ética, crítica e criativa, partindo do conhecimento do entorno, do local, do patrimônio cultural. Isso porque acreditamos que uma relação de pertencimento começa no conhecimento do espaço que pode ser transformado em lugar conforme experiências significativas entre o sujeito e o meio. Com isso, defendemos que o sujeito em formação tem o direito de conhecer o recinto que

habita, o contexto histórico e cultural. Sem tal conhecimento não pode agir de forma crítica, não terá condições para decidir sobre o futuro de sua localidade.

Quando colocamos o pertencer como necessidade, a qual começa com o entorno, não estamos afirmando que o sujeito deva se sentir pertencente somente ao lugar em que reside, em que habita; estamos dizendo que o aprender a pertencer revela-se em uma relação de aceitação mútua. Esse aprendizado estrapola os muros, fronteiras, territórios; é uma relação que vai além meu/nosso para o nós, no compartilhar e cooperar no todo do qual fazemos parte.

4 O CONVERSAR ENTRE O ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A CONSTITUIÇÃO DO PERTENCER

FIGURA 24: *Drawing hands*. Escher, 1948.



Fonte: Site do artista¹⁰.

Abrimos este capítulo com a imagem intrigante da litogravura de Escher¹¹ (1898-1972) “Drawing hands” (Figura 24). Nela podemos observar mãos que se desenhavam mutuamente, que contribuem entre si para um aperfeiçoamento constante. Mãos que cooperam, que compartilham de um mesmo ato criador e criativo, que saem do papel para criar a si próprias. Qual mão começou o desenho, isso é irrelevante, o que importa é o que de fato pode surgir a partir de sua colaboração mútua. Para Barthes (1989, p. 20):

¹⁰ Disponível em: <http://www.mcescher.com/gallery/back-in-holland/drawing-hands/>. Acesso em 16 de fev. de 2016.

¹¹ Maurits Cornelis Escher foi um artista gráfico holandês famoso por suas xilogravuras, litografias e meios-tons (mezzotints), que tendem a representar construções impossíveis.

O paradigma que aqui proponho não segue a partilha das funções; não visa a colocar de um lado os cientistas, os pesquisadores, e de outro os escritores, os ensaístas; ele sugere, pelo contrário, que a escritura se encontra em toda parte onde as palavras têm sabor (saber e sabor têm, em latim, a mesma etimologia).

Saborear o prazer do compartilhar entre diferentes áreas; assim, começamos nossa reflexão questionando sobre o que pode emergir do entrelaçamento entre o Ensino de Arte e a Educação Ambiental, duas áreas com suas peculiaridades, mas que compartilham a mesma essência, buscando, no cooperar, uma convivência, um espaço relacional embasado no amor.

Começamos nossa abordagem com alguns aspectos da constituição da Educação Ambiental no Brasil e na Espanha, principalmente o seu anseio, e como tenta se inserir no cotidiano escolar. Em um segundo tópico, discutimos pressupostos teóricos para a consolidação da modernidade líquida e a crise que vivenciamos hoje. O que nos leva a tentar entender como se constitui o sujeito e de que forma uma educação embasada no conversar entre duas áreas distintas pode provocar um desejo por pertencer, por fazer “parte”, para a corresponsabilidade que aponta para a aceitação do “outro” no compartilhar da vida em comunidade.

4.1 A Educação Ambiental na realidade brasileira

Após a Segunda Guerra Mundial, com o movimento de contracultura, na década de 1960, surgem vários movimentos sociais e, entre eles, o movimento ambientalista, o qual teve grande repercussão no cenário mundial, uma vez que era perceptível a necessidade de rever as atitudes do homem frente aos problemas ambientais, deflagrados pela crise que o projeto da modernidade provocou.

Na constituição histórica da Educação Ambiental, vários acontecimentos importantes (congressos e conferências mundiais objetivando legitimar e organizar uma legislação) delinearam suas características. Entre esses, na Jornada Internacional de Educação Ambiental, que aconteceu no Rio de Janeiro, em 1992 (Rio/92), foi assinado o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, que identificava a Educação Ambiental como um processo em constante construção, cujo objetivo é a transformação social e, conseqüentemente, planetária.

Nesse período, era senso comum a relevância de vincular a Educação Ambiental às instituições de ensino; para tanto, a Constituição Federal de 1988 estipula, no artigo 225º, §1º, VI, “Promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. Mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e seus Temas Transversais, entre eles o Meio Ambiente, enfatiza a importância da educação para se promover a Educação Ambiental, no âmbito escolar, em todos os seus níveis. Dentre as leis que regem a Educação Ambiental e sua vinculação com a escola, enfatizamos a Lei nº 9795/99, em seu Capítulo I, artigo 2º, ao determinar que “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo e em caráter formal e não formal”.

A partir de 2012, a Educação Ambiental está orientada no contexto escolar pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – a qual a define, em seu Art. 7º, como um componente essencial e permanente para a educação, devendo estar presente de forma articulada em todos os níveis de ensino.

Entretanto, a Educação Ambiental não deveria ser mais uma disciplina a integrar o currículo, mas sim um componente interdisciplinar, que visa a desfragmentar as divisões disciplinares.

Na Conferência da Organização das Nações Unidas – ONU - sobre o Desenvolvimento Sustentável – Rio+20 – realizada em junho de 2012, no Rio de Janeiro, foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental, que visam a orientar o planejamento curricular em todos os níveis de ensino, colocando a Educação Ambiental como uma prática integrada e interdisciplinar, não devendo ser implantada como uma disciplina. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental, no Art.17º (BRASIL, 2013, p.553) da organização curricular, devem integrar as estratégias de ensino:

[...] projetos e atividades, inclusive artísticas e lúdicas, que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, a diversidade dos seres vivos, as diferentes culturas locais, a tradição oral, entre outras, inclusive desenvolvidas em espaços nos quais os estudantes se identifiquem como integrantes da natureza, estimulando a percepção do meio ambiente como fundamental para o exercício da cidadania.

Em tempo que precedeu o evento Rio+20, os professores de Arte já promoviam discussões sobre a relevância de articular conteúdos de Arte com questões relacionadas à comunidade dos estudantes. Valorizar a diversidade cultural existente em uma mesma região é uma tendência do Ensino de Arte, bem como uma das Diretrizes da Educação Ambiental.

A importância de trabalhar com o contexto local é uma necessidade da contemporaneidade, tanto para o Ensino de Arte quanto para a Educação Ambiental, o que, em nosso pensamento, leva à relação de pertencimento do sujeito com seu local, seu patrimônio cultural. Brandão (2005a) revela que o indivíduo pode amar algo quando o conhece, quando há uma troca de experiências, ou seja, quando existe convivência. Assim, ao focar os conceitos da cultura local, a associação entre a Educação Ambiental e o Ensino de Arte pode tornar-se uma prática pedagógica que proporcione o conhecer e, quem sabe, o pertencer.

4.2 E na Espanha, como se constituiu a Educação Ambiental?

Na Espanha, o desenvolvimento da Educação Ambiental, assim como no Brasil, acompanhou todos os eventos e conceitos desenvolvidos ao longo da história (Tbilisi, Belgrado...). Entretanto, a evolução na trajetória galega, aponta para pelo menos dois momentos distintos: a primeira fase, orientada pelas jornadas galegas de Educação Ambiental (1985), estimulava um enfoque conservacionista, com atitudes pontuais nas escolas, como a reciclagem de materiais, plantio de árvores, cuidados com a escola, entre outros (atividades ainda em voga em muitas escolas brasileiras); a segunda fase da Educação Ambiental na Espanha é marcada com a *Ley Orgánica de Ordenación Geral do Sistema Educativo - LOGSE* (ESPAÑA, 1990), que congrega a Educação Ambiental como eixo transversal e, como tal, vários projetos foram se articulando à realidade educacional, conforme expresso a seguir:

[...] a escola é un lugar onde poder imaxinar e experimentar estratexias para vivir de acordo aos principios de sustentabilidade e a través dos descubrimentos, propostas e a participación real de todos os membros da comunidade escolar, vivir experiencias que teñen -en si mesmas- un extraordinario valor educativo (WEISSMANN; BASTIDA, 2009, p. 12).

Nessa esteira evolutiva, a Galícia, comunidade autônoma da Espanha, foi pioneira, ao aprovar, em 1999, a sua *Estratexia Galega de Educación Ambiental* pelo *Consello Galego de Medio Ambiente*, a qual foi publicada no ano 2000. Um de seus objetivos era a implementação de ecoescolas, porém isso não se efetivou por vários motivos, como: falta de tempo para planejamento, dificuldade de trabalhar de forma interdisciplinar e em grupo, falta de formação dos professores para as questões ambientais, entre outros. Tais dificuldades também são encontradas, ainda hoje, no Brasil, para a efetivação da Educação Ambiental na escola. O projeto para implementar ecoescolas transformou-se no programa “Agenda 21 Escolar”. Desde a Rio/92, o Projeto 21 ou Agenda 21 vinha sendo discutido e analisado na Espanha, cuja pretensão era articular ações que visassem à sustentabilidade local, ou seja, Agenda 21 Local. Foi o município de La Coruña o primeiro a articular a nomenclatura Agenda 21 Escolar, e em 2004, o programa abrange toda a região da Galícia. O programa Agenda 21 Escolar é assim percebido:

[...] un magnífico contexto para o desenvolvemento das competencias educativas necesarias para a acción, para achegarse ao entendemento da complexidade, para atender e interrelacionarse co contexto, para a exploración ética, as perspectivas sistémicas, a construción de coñecemento, o sentido de pertenza, o uso de materiais e situacións reais, a emancipación, a verdadeira participación, a acción significativa e funcional..., é dicir, todo aquilo que a educación ambiental vén reclamando nos seus últimos encontros internacionais (e, que á súa vez, reclaman os novos camiños educativos) (WEISSMANN; BASTIDA, 2009, p. 13) Grifo noso.

Em 2006, a *Ley Orgánica de Educación* - LOE - (ESPAÑA, 2006), suprime o termo Educação Ambiental de sua redação, por entender que, passados 16 anos a Educação Ambiental como um tema transversal já teria sido aderido aos currículos, cuja orientação aponta para a sustentabilidade. E assim, mesmo não sendo mencionada explicitamente na LOE, é possível perceber suas especificidades diluídas em todos os níveis de ensino. O fato de não aparecer, na legislação, o termo Educação Ambiental, não é motivo para que seus preceitos sejam sucumbidos no currículo escolar espanhol, uma vez que este país aposta em uma formação embasada na construção de valores, na interdisciplinaridade e na metodologia de projetos. Atualmente na Galícia, a *Xunta de Galicia* através da *Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria* criou o *Plan Proxecta* que busca uma integração dos projetos que visem desenvolver uma educação de

valores e o desenvolvimento de competências a partir de práticas cooperativas e interdisciplinares, por meio de uma rede de colaboração coletiva entre os professores. O plano abriga projetos oriundos de vários conselhos que fazem parte da Junta Galega. Dentre estes, a *Consellería de Medio Ambiente, Territorio e Infraestruturas*, apresenta cinco programas distintos; entretanto, cabe ressaltar o Programa *Sustentabilidade e Paisaxe* e o Programa *Terra*.

O Programa *Sustentabilidade e Paisaxe* tem como objetivo educar para os valores da sustentabilidade e despertar, nos estudantes, a consciência de paisagem e a sua relevância para a qualidade de vida, aproximando os conhecimentos curriculares com o entorno, para que aqueles desenvolvam atitudes proativas motivadas por valores de respeito, convivência, identificação cultural. Já o Programa *Terra*, objetiva despertar os alunos para a complexidade da realidade territorial da Galícia, fomentando um compromisso pelos espaços habitados. Para o curso 2013-2014 foi proposto o projeto "**O lugar onde vivimos: Os lugares de encontro e relación**", cujo objetivo é que os alunos desenvolvam um conhecimento sobre os espaços e lugares do entorno e que articulem, de forma conjunta e colaborativa, propostas de melhoria em seus espaços de convivência.

Com o objetivo de conhecer de perto esse projeto, uma parte desta pesquisa foi desenvolvida em Santiago de Compostela. Assim, foi possível entrevistar os professores de História da Arte e Educação Plástica e Visual, e visitar os centros educacionais. Entretanto, após ter visitado seis *Institutos de Educación Secundária – IES*, e entrevistado 12 professores, constatamos que apenas um trabalhava diretamente com o Projeto *Terra*. Esse projeto foi uma iniciativa do Colégio de Arquitetos da Galícia, tendo sido preparadas três unidades didáticas basicamente para o ensino secundário, uma unidade de arquitetura popular, uma unidade de arquitetura contemporânea e outra de identidade territorial, as quais foram enviadas a todos os centros educacionais. Houve também uma formação para os professores que quisessem participar. Assim, esse material permitiu preencher um vazio que havia principalmente sobre o conhecimento do local que leva os estudantes a valorar o que há ao redor, e mais, conseguir perceber o que lhes falta.

Conhecer historicamente como o a Educação Ambiental vem se constituindo nos sistemas escolares do Brasil e da Espanha, permite intuir que em ambos os casos ela surge como resposta a uma crise gerada pelo modelo de desenvolvimento econômico atual.

4.3 A crise de nosso tempo

A crise ambiental que mostra a sua pior face nos desastres ambientais, nas catástrofes naturais não é mais brutal e tirana que a crise social com seus atentados terroristas, fanatismos, intolerância, preconceito entre muitas outras ameaças que assombram a nossa realidade. A modernidade, ao mesmo tempo em que nos seduziu com promessas de evolução, desenvolvimento e progresso, deixa-nos como legado, uma sociedade corrompida pelo consumismo que leva a uma degradação em nível ambiental e humano, nunca vista antes.

Ao buscar respostas na História, percebemos que a modernidade líquida e patriarcal que ainda hoje vivenciamos, teve seu começo enraizado ainda na antiguidade, na dicotomia homem/natureza, a partir de Platão e Aristóteles em que o conceito da - *physis*-, ou seja, aquilo que por si brota, abre-se, emerge para tornar-se uma natureza desumanizada, uma natureza não humana. (GONÇALVES, 2006).

Com o Cristianismo, uma concepção monoteísta de um Deus uno, que não pertence à Terra, mas ao plano celestial e de lá Ele vê e julga tudo e todos. Deus é perfeito, o mundo material é imperfeito, o corpo e alma são separados nesse momento. “A doutrina de que só a alma pode ser bela, enquanto no corpo, como tudo mais que é material, é necessariamente feio e repulsivo” (HAUSER, 1998, p.128).

Essa visão de mundo só iria mudar mais tarde com o Movimento Humanista, colocando no homem uma supremacia perante a natureza; é a transformação do teocentrismo para antropocentrismo. Tal pensamento leva a uma revolução no campo científico, que coloca de lado tudo o que poderia ofuscar a objetividade da ciência na busca pela única e incontestável verdade, é a razão sobre a emoção. Segundo Maturana (1997, p. 185-186):

[...] é através da razão que justificamos a tirania, a destruição da natureza ou o abuso sobre outros seres humanos na defesa de nossas propriedades materiais ou ideológicas. Justificamos a tirania afirmando que outros seres humanos deveriam obedecer nossos caprichos sobre a verdade ou a realidade, porque possuímos um acesso privilegiado a elas. É através da razão que justificamos a destruição da natureza subordinando-a aos nossos projetos, - porque nós a possuímos. É através da razão que afirmamos que a vida humana deve ser subordinada a alguma finalidade transcendente.

Para Duarte Júnior (2002), a modernidade começa a se consolidar com as Cruzadas, uma vez que com elas foram estabelecidas novas rotas comerciais entre a Europa e o Oriente. A partir daí, três inventos foram de suma importância para a sua concretização: a invenção da moeda e, com ela, a correta quantificação do valor dos produtos do que antes era trocado por meio do escambo; a construção de mapas e, com ela, o cálculo das distâncias, o relógio mecânico e a organização do tempo. Assim, o que era qualitativo poderia ser quantificado, pois o fundamento do mundo moderno centra-se na:

[...] substituição do conhecimento sensível, diretamente vinculado ao corpo, pela atitude quantificadora, própria do raciocínio abstrato. Passíveis de enganos e ilusões, os sentidos humanos e o saber por eles proporcionado são progressivamente preteridos em favor de um conhecimento fundado em signos, cuja apreensão é sempre intelectual. O que equivale e se dizer que a modernidade vai se caracterizando pela crescente abstração, ou seja, por um gradativo afastamento do corpo e de sua forma sensível de conhecer a realidade (DUARTE JÚNIOR, 2002, p. 21-22).

Além do conhecimento do mundo de forma abstrata e mecanizada, Duarte Júnior (2002) coloca três fatos importantes para a concretização da modernidade: a invenção da imprensa por Gutemberg, o que pode multiplicar e popularizar textos e ideias; a criação da perspectiva que geometrizava a tridimensionalidade do espaço, colocando-o em uma superfície bidimensional; e a engenhosidade do arquiteto Brunelleschi, que, pela primeira vez na história, projeta no papel uma construção com a utilização da perspectiva.

É interessante constatar, nos referidos fatos, a contribuição da Arte para a consolidação da modernidade, sem que haja a percepção de que estava contribuindo para a sua própria desvalorização e desvalorização do sujeito. Antes a formação artística era um processo íntimo que ocorria dentro dos ateliês, desenvolvendo toda uma sensibilidade artística. Logo após seria parte de uma formação escolar cujo objetivo maior era a capacitação de mão de obra de qualidade para produzir objetos em uma sociedade industrializada.

A partir da Revolução Industrial, o antigo artesão passa a ser o operário das fábricas, deixando de lado seu labor, que era regido por suas necessidades orgânicas para se encaixar no modelo de produção vigente, cujo objetivo é a produção do lucro através de uma razão produtiva. Eis aqui a constituição da “massa” despida de identidade, sinalizada por Bauman (2003, p. 30):

[...] as “massas” tiradas da velha e rígida rotina (a rede de interação comunitária governada pelo hábito) para serem espremidas na nova e rígida rotina (o chão da fábrica governado pelo desempenho de tarefas), quando sua supressão serviria melhor à causa da emancipação dos supressores. As velhas rotinas não serviram para esse objetivo – eram autônomas demais, governadas por sua própria lógica tácita e não negociável, e por demais resistentes a manipulação e à mudança, dado que excessivos laços de interação humana se entreteciam em toda ação de tal modo que para puxar um deles seria preciso mudar ou romper com outros. O problema não era tanto levar os que não gostavam de trabalhar a habituar-se com o trabalho (ninguém precisava ensinar as futuras mãos da fábrica que a vida significava uma sentença de trabalho duro), mas como torná-los aptos a trabalhar num ambiente novo em folha, pouco familiar e repressivo. [...] Para que eles se adaptassem aos novos trajes, os futuros trabalhadores tinham que ser antes transformados numa “massa:” despidos da antiga roupagem dos hábitos comunitariamente sustentados.

Como contrapartida a toda essa intensa produção, e à ideia de massa, surge no século XVIII, considerado o Século das Luzes, o pensamento Iluminista cujo objetivo era a sistematização da razão, e a principal ideia era a emancipação do ser humano frente à ignorância, à pobreza, à incultura, tendo na escola uma fonte de disseminação de seus ideais (DUARTE JÚNIOR. 2002).

É a partir desses pressupostos que a modernidade se instaura. Sá (2005) afirma que a cultura individualista vinculada ao sistema capitalista moderno é responsável por um indivíduo considerado como um ser mecânico, que se encontra desenraizado e desvinculado de seu contexto, desconhecendo, assim, relações que o tornam humano, interessando-se apenas pelo seu bem-estar. Tal situação é responsável não somente como uma das causas, mas como o principal obstáculo para a superação da crise ambiental que ora presenciamos.

Em acordo com o pensamento de Bauman (2001), essa crise é fruto da modernidade “líquida” na qual nos encontramos atualmente. O autor faz uma diferenciação entre a modernidade sólida, cujo ícone seria a “fábrica fordista”, que homogeneizava os movimentos humanos tornando-os simples e mecanizados, sem abarcar desempenhos mentais que exigissem um maior envolvimento cognitivo. Já a modernidade líquida prima por sua eterna “modernização” insaciável. Para Bauman (2001, p.8), “o que todas essas características dos fluidos mostram, em linguagem simples, é que os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade”. Assim, compreendemos que a modernidade líquida, como sugere o autor, está em constante transformação, sem permanecer em uma forma fixa. Afirma Bauman (2001, p.36):

A sociedade que entra no século XXI não é menos 'moderna' que a que entrou no século XX; o máximo que se pode dizer é que ela é moderna de um modo diferente. O que a faz tão moderna como era a mais ou menos há um século é o que distingue a modernidade de todas as outras formas históricas do convívio humano: a compulsiva e obsessiva, contínua, irrefreável, e sempre incompleta modernização; a opressiva e inerradicável, insaciável sede de destruição criativa (ou de criatividade destrutiva, se for o caso: de 'limpar o lugar' em nome de um 'novo aperfeiçoado' projeto; de 'desmantelar', 'cortar', 'desfazer', 'reunir' ou 'reduzir', tudo isso em nome da maior capacidade de fazer o mesmo no futuro em nome da produtividade e da competitividade).

É em busca de tal competitividade e produtividade que as relações interpessoais ficaram em segundo plano, os sujeitos vivem em função de saciar seus desejos individuais; encontram-se em constante busca pelo que ainda não possuem, condenados a conviver com a impossibilidade de se sentirem satisfeitos. Isso faz com que os sujeitos vivam em uma sucessão de projetos de curta duração, sem tempo para descontentamentos. Tudo é muito rápido, e por isso, fluido, uma vez que os fluidos não conseguem manter a sua forma física por muito tempo, estão em constante transformação. Nesse sentido, estes sujeitos "prefeririam um hoje diferente para cada um a pensarem seriamente num futuro melhor para todos. Em meio ao esforço diário, apenas para se manter à tona, não há espaço nem tempo para uma visão de 'boa sociedade'" (BAUMAN, 2008, p.41). Assim, nos tornamos, cada vez mais, sujeitos individualizados, que primam por suas realizações particulares, como expressa o referido teórico em relação à vida do ser humano no mundo:

[...] mundo em que poucas pessoas continuam a acreditar que mudar a vida dos outros tenha alguma relevância para a sua; num mundo, em outras palavras, em que cada indivíduo é abandonado à própria sorte, enquanto a maioria das pessoas funciona como ferramenta para a promoção de terceiros (BAUMAN, 2007, p.30).

No pensamento de Duarte Júnior (2003), embasado nas ideias de Kujawski, a crise da modernidade líquida, embora pareça algo distante, é, na verdade, percebida de perto por meio dos nossos sentidos. Para tanto, o autor pondera sobre o nosso morar, o conversar, o trabalhar, o ver, o cheirar e o tocar. O morar, ou seja, a casa dos sujeitos, tem se tornado, com mais intensidade e rapidez, projetos habitacionais, vigiados e fechados, que concentram em suas dependências o maior número de serviços possíveis como: mercados, lojas e praças, fazendo com que seus

moradores não precisem sair de suas dependências, pois, dentro delas, os sujeitos possuem liberdade e segurança. Liberdade e segurança são, na perspectiva de Bauman (2003), o que os sujeitos buscam em uma comunidade. Além disso, devem ser utilitários (dois dormitórios, banheiro, área de serviço, sala e cozinha americana); esse é o tipo de apartamento que está à venda no mercado para a grande parte da população que consegue realizar o sonho da casa própria, independentemente de suas necessidades, ou seja, se as famílias são maiores, se almoçam juntos todos os dias, enfim, o que importa é serem espaços de baixo custo e próximos ao local de trabalho.

Já o conversar, que para Maturana (1997) significa o “dar voltas com” a palavra, torna-se, a cada dia, um fenômeno mais raro. Para Duarte Júnior (2003), não é difícil encontrar famílias que se calam e ligam o aparelho de televisão enquanto fazem suas refeições, lembrando que fomos adestrados para gostar de “Coca-cola” e “fast-food” e, por isso, somos bombardeados por sabores e corantes artificiais, por conservantes que em nada ajudam o nosso corpo a se conservar.

Em virtude do nosso trabalho, estamos sempre sós e correndo sem saber bem aonde iremos chegar. A modernidade impôs ao homem a solidão, a individualização, uma vez que ele vive em um mundo cada vez mais competitivo, em que outra pessoa pode, a qualquer momento, ocupar o seu lugar.

O caminhar, por vezes, limita-se à distância da casa ao carro, ou da casa ao ponto de ônibus mais próximo. É crescente o número de pessoas que vêm realizando “caminhadas” para manter a saúde; entretanto, raras são as que começam essa prática por prazer, e não por recomendação médica. Além disso, nossas cidades estão, a cada dia que passa, mais perigosas, o que dificulta a prática de exercícios ao ar livre. A violência também é, de certa forma, responsável por nossas crianças diminuírem suas brincadeiras na rua, o que as impede de descobrirem e sentirem o mundo que habitam. Geralmente elas brincam sozinhas, dentro de suas casas, com seus jogos eletrônicos (DUARTE JÚNIOR 2003).

Em relação ao ver, ao cheirar e ao tocar, Duarte Júnior (2003) lembra que somos assolados por tantas imagens que aprendemos por simulacro. Por vezes, nos emocionamos mais com uma cena vista em uma fotografia ou na televisão do que vista *in loco*. A poluição de nossas cidades tem nos privado de sentir os aromas naturais; o que nos resta são os perfumes artificiais. Quanto ao tocar, temos limitado tanto nosso sentido tátil, que sentimos dificuldade ao tentar saber a matéria prima

utilizada na confecção de alguns produtos. Entretanto, a nosso favor, como brasileiros, ainda conservamos o hábito de nos tocarmos em encontros e despedidas, costume que, para os europeus, revela-se estranho, segundo o autor.

Diante desse cenário, a aposta para a superação da crise está em uma educação de qualidade, que permita aos sujeitos um entendimento de mundo, com uma postura reflexiva e responsável para enfrentar os muitos desafios que encontrarão. Brandão (2008) discorre que até agora nos consideramos como “seres do trabalho”, porque afinal vivemos em um “mundo do trabalho”, que às vezes se disfarça de “mundo dos negócios” que visa apenas ao lucro em uma lógica utilitária e desumana. Mas, atualmente na “Era do Conhecimento” é o conhecimento e sua expansão que definem a nossa busca por formação, busca pelo saber:

[...] a educação não deve responder apenas pela capacitação de sujeitos produtivos para o mercado de trabalho. Essa é a sua dimensão mais instrumental, mais primária. A educação não existe para treinar produtores de bens, mas para formar criadores de suas próprias vidas e da vida social dos mundos que vivem (BRANDÃO, 2008, p. 117).

Uma educação, para provocar nos sujeitos o desejo por mudanças, e não apenas para o desenvolvimento econômico, isso é atualmente almejado. Para tanto, a educação se multifacetou em dimensões, tais como: educação patrimonial, educação para a cidadania, educação para a paz, entre muitas outras. Aqui abordaremos uma educação que privilegia o conversar entre a Educação Ambiental e o Ensino de Arte, por entendermos que seja por esse caminho que chegaremos ao pertencimento. Assim, torna-se relevante tentarmos compreender a constituição biológica e social dos sujeitos e como acontece a construção do conhecimento.

4.4 A constituição do sujeito e a sua forma de conhecer

Defendemos a ideia de que um dos primeiros passos para tentar superar a crise de nossos dias é compreender a constituição dos sujeitos e como a educação pode neles atuar. Para tanto, recorreremos a Maturana e Varela (2001), e à Biologia do conhecer, segundo a qual o ser vivo, em todas as suas capacidades, é percebido como um sistema autônomo, autopoietico, fechado e determinado por sua estrutura. Cada ser vivo tem em si uma estrutura fechada e uma organização. Diferentes seres vivos possuem estruturas distintas, mas a mesma organização. Dessa forma, a

estrutura pode se transformar, já sua organização não, pois é a organização que mantém o sistema vivo.

Os seres vivos são considerados unidades autônomas por possuírem uma organização autopoietica, ou seja, uma produção contínua de si mesmo na renovação celular. “[...] os seres vivos se caracterizam por – literalmente – produzirem de modo contínuo, a si próprios, o que indicamos quando chamamos à organização que os define de *organização autopoietica*” (MATURANA; VARELA, 2001, p.52). Assim, precisamos do meio para extrair os componentes necessários à nossa existência, pois a vida se mantém viva na renovação celular, dentro de cada estrutura fechada. Assim aponta Maturana:

Perceber os seres vivos como unidades autônomas permite mostrar como sua autonomia – em geral vista como algo misterioso e esquivo – se torna explícita ao indicar que aquilo que os define como unidades é a sua organização autopoietica e que é nela que eles, ao mesmo tempo, realizam e especificam a si próprios (MATURANA; VARELA, 2001, p. 56).

Ontologia é uma palavra de origem grega *-ontos-* ser e *-logos-* estudo ou discurso, ou seja, um estudo do ser, do sujeito. Dessa forma, Maturana (1997) propõe uma ontologia baseada no sujeito que se constitui em suas próprias experiências. Segundo essa proposta, nós, seres vivos, vivemos sob dois domínios: o da biologia e o do social; no domínio biológico nos constituímos como organizações autopoieticas e autônomas, enquanto que no domínio social, nos constituímos nas relações interpessoais com outros seres humanos. É no fluir do entrelaçamento desses dois domínios que desenvolvemos a necessidade de nos comunicar, e, por isso, surge o fenômeno da linguagem. Para Maturana (1997, p. 168), ela surge no espaço onde ocorrem as coordenações consensuais de conduta:

[...] que se constitui no fluir dos seus encontros corporais recorrentes. Nenhuma conduta, nenhum gesto ou postura corporal particular constitui por si só um elemento da linguagem, mas é parte dela na medida em que pertence a um fluir de coordenações consensuais de conduta.

Coordenações consensuais são características de sujeitos que vivem em encontros recorrentes na cooperação e no compartilhar, e não na competição, porque o competir é negar o outro, ou seja, a competição influencia na não aceitação do outro.

Portanto, a linguagem é um fenômeno que não acontece somente dentro do sujeito, como a própria auto-poiese, mas uma necessidade da relação do sujeito com o outro, pois surge no entrelaçamento do emocionar com o agir. O emocionar constitui-se de mudanças nas correlações internas dos sistemas vivos e, por conseguinte, podemos dizer que a emoção é biológica, uma vez que as emoções “são disposições corporais dinâmicas que especificam os domínios de ações nos quais os animais, em geral, e nós seres humanos, em particular, operamos num instante” (MATURANA, 2001, p.129). Se a emoção é um componente de nossa biologia, compreendemos que nos constituímos como seres sociais biologicamente. É no emocionar que surgem as coordenações consensuais, ou seja, o nosso atuar, e assim percebemos que nossas ações são definidas por nossas emoções. Portanto, percebemos que, nossa capacidade de se emocionar está diretamente ligada ao agir, e evidenciamos o nosso viver imerso em domínios consensuais de conduta. É a emoção que define a ação; porém, como estamos constantemente mudando de emoções, agimos em diferentes domínios operacionais. Maturana (2001, p.190) atenta para o fato de que é a emoção a responsável pelo o nosso atuar e não a razão:

[...] uma vez que nossas emoções especificam o domínio relacional no qual instamos a cada instante, é o nosso emocionar – e não nossa razão – que define o curso do nosso viver individual, bem como o curso de nossa história cultural.

Nossa razão faz parte do domínio das coerências operacionais da linguagem. Essas coerências operacionais acontecem em conjuntos particulares de coordenações consensuais de conduta, porquanto dizemos serem nossas emoções determinantes de nosso domínio racional. Assim, a partir da compreensão da nossa ontologia, percebemos que a razão não poderia estar acima da emoção. Para Maturana (2001, p. 182):

[...] ao não compreendermos os fundamentos emocionais de nosso agir, tornamo-nos prisioneiros tanto da crença de que os conflitos e problemas humanos são racionais – e, portanto, devem ser resolvidos através da razão -, quanto a crença de que as emoções destroem a racionalidade e são uma fonte de arbitrariedade e desordem na vida humana.

Em nome de uma racionalidade pura, por muito tempo a emoção foi banida de pesquisas de cunho científico. Para Duarte Júnior (2003), no mundo acadêmico,

muitas palavras são proibidas, como amor, beleza, encantamento, em nome de uma qualidade objetiva e mensurável, mas:

[...] é preciso ousar; é preciso furar a crosta cientificista que vem tornando as reflexões acadêmicas impermeáveis à vida que realmente importa [...] a vida é exercida, antes de tudo, valendo-se desses saberes sensíveis e conhecimentos que o arrogante intelectual apressa-se logo em classificar como 'não-científico' ou próprios do 'senso comum', feito este não tivesse qualquer verdade ou verdade prática (DUARTE JÚNIOR 2003, p. 30).

Nesse sentido, Maturana traz para o mundo acadêmico a palavra amor, como emoção fundamental do fenômeno social, porque toda a ação humana depende de uma emoção. O amor é o fundamento biológico do humano, pois é “a emoção central na história evolutiva que nos dá origem” (MATURANA, 1997, p. 174). Assim, o fenômeno social, ocorre com base no amor, emoção de aceitação do outro como legítimo outro no cooperar, no compartilhar e na convivência. Dessa forma:

[...] todo o afazer humano se dá na linguagem, e o que na vida dos seres humanos não se dá na linguagem não é afazer humano; ao mesmo tempo, como todo o afazer humano se dá a partir de uma emoção, nada do que seja humano ocorre fora do entrelaçamento do linguajar com o emocionar e, portanto, o humano se vive sempre em um conversar. Finalmente o emocionar, em cuja conservação se constitui o humano ao surgir na linguagem, centra-se no prazer da convivência, na aceitação do outro junto a nós, ou seja, no amor, que é a emoção que constitui o espaço de ações no qual aceitamos o outro na proximidade da convivência (MATURANA, 1997, p. 175).

Compreender a ontologia a partir de nossa constituição biológica e social revela-nos que somos seres biologicamente sociais, e isso implica o fato de aceitar que nos constituímos na convivência com o outro em um espaço de cooperação e de partilha, e não de competição; a competição é a negação do outro e não sua aceitação. Assim, é por meio da convivência que o sujeito constitui sua capacidade de interação do linguajar (agir na linguagem) com o emocionar. Conforme Maturana (1997, p.170), “[...] a existência humana se realiza na linguagem e no racional partindo do emocional”. Assim, é a partir do domínio emocional que nos constituímos seres racionais.

Como seres racionais e ao mesmo tempo emocionais, compreendemo-nos como unidades autônomas; assim, o meio não pode causar mudanças nos seres vivos. O meio pode desencadear perturbações, e, por sua vez, estas podem mudar ou não sua estrutura. Quando ocorre uma mudança na estrutura dos sujeitos,

compreendemos como uma ontogenia, ou seja, “é a história de mudanças estruturais de uma unidade, sem que ela perca sua organização” (MATURANA E VARELA, 2001, p. 86). A esse processo contínuo de mudanças de estado ocasionadas pelas perturbações mútuas e congruentes, Maturana e Varela chamam de *acoplamento estrutural*, em que ser vivo e meio sofrem transformações, ou seja, existe uma adaptação de ambos, ocasionada pelo acoplamento estrutural. A adaptação é uma consequência necessária para a autopoiese; caso contrário, a interação poderá ser destrutiva para o ser vivo, e este se desintegra. Para os autores:

[...] toda mudança estrutural acontece num ser vivo necessariamente demarcada pela conservação de sua autopoiese. As interações que desencadeiam nele mudanças estruturais compatíveis com essa conservação serão perturbadoras. Do contrário, serão interações destrutivas. A contínua mudança estrutural dos seres vivos com conservação de sua autopoiese acontece a cada instante, incessantemente e de muitas maneiras simultâneas. É o palpitar da vida (MATURANA; VARELA, 2001, p.114).

Nesse sentido, os sujeitos são unidades independentes por serem sistemas autopoieticos; como tais, estão em constante produção e conservação de si mesmos. Entretanto, ao mesmo tempo em que são unidades autônomas, também são dependentes do meio, pois retiram deste os componentes necessários à sua autopoiese. Esse processo é congruente, no sentido de que o ser vivo sofre perturbações, e, ao mesmo tempo, perturba o meio, ocasionando transformações mútuas e constantes, ou seja, os acoplamentos estruturais, os quais, exigem dos sistemas autopoieticos sua adaptação a tais perturbações.

De tal modo, é possível analisar a constituição dos sujeitos a partir de sua congruência com os outros e com o próprio meio. Somos sistemas determinados estruturalmente e, por meio de perturbações, podemos nos transformar. Entretanto, veja-se o que expressa Maturana (2001, p.75):

O fato de um sistema ser determinado estruturalmente não quer dizer que seja previsível. A possibilidade de predição é outra coisa. Ela tem a ver com o que o observador possa fazer. O observador pode fazer a descrição da estrutura de um sistema e computar uma mudança de estado nesse sistema: essa é uma predição. A predição é a computação de uma mudança de um estado num sistema inteiramente descrito. Mas, na medida em que é um sistema determinado estruturalmente, qualquer interação apenas desencadeia nele uma mudança estrutural determinada nele mesmo. E, por sua vez, na interação com o meio, visto que o meio também

é um sistema determinado estruturalmente, a única coisa que pode ocorrer é que se desencadeie no meio uma mudança estrutural determinada no meio. Eu digo: efetivamente, as interações instrutivas – aquelas nas quais o agente externo determina o que acontece no sistema – não ocorrem.

Os sujeitos são sistemas determinados estruturalmente; entretanto, como afirma o autor, o fato de ser um sistema estruturalmente determinado não quer dizer que iremos saber as mudanças que vão ocorrer a partir de sua interação com o meio. Não há como prever, pois todas as transformações que ocorrem dependem tanto da estrutura do sistema vivo quanto do meio. “A cada um de nós acontece algo nas interações que diz respeito a nós mesmos, e não com o outro” (MATURANA, 2001, p.75). Assim, o conhecer depende da estrutura do sujeito que conhece; por esse viés, o conhecimento é um processo pessoal e internalizado no sujeito, e não fora dele. Maturana e Varela, (2001, p. 108), assim se referem ao distinguir as duas estruturas:

[...] serão consideradas operacionalmente independentes entre si – o ser vivo e o meio – e entre as quais ocorre uma congruência estrutural necessária (caso contrário, a unidade desaparece). Nessa congruência estrutural, uma perturbação do meio não contém em si uma especificação de seus efeitos sobre o ser vivo. Este, por meio de sua estrutura, é que determina quais as mudanças que ocorrerão em resposta. Essa interação não é instrutiva, porque não determina quais serão seus efeitos. Por isso, usamos a expressão *desencadear* um efeito, e com ela queremos dizer que as mudanças que resultam da interação entre o ser vivo e o meio são desencadeadas pelo agente perturbador e *determinadas pela estrutura do sistema perturbado*.

Compreender o sujeito como um sistema autopoietico e conseqüentemente autônomo, implica perceber as limitações do meio, como um agente perturbador, e nada, além disso. Diante do exposto, indagamos como a educação, entendida aqui como algo externo ao sujeito, pode perturbá-lo a ponto deste desejar mudanças, e se transformar num processo de construção de seu próprio conhecimento.

Somos sistemas biológicos e sociais, possuidores de uma organização autopoietica, e por isso autônoma. Nossa constituição, enquanto ser humano, aconteceu em um domínio emocional cujo amor é a emoção fundamental. Ao entender nossa ontologia, cabe nos perguntar como chegamos a uma sociedade em que a emoção predominante é a apropriação e a competição, na negação do outro. A resposta é que aprendemos a viver assim, porque em algum momento desejamos as promessas que a tal modernidade apontava em seu horizonte.

Aprendemos a ser competitivos numa sociedade onde o que tem valor é o que pode ser vendido, tornando-se mercadoria, aprendemos e com tais aprendizados construímos uma cultura. Se isso é verdadeiro, podemos aprender a viver de outras formas, pois são nossos desejos que guiam nossas ações, por vivemos imersos nos domínios consensuais de conduta, que são guiados pelas emoções. Dessa forma, cabe perguntarmo-nos o que desejamos para o futuro, que tipo de educação almejamos.

4.5 Por uma educação do conversar: um entrelaçamento entre o Ensino de Arte e a Educação Ambiental

Segundo Maturana (1997) todo o ser vivo é um sistema fechado e autônomo, e por isso autopoietico, por isso, todas as alterações ocorridas em cada ser humano só podem ser determinadas pela sua estrutura. Nesse sentido, o meio é um agente perturbador que não pode provocar mudanças nos sujeitos; ele apenas pode desencadear desejos de transformação, uma vez que, tudo está no sujeito e nas relações que ele estabelece em sua convivência com o meio.

Com isso, entendemos que, como sujeitos autopoieticos, não podemos conhecer nada que não desejamos conhecer; o conhecimento é um processo internalizado que depende do que queremos, do que desejamos. Por isso, acreditamos que seja necessário instigar o sujeito ao desejo de compreender o sistema de convivência em que está inserido, a conhecer seu entorno, seu patrimônio cultural. E isso é tudo aquilo que um professor necessita fazer por seus estudantes, ou seja, perturbá-los e estimulá-los a desejar. Dessa forma propomos a figura de um professor perturbador, que pode perturbar um sujeito, e este, através de sua estrutura, pode adaptar-se ou não. Na congruência da figura do professor perturbador (meio) e sujeito (estrutura perturbada), ambos podem adaptar-se e modificar-se em um processo contínuo e mútuo, ou seja, um acoplamento estrutural.

Modificar-se e modificar o meio é um processo em potencial que depende dos desejos e vontades; por isso, podemos nos perguntar que sistema de convivência desejamos. Para Maturana (1997), existem diferentes sistemas de convivência, mas nem todos se configuram em sistemas sociais. Esses são constituídos sob a emoção do amor na aceitação do outro; já os sistemas de convivência que não são fundados no amor, na aceitação do outro não são sistemas sociais. O autor cita como exemplo

os sistemas competitivos de trabalho, formados pela emoção do compromisso e na realização de uma ou mais tarefas, e ainda os sistemas hierárquicos ou de poder, constituídos sob a emoção configurada em ações de autonegação e negação do outro, numa dinâmica de ordem e obediência. Sendo assim, são sistemas de convivência, mas não sistemas sociais. Salieta ainda que nós, seres humanos, podemos pertencer a vários sistemas sociais, desde que possamos realizar condutas distintas; em outras palavras, manifestamos nossas diferentes identidades em sistemas diversificados.

Por isso é pertinente nos questionarmos sobre o que queremos: uma educação que valoriza a qualidade *de* vida ou a qualidade *da* vida como coloca Brandão (2005a). Uma educação para a qualidade de vida está embasada no acúmulo de saberes, na conquista de bons empregos para ter bons salários, e, assim, podermos consumir bens de qualidade, e tudo que a cultura dominante coloca como uma necessidade, uma busca, um caminho para a felicidade, como se a qualidade de vida estivesse à venda em vitrines para aqueles que obviamente podem comprá-la. Já uma educação para a qualidade da vida, ou uma vida de qualidade, busca um conhecimento incessante pelo próprio conhecimento, um conhecimento compartilhado, cooperativo em uma convivência mútua, em busca de um viver ético para chegar ao bem comum. Nesse sentido, manifesta-se Brandão (2005a, p. 46):

Um primeiro passo para requalificar a vocação do aprender a conhecer e a compreender criando os saberes com que se aprende e entre quem aprende está presente no ousarmos mudar a visão do sentido do próprio saber [...] em sua plenitude o saber é o trabalho imaginativo e emotivo de nossas inteligências múltiplas e complexas. Ele serve para nos desequilibrar no todo de nós mesmos a cada momento para, mais adiante, nos reequilibrar holisticamente como pessoas que, por terem aprendido a saber mais (mesmo que seja um pouco mais de cada vez), crescem e integram em si mesmas esse crescimento contínuo, alcançando-se dia a dia, em si mesmas, para além de si mesmas.

Assim, ao nos perguntarmos sobre que educação queremos, colocamo-nos diante de uma das principais indagações da contemporaneidade, pois, tendo consciência de todo o passado, podemos pensar o presente e perceber que o futuro depende de nossas atitudes, e, por esse motivo, a educação tem um papel relevante, principalmente por acreditar que um dos objetivos primordiais da educação reside no respeito pelo outro na convivência social. Essencial é entender

este outro não somente como uma outra pessoa, mas como tudo aquilo que não sou eu e que ao mesmo tempo me constitui, ou seja, o todo ao qual pertença.

Dessa forma, o conversar entre diferentes ideias, autores e áreas da educação, pode ser determinante na medida em que possibilita despertar o desejo de construir junto, na cooperação com o outro, um mundo mais justo, sem desigualdades sociais, um mundo cujo domínio emocional seja o amor. Por esse motivo, dentre todas as dimensões da educação na atualidade, objetivamos perceber como a aproximação entre a Educação Ambiental do Ensino de Arte, é capaz de somar forças nessa empreitada. Temos a convicção de que essas duas áreas podem se complementar reciprocamente, de forma única, dinâmica e recursiva.

De forma simplificada, podemos dizer que o Ensino de Arte, ao despertar experiências estéticas, ao questionar as imagens que permeiam nosso imaginário, ao incentivar o potencial criador de cada um, ao conhecer aspectos do cotidiano e do entorno, visa a contribuir por uma formação e *autoformação* dos sujeitos, o que também é objetivo da Educação Ambiental.

Por esse viés, percebemos que contemporaneidade exige de todos nós uma busca por alternativas ou soluções que possam fazer frente à crise que presenciamos, o que assim é justificado:

[...] a degradação do meio ambiente solicita não apenas uma intervenção científica e técnica nos moldes das atuais ciência e tecnologia, mas implica numa radical alteração dos parâmetros que norteiam nosso conhecimento, nossa prática e, sobretudo, a educação das novas gerações. É necessária uma reorientação do nosso estar-no-mundo, a qual, sem sombra de dúvidas, precisa contar tanto com novas visões do que seja o pensamento científico e a ação técnica, como também do que significa uma vida em equilíbrio sensível com o planeta. Em outros termos, de nada valem rigorosas discussões teóricas e projetos detalhistas de regeneração ambiental, fundados ambos num decadente e já provado improfícuo modo de pensar, se a atitude básica – vale dizer, sensível- para com o mundo não for alterada para uma forma diversa dessa que veio embasando a modernidade (DUARTE JÚNIOR 2003, p. 29).

Para Brandão (2008), a vocação da Educação Ambiental centra-se em quatro pontos: a sustentabilidade em relação ao meio ambiente e à vida no planeta; a solidariedade nos relacionamentos e convivências; a complexidade no entrelaçamento entre o campo científico do saber e o imaginário humano e a criatividade nas relações interpessoais, com o meio e com a ciência.

Se o sentido da educação é construir redes de processos do saber, então sua razão mais profunda seria a de constituir redes cocriadoras desse saber, que superem o conhecimento para “adquirir conhecimentos” que levam o sujeito a ser o “melhor” em um mundo altamente competitivo, mas uma rede de saber que prima por uma conquista do conhecimento com uma capacidade de sintonia com o “outro”. Assim, a Educação Ambiental é “a aposta em uma ética profundamente afetiva, carregada de ternura e desejo de harmonia para com todos e com tudo. E ela só ensina a limpar o lixo do rio quando ensinou antes, ou ao mesmo tempo, a limpar a alma do desamor” (BRANDÃO, 2005d. p. 48). O que é corroborado por Duarte Júnior (2003, p.188):

[...] a questão da educação ambiental, implicando numa nova visão – filosófica e científica- acerca de nossas relações com o planeta pode e deve ter seus fundamentos na educação da sensibilidade humana. Apenas discussões abstratas acerca do lixo, dos resíduos poluentes, da morte dos rios, dos danos causados as florestas e a extinção, parecem atingir bem pouco aqueles que não tiveram ainda seus sentidos despertados para o mundo que possuem ao redor. Aprender a entender e a preservar o ambiente começando pelo seu entorno mais imediato, passa a ser, pois, a tarefa de uma educação do sensível, quando não pela necessidade de beleza que, mesmo inerte ao ser humano, precisa ser despertada e cultivada.

Enquanto Duarte Júnior (2003) propõe uma educação do sensível, Maturana (2001) aponta para a necessidade de perceber nossas emoções como parte de nossa biologia e, portanto, não podem ser negadas em nome da razão do cientificismo de um modelo vigente de exploração, em que o consumismo se tornou uma regra. Ostrower (2008, p. 141) aponta que em nossa cultura a competição tem se tornado um valor que leva o sujeito a entender que, sem ela, não é capaz de criar:

[...] o clima competitivo é institucionalizado em todos os setores – cada um contra os outros – sendo visto como premissa para a criação. Só cria quem for capaz de competir nesses termos. A competitividade agressiva é considerada um valor, valor de convívio e produção, é racionalizada como sendo ‘natural’; ou seja, existiria esse tipo de competitividade não só para a espécie humana mas como condição fundamental para os processos de vida. Apoiada em tais argumentos ‘objetivos’, que dão às valorações culturais um suposto fundo científico, a competitividade agressiva é proclamada como indispensável, como um incentivo sem o qual jamais se concretizam qualquer tipo de produtividade nem, conseqüentemente, a criatividade do homem.

Perturbar os sujeitos para refletir diante do sistema de convivência em que estão, parece-nos como um dos principais objetivos quando exercemos o importante papel de educadores, principalmente em um mundo que tem negado esse saber sensível e a emoção, no avanço da modernidade, e a sua lógica de mercado, onde tudo vira mercadoria. Ostrower (2013) infere que, na sociedade de consumo, os únicos valores reais são os atrelados ao consumismo, pois somos bombardeados pelos meios de comunicação desde o momento em que nascemos; consumir se torna a nossa “única meta de vida e única forma de realização social” (OSTROWER, 2013, p. 347). A ideia de consumo imposta pela sociedade está em afirmar como a única forma de realização pessoal, o consumir, e para realizar tal anseio e se manter, a própria cultura hegemônica transforma tudo, desde a curiosidade, anseios, aspirações tudo é reduzido ao nível de mercadoria. Nesse sentido, Hernández (2007, p.12) corrobora esclarecendo:

A narrativa atual é a de mercado, que se delinea como epílogo das políticas conservadoras de Thatcher e Reagan. Neste relato, a educação não é um direito, mas um serviço mediado pelas tecnologias que se hão de inserir na economia de mercado e nos ditames da Organização Mundial do Comércio. Os alunos e as famílias são clientes, e o Estado, cada vez mais desvalorizado em suas responsabilidades, deve fornecer os recursos mínimos para que a população seja atendida. Surgem assim diferenças importantes em função da capacidade aquisitiva dos clientes: quem pode comprar terá acesso a determinados serviços, quem não pode receberá o mínimo e de forma assistencial das instituições públicas, que podem ser administradas por entidades privadas com o afã de lucro.

Para Meira (2014), ao analisar a História, constatamos como a cientificidade foi usada para o consumo, para a exclusão e a dominação, e objetos e eventos estéticos foram constituídos para serem meramente utilitários para o mundo dos negócios e do consumo. Nesse sentido, Meira (2014, p.108) refere:

[...] formas de dominação astutamente apropriam-se dos códigos e das formas de sedução e percepção para impor uma ordem ideológica por estratégia sutis, fazendo com que tudo seja polarizado para o consumo, para o econômico e para as convivências dos poderes que eles sustentam.

Nessa perspectiva, o que vemos é que, em nossa sociedade, tudo gira em função do consumo. Assim, se manifesta Bauman sobre os sujeitos da modernidade líquida:

A vida organizada em torno do consumo, por um lado, deve se bastar sem normas: ela é orientada pela sedução, por desejos sempre crescentes e quereres voláteis – não mais por regulação normativa. Nenhum vizinho em particular oferece um ponto de referência para uma vida de sucesso; uma sociedade de consumidores se baseia na comparação universal – e o céu é o único limite (BAUMAN, 2001, p. 90).

Nessa cultura de consumidores, o sujeito encontra-se “imerso numa atmosfera de apelos, manipulado pelas cores e outras formas de sedução cultivadas pela sociedade de consumo, o sujeito desenvolve anticorpos para não mais sentir” (OLIVEIRA. A., 2014, p. 77). Para Duarte Júnior (2003), trata-se de uma “deseducação do sensível” que foi concebido primeiramente pelo desenvolvimento do desenho industrial, que ironicamente tem na Bauhaus uma de suas incentivadoras, cujo propósito era desenvolver a arquitetura moderna e aproximar a criação estética da linha de montagem industrial. Veja-se o que é referido sobre o desenho industrial:

[...] acabou se tornando um instrumento para a consecução do oposto daquilo pretendido originalmente por seus idealizadores, convertendo-se não num elemento de desenvolvimento da sensibilidade dos consumidores, e sim num fator de deseducação sensível, na medida em que impõe um padrão esteticamente neutro, desprovido de valores e expressões culturais definidas. Ao lado de imagens da indústria cultural e dos simulacros executores e componentes de nossa (ir)realidade contemporânea, o *disign* constitui, nos dias que correm, outro agente deseducador da sensibilidade das pessoas, contribuindo para o seu afastamento das próprias tradições e formas típicas de expressão, num processo mundial de aplainamento das saudáveis diferenças ente os povos (DUARTE JÚNIOR 2003, p. 146).

Com isso, os engendramentos da própria cultura, ao transformarem-se em estratégia para produzir bens de consumo, atraem e adestram cada vez mais consumidores:

Para conquistar sua emancipação, a economia líquido-moderna, centrada no consumidor, se baseia no excesso de ofertas, no envelhecimento cada vez mais acelerado do que se oferece e na rápida dissipação de seu poder de sedução – o que, diga-se de passagem, a transforma numa economia da dissipação e do desperdício (BAUMAN, 2010, p. 35).

Essa é a cultura do desperdício, do consumo exacerbado que o nosso planeta não pode sustentar. Nesse viés, a educação deve avançar num sentido de despertar nos sujeitos a sensibilidade para que possamos sentir e respeitar o “outro” com quem compartilhamos nossa trajetória. Duarte Júnior (2003) versa sobre o conceito

de estesia, o qual segundo o autor deriva da mesma palavra grega que deu origem a palavra estética – *aisthesis*. Entretanto, enquanto a estética tem uma proximidade maior com as discussões sobre arte, a estesia “diz mais de nossa sensibilidade geral, de nossa prontidão para aprender os sinais emitidos pelas coisas e por nos mesmos” (2003, p. 136-37). Encontramo-nos anestesiados, ou seja, impossibilitados de sentir; porém, é imprescindível aprender. Por isso, acreditamos na relevância de uma educação do sensível, conforme o expresso a seguir:

A sensibilidade do individuo constitui, assim, o ponto de partida (e talvez, até o de chegada) para nossas ações educacionais com vistas à construção de uma sociedade mais justa e fraterna, que coloque a instrumentalidade da ciência e da tecnologia como meio e não como fim em si mesma (DUARTE JÚNIOR 2003, p. 139).

Portanto, depois de tentar compreender alguns aspectos da crise da modernidade líquida e como nos constituímos como sujeitos autônomos e autopoieticos, estamos cientes de que um caminho possível é através do desenvolvimento de nossas sensibilidades e emoções, afinal “o mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível” (DUARTE JÚNIOR, 2003, p. 13). É por meio dos sentidos que conhecemos o mundo:

[...] na necessidade atual e algo urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar *educação estética*. Contudo, não nesse sentido um tanto desvirtuado que a expressão parece ter tomado no âmbito escolar, onde vem se resumindo ao repasse de informações teóricas acerca da arte, de artistas consagrados e de objetos estáticos. Trata-se, antes, de um projeto radical: o retorno à raiz grega da palavra “estética” – *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado (DUARTE JÚNIOR, 2003, p. 13).

Assim, entendemos que uma educação do sensível não difere de uma educação estética, uma vez que a palavra estética significa a habilidade humana de sentir a si mesmo e o mundo. A educação do sensível, por sua vez, não abstrai a arte, mas tenta atuar em um nível anterior à simbolização estética, pois, como revela Duarte Júnior (2003, p. 26),

[...] é preciso possibilitar ao educando a descoberta de cores, formas, sabores, texturas, odores etc. diversos daqueles que a vida moderna lhe proporciona. Ou, com mais propriedade, é preciso educar o seu olhar, a sua audição, seu tato, para perceberem de modo acurado a realidade em volta e

aquelas outras não acessíveis em seu cotidiano. O que se consegue de inúmeras maneiras, incluindo aí o contato com obras de arte.

O Ensino de Arte que compreenda o seu papel na *autoformação* do sujeito, configura-se em uma experiência ontológica, revelando o sentido mais profundo do ser humano através de encontros com a Arte, mediados por uma experiência estética, pois tal contato potencializa ao sujeito conhecer a si mesmo, seus sentimentos e emoções. No encontro com a Arte, o sujeito pode compartilhar com o outro uma coletividade sem divisão de classes, pois, qualquer pessoa pode ter uma experiência estética. Fischer (1983, p.19) aponta:

[...] arte jamais é uma mera descrição clínica do real. Sua função concerne sempre ao homem *total*, capacita o “Eu” a identificar-se com a vida de outros, capacita-o a incorporar a si aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser.

Além dessa potencialidade da experiência estética, o Ensino de Arte permite um contato com imagens do cotidiano, em uma perspectiva de interpretação e reflexão sobre o repertório imagético dos estudantes. Hernández (2007, p. 53) indica fatores de relevância de cultura visual na escola:

[...] relacionar o mundo da arte com o imaginário popular com base em um tema ou em um problema comum. Esta vinculação pode ser interessante para os educadores do campo das artes visuais porque lhes permite transitar do conhecido em direção ao desconhecido, e também porque permite construir pontes, em termos de apropriações (procedimento que está no fundamento das práticas artísticas), entre a cultura visual popular e as artes visuais tidas como tradicionais, mas que, em situações de intertextualidade, produzem novas representações e significados.

Para Hernández (2007), o Ensino de Arte, com princípios da cultura visual, pode proporcionar aos estudantes uma aprendizagem reflexiva sobre como as manifestações culturais conjeturam relações de poder, ou seja, oportuniza aos estudantes meios de questionar os discursos ocultados por detrás de manifestações culturais de seus sistemas de convivência. E isso tem relação e relevância não só para uma reflexão sobre as questões ambientais, mas para a educação em si.

Brügger (2004) cita como exemplo que, para além do belo discurso dos “Três R” - reduzir, reutilizar e reciclar, a cultura dominante incita a reciclagem, ao invés de reduzir e reutilizar, considerando que reduzir e reutilizar funcionariam como freios no processo produtivo. E, por trás do discurso do reciclar, está à preleção do consumir

cada vez mais, para assim poder reciclar mais. A autora corrobora esse ponto de vista, afirmando:

O aprendizado “oculto”, porém efetivo, nesses casos acaba sendo um estímulo ao consumismo e à competitividade, valores que se encontram na contramão das visões críticas sobre a questão ambiental e que deveriam ser precisamente combatidos ou pelo menos rediscutidos (BRÜGGER, 2004, p.100).

Obviamente que desvelar os discursos ocultos por trás de propagandas e bandeiras midiáticas não é função somente do Ensino de Arte, mas pode ser uma de suas potencialidades, no perturbar para construir novos conhecimentos. Veja-se o porquê:

As imagens nos constroem como sujeitos num labirinto de teias de significados que se interconectam nas dimensões sociais e simbólicas da cultura. O conhecimento, assim como a cultura, é construído a partir de múltiplas vozes, sentidos e perspectivas que refletem influências políticas, econômicas, religiosas e sociais (MARTINS, R., 2007, p. 33).

O mesmo ocorre com o processo criativo e o seu potencial criador, o qual é inerente ao ser humano, afinal “todo o conhecer é um fazer e todo o fazer é um conhecer” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 31); o ato de criar é um ato do conhecer, e nesse sentido, Ostrower (2008, p. 57) observa que o “conhecer, é um apreender o mundo externo junto com o mundo interno [...] e um interpretar aquilo que está apreendido”.

Essas dimensões podem ser opções metodológicas nas aulas de artes para problematizar as relações entre sujeito e o seu entorno, pois uma educação sensível e estética efetivada na experiência estética, uma análise do repertório imagético por meio de uma perspectiva da cultura visual e um incentivo ao potencial criador, são algumas, mas não todas, as possibilidades ontológicas para o sujeito constituir o seu conhecimento e, quiçá, o seu pertencer.

Diante disso, cabe-nos perguntar que Educação Ambiental queremos. Para Sauvé (2005), existem quinze correntes de pensamento no âmbito da Educa o Ambiental. Por mais que as intenc es sejam oriundas da preocupa o com o meio e as problemáticas ambientais, e o reconhecimento unânime do papel da educa o para o conhecimento e a mudança de atitudes, os envolvidos nesse campo adotam

QUADRO 1: Correntes de Educação Ambiental por Lucie Sauvé

Naturalista

- ênfase no meio natural, tendo como centro a relação entre ser humano e natureza, de enfoque cognitivista, experiencial, afetivo, espiritual ou artístico.

Conservacionista/Recursista

- enfoque na conservação da natureza-recurso, quanto à sua qualidade e quantidade; é uma educação para a conservação, baseada nos 3Rs.

Resolutiva

- busca de solução, pois o ambiente é percebido com um conjunto de problemas causados pela ação antrópica e assim pretende desenvolver habilidades para solucionar tais problemas.

Sistêmica

- desenvolvimento cognitivo de habilidades para análise e síntese da realidade e das problemáticas ambientais, e busca de soluções apropriadas para o meio.

Científica

- meio como um objeto de estudos, pretendendo adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades referentes à experiência científica.

Humanista

- ênfase à dimensão humana do meio ambiente, à diversidade cultural e natural, e o incentivo a um sentido de pertença.

Moral/Ética

- valorização dos princípios éticos para melhor relação com o meio ambiente, atuando sobre os valores e a consciência na busca de uma moral ambiental e comportamentos ambientalmente corretos.

Holística

- busca do desenvolvimento de um conhecimento orgânico do mundo em um atuar participativo em e com o meio.

Biorregionalista

- ênfase nos aspectos naturais e humanos do lugar, destacando o convívio harmonioso com o ambiente e buscando desenvolver competências de ecodesenvolvimento.

Práxica

- ênfase na aprendizagem para e pela ação e no desenvolvimento de competências para a reflexão visando mudanças no meio (socioambientais e/ou educacionais);

Crítica social

- referencial na teoria crítica das ciências sociais, visando a desconstruir as realidades para transformar o que causa problemas. tem no meio um lugar de emancipação do sujeito.

Feminista

- origem nos movimentos feministas ou ecofeministas, visando a integrar valores feministas à relação com o meio, buscando igualdade de direitos e deveres nos gêneros, rompendo os preconceitos e a misoginia.

Etnográfica

- reconhecimento da ligação entre natureza e cultura, com ênfase no caráter cultural da relação com o meio ambiente, valorização do sentido de pertencimento à região, aos saberes e cultura locais.

Ecoeducação

- ênfase na parte educacional da EA, buscando uma ecoformação e eco-ontogênese do sujeito como desenvolvimento pessoal de forma responsável com o meio ambiente e na solução de seus problemas para uma melhor relação com o meio.

Para a sustentabilidade

- conceito e condição absorvidos pela EA na promoção do desenvolvimento respeitoso dos aspectos sociais e do meio.

Fonte: SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In SATO; CARVALHO. *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artemed, 2005.

Nota: Dados modificados pela autora.

