

ARTE, TECNOLOGIA E FORMAÇÃO DOCENTE

REVERBERAÇÕES
NOS CURRÍCULOS DAS
LICENCIATURAS EM
ARTES VISUAIS
DA REGIÃO NORDESTE

Clarissa Santos Silva

S586a Silva, Clarissa Santos

Arte, tecnologia e formação docente: reverberações nos currículos das licenciaturas em Artes Visuais da Região Nordeste / Clarissa Santos Silva. - 2017.

243 p. il.color; 21 cm

Orientadora: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

Bibliografia: p. 235-241

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, Florianópolis, 2017.

1. Currículos de ensino superior. 2. Arte - Nordeste. 3. Arte e tecnologia. I. Silva, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Artes. III. Título.

CDD:378.199-20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

Clarissa Santos Silva

ARTE, TECNOLOGIA E FORMAÇÃO DOCENTE

REVERBERAÇÕES
NOS CURRÍCULOS DAS
LICENCIATURAS EM
ARTES VISUAIS
DA REGIÃO NORDESTE

FLORIANÓPOLIS/SC
2017

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES – CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

Clarissa Santos Silva

ARTE, TECNOLOGIA E FORMAÇÃO DOCENTE

REVERBERAÇÕES NOS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS
EM ARTES VISUAIS DA REGIÃO NORDESTE

Dissertação de Mestrado elaborada junto ao
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do
CEART/UDESC, para obtenção do título de
Mestre em Artes Visuais.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina da Rosa
Fonseca da Silva

FLORIANÓPOLIS/SC
2017

Clarissa Santos Silva

ARTE, TECNOLOGIA E FORMAÇÃO DOCENTE

REVERBERAÇÕES NOS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS EM
ARTES VISUAIS DA REGIÃO NORDESTE

Dissertação de Mestrado elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação
em Artes Visuais do CEART/UEDESC, para obtenção do título de Mestre
em Artes Visuais.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: _____

Profª. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (UEDESC)

Membro Interno: _____

Profª. Dra. Sandra Maria Correia Favero (UEDESC)

Membro Externo: _____

Profª. Dra. Rosana Soares (UFRB)

FLORIANÓPOLIS - 04/08/2017

À história de Expedito Antônio Miguel, raiz dos estudos.

À memória de Eric Clepton Costa Souza Lima, raiz do amor.

Minhas raízes da saudade.

*Lembranças da fugacidade da vida
e da eternidade dos laços.*

AGRADECIMENTOS

À toda rede de energias, sagradas e humanas, que forneceram sua força, coragem e sabedoria para que esta pesquisa se realizasse;

Aos meus pais, Dona Vera e Seu Carlos, raízes que enredam tudo que sou e bases que alicerçam tudo que posso ser;

À minha orientadora, Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, por tecer comigo essa rede de conexões, direcionando os pontos, costurando as perspectivas teóricas, tecendo ligações criativas e alinhando tudo com ânimo e carinho;

A todos os meus familiares e amigos que, em vários momentos, foram as redes de sustentação dos afetos e o impulso de voo para que esta pesquisa se concretizasse;

Aos membros do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão, pelo vínculo de crescimento intelectual e humano que me proporcionaram nesta jornada de mestrado, permitindo – por tantas vezes – que a certeza de seguir coletivamente fosse maior que as aflições individuais;

Aos colegas e professores do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – PPGAV/UDESC, pela recepção calorosa, pelos percursos trilhados juntos e saberes compartilhados, que contribuíram para ampliação da minha compreensão sobre o campo das Artes Visuais e seu ensino;

Às professoras Sandra Fávero e Rosana Soares, pela disponibilidade e ricas contribuições na construção e consolidação desta pesquisa;

À Universidade do Estado de Santa Catarina e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela bolsa de estudos;

À Glaycianny Pires Alves Lira, pelo cuidado e revisão, de textos, de alma, de desejos e faltas; tessitura de uma saudade plantada no molhado;

À Hiannay Tupyara Jovem de Freitas, pelos zelos silenciosos, conversas alargadas e afetividade cultivada;

Ainda, meu carinho à todas as grandes mulheres-professoras que pude conhecer e criar laços ao longo desta jornada, dentre elas Consuelo Schlichta, Maristela Muller, Elisete Machado; através das quais, agradeço à todas as mulheres que *contemplam o passado com olhos de professoras, aquelas que procuraram e as que encontraram, pois elas todas se dedicaram a inventar o mapa para aquelas que vieram depois.*

Por tudo, sou grata.

*Para chegar até aqui,
é preciso um tanto de medo
e um bocado de fúria*

*É preciso saber parar a rede
antes dela virar*

*É preciso o braço
que lance a rede ao mar
e colha a oferta que vier*

*Ser um e ser muitos
enquanto a rede
liga pontos,
tece conexões,
costura perspectivas*

*E aprender a ver a rede
como aquela que estremece as certezas
e articula as dúvidas.*

*Minha rede
é de Tempo e sonho
é de vento e fogo
é de sol e sede*

*Arqueia, une
Lança, balança
Pescar, conecta*

*É rede armada
pendendo e rangendo
entre os olhos que desejam
e a coragem que move*

*No tear da Avó Aranha
Somos seres enredados
Unos e plurais
Separados e enlaçados*

*É nesta teia de vida
que teço histórias
costuro lutas
alinhavo os desejos e
remendo as faltas.*

*Minha rede
é rede larga,
em que me deito,
construo e
conecto.*

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a inserção de componentes curriculares relacionados a tecnologias digitais no contexto das Licenciaturas em Artes Visuais da região Nordeste. A investigação situa-se no contexto das análises empreendidas pelo Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina (OFPEA/BRARG). Com o intuito de descortinar as estruturas e dinâmicas reais, o efetivo movimento do fenômeno investigado, reconhecemos no *materialismo histórico-dialético* a abordagem metodológica mais adequada para as especificidades desta pesquisa. Nesse processo de *descortinamento*, abordamos no primeiro capítulo, parte do processo de gênese social e imagético-discursiva da região Nordeste, desvelando-se aspectos da visão regionalista tradicionalista que compôs a abordagem acerca da região, bem como destacando o papel da Arte na formação de um discurso da *nordestinidade*. Como a visualidade implicou e implica um modo de se ver e dizer a região? Em seguida, são alinhavadas as construções conceituais e teóricas que dão bases à articulação entre as Artes Visuais, Formação Docente, Currículo, Tecnologias digitais e região Nordeste. Abordando questões prementes acerca da formação de professores em Artes Visuais; as concepções e contribuições teóricas advindas dos estudos sócio históricos e da Pedagogia Histórico-Crítica, para pensar uma teoria histórico-crítica do currículo; buscando possíveis interseções entre a construção curricular e a temática das tecnologias digitais e, por fim, tecendo conexões entre as contribuições teóricas acerca da formação docente, teoria histórico-crítica do currículo e tecnologias digitais, tendo como ponto de partida e enfoque algumas especificidades da formação regional e imagético-discursiva do Nordeste brasileiro. No capítulo III, aborda-se os levantamentos e análises curriculares dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais do Nordeste, buscando evidenciar de que modo a abordagem acerca das tecnologias digitais tem insurgido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) das instituições. Apresenta-se o mapeamento das Instituições de Ensino Superior que ofertam o curso de Licenciatura em Artes Visuais no Nordeste. No tocante aos seus PPCs, considera-se o índice de contextualização regional, a porcentagem de cursos passando por reforma curricular, as disciplinas que se relacionam com a temática tecnologia e, dentre estas, quais apresentam correlação direta entre tecnologias digitais e ensino de Artes Visuais; além de abarcar considerações acerca de outras questões discursivas avultadas com base nos PPCs analisados.

Palavras-chave: Artes Visuais. Tecnologia. Formação docente. Currículo. Nordeste.

ABSTRACT

This research aims to analyze the inclusion of curricular components related to digital technologies in the context of Visual Arts licentiate degree courses, in Brazil Northeast. The investigation is located in the set of the analyzes made by the *Observatory of Teacher Education in the context of Art Education: comparative studies between Brazil and Argentina* - (OFPEA/BRARG). In order to uncover the the effective movement of the phenomenon investigated, we recognize in the *Dialectical and Historical Materialism* as the most appropriate methodological approach to this research. In this uncovering process, we address, in the first chapter, part of the process of social and image-discourse genesis of the brazilian northeast region, revealing aspects of the traditionalist regionalism vision who created the approach about the region, also, highlighting the role of Art in the formation of a northeastern discourse. How has visibility implied and implies a way of seeing and saying the region? Then, are articulated conceptual and theoretical constructs which provide the basis to discuss about Visual Arts, Teacher's Education, Curriculum, Digital Technologies and Brazil Northeast. Addressing some pressing questions about teacher education in Visual Arts, the theoretical conceptions and contributions coming from socio-historical studies and the Historical-critical Pedagogy, in order to think about a historical-critical theory for the curriculum, searching for possible intersections between the curricular construction and the subject of digital technologies and, finally, weaving connections between theoretical contributions about teacher's education, historical-critical theory of curriculum and the digital Technologies, taking as a starting point and focus some specificities of the regional and image-discourse composition of the brazilian northeast. The chapter III addresses the surveys and curriculum analysis about Visual Arts licentiate degree courses, in Brazil Northeast, trying to show how the approach of digital technologies has taken place in the Pedagogical Projects of the Courses (PPC) at the institutions for teacher's education. Presents the mapping of Higher Education Institutions that offer Visual Arts licentiate degree courses. In relation to their PPC it is considered the regional contextualization index, the percentage of courses going through curricular reform, the disciplines that relate to the technology subject and, among these, which ones present a direct correlation between digital technologies and Visual Arts teaching; in addition to encompassing considerations about other large discursive issues based on the PPCs analyzed.

Keywords: Visual Arts. Technology. Teacher's Education. Curriculum. Brazilian Northeast.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ANPAP: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

CES – Câmara de Educação Superior

CONAES- Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CP– Conselho Pleno

DCNs: Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNs-Artes Visuais: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais

e-MEC: Portal eletrônico do Ministério da Educação

FAEB: Federação dos Arte- educadores do Brasil

GPEAI: Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES: Instituição de Ensino Superior

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIFE: Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores

MEC:Ministério da Educação

NDE: Núcleo Docente Estruturante

NE: Nordeste

OFPEA/BRARG: Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina

PPC: Projeto Político Pedagógico de Curso

PPGAV: Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais;

PHC: Pedagogia Histórico-Crítica

PPP – Projeto Político-Pedagógico

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1:Eu vi o mundo...Ele começava no Recife. Cícero Dias, 1926.....	p.39
Fig. 2: Negro e Negra numa plantação. Rugendas, 1835.....	p.41
Fig. 3:Redenção de Cam. Brocos, 1895.....	p.46
Fig. 4:Enterro na Rede. Cândido Portinari, 1944.....	p.50
Fig. 5:Canudos. Ipojuca Pontes, 1978.....	p.56
Fig. 6:Lampião, O Rei do Cangaço. Benjamin Abrahão, 1936-37.....	p.58
Fig. 7:Memórias do Cangaço. Paulo Gil Soares, 1964.....	p.60
Fig. 8:Baile Perfumado. Lírio Ferreira e Paulo Caldas, 1996.....	p.61
Fig. 9: Deus e o Diabo na Terra do Sol. Glauber Rocha, 1964.....	p.67
Fig. 10: Mulher na rede. Carybé, 1968.....	p.69
Fig. 11:Redes de Transmissão. Lula Cardoso Ayres, 1950.....	p.73
Fig. 12:O Pagador de Promessas. Anselmo Duarte, 1962.....	p.74
Fig. 13:Ave Maria ou Mãe dos Oprimidos. Camilo Cavalcante, 2003.....	p.80
Fig. 14:Ave Maria ou Mãe dos Sertanejos. Camilo Cavalcante, 2009.....	p.81
Fig. 15:Amarelo Manga. Cláudio Assis, 2002.....	p.85
Fig. 16:O som ao redor. Kleber Mendonça Filho, 2012.....	p.86
Fig. 17:O céu de Suely. KarimAïnouz, 2006.....	p.87
Fig. 18: Viajo porque preciso volto porque te amo. KarimAïnouz e Marcelo Gomes, 2009.....	p.88
Fig. 19: Caldo impresso. Marepe, 2015.....	p.90
Fig. 20: Metamorfose. Marepe, 2010.....	p.91
Fig. 21: Museu do Homem do Nordeste. Jonathas de Andrade, 2013.....	p.96
Fig. 22: 40 nego bom é 1 real (detalhes). Jonathas de Andrade, 2013.....	p.97
Fig. 23: 40 nego bom é 1 real (visão geral). Jonathas de Andrade, 2013.....	p.98

Fig. 24: Cartazes para o Museu do Homem do Nordeste. Jonathas de Andrade, 2013.....	p.99
Fig. 25: Suar a camisa. Jonathas de Andrade, 2013.....	p.100
Fig. 26: Posicionamentos monumentos. Jonathas de Andrade, 2013.....	p.101
Fig. 27: The Student. Pablo Picasso, 1919.....	p.107
Fig. 28: Educação para adultos. Jonathas Andrade, 2010.....	p.120
Fig. 29: Educação para adultos (detalhes). Jonathas Andrade, 2010.....	p.121
Fig. 30: At the school doors. NikolayBogdanov-Belsky, 1897.....	p.124
Fig. 31:Reflexão3. Raquel Kogan, 2005.....	p.147
Fig. 32: Museu dos [corpos] invisíveis. Giselle Beiguelman e Lucas Bambozzi, 2016.....	p.148
Fig. 33:Gilberto Freyre deputado federal,1945. Lula Cardoso Ayres.....	p.154
Fig. 34: Light-Space Modulator, László Moholy-Nagy, 1921-30.....	p.164
Fig. 35: Mapa da Região Nordeste com a localização das IES públicas que ofertam o curso presencial de Licenciatura em Artes Visuais.....	p.187

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Tabela 1: Principais marcos regulatórios que norteiam os currículos das Licenciaturas em Artes Visuais:.....	p.166-167
Tabela 2: Outros marcos regulatórios que geraram alterações na Educação Básica e Ensino de Artes Visuais, nos últimos dois anos (2015-2017):.....	p.180
Tabela 3: Lista de Nome, Local e Ano de fundação das Instituições Públicas que ofertam curso presencial de Licenciatura em Artes Visuais no Nordeste:	p.189-190
Tabela 4.: Lista de IES, Carga Horária e Componentes curriculares relacionados a tecnologias digitais, mídias e meios eletrônicos, nos PPCs das Licenciaturas em Artes Visuais no Nordeste:.....	p.201-202
Tabela 5. Lista de nomes e ementas dos componentes curriculares que relacionam diretamente as tecnologias digitais e o ensino de Artes Visuais:.....	p.208-209
Gráfico 1: Índice de disponibilização e acesso aos Projetos Pedagógicos dos Cursos.....	p.183
Gráfico 2: Índice de resposta dos contatos institucionais efetivados.....	p.184
Gráfico 3: Índice de presença da contextualização regional nos PPCs.....	p.196
Gráfico 4: Porcentagem de cursos passando por reforma curricular.....	p.199
Gráfico 5: Ementas e/ou bibliografias indisponíveis nos PPCs.....	p.203
Gráfico 6: Disciplinas com abordagem técnica, historicista e/ou para processos poéticos.....	p.205
Gráfico 7. Carga horária total dos cursos analisados.....	p.213

SUMÁRIO

COSTURAS INTRODUTÓRIAS **19**

CAP 1 - A REDE EM QUE ME DEITO **31** FORMAÇÃO IMAGÉTICO-DISCURSIVA DA REGIÃO NORDESTE

- 1.1 Região Nordeste: das Artes na formação imagético-discursiva.....p.32
- 1.2 Das Artes, nos novos modos, de ver e dizer o Nordeste.....p.76

CAP 2 - A REDE DE CONSTRUÇÕES **105** FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS,CURRÍCULO E TECNOLOGIAS DIGITAIS

- 2.1 Formação Docente em Artes Visuais: primeiros balanços.....p.108
- 2.2 Premissas curriculares: trançados a partir de uma visão histórico-crítica do currículo.....p.122
- 2.3 Currículo e Tecnologias digitais: enredamentos possíveis.....p.133
- 2.4 Impulso de voo: uma crítica curricular a partir da formação imagético-discursiva do Nordeste.....p.150

CAP 3 - REDE DE CONEXÕES **161**

LICENCIATURAS EM ARTES VISUAIS NO NORDESTE E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

3.1 Currículo e Políticas públicas: tessituras de análise.....	p.162
3.2 Uma rede de dados: bases e procedimentos de pesquisa.....	p.182
3.3 Região Nordeste: Formação docente em Artes Visuais.....	p.186
3.4 Licenciaturas em Artes Visuais no Nordeste: a questão regional no Currículo.....	p.195
3.5 Licenciaturas em Artes Visuais no Nordeste: tecnologias digitais no Currículo.....	p.199
3.6 Licenciaturas em Artes Visuais no Nordeste: outras questões discursivas.....	p.212
3.7 A rede de conexões: considerações a partir da análise documental.....	p.215

REVERBERAÇÕES FINAIS **221**

SOBRE O USO DE QR CODE



Esta dissertação faz uso de tecnologia QRCode para facilitar o acesso aos *links* de vídeos, imagens e músicas. O QR Code pode ser lido através de aplicativos disponíveis em celulares, *smartphones*, *tablets*, entre outros dispositivos eletrônicos. Os leitores de QR Code podem ser encontrados gratuitamente em lojas de aplicativos (*AppStore*).

COSTURAS INTRODUTÓRIAS

Foi das veredas do Nordeste que tracei caminho entre redes. Redes multicores balançando nas varandas; redes de pescadores lançadas ao rio e à sorte; redes de coletivo, de associação, construindo histórias em parceria; redes de conexão e troca, interligando tempo e espaço; redes de ensino, de tempo escolar básico e superior; redes de docência. Foi percorrendo as estradas do Nordeste que reconheci que educação e política andavam coadunadas, e que a escolha pelo acesso à educação é uma opção de enfrentamento.

Na realidade concreta da sala de aula, no ensino de Artes Visuais, reconheci ausências. De acesso ao saber, de arcaísmo regional, de precarização de tudo que é público e humano. Enquanto uns clamavam pela pós-modernidade libertadora, conectiva, de experiência e interação, a outros não era permitido reconhecer o básico dos bens culturais e meios de comunicação e informação produzidos pela humanidade. Na realidade concreta da educação, descobri que a *grande aldeia global* é privilégio da tribo dos caciques da política, do petróleo, da indústria; é mecanismo de exclusão, manutenção de estrutura e restrição de conhecimento.

Apesar da lógica instaurada, socialmente, de uma democratização de acesso promovida pela inserção das novas tecnologias de informação e comunicação na sociedade contemporânea, a concretude do real entregava uma situação diferente. Não somente vi firmado um distanciamento do acesso aos meios como, quando da permissão desse acesso, efetiva-se um processo de instrumentalização técnica, um uso meramente técnico, reprodutor.

Assim, as problemáticas que sondaram, previamente, a intenção desta pesquisa, caminharam pela questão de acesso à informação e formação nas escolas públicas em relação à *massificação tecnológica* da

contemporaneidade. Questionamo-nos inicialmente: há real acesso? A linguagem tecnológica é realmente globalizada? Se há acesso, de que modo é feita a intermediação entre esta linguagem e o aluno? Há uma postura reflexiva ou reprodutiva/tecnicista? O ensino das artes visuais pode colaborar com uma perspectiva reflexiva e humanizadora das tecnologias? Essas questões perpassam o currículo de formação dos docentes em Artes Visuais?

A partir de tais estímulos, buscou-se considerar de que modo, então, aproximar-se dessas perspectivas na construção de um trabalho de pesquisa, que pudesse trazer à discussão dados, informações, discursos e documentos em articulação com os conceitos, métodos e teorias pertinentes. O primeiro recorte foi o do foco da pesquisa: para que contexto e problemáticas lançar o olhar? Que espectro escolher como amostragem para discutir tais questões?

Assim, ponderou-se acerca da pesquisa sobre os cursos de Licenciatura em Artes Visuais do Nordeste brasileiro, reconhecendo tal opção tanto como recorte de contexto quanto de problemática, isto é, surge tanto como uma contextualização, um recorte, amostragem selecionada para coletar os dados quanto escolha de problematização de questões regionais, de formação, identidade e educação na região Nordeste. Ainda no tocante ao recorte, optou-se por trazer ao debate apenas os cursos em modalidade presencial e de Instituições de Ensino Superior públicas.