Brügger (2004) aponta para a questão do “adestramento” ambiental, para a perpetuação de uma estrutura social injusta, esse adestramento ambiental é mais frequente em países do Terceiro Mundo por possuírem uma orientação política descomprometida com a realidade sociocultural e ecológica. Afirma a autora:

A educação adestradora se alicerça, em termos curriculares, em uma visão de mundo incluindo a de ciência, de tecnologia e de sociedade, que é essencialmente consensual e portanto vazia epistemologicamente. A educação assim “desaturizada” se torna uma mercadoria – e não qualquer mercadoria, mas um veículo de subordinação ao *status qua* – pois perde seu caráter negativo, no sentido frankfurtiano do termo (de protesto ou transcendência da ordem estabelecida), e seu potencial de talento e criatividade (BRÜGGER, 2004, p. 106).

Esse adestramento pode ser verificado em práticas que se intitulam de Educação Ambiental em diferentes estabelecimentos de ensino. Não estamos condenando ações mais corriqueiras como limpar as ruas, as hortas escolares ou projetos de reciclagem, todas elas são bem-vindas quando propiciam a reflexão e não apenas o ato mecânico do ecologicamente correto. Acreditamos que qualquer ação, por mais simples que possa ser, ao perturbar o sujeito para a reflexão sobre a própria ação, sobre a cultura hegemônica é válida no sentido de que pode ampliar seu conhecimento de mundo. E esse conhecimento é o que mais importa. No ponto de vista de Brandão (2008, p. 117) “a educação não existe para treinar produtores de bens, mas para formar criadores de suas próprias vidas e da vida social dos mundos em que vivem”. O autor coloca ainda:

Podemos ser adestrados, como um gato ou cachorro. Mas podemos ir muito além disso. Podemos ser treinados, informados, capacitados para o exercício de alguma tarefa, instrumentalizados... e assim por diante. Mas por meio dessas ações de pequena pedagogia ou de situações mais humanas, mais complexas e mais densamente interativas, podemos ir além ainda. Essa é a diferença entre *ser instruído* e *educar-se* (BRANDÃO, 2005a, p. 98).

Brügger (2004) concebe a educação como um processo abrangente, complexo e contínuo, um procedimento de transformação cuja necessidade de adequação conduza a liberdade com responsabilidade. O que se torna difícil frente à gama de informações que veiculam valores egocêntricos e “anti-ambientais” como eficiência, competitividade, poder, entre outros, e, com isso, perpetuam a cultura hegemônica de apropriação e exploração de recursos naturais.

Na perspectiva de Brandão (2005d), precisamos exortar uma educação que valorize o conhecimento, tanto o saber do especialista, medido em termos de competência quanto o saber crítico do cidadão, expresso pela consciência e assim integrar sensibilidades e conhecimentos. Aproximar diferentes áreas do conhecimento como um conhecimento fluido, um “saber, conhecer e compreender não para ‘adquirir mais conhecimento’ equilibrados e diferenciados, mas para poder ousar criativamente as inter-relações *de/entre* conhecimentos” (BRANDÃO, 2005d, p. 43). Um conhecimento que não leva o sujeito para ser o melhor, e assim, poder competir mais em um mundo que valoriza o consumismo, mas, um conhecer que o desperte para a vida, que possibilita um crescimento de si mesmo em relação ao outro. Esses são alguns passos para uma Educação Ambiental, como assinala Brandão (2005d, p.48):

Algumas pessoas entendem que a educação ambiental é uma espécie de trabalho setorial dentro de uma coisa mais ampla, como: a educação para a paz. Eu concordo. Mas também não seria ingenuidade alguma dizer que todo um projeto de educação ambiental é um caminho de sensibilidade e reflexão em busca do amor. Em busca de descobrir e propor ideias e valores, sentimentos e disposições de relacionamento entre nós, humanos, e entre nós e toda a vida, fundados na responsabilidade do amor.

Trata-se, assim, de um conhecimento que nos ajuda a perceber que é preciso aceitar o outro como um legítimo em nossos sistemas sociais de convivência. Aceitar e respeitar e não apenas tolerar, pois “a palavra tolerar faz referência à negação do oculto, adiada por um instante” (MATURANA, 2001, p.38). Um saber que nos leva a “ensinarmos e aprendermos a conviver com os outros, entre todos nós, em todos os campos e planos da vida, eis o sentido e o valor da educação... e da própria vida” (BRANDÃO, 2005d, p.56). Um conhecimento que nos leva a conhecer o que temos de mais humano, e compreender que “todo o saber separado de uma amorosa consciência do outro é uma experiência perdida” (BRANDÃO, 2005d, p.48).

Um conhecer com base no conversar, no diálogo, pois “o que torna única a maneira pela qual aprendemos é o fato de que só aprendemos através de um *diálogo* com outra ou outras pessoas presentes no momento ou não” (BRANDÃO 2005a, p. 98). O dialogo é um principio de valor, é um conversar que nos leva a uma “via de mão dupla” chamada de ensino-aprendizagem, em um processo de intertroca de saberes em círculos de diálogos que torna a experiência da educação uma experiência única. Refere o autor:

[...] o *aprender* é uma atividade sempre solidaria, dialógica, ativa e criativa. Aprender não é acumular conhecimentos. Aprender não é sequer adquirir novos conhecimentos. Aprender é integrar saberes interativa e pessoalmente construídos na e com a aprendizagem, em uma nova reordenação de todo o conhecimento anteriormente construído e integrado ao todo da pessoa, bem para além das inteligências múltiplas (BRANDÃO, 2005a, p.102).

Nesse sentido, a busca é de um saber que incita o ato criador, uma vez que, a criatividade é fundamental no processo de aprendizagem, tendo o cuidado para que ela não incite a competição, pois o ser criativo é, muitas vezes, confundido com o ser mais criativo que os outros. A propósito, Ostrower (2008, p. 134) esclarece:

É verdade, porém, que para poder exercer o seu potencial criador, agir criativamente em sua vida, seria preciso aos homens integrar-se enquanto pessoas, desenvolver-se e alcançar algum nível de maturidade e de individualização. Seria preciso aos homens encontrar condições de vida e de trabalho que proporcionassem os meios de realização de suas potencialidades, onde o seu fazer representasse uma forte conscientização interior a partir da qual eles renovariam espiritualmente. Mas, as injunções a que a maioria tem que se submeter a fim de sobreviver nessa sociedade fragmentada e complexa, impedem que sua formação se amplie em qualquer sentido humanista.

Fundamental é exercitarmos o potencial criador para nos tornarmos mais humanos, e não produtos e produtores da lógica de mercado. Nesse sentido, é preciso uma criatividade para partilhar, para criar junto com outros, incentivando o prazer de dividir, revelado em um princípio de solidariedade cocriativa em um conhecimento que valoriza os princípios de humanidade. Mas tudo isso não está dado, precisamos construí-lo:

Mas 'tudo isto' não é uma 'coisa'. Não é uma crença no sentido de 'si-mesmo' e 'de-todas-as-coisas', em que se entra e a encontra pronta e acabada. Bem ao contrario. Todo este desvelar é uma construção. É um caminho de partilha e de diálogo com tudo... entre todos. E é também um trabalho da sensibilidade da consciência e dos gestos de todos os dias (BRANDÃO, 2005d, p. 61).

Com certeza esse é um trabalho que necessita da parceria de várias áreas do conhecimento, do conversar entre as ciências, as artes, espiritualidades, um conhecimento fluido que passa por nós e por outros em uma perene atividade intercomunicativa, uma vez que, "só é verdadeiramente meu o saber que não me

pertence” (BRANDÃO, 2005a, p. 145), que é meu sendo de outros no cooperar e na partilha.

Trata-se do saber constituído numa perspectiva de desenvolvimento humano e não de desenvolvimento econômico; que não serve para uma utilidade prática à cultura hegemônica e sim para a própria ampliação do saber, com base no diálogo, como um exercício crítico e consciente de pessoa educanda e nunca educada; que construa instrumentos de criação e consolidação de políticas de construção, e não de colonização; um projeto de educação emancipatória em que os sujeitos na condição de educandos participem de forma engajada de frentes de luta sociais por justiça, solidariedade, liberdade, inclusão e pelo direito universal da partilha da felicidade entre todos; uma educação emancipatória que integre conhecimentos não apenas do campo das ciências, mas descobrindo a emoção como parte biológica e constituinte do sujeito e que aponte para práticas em redes solidárias, construindo uma cultura de paz e de partilha, na simplicidade do existir, contrapondo-se a lógica de mercado que transforma tudo e todos em mercadorias (BRANDÃO, 2005a).

Entendemos a Educação Ambiental como um viés da própria educação, e tentamos conceituá-la como *perturbações que despertem o desejo de construir um conhecimento conjunto, que valorize a constituição e conservação da vida em comunidade, em prol do pertencimento, da corresponsabilidade, da cooperação e da convivência, cujo domínio emocional é o amor, ensejando o bem comum.*

Nesse sentido, o conversar entre o Ensino de Arte e a Educação Ambiental pode incitar para a arquitetura do sentido de pertença entre o sujeito e o outro com quem compartilhamos a vida na convivência terrena, e que, em nosso pensar, torna-se relevante para que o sujeito se perceba como “parte”, numa relação que o leva à corresponsabilidade em uma cultura de cooperação, de compartilhar e não de competição e apropriação. Em muitas circunstâncias, o sujeito separa seu patrimônio privado do comum, preservando apenas o primeiro. Um dos muitos papéis que a educação exerce é o de instigar nos sujeitos uma (re)conexão consciente entre o sujeito e o “outro”, uma vez que, por algum tempo, a ciência moderna insistiu na dicotomia homem/natureza. Em outras palavras, é objetivo da educação provocar as pessoas para que construam seu conhecer e seu pertencer em instâncias cada vez mais abrangentes e indo ao encontro do bem comum.

5 PERTENCIMENTO: CONVERSAS ENTRE LUGARES, SABERES E SENTIDOS

FIGURA 25: *Mundo*, Cláudio Souza Pinto, s/d.



Fonte: Site do artista¹².

Anunciamos este capítulo com a obra do artista brasileiro Cláudio Souza Pinto (1954), intitulada “Mundo” (Figura 25). O artista se caracteriza por apresentar, em suas obras, figuras enigmáticas, sujeitos com máscaras, fragmentados, vazios de matéria, mas cheio de emoção? Não podemos saber, eles estão em um eterno processo de construção e desconstrução. Na obra, o sujeito encontra-se fora do mundo, abraçando-o. Será que ele quer pertencer a esse mundo? Assim, neste capítulo, pretendemos questionar o que é o sentido de pertencimento, como ele se constitui e qual a sua importância na contemporaneidade. O sentido de “pertencimento que aparece nos discursos e práticas de Educação Ambiental não é

¹² Disponível em: <http://www.claudiospinto.com/#!2galeria/c1w1e>. Acesso em: 05 de fev. 2016.

um conceito que já se encontre formal e racionalmente definido, do qual seja possível identificar uma nítida trajetória” (SÁ, 2005, p. 248). Para Bauman,

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não tem solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (2005, p.17).

Portanto, nas linhas que seguem, tentamos abordar alguns aspectos que consideramos fundamentais para o entendimento de sentido de pertencimento, na tentativa de colaborar para a construção do conceito, mesmo que temporariamente, pois entendemos o conhecimento como uma atividade recursiva que se autoquestiona periodicamente. Com nos ensina Brandão (2005d, p.39), “só é fértil o conhecimento que gera a sua própria dúvida, a descoberta que conspira contra a sua própria estabilidade”.

Dessa maneira, trouxemos para esta escrita as contribuições de vários pensadores, entre eles Maturana e Varela (2001), no entendimento do sujeito como um sistema determinado e fechado, que está em constante produção de si mesmo. Essa contribuição é fundamental para entendermos que o meio não pode provocar mudanças no sujeito; ele pode apenas desencadear perturbações que irão se transformar, ou não, em mudanças a partir da estrutura e do desejo desses sujeitos. Para os autores, nos constituímos humanos na convivência em comunidade, sob o domínio da partilha e da cooperação, e não da dominação.

Porém, vivemos em uma cultura alicerçada em uma modernidade líquida (BAUMAN, 2001), que nos induz a consumir de uma forma exacerbada, na tentativa de nos satisfazermos em uma busca inalcançável, que nos coloca numa perspectiva individualista e solitária, em que a apropriação, a posse de um determinado bem, tornou-se uma regra, uma promessa de felicidade.

Diante disso, defendemos, neste capítulo, a ideia de que o sentido de pertencimento pode ser relevante para a Educação Ambiental ao instigar nos sujeitos o desejo por pertencer, por fazer “parte”, o que em nossa concepção perpassa os limites do bem privado em direção a um bem público, que exige uma corresponsabilidade e aponta para a aceitação do “outro” no compartilhar da vida em comunidade.

Nessa tentativa, o Ensino de Arte tem muito a contribuir na perspectiva de que, ao trabalhar com a diversidade patrimonial e com a cultura local, pode efetivar práticas de Educação Ambiental na escola pelo incentivo às relações de pertencimento entre educando e o seu patrimônio cultural local, ampliando o vínculo de pertencimento do bem privado para o bem público. E, dessa forma, o sentido de pertencimento torna-se um elo entre o Ensino de Arte e a Educação Ambiental, como poderemos compreender nas páginas que seguem.

5.1 Pertencimento: da cultura matrística à patriarcal

Os seres humanos surgiram na história da família dos primatas bípedes quando o linguajar, entendido como a forma de convivência em coordenações comportamentais consensuais, deixa de ser um acontecimento aleatório e começa a ser conservado e passado às gerações futuras, formando, assim, uma cultura que definiu nossa linhagem. Surgimos quando nossos antepassados começaram a viver no conversar e na linguagem juntamente com o emocionar (MATURANA, 2004). Para o autor, toda a história da humanidade está ligada às culturas, que são constituídas na convivência “uma cultura é um sistema fechado de conversações” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLEN, 2004, p.12). A esse respeito, o autor sustenta:

[...] aquilo que conotamos na vida cotidiana, quando falamos de cultura ou de assuntos culturais, é uma maneira de convivência humana como uma rede de coordenações de emoções e ações. Esta se realiza como uma configuração especial de entrelaçamento do atuar com o emocionar da gente que vive essa cultura. Desse modo, uma cultura é, constitutivamente, um sistema conservador fechado, que gera seus membros à medida que eles a realizam por meio de sua participação nas conversações que a constituem e definem [...] diferentes culturas são redes distintas e fechadas de conversações, que realizam outras tantas maneiras diversas de viver humano como variadas configurações de entrelaçamento do linguajar com o emocionar (MATURANA, 2004, p. 33-34).

Igualmente, uma cultura é definida pela conversação e conservação da rede entre os sujeitos que dela fazem parte. No entanto, as mudanças ocorrem no momento em que o emocionar dos membros de determinada cultura se modifica, e nesse instante, a cultura também se transforma, mudando as conversações das redes, ou seja, ela pode se transformar na medida em que os seres sentirem a

necessidade de mudança, o desejo de inovar e, então, por meio da convivência, tal transformação acontece.

Maturana (2004) afirma que houve uma mudança cultural quando os sujeitos passaram da cultura matrística para a cultura patriarcal, a qual vivemos hoje. Para o autor, o termo matrístico revela uma situação cultural em que a mulher tem uma presença mística, implicando a coerência sistêmica acolhedora e libertadora do maternal, muito diferente do hierárquico e autoritário. O termo “matrístico” não é um sinônimo de “matriarcal”, muito pelo contrário, “matriarcal” é o mesmo que “patriarcal”, porém coloca a mulher numa posição hierárquica dominante. Portanto, a expressão matrístico é adotada para denominar uma cultura em que homens e mulheres relacionam-se em harmonia e compartilham um modo de vida centrado na cooperação, e não na competição. Segundo Maturana (2004), é possível encontrar vestígios de tal cultura, através dos restos arqueológicos datados de cerca de sete e cinco mil anos a. C, encontrados na área do Danúbio, nos Bálcãs e no Egeu, pode-se acreditar que a cultura matrística pré-patriarcal europeia foi definida por uma rede de conversações completamente diferente da patriarcal, pois, eram agricultores e coletores que não fortificavam seus povoados, não estabeleciam diferenças hierárquicas entre os túmulos dos homens e mulheres, não usavam armas como adornos, e que naquilo que podemos supor que eram lugares cerimoniais místicos, depositavam figuras femininas.

Na cultura matrística, os seres humanos viviam em um domínio emocional que valorizava a cooperação. Eram nômades, deslocavam-se pelo território em busca de subsistência coletando e caçando seus alimentos. Segundo Maturana (2004, p. 40), “os campos de cultivo e coleta não eram divididos. Nada mostra que permita falar em propriedade”. Os sujeitos viviam em total integração com o meio, e este era entendido como um bem comum. Para Brandão (2005c, p.47) o bem comum pode assim ser entendido:

[...] tudo aquilo que as pessoas de uma comunidade possuem e compartilham coletivamente. Logo, deve ser também algo por que as pessoas de uma comunidade se sentem corresponsáveis. Isto é: responsáveis em comum, coletivamente, comunitariamente, solidariamente. Bem comum é aquilo que, não sendo propriedade de ninguém e nem do poder público, é uma posse e um benefício de todos, por igual. É tudo aquilo que, não pertencendo a ninguém individualmente, familiarmente, empresarialmente ou governamentalmente, como uma espécie qualquer de propriedade privada ou corporativa, é um bem público.

Na cultura matrística, tudo era de todos, os sujeitos eram corresponsáveis e não havia na necessidade de apropriação, de ter a posse, a relação de pertencimento era em relação ao meio como um todo.

Entretanto, houve uma mudança cultural. Para Maturana (2004), a cultura pré-patriarcal europeia foi dilacerada por povos pastores patriarcais, chamados de indo-europeus. Em suas palavras “quando o patriarcado indo-europeu invadiu a Europa, transformou-se em patriarcado europeu por meio de seus encontros com as matrísticas lá preexistentes” (MATURANA, 2004, p. 49). A cultura patriarcal foi trazida à Europa e incorporada ao seu modo de vida, tanto que hoje podemos dizer que somos seus herdeiros.

Na cultura matrística, os sujeitos viviam em cooperação e participação; já na patriarcal, a emoção que frequentemente guia as ações é a apropriação. Sobre isso, Maturana (2004, p. 97) expressa:

Conversações que justificam a negação de acesso aos meios básicos de subsistência a alguns membros da comunidade, mediante argumentos que afirmam a legitimidade da competição num mundo aberto à livre empresa. Em nossa cultura patriarcal, o emocional fundamental envolvido nessas conversações é o da inimizade que surge como desejo de apropriação. A inimizade, a interferência ativa no acesso que o outro ser vivo poderia normalmente ter a seus meios de subsistência, é uma característica de nossa cultura patriarcal. Que justifica com argumentos que fazem da apropriação do mundo natural uma virtude ou, ainda, um direito transcendental.

Isso fica mais evidente ao analisarmos a relação entre o sujeito e sua forma de subsistência. O sujeito matrístico vivia da caça, não sentia a necessidade de apropriação dos animais que perseguia; já na cultura patriarcal, o sujeito sente a obrigação de ter a posse, de ser proprietário dos animais que lhe servirão de alimento e, para isso, irá defender sua propriedade de outros (humanos ou animais).

Com a atividade pastoril, surgiu também a figura do inimigo e a necessidade de apropriação de um bem, que deixa de ser um bem comum e passa a ser um bem privado, um patrimônio do sujeito. Nesse momento a relação de pertencimento também muda; o sujeito matrístico, que possuía uma relação de pertencimento com todo o meio, passa, agora, a sentir-se pertencente a apenas seu patrimônio, ao seu bem privado e este, passa a ser pertencente ao sujeito.

Maturana (2004) afirma que, com o fim da cultura matrística¹³ e o surgimento da cultura patriarcal, houve uma transformação cultural que influenciou, entre outras, a forma como o sujeito percebe o meio e seus bens. Para o autor, a cultura matrística configura-se em uma forma de interação entre sujeito e meio tão intensa, que não havia separação entre ser humano e natureza; era uma relação de cooperação, e não de dominação, como existe hoje em nossa cultura patriarcal. Na cultura matrística, a relação do sujeito com o bem comum era de total integração, pois não havia divisão de bens, o meio era entendido como um patrimônio comum a todos, era um bem público.

Herdeiros da cultura patriarcal que somos, constatamos a diferenciação na relação do sujeito com o seu patrimônio privado e a diferença de cuidado entre este e o patrimônio público. É comum o sujeito ter uma atitude de cuidado com a sua casa, mas não tem a mesma com a rua onde está situada a sua casa. Isso porque a rua pertence a esse sujeito, mas também pertence a outro, tornando-se um bem público, e, sendo de todos, é ao mesmo tempo de ninguém. Em geral, essa falta de cuidado com aquilo que pertence a todos, estende-se da frente da casa às praças, aos monumentos, aos prédios públicos e também em relação ao patrimônio cultural de nossas cidades.

5.2 Aproximações entre o Patrimônio e o Pertencimento

A palavra patrimônio tem uma origem latina, *patrimonium*, ou seja, tudo o que pertencia ao pai e que poderia ser legado por testamento, na concepção dos antigos romanos; o patrimônio era individual, aristocrático e privado, não existia a ideia de patrimônio público (FUNARI, PELEGRINI, 2006).

Já durante a Idade Média, com o advento do Cristianismo e a construção das grandes igrejas, o patrimônio passa a ter um sentido coletivo como afirmam Funari e Pelegrini (2006, p. 11-12):

¹³ A cultura matrística não foi completamente extinta: sobreviveu aqui e ali em bolsões culturais. Em especial, permaneceu oculta nas relações entre as mulheres e submersa na intimidade das interações mãe-filho, até o momento em que a criança tem de entrar na vida adulta, na qual o patriarcado aparece em sua plenitude. Num empreendimento de pirataria e domínio, os homens invasores patriarcais pastores destruíram tudo e, depois de exterminar os homens matrísticos, apropriaram-se de suas mulheres. Acredito que estas não se submeteram voluntariamente e plenamente, o que deu origem a uma oposição na relação homem-mulher que não estivera presente em nenhuma das culturas originais (MATURANA, 2004, p.77).

Com a difusão do cristianismo e o predomínio da Igreja a partir da Antiguidade tardia (séculos IV-V) e, em especial na Idade Média (séculos VI-XV), ao caráter aristocrático do patrimônio acrescentou-se outro, simbólico e coletivo: o religioso. Ainda que o caráter aristocrático tenha se mantido, elevaram-se à categoria de valores sociais compartilhados os sentimentos religiosos, em uma pletera de formas materiais e espirituais. O culto a santos e a valorização das relíquias deram às pessoas comuns um sentido de patrimônio muito próprio e que, como veremos, de certa forma permanece entre nós: a valorização tanto dos lugares e objetos como dos rituais coletivos.

Portanto, a coletividade patrimonial estava intrinsecamente ligada à religião. Entretanto, com o Renascimento, aconteceria uma mudança de perspectiva, ainda que o caráter aristocrático fosse mantido, se não mesmo reforçado pelo Humanismo nascente. Os homens lutavam por valores humanos, em substituição ao domínio religioso, combatendo o teocentrismo que prevalecera por longos séculos (FUNARI; PELEGRINI, 2006).

Gombrich (1999) revela que a palavra Renascença significa nascer de novo, ressurgir. A partir disso, fica mais fácil entender por que o Renascimento surgiu na Itália, pois os italianos tinham consciência de que, no passado, Roma tinha sido o centro do mundo civilizado e de que seu poder e glória se dissiparam quando as tribos germânicas, os godos e os vândalos, invadiram o território e arrasaram o Império. Assim, a ideia de um Renascimento associava-se à de uma ressurreição da grandeza de Roma.

Desse modo, podemos destacar o Movimento Humanista como uma das primeiras atitudes de valorização patrimonial, cujo objetivo era apreciar a herança cultural de toda a civilização ocidental. Esse movimento admirava a Antiguidade Clássica e a redescoberta do “tesouro intelectual” nos livros guardados nos mosteiros durante a Idade Média, realidade mostrada em “O nome da rosa”, de Umberto Eco. O Humanismo representava um movimento de glorificação do homem e de recusa aos valores de ser e de viver da Idade Média. O Humanismo constituía uma tomada de posição antropocêntrica em relação ao teocentrismo imperante naquele período.

Na passagem do teocentrismo para o antropocentrismo, a visão de mundo passava de Deus-homem para Homem-natureza. Tal pensamento afirma-se na revolução científica guiada na razão e na rigidez do método à procura da verdade una e absoluta. Como legado, os humanistas inventaram o antiquariado, uma vez

que foram eles os primeiros a coletar, catalogar tudo o que viesse dos “antigos” como moedas, inscrições em pedra, vasos de cerâmica etc.

No entanto, a percepção da importância da conservação patrimonial surgiu a partir da consolidação dos Estados Nacionais Modernos. Se pensarmos na França como exemplo, perceberemos que, após a Revolução de 1789, surgia uma nova nação e, para tanto, o povo deveria compartilhar do mesmo sentido de nacionalismo, afinal “os cidadãos, com a Revolução Francesa, eram livres e iguais perante a lei (liberdade e igualdade) e, nascidos no país, são todos irmãos (fraternidade) e herdeiros do mesmo pai, o Estado Nacional” (CAMARGO, 2002, p.21). Corroborando a mesma ideia, Funari e Pelegrini (2006, p.16-17) destacam:

O Estado Nacional surgiu, portanto, a partir da invenção de um conjunto de cidadãos que deveriam compartilhar uma língua, e uma cultura, uma origem e um território. Para isso, foram necessárias políticas educacionais que difundissem, já entre as crianças, a ideia de pertencimento a uma nação [...] Os novos Estados Nacionais tiveram como tarefa primeira inventar o cidadão. Em relação a isso, há uma frase famosa que vale a pena recordar. Logo após a unificação italiana, em meados do século XIX, menos de 5% da população da península Itálica falava ou entendia o italiano. O líder da unificação, Massimo D’Azeglio, contatou que ‘feito a Itália, é preciso fazer os italianos’. Talvez a Itália seja um caso mais claro devido à sua unificação tardia, mas o exemplo marca bem a importância de uma cultura nacional que não podia prescindir de suas bases nacionais, de seu patrimônio nacional. Assim começa a surgir o conceito de patrimônio que temos hoje, não mais no âmbito privado ou religioso das tradições antigas e medievais, mas de todo um povo, com uma única língua e território.

Junto com o surgimento de Estado Nacional, também foi incorporada aos sujeitos uma ideia de identidade nacional, e isso, para Bauman (2005, p.28-29), não foi nem poderia ser algo natural. Afirma o autor:

[...] a “naturalidade” do pressuposto de que “pertencer por nascimento” significava, automaticamente e inequivocamente, pertencer a uma nação foi uma convenção arduamente construída – a aparência de “naturalidade” era tudo, menos “natural”. [...] a aparência de naturalidade, e assim também a credibilidade de pertencimento declarado, só podia ser um produto final de antigas batalhas postergadas. E a sua perpetuação não podia ser garantida a não ser por meio de batalhas ainda por vir.

Com a consolidação dos Estados Nacionais, com a construção de uma “nação”, tornava-se essencial constituir uma identidade nacional para todos que compartilhavam o mesmo território. Desse modo, não havia espaço para uma cultura diversificada, “na prática, significava homogeneidade nacional – e dentro das

fronteiras do Estado só havia lugar para uma língua, uma cultura, uma memória histórica e um sentimento patriótico” (BAUMAN, 2003, p.84), o que interessava, nesse momento, era uma cultura singular que unificasse a nação.

Portanto, tornava-se indispensável fornecer educação e proteger o patrimônio; afinal, neste momento, o mesmo era visto como um elemento para fortalecer o nacionalismo ao mesmo tempo em que servia de material didático, levando ao cidadão dispositivos que proporcionavam um conhecimento histórico sobre a “sua” nação.

O ápice da legitimação do patrimônio nacional ocorre entre 1914 a 1945, período das grandes guerras geradas pelo fanatismo do nacionalismo. Com o objetivo de legitimar uma identidade incrustada no patrimônio, os italianos, por exemplo, usavam os vestígios dos romanos exaltando-os como modelo de domínio do mundo. O próprio nome “fascismo” deriva do símbolo do feixe romano, do latim – *fesce*- uma machadinha envolta por um feixe de varas, símbolo de união e força. Já a Alemanha nazista utilizava-se de vestígios dos germanos, encontrados em outros países como a Polônia, para explicar as invasões territoriais. A valorização de uma única raça foi motivo para verdadeiros genocídios, o que contribuiu para a percepção do fracasso dos nacionalismos (FUNARI; PELEGRINI, 2006).

Diante desse cenário, a diversidade cultural começou a ser valorizada, e o patrimônio começou a ser discutido não apenas como um legado histórico-cultural, que não se expressa apenas em monumentos ou prédios de arquitetura exuberante, mas também na forma de fazer da cultura popular, nas festas do povo, entre tantas outras expressões do patrimônio. Não obstante, nem sempre foi assim; as políticas para preservação do patrimônio nacional brasileiro, principalmente na época da era Vargas, destinavam-se a legitimar o Estado brasileiro. Para tanto, foram escolhidos prédios do período colonial, geralmente em estilo neoclássico e eclético, ordinalmente pertencentes à elite brasileira, sendo o restante condenado ao esquecimento e ao desaparecimento (FUNARI; PELEGRINI, 2006). Isso talvez seja um dos fatores que explica o certo distanciamento entre os sujeitos e o patrimônio arquitetônico, porque não foram eleitos a partir de um consenso comunitário, mas sim pela preferência de uma elite. Entretanto, isso não é fato só no Brasil, como assinalam Funari e Pelegrini (2006, p. 57):

[...] embora a implantação de leis voltadas para a defesa do patrimônio histórico tenha representado um avanço no campo da preservação da memória social dos países latinos, os fundamentos que informam essas práticas iniciais acabaram provocando a expropriação cultural da maior parcela da população, que não se viu reconhecida nos majestosos exemplares da arquitetura pública ou religiosa.

Só mais tarde o patrimônio passou a ser percebido e valorizado como manifestações das identidades locais. Assim, valoriza-se não só a pesca, mas a forma como o pescador artesanalmente constrói a sua rede. Afinal, “a definição de patrimônio passou a ser pautada pelos referências culturais dos povos, pela percepção dos bens culturais e nas dimensões testemunhais do cotidiano e das realizações intangíveis” (FUNARI; PELEGRINI, 2006, p.32).

Hoje, são privilegiadas as políticas patrimoniais que busquem apoio e reconhecimento da comunidade; é esta que deve decidir o que deve ser preservado e como deve ser preservado, uma vez que a eleição dos bens a serem resguardados precisam ser de referência à sua formação identitária. Nesse sentido, Camargo (2002, p. 98) coloca como importante um conhecimento sobre o patrimônio local e justifica:

Ao contrário do que se pode imaginar, os moradores locais, embora possuindo afetividade por elementos do patrimônio constituído ou potencialmente a constituir, não tem condições para distinguir sua importância enquanto tal. Os objetos estão incorporados ao seu cotidiano. É preciso afastamento e estudo, compreendendo que aquilo que temos diante de nós apresenta diferenças que não podem ser conhecidas intuitivamente. Portanto, são os habitantes da localidade e do entorno imediato os primeiros a ser sensibilizados, com o apoio na afetividade, para valorizar o patrimônio. São as comunidades e grupos locais que irão garantir sua preservação, formalmente por intermédio das escolas ou informalmente por intermédio do lazer.

Nessa perspectiva, é válido pensar que existe uma aproximação entre os conceitos de patrimônio e pertencimento. O patrimônio em seus primórdios era individual e material, era o que o sujeito poderia herdar de seus pais e passar a seus filhos. Nesse momento, a relação de pertencimento vinculava-se à apropriação de bens, herança da cultura patriarcal. Já com os Estados Nacionais, o patrimônio passa a ser concebido como expressão do nacionalismo e representa a nação, a soberania de “um povo”; como tal, ele é valorizado em sua singularidade e para a legitimação dos ideais de poder. Não há espaço para a diversidade, o que leva a

humanidade a atos extremos de intolerância racial. O pertencimento, nesse momento, era incentivado a fim de assegurar uma identidade nacional.

No momento atual, as políticas públicas em relação ao patrimônio tentam afirmá-lo como representante da diversidade identitária de uma localidade; ele não é apenas o bem material, mas também o bem intangível.

Trabalhar com a diversidade patrimonial, com a cultura local, com o entorno é uma possibilidade para o Ensino de Arte efetivar a Educação Ambiental na escola, e assim, acreditamos que possa também incentivar as relações de pertencimento entre educando e o seu patrimônio local, ampliando o vínculo de pertencimento do bem privado para o bem público. Nesse sentido, o atrelamento das atividades curriculares à realidade local, na formação do sujeito na mais tenra idade escolar, pode contribuir para que, no futuro, ele não se sinta somente pertencente ao local em que reside; esse sentido de pertença será, possivelmente, ampliado para um “sentir-se parte” do todo. Isso, provavelmente começa na escola, começa no lugar.

Urge aproximar as comunidades do seu patrimônio cultural por meio da educação, fazendo com que se edifique uma relação de pertencimento. Importa que a comunidade se reconheça e participe da eleição de bens culturais como representantes de suas manifestações identitárias, e que esses não sejam preservados a partir de leis deliberativas em uma perspectiva verticalizada, mas que partam de uma horizontalidade comunitária. Esse é um dos desejos que guiam esta pesquisa.

5.3 Em tempos de Modernidade Líquida qual a importância de Pertencer?

Na ótica de Maturana, vivemos sob o domínio das emoções, e são elas que guiam as nossas ações. Desse modo, são os desejos de poder que nos conduzem e, muitas vezes, nos levam a consequências das quais não nos orgulhamos, como nosso anseio por consumo em adquirir um determinado produto, mas não investigamos como ele foi fabricado¹⁴. Como se não bastasse a nossa aspiração pelo consumir, ainda aquecemos o mercado tornando-o cada vez mais competitivo. É essa combinação de produto e preço e a falta de outras oportunidades para os trabalhadores que levam à exploração da mão de obra em muitos países. Segundo

¹⁴ Recentemente a Samsung e a Apple foram acusadas de várias violações aos direitos trabalhistas e exploração de trabalho infantil em fábricas da China (CALDAS, 2012).

Maturana (2001, p. 196) “Se não vemos nossos desejos, podemos viver sem nos sentirmos responsáveis pela maior parte das consequências do que fazemos”.

Corroborando dizendo:

Vivemos uma cultura centrada na dominação e na submissão, na desconfiança e no controle, na desonestidade, no comércio e na ganância, na apropriação e na manipulação mútua... e a menos que nosso emocional mude, tudo o que irá mudar em nossas vidas será o modo pelo qual continuaremos a viver em guerras, na ganância, na desconfiança, na desonestidade e no abuso de outros e da natureza (MATURANA, 2001, p. 197).

Acrescentamos à citação de Maturana a cultura do consumo, que enfatiza a valorização do “ter” ao invés do “ser”. Na corrida do possuir/consumir do consumir/corredor, a linha de chegada move-se constantemente, em uma velocidade superior à de seus corredores/consumidores; é uma competição que tem um começo, mas seus participantes podem nunca chegar ao fim. E isso não tem mais uma relação com a satisfação das necessidades; é uma manifestação do desejo em si mesmo, seu objeto de consumo é o consumir, ou seja, é o desejo de sempre desejar, de buscar algo que complemente a constituição identitária (BAUMAN, 2001).

Como exemplo para compreender esta eterna busca do sujeito por algo que ainda não possui, Bauman (2001) cita a lenda de Don Juan, o qual estava sempre preocupado com a conquista, com o desejo de desejar, mas, quando atingia seu objetivo, perdia o interesse. Tal exemplo nos mostra, em parte, como nos tornamos seres tão individualizados, competitivos e consumistas, em busca de algo que não está em nós, na procura de uma satisfação inalcançável. Em virtude de tal busca, tudo muda constantemente, tudo parece estar muito dissolvido, incluindo as relações interpessoais. Vejam-se as palavras de Maturana, (2004, p.113) a respeito dessa intensa procura:

[...] geramos miséria ao nosso redor, movidos pelo desejo de um enriquecimento ilimitado pela apropriação de tudo a qualquer custo, sob o argumento de que a livre empresa é um direito. Destruímos e alteramos o mundo natural no qual somos seres vivos porque induzimos por nosso orgulho de mestres do tecnológico, queremos controlá-lo e explorá-lo argumentando que esse é o nosso direito, visto que somos os seres mais inteligentes da Terra. Vivemos em tensão e exigência porque, em nosso afã de ser melhor, competimos e usamos os outros – e não o nosso próprio fazer – como a medida do nosso valor, afirmando que a competição leva ao progresso e que este é um valor.

A modernidade líquida impõe ao sujeito o fim da comunidade, da partilha, o que, para Maturana (2001), vai contra os princípios que nos constituem humanos, pois somos seres dotados de uma biologia do compartilhar. O autor revela que somos animais coletores, e por esse motivo nos sentimos bem indo ao supermercado: “se deixarmos de lado toda a crítica ao sistema econômico, que nos leva a falar contra o supermercado, estou seguro de que, quando estamos no supermercado, nos sentimos muito bem” (2006, p.93), pois neste estabelecimento podemos pegar, olhar, escolher os produtos que queremos, e isso confirma nossa formação biológica de animais coletores. Maturana (2001, p. 93) assegura:

O compartilhar é em nós um elemento que pertence à nossa biologia, não pertence à cultura. Pelo contrário, vivemos atualmente uma cultura que nega o compartilhar, porque estamos supostamente mergulhados na maravilha da competição.

Bauman (2001) também refere os lugares de consumo como lugares em que o sujeito se sente bem, são lugares que oferecem um equilíbrio entre liberdade e segurança, ou seja, liberdade e segurança são o que o sujeito busca em uma comunidade. E, dentro dos espaços de consumo, “os compradores/consumidores podem encontrar, além disso, o que zelosamente e em vão procuram fora deles: o sentimento de pertencer – a impressão de fazer parte de uma comunidade” (BAUMAN, 2001, p.116).

Os espaços de consumo é que nos fazem chegar mais próximo da ideia de comunidade; nesses locais, temos a mesma intenção e compartilhamos a dependência de sermos consumidores e podemos estar juntos; “a dependência *universal* das compras – é a condição *sine qua non* de toda a liberdade *individual*; acima de tudo da liberdade de ser diferente, de ‘ter identidade’” (BAUMAN, 2001, p.98).

Se para Maturana (2001) nos sentimos bem nos espaços de consumo por sermos herdeiros de uma linhagem de animais coletores, e por possuímos uma “biologia do compartilhar”, para Bauman (2001), nos sentimos bem em tais espaços por necessitarmos do compartilhar de uma comunidade. Nessa linha de pensamento, as comunidades de consumo são, hoje, as que mais se aproximam do nosso imaginário de comunidade. Tanto para Maturana quanto para Bauman, o ato de pertencer às comunidades é, para nós, sujeitos, nossa busca de satisfação, seja

por motivos biológicos ou culturais. Entretanto, na modernidade líquida, o ato de pertencer está, a cada instante, mais fluido. Sentimos a necessidade de possuímos liberdade e segurança que encontramos pertencendo a uma comunidade, mas, ao mesmo tempo, a sociedade líquida em que vivemos, nos mostra:

Fixar-se ao solo não é tão importante se o solo pode ser alcançado e abandonado à vontade, imediatamente ou em pouquíssimo tempo. Por outro lado, fixar-se muito fortemente, sobrecarregando os laços com compromissos mutuamente vinculantes, pode ser positivamente prejudicial, dadas as novas oportunidades que surgem em outros lugares (BAUMAN, 2001, p. 21).

Vivemos em contradição, pois ao mesmo tempo em que sentimos a necessidade de pertencer e compartilhar na realidade em que estamos, tais atos tornam-se praticamente impossíveis. A obra de Paul Klee “Angelus Novus” (Figura 25), fonte de inspiração para Walter Benjamin na escrita de “Anjo da História”, demonstra tal contradição. O anjo de Klee caminha para frente enquanto seus olhos permanecem no passado; ele é empurrado, suas asas estão abertas, e ele não consegue deixar de seguir em frente. Sobre o Anjo de Benjamin, Bauman (2003, p.23), enfatiza:

O Anjo da História se movimenta com as costas voltadas para o futuro e com os olhos no passado. Movimenta-se porque desde que deixou o Paraíso não pode parar – ainda não viu nada suficientemente agradável que o faça querer parar e admirar com tranquilidade. O que o mantém em movimento é o desgosto e a repulsa pelo que vê: os visíveis horrores do passado e não a atração de um futuro que ele não pode ver com clareza nem apreciar de forma plena. O progresso, Benjamin, dá a entender, não é a perseguição de pássaros no céu, mas uma urgência frenética de voar para longe dos cadáveres espalhados pelos campos de batalha do passado.

FIGURA 26: *Angelus Novus*, Paul Klee. 1920.



Fonte: Museu de Israel¹⁵

A obra de Klee é uma expressão iconográfica reveladora de traços da modernidade líquida apontada por Bauman. Entretanto, Maturana (2001) lembra que nós, seres humanos, estamos sempre fazendo o que queremos, mesmo quando somos forçados a fazer algo que não gostaríamos de fazer e, nesse sentido, queremos o resultado de tais atos. Da mesma forma, o anjo de Klee desloca-se para o futuro olhando para o passado, porque ele não quer ver o presente, como disse Bauman, na citação anterior, “ele ainda não viu nada que o faça querer parar”.

Maturana (2001, p.196) revela que “nossos desejos, conscientes e inconscientes, determinam o curso de nossas vidas e o curso de nossa história humana”. Dessa forma, percebemos como chegamos à crise que vivenciamos atualmente, por mais que não desejássemos suas consequências (escassez dos recursos naturais, poluição, exploração da mão de obra, a miséria nos países

¹⁵ Disponível em: <http://www.imj.org.il/Imagine/collections/itemH.asp?itemNum=199799>. Acesso em: 16 de fev. 2016.

subdesenvolvidos). Com certeza, nós em algum momento ambicionávamos, sim, os benefícios que a modernidade nos trouxe. Maturana (2001, p.197) assinala:

Nossa vida é guiada por nossas emoções, porque nossas emoções definem o domínio relacional no qual agimos e, portanto, o que fazemos. Cada cultura é definida por uma configuração particular de emocionar, que guia as ações de seus membros, e é conservada por essas ações e pelo aprendizado, pela configuração do emocionar que a define [...].

Na perspectiva de que somos guiados, mesmo que de modo inconsciente, por nossas emoções, podemos aprender a desejar um mundo melhor. Segundo Bauman (2008), a coruja de Minerva (deusa da sabedoria) abre suas asas somente ao fim do dia, do mesmo modo que o conhecimento nos chega ao crepúsculo, quando a luz já está se esvaindo. Damos valor a algo quando perdemos; em suas palavras “[...] não se nota o que está ‘sempre ali’, as coisas são observadas quando desaparecem ou se quebram [...]” (BAUMAN, 2008, p.179). Se for possível aprendermos a desejar uma vida em comunidade, então,

[...] podemos tornar as coisas melhores do que são e não precisamos ficar satisfeitos com o que existe, pois nenhum veredicto da natureza é final, nenhuma resistência da realidade é inquebrável. Podemos sonhar com uma vida diferente – mais decente, tolerável e agradável (BAUMAN, 2008, p. 180).

Inferimos, assim, que a busca pelo sentimento de pertencimento pode ser uma consequência da modernidade líquida. Dessa maneira, incentivar as relações de pertencimento, transformando espaços com que o sujeito não se identifique em lugares dotados de significados, pode ser uma ação que efetive processos de Educação Ambiental, pois, para que o sujeito tenha um cuidado com o meio, é preciso que ele se sinta pertencente ao meio.

De uma maneira geral, os sujeitos sentem-se pertencentes à sua casa, ao que possuem como um bem material e patrimonial em uma relação de posse. Porém, torna-se necessário ampliar o conceito de “minha casa” – como lugar físico em que o sujeito mora – para o planeta. E, dessa forma, o “meu” pode se transformar em “nosso”. E, nesse sentido, Brandão (2007a, p.101) enfatiza que:

[...] esse sentimento de pertencer a *comunidades sociais de vida e de destino* pode estender-se das “pessoas da minha família” a “todas as pessoas de minha religião” e, mais além, pode ir até “todas as pessoas do mesmo Planeta Terra, com quem reparto a inevitável aventura da Vida”. E

aí eu posso dizer então que me sinto parte de uma imensa “comunidade planetária”. E posso até mesmo dizer, junto com outras tantas pessoas, que “a Terra inteira é minha casa” e que “todo o Universo é minha Pátria”.

Em suma, em tempos de modernidade líquida, a importância de pertencer é uma necessidade humana biológica e social que tem sido saciada pelo pertencimento às comunidades de consumo. Para Sá (2005), a relação de pertencimento é um problema educacional, no seu sentido mais amplo e intrínseco, psicocultural e sociopolítico. Segundo a autora, trata-se de fazer emergir do inconsciente coletivo da humanidade todas as vivências relativas às questões de pertencimento, para que o sujeito, por meio da educação, entenda que vive em congruência com o meio, numa relação mútua de dependência/autonomia e não de dominação.

Nesse viés, a relação de pertencimento e lugar aponta para um entendimento relevante do lugar como um espaço vivenciado e dotado de significação, uma vez que é nos lugares que nossas experiências acontecem, é no lugar que conhecemos o mundo, é no lugar que podemos aprender que vivemos em congruência com o “outro”. Com essa assertiva não estamos dizendo que seja importante ser pertencente somente ao lugar em que o sujeito reside, mas que, o conhecimento sobre as relações de pertencimento começam no lugar, e ao sentirem-se pertencentes a ele, os sujeitos podem ampliar esse conhecimento, esse pertencimento para o todo, numa relação mútua de respeito e aceitação do “outro”. Não defendemos a ideia de pertencimento para legitimar uma identidade local em detrimento do que é diferente, nem pensamos em constituir guetos, não se trata disso, mas, antes, de conhecer o local para sentir-se como parte do global.

5.4 Relações entre Pertencimento e Lugar

Na pesquisa de mestrado realizada em 2010, intitulada “Qual o seu lugar? A Educação Ambiental problematizada na formação inicial dos arte-educadores e revelada com escrita e luz” (SALORT, 2010), o objetivo central era descobrir as relações entre pertencimento e meio no imaginário dos futuros professores do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Compreender tais relações se mostrava pertinente em um contexto de modificações na paisagem

urbana, devido aos investimentos que estavam promovendo um acelerado crescimento no município do Rio Grande/RS. Resultados da pesquisa evidenciaram que os sujeitos se sentem pertencentes ao meio quando o ambiente faz parte de seus sistemas de convivência, uma vez que todos os lugares citados no material analisado são lugares em que os sujeitos vivenciaram experiências significativas. Para a produção de dados, foi solicitado aos participantes que fotografassem cinco lugares de pertencimento. Após a atividade, os participantes escreveram narrativas que foram utilizadas como instrumentos de análise. Nas narrativas analisadas sob a ótica do “Discurso do Sujeito Coletivo”, (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005b) percebemos que o sujeito diferencia o bem privado do bem público: para o privado, ele faz uso de pronomes possessivos como “meu”, “minha”, já para o bem público tais pronomes não são usados evidenciando que as relações de pertencimento entre o sujeito e o bem comum ficam, de certa forma, dissolvidas.

Isso nos faz questionar sobre as possibilidades de transformar espaços em lugares de pertencimento, ao proporcionar experiências que poderão ser significativas a partir da estrutura de cada sujeito. Defendemos a ideia de que o Ensino de Arte, ao efetivar práticas de Educação Ambiental na escola, pode incentivar as interações congruentes entre sujeito e o “outro”, a ponto de perturbá-los na construção de suas relações de pertencimento.

Santos nos ensina que (2008, p. 170) “cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente”. A partir dessas palavras, podemos compreender o global, partindo da observação e estudo do local. Nesse sentido, Santos (2008, p.137) revela que:

Vivemos com uma noção de território herdada da Modernidade incompleta e de seu legado de conceitos puros, tantas vezes atravessando os séculos praticamente intocados. É o uso de território, e não o território em si mesmo, que faz dele o objeto de análise social. Trata-se de uma forma impura, um híbrido, uma noção que, por isso mesmo, carece de constante revisão histórica. O que ele tem de permanente é ser nosso quadro de vida. Seu entendimento é, pois, fundamental para afastar o risco de alienação, o risco da perda do sentido da existência individual e coletiva, o risco de renúncia ao futuro.

Com base nas palavras de Santos, indagamos sobre qual o papel da escola na formação dos sujeitos, no que diz respeito ao seu saber sobre lugares e pertencimento. Se o território só é estudado na medida em que tem um valor de uso, de troca, de mais-valia, carecendo de, como afirma o pesquisador, uma constante

revisão histórica, visto que em sua permanência se constitui nosso quadro de vida, cabe perguntar o que tem feito a escola diante de tal cenário.

Conhecemos o mundo na experiência vivenciada nos lugares, afinal “[...] a consciência do lugar é a consciência do mundo, obtida através do lugar” (SANTOS, 2008, p. 161). O sujeito necessita, primeiramente, conhecer os espaços que habita para que eles, através de experiências significativas, tornem-se lugares de pertencimento. Para tanto, vislumbramos, no Ensino de Arte um meio para efetivar a Educação Ambiental na escola, considerando a viabilidade de causar perturbações no educando que lhes permitam a construção de seu conhecimento sobre o local em que vive. Por meio de saberes teóricos e empíricos referentes à natureza da arte, as relações de pertencimento poderão ser despertadas e desenvolvidas, assim contribuindo para a formação identitária e, como afirma Santos, para afastar o risco de alienação.

“A concepção atual de lugar é de tempo em espaço; ou seja, lugar é tempo lugarizado, pois entre espaço e tempo se dá o lugar, o movimento, a matéria” (OLIVEIRA, L., 2012, p.05). O lugar não deixa de ser um espaço, mas é intensificado pela experiência vivida. É dessa maneira que o lugar adquire sua concretude, pois é nos lugares que os sujeitos podem habitar e desenvolver suas emoções (OLIVEIRA, L., 2012). Para Mello (2012, p.33),

Os espaços dos homens guardam mistérios, dores e desesperanças. Os lugares, o aconchego, o trabalho, as festas, os atritos e as recordações. [...] Dos espaços sufocados pela distancia, desconhecimento ou escuridão, partiremos para a extrema luminosidade dos lugares, conduzidos pelas relações do dia a dia, do labor, da arte, do lazer, da religiosidade e toda a sorte de elementos, em meio à abnegação, ócio e prazer efetivados pelos seres humanos.

Ousamos tratar aqui de conceitos geográficos, por entendermos que existe uma diferença entre o espaço e o lugar. Um espaço pode não se constituir em um lugar, ao passo que o lugar é sempre um espaço. O lugar é onde ocorre uma experiência vivenciada pelo sujeito, é onde pode ocorrer uma relação de pertencimento. Mello (2012, p. 64-65) coloca:

O lugar transcende a materialidade, mas não está dissociado desta, pois aos objetos os homens atribuem significados que são constituídos na vivência individual ou dos grupos. [...] A geografia humana está preocupada com a organização do espaço. Os geógrafos da ala humana não negam tal perspectiva e retrabalham o conceito de lugar a partir do sentimento e do

entendimento, apontando a sua multidimensão e as diversas vias para sua compreensão.

No pensamento de Maturana (2001), todas as ações dos seres humanos acontecem sob o domínio das emoções, tanto que, para o autor, se quisermos entender qualquer atividade humana, devemos primeiro tentar compreender o domínio da emoção em que a atividade acontece. Se as ações humanas ocorrem em domínios emocionais, e se é nos lugares que o sujeito desenvolve sua emoção (OLIVEIRA, L., 2012), atentamos para a importância dos lugares para a Educação Ambiental, bem como para a própria constituição humana.

O interesse sobre o conceito de lugar começa a ser desenvolvido a partir do começo do século XX, quando surge um empenho mais aprofundado pelo seu desenvolvimento (RELPH, 2012). Esse mérito é atribuído pelas transformações ocorridas rapidamente na Europa e América do Norte, evidenciando que os locais conhecidos há muito tempo, estavam sucumbindo. É o sentimento da perda que emerge na memória dos sujeitos sobre diferentes locais, impulsionando o desejo pela valorização e ressignificação de tais lugares. Relph (2012, p. 20) afirma que “o surgimento do interesse em lugar, que foi contemporâneo ao aumento do interesse na preservação do patrimônio, pode ser entendido em parte como uma resposta direta dessas perdas”.

É inegável que a globalização tem sua parcela na valorização dos lugares, pois, se por um lado ela é a responsável pela diluição das identidades e a massificação cultural, ela também é a mola propulsora do sentimento de perda que leva à atitude de cuidado. Nesse sentido, Bourriaud (2011b, p. 48) revela:

Simultaneamente origem e princípio a partir dos qual cresce um organismo, fator identitário e de formatação, pertencimento e destino, a raiz passa a ser, paradoxalmente, o cerne do imaginário da globalização, justo quando sua realidade viva está minguando em proveito de seu valor simbólico e de seu aspecto artificial. Por um lado, ela é reivindicada como princípio de atribuição e discriminação, como forma de reagir a essa mesma globalização. Em seu nome se desenvolvem o racismo e as ideologias tradicionalistas, a exclusão do outro. Por outro lado, em nome de um necessário desenraizamento, multiplicam-se as medidas que visam à uniformização, ao esvaecimento das antigas identidades e das singularidades históricas.

Bourriaud (2011b) aponta para o fato de o pertencimento estar ligado aos espaços e, conseqüentemente, à construção de identidades locais, o que pode

tornar-se perigoso, quando em nome de uma semelhança, discrimina-se o que é diferente. Afirma o autor que é preciso reescrever a História oficial por relatos plurais, não só dos vencedores, mas também dos vencidos.

Valorizar a experiência do sujeito no lugar, apreciando sua identidade, sua peculiaridade não contribui para uma discriminação ao que é diverso. É na experiência significativa com o lugar que o sujeito constitui uma relação de pertencimento em que a aceitação do outro como um legítimo é primordial para a vida em comunidade. Importante a leitura das palavras de Relph (2012, p.21):

As interpretações são frequentemente contraditórias e muitas vezes contestadas, mas na base parece haver uma visão geral de que lugar tem um papel importante a desempenhar para compreender e, talvez, corrigir a insistência neoliberal na eficiência global de ganhos que diminui a qualidade de nossas vidas, erodindo tudo que é local. Em suma, estudar e promover lugar, seja de uma perspectiva humanista, radical, seja de uma perspectiva arquitetônica ou psicológica, é uma prática de resistência.

É pensando de forma crítica o lugar em que o sujeito e a sociedade se relacionam com o mundo, e essa relação pode ser potencializadora de atitudes responsáveis e transformadoras (RELPH, 2012). Assim, conhecer o seu lugar é primordial para os sujeitos compreenderem o seu mundo. Ainda manifesta o autor:

É fundamental abordar o lugar criticamente. Esforços bem-intencionados para resistir às mudanças impostas e promover o que é local pode facilmente transformar-se em formas de exclusão e opressão. Porém, é igualmente importante compreender que é por meio de lugares que indivíduos e sociedades se relacionam com o mundo, e que essa relação tem potencial para ser ao mesmo tempo profundamente responsável e transformadora (RELPH, 2012, p. 27).

Em linhas gerais, podemos dizer que transformar espaços em lugares pode ser uma ação do Ensino de Arte imbricado à Educação Ambiental, na intenção de incentivar uma experiência significativa entre o sujeito e o lugar, o que aponta para uma relação de pertencimento. Proporcionar para os estudantes uma vivência recheada de significados e significantes em determinados lugares é uma função importante da escola. Trata-se de uma oportunidade de efetivar práticas de Educação Ambiental, ao proporcionar um conhecimento sobre o meio, ao trazer para a sala de aula uma relação com o entorno, com o espaço circundante da escola, o qual faz parte do cotidiano dos estudantes.

Os indivíduos, os grupos sociais e os artistas registram, com êxito, a riqueza das experiências vividas com relação aos espaços e aos lugares, contribuindo assim para a criação, o conhecimento ou a consciência de porções espaciais vividas, próximas ou distantes. Na realidade, a experiência pode ser direta ou íntima, ou indireta e conceitual, na mediada por símbolos e burilada no curso da própria existência, bem como transmitida na escola ou por meio dos relatos, dos meios de comunicação e da promoção da arte (MELLO, 2012, p.48).

Apostamos, pelo viés da educação, e na sua conjuntura entre o Ensino da Arte e da Educação Ambiental, potencializar e oportunizar experiências significativas aos estudantes, no que diz respeito ao conhecimento sobre o seu entorno, sobre o seu patrimônio público, pois existem “indivíduos que têm pouco interesse por lugares e preferem plantas ou lojas, ou pessoas que não têm ou possuem um sentido pouco desenvolvido de lugar. Isso pode ser inato, mas também pode ser aprendido e melhorado” (RELPH, 2012, p.24), e assim confiamos que seja viável transformar espaços em que o sujeito não se identifique, em lugares dotados de significação.

Brandão (2005d) nos ensina que não podemos amar algo que não conhecemos; na mesma linha, um espaço não pode se transformar em um lugar sem o conhecimento sobre o mesmo.

Para Berdoulay e Entrikin (2012, p. 108), “o sujeito e o lugar são, cada um, constitutivos do outro”, não existe lugar sem sujeito, mas tampouco, existe sujeito sem lugar. Somos constituídos em determinados espaços que se tornam lugares, ou não, devido às experiências significativas que vivenciamos e formam nossa identidade. Neste sentido os autores afirmam que

A recrudescência dos regionalismos, e mesmo de nacionalismos reivindicativos, é a parte mais visível de um fenômeno de afirmação cultural e identitária que se produz atualmente em diversas escalas espaciais. Se a identidade é frequentemente invocada hoje em dia, é porque ela traduz – ainda que confusamente – uma vontade de recolocar em discussão a maneira habitual de pautar a relação das sociedades e dos indivíduos com o espaço (BERDOULAY; ENTRIKIN, 2012, p.93).

Em suma, a identidade individual e coletiva é formada e (re)afirmada em determinados lugares que constituem sentido a um sujeito. Desse modo, pensamos na articulação de Ensino de Arte e da Educação Ambiental como meios de instigar nos sujeitos o desejo por transformar espaços em lugares dotados de pertencimento.

Grün (2008) revela que, atualmente, os sujeitos vivem como se estivessem em lugar nenhum, uma vez que, devido à ciência moderna, os lugares perderam sua autenticidade, tornando-se iguais, homogêneos, neutros. Nesse sentido, o autor coloca como questionamento para a Educação Ambiental: de que forma podemos nos reapropriar dos lugares para intensificar nossas práticas com o intuito de serem mais orientadas ecologicamente? Grün entende que para tal reapropriação dos lugares é preciso começar pela experiência do corpo.

É preciso sentir os lugares, mas, como podemos senti-los se fomos e estamos sendo formados por intermédio de uma educação que não privilegia e não contribui para sermos mais sensíveis?

Para Duarte Júnior (2003), a crise da modernidade, embora pareça algo bem distante, é, na verdade, uma crise de nossos sentidos é um conflito que o projeto da modernidade impôs ao sujeito; porém, tal crise revela uma oportunidade de mudança, de superação, que pode ser alcançada pela educação do sensível. Em suas palavras,

[...] uma educação do sensível não pode prescindir da arte, ainda que ela não consista no único instrumento de atuação sobre a sensibilidade humana – a educação do olhar, do ouvir, do degustar, do cheirar e do tocar, em níveis mais básicos, tem à sua disposição todas as maravilhas do mundo ao redor, constituídas por flores, vales, montanhas, rios e cachoeiras, canto de pássaros, árvores, frutas, etc. (DUARTE JÚNIOR, 2003, p.139-40).

Essa educação do sensível se dá não somente com o intelecto, o mental, mas também com o corpo, com a carne, numa união entre corpo e mente. Duarte Júnior faz uma distinção entre conhecer e saber. Expressa o autor:

O inteligível consistindo em todo aquele conhecimento capaz de ser articulado abstratamente por nosso cérebro através de signos eminentemente lógicos e racionais, como as palavras, os números e os símbolos da química, por exemplo; e o sensível dizendo respeito a sabedoria detida pelo corpo humano e manifesta em situações as mais variadas, tais como o equilíbrio que nos permite andar de bicicleta, o movimento harmônico das mãos ao fazerem soar diferentes ritmos num instrumento de percussão, o passe preciso de um jogador de futebol que coloca, com os pés, a bola no peito de um companheiro a trinta metros de distância, ou ainda a recusa do estômago a aceitar um alimento deteriorado com base nas informações odoríferas captadas pelo nosso olfato (DUARTE JÚNIOR, 2003, p. 127).

A educação do sensível acontece por mediação do corpo em um espaço que se transforma em lugar por meio da experiência vivida. Como afirma Chaveiro (2012, p.250), “não é possível haver existência do corpo e da vida sem o espaço e os seus componentes, como não é possível existir espaço, lugar, paisagem ou outro atributo que permite a ação humana, sem a experiência do corpo”. Assim, a experiência – conhecimento e saber do mundo, se dá pelo corpo, pelos órgãos do sentido. Chaveiro (2012, p. 250), refere:

É da atitude do corpo constituir-se como substância da ação. Andar e ver; comer e dormir; trabalhar e descansar; correr e comprazer; gritar e silenciar; falar e encontrar; beijar e fugir – eis o corpo em ação se fundindo ao lugar para, em devires sociais, históricos, culturais, tornar-se corporeidade. A ação constante das corporeidades no lugar corresponde às diversas experiências de existir. É pela ação, também, que se pratica o lugar pela vivência, desenvolvendo símbolos, manuseando coisas, deferindo representações que alimentam o devir.

Desse modo, o corpo é um “guardador de lugares”, é a própria corporeidade da cultura mediada por espaços tornando-se lugares por meio das experiências vivenciadas. Chaveiro (2012) aponta que o corpo é também um condutor de lugares pela subjetividade; leva consigo suas memórias e hábitos; como exemplo, o autor cita o caso dos imigrantes que carregam junto de si, suas memórias e costumes de seus países de origem, trazendo para seu novo habitat resquícios de suas culturas.

Assim, defendemos a ideia de que o a Educação Ambiental precisa considerar uma educação sensível que valorize a experiência do corpo como um mediador entre espaço e lugar. Afinal, conhecemos o mundo pela relação do corpo com os lugares e, como afirma Grün (2008, p. 8) “se sentir em lugares’ é uma condição *sine qua non* de nossa experiência e é também uma condição ecológica de nossa residência do mundo, seja lá onde for que estivermos”. O corpo como um guardião de lugares, revela-se proeminente para a relação de pertencimento entre sujeito e meio.

Nesse sentido, reafirmamos a existência de uma afinidade muito próxima entre o lugar e o pertencimento. É no lugar que nos constituímos no mundo e com o mundo. É na convivência com “lugares” e com os outros que compomos nossa memória e identidade e, a partir de tal conjuntura, as relações de pertencimento.

Marandola Júnior refere-se ao lugar não como um espaço físico e específico, mas enquanto circunstancialidade, o qual faz parte do sistema de convivência do

sujeito formando sua memória e identidade. Para o autor, “É pelo lugar que nos identificamos, ou nos lembramos, constituindo assim a base de nossa experiência no mundo” (MARANDOLA JÚNIOR, 2012, p. 228).