Para abordar a temática geradora dessa pesquisa, avalia-se o segundo recorte, o do objeto: olhar para os currículos, enquanto documentos de discurso, que regem a formação de professores. O intento é revelar como aparecem as disciplinas que abordam as novas tecnologias através dos currículos das licenciaturas, levantando dados, analisando as questões surgidas e debatendo-as em correlação com o aporte teórico/bibliográfico.

Na aproximação às perspectivas que investigam e problematizam o contexto da formação docente, foi nas redes de pesquisa e colaboração interinstitucional que encontrei os primeiros balanços necessários a esse impulso de voo. A rede de cooperação formada pelo Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina - (OFPEA/BRARG) possibilitou a solidificação dos debates e as trocas experienciais, metodológicas e teóricas, fundamentais para concretização desta pesquisa. Durante o I Encontro do Observatório da Formação de Professores de Artes Visuais e II Encontro da Red Latinoamericana de Investigadores sobre Formación de Profesores de Artes (Red LAIFOPA), realizados em outubro de 2016, foi possível apresentar os primeiros passos construídos nesta pesquisa, contar com o debate e contribuições dos membros presentes, bem como, compreender melhor a amplitude desta rede de investigadores e sua abrangência.

O Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina - (OFPEA/BRARG), é um projeto de colaboração que articula pesquisadores acadêmicos da América Latina, sobretudo do Brasil e Argentina. O OFPEA/BRARG deu início a suas ações no ano de 2011 e apresenta como objeto de estudo os mais diversos aspectos constituintes da conjuntura de formação docente em Artes Visuais, com ênfase nas licenciaturas. Atualmente, o projeto é coordenado, no Brasil, pela Professora Doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), e, na Argentina, pelo Professor Doutor Federico Ignacio Bujan, da Universidad Nacional del arte – UNA e Universidad de Rosario – UNR.

Acerca das bases epistemológicas e metodológicas norteadoras das aproximações investigativas do OFPEA/BRARG, é possível denotar que o grupo vinculado a UDESC e uma parcela significativa dos participantes, adotam o *Materialismo Histórico-Dialético* enquanto processo de abordagem para suas pesquisas. O Materialismo Histórico-Dialético está

presente nas produções acadêmicas do grupo enquanto metodologia; como um modo de aproximar-se de um objeto concreto da realidade e procurar apreender sua totalidade. Desse modo, cabe ao pesquisador perceber e compreender quais são os movimentos efetivos e as contradições postas no objeto de análise, para produzir teoria.

Neste sentido, tendo em vista o percurso a ser empreendido, epistemologicamente reconhecemos no *materialismo histórico-dialético* uma abordagem articuladora para as especificidades da pesquisa. José Paulo Netto destaca que, para Marx, o método não é um conjunto de regras que se aplica a um objeto ou em que se enquadra uma investigação, no método marxiano “é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador” (2011, p.53). No método do materialismo histórico-dialético busca-se descortinar as estruturas e dinâmicas reais, o efetivo movimento, do fenômeno investigado, partindo do real imediato, perpassando abstrações que remetem a *determinações as mais simples* (PAULO NETTO, 2011) e desembocando novamente no real concreto. Partindo-se da aparência busca-se alcançar a essência do objeto pesquisado. Martins (2006) evidencia que tal procedimento metodológico pode ser resumido compreendendo-se que: se parte do empírico, a realidade aparente; então, busca-se a interpretação analítica deste real, processo de abstração do pensamento, e retorna-se à complexidade da realidade concreta.

A utilização do método marxiano tem como ponto inicial a percepção do *real imediato*, aparente, que pode ser denotado a partir do objeto em si de investigação, no caso desta pesquisa: das problemáticas advindas da gênese regional e documentos curriculares que pautam a prática das licenciaturas em Artes Visuais do Nordeste brasileiro. Os dados fornecidos pelo real concreto que vão se somando ao longo do processo de pesquisa, ou seja, *a estrutura e a dinâmica do objeto*, permitem alçar as

abstrações do trabalho de teorização, reconhecendo este como uma “apreensão de tipo superior, expressa no concreto pensado” (MARTINS, 2006, p.14). Este procedimento é corroborado ao longo da abordagem dos capítulos dissertativos, que buscam reconhecer estas singularidades e múltiplas determinações do objeto/fenômeno pesquisado.

O real concreto, neste processo, é a *unidade do diverso*, como *síntese de muitas determinações* está posto no nível de uma universalidade e imediatez. Para chegar ao *concreto pensado*, é preciso perpassar – através da análise – pelas conceituações, abstrações, reconhecendo nesse processo a capacidade de extrair da totalidade do real imediato um elemento, examiná-lo, visando alcançar seu movimento essencial. Martins (2006, p.10) esclarece que a “construção do conhecimento demanda então a apreensão do conteúdo do fenômeno, prenhe de mediações históricas concretas que só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico”. O conhecimento e pensamento teórico são, portanto, uma forma de apropriação da dinâmica estrutural do objeto e/ou fenômeno investigado.

Uma última movimentação essencial dentro do método do materialismo histórico-dialético é a contraposição do *concreto pensado* face ao objeto inicial da investigação, no sentido de uma apreensão não mais no nível do aparente e sim *em sua totalidade concreta* após a investigação realizada. O real imediato conduziu às conceituações e abstrações, operando “universalidade, singularidade e particularidade” (PAULO NETTO, 2011, p.45), que permitem agora um retorno ao real numa perspectiva refletida e crítica. No contexto desta pesquisa, consideramos que tal processo permitirá vislumbrar contribuições na aplicabilidade e crítica da conjectura dos cursos de licenciatura em Artes Visuais no Nordeste.

Acerca dessa aproximação no sentido de compreender, apropriar-se e utilizar o método materialista histórico-dialético enquanto percurso

científico-metodológico, é válido ressaltar o papel das reuniões realizadas pelos membros do OFPEA/BRARG vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina - PPGAV/UDESC. Nos encontros voltados a estudos de textos pautados na perspectiva do método de Marx, foi possível desestabilizar as certezas e aclarar as dúvidas surgidas no processo. Outro momento crucial para estabelecer esse esclarecimento da compreensão do materialismo histórico-dialético, foi o seminário *O método dialético em Marx e suas contribuições para a Educação e a Arte*, realizado em fevereiro de 2017, com as contribuições de membros e convidados do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão.

É do contexto das reuniões e proposições do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão (GPEAI-UDESC) que se pauta, também, uma construção basilar no ensino desta pesquisa: a busca por um alargamento da perspectiva sócio histórica e dialética para o campo da Arte e da Pesquisa em Arte. Uma tessitura audaz, que têm sido costurada a muitas mãos (e cabeças); têm sido edificada em rede colaborativa, sendo constantemente revisitada a partir das reuniões semanais do Grupo de Estudos do GPEAI. No grupo, a leitura de textos capazes de debater o campo da Arte e da Estética no pensamento marxiano, como o livro *As ideias estéticas de Marx* (2011), de Adolfo Sánchez Vázquez, tornam-se o alicerce para preconizar e concretizar mobilizações para a práxis artística e educativa, a partir de produções e proposições de seus membros. A compreensão da Arte como *objetivação das forças essenciais humanas e humanização dos sentidos*, parte da perspectiva de:

Somente através da riqueza objetivamente desenvolvida do ser essencial do homem se cultiva ou nasce a riqueza da sensibilidade subjetiva *humana* (o ouvido musical, o olho que descobre a beleza da forma; em síntese, os

sentidos capazes de gozos humanos, sentidos que se afirmam como forças essenciais do *homem*). Porque não somente os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais – os sentidos práticos (vontade, amor etc.) –, numa palavra, o sentido *humano* – a humanidade dos sentidos – se constitui pela existência do seu objeto, pela existência da natureza *humanizada*. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até nossos dias (MARX; ENGELS, 2012, p.135. Grifos do autor.)

A Arte constitui, portanto, esferas de *conhecimento e trabalho humano*; produção das forças essenciais e sentidos genuinamente humanos. Nesse sentido, Schlichta (2002) reforça que as atividades artísticas são importantes não apenas como experiências e contato com a produção cultural, mas também por responderem à necessidade de autoafirmação humana, por permitirem aos diferentes sujeitos experimentar o trabalho artístico como “via de humanização, de direito e de fato” (Ibidem, p.13).

Imbuídos destas perspectivas é que os membros do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão reforçam e buscam as vias desse alargamento na perspectiva sócio histórica no campo da Arte. Proposições nesse sentido podem ser reconhecidas através das oficinas e debates realizados nas reuniões do grupo, bem como através da organização de produções e exposições de Arte, como a exposição Porque as palavras não conseguiam esvaziar-me..., realizada em setembro de 2016, contando com proposições artísticas, material educativo e mediação produzidas pelos próprios membros do GPEAI-UDESC. No texto que apresenta a proposição artística, no material educativo da exposição, o grupo esclarece que:

Essa mostra resulta de investigações, produções escritas e poéticas advindas de um grupo de pesquisa em teorias da

arte e da educação, práxis artística e educativa à luz da concepção histórico-crítica. É importante ressaltar que o resultado da exposição dialoga diretamente com a impossibilidade de concentrar todo o pensamento na escrita acadêmica e que os objetos plástico-visuais visam ampliar a possibilidade de diálogo com o mundo (Porque as palavras não conseguiam esvaziar-me, 2016. Material Educativo.)

A vivência junto a tais perspectivas e proposições respaldou, portanto, o desejo de erigir esta pesquisa enquanto percurso, além de científico, também artístico e filosófico. Desse modo, a tríplice articulação entre *ciência, arte e filosofia*, respaldada por Newton Duarte (2016) e Julia Malanchen (2016), foram bases não apenas para a compreensão da concepção de educação numa perspectiva histórico-crítica – educação que desarticule o senso comum e se expanda para a consciência filosófica (SAVIANI, 1996) – mas colaboraram também como fundamento para a articulação, construção e abordagem, escrita e visual, desta dissertação.

O professor Newton Duarte (2016) compreende as Artes como reflexo do *mundo humano*, capazes de enriquecer a subjetividade dos indivíduos, conduzindo-os para além da imediatez do cotidiano; do senso comum, interligando a *subjetividade individual* à *construção da liberdade e da universalidade do gênero humano*. A partir dessa concepção, é possível compreender o campo da Arte enquanto área de conhecimento preñe de potencialidades para reflexão do concreto, superação do senso comum e práxis criadora, capazes de desvelar aspectos fundamentais da realidade humana.

Esta compreensão da Arte como conhecimento e práxis essencialmente humanos, permite alinhar o vínculo possível entre a pesquisa em arte e os pressupostos do materialismo histórico-dialético. O intuito de erigir uma pesquisa de cunho científico e artístico parte, desse

modo, do reconhecimento de que a práxis artística é resultado concreto do trabalho criador humano; apreende sínteses e articulações de suas forças essenciais; bem como, do enriquecimento dos sentidos humanos. Neste sentido, reitera-se que as *criações visuais de percurso* – erguidas em conjunto com a escrita acadêmica desta pesquisa – coadunam com os referidos esforços do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão (GPEAI-UDESC), no sentido de buscar uma visão ampliada da perspectiva sócio histórica para o campo da Arte.

Foi a partir da vivência destes processos que firmamos esta dissertação. Buscando alcançar o movimento da essência do objeto pesquisado e construindo – mediante múltiplas análises – as teorizações e abstrações necessárias para galgar as *determinações as mais simples*, reconhecendo neste processo um caminho possível para uma aproximação histórico-crítica do contexto educacional e da formação de professores em Artes Visuais, para a *apropriação* das tecnologias digitais na atividade educativa e para assentar uma pesquisa de cunho científico e estético, capaz de retornar ao *real concreto* enquanto *prática social transformadora*. Assim, ao longo dos capítulos seguintes buscaremos revelar a aproximação das particularidades e dinâmicas que compõem o contexto da inserção das tecnologias digitais no currículo dos cursos de licenciatura em Artes Visuais da região Nordeste.

No capítulo I, intitulado *A rede em que me deito: Formação imagético-discursiva da região Nordeste*, buscamos destacar parte do processo de gênese social e imagético-discursiva da Região Nordeste do país, revelando-se os aspectos de uma visão regionalista tradicionalista no trato da região. Além disso, ressalva-se a presença das Artes, com destaque às Artes Visuais, na formação de um discurso da *nordestinidade* brasileira. Como a visualidade implicou e implica um modo de se ver e dizer a região? Nesse processo, correlacionaremos artes visuais, música, literatura e cinema/audiovisual, no sentido de, além de abarcar as perspectivas já

enraizadas acerca da questão regional nordestina, balizar os possíveis novos modos de *visibilidade e dizibilidade* do Nordeste.

No capítulo II, que denominamos como *A rede de construções: Formação docente em Artes visuais, Currículo e Tecnologias digitais*, o intuito é alinhar as construções conceituais e teóricas capazes de dar bases à articulação entre as Artes Visuais, Formação Docente, Currículo, Tecnologias digitais e região Nordeste. Iniciaremos com abordagens prementes acerca da formação de professores em Artes Visuais, a partir de alguns meandros basilares do trabalho educativo e da reflexão acerca da profissão docente, bem como apresentam-se problematizações relativas a especificidades do campo das Artes Visuais e seu ensino. Em seguida, aborda-se as concepções e contribuições teóricas advindas dos estudos sócio históricos e da Pedagogia Histórico-crítica, para pensar uma teoria histórico-crítica do currículo. A partir daí, compreenderemos possíveis interseções entre a construção curricular e a temática das tecnologias digitais, reconhecendo as tecnologias como parte do conhecimento humano sistematizado. Por fim, tece-se uma articulação entre as contribuições teóricas acerca da formação docente, teoria histórico-crítica do currículo e tecnologias digitais, tendo como ponto de partida e enfoque algumas especificidades da formação regional e imagético-discursiva do Nordeste brasileiro.

A partir disso, buscamos suscitar o debate mais específico sobre questões de currículo e tecnologias digitais: como os cursos de Licenciatura em Artes Visuais da região Nordeste estão inserindo as demandas relativas às tecnologias contemporâneas em seus currículos?

Partindo de tal questionamento norteador, no capítulo III, balizaremos os levantamentos curriculares dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais do Nordeste, buscando reconhecer de que modo esta abordagem tem insurgido nos Projetos Pedagógicos dos Curso (PPC) das

instituições. Para tanto, aborda-se a relação entre políticas públicas e os currículos dos cursos, destacando-se os principais marcos regulatórios que norteiam os currículos das licenciaturas em Artes Visuais. Deste rol, ressalta-se a atualidade e premência da promulgação da Resolução CNE/CP nº 2, de 01/07/2015, sobre a qual apresenta-se uma análise mais depurada.

A partir de tais compreensões, efetiva-se, então, a exposição e análise dos dados relativos ao mapeamento das Instituições de Ensino Superior que ofertam o curso de Licenciatura em Artes Visuais no Nordeste; no tocante a seus PPCs, considera-se o índice de contextualização regional, a porcentagem de cursos passando por reforma curricular, as disciplinas que se relacionam com a temática tecnologia e, dentre estas, quais apresentam relação direta entre tecnologias digitais e ensino de Artes Visuais; além de abarcar considerações acerca de outras questões discursivas avultadas com base nos PPCs analisados.

CAPÍTULO 1

A rede em que me deito:
Formação imagético-discursiva da região Nordeste

*A rede em que me deito
é aquela que balança
no silêncio catingueiro,
no vento do brejo,
no sussurro da praia,
na nervura da mata.*

*É também
a rede global da exportação,
da pesquisa tecnológica,
do burburinho da cidade,
dos prédios grandes,
becos sujos
e pessoas amontoadas.*

*É a rede do Tempo
indo e vindo, rasteira
enquanto range o torso
em que se pendura a história.*

1.1 REGIÃO NORDESTE: DAS ARTES NA FORMAÇÃO IMAGÉTICO-DISCURSIVA

O Nordeste dos flagelos, da carne dura e seca, das testas franzidas, perdidas em seu silêncio cinzento e desértico; solo dos aguerridos e agitadores, rebeldes cangaceiros, dos messiânicos, bárbaros do social; de filhos da ferocidade de uma carne humana faminta. É a pintura de um nordeste brasileiro. Que poderia ser também o Nordeste retrato-de-engenho, verde e brejeiro, da nostalgia cândida e de negras fartas, brilhosas; do bagaço de cana e do patriarca viril e honrado. Ainda, um Nordeste que escuta o quebrar das ondas, enquanto os braços negros se lançam ao mar; nordeste de mormaço salgado, corpos suados e corados, de capitães da areia¹ correndo soltos; das velas em que se erguem os cortiços pintados em azedume, contrastando com os casarões coloridos e suas autarquias meritocráticas.

A região que denominamos Nordeste brasileiro, como cultura e território uníssono, é antes um espaço moldado, construído social e conceitualmente, forjado em forno de intensas brasas político-administrativas. Local onde se inscreve uma “geografia cultural” (BERNARDES, 2007), um modo de ser e dizer, que insurge da necessidade de nomear-se, de tomar sua parte no quinhão Brasil. A gênese do Nordeste é, pois, o curvar de vara em movimento contrário à centralidade política e econômica do eixo Centro-Sul do país. Era preciso dizer: existimos! E, para isso, o flagelo da seca foi a via inicial. Como apontado pelo historiador Durval Muniz de Albuquerque Jr. (2011, p. 81):

O termo Nordeste é usado inicialmente para designar a área de atuação da Inspetoria Geral Federal de Obras Contra as Secas (IFOCS), criada em 1919. Neste discurso institucional, o

¹ AMADO, Jorge. **Capitães da Areia**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1937.

Nordeste surge como a parte do Norte sujeita às estiagens e, por essa razão, merecedora de especial atenção do poder público federal. O Nordeste é, em grande medida, filho das secas; produto imagético-discursivo de toda uma série de imagens e textos, produzidos a respeito deste fenômeno, desde que a grande seca de 1877 veio colocá-la como o problema mais importante desta área.

Assim, enquanto região político-administrativa demarcada geograficamente, o Nordeste é cria dos interesses oligárquicos, dos produtores de cana-de-açúcar, plantadores de algodão, dos coronéis, comerciantes e, claro, da classe artística-intelectual relacionada a essas autarquias regionais. Tendo em vista que, concomitante às definições geográficas naturais e elevação administrativa, vê-se necessário pensar a constituição uma identidade sociocultural que categorizasse o povo nordestino. Sendo, pois, através das produções teóricas e artísticas, que se enredará uma *invenção do Nordeste*².

Os escritos sociais de Gilberto Freyre e as obras visuais e literárias regionalistas serão caminhos para instauração de um modo de ver e dizer nordestinos, modos de construção da cultura como afirma Jameson (1996). De um nordeste tradicionalista, folclórico, arcaico, que rumava na contramão do avanço da modernização corruptiva do desenvolvimento urbano. Um nordeste ainda de Casa Grande e Senzala³, da memória do cheiro do melaço nas narinas dos meninos de engenho⁴; da terra que viria a ser também a dos sobrados e mocambos⁵, erguidos na contradição entre oscaminhos de pedras⁶ e os riachos doces⁷. No pensamento de Gilberto

² ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2011.

³ FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. Global Editora, 1933.

⁴ RÊGO, José Lins do. **Menino de Engenho**. 1932.

⁵ FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mocambos**. 1936.

⁶ QUEIROZ, Rachel de. **Caminho de Pedras**. 1937.

⁷ RÊGO, José Lins do. **Riacho Doce**. 1939.

Freyre, veremos reverberar a defesa do regionalismo tradicionalista, da exaltação da estrutura patriarcal e escravocrata, da sociedade açucareira, da “harmonização” inter-racial. Uma defesa do Nordeste dos engenhos como espaço da gênese do homem e da cultura “genuinamente” brasileira.

O Manifesto Regionalista (1926), de Gilberto Freyre, representa os ideários saudosistas e exaltadores da cultura tradicional açucareira, que serão reverberados nos discursos artísticos e intelectuais da década de 30. Na literatura, o regionalismo do romance de trinta vai ser peça-chave no modo de se ver e dizer o Nordeste, seja pela via da defesa da vida camponesa em oposição à degradação urbana ou pela representação dos flagelos sertanejos, da miséria, da fome e da seca. Serão erigidos, assim, os tipos e temas regionais que enunciarão sociologicamente o Nordeste e o seu povo.