No estudo realizado em 2010, foi solicitado aos sujeitos que fotografassem e narrassem seus locais de pertencimento. Não foi surpresa quando, ao analisar as narrativas, surgiu como recorrente a palavra “casa” expressando um dos locais de pertencimento. Entretanto, não se tratava da casa como um espaço físico, mas sim, como um lar, um lugar em que ocorreram experiências significativas na vida desses sujeitos e deixaram marcas que formaram suas personalidades. Nesse sentido, Marandola Júnior (2012, p. 242) faz referência às ideias de Malpas, apontando que o “[...] lar não precisa ser necessariamente um lugar específico, mas o conjunto de lugares nos quais o ser estabelece sua base existencial”.

Assim, a casa é para os atores da pesquisa de 2010 o seu ponto de referência no mundo, seu “casulo protetor”, primeiro ambiente de convivência, local de pertencimento porque talvez tenha sido um lugar de amor, de respeito e afeto. A respeito dessa questão, Marandola Júnior (2012, p. 242) destaca:

O casulo protetor, da mesma forma, ontologicamente espacial, e por isso o próprio mundo circundante também o é, assim como a nossa própria existência. Se é verdade que o mundo circundante, como uma normalidade estabelecida, acompanha a pessoa em seus deslocamentos, isso só lhe é possível mediante a garantia espacial da fixação do mundo circundante no casulo protetor localizado em um ou mais lugares.

Para Oliveira, L. (2012, p.12), “lugar é um mundo de significados organizados, a um tempo estático e a outro dinâmico; são caminhos que se tornam lugares significativos”. É a experiência, a interação, a perturbação que pode transformar-se em acoplamento estrutural que muda a estrutura dos sujeitos em congruência entre sujeito e meio. A autora afirma ainda que “é o lugar experienciado como aconchego que levamos dentro de nós” (OLIVEIRA, L., 2012, p.15). Com essa atitude, buscamos ampliar a noção de pertencimento do sujeito perpassando uma relação de apropriação de patrimônio privado, e que chegue ao compartilhar em direção a um bem comum. Por isso insistimos em uma educação que comece pelo entorno, pelo sentir-se pertencente ao lugar, no sentido de que esse lugar possa ser ampliado até chegar ao todo, sem fronteiras e limites.

5.5 Pertencimento: a aceitação no compartilhar

O que é o Pertencimento e qual a sua relevância para a educação? No decorrer deste capítulo, abordamos ideias que consideramos importantes para a tentativa de formar/construir um conceito, mesmo que provisoriamente. Afinal, os conceitos existem para que novas pesquisas os (re)construam, e ainda, para argumentar sobre a importância do sentido de pertença para a Educação Ambiental.

Lesting (2004) afirma que o conceito de pertencimento pode ser entendido a partir de duas possibilidades: a primeira, como um enraizamento, ou seja, o pertencimento ligado a um espaço físico, transversalizado pela realidade política, econômica e social; e, a segunda, ao sentimento do sujeito integrado a um todo maior.

Bauman (2010) sugere que a metáfora do desenraizamento ou do desencaixe se encontra defasada e enfatiza a metáfora da âncora como ideia substituta, explicando que quando uma planta é arrancada (desenraizada) as raízes geralmente murçam e a planta morre. Já as âncoras são levantadas e lançadas sobre o solo conforme o desejo dos comandantes do barco. Além disso, as raízes determinam o formato que a planta irá ter; com as âncoras essa determinação não pode ocorrer, elas são apenas instrumentos auxiliares. Vejam-se suas palavras:

Resumindo, a metáfora da âncora capta o que escapa à metáfora do “desenraizamento”: o entrelaçar entre *continuidade e descontinuidade*, ou pelo menos de um número crescente delas. Assim como os barcos que atracam sucessivamente ou ocasionalmente em diversos portos, os Eus se submetem, nas “comunidades de referência” às quais pedem admissão, a verificação e aprovação das próprias credenciais nessa busca de reconhecimento e confirmação de identidade que dura a vida inteira” (BAUMAN, 2010, p.39).

Bourriaud (2011b) enfatiza que o pensamento que liga a necessidade de território e de raízes tem sua origem numa ideologia modernista de voltar às raízes, à origem primeira, mas para o autor, a cultura atualmente constitui-se de um componente móvel, dinâmico, e ainda que o pertencimento ao lugar, a uma comunidade indentitária coloque-se como negação de forças de descentramento, de acionamento, de descolagem instruídas por uma cultura emergente, a qual chama

de altermodernidade, buscando novos direcionamentos interculturais em espaços de negociação.

Como metáfora, Bourriaud (2011b) apoia-se na ideia de ser radicante, afirmando que contrariamente à ideia de uma única raiz, o radicante faz nascerem as suas raízes a qualquer tempo e em qualquer lugar. Assim,

Por seu significado simultaneamente dinâmico, o adjetivo *radicante* qualifica o sujeito contemporâneo dividido entre a necessidade de um vínculo com seu ambiente e as forças do desenraizamento, entre a globalização e a singularidade, entre a identidade e o aprendizado do Outro. Ele define o sujeito como um objeto de negociações [...] o *radicante* pode, sem nenhum prejuízo, romper com suas raízes primeiras e reaclimatar-se: não existe origem única, existem enraizamentos sucessivos, simultâneos ou cruzados (BOURRIAUD, 2011b, p. 50).

Arremessar âncoras ou criar raízes à medida que nos espalhamos, não são sinônimos de constituição do sentido de pertença; podemos viver em vários espaços sem jamais constituir um vínculo. A âncora ou a raiz estão em um determinado espaço, o qual pode tornar-se lugar à medida que uma relação de pertencimento é constituída. Essa relação de pertença ocorre num lugar, o que não equivale a afirmar que seja sempre no mesmo lugar; se aprendemos a pertencer a um lugar, podemos pertencer a muitos outros. O pertencimento, em nossa concepção, depende de uma combinação entre o conhecimento, o que não ocorre necessariamente no espaço escolar, combinado a uma experiência significativa, prazerosa, boa. Assim, espaços que habitamos podem ser transformados em lugares de convivência como sistemas sociais.

Em nossa concepção, pertencimento é um saber, um sentir e, como tal, está ligado à nossa constituição tanto biológica quanto cultural. Pertencemos a uma linhagem de primatas bípedes que se constitui na e pela linguagem. Somos seres aprendentes que “sabem que sabem”, e essa é uma das características que nos diferenciam de outros animais. Na compreensão de Brandão (2007a, p. 70):

Não somos quem somos, seres humanos, porque somos “seres racionais”, somos quem somos e somos até mesmo “racionais” porque somos seres “aprendentes”. Somos seres vivos dependentes de estarmos a todo o tempo de nossas vidas – e não apenas durante algumas “fases” dela – aprendendo e reaprendendo. Somos pessoas humanas que dependemos inteiramente dos outros e nossas interações afetivas e significativas com eles para aprendermos até mesmo a sermos... pessoas.

Como seres aprendentes, aprendemos a pertencer à nossa casa, à rua, ao nosso bairro, à cidade, ao estado, ao país, ao continente, ao planeta Terra, assim como, todos os “outros” com quem dividimos a vida em nosso mundo, também pertencem. E percebemos, muitas vezes, que a nossa relação de pertencimento está vinculada apenas à casa. E por quê? Porque a nossa casa é um bem material que possui um valor de troca e que podemos vender; isso faz dela “diferente” da rua, da cidade... Em algumas situações até dizemos a minha rua, a minha cidade, o meu país, mas isso geralmente acontece quando nos encontramos distantes de tais lugares, ou seja, se estamos em outra cidade, nos referimos à cidade em que moramos como a “minha cidade”. É comum o relato de pessoas que, ao saírem do Rio Grande do Sul, desenvolvem hábitos que antes não cultivavam como, por exemplo, tomar chimarrão, em uma tentativa de afirmar seu pertencimento e sua identidade local. Como bem observa Bauman (2008), não percebemos o que está “sempre ali”, o que está diante dos nossos olhos, o que vivenciamos todos os dias, damos valor quando perdemos, quando as “coisas se quebram”.

Na perspectiva de Brandão (2008), constatamos que o pertencimento nos leva a pelo menos duas possibilidades: existe a relação de coisas a que pertencemos e as que nos pertencem; percebemos essa diferenciação ao dizer a “minha casa” ou a “minha cidade”. Nas duas possibilidades, usamos o pronome possessivo, entretanto, observamos que a palavra “minha” quer dizer coisas díspares. Em a “minha” casa, a relação é de apropriação, de posse, de valor; já em a “minha” cidade, ela pode ser minha, mas também é de “outros”, então a relação torna-se distinta, pois, “sou responsável e devo cuidar do que ‘é meu’, mas me sinto menos responsável ou até não responsável pelo que ‘é meu sendo nosso’ e, menos ainda, pelo que é nosso sendo de todos” (BRANDÃO, 2007a, p.95).

Em nossa acepção, foi a consolidação da “modernidade líquida”, da cultura “patriarcal” da qual fazemos parte, que levou o sujeito a um processo de individualização em que a apropriação particular de um determinado bem se tornou uma necessidade. Apreciamos o que tem cotação de mercado e o que pode ser “vendido”. Precisamos estar cientes do que possui valor e do que possui um preço, Ostrower (2008, p. 143) faz essa diferenciação,

[...] a equação preço = valor não funciona porque a própria equação – preço igual a valor – não existe. Preço não é igual a valor. Nada ‘é igual’ a valor. Só o valor é valor. As genuínas realizações humanas são valores. A

começar pelos processos de crescimento e de maturação espiritual, tudo o que o homem tem de especificamente humano dentro de si, a compreensão, a inteligência, a generosidade, a ternura, o amor, o respeito, a dignidade, a coragem, a confiança, os relacionamentos afetivos de que o homem é capaz, os conhecimentos e os conteúdos espirituais, são valores. Sua criatividade e suas criações são valores. São valores de produtividade humana, valores de consciência. São intraduzíveis. Não têm preço.

Valor não equivale a preço, aliás, o que realmente tem valor não pode ser vendido, pode ser apenas sentido. Não podemos vender o frescor de uma manhã de verão, não podemos comprar o prazer estético de ver o desabrochar de uma flor...

Entretanto, ao aceitar nossa constituição biológica e social, constatamos que somos seres que se originaram sob o domínio da emoção da partilha, da cooperação, e não da competição, da aquisição, da apropriação de mercadorias. Porém, no sistema capitalista em que vivemos, a competição é algo tão banal, que muitas vezes nem fazemos críticas e acabamos competindo na escola por melhores notas, na entrada para a universidade, no mercado de trabalho... Competimos para sermos os melhores, a ponto de pensarmos que o “melhor” se tornou um valor que constantemente é medido por bens materiais, uma vez que o sinônimo de “*se dar bem na vida*” é ter posses, e não títulos. Nesse sentido, Brügger (2004, p. 63) corrobora:

Ser ‘bem-sucedido’ é, antes de mais nada, ser forte ou superior em algum sentido. É impossível não nos lembrarmos aqui da clássica e porque não dizer tautológica expressão ‘o mais forte vence’ (na natureza da sociedade, ou seja, a própria ‘lei da selva’, seja de pedra ou de árvores). O mais forte ou superior é também o que domina. Há, contudo várias maneiras de ser forte e de dominar e o próprio conceito de força é muitas vezes algo extremamente subjetivo. Pode-se referir à força como virtude física ou como virtude moral e, ainda assim, restam muitas dúvidas acerca do que seja forte para uns e forte para outros. Mas o fato é que, quando nos referimos a alguém ‘bem-sucedido’ em nossa sociedade, nosso parâmetro é quase sempre estritamente material: é demonstração de força de poder aquisitivo e de um determinado *status* socioeconômico, consoante com a ordem econômica liberal e com o padrão de civilização e progresso do hemisfério norte. É, enfim, o ‘ter’, em detrimento do ‘ser’.

Retomando as ideias de Bauman, estamos sempre em busca de algo a mais, não nos satisfazemos com o que já possuímos, a mídia nos diz que estamos sempre “defasados”, e com isso, o desejo de conquistar, cada vez mais, possui um sentido em si mesmo, e dessa forma, ter liberdade, atualmente, equivale a ter o poder de consumir. Para o autor,

[...] a mobilidade e a flexibilidade de identificação que caracterizam a vida do “ir às compras” não são tanto veículo de *emancipação* quanto instrumento de *redistribuição das liberdades*. São por isso bênçãos mistas – tanto tentadoras e desejadas quanto repulsivas e temidas, e despertam os sentimentos mais contraditórios. São valores altamente ambivalentes que tendem a gerar reações incoerentes e quase neuróticas. [...] Como a tarefa compartilhada por todos tem que ser realizada por cada um sob condições inteiramente diferentes, divide as situações humanas e induz à competição mais ríspida, em vez de unificar uma condição humana inclinada a gerar cooperação e solidariedade (BAUMAN, 2001, p. 106).

Atualmente, quem possui recursos, retém também a “liberdade de escolha”. Pode consumir e descartar com a mesma facilidade, conforme os seus desejos e as regras do mercado, o que leva, em certo sentido, a uma não responsabilidade com os produtos consumidos. E ainda, o fato de consumir corrobora a ideia de “necessidade de pertencer a uma comunidade”, mesmo que seja uma comunidade de consumo, uma vez que as comunidades de consumos são, hoje, o que mais se aproxima do nosso imaginário de comunidade (BAUMAN, 2001). Entretanto, essa atitude aponta para ações contraditórias como o competir e o cooperar. Para Maturana e Varela (2001), somos seres biologicamente sociais que se constituem no domínio das emoções em que o compartilhar é fundamental para nossa existência. Nessa mesma linha de pensamento, Brandão (2007a, p. 101-102) aponta:

Em tempos em que muita coisa parece apontar para os desejos e as promessas do individualismo (que é a doença da individualidade), do particular do “prive”, devemos reaprender que a felicidade humana é a coragem contida na saída de si-mesmo em direção ao outro. Em direção às outras pessoas. É a busca e a ventura do sabermos criar juntos, e do aprendermos a cada dia a partilhar não apenas as alegrias da vida, mas também o trabalho solidário que torna e há de tornar esta mesma vida humana que nos é dado viver em algum lugar na Terra, durante algum tempo de sua História, mais e mais plena e feliz.

Em tempos de “modernidade líquida” e de “cultura patriarcal”, devemos lembrar que nos constituímos na convivência com o “outro” e nos tornamos humanos em comunidade, em comunhão, e não na competitividade. Assim, compreendemos o pertencimento como um sentimento constituído de um saber que leva ao compartilhar, uma vez que o sentido de pertença aponta para a corresponsabilidade, conduz ao cuidado, incentiva ao “sentir-se parte”, fundamentais para a construção de uma realidade embasada na ética, que tem como ponto nevrálgico o bem comum. Esse “sentir-se parte”, como ser pertencente e responsável, é um dos objetivos mais complexos da Educação Ambiental.

O sentido de pertença, o de fazer “parte”, corresponde a uma ação de aceitação mútua, de respeito pelo “outro”. Respeito, justiça e solidariedade são os princípios da ética. A palavra ética deriva do grego –*ethos*- costume, jeito de ser, mas, *ethos* também pode significar caráter, índole natural, temperamento. Para Chauí (1996, p. 340) esse segundo sentido refere-se ao nosso “senso moral e a consciência ética”.

Toda a sociedade constrói seu conjunto de normas para a convivência; assim, a palavra moral, do latim – *mores*- também tem na sua essência o costume, jeito de ser, mas, refere-se à normatização de uma vida em sociedade, um conjunto de normas e regras para o bem viver. Chauí (1996) explica que todos nós possuímos um senso de moral que aponta para nosso desejo maior de ser feliz. Refere a autora:

O senso e a consciência moral dizem respeito a valores, sentimentos, intenções, decisões e ações referidos ao bem e ao mal e ao desejo de felicidade. Dizem respeito às relações que mantemos com os outros e, portanto, nascem e existem como parte de nossa vida intersubjetiva (CHAUI, 1996, p. 335).

Vida intersubjetiva é culturalmente construída em sociedade, e assim constituímos o senso ou consciência de moral, mas também os juízos éticos de valor, que também são normativos, como aponta Chauí (1996, p. 336):

Os juízos éticos de valor nos dizem o que são o bem e o mal, a felicidade. Os juízos éticos normativos nos dizem que sentimentos, intenções, atos e comportamentos devemos ter ou fazer para alcançarmos o bem e a felicidade... Enunciam também que atos, sentimentos, intenções e comportamentos são considerados incorretos do ponto de vista da moral.

Ética e moral são culturalmente constituídas para vivermos bem em comunidade, nos ensinam o que é o bem e o mal para uma convivência feliz, entre nós e os outros. Assim, a felicidade é entendida como um bem comum, um bem de todos, que depende do respeito ou aceitação mútua no reconhecimento da existência de um outro que não sou eu, mas que na convivência também me constitui; na justiça, percebida como a igualdade na diversidade e a solidariedade a generosidade, o compartilhar, o cooperar.

Se entendermos o pertencimento como um sentimento que tem por princípio uma relação de convivência embasada na aceitação mútua, que assinala para o

cooperar, para o compartilhar, nesse sentido, o pertencimento instaura o pensamento de que todos nós somos partes constitutivas da sociedade em que vivemos e, por pertencer de forma ética, somos responsáveis pela vida que levamos. Igualmente, o sentido de pertencimento, o reconhecimento de fazer “parte”, relaciona-se à responsabilidade ética para a felicidade, para o bem comum.

O “sentir-se parte” supera a concepção antropocêntrica e individualista que tanto a modernidade quanto a cultura patriarcal inscreveu em nossas memórias, fazendo-nos acreditar que a necessidade de possuir um bem material e pessoal seria sinônimo de felicidade, sendo superior ao sentido de pertencer de forma ética e contribuir para o bem comum. Por isso, a relação de pertencimento com a “minha casa” com o meu patrimônio privado é tão intensa. Porém, é preciso fazer com que esse sentimento se amplie, e então, afirma Brandão (2007a, p. 104):

Somos todos co-responsáveis pelo nosso destino pessoal; pelo destino das pessoas com quem partilhamos a vida, as mais próximas e mesmo as mais distantes; e pelo destino de tudo o que é vivo na terra e comparte nela, conosco, a experiência do milagre da vida. Somos, bem mais que imaginamos, aqueles em cujas mãos estão, ou deveriam estar, o saber, o dever e o poder de melhorar a qualidade de nossas vidas, e da vida do mundo onde vivemos, a começar por nossa casa, rua, bairro, cidade e município. Durante muito tempo fomos levados a crer que cada pessoa e cada família cuida ‘do que é seu’, de suas vidas e do que está ‘do portão para dentro’. Hoje aprendemos que as vidas e portões se abriram e que, a começar pelo ‘lugar onde eu vivo’, o mundo inteiro é meu lar.

E assim como eu devo cuidar da “minha casa”, devo/devemos cuidar da “nossa casa”, cuja compreensão oriunda de *oikos* (casa), que forma a palavra “ecologia” remete-nos ao estudo da casa, do nosso bem maior, o nosso pequeno planeta. Nessa perspectiva, esse é um dos desafios da Educação Ambiental: expandir o entendimento que o sujeito tem de casa, na esperança de superar a dicotomia homem/natureza, percebendo-se não mais como um ser superior que tem livres poderes de explorar os recursos naturais, porque esses lhe pertencem, mas sim como um sujeito que só se tornou humano por viver na convivência, na partilha em um domínio emocional de dependência/autonomia do meio, e não de dominação/exploração. E nessa empreitada, o Ensino de Arte pode contribuir significativamente quando incentiva o compartilhar de um conhecimento sobre o entorno, sobre o meio, sobre o patrimônio cultural local, pois nessa perspectiva, o educando aprende que a história de seu município, bem como a sua própria, não está desvinculada da história do mundo. Percebe que o patrimônio cultural é um

bem de todos e constitutivo de uma identidade comunitária, cuja responsabilidade é dividida na coletividade, para usufruir, partilhar, cuidar... A esse respeito, Brandão (2008, p. 98-99) enfatiza que:

Somos *nós*, nós *em comum*, em *comunidade*, os donos (isso mesmo), os beneficiários, os usuários, os “curtidores” e os “curadores” do imenso patrimônio natural e cultural que compõe o repertório de *bens naturais*, *bens culturais* e, em conjunto, *bens patrimoniais* partilhados *por e entre* nós. E assim como eu cuido do *meu* quarto e, em família, nós cuidamos de *nossa* casa, assim também, em comunidade, devemos nos sentir responsáveis pelo cuidado do que é por direito nosso, de todas e de todos nós, e que partilhamos *em comum*, comunitariamente. Nós somos os gestores das frações de natureza e de cultura dos mundos próximos que nos tocam não só para conviver e “curtir”, mas também para preservar, cuidar e criar. [...] E co-responsáveis, inclusive, em termos de vigilância da maneira como o *poder público* lida com “aquilo que não é dele” como uma propriedade, mas pelo qual ele é responsável, como nós, sozinhos ou entre-nós, somos também co-responsáveis. E só fazemos isso porque nos sentimos, de uma maneira ou de outra, “parte de”.

Todavia, para o sujeito sentir-se “parte de”, para sentir-se pertencente, é preciso que ele conheça, que ele vivencie experiências significativas. Verificamos, no estudo realizado em 2010, que os estudantes do curso de Artes Visuais da FURG, quando indagados sobre os seus lugares de pertencimento, apontaram para locais que faziam parte de seus repertórios, locais que conheciam e que foram cenário para fatos importantes que ficaram em suas memórias. É a partir dessa constatação que acreditamos na contribuição do Ensino de Arte para a Educação Ambiental, ao proporcionar um conhecimento e convivência com o patrimônio cultural, incentivando as relações de pertencimento. Assim, temos a convicção de que o pertencimento é um elo entre estas duas áreas, objetivando formar uma nova cultura, alicerçada nos sistemas sociais, constituídos no emocional, como nos ensina Brandão (2005a, p. 103):

Só se preserva o que se ama. Só se ama o se compreende. Só se compreende aquilo a respeito do que possui uma forma coerente e confiável – mesmo quando provisória – de conhecimento. Ou o que se pode colocar como uma dimensão do mistério da Vida e do Universo a ser um dia compreendida. Mesmo que essa compreensão seja também sempre provisória e aberta a transformar-se, a se tornar mais diferenciada e mais complexa, só se conhece de maneira verdadeira o que se reconhece como parte, eixo ou relação de teias da complexidade da própria existência e como um momento dos processos contínuos de transformação e de recriação de tudo o que existe no todo que existe.

Se eu só posso conhecer aquilo que eu posso amar, também só posso amar aquilo que eu conheço. Nesse sentido, Maturana (2001) conta um episódio em que foi visitar junto com um colega uma exposição de um artista japonês sobre Hiroshima. Ao sair da exposição, o colega de Maturana fez um comentário dizendo que não importava se naquela localidade haviam morrido 100 mil pessoas se ele não conhecia ninguém. Não podemos nos importar com o outro, quando este outro nem existe para nós, quando não o conhecemos, quando não temos informações sobre sua existência que nos faça se importar. Assim, “não há preocupação pelo outro se o outro não pertence ao domínio de aceitação no qual se está, o domínio social no qual se está” (MATURANA, 2001, p. 49).

Portanto, a associação entre Educação Ambiental e o Ensino de Arte, por meio de uma perspectiva sensível e reflexiva, é uma tentativa de restabelecer na convivência as relações de pertencimento, as quais são, em nossa compreensão, relações embasadas no compartilhar, no cooperar e no amor.

Maturana e Varela (2001) afirmam que, como sujeitos, enquanto sistemas determinados e autopoieticos, possuímos uma herança biológica comum; assim, o mundo em que vivemos foi construído no compartilhar com os outros. E quem é esse “outro” a que os autores se referem? O outro é tudo aquilo que não sou “eu”, mas também, tudo aquilo que me constitui. Afirmar esse “outro” apenas como outra pessoa, outro ser humano, seria como (re)afirmar a superioridade da raça humana e, nesse sentido, corroboraria a dicotomia homem/natureza.

Contudo, perceber o “outro” como o todo que não sou “eu”, mas do qual eu faço parte, permite-nos ampliar nosso domínio cognitivo, pois passamos a entender que vivemos em congruência com o outro. Isso nos leva a ver o outro como um “igual”. Essa relação é, para Maturana e Varela (2001, p. 269), o que pode ser chamado de amor, é “a aceitação do outro junto a nós na convivência, é o fundamento biológico do fenômeno social. Sem amor, sem aceitação do outro junto a nós, não há socialização, e sem esta não há humanidade”.

Desse modo, o pertencimento carece da compreensão de aceitação mútua, de compartilhar com o outro aquilo que me pertence, aquilo que pertence ao outro e ao qual nós pertencemos em uma relação congruente, que em nossa compreensão leva à aceitação do “outro” como um igual. E perturbar os sujeitos para que construam esse conhecimento talvez seja um dos maiores desafios para a educação; por isso, acreditamos no entrelaçamento entre o Ensino de Arte e a

Educação Ambiental na construção de relações de pertencimento ente o sujeito e o patrimônio cultural, entre o ser humano e o todo, entre “nós” e os “outros” como um princípio ético do bem comum.

Desse modo, defendemos uma educação que parta do conhecimento do local, do ambiente mais próximo; afinal, estamos sempre em algum recinto, que pode ser transformado em lugar a partir de experiências significativas, dotadas de sensibilidade. É no conhecimento do lugar que aprendemos a pertencer, e se aprendemos a pertencer a um lugar, podemos aprender a pertencer a outros. E com isso, não estamos afirmando que o pertencer a um lugar seja motivo para criar guetos ou para desvalorizar outros locais; pelo contrário, é vivenciando, experienciando, e pertencendo a diferentes lugares em relações congruentes com os “outros”, que nos constituímos humanos, cada qual com sua especificidade, sua identidade. Por sua vez, valorizar uma identidade singular ou comunitária não pode gerar subsídios para afirmação de superioridades identitárias, mas sim para uma igualdade na diversidade, como um princípio de justiça ético.

Para existir realmente uma relação de pertencimento é preciso antes, haver conhecimento, respeito, e aceitação do outro como legítimo. Como seres aprendentes, podemos aprender a respeitar e a pertencer, pois “a aprendizagem do emocional é transferível” (MATURANA, 2004, p. 63). Se aprendemos a pertencer ao local, poderemos aprender a pertencer ao global, sem territorialidades, nações, fronteiras constituídas na emoção da apropriação, mas pertencer ao todo como humanidade na emoção do amor.

6 CONVERSAS SOBRE O PERTENCIMENTO NOS SISTEMAS EDUCATIVOS DA ESPANHA E DO BRASIL

FIGURA 27: *Lição de dança*. Degas, 1873-6.



Fonte: Museu d'Orsay¹⁶.

Nossa intenção, neste capítulo, é apresentar características dos diferentes sistemas educacionais do Brasil e da Espanha, apontando alguns aspectos que mostram como a relação de pertencimento é incentivada na educação formal de ambos os países. Para começar nossa conversa, abrimos a escrita com a obra do pintor Edgar Degas (1834-1917) e sua obra “Lição de Dança” (Figura 27). Nela podemos visualizar um professor, provavelmente dando algumas instruções à classe já dispersa no final da aula; ao fundo há uma aluna sendo consolada depois de ter sido reprovada em algum teste. O que chama a atenção é a disposição das personagens. Ninguém posa para compor o quadro; é um instante da realidade que Degas tenta captar, aproximando assim, sua obra da fotografia. Prova disso é a

¹⁶ Disponível em: <http://www.musee-orsay.fr/>. Acesso em: 05 de fev. 2016.

menina que coça as costas, a que arruma a flor no cabelo, ou ainda a que está sentada de braços cruzados conversando com uma colega; todas dispersas em atividades rotineiras. Tal ideia é tão inovadora quanto o próprio impressionismo, com suas pinceladas rápidas e a preocupação com a captação da luz em diferentes horas do dia.

A obra de Degas apresenta o cenário de uma aula de dança, mesmo com toda a sua especificidade. Ela ainda aborda o que é imutável em uma aula: a figura do professor, os estudantes e o espaço em que isso ocorre. Assim, por mais que as realidades educacionais entre Espanha e Brasil sejam tão díspares, ambas têm um sistema educacional que visa ao pleno desenvolvimento do ser humano e, com isso, podemos investigar como tais sistemas incentivam as relações de pertencimento entre sujeito e meio.

6.1 Sistema Educativo espanhol

A Espanha, assim como outros países, segue as orientações da União Europeia e da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura – UNESCO, para a educação. Nesse país, a obrigatoriedade do ensino foi promulgada em 1857 e, em 1964, estendeu-se dos seis aos quatorze anos de idade, mas só se tornou um serviço público e essencial para a comunidade com a *Ley Orgánica* de 8/1985. Em 1990, a *Ley Orgánica Geral do Sistema Educativo* – LOGSE, estabeleceu que o tempo mínimo do ensino obrigatório fosse de dez anos. Com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino no país, foi aprovada, em 1995, a *Ley Orgánica de Participación, a Evolução e o Governo dos Centros Docentes*, para questionar e modificar a LOGSE. Assim, em 2002, foi promulgada a *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* e, em 2004, o Ministério da Educação publicou “*Una educación de calidad para todos y entre todos*”, um documento que apresentou um conjunto de análises sobre a situação educacional e colocou em debate uma série de propostas. Melhorar a qualidade da educação implica melhorar a formação docente, com o objetivo de potencializar o desenvolvimento de competências para o enfrentamento da vida cotidiana dos estudantes, proporcionando acesso ao ensino, às tecnologias, aos recursos diversos etc. (ESPAÑA, 2004).

A educação na Espanha tem como objetivo central a formação de pessoas autônomas, críticas e com pensamentos próprios. Busca a aquisição de

competências que possibilite ao estudante um desenvolvimento pleno frente à sociedade complexa em que vive. O Artigo 27º da Constituição espanhola determina que *“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”* (ESPANHA, 1978).

A lei que regulamenta a educação na Espanha é a *Ley Orgánica 2/2006*, que divide o sistema educativo em Educação Infantil, Educação Primária, Educação Secundária Obrigatória, Bacharelato, Formação Profissional, Ensino de Idiomas, Ensino Artístico, Ensino do Desporto, Educação de Pessoas Adultas e Ensino Universitário.

Em nosso estudo, daremos maior atenção ao *Ensino Secundario Obligatório - ESO*, por estar dividido por matérias, e por a faixa etária ser a que mais se aproxima da investigação realizada no Brasil. Nosso objetivo é examinar, na legislação, as aproximações entre a Educação Ambiental e o Ensino de Arte que incentivem o sentido de pertença entre sujeito e o seu entorno, principalmente no que se refere à constituição identitária e ao patrimônio cultural.

Entretanto, podemos destacar de que forma a relação de pertencimento vem sendo incentivada em todas as etapas do ensino, a começar pela Educação Infantil, que atende crianças desde o nascimento até os seis anos de idade. Dentre seus objetivos, a *Ley Orgánica 2/2006*, no artigo 14º, sobre a Educação Infantil, evidencia:

[...] atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que viven (ESPANHA, 2006).

Com esse fragmento, observamos que descobrir as características do entorno dos estudantes é uma preocupação desde a formação inicial, aprofundada na Educação Básica de caráter obrigatório, a qual está dividida em Educação Primária e Secundária. A Educação Primária é composta por seis cursos organizados por diferentes áreas globalizadas e integradoras, e compreende a etapa que vai dos seis aos doze anos de idade. Possui uma estrutura central que deve ser oferecida em todos os cursos, cujas áreas são Ciências da Natureza, Ciências Sociais, Língua Castelhana e Literatura, Matemática e Primeira Língua Estrangeira. Existe também um bloco de áreas específicas que inclui Educação Física e Religião ou Valores

Sociais e Cívicos (dependendo da escolha dos pais ou responsáveis). Ainda no bloco de áreas específicas encontra-se a Educação Artística, a Segunda Língua Estrangeira, Religião ou Valores Sociais e Cívicos, cujo critério de escolha e organização cabe aos Centros Educacionais. Em relação aos ensinamentos artísticos, os estudantes são instigados no sentido de construir propostas visuais e audiovisuais utilizando diferentes formas de expressão artística.

Entre os doze os dezesseis anos de idade, os estudantes espanhóis cursam a *Educación Secundaria Obligatoria* – ESO, a qual está dividida em dois ciclos: o primeiro, que abarca os três cursos iniciais desmembrados em matérias e tem duração de três anos; e o segundo ciclo, que compreende o quarto curso e tem um carácter propedêutico. Assim, segundo a *Ley Orgánica 2/2006*, no artigo 22º, relação aos estudantes, a ESO pretende:

[...] adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos (ESPAÑA, 2006).

De forma geral, a ESO possui uma estrutura troncal em que são ofertados, no primeiro curso, as disciplinas de Biologia e Geologia e no segundo curso, Física e Química. Já as de Geografia, História, Língua Castelhana e Literatura, Matemática e Primeira Língua estrangeira são ofertados em ambos os cursos. No terceiro ano, além das disciplinas do bloco troncal, existem ainda as do bloco de matérias específicas; entre elas, está a Educação Física, a Religião ou Valores éticos. Os Centros educacionais devem oferecer ainda no mínimo uma, e no máximo quatro das seguintes disciplinas: Cultura Clássica; Educação Plástica, Visual e Audiovisual; Iniciação à atividade Empreendedora e Empresarial; Música e Segunda Língua Estrangeira.

No quarto e último curso da ESO, os estudantes podem optar por uma educação com ênfase para seguir na Educação Secundária Pós-Obrigatória, compreendida entre o Bacharelado, a Formação Profissional, o Ensino Profissional de Artes Plásticas e Design ou o Ensino Desportivo, ambos de grau médio.

Os estudantes que optam por cursar o Bacharelado podem escolher entre as modalidades: Ciências, Humanidades e Ciências Sociais e ainda Artes. Esta escolha irá influenciar no futuro profissional almejado pelos jovens.

A Formação Profissional está dividida em ciclos formativos nos níveis Básico, de Grau Médio e Grau Superior, e sua principal finalidade é preparar os estudantes para o campo profissional.

A Educação Superior compreende o Ensino Universitário, o Ensino Artístico Superior, a Formação Profissional de Grau Superior, o Ensino Profissional de Artes Plásticas e Design de Grau superior e o Ensino Desportivo de Grau Superior.

O Ensino Artístico divide-se em três níveis: o primeiro, com conhecimentos elementares de Música e Dança; o segundo, constituído pelo Ensino Artístico Profissional de Música e Dança e os graus médio e superior de Artes Plásticas e Design; e, por fim, o Ensino Artístico Superior, que reúne os estudos superiores de Música e Dança, Arte Dramática, Conservação e Restauração de Bens Culturais, e os estudos superiores de Design e Artes Plásticas, entre esses Cerâmica e Vidro.

O Ensino de Idiomas tem como finalidade capacitar os estudantes para o uso fluente de diferentes línguas e está organizado em nível básico, intermediário e avançado. O Ensino Desportivo está montado em blocos e módulos e abrange conhecimentos teórico-práticos. A Educação para Pessoas Adultas oferece a todos os maiores de dezoito anos a possibilidade de formação profissional e desenvolvimento pessoal, adaptados às suas condições e necessidades.

Cabe destacar que a Espanha constitui-se de comunidades autônomas, e que cada comunidade, partindo de uma orientação geral, organiza seu sistema de ensino. Dessa forma, aprofundaremos a organização do Ensino Secundário Obrigatório na Galícia, local de desenvolvimento de nossa investigação.

6.1.1 Educação Secundária Obrigatória na Galícia

De forma geral, a *Ley Orgánica 2/2006* tem a pretensão de garantir uma aprendizagem comum em todas as comunidades que constituem a Espanha, a qual compreende o currículo escolar composto por um conjunto de objetivos, competências básicas, conteúdos, metodologias pedagógicas e critérios de avaliação. O Real decreto 1631/2006, de 29 de dezembro, tem como objetivo garantir uma aprendizagem de caráter igualitária em todo o território espanhol.

Na comunidade autónoma da Galícia, a ESO é regulamentada pelo Decreto 133/2007, que valoriza a continuidade das competências desenvolvidas na etapa anterior, ou seja, na Educação Primária, cujo objetivo é o desenvolvimento integral dos estudantes para a vida adulta. Dentre as determinações desse decreto, interessa-nos identificar na proposta de ensino galego, objetivos, competências e conteúdos que buscam promover a relação de pertencimento dos estudantes com o seu patrimônio.

Veja-se a principal finalidade da Educação Secundária Obrigatória na Galícia:

[...] que o alumnado adquira os elementos básicos da cultura, especialmente en aspectos humanístico, artístico, científico e tecnolóxico; desenvolver e consolidar hábitos de estudo e de traballo; preparalo para a súa incorporación a estudos posteriores e para a súa inserción laboral e formalo para o exercicio dos seus dereitos e obrigas na vida como cidadáns e cidadás (GALÍCIA, 2008, p.17).

Entre os objetivos, percebemos que a relação de pertencimento é incentivada principalmente na valorização da língua galega, elemento constituidor da identidade do povo galego.

j) Coñecer, valorar e respectar os aspectos básicos da cultura e a historia propia e das outras persoas, así como o patrimonio artístico e cultural, coñecer mulleres e homes que realizaron achegas importantes á cultura e sociedade galega ou a outras culturas do mundo.

l) Apreciar a creación artística e comprender a linguaxe das distintas manifestacións artísticas, utilizan do diversos medios de expresión e representación.

m) Coñecer e valorar os aspectos básicos do patrimonio lingüístico, cultural, histórico e artístico de Galicia, participar na súa conservación e mellora e respectar a diversidade lingüística e cultural como dereito dos pobos e das personas, desenvolvendo actitudes de interese e respecto cara ao exercicio deste dereito.

n) Coñecer e valorar a importancia do uso do noso idioma como elemento fundamental para o mantemento da nosa identidade. (GALÍCIA, 2008, p.18-19).

Na ESO da Galícia, durante os três primeiros cursos, os estudantes têm uma formação básica composta pelos seguintes componentes curriculares: Ciências da Natureza; Ciências Sociais, Geografia e História; Educação Física; Língua Galega e literatura, Língua Castelhana e Literatura; Primeira Língua Estrangeira e Matemática. Entretanto, o primeiro ano é composto ainda pela Educação Plástica e Visual; Segunda Língua Estrangeira e um Projeto Interdisciplinar. No segundo ano, além das disciplinas básicas, é ofertada Música; Educação para a Cidadania e os Direitos

Humanos; Tecnologias e Segunda Língua Estrangeira. Já o terceiro ano é composto pelas disciplinas básicas e Tecnologias; Educação Plástica e Visual; Música e ainda uma optativa.

Interessante destacar que a Educação Plástica e Visual não é oferecida para os estudantes durante o segundo ano, sendo apresentada mais tarde, no terceiro e quarto anos, o que gera uma quebra na continuidade das aprendizagens.

O quarto e último ano da ESO é organizado de forma diferenciada; ele é composto por Ciências Sociais, Geografia e História; Educação Ética Cívica; Educação Física; Língua Galega e Literatura; Língua Castelhana e Literatura; Matemáticas e Primeira Língua Estrangeira. Além destas, cada estudante deverá escolher três disciplinas dentre Biologia e Geologia; Informática; Latim; Música; Segunda Língua Estrangeira e Tecnologia. Entretanto, em Santiago de Compostela é oferecido ainda, como disciplina optativa, História da Arte, isso porque o decreto estabelece:

Con carácter excepcional poderanse autorizar, de acordo co procedemento que se estableza, unha materia optativa proposta polos centros que garde relación coas características do seu medio xeográfico e sociocultural e que facilite a inserción na vida activa (GALÍCIA, 2008, p.22).

Em relação à aprovação, é interessante destacar que o estudante só é reprovado quando obtém notas negativas em três ou mais disciplinas. No entanto, em casos especiais, dependendo da avaliação dos professores, ainda que o estudante tenha obtido notas negativas em três ou mais disciplinas, tem a possibilidade de ser aprovado, desde que o corpo docente entenda que esse fato não irá comprometer o rendimento escolar do estudante para o próximo ano. Para os estudantes que reprovaram em alguma disciplina será dada a oportunidade de aprovação por meio da aplicação de uma prova de caráter extraordinário, que ocorrerá no começo de cada ano letivo, ou seja, em setembro. Para os educandos que, mesmo depois da prova extraordinária, ainda assim não conseguirem aprovação em alguma disciplina, é organizado um programa de reforço educativo com a finalidade de recuperação das aprendizagens não adquiridas em tempo hábil. Da mesma forma, é preparado um plano específico e personalizado para superar as dificuldades do estudante, o qual poderá repetir apenas uma vez, ou no máximo duas vezes o mesmo curso.

A forma de aprovação do sistema educativo galego difere muito do brasileiro, principalmente no que se refere à forma personalizada de superação das dificuldades.

No Brasil, é comum encontrarmos estudantes que repetem três ou quatro vezes a mesma série, e mais grave ainda, em muitos casos, reprovando em uma disciplina diferente da que reprovou na etapa anterior. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, durante o ano de 2014, o índice de reprovação de estudantes no Ensino Fundamental chegou a 8,6% sendo 11,7% nas séries finais, ou seja, entre o 6º e 9º ano. Esse fato é consequência, em muitos casos, do total desinteresse dos estudantes, o que por vezes eleva o número de adolescentes na Educação de Jovens e Adultos, devido à idade elevada e constantes reprovações no ensino regular.

O Ensino na Galícia é balizado pela aquisição de competências e habilidades pelos estudantes, e tem como objetivo colocar em prática, e de forma integrada, conhecimentos que vão para além do saber e do saber fazer, isto é, o saber ser e estar. São competências básicas que contribuem para a formação pessoal, incorporando o estudante na vida adulta e direcionando-o para o mundo do trabalho, além de desenvolver uma aprendizagem permanente ao longo da vida. A Galícia, em comum acordo com a União Europeia, considera oito competências como básicas. São elas: Competência em comunicação linguística; Competência matemática; Competência no conhecimento e interação com o mundo físico; Tratamento da informação e competência digital; Competência social e cidadã; Competência cultural e artística; Competência para aprender a aprender; Autonomia e iniciativa pessoal.

Dentre tais competências, interessa-nos destacar as que, em nossa compreensão, contribuem para aquisição do sentido de pertença dos estudantes com seu entorno, seu patrimônio cultural, histórico e artístico. Entretanto, percebemos o quanto o alcance de cada competência contribui na formação de sujeitos autônomos, críticos e responsáveis. Dessa forma, compreendemos que a Competência em comunicação linguística tem um valor ímpar, uma vez que a língua galega é valorizada como instrumento constituinte de identidade; a Competência no conhecimento e interação com o mundo físico permite uma maior aproximação com nossa investigação. Leia-se:

[...] a adecuada percepción do espazo físico en que se desenvolven a vida e a actividade humana, tanto a grande escala coma no contorno inmediato, e a habilidade para interactuar co espazo circundante: moverse nel e resolver problemas nos cales interveñan os obxectos e a súa posición (GALÍCIA, 2008, p.44).

É a partir da adquisición dessa competência que os espanhóis acreditam que podem desenvolver um sentido de responsabilidade e cuidado com o meio físico, primando pela qualidade de vida das pessoas.

A Competência social e cidadã permite que os estudantes compreendam a realidade social em que estão inseridos e desenvolvam um comprometimento para cada vez mais melhorar tal realidade. Assim,

*[...] esta competencia favorece a comprensión da realidade histórica e social do mundo, da súa evolución, dos seus logros e dos seus problemas. A comprensión crítica da realidade exige experiencia, coñecementos e conciencia da existencia de distintas perspectivas ao analizar esa realidade. Supón recorrer á análise multicausal e sistémica para axuizar os feitos e problemas sociais e históricos e para reflexionar sobre eles de forma global e crítica, así como realizar razoamentos críticos e lóxicamente válidos sobre situacións reais, e dialogar para mellorar colectivamente a comprensión da realidade. Significa tamén entender os trazos das sociedades actuais, a súa crecente pluralidade e o seu carácter evolutivo, ademais de demostrar comprensión da achega que as diferentes culturas fixeron á evolución e progreso da humanidade, e **dispoñer dun sentimento común de pertenza** á sociedade en que se vive. En definitiva, mostrar un sentimento de cidadanía global compatible coa identidade local (GALÍCIA, 2008, p.48). Grifo noso.*

Observamos que, no próprio texto, é colocado, de forma clara, que essa competência conduz a um conhecimento sobre a realidade histórica e social do mundo, para formar sujeitos capazes de tomar decisões que perpassam o individualismo em direção ao diálogo e melhora coletiva da realidade. Desse modo, destacamos que essa competência prepara os sujeitos para desenvolverem um sentimento comum de pertencimento à sociedade, um sentido de cidadania global e local.

A Competência cultural e artística incita um conhecimento sobre as diferentes manifestações culturais, diferentes artistas e obras de arte, tanto na Galícia quanto na Espanha, e em todo o mundo, como patrimônio dos povos. Essa competência constitui-se em especial impulso para a apreciação estética das linguagens artísticas. Veja-se o que é referido sobre isso:

[...] incorpora, así mesmo, o coñecemento básico das principais técnicas, recursos e convencións das diferentes linguaxes artísticas, así como das obras e manifestacións máis destacadas do patrimonio cultural. Ademais, supón identificar as relacións existentes entre esas manifestacións e a sociedade -a mentalidade e as posibilidades técnicas da época en que se crean, ou coa persoa ou colectividade que as crea. Isto significa tamén ter conciencia da evolución do pensamento, das correntes estéticas, das modas e dos gustos, así como da importancia representativa, expresiva e comunicativa que os factores estéticos desempeñaron e desempeñan na vida cotiá da persoa e das sociedades (GALÍCIA, 2008, p.51).

Vale enfatizar que essa competência refere-se à aptidão para desfrutar as manifestações artísticas e o desejo de cultivar a capacidade estética e criadora, além da intenção de contribuir para a conservação do patrimônio cultural tanto da própria comunidade como de outras.

6.2 Sistema Educativo Brasileiro

A educação brasileira é assegurada pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 205º, o qual determina que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Atualmente, a organização educacional brasileira é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN – Lei nº 9.394/96, que, de acordo com seu artigo 21º, define que a educação compõe-se de Educação Básica e Educação Superior.

A Educação Básica é ofertada gratuitamente e possui caráter obrigatório entre os 04 e 17 anos de idade. É dividida em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Segundo o artigo 22º, seu principal objetivo é “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

A Educação Infantil, de acordo com o artigo 29º, tem como finalidade o “desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). É oferecida para crianças de até três anos de idade

em creches ou entidades equivalentes e, em pré-escolas, para crianças de quatro ou cinco anos de idade.

O Ensino Fundamental, composto de nove anos de estudos, é de caráter obrigatório a partir dos seis anos de idade. É subdividido em cinco anos iniciais e quatro anos finais. O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica e é composto de, no mínimo, três anos. Por fim, a última etapa da estrutura educacional brasileira é o Ensino Superior. Este, por sua vez, é constituído de cursos sequenciais; graduação; pós-graduação, abarcando mestrado e doutorado; e ainda especialização e aperfeiçoamento entre outros. Incluem-se também no âmbito do Ensino Superior, os cursos de extensão.

6.1.1 Modalidades Educacionais

As modalidades definem a forma de educação que é oferecida ao estudante, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Assim, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Profissional e Tecnológica, a Educação Básica do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola e a Educação a Distância constituem as modalidades educacionais.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA- é destinada a todos aqueles que não tiveram oportunidade de acesso ou continuidade de estudos na idade própria. A EJA apoia-se num atendimento que visa a suprir carências de cada sujeito; para isso, é necessário que a escolha contemple conteúdos que sejam significativos para seus estudantes, com atividades diversificadas que possam garantir uma maior interação nas aulas no sentido de um melhor aproveitamento e desempenho, principalmente no que se refere à aquisição de competências para o mundo do trabalho. Para o ingresso na EJA de Ensino Fundamental é necessário ter completado 15 anos de idade e, para a EJA de Ensino Médio, 18 anos de idade.

A Educação Especial abrange todas as etapas da Educação Básica e pode unir-se inclusive a outras modalidades educacionais. Em cada unidade escolar, a Educação Especial precisa estar prevista em seu projeto político e pedagógico para se organizar e matricular todos os estudantes com necessidades especiais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades- superdotação, garantindo assim uma educação de qualidade para todos.

Cada unidade educacional deve efetuar dupla matrícula para os estudantes da Educação Especial, uma em classe comum de ensino regular e outra no Atendimento Educacional Especializado - AEE, o qual é parte integrante da Educação Especial, cuja finalidade é identificar as necessidades e habilidades de cada estudante, garantindo a organização de recursos para a acessibilidade. O AEE é oferecido no contraturno escolar, em salas de recursos multifuncionais, de preferência situadas na própria escola, não possuindo o caráter de substituir a escolaridade em classe comum.

A Educação Profissional Tecnológica – EPT- integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação, ou seja, tanto na Educação Básica no Ensino Médio quanto no Ensino Superior, e está diretamente ligada ao mundo do trabalho, à ciência e à tecnologia. A EPT abrange os seguintes cursos: Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional; Educação Profissional e Técnica de Nível Médio; e Educação Profissional e Tecnológica de graduação e pós-graduação.

A Educação Básica do campo é uma das que mais influencia nas relações de pertencimento com o entorno dos estudantes, isto porque a identidade dessa modalidade é definida por sua vinculação com questões de sua própria realidade. Suas propostas pedagógicas valorizam o conhecimento local, o que, em nossa perspectiva, acaba influenciando nas relações de pertencimento entre os estudantes e o seu entorno. Em sua forma de ensino destaca-se, além da formação no ambiente escolar, uma formação inserida no próprio meio laboral como parte integrante do curso; trata-se de uma parceria entre escola e ambiente de trabalho para a formação do sujeito.

Com uma realidade própria, a modalidade de Educação Escolar Indígena possui uma pedagogia diferenciada respeitando as diferenças étnicas e raciais de cada comunidade indígena. Nessa modalidade, também percebemos a influência nas relações de pertencimento entre o sujeito e o seu ambiente, uma vez que existe uma preocupação em que o ensino seja de forma intercultural e bilíngue, valorizando as falas nativas de cada comunidade.

A modalidade de Educação Escolar Indígena aproxima-se da modalidade de Educação Escolar Quilombola, a qual também possui uma pedagogia própria, que valoriza as especificidades da cultura quilombola.

Por último, a modalidade de Educação a Distância é utilizada em várias etapas do ensino, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, principalmente pelo caráter democrático e a facilidade de acesso que proporciona.

6.1.2 Estrutura Educacional no Ensino Fundamental

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) definem que o Ensino Fundamental ou Primário começa a ter caráter obrigatório com a Constituição de 1934; naquela época, com duração de quatro anos. Em 1967 tal nível de ensino é ampliado para oito anos por meio da Carta Constitucional. Já em 1971, com a Lei nº 5.692, a estrutura educacional é modificada com a junção do curso primário e do ginásio, constituindo assim o antigo 1º grau, com duração de oito anos, e o 2º grau, hoje denominado Ensino Médio, torna-se de caráter profissionalizante. Entretanto, cabe ressaltar a intenção de ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos, mesmo antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o que acontece de fato com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), que estabelece como Meta 1 a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com o ingresso dos estudantes a partir dos seis anos.

O currículo do Ensino Fundamental é constituído por componentes curriculares que se articulam às diferentes áreas do saber como as Linguagens, composta pela Língua Portuguesa, Língua materna para as comunidades indígenas, Língua estrangeira moderna; Arte, que se constitui de Artes Visuais, Música, Dança e Teatro e Educação Física; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas, composta de História e Geografia; e, por fim, o Ensino Religioso, que deve assegurar o respeito à diversidade religiosa e cultural do país.

Como estratégias para um ensino menos eurocêntrico, a disciplina de História prevê a abordagem das contribuições de diferentes etnias e culturas para a formação do povo brasileiro. Assim, a Lei nº 11.645/2008 inclui no currículo oficial a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, sendo desenvolvida especialmente em Arte, Literatura e História do Brasil.

Os componentes curriculares precisam articular seus conteúdos aos temas contemporâneos e abrangentes que afetam a vida no planeta. Uma das formas de trabalhar com os componentes é transversal, abordando temáticas como saúde,

sexualidade e gênero, vida familiar e social, Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, preservação do meio ambiente nos termos da política nacional de educação ambiental, educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural à educação para o trânsito e os direitos dos idosos. Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p.115), afirmam:

[...] o conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver *empatia e respeito pelo outro*, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos.

Com tais abordagens, pretendemos que a educação se torne cada vez mais democrática e solidária, aproximando permanentemente a escola da vida social e, segundo nossa ótica, oferecendo possibilidades para que se exortem as relações de pertencimento.

6.1.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o estímulo para as relações de pertencimento na escola

Com a finalidade de reorientar a educação brasileira, em 1997, a Secretaria de Educação Fundamental apresenta aos professores e gestores educacionais os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), os quais se configuram como uma tentativa de estabelecer uma referência curricular nacional para a Educação Básica, respeitando a diversidade cultural de cada região.

Assim, os PCN constituem-se como uma sugestão de conteúdos que tem como base quatro pilares, ou seja, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Os PCN estão constituídos de 10 volumes, abrangendo todas as áreas e mais os temas transversais. O primeiro volume é composto pela Introdução; o segundo, Língua Portuguesa; o terceiro, Matemática; o quarto, Ciências Naturais; o quinto, História e Geografia; o sexto, Arte; o sétimo, Educação Física; o oitavo, Apresentação dos Temas Transversais e Ética; o nono,

Meio Ambiente e Saúde e, por último, o décimo, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Nosso objetivo foi investigar como os PCN incentivam as relações de pertencimento no Ensino Fundamental. Para tanto, observamos os objetivos gerais encontrados em todos os volumes. Dessa forma, logo na introdução, observamos o seguinte questionamento:

[...] num contexto mundial, marcado pela interdependência crescente entre os povos, pressupõe-se que é preciso aprendermos a viver juntos no planeta. Mas como fazê-lo se não formos capazes de viver em nossas comunidades naturais de pertinência: nação, região, cidade, bairro, participando da vida em comunidade? (BRASIL, 1998a, p. 15)

Tal indagação revela uma preocupação sobre o aprender a conviver em sociedade, aprender as relações de pertencimento entre os sujeitos e o meio.

Entre os objetivos gerais dos PCN, destacamos os que mais se aproximam das questões de nossa investigação, ou seja, a relevância de conhecer o meio para assim construir uma relação de pertencimento e a responsabilidade dada a cada sujeito pelo meio que habita. Assim, o objetivo “conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país” (BRASIL, 1998a, p.55), revela o que de fato defendemos, ou seja, que para existir uma relação de pertencimento é preciso antes que haja um conhecimento, ou seja, ao proporcionar a construção do seu saber, o estudante edifica também uma identidade nacional e um sentido de pertencimento a nação. O que é ratificado pelo objetivo:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1998a, p.55).

Entendemos que uma relação de pertencimento faz com que o sujeito desenvolva uma atitude de cuidado para com o meio. Em nossa proposta de tese, questionamos como seria possível fazer com que os estudantes de uma determinada localidade desenvolvessem o sentido de pertença, principalmente com o patrimônio histórico e artístico de tal localidade, na crença de que isso só seja possível por meio da educação e do conhecimento. Dessa forma, esse objetivo está

em consonância com o nosso pensamento, no momento em que colocamos a relevância de conhecer o patrimônio sociocultural tanto numa perspectiva local como global.

Sendo assim, propicia uma reflexão sobre o papel da educação no incentivo às relações de identidade e pertencimento, e ainda na formação de um sujeito responsável pelo meio em que vive, o que, por sua vez, é afirmado pelo objetivo “perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente” (BRASIL, 1998a, p.55).

O entendimento de que, como seres humanos, somos dependentes, integrantes e transformadores do meio em que vivemos, também é um dos argumentos que sustentam esta tese.

Os objetivos destacados neste estudo não são de responsabilidade de uma única área; trata-se de um desígnio amplo que só uma formação constituída de múltiplas áreas pode alcançar. Nesse viés, a área de Língua Portuguesa é formadora da identidade nacional e ainda é responsável pelo exercício da cidadania; o ensino de Matemática é responsável pela “inserção dos alunos como cidadãos, no mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura” (BRASIL, 1998a, p. 59); o ensino de História propõe um conhecimento sobre a construção e reconstrução social, em âmbito local e global; a área de Geografia, com suas peculiaridades, assim reconhece os estudantes:

[...] atores na construção de paisagens e lugares; que possam compreender que essas paisagens e lugares resultam de múltiplas interações entre o trabalho social e a natureza, e que estão plenos de significados simbólicos decorrentes da afetividade nascida com eles (BRASIL, 1998a, p. 61).

O ato de transformar paisagens e lugares implica ações de sujeitos que se percebem cidadãos do mundo; a área de Ciências Naturais propicia ao estudante uma compreensão do mundo e se divide nos eixos temáticos “Vida e Ambiente”, “Ser Humano e Saúde”, “Tecnologia e Sociedade” e “Terra e Universo”; a Educação Física pretende, além de uma ampliação da consciência corporal, buscar o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da participação social e afirmação de valores e princípios democráticos. O ensino de Arte é apresentado nos PCN

como área do saber, com a mesma relevância das demais áreas. Os PCN (BRASIL, 1998a p.63) registram:

O aluno aprende com mais sentido para si mesmo quando estabelece relações entre seus trabalhos artísticos individuais, em grupos, e a produção social de arte, assimilando e percebendo correlações entre o que faz na escola e o que é e foi realizado pelos artistas na sociedade no âmbito local, regional, nacional e internacional.

O ensino de Arte propõe, além do reconhecimento de sua produção, também o conhecimento do patrimônio histórico e artístico do meio em que vive; a área de Língua estrangeira busca a percepção do estudante como ser humano e cidadão do mundo.

Além das áreas que compõem o currículo, os PCN abordam ainda um conjunto de Temas Transversais que ajudam a aprofundar, complementar a formação dos estudantes. Os Temas Transversais: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual não têm a pretensão de se tornarem novas áreas do conhecimento, mas sim de serem abordados em todas as áreas já existentes. Assim, a Ética surge da necessidade de aprender valores para viver em sociedade. Dentre seus objetivos, destacamos “adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, respeito esse necessário ao convívio numa sociedade democrática e pluralista” (BRASIL, 1997, p.97) respeitar as diferenças é fundamental para a convivência em comunidade, principalmente em um país como o Brasil, que tem a constituição do povo brasileiro da miscigenação de muitos povos distintos.

O Tema Transversal Saúde traz para a discussão em sala de aula aspectos mais abrangentes da vida saudável em sociedade como, por exemplo, as relações de consumo, a degradação social e ambiental, ratificando o objetivo que destacamos, qual seja, “compreender que a saúde é produzida nas relações com o meio físico, econômico e sociocultural, identificando fatores de risco à saúde pessoal e coletiva presentes no meio em que vive” (BRASIL, 1998j, p.269).

Já o Tema Transversal Meio Ambiente tem a pretensão de contribuir para a formação de cidadãos capazes de deliberar e atuar na realidade socioambiental, comprometidos com a manutenção da vida de cada comunidade, o que vai além da simples, mas importante tarefa de reciclar, reaproveitar que corrobora o sistema embasado no consumo. Entendemos que, para haver atitudes de sustentabilidade, é importante que haja um sentido de pertença. Assim, segundo os PCN Meio

Ambiente, elencamos os objetivos que, em nossa concepção, promovem as relações de pertencimento entre os estudantes e o meio:

- Identificar-se como parte integrante da natureza e sentir-se afetivamente ligados a ela, percebendo os processos pessoais como elementos fundamentais para uma atuação criativa, responsável e respeitosa em relação ao meio ambiente.
- Perceber, apreciar e valorizar a diversidade natural e sociocultural, adotando posturas de respeito aos diferentes aspectos e formas do patrimônio natural, étnico e cultural (BRASIL, 1998j, p.197).

Identificar-se como parte integrante ao meio revela a intenção de provocar uma relação de cooperação, de dependência e de pertencimento; da mesma forma ocorre quando se conhece e se valoriza a diversidade natural e sociocultural.

O Tema Transversal Pluralidade Cultural coloca em pauta a importância de conhecer a diversidade cultural e étnica como parte constitutiva da identidade nacional. Assim, o objetivo “valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira” (BRASIL, 1998j, p.143), estimula a reverência para com a diversidade étnica e cultural que forma a nação brasileira.

Dentre os objetivos do Tema Transversal Orientação Sexual, o que mais se aproxima do sentido de pertença é “identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro” (BRASIL, 1998j, p.311) principalmente quando revela a importância de se conhecer e conhecer o outro; isso não só numa esfera sexual, mas também social. Maturana e Varela (2001) abordam a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência; isso implica o respeito e conhecimento do outro e do meio.

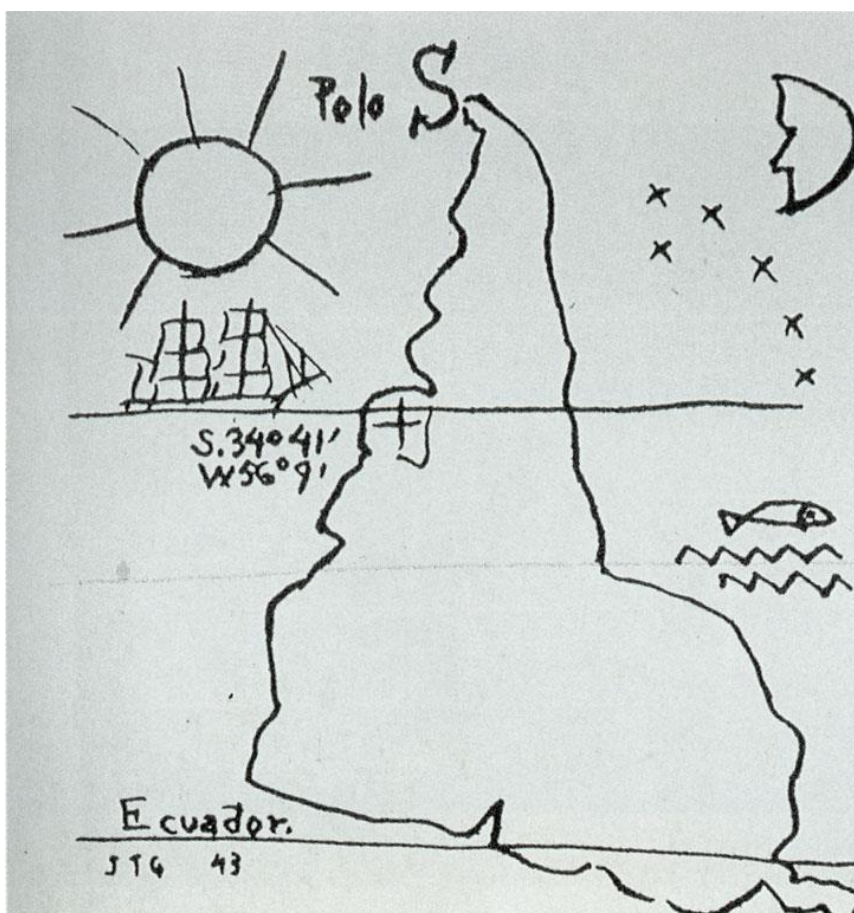
Os PCN constituem uma sugestão de conteúdos que visam a orientar a prática pedagógica dos professores brasileiros. Entretanto, no ano de 2015, foi discutida uma base curricular comum para o sistema educativo brasileiro, que visa a garantir o ensino igualitário em todos os recantos de um país continental como o Brasil, sem que sejam suprimidas as características peculiares de cada região.