Esses temas folclóricos, tradicionais, foram resgatados para participarem de uma estratégia política de denúncia das condições regionais. Estratégia de trazer à tona suas misérias e tudo aquilo que podia servir de indício do descontentamento com a nova sociedade que se instaurava. Além de impressionarem, de chamarem atenção dos leitores de classe média e das grandes cidades, esses temas permitiam calcar a própria ideia de Nordeste no polo oposto da modernização capitalista (ALBUQUERQUE Jr., 2011, p. 137).

Reiterando a perspectiva regionalista de Freyre (1926), o escritor José Lins do Rêgo, por exemplo, apresenta seus escritos de memória e reminiscências, um retorno à infância no engenho, à figura do patriarca, da vida junto ao campo e seus trabalhadores, de pobreza gentil e servil; um olhar sobre os cheiros, cores, tipos, costumes e desejos da vida – da aristocracia – na sociedade açucareira. É a partir das lembranças, acontecimentos e discursos tradicionais que autores como José Lins do Rêgo irão edificar uma tipificação ideária e saudosista deste nordeste

tradicionalista, de patriarcalismo, de uma realidade quase feudal, baseando-se na defesa da “pureza” e tradição que representavam, enquanto identidade regional.

“MEU AVÔ levava-me sempre nas suas visitas de corregedor às terras do seu engenho. Ia ver de perto os seus moradores, fazer uma visita de senhor aos seus campos.

O velho José Paulino gostava de percorrer a sua propriedade, de andá-la canto por canto, entrar pelas suas matas, olhar as suas nascentes, saber das precisões do seu povo, dar os seus gritos de chefe, ouvir queixa; e implantar a ordem.

Andávamos muito nessas suas visitas de patriarca.

Ele parava de porta em porta, batendo com a tabica de cipó-pau nas janelas fechadas. Acudia sempre uma mulher com cara de necessidade: a pobre mulher que paria os seus muitos filhos em cama de vara e os criava até grandes com o leite de seus úberes de mochila.

Elas respondiam pelos maridos:

— Anda no roçado.

— Está doente.

— Foi para a rua comprar gás.

Outras lastimavam-se de doenças em casa, os meninos de sezão e o pai entrevado em cima da cama.

[...]

Doutras vezes batíamos a uma porta aonde não acudia ninguém.

Mais adiante a família toda estava pegada na enxada. O homem, a mulher, os meninos. E vinha logo de chapéu na mão, pedir as suas ordens. Era um rendeiro que não tinha a obrigação dos três dias no eito. Pagava o foro ficava livre da servidão da bagaceira.

O seu roçado de algodão e de fava garantia essa meia liberdade que gozava. Então meu avô perguntava pelo que se passava nos arredores, se alguém andava vendendo algodão por fora tirando lenha da mata para vender.

— Que eu saiba, não, seu coronel.

— Pois você vigie por aqui.

E depois:

— Cabra bom — me dizia. — Nunca me deu trabalho”.

(2001, p. 50-51)

[...]

“RESTAVA AINDA A SENZALA dos tempos do cativo. Uns vinte quartos com o mesmo alpendre na frente. As negras do meu avô, mesmo depois da abolição, ficaram todas no engenho, não deixaram a rua, como elas chamavam a senzala. E ali foram morrendo de velhas. Conheci umas quatro: Maria Gorda, Generosa, Galdina e Romana. O meu avô continuava a dar-lhes de comer e vestir. E elas a trabalharem de graça, com a mesma alegria da escravidão. As duas filhas e netas iam-lhes sucedendo na servidão, com o mesmo amor à casa-grande e a mesma passividade de bons animais domésticos.” (2001, p. 69)

(RÊGO, José Lins do. Menino de Engenho. 2001)

Assim, foi a partir do imaginário que se formaram imagens sociais do Nordeste; teceram-se os contornos daqueles que seriam tipos e padrões nordestinos: o coronel, o senhor de engenho, o comerciante tradicional, patriarcas de honra e tradição; os negros e mestiços serviçais, de mão duras e afável subserviência; os fugitivos do sertão, rumando desesperados para a região canavieira redentora; entre tantos outros estereótipos e arquétipos.

A definição desses tipos humanos como característicos da mitologia nordestina, associada à valorização de padrões tradicionais de vida e cultura próprios dessa área de influência, envolveu o regionalismo das décadas de 20 e 30 do século XX na definição daquilo que integrava e dava identidade àqueles habitantes da Bahia ao Maranhão, definidos como nordestinos. Forjava-se, assim, uma cultura nordestina. Ao lado de uma cultura nordestina haveria, então, uma economia nordestina, uma política nordestina, uma sociedade nordestina. (GODOY, 2013, p. 65)

Uma cultura nordestina que, além de descrita e narrada, vai se constituindo formalmente através das artes cênicas, música e das artes visuais. Era preciso ver e ouvir esse espaço que se queria Nordeste, constituir uma *visibilidade e dizibilidade* (ALBUQUERQUE Jr., 2011) do que é ser nordestino. Nas artes visuais, artistas como Cícero Dias (1907-2003) vão provocar a centralidade do espaço Nordeste, demarcar seu quinhão natal como eixo fundante do seu mundo e reforçar que há nele história, beleza e cultura.



Figura 1 -Eu vi o mundo...Ele começava no Recife. Cícero Dias, 1926. 198x1200cm.

Guache e técnica mista sobre papel, colado em tela.

Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/>



Cícero dos Santos Dias (1907-2003) é natural de Escada, Pernambuco, foi pintor, ilustrador, desenhista, cenógrafo e professor. “Eu vi o mundo....Ele começava no Recife” é uma de suas obras mais emblemáticas, tanto pelo porte do painel quanto pela exaltação regionalista que representa.

Cícero Dias revela que viu o mundo...e que ele começava no Recife! (Figura 1). Tecendo uma rede de espaços e tempos, o artista pernambucano provoca um passeio através de um nordeste múltiplice, de cenários, cores e gentes. Das painéis que descansam na memória juvenil aos altos coqueiros – “de belezas soberbo estendal”⁸ – que pontuam a paisagem, passando pelas casas que escalam os morros, pelo cidadão Joaquim Nabuco e por um Recife-mundo, com suas gentes que troçam, que cantam, comem, aram a terra e vislumbram o pôr-do-sol. Cícero Dias constrói uma grande narrativa, um harmônico caos, ordinário e mítico, como o próprio Nordeste.

O começo do mundo de Cícero Dias é esta terra de descanso, de luta e, ao mesmo tempo, de festa; do verde, marrom, azul e terracota; espaço da cidade e da fazenda, do diálogo entre as colunas de concreto e as matas com seus engenhos de cana. Uma história contada sobre papel; um atestado de que aquele território tinha suas riquezas e era espaço de pertença, era o centro de várias vidas (mesmo que fossem secas!⁹). Um começo de mundo, que não poderia ser, portanto, esquecido nas amálgamas da constituição sócio-política brasileira.

Os olhares, dizeres e cantares regionalistas tiveram, assim, papel fundante na alocação do Nordeste enquanto território – com sua natureza e cultura próprias – no imaginário social brasileiro. É o afloramento de práticas e discursos *nordestinizadores* (ALBUQUERQUE Jr., 2011) que irão compor a unidade discursiva e simbólica daquilo que passou a ser reconhecido como Nordeste.

Porém, é válido ressaltar que a construção do imaginário regionalista foi também erigida às custas do amansamento de uma realidade servil e escravocrata, vigente principalmente na vida das

⁸ Trecho do Hino do Estado de Pernambuco.

⁹ RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 1938.

fazendas e engenhos, espaços-chave das produções artísticas e teóricas do período. Há uma inclinação discursiva que tende a romantizar a vida dos negros, caboclos e mestiços que serviam nestes locais, como se mesmo a miséria e servidão fossem apaziguadas pela paisagem e recursos naturais, bem como pela *tutela* recebida dos senhores de engenho. Como é possível observar através da representação de Johann Moritz Rugendas:

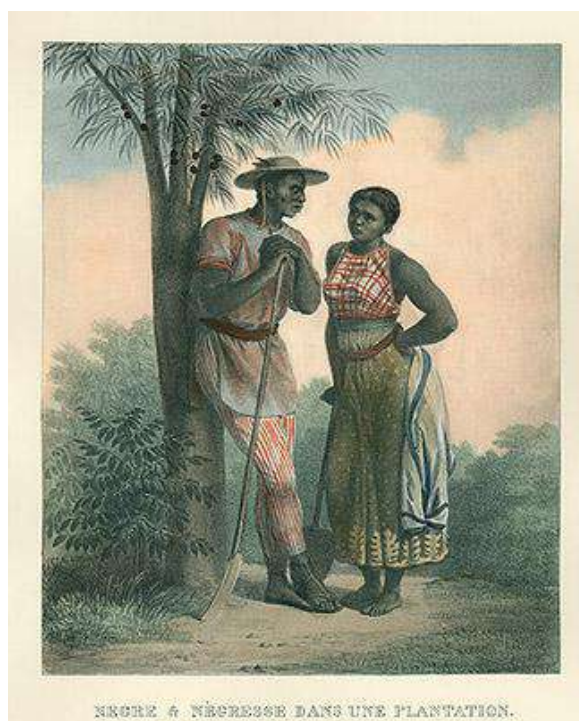


Figura 2 - Negro e Negra numa plantação. Rugendas, 1835. Litografia.

Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/>

Johann Moritz Rugendas (1802-1858) foi um pintor alemão que percorreu o Brasil no período de 1822 e 1825, como desenhista documentarista expedicionário. Suas viagens pelo Brasil buscaram registrar os povos, tipos, fauna, flora e costumes nativos, uma visão *pitoresca* da iconografia do país.

Na obra de Rugendas (Figura 2), o negro e a negra escravizados são representados como dois camponeses. Com vestimentas asseadas, repousam um olhar melancólico pela paisagem, como que apreciando um momento de descanso da labuta na plantação. No cabelo da negra, uma faixa amarra os fios apropriadamente dispostos, enquanto o negro exhibe seu galante chapéu. Abaixo de uma árvore, apoiam-se em seus instrumentos de trabalho, enquanto ao redor a paisagem se compõe bucólica e seus olhares apresentam uma mansidão servil. Uma encenação pictórica de uma realidade romantizada, nos moldes europeus de ver o *exótico* sem abarcar as agruras do sistema de exploração que lhes afligia.

Rugendas [...] já buscava transmitir uma pretensa amenidade do sistema escravocrata no que tange ao trabalho “na plantação” [...]. O clima é teatral e o enredo é romantizado pelos detalhes que compõem o cenário e pela pose dos personagens. O artista humaniza a escravidão ao mesmo tempo que destaca as formas físicas e a sensualidade do negro, fascinado que estava pela imagem do “outro” (KOSSOY; CARNEIRO, 2002, p. 73).

Nos estudos e textos de Gilberto Freyre, destaca-se esse apaziguamento da realidade escravocrata e da condição do negro no período, bem como a enleação da mestiçagem como estrutura fundante do tipo brasileiro mais originário. Em *Nordeste* (2013), originalmente publicado em 1937, Freyre busca traçar um *reconhecimento* da população negra através do destaque do seu papel na consolidação da *civilização do açúcar*. Para ele, “o negro tornou-se parte do grande complexo brasileiro de cana-de-açúcar” (FREYRE, 2013, p.119). Assim, amansa-se a realidade servil e exploratória em detrimento da consideração de que, afinal de contas, “[...] o homem necessário à lavoura da cana e ao fabrico do açúcar era o africano” (Ibidem, p.120).

A civilização do açúcar no Nordeste criou nesta região brasileira juntamente com o tipo de casa nobre, característica dos engenhos, o seu tipo de aristocrata, o seu tipo de escravo, o seu sistema regional de relações entre senhores e escravos. Estas tudo indica que *foram mais doces nos engenhos* – sobretudo nos grandes, onde os escravos eram numerosos e passavam de pai a filhos – do que nas Minas, do que no Pará, do que entre paulistas. *No Nordeste do açúcar, mais do que nas Minas ou em São Paulo, o escravo se especializou na figura do negro fiel, capaz de dar a vida pelo seu branco.* Na figura da mãe-preta. Da mucama *quase* pessoa de casa. Do malungo *quase* membro da família. (FREYRE, 2013, p. 122-123. Grifo nosso.)

Para Freyre, a escravização portuguesa foi mais *doce* e mais *humana*, com relação à *gente de cor*, se comparada à inglesa e francesa, bem como considera que a extinção do regime de trabalho escravo representou uma “degradação da vida do trabalhador rural e do operário”, da “assistência ao escravo” (Ibidem, p. 169). Assim, o que se vê é uma docilização da relação servil escravocrata, uma exaltação da fidelidade subserviente da população negra escravizada e uma relativização da visão da presença do negro no contexto familiar aristocrata; assim, de *quase* em *quase*, o negro passa a ser visto *quase* como gente. Quase. Ainda, porém, antevê-se as perspectivas baseadas no determinismo biológico e composição genética para uma diferenciação estrutural racial, presente em múltiplos discursos da sociologia brasileira, incluindo-se nesse rol o pensamento freyreano.

Resta salientar que o fato do esplendor do açúcar no Nordeste ter atraído, desde o século XVI, tantos navios e tantos marítimos e, no século XVII, tantos soldados, mercenários e aventureiros e tantas prostitutas do norte da Europa não pode deixar de ter contribuído *cacogenicamente* para a miscigenação no Nordeste. As uniões ou cruzamentos de tais indivíduos com mulheres da terra e com as negras da África se teriam verificado em condições sociais as mais desfavoráveis para os filhos; e *alguns teriam transmitido à prole tão infeliz o peso da inferioridade*

biológica, e não apenas social. Mas entre os mercenários, entre os soldados, entre os aventureiros e marítimos estariam elementos sãos, animais vigorosos, nórdicos de bela estampa, que teriam deixado no Nordeste bastardos do tipo dos mulatos da África holandesa estudados por Fischer, sararás bonitos, mestiços eugênicos e nem sempre moleques feios, pardos cocogênicos, mestiços desengonçados. Para o número, possivelmente maior no Nordeste da cana-de-açúcar do que no outro, de dólicos e principalmente de mesocéfalos, parece ter concorrido – talvez com outras influências, do meio e de dieta – essa infiltração de sangue nórdico, reforçada pela presença, muito maior em terras de cana, de escravos africanos, em sua maioria mesocéfalos, e não braquicéfalos, como, em grande número, os indígenas da região. É verdade que a seleção de africanos para a lavoura no extremo Nordeste parece que se fez principalmente no sentido do cambinda ou do benguela, que seriam os mais vigorosos e os mais aptos para a agricultura da cana e para a indústria do açúcar (Ibidem, p. 146. Grifo nosso.)

Ainda, é com base nessa perspectiva que Freyre vai erguer a exaltação da mestiçagem brasileira como constituidora do homem do povo, tipicamente brasileiro, fruto da mistura das três raças – o branco europeu, o índio e o negro africano - considerando este o tipo *mais brasileiro*. O mestiço seria, pois, a síntese da fisionomia, traços e valores, originários e característicos do *homem do Nordeste*. Ser inquieto, trabalhador, adaptável, construtor de soluções para pobreza e *promotor* da possibilidade de mínima ascensão social dos descendentes de negros e indígenas. A exaltação da mestiçagem, nestes moldes, é a porta para construção do mito da democracia racial brasileira.

Para Kabenguele Munanga (1999), o que está implicado, sobremaneira, nestes discursos, como o de Gilberto Freyre, é a dissimulação das desigualdades raciais, o desejo de encobrir os conflitos de raça e classe, convertendo o debate para as vias de uma harmonização da convivência entre as três raças originárias (MUNANGA, 1999), harmonia

essa que estaria eximamente representada pela figura do mestiço. Além disso, muitos destes estudos sociais, que trazem o viés da mestiçagem como processo de democratização social e racial, estão imbuídos de uma perspectiva de branqueamento gradual da sociedade brasileira; vê-se a mestiçagem como afastamento dos aspectos originários negros e indígenas e como caminho de retorno ao fenótipo branco; é a efetiva *Redenção de Cam* (Figura 3).

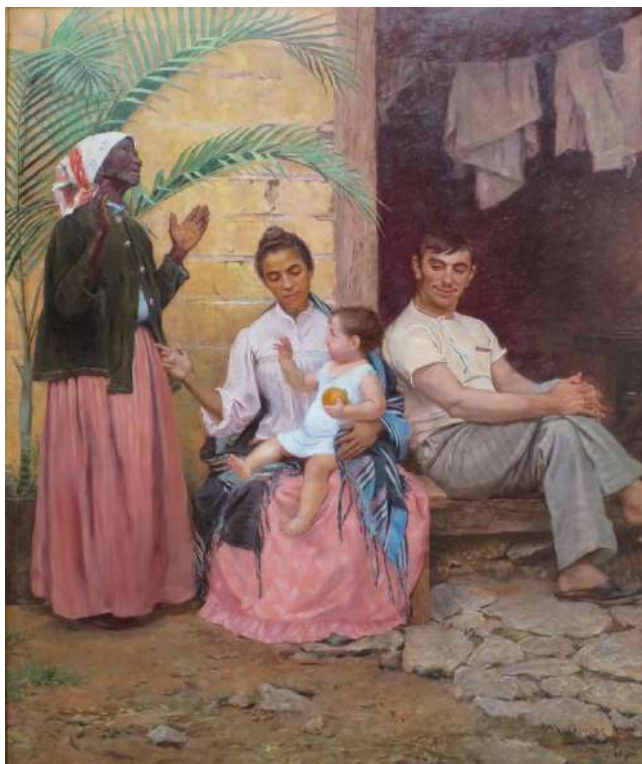


Figura 3 - Redenção de Cam. Brocos, 1895. Óleo sobre tela.

Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam>

Modesto Brocos y Gómez (1852-1936) foi pintor, desenhista e gravador espanhol (radicado no Brasil em 1890). Exerceu também o cargo de professor na Escola Nacional de Belas Artes – ENBA. A “Redenção de Cam” é sua obra mais famosa, pelo caráter alegórico na representação da tese de branqueamento racial, que tem suas bases no eugenismo vigente nas perspectivas sociais do século XIX.

Na obra de Brocos (Figura 3), o mito bíblico de Cam é representado através da figuração social do embraquecimento racial. A redenção, neste caso, é a libertação da *condição* negra. A avó negra, a filha mestiça, o neto branco. Efetivou-se o ciclo de libertação do enfado escravista, da inferiorização e miserabilidade, como se tais condições fossem mais determinações biológicas ou genéticas do que fruto das agruras sócio históricas de exploração. Como na formação social do Brasil a percepção de cor sobrepõe a descendência, “trata-se de uma classificação racial cromática, ou seja, baseada na marca e na cor da pele, e não na origem ou no sangue [...]” (MUNANGA, 1999, p.118), evidencia-se que a questão da mestiçagem revela o desejo pelo progressivo branqueamento racial, através do qual possibilita-se alçar novos status sociais, culturais e econômicos. Se observamos a visão de Gilberto Freyre acerca da miscigenação, podemos compreender o ideário que dá bases a esta compreensão crítica apresentada por Munanga (1999):

Mas aqui insistiremos no que já sugerimos em trabalho anterior sobre certos aspectos da miscigenação que se relacionam mais intimamente com a formação social do Brasil: muito do que se atribui à miscigenação resulta da *situação do desajustamento psicológico e social – desajustamento de classe e, até certo ponto, de raça* (este principalmente pela persistência de evidências de raça ligadas aos traços de classe) – *em que se encontra o mestiço*. A lealdade, a conformidade e a constância de subordinados não são qualidades que se possa esperar que existam em um elemento social e psicologicamente flutuante, indeciso e insatisfeito como é geralmente o mestiço, no mesmo grau em que existe no *índio puro e principalmente no negro retinto*. Figuras mais definidas e mais integradas no estado de subordinação de que a pele – como o nariz, o cabelo, os pés – é como se fosse *insígnia de trabalhador sempre do eito, de soldado sempre raso*. É como se fosse um uniforme insubstituível, grudado ao corpo para sempre. Um macacão eterno. (FREYRE, 2013, p. 164-165. Grifo nosso.)