Entender a constituição de diferentes sistemas educacionais, como o da Espanha e o do Brasil, permite-nos compreender que, mesmo em realidades tão diferentes, algumas questões são imutáveis no sistema educativo, como nos coloca a obra de Degas, que abriu este capítulo. Da mesma forma, tentamos identificar, nos dois sistemas educativos, como o sentido de pertença é incentivado nas escolas, o

que se torna relevante para a análise das entrevistas com os professores de ambas as localidades.

7 CAMINHOS E LUGARES DA PESQUISA

FIGURA 28: *América Invertida*, Torres García, 1943.



Fonte: Museu Torres García¹⁷.

Introduzimos este capítulo com a obra “América Invertida” (Figura 28), do artista uruguaio Joaquim Torres Garcia (1878-1949), com a finalidade de indagar sobre o lugar. Como podemos observar, Torres Garcia inverteu o mapa oficial e colocou a América do Sul na parte superior, dando um destaque especial para sua terra natal, o Uruguai. Mesmo tendo morado na Espanha, na França e nos Estados Unidos da América, Torres Garcia destaca em sua criação a posição do seu país, revelando toda uma relação de pertença com aquele lugar. Ele mostra para o mundo uma geografia subjetiva em que valoriza sua identidade.

Com a obra de Torres Garcia, queremos destacar a importância do se conhecer, de conhecer as origens, o entorno, o meio. Enfim, buscamos situar o leitor

¹⁷ Disponível em: http://www.torresgarcia.org.uy/uc_366_1.html. Acesso em: 16 de fev. de 2016.

sobre os lugares e os sistemas educativos em que esta pesquisa aconteceu, com o intuito de compreender como o entrelaçamento entre o Ensino de Arte e a Educação Ambiental contribui para desenvolver o sentido de pertencimento, entendido como o “sentir-se parte”, numa relação que leva à corresponsabilidade, à cooperação e ao compartilhar.

Dessa forma, conversamos com professores da área de artes de duas realidades díspares, docentes do município do Rio Grande/RS/Brasil e de Santiago de Compostela/Galícia/Espanha. Nossa investigação buscou respostas para a questão sobre - Quais sentidos, saberes e valores emergem e propiciam o desenvolvimento do sentido de pertença na prática pedagógica que vincula a Arte e a Educação Ambiental de professores brasileiros e espanhóis?

7.1 Contexto do Rio Grande/RS/Brasil

Situada no sul do sul do Brasil, Rio Grande foi fundada no dia 19 de fevereiro de 1737, pelo Brigadeiro José da Silva Paes, com o intuito de dar apoio e assegurar a posse da terra entre Laguna/Santa Catarina e a Colônia de Sacramento, no Uruguai, estabelecida também pelos portugueses. Em Rio Grande, Silva Paes estabeleceu um presídio e o Forte Jesus-Maria-José, dando início à primeira povoação lusitana no Rio Grande do Sul, uma vez que os Sete Povos das Missões eram de origem espanhola. Em 1751, o povoado foi elevado à condição de vila, e, em 1760, à Capitania do Rio Grande de São Pedro; em 1835 a vila deu lugar à Cidade do Rio Grande.

Como município mais antigo do Rio Grande do Sul, Rio Grande possui a primeira biblioteca do Estado, a Biblioteca Rio-Grandense, a primeira Câmara de Vereadores, fundada em 1761, primeira Câmara do Comércio, primeiro clube de futebol do Brasil, o Sport Club Rio Grande, enfim, são muitos os motivos para os rio-grandinos se orgulharem do passado e do seu patrimônio histórico e cultural.

Rio Grande nasceu do mar e atualmente desenvolve-se pelo e para o mar. É um município em expansão devido ao desenvolvimento econômico gerado pelos inúmeros investimentos realizados na região. Entretanto, tais investimentos não são percebidos com a mesma ênfase em aspectos sociais, que objetivem uma melhor qualidade de vida para a crescente população. Segundo dados do Instituto Brasileiro

de Geografia e Estatística - IBGE (2010), o município conta com uma área de 2.709.522 km² e uma população de 197.228 habitantes.

Rio Grande é uma região de restinga litorânea do bioma Pampa. Possui uma formação geográfica em que é banhada ao leste pelo Oceano Atlântico. Faz fronteira ao norte com os municípios de Pelotas e com a Laguna dos Patos; ao sul, com Santa Vitória do Palmar; a leste, com o Oceano Atlântico, canal do Rio Grande e São José do Norte e, a oeste, com Pelotas, Capão do Leão, Arroio Grande e Lagoa Mirim. Sua constituição histórica e geográfica configura o município como região portuária desde os primórdios da ocupação portuguesa (Figura 29).

FIGURA 29: Mapa localizando Rio Grande.



Fonte: Dados produzidos pela autora.

O município do Rio Grande é dividido em cinco Distritos (Figura 30): 1º Distrito - Rio Grande: está subdividido em 1º Subdistrito: Cidade do Rio Grande; 2º Subdistrito: Balneário Cassino; 2º Distrito - Ilha dos Marinheiros; 3º Distrito - Povo Novo; 4º Distrito – Taim e o 5º Distrito – Quinta.

FIGURA 30: Mapa distrital do município do Rio Grande.



Fonte: Prefeitura Municipal do Rio Grande¹⁸.

Segundo o Plano Municipal de Educação (2015), existem, no município, instituições de ensino de âmbito municipal, estadual, federal e da rede privada, sendo 77 escolas de Educação Infantil, 96 escolas de Ensino Fundamental, 21 instituições de Ensino Médio, além de Ensino Superior e Ensino Técnico.

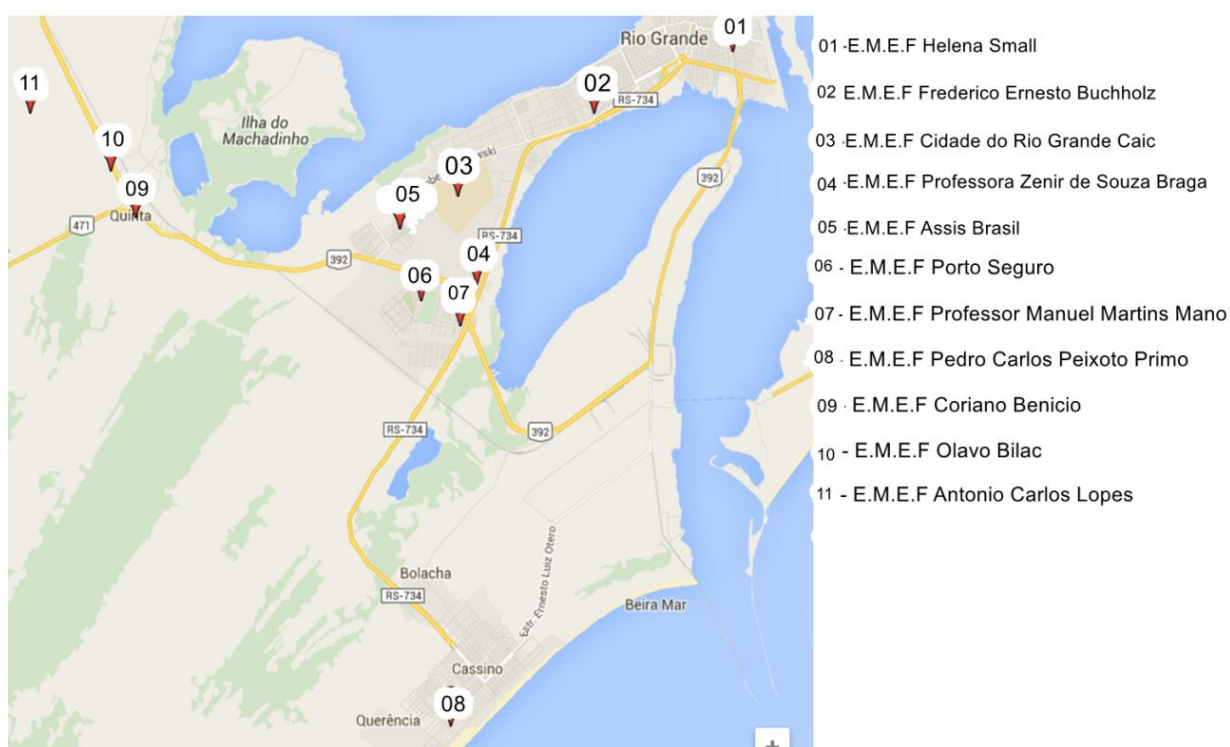
Dentro desse contexto, optamos por fazer a pesquisa na rede municipal de ensino, a qual está composta por 70 escolas, sendo que 30 possuem séries finais do Ensino Fundamental. A escolha pelas escolas com séries finais deve-se ao fato de que nosso enfoque destinava-se a conversar com os professores da área de artes, e esses profissionais estão vinculados às séries finais do Ensino Fundamental. Desse modo, conversamos com 12 professores da rede municipal em 11 escolas (Figura 31), selecionadas em razão da receptividade e estrutura. São elas: EMEF. Antônio Carlos Lopes, localizada no Sítio Santa Cruz, no bairro Quinta; EMEF Assis Brasil, no bairro Santa Rosa; EMEF Cidade do Rio Grande, bairro Carreiros; EMEF

¹⁸ Disponível em:

http://www.riogrande.rs.gov.br/pagina/arquivos/secretaria_servico/plano_diretor/Mapas_do_Plano_Diretor/MAPA-01_DISTRITOS.pdf. Acesso em: 16 de fev. de 2016.

Coriolano Benício, Abel Cravo, no bairro Quinta; EMEF Frederico Ernesto Buchholz, bairro Junção; EMEF Helena Small, bairro Centro; EMEF Professor Manoel Martins Mano, bairro Parque São Pedro; EMEF Olavo Bilac, Santo Antônio, bairro Quinta; EMEF Pedro Carlos Peixoto Primo, bairro Querência; EMEF Porto Seguro, bairro Parque Marinha e EMEF Professora Zenir de Souza Braga, bairro Trevo.

FIGURA 31: Mapa localizando as escolas do Rio Grande



Fonte: Dados produzidos pela autora.

7.2 Contendo de Santiago de Compostela/Galícia/Espanha

A história da cidade de Santiago de Compostela é cheia de mistérios. Segundo a lenda, nessa cidade estariam enterrados os restos mortais do Apóstolo Tiago, que tinha saído da Terra Santa com a missão de evangelizar as “Terras do fim do mundo”, que para os romanos terminava em Finesterre, próximo a Santiago de Compostela. No ano de 44 d.C., o Apóstolo teria regressado para a Palestina, onde foi morto e decapitado a mando do Rei Herodes. Seus restos mortais foram jogados para fora das muralhas, sendo proibido que fossem enterrados ali.

Assim, secretamente, seus discípulos recolheram os restos mortais, colocaram-no em uma arca de mármore e partiram para a costa galega, chegando

ao porto romano de Iria Flávia, hoje Padrón. Enterraram a urna em um bosque chamado Libredón. Ali, durante oito séculos os restos de Santiago ficaram ocultados, até que o eremita Paio teria visto, durante a noite, luzes no céu e ouviu o barulho de sinos. As luzes indicavam um caminho e ao final deste, estava a sepultura de Santiago.

Com a descoberta, o Rei Alfonso II mandou construir uma capela e elegeu Santiago como santo padroeiro da Espanha. Desde então, começaram as peregrinações até o local, transformando-se em um pequeno povoado e depois vila, cidade, sendo hoje a capital da Comunidade Autônoma da Galícia. Seu centro histórico, ou Castro Histórico, foi tombado como Patrimônio da Humanidade pela UNESCO, em 1985, e, em 1993, o próprio Caminho de Santiago foi considerado Patrimônio Cultural da Humanidade.

Situado ao noroeste da Espanha, Santiago de Compostela possui uma área de 220,6 Km² e uma população de 95.800 pessoas segundo dados do *Instituto Nacional de Estadística* - INE (2014) (Figura 32).

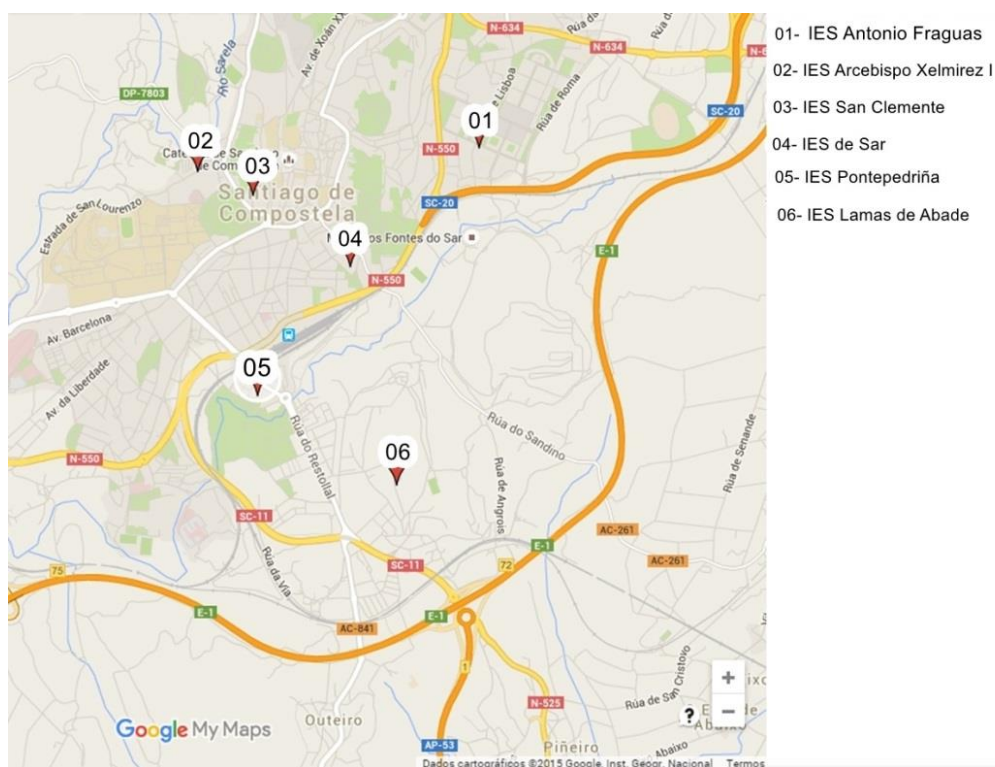
FIGURA 32: Mapa localizando Santiago de Compostela



Fonte: Dados produzidos pela autora.

Em Santiago de Compostela, o sistema educativo possui diferenças em relação ao sistema rio-grandino, como observamos no capítulo anterior. A educação compreende desde a Educação Infantil, a Educação Primária, a Educação Secundária Obrigatória e os Ensinos Superiores. Segundo dados da *Xunta de Galicia* (2016), a cidade comporta 70 centros de ensino, entre eles 10 Institutos de Educação Secundária. Com o objetivo de conversar com os professores da área de artes, a pesquisa concentrou-se na Educação Secundária Obrigatória. Entretanto, na Galícia existem dois professores para dar conta da área de artes: um para a História da Arte, geralmente com formação na área de História, e um professor para Educação Plástica e Visual. Em nossa pesquisa em Santiago de Compostela, conseguimos conversar com 12 educadores de seis Institutos de Educação Secundária (Figura 33), são eles: IES Antonio Fraguas, IES Arcebispo Xelmirez I, IES de Sar, IES Lamas de Abade, IES Pontepedriña e IES San Clemente.

FIGURA 33: Mapa localizando as escolas de Santiago de Compostela.



7.3 Diferentes contextos

Na conversa com os docentes, obtivemos informações que não fazem parte dos discursos coletivos, mas são informações que consideramos pertinentes para a compreensão dos contextos de pesquisa. Uma delas diz respeito à formação dos docentes e o tempo de experiência docente, com isso percebemos que a média de tempo em sala de aula é maior em Santiago de Compostela, o que indica que os docentes ficam mais tempo exercendo a função de professor do que em Rio Grande (Quadro 2).

QUADRO 2: Formação e experiência docente.

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Rio Grande</p> <p>FORMAÇÃO DOS PROFESSORES:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Licenciatura plena em Artes Plásticas; •Licenciatura plena em Artes Visuais; •Licenciatura plena em Educação Artística; <p>MÉDIA DE EXPERIÊNCIA DOCENTE: 11 anos e 10 meses</p> <p>CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO: Aulas teórico-práticas.</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Santiago de Compostela</p> <p>FORMAÇÃO DOS PROFESSORES:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Belas-Artes; •Licenciatura em História e Arte; •História, Geografia e Arte; •Arquitetura técnica e Geografia; •Licenciatura em Filosofia, Letras e História <p>MÉDIA DE EXPERIÊNCIA DOCENTE: 27 anos</p> <p>CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO: Aulas teóricas, práticas e teórico-práticas.</p>
---	---

Fonte: Dados produzidos pela autora.

Em relação à estrutura da escola, os professores comentaram sobre os aspectos que consideravam fundamentais para o desenvolvimento das aulas. Desse modo, constatamos que uma sala de aula específica, bem equipada para a área de artes, é o desejo de todos os professores. O projetor multimídia é uma ferramenta importante, porém, nas escolas rio-grandinas, apenas em uma o projetor multimídia é fixado na sala de aula específica para o Ensino de Arte e, ainda que os docentes considerem fundamental o uso da internet para o desenvolvimento de pesquisas junto aos educandos e para uso durante a hora atividade, em muitos casos, a escola não está conectada à Internet. Os computadores são arcaicos, em péssimas

condições de uso e existem poucos, ou apenas um projetor multimídia, que tem que ser montado toda vez que o docente quer usar, o que gasta um tempo precioso da aula, dificuldades que levam muitas vezes o professor a não fazer uso desses recursos (Quadro 3).

QUADRO 3: Estrutura segundo os professores do Rio Grande.

ESTRUTURA → ESCOLA ↓	Sala para Artes	Sala de Computação	WI-FI	Multimídia em sala	Multimídia na escola
E.M.E.F ANTÔNIO CARLOS LOPES	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM
E.M.E.F. ASSIS BRASIL	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM
E.M.E.F. CIDADE DO RIO GRANDE	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
E.M.E.F. CORIOLANO BENÍCIO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM
E.M.E.F. FREDERICO ERNESTO BUCHHOLZ	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM
E.M.E.F. HELENA SMALL	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM
E.M.E.F. OLAVO BILAC	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM
E.M.E.F. PEDRO CARLOS PEIXOTO PRIMO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM
E.M.E.F. PORTO SEGURO	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM
E.M.E.F. PROFESSOR MANOEL MARTINS MANO	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM
E.M.E.F. PROFESSORA ZENIR DE SOUZA BRAGA	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM

Fonte: Dados produzidos pela autora.

A realidade compostelana é bem diferente, uma vez que, além de haver mais de uma sala destinada à área artística, ou seja, uma sala para aulas teóricas e uma ou mais salas (dependendo do instituto) para as aulas práticas, existem projetores multimídia, computadores e *internet* em todas as salas (Quadro 4).

QUADRO 4: Estrutura segundo os professores de Santiago de Compostela.

ESTRUTURA → ESCOLAS ↓	Sala de Artes	Sala de Computação	WI-FI	Multimídia em sala
IES ANTONIO FRAGUAS	SIM	SIM	SIM	SIM
IES ARCEBISPO XELMIREZ I	SIM	SIM	SIM	SIM
IES DE SAR	SIM	SIM	SIM	SIM
IES LAMAS DE ABADE	SIM	SIM	SIM	SIM
IES PONTEPEDRIÑA	SIM	SIM	SIM	SIM
IES SAN CLEMENTE	SIM	SIM	SIM	SIM

Fonte: Dados produzidos pela autora.

As salas específicas para os ensinamentos artísticos nos institutos de Santiago de Compostela, além de possuírem os itens que colocamos no quadro acima, estão equipadas com forno para práticas de cerâmica, prensa, mesa de luz, tanque com água corrente, entre outros equipamentos (Figuras 34-39).

FIGURA 34: Salas IES Antonio Fraguas.



Fonte: Imagens produzidas pela autora.

FIGURA 35: Salas IES Arcebispo Xelmirez I.



Fonte: Imagens produzidas pela autora.

FIGURA 36: Salas IES de Sar.



Fonte: Imagens produzidas pela autora.

FIGURA 37: Salas IES Lamas de Abade.



Fonte: Imagens produzidas pela autora.

FIGURA 38: Salas IES Pontepedriñas.



Fonte: Imagens produzidas pela autora.

FIGURA 39: Salas IES San Clemente.



Fonte: Imagens produzidas pela autora.

No decorrer da pesquisa, descobrimos que, em sete escolas do município do Rio Grande, existem salas disponíveis e adequadas para o Ensino de Arte. São elas EMEF. Antônio Carlos Lopes, EMEF Cidade do Rio Grande, EMEF Frederico Ernesto Buchholz, EMEF Helena Small, EMEF Professor Manoel Martins Mano, EMEF Porto Seguro e EMEF Professora Zenir de Souza Braga (Figuras 40-46). Entretanto, essas escolas receiam perder tais espaços em virtude da escassez de vagas para os estudantes na rede municipal de ensino.

Obviamente que as diferenças não se referem somente à estrutura física das escolas; nosso objetivo não é comparar realidades incomparáveis, mas sim valorizar as tentativas e desafios dos professores no sentido de conseguir estes espaços e mantê-los, diante de um modelo educacional que tenta dar continuidade à cultura hegemônica e conservar o modelo de dominação vigente.

FIGURA 40: Sala EMEF Antônio Carlos Lopes.



Fonte: Imagens produzidas pela autora.

FIGURA 41: Sala EMEF Cidade do Rio Grande.



Fonte: Imagens produzidas pela autora.

FIGURA 42: Sala EMEF Frederico Ernesto Buchholz.



Fonte: Imagens produzidas pela autora.

FIGURA 43: Sala EMEF Helena Small.



Fonte: Imagens produzidas pela autora.

FIGURA 44: Sala EMEF Professor Manoel Martins Mano.



Fonte: Imagens produzidas pela autora.

FIGURA 45: Sala EMEF Porto Seguro.



Fonte: Imagens produzidas pela autora.

FIGURA 46: Sala EMEF Professora Zenir de Souza Braga.



Fonte: Imagens produzidas pela autora.

Em relação aos materiais, observamos que, principalmente para as aulas teóricas, os professores rio-grandinos, na maioria das vezes, carregam o seu próprio material para a sala de aula, ou seja, são coagidos a investir, com os poucos recursos que recebem, em materiais didáticos, seja na forma de livros, ou na impressão de imagens. Esse investimento pessoal para aquisição de material didático não ocorre com os professores compostelanos porque o material, no caso os livros didáticos, são adquiridos pelos estudantes. O mesmo ocorre com os materiais para as aulas práticas; em alguns casos, os professores compram o material para poder trabalhar, além de contarem com recursos didáticos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação - SMEd, pelos estudantes e também pelas escolas e centros.

O que observamos de mais diferente, no caso, é que cada instituto, cada centro educacional tem um departamento para cada área, administrado pelos próprios professores. O departamento recebe uma verba para aquisição do material, ou seja, é o próprio professor que administra os recursos e compra o material que julga necessário (Quadro 5).

QUADRO 5: Materiais para aulas teóricas e práticas.



RIO GRANDE

- **AULA TEÓRICA**
 - Livros próprios dos professores;
 - Conteúdos virtuais;
 - Materiais preparados pelos professores;
 - Livros disponíveis na biblioteca.
- **AULA PRÁTICA**
 - Materiais fornecidos pela Secretaria;
 - Materiais adquiridos pelos alunos;
 - Materiais fornecidos pelos professores;
 - Ajuda de custos da escola para aquisição de materiais.



SANTIAGO DE COMPOSTELA

- **AULA TEÓRICA**
 - Livros didáticos adquiridos pelos alunos;
 - Conteúdos virtuais;
 - Materiais preparados pelos professores;
 - Livros disponíveis na sala de aula e biblioteca.
- **AULA PRÁTICA**
 - Materiais adquiridos pelos alunos;
 - Materiais fornecidos pelo Centro;
 - Verba pública para a compra de materiais;

Consideramos importante conhecer de onde falam os sujeitos envolvidos nesta da pesquisa, mas não com o objetivo de comparar um com o outro nem para dizer o que é melhor ou para apontar defeitos. A intenção foi conhecer para observar as diversidades, compartilhar realidades, aprender com a diferença e lutar por melhores condições de trabalho docente.

8 ENTRE OLHARES, CONVERSAS E DISCURSOS COLETIVOS

FIGURA 47: *Escultura anamórfico*, Jonty Hurwitz, s/d.



Fonte: Site do artista¹⁹.

Abrimos este capítulo com a obra do artista sul-africano Jonty Hurwitz (1969) em sua “escultura anamórfico” (Figura 47). Ao olhar a escultura, verificamos uma forma, possível de ser identificada por meio do seu reflexo no espelho de contorno cilíndrico; o reflexo faz parte da escultura. A forma conversa com seu próprio reflexo, buscando nele sua completude, assim como a reflexão é parte de um trabalho de investigação. Dessa forma, chegamos a um dos momentos mais instigantes da pesquisa, a análise dos dados que estabelece a conversa entre teorias, ideias, com a finalidade de responder à questão inicial que gerou o estudo - *Quais sentidos, saberes e valores emergem e propiciam o desenvolvimento do sentido de pertença na prática pedagógica que vincula a Arte e a Educação Ambiental de professores brasileiros e espanhóis?* Foram realizadas conversas/entrevistas com 12 professores

¹⁹ Disponível em: <http://www.jontyhurwitz.com/anamorphosis>. Acesso em: 18 de fev. de 2016.

tanto da disciplina de História da Arte, bem como de Expressão Visual e Plástica na cidade de Santiago de Compostela, Espanha; e também 12 entrevistas com professores da rede municipal de ensino do município do Rio Grande/RS, Brasil. A conversa foi guiada por uma série de perguntas que versaram sobre a formação, o tempo de experiência docente, as características da docência, a estrutura dos estabelecimentos de ensino, a disponibilidade de material tanto para aulas práticas como teóricas, a aproximação entre o ensino de Arte e a Educação Ambiental, a abordagem sobre o patrimônio em sala de aula, e, por fim, a potencialidade da Arte para o sentido de pertença.

Todas as conversas foram filmadas e transcritas, e a partir delas, foram construídos discursos com embasamento na metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC. Segundo Lefèvre e Lefèvre (2005b), tal metodologia tem como objetivo expressar, por meio de um discurso escrito em primeira pessoa, o que pensa uma determinada coletividade sobre certo tema. Diferentemente de metodologias que usam os discursos para chegar às categorias e metatextos, o DSC usa os discursos individuais para elencar suas categorias, ou ideias centrais, e assim construir um segundo discurso, agora escrito a partir dos discursos individuais, mas com o objetivo de ser uma escrita coletiva. Para compreender a constituição do DSC, Lefèvre e Lefèvre (2005a) enfatizam que a metáfora do quebra-cabeça não dá conta de sua complexidade, considerando que cada peça do quebra-cabeça não expressa a totalidade da imagem a ser montada no final, é preciso encaixar para compreender a função de cada peça.

Entretanto, no DSC, um discurso individual pode responder às questões do pesquisador, sem precisar de outros discursos para o seu entendimento. Desse modo, o DSC “é um discurso coletivo que ‘amplifica’ os discursos individuais com o mesmo sentido e com sentido equivalente” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005a, p. 56), portanto, ele não é uma construção feita a partir de peças isoladas, sem sentido algum, mas, da tessitura de um todo que também é compreendido em cada uma de suas partes, e este todo amplifica o sentido encontrado em cada parte, constituindo a voz de uma coletividade. Para os autores,

[...] a aposta do DSC, no qual os pensamentos/depoimentos individuais que têm ideias centrais semelhantes são também compostos de conteúdos discursivos e ideativos semelhantes que, por isso, podem ser somados e,

na escala coletiva, como produtos dessa soma, continuar sendo considerados, formalmente, pensamentos, ou seja, depoimentos discursivos que podem ser reunidos num discurso coletivo emitido na primeira pessoa, configurando um 'sujeito coletivo de discurso', composto de n sujeitos individuais reunidos (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005a, p.44).

O sujeito coletivo se expressa por um *eu* coletivizado, ou seja, ao mesmo tempo em que cada sujeito fala por si, com suas particularidades, existe uma homogeneidade inerente ao sistema social que circunda cada sujeito; essa homogeneidade se expressa por diferentes formas de discurso, que podem ser reunidas através de aproximações.

O objetivo do DSC é propiciar a voz a uma coletividade, é expressar o pensamento coletivo, e este como coloca Lefèvre e Lefèvre (2005a, p. 49):

O pensamento coletivo, tal como o concebe o DSC, é um ente coletivo muito especial, porque consiste numa produção empírica, pela pesquisa, de uma 'coisa coletiva' – um discurso- que, como um quebra-cabeça, não é produzido por uma soma de iguais, mas por um agregado de ('peças') complementares.

Essa metodologia trata de um *eu* sintático, sendo que, ao mesmo tempo em que sinaliza a presença de um sujeito singular do discurso, expressa uma referência coletiva, na medida em que esse *eu* fala pela ou em nome de uma coletividade.

Para chegar ao DSC é preciso tabular os dados produzidos, criando o Instrumento de Análise do Discurso - IAD (Quadro 6), o qual consiste em uma tabela com três colunas, sendo a primeira composta pelas Expressões-Chave, ou seja, ali é colocado o conteúdo integral de cada resposta dada às perguntas feitas durante a conversa. Na segunda coluna, colocam-se as Ideias Centrais, os trechos principais das falas. Por último, na terceira coluna, alocam-se as Ancoragens, que consistem em expressões presentes nos depoimentos para fazer um agrupamento de ideias e declarações a fim de construir um conjunto coletivo.

QUADRO 6: Exemplo de IAD.

IAD14- pertencimento		
Expressões- Chave	Ideias Centrais	Ancoragem
<p>ACL01- É um outro olhar sobre o que eles têm na volta da casa deles, na vivencia deles, no dia a dia deles, que eles não precisam pagar pra ter.</p> <p>Porque eu sempre faço um exercício que eu aprendi na faculdade com eles, que é valorizar a tua cadeira que tu senta. Põe a cadeira em cima da mesa e vamos transformar essa cadeira em mil, muita coisa, tu transformas ela em carrinho de supermercado, apartamento, casa, carro e depois a gente faz a improvisação em cima daquilo ali, eles ficam fascinados, mas vão conhecer essa cadeira que vocês sentam, a idade que tem essa cadeira. Não é a idade que ela foi, a idade que ela tem não é aquela que ela veio pra sala de aula, que ela foi comprada, tem todo o resgate lá do plantio da árvore, de colher a árvore, de deixar crescer, da semente que foi espalhada na natureza, toda... ela é centenária, então por que não cuidar desse teu material, se tem tantos anos pra chegar aqui? Tem toda uma história atrás disso, eu acho isso, eu faço muito isso com os meus alunos, deles resgatarem esses valores assim, hoje em dia, que eu acho que todo mundo meio perdido. Eu sou meio antiga, eu trabalho meio assim com essa metodologia. De tu resgatar muito, de tu cuidar o meio que tu vive né? E a arte tá aí pra gente poder resgatar isso.</p>	<p>Por que não cuidar esse teu material, se tem tantos anos pra chegar aqui?</p> <p>eles resgatarem esses valores assim, hoje em dia, que eu acho que todo mundo meio perdido...</p> <p>eu acho que tem tudo, a valorização, a arte, faz com que, eu acho que proporciona ao aluno um novo olhar sobre aquilo que ele vive</p> <p>tudo tem arte, desde a cor que tu resolve pintar a tua casa, é o que eu digo, a xícara que tu escolhe pra levar pra tua casa, tu escolheu por algum motivo.</p> <p>Eu acho que tem que valorizar um pouco a realidade deles assim, eu acho que se tu ficar muito dentro de uma história da arte, mesmo que seja regional, uma arte do Rio Grande do Sul, ou até uma arte de Rio Grande, mas se tu não valorizar o entorno né, aquilo que sei lá... que está mais próximo da realidade deles</p>	<p>Valorizar o entorno</p> <p>Cuidar do material</p> <p>Resgatar valores</p> <p>A arte propicia um outro olhar</p> <p>A arte está em tudo</p> <p>Trabalhar com o patrimônio</p> <p>Conhecer o patrimônio pode levar ao pertencimento</p> <p>Valorizar a si mesmo</p> <p>Conhecer para poder amar</p> <p>Pertencer a um espaço</p>

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

Em nossa análise, obtivemos 14 IAD, ou seja, um IAD para cada pergunta da conversa. Em cada IAD foram destacadas as ideias centrais e a ancoragem. Entretanto, diferentemente da metodologia original, em que cada Ideia central pode gerar um discurso diferente, optamos por simplificar a metodologia, agrupando as expressões-chave a partir de Ideias Centrais e a Ancoragem em um único discurso. Por exemplo, queríamos saber o que pensam os professores da área de artes sobre a relevância da sua área. Para a construção de um discurso coletivo único, que desse conta de responder a essa indagação, destacamos, do discurso dos professores, o que se referia à importância da área de artes e a percepção da sociedade sobre a área; qual a valoração atribuída por docentes, colegas e estudantes à área de artes; e por fim, as suas expectativas para o futuro. Assim, construímos um IAD para cada grupo de respostas, gerados a partir de cada questão. Separamos as ideias centrais das expressões-chave e as classificamos por recursos gráficos coloridos correspondentes à ancoragem. Com isso, obtivemos um discurso com início, meio e fim, que aborda diferentes ideias sobre o mesmo tema, no caso, o que os professores pensam sobre a área de conhecimento em que atuam.

Assim, de 14 IAD, obtivemos cinco Discursos do Sujeito Coletivo: DSC- A área de artes sob a ótica de seus professores; DSC- Trabalho docente- valores e significados; DSC- Aproximações entre o Ensino de Arte e Educação Ambiental na escola; DSC- Ensino de Arte, patrimônio e Educação Ambiental; e o DSC- O Ensino de Arte e a Educação Ambiental e suas potencialidades para o pertencer. Para a constituição desses discursos, foram compiladas perguntas que se complementavam, gerando o agrupamento de dois ou mais IAD para a construção de um único discurso. Optamos ainda por construir discursos diferentes para as conversas realizadas em Santiago de Compostela e em Rio Grande, que podem ser identificados por suas iniciais, ou seja, RG para Rio Grande e SC para Santiago de Compostela, constantes no título de cada discurso. Com isso, chegamos a cinco discursos emergentes de cada local, pertinentes à realidade de cada localidade. A intenção foi a de conhecer as diferenças para destacar as semelhanças, pois queríamos focar nas afinidades que afloram de falas de professores com realidades tão díspares. O que contam professores de recintos tão distantes e separados por um oceano inteiro? O que os aproxima, que sentidos, valores e saberes compõem as suas falas?

8.1 DSC- A área de artes sob a ótica de seus professores

Para a construção deste discurso, realizamos uma leitura atenta das respostas às questões que versaram sobre a relevância da área de artes na atualidade, como está valorado o professor de arte e quais suas perspectivas. Assim, construímos um IAD para cada indagação, e logo após compilamos as Expressões-Chave e as Ancoragens em um único discurso para cada localidade, ou seja, o DSC- RG- A área de artes sob a ótica de seus professores (Quadro 7), produzido a partir das conversas com os professores do Rio Grande e o DSC-SC- A área de artes sob a ótica de seus professores (Quadro 8), por sua vez, originado das conversas com os professores de Santiago de Compostela.

QUADRO 7: DSC-RG- A área de artes sob a ótica de seus professores

Eu me decepcionei muito no início, quando eu comecei a trabalhar com artes, porque, além de não ser valorizada "ah! artes é pra preencher o espaço", "ah! é artes" a disciplina de artes, nos anos iniciais é um tapa buraco, eu dou aula de artes pra professora poder ter folga. A disciplina de artes é sempre um apêndice, parece uma coisa complementar. É, nós somos meio insignificantes, em qualquer lugar que tu chegue, tipo assim, não somos o carro chefe, primeiro vem a matemática, português, não adianta, a concepção de uma escola é português, matemática, ciências... A gente é meio, ignorado, às vezes "ah! cede tua aula porque o professor precisa fazer uma prova de matemática. Eu percebo que a artes e educação física não são consideradas, e os alunos têm consciência disso... já está rotulado, que artes, filosofia, essas disciplinas são ditas "menores", e matemática, história, português, tem mais peso, tanto é que essas áreas tem coordenador, nós estamos sem coordenador pedagógico da área artística no município. Até na escolha de livros, nunca tem, eu sempre registro, deixo ali registrada a minha insatisfação, porque eu também quero escolher livros, não que eu vá seguir aquilo, mas é um recurso. Uma única vez eu consegui conversar com um representante de uma editora perguntei "você não tem nada mesmo de artes? Aqui na escola não tem na biblioteca nenhuma estante que diga "ah! é de artes", eu pesquisei nos meus livros, procuro sempre comprar o meu material, hoje mesmo eu usei o meu note, para ver Arte Contemporânea e Hiper Realismo, recursos meus, imagens, tudo é meu, tem que ficar carregando. Algumas imagens eu vou fazendo reproduções em tamanho A3, a gente tem que trabalhar com imagem e tem que mostrar obras, que é uma premissa da nossa profissão, é complicado. Uma coisa que eu brigo é pra ter material impresso colorido, porque xerox a gente tem. Algum material até chega na biblioteca, mas livros específicos de história da arte, é difícil, teria que comprar... Certa vez, montamos um brechó da escola, e as crianças vendiam na hora da saída, é dessa forma que a gente consegue comprar algum material... então a gente sempre dá um jeito, mas é difícil. Chega a ser... é um processo de violência, só que é uma violência tão banal, que a gente se acostumou com isso e de alguma forma acaba aceitando, porque não acredita que exista uma outra realidade. Eu gostaria de ter livros de História da Arte na biblioteca, que sejam com uma linguagem pra os alunos, pra idade deles, não adianta mandar livro com uma linguagem muito rebuscada que não chegue neles. Realmente, nós somos meio deixados de lado. Além disso, porque a matemática tem mais carga horária do que artes? Tem que ter uma explicação. Por que, por exemplo, em geografia o aluno roda ou não roda, tem que fazer prova, tem que entregar trabalho, e em artes é só fazer os trabalhos e passou, por que existe mais facilidade para serem aprovados, por que se acham no direito de dizer – "eu não vou fazer", como não vai fazer um trabalho, se o professor de matemática dá um teste pra fazer, tu vais dizer pra ele que não vais fazer o teste, "Ah! mas é matemática". Arte é uma disciplina tão importante quanto matemática e a gente vai falar de assuntos tão importantes quanto os que têm em matemática, em ciências, em geografia, todas as matérias são importantes, porque se não

fossem não estariam aqui. Eu tenho a mesma carga horária de história, matemática, e português tem uma carga horária maior, mas geografia, história, têm também duas aulas semanais, eu estudei a mesma coisa ou até mais um pouquinho, pois nosso curso é mais longo, que outras professoras, eu recebo a mesma coisa que os outros professores, é isso que eu digo, ninguém vai me pagar pra eu vir aqui brincar com vocês. Então eles não entendem que é uma disciplina como as outras. Além disso, "Ah, Artes e Pedagogia qualquer um faz" "Ah professor de artes..., ah, professor é uma barbada, trabalha pouco, tem dois meses de férias..." e artes "tu de deu né, tu não tens que corrigir provas, tu não tem que fazer prova"... A pessoa não entende o quanto é difícil avaliar um trabalho de artes, primeiro tu não pode comparar um trabalho com outro, porque cada um tem a sua capacidade, tem o seu desempenho, eu digo assim, coisa boa é três mais três que é seis, é seis, pronto, tá ali. Mas enfim, hoje, eu já acho que a arte tá sendo mais valorizada, está mudando essa questão de que "artes é uma disciplina menor", talvez porque o ensino seja obrigatório. Além disso, penso que os alunos acabam valorizando a disciplina, por ser gostoso de vir, ser prazeroso, e aí toda aquela questão das artes ser marginalizada, acaba ficando pra trás, porque eles mesmos acabam valorizando. Porque não tem tanta valorização, no geral, não sei, a classe inteira de professores está sendo desvalorizada, e não só o professor de artes, acho que mais é a classe em si. Ao mesmo tempo, eu noto que eu tenho uma valorização em relação aos colegas, talvez por eu ter tido uma formação mais recente, eu tento fazer trabalhos em conjunto com outros professores. Então eu não falto, não deixo nada em aberto com os alunos, tento seguir uma certa coerência pra eles verem uma seriedade no meu trabalho, e acho que pelo perfil de professor que eu considero que sou, eu me faço valorizar. Agora, tem que ficar claro para as pessoas que é uma disciplina como qualquer outra, que é uma área de conhecimento tão importante como qualquer outra para a formação do cidadão. Gosto de enfatizar que a disciplina de artes é uma ciência do saber, e os alunos tem o direito de conhecer, e não só de conhecer, mas de estudar como qualquer outra disciplina, já que está mais do que sabido que todas as disciplinas têm a mesma importância, e artes é tão importante quanto as outras disciplinas, senão não fazia parte do currículo. Dessa forma, estamos fazendo uma formação com alunos que vão ter um olhar mais crítico, não só em arte, mas em tudo na vida, repensar tudo que eles estão vendo, não só absorver, mas também refletir em cima daquilo, porém, o mais importante é conseguirem perceber as coisas que tem ao redor do mundo deles, e conseguirem repensar essas coisas de uma maneira mais crítica. Então eu acho que a sociedade hoje já consegue enxergar, principalmente se tu te mostrar um professor comprometido com aquilo que tu tá fazendo, com o conteúdo que tu tá trabalhando, buscando alternativas, correndo atrás das coisas, tu vai sendo valorizado, além do mais, eu faço com que os alunos produzam os seus trabalhos e faço exposições, para mostrar o trabalho e o comprometimento, pois, muitas vezes, as pessoas não ficam a par, não estão vendo o teu dia a dia dentro da sala de aula e ali tu mostra aquilo o que foi desenvolvido "Mentira que tu estava fazendo isso, mas que legal, que trabalho maravilhoso". E pra os alunos isso é muito importante, a valorização deles, e no momento em que eu valorizar eles e o trabalho deles, as discussões deles, eu vou estar valorizando o meu trabalho, pois eu acho que tem que começar pela gente a se valorizar. Eu acho que a gente tem que brigar mais enquanto professora de Artes, porque os nossos antepassados, já brigaram pra colocar a obrigatoriedade do ensino. De alguma forma a gente tem que achar a valorização dentro da instituição e cobrar mais espaço mesmo, até dentro da comunidade, eu acho que é uma batalha diária dentro da escola pra valorizar o trabalho e a disciplina, eu faço questão de impor a minha presença, que a disciplina de Artes tem a sua importância, que fique bem claro essas coisas para os alunos, claro que eu não tenho prazer nenhum em que o aluno rode comigo, mas pode. Além disso, eu acho que a cada ano está mais difícil trabalhar com o aluno, e se tu for só pelo currículo tu não consegue nada, eles começam a evadir, eles começam a dormir na sala de aula, aí tu tens que arrumar um jeito. Nossa tarefa enquanto educador é difícil, e educador de artes é pior, mas acho que é pela parte afetiva, é por esse lado que a gente vai conseguir ganhar o aluno, pois nós temos um espaço privilegiado, nós somos formadores de pensamento, então a gente tem que aproveitar isso, eu sei que é muito difícil, cada vez mais tem evasão, cada vez mais tem alunos desinteressados... é difícil, é muito difícil. A educação vai ter que ter uma virada de 180 graus pra atrair esse aluno para a escola, pra gente competir com essa mídia lá fora, com WhatsApp, com a internet, a gente tem que se aliar a isso, porque se não, nós vamos estar perdendo adeptos. Não é fácil, é muito cômodo tu dar o conteúdo que tu deu ano passado, continuar sempre na mesma, as vezes é tão desgastante tu tentar trabalhar uma coisa e não conseguir nunca, por exemplo, é uma dificuldade quando eu quero trabalhar com tinta ou com argilas, argila eu meio que já desisti, porque era muito complicado, depois não tinha onde colocar os trabalhos. Com tinta eu consigo trabalhar um pouco mais tranquilo, mas tenho que levar dois baldes de água para a sala de aula, para que eles consigam trabalhar ali. Até pra lavar um pincel, a gente tem que brigar com as faxineiras, porque eles querem lavar na pia do

banheiro, aí a gente recebe a reclamação de não usar o banheiro, eu tenho bastante reclamação do pessoal da limpeza, porque por mais que a gente oriente a forrar as mesas... isso aí é imprevisível, hoje mesmo baixaram a portaria do banheiro, banheiro só no recreio, cortaram. Agora, consegui com a diretora para furar todas as salas de aula e fazer varais de arte, varais artísticos, pra poder pelo menos pendurar os trabalhos. Então o primeiro desafio é esse, na escola tu ter um espaço adequado, um laboratório, uma sala de artes, um atelier; o segundo é a questão dos materiais; também, não adianta ter uma sala e não ter os materiais. Eu acho que tinha que se criar os espaços, não só para as artes, mas uma coisa mais facilitada, um local que ficasse tudo que tratasse da ciência, uma sala que tu pudesse fazer algo voltado pra geografia, imagina cheio de mapas, sei lá, tudo ali que o professor levasse a turma, que tivesse um data show instalado para que pudesse usar imagem. Então tu ter um lugar, que pudesse guardar o teu material, que tu pudesse lavar... Isso seria um sonho e que não é uma coisa também tão difícil, tão impossível.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

QUADRO 8: DSC-SC- A área de artes sob a ótica de seus professores

A área de artes está muito desvalorizada em geral, inclusive em nível social. A percepção que têm as famílias de uma disciplina como Língua ou Matemática, comparada com as disciplinas relacionadas com a Arte, Música, Plástica, é que são disciplinas de “retiro”, o que aqui chamamos de “Marias”. São as disciplinas fáceis, que os alunos são aprovados sem fazer nada: Educação Física, Plástica, Música... São menos valoradas, de menor relevância. Quando um aluno reprova em Matemática, Língua ou idioma estrangeiro, entende-se que reprova, já quando é em uma outra (Marias) disciplina não... nestas, compreende-se que é preciso aprovar todo mundo. São consideradas como excessivamente fáceis, pois Plástica é identificada como trabalhos manuais, que não servem para nada. O novo plano de estudo que acabou de ser aprovado reduz a carga letiva destas disciplinas. Então a mensagem que se está transmitindo à sociedade é uma mensagem que corrobora com essa ideia inicial de que os ensinamentos artísticos não são tão importantes como outras. Na atualidade está muito mais valorizada as disciplinas de ciências, então, o que ocorre é que a maioria dos alunos vão para Ciências e os que vão para Letras não são os melhores, apenas os alunos e alunas que são militantes, que gostam de letras, vão por letras... Bem, normalmente vão para o Direito ou disciplinas que tenham mais saídas, as artes não têm muita saída, portanto, vai muito pouca gente, isto é um dado, porque não há trabalho, é algo marginal, porque normalmente não tem muito alunado. A sociedade reclama praticidade, que a gente saiba coisas para fazer coisas, para ter um trabalho, para se ter um salário que seja bom. Então não precisa de artistas, de músicos e nem nada disso. Precisa-se de gente que faça engenharia, seja médico, que seja carpinteiro... A arte é, digamos, um capricho, um luxo. Trata-se de uma sociedade embrutecida, aonde o capitalismo mais deplorável chega ao coração do conhecimento e isso é falho. Mas, mesmo que a profissão, não só a de professora de artes ou de matemática, mas em geral, a profissão de professor não está suficientemente valorada a nível social, não é como a profissão de um médico, de um advogado ou de um arquiteto, a verdade é que não é uma profissão valorizada. Provavelmente, se tivéssemos outra consideração social, nos veriam de outra forma, como gente mais respeitável, pois a relação que tem o alunado com o professorado, não só com nós, mas com o professorado em geral, cada vez há mais falta de respeito, creem-se no direito de dar respostas, e não sei... de tratar o professor como fazem em casa, onde é permitido. Mas o ensino é muito esgotante, os alunos cansam, pois temos muitas crianças, temos 30 por aula, são alunos de distintas idades no caso, pessoas de 12 aos 18 anos, então o ensino cansa muito. Esgota muito! E logo sabes que o nosso trabalho não se acaba aqui, não se acaba em dar a aula, pois tens provas para corrigir um por um, normalmente preparas as aulas, não é porque não sabes, é porque queres melhorar e por coisas novas e queres... Então, não é um trabalho só no instituto, é um trabalho de fora, porém digo, vale a pena de verdade. De todas as formas, creio que o respeito do alunado ganha-se no trato com ele. Há pais, poucos, felizmente, mas que há pais que não dão a importância que tem a arte... Que é mais importante a professora de matemática do que a professora de artes, porém eu acho que isto está mudando, não é como antes, se ainda há não sei, pode haver algum caso assim separado, que algum professor pensa que por tu ser de artes já não és tão importante como se fosses de línguas, ou filosofia, ou de não sei o que lá... Sempre a típica piada de que não sabes fazer uma conta porque és de letras, mas são insignificantes detalhes. Continua existindo pessoas que não dão importância ao tema das artes, não importamos nada, ou importamos menos que as línguas ou as matemáticas. Há algum setor minoritário que sempre vai pensar que não tem nada que ver a dificuldade de ser professor de matemática, ou física, ou química ou língua, como ser professor de

desenho. Mas eu não sinto, não tenho problema com isso, se uma pessoa pensa assim não me importo com isso, sigo adiante. Entendo que ao menos neste centro, os professores percebem que a disciplina de desenho é uma disciplina importante, pois neste momento temos bastante colaboração, fazemos coisas conjuntas com ciências e tal e os professores também gostam que haja coisas pelo instituto, pois um professor está muito contente quando há um bom ambiente. Por isso, creio que somos pessoas respeitadas pelo resto dos companheiros, do mesmo jeito que nós respeitamos as outras disciplinas, isso vem da valoração que cada um tem em respeito a sua matéria, ou da sua matéria frente a outras, mas, ainda tem muito caminho. Na hora de escolher, na hora de planificar o ensino, é um critério puramente utilitário, utilitarista, então o que predomina são as disciplinas que em princípio são mais práticas, que servem mais para conseguir, arrecadar objetivos materiais e práticos. Isso é um reflexo do que ocorre fora, do que ocorre em nossa sociedade, que tem uma mentalidade estritamente prática que leva a uma redução do conhecimento do âmbito humanístico, quando sabemos que depois, na prática, muitas vezes, se recorre a uma pessoa que tenha uma formação humanística para passá-lo aos âmbitos práticos, porque toda pessoa criativa é melhor nos seus trabalhos, um advogado criativo é muito melhor do que um que não seja. Um médico criativo, muito melhor médico... A disciplina de Artes pode ajudar a muitas outras, por exemplo, nas ciências naturais quando falam dos animais, das células, dos átomos... Muitas vezes, com um pequeno desenho, entendes melhor as coisas, por exemplo, quando vais no médico e ele diz que tens um problema no cotovelo, sei lá, qualquer parte... e o médico faz um pequeno desenho, parece que tu já compreendes muito melhor tudo. Então, eu acho que o desenho e as artes em geral, creio que não deveria nunca desaparecer, porque é muito importante, pois a arte ensina a ser sensível, naquilo que vives, a saber interpretar um filme ou um anúncio de publicidade e muitas coisas. Vivemos em um mundo que é visual, onde estamos a olhar para fotografias a todo tempo, então temos de ter instrumentos para decodificar essa linguagem, que afinal é uma linguagem, pois cada vez estamos recebendo mais informações do tipo audiovisual, e temos que ter a formação necessária para poder entender e ser críticos, e isto adquire-se nestas disciplinas. A comunicação visual está na ordem do dia, e sem preparo os alunos não estão preparados para entender ou defender-se disso. Como se desvenda a publicidade, como se entende imagens que saem às ruas todos os dias e lhes entram pelos olhos, então um desafio interessante seria ter mais tempo para visualizar tudo isso, e que eles vejam a importância que tem isso, a importância da expressão plástica, do desenho, da comunicação, da criatividade e a relação que tudo isso tem com todas as demais atividades humanas. Vale dizer que os empresários estão enviando os seus chefes os seus "cabeças" para cursos de criatividade para saberem sair arejados dos problemas do cotidiano, pois quando acontece algo que dá errado o que fazer? A arte é importante por tudo isso, mas é preciso ser reconhecida e para isso precisamos mostrar o que estamos fazendo... não estamos apenas cortando papel e colando como me disse alguma vez um companheiro – Cortar e colar! Não, não estamos cortando e colando, estamos criando! E para que os demais vejam e percebam a qualidade final que os alunos chegam, por isso, a coisa de fazer exposições, fazê-las fora do centro, na biblioteca e nas salas aqui de Santiago e mostrar aos demais o que se faz aqui, mostrar para as pessoas a relevância que tem e o nível a que se chega, as premiações, pois sempre há algum aluno daqui alcançando prêmios a cada ano. Agora com a crise há menos prêmios... mas, é por isso, para intentar que os demais vejam e deem valor ao que fazemos, porque seguimos sendo, ainda, para muitos companheiros e companheiras, por muitos professores, das demais matérias... ainda fazemos desenhinhos... Então, isso é importante, formação do professorado e depois carga horária, pois isso significa que é importante, porque tens que dedicar mais tempo a esta disciplina, haveria que começar já na educação primária porque não contempla em absoluto o Ensino da Arte. Está claro que os alunos desde pequenos tem que aprender a ler, sobretudo aprender a entender o que leem, tem que aprender a regras aritméticas básicas, porém, também, aprender a expressar-se através do desenho, isso não é fácil de ensinar a um aluno pequeno, então deveríamos começar pela formação que recebem os professores, uma formação mais forte nessas disciplinas como música e desenho. Acima de tudo, é preciso tomar consciência de que todas as disciplinas deveriam procurar formar indivíduos completos e capazes de enfrentar o mais difícil, que é a vida, e a vida tem muitos momentos, muitos apertos e muitas necessidades. Então, entre todas essas necessidades está a de saber estar com ele mesmo, e considero que as artes ajudam muito nessa situação do indivíduo, por esse motivo acredito que seria importante darmos conta de que a técnica é muito importante para potencializar todas as capacidades que tem o indivíduo de expressar-se.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

Ao analisar ambos os discursos, percebemos que a questão da desvalorização da área está explícita na fala dos professores. Em Rio Grande, os professores se sentem inferiorizados, por terem uma carga horária de trabalho reduzida em relação aos docentes das demais áreas, por não disporem de um espaço adequado para as práticas artísticas nem de material didático nas escolas. Relatam que, seguidamente, são solicitados a ceder suas aulas para as disciplinas “mais importantes”, elaborarem provas extras com a finalidade de recuperação de notas (Quadro 9). Em Santiago de Compostela, embora a situação seja bem diferente, principalmente em relação à estrutura e materiais, também existe reclamação quanto à desvalorização da área, a qual recebe o apelido de uma das “Marias”, disciplinas mais fáceis, que não reprovam o aluno.

QUADRO 9: Trecho do DSC-RG - A área de artes sob a ótica de seus professores

Eu me decepcionei muito no início, quando eu comecei a trabalhar com artes, porque, além de não ser valorizada "ah! artes é pra preencher o espaço", "ah! é artes" a disciplina de artes, nos anos iniciais é um tapa buraco, eu dou aula de artes pra professora poder ter folga. A disciplina de artes é sempre um apêndice, parece uma coisa complementar. É, nós somos meio insignificantes, em qualquer lugar que tu chegue, tipo assim, não somos o carro chefe, primeiro vem a matemática, português, não adianta, a concepção de uma escola é português, matemática, ciências... A gente é meio, ignorado, às vezes "ah"! cede tua aula porque o professor precisa fazer uma prova de matemática. Eu percebo que a artes e educação física não são consideradas, e os alunos têm consciência disso...

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

Segundo Barbosa (2010b), essa desvalorização da área de artes é algo bem antigo no cenário brasileiro, pois a Arte estava ligada às atividades manuais que eram delegadas aos escravos negros e aos índios, no começo da colonização brasileira. De acordo com a autora, esse aspecto de superficialidade da área já estava implícito no discurso de D. João VI para a criação da Escola de Ciências, Artes e Ofícios em 1816, em que caracterizava a Arte como um instrumento de modernização de outros setores para a atualização do Estado. Vejam-se suas palavras:

O texto legal caracteriza a Arte como um acessório, um instrumento para a modernização de outros setores e não como uma atividade com importância em si mesma [...] o artista, categoria institucionalizada em nossa sociedade com a vinda da Missão Artística Francesa, não desfrutava a mesma importância social atribuída ao escritor, ao poeta (BARBOSA, 2010b, p.21).

Para Tourinho (2011, p. 28), “a hierarquia do conhecimento escolar – explícita e implícita- ainda mantém o ensino de Arte num escalão inferior da estrutura curricular; porém, felizmente, não decreta seu falecimento”, ou seja, a organização do currículo escolar é, ainda hoje, motivo de discussão e luta por espaço.

QUADRO 10: Trecho do DSC-SC- A área de artes sob a ótica de seus professores

A área de artes está muito desvalorizada em geral, inclusive em nível social. A percepção que têm as famílias de uma disciplina como Língua ou Matemática, comparada com as disciplinas relacionadas com a Arte, Música, Plástica, é que são disciplinas de “retiro”, o que aqui chamamos de “Marias”. São as disciplinas fáceis, que os alunos são aprovados sem fazer nada: Educação Física, Plástica, Música... São menos valoradas, de menor relevância. Quando um aluno reprova em Matemática, Língua ou idioma estrangeiro, entende-se que reprova, já quando é em uma outra (Marias) disciplina não... nestas, compreende-se que é preciso aprovar todo mundo. São consideradas como excessivamente fáceis, pois Plástica é identificada como trabalhos manuais, que não servem para nada.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

Na realidade espanhola, um dos motivos para a desvalorização da área artística (Quadro 10) ocorre por herança de seu recente passado, considerando que, no período franquista, a orientação para o Ensino de Arte centrava-se na realização de trabalhos manuais, principalmente na educação feminina. Afirma Hernández (2000, p. 76):

Durante quase 30 anos, a situação permanece estagnada nesse ponto. Sob esse prisma, as Escolas de Belas Artes são os lugares de formação daqueles que se dedicarão ao ensino de desenho no *bachillerato* e a preparação dos docentes de ensino fundamental nas Escolas de Magistério. Nas últimas, a educação artística se traduz, até bem início da década dos anos 60, no ensino de trabalhos manuais, enquanto que nas faculdades de Belas Artes, serão iniciados no desenho geométrico para seu ensino no *bachillerato*.

Essa realidade só mudaria após a Segunda Guerra e a partir de novas correntes educacionais. Mesmo assim, observamos a forte influência e relevância do desenho geométrico no ensino artístico, principalmente por se aproximar das áreas das exatas, o que, segundo a conversa com os professores, é conteúdo mais prestigiado e integra as provas de seleção para os estudos de grau superior.

Hernández (2000) enfatiza que a sociedade espanhola acreditava no mito do artista nato, o que contribuiu para a distorção sobre a função da área de artes na educação espanhola. Em suas palavras:

Essa crença mítica pode ser encontrada na persistente mensagem que destaca que o artista é um gênio individual e isolado, que percorre os relatos sobre os artistas, desde as vidas, de Vasari, em 1550, até o filme “Picasso”, de J. Ivory, passando por múltiplos exemplos, como a persistente mensagem dos próprios artistas, inclusive nas instituições dedicadas ao ensino da arte, a favor do autodidatismo e do essencialismo formalista, tanto na aproximação às obras de arte como àqueles que as produzem (HERNÁNDEZ, 2000, p. 85).

QUADRO 11: Trecho do DSC-SC- A área de artes sob a ótica de seus professores.

Na atualidade está muito mais valorizada as disciplinas de ciências, então, o que ocorre é que a maioria dos alunos vão para Ciências e os que vão para Letras não são os melhores, apenas os alunos e alunas que são militantes, que gostam de letras, vão por letras... Bem, normalmente vão para o Direito ou disciplinas que tenham mais saídas, as artes não têm muita saída, portanto, vai muito pouca gente, isto é um dado, porque não há trabalho, é algo marginal, porque normalmente não tem muito alunado. A sociedade reclama praticidade, que a gente saiba coisas para fazer coisas, para ter um trabalho, para se ter um salário que seja bom. Então não precisa de artistas, de músicos e nem nada disso. Precisa-se de gente que faça engenharia, seja médico, que seja carpinteiro... A arte é, digamos, um capricho, um luxo. Trata-se de uma sociedade embrutecida, aonde o capitalismo mais deplorável chega ao coração do conhecimento e isso é falho.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

Ainda no DSC-SC- A área de artes, sob a ótica de seus professores, está colocado que a Arte é considerada um luxo (Quadro 11), um capricho. Isso se torna mais compreensível quando analisamos a própria história do Ensino de Arte, desde os primórdios da constituição da educação escolar, primeiramente considerada como uma atividade para formar a mão de obra da classe trabalhadora, deixando de ser uma atividade intelectual para ser um processo mecânico. Mais tarde, com o surgimento de novas correntes educacionais, o Ensino de Arte passa a ter uma conotação mais expressionista, em direção à livre expressão, muitas vezes, sem uma contextualização ou avaliação conjunta do processo, levando assim, em alguns casos, ao simples fazer em atividades com caráter recreativo. Tudo isso culminado com o despreparo de grande parte dos professores, ou, no caso brasileiro, onde ainda ocorre o fato do Ensino de Arte não ser uma atividade realizada por pessoas com formação específica na área de artes, contribui muito para a desvalorização relatada em ambos os discursos.

A vida contemporânea exige mais praticidade, mais rapidez e fluidez. Somos herdeiros de uma tradição capitalista na qual o que tem valor é o que pode ser facilmente consumido e descartado. Consumir está na ordem do dia, por isso as profissões mais valorizadas são as que proporcionam maiores lucros, influenciando na escolha da profissão de muitos. Nesses casos, a vocação é o que menos importa.

Ganhar mais significa poder comprar mais; entretanto, precisamos entender a diferença entre consumo e consumismo. “Todos nós somos consumidores. Não podemos ser e agir de outro modo, porque se paramos de consumir morremos” (BAUMAN, 2011, p.83). Consumir é uma necessidade biológica, não obstante, o consumismo é um produto do desejo, cujo objetivo não é mais satisfazer as necessidades, é um desejo de consumir cada vez mais. Bauman (2001, p. 88) nos explica que, “[...] o desejo tem a si mesmo como objeto constante, e por esta razão está fadado a permanecer insaciável qualquer que seja a pilha dos outros objetos (físicos ou psíquicos) que marcam seu passado”, não importa o que as pessoas já possuem, mas sim tudo aquilo que elas ainda não têm, pois o ter tornou-se mais relevante do que o ser.

QUADRO 12: Trecho do DSC-RG- A área de artes sob a ótica de seus professores.

[...] não tem tanta valorização, no geral, não sei, a classe inteira de professores está sendo desvalorizada, e não só o professor de artes, acho que mais é a classe em si. Ao mesmo tempo, eu noto que eu tenho uma valorização em relação aos colegas, talvez por eu ter tido uma formação mais recente, eu tento fazer trabalhos em conjunto com outros professores. Então eu não falto, não deixo nada em aberto com os alunos, tento seguir uma certa coerência pra eles verem uma seriedade no meu trabalho, e acho que pelo perfil de professor que eu considero que sou, eu me faço valorizar. [...] Além disso, "Ah, Artes e Pedagogia qualquer um faz" "Ah professor de artes..., ah, professor é uma barbada, trabalha pouco, tem dois meses de férias..." e artes "tu de deu né, tu não tens que corrigir provas, tu não tem que fazer prova"...

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

QUADRO 13: Trecho do DSC-SC- A área de artes sob a ótica de seus professores.

Mas, mesmo que a profissão, não só a de professora de artes ou de matemática, mas em geral, a profissão de professor não está suficientemente valorada a nível social, não é como a profissão de um médico, de um advogado ou de um arquiteto, a verdade é que não é uma profissão valorizada. [...] Mas o ensino é muito esgotante, os alunos cansam, pois temos muitas crianças, temos 30 por aula, são alunos de distintas idades no caso, pessoas de 12 aos 18 anos, então o ensino cansa muito. Esgota muito! E logo sabes que o nosso trabalho não se acaba aqui, não se acaba em dar a aula, pois tens provas para corrigir um por um, normalmente preparas as aulas, não é porque não sabes, é porque queres melhorar e por coisas novas e queres... Então, não é um trabalho só no instituto, é um trabalho de fora, porém digo, vale a pena de verdade. [...] Sempre a típica piada de

que não sabes fazer uma conta porque és de letras, mas são insignificantes detalhes. Continua existindo pessoas que não dão importância ao tema das artes, não importamos nada, ou importamos menos que as línguas ou as matemáticas.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

Podemos constatar, por meio dos DSC, que os professores reclamam da desvalorização da profissão docente em geral (Quadros 12 e 13), mas também, especificamente, do professor da área de artes. Brügger (2004) revela que as profissões mais bem remuneradas são aquelas que ajudam a manter a lógica dominante e que as profissões mais mal remuneradas são geralmente as que mais têm relevância social, incluindo aí a profissão de professor. Nas palavras da autora,

A falta de ética não se restringe a cada indivíduo mas faz parte de uma lógica que abrange toda a sociedade. Uma consequência disso é que diversas profissões mal remuneradas são frequentemente aquelas que potencialmente mais importante do ponto de vista social. E o inverso é muitas vezes verdadeiro (BRÜGGER, 2004, p. 64).

Martins, M. (2011) reitera que, embora existam tantos limites e dificuldades na escola, ainda existem professores que lutam pela presença da Arte nesse espaço de formação. Há inúmeros professores que estudam sozinhos e não têm com quem discutir suas ideias. Nas escolas visitadas no município do Rio Grande, tivemos a oportunidade de observar que poucas possuíam mais de um professor da área de artes no quadro de docentes, ao contrário de outras disciplinas as quais, por possuírem uma carga horária maior no currículo, necessitam de um contingente maior de profissionais. Esse fato torna-se motivo para que os docentes de Artes sejam “professores solitários que pouco são instigados em suas reuniões pedagógicas e que se emocionam quando falam de si num espaço que lhes é negado” (MARTINS, M., 2011, p. 59).

Coutinho (2011) afirma que, nos últimos 30 anos, a figura do professor passou a ser motivo de pesquisas, o que contribui para amenizar a sua imagem desvalorizada. Essa retomada da identidade docente tem provocado reflexões sobre a práxis pedagógica e uma maior autonomia do docente por suas escolhas metodológicas, pois “é preciso cuidar da formação do sujeito/professor formador. É preciso aprender a aprender a ensinar” (2011, p. 153).

QUADRO 14: Trecho do DSC-RG- A área de artes sob a ótica de seus professores.

[...] já está rotulado, que artes, filosofia, essas disciplinas são ditas "menores", e matemática, história, português, tem mais peso, tanto é que essas áreas tem coordenador, nós estamos sem coordenador pedagógico da área artística no município. Até na escolha de livros, nunca tem, eu sempre registro, deixo ali registrada a minha insatisfação, porque eu também quero escolher livros, não que eu vá seguir aquilo, mas é um recurso. [...] Aqui na escola não tem na biblioteca nenhuma estante que diga "ah! é de artes", eu pesquiso nos meus livros, procuro sempre comprar o meu material, hoje mesmo eu usei o meu note, para ver Arte Contemporânea e Hiper-Realismo, recursos meus, imagens, tudo é meu, tem que ficar carregando. Algumas imagens eu vou fazendo reproduções em tamanho A3, a gente tem que trabalhar com imagem e tem que mostrar obras, que é uma premissa da nossa profissão, é complicado. Uma coisa que eu brigo é pra ter material impresso colorido, porque xerox a gente tem. Algum material até chega na biblioteca, mas livros específicos de história da arte, é difícil, teria que comprar... Certa vez, montamos um brechó da escola, e as crianças vendiam na hora da saída, é dessa forma que a gente consegue comprar algum material... então a gente sempre dá um jeito, mas é difícil. Chega a ser... é um processo de violência, só que é uma violência tão banal, que a gente se acostumou com isso e de alguma forma acaba aceitando, porque não acredita que exista uma outra realidade.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

No fragmento do DSC (Quadro 14), os professores denunciam a falta de um coordenador pedagógico para o Ensino de Arte na Secretaria Municipal de Educação - SMEd, o que é para eles é uma forma de discriminação, já que existe um coordenador para as outras áreas do conhecimento. Na SMEd o coordenador é responsável pela aquisição de material pedagógico e envio do mesmo para as escolas e pela organização de reuniões de área para os docentes da rede. A carência de coordenação implica, segundo os professores, a ausência de formação pedagógica, e a impossibilidade de trocar experiências com colegas de outras escolas; além disso, compromete tanto a qualidade quanto a quantidade de material fornecido pela SMEd para as práticas artísticas. O material para as aulas práticas que chega à escola é adquirido e enviado pela coordenação dos anos iniciais; por isso, os docentes reclamam da qualidade dos recursos que são enviados, uma vez que se trata de material para atividades recreativas destinado a crianças pequenas, o que se resume a estojos de têmpera, giz de cera, caneta hidrocor, diferentes tipos de papéis como crepom, seda, dobradura etc.

É notória a carência de material pedagógico e de infraestrutura para a aula de Artes. Também a inexistência de um livro didático, segundo as falas dos professores, é sinônimo de desvalorização da área. Entretanto, a escassez pode configurar-se como a mola propulsora para a construção do seu próprio material, como é relatado no discurso; porém, a ausência de sala adequada e as demais

dificuldades interferem sobremaneira na qualidade do trabalho que está sendo oferecido. Segundo Tourinho (2011, p. 29),

As formas como os campos de conhecimento foram e são compreendidos na escola e como estes transformaram-se em disciplinas curriculares são resultados de tratamentos diferenciados sobre o trabalho pedagógico em relação aos deferentes tipos de saberes. Fora das salas de aula, professores e professoras são avaliados, cobrados 'medidos' pela capacidade de satisfazer expectativas que pouco têm a ver com as condições internas de seu trabalho. Nas salas, professores sobrevivem com o que têm e podem fazer, enfrentando a ausência de condições mínimas que lhes dariam prazer e engajamento para realizar sua parte na formação educacional dos alunos e, neste caso, na sua formação cultural e artística.

QUADRO 15: Trecho do DSC-RG- A área de artes sob a ótica de seus professores.

Não é fácil, é muito cômodo tu dar o conteúdo que tu deu ano passado, continuar sempre na mesma, as vezes é tão desgastante tu tentar trabalhar uma coisa e não conseguir nunca, por exemplo, é uma dificuldade quando eu quero trabalhar com tinta ou com argilas, argila eu meio que já desisti, porque era muito complicado, depois não tinha onde colocar os trabalhos. Com tinta eu consigo trabalhar um pouco mais tranquilo, mas tenho que levar dois baldes de água para a sala de aula, para que eles consigam trabalhar ali. Até pra lavar um pincel, a gente tem que brigar com as faxineiras, porque eles querem lavar na pia do banheiro, aí a gente recebe a reclamação de não usar o banheiro, eu tenho bastante reclamação do pessoal da limpeza, porque por mais que a gente oriente a forrar as mesas... isso aí é imprevisível, hoje mesmo baixaram a portaria do banheiro, banheiro só no recreio, cortaram.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

Escutar um professor dizer que não faz mais trabalhos com argila (Quadro 15), pela dificuldade de lidar com sua especificidade, ou por não ter onde guardar os trabalhos ao serem finalizados, ou ainda, que ao trabalhar com tintas tem que levar baldes de água para a sala de aula, para não se indispor com os auxiliares da limpeza, ou pior, que o uso do banheiro foi proibido durante as aulas, coibindo também a lavagem de mãos e pincéis, demonstra o total descaso com o Ensino de Arte. Resguardamos aqui a imagem das escolas que possuem pessoas com formação artística em suas direções.

Dentre as 70 escolas de ensino fundamental do município do Rio Grande, apenas sete possuem sala adequada para as práticas artísticas, porém longe de estarem em uma posição confortável, os docentes destas escolas expressam o medo de perder este espaço a qualquer momento, para transformar-se em mais uma sala de aula. O fato é justificado pelo déficit de vagas para os estudantes no sistema público de ensino. Cabe salientar que a educação é um direito de todos e que é obrigação do Estado oferecer uma educação de qualidade ao povo. Na área

de artes há sérios problemas que advêm da falta de formação para os professores, da falta de material adequado, tanto para aulas teóricas quanto para práticas, e da inexistência, na maioria das escolas, de espaço específico e apropriado, o que, segundo os professores, seria uma forma de valorizar a área.

Em ambos os discursos emerge também a necessidade de serem realizadas exposições de trabalhos práticos como forma de valorizar tanto os estudantes quanto a própria figura do professor e suas aulas. Mostrar o que está sendo feito é uma maneira de ganhar o respeito dos demais colegas e da comunidade em geral (Quadros 16 e 17).

QUADRO 16: Trecho do DSC-RG- A área de artes sob a ótica de seus professores.

Então eu acho que a sociedade hoje já consegue enxergar, principalmente se tu te mostrares um professor comprometido com aquilo que tu tá fazendo, com o conteúdo que tu tá trabalhando, buscando alternativas, correndo atrás das coisas, tu vai sendo valorizado, além do mais, eu faço com que os alunos produzam os seus trabalhos e faço exposições, para mostrar o trabalho e o comprometimento, pois, muitas vezes, as pessoas não ficam a par, não estão vendo o teu dia a dia dentro da sala de aula e ali tu mostra aquilo o que foi desenvolvido "Mentira que tu estava fazendo isso, mas que legal, que trabalho maravilhoso". E pra os alunos isso é muito importante, a valorização deles, e no momento em que eu valorizar eles e o trabalho deles, as discussões deles, eu vou estar valorizando o meu trabalho, pois eu acho que tem que começar pela gente a se valorizar.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

QUADRO 17: Trecho do DSC-SC- A área de artes sob a ótica de seus professores.

[...] então um desafio interessante seria ter mais tempo para visualizar tudo isso, e que eles vejam a importância que tem isso, a importância da expressão plástica, do desenho, da comunicação, da criatividade e a relação que tudo isso tem com todas as demais atividades humanas. Vale dizer que os empresários estão enviando os seus chefes os seus "cabeças" para cursos de criatividade para saberem sair arejados dos problemas do cotidiano, pois quando acontece algo que dá errado o que fazer? A arte é importante por tudo isso, mas é preciso ser reconhecida e para isso precisamos mostrar o que estamos fazendo... não estamos apenas cortando papel e colando como me disse alguma vez um companheiro – Cortar e colar! Não, não estamos cortando e colando, estamos criando! E para que os demais vejam e perceba a qualidade final que os alunos chegam, por isso, a coisa de fazer exposições, fazê-las fora do centro, na biblioteca e nas salas aqui de Santiago e mostrar aos demais o que se faz aqui, mostrar para as pessoas a relevância que tem e o nível a que se chegam, as premiações, pois sempre há algum aluno daqui alcançando prêmios a cada ano. Agora com a crise há menos prêmios...

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

Na concepção de Buoro (2009, p.131), "A exposição é sempre de fundamental importância, pois leva as crianças a perceberem o resultado global do trabalho". Além disso, podem intensificar o respeito e a valorização do Ensino de Arte.

É recorrente, nos discursos, a percepção dos professores sobre as contribuições da área de artes na formação dos estudantes, sobretudo, na importância da criatividade para desenvolver um conhecimento de mundo. Ostrower (2008, p. 142-143) revela:

Os processos criativos são processos construtivos globais. Envolvem a personalidade toda, o modo de a pessoa diferenciar-se dentro de si, de ordenar e relacionar-se em si e de relacionar-se com os outros. Criar é tanto estruturar quanto comunicar-se, é integrar significados e é transmiti-los. Ao criar, procuramos atingir uma realidade mais profunda do conhecimento das coisas. Ganhamos concomitantemente um sentimento de estruturação interior maior; sentimos que nos estamos desenvolvendo em algo de essencial para o nosso ser. Daí se torna tão importante, para o artista ou para qualquer pessoa sensível, saber do trabalho de outros, ter sentido de um crescimento interior que também em nós se realiza quando podemos acompanhar a realização de outro ser humano.

Conforme os DSC, o Ensino de Arte tem uma forma particular de engendrar o processo criativo dos estudantes, isso porque o fazer é parte integrante da prática artística e, por sua vez, acaba influenciando na construção de saberes. A criatividade não é atributo somente da área de artes. Em outras áreas a criatividade também é incentivada, mas percebemos que o ato de promover processos criativos é uma forma de legitimar a área, pois não basta só criar, é preciso também mostrar o que está sendo criado em exposições. A exibição de trabalhos é uma maneira de compartilhar saberes, e, com isso, além dos docentes valorarem as produções de seus estudantes, seduzem outras pessoas de diferentes áreas a terem um olhar diferenciado, talvez sensível, para os trabalhos artísticos.

QUADRO 18: Trecho do DSC-RG- A área de artes sob a ótica de seus professores.

Dessa forma, estamos fazendo uma formação com alunos que vão ter um olhar mais crítico, não só em arte, mas em tudo na vida, repensar tudo que eles estão vendo, não só absorver, mas também refletir em cima daquilo, porém, o mais importante é conseguirem perceber as coisas que tem ao redor do mundo deles, e conseguirem repensar essas coisas de uma maneira mais crítica.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

QUADRO 19: Trecho do DSC-SC- A área de artes sob a ótica de seus professores.

Vivemos em um mundo que é visual, onde estamos a olhar para fotografias a todo tempo, então temos de ter instrumentos para decodificar essa linguagem, que afinal é uma linguagem, pois cada vez estamos recebendo mais informações do tipo audiovisual, e temos que ter a formação necessária para poder entender e ser críticos, e isto se adquire nestas disciplinas. A comunicação visual está na ordem do dia, e sem preparo os alunos não estão preparados para entender ou defender-se disso. Como se desvenda a publicidade, como se entende imagens que saem às ruas todos os dias e lhes entram pelos olhos, então um desafio interessante seria ter mais tempo para visualizar tudo isso, e que eles vejam a importância que tem isso [...].

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

Nos DSC averiguamos uma preocupação por uma formação mais reflexiva em relação ao repertório imagético, constituído tanto do mundo das artes quanto do cultural (Quadros 18 e 19). Para Meira (2014, p.111),

A imagem, seja da arte ou da cultura, é um testemunho antropológico. Por sua natureza e pelo modo como permite interações, produz formas de comunicação que podem, ou não, corresponder a experiências simbólicas, trocas intersemióticas entre sujeitos, construção de sentido e significados coletivos. Mas, para que ela traduza valores humanos, precisa contextualizar-se na vida dos sujeitos, tornar-se mediadora entre seu imaginário social, como algo inserido na sua cultura, na sua vida. É preciso que se trabalhe sobre a imagem como um valor e uma forma de conhecimento, unindo o cognitivo ao afetivo e ambos as formas vinculares de comunhão com a cultura, para que a sensibilidade oriente um agir criador e transformador.

Hernández (2007) infere que um Ensino de Arte com base na cultura visual, não tenta mudar, mas sim ampliar o seu lugar na formação dos estudantes, adquirindo um alfabetismo visual crítico que propicie analisar, interpretar, avaliar e criar, a partir de todas as informações que permeiam os meios de comunicação.

O mundo em que vivemos é visual e complexo, e, como professores, precisamos disponibilizar meios de propiciar o desenvolvimento da capacidade crítica, reflexiva e criadora de nossos estudantes. Para tanto, os professores também necessitam participar de processos de formação continuada ao largo da sua carreira. É preciso analisar de forma crítica os discursos camuflados por detrás das manifestações midiáticas e culturais. Principalmente se analisarmos que, em tempos de modernidade líquida, a cultura, sobretudo nos ramos artísticos, está se transformando, como indica Bauman (2011), em uma espécie de seção de loja, em um mundo habitado por consumidores, em que:

Mercadorias e publicidade são calculados especificamente para calcular desejos ou cobiça pelas novas ofertas, e ao mesmo tempo reprimir qualquer

resquício de desejo ou cobiça pelas antigas promoções [...] a cultura em nosso mundo moderno líquido não tem 'povo' para 'cultivar', tem clientes para seduzir (BAUMAN, 2011, p. 91).

Em um mundo de consumidores, onde tudo vira mercadoria, analisar criticamente as imagens que nos chegam é um importante papel que o Ensino de Arte está realizando como assinala os DSC (Quadros 20 e 21).

QUADRO 20: Trecho do DSC-RG- A área de artes sob a ótica de seus professores.

Além disso, eu acho que a cada ano está mais difícil trabalhar com o aluno, e se tu fores só pelo currículo tu não consegues nada, eles começam a evadir, eles começam a dormir na sala de aula, aí tu tens que arrumar um jeito. Nossa tarefa enquanto educador é difícil, e educador de artes é pior, mas acho que é pela parte afetiva, é por esse lado que a gente vai conseguir ganhar o aluno, pois nós temos um espaço privilegiado, nós somos formadores de pensamento, então a gente tem que aproveitar isso, eu sei que é muito difícil, cada vez mais tem evasão, cada vez mais tem alunos desinteressados... é difícil, é muito difícil. A educação vai ter que ter uma virada de 180 graus pra atrair esse aluno para a escola, pra gente competir com essa mídia lá fora, com WhatsApp, com a internet, a gente tem que se aliar a isso, porque se não, nós vamos estar perdendo adeptos.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

QUADRO 21: Trecho do DSC-SC- A área de artes sob a ótica de seus professores.

Acima de tudo, é preciso tomar consciência de que todas as disciplinas deveriam procurar formar indivíduos completos e capazes de enfrentar o mais difícil, que é a vida, e a vida tem muitos momentos, muitos apertos e muitas necessidades. Então, entre todas essas necessidades está a de saber estar com ele mesmo, e considero que as artes ajudam muito nessa situação do indivíduo, por esse motivo acredito que seria importante darmos conta de que a técnica é muito importante para potencializar todas as capacidades que tem o indivíduo de expressar-se.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

Nos trechos dos DSC, em destaque, a percepção dos professores em relação à própria prática revela estarem eles conscientes do papel que desempenham para a formação dos sujeitos, não apenas na área em que atuam, mas numa preparação para a vida. Colocam o espaço da sala de aula como um espaço privilegiado de troca de saberes, potencializando as capacidades do sujeito para se expressar e enfrentar as dificuldades da vida. Percebem que não podem agir a partir de um currículo fechado burocratizado, imposto verticalmente, superando o que é exposto a seguir por Andrade (2009, p.180):

[...] para muitos professores, o 'currículo' é entendido como as determinações das secretarias de educação sobre o que deve ser; o que o MEC publica como diretrizes; o resumo de um curso; a listagem de

conteúdos; a lista de livros a ler, etc. apesar de o currículo incorporar tais elementos não pode ser por eles limitados.

Diante de um cenário em que os professores ficam ligados somente ao currículo composto por objetivos e conteúdos sacralizados, a escola torna-se um espaço de acúmulo de informação, e não de construção comunitária de conhecimento.

Não obstante, os professores parecem ter consciência de seu papel no processo de ensino-aprendizagem que acontece no diálogo com o “outro”, como é enfatizado por Brandão (2005a, p. 98):

O que torna fecunda a nossa aprendizagem é que precisamos de alguém que nos ensine para aprendermos. Esse ‘alguém’ pode ser uma dimensão ensinante de nós mesmos; pode ser um outro em uma relação face a face conosco; podem ser outros, plurais; pode ser a mensagem de alguém deixada de algum modo diante de nós uma página, em um rabisco de muro, em um artigo, em uma fotografia, um livro inteiro, um cd- rom, um filme ou o que seja.

É possível intuir que os educadores percebem que podem fazer a diferença, reconhecem suas capacidades para estimular os estudantes na construção de seus conhecimentos. Portanto, têm possibilidades de incentivar a competição e contribuir para perpetuar a atual cultura hegemônica de apologia ao consumismo e a degradação social e ambiental, bem como, na direção oposta, podem auxiliar na formação de sujeitos autônomos, reflexivos, criativos, e principalmente, autoconscientes de seus desejos. Para tanto, é preciso saber, primeiramente, o que desejamos como professores.

8.2 DSC – Trabalho docente: valores e significados

Para a construção desse discurso, optamos por usar apenas uma questão aos professores durante nossas conversas, referente ao que é mais gratificante na profissão docente. A partir daí, construímos um IAD para cada conversa e depois organizamo-los em dois discursos. Assim obtivemos o DSC-RG – trabalho docente: valores e significados (Quadro 22) e o DSC-SC – trabalho docente: valores e significados (Quadro 23).

QUADRO 22: DSC-RG- Trabalho docente- valores e significados

Eu acho que o mais gratificante é poder compartilhar com eles esse conhecimento, que é o que eu gosto, tentar mostrar pra eles que não é só desenhar em cores, que tem um conhecimento, e a partir daquilo começo a construir uma alfabetização visual, começam a conhecer a história da arte e vou indo assim, é instigante pra eles, talvez porque nunca tenham estudado isso, porque não conheciam que existia esse universo, antes não percebiam que a arte fazia parte da nossa vida, então eu acho que se torna leve pra eles e se torna leve pra mim. Eles vêm pra cá porque gostam desse espaço, gostam de estar aqui, gostam de fazer os trabalhos, mesmo que de muito trabalho. Então eu tô sempre compartilhando coisas e trazendo, é o que gratifica é tu poder compartilhar, aproximar eles desse universo. E gosto do retorno que eles dão, fazer uma coisa e aí na outra semana: "ai professora, lembra aquilo ali que a senhora mostrou, eu estava vendo assim, assim..." eles vão te explicando e tu vêes que alguma coisinha ficou neles, desses dias, alguém pintou uma fruta lá de uma cor que não era a cor verdadeira da fruta... uma cereja e ele pintou de azul, e aí um aluno me disse: "- mas não, não pode, não existe cereja dessa cor", aí outro "- não, a cereja é dela e ela pinta da cor que ela quer". Eu disse realmente, mas depende da proposta que a gente tá trabalhando. Tu tens que saber o que é certo e o que é errado, de acordo com o que eu te pedi hoje. Se fosse aquele trabalho..." aí outro falou: "- ah! aquele do Surrealismo..." "Olha, lembrou. Se fosse surrealista, podias pintar da cor que tu quisesses, até seria muito melhor se pintasse de uma cor diferente do real, esse retorno é muito importante, acho que é fundamental e é o que gratifica. Ou ainda, quando eu peço uma coisa: "ah! façam uma colagem sobre cubismo..." explico... e eu não digo pra eles o que é pra fazer além de fazer colagens com características cubistas, e eles me trazem já um trabalho todo construído, já pensado, não é só "vou ali colando" eles já tão pensando, eles perceberam o que eu falei e estão conseguindo colocar no papel, porque no momento que tu entra pra dentro da sala de aula, que tu fecha a porta, tu está ali com os teus alunos, aquele momento é daquele grupo, é daquelas pessoas que estão ali, então tu faz acontecer as coisas... surgem as questões e a gente vai atrás, isso me dá muito prazer, ver os alunos se envolvendo com o trabalho, descobrindo coisas às vezes muito simples e tu até te espanta, e ver eles pedirem ajuda pra um ou então ajudam o outro que não está conseguindo aquilo me encanta muito, me fascina muito. Sou muito apaixonada pelo que faço, eu sou apaixonada por arte e foi a arte que me trouxe para o magistério, se eu me afastar de sala de aula, vou estar me afastando daquilo que me trouxe, do que me fez ser professora de artes, que é a arte em si. Eu quero estar em sala de aula, no contato com aluno, porque é isso que enriquece, é isso que faz com que eu tenha ainda muito fôlego e muito prazer em trabalhar com aluno em sala de aula. E gosto demais de ver o crescimento, uma coisa que no início estava muito rudimentar, um desenho que vai melhorando, é a questão do desenvolvimento do aluno, essa capacidade de ensino e aprendizagem que eles conseguem captar, claro que de acordo com o interesse de cada um, mas é muito gratificante ver quando os alunos conseguem desenvolver a capacidade criadora. Isso é fantástico. Ou quando um aluno de primeiro ano me diz que o risco vermelho que ele fez era o som do trovão, ele representou o trovão, o som, não era o relâmpago, era o som, ele representou o som, então eu sempre digo que as coisas que eles fazem são maravilhosas. Ver eles contando entre eles as coisas que a gente vai discutindo, ver os olhos deles dentro da câmera escura é incrível. Lidar com essas crianças que estão realmente afins, e tu não ter dificuldade nenhuma em discutir com eles nada, em trazer novidades, ver eles crescendo, com um emprego bom, em uma faculdade, ter o carinho deles, dar uma aula boa e sair satisfeita, afinal, qual o objetivo da arte na vida dos alunos, é ajudar, é ajudar em tudo, no raciocínio, na parte afetiva, na parte emocional e na parte do conhecimento, então o que gratifica é isto, é a relação com eles, acho que é uma troca, tudo isso me dá muito prazer, eu não conseguiria fazer outra coisa, sinceramente, mesmo com todas as dificuldades. Hoje a gente compete com muitas coisas, então para tu conseguires o teu aluno tu tens que trabalhar a parte afetiva senão tu não consegues. Logo no início quando eu conseguia desenvolver um trabalho e conseguia um resultado positivo, eu dizia: "ah! olha hoje meus alunos fizeram coisas maravilhosas" e tinha uma colega que sempre dizia assim "ai meu Deus, lá vem professor de artes, qualquer porcaria é uma maravilha". Então eu valorizo muito as pequenas coisas que o aluno te demonstra, eu acho isso fantástico, eu acho maravilhoso.

Fonte: Dados trabalhados pela autora

QUADRO 23: DSC – SC - Trabalho docente- valores e significados

Enfoquei desde o primeiro momento na docência e por quê? Bem, gosto de ensinar, gosto do

contato com gente nova, porque sempre sei o que está a passar neste mundo que já passei faz muito tempo e sempre gostei de estudar... tenho muitíssimo carinho pelo ensino. Além disso, me fascina o modo de ser dos alunos, temos alunos com muitas realidades, cada um diferente, pois cada um é um, e tem que saber como levá-los. Um aluno está em potencial para o bem e para o mal, então são, não sei... pode-se trabalhar muito bem com eles, é como uma pedra que está aí, e tens que polir para que ressalte o brilho. Gosto de ver como eles aprendem e como se entusiasmam, e como vão extrair da tua disciplina, conhecimentos importantes. Eu desfruto quando o que mostro fica neles e como vai abrindo a sua capacidade de aprendizagem. É como ver andar um pequeno que começa e se levanta e vai... e pode ser que não ande da primeira vez. Pois isto é o mesmo, sobretudo, quando tens um aluno de 12 anos aqui do primeiro curso e o vês terminar no último curso, passando quatro anos e sai uma pessoa, um homem ou uma mulher. Isso é uma das coisas mais bonitas deste trabalho. E depois, o mais bonito é trabalhar com a imaginação e fazer realidade, ainda que seja só no papel ou a nível tridimensional, uma escultura, algo que temos aqui na imaginação, ali está a criatividade, a criatividade e o poder e isso é o mais bonito, poder transformar, e tomam gosto por pintar, por desenhar, a não ter medo e logo quando forem à rua, explorarem a arte da rua e a compreendam, comportar-se em um museu, que deem valor aos museus, isso é o melhor de tudo e quando os alunos me dizem que gostam da disciplina. Nos ensina muito os alunos, aprendemos muito com eles, vejo as coisas que lhes passam, eu aprendo o que está passando através deles, eles são reflexos da gente que há ao redor. E, neste sentido, é interessante ver e preocupante ver porque coisas lhes passam, que coisas lhes preocupam, em muitos casos é uma grande decepção, pois poucas coisas lhes preocupam, ou em que estão interessados, então, eu gosto de tentar modificar isto na medida em que posso, não só lhes falo de plástica ou de desenho, sempre se deixa carregar de alguma coisa ou opinar sobre alguma coisa, mas principalmente que tomem consciência, ou seja, que sejam capazes de analisar o que está a ocorrer nestes momentos aqui. Esta é a minha função como professor e creio que é a função de qualquer professor de qualquer matéria, mas como professor da área de Arte é que sejam capazes de chegar à arte, que vivam a arte e que a desfrutem, isso é fundamental. É um trabalho alegre, é... só tem gente que grita sim, grita muito, porém riem, se movem, é muito dinâmico.

Fonte: Dados trabalhados pela autora

Nos trechos dos discursos coletivos (Quadros 24 e 25), constatamos que o compartilhar conhecimentos é um dos fatores que mais gratificam o trabalho docente; existe uma troca de saberes mútua que contribui para a ampliação de um conhecimento conjunto.

QUADRO 24: Trecho do DSC-RG- Trabalho docente: valores e significados.

Eu acho que o mais gratificante é poder compartilhar com eles esse conhecimento, que é o que eu gosto, tentar mostrar pra eles que não é só desenhar em cores, que tem um conhecimento, e a partir daquilo começo a construir uma alfabetização visual, começam a conhecer a história da arte e vou indo assim, é instigante pra eles, talvez porque nunca tenham estudado isso, porque não conheciam que existia esse universo, antes não percebiam que a arte fazia parte da nossa vida, então eu acho que se torna leve pra eles e se torna leve pra mim. Eles vêm pra cá porque gostam desse espaço, gostam de estar aqui, gostam de fazer os trabalhos, mesmo que de muito trabalho. Então eu tô sempre compartilhando coisas e trazendo, é o que gratifica é tu poder compartilhar, aproximar eles desse universo.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

QUADRO 25: Trecho do DSC-SC- Trabalho docente: valores e significados.

Nos ensina muito os alunos, aprendemos muito com eles, vejo as coisas que lhes passam, eu aprendo o que está passando através deles, eles são reflexos da gente que há ao redor. E, neste sentido, é interessante ver e preocupante ver porque coisas lhes passam, que coisas lhes preocupam, em muitos casos é uma grande decepção, pois poucas coisas lhes preocupam, ou em que estão interessados, então, eu gosto de tentar modificar isto na medida em que posso, não só lhes falo de plástica ou de desenho, sempre se deixa carregar de alguma coisa ou opinar sobre alguma coisa, mas principalmente que tomem consciência, ou seja, que sejam capazes de analisar o que está a ocorrer nestes momentos aqui. Esta é a minha função como professor e creio que é a função de qualquer professor de qualquer matéria, mas como professor da área de Arte é que sejam capazes de chegar à arte, que vivam a arte e que a desfrutem, isso é fundamental.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

Essa gratificação em compartilhar saberes é explicada por Maturana (2004) ao nos lembrar de nossa constituição como seres humanos, em uma cultura matrística, que tinha no compartilhar e no cooperar os princípios de seu fundamento. O compartilhar faz parte de nossa constituição biológica de animais coletores. Maturana (2001) afirma sermos todos possuidores de uma biologia do compartilhar, fato confirmado por Bauman (2001) ao revelar que nos sentimos bem em lugares que fazem apologia ao consumo, pois nesses lugares compartilhamos a mesma intenção, a de consumir. Tal assertiva nos leva a concluir que a cultura hegemônica se apropria de nossas carências mais humanas para se perpetuar.

O compartilhar, revelado nos trechos dos DSC, demonstra que, nas aulas de Artes, existem indícios de uma convivência em um sistema social de aceitação, e não de competição, resquícios de uma cultura matrística. Segundo Maturana e Varela (2001), a emoção fundamental o fenômeno social é o amor, referindo-se à aceitação do outro como legítimo outro na convivência, pois quando não há a aceitação do outro, não existe fenômeno social. Conforme Maturana (2001, p.46),

Todas as ações humanas acontecem num espaço de ação especificado estruturalmente como emoção. De modo que, se eu quero me perguntar qual é a emoção que tem a ver com o social, tenho que perguntar qual é a emoção que funda o social.

O prazer em compartilhar e conviver com os estudantes corrobora o pensamento de Maturana (1997) ao afirmar o compartilhar e o cooperar como parte de nossa constituição enquanto seres humanos. Por mais que a cultura hegemônica nos conduza à competição e à negação do outro, o que tem se tornado comum, ainda assim, nos sentimos bem quando podemos cooperar uns com os outros, pois,

Quem não teve a experiência de desagregação interior ao se negar a compartilhar ou a ajudar a quem necessita de ajuda? Cada vez que nos negamos a ajudar ou a compartilhar recorremos a uma explicação para justificar nossa rejeição, o que prova, por um lado, que toda a recusa em ajudar ou compartilhar violenta nosso ser biológico básico, e, por outro lado, que nossas justificativas ideológicas nos cegam para nós mesmos e para os demais (MATURANA, 1997, p. 207).

Recusar ajuda é a negação do compartilhar, é a negação de nós mesmos na condição de sujeitos constituídos sob o domínio emocional do amor, por isso, não nos sentimos bem com o ato de recusar ajuda. Segundo Maturana (1997), ficamos felizes quando podemos cooperar uns com os outros, em comunidade. Para Bauman (2003), a palavra comunidade evoca o que sentimos falta para viver em segurança e liberdade, remete a uma sensação de aconchego entre amigos, mas, segundo o autor, esse é um mundo que hoje não está ao nosso alcance. Isso porque estamos mergulhados no domínio emocional da competição e do consumo.

Entretanto, o prazer em compartilhar, relatado pelos educadores colaboradores da pesquisa, apresenta o espaço de aula, como resquício de um sistema de convivência social, embasado no cooperar, e não no competir. Isso porque o ambiente da aula de Artes é um recinto de convivência em que os estudantes se sentem bem, fazem coisas que gostam, compartilham com outros as suas ideias, suas inspirações e emoções. Assim Brandão (2005a, p. 93) discorre sobre o verdadeiro bem da educação:

[...] a ideia de que o lugar pleno de realização do 'bem da educação', de seu prazer de 'estar ali', está na partilha. Está no despojamento das utilidades instrumentais (estudar para fazer algo útil) e dos interesses competitivamente individuais, na submissão de uma coisa e outra (e aí elas passam a ser valores positivos) a um espírito de intercomunicação, de co-criatividade, de realização de si através do diálogo efetivo e consciente com o outro.

QUADRO 26: Trecho do DSC-RG- Trabalho docente: valores e significados.

E gosto do retorno que eles dão, fazer umas coisas e aí na outra semana: "ai professora, lembra aquilo ali que a senhora mostrou, eu estava vendo assim, assim..." eles vão te explicando e tu vêes que alguma coisinha ficou neles [...]. Ou ainda, quando eu peço uma coisa: "ah! façam uma colagem sobre cubismo..." explico... e eu não digo pra eles o que é pra fazer além de fazer colagens com características cubistas, e eles me trazem já um trabalho todo construído, já pensado, não é só "vou ali colando" eles já tão pensando, eles perceberam o que eu falei e estão conseguindo colocar no papel [...].

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

QUADRO 27: Trecho do DSC-SC- Trabalho docente: valores e significados.

E depois, o mais bonito é trabalhar com a imaginação e fazer realidade, ainda que seja só no papel ou a nível tridimensional, uma escultura, algo que temos aqui na imaginação, ali está a criatividade, a criatividade e o poder e isso é o mais bonito, poder transformar, e tomam gosto por pintar, por desenhar, a não ter medo e logo quando forem à rua, explorarem a arte da rua e a compreendam, comportar-se em um museu, que deem valor aos museus, isso é o melhor de tudo e quando os alunos me dizem que gostam da disciplina.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

Outro fator gratificante para os professores é o retorno dos estudantes em relação ao saber compartilhado, é a cooperação evidenciada em um sistema de convivência que se mostra social (Quadros 26 e 27). Podemos analisar que isso é o resultado de uma ação perturbadora, pensando pela ótica de Maturana e Varela (2001), em que o sujeito é entendido como um sistema fechado, possuidor de uma organização autopoietica e autônoma, cujo meio não pode agir diretamente propiciando transformações nesse sujeito.

Pensando por esse viés, tudo o que cabe a um professor é provocar perturbações que despertam desejos, o desejo pelo aprender, o desejo por construir, o desejo pelo compartilhar. Aqui, isso fica demonstrado nas falas dos professores sobre o retorno de aprendizagem, oriundo da receptividade reflexiva dos estudantes, ocorridas em um sistema de convivência embasado no cooperar. Veja-se o que Brandão (2005b, p. 91) refere sobre nossa constituição:

Somos humanos porque aprendemos uns com os outros em situações em que a cooperação cria a vida, a sociedade e o próprio conhecimento. Não somos somente seres sociais. Somos sociais porque aprendemos a nos tornar cooperativos. Somos seres originais e essencialmente interativos. Somos seres em que a relação eu-outro criadora de diferentes experiências de sermos um nós – nos faz seres de uma experiência conectiva.

QUADRO 28: Trecho do DSC-RG- Trabalho docente: valores e significados.

Lidar com essas crianças que estão realmente afins, e tu não ter dificuldade nenhuma em discutir com eles nada, em trazer novidades, ver eles crescendo, com um emprego bom, em uma faculdade, ter o carinho deles, dar uma aula boa e sair satisfeita, afinal, qual o objetivo da arte na vida dos alunos, é ajudar, é ajudar em tudo, no raciocínio, na parte afetiva, na parte emocional e na parte do conhecimento, então o que gratifica é isto, é a relação com eles, acho que é uma troca, tudo isso me dá muito prazer, eu não conseguiria fazer outra coisa, sinceramente, mesmo com todas as dificuldades.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

QUADRO 29: Trecho do DSC-SC- Trabalho docente: valores e significados.

Gosto de ver como eles aprendem e como se entusiasmam, e como vão extrair da tua disciplina, conhecimentos importantes. Eu desfruto quando o que mostro fica neles e como vai abrindo a sua capacidade de aprendizagem. É como ver andar um pequeno que começa e se levanta e vai... e pode ser que não ande da primeira vez. Pois isto é o mesmo, sobretudo, quando tens um aluno de 12 anos aqui do primeiro curso e o vês terminar no último curso, passando quatro anos e sai uma pessoa, um homem ou uma mulher. Isso é uma das coisas mais bonitas deste trabalho.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

O prazer pela docência é verificado na satisfação pelo crescimento singular do sujeito no seu processo de aprendizagem, pela formação de sujeitos autônomos e pela construção de conhecimentos importantes para a própria vida e a vida em comunidade (Quadros 28 e 29). Nesse sentido, Brandão (2005a) revela que um dos objetivos da educação não é educar para o trabalho ou para o mercado de trabalho, mas para a aventura do saber, que nunca pode ser acumulado instrumentalmente. Enquanto docentes, necessitamos perturbar e incentivar os desejos de um aprendizado ampliado, nunca cessante e ao mesmo tempo humilde. Ainda na perspectiva de Brandão (2005a, p. 143),

[...] o sentido mais interior do trabalho pedagógico não se esgota tanto em 'educar para'. Não se educa para preparar pessoas para o poder do Estado, para o mercado ou bens de serviços e nem mesmo para a vida. Não se educa 'para' ou 'em nome de' um futuro sempre situado no projeto de nossas antecipações impostas a nossas crianças ou jovens. Não se educa em nome da reiteração de um passado que não pode nem deve significar exatamente a mesma coisa para pessoas de gerações diferentes. Educa-se 'em' e 'para' um presente e para a plenitude da vivência pessoal, interativa e recíproca de um presente em cada instante do seu cotidiano.

QUADRO 30: Trecho do DSC-RG- Trabalho docente: valores e significados.

Sou muito apaixonada pelo que faço, eu sou apaixonada por arte e foi a arte que me trouxe para o magistério, se eu me afastar de sala de aula, vou estar me afastando daquilo que me trouxe, do que me fez ser professora de artes, que é a arte em si. Eu quero estar em sala de aula, no contato com aluno, porque é isso que enriquece, é isso que faz com que eu tenha ainda muito folego e muito prazer em trabalhar com aluno em sala de aula. E gosto demais de ver o crescimento, uma coisa que no início estava muito rudimentar, um desenho que vai melhorando, é a questão do desenvolvimento do aluno, essa capacidade de ensino e aprendizagem que eles conseguem captar, claro que de acordo com o interesse de cada um, mas é muito gratificante ver quando os alunos conseguem desenvolver a capacidade criadora. Isso é fantástico.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

QUADRO 31: Trecho do DSC-SC- Trabalho docente: valores e significados.

Enfoquei desde o primeiro momento na docência e por quê? Bem, gosto de ensinar, gosto do contato com gente nova, porque sempre sei o que está a passar neste mundo que já passei faz muito tempo e sempre gostei de estudar... tenho muitíssimo carinho pelo ensino. Além disso, me fascina o modo de ser dos alunos, temos alunos com muitas realidades, cada um diferente, pois cada um é um, e tem que saber como levá-los. Um aluno está em potencial para o bem e para o mal, então são, não sei... se pode trabalhar muito bem com eles, é como uma pedra que está aí, e tens que polir para que ressalte o brilho.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

Os professores não desanimam, mesmo diante de todas as dificuldades do trabalho docente, principalmente na realidade brasileira, onde muito além da falta de materiais e infraestrutura, os professores são expostos à violência no âmbito das escolas (Quadros 30 e 31). A cada dia que passa são mais recorrentes notícias sobre professores agredidos, insultados e humilhados. Existem relatos de que alguns estudantes fazem da escola um espaço de venda e consumo de drogas, além de irem equipados com armas de fogo para dentro das unidades escolares, anunciando uma tragédia iminente. Tais fatos são indícios da inexistência de uma escola ideal, visto que, em geral, os estabelecimentos de ensino estão longe de ser espaços idealizados e romantizados como muitos acreditam. Segundo Fernandes (2014), uma pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, que entrevistou mais de 100 mil professores em 34 países, revela o resultado alarmante que coloca o Brasil como o primeiro na lista dos mais violentos. Segundo a enquete, 12,5% dos professores ouvidos no Brasil disseram serem vítimas de agressões verbais ou de intimidação de alunos pelo menos uma vez por semana.

Ainda assim, os docentes relatam, nos DSC, uma paixão pela profissão, um prazer na docência, e, nesse sentido, parafraseando Maturana (2001) e trocando a palavra cientista pela palavra educador “o que faz com que alguém seja um educador é a paixão pelo explicar”. Trata-se de um educador que ensina e aprende em um espaço de troca, de partilha, um lugar de prazer. Diante de todos os motivos que poderiam levar os educadores a desistirem de suas vocações, os DSC demonstram a existência de uma paixão e encantamento pela docência. Brandão (2005a, p. 92) revela:

Alguns educadores têm chamado a atenção de todos para o direito ao prazer. O direito à fruição gratuita e gratificante do imaginário da realização

de desejos e de sensibilidades, não como algo a que a educação também se destina, como um produto, mas como algo que está dentro dela, como o espírito vivificador do seu processo.

Educar e aprender com prazer dentro de um ambiente cada vez mais hostil, não é empreitada fácil. Para Buoro e Costa (2007) o Ensino de Arte tem como objetivo desenvolver um trabalho tanto com o sensível quanto com o inteligível, que possibilite ao estudante construir uma sensibilidade e uma visão mais humanizada, diante das questões ainda desvalorizadas pelo modelo de educação que legitima a cultura hegemônica. Assim, em suas palavras,

A tarefa do professor de Arte, dentro da escola formal brasileira, é bela e ingrata. Os professores encontram diante de si o desafio de estimularem seus alunos a pensarem 'com os olhos e com os ouvidos/ E com as mãos e os pés/ E com o nariz e a boca', e fazer frente à burocratização do ensino (BUORO; COSTA, 2007, p.251).

Os DSC mostram um educador consciente de suas obrigações e desafios com os quais se defrontam cotidianamente. Percebem o espaço da aula de artes diferenciado, passível de relações de convivência, o que nos leva a intuir que os momentos vividos nas aulas de artes são indícios de interações, cuja base se encontra no cooperar e no compartilhar e que podem incentivar as relações de pertencimento entre sujeito e meio.

8.3 DSC- Ensino de Arte e Educação Ambiental

O DCS Ensino de Arte e Educação Ambiental foi construído a partir das questões sobre a relação entre a área de artes e a Educação Ambiental. Na compilação das respostas, foram constituídos os dois discursos de cada localidade, ou seja, o DSC-RG- Ensino de Arte e Educação Ambiental (Quadro 32) e o DSC-SC- Ensino de Arte e Educação Ambiental (Quadro 33).

QUADRO 32: DSC-RG- Aproximações entre o Ensino de Arte e Educação Ambiental na escola

Eu acho que a nossa disciplina tem tudo pra favorecer essa conscientização. Porque, na verdade, começa desde o ambiente que eles usam aqui, o espaço da sala, por exemplo, no banco que eles sentam, e trazer essa ligação com o meio ambiente, arte e meio ambiente. Eu gosto muito de trabalhar com material da natureza, eu faço mandalas com coisas que eu posso extrair. Então lá na praia eu junto conchinhas, restos de ossos e a gente transforma. É um trabalho de criação, se eles juntam um pedaço de madeira e a gente pode transformar em alguma coisa que eles podem utilizar, por que não? Então eu acho que a criança tem essa capacidade de criar, podemos, partindo de garrafas de refrigerante construir flores artesanais, com madeira velha que a gente arrecada, não tá por aí sujando, eu acho que isso é muito importante pra pensar no que a gente põe fora hoje em dia. Para trabalhar arte indígena, pedi "tragam tudo que vocês possam fazer uma trama", então citei a lã, camiseta velha, traz pra cá que a gente vai fazer um tear em uma folha de papelão, eles trouxeram folhas dos butiazeiros, e a gente fez umas tramas maravilhosas. Trabalhando com forma, linha, a gente aproveita tudo que está na natureza, a gente vai pelo entorno da escola, no pátio da escola e aproveita o que está na natureza e transforma em arte. Então, eu acho que, em arte, se tu quiseres e tiveres boa vontade, trabalha direto com a questão ambiental. Eu sempre procuro trabalhar com sucata, trabalhos técnicos, trabalhos práticos, uma vez a gente fez uma peça de teatro, nós montamos, todo cenário trazendo material da natureza, nada com coisas que tivesse que comprar, se precisávamos de uma árvore, utilizamos de galhos secos, tudo com reaproveitamento. A gente trabalha muito com papel reciclado, enfim, nós sempre mostramos a ideia de tentar reutilizar e não colocar nada fora. Até quando a gente tá explicando tipos de tintas, outras tintas que são bem mais fortes, bem mais poluentes, já vão despertando neles alguma ideia de consciência ambiental. A questão do desperdício da água, por exemplo, para lavar os pincéis "gente, não precisa todo esse desperdício, não deixem a torneira ligada". Ainda tem as datas do ano relacionadas à educação ambiental, em junho e quando o NEMA vem, eles fazem a limpeza das dunas, eu não acho certo, não participo desse tipo de ação. Trabalhamos sobre o Krajcberg, o Frans, com caixa de camisa, eles montaram lugares, uma composição, aqui mesmo achei Hamilton Coelho, tive a oportunidade de conhecer, já fez exposição em Rio Grande. Trabalhei também o Vik Muniz construindo esculturas de lixo de forma com que as turmas do andar acima pudessem ver, e elas não identificavam que era o lixo que estava nas lixeiras. Ainda trabalhei com várias obras da Tarsila, por exemplo, a dos operários, é obvio que eu falei das fábricas, da questão da poluição, que é o que aparece na obra, tem a fábrica, tem a chaminé, fiz ligação com a realidade, falei dos vários trabalhadores que vieram pra cá abordando essa questão ambiental. Trabalhamos com o Portinari também, que retrata algumas coisas de seca... "é na leitura das imagens que a gente vai fazendo algumas coisas, na obra dos Retirantes, falamos de vários temas, da imigração, da seca, da desnutrição, da miséria, de isto e aquilo..." aí a gente foi linkando várias coisas no quadro, e aí eles escolhiam um desses temas e faziam um outro desenho, se preocupando com essa questão ambiental. É óbvio que algumas coisas que eu vou mostrar, vou falar de questões ambientais, por exemplo, em obras que trabalham mais as questões urbanas, diferente de obras que trabalham mais com as questões rurais, vou mostrar este contraponto. Mas o mais importante é trabalhar com a realidade deles, por exemplo, um menino de terceiro ano, que mora na Barra, falou sobre as tainhas e o movimento delas, que nessa época não tem mais porque as maiores precisam de mais oxigênio, então elas vão pra lugares mais fundos e vão pra isso, vão pra aquilo... ele me deu uma aula de meio ambiente. Isso tu tá trabalhando arte com ele, e ele, mostrando a realidade dele, contando sobre o meio ambiente, um ambiente que ele vive. Eu tenho trabalhado bastante a realidade deles, o espaço deles, como é que tá a comunidade, às vezes eu uso mais a música, pra me aproximar deles, porque eles ouvem muito funk, ouvem muito rap, então eu tento colocar que isto veio de outras comunidades, então a gente podia fazer funk, rap da comunidade. No outro ano, eu fiz tipo uma gincana, botei cores nas turmas e pedi pra eles deixarem a sala limpa, a sala arrumada, e cada dia eu botava uma nota, e depois a turma que tivesse trazido a sala mais limpa, mais arrumada, que tivesse respeitado mais os colegas, teriam uma premiação, deu certo, eles mudaram muito, hoje eu consigo que eles deixem a sala limpa, que não riskem em classes, que não botem muita coisa no chão. Num bairro mais carente que reclamavam do próprio bairro, que tinha sujeira ou que tinha esgoto que entupia (os valos), discutimos por que isso acontecia, eles disseram "ah porque tem lixo". E quem é que joga esse lixo e tal, então eu fiz uma proposta da confeccionar placas, "não jogue lixo", "não suja a sua rua", tudo que eles achavam que estava errado e que queriam que fosse diferente no bairro deles, "respeite o trânsito", porque lá também tem muito atropelamento, muito acidente. Eles confeccionaram placas e a gente ia colocando nos lugares, a gente colocava aquela plaquinha como se fossem avisos para as

peessoas, para a comunidade. Dessa forma, eu abordo bastante essa coisa deles cuidarem do meio ambiente deles, do lugar que eles convivem, eu sempre abordo o capricho que eles têm que ter com a sala de aula, é o mesmo que eles têm que ter com o meio ambiente, é o mesmo que eles têm que ter na casa deles. Agora eu tô trabalhando com eles com auto estima, porque eu acho que se eles não tiverem autoestima boa, se eles não vão cuidar do corpo deles, eles não vão cuidar do ambiente deles, eles não vão cuidar da casa. Acima de tudo, eu gostaria de ter alguém na nossa própria formação continuada, que orientasse sobre a questão ambiental, porque eu não conheço, embora seja uma coisa que no decorrer da minha graduação eu tive contato, e a gente não se afasta do que estudou, tá agregado na nossa fala, mas não é uma coisa que eu coloco como específico, eu não sei como é que tá o curso hoje, qual é a visão, qual é o encaminhamento que as coisas estão tendo, mas eu acho que a gente precisaria assim reciclar um pouco quem já tá formado há mais tempo. Ter alguém que orientasse mais a fazer ganchos, amarrar a disciplina com a questão da educação ambiental.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

QUADRO 33: DSC- SC- Aproximações entre o Ensino de Arte e Educação Ambiental na escola.

A questão do patrimônio artístico por um lado, por outro está o patrimônio natural, eu penso que esta não seja uma questão da aula, é mais uma questão da sociedade. Eu creio que, quando se protege o patrimônio natural, está totalmente vinculado ao patrimônio artístico e vice e versa, isto vai junto, sim, sim. Na Galícia está a ocorrer as duas coisas, constrói-se em qualquer lugar e qualquer coisa, é uma vergonha! Mas o problema é de dinheiro, aqui sabes essa obra arrumando a catedral, então não sei se viste aqui em Santiago, se não na Espanha, que há muitíssimas obras antigas, palácios e igrejas, que estão morrendo, que estão caindo. Não sei se ouviste uma reportagem de obras que estão abandonadas, do século XIV, do século XV, palácios e igrejas, porque não tem dinheiro. Então, o que passa com o ambiental é que às vezes, por efeito de querer utilizar um território para alguma indústria, ou algum tipo de empresa, se acaba tanto com o ambiente, quanto com qualquer obra de arte. Aqui já não é a primeira vez, por exemplo, a cidade de Vigo, que tiraram uma quantidade de casas preciosas, precisamente para construir. A finalidade é a mesma, se há alguém que quer fazer algo ali, não importa o meio ambiente, não importa tirar o que seja, e aqui em Santiago também. Eu sou de Santiago, e havia um edifício precioso, me lembro de pequena, que estava no centro de Santiago e o tiraram porque necessitavam fazer uma praça! Por isso, eu trabalho por projetos e abordo um pouco do patrimônio de todo tipo, artístico e também ambiental, porque penso que é preciso é defendê-lo, isto serve para reflexionar sobre coisas como, se tens os serviços perto do lugar onde vives não é preciso deslocar-se, deslocamento implica contaminação, bem e isto tem que ver com meio ambiente. Agora estou a lembrar do tema do papel, da reciclagem do papel, o importante é o uso adequado do papel, eles têm de fazer esboços, e eu sempre digo para tentarem aproveitar os papéis que não servem para outras coisas, a mim podem ser entregues de qualquer maneira os esboços, não vou valorizar se o papel está sujo ou não, quero que também tenham contato com isso, por exemplo, e também a pintura, não gosto que tirem muita tinta, usem apenas o que precisam e que cuidem os materiais, porque é uma maneira de não ter que comprar mais e não ser consumistas demais, que não desperdice, por exemplo, o compasso, se comprarem um, dura toda vida, mas tem que ter cuidado com ele. Então trabalhamos com materiais ecológicos, pois conscientizar é muito importante, eu recolho o papel para reutilizar, pois antes que possam ir para reciclar, os alunos fazem desenhos e esboços na parte de trás reutilizando, eu berro muito quando vejo um aluno amassando o papel e colocando no lixo – não! Digo que eles se permitem a fazer isso, ou os seus pais, mas o meio ambiente não. É preciso aprender a reutilizar o máximo esse papel. Trabalhamos com revistas, eu trago revistas de casa, trago folhetos do supermercado e tal para fazer colagens, tudo isto para reutilizar e não usarmos tantas cartolinas, e agora não só pela crise, mas desde sempre eu reutilizo, trago da minha casa os pratos que estragam, que se quebram, trago para o depósito, então eu tenho o que se chama... um pouquinho do Complexo de Diógenes, isso de acumular e de guardar, tudo vale, tudo eu guardo, tudo eu reutilizo, não sei para o que, mas eu guardo... Também fizeram um trabalho para ficarem conscientes do lixo que estão atirando na própria escola em que aproveitaram os lixos e fizeram uma espécie de instalação, e foi interessante. Além disso, evidentemente nós procuramos estar recordando que há alguns anos aconteceu a catástrofe do Prestige, que inundou a costa galega de restos de petróleo e os alunos tomando como

base esse desastre, fizeram muitos trabalhos de arte onde se tinha presente esta circunstância, como denúncia e ao mesmo tempo como aproximação a um feito e a um período, e também outros, digamos menos traumáticos, como pode ser simplesmente as mudanças de estação e como muda o entorno precisamente, porque a natureza muda, e com ela nós mudamos e como incide em nós. Assim, o tema ambiental está presente também quando digo para fazer um trabalho sobre o meio ambiente, por exemplo, digo: “Tem que fazer uma publicidade para cuidar o planeta ou em relação ao lixo que a gente está a deixar por aí”... pois na arte todo tema é afetado, mas se queres a verdade, um tanto por cento dos trabalhos que eu faço com eles tem a ver com o tema ambiental. Além disso, trabalhamos com o que se entende como Land Art que é um movimento, uma experiência presente no nosso currículo, tem que ver por tudo que é a respeito do meio ambiente, o respeito à terra, tanto em saciar a sua necessidade, como em denunciar os excessos que contra ela se comete, pois há muitíssimas atitudes artísticas e muita obra de interesse, o respeito. Então, nós procuramos trabalhar estes aspectos na classe, poderia dizer, por exemplo, uma artista galega muito interessante, Rute Montier, que faz um labor muito interessante com o tema do bosque e de respeito ao entorno, ou poderia falar também de outro galego, George Barbi, que trabalha mais com o tema do objeto encontrado, e como ele vai pondo um valor em todas pequenas peças que vai encontrando a beira da praia, ou ainda, Michelangelo Blanco, que tem toda uma série de maravilhosas caixas que ele vai construindo a partir de elementos da natureza e comentando sobre o seu respeito pela conservação, ele fez no ano passado uma intervenção no museu do Prado a partir do gabinete de ciências naturais onde colocavam em diálogo distintas peças do museu de ciências com determinadas obras de arte, dando um novo significado a tantas obras de arte. E todos estes referentes, nós procuramos também mostrar aos nossos alunos para que eles vão tendo uma visão mais de conjunto do que podem ser as artes hoje, como também, o meio ambiente, tem muito que ver e nós temos muito que fazer com ele como próprio elemento artístico da reflexão. E, eles fazem suas pequenas práticas de Land Art e práticas também de criação a partir de elementos de reaproveitamento, como uma maneira de aproveitar o que sobra e de dar novos sentidos às coisas quando parece que já estragaram. Parecem-nos muito importante que desejem dar novos usos e novas vidas, digamos, sobretudo cheias de beleza as coisas de cada dia que eu pensaria que já não davam para nada. Todas essas intervenções como Land Art, ou seja, se interferes no espaço tens que ser respeitoso com o meio ambiente, pois, para interferir artisticamente nele, é preciso um certo grau de inteligência e creio que isto se aprende desde pequeno, isso se aprende muito facilmente, eles ganham para sempre. Há um ano e pouquinho trabalhamos com o tema da água, utilizamos este tema para desenhar paisagens através de fotografias e de livros e ao mesmo tempo trabalhamos a pesca, desenhando peixes, aprendemos que tipos de peixes existem quais são de aquicultura, quais são de extração, o que significa um temporal, que valor econômico tem a água, valor econômico se utiliza a água do mar, ou do rio para fazer algum esporte. E trabalhamos então digamos que quase tudo o que nos rodeia, o entorno e quando o tempo nos permite sair e trabalhar lá fora, a desenhar na rua, desenhar no pátio, que também é uma maneira de sentir-se em outro lugar e que não só na aula se aprende, mas isso quando o tempo já está melhor, habitualmente se vai a algum campo, a algum monte e fazem aí seus trabalhos de Land Art em plena natureza. Então digamos que isso são aspectos que atualmente trabalhamos, porque para os alunos são maravilhosos exemplos para estudar, tudo tem uma repercussão.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

Quando abordados sobre a relação entre a área de artes e a Educação Ambiental, os professores apresentam ideias relativas aos conceitos incrustados na sabedoria popular, como reciclar, reutilizar e reduzir, de certa forma mecanizada, sem muita reflexão por trás dessas palavras, e percebendo na área uma oportunidade de concretização desses atos, principalmente o de reutilizar. Entretanto, nos trechos dos DSC (Quadros 34 e 35), os professores mencionam a palavra conscientizar.

QUADRO 34: Trecho do DSC-RG- Ensino de Arte e Educação Ambiental.

Eu acho que a nossa disciplina tem tudo pra favorecer essa conscientização. Porque, na verdade, começa desde o ambiente que eles usam aqui, o espaço da sala, por exemplo, no banco que eles sentam, e trazer essa ligação com o meio ambiente, arte e meio ambiente.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

QUADRO 35: Trecho do DSC-SC- Ensino de Arte e Educação Ambiental.

Então trabalhamos com materiais ecológicos, pois conscientizar é muito importante, eu recolho o papel para reutilizar, pois antes que possam ir para reciclar, os alunos fazem desenhos e esboços na parte de trás reutilizando, eu berro muito quando vejo um aluno amassando o papel e colocando no lixo – não! Digo que eles se permitem a fazer isso, ou os seus pais, mas o meio ambiente não. É preciso aprender a reutilizar o máximo esse papel.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

Conscientização é o ato de tornar consciente. Na forma como entendemos a constituição biológica e social do sujeito, acreditamos que um docente pode propiciar ao estudante o desenvolvimento da sua autoconsciência. Para Brandão (2005d), autoconsciência é uma palavra que define a ação de se tornar consciente, em uma realização pessoal na partilha do conhecimento, no processo que associa a consciência crítica da realidade com os desejos de maneiras de viver hoje. Para o autor,

Se as ideias contidas na palavra autoconsciência, como relação crescente e profunda se 'si-mesmo' por intermédio do autoconhecimento, do autodiscernimento, pelo caminho da meditação e da busca interior de um sentido da vida, têm sido tão caras e tão desejadas hoje em dia, é bastante importante não esquecer a sua outra face: a consciência crítica do mundo (BRANDÃO, 2005d, p. 46).

Está presente, nos DSC, a ideia de que tudo é meio ambiente, evidenciando uma concepção de meio ambiente referida somente à natureza, não se incluindo nela. Colocam-se os professores em uma visão cartesiana, embasada na dicotomia homem/natureza. Conceituar o ambiente como sendo tudo sem nenhuma discussão não abre espaço para a autoconscientização. Segundo Brügger (2004), seria interessante os professores discutirem com seus estudantes sobre o “não-ambiental”, e afirma:

[...] dizer que o 'meio ambiente' ou o 'ambiental' abrange tudo, não resolve. Quando se absolutiza alguma coisa, frequentemente se esvazia seu conteúdo. O adjetivo 'ambiental' deve ser, antes de mais nada, uma outra

forma de ver o mundo. As sociedades industriais nas quais vivemos são extremamente ‘não-ambientais’ e por isso mesmo encontramos serias dificuldades de pensar em uma sociedade ou cultura ‘ambiental’. Isso obviamente se reflete na dificuldade de se definir o que seja uma educação ambiental (BRÜGGER, 2004, p. 62).

Proporcionar meios para uma autoconscientização implica discutir sobre as mensagens contidas nos discursos, e não aceitar as “verdades”, que se modificam segundo o desejo da cultura hegemônica de se manter no poder.

QUADRO 36: Trecho do DSC-RG- Ensino de Arte e Educação Ambiental.

Eu gosto muito de trabalhar com material da natureza, eu faço mandalas com coisas que eu posso extrair. Então lá na praia eu junto conchinhas, restos de ossos e a gente transforma. É um trabalho de criação, se eles juntam um pedaço de madeira e a gente pode transformar em alguma coisa que eles podem utilizar, por que não? [...] Então, eu acho que, em arte, se tu quiseres e tiveres boa vontade, trabalha direto com a questão ambiental. Eu sempre procuro trabalhar com sucata, trabalhos técnicos, trabalhos práticos, uma vez a gente fez uma peça de teatro, nós montamos, todo cenário trazendo material da natureza, nada com coisas que tivesse que comprar, se precisávamos de uma árvore, utilizamos de galhos secos, tudo com reaproveitamento. A gente trabalha muito com papel reciclado, enfim, nós sempre mostramos a ideia de tentar reutilizar e não colocar nada fora. Até quando a gente tá explicando tipos de tintas, outras tintas que são bem mais fortes, bem mais poluentes, já vão despertando neles alguma ideia de consciência ambiental.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

QUADRO 37: Trecho do DSC-SC- Ensino de Arte e Educação Ambiental.