O desejo de ajustamento *psicológico e social*, o determinismo racial impingido aos negros e índios, a realidade *eterna* de servidão e subserviência, são as estruturas que elevam a categoria do mestiço, como *redentor* da condição racial e promotor de uma etnia genuinamente brasileira. A criação do mestiço como este ser que representa a harmonização brasileira é também a via pela qual se efetiva a dissimulação dos conflitos de classe, o amansamento das defesas por uma ideologia racial, a desarticulação das lutas dos grupos étnicos, como negros e indígenas; coloca-se, deste modo, como fundação basilar do mito da democracia social e racial no Brasil.

Em contrapartida a esse *maqueamento* da realidade social e das diferenças de classes, vai se encaminhar um outro movimento, travado dentro do discurso artístico-intelectual, que busca nas veias do realismo social um outro modo de contar o Nordeste: ruminando seus flagelos, misérias, erguendo a bandeira da denúncia social e econômica.

Se a sociologia freyreana havia sido responsável, em grande parte, pela visibilidade e dizibilidade tradicionalista do Nordeste, a influência do pensamento marxista vai ser decisiva para a emergência desta nova forma de ver e dizer o Nordeste, seja artística, seja politicamente. O paradigma marxista, que começa a surgir não só como uma teoria e um método de interpretação da realidade do país, mas também como um caminho a ser seguido politicamente, após a vitória da Revolução Russa, vai influenciar também no campo das artes e da cultura, porque daquele país chegam as ressonâncias do realismo socialista, como a estética oficializada. (ALBUQUERQUE Jr., 2011, p. 208)

Evidencia-se, assim, o Nordeste da seca, da fome, da migração e do banditismo. Um Nordeste que precisava ser visto e problematizado. Nas produções de Cândido Portinari (1903-1962) é possível encontrar essa visibilidade de um Nordeste flagelado e seus

personagens. São os miseráveis da seca, com suas cores de penúria, carregando corpos esqueléticos, barrigas inchadas, de mentes desnutridas e fé inabalável. São os cangaceiros, misturando-se às cores da caatinga cinzenta, rebelando-se contra a ordem social vigente. São os seres esquecidos, desvalidos e desmembrados pelo tempo, pela natureza e pela luta social. São eles a formação sociocultural do aparato simbólico que gestará, posteriormente, a construção imagética da figura do nordestino, principalmente na população da extensão Centro-Sul do país.

Na obra de Portinari, por exemplo, podemos vislumbrar o tear de uma rede de morte, simbólica e literalmente falando (Figura 4). Uma rede em que pesa o corpo amorfo, consumido pela fome e sede. Um corpo morto, mas que sobrecarrega os sentimentos, a fé e os ombros dos vivos. Vemos os sentimentos atropelados daquela que, de joelhos (à frente), ergue as mãos aos céus, em súplica: a mulher que perde, que recebe o beijo da morte e da injustiça, mas que, ainda assim, clama ao Celestial por misericórdia à sua pequenez e iniquidade. Uma Maria, uma Severina, como tantas outras. Como aquela que se põe em atitude de prece (à direita), também de joelhos, com as mãos tão firmemente apertadas, pois são elas que sustentam a única coisa que lhe é inabalável: a fé. Dos homens: as cabeças pequenas, as mãos grandes, os ombros duros e calejados; ombros de carregar os pesos da vida, do trabalho, da migração e da morte, que lhes é iminente dia-a-dia. Um cenário de morte e vidas severinas¹⁰. É a história dos Joãos, Josés, Severinos, que partem de barriga vazia e pés pesados. Estes pés, chatos e grandes, tão evidenciados na obra de Portinari. Os pés enormes, daqueles que caminham a légua tirana¹¹ de sol a sol, perseguindo a esperança de uma vida que não tenha o cheiro fúnebre.

¹⁰ MELO NETO, João Cabral de. **Morte e Vida Severina**. 1955.

¹¹ **Légua tirana** (Música). 1949. Composição: Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga.



Figura 4 - Enterro na Rede. Cândido Portinari, 1944. 180x220cm. Óleo sobre tela.

Fonte: <http://www.portinari.org.br/>

Cândido Torquato Portinari (1903-1962) foi um artista plástico brasileiro, natural de São Paulo. Através de suas obras, Portinari representa o ideário artístico da necessidade de criação de uma arte nacional, moderno e política. Os tipos, cenas e costumes brasileiros são motivos comuns em suas representações que destacam as formas, cores, situações e problemáticas sociais brasileiras.

*Somos muitos Severinos
iguais em tudo na vida:
na mesma cabeça grande
que a custo é que se equilibra,
no mesmo ventre crescido
sobre as mesmas pernas finas
e iguais também porque o sangue,
que usamos tem pouca tinta.*

*E se somos Severinos
iguais em tudo na vida,
morremos de morte igual,
mesma morte Severina:
que é a morte de que se morre
de velhice antes dos trinta,
de emboscada antes dos vinte
de fome um pouco por dia
(de fraqueza e de doença
é que a morte Severina
ataca em qualquer idade,
e até gente não nascida).*

*Somos muitos Severinos
iguais em tudo e na sina:
a de abrandar estas pedras
suando-se muito em cima,
a de tentar despertar
terra sempre mais extinta,
a de querer arrancar
alguns roçado da cinza.*

(MELO NETO, João Cabral de. Morte e Vida Severina. 1955)

O flagelo do nordestino retirante, com suas mãos duras, pés largos e cabeça desnutrida, enfrentando sol e sede, é o retrato oposto àquele de um Nordeste de ricos canaviais e saudosismo tradicionalista. É a encenação da discrepância socioeconômica da região Nordeste: no mesmo território em que oligarquias regionalistas abrigam-se em suas milhas de cana-de-açúcar, os sertanejos navegam em terras desérticas, sem prumo. Enquanto uns se aconchegam no cheiro do melão, outros sequer têm direito a dignidade no luto.

É sintomático, porém, que aquilo que se pretendia denunciar tenha sido transplantado em um modo de ver a região; tornou-se símbolo e mitologia de um Nordeste, emoldurado como região carente, de descaso e barbárie, com uma religiosidade cega e cotidiano funesto. Um sintoma da necessidade de manter a natureza como culpada pelos males infligidos aos nordestinos, para ecoar o discurso de que era a terra árida e pouco produtiva que cerzira suas mazelas. O economista Celso Furtado, no entanto, construirá uma visão diferente: o flagelo da seca não tinha origem ambiental, mas social; o problema do Nordeste não era a seca, mas o latifúndio (GODOY, 2013).

O flagelo das secas não era causado pelas estiagens, mas pela concentração da terra, da renda, do crédito, dos investimentos em infraestrutura e, principalmente, da água. A relação de controle dos grandes fazendeiros sobre os recursos naturais e sobre as obras contra as estiagens tendia a reproduzir o coronelismo e a indústria da seca (Ibidem, p.84)

A construção imagético-discursiva que reforçava as oligarquias como tradição regional e a instituição da seca como flagelo natural intransponível, foram representações motrizes para a manutenção de poder e naturalização de uma contradição de classes, já instituída. Assim, as oligarquias combatiam a marginalização da região, reforçando a

importância dos investimentos econômicos no Nordeste (e evitando seu apagamento no cenário político-administrativo nacional), ao mesmo tempo que erigiam a região como mecanismo de conservação anti-moderna, arcaica e de artesanias, fadada a uma disparidade social pautada nas *causas naturais* de sua geografia.

É válido reforçar que não se nega a existência factual desse Nordeste díspare, de seca e abundância, de flagelo e opulência. O intuito, no entanto, é reconhecer como esse processo surge dentro de uma luta social e de uma formação imagético-discursiva da região. Bem como, perceber que esta constituição não é inocente, despreziosa ou desarticulada: há um interesse – da classe dominante, sobremaneira – em se representar a região com tal tradicionalismo; em se dizer este Nordeste arcaico, feudal, e não um outro: desenvolvimentista, tecnológico, científico.

Assim, seja como tentativa de exaltação, denúncia ou contemplação, as produções artísticas, literárias e intelectuais nordestinas, de um modo geral, são constituidoras desta imagem do Nordeste; moldam e reforçam este jeito de ser e dizer a região. A relação com as estruturas coronelistas nordestinas, por sua vez, acentua um jogo de interesses na constituição desse imaginário social, como reforçado por Albuquerque Jr (2011, p.147):

O Nordeste é a região das oligarquias, porque foi aí que elas conseguiram inventar uma região, em nome da qual falam e reivindicam. Esta região conseguiu funcionar com eficiência, como uma maquinaria imagético-discursiva destinada a evitar a marginalização econômica e a submissão política total destes grupos rurais e tradicionais. O Nordeste conseguiu ser instrumento de conservação, por muito mais tempo, dos mecanismos tradicionais de poder e dominação, e com ele estes grupos minaram qualquer processo mais radical, no sentido da modernidade, seja na região, seja no país.

Um outro sintoma desse fenômeno, que vale ser frisado, é o ataque viril ao cangaceirismo e messianismo que haviam insurgido nas veredas do Nordeste. Processo através do qual foi sendo instituído o discurso da ferocidade e violência gratuita desse banditismo social. E a natureza inclemente seguia como a causa principal da instiga à animalidade e barbárie nos indivíduos. Nesta perspectiva, a seca, a miséria, a fome, haviam levado os nordestinos agrestes a se reunirem em bandos de criminosos, saqueadores de propriedades, cangaceiros. Ou, ainda, a fundarem comunidades socialmente ordenadas de maneira independente, firmadas sob a crença no messianismo.

No entanto, esse despertar dos espíritos aguerridos das classes populares, revoltadas diante da situação social que lhes era imposta, claramente, não poderia ser tolerado pelo Estado. Era perigoso, corruptivo, visto como retrato da violência e barbárie de um povo em desordem, uma afronta à ordem social da nação. Assim, o sertão nordestino passou, durante um período, a ser documentado, romanceado, pintado, filmado e televisionado como foco de uma ameaça sócio-política, com uma desobediência civil preocupante. Um risco às propriedades e seus latifundiários, às famílias e suas posses; um rompimento na nação brasileira, que se queria polida e desenvolvimentista; uma afronta ao capital.

Era preciso que a força nacional retomassem as rédeas da situação, que os *cangaceiros bandidos* e os *messiânicos corrompidos* pelo discurso da fé – como eram vistos – fossem *reordenados*. Não é fácil, porém, emudecer vozes que lidam diariamente com o silêncio de morte. Como amedrontar aqueles que desde nascença convivem com a miséria e a morte precoce? Os bandos de cangaceiros resistiram, o povo de Canudos resistiu. E foi, então, à base de tiroteio, degola e milhares de vidas sangradas sob o solo quente e

acidentado do sertão nordestino, que o Estado aniquilou o *banditismo social* e retomou seu posto de *redentor da nação brasileira*.

“ – Ali havia a macega; ali havia a topografia toda ela acidentada, e muito acidentada; o clima e, mais ainda o afinco, a decisão do sertanejo em defender aquele Arraial, que era o Arraial do Bom Jesus, dentro do fanatismo não só *nato* do sertanejo como também *transmitido* por Antônio Conselheiro”. Esta é parte da fala de um militar (Figura 5), no documentário *Canudos*, de 1978, de Ipojuca Pontes, para explicar os insucessos das investidas militares e justificar a repressão final afligida ao povo de Canudos. No documentário de Pontes, é possível observar algumas narrativas que compõem a história de Canudos: das investidas policiais e militares, da resistência sertaneja, dos 30 mil inconformados que no seio do sertão fundaram uma comunidade independente e, claro, do sangue civil derramado, com parte da “lição” de que “acima dos interesses personalistas deve estar os interesses mais altos, que são os interesses da Pátria” (CANUDOS, 1978).



Figura 5 - *Canudos*. Ipojuca Pontes, 1978. 70 min.
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=3hQoj7iqxJk>



É sobre o cangaço, porém, que muitas produções recairão para retratar o povo sertanejo. Esta gente da *canga*, cangaceira, que *não serve* para a zona costeira e não pode adaptar-se à mata, ao verde, à relva, a produtividade, ao cheiro do melaço. Gente de um *outro Nordeste*, no pensamento freyreano. Na retratação documental da composição comunitária do cangaço, o mascate sírio-libanês Benjamin Abrahão talvez tenha sido o mais audaz e capaz de adentrar as veredas, as macegas, ao clima austero e aproximar-se do *banditismo* cangaceiro como nenhum outro documentarista. Ainda na década de 30, o mascate acompanhou o bando de Lampião, registrando a vida e costumes de seus componentes. As filmagens foram confiscadas pela censura do regime ditatorial da Era Vargas, sendo retomadas e exibidas apenas na década de 50. Em *Lampião, Rei do Cangaço* (1936-37) Benjamin Abrahão produz um irrepetível registro documental da realidade do cangaceirismo brasileiro, que servirá de referência e inspiração para inúmeras obras posteriores.



Figura 6 – Lampião, O Rei do Cangaço. Benjamin Abrahão, 1936-37. 14 min.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=fBR9wPp5gt8>



Dentre as obras influenciadas pela documentação de Benjamin Abrahão, está o documentário *Memória do Cangaço* (1964), de Paulo Gil Soares. Diferente da tenacidade muda do registro de Abrahão, o documentarista Gil Soares traz narração, poesia e depoimentos de sobreviventes, populares e policiais, com destaque na figura do *matador de cangaceiros* Zé Rufino, entremeadas, no entanto, pelas imagens feitas por Benjamin Abrahão. *Memória do Cangaço* tem o intuito de retomar e construir uma narrativa outra do cangaceirismo nordestino e sua decadência, ouvindo algumas de suas vozes. Claramente, as vozes que restaram, a voz dos *vencedores*; voz daqueles que não foram emudecidas pela degola militarista.

Ainda, uma das grandes obras do cinema nacional e de um reconhecimento emblema da representação da *nordestinidade* cangaceira no audiovisual é o filme *Baile Perfumado* (1996), de Lírío Ferreira e Paulo Caldas. Desta vez, Benjamin Abrahão entra na história como personagem. O longa apresenta a saga de Abrahão durante o período em que fez seu registro do bando de Lampião, são reproduzidas cenas idênticas àquelas captadas pelo documentarista em 1936-37, bem como representados os contextos e estruturas sociais do período, implicados na vivência regional, e na visão acerca do cangaço. Em *Baile Perfumado* (1996) temos cangaço visto em cores, em formas, em narrativa ficcional e a partir do olhar de um personagem que não está implicado, nem como cangaceiro nem como policial/militar, mas como civil, mascate, um homem do mercantilismo, da *mágica da câmera* fotográfica e filmadora.



Figura 7 – Memórias do Cangaço. Paulo Gil Soares, 1964. 29 min.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=dVb50n7UkNI>



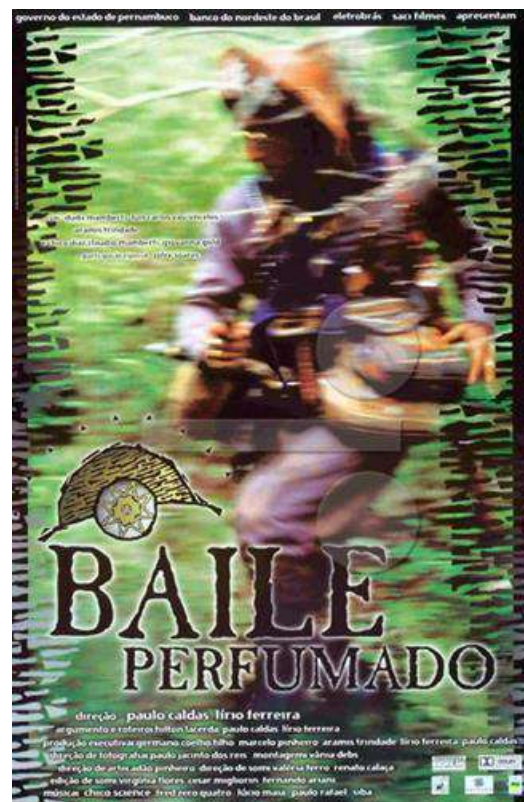


Figura 8 – Baile Perfumado. Lirio Ferreira e Paulo Caldas, 1996. 93min.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=3Hw0SjxHUso>



É interessante, ainda, notar como essa estrutura sócio-política e a construção imagético-discursiva (intensificadas pela capacidade de mediatização), desembocarão em questões que irão implodir com intensidade no solo nordestino, como ocorreu com a instauração da ditadura militar. A contraposição, num mesmo território, de forças rebeladas das camadas populares, instigadoras de uma postura de afrontamento e comunismo, opostas ao dominante costume oligárquico dos latifundiários, baseados na manutenção de uma estrutura socioeconômica e especialmente interessados na fixação da cultura da seca e na submissão das camadas populares, resultarão num apoio descabido dessa classe dominante à ditadura militar, como uma saída *redentora* dessa região afligida por tantas mazelas. Claramente, era oportuno para as oligarquias regionais que fosse o Estado, a força de repressão política feroz a ser lançada, sobremaneira, contra as ligas camponesas, sindicatos, trabalhadores rurais etc. Como analisa Denis de Mendonça Bernardes (2007, p.75-76):

A ditadura, instaurada em 1964 e que duraria até 1985, encontrou no Nordeste uma grande base de apoio, entre parte da classe política e a quase totalidade dos proprietários e empresários, de parte do clero, muito da classe média e de intelectuais. Interesses de classes, agressivo anticomunismo e oportunismo deslavado juntaram-se para louvar a *revolução redentora*. Grandiosas promessas de desenvolvimento, de fim da miséria, de um *novo Nordeste*, foram feitas. [...] Os efeitos e resultados do *novo Nordeste* são, por um lado, os novos empreendimentos industriais, os grandes complexos turísticos, a moderna agricultura irrigada; por outro, a expansão de uma miséria que se expõe hoje em todas as aglomerações urbanas da região, seja de qual porte forem. Uma geral favelização, que não atinge apenas as capitais ou cidades maiores.

Assim, o Nordeste sob a tutela do Estado *redentorista* poderia ser novamente visto como desejavam as oligarquias: lugar de tradição ilibada, mas ponteadado de gente pobre e desvalida, lançada à própria sorte *pela vida catingueira*. Enquanto os latifundiários exerciam seu dever meritocrático de cuidar das amplas zonas produtivas, investir na topologia e visibilidade da sua região, e inscrever seu Nordeste no cenário político e econômico nacional. O nordestino sertanejo, “antes de tudo um forte”¹², era esse ser desafiado entre deus e o diabo, em sua terra de sol¹³ escaldante, que deveria aceitar taciturno o testamento condenatório de ser filho desse grande sertão e suas veredas¹⁴. Afinal, era assim que devia se escrever a história: *cada um com a sua sina*. E à população dominada, restava seguir suas *Vidas Secas* (1938), como na narrativa de Graciliano Ramos:

“Olhou a catinga amarela, que o poente avermelhava. Se a seca chegasse, não ficaria planta verde. Arrepiou-se. Chegaria, naturalmente. Sempre tinha sido assim, desde que ele se entendera. E antes de se entender, antes de nascer, sucedera o mesmo - anos bons misturados com anos ruins. A desgraça estava em caminho, talvez andasse perto. Nem valia a pena trabalhar.

Ele marchando para casa, trepando a ladeira, espalhando seixos com as alpercatas - ela se avizinhandando a galope, com vontade de matá-lo.

Virou o rosto para fugir à curiosidade dos filhos, benzeu-se. Não queria morrer. Ainda tencionava correr mundo, ver terras, conhecer gente importante como seu Tomás da bolandeira. Era uma sorte ruim, mas Fabiano desejava brigar com ela, sentir-se com força para brigar com ela e vencê-la. Não queria morrer. Estava escondido no mato como tatu. Duro,

¹² CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. 1902.

¹³ **Deus e o Diabo na Terra do Sol** (Filme). 1964. 125 min. Direção: Glauber Rocha.

¹⁴ ROSA, Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. 1956.

lerdo como tatu. Mas um dia sairia da toca, andaria com a cabeça levantada, seria homem.

- Um homem, Fabiano.

Coçou o queixo cabeludo, parou, reacendeu o cigarro. Não, provavelmente não seria homem: seria aquilo mesmo a vida inteira, cabra, governado pelos brancos, quase uma rês na fazenda alheia.

Mas depois? Fabiano tinha a certeza de que não se acabaria tão cedo. Passara dias sem comer, apertando o cinturão, encolhendo o estômago. Viveria muitos anos, viveria um século... Mas se morresse de fome ou nas pontas de um touro, deixaria filhos robustos, que gerariam outros filhos. Tudo seco em redor. E o patrão era seco também, arreliado, exigente e ladrão, espinhoso como um pé de mandacaru.