Também fizeram um trabalho para ficarem conscientes do lixo que estão atirando na própria escola em que aproveitaram os lixos e fizeram uma espécie de instalação, e foi interessante. [...] Assim, o tema ambiental está presente também quando digo para fazer um trabalho sobre o meio ambiente, por exemplo, digo: “Tem que fazer uma publicidade para cuidar o planeta ou em relação ao lixo que a gente está a deixar por aí”... pois na arte todo tema é afetado, mas se queres a verdade, um tanto por cento dos trabalhos que eu faço com eles tem a ver com o tema ambiental. Além disso, trabalhamos com o que se entende como Land Art que é um movimento, uma experiência presente no nosso currículo, tem que ver por tudo que é a respeito do meio ambiente, o respeito à terra, tanto em saciar a sua necessidade, como em denunciar os excessos que contra ela se comete, pois há muitíssimas atitudes artísticas e muita obra de interesse, o respeito. [...] E, eles fazem suas pequenas práticas de Land Art e práticas também de criação a partir de elementos de reaproveitamento, como uma maneira de aproveitar o que sobra e de dar novos sentidos às coisas quando parece que já estragaram. Parecem-nos muito importante que desejem dar novos usos e novas vidas, digamos, sobretudo cheias de beleza as coisas de cada dia que eu pensaria que já não davam para nada.

Nos dois trechos destacados (Quadros 36 e 37), sinalizamos para a concepção dos professores em relação à área de artes como uma “ferramenta” com vistas à construção de objetos artísticos, a partir da reutilização de materiais, seja de origem de rejeitos, como materiais recicláveis ou recolhidos da própria “natureza”. Os professores fazem uma distinção entre os rejeitos de materiais industrializados e os orgânicos, encontrados e retirados de seu contexto. Percebemos, nas falas, que

a criação artística é usada em nome de uma conscientização ecológica, de cunho Conservacionista/Recursista. Essa corrente da Educação Ambiental, como aponta Sauvé (2005), está centrada nos “Três R”, principalmente preocupada com a gestão da água, do lixo, da energia, mais direcionada para a conserva o dos recursos, uma vez que concebe a natureza como recurso.

QUADRO 38: Trecho do DSC-RG- Ensino de Arte e Educa o Ambiental.

A questão do desperdício da água, por exemplo, para lavar os pincéis "gente, não precisa todo esse desperdício, não deixem a torneira ligada". Ainda tem as datas do ano relacionadas   educa o ambiental, em junho e quando o NEMA vem, eles fazem a limpeza das dunas, eu não acho certo, não participo desse tipo de a o.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

QUADRO 39: Trecho do DSC-SC- Ensino de Arte e Educa o Ambiental.

Agora estou a lembrar do tema do papel, da reciclagem do papel, o importante   o uso adequado do papel, eles têm de fazer esboços, e eu sempre digo para tentarem aproveitar os papéis que não servem para outras coisas, a mim podem ser entregues de qualquer maneira os esboços, não vou valorizar se o papel está sujo ou não, quero que têm também contato com isso, por exemplo, e também a pintura, não gosto que tirem muita tinta, usem apenas o que precisam e que cuidem os materiais, porque   uma maneira de não ter que comprar mais e não ser consumistas demais, que não desperdice, por exemplo, o compasso, se comprarem um, dura toda vida, mas tem que ter cuidado com ele.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

Nos dois fragmentos em destaque (Quadros 38 e 39) assinalamos para a questão do desperdício e consumo. O desperdício com os recursos naturais, o cuidado com o material para não consumir mais. Com isso inferimos que os professores são dotados de boas inten es, reproduzindo o discurso do “politicamente correto”, sem uma maior discussão e aprofundamento sobre as questões que envolvem tais a es. São atua es que apontam para uma prática pedagógica entrelaçada com a corrente Conservacionista/Recursista.

Brügger (2004) sinaliza que uma educa o com cunho conservacionista   aquela em que os ensinamentos conduzem para o uso racional dos recursos naturais, ou seja, para uma gestão ambiental. A autora coloca, como exemplo, as a es pontuais como “plante uma árvore” em datas como o Dia da árvore, ou da Terra, do Meio ambiente, atitudes que sem nenhuma discussão reduzem a questão ambiental a uma dimensão técnica, e a educa o, nesse sentido, a um adestramento.

Diante disso, perguntamo-nos se os professores estariam realmente capacitados para trabalhar com as questões ambientais, visto que o componente ambiental “deveria” ser abordado em todas as diferentes áreas da educação, no decorrer do processo formativo do sujeito.

Como os professores assinalam, a área de artes é um campo em potencial para as questões ambientais, mas, para tanto, torna-se imperativo mais formação continuada para os docentes.

QUADRO 40: Trecho do DSC-RG- Ensino de Arte e Educação Ambiental.

Trabalhamos sobre o Krajcberg, o Frans, com caixa de camisa, eles montaram lugares, uma composição, aqui mesmo achei Hamilton Coelho, tive a oportunidade de conhecer, já fez exposição em Rio Grande. Trabalhei também o Vik Muniz construindo esculturas de lixo de forma com que as turmas do andar acima pudessem ver, e elas não identificavam que era o lixo que estava nas lixeiras. Ainda trabalhei com várias obras da Tarsila, por exemplo, a dos operários, é obvio que eu falei das fábricas, da questão da poluição, que é o que aparece na obra, tem a fábrica, tem a chaminé, fiz ligação com a realidade, falei dos vários trabalhadores que vieram pra cá abordando essa questão ambiental. Trabalhamos com o Portinari também, que retrata algumas coisas de seca... “é na leitura das imagens que a gente vai fazendo algumas coisas, na obra dos Retirantes, falamos de vários temas, da imigração, da seca, da desnutrição, da miséria, de isto e aquilo...” ai a gente foi linkando várias coisas no quadro, e aí eles escolhiam um desses temas e faziam um outro desenho, se preocupando com essa questão ambiental. É óbvio que algumas coisas que eu vou mostrar, vou falar de questões ambientais, por exemplo, em obras que trabalham mais as questões urbanas, diferente de obras que trabalham mais com as questões rurais, vou mostrar este contraponto.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

QUADRO 41: Trecho do DSC-SC- Ensino de Arte e Educação Ambiental.

Além disso, trabalhamos com o que se entende como Land Art que é um movimento, uma experiência presente no nosso currículo, tem que ver por tudo que é a respeito do meio ambiente, o respeito à terra, tanto em saciar a sua necessidade, como em denunciar os excessos que contra ela se comete, pois há muitíssimas atitudes artísticas e muita obra de interesse, o respeito. Então, nós procuramos trabalhar estes aspectos na classe, poderia dizer, por exemplo, uma artista galega muito interessante, Rute Montier, que faz um labor muito interessante com o tema do bosque e de respeito ao entorno, ou poderia falar também de outro galego, George Barbi, que trabalha mais com o tema do objeto encontrado, e como ele vai pondo um valor em todas pequenas peças que vai encontrando a beira da praia, ou ainda, Michelangelo Blanco, que tem toda uma série de maravilhosas caixas que ele vai construindo a partir de elementos da natureza e comentando sobre o seu respeito pela conservação, ele fez no ano passado uma intervenção no museu do Prado a partir do gabinete de ciências naturais onde colocava em diálogo distintas peças do museu de ciências com determinadas obras de arte, dando um novo significado a tantas obras de arte. E todos estes referentes, nós procuramos também mostrar aos nossos alunos para que eles vão tendo uma visão mais de conjunto do que podem ser as artes hoje, como também, o meio ambiente, tem muito que ver e nós temos muito que fazer com ele como próprio elemento artístico da reflexão.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

Nestes trechos (Quadros 40 e 41), destacamos o trabalho com professores sobre diferentes artistas que tocam nas questões ambientais. Mais uma vez se

vislumbra a área de Arte como um campo frutífero para promover a reflexão sobre a temática ambiental, principalmente pelo viés de uma educação sensível e estética, que propicie além de uma experiência estética, a análise dos discursos ocultos por detrás das imagens, seja por obras de arte ou imagens da cultura, incentivando o potencial criador de cada sujeito.

Nesse sentido, Duarte Júnior (2003) coloca que a degradação ambiental necessita não apenas de uma intervenção científica e técnica, mas de uma alteração dos parâmetros que direcionam todas as formas de construção do conhecimento. O autor afirma que é preciso

Adquirir a sensibilidade necessária para se comover com a natureza e, assim, senti-la parte integrante e indissolúvel de nossa existência, precisa, deste modo, principiar no treino dos sentidos para com o mais prosaico e urbano cotidiano de todos nos. Precisa começar com o parque público descuidado, a escola emporcalhada, o mau hábito de se atirar lixo no chão, o cano de descarga de ônibus e caminhões com motores desregulados, etc. (DUARTE JÚNIOR, 2003, p. 189).

QUADRO 42: Trecho do DSC-RG- Ensino de Arte e Educação Ambiental.

Trabalhando com forma, linha, a gente aproveita tudo que está na natureza, a gente vai pelo entorno da escola, no pátio da escola e aproveita o que está na natureza e transforma em arte. [...] Mas, o mais importante é trabalhar com a realidade deles, por exemplo, um menino de terceiro ano, que mora na Barra, falou sobre as tainhas e o movimento delas, que nessa época não tem mais porque as maiores precisam de mais oxigênio, então elas vão pra lugares mais fundos e vão pra isso, vão pra aquilo... ele me deu uma aula de meio ambiente. Isso tu tá trabalhando arte com ele, e ele, mostrando a realidade dele, contando sobre o meio ambiente, um ambiente que ele vive. Eu tenho trabalhado bastante a realidade deles, o espaço deles, como é que tá a comunidade, às vezes eu uso mais a música, pra me aproximar deles, porque eles ouvem muito funk, ouvem muito rap, então eu tento colocar que isto veio de outras comunidades, então a gente podia fazer funk, rap da comunidade. [...] Num bairro mais carente que reclamavam do próprio bairro, que tinha sujeira ou que tinha esgoto que entupia (os valos), discutimos por que isso acontecia, eles disseram "ah porque tem lixo". E quem é que joga esse lixo e tal, então eu fiz uma proposta de confeccionar placas, "não jogue lixo", "não suja a sua rua", tudo que eles achavam que estava errado e que queriam que fosse diferente no bairro deles, "respeite o trânsito", porque lá também tem muito atropelamento, muito acidente. Eles confeccionaram placas e a gente ia colocando nos lugares, a gente colocava aquela plaquinha como se fossem avisos para as pessoas, para a comunidade. Dessa forma, eu abordo bastante essa coisa deles cuidarem do meio ambiente deles, do lugar que eles convivem, eu sempre abordo o capricho que eles têm que ter com a sala de aula, é o mesmo que eles têm que ter com o meio ambiente, é o mesmo que eles têm que ter na casa deles.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

QUADRO 43: Trecho do DSC-SC- Ensino de Arte e Educação Ambiental.

Há um ano e pouquinho trabalhamos com o tema da água, utilizamos este tema para desenhar paisagens através de fotografias e de livros e ao mesmo tempo trabalhamos a pesca, desenhando peixes, aprendemos que tipos de peixes existem quais são de aquicultura, quais são de extração, o que significa um temporal, que valor econômico tem a água, valor econômico se utiliza a água do mar, ou do rio para fazer algum esporte. [...] E trabalhamos então digamos que quase tudo o que nos rodeia, o entorno e quando o tempo nos permite sair e trabalhar lá fora, a desenhar na rua, desenhar no pátio, que também é uma maneira de sentir-se em outro lugar e que não só na aula se aprende, mas isso quando o tempo já está melhor, habitualmente se vai a algum campo, a algum monte e fazem aí seus trabalhos de Land Art em plena natureza. Então digamos que isso são aspectos que atualmente trabalhamos, porque para os alunos são maravilhosos exemplos para estudar, tudo tem uma repercussão.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

Nos recortes dos DSC (Quadros 42 e 43), queremos destacar a ligação com o entorno na prática artística vinculada com a Educação Ambiental, pois, em ambas as localidades, os professores relatam como trabalham com o entorno, seja para realização de desenho ao ar livre, ou como forma de questionar a realidade onde estão inseridos. Essas atitudes revelam as práticas dos docentes mais próximas à corrente de Educação Ambiental Humanista. Segundo Sauvé (2005), a corrente Humanista dá ênfase à dimensão humana do meio, evidenciando o cruzamento entre natureza e cultura, e nesse sentido, o meio ambiente é entendido como a arquitetura, as praças, a cidade, o próprio bairro ou um jardim. Essa corrente evoca a dimensão sensorial, sensível, afetiva e criativa para a cognição, o que, segundo Sauvé desenvolve um sentido de pertencimento. Duarte Júnior (2003) enfatiza uma educa o do sensível para uma rela o reflexiva com o entorno. Em suas palavras,

[...] a educa o do sensível, antes de significar um desfile de obras de arte consagradas e de discussões históricas e técnicas perante os olhos e ouvidos dos educandos, deve se voltar primeiramente para o seu cotidiano mais próximo, para a cidade onde vive, as ruas e praças pelas quais circula e os produtos que consome, na inten o de despertar sua sensibilidade para com a vida mesma, consoante levada no dia a dia (DUARTE JÚNIOR, 2003, p.25).

QUADRO 44: Trecho do DSC-RG- Ensino de Arte e Educa o Ambiental.

Acima de tudo, eu gostaria de ter alguém na nossa própria forma o continuada, que orientasse sobre a questão ambiental, porque eu não conheço, embora seja uma coisa que no decorrer da minha gradua o eu tive contato, e a gente não se afasta do que estudou, t  agregado na nossa fala, mas não   uma coisa que eu coloco como especifico, eu não sei como   que t  o curso hoje, qual   a visão, qual   o encaminhamento que as coisas estão tendo, mas eu acho que a gente precisaria assim reciclar um pouco quem já t  formado há mais tempo. Ter alguém que orientasse mais a fazer ganchos, amarrar a disciplina com a questão da educa o ambiental.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

O fragmento em destaque (Quadro 44) apareceu somente no DSC dos professores rio-grandinos; entretanto, achamos pertinente colocar aqui, enfatizando a necessidade que esses docentes expressam por mais formação continuada sobre as questões ambientais. Já foi colocado no texto que, por falta de coordenação da área de artes na SMEd, os encontros de formação não estariam acontecendo, mas, além de discussões sobre a área de artes, os docentes também pedem oportunidade para aprofundar seus conhecimentos em encontros com colegas, solicitando uma colaboração e um compartilhar saberes. Nesse sentido, Hernández (2007, p. 35) revela:

Hoje, um docente, ou qualquer pessoa interessada pela educação, que queira compreender o que está acontecendo no mundo e, sobretudo, que procura interpretar e dar resposta ao que afeta a construção das subjetividades daqueles que vão à escola, não pode se limitar 'a saber a matéria' ou ter alguns conhecimentos de psicopedagogia. Se em todos os campos do saber o problema dos limites e dos desvios de comportamento são questões que estão na ordem do dia; se vivemos em uma sociedade de complexidades na qual, pela primeira vez, nos deparamos com um ciclo de renovação do conhecimento mais curto que o ciclo de vida do indivíduo; se as subjetividades se configuram como a base de fragmentos e emergências, requer-se não apenas uma outra proposta radical para o sistema educativo, mas que nos apropriamos de outros saberes e de maneiras alternativas de explorar e de interpretar a realidade, em comparação às atuais disciplinas escolares. Saberes que nos ajudem a dar sentido ao emergente e ao mutável, a compreendermos a nós mesmos e o mundo em que se vive, tanto por parte do professor como dos alunos.

8.4 DSC – Ensino de Arte, patrimônio e Educação Ambiental

Abordar como os professores trabalham com as questões de patrimônio foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, pois, em nossa compreensão, o sentido de pertencimento, geralmente, vem atrelado a um patrimônio privado, a um sentimento de posse, em uma relação do sujeito com aquilo que é dele, aquilo que ele possui como um bem patrimonial, com valor de mercado, e, por isso, pode ser vendido gerando lucro. Mas e o patrimônio público, como os professores abordam estas questões?

Assim, o discurso foi constituído a partir de duas questões: a primeira, referente à abordagem sobre patrimônio nas aulas; e a segunda, acerca da realização de práticas que envolvessem o patrimônio local. As respostas foram organizadas em dois IAD, e depois coligadas em um discurso dos professores do Rio Grande, bem como dos de Santiago de Compostela, o que corresponde ao DSC

- RG– Ensino de Arte, patrimônio e Educação Ambiental (Quadro 45) e ao DSC- SC
- Ensino de Arte, patrimônio e Educação Ambiental (Quadro 46).

QUADRO 45: DSC-RG- Ensino de Arte, patrimônio e Educação Ambiental.

Esse trabalho com a questão do resgate histórico e cultural da cidade, eu acho fundamental, uma coisa extremamente importante e acho que dá para trabalhar sim o patrimônio em sala de aula, seja pelo conceito de patrimônio histórico, patrimônio material, mas também os casarios, aquelas coisas todas. Eu procuro valorizar as coisas do passado também, tipo os conhecimentos dos antepassados, que passam de pais pra filhos. Eu sempre tento trazer mais uma questão histórica, que a arte não aconteceu só porque era bonito, então eu sempre tento contextualizar, mostrar pra eles uma ligação com a outra, e sempre trazer a vida deles, então os trabalhos sempre tem alguma coisa, eles precisam colocar um pouco da vivência deles, perceber um pouco mais a escola, como parte da vida deles, como algo que eles são pertencentes né. Gosto de trabalhar com a questão cultural, já trabalhei a Idade Média, arte gótica, visitamos a igreja Nossa Senhora do Carmo, observamos as imagens em estilo gótico, em estilo neogótico, principalmente os vitrais. Peguei na internet fotografias dos casarios, fiz xerox ampliado das janelas, e a gente trabalhou com celofane e pintamos, depois identificamos de onde eram as aberturas, da prefeitura, daqui do Lemos o vitral. Eu trabalhei também com os guias mirins e eles escolheram um espaço histórico e cultural da cidade, e depois nós desenvolvemos do bidimensional ao tridimensional, construindo maquetes. Também tirei fotos de muitas coisas da cidade, preparei e mostrei pra eles, mas queria poder levar os alunos até os locais, pois acho que é mais enriquecedor para conhecer e assim fazer eles se sentirem realmente dentro daquele ambiente se apropriando daquilo. Mas, por incrível que pareça, ainda há muita dificuldade de deslocamento... Tô aqui vai fazer cinco anos na escola e nunca consegui um ônibus pra levar eles no Museu de Arte Sacra, não consegui fazer com que eles vejam in loco, pois essa coisa de conseguir viaturas pra levá-los ao Centro não é tão fácil assim, dizer que vamos conseguir um ônibus", não é tão fácil. Não tô dizendo que de repente batalhando não consiga uma vez ou outra, mas nunca tive, nunca ninguém da Secretaria de Educação me disse: "olha, tu tens um ônibus, caso queiras usar"! Agora mesmo, a gente vai fazer um passeio com eles pela cidade, para isso, conseguimos uma parte do dinheiro, a outra a escola vai cobrir. Mas realmente, é uma dificuldade, porque, por exemplo, tu levas duas turmas, só que tu tens seis turmas na escola, e tu não consegues ônibus pra seis turmas, tem que levar apenas duas, aí como é que tu ages? É muito chato isso, é bem dificultoso por isso, é porque é muito burocrática a coisa. Mesmo assim, eu sempre costumo trabalhar com o patrimônio, mas pra mim é mais fácil trabalhar com o patrimônio de Pelotas, porque eu sou de lá, e a minha formação foi lá, e tem muito material que é passado para as escolas. A gente trabalha a questão da cultura do doce que tem a ver com a cidade, o patrimônio material, e os símbolos, da Fenadoce, que é a formiga, e ainda sobre as esculturas na arquitetura, significado das esculturas. Aqui eu tentei catar algumas coisas na internet, pra trazer algo da realidade deles, mas é difícil achar, na escola também é difícil de ter porque não tem muito material, e as poucas coisas que tem, dificilmente chegam à escola. Procurando, eu achei pouquíssimas imagens da Catedral, inclusive as gurias que são do quarto ano da escola, cujo foco é a cidade do Rio Grande, também não tem. Na verdade tem um livro sobre a Catedral São Pedro, esse tem na escola, mas foi só o que eu vi, e isso trava também. Eu até combinei com os alunos, "tragam uma lista de prédios que vocês saibam, seja histórico, que vocês acham que é tombado, que vocês acham que é antigo, porque eu não conheço Rio Grande", eles trouxeram e eu comecei a catar na internet, fui no site do IPHAN pra ver o que tinha de tombado em Rio Grande, e a gente montou uma rota pra poder fazer, não rolou né, mas pelo menos tentamos e eles pesquisaram alguma coisa. Por isso, o trabalho deles ficou limitado àqueles poucos prédios que tinham alguma história, que tinha alguma biografia na internet. Enfim, para poder trabalhar com o patrimônio, eu já usei até as fotos da agenda, teve uma agenda que tinha as fotos do patrimônio, mas acho que ainda falta muito pra poder trabalhar, principalmente do patrimônio local, dou uma pincelada conforme as discussões que a gente vai estabelecendo, mas falta bastante. Seria bom se a secretaria providenciasse um kit sobre o patrimônio cultural, com lâminas, pra gente trabalhar em sala de aula, sinto falta de um material didático, sinto falta de um apoio até de um serviço mesmo municipal... Mas eu noto que Rio Grande tem uma baita história, por exemplo, a escultura monumento de Bento Gonçalves, eu fui correr atrás da informação, fui atrás para descobrir, me chamou atenção aquela coisa toda. Mas na

verdade, nem nós professores de artes conhecemos, se a gente não se dispõe a estudar sobre isso, a gente não conhece, porque no curso de formação em arte não tem quase nada referente a isso. E depois, a gente mal tem formação pedagógica de artes da Secretaria de Educação, eu já tinha pedido um curso e até um passeio que nos levassem para conhecer o patrimônio cultural. Acho que o poder municipal deveria preservar mais o patrimônio, e poderia ter mais material sobre isso, porque principalmente, vindo de fora, tu vai trabalhar como se tu não conheces? Acho que a Secretaria deve estar ciente disso, tem muito professor de fora. Além disso, eu conheço professoras que estão tentando fazer uma espécie de cartilha, uma espécie de livro, com o que julgam ser importante, porque não existe material. Eu mesmo tenho. separado alguma coisa de revistas falando dos casarios, outras coisas, eu lembro o tempo da Zilá, a Zilá que foi minha professora de História da Arte... Diante disso, tu acabas optando por outros conteúdos, não porque esse não interessa, me interessa e muito, porque é o que tá mais próximo deles, tá na cidade deles, onde eles moram e, mesmo assim, tem gente que não conhece por incrível que pareça, tu fala da igreja Do Carmo e ninguém sabe qual é, tu fala na igreja Matriz, fala no prédio da prefeitura, enfim, fala de qualquer um, e eles não sabem. Se já passaram na frente, não prestaram atenção, não olharam, não levantaram a cabeça.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

QUADRO 46: DSC – SC- Ensino de Arte, patrimônio e Educação Ambiental.

Sempre estou dizendo que o patrimônio cultural é de todos e acho que o amor à arte deve ser transmitido nas aulas para que eles depois respeitem as obras de artes que têm na sua cidade, nos seus países e nos outros países. Procuro falar sobre Galícia, Santiago, fazemos visitas a exposições e etc. pois, abordar o patrimônio é muito importante e é fundamental, porque os alunos gostam de identificar-se, quanto mais lhe dizemos quem eles são, de onde vêm, qual é sua raiz na vida, de onde saem, isso os fascina e com isso crescem, é muito importante. Sempre tratamos o nosso patrimônio mais próximo, o daqui, o galego, não é que estamos olhando só para o próprio umbigo, não! Mas, é primeiro o daqui o mais próximo, e depois o do resto, da Espanha e o do resto do mundo. Em Santiago de Compostela, particularmente, há um gravíssimo desconhecimento do patrimônio artístico e essa falta de conhecimento do patrimônio leva a uma desvalorização, não sei... É pouco prestigiado, é pouco reconhecido. Compostela, para o forasteiro, para o turista, para o que chega, é um Santuário, não é cidade, mas sim um Santuário! Um templo e a isso se reduz Compostela. Isto é um problema grave de desconhecimento dos que chegam, mas é também uma projeção que nós fazemos de Compostela, a projeção que nós fazemos de Compostela é um templo. Compostela não é capaz de projetar a cidade como uma totalidade, como uma infraestrutura barroca, uma infraestrutura românica e contemporânea extraordinária. Além disso, é uma cidade concreta que tem muitas coisas para ver, existe muita atividade cultural, na semana passada nós fomos ver uma exposição de escultura em Fonseca, vimos outra exposição que está no Obradoiro. Ainda que tenhamos poucas horas em sala de aula, não nos parece que é perder tempo para sair e ver as coisas ao natural e falar sobre isso e que comentem, porque seguramente, ainda que tenham aí, que vivem aqui e que tem muitas exposições abertas para ir, estou seguro, salvo algumas exceções, que se não os levamos eles não vão. Então os obrigamos a ir! Estudamos também muito tudo relacionado com o caminho de Santiago, mas claro, o que vimos, sobretudo, é o românico e o barroco, agora mesmo, quando terminarmos de ver o românico iremos visitar a Catedral, mas, há outro patrimônio artístico esquecido, que existe aqui, por exemplo, a cultura castrenha, a cultura dos castros pré-romana, pois há alunos que nunca vão ver nada disso, e nos programas isto não está e se ao professor não lhe ocorre falar nisso, não se verá nunca. A Espanha é um país que menospreza o seu patrimônio histórico e artístico, não há consciência do que temos, igual como não há consciência do patrimônio natural. Isto é uma consequência da falta de consciência. A questão do patrimônio artístico por um lado, e, por outro, está o patrimônio natural, eu penso que esta não seja uma questão da aula, é mais uma questão da sociedade. Eu creio que quando se protege o patrimônio natural está totalmente vinculado ao patrimônio artístico e vice e versa, isto vai junto, sim. Na Galícia está a ocorrer as duas coisas, constrói-se em qualquer lugar e qualquer coisa, é uma vergonha! Mas o problema é de dinheiro, aqui sabes essa obra arrumando a catedral, então não sei se viste aqui em Santiago, se não na Espanha, que há muitíssimas obras antigas, palácios e igrejas, que estão morrendo, que estão caindo. Não sei se ouviste uma reportagem de obras que estão abandonadas, do século XIV, do século XV, palácios e igrejas, porque não tem dinheiro. Então, o

que passa com o ambiental é que às vezes, por efeito de querer utilizar um território para alguma indústria, ou algum tipo de empresa, se acaba tanto com o ambiente, quanto com qualquer obra de arte. Aqui já não é a primeira vez, por exemplo, a cidade de Vigo, que tiraram uma quantidade de casas preciosas, precisamente para construir. A finalidade é a mesma, se há alguém que quer fazer algo ali, não importa o meio ambiente, não importa tirar o que seja, e aqui em Santiago também. Eu sou de Santiago e havia um edifício precioso, me lembro de pequena, que estava no centro de Santiago, e o tiraram porque necessitavam fazer uma praça! Por isso, eu trabalho por projetos e abordo um pouco do patrimônio de todo tipo, artístico e também ambiental, porque penso que é preciso é defendê-lo, isto serve para refletir sobre coisas como, se tens os serviços perto do lugar onde vives não é preciso deslocar-se, deslocamento implica contaminação, bem e isto tem que ver com meio ambiente. Somos um tempo, um espaço e, portanto, é um marco concreto, se o que nos rodeia não estabelece um diálogo com nós não será pela sua incapacidade, se não pela nossa de valorá-lo, de compreendê-lo e isto me parece que é fundamental, porque se não valorizamos, não compreendemos, não vamos saber mantê-lo para transmiti-lo no melhor dos estados possíveis. Ainda o ano passado trabalhamos com o patrimônio, com o entrudo, trabalhamos o tema das máscaras, das caretas, aqui é muito importante a tradição do entrudo, igual como é também o nosso Samhain, que estamos recuperando que não é halloween, que na verdade foi daqui para lá, pois foi os irlandeses que levaram, mas, como temos em nossas raízes muito culto aos mortos, enfim, tivemos uma instalação toda montada, com esqueletos, e aranhas... esse é o nosso Samhain. Bem, o nosso patrimônio não é só o oral ou o patrimônio de costumes, mas também o patrimônio arquitetônico... é todo o patrimônio de todo o tipo o tangível e o intangível. Muitas vezes, saímos nas ruas para desenhar nos jardins, pois é também o patrimônio que temos, o patrimônio em todos os níveis, patrimônio também da flora e agora como estamos no outono temos as castanhas... isso é aproveitar qualquer momento para aprender, pois tudo afinal de contas é cultura. Este ano, vamos trabalhar em um projeto que se chama "O Lugar onde Vivemos" para que tomem consciência do que a sua cidade é, de que a cidade não é um templo só, ela é mais que um templo. Somos habitantes de uma cidade histórica e pelo tanto como foi configurada em distintas épocas, como os pontos nevrálgicos da cidade, por exemplo, as fontes quando não havia água doméstica, como a praça o núcleo da fonte, como núcleo, não só, que sortia água, imprescindível para cada dia, mas também como núcleo de relação, como lugar onde se falava, quando se vai recolher a água. E, no entanto, as necessidades de evolução em uma cidade histórica, e os perigos que isso leva. Trabalhamos em um projeto "Compostela em olhos novos", em que os próprios alunos faziam uma análise da cidade como é e como não quer ser no final, convertida em um parque temático e não só ocupada por bancos ou por tendas para turistas, mas, uma cidade habitada. Então, através das aulas procuramos sempre destacar nos alunos essa capacidade de saber ver, saber fazer e respeitar, tanto o próprio trabalho e o trabalho dos companheiros, como o entorno, considerando como construção humana, como cidade, como rua ou entorno considerado ambiente natural. Em todo caso, se queremos formar cidadãos respeitosos, nossa atitude também tem que ser uma atitude de respeito e tentar também que se deem conta que nem tudo é possível em todos os tempos, que cada tempo tem as suas possibilidades e seu jeito particular de expressar-se. Conhecer para compreender, eu acho que serve para os alunos aprenderem a valorar o seu entorno, aprenderem a valorar o que têm e já saber o que lhes falta.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

Nos fragmentos dos DSC (Quadros 47 e 48), em ambas as realidades, os professores referem-se à utilização de metodologias voltadas ao patrimônio local; entretanto, a atenção se prende aos labores com o patrimônio material identificado nas igrejas, principalmente nas mais importantes ou imponentes, ou seja, em Rio Grande, a Igreja Nossa Senhora do Carmo, construída em estilo neogótico e, em Santiago de Compostela, a catedral que leva o nome da cidade e que primeiramente foi erguida em estilo românico, recebendo após adornos do estilo barroco. Os professores revelam que, ao trabalhar com esses exemplos do patrimônio material, também fazem visitas a esses espaços públicos.

QUADRO 47: Trecho do DSC- RG – Ensino de Arte, patrimônio e Educação Ambiental.

Eu procuro valorizar as coisas do passado também, tipo os conhecimentos dos antepassados, que passam de pais pra filhos. [...] Gosto de trabalhar com a questão cultural, já trabalhei a Idade Média, arte gótica, visitamos a igreja Nossa Senhora do Carmo, observamos as imagens em estilo gótico, em estilo neogótico, principalmente os vitrais. Peguei na internet fotografias dos casarios, fiz xerox ampliado das janelas, e a gente trabalhou com celofane e pintamos, depois identificamos de onde eram as aberturas, da prefeitura, daqui do Lemos o vitral. Eu trabalhei também com os guias mirins e eles escolheram um espaço histórico e cultural da cidade, e depois nós desenvolvemos do bidimensional ao tridimensional, construindo maquetes. Também tirei fotos de muitas coisas da cidade, preparei e mostrei pra eles, mas queria poder levar os alunos até os locais, pois acho que é mais enriquecedor para conhecer e assim fazer eles se sentirem realmente dentro daquele ambiente se apropriando daquilo.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

QUADRO 48: Trecho do DSC- SC – Ensino de Arte, patrimônio e Educação Ambiental.

[...] é uma cidade concreta que tem muitas coisas para ver, existe muita atividade cultural, na semana passada nós fomos ver uma exposição de escultura em Fonseca, vimos outra exposição que está no Obradoiro. Ainda que tenhamos poucas horas em sala de aula, não nos parece que é perder tempo para sair e ver as coisas ao natural e falar sobre isso e que comentem, porque seguramente, ainda que tenham aí, que vivem aqui e que tem muitas exposições abertas para ir, estou seguro, salvo algumas exceções, que se não os levamos eles não vão. Então os obrigamos a ir! Estudamos também muito tudo relacionado com o caminho de Santiago, mas claro, o que vimos, sobretudo, é o românico e o barroco, agora mesmo, quando terminarmos de ver o românico iremos visitar a Catedral, mas, há outro patrimônio artístico esquecido, que existe aqui, por exemplo, a cultura castrenha, a cultura dos castros pré-romana, pois há alunos que nunca vão ver nada disso, e nos programas isto não está e se ao professor não lhe ocorre falar nisso, não se verá nunca. [...] Ainda o ano passado trabalhamos com o patrimônio, com o entrudo, trabalhamos o tema das máscaras, das caretas, aqui é muito importante a tradição do entrudo, igual como é também o nosso Samhain, que estamos recuperando que não é halloween, que na verdade foi daqui para lá, pois foram os irlandeses que levaram, mas, como temos em nossas raízes muito culto aos mortos, enfim, tivemos uma instalação toda montada, com esqueletos, e aranhas... esse é o nosso Samhain. Bem, o nosso patrimônio não é só o oral ou o patrimônio de costumes, mas também o patrimônio arquitetônico... é todo o patrimônio de todo o tipo o tangível e o intangível.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

Além do patrimônio material, os professores também abordam o patrimônio intangível nas manifestações culturais e nos saberes familiares passados de geração em geração. Segundo Funari e Pelegrini (2006), com o amadurecimento da concepção de patrimônio, que passa de histórico para cultural, de cunho mais abrangente, a dimensão de patrimônio começou a ser valorizada a partir dos referentes de cada cultura, pelos bens que testemunham o cotidiano e as realizações intangíveis. Os autores afirmam:

Sob esse enfoque, o patrimônio e as ações sociais em sua defesa passaram a ser vistos como construções sociais historicamente edificadas, o que corrobora a superação das iniciativas legais restritas apenas à proteção dos bens selecionados segundo rígidos princípios de antiguidade, não raro limitadas à preservação de prédios públicos e religiosos (FUNARI; PELEGRINI, 2006, p. 32).

Nesse sentido, a partir do relato dos professores, percebemos que não só o patrimônio arquitetônico é abordado em sala de aula, mas também as manifestações culturais.

QUADRO 49: Trecho do DSC- RG – Ensino de Arte, patrimônio e Educação Ambiental.

[...] eu tentei catar algumas coisas na internet, pra trazer algo da realidade deles, mas é difícil achar, na escola também é difícil de ter porque não tem muito material, e as poucas coisas que tem, dificilmente chegam à escola. Procurando, eu achei pouquíssimas imagens da Catedral, inclusive as gurias que são do quarto ano da escola, cujo foco é a cidade do Rio Grande, também não tem. Na verdade tem um livro sobre a Catedral São Pedro, esse tem na escola, mas foi só o que eu vi, e isso trava também. [...] Seria bom se a secretaria providenciasse um kit sobre o patrimônio cultural, com lâminas, pra gente trabalhar em sala de aula, sinto falta de um material didático, sinto falta de um apoio até de um serviço mesmo municipal... Mas eu noto que Rio Grande tem uma baita história, por exemplo, a escultura monumento de Bento Gonçalves, eu fui correr atrás da informação, fui atrás para descobrir, me chamou atenção aquela coisa toda. Mas na verdade, nem nós professores de artes conhecemos, se a gente não se dispõe a estudar sobre isso, a gente não conhece, porque no curso de formação em arte não tem quase nada referente a isso. E depois, a gente mal tem formação pedagógica de artes da Secretaria de Educação, eu já tinha pedido um curso e até um passeio que nos levassem para conhecer o patrimônio cultural. [...] Diante disso, tu acabas optando por outros conteúdos, não porque esse não interessa, me interessa e muito, porque é o que tá mais próximo deles, tá na cidade deles, onde eles moram e, mesmo assim, tem gente que não conhece por incrível que pareça, tu fala da igreja Do Carmo e ninguém sabe qual é, tu fala na igreja Matriz, fala no prédio da prefeitura, enfim, fala de qualquer um, e eles não sabem. Se já passaram na frente, não prestaram atenção, não olharam, não levantaram a cabeça.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

QUADRO 50: Trecho do DSC- SC – Ensino de Arte, patrimônio e Educação Ambiental.

Em Santiago de Compostela, particularmente, há um gravíssimo desconhecimento do patrimônio artístico e essa falta de conhecimento do patrimônio leva a uma desvalorização, não sei... É pouco prestigiado, é pouco reconhecido. [...] A Espanha é um país que menospreza o seu patrimônio histórico e artístico, não há consciência do que temos, igual como não há consciência do patrimônio natural. Isto é uma consequência da falta de consciência. A questão do patrimônio artístico por um lado, e, por outro, está o patrimônio natural, eu penso que esta não seja uma questão da aula, é mais uma questão da sociedade. Eu creio que quando se protege o patrimônio natural está totalmente vinculado ao patrimônio artístico e vice e versa, isto vai junto, sim. Na Galícia está a ocorrer as duas coisas, constrói-se em qualquer lugar e qualquer coisa, é uma vergonha! Mas o problema é de dinheiro, aqui sabes essa obra arrumando a catedral, então não sei se viste aqui em Santiago, se não na Espanha, que há muitíssimas obras antigas, palácios e igrejas, que estão morrendo, que estão caindo. [...] Então, o que passa com o ambiental é que às vezes, por efeito de querer utilizar um território para alguma indústria, ou algum tipo de empresa, se acaba tanto com o ambiente, quanto com qualquer obra de arte. [...] Por isso, eu trabalho por projetos e abordo um pouco do patrimônio de todo tipo, artístico e também ambiental, porque penso que é preciso é defendê-lo [...].

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

Nas frações selecionadas dos DSC (Quadros 49 e 50), os educadores salientam a falta de conhecimento dos estudantes em relação ao patrimônio público, o que pode levar à sua desvalorização. No caso da realidade rio-grandina, os professores denunciam a falta de material pedagógico e a ausência de informação. Entendemos que é justamente por não haver tal material que existe a oportunidade de construí-lo, mas, em particular, referimo-nos à inexistência de material sobre o patrimônio local em nível municipal. E assim, falta informação, uma carência de pesquisas, insuficiência de levantamento sobre referenciais patrimoniais. Como pode o professor construir o seu próprio material diante desta escassez?

Nos DSC, os docentes revelam que é preciso conhecer o patrimônio para poder valorizá-lo e defendê-lo. Nas palavras de Brandão (2005d, p. 51), “eu só posso conhecer de verdade aquilo que eu posso amar em meu mundo concreto e na minha vida cotidiana”.

Camargo (2002) destaca a importância da escola para a sensibilização e o conhecimento, para a preservação patrimonial, considerando que, por estarem diretamente inseridos no contexto local, os moradores, mesmo tendo certa afetividade pelos elementos do patrimônio, não conseguem perceber sua importância, pelo simples fato de que o patrimônio faz parte de seu cotidiano. É preciso certo distanciamento e conhecimento, o que pode ocorrer nos espaços educacionais. Urge que os moradores sejam sensibilizados, pois serão eles que poderão garantir a preservação do patrimônio.

Entretanto, se atentarmos para as primeiras ações que instituíram a salvaguarda dos bens patrimoniais, principalmente no Brasil, percebemos que, geralmente se referem a estratégias de promover a imagem do Estado brasileiro como nação, e, por esse motivo, muitas pessoas não se sentiam, e ainda hoje não se sentem representadas pelo patrimônio que foi mantido (FURARI; PELEGRINI, 2006). Por isso, não afirmamos que seja necessária à preservação desse tipo de patrimônio, mas, acreditamos que, enquanto educadores, precisamos sim, influenciar os estudantes para conhecer o patrimônio cultural de seu município, de seu estado, de seu país e o patrimônio da humanidade, para só depois decidir o que fazer com ele. Conhecer é fundamental para poder tomar decisões conscientes.

QUADRO 51: Trecho do DSC- RG – Ensino de Arte, patrimônio e Educação Ambiental.

Esse trabalho com a questão do resgate histórico e cultural da cidade, eu acho fundamental, uma coisa extremamente importante e acho que dá para trabalhar sim o patrimônio em sala de aula, seja pelo conceito de patrimônio histórico, patrimônio material, mas também os casarios, aquelas coisas todas. [...] Eu sempre tento trazer mais uma questão histórica, que a arte não aconteceu só porque era bonito, então eu sempre tento contextualizar, mostrar pra eles uma ligação com a outra, e sempre trazer a vida deles, então os trabalhos sempre tem alguma coisa, eles precisam colocar um pouco da vivência deles, perceber um pouco mais a escola, como parte da vida deles, como algo que eles são pertencentes né.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

QUADRO 52: Trecho do DSC- SC – Ensino de Arte, patrimônio e Educação Ambiental.

Sempre estou dizendo que o patrimônio cultural é de todos e acho que o amor à arte deve ser transmitido nas aulas para que eles depois respeitem as obras de artes que têm na sua cidade, nos seus países e nos outros países. Procuro falar sobre Galícia, Santiago, fazemos visitas a exposições e etc. pois, abordar o patrimônio é muito importante e é fundamental, porque os alunos gostam de identificar-se, quanto mais lhe dizemos quem eles são, de onde vêm, qual é sua raiz na vida, de onde saem, isso os fascina e com isso crescem, é muito importante. Sempre tratamos o nosso patrimônio mais próximo, o daqui, o galego, não é que estamos olhando só para o próprio umbigo, não! Mas, é primeiro o daqui o mais próximo, e depois o do resto, da Espanha e o do resto do mundo. [...] Somos um tempo, um espaço e, portanto, é um marco concreto, se o que nos rodeia não estabelece um diálogo com nós não será pela sua incapacidade, se não pela nossa de valorá-lo, de compreendê-lo e isto parece-me que é fundamental, porque se não valorizamos, não compreendemos, não vamos saber mantê-lo para transmiti-lo no melhor dos estados possíveis. [...] Então, através das aulas procuramos sempre destacar nos alunos essa capacidade de saber ver, saber fazer e respeitar, tanto o próprio trabalho e o trabalho dos companheiros, como o entorno, considerando como construção humana, como cidade, como rua ou entorno considerado ambiente natural. Em todo caso, se queremos formar cidadãos respeitosos, nossa atitude também tem que ser uma atitude de respeito e tentar também que se deem conta que nem tudo é possível em todos os tempos, que cada tempo tem as suas possibilidades e seu jeito particular de expressar-se. Conhecer para compreender, eu acho que consigo que tenham esse... Não digo amor, mas pelo menos assim carinho ao tema artístico que serve para os alunos aprenderem a valorar o seu entorno, aprenderem a valorar o que têm e já saber o que lhes falta.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

Nos fragmentos dos DSC (Quadros 51 e 52), os educadores colocam a relação entre o patrimônio e a própria vida dos estudantes, ressaltando, assim, que o patrimônio faz parte da constituição identitária de cada um. Duarte Júnior (2003, p. 175) assinala:

[...] a inserção desse sujeito numa dada realidade, numa dada comunidade e cultura local não pode ser menosprezada em favor de um universalismo abstrato e extirpador de raízes. Sentir o mundo consiste, primordialmente, em sentir aquela sua porção que tenho ao meu redor, para que então qualquer pensamento e raciocínio abstrato acerca dele possa acontecer.

O Ensino de Arte, ao abordar o patrimônio cultural local, oportuniza o conhecimento sobre identidades, sobre os lugares, sobre a vida em comunidade. Para Maturana (2004), se levarmos em conta os fundamentos emocionais de nossa cultura, seja ela qual for, poderemos entender melhor o que fazemos ou não fazemos com seus membros. Se atentarmos para os fundamentos emocionais do nosso ser cultural, talvez possamos também deixar que o entendimento e a percepção influenciem nossas ações, ao mudar nosso emocional em relação ao nosso ser cultural. Ainda para o autor, a cultura é uma maneira de conviver, ou seja, uma forma de viver com regras, memórias, sentimentos... É uma rede de coordenações de ações e emoções, configuradas em um sistema que se conserva. As bases de uma cultura estão arraigadas no emocional em que ela está inserida; assim, uma mudança no emocional significa uma transformação no agir e interagir, modificando também seu sistema cultural.

QUADRO 53: Trecho do DSC- RG – Ensino de Arte, patrimônio e Educação Ambiental.

Também tirei fotos de muitas coisas da cidade, preparei e mostrei pra eles, mas queria poder levar os alunos até os locais, pois acho que é mais enriquecedor para conhecer e assim fazer eles se sentirem realmente dentro daquele ambiente se apropriando daquilo. Mas, por incrível que pareça, ainda há muita dificuldade de deslocamento... Tô aqui vai fazer cinco anos na escola e nunca consegui um ônibus pra levar eles no Museu de Arte Sacra, não consegui fazer com que eles vejam in loco, pois essa coisa de conseguir viaturas pra levá-los ao Centro não é tão fácil assim, dizer que vamos conseguir um ônibus", não é tão fácil. Não tô dizendo que de repente batalhando não consiga uma vez ou outra, mas nunca tive, nunca ninguém da Secretaria de Educação me disse: "olha, tu tens um ônibus, caso queiras usar"! Agora mesmo, a gente vai fazer um passeio com eles pela cidade, para isso, conseguimos uma parte do dinheiro, a outra a escola vai cobrir. [...] E depois, a gente mal tem formação pedagógica de artes da Secretaria de Educação, eu já tinha pedido um curso e até um passeio que nos levassem para conhecer o patrimônio cultural. Acho que o poder municipal deveria preservar mais o patrimônio, e poderia ter mais material sobre isso, porque principalmente, vindo de fora, tu vai trabalhar como se tu não conheces? Acho que a Secretaria deve estar ciente disso, tem muito professor de fora. Além disso, eu conheço professoras que estão tentando fazer uma espécie de cartilha, uma espécie de livro, com o que julgam ser importante, porque não existe material.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

No fragmento do DSC (Quadro 53), destacamos os anseios e angústias dos professores rio-grandinos, pois, além da falta de material pedagógico e das barreiras encontradas na busca de referências e informações, os docentes revelam a dificuldade de conseguir meios de transporte para realizarem saídas de campo a fim de conduzir os estudantes ao centro histórico para conhecê-lo. Alguns relatam que obtêm verba por meio de rifas e outras alternativas. Sentem falta de formação e relatam a existência de muitos professores oriundos de outros municípios, e que, por esse motivo, não conhecem o patrimônio cultural do Rio Grande. Questionam, portanto, como podem trabalhar com bens patrimoniais quando desconhecem a sua existência.

8.5 DSC- O Ensino de Arte e a Educação Ambiental e suas potencialidades para o pertencer

O último DSC foi constituído a partir de uma única pergunta, a qual versava sobre a possibilidade de, por meio do Ensino de Arte, os estudantes desenvolverem o seus sentidos de pertença com o entorno, com o meio. A metodologia para a construção do DSC foi a mesma utilizada em todos os que antecederam, ou seja, a organização do IAD, e a partir dele, o destaque para as Expressões-chave e as Ancoragens para chegar a um discurso coletivo. Dessa forma obtivemos o DSC-RG_ O Ensino de Arte e a Educação Ambiental e suas potencialidades para o

pertencer (Quadro 54) e o DSC- SC- O Ensino de Arte e a Educação Ambiental e suas potencialidades para o pertencer (Quadro 55).

QUADRO 54: DSC-RG- O Ensino de Arte e a Educação Ambiental e suas potencialidades para o pertencer.

Esse sentido de pertencimento pode ser melhorado na disciplina de Artes, pois a arte proporciona ao aluno um novo olhar sobre aquilo que ele vive e não se dá conta. É como aquela pesquisa que a gente faz com eles, de passar na rua e observar, ver, enxergar o que tu não viste em todos os anos que tu mora ali, e no outro dia eles trazem horrores de coisas, "professora, tem uma casa que tem um vidro que quebrou..." é um novo olhar, pois eles começaram a ver coisas que no cotidiano, no dia a dia, eles não viam. Assim, acho que nada melhor que a arte pra fazer com que eles valorizem o ambiente em que eles vivem, é como aguçar o olhar deles pra isso. Já pensei em trabalhar com eles a fotografia, sair e fazer um trabalho de buscar a beleza que às vezes está escondida, que às vezes tu olha e como tá acostumado não dá tanto valor àquilo. Então o principal, o que eu quero, é que eles consigam enxergar aquilo que a gente passa batido e não vê, é o olhar sensível para pequenas coisas, e a arte trabalha diretamente com isso. A gente consegue isso, basta querer. Eu sempre faço um exercício que aprendi na faculdade, que é valorizar a cadeira que ele senta, digo "Põe a cadeira em cima da mesa e vamos transformar essa cadeira em muitas coisas"... transforma ela em carrinho de supermercado, apartamento, casa, carro e depois a gente faz a improvisação em cima daquilo, eles ficam fascinados! Mas vamos conhecer essa cadeira, a idade que tem essa cadeira. A idade que ela tem não é de quando ela veio pra sala de aula, quando ela foi comprada, tem todo o resgate lá do plantio da árvore, de colher a árvore, de deixar crescer, da semente que foi espalhada na natureza, tudo... ela é centenária, então por que não cuidar desse material, que levou tantos anos pra chegar aqui? Eu faço eles resgatarem esses valores, pois, hoje em dia, acho todo mundo meio perdido, mas percebo que a maioria, vai ver de uma maneira diferente e vai pensar duas vezes antes de depredar, porque vai ter um outro olhar. Mas, hoje vejo que eles têm uma outra postura, que com certeza foi através dos nossos trabalhos, das nossas parcerias com outras disciplinas, das nossas discussões em relação à própria comunidade e fora dela, e em relação à questão do patrimônio, do ambiente onde eles estão inseridos, da cidade ou da comunidade, enfim, foi através da arte que eles adquiriram essa postura. Dessa forma, acho que a gente consegue mudar a mentalidade deles, de que se eu mantenho a sala limpa, eu posso manter minha casa limpa, eu posso não botar o lixo no lugar errado. Eu acho que, se a gente falar, a gente consegue resgatar muito, principalmente, cuidar o meio que tu vive. Mas ainda falta essa coisa de gostar da escola, essa consciência de que esse espaço é nosso, a gente usa muito isso, que hoje eles estão aqui, amanhã são os filhos deles, depois vão ser os netos. Eu digo que tô aqui de passagem, agora isso aqui é da comunidade de vocês e quem mora aqui são vocês. Mas é complicado fazer com que eles notem que o contexto, o local onde eles moram, a casa, o bairro, o entorno deles é algo que deve ser valorizado. Eu vejo que a maioria não compreende o espaço deles como algo que se possa trabalhar em sala de aula, então, por isso mesmo, que tento trazer mais a realidade deles pra cá. Valorizando mais o entorno, a escola, o conhecimento, a cultura e a própria valorização deles, com o sentimento de que "eu sou igual aos outros", porque não é só patrimônio material, não é só a igreja que é importante são eles enquanto humanos, enquanto pertencentes a uma cultura. Mesmo assim, acho que a gente poderia trabalhar melhor isso aproveitando esse pertencimento, pra valorizar as coisas... porque essa geração cada vez menos valoriza o patrimônio, tanto que às vezes eu conto pra eles que descobri por acaso, o monumento de Bento Gonçalves e pergunto "Sabia que os restos mortais estão ali?" E eles ficam assim, porque eles não sabiam disso, isso é uma baita novidade pra eles, mesmo eles sendo da cidade. Ou ainda, "Sabem quem fez a lemanjá lá no Cassino, todo mundo conhece?" Aí ninguém sabe... Então, como se apropriar disso se nem conhecem... Eu comento, pergunto, e eles não sabem onde é, não sabem onde estão, eles passam pelo Centro e eles não conhecem, é só um espaço, é só uma praça. "O que tem na praça? Gente, tem coisas ali." Ela conta uma história, o prédio da Alfandega conta uma história mas eles não conhecem, logo, não se sentem pertencentes, não valorizam. A Catedral de São Pedro, por que é importante pra cidade de Rio Grande? Quando botaram fogo naquela árvore, que fica na frente da Catedral, por exemplo, eles viram aquilo e perguntaram: "mas aonde é que estava aquela árvore?", Eles não conheciam, e aquilo tem toda uma questão histórica, o que tá ali, o que tinha na volta daquilo antes, enfim... Mas, essa é a história que eu gostaria que eles soubessem pra poderem se sentir um pouco mais pertencentes à própria cidade, à própria escola, o barro. Penso que é preciso fazer com que os alunos conheçam o seu

entorno, que conheçam a cidade, pois se eles ouvem falar "Rio Grande, cidade histórica", provavelmente eles não sabem o porquê e afinal tem que conhecer muito bem pra poder amar.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

QUADRO 55: DSC-SC- O Ensino de Arte e a Educação Ambiental e suas potencialidades para o pertencer.

Um dos pontos que temos na nossa programação é que aprendam a respeitar as coisas, as obras, as opiniões dos demais e depois também o nosso patrimônio, por exemplo, os professores de educação física, fazem corridas de orientação e conhecem um pouco mais da cidade, e com isso, aprendem a respeitar os bancos, acentos, uma árvore que há no campo, aprendem a não atirar chicletes, papéis, tudo isso é muito importante para tomar consciência da importância, conhecendo e respeitando o entorno, o local e a Galícia, sobretudo. E isto está relacionado com a cultura, com o patrimônio e se não conhece o patrimônio... o que esteve a ocorrer durante algum tempo é que o patrimônio material está em um segundo plano, não há consciência do patrimônio material ou a consciência do patrimônio material é muito escassa. Primeiro é preciso conhecê-lo e saber que é meu, é nosso, quando algo é nosso, passa a ser da família, então jamais estragá-lo, e tudo isso por uma grande razão, tu tens esse sentimento de que pertences e de que te pertence quando conheces, se não conheces, não podes saber o que tem importância. E, depois disso, como nós podemos seguir mantendo, não as mesmas coisas, mas sim as mesmas essências das coisas, pois tudo muda. Assim, é preciso ter o conhecimento do patrimônio, apreciar o patrimônio como teu, não como de um que passar por ali, é teu, foi uma parte da tua vida, dos teus pais, teus avós, teus filhos... É teu. E, além de conhecê-lo, apreciá-lo, depois, com todo esse conhecimento, vai fazer com que tenhas a tua essência, porque tu também faz a tua história, não temos que repetir o que fizeram nossos antecessores, temos que recolher o que fizeram e seguir melhorando para o século XXI, para outros tempos. Por isso acredito que, se os alunos tivessem a possibilidade de dedicar mais tempo à disciplina de Artes, desde logo, iriam valorizar muitíssimo mais o que têm, uma vez que, evidentemente, estão rodeados de arte por todas as partes, é a herança que têm do passado que eles podem modificar ou deixar para os que vêm depois. Assim, nosso trabalho é abrir os olhos para o que tem ao redor, para conhecer e saber que está ali, que aquela pedra, que aquela igreja, aquela lareira da tua casa tem este sentido por aquilo... e tudo mais... Isso é cultura, na verdade, o meio é cultura, o meio onde eles se desenvolvem, pois se não existe meio não existe a possibilidade de fazer nada, se não estão no meio, não são nada, se não se relacionam com o seu ambiente ou meio social, nem existem, e nisso a arte tem uma grande parte, e formando parte disso há que cuidá-la, que tratá-la, que mantê-la e melhorá-la se for possível. A arte ensina a tomar consciência da rua que eles circulam todos os dias, de como esse trajeto de ir e vir da casa ao instituto, do instituto a casa, das partes tão diferenciadas que tem na cidade. Às vezes, propomos exercícios que se tenha que desenvolver na parte histórica, e outras pela sua própria tipologia teriam que ser em outras partes, como a zona mais nova da cidade, pois tem uma aparência física diferente, está constituída por elementos então opostos a parte histórica. E, ademais, aqui temos a sorte de que temos magníficos exemplos deste espaço antigo recuperado, ou melhor, respeitando o seu caráter valioso e de uso, porém que segue sendo um referente para todos. E nisto o estudo de artes é tudo, porque implica em conhecer as coisas, os meios audiovisuais, porque muitas coisas são transmitidas através de imagens, então é importante que distingam e saibam o quanto vale uma imagem. Isso é uma característica da disciplina, uma vez que esta disciplina é tão versátil que se permite tocar em muitos assuntos, e, por essa versatilidade, os alunos podem conhecer mais e desfrutar mais das coisas, principalmente quando têm a possibilidade de viajar e podem relacionar tudo. Porque muitas vezes visitam lugares e não se inteiram de nada, eles mesmos me dizem – que pena não saber disso quando estive em Roma, ou não saber disso quando fui ao museu "National Gallery". A arte ajuda a desfrutar mais, de nada serve que tenhas muito dinheiro se depois vais pelo mundo com os "olhos vendados". E quando se vê uma obra de arte, por exemplo, que lhe toca no coração, que te sintas identificado, sentes que tens que fazer algo por isto ou que tens que construir algo também. Porque, afinal, a arte não deixa de ser construções, para fazer ver coisas e pensar, então, de repente, essa obra de arte te abre os olhos. Dessa forma, a arte é algo para desfrutar socialmente, por exemplo, quando vais à galeria de arte ou inauguração de uma exposição, sentes que és parte de um grupo, então, eu acho que a arte muitas vezes ensina isso. A arte é algo de história, mas, acima de tudo, a arte é um sentimento, um sentimento que temos de transcendência, e essa transcendência nos leva

a valorar o humano, e na parte de valoração, todos vemos que temos problemas, nesse momento há uma tomada de consciência do que nós somos e do que a Galícia é.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

Nos trechos destacados do DSC (Quadros 56 e 57), os professores relatam que o Ensino de Arte pode potencializar o sentido de pertença ao entorno, ao incentivar uma nova maneira de ver o cotidiano. As imagens que provêm do entorno, e, como sinaliza Hernández (2007, p. 32), “as representações visuais têm a ver com a constituição dos desejos, na medida em que ensinam a olhar e a olhar-se, contribuindo para a construção de representações sobre si e o mundo”. Um outro olhar significa um olhar mais crítico e, ao mesmo tempo, mais sensível para que se desenvolva

A capacidade pessoal de sentir-se parte de um mundo de outros e de envolver-se em grupos, em equipes, em associações, cujo sentido está em alguma forma de presença e de participação. Cujo valor interiorizado está em um realista ‘sair de si-mesmo’ e dar-se aos outros. Este deveria ser o critério mais decisivo, mais essencial mesmo na aferição da aprendizagem (BRANDÃO, 2005d, p. 57).

Um outro olhar, mais sensível e cuidadoso, pode potencializar um sentido de pertença em relação ao que se encontra ao nosso redor, pois, no dia a dia corrido, não temos tempo para perceber as existências do entorno. Na correria da modernidade líquida e patriarcal à qual pertencemos, tudo é muito rápido, fugaz, fluido. Vivemos em um mundo visual, muita informação nos chega pelo olhar. Por isso, e cada vez mais,

A educação do olhar torna-se então um imperativo, uma forma de humanização e de cultivo, o que representa um dispositivo para a cidadania. Essa educação demanda compatibilizar imagens do cotidiano a estudos estéticos sobre arte e cultura. Mas demanda acima de tudo, o resgate da arte do fazer, que é igualmente, uma arte o ‘intervir’, numa dada materialidade e num dado campo semântico (MEIRA, 2014, p. 112).

QUADRO 56: Trecho do DSC- RG- O Ensino de Arte e a Educação Ambiental e suas potencialidades para o pertencer.

Esse sentido de pertencimento pode ser melhorado na disciplina de Artes, pois a arte proporciona ao aluno um novo olhar sobre aquilo que ele vive e não se dá conta. É como aquela pesquisa que a gente faz com eles, de passar na rua e observar, ver, enxergar o que tu não viu em todos os anos que tu mora ali, e no outro dia eles trazem horrores de coisas, "professora, tem uma casa que tem um vidro que quebrou..." é um novo olhar, pois eles começaram a ver coisas que no cotidiano, no dia a dia, eles não viam. Assim, acho que nada melhor que a arte pra fazer com que eles valorizem o ambiente em que eles vivem, é como aguçar o olhar deles pra isso. [...] Então o principal, o que eu quero, é que eles consigam enxergar aquilo que a gente passa batido e não vê, é o olhar sensível para pequenas coisas, e a arte trabalha diretamente com isso. [...] Eu faço eles resgatarem esses valores, pois, hoje em dia, acho todo mundo meio perdido, mas percebo que a maioria, vai ver de uma maneira diferente e vai pensar duas vezes antes de depredar, porque vai ter um outro olhar.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

QUADRO 57: Trecho do DSC- SC- O Ensino de Arte e a Educação Ambiental e suas potencialidades para o pertencer.

Um dos pontos que temos na nossa programação é que aprendam a respeitar as coisas, as obras, as opiniões dos demais e depois também o nosso patrimônio [...] tudo isso é muito importante para tomar consciência da importância, conhecendo e respeitando o entorno, o local e a Galícia, sobretudo [...]. E isto está relacionado com a cultura, com o patrimônio e se não conhece o patrimônio... o que esteve a ocorrer durante algum tempo é que o patrimônio material está em um segundo plano, não há consciência do patrimônio material ou a consciência do patrimônio material é muito escassa [...]. A arte ensina a tomar consciência da rua que eles circulam todos os dias, de como esse trajeto de ir e vir da casa ao instituto, do instituto a casa, das partes tão diferenciadas que tem na cidade. [...] A arte ajuda a desfrutar mais, de nada serve que tenhas muito dinheiro se depois vais pelo mundo com os "olhos vendados".

Fonte: Dados trabalhados pela autora

Assim, o que os professores revelam é que, pelo viés da Arte, os estudantes podem conhecer mais o entorno, aprender a respeitar o que está ali e, assim se autoconscientizarem sobre a importância do entorno e do patrimônio para a construção de sua identidade pessoal e coletiva. Nesse sentido, Meira (2014, p. 113) manifesta-se revelando que “o meio ambiente, qualificado pela experiência estética, deixa de ser uma simples materialidade, convertendo-se num potencial e diversificado universo de relações significativas”, relações que apontam para o respeito e a aceitação do “outro” na convivência.

QUADRO 58: Trecho do DSC- RG- O Ensino de Arte e a Educação Ambiental e suas potencialidades para o pertencer.

Mas ainda falta essa coisa de gostar da escola, essa consciência de que esse espaço é nosso, a gente usa muito isso, que hoje eles estão aqui, amanhã são os filhos deles, depois vão ser os netos. Eu digo que tô aqui de passagem, agora isso aqui é da comunidade de vocês e quem mora aqui são vocês. Mas é complicado fazer com que eles notem que o contexto, o local onde eles moram, a casa, o bairro, o entorno deles é algo que deve ser valorizado. Eu vejo que a maioria não compreende o espaço deles como algo que se possa trabalhar em sala de aula, então, por isso mesmo, que tento trazer mais a realidade deles pra cá. Valorizando mais o entorno, a escola, o conhecimento, a cultura e a própria valorização deles, com o sentimento de que "eu sou igual aos outros", porque não é só patrimônio material, não é só a igreja que é importante são eles enquanto humanos, enquanto pertencentes a uma cultura. Mesmo assim, acho que a gente poderia trabalhar melhor isso aproveitando esse pertencimento, pra valorizar as coisas...

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

QUADRO 59: Trecho do DSC- SC- O Ensino de Arte e a Educação Ambiental e suas potencialidades para o pertencer.

[...] acredito que, se os alunos tivessem a possibilidade se dedicar mais tempo à disciplina de Artes, desde logo, iriam valorizar muitíssimo mais o que têm, uma vez que, evidentemente, estão rodeados de arte por todas as partes, é a herança que têm do passado que eles podem modificar ou deixar para os que vêm depois. Assim, nosso trabalho é abrir os olhos para o que tem ao redor, para conhecer e saber que está ali, que aquela pedra, que aquela igreja, aquela lareira da tua casa tem este sentido por aquilo... e tudo mais... Isso é cultura, na verdade, o meio é cultura, o meio onde eles se desenvolvem, pois se não existe meio não existe a possibilidade de fazer nada, se não estão no meio, não são nada, se não se relacionam com o seu ambiente ou meio social, nem existem, e nisso a arte tem uma grande parte, e formando parte disso há que cuidá-la, que tratá-la, que mantê-la e melhorá-la se for possível.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

A partir dos fragmentos em destaque (Quadros 58 e 59), apreendemos que em ambas as realidades os professores acreditam que é por meio da área de artes que os estudantes podem conhecer mais sobre o entorno, sobre o meio em que estão inseridos e assim podem intensificar suas relações de pertencimento com o meio. Reconhecem que essa atitude é importante, mas também que ainda é preciso ampliar o seu trabalho. Grün (2008, p. 08) assinala que precisamos:

Estar em um lugar', ter a 'noção de lugar' é um modo de pertença ao mundo e é importante para nossa percepção primária de interconexões com o mundo não-humano. Deste modo, talvez possamos dar os primeiros passos na revalorização da localidade e do 'conhecimento local'. O próprio conhecimento como um todo precisaria se resignificar e se conceber como um conhecimento dependente de lugares.

Tudo isso implica transformar o lugar público em um lugar comum, em que o sujeito tenha uma relação de pertencimento, onde se sinta como "parte", sentido que o leva para uma atitude de respeito e aceitação em um sistema de convivência. Esta

pode ser práxis de uma educação cujos princípios estejam vinculados a uma dimensão sensível, estética, reflexiva e criativa, e, segundo os educadores colaboradores da pesquisa, pode ser um potencial da área de artes, principalmente quando esta, é vinculada à Educação Ambiental. Para Brandão (2007a, p. 144),

Aprendemos a saber, sabemos que aprendemos e sabemos o que aprendemos porque sentimos o que sabemos. E é porque nossa sensibilidade dá sentido ao que sabemos, assim como o que sabemos nos faculta estabelecer significados para o que sentimos, que podemos aprender e podemos prosseguir nossas vidas vivendo situações interativas conosco mesmos (a autorreflexão), com os nossos outros e com a Vida, através de reciprocidades de ensinar-e-aprender. E podemos viver interativamente porque somos seres do aprender e da emoção.

Duarte Júnior (2003, p. 139) afirma que “na consideração e educação do sujeito, hoje, sua dimensão imaginativa, emotiva e sensível (ou sua corporeidade) deve ser colocada como origem de todo o projeto que vise a educá-lo e a fortalecê-lo como princípio da vida em sociedade”. Meira (2014, p.108) corrobora o pensamento reiterando:

O fazer, os saberes, os símbolos e a interação dos indivíduos é que produzem cultura. As interações moldam a estrutura material e dão um estilo à história, aos acontecimentos, aos fatos, aos modos de viver e conviver. Mas elas dependem de saberes e modos de ver para que haja maior consciência sobre as experiências. É nesta cultura híbrida que se pode realizar um trabalho de mediação cultural na esfera do estético. Repensar o alcance e o significado da atividade artística e o campo epistemológico e relacional da estética implica considerar o que é necessário, para que a experiência estética seja, ao mesmo tempo, um fator de emoção, sentimento, e num nível mais complexo, reflexão, tanto sobre a arte, como sobre a vida.

Portanto, anseia-se uma educação que dê conta de instigar, no sujeito, o reconhecimento de sermos seres biologicamente sociais, que nos constituímos na linguagem em constantes interações com o “outro”, e não somos apenas racionais. “Não somos humanos porque somos racionais. Somos racionais porque somos aprendizes. Não apenas aprendemos, mas estamos sempre reinventando nosso saber através de novas aprendizagens” (BRANDÃO, 2005a, p. 98). Por isso, podemos aprender a pertencer a nos sentir “parte”, em uma perspectiva ética assinalando para o bem comum. Dessa forma, nossa interação com o patrimônio cultural amplifica-se, e assim, aprendemos a respeitá-lo, aceitá-lo como fazemos com os nossos bens privados, aprofundando a percepção de pertencimento

somente com aquilo que me pertence, revelada numa atitude egoísta e individualista, para a compreensão de que pertencemos a um bem maior. Assim, estaremos indo ao encontro do bem comum.

QUADRO 60: Trecho do DSC- RG- O Ensino de Arte e a Educação Ambiental e suas potencialidades para o pertencer.

Eu comento, pergunto, e eles não sabem onde é, não sabem onde estão, eles passam pelo Centro e eles não conhecem, é só um espaço, é só uma praça. "O que tem na praça? Gente, tem coisas ali." Ela conta uma história, o prédio da Alfandega conta uma história mas eles não conhecem, logo, não se sentem pertencentes, não valorizam. A Catedral de São Pedro, por que é importante pra cidade de Rio Grande? Quando botaram fogo naquela árvore, que fica na frente da Catedral, por exemplo, eles viram aquilo e perguntaram: "mas aonde é que estava aquela árvore?", Eles não conheciam, e aquilo tem toda uma questão histórica, o que tá ali, o que tinha na volta daquilo antes, enfim... Mas, essa é a história que eu gostaria que eles soubessem pra poderem se sentir um pouco mais pertencentes à própria cidade, à própria escola, o barro. Penso que é preciso fazer com que os alunos conheçam o seu entorno, que conheçam a cidade, pois se eles ouvem falar "Rio Grande, cidade histórica", provavelmente eles não sabem o porquê e afinal tem que conhecer muito bem pra poder amar.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

QUADRO 61: Trecho do DSC- SC- O Ensino de Arte e a Educação Ambiental e suas potencialidades para o pertencer.

Primeiro é preciso conhecê-lo e saber que é meu, é nosso, quando algo é nosso, passa a ser da família, então jamais estragá-lo, e tudo isso por uma grande razão, tu tens esse sentimento de que pertences e de que te pertence quando conheces, se não conheces, não podes saber o que tem importância. E, depois disso, como nós podemos seguir mantendo, não as mesmas coisas, mas sim as mesmas essências das coisas, pois tudo muda. Assim, é preciso ter o conhecimento do patrimônio, apreciar o patrimônio como teu, não como de um que passar por ali, é teu, foi uma parte da tua vida, dos teus pais, teus avós, teus filhos... É teu. E, além de conhecê-lo, apreciá-lo, depois, com todo esse conhecimento, vai fazer com que tenhas a tua essência, porque tu também faz a tua história, não temos que repetir o que fizeram nossos antecessores, temos que recolher o que fizeram e seguir melhorando para o século XXI, para outros tempos. [...] Dessa forma, a arte é algo para desfrutar socialmente, por exemplo, quando vais à galeria de arte ou inauguração de uma exposição, sentes que és parte de um grupo, então, eu acho que a arte muitas vezes ensina isso. A arte é algo de história, mas, acima de tudo, a arte é um sentimento, um sentimento que temos de transcendência, e essa transcendência nos leva a valorar o humano, e na parte de valoração, todos vemos que temos problemas, nesse momento há uma tomada de consciência do que nós somos e do que a Galícia é.

Fonte: Dados trabalhados pela autora.

Nos trechos dos DSC (Quadros 60 e 61), os professores expressam a ideia de que os estudantes precisam conhecer o entorno, o meio, o patrimônio cultural para assim poderem saber o que realmente importa; se não conhecem, não podem compreender a sua relevância para ser preservado, cuidado, respeitado e aceito.

Conhecer é primordial para pertencer, para se sentir como “parte”; é fundamental para o sujeito viver em harmonia em seus sistemas sociais de convivência. Propiciar o conhecimento do meio, do entorno, do patrimônio cultural é

um papel destinado à educação, embasada no compartilhar saberes, e não na aquisição e acumulação de conhecimentos. Para Brandão (2008, p.91),

Eu sou e nós somos todas e todos responsáveis por aquilo que possuímos, por tudo aquilo que partilhamos, tudo o que posso pensar como sendo “minha posse” exclusiva, e que vale por causa disso. Tudo o que eu posso pensar que é um “dom da vida” por algum tempo colocado sob os meus cuidados, ou seja, algo que eu possuo não como um bem de meu uso, mas como um dom de partilha.

O sentido de pertencer, em princípio e somente, não resolve as questões ambientais, não age diretamente em nenhuma delas; o sentido de pertencer age na cognição do sujeito, atua na forma de percepção entre ele e o meio em que vive, opera na sua forma de agir.

9 O CONSTRUIR PARA COMPARTILHAR: AVArtea - AMBIENTE VIRTUAL DE ARTE - EDUCAÇÃO AMBIENTAL

FIGURA 48: Logomarca do AVArtea, Michelle Coelho Salort, 2013.



Fonte: Dados produzidos pela autora.

Diferentemente dos anteriores, a imagem que abre este capítulo é uma logomarca – a logomarca do Ambiente Virtual de Arte - Educação Ambiental – AVArtea (Figura 48). Trata-se de uma composição de fragmentos de várias obras artísticas compiladas a imagens do patrimônio cultural do município do Rio Grande/RS. Neste capítulo, apresentamos o AVArtea como uma proposição que se coaduna com os argumentos construídos nesta tese. O AVArtea configura-se como um recurso tecnológico e didático-pedagógico, uma ferramenta pedagógica que nasceu da necessidade oriunda da escassez de material didático, particularmente para o Ensino de Artes, e do desejo de criar, compartilhar e cooperar.

Se, a princípio, a intenção foi criar um ambiente virtual para os estudantes, hoje, após as conversas com os professores colaboradores da pesquisa, pensamos no ambiente como uma proposta de recurso didático-pedagógico, para tentar suprir a carência desse material e também como uma forma de valorizar o Ensino de Arte. O contato com o AVArtea incentiva o professor a construir os seus próprios recursos, possibilitando uma formação e arquitetura do conhecimento. O AVArtea assume importância para os professores que são oriundos de outras cidades e não conhecem o município do Rio Grande/RS, pois aborda o patrimônio cultural do

município, valorizando a identidade local. Propicia, assim, um outro olhar para o entorno, incitando o sentido de pertencimento.

Maturana (2001) enfatiza que precisamos estar verdadeiramente conscientes de nossos desejos. Para ele, é preciso que estejam em foco as seguintes indagações: o que queremos? Que sociedade queremos? Que cultura queremos? Tais indagações foram primordiais para a construção do AVArtea. O ambiente foi idealizado a partir do estudo realizado em 2010, momento em que foi perguntado aos estudantes do curso de Artes Visuais – Licenciatura, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, quais eram os seus locais de pertencimento. Os resultados da pesquisa indicaram que os colaboradores da pesquisa sentiam-se pertencentes a lugares nos quais haviam vivenciado experiências significativas, ou seja, havia relação de pertencimento com o lugar físico quando estes foram cenários para experiências que ficaram gravadas em suas memórias (SALORT, 2010).

Foi a partir de tais constatações sobre as relações de pertencimento que construímos os pressupostos para a criação do AVArtea, primordialmente, porque cremos que é a partir do sentimento de pertencimento que podemos desenvolver o desejo de tornar-se “parte”, de ter atitudes de corresponsabilidade que apontam para o bem comum.

Segundo Maturana (2001, p.53), toda a ação é balizada pelas emoções: “temos que assumir a emoção que funda a preocupação com o outro. E a moral que vamos encontrar aí justamente faz referências às formas particulares de convivência num domínio particular social, ou noutra domínio de convivência humana”. Assumir a preocupação com o outro foi um dos motivos que impulsionaram a construção do AVArtea. Inicialmente, o ambiente foi idealizado e construído para uma escola localizada no distrito do Taim, zona rural do município do Rio Grande, que possuía um laboratório de informática. No entanto, como a escola carecia de acesso à internet, o laboratório era utilizado raramente. Assim, foi construído um ambiente cuja funcionalidade se aproxima de um Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, o qual pode ser considerado como uma plataforma, cujas ferramentas e estratégias são elaboradas para propiciar um processo de aprendizagem baseado nas trocas entre os participantes, no incentivo ao trabalho cooperativo em ambiente virtual (PAULA, 2009). Em semelhante linha de pensamento, Bassani (2006, p. 16), afirma:

[...] entende-se que um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é caracterizado por um conjunto de ferramentas computacionais que permitem a criação e o gerenciamento de cursos a distância, potencializando processos de interação, colaboração e cooperação. Tecnicamente, um AVA é um sistema computacional implementado por meio de uma linguagem de programação, que reúne, num único software, possibilidades de acesso online ao conteúdo de cursos.

O ambiente foi construído em linguagem HTML e funcionava no modo off-line, por isso, foi instalado em todos os computadores do laboratório de informática da escola do Taim, distrito do município do Rio Grande. O mesmo disponibilizava o acesso às informações sobre o patrimônio cultural do município do Rio Grande, articulando tais noções com os conteúdos de História da Arte.

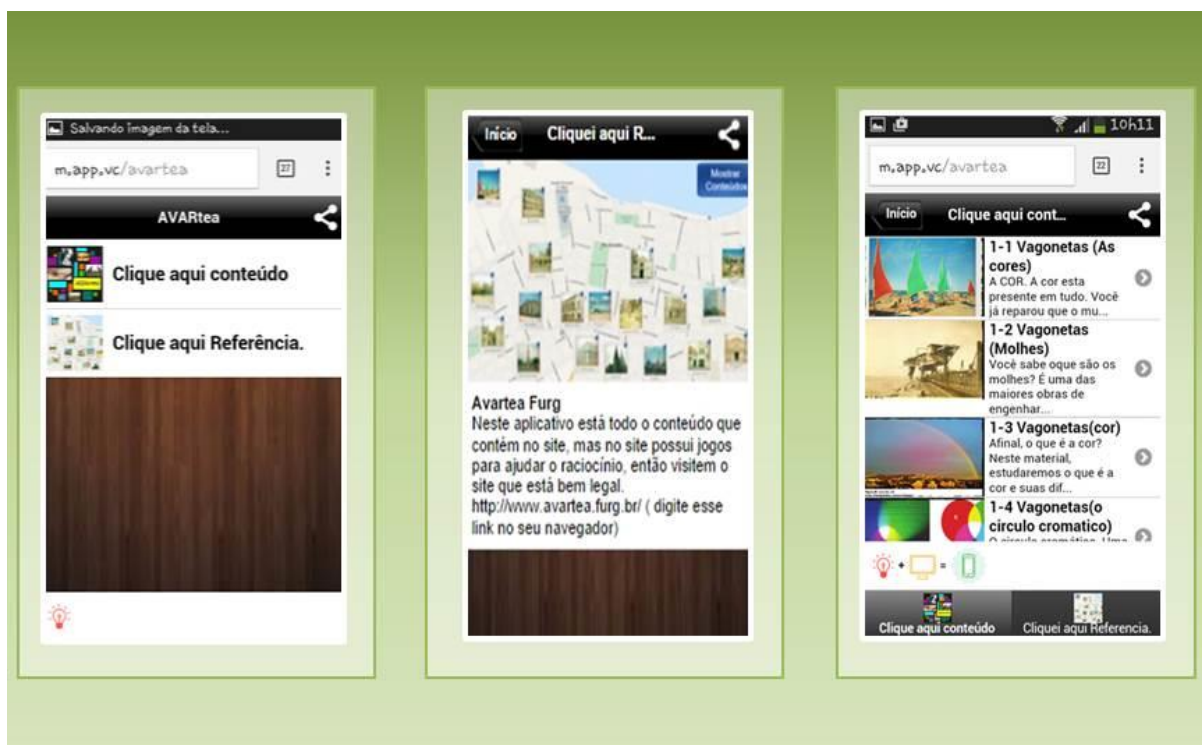
O AVArtea²⁰ foi arquitetado, pois, para suprir a carência de material didático e aproximar estudante do seu patrimônio. Como exemplo, no acesso ao ambiente, o estudante não tinha um contato apenas com a Arte romana, mas a possibilidade de perceber que a “Banca do Peixe”, que existe no município, possui colunas da Ordem Toscana, cuja origem está na Arte romana. Além de ter o acesso a essas informações, ele aprendia que sua cultura não está desvinculada da cultura do mundo. Também era a ele facultado realizar atividades interativas que o ambiente disponibilizava sobre os assuntos abordados.

A primeira versão do AVArtea careceu de investimentos para se tornar um ambiente on-line em site aberto, ou seja, saiu dos computadores do Taim para ganhar o mundo. Hoje ele pode ser acessado através do endereço <http://www.avartea.furg.br/>. Esse novo ambiente contou com o apoio de estudantes da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, por meio de um projeto de extensão.

Atualmente o AVArtea está sendo desenvolvido como um aplicativo (Figura 49), para ser usado em mídias móveis, como os celulares, visto que é crescente o número de estudantes que possuem aparelho celular com acesso à internet e o levam para a sala de aula. No Rio Grande do Sul, o uso de aparelhos celulares é proibido desde a lei 12.884, de 03 de janeiro de 2008. Entretanto, é preciso considerar as possibilidades de uso pedagógico desse equipamento.

²⁰ O ambiente construído para a escola do Taim chamava-se AVArte – Ambiente Virtual de Arte, só mais tarde é que ele agrega a Educação Ambiental, tornando-se AVArtea.

FIGURA 49: AVArtea como aplicativo.



Fonte: <http://app.vc/avarteas>

Nesse contexto, o AVArtea, ferramenta tecnológica e didática-pedagógica criada para o Ensino de Arte, apresenta-se como uma tentativa de possibilitar aos estudantes um maior contato com as manifestações artísticas e culturais, constituidoras de sua própria identidade. O AVArtea traz para o contexto da sala de aula, expressões da cultura regional, como sinalizam tanto as concepções contemporâneas para o Ensino de Arte, como as Diretrizes para a Educação Ambiental.

Se, por um lado, o AVArtea foi construído em função de seu contexto, proporcionando o uso do computador como ferramenta, aliado a uma disciplina que não dispõe de material didático, o seu objetivo é justamente transformar o contexto do qual emergiu, uma vez que “o jogo da comunicação consiste em, através de mensagens, precisar, ajustar, transformar o contexto compartilhado pelos parceiros” (LÉVY, 2010a, p. 22).

O AVArtea pretende ser um incentivador para “[...] conhecer, não pelo ‘puro prazer’ de conhecer, mas para realizar, através do conhecimento um crescendo irreversível de ampliação de horizontes de sensibilidade para com tudo [...]” (BRANDÃO, 2005d, p. 41). A transformação que o AVArtea busca se encontra na

relação do sujeito com o seu próprio conhecimento. Com a utilização do ambiente, o estudante torna-se um protagonista de processos de aprendizagem que lhe possibilitam perceber que ele não se encontra em uma posição de dominação, mas sim, de congruência e comunhão com os outros.

É com esse intuito que o AVArtea se apresenta ao estudante e ao docente, para despertar o anseio de uma cultura em que o pertencimento pode representar uma capacidade cognitiva humana. Em última instância, o AVArtea é um potencializador do desejo para transformar as relações do sujeito com o “outro”. Trata-se de uma metodologia que associa o Ensino de Arte e a Educação Ambiental, podendo efetivar práticas de Educação Ambiental na escola, que ultrapassem as atividades corriqueiras de separação de lixo e arte-reciclagem. Seu intuito é atuar na constituição do saber dos sujeitos, a fim de superar a herança da cultura patriarcal moderna que postulava a supremacia do homem frente à natureza. Pretende, por meio de suas ferramentas, proporcionar perturbações que levem a uma compreensão sobre a constituição biológica e social, levando o sujeito a um entendimento de que precisamos viver em congruência com o outro, em um domínio emocional de amor. O AVArtea é “um desejo de viver o gesto criativo junto com os outros e, cada vez mais, para outros. Para vivenciar a alegria da comunicação com as outras pessoas e com os outros seres do nosso mundo” (BRANDÃO, 2005d, p.53).

Na perspectiva de Maturana (2001), o uso da tecnologia não pode ser a garantia para as soluções dos problemas humanos, pois esses pertencem ao domínio emocional, uma vez que são nossas emoções que guiam nossas ações. Porém, a tecnologia pode ser uma fonte de perturbação a qual, dependendo da estrutura do sujeito, leva-o a conhecer, a perceber que o ser só se tornou humano na convivência em comunhão, na partilha, sob o domínio emocional do amor, da aceitação incondicional do “outro”.

A tecnologia pode ser uma aliada na tentativa de instigar nos sujeitos outros domínios de emoções que não sejam a cobiça, o poder, a ganância, entre outros, sentimentos comuns na cultura patriarcal da qual somos herdeiros, que objetiva a dominação do outro, e não a partilha com o outro. Maturana e Varela (2001) nos ensinam que precisamos aprender a viver no domínio emocional do amor, o que, para os autores, é aceitar o outro como igual na diversidade, pois, sem tal aceitação, não há fenômeno social e, sem esse, não há humanidade. Afinal, vivemos em um

mundo no qual nos constituímos em congruência com o outro, num processo contínuo de evolução humana.

9.1 Uma cultura digital para ser compartilhada

Estamos imersos em uma cultura, um tempo e um mundo que se transmutam a cada segundo e nos apresentam desafios de toda ordem. Para que possamos atuar na denominada sociedade da informação e da comunicação de forma consciente e crítica, é preciso entender alguns conceitos, como o de cultura.

O conceito de cultura tem sido explorado em vários campos do conhecimento e assume diversas conotações; entretanto, é de senso comum que o ser humano produz cultura e que esta, na mais simples definição, significaria as crenças, os costumes, as produções artísticas, científicas e culturais que uma geração deixa para a outra como legado histórico.

Para Maturana (2004), nossa constituição, herdada da linhagem dos primatas, só se constitui humana na medida em que o linguajar passou a ser apreendido e conservado por nossos ancestrais. Para o autor, o que nos constitui como humanos é nossa existência no conversar, como refere a seguir:

Sustento que aquilo que conotamos na vida cotidiana, quando falamos de cultura ou de assuntos culturais, é uma rede fechada de conversações que constitui e define uma maneira de convivência humana como uma rede de coordenação de emoções e ações. Esta se realiza como uma configuração especial de entrelaçamento do atuar com o emocionar da gente que vive essa cultura. Desse modo, uma cultura é, constitutivamente, um sistema conservado fechado, que gera seus membros à medida que eles a realizam por meio de sua participação nas conversações que a constituem e definem. Daí se segue, também, que nenhuma ação e emoção particulares definem uma cultura, porque esta, como rede de conversações, é uma configuração de coordenações de ações e emoções (MATURANA, 2004, p.33).

Tornamo-nos seres humanos enquanto conversamos e conservamos esse modo de conversar, ou seja, enquanto constituímos nossa forma de nos comunicar, e esse seria o princípio de toda e qualquer cultura, a conservação em redes de conversação. Entretanto, toda e qualquer cultura pode mudar à medida que seus membros assim desejarem; é o anseio por evolução que faz com que nossa cultura não seja estática, mas essencialmente, dinâmica.

Lévy (2010a) corrobora a ideia de que a linguagem potencializou a evolução humana, mas vai além, apontando para a capacidade humana de construir artefatos que serviram e ainda servem de suportes de memória e são construtores da história. Para Lévy (2010a, p.76), os objetos construídos pelos seres humanos “[...] desempenham o papel de travas de irreversibilidade. Obrigam o tempo a passar em apenas um sentido; produzem história, ou melhor, várias histórias com ritmos diversos.”. O autor salienta que é a partir do desenvolvimento das tecnologias da inteligência (a linguagem, a construção dos artefatos, a escrita, a impressão de textos, a criação de computadores etc.) que chegamos hoje à cultura digital, e que esta não é apenas uma evolução das máquinas, mas antes, uma evolução humana.

No dizer de Lévy (2010b), o surgimento do ciberespaço, local no qual se desenvolve a cultura digital, é fruto do desejo de um movimento social, da necessidade de se comunicar. O ciberespaço visa a um relacionamento entre as pessoas. Conforme o autor,

A cibercultura é a expressão da aspiração de construção de um laço social que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre as relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesse comuns sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de colaboração (LÉVY, 2010b, p. 132).

A cultura digital, como produto das tecnologias da inteligência, é um patrimônio de todos; dessa forma, ter acesso a ela seria um direito comum. Entretanto, ao mesmo tempo em que milhares de pessoas têm acesso às mais novas tecnologias, milhões nunca estiveram em frente a um computador. Por mais que a mídia afirme que o mundo todo esteja interconectado, muitas pessoas ainda aguardam o momento para que possam se tornar atores do ciberespaço. Até mesmo no contexto escolar, o acesso e a utilização das tecnologias não é uma realidade para todos. A escola, enquanto espaço físico onde acontece a educação formal, local de passagem para a grande maioria de pessoas, em um período de suas vidas em que estão predispostas a mudanças e/ou formação de valores, atitudes e construção de conhecimentos, está a assumir novas direções e novos significados em função das rápidas transformações que ocorrem no mundo.

Nos tempos atuais, a educação não prescinde das mídias, hipermídias, tecnologias etc. como colaboradoras e potencializadoras dos mais variados

processos educativos. É quase impossível pensar em educação sem associá-la aos aparatos tecnológicos com os quais nos relacionamos.

Vivemos imersos em uma cultura digital, somos obrigados a lidar cada vez mais com máquinas em suas mais variadas funções. A televisão está presente em quase todos os lares brasileiros. O acesso à informação, por meio da mídia televisiva ou impressa, oferece infinitas possibilidades. Muitos adolescentes possuem os mais sofisticados aparelhos celulares, as escolas estão equipadas com laboratórios de informática, enfim, somos bombardeados de informações a cada instante. Mas, como transformar tanta informação em conhecimento é a questão que inquieta e mobiliza os educadores contemporâneos.

Antes de tudo, é preciso entender que a construção do conhecimento, como um processo de interação e de reciprocidade, é característica dos sujeitos autopoieticos que somos. Estamos em constante produção de nós mesmos e imersos em um processo contínuo de aprendizagem (MATURANA; VARELA, 2001). Os autores afirmam que todo ser vivo é um sistema fechado e determinado estruturalmente, e todas as transformações ocorridas em cada ser humano só podem ser determinadas pela sua estrutura, assim não existe conhecimento sem a vivência e a convivência. Para Lévy, o ser humano é um ser dotado de inteligência porque vive na coletividade. Vejam-se suas palavras:

A inteligência ou a cognição são resultado de redes complexas onde interagem um grande número de atores humanos, biológicos e técnicos. Não sou “eu” que sou inteligente, mas “eu” como grupo humano do qual sou membro, com minha língua, com toda uma herança de métodos e tecnologias intelectuais (dentre as quais o uso da escrita). [...] Fora da coletividade, desprovido de tecnologias intelectuais, “eu” não pensaria. O pretense sujeito inteligente nada mais é que um dos microatores de uma ecologia cognitiva que o engloba e restringe. (LÉVY, 2010a, p.137)

Pensar por esse viés é entender que o papel do professor é instigar seus educandos para que desejem uma mudança a partir de um processo de evolução de si mesmos, uma vez que a cognição é um processo interiorizado, que depende da estrutura do sujeito. Para Lévy (2010b), o professor é um fomentador da aprendizagem, um animador da inteligência coletiva e “sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, à mediação relacional e simbólica, à pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc.” (LÉVY, 2010b, p. 173). Essa concepção de

docente como um animador, um professor perturbador, um agente a serviço do incentivo e da indagação, vai de encontro à imagem de um professor oriundo da vertente da educação bancária na qual o estudante seria apenas um depósito do saber proporcionado pelo professor. No entendimento tanto de Maturana quanto de Lévy, a construção do conhecimento encontra-se no sujeito, e não fora dele, e é um processo interiorizado que acontece dentro de um sistema de convivência.

Uma pesquisa realizada com mais de 6.000 estudantes, em 2013, pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação – CETIC aponta que 98% dos lares brasileiros possuem televisão, enquanto 92% têm celulares e 34% possuem telefone fixo.

O acesso dos estudantes à internet via celular, passou de 35% em 2011, para 61% em 2013, um crescimento significativo que indica o uso do celular não somente para chamadas, mas também para o acesso às redes sociais. Já a pesquisa realizada pelo mesmo órgão para as tecnologias da educação e comunicação na educação – TIC educação, cuja base de dados foi de 939 escolas de todas as regiões do país, assinala que houve uma queda de 3% no número de escolas com computadores; em 2010, eram 100%, passando para 97% em 2014 destas, 93% possuem acesso à internet.

Em relação aos estudantes, cuja amostra é de 6.634 alunos, 97% já usaram computador, enquanto 95% já utilizaram a internet. No entanto, a pesquisa mostra que o número de estudantes que usam o computador conectado à internet com a mediação de um professor, caiu de 70% em 2010 e para 25%, em 2012.

Esse é o contexto no qual estão inseridos nossos educandos. Embora existam outras possibilidades tecnológicas, em muitos casos, tais alternativas não fazem parte do cenário escolar. Também não é difícil encontrar escolas que, apesar de terem acesso à internet e bons laboratórios de informática, os mesmos não são utilizados pelos seus próprios docentes. Dados da pesquisa (CETIC, 2013) apontam para o fato de que 37% dos professores afirmam realizar pesquisas em livros, revistas ou internet com seus alunos pelo menos uma vez por mês.

Além desses dados, os resultados das análises dos DSC apontam para o fato de que os professores rio-grandinos reclamam da falta de material didático e da dificuldade para observar imagens, principalmente em relação ao patrimônio histórico e cultural do município onde atuam. A falta de recursos didáticos poderia ser o dispositivo que aciona o desejo dos docentes para construir o seu próprio

material. Não podemos desconsiderar, no entanto, o fato de vivermos em uma realidade na qual os professores, em sua maioria, precisam assumir uma jornada de trabalho de 60 horas semanais, em função dos baixos salários. Por essa e outras razões, muitas vezes, embora cheios de boa vontade, não têm tempo para mais esta atividade. Além disso, o magistério é uma categoria desvalorizada em nosso país e nem sempre preparada e motivada. Em muitos casos, as únicas ferramentas de trabalho do professor são o quadro e o giz.

Cabe salientar que o uso da tecnologia não é uma solução mágica aos problemas inerentes à educação. É senso comum que, em muitas aulas ditas “inovadoras e tecnológicas,” os professores levam seus estudantes para os laboratórios de informática, e lá acontecem apenas atividades que se restringem a um “cópia e cola”, sem qualquer contribuição para a aprendizagem. Apenas estamos inferindo que o professor, ao desejar incentivar no educando a sua própria construção do conhecimento, deve atentar para os desejos de seus estudantes. Nesse sentido, suscitar o interesse pelo uso da tecnologia pode ser uma fonte de perturbação que, dependendo da estrutura do sujeito, leva-o ao conhecer.

Nosso desejo encontra-se em provocar no estudante uma vontade de compreender que sua constituição biológica e social foi construída no compartilhar, e não na competição e apropriação, emoções oriundas da cultura patriarcal moderna que levam ao individualismo. Desejamos, por meio da educação, que os estudantes percebam que as culturas não são estáticas, mas essencialmente dinâmicas, e que elas mudam conforme o desejo de seus membros. Importa que os estudantes conheçam seu entorno e seu patrimônio cultural, e desenvolvam relações de pertencimento, e, nesse processo, estes espaços possam se transformar em lugares, por meio do conhecimento e de experiências significativas ali vividas.

9.2 AVArtea- Ambiente Virtual de Arte-Educação Ambiental

Ao pensarmos na palavra tecnologia do grego – *tekne* – técnica, arte, ofício, e sua junção com a palavra *logia*, estudo, Percebemos que ela não se refere somente a algo atual. A tecnologia existe desde os períodos mais remotos, na construção de artefatos por nossos ancestrais, seja para fins práticos e facilitadores do modo de vida, seja para a criação artística.

Nesse sentido, a arte sempre usou a tecnologia para a sua própria produção. Pimentel (2007, p.290) afirma que “o uso de tecnologia em arte e em ensino de Arte não é novidade. Gravura, cinema, fotografia, por exemplo, demoraram algum tempo para serem reconhecidos como linguagens da arte”.

Assim, o Ensino de Arte, na atualidade, não pode abster-se dos meios tecnológicos para a necessária aproximação aos interesses dos estudantes. É preciso que os professores estejam atentos para os modos como eles se comunicam, como trocam informações, pois vivemos em um mundo interconectado. Os estudantes, em grande parte, como apontam os resultados da pesquisa do CETIC, acessam diariamente a internet, via celular; eles têm o mundo na ponta dos dedos. Cientes desse fato, perguntamo-nos, como queremos que eles apreciem e sintam-se bem na escola, se, em alguns casos, ela própria não evoluiu, continuando nos mesmos moldes tradicionais - o professor à frente, o quadro de giz, as carteiras organizadas e enfileiradas... Como queremos que os estudantes se sintam pertencentes a um espaço que não se torna lugar? Muitas vezes, o mais prazeroso na escola é a hora do intervalo, do recreio, momento de brincar e ser feliz.

Nessa perspectiva, a opção pelo mundo virtual, cujo potencial para a construção de saberes é evidente, precisa ser considerado pelos professores. Não obstante, estamos cientes de que a tecnologia em si não é garantia de aprendizagem, portanto é preciso sempre estar atento para os objetivos que desejamos alcançar. Deixar os estudantes em frente aos computadores não estimulando a pesquisa, a interatividade não irá por si só contribuir para o processo de construção do conhecimento. Para Pimentel (2011, p. 117), “somente o uso de tecnologia, como simples aproveitamento das facilidades que ela oferece, não garante o desenvolvimento de um pensamento artístico ou da construção de um saber em Arte”. Maturana (2001, p. 188) assinala:

[...] a tecnologia pode ser vivida como instrumento para ação intencional efetiva, ou como um valor que justifica ou orienta o modo de viver no qual tudo é subordinado ao prazer vivido ao se lidar com ela. [...] Se vivida como um instrumento para ação efetiva, a tecnologia leva à expansão progressiva de nossas habilidades operacionais em todos os domínios nos quais há conhecimento e compreensão de suas coerências estruturais.

É no sentido de expandir as capacidades e conhecimentos que cremos na tecnologia, no AVArtea como uma potencialidade nos processos de ensino e

aprendizagem. Tal projeto pretende ser um meio criativo e prazeroso de aproximar o Ensino de Arte à Educação Ambiental, no intuito de oportunizar informações referentes ao entorno, ao patrimônio cultural, e assim, incentivar a arquitetura de uma aprendizagem, e quiçá, o sentido de pertença.

O AVArtea coloca-se para professores e estudantes como uma potencialidade do desenvolvimento do sentimento de pertencimento, do “sentir-se parte”, na conversa entre o Ensino de Arte e a Educação Ambiental, para (re)significar experiências e sentidos. Nesse sentido, Brandão (2007b, p. 07) afirma não acreditar que:

[...] o educador ambiental – este ser de difusa identidade e vocação- seja um especialista em ensinar crianças e jovens sobre “como lidar com o meio-ambiente” ou “como cuidar da natureza”. Digo isto porque creio que ele é – somos – um educador atento, dos sentimentos, das sensibilidades e dos saberes. Um educador atento a re-acordar afetos, se-ordenar saberes e re-encantar o mundo.

(Re)significar saberes, (re)encantar a educação, aproximar-se da realidade dos estudantes, eis o sentido de ser do AVArtea. Perturbar através do afeto, dos sentimentos, para propor uma nova forma de olhar para o entorno, pelo viés do sensível. Duarte Júnior (2003, p. 189-90) aponta para a

[...] descoberta do mundo natural e a consciência do quão ligados a eles estamos, por mais urbana seja a nossa vida, começa pelo aguçar de nossos sentidos, pelo seu desenvolvimento e sua apuração no dia a dia em que se vive, do qual faz parte, primordialmente, o espaço compreendido entre os muros da escola e os de nossa casa, bem como toda a paisagem da cidade pela qual nos movimentamos. De nada valem exortações abstratas à preservação ambiental, bem como teorias e estudos repassados entre quatro paredes acerca da cadeia vital ou da interdependência dos seres vivos se não formos realmente tocados pela magnificente estipulação sensorial que nos vem da natureza.

É preciso viver, experienciar, sentir o mundo que nos rodeia; para isso valem tanto as práticas mais “tradicionais”, quanto as mais avançadas. Em acordo com Pimentel (2007), o uso de tecnologia na área de artes, tanto no fazer quanto no Ensino de Arte, podem auxiliar como meio para pensar em Arte. A autora afirma que os professores de área precisam reconhecer que

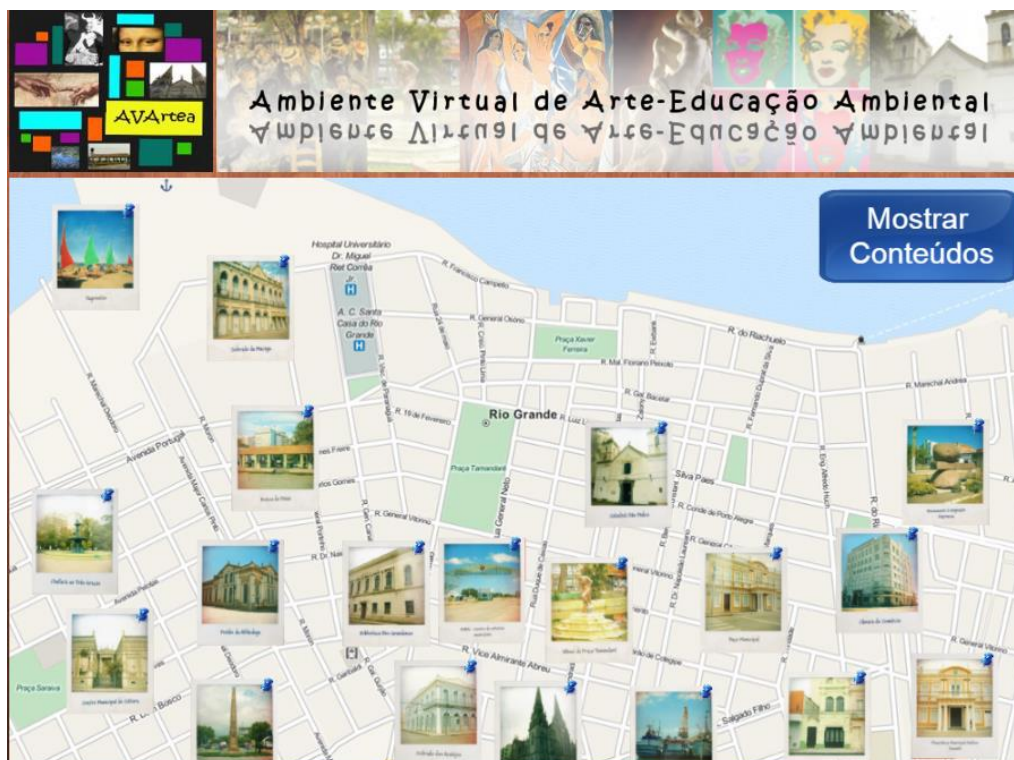
Os modos de conhecer e produzir obras de arte são muito diversos. Precisamos conhecer não somente os tradicionais, mas também os que usam novas tecnologias, para podermos escolher qual o mais apropriado para a nossa expressão artística. Assim também, o professor deve conhecer tanto como ensinar Arte por meios tradicionais quanto por

tecnologias contemporâneas, para que os alunos possam ter experiências diversificadas e conseguir acompanhar seu tempo sem deixar de conhecer sua herança cultural (PIMENTEL, 2007, p. 291).

Proporcionar um conhecimento acerca de sua herança cultural, do entorno, do patrimônio cultural por meio da tecnologia é objetivo do AVArtea, o qual é composto por 19 conteúdos. Em todos eles existe sempre um referencial do patrimônio cultural do município do Rio Grande ligando-o à História da Arte. Para cada conteúdo existe um livro digital e um jogo pedagógico.

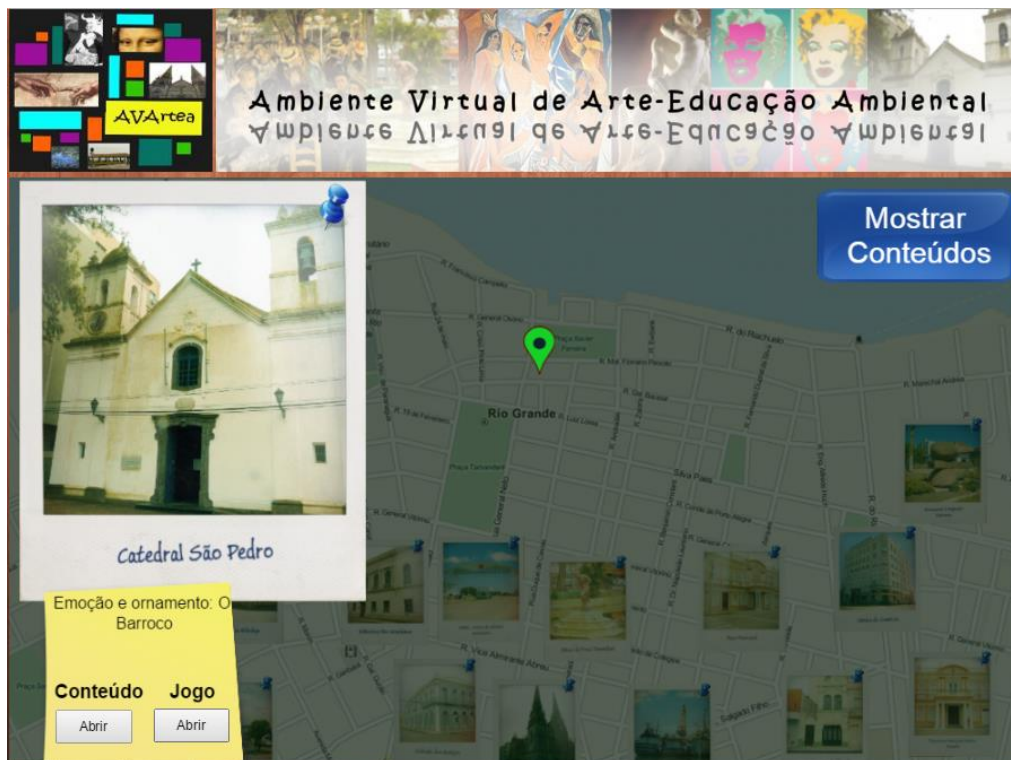
A tela inicial do AVArtea é composta pelo mapa do centro histórico do município (Figura 50), com destaque para os principais monumentos e prédios. Ao clicar em uma determinada fotografia (Figura 51), aparecem as informações básicas da imagem e sua referência ao conteúdo, além das opções para direcionar-se tanto para o livro digital (Figura 52), quanto para o jogo pedagógico (Figura 53). Os conteúdos do ambiente também podem ser acessados por meio do menu “mostrar conteúdos” no canto superior direito (Figura 54).

FIGURA 50: AVArtea, tela inicial.



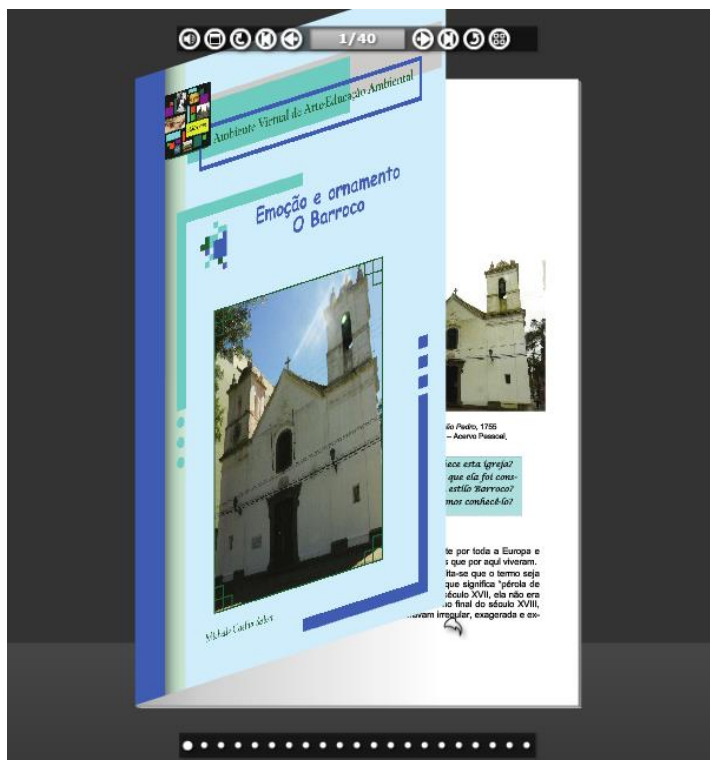
Fonte: <http://www.avartea.furg.br/>

FIGURA 51: AVArtea, escolha de conteúdo.



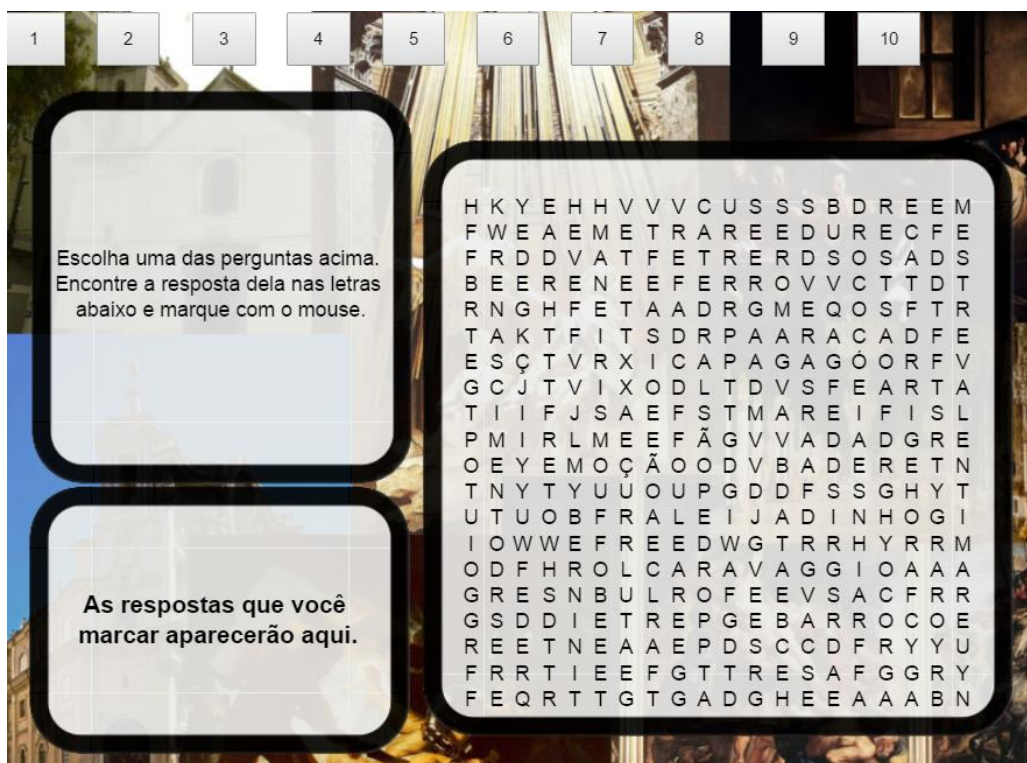
Fonte: <http://www.avarteia.furg.br/>

FIGURA 52: Exemplo de livro digital.



Fonte: <http://www.avarteia.furg.br/>

FIGURA 53: AVArtea exemplo de jogo pedagógico.



Fonte: <http://www.avartea.furg.br/>

FIGURA 54: Acesso aos conteúdos por título.

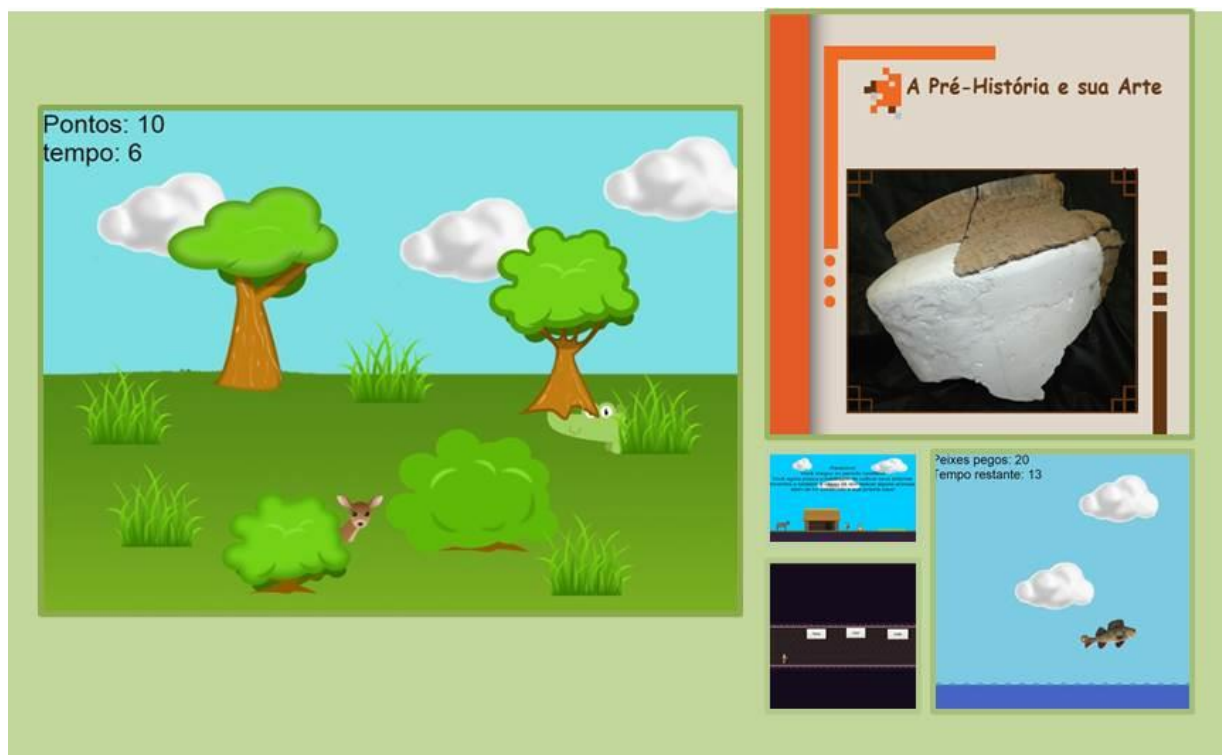


Fonte: <http://www.avartea.furg.br/>

9.2.1 AVArtea- A Pré-história e a sua Arte

Quando, de fato, começa a história do nosso município? A resposta para essa questão poderia ser que tenha iniciado com a chegada do Brigadeiro José da Silva Paes em 1737, mas, e antes, o que havia aqui? No conteúdo A Pré-história e a sua Arte (Figura 55), são abordadas informações relativas à Pré-história no contexto mundial, bem como, no rio-grandino, mostrando artefatos arqueológicos. O Rio Grande do Sul foi habitado há cerca de 10.000 anos a.C. Em Rio Grande, as primeiras ocupações humanas datam de 500 a.C. a 1750 d.C., períodos dos primeiros aos últimos cerritos onde foram encontrados artefatos cerâmicos da tradição ceramista Vieira. Estes objetos estão guardados no Núcleo de Arqueologia, que fica no Centro Municipal de Cultura, no centro do município do Rio Grande. No AVArtea, além do livro digital com essas informações mais detalhadas, o estudante pode jogar, momento em que ele é desafiado a evoluir, saindo da caverna até fixar-se em sua casa, ou seja, é a passagem do paleolítico, com atividades de coleta, pesca e caça, para o neolítico.

FIGURA 55: AVArtea- A Pré-história e a sua Arte, livro e atividade.



Fonte: <http://www.avarteia.furg.br/>

9.2.2 AVArtea - Egito- Arte e Eternidade

Você sabia que o Egito influenciou a arte grega e que nós, como herdeiros dos gregos, podemos dizer que também somos influenciados pela arte egípcia? Assim, ligamos nossa história diretamente à história dessa cultura. Além disso, em nosso município, existem elementos arquitetônicos que estão diretamente vinculados à história da referida civilização: os obeliscos. Você já reparou quantos existem espalhados por Rio Grande? São essas questões que convidam estudantes e professores a conhecer os obeliscos rio-grandinos.

Neste conteúdo, professores e estudantes encontram informações sobre a arte egípcia e a aproximação com o patrimônio municipal, a partir da observação dos obeliscos do município do Rio Grande, que representam, com seus adornos, a cultura dos imigrantes aos quais são dedicados, como homenagem aos respectivos povos: o Obelisco à Colônia Portuguesa, o Obelisco à Colônia Italiana e o Obelisco à Colônia Libanesa. No jogo pedagógico, o estudante monta uma imagem a partir de perguntas sobre o conteúdo disponibilizado no livro digital (Figura 56).

FIGURA 56: AVArtea - Egito- Arte e Eternidade, texto e jogo.



Fonte: <http://www.avarteafurg.br/>

9.2.3 AVArtea - Arte Grega

Certamente, em uma de suas idas ao centro do município do Rio Grande, você se deparou com a grandiosidade e elegância de alguns prédios, como o da Alfândega. Esta construção é em estilo Neoclássico, que significa “novo clássico”. Mas se “neo” significa “novo”, então, o que seria o clássico original? São estas questões que abrem o conteúdo sobre arte grega.

Clássico é uma denominação para a arte e cultura produzidas na Grécia e Roma antigas, embora a arte grega tenha ocorrido distante, temporal e geograficamente do município do Rio Grande, à medida que olhamos com maior atenção para o centro histórico, nosso patrimônio cultural, podemos identificar influências dessa na arquitetura local. Podemos encontrar tais influências no Prédio da Alfândega, construído em 1879, a mando do Imperador D. Pedro II para administrar as rendas públicas da antiga província. Estas são algumas informações que podem ser encontradas no conteúdo sobre Arte Grega (Figura 57). A atividade pedagógica é uma palavra cruzada sobre as informações do livro digital.

FIGURA 57: AVArtea - Arte Grega, texto e jogo.

The image displays a digital interface for 'Arte Grega'. On the left, a crossword puzzle is overlaid on a photograph of the Alfândega building. The puzzle includes the words 'PARTENON', 'ALFÂNDEGA', and 'KOUROS'. A 'Resposta:' field with a 'Responder' button is visible. On the right, there is a slide titled 'Arte Grega' featuring a photograph of the Alfândega building. Below this slide are two smaller images: one of a classical building facade and another of a classical column capital. A caption below the column image reads: 'Figura 10. Colunas do prédio da Alfândega, Rio Grande. Fonte: Michael Sauer - adaptação própria.'

Fonte: <http://www.avarteia.furg.br/>

9.2.4 AVArtea - Arte Romana

A Arte Romana é abordada no conteúdo de mesmo nome e enfatiza a Banca do Peixe, cuja arquitetura se aproxima da construída pelos romanos há muitos anos. Isso nos faz perceber que nossa história, apesar de sua distância no tempo e no espaço, não está desvinculada da história do mundo. A Doca do Mercado é um desses lugares. Localizada no centro histórico, junto ao Canal do Rio Grande (Laguna dos Patos), foi mandada construir em 1853, integrada ao cais municipal. Recebeu esse nome por servir principalmente ao Mercado Público. Junto à doca, está a Banca do Peixe, com cobertura de telhas coloniais sustentadas por colunas da ordem toscana e com algumas argolas para esticar as lonas que protegem o pescado dos raios do sol. A atividade interativa desafia o estudante a montar uma imagem a partir de perguntas sobre as informações do livro digital (Figura 58).

FIGURA 58: AVArtea - Arte Romana, texto e jogo.



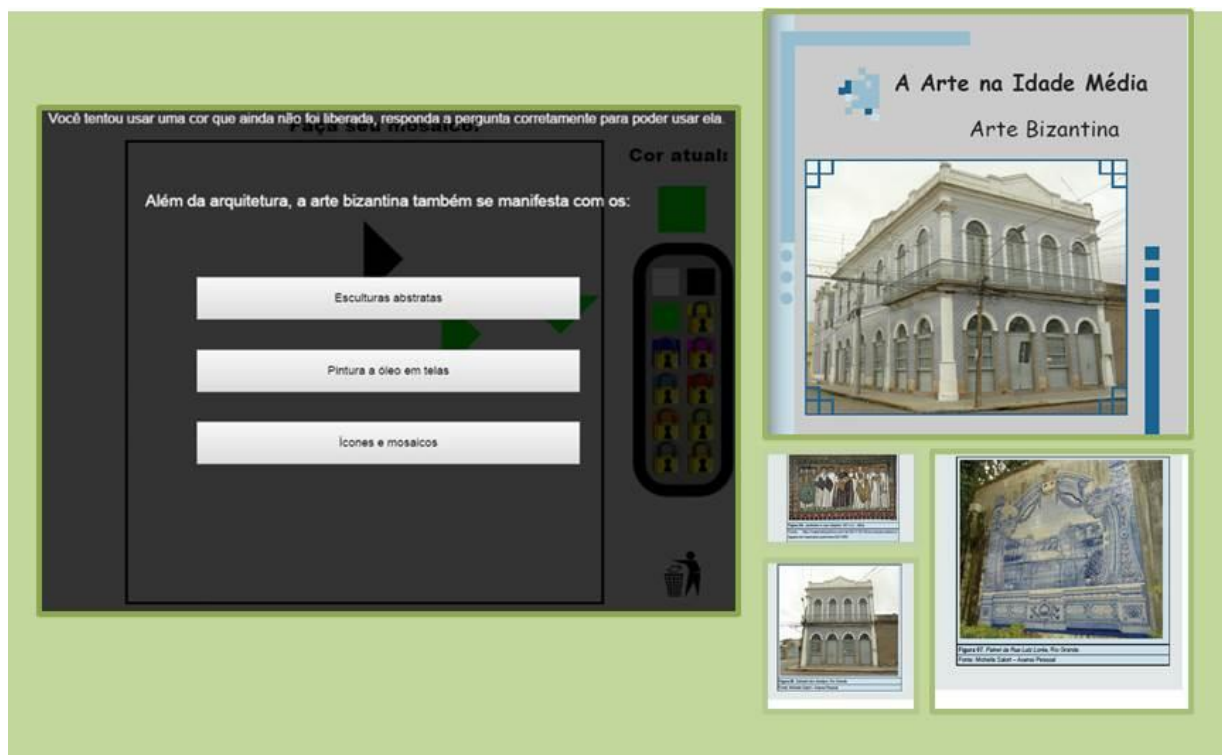
Fonte: <http://www.avartea.furg.br/>

9.2.5 AVArtea - Arte Bizantina

Rio Grande foi colonizado pelo povo português, que chegou aqui a partir do ano de 1737. Desde então, nosso município recebe inúmeras influências portuguesas. Dentre elas, destacam-se: os azulejos que revestem as fachadas de prédios, murais com os nomes de ruas e murais decorativos.

A Arte Bizantina é abordada, no AVArtea, a partir dos exemplos de mosaicos espalhados por nosso município, como, por exemplo, o mosaico português no calçamento da Praça Sete de Setembro, local em que, provavelmente, foi construído o Forte Jesus-Maria-José pelo Brigadeiro José da Silva Paes. Também, no Painele da Rua Luiz Loréa, em que os azulejos são dispostos para compor uma imagem da cidade de Águeda (cidade-irmã de Rio Grande), e o Sobrado dos Azulejos, prédio que é um dos raros sobrados em estilo neoclássico revestido com azulejos do Rio Grande do Sul. Além do livro digital, o jogo pedagógico é composto de perguntas. A cada resposta correta são liberadas “pastilhas” para os estudantes montarem seu próprio mosaico (Figura 59).

FIGURA 59: AVArtea - Arte Bizantina, texto e jogo.



Fonte: <http://www.avarteia.furg.br/>

9.2.6 AVArtea - Arte Românica

Neste conteúdo, enfatizamos a arte dos manuscritos e as iluminuras que serviam para narrar, com imagens, o que estava escrito no texto, durante o período da Idade Média. Os manuscritos da Idade Média eram feitos em códices de pergaminho ou velino (pele de boi ou de vitela curtida e cortada do tamanho do livro). As páginas do códice ou velino eram presas em uma das extremidades, da forma que conhecemos hoje por encadernação. O trabalho era feito em várias etapas: primeiro, os copistas escreviam os textos e deixavam espaços para os títulos, as letras capitulares e as iluminuras; depois, era a vez do artista, que transformava as páginas em obras de arte.

Na Biblioteca Rio-Grandense é possível encontrar um trabalho semelhante às iluminuras românicas. A Biblioteca Rio-Grandense é um tesouro que guarda muitos outros em seu interior. Está localizada em um prédio de estilo neoclássico, e são cinco andares repletos de livros, mais de 400 mil volumes e muitas obras raras. A atividade pedagógica é um caça-palavras a partir das informações do livro digital (Figura 60).

FIGURA 60: AVArtea - Arte Românica, texto e jogo.

The image displays a digital interface for 'AVArtea - Arte Românica'. On the left, a word search game is active, featuring a grid of letters with the word 'PLENO' highlighted in green. A message box says 'Você acertou, escolha outra das perguntas acima!' and another says 'Você marcou: Pleno Resposta certa!'. The background shows a photograph of the Leaning Tower of Pisa. On the right, a digital book page titled 'A Arte na Idade Média' and 'Arte Românica' is shown. It features a large, ornate Romanesque illuminated initial 'C' and several smaller images of Romanesque architecture and art, accompanied by descriptive text.

Fonte: <http://www.avarteafurg.br/>

9.2.7 AVArtea - Arte Gótica

A Arte Gótica é abordada neste conteúdo a partir de alguns prédios construídos em estilo neogótico no município. Além desses neogóticos, muitos outros tomaram emprestadas algumas características dessa arquitetura, tornando a arquitetura do município eclética, ou seja, com a mistura de elementos de distintos estilos arquitetônicos.

Uma das mais belas construções em estilo neogótico de nosso município é, sem dúvida, a Igreja Nossa Senhora do Carmo. A igreja pertence à Ordem dos Carmelitas Descalços e foi inaugurada em 22 de abril de 1938; é um projeto arquitetônico do Frei Cyríaco da Virgem do Carmo, e a execução do projeto foi responsabilidade do Frei Mariano de São José.

A atividade relativa a esse conteúdo consiste em solucionar um quadro de palavras cruzadas. (Figura 61).

FIGURA 61: AVArtea - Arte Gótica, texto e jogo.