Indispensável os meninos entrarem no bom caminho, saberem cortar mandacaru para o gado, consertar cercas, amansar brabos. Precisavam ser duros, virar tatus. Se não calejassem, teriam o fim de seu Tomás da bolandeira. Coitado. Para que lhe servira tanto livro, tanto jornal? Morreria por causa do, estômago doente e das pernas fracas.

Um dia Sim, quando as secas desaparecessem e tudo andasse direito... Seria que as secas iriam desaparecer e tudo andar certo? Não sabia. Seu Tomás da bolandeira é que devia ter lido isso. Livres daquele perigo, os meninos poderiam falar, perguntar, encher-se de caprichos.

Agora tinham obrigação de comportar-se como gente da laia deles. ”

(RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. 1938.)

Retornemos, então, à questão da visualidade. Todo esse processo descrito – que remete ao período entre a visão regionalista da década de 30 e a visão sócio política das décadas de 60 e 70 – estava sendo pautado, corroborado ou contestado através de uma produção artística e intelectual grandiosa. As imagens de um Nordeste (também em movimento através do cinema, principalmente a partir dos anos de 1960-70), erguiam forças que pendiam desde a delação social até a zombaria em chanchada. A *geografia cultural* do Nordeste continuava sendo escrita (pintada, ilustrada, filmada), bem como a demarcação de uma identidade para seu povo. O banditismo social, antes visto como criminalidade, vai tomando posto de característica simbólica, enquanto seus personagens vão se transformando em mártires regionais, ícones de luta e força de um povo oprimido.

O Nordeste das contradições, território da seca, do latifúndio e exploração, da subserviência, mas também da resistência, da denúncia social, do banditismo e messianismo, passa a ser visto (e representado), então, enquanto berço de uma mitologia e visualidade ímpares. No furor dos debates e visões de um realismo social, o Cinema Novo – na figura de Glauber Rocha, especialmente – busca a temática nordestina como zona formal e visual genuinamente denunciatória da falência política e cultural do país.

Em *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, de 1964 – mesmo ano em que surgiam documentários como *Memórias do Cangaço* (Figura 7) e a ditadura militar –, Glauber Rocha constrói uma narrativa que mescla os flagelos da seca, a revolta social, o cangaceirismo e o messianismo numa só história, um misto simbólico e representacional a partir dos *elementos essenciais* dos mitos nordestinos. Como esclarece Durval Muniz de Albuquerque Jr. (2011, p. 318):

Como Glauber Rocha busca reduzir a história a seus elementos essenciais, seus temas, seus processos e seus

personagens tendem a ser simbólicos, emblemáticos de dada situação social ou de classe. São personagens, no entanto, que transcendem a sua própria temporalidade, que remetem a situações universais, por isso são personagens depurados, que transcendem a história imediata. [...] O olhar de Glauber Rocha queria desvendar, por intermédio dos mitos populares, a verdadeira essência de nossa sociedade e do nosso povo, indispensáveis para a transformação social. Estes mitos eram metáforas das forças subterrâneas da revolta e da libertação, soterradas por camadas de discursos dominantes e submetidas à alienação e à dominação.

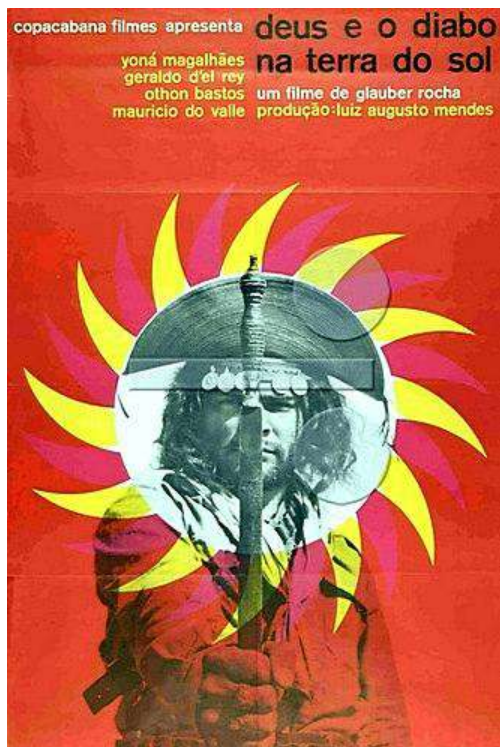


Figura 9 – Deus e o Diabo na Terra do Sol. Glauber Rocha, 1964. 125min.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=mS81fFWbJCY>



Outro aspecto que podemos abarcar acerca das produções artísticas de contemplação da cultura nordestina, que pontuam todo este percurso histórico, é a visão da nordestinidade a partir do olhar do forasteiro, como vimos na obra de Rugendas (Figura 2). Alguns destes artistas vão encontrar neste território de tropicalidade multirracial um recanto de beleza natural e exótica. Carybé (1911-1997), por exemplo, irá representar sobremaneira os encantos da africanidade presente nas veias do coração do Brasil, a Bahia. Na obra de Carybé (Figura 10), podemos vislumbrar o tecer de uma rede de descanso e serenidade, que pinta o Nordeste como lugar de pertença de um povo singelo e livre, gente de uma força majestosa e donatários de um poder místico, que se orquestra a partir da harmonia com seu meio.

A rede representada por Carybé é a aquela em que se deita o descanso suado do clima tropical baiano. Corpo e rede confundem-se em seus formatos, em seu contorno; a rede segue uma curva lombar, redonda e voluptuosa como as curvas da mulher negra e desnuda que nela repousa. Ao chão, potes, cabaças, cuias, uma mão-de-pilão, também descansa espaiada sua fadiga servil, doméstica. São marcas do indígena e da africanidade misturando-se, num jeito de ver e dizer os nordestinos alojados nesse recôncavo de um Brasil de diferentes composições.

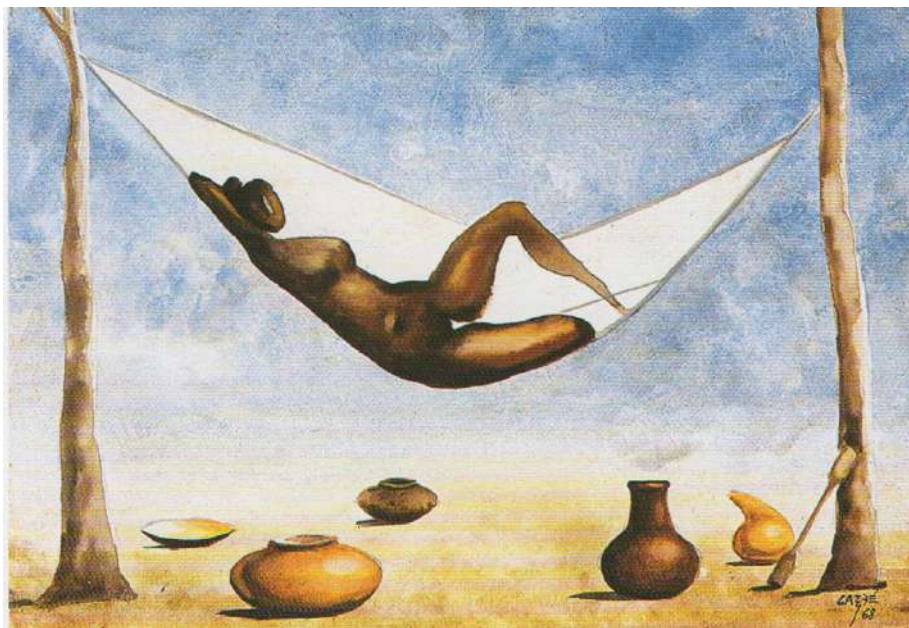


Figura 10 - Mulher na rede. Carybé, 1968. 35x50cm. Acrílica sobre cartão colado em eucatex.

Fonte: <http://www.bolsadearte.com/>

Hector Julio Páride Bernabó, o Carybé (1911-1997), foi um artista plástico argentino, naturalizado brasileiro, tendo trabalhado como desenhista, pintor, ilustrador, gravador, ceramista, escultor, muralista, além de atuar como pesquisador, historiador e jornalista. Carybé, que viveu na cidade de Salvador até seu falecimento, é um dos mais profícuos produtores de imagens acerca do cotidiano, costumes e religiosidade da população baiana do período.

A imagem é um anúncio do mormaço salgado, de um litoral de suor e lassidão, em que toda nudez é perdoada (pois até as árvores estão nuas!). Mormaço e baianidade dos quais podemos nos aproximar também através dos escritos de Jorge Amado. A vasta obra de Jorge Amado é caminho para lançar o olhar sobre as visualidades e especificidades da *Bahia de todos os Santos* (1945):

A BAHIA SE LEVA NA CABEÇA

Passa gente carregando coisa na cabeça. A Bahia se leva na cabeça. Odorico Tavares confirma: “Quem chega a Salvador, vê que ainda Atlas carrega seu mundo como nos outros tempos: se não aos ombros, pelo menos na cabeça”. Donald Pierson chegou a ver “uma carta levada à cabeça, trazendo uma pedra em cima para que não voasse”. As baianas levam seus tabuleiros com comida e frutas num equilíbrio impossível! Num mesmo cesto, o negro velho vende verduras e flores. Outro carrega um balaio de laranjas, o menino conduz uma penca de bananas. Quatro mulatos fortes levam um piano, outro um caixão de defuntos. Passam todos pelo Pelourinho, encruzilhada da cidade. Pela manhã, nas esquinas, os ebós, os feitiços ameaçadores, anunciam vinganças de amor. Nessas esquinas Exu arma suas trampas, há quem diga que durante o dia ele se esconde na Igreja do Rosário dos Negros, no fundo dos altares, por detrás dos santos. Quando sai, arma fuzuê, derruba balaies, provoca quedas. Mas se acalma com um gole de cachaça e o povo continua levando a Bahia na cabeça.

(AMADO, Jorge. *Bahia de Todos-os-Santos: guia de ruas e mistérios de Salvador*. 2012.)

Outra perspectiva, além da visão tropical e popular de Carybé (Figura 10) e Jorge Amado, as redes que pendem entre uma torre e outra, podem ser também as redes de transmissão (Figura 11), de um Nordeste que assistiu à investida agroindustrial e sua promessa progressista; a chegada de investimentos grandiosos com suas obras faraônicas. Fios e mais fios pendendo por entre as cidades e matas, para fazer mover, eletricamente, o preparo do açúcar, do álcool, do algodão. São as redes que Lula Cardoso Ayres (1910-1987) representou entrecortando a paisagem, enquanto um boi – resquício da memória rural – planeia a terra de sua mansidão.

A obra de Lula Ayres (Figura 11) é um sintoma da mudança do Nordeste do tradicionalismo feudal das oligarquias; é sinal do processo de transferência de um poderio ligado à terra para a dominação ligada à máquina, reafirmada pela propriedade das tecnologias de força produtiva. Mantém-se a estrutura do latifúndio, alteram-se os nomes, as funções e a paisagem. A imagem do boi, com seus traços rupestres, desponta como memória incendiária do passado figurativo e primitivo da região. Agora não é mais o boi que gira a moenda, em sua circularidade infinda; o gado agora é apenas parte desse cenário em abstração. A modernidade que se aproxima é abstrata. Essa chegada do *desconhecido e corruptivo* avanço industrial, portanto, não interfere apenas nas relações socioeconômicas, mas também na construção imagética da região. Vê-se um Nordeste que não é mais ilustração de contexto, figuração de suas encargas discursivas, pelo contrário, ergue-se como um território de mecânicas incertezas. Que novas formas, cores e linhas poderão ter esse Nordeste moderno?

As contradições da condição do nordestino, alocado entre o rural e o urbano, entre as misturas e sincretismos, entre isolamento e pluralidade, vê-se representada através da pesada cruz de dúvidas, incertezas e querelas sociais e religiosas carregadas pelo personagem Zé do Burro, no filme *O Pagador de Promessas* (1962), de Anselmo Duarte. O espaço urbano, as

agruras citadinas, os deslocamentos e questionamentos sociais são incluídos na visão de Nordeste, revelando outros modos de se ver e dizer esta região plural e irrequieta.



Figura 11 - Redes de Transmissão. Lula Cardoso Ayres, 1950. 72cmx100cm. Óleo sobre tela.
Fonte: <http://www.catalogodasartes.com.br/>



Figura 12 – O Pagador de Promessas. Anselmo Duarte, 1962. 118min.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=WLqFa-61tkM>



Seja na rede de espaços e tempos de Cícero Dias, na rede da morte sertaneja de Cândido Portinari, na rede que balança em descanso ilustrada por Carybé, ou mesmo nas redes de transmissões elétricas de Lula Ayres, o que pende neste torso é a história imagético-discursiva de um Nordeste; de modos determinados de contar e representar o povo nordestino. Uma narrativa simbólica que será transcrita como sua identidade, sua geografia, seu quinhão; como parte indelével da formação de um *ser nordestino*. Assim, podemos considerar que:

A visibilidade e dizibilidade da região Nordeste, como de qualquer espaço, são compostas também de produtos da imaginação, a que se atribuem realidade. Compõem-se de fatos, que, uma vez vistos, escutados, contados e lidos, são fixados, repetem-se, impõem-se como verdade, tomam consistência, criam “raízes”. São fatos, personagens, imagens, textos, que se tornam arquetípicos, mitológicos, que parecem boiar para além ou aquém da história, que, no entanto, possuem uma positividade, ao se encarnarem em práticas, em instituições, em subjetividades sociais. São imagens, enunciados, temas e “preconceitos” necessariamente agenciados pelo autor, pelo pintor, pelo músico, pelo cineasta que querem tornar verossímil sua narrativa ou obra de arte. São regularidades discursivas que se cristalizaram como características expressivas, típicas, essenciais da região (ALBUQUERQUE Jr., 2011, p. 217)

1.2 DAS ARTES, NOS NOVOS MODOS, DE VER E DIZER O NORDESTE

O Nordeste moderno que antecipa Lula Cardoso Ayres (Figura 11) é uma região que se constituirá a partir do paradigma industrial, urbano, desenvolvimentista. Com a mudança das oligarquias açucareiras para os grandes centros, efetiva-se a consequente troca da centralidade rural para a urbana; trocam-se os Engenhos¹⁵ pelas Usinas¹⁶; as Casas Grandes e Senzalas¹⁷ pelos Sobrados e Mucambos¹⁸; os riachos doces pelas ruas largas. Mudanças estas que são criticadas pelos regionalistas tradicionalistas, como Gilberto Freyre e José Lins do Rêgo, por caracterizarem um abandono da *harmônica e doce* estrutura patriarcal da realidade dos engenhos de cana-de-açúcar. Porém, com a centralidade social e econômica alocada nas cidades, é inevitável que os modos de vida, de sociabilidade e de representação dos modos de ver e dizer o Nordeste sofram problematizações e alterações.

Nas Artes, as experimentações e fusões, entre o tradicional e o contemporâneo, entre o urbano e o rural, entre o local e o global se alargam. A contestação e enfrentamento das desigualdades sociais ganham espaço e massificam-se. A população que produz, majoritariamente, a cultura nordestina não é mais aquela que conhece a verdura da zona da mata ou a selvageria das gretas sertanejas: são os seres da urbe, da celeridade, da fumaça e da linha de produção; dos fios, torres, postes, palafitas; das “pontes e overdrives”¹⁹.

¹⁵RÊGO, José Lins do. **Menino de Engenho**. 1932.

¹⁶RÊGO, José Lins do. **Usina**. 1936.

¹⁷FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. Global Editora, 1933.

¹⁸FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mucambos**. 1936.

¹⁹**Rios, pontes e overdrives**(Música).1994.Chico Science e Nação Zumbi.

Segundo levantamento do IBGE, desde a década de 90, mais de 60% da população nordestina vive nas zonas urbanas (IBGE, 2010), chegando a 73,1% no último censo (IBGE, 2015). Significa dizer que a maior parte da população nordestina, na faixa dos 20 anos, não está significativamente familiarizada com a realidade rural, arcaica e tradicionalista presente no discurso da *nordestinidade*, propagado enquanto identidade da região no restante do país. O contato com as reminiscências desse passado regionalista, porém, é inevitável, justamente pelo que vem sendo apontado até aqui sobre a *visibilidade e dizibilidade* construída acerca do Nordeste.

Não significa dizer, no entanto, que não houveram buscas de rupturas, novas construções e visualidades desse Nordeste misto. Novos modos que pudessem dizer as necessidades, angústias e inquietações de um povo nordestino das cidades, alocado na contradição entre um forte passado tradicionalista e um presente desenvolvimentista; entre ser esse animal da terra, do barro, da mata e esse bicho perdido na selva de concreto, no amontoado de gente, na celeridade da vida. Era preciso ser *bicho solto* e ser gente, ser pensante, como “caranguejos com cérebro” – defesa do manifesto²⁰ fundante do movimento *Manguebeat*, que ganhará força em Recife, Pernambuco, na década de 90.

A miserabilidade, o caos urbano, a *esclerose econômica*, que caracterizavam a vida nas metrópoles, no período, passam a ser o mote para as produções artísticas, sobremaneira musicais, dos integrantes do *Manguebeat*. Além disso, na sonoridade, nas letras e na crítica social, insurgem as referências à tão presente imagem do Nordeste regionalista e rural, enquanto elemento cultural, mas também enquanto espaço de crítica. Assim, os sons graves dos tambores, dos chocalhos, a capoeira, a embolada, o samba, o maracatu – rural, de baque solto, de baque virado – somam-se

²⁰ZERO QUATRO, Fred. *Caranguejos com cérebro* (manifesto). 1992.

aos instrumentos eletrificados, aos sintetizadores e às mixagens; é a batida que vem do mangue urbano, que mistura o que foi e o que é, considerando os construtos sócio históricos que articulam tanto esse passado tradicional e determinista, quanto a atualidade degradada pelo avanço industrial.

*Costumes, é folclore, é tradição
Capoeira que rasga o chão
Samba que sai da favela acabada
É hip hop na minha embolada*

*É povo na arte
é arte no povo
E não o povo na arte
De quem faz arte com o povo*

[...]

***Maracatu psicodélico
Capoeira da pesada
Bumba meu rádio
Berimbau elétrico***

*Frevo, samba e cores
Cores unidas e alegria
Nada de errado em nossa etnia!*

(Trecho de **Etnia**. Chico Science e Nação Zumbi,
1996)



Um aspecto, sobremaneira, presente na formação social e discursiva do Nordeste é a referência ao vigor da fé e da religiosidade de seu povo. A fé da súplica²¹ sertaneja à compaixão divina e à bênção das chuvas; a religiosidade de matriz afro-ameríndia demarcando a ancestralidade; os sincretismos frutos da miscigenação; o messianismo e seu poder de mobilização social, as romarias de ex-votos de cera e flores coloridas; ou, ainda, a poderosa imagem das Igrejas Católicas no eixo central das principais cidades nordestinas. Marcas e reminiscências da construção de modos de ver e dizer o nordestino como esse ser que resiste e persiste, às veredas agrestes da vida, com fé inabalável.

Na região nordeste do Brasil, 72,2% da população se autodeclara católica apostólica romana (IBGE, Censo Demográfico 2000/2010). A centralidade das Igrejas Católicas, especialmente nas cidades interioranas, mantém a lembrança dos processos de formação dos espaços urbanos nordestinos: em geral, desenvolvendo-se ao redor das igrejas. Nas zonas rurais, das reminiscências dos engenhos, ficaram as capelas levantadas pelas famílias açucareiras, muitas delas tornaram-se igrejas e municípios, outras tantas seguem assentadas no silêncio gretado do sertão. Esta presença da religiosidade católica era também demarcação territorial, registros da movimentação da colonização e da catequização institucionalizadas no Nordeste.

Das marcas desse passado, seguem a massiva adesão religiosa e alguns de seus preceitos, mas, sobremaneira, as visualidades e sonoridades religiosas, que podem ser vistas nas casas mais populares, e ouvidas nas rádios, dia a dia, especialmente às 18h. Nos grandes centros, em geral, ouve-se a Ave Maria de Schubert, nos interiores, a Ave Maria Sertaneja de Luiz Gonzaga, ambas badalam o anúncio do findar do dia e a reminiscência

²¹**Súplica Cearense.** 1960. Composição: Waldeck Macedo e Nelinho. Interpretação: Luiz Gonzaga.

desta imagem construída, desta roupagem mítica que nem sempre nos serve mais. Tais emblemas aparecem simbolizados, por exemplo, em duas produções do diretor pernambucano Camilo Cavalcante: *Ave Maria ou Mãe dos Oprimidos* (2003) e *Ave Maria ou Mãe dos Sertanejos* (2009).