The image displays a digital interface for 'AVArtea - Arte Gótica'. On the left, a crossword puzzle is overlaid on a photograph of the interior of a Gothic cathedral. The puzzle grid has numbers 1 through 10. The words 'GOTOS' and 'NEOGÓTICO' are visible in the grid. A 'Resposta:' field with a 'Responder' button is located above the grid. On the right, a presentation slide titled 'A Arte na Idade Média' and 'Arte Gótica' features a photograph of the exterior of the Igreja Nossa Senhora do Carmo. Below the slide are three smaller images with text descriptions, including a caption for 'Figura 20: Igreja Nossa Senhora do Carmo (catife-riano)' and its source 'Fonte: Michele Sartori - Arquivo Pessoal'.

Fonte: <http://www.avarteia.furg.br/>

9.2.8 AVArtea - O Renascimento

Para a abordagem do conteúdo sobre o Renascimento, enfatizamos um dos mais belos passeios que o município pode nos proporcionar a visita à Praça Tamandaré. Nossa relação com o Renascimento é a partir da estátua Vênus ao Banho, localizada na praça. A deusa Vênus, na mitologia romana, é a mesma Afrodite da mitologia grega, que representa a deusa do amor e da beleza, que teve grande importância e veneração na Antiguidade. No entanto, é no Renascimento que ela representa o renascer ou o ressurgir da cultura clássica. O primeiro pintor renascentista a retomar as histórias mitológicas foi Sandro Botticelli (1445-1510). Sua obra mais conhecida é “O Nascimento de Vênus”, e com ela a mitologia greco-romana finalmente renascia. A atividade é um jogo da memória com imagens de obras renascentistas, quando o estudante encontra as imagens que formam o par e então aparecem informações sobre as obras (Figura 62).

FIGURA 62: AVArtea - O Renascimento, texto e jogo.



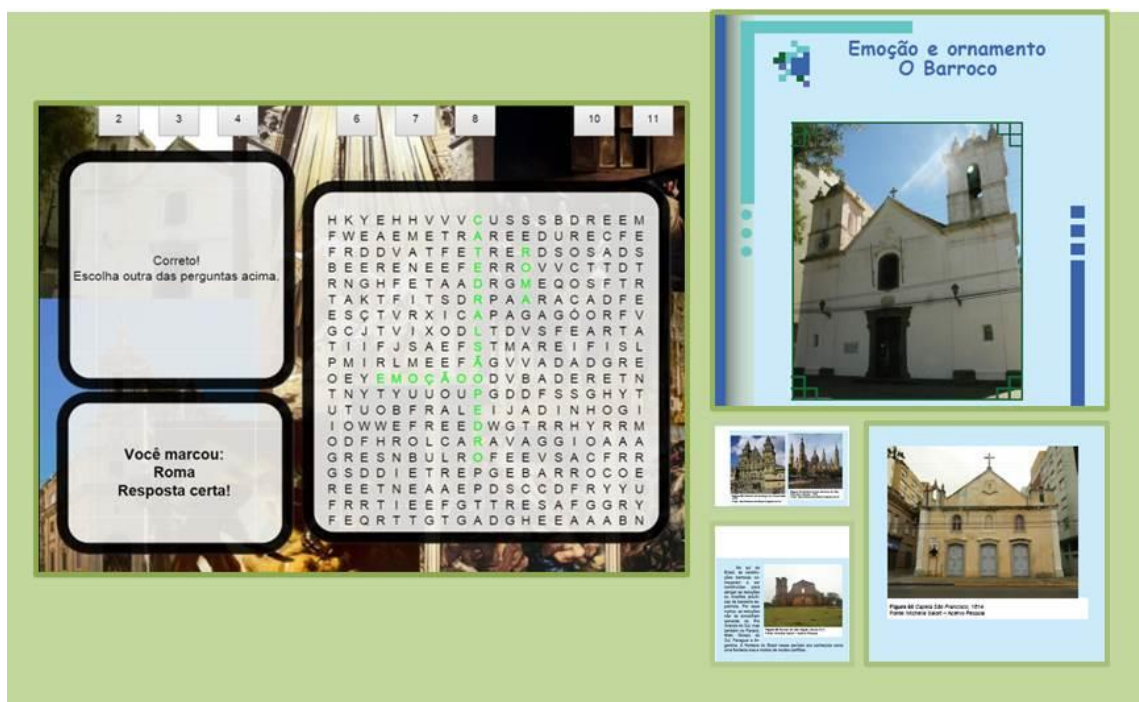
Fonte: <http://www.avartea.furg.br/>

9.2.9 AVArtea - Emoção e ornamento: o Barroco

O Barroco foi o primeiro estilo artístico que atravessou o oceano Atlântico e chegou ao Brasil junto com os colonizadores. Em Portugal, o Barroco se desenvolveu entre 1580 e 1756, no mesmo período em que os colonizadores começaram a chegar para explorar as terras brasileiras. No país lusitano, diferentemente de outros países europeus, voltavam-se para uma arte de cunho classicista, já que esse país ainda buscava demonstrar, com uma arte mais dinâmica, irregular e curvilínea, toda a efervescência de seu contexto cultural.

Em nosso país, o estilo barroco tem um cunho religioso e, por todo o Brasil, ou seja, em todos os pontos de ocupação, são erguidas igrejas que adotam as características desse estilo. Além das construções de templos religiosos, muitos prédios civis também foram construídos em estilo barroco. Em Rio Grande, a catedral de São Pedro foi erguida em estilo Barroco colonial português, sendo o mais antigo templo religioso, desde a cidade de Laguna, Santa Catarina, até Montevidéu, Uruguai. No conteúdo do AVArtea, são disponibilizadas informações sobre o Barroco e o Rococó. A atividade pedagógica consiste em um caça-palavras (Figura 63).

FIGURA 63: AVArtea - Emoção e ornamento: o Barroco, livro e jogo.



Fonte: <http://www.avarteafurg.br/>

9.2.10 AVArtea - Missão Artística Francesa

Devido à sua constituição natural e histórica, Rio Grande sempre foi um lugar de passagem para muitas pessoas. Muitos viajantes estiveram por aqui e registraram suas impressões em forma de escrita, desenhos e pintura. Uma dessas pessoas foi Jean-Baptiste Debret (1768-1848), que pintou uma aquarela sobre o município em 1824. Debret chegou ao Brasil, em 1816, como integrante da Missão Artística Francesa.

Não há registro sobre quando exatamente Debret passou por nossa localidade, mas o fato é que uma das primeiras ilustrações de nosso município foi feita por Debret em 1824. Nessa época, Rio Grande ainda era conhecido como Vila do Rio Grande.

É pela aquarela de Debret que a Missão Artística Francesa é abordada no AVArtea, e, além do conteúdo, os estudantes encontram um jogo da memória com informações sobre as obras de Debret (Figura 64).

FIGURA 64: AVArtea - Missão Artística Francesa, livro e jogo.



Fonte: <http://www.avartea.furg.br/>

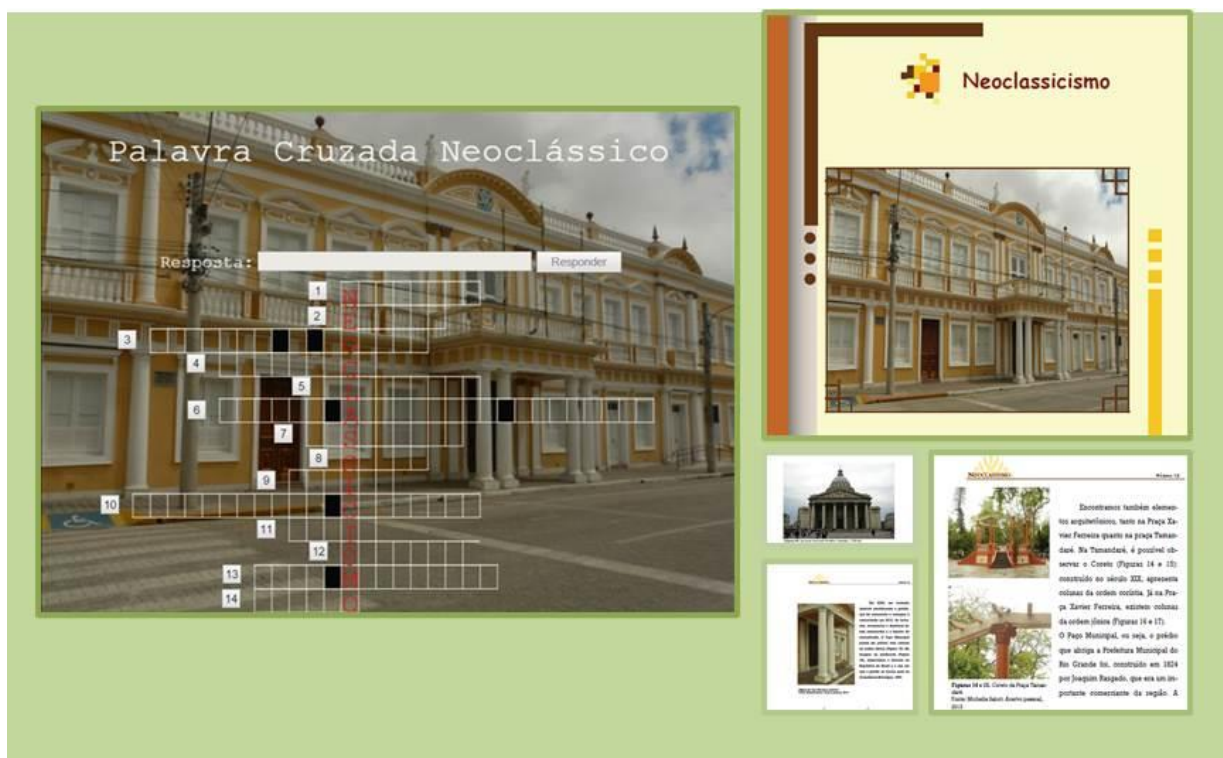
9.2.11 AVArtea - Neoclássico

O estilo neoclássico chegou ao Brasil juntamente com a “Missão Artística Francesa”, em 1816, pois era o estilo em voga na Europa. No Brasil, o neoclássico se espalhou da metrópole para as províncias. Houve uma predominância desse estilo e seus desdobramentos na linhagem classista como o neo-renascimento.

Em nosso município, encontramos vários prédios que apresentam aspectos do estilo neoclássico, como o Paço Municipal, o prédio da Alfândega e a Biblioteca Rio-grandense. Além deles, encontramos colunas espalhadas pelas praças, como na Praça Xavier Ferreira com colunas da ordem jônica, e na Praça Tamandaré, onde é possível observar o Coreto construído no século XIX, com colunas da ordem coríntia.

No AVArtea, além do livro digital sobre este assunto, há uma atividade que consiste em palavras cruzadas (Figura 65).

FIGURA 65: AVArtea - Neoclássico, livro e jogo.



Fonte: <http://www.avartea.furg.br/>

9.2.12 AVArtea - O Art Nouveau e o surgimento dos “Ismos”

O século XIX é marcado por transformações ocorridas no cenário político; dentre elas, podemos destacar a Revolução Francesa e a Revolução Industrial como as mais importantes. No cenário artístico, a partir do século XIX, não existe mais somente um movimento artístico, como era o caso, por exemplo, da Arte Gótica, do Renascimento ou mesmo do Barroco. Com toda sua diversidade, o que se apresenta agora é uma sucessão de movimentos artísticos. Entre eles, o Art Nouveau; em Rio Grande existem pelo menos duas construções nesse estilo; a antiga Estação dos Bondes e a Caixa D'água da Hidráulica.

No AVArtea, além do livro digital sobre este assunto, existe um jogo de tabuleiro, em que, através de perguntas e respostas, é possível avançar as casas. A saída é marcada na frente do Passo Municipal, e a chegada na frente da antiga Estação dos Bondes (Figura 66).

FIGURA 66: AVArtea - O Art Nouveau e o surgimento dos “Ismos”, livro e jogo.



Fonte: <http://www.avartea.furg.br/>

9.2.13 AVArtea - O Século XX e seus “ismos”

Neste conteúdo O AVArtea convida estudantes e professores a conhecer a Pinacoteca Municipal Matteo Toniatti, um espaço que abriga uma importante coleção de pintura em nosso município. A Pinacoteca está localizada no Paço Municipal. Em seu acervo, podemos encontrar obras de muitos artistas, alguns rio-grandinos, que realizam seus trabalhos a partir de influências da História da Arte.

Podemos encontrar ali obras com influências, cubistas, abstracionistas entre muitas outras. Assim, além do livro digital, no ambiente existe um jogo com perguntas e respostas em que é possível assumir o lugar de um curador de arte e montar uma galeria (Figura 67).

FIGURA 67: AVArtea - O Século XX e seus “ismos”, livro e jogo.



Fonte: <http://www.avarteafurg.br/>

9.2.14 AVArtea - Modernismo e a semana de 22

Além do conteúdo sobre o Modernismo e a Semana de Arte Moderna de 1922, enfatizamos o estilo arquitetônico Art Déco, por ser um movimento popular ao redor do mundo do começo do século XX.

Na arquitetura, é possível perceber uma tentativa de racionalização dos volumes e dos elementos de ornamentação. Representou a adaptação da sociedade em geral aos princípios do cubismo. Edifícios, esculturas, joias, luminárias e móveis são geometrizados. São exemplos deste estilo no município do Rio Grande o prédio da Caixa Econômica Federal e a Câmara do Comércio.

No AVArtea existe um livro digital sobre esses conteúdos e um jogo de tabuleiro, em que a partida é em frente ao Antigo Quartel General 6º G.A.C. Em estilo eclético, e através de questões, é possível avançar as casas, chegando em frente à Câmara do Comércio, construída em estilo Art Déco (Figura 68).

FIGURA 68: AVArtea - Modernismo e a semana de 22, livro e jogo.



Fonte: <http://www.avartea.furg.br/>

9.2.15 AVArtea - Arte depois do Modernismo.

A segunda metade do século XX é marcada pelo recomeço e recuperação dos grandes centros urbanos, principalmente na Europa, após a Segunda Guerra Mundial e, nos Estados Unidos, depois da quebra da bolsa. É nesse contexto que surgem a Op Art e a Pop Art, dois modos de expressão artística que ganham força; o primeiro, por questionar a possibilidade de mudança constante da realidade; e o segundo, por expressar a realidade contemporânea, sobretudo, a partir da tecnologia industrial. No cenário brasileiro, artistas de origem japonesa ganham destaque como Manabu Mabe (1942-1997) e Tomie Ohtake (1913). Em Rio Grande existe um monumento em homenagem ao Cinquentenário da Imigração Japonesa, localizado na Praça dos Pescadores, ao lado das Docas do Mercado Municipal. É por esse viés que o AVArtea aborda esse conteúdo e oferece uma atividade de caça palavras (Figura 69).

FIGURA 69: AVArtea - Arte depois do Modernismo, livro e jogo.



Fonte: <http://www.avarteafurg.br/>

9.2.16 AVArtea - Tendências artísticas na atualidade

Desde o final do século XIX até a década de 1960, as tendências artísticas são denominadas Modernismo. A partir de 1960, são conhecidas como Pós-Modernismo, e entre estas estão o happening, a Arte Conceitual, a Arte por computador, o Minimalismo, Neoexpressionismo, entre outras.

No cenário artístico de nosso município, podemos dizer que existem muitas pessoas trabalhando com arte, e esta pode ser uma ótima proposta para conhecer o que existe no município.

Neste conteúdo, além de abordar a arte contemporânea, apresentamos alguns artistas do município, entre os quais há os que utilizam como temática em suas obras aspectos relativos a Rio Grande. Como atividade, os estudantes são convidados a montar uma galeria a partir de questões sobre as informações do livro digital (Figura 70).

FIGURA 70: AVArtea - Tendências artísticas na atualidade, livro e jogo.



Fonte: <http://www.avartea.furg.br/>

9.2.17 AVArtea - A Cor

No AVArtea, além de conteúdos que aproximam o patrimônio rio-grandino da História da Arte, ainda são elencados assuntos referentes à linguagem visual como a cor. Assim, apresentamos as vagonetas da praia do Cassino, com suas velas coloridas para poder inserir o assunto.

As vagonetas são carros à vela que se deslocam sobre os Molhes da Barra do Rio Grande. O passeio percorre uma distância de quatro quilômetros mar adentro. Antigamente, elas auxiliaram na construção dos Molhes, deslocando os operários e os moradores da região, bem como na atividade pesqueira. Hoje, elas são uma bela atração turística no município. O jogo pedagógico instiga o estudante a fazer as misturas de cores e formar o círculo cromático, o cenário do jogo é a praia e as vagonetas (Figura 71).

FIGURA 71: AVArtea - A Cor, livro e jogo.

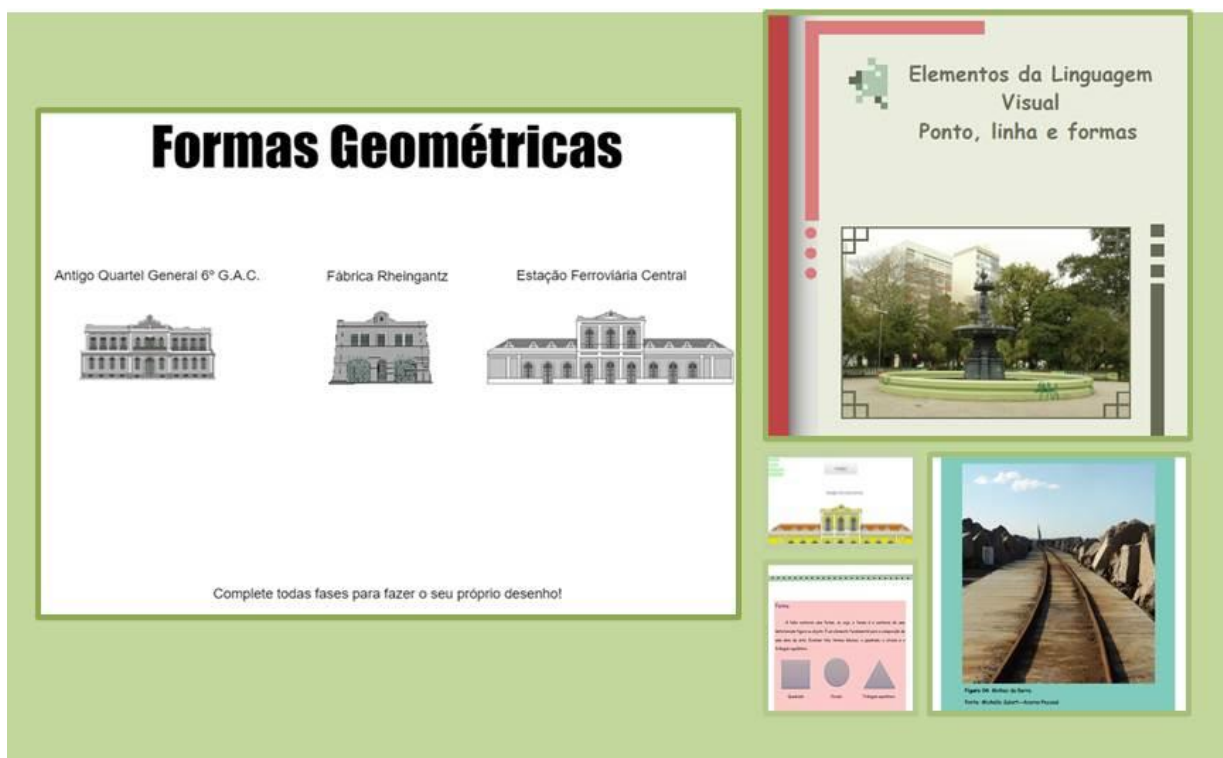


Fonte: <http://www.avarteia.furg.br/>

9.2.18 AVArtea - Elementos da linguagem visual: ponto, linha e formas

Neste conteúdo são abordados conceitos de ponto, linha e formas, e fazemos uma relação com o município, observando fotografias aéreas das lavouras de arroz e as linhas sinuosas das marachas, as linhas dos trilhos dos Molhes da Barra, as formas presentes nos chafarizes, principalmente o chafariz das Três Graças, localizado na Praça Xavier Ferreira, o qual apresenta três figuras femininas que representam Aglae, Tália e Eufrosina, filhas de Vênus, deusa da beleza e graça da Mitologia Grega. Esse chafariz, além de ser decorativo, servia também para o povo nele se abastecer de água potável. Como atividade, os estudantes são convidados a identificar formas geométricas nos prédios do município; quando acertam, aparecem informações sobre cada construção (Figura 72).

FIGURA 72: AVArtea - Elementos da linguagem visual: ponto, linha e formas, livro e jogo.



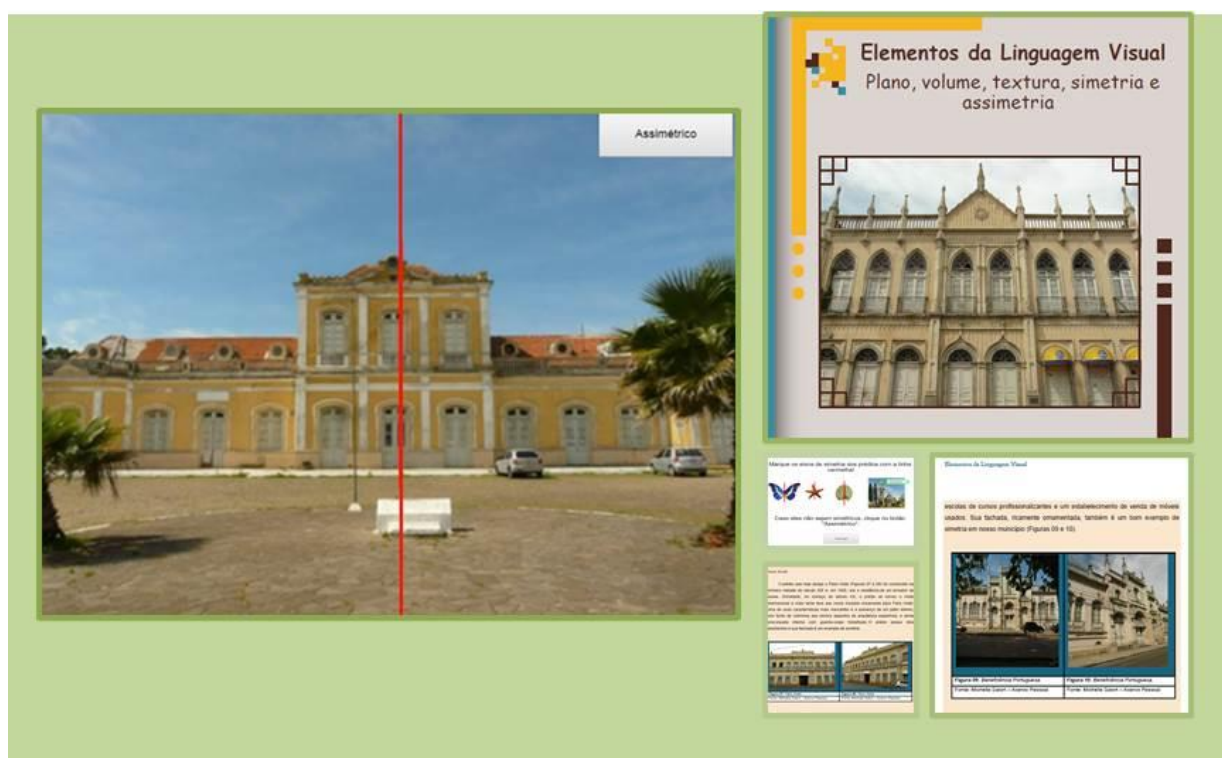
Fonte: <http://www.avartea.furg.br/>

9.2.19 AVArtea - Elementos da linguagem visual: plano, volume, textura, simetria e assimetria

Neste conteúdo abordamos os elementos da linguagem visual, como o plano, o volume, a textura, a simetria e a assimetria. Assim, apresentamos construções do nosso município que são exemplos de simetria, como o Sobrado de Macega, o Paris Hotel, o antigo hospital Beneficência Portuguesa e o prédio da Estação Ferroviária Central.

Como atividade, são mostradas inúmeras imagens em que os estudantes precisam verificar se correspondem a construções simétricas ou assimétricas. Em cada acerto, aparecem informações sobre as edificações (Figura 73).

FIGURA 73: AVArtea Elementos da linguagem visual: plano, volume, textura, simetria e assimetria, livro e jogo.



Fonte: <http://www.avartea.furg.br/>

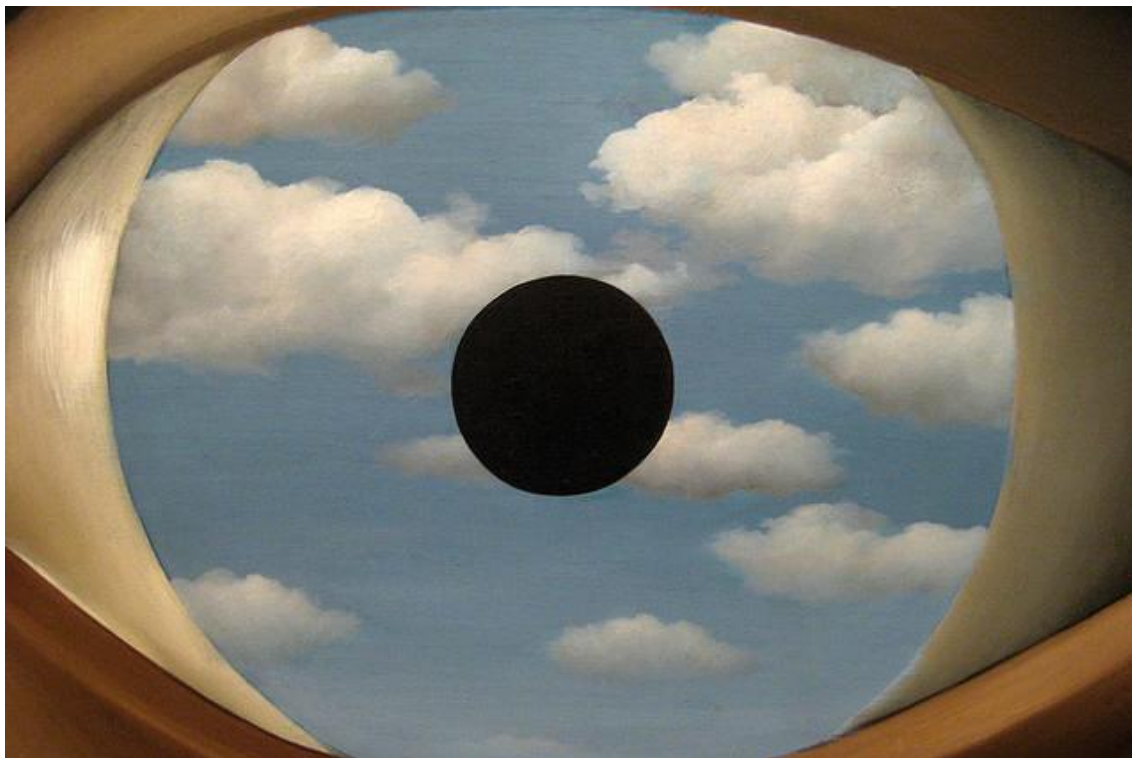
O AVArtea não é um ambiente virtual que esteja fechado em seu conteúdo; ele tem possibilidade de se transformar à medida que for usado. A ideia é criar uma rede interativa e colaborativa, em que professores e estudantes participem não só utilizando o ambiente, mas contribuindo com sugestões de novos materiais, jogos,

atividades, principalmente sobre os diversos bairros e distritos do município, uma vez que o ambiente aborda somente o centro histórico do município do Rio Grande, com exceção para as Vagonetas dos Molhes da Barra. Isso se deve a dois motivos: primeiro, pela impossibilidade de o ambiente abranger a riqueza cultural distribuída por todas as regiões do município, pois é fruto de uma pesquisa que tem prazo para ser concluída; e segundo, porque essa carência é precisamente a justificativa que pode perturbar diferentes professores e estudantes a participarem da construção de um material sobre o patrimônio cultural, histórico, natural do bairro ou distrito em que está inserida a sua escola.

Nosso desejo é que ele seja o começo de um processo de aprendizagem colaborativa, compartilhando conhecimentos e saberes que incentivem o sentido de pertença por meio de experiências significativas. Mediadas pelo Ensino de Arte vinculado à Educação Ambiental, a proposta é que se tenha um olhar diferente para o entorno, por meio de um viés sensível e estético, reflexivo e criativo.

10 PARA ALÉM DO OLHAR, O FIM DE UM CONVERSAR

FIGURA 74: *O Falso Espelho*. René Magritte, 1928.



Fonte: Site do artista²¹.

Abrimos este capítulo com a obra “O Falso Espelho” (Figura 74), do pintor belga René Magritte (1898-1967), com ela questionando o que há além do nosso olhar. A resposta é que existe um número ilimitado de possibilidades, outros conceitos, diferentes conclusões. A tese que defendemos aqui foi constituída através da nossa ótica, do nosso olhar implicado de pesquisadora. Perpassando esse olhar, aconteceram as inúmeras conversas e voltas com os autores, professores e atores que, de uma forma ou de outra contribuíram para essa pesquisa, que cerra por ora, pois o conhecimento construído está agora disponível para ser divulgado, aprofundado, questionado, ultrapassado, aperfeiçoado, alargado...

Retomemos então, alguns aspectos que se salientaram no percurso da pesquisa para atrever-se a colocar o ponto final. Nossa ideia inicial foi tentar compreender como o entrelaçamento entre o Ensino de Arte e a Educação Ambiental contribui para desenvolver o sentido de pertencimento, entendido como o “sentir-se parte”, numa relação que leva à corresponsabilidade, à cooperação e ao

²¹ Disponível em: <http://www.renemagritte.org/the-false-mirror.jsp>. Acesso em: 16 de fev. de 2016.

compartilhar. Assim, um dos primeiros objetivos apresentados foi compreender como ocorre a constituição do sentido de pertencimento e qual a sua relação com o entorno. Para tanto recorreremos ao entendimento sobre a compleição do sujeito conforme a *Biologia do Conhecer*, de Maturana e Varela (2001). Nessa perspectiva, percebemos o sujeito como um sistema biologicamente fechado e determinado por sua estrutura, um sistema autopoietico e por isso autônomo; porém, nos desenvolvemos humanos dentro de um sistema de convivência social na e pela linguagem. Embora autônomos e fechados, nos constituímos humanos na interação com o outro em domínios consensuais de conduta, balizados pelo amor, na aceitação do outro como um legítimo junto a nós. Com isso, afirmamos que não nos constituímos seres humanos sozinhos, mas junto com outros no compartilhar e no cooperar.

Afirmamos que a emoção é biológica, e sempre agimos de acordo com os nossos desejos e em determinados domínios emocionais. A partir de o nosso agir e da conservação do nosso agir, instituimos sistemas culturais. Por isso, se vivemos em uma sociedade que valoriza a competição, o consumismo e a apropriação, é porque, em algum momento de nossa história a desejamos, mesmo sem saber as consequências. Paradoxalmente, continuamos a desejá-la, ainda que inconscientemente, na competição, para sermos os melhores e não perdermos o emprego; no desejo de consumir produtos de qualidade e sempre de última geração; na necessidade de nos apropriarmos de bens e assim sermos alguém em uma sociedade que mede o sujeito pelo que possui e não pelo que ele é de fato. Uma sociedade que confunde valor e preço e acredita que a qualidade da vida e a felicidade estão à espera na próxima vitrine.

Este é o mundo que escolhemos para viver; entretanto, como seres aprendentes, se aprendemos a viver em uma sociedade degradada e corrompida, poderemos aprender e construir uma nova realidade. Tarefa difícil, sim, utópica, com certeza, mas o que é o utópico se não algo possível que ainda não se concretizou?

Por isso, cremos na educação como um processo perturbador, pois, como sistemas fechados, determinados, autopoieticos, sabemos que o meio não pode nos transformar, mas apenas nos perturbar. Nesse sentido, e se assim desejarmos, podemos nos modificar em acoplamentos estruturais em que meio e sujeito se transformam reciprocamente.

É preciso aprender a pertencer, pois, como herdeiros da cultura patriarcal, constatamos a diferenciação que o sujeito imprime ao seu patrimônio privado e ao público, isso porque o patrimônio era entendido como individual e material, e valorizado como expressão do nacionalismo representando a ideia de nação, a soberania de “um povo”. O pertencimento, nesse momento, era incentivado a fim de assegurar uma identidade nacional.

Atualmente, o patrimônio é visto como representante da diversidade identitária de uma localidade, sendo tangível e intangível. Por isso, trabalhar com a realidade local, num primeiro momento, na formação do sujeito em sua idade escolar, contribui para que ele não se sinta pertencente apenas ao local em que reside, mas importa que esse sentido de pertença se amplie para um “sentir-se parte” do todo. Isso, em nosso pensar, começa na escola, começa no lugar. Conhecemos o mundo na experiência vivenciada nos lugares.

Assim, se é possível aprender a pertencer a um lugar, podemos aprender a pertencer a muitos outros, ao todo sem limites. O pertencer não significa valorizar um lugar em detrimento de outro, o pertencer significa sentir-se como parte numa relação de respeito e aceitação do “outro”, entendido como tudo aquilo que não sou eu, mas do qual eu faço parte.

Eis aqui a relação entre o sentido de pertença e o entorno, uma vez que é nos lugares que conhecemos o mundo; estamos sempre em algum espaço que pode se transformar em lugar a partir de nossos desejos.

Nosso segundo objetivo consistia em apreender como o Ensino de Arte vinculado à Educação Ambiental pode influenciar no sentido de pertencimento. Assim, defendemos uma perspectiva de Ensino de Arte pelo viés balizado por uma educação do sensível e estética um ensino que seja reflexivo, ético e criativo. Dessa forma, apostamos na importância do conhecimento sobre o entorno e o patrimônio cultural como objeto de estudo, para propiciar experiências significativas e saberes que transformam espaços em lugares de pertencimento.

Nesse sentido, a investigação indagou sobre a possibilidade de uma articulação entre o Ensino de Arte e a Educação Ambiental que proporcionasse a construção das relações de pertencimento no sujeito, uma vez que o sentido de pertencimento o leva a estabelecer com o “outro” uma relação congruente, que perpassa o domínio emocional da apropriação para o verdadeiro compartilhar. Defendemos, nesta tese, que a importância do Ensino da Arte na

contemporaneidade é corroborada pela necessidade de uma alfabetização visual que permita a leitura do discurso visual, frente ao grande número de imagens veiculadas pela mídia, que consumimos sem termos, às vezes, capacidade para criticá-las. Além de um Ensino de Arte, com uma perspectiva estética e sensível que impulse a estesia em detrimento da anestesia que vivenciamos; é preciso mais que informar, observar, contextualizar e produzir. É preciso estimular os estudantes para que tenham uma experiência estética carregada de profunda percepção e que possam assim conhecer e refletir sobre o mundo a partir da capacidade de sentir e das suas faculdades emocionais e intelectuais.

Asseguramos que o Ensino de Arte, ao favorecer experiências estéticas, ao questionar as imagens que permeiam nosso imaginário, ao despertar o potencial criador de cada um, ao conhecer aspectos do cotidiano e do entorno, visa a contribuir para uma formação e *autoformação* dos sujeitos, o que se coaduna com os objetivos da Educação Ambiental. Nesse sentido, é preciso exercer nossa capacidade criativa para partilhar, para criar junto com outros, impulsionados pelo prazer de compartilhar, que se revela em um princípio de solidariedade cocriativa, em um conhecimento que valoriza os princípios de humanidade.

Um terceiro objetivo versava sobre como se constituiu o Ensino de Arte e a Educação Ambiental no Brasil e na Espanha, e como o pertencimento é influenciado nas escolas. Em relação ao Ensino de Arte, tal compreensão permitiu-nos uma maior capacidade para analisar a prática docente, revelada nos discursos coletivos dos professores de ambas as realidades. Além disso, nos fez refletir sobre a carga de preconceito que incide sobre o Ensino de Arte, primeiramente porque era confundido com as manualidades e praticada por escravos e mulheres. Na Espanha, além disso, acreditava-se no mito do artista nato; já no Brasil, o juízo pré concebido justifica-se pelo histórico de luta e batalhas conceituais em relação ao Ensino de Arte ser ou não uma área do conhecimento.

Também investigamos, nos sistemas educativos do Brasil e da Espanha, como o pertencimento é influenciado nas escolas e, assim, descobrimos que, no sistema espanhol, o principal objetivo é a formação de pessoas autônomas, críticas e que adquiram competências ensejadoras de um desenvolvimento pleno frente à sociedade complexa em que vivem. Cabe salientar que o pertencimento é incentivado principalmente na valorização da língua galega, elemento constituidor da identidade do povo galego. Precisamos lembrar que a Espanha é um país dividido

em comunidades autônomas, inclusive com dialetos próprios e, em alguns casos, com forte tendência para se separar. Isso talvez explique o intenso apelo a uma identidade galega, o que se torna importante frente à globalização que tenta massificar e homogeneizar tudo e todos.

Entretanto, é importante salientar que o fato de estimar qualquer identidade, não pode ser motivo para gerar desigualdade em relação a outras distintas identidades espalhadas pelo planeta. É preciso, sim, valorizar uma identidade em sua diversidade, mas sempre em uma relação de igualdade a outras identidades e culturas. E isso se estende para os locais, o que evoca a obra de Torres Garcia, “América invertida”, na qual, em nossa percepção, ele fez uma crítica em relação à cultura hegemônica que entende o norte desenvolvido e o sul subdesenvolvido. O artista desenha o Uruguai na parte superior do globo, para justamente nos fazer pensar sobre essas questões, não para colocar o seu país de origem em uma posição privilegiada hierarquicamente em relação aos demais.

Em relação à Educação Ambiental, a Galícia, conta com o *Plan Proxecta*, que busca desenvolver uma educação de valores e competências a partir de práticas cooperativas e interdisciplinares. Para o curso 2013-2014 foi proposto o projeto “*O lugar onde vivimos: Os lugares de encontro e relación*”, cujo objetivo era que os alunos desenvolvessem um conhecimento sobre os espaços e lugares do entorno.

No Brasil, o sentido de pertencimento também é construído pelo uso da Língua Portuguesa, a qual é percebida como agente constitutivo de uma identidade brasileira. O pertencimento é estimulado nos PCN, quando estes apontam para a relevância de conhecer o meio, para construir uma identidade nacional e o sentimento de pertinência ao país. Aqui destacamos o risco de nacionalismos extremos que conduzem à indiferença e à desigualdade e reiteramos a importância de valorizar a identidade “nacional”, numa relação de igualdade entre identidades diversas que compõem o globo.

Em relação à Educação Ambiental, as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p.561) têm como propósito promover “projetos e atividades, inclusive artísticas e lúdicas, que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza”. Com tais abordagens pretende-se que a educação torne-se cada vez mais democrática e solidária, aproximando cada vez mais a escola da vida social, desenvolvendo, em nossa perspectiva, um incentivo para as relações de pertencimento.

Dessa forma, consideramos que, historicamente, o Ensino de Arte é valorizado quando assume funções utilitárias para o mercado de trabalho. Isso implica o ranço de desvalorização em ambos os países. Observamos que o sentido de pertença é incentivado nas escolas, por meio da análise dos documentos oficiais de ambos os países. O pertencimento é relevante para a constituição de identidade nacional, ou comunitária, e influencia na constituição da nação, ou da comunidade autônoma, como a galega. E aqui insistimos em manifestar que o sentido de pertencer jamais pode ser utilizado para exacerbar as desigualdades, mas sim para valorizar a diversidade com um princípio ético de justiça, com base em uma igualdade.

Reafirmamos que aprender a pertencer significa o “sentir-se parte” em uma relação de reciprocidade com o “outro”, e este aprendizado pode começar pelo entorno, pelo patrimônio cultural mediante um Ensino de Arte vinculado à Educação Ambiental. Esse aprender a pertencer não se resume somente ao local de origem, ao local de residência, ao bairro, ou município ou mesmo ao país. Quando aprendemos a pertencer, pertencemos ao mundo.

O último objetivo consistia em perceber que saberes, sentidos e valores são expressos nos discursos de professores de Santiago de Compostela e do Rio Grande, que propiciam o sentido de pertença. Para tanto, realizamos conversas/entrevistas com professores da área de artes da cidade de Santiago de Compostela, Espanha; e com professores da rede municipal de ensino do município do Rio Grande/RS, Brasil. Usamos uma metodologia de análise embasada no “Discurso do Sujeito Coletivo” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005b). Construímos cinco discursos coletivos para cada local, pois queríamos encontrar semelhanças nesses discursos, ou seja, o que existe em comum em realidades tão díspares. Assim chegamos aos seguintes discursos *DSC- A área de artes sob a ótica de seus professores*, *DSC- Trabalho docente- valores e significados*, *DSC- Aproximações entre o Ensino de Arte e Educação Ambiental na escola*, *DSC- Ensino de Arte, patrimônio e Educação Ambiental e o DSC- O Ensino de Arte e a Educação Ambiental e suas potencialidades para o pertencer*.

A partir da análise dos discursos coletivos, constatamos a desvalorização da profissão docente, bem como da área de artes. Os professores colaboradores da pesquisa salientaram que uma das tentativas de valorizar a área está em realizar

exposições dos trabalhos dos estudantes, e intuímos que essa ação implica a exibição de trabalhos, o que se constitui numa maneira de compartilhar saberes.

Ficou evidenciada a ciência dos professores sobre as contribuições da área de artes na formação dos estudantes, sobretudo, na importância da criatividade para desenvolver um conhecimento de mundo, refletida numa preocupação por uma formação mais reflexiva em relação ao repertório imagético, constituído tanto do mundo das artes quanto do cultural.

Os docentes apresentam o espaço da sala de aula como privilegiado para troca de saberes. Sua percepção em relação à própria prática revela estarem conscientes em relação ao seu papel no processo de ensino-aprendizagem que acontece no diálogo com o “outro”, não apenas na área em que atuam, mas também na formação para a vida.

Revelam que o compartilhar conhecimentos é um dos fatores que mais gratificam o trabalho docente; existe uma reciprocidade na troca de saberes que contribui para a ampliação de um conhecimento conjunto, o que demonstra que nas aulas de artes existem indícios de uma convivência em um sistema social de aceitação e não de competição; resquícios de uma cultura matrística, embasada no cooperar e não no competir. Isso porque, o ambiente da aula de artes é um recinto de convivência prazerosa. E altamente gratificante também é o retorno dos estudantes sobre o saber compartilhado, é a cooperação evidenciada em um sistema de convivência que se mostra social. Isso pode ser o resultado de uma ação perturbadora.

O prazer pela docência é constatado pela satisfação do professor com o crescimento singular do sujeito no seu processo de aprendizagem, com a formação de sujeitos autônomos e com a construção de conhecimentos importantes para a própria vida e a vida em comunidade.

Sobre a relação entre a área de artes e a Educação Ambiental, os professores apresentam ideias relativas aos conceitos incrustados na sabedoria popular, como os “Três R”, sem muita reflexão. Entretanto, relatam a percepção de que tudo é meio ambiente, o que perpassa a dicotomia homem/natureza. Apesar de colocarem a área de arte como “ferramenta” para a construção de objetos a partir da reutilização de materiais, abordam, de forma original, obras de diferentes artistas que tocam nas questões ambientais, o que torna a área fecunda para promover a

reflexão sobre a temática ambiental, principalmente pelo viés de uma educação sensível e estética.

Quanto ao entorno, os professores relatam que realizam desenhos ao ar livre, ou saem pelas ruas com os estudantes para observar e questionar a realidade onde estão inseridos. Trabalham com o patrimônio local, tangível e intangível. Mas apontam para a falta de conhecimento dos estudantes em relação ao patrimônio público, o que pode levar à sua desvalorização. Revelam que é preciso conhecer o patrimônio para poder valorizá-lo e defendê-lo, e que isso pode ser proposto pelo Ensino de Arte vinculado à Educação Ambiental.

Os professores afirmam que o Ensino de Arte pode potencializar o sentido de pertença ao entorno, ao propiciar forma diferenciada de vê-lo, por meio de um viés mais sensível e cuidadoso. Manifestam a importância de estudantes intensificarem suas relações de pertencimento com o meio, para se autoconscientizarem sobre a relevância para a construção de suas identidades.

Os sentidos, saberes e valores que emergiram dos dados empíricos produzidos a partir das conversas tanto com os docentes de Santiago de Compostela, Galícia, Espanha quanto com os do município do Rio Grande, RS, Brasil, em diálogo com os autores escolhidos para o aporte teórico, foram cruciais para a criação dos argumentos que apresentamos ao largo deste estudo para defender a tese de que, *o Ensino de Arte, com uma abordagem sensível e estética, reflexiva, crítica e criativa, imbricado à Educação Ambiental, propicia o desenvolvimento do sentido de pertença, compreendido como o “sentir-se parte” numa relação de aceitação recíproca.*

Enfim, em nossa tese tentamos aproximar áreas para descobrir novas formas de aprender a conviver bem em sociedade, isso porque entendemos que os problemas ambientais são questões arraigadas à nossa constituição cultural. Assim como acreditamos que as mudanças culturais podem emergir do desejo dos sujeitos, pensamos em perturbar de forma afetiva professores e estudantes para que desejem uma sociedade cujo domínio emocional seja o amor.

Nessa perspectiva, apresentamos o AVArtea- Ambiente Virtual de Arte – Educação Ambiental, como uma proposição de material didático-pedagógico que emergiu do nosso desejo de entrelaçar o ensino de Artes com a Educação Ambiental, instigando outros colegas e estudantes a construírem juntos novas formas de saber e sentir. O AVArtea convida as comunidades a (re)escreverem suas

histórias, a conhecerem os locais em que se inserem, a valorizarem suas identidades, de forma ética. E com isso, aprendem a pertencer.

Assim, encerramos essa conversa, por ora, com a esperança de que este trabalho seja uma contribuição para começar novas rodas de conversas, suscitar dúvidas e provocar outras inquietações. Cabe salientar que o sentido de pertencimento, por si só, não representa uma solução para a problemática ambiental. O aprender a pertencer atua na forma de ser e agir das pessoas, incitando-as a um conviver no amor em comunidade. Afinal, é preciso conhecer para amar, é preciso amar para poder ouvir as estrelas, como bem coloca Olavo Bilac.

Via Láctea - Soneto XIII

*“Ora (dizeis) ouvir estrelas!” Certo.
Perdeste o senso! E eu vos direi, no entanto,
Que, para ouvi-las, muita vez desperto
E abro as janelas, pálido de espanto...*

*E conversamos toda a noite, enquanto
A Via-Láctea, como um pálio aberto,
Cintila. E, ao vir do sol, saudoso e em pranto,
Inda as procuro pelo céu deserto.*

*Dizeis agora: “Tresloucado amigo!
Que conversas com elas? Que sentido
Tem o que dizem, quando estão contigo?”*

*E eu vos direi: “Amai para entendê-las!
Pois só quem ama pode ter ouvido
Capaz de ouvir e de entender estrelas”.*

REFERÊNCIAS

AGIRRE, Imanol. **Teorías y prácticas en educación artística**: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética. Navarra, Espanha: Universidad Pública de Navarra, 2000.

ANDRADE, Janete Magalhães. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da Arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **A Imagem no Ensino da Arte**: anos 1980 e novos tempos. 8. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010a.

_____. **Arte-educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010b.

_____. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do colégio de França. São Paulo: Editora Cultrix, 1989.

BASSANI, Patrícia Brandalise Scherer. **Mapeamento das interações em ambiente virtual de aprendizagem**: uma possibilidade para avaliação em educação a distância. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14682/000666336.pdf?sequence=1>. Acesso em: 02 de fev. 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

_____. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. **Capitalismo Parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BERDOULAY, Vincent; ENTREKIN, J. Nicholas. Lugar e Sujeito: Perspectivas Teóricas. In: MARANDOLA JÚNIOR, Eduardo; HOLZER, Werter; OLIVEIRA, Livia de. (Org.). **Qual o espaço do lugar?:** geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BEUTTENMÜLLER, Alberto Frederico. **Viagem pela Arte Brasileira**. São Paulo: Aquariana, 2002.

BOURRIAUD, Nicolas. **Formas de vida:** a arte moderna e a invenção de si. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2011a.

BOURRIAUD, Nicolas. **Radicante** – por uma estética da globalização. São Paulo: Martins Fontes, 2011b.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A canção das sete cores:** educando a paz. São Paulo: Contexto, 2005a.

_____. **Aprender o amor:** sobre um afeto que se aprende a viver. Campinas, SP: Papyrus, 2005b.

_____. **Aqui é onde moro, aqui nós vivemos:** escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável. 2. ed. Brasília: MMA, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005c.

_____. **As flores de abril:** movimentos sociais e educação ambiental. Campinas, SP: Autores Associados, 2005d.

_____. **O voo da arara-azul:** escritos sobre a vida a cultura e a educação ambiental. Campinas: Armazém do Ipê, 2007a.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Prefácio. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio. (Org.). **Encontros e caminhos:** formação de educadores (as) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2007b. 2v.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Minha casa, o mundo**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%209.394-1996. Acesso em: 28 de jan. 2016.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras Providências. (Revogada pela Lei n. 9.394, de 20-12-1996) Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>. Acesso em: 28 de jan.2016.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 28 de jan. 2016.

_____. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 03 de fev. 2016.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 28 de jan. 2016.

_____. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 04 de fev. 2016.

_____. **Lei nº 12.287**, de 3 de julho de 2010. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm. Acesso em: 03 de fev. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 1998d.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998e.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: história. Brasília: MEC/SEF, 1998f.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: arte. Brasília: MEC/SEF, 1998g.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: educação física. Brasília: MEC/SEF, 1998h.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998i.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998j.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais 5^a a 8^a Séries**. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>. Acesso em: 04 de fev. 2016.

_____. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 de fev. 2016.

_____. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**, 2013. Disponível em: http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/07/diretrizes_curriculares_nacionais_2013.pdf. Acesso em: 28 de jan. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>. Acesso em: 28 de jan. 2016.

_____. COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br. Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação – CETIC.br. **TIC Educação**. Disponível em: http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_EDU/. Acesso em: 29 de jan. 2016.

_____. COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br. Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação – CETIC.br. **TIC Domicílios**. Disponível em: http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_DOM/. Acesso em: 29 de jan. 2016.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Contagem Populacional**. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=431560>. Acesso em: 04 de fev. 2016.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**, 2015. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 29 de jan. 2016.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental**. 3. Ed. Chapecó: Argos; Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

BUORO, Anamelia Bueno; COSTA, Bia. Por uma construção do olhar na formação do professor. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira. (org.) **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Ed da UFSM, 2007.

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CALDAS, Sérgio. Samsung é acusada de violações trabalhistas na China. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://economia.estadao.com.br/noticias/negocios%20geral,samsung-e-acusada-de-violacoes-trabalhistas-na-china,125565,0.htm>. Acesso em: 02 de fev. 2016.

CARTEA, Pablo A. Meira; SANTIAGO, Miguel Pardellas Santiago (ORG) **A Educación Ambiental no Sistema Educativo galego**. Disponível em: <http://www.sgea.org/cdfenix/fenix.swf/>. Acesso em: 01 de dez. 2013.

CAMARGO, Haroldo Leitão. **Patrimônio histórico e cultura**. São Paulo: Aleph, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. Corporeidade e lugar: elos da produção de existência. In: MARANDOLA JÚNIOR, Eduardo; HOLZER, Werter; OLIVEIRA, Livia de. (Org.). **Qual o espaço do lugar?** geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012.

COUTINHO, Rejane G. A formação de professores de artes. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. 6. ed. São Paulo: Ed Cortez, 2011.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Itinerário de uma crise: a modernidade**. 2. ed. Curitiba: Ed da UFPR, 2002.

_____. **O sentido dos sentidos**. A educação (do) sensível. 2. ed. Curitiba: Criar, 2003.

ESPAÑA. **Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación**. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978>. Acesso em: 28 de jan. 2016.

_____. **Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo**. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>. Acesso em: 04 de fev. 2016.

_____. **Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes**. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-25202>. Acesso em: 04 de fev. 2016.

_____. **Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación**. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>. Acesso em: 04 de fev. 2016.

_____. **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.** Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899&p=20150729&tn=1>. Acesso em: 28 de jan. 2016.

_____. **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.** Disponível em: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886. Acesso em: 04 de fev. 2016.

_____. **Constitución Española,** 1978. Disponível em: <https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>. Acesso em: 28 de jan. 2016.

_____. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. **Evolución del sistema educativo español.** El Sistema Educativo español. Madrid: MEC/D, 2004. Disponível em: http://uom.uib.cat/digitalAssets/202/202199_6.pdf. Acesso em: 28 de jan. 2016.

_____. **Real Decreto 1631/2006,** de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-238>. Acesso em: 28 de jan. 2016.

_____. Instituto Nacional de Estadística. **Contagem populacional.** Disponível em: <http://www.ine.es/SID/WizardAccesibilidad.do>. Acesso em: 04 de fev. 2016.

FERNANDES, Daniela. Pesquisa põe Brasil em topo de ranking de violência contra professores. **BBC Brasil,** 2014. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140822_salasocial_eleicoes_ocde_valorizacao_professores_brasil_daniela_rw/. Acesso em: 20 de jan. 2016.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felismina de Resende. **Metodologia no Ensino da Arte.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte.** 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu, PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. **Patrimônio histórico e cultural.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

FUSARI, Maria Felismina de Resende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1992.

GALÍCIA. Xunta de Galicia. Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. **Decreto 133/2007.** Disponível em:

http://www.xunta.es/dog/Publicados/2007/20070713/Anuncio2640E_es.html. Acesso em: 05 de fev. 2016.

_____. Xunta de Galicia. Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. **Lexislación da Educación Secundária Obrigatoria em Galicia**, 2008. Disponível em: https://www.edu.xunta.es/ftpserver/portal/DXC/lexislacion/Lexislacion_secundaria_web.pdf. Acesso em: 28 de jan. 2016.

_____. Xunta de Galicia. Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. **Plan Proxecta**. Disponível em: <http://www.edu.xunta.es/web/innovacion/63/133/220/705>. Acesso em: 01 de dez. 2013.

_____. Xunta de Galicia. Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. **Consulta e mantemento dos centros**. Disponível em: <https://www.edu.xunta.es/centroseducativos/BuscaCentros.do>. Acesso em: 10 de fev. 2016.

GOMBRICH, E.H. **A história da Arte**. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

GRÜM, Mauro. **A importância dos lugares na Educação Ambiental**. In: Rev. eletrônica Mestrado Educação Ambiental. v. especial, dezembro de 2008, p. 01- 11.

HAUSER, Arnold. **A história social da arte e da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LARANJEIRA, Carmen Cecília de Araújo dos Santos. **A influência dos modelos educativos no ensino das artes visuais: um estudo sobre a construção da identidade docente**. 2013. 388 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Departament de Dibuix, Universidad de Barcelona, Barcelona, 2013. Disponível em: <http://www.tdx.cat/handle/10803/134887#.VrEvNAaGP-c/>. Acesso em: 02 de fev. 2016.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005a.

_____. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. Caxias do Sul: Educs, 2005b.

LESTINGE, Sandra Regina. **Olhares de educadores ambientais para estudos do meio e pertencimento**. 2004. Tese (Doutorado em Recursos Florestais) - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2004. 387f. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/11/11150/tde-03022005-155740/>>. Acesso em: 2 de fev. 2016.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed.34, 2010a.

_____. **Cibercultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed.34, 2010b.

MARANDOLA JÚNIOR, Eduardo. Lugar enquanto Circunstancialidade. In: MARANDOLA JÚNIOR, Eduardo; HOLZER, Werter; OLIVEIRA, Livia de. (Org.). **Qual o espaço do lugar?: geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Teoria e prática do Ensino de Arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2009.

MARTINS, Mirian Celeste. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. 6. ed. São Paulo: Ed Cortez, 2011.

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira. (org.) **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Ed da UFSM, 2007.

MARTINS, Raimundo. Cultura visual e escola: quando imagens ajudam a pensar a educação. In: MEIRA, Mirela Ribeiro; SILVA, Ursula Rosa. (Org.). **Ensino da arte: cultura visual, escola e cotidiano**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2012.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, Humberto, VERDEN-Zoller, Gerda. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano patriarcado à democracia.** São Paulo: Palas Athena, 2004.

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

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes.** 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014

MELLO, João Batista Ferreira de. O Triunfo do Lugar sobre o Espaço. In: MARANDOLA JÚNIOR, Eduardo; HOLZER, Werter; OLIVEIRA, Livia de. (Org.). **Qual o espaço do lugar?:** geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MORAES, Roque. **No ponto final a clareza do ponto de interrogação inicial:** a construção do objeto de uma pesquisa qualitativa. 2008. Disponível em: <http://www.grupos.com.br/group/prapem/Messages.html?action=download&year=08&month=3&id=1206408182384780&attach=Roteiro++do+texto-Roque+Moraes.doc>. Acesso em 01 de fev. 2016.

NUNES, Ana Luíza Ruschel. **Trabalho, Arte e educação:** formação humana e prática pedagógica. Santa Maria: Editora UFSM, 2003.

NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da arte.** 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Convocações multissensoriais da arte. In: PILLAR, Analice Dutra. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes.** 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

OLIVEIRA, Livia de. O sentido de lugar. In: MARANDOLA JÚNIOR, Eduardo; HOLZER, Werter; OLIVEIRA, Livia de. (Org.). **Qual o espaço do lugar?:** geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Arte, história e ensino:** uma trajetória. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Universos da arte.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PAULA, Lorena Tavares de. **Informação em Ambientes Virtuais de Aprendizado (AVA)**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECID-7X9JFD/disserta.pdf?sequence=1>. Acesso em: 01 de fev. 2016.

PEREIRA, Sonia Gomes. **Arte Brasileira no Século XIX**. Belo Horizonte: C /Arte, 2008.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Formação de Professor@s: ensino de arte e tecnologias contemporâneas. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira. (org.) **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Ed da UFSM, 2007.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Tecnologias contemporâneas e o ensino da Arte. In: BARBOSA. A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PROENÇA, Graça. **Descobrimo a História da Arte**. São Paulo: Ática, 2005.

READ, Herbert Edward. **A educação pela arte**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

RELPH, Edward. Reflexões sobre a emergência aspectos e essência de lugar. In: MARANDOLA JÚNIOR, Eduardo; HOLZER, Werter; OLIVEIRA, Livia de. (Org.). **Qual o espaço do lugar?: geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

RIO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**, 2015. Disponível em: http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/?page_id=13998. Acesso em: 04 de fev. 2016.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 12.884**, de 3 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a utilização de aparelhos de telefonia celular nos estabelecimentos de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id3839.htm>. Acesso em: 03 de fev. 2016.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos Metodológicos. In: BARBOSA. A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SÁ, Laís Mourão. Pertencimento. In: FERRARO JUNIOR, Luis Antônio (org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos**

educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005, v. 01. p. 245 - 255.

SALORT, Michelle Coelho. **Qual o seu lugar?:** a educação ambiental problematizada na formação inicial dos arte-educadores e revelada com escrita e luz. – Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) Universidade Federal do Rio Grande: FURG, 2010.

SANTOS, Milton. **Da Totalidade ao Lugar.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina Moura. (Org.). **Educação ambiental: pesquisas e desafios.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O sol do Brasil:** Nicolas-Antoine Taunay e as desventuras dos artistas franceses na conte de d. João. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte.** 6. ed. São Paulo: Ed Cortez, 2011.

WEISSMANN, Hilda; BASTIDA, Jose Manuel Gutiérrez. As Axendas 21 Escolares. Procesos de Educación Ambiental no Sistema Educativo. In. CARTEA, Pablo A. Meira; SANTIAGO, Miguel Pardellas Santiago (Org.). **A Educación Ambiental no Sistema Educativo galego.** Disponível em: <http://www.sgea.org/cdfenix/fenix.swf>. Acesso em: 01 de dez. 2013.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: APROXIMAÇÕES ENTRE O ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PARA CONSTRUIR, COMPARTILHAR E PERTENCER
Pesquisador Responsável: Michelle Coelho Salort
Telefone para contato do pesquisador(a): (55) (53) 32391397 – (55) (53) 91552126

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O problema/questão que orientará a pesquisa é o seguinte: *Que relações e saberes originários da aproximação entre o Ensino de Arte e a Educação Ambiental são relatados por professores da rede municipal de ensino do município do Rio Grande-Brasil e de Centros de Ensino Secundário Obrigatório de Santiago de Compostela-Espanha?*

Justifica-se a pesquisa considerando a importância de compreender melhor o desenvolvimento de processos educativos vinculados ao contexto local, como uma necessidade tanto para o Ensino de Arte quanto para a Educação Ambiental.

Estudos indicam que existe uma diferenciação na relação do sujeito com o seu patrimônio privado e a diferença de cuidado entre este e o patrimônio público. É comum o sujeito ter uma atitude de cuidado com a sua casa, mas não tem a mesma com a rua onde está situada a sua casa; isso porque a rua pertence ao sujeito, e ao outro, tornando-se um bem público, e sendo de todos, é ao mesmo tempo de ninguém.

O objetivo dessa pesquisa é *compreender como a aproximação entre o Ensino de Arte e a Educação Ambiental influencia na construção de relações e saberes de professores do Rio Grande e de Santiago de Compostela*. O(s) procedimento(s) de coleta de dados serão entrevistas com professores da área de Artes tanto do município do Rio Grande, bem como, de Santiago de Compostela.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



**DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A)
 PARTICIPANTE:**

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo APROXIMAÇÕES ENTRE O ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PARA CONSTRUIR, COMPARTILHAR E PERTENCER.

Fui informado(a) pelo(a) pesquisadora Michelle Coelho Salort dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo () Não autorizo () a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua tese.

Local e data: _____ / ____ / ____.

Nome: _____

Assinatura do participante ou responsável: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

**APÊNDICE B - ROTEIRO PARA CONVERSAS/ENTREVISTAS COM OS
PROFESSORES DA ÁREA DE ARTES**

Roteiro para conversas/entrevistas com os professores da área de artes do Ensino Secundário Obrigatório em Santiago de Compostela e séries finais do Ensino Fundamental de escolas do município do Rio Grande

Objetivo

Investigar junto aos professores da área de artes aspectos que revelam em suas práticas aproximações com a Educação Ambiental que incentivem as relações de pertencimento entre o sujeito e o seu entorno.

Entrevista

Dados de identificação do estabelecimento de ensino

Nome:

Formação:

Tempo de experiência docente:

Questões

- 1- Há quanto tempo que você leciona neste estabelecimento?
- 2- Como você definiria as características do trabalho como professor/a de Artes neste centro?
- 3- Como são a/as aula/s de artes dentro da estrutura física deste estabelecimento?
- 4- Quais são os materiais disponibilizados para sua atuação em sala de aula?
- 5- O que destacaria como o mais gratificante do seu trabalho docente?
- 6- Como você percebe a relevância da área de artes em relação a outras áreas?
- 7- Enquanto professor/a de Artes, você se sente valorizado na equipe deste centro?
- 8- Que desafios para o futuro você considera de maior importância para o Ensino de Artes?
- 9- Em relação ao patrimônio cultural (histórico-artístico), você considera que é possível abordá-lo em suas aulas?
- 10- Você tem alguma experiência docente onde o Ensino de Artes tivera relação direta com a valoração do patrimônio histórico-artístico?
- 11- Você acha que o Ensino de Artes tem alguma relação com a Educação Ambiental?
- 12- Você conhece alguma prática docente que ligue a Educação Ambiental ao Ensino de Artes?
- 13- Você considera que os estudantes através do Ensino de Artes poderiam melhorar o seu sentimento de pertença ao lugar onde moram?