Figura 13 – Ave Maria ou Mãe dos Oprimidos. Camilo Cavalcante, 2003. 8min.

Fonte: <https://vimeo.com/70962424>





Figura 14 – Ave Maria ou Mãe dos Sertanejos. Camilo Cavalcante, 2009. 12min.

Fonte: <https://vimeo.com/69331051>



No primeiro curta-metragem, *Ave Maria ou Mãe dos Oprimidos*, de 2003, o diretor mistura ficção e documentário para representar o choque entre a presença e sonoridade remanescente, da Ave Maria de Schubert, e a pulsação célere, plural, frenética e irrefreável da grande metrópole recifense. Uma evocação do sagrado consumido entre os fios, movimentos, angústias, vícios e opressões cotidianas do nordestino da polis. É um modo de ver um *outro Nordeste*, baseado no paradigma da evolução industrial das cidades, das disparidades sociais do avanço do capital, na condição *pós-moderna* dos indivíduos injetados nas grandes malhas urbanas, comum às maiores metrópoles do país – como a cidade de Recife e outras capitais nordestinas.

Já em *Ave Maria ou Mãe dos Sertanejos*, de 2009, o foco está no rural contemporâneo, nas vivências e reminiscências regionais na vida dos sertanejos que ainda vivem na zona rural nordestina. Este espaço interiorano, porém, não é aquele das misérias da seca, dos sofrimentos agrestes, tampouco do isolamento comunicacional. É, sim, representação do povo que lava e vive da terra, da sua simplicidade, seus tipos e costumes; seus produtos, seus caminhos e suas orações, mas também do povo que se movimenta entre o urbano e o rural, que tem as pupilas dilatadas tanto pela luz das velas de reza, quanto pela luminosidade televisiva.

Ainda na produção audiovisual, a cinematografia nordestina tem avançado – eminentemente nos últimos vinte anos –, abarcando a feitura de obras paradigmáticas no que diz respeito aos conteúdos, formas de narrativa, abordagem sócio política e experimentações estéticas. Cresce no Nordeste a produção audiovisual independente, a consolidação de festivais, a afirmação de um cenário de produção cinematográfica intensa e profícua e as políticas de financiamento. São estas políticas de incentivo voltadas para o cinema que estimularão surgir do Nordeste – com destaque à cena

pernambucana – trabalhos renovadores da perspectiva do cinema nacional e da visibilidade da região. Assim, essa nova geração de produtores do cinema nordestino são também construtores de novos modos de ver e dizer o Nordeste, considerando-o a partir de suas múltiplas realidades, cenários e tipos humanos.

Deste rol, podemos destacar o longa *Amarelo Manga* (2002), de Cláudio Assis, retratando a cotidianidade da vida urbana nas zonas mais pobres da metrópole; a miserabilidade e iniquidade destas gentes amontoadas em suas tramas. *Amarelo Manga* traz personagens, histórias e realidades, movidas por suas bocas e genitálias, cruas e duras, de tão humanas. Pobreza, traição, animalidade, prostituição, lascívia, abate, *estômago e sexo*, tudo reverberado a partir do olhar e da vida na cidade, na malha urbana horizontal e desenvolvimentista, que também é a que impugna a desigualdade, exclusão e misérias múltiplas: de direitos, de dignidade, de afeto, enfim, de humanidade.

Outro diretor que merece ênfase é Kleber Mendonça Filho, especialmente por suas obras *O Som ao redor* (2012) e *Aquarius* (2016). Mendonça Filho, que já tinha vasta e rica produção em curtas-metragens, traz para o cinema nordestino inovações formais e temáticas ímpares. Em *O Som ao redor*, de 2012, o cotidiano maculado da vida de simples moradores recifenses é tensionado e constrói-se a partir de uma sonoridade-visualidade única. No filme, o som é quase um personagem vivo – como o próprio título pode destacar –, sendo peça-chave para criar a atmosfera narrativa que dá uma potência thriller ao filme. Em *Aquarius*, de 2016, filme mais recente do diretor, uma história sobre resistência da memória se tece a partir da vida e cotidiano da personagem Clara. As problemáticas, lembranças, desejos e amores de Clara – ambientados na urbanidade salgada da beira-mar de Recife – são o caminho para construção de uma narrativa vívida e poética.

Do solo cearense insurge também os trabalhos encabeçados pelo diretor KarimAïnouz, como *O Céu de Suely* (2006) e *Viajo porque preciso volto porque te amo* (2009), dirigido em parceria com Marcelo Gomes. Em *O Céu de Suely*, a problemática da migração nordestina e da condição do gênero feminino na região são abordadas através da inusitada história de Hermila/Suely, que se vendo diante do abandono afetivo e da pobreza, oriundas também do processo migratório para o eixo Sudeste-Sul, rifa o próprio corpo como forma de arrecadação de dinheiro, problemática que vai desenrolar os debates e inquietações da trama.

Viajo porque preciso volto porque te amo, de 2009, tem um formato *road-movie*²², através do qual realiza-se uma viagem imersiva pelas paisagens, cenas, cidades e personas de diversos estados como Bahia, Sergipe, Ceará, Alagoas e Pernambuco. O filme foi concebido a partir de filmagens realizadas pelos diretores para um documentário *ontheroad*, e acabou se transformando na história de ficção na qual o geólogo José Renato – do qual só conhecemos a voz, durante todo o longa – percorre o sertão nordestino como parte de uma pesquisa de trabalho. A abordagem interiorana, sertaneja, a partir de um outro viés formal, de conteúdo e de poética visual, permitem reconhecer no filme de Aïnouz e Gomes a possibilidade artística de articulação de novos modos de ver e dizer o nordeste brasileiro.

²²*Road-movie* ou filme de estrada é um gênero fílmico em que a história se desenrola durante uma viagem. Outro exemplo deste gênero cinematográfico, também alocado na produção e cenários nordestinos, é o filme *Cinema, Aspirinas e Urubus* (2005), dirigido por Marcelo Gomes.



Figura 15 – Amarelo Manga. Cláudio Assis, 2002. 100min.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=g5Wwqr5Z6aI>





Figura 16 – O som ao redor. Kleber Mendonça Filho, 2012. 131min.

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=_gToqIx2PY



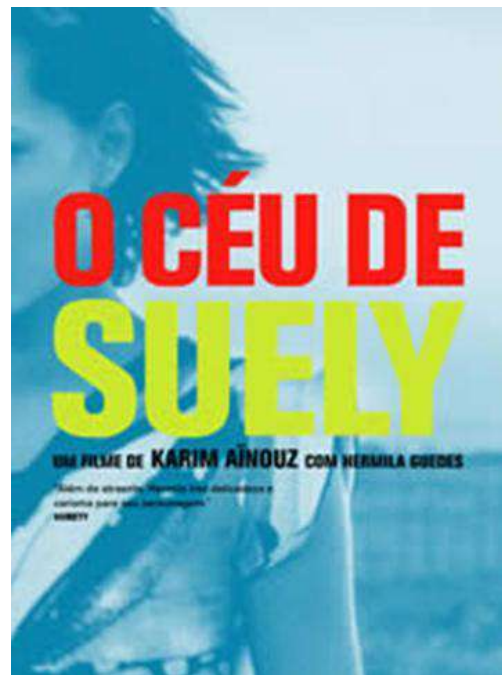


Figura 17 – O céu de Suely. Karim Aïnouz, 2006. 88min.
Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=O9U_eVID6CE





Figura 18 – Viajo porque preciso, volto porque te amo. KarimAinouz e Marcelo Gomes, 2009. 75min. Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=gperj-foF_0



Tal possibilidade de articulação artística, que considere novos vieses para representação da questão regional nordestina, podem ser reconhecidas através do campo das Artes Visuais como já abordado na obra de Albuquerque Jr. (2011). Dos profícuos produtores contemporâneos no âmbito das poéticas visuais, podemos destacar o baiano Marcos Reis Peixoto, o Marepe, e o alagoano Jonathas de Andrade. Ambos artistas já reconhecidos no contexto nacional, participantes de feiras, exposições e bienais, trazem em suas obras objetos, contextos, suportes e visões outras, de um Nordeste de história tradicional, mas de visualidade contemporânea. Nas obras de Marepe, as visões escultóricas partem de objetos comuns, corriqueiros, do cotidiano nordestino; objetos que parecem ter sido extraídos da rotina e ressignificados, visual e conceitualmente, tomando uma outra roupagem e discurso. Como esclarece Barbosa (2003, p.21):

Observando a trajetória profissional de Marepe é possível identificar dois eixos principais em toda sua produção: a referência familiar e a influência da cultura popular que se manifesta nas ruas. Para viabilizar suas idéias, o artista mergulha no universo da arte contemporânea, herdando o legado de Duchamp e utilizando-se da liberdade da arte conceitual, do neoconcretismo, da arte pop. Também reconhece a influência do tropicalismo e dos artistas modernos baianos - entre outros - e em seu fazer artístico mescla todos esses conhecimentos com o aprendizado repassado por seus mestres informais "os vendedores ambulantes, carpinteiros, pintores de paredes e tantas outras pessoas humildes têm me transmitido uma sabedoria que não se encontra nos livros", afirmou [Marepe]. Sua arte está profundamente ligada a sua história: a mãe, professora de educação artística, contribuiu pelo exemplo em sua escolha profissional e o pai, comerciante, inspirou, através do seu ambiente de trabalho, o olhar artístico e poético sobre o comércio, tema que aborda desde as bancas dos ambulantes até o muro que envia para a 25ª *Bienal de São Paulo*.



Figura 19 – Caldo impresso. Marepe, 2015.

Máquina de caldo de cana, bonina de papel, tinta e placa de carimbo.

Fonte: <http://www.mac.usp.br/mac/expos/2017/era/galeria.html#>



Figura 20 – Metamorphose. Marepe, 2010.
380 x 70 x 70cm. Bacias de metal, suportes de madeira
Fonte: <http://www.galerialuisastrina.com.br/exposicoes/marepe-2010/fotos/>

Marepe (1970-) é natural de Santo Antônio de Jesus, na Bahia, e traz em suas produções artísticas questões relacionadas à memória e aos objetos da cotidianidade, num processo de erigir novos significados e conceitos a partir do comum, do ordinário; resignificando aparatos e fatos que, muitas vezes, passam indistintos na vida cotidiana. Marepe tem obras em múltiplos suportes que vão desde a pintura, escultura, ready-mades, até vídeos, instalações, entre outros.

Nestes trabalhos de Marepe aparatos da vida cotidiana nordestina são transmutados, num viés que se aproxima dos *ready-mades* duchampianos, para construção estética e discursiva muito mais ligada a ideias, conceitos e poéticas, do que ao desejo de reiterar a abordagem comum de uma *nordestinidade* do regionalismo tradicional. Na obra *Caldo Impresso* (2015), que está na exposição de longa duração intitulada “MAC USP no século XXI - A Era dos Artistas” (2017), do Museu de Arte Contemporânea da USP, vê-se a corriqueira máquina de caldo de cana, personagem indistinto das feiras livres, ao invés de moendo e produzindo o sulco da cana-de-açúcar, imprimindo a longa tira de papel carimbado. A moenda gira o alto-relevo que carimba, o caldo que se obtém é o da impressão, da reproduzibilidade, da larga-escala; uma máquina reprodutora de poética.

Em *Metamorfose* (2010), as bacias diversificadas, de variados diâmetros – também personagens corriqueiros das feiras livres e mercados públicos –, compõem uma espécie de casulo; uma grande lagarta que se recolhe enquanto se metamorfoseia. Perde-se, pois, a referencialidade ordinária, em detrimento da edificação de uma visualidade hodierna. Esperamos a grande lagarta concluir sua transformação: que borboleta sairá deste casulo? O que o seu bater de asas será capaz de falar sobre o lugar de onde veio, sobre os objetos, memórias e tipos humanos que a compõem? O que se sabe é que, por si só, estas bacias-casulo, em seu trabalho criador e poético, já dizem e representam um outro Nordeste: o da fala regional que reconhece suas reminiscências, mas que se revela mediante uma práxis artística contemporânea, conceitual e pulsante; um vislumbre da multirreferencialidade de um Nordeste “*high-cult simplório*”, como musicado por Chico César.

Ah! Caicó arcaico
Em meu peito catolaico
Tudo é descrença e fé
Ah! Caicó arcaico
Meu cashcouer mallarmaico
Tudo rejeita e quer

É com, é sem
Milhão e vintém
Todo mundo e ninguém
Pé de xique-xique, pé de flor
Relabucho, velório
Videogame oratório
High-cult simplório
Amor sem fim, desamor

Sexo no-iê
Oxente, oh! Shit
Cego Aderaldo olhando pra mim
Moonwalkerman

(A prosa impúrpura do Caicó. Chico César, 1995)



O artista visual alagoano Jonathas de Andrade, reitera esta abordagem de uma nordestinidade ressignificada, por meio de um viés que representa e problematiza as questões de formação social e econômica da região, através de uma visível perspectiva politicamente engajada e crítica. Assim como Marepe, Jonathas de Andrade apresenta experimentações em múltiplos suportes, com abordagens e referências conceituais diversas. Acerca da questão regional nordestina, seu trabalho mais emblemático talvez seja a exposição individual intitulada “Museu do Homem do Nordeste” (2013), em que cria uma espécie de *paramuseu*, referenciado na coleção do factual Museu do Homem do Nordeste, criado em 1979 por Gilberto Freyre, localizado em Recife, Pernambuco.

Em “Museu do Homem do Nordeste”, Jonathas de Andrade já nos convida a adentrar concretando a seguinte afirmação: “Sou um homem do Nordeste. O museu é meu”. Como a exposição é fruto da pesquisa contínua do artista visual, paulatinamente novas imagens, propostas e materiais vão sendo incrementados, mas, de modo geral, este *paramuseu* traz instalações que se baseiam na construção sócio histórica do *típico* homem nordestino. Neste projeto, Jonathas Andrade apresenta uma clara problematização da estereotipização da masculinidade nordestina, bem como, o papel das instituições sociais na criação deste tipo humano.

Jonathas apresenta desde documentos históricos, referências à órgãos públicos como a SUDENE; cartazes, mapas, capas de livros, como rememorações da construção imagético-discursiva da nordestinidade regionalista, entremeadas pelas representações acerca do processo de produção artesanal do nego bom (*40 nego bom é 1 real*, 2013), cartazes produzidos a partir de trabalhadores reais (*Cartazes para Museu do Homem do Nordeste*, 2013), o canteiro de obras e as camisetas suadas das labutas braçais (*Suar a Camisa*, 2014), bem como *Posicionamentos monumentos* (2014) que questionam, intrigam e declaram a dureza da

ideologia concretada. A mostra totaliza esta representação crítico-analítica a partir de um número aproximado de 18 obras próprias, algumas desenvolvidas especificamente para a exposição “Museu do Homem do Nordeste”, acrescidas de 74 obras concedidas por outras instituições.



Figura 21 – *Museu do Homem do Nordeste*. Jonathas de Andrade, 2013. Placa de cimento com texto em baixo relevo, ladeada por Cartaz Museu Homem do Nordeste, c.1980. Autor não identificado (Peça de divulgação do Museu do Homem do Nordeste, Muhne / Fundação Joaquim Nabuco).

Fonte: <http://cargocollective.com/jonathasdeandrade/museu-do-homem-do-nordeste>

Jonathas de Andrade (1982-), é natural da cidade de Maceió, Alagoas. Com uma profícua produção artística contemporânea, Jonathas traz em suas obras visões poéticas acerca da formação sócio histórica, da economia, sociologia e visualidades do nordeste brasileiro e seus tipos humanos. Na 32ª Bienal de São Paulo – Incerteza Viva, realizada em 2016, Jonathas expôs a obra “Peixe”, proposição de linguagem entre documentário e ficção, abarcando a tradição etnográfica da pesca através de uma poética visual híbrida.



Figura 22 – 40 negro bom é 1 real (detalhes). Jonathas de Andrade, 2013.
 Fonte: <http://cargocollective.com/jonathasdeandrade/museu-do-homem-do-nordeste>



Figura 23 – 40 negro bom é 1 real (visão geral). Jonathas de Andrade, 2013.

16 serigrafias sobre madeira, 7 gravações em acrílico, 40 impressões riso prints sobre papel,

40 impressões laser sobre papel. Dimensões variáveis. *Fonte:*

<http://www.galeriavermelho.com.br/pt/artista/45/jonathas-de-andrade>

“Com este projeto, quis me aproximar da temperatura atual em relação ao pós-colonialismo, pós-escravidão, e trabalho barato. Existe uma crença que a cultura brasileira é estruturada em suavidade inter-racial e camaradagem. Se em parte o Brasil apresenta menos segregação racial do que outros países – mesmo comparados com outras partes da América Latina – o outro lado é que esta perspectiva pode oferecer suporte a maneiras muito perversas de exploração através de um racismo disfarçado” (40 negro bom, Jonathas Andrade, 2013).



Figura 24 – Cartazes para o Museu do Homem do Nordeste. Jonathas de Andrade, 2013. 77 cartazes, cerca de 40 displays (parede, teto e chão), 6 acetatos com anotações com projetor, 9 reproduções de classificados de jornal.

Fonte: <http://cargocollective.com/jonathasdeandrade/cartazes-para-o-museu>



Figuras 25 – Suar a camisa. Jonathas de Andrade, 2013. 120 camisas de trabalho, 120 suportes de madeira desmontáveis, tamanhos variáveis.

Fonte: <http://cargocollective.com/jonathasdeandrade/museu-do-homem-do-nordeste>

“Fim do dia, fim de expediente. Trabalhadores suados de todo tipo de serviço cruzam a cidade para o descanso merecido. São corpos que - prontos ou não -- estarão amanhã de pé para uma nova jornada. Coleção de 120 camisas suadas negociadas – trocadas, compradas, doadas – uma a uma. As camisas são expostas em um expositor de madeira em uma grande fila, ou como uma multidão acumulada”. (Museu do Homem do Nordeste, Jonathas Andrade, 2013)



Figuras 26 – *Posicionamentos monumentos*. Jonathas de Andrade, 2013. Série de placas de cimento com texto em baixo relevo. Tamanhos 90 x 60 x 4cm, 182 x 60 x 4cm. Fonte: <http://cargocollective.com/jonathasdeandrade/museu-do-homem-do-nordeste>

Vemos, portanto, que apesar dos resquícios memoriais e da tradição cultural relacionados a visão regionalista de Nordeste – pautada na perspectiva de teóricos como Gilberto Freyre e todo o arcabouço literário, artístico visual e musical que o corroboram –, a região não deveria ser significada unicamente pelo viés do arcaísmo, rusticidade, artesanato e subdesenvolvimento, especialmente na contemporaneidade. Como abordado, há mais de três décadas efetivam-se movimentos de contraposição, problematização e fusão desta relação tradicional-contemporâneo, rural-urbano, arcaico-moderno, artesanal-industrial, ou seja, buscam-se novos modos de reconhecer o que é uma *visibilidade e dizibilidade* tipicamente nordestinas.

Esta aproximação de uma totalidade que compõe dada visão acerca das condições sócio históricas de formação imagético-discursiva da região Nordeste, permite avançar nas discussões propostas para esta pesquisa. Agora munidos de outras percepções sobre algumas especificidades políticas, econômicas, sociológicas e artísticas que constituem o imaginário acerca da região Nordeste e da *nordestinidade*.

É importante, ainda, notar que tais conteúdos discursivos se alastram, notadamente na *pós-modernidade* ou capitalismo tardio (JAMESON, 1996), através da massificação comunicacional, especialmente no contexto da Indústria Cultural. Tal entendimento permite notar os caminhos pelos quais tais imagens, produções e condições regionais são veiculadas, reiteradas e vendidas de forma massiva à população. A midiáticação e *mecanização da cultura* (JAMESON, 1996), promovem uma circularidade discursiva que, por sua vez, reverbera nos processos de transmissão de conhecimento e formação dos indivíduos nesta sociedade. Significa dizer que estes modos de ver e dizer o Nordeste poderão ser vistos repetidos – com espantosa frequência – nas estruturas educacionais brasileiras, considerando-se desde a elaboração dos materiais didáticos, à

formação docente, bem como os conteúdos e currículos escolares que norteiam tais atividades educativas.

A partir do reconhecimento destes determinantes sócio históricos na educação e suas estruturas organizacionais, buscaremos realizar uma análise e articulação teórica capaz de dar bases à uma visão contra hegemônica e crítica do trabalho educativo e, notadamente, do currículo, reconhecendo este como documento norteador da ação pedagógica. Neste contexto, reitera-se a perspectiva e desejo de edificação de uma estrutura educacional que tenha como condição basilar a socialização do saber sistematizado, que reconheça e analise as estruturas sócio históricas condicionantes dos modos de formação sócio educacional nesta sociedade, bem como, que esteja alinhada com o intuito de transformação pela prática social; de educação voltada à emancipação e humanização dos indivíduos. Assim, avançamos no sentido de reconhecer as singularidades que compõem a abordagem teórica desta dissertação, a saber: o debate sobre as temáticas da formação de professores de Artes Visuais, currículo e novas tecnologias. Buscando, ainda, articular tais abstrações teóricas com a perspectiva regional erigida até aqui, de modo a contribuir na construção de uma compreensão histórico-crítica do currículo nas licenciaturas em Artes Visuais do nordeste brasileiro.

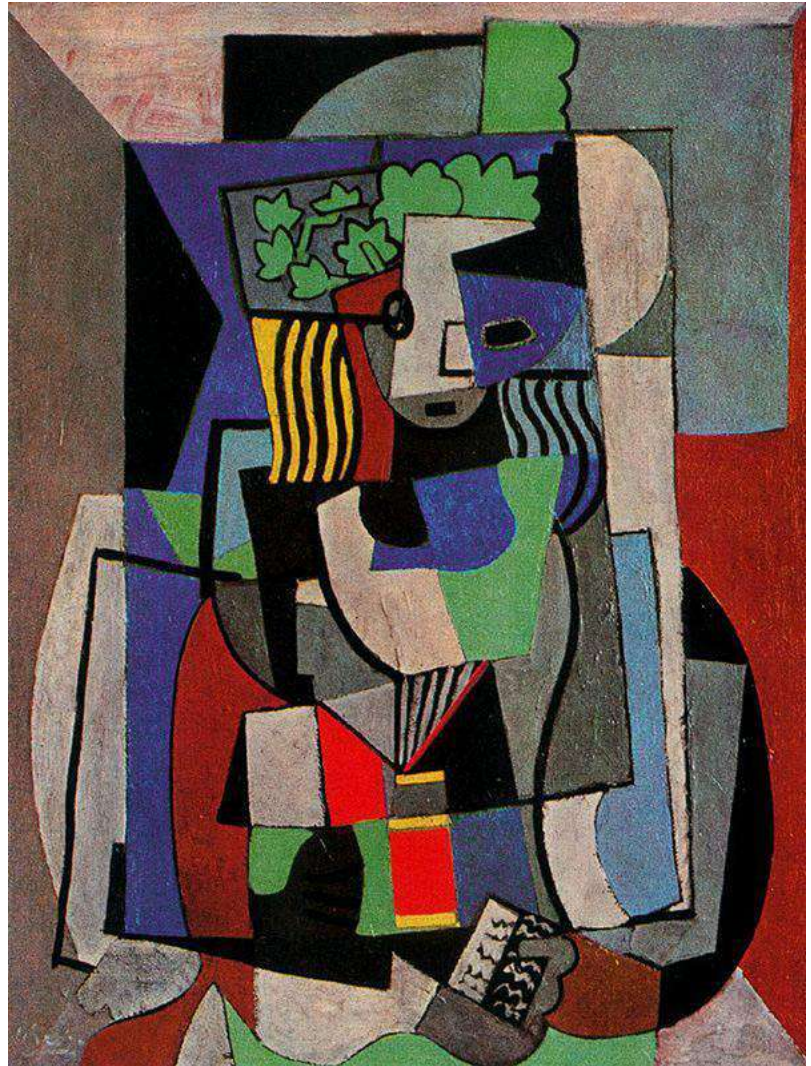
CAPÍTULO 2

A rede de construções:
Formação docente em Artes Visuais, Currículo e
Tecnologias digitais.

*Pé na parede
e impulso de voo
É assim que balanço a rede.*

Neste capítulo, buscaremos as redes de construções conceituais e teóricas capazes de dar base e aprofundamento ao debate proposto. Uma articulação baseada nos eixos primordiais desta pesquisa: artes visuais, formação docente, currículo, tecnologias digitais e região Nordeste. O primeiro balançar dessa rede segue para o lado da formação docente, com vistas a reconhecer alguns meandros iniciais do próprio trabalho educativo e da reflexão acerca da profissão docente. Em seguida, abordaremos as concepções e contribuições teóricas advindas dos estudos sócio históricos e da Pedagogia Histórico-crítica, capazes de fornecer bases para pensar uma teoria histórico-crítica do currículo, em acordo com autores como Dermeval Saviani, Newton Duarte e Julia Malanchen. A partir desses balanços iniciais, impulsionaremos o movimento deste estudo para algumas interseções entre a construção curricular e a temática das tecnologias digitais. Reconhecendo as tecnologias como parte do conhecimento humano sistematizado, justifica-se o debate de sua relevância dentro dos processos educativos, que vislumbram a emancipação dos sujeitos. Abordam-se, assim, aspectos que problematizem a necessidade de uma formação docente crítica e com uma inserção construtiva das tecnologias contemporâneas. Por fim, teceremos uma articulação entre as contribuições teóricas acerca da formação docente,

teoria histórico-crítica do currículo e tecnologias digitais, tendo como ponto de partida e enfoque algumas especificidades da formação regional e imagético-discursiva do Nordeste brasileiro.



Figuras 27 – *The Student*. Pablo Picasso, 1919.

Fonte: <https://www.wikiart.org/en/pablo-picasso/the-student-1919>

2.1 FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS: PRIMEIROS BALANÇOS

Reconhecemos o trabalho educativo, como já apontado por Dermeval Saviani, como o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (1995, p.17). Isto significa considerar como atitude primordial do fazer educativo, a democratização do acesso e socialização do saber sistematizado; a intencional introdução dos seres no âmbito da cultura elaborada sócio historicamente pela humanidade, que lhe permita alçar sua condição de emancipação¹. Reiteramos, assim, o pensamento de Rosa (2005, p.166) ao afirmar que:

No momento atual, a educação, mais do que nunca, precisa responder às necessidades sociais, não apenas de maior participação, mas também de acesso aos bens materiais e simbólicos coletivamente produzidos. Cabe, portanto, à educação, participar do processo de construção da cidadania plena, atuar no sentido da democratização do acesso ao saber, à cultura e à arte.

Há, portanto, uma irrevogável condição política no fazer educativo. Educação e Política são práticas e manifestações particulares, com suas devidas especificidades, mas que podem ser reconhecidas como frutos de uma mesma prática social, imbricadas, e que influenciam uma à outra, em

¹ Neste trabalho, corroboramos com a perspectiva de “emancipação” apresentada por Elza Margarida de Mendonça Peixoto (2013), ao considerar que: “Ultrapassando as discussões que reduzem a liberdade/emancipação à esfera exclusiva da subjetividade, desejamos desenvolver a tese marxista que coloca a emancipação humana como conquista histórica da humanidade quando liberta-se da injunção da produção da existência, desenvolvendo forças produtivas que lhe permitem reduzir a injunção da relação com a natureza possibilitando a expansão das potencialidades da espécie (ser universal) e indivíduo (subjetividade).” (PEIXOTO, 2013, p. 3).

constante movimento. É preciso não confundir estas esferas no âmbito de seu fazer específico, mas reconhecer que “toda prática educativa, enquanto tal, possui uma dimensão política” (SAVIANI, 1999, p.94).

Tal reconhecimento implica igualmente na reflexão acerca do papel do professor diante do trabalho educativo. O domínio do processo pedagógico requer deste profissional uma formação, como intelectual, que permita construir processos crítico-reflexivos diante da realidade social e a capacidade de organização deliberada dos conhecimentos sistematizados. A formação do sujeito professor requer a disposição de ver o conhecimento não como fim em si mesmo, mas como meio para desenvolvimento do alunado. Assim, além do domínio dos conteúdos da sua área específica, a profissão docente requer um reconhecimento de metodologia pedagógica, de saber-se enquanto mediador de um conhecimento a ser socializado; uma habilitação em transformar o saber elaborado, no contexto da cultura, em saber escolar, institucional, com finalidades e métodos.

Essa transformação é o processo através do qual selecionam-se, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido na medida em que viabilizam o domínio de determinados conteúdos (SAVIANI, 1995, p. 88)

Mais do que saber, mais do que transmitir, o papel docente é o de ser um curador e mediador de saberes. Evidentemente, seu processo formativo requer uma organização curricular adequada a essas demandas, bem como que leve em conta as complexidades de formar um sujeito atuante, preparado para lidar com a amplitude de conhecimentos de sua

área e capaz de sistematizar pedagogicamente o saber disponível, sem abrir mão de uma perspectiva crítica. Alvarenga (2015) esclarece ainda a necessidade de o professor estar atento aos interesses postos em cada conteúdo proposto e de seus próprios valores, balizando as contradições de cada tema e suas características epistemológicas, com vistas a alcançar um ponto de equilíbrio entre o currículo prescrito e sua ação pedagógica.

Há que se considerar, anteriormente, a existência sistemática da precarização² da profissão docente, perpassando desde a sua formação à sua atuação profissional. De modo geral, são múltiplos os impeditivos de formar, através das licenciaturas, profissionais capazes de refletir sobre o seu próprio fazer e mesmo sequer com possibilidade de atuar com dignidade em sua carreira profissional. Rosa (2005, p.78) ao abordar questões relativas à inclusão no processo educativo, atesta algumas das insuficiências que englobam o fazer docente, ao afirmar que:

Será possível falar de educação inclusiva quando os professores usufruírem sua cidadania, tiverem acesso ao conhecimento para si próprios e para colaborar na construção de sujeitos inclusivos. Uma categoria de profissionais que, cada vez mais, estão excluídos dos bens econômicos, dos bens culturais como livros e revistas, jornais, acesso à Internet e a cinemas, teatros e shows, isso sem considerar os professores que não conseguem atingir as necessidades básicas. Pensar na mudança dessa realidade é

² Compreendemos aqui o termo “precarização” como alusivo às formas de trabalho neoliberalizantes, que possuem “[...] como base objetiva, a intensificação (e a ampliação) da exploração (e a espoliação) da força de trabalho e o desmonte de coletivos de trabalho e de resistência sindical-corporativa; além, é claro, da fragmentação social nas cidades, em virtude do crescimento exacerbado do desemprego total e a deriva pessoal no tocante a perspectivas de carreira e de trabalho devido à ampliação de um precário mercado de trabalho.” (FERNANDES, 2010, p.2). Complementando que, no tocante à precarização do trabalho docente, consideram-se ainda outras questões estruturais como: ausência de formação e de professores, baixos salários, carga horária de trabalho exacerbada, turmas superlotadas, entre outros.

buscar outras possibilidades com alguma qualidade de vida, para que, então, os professores possam construir novas utopias.

Uma educação que se queira emancipatória e igualitária requer articuladores alinhados com essa perspectiva e com condições apropriadas de atuação nessa empreitada. Assim, para que um professor desenvolva ações pedagógicas para a desarticulação do senso comum, na ampliação do universo intelectual de seus alunos, que atue de maneira amalgamada entre realidade posta e ação pedagógica, é necessário que ele seja inicialmente formado – teórica e metodologicamente – para isso, que ele tenha acesso aos bens culturais e econômicos, por fim, que seja um sujeito “rico de necessidades”³ e ciente do seu papel de atuação. Como defendido por Macalini (2014, p.159):

A formação do professorado deveria persistir nos aspectos filosóficos que abordam um posicionamento crítico da prática e dos estudos docentes, rompendo as tramas que a engessam, desvencilhando-se dos estigmas que a acompanham historicamente, buscando assim, um lugar de crítica e de formação social humana qualificada e perceptiva. Mas como sair do modelo atual e buscar um novo contexto? Nesse sentido, se coloca urgente uma formação profissional substancial, preparada para tais mudanças contemporâneas, alicerçada num processo de ampla transformação da sociedade.

³Consideramos o termo “riqueza de necessidades” a partir da perspectiva de Adolfo Vázquez ao reiterar que: “ Como ser humano, é tão mais rico quanto maior for sua riqueza de relações, isto é, quanto mais sentir necessidade de se apropriar da realidade sob diferentes formas. A riqueza humana é a riqueza de necessidades, e riqueza de relações com o mundo. Sob o capitalismo, o homem torna-se um ser carente de necessidades, um ser que reduz sua vida à necessidade de se sustentar, ou que renuncia às suas necessidades humanas em favor de apenas uma: a necessidade de dinheiro. A riqueza de relações com o humano, portanto, acha-se determinada pela riqueza de necessidades verdadeiramente humanas” (2011, p.47).

No contexto da formação docente em Artes Visuais, Rosa (2005) já apontou a *diversidade e complexidade pedagógica* implicada nas licenciaturas em Artes Visuais, tendo em vista que lidam tanto com a formação docente (pedagógica) quanto com a amplitude da Arte, enquanto área do conhecimento. A pesquisadora destaca, por exemplo, que a postura e papéis assumidos pelos *professores dos futuros professores* influencia, sobremaneira, na natureza formativa destes docentes para seu comprometimento com a transformação social. É preciso, portanto, considerar quem forma e de que modo se forma o professor. Que questões estão postas dentro do contexto das licenciaturas para contribuírem na plena formação desse sujeito, que deverá ser capaz de balizar a mediação-assimilação do *saber escolar*? (SAVIANI, 1995).

O desenvolvimento de pesquisas referentes ao contexto da formação docente em Artes Visuais tem sido alargado nos últimos anos no Brasil em geral, ainda de forma dispersa, especialmente no tocante à esfera das políticas públicas, como evidenciado por Fonseca da Silva (2010) e Hillesheim (2013). Podemos destacar, nessa conjuntura, a ação do Observatório da Formação de Professores, no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina - (OFPEA/BRARG), que consiste num projeto de cooperação entre pesquisadores da América Latina, sobretudo do Brasil e Argentina, que tem como intuito a investigação dos diversos processos que envolvem o contexto da formação dos professores em Artes Visuais, especialmente nas licenciaturas.

Demarcando esforços entre pesquisadores, que são procedentes desde o contexto da iniciação científica até o pós-doutoramento, o OFPEA/BRARG tem desenvolvido estudos sistemáticos que intencionam gerar diagnósticos e reflexões atualizadas acerca da realidade da formação de professores, investigando contextos nacionais, regionais e estaduais, correlacionando realidades, coletando dados e analisando perspectivas.

Em sua dissertação, Alvarenga (2015) organiza um levantamento dos trabalhos de pesquisa vinculados ao OFPEA/BRARG. Através de tabelas, a autora esquematiza um total de quatro projetos de pós-doutorado, quatro teses de doutorado, cinco dissertações de mestrado e vinte e três artigos publicados, entre periódicos e eventos. Estes números seguem aumentando a cada ano, com mais pesquisadores somando aos estudos do Observatório e ampliando a relevância de sua contribuição para o cenário da formação docente no país. A autora aponta, ainda, os principais temas abarcados nas pesquisas realizadas pelo OFPEA/BRARG, demonstrando que:

Em relação aos temas dos trabalhos citados, destaca-se que eles abordam as mais diversas questões relacionadas à formação do professor de Arte, a saber, multiculturalismo, políticas públicas educacionais, currículo, novas tecnologias, quantidade de cursos de licenciatura em Artes Visuais, nomenclaturas semelhantes referentes à visualidade convivendo nos cursos de licenciatura, relação candidato/vaga pelos cursos de licenciatura em Artes etc. A diversificação de formas de pesquisa também se faz presente entre entrevistas, análise de documentos norteadores e dados quantitativos oriundos do INEP, do MEC e de outros órgãos oficiais (ALVARENGA, 2015, p.53).

As problemáticas que têm sido levantadas e investigadas pelos membros do OFPEA/BRARG articulam esforços no sentido de constituir um reconhecimento e aproximação crítica dos processos de formação dos professores em Artes Visuais, na realidade brasileira e latino-americana. A construção de um trabalho em larga escala - territorial e cientificamente - que demanda, por isso, um esforço conjunto, amalgamado, em rede. Rede de construções, que se tece na costura coletiva; rede representante do empenho teórico e epistemológico de uma edificação científica

comprometida com a *formação-emancipação* (SCHLICHTA, 2017) dos indivíduos e seu processo de humanização.

Ao tratar da defesa da formação e atuação do professor de Arte na escola, Consuelo Schlichta, membro do OFPEA/BRARG, ressalta em seu artigo uma premissa que consideramos exemplificadora da perspectiva que buscamos tecer. Articulando as problemáticas da formação-atuação do professor, a partir do reconhecimento da relação entre arte e trabalho, práxis artística e práxis pedagógica, entre outras questões específicas da função cognoscitiva da arte, a autora destaca o enriquecimento da compreensão do alunado sobre a realidade humana e social, sobre si mesmos e sobre o outro como uma das principais tarefas da educação em Arte (SCHLICHTA, 2017). Um pensamento a respeito do ensino de arte que reitera a busca pela *emancipação completa das qualidades e sentidos humanos*, vislumbrada através da socialização do saber e do trabalho criador.

Antes de prosseguir com estas considerações iniciais acerca da formação de professores de Artes Visuais, consideramos necessário demarcar, também, uma compreensão da especificidade do campo da Arte e da prática artística. Como elucidado por Vázquez (2011, p. 46), a “prática artística é uma dimensão do homem como ser ativo, criador e, por isso, o fundamento mesmo da práxis artística deve ser buscado na prática originária e profunda que fundamenta a consciência e a existência do homem”. A arte é, portanto, uma forma de trabalho; é práxis criadora.

Ao pensarmos a criação propriamente estética, artística, aproximamo-nos da capacidade de expressão do humano e seu potencial de desenvolver novos modos de sensibilização em diálogo com as evoluções e angústias de seu tempo. Assim, é fundamental conceber a arte como esfera essencialmente da criação humana e humanizada, evitando reducionismos que a postulem como um mero registro do real, estetização

da história ou usando-a como moeda de reafirmação da divisão de classes sociais. Tais perspectivas têm sido reiteradas dentro do âmbito artístico ao longo de sua história e é preciso cuidadosamente suplantá-las, para considerarmos, como Adolfo Sánchez Vázquez que:

A concepção de arte como criação não exige uma atitude unívoca diante do real (aproximação a suas formas e figuras, ou distanciamento delas); sublinha, antes de mais nada, a ligação da arte com a essência humana. O homem se eleva, se afirma, transformando a realidade, humanizando-a, e a arte com seus produtos satisfaz essa necessidade de humanização. Por isso, não há – nem pode haver – “arte pela arte”, mas arte por e para o homem, Dado que este é, por essência, um ser criador, cria os produtos artísticos porque neles se sente mais afirmado, mais criador, isto é, mais humano (2011, p. 43).

Arte é criação. Arte é trabalho humano em sua potência criativa; em seu potencial de exteriorização das relações e necessidades do homem e seu tempo, através dos seus objetos. Ao estetizar o mundo, o homem imprime em sua história a capacidade de produzir criativamente. Esta compreensão situa o trabalho artístico enquanto produção do trabalho criador humano e, desse modo, como prática desenrolada na realidade sócio histórica da humanidade. Assim, corroboramos com o pensamento de Newton Duarte (2016, p.74) ao afirmar que:

A arte não é uma dádiva da natureza, muito menos de alguma entidade divina. Ela emergiu muito lentamente do solo originário do trabalho, ou seja, as atividades artísticas surgiram como desdobramentos de aspectos da atividade coletiva de transformação da natureza e reprodução da vida humana. As origens da arte, assim como da ciência, são, portanto, as mesmas que marcam a passagem do ser puramente natural ao ser social. Continuidade e ruptura, transformações graduais e saltos revolucionários.

É do reconhecimento desta perspectiva abordada por Newton Duarte que se pode denotar também a necessidade de *concepções afirmativas sobre o ato de ensinar* (DUARTE, 1998), nesse caso, no contexto do ensino de Artes Visuais. O que significa reconhecer o ato de ensinar enquanto trabalho direto e intencional, bem como ressaltar o papel do professor enquanto produtor ativo do trabalho educativo. No contexto das práticas pedagógicas, especialmente no campo da Arte, a difusão de abordagens que secundarizam a ação do professor e privilegiam processos de *autoaprendizagem*, de *aprender a aprender*, de *espontaneísmo*, ganharam espaço pautando-se, por exemplo, na argumentação de que a transmissão de conhecimentos pelo professor sobrepujaria a autonomia intelectual do alunado (DUARTE, 1998).

No âmbito do ensino de Artes Visuais, Schlichta (2017) ressalta que há um equívoco comum de confundir *a arte como expressão com livre expressão*, bem como problematiza questões que mitificam o trabalho artístico, restringem sua apreciação a uma minoria *agraciada*, colocam a arte num lugar de luxo e/ou ornamento ou ligam a criatividade à *genialidade*. Com base nestes aspectos, a autora afirma que “não existe uma espontaneidade natural nem liberdade por si só criativa e que a invenção longe de ser algo natural ou inato, é um aspecto inseparável do fazer artístico e pressupõe o domínio dos conhecimentos artísticos” (SCHLICHTA, 2017, p. 14).

Além disso, Schlichta (2017) aponta como uma problemática a questão de que a crítica à crise da educação em arte restringe-se, muitas vezes, à *crítica ao professor, seu modo de ensinar ou à escola* (Idem), como se fosse possível pensar tais estruturas desarticuladas de seu contexto histórico e sócio-político. Estas posturas, por sua vez, corroboram com as concepções negativas do ato de ensinar, que defendem a necessidade de um

posicionamento neutro, secundário e indireto do professor em sala de aula. Remando contra esta corrente, demarca-se uma postura afirmativa sobre o ato de ensinar e o papel do profissional docente nesse processo, reiterando a compreensão de que:

O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. Quando isso ocorre, nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e inintencional. Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio é o de que se trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo, não tão óbvio, mas também presente, é o de que a educação, a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo (DUARTE, 1998, p.3).

Estas concepções acerca das dimensões da práxis artística e da práxis pedagógica são basilares para a análise do contexto da formação de professores em Artes Visuais. Ambas as dimensões estão presentes no trabalho educativo do docente de Artes Visuais e, conseqüentemente, devem estar confirmadas em seu processo formativo. A construção profissional do professor de Artes Visuais enquanto intelectual, edificador de um trabalho direto, intencional e organizado, capaz de transformar o saber elaborado em saber escolar (SAVIANI, 1995), bem como que reconheça a Arte como forma de trabalho, como conhecimento e como expressão (SCHLICHTA, 2017), requer alinhar perspectivas e esforços no sentido de construir contextos de formação docente que contribuam, efetivamente, na formação-atuação deste profissional.

Trata-se de situar as finalidades do ensino da arte, as maneiras de ensinar articuladamente aos seus conteúdos,

tendo como referencial o lugar histórico e social dos professores, das escolas, da arte e da educação. [...] Trata-se também de um trabalho pedagógico na direção estética mas também na direção política da compreensão da arte. (SCHLICHTA, 2017, p.15).

São estes alguns dos intuitos que motivam o presente trabalho e as investigações do OFPEA/BRARG, marcados também pelo desejo de fecundar uma concepção afirmativa sobre o trabalho docente de que fala Newton Duarte (1998), aqui voltado ao contexto das Artes Visuais. As pesquisas que vêm sendo realizadas buscam, desse modo, reconhecer nas formações de professores de Artes Visuais, destacadamente nos contextos das licenciaturas, as efetivações e/ou impeditivos de processos e/ou conteúdos basilares para a formação efetiva deste profissional docente. Por este motivo, como apresentado anteriormente, ressaltam-se entre as pesquisas do Observatório as abordagens voltadas a análises críticas das políticas públicas, documentos oficiais, currículo, entre outros. Ressalvando a percepção de que o currículo, por si só, não efetiva a formação docente qualificada, mas que constitui elemento fundamental de posicionamento político-pedagógico para uma formação do professor enquanto *intelectual orgânico*⁴, embasando, assim, o combate à alienação na formação inicial dos

⁴ Corrobora-se, aqui, a perspectiva de intelectual orgânico erigida por Antonio Gramsci, ao considerar que “cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político [...]” (GRAMSCI, 1982, p.3). Nessa conjuntura, diferentemente dos *intelectuais tradicionais* (que falam a partir das estruturas dominantes, como o capitalista, o técnico, o administrador, os juristas, como agentes da superestrutura), os *intelectuais orgânicos*, novos intelectuais vinculados à construção histórico-cultural e política da classe operária, são protagonistas para um novo bloco histórico, alinhados com “[...] um projeto societário emancipador das classes subalternas” (DURIGUETTO, 2014, p. 292) e comprometidos com a superação do senso comum, com a emancipação humana e a consciência histórica, social e política.

docentes. No tocante às questões curriculares, apoiamos o pensamento de Julia Malanchen (2016) em seu entendimento de que o currículo:

[...] como um documento que direciona o trabalho pedagógico, configura-se com base em uma compreensão de sociedade e almeja formar intencionalmente indivíduos em uma determinada direção [...] todo currículo aponta um ser humano a ser formado e orienta-se pela proposição de caminhos de edificação social (MALANCHEN, 2016, p. 212).

Assim, é preciso situar o trabalho educativo e a organização curricular dentro de um projeto de sociedade. Como na obra *Educação para adultos* (2010), de Jonathas Andrade, que remonta aos conceitos e procedimentos do Paulo Freire para alfabetização, mas com uma relação conceito-imagem que parte de um outro paradigma e posicionamento político e pedagógico (Figuras 28 e 29). Na visão que buscamos reiterar, de uma concepção que defenda a socialização do saber sistematizado – destacadamente, nesta pesquisa, dos conteúdos ligados ao conhecimento e trabalho criador em Artes Visuais –, reforça-se o caráter de intencionalidade da organização curricular, em suas formas, processos e métodos. Esta perspectiva, por sua vez, alinha-se com uma concepção curricular ligada à visão de mundo e de homem do Materialismo histórico-dialético, articulado por Karl Marx, e às discussões da Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Demerval Saviani.



Figura 29 – Educação para adultos (detalhes). Jonathas Andrade, 2010.
 Fonte: <http://cargocollective.com/jonathasdeandrade/educacao-para-adultos>

2.2 PREMISSAS CURRICULARES: TRANÇADOS A PARTIR DE UMA VISÃO HISTÓRICO-CRÍTICA DO CURRÍCULO

A Pedagogia Histórico-Crítica, concepção educacional elaborada por Demerval Saviani, com bases teóricas do materialismo histórico-dialético, se insere no conjunto de tendências pedagógicas que compõem a história da educação brasileira. Em seu livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (1995), Saviani apresenta o conceito pedagógico que busca construir, desde a década de 70 e 80, conhecido como Pedagogia Histórico-Crítica.

Tal concepção insurge da necessidade de articulação de uma teoria crítica da educação, em contraposição às teorias que Saviani, no livro *Escola e Democracia* (1987), apresenta como *teorias não-críticas e teorias crítico-reprodutivistas*. Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica apresenta-se como uma proposição teórico-metodológica, situada no campo de atuação político-pedagógica, com um posicionamento que considera o enfrentamento das correntes relacionadas ao pensamento hegemônico e aos interesses do capital, além de estar embasada no materialismo histórico-dialético para realizar estes enfrentamentos e críticas (SANTOS SILVA; MACHADO; PRESTES DA SILVA; MULLER, 2017). Como esclarece Demerval Saviani (1995, p.108):

Esta formulação envolve a necessidade de se compreender a Educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Este é o sentido da expressão Pedagogia Histórico-Crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a Educação escolar como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente

como resultado de um longo processo de transformação histórica.

Assim, ressalta-se que a Pedagogia Histórico-Crítica está inserida num projeto de sociedade que reconhece as contradições existentes no desenvolvimento sócio histórico do sistema capitalista e que defende o papel político da educação, na perspectiva dos interesses da classe dominada. Uma discussão basilar, portanto, para a compreensão da pedagógica histórico-crítica é a questão do acesso ao saber: o saber objetivo, elaborado, sistematizado, o *saber escolar*, reconhecendo-os como frutos dos processos de aprendizagem e do trabalho educativo direto e intencional. É com base neste entendimento que se pauta a defesa da socialização do saber produzido histórica e coletivamente pela humanidade: é preciso dar acesso às classes dominadas aos bens materiais e intelectuais capazes de inseri-los no mundo humano, ou mundo da cultura; de fornece-lhes os mecanismos de humanização e emancipação.

É como o desejo que nos envolve ao observar a obra *At the school doors* (1897), de Nikolay Bogdanov-Belsky; anseio de ver o menino representado cruzar a porta da sala de aula, a qual observa taciturno, e adentrar ao mundo da cultura e do saber sistematizado.



Figura 30 – At the school doors.NikolayBogdanov-Belsky, 1897.

Fonte: <https://www.wikiart.org/en/nikolay-bogdanov-belsky/at-school-doors>

Previamente, é preciso reconhecer que a visão materialista histórico-dialética de ser humano e de mundo compreende que o trabalho, enquanto atividade intencional de transformação da natureza mediante as necessidades humanas é o processo pelo qual o ser humano se diferencia das demais espécies diante da realidade natural. “[...] o homem precisa produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho” (SAVIANI, 1995, p. 15). Tal compreensão é essencial para o aprofundamento das concepções de trabalho educativo e de currículo propostas a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. Tendo em vista que, através dos estudos de Saviani (1995), Duarte (2016) e Malanchen (2016), é possível reconhecer que a noção de trabalho, como atividade distintiva do ser humano, e a tríplice relação *ciência, arte e filosofia* são eixos norteadores para a teoria e práxis pedagógica de uma abordagem Histórico-Crítica da educação.

[...] o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em idéias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica de “trabalho não-material”. (SAVIANI, 1995, p.16)

A atividade educativa é, portanto, um trabalho não-material, ligado à produção e elaboração do saber. Nessa discussão, Saviani (1995) já antecipava o tríptico eixo de conhecimentos, que reverberam nos estudos de Duarte (2016) e Malanchen (2016), ao tratar da ciência, da ética (que podemos associar ao debate filosófico em geral) e da arte, enquanto esferas basilares do processo de representação e ideação intelectual humana. Newton Duarte, baseado em Lukács, apresenta que “[...] o pensamento cotidiano, a ciência e a arte são formas pelas quais o psiquismo humano busca refletir o concreto” (DUARTE, 2016, p.72), bem como defende o efeito *desfetichizador* da ciência e da arte.

Corroborando tal perspectiva, Julia Malanchen (2016, p.114), por sua vez, reitera que na “[...] sociedade contemporânea, o acesso aos bens intelectuais mais desenvolvidos, como a ciência, a arte e a filosofia, não pode se concretizar para a totalidade da população a não ser por meio da educação escolar”. Desse modo, reafirma-se o papel político-pedagógico da escola, no sentido de transformação através da socialização dos saberes elaborados, como a ciência, a arte e a filosofia. Assim, é por sua capacidade de fornecer à classe dominada mecanismos de reflexão acerca da realidade concreta, de ir de encontro a *fetichização* da ciência e da arte, inculcada ao longo da história da sociedade de classes, e de permitir à classe trabalhadora a apropriação da produção material e intelectual da humanidade, que se reforça a necessidade de uma abordagem histórico-crítica na educação escolar. A professora Julia Malanchen reitera que:

A pedagogia histórico-crítica considera como prioridade trabalhar os conteúdos em um processo educativo intencional, e isso representa um trabalho como conhecimento objetivo e universal, compreendendo portanto que o conhecimento tem caráter histórico. Desse modo, é o conhecimento científico, bem como o artístico e filosófico, que devem ser considerados na organização do

currículo juntamente com sua vinculação às exigências teóricas e práticas da formação dos homens (MALANCHEN, 2016, p.213).

Cabe aqui retomarmos o pensamento de Saviani (1995), para esclarecer *a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação a educação escolar*. O autor aponta três quesitos principais:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação; b) *Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares*; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 1995, p. 14. Grifo nosso).

Através do segundo quesito apresentado por Saviani (1995), ao explicitar a preocupação com a conversão do *saber objetivo em saber escolar*, o autor suscita uma problematização necessária acerca da questão curricular. Para Saviani, a organização dos meios pelos quais se efetiva o trabalho pedagógico deve estar comprometida com o processo de transmissão-assimilação do saber elaborado. É preciso selecionar, do conjunto do saber sistematizado historicamente pela humanidade, quais os conteúdos essenciais para o crescimento intelectual humano; para humanização dos indivíduos. A organização destes conteúdos, através dos métodos e processos pedagógicos mais adequados para sua assimilação, é o que convencionamos chamar de currículo.

Para Julia Malanchen (2016) o currículo apresenta-se através de duas dimensões fundamentais: o conteúdo específico a ser ensinado e aprendido e a formação humana que decorre da apropriação da riqueza

não material de valor universal. Assim, emancipação e humanização articulam-se por meio da organização curricular do saber; ou da transformação do saber sistematizado em saber escolar. Compreendidas algumas de suas especificidades teóricas, resta ainda a questão: afinal, o que constitui um currículo baseado na Pedagogia Histórico-Crítica ou uma teoria histórico-crítica do currículo?

Na pedagogia histórico-crítica, concebe-se o currículo como um produto histórico, resultado da luta coletiva, da disputa entre as classes, que envolve questões ideológicas, políticas e pedagógicas. Ao considerarmos isso, a organização do currículo deve propiciar não somente meios para que sejam compreendidos os conhecimentos nele inseridos como também o papel da classe trabalhadora no movimento de contradição existente na sociedade. O currículo da escola é, desse modo, uma seleção intencional de uma porção da cultura universal historicamente produzida. Trata-se, portanto, de uma concepção de currículo na qual a unidade entre conteúdo e forma se apoia explicitamente em uma perspectiva materialista, histórica e dialética do significado do conhecimento para a prática social coletiva de luta [...] pela superação da alienação. (MALANCHEN, 2016, p. 213-214).

Compreende-se que uma perspectiva histórico-crítica do currículo não se apropria de um conjunto de atividades sequenciadas, de um passo-a-passo didatizante a ser aplicado na prática educativa para chegar a um fim determinado, mas, sim, articula suas bases a partir de uma compreensão de mundo e de humanidade; de um projeto de sociedade pautado na consciência de classes e na sua superação. A finalidade da educação, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, não é o conhecimento por si mesmo, o *ponto de chegada* (SAVIANI, 1987) do trabalho educativo é a prática social transformadora, elaborada a partir do conhecimento, abstração e compreensão das condições materiais e

intelectuais humanas. Saviani (1987), valendo-se do pensamento de Adolfo Sánchez Vázquez (1968), aborda que:

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de *educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas*. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VÁZQUEZ apud SAVIANI, 1987, p.76. Grifo nosso.)

O autor denota, assim, que a *organização dos meios materiais e planos concretos de ação*, ou seja, do currículo, deve pautar-se num trabalho em prol da *educação das consciências*. Consciência humana; cultural, social e econômica; material e intelectual; consciência da historicidade; consciência criadora, consciência de classe; consciência, pois, da realidade concreta do mundo humano. Desse modo, reconhece-se que numa teoria histórico-crítica do currículo encontram-se como basilares: o trabalho como marca distintiva do ser humano, a apropriação e socialização do saber sistematizado e a formação da consciência crítica dos indivíduos, reconhecendo nesta formação as vias “[...] para uma prática social que possa fazer alterações na realidade, no plano do conhecimento e no plano histórico-social” (MALANCHEN, 2016, p. 215).

O comprometimento com o saber objetivo sistematizado e com a desarticulação do senso comum coloca a perspectiva histórico-crítica em oposição ao pensamento hegemônico – tanto na esfera política quanto pedagógica. Os discursos pedagógicos dominantes, presentes nos documentos oficiais das políticas curriculares brasileiras revelam, de acordo com a análise de Julia Malanchen (2016), tendências das ideologias pós-modernas e neoliberais, ressaltando as *competências e habilidades*, a

experiência imediata, o *aprender a aprender* e o relativismo cultural. É justamente na contraposição a esta exaltação do conhecimento tácito e pragmático, da superficialidade na abordagem do saber objetivo, da visão utilitarista e fragmentária do saber, que se alicerça uma compreensão histórico-crítica da educação. Previamente, é válido perceber que:

[...] a fragmentação ocorrida no mundo do trabalho, direcionada pela ideologia neoliberal (produção flexível, mercado consumidor segmentado, crise do sindicalismo e fragmentação da classe operária, fragmentação do sujeito e do discurso político), reflete-se no campo epistemológico e pedagógico por meio do discurso de que é impossível qualquer possibilidade de captação do real e da história em sua totalidade. Sendo tal cientificismo uma herança eurocêntrica, colonizadora e ultrapassada, deve-se portanto ser valorizada a experiência individual, o conhecimento tácito, o cotidiano, a realidade imediata, ou seja, a cultura de cada grupo (MALANCHEN, 2016, p. 19).

Cabe dizer, portanto, que não é possível compreender as mudanças epistemológicas no campo educacional apartadas das dinâmicas sociais e econômicas, das crises e reformulações do sistema capitalista e da constante necessidade de “legitimação ideológica do capitalismo contemporâneo” (MALANCHEN, 2016, p.5), ou do que Fredric Jameson (1996) – corroborando com o conceito de Ernest Mandel – denomina de *capitalismo tardio*. Ou seja, as ideologias *neoliberalizantes* também estão pautadas num projeto de sociedade, porém, tal projeto alinha-se com a conservação da sociedade de classes, da alienação do trabalho e a reiteração da lógica capitalista.

O relativismo epistemológico e cultural de que trata Julia Malanchen (2016) permite retomar e problematizar um aspecto fundamental neste estudo: o papel do profissional docente. Compreende-se que o aspecto fragmentário com que as pedagogias hegemônicas abordam

o saber escolar e sua organização curricular, acaba por igualmente fragmentar e relativizar a função da escola, o papel do professor e o compromisso político da educação. Como apresentado anteriormente, na abordagem de Newton Duarte (1998), instauram-se *concepções negativas do ato de ensinar*.

A defesa de um posicionamento oposto, da contestação por concepções afirmativas do ato de ensinar, demanda o reconhecimento da importância do saber objetivo, elaborado, sistematizado, de que fala a Pedagogia Histórico-Crítica. Requer, dessa maneira, a argumentação de que existem conhecimentos fundamentais para o processo de humanização e emancipação dos seres humanos; saberes basilares para que os indivíduos sejam introduzidos no mundo da cultura material e intelectual erigida pela humanidade. Além disso, requisita também a admissão de que o processo de aquisição e apropriação destes saberes por parte dos sujeitos, ocorre mediante o trabalho educativo, direto, intencional e mediato. A intencionalidade e direcionamento do trabalho pedagógico, por sua vez, reforçam o papel sócio-político do profissional docente.

Secundarizar a função do professor, atribuir-lhe um papel de mero *animador* ou facilitador da aprendizagem, rechaçando a importância da transmissão de conhecimentos – como é comum perceber nos discursos das pedagogias hegemônicas –, é um reflexo da descaracterização da atividade nuclear do trabalho educativo e da instituição escolar. A compreensão de uma práxis pedagógica que possua como *ponto de partida* e *ponto de chegada* a prática social, isto é, num primeiro momento a prática social considerada a partir de seus agentes sociais ativos (alunos e professores) e, num segundo momento, a prática social alterada qualitativamente pela mediação da ação pedagógica (SAVIANI, 1987), põe no cerne da questão educacional a transmissão de conhecimento e o papel do professorado nesse processo.

Abarcadas as questões relativas à importância da socialização do saber sistematizado, à formação para consciência crítica e prática social, ao reconhecimento da função social da escola e do papel do professor, bem como, ao compromisso político-pedagógico com um projeto de sociedade no sentido da superação da alienação, aproximamo-nos novamente dos meandros de uma questão que buscamos, nesta pesquisa, embasar e problematizar: a formação de professores. Quando abordamos as particularidades da questão curricular, também estão na mesa os currículos das licenciaturas e as políticas públicas que os norteiam. Quando se fala de consciência crítica e prática social, é também da humanização e emancipação da classe docente que estamos tratando.

Considerando os temas abordados e a problematização acerca da questão docente, reforçamos o pensamento de que, para que a educação alcance o intuito empreendido pela Pedagogia Histórico-Crítica, é necessário o comprometimento com uma formação docente pautada na construção de um professor intelectual orgânico, crítico e consciente das especificidades e compromisso político-pedagógico do trabalho educativo. Se defendemos, para a educação escolar, o processo de transmissão-assimilação da cultura material e não-material (intelectual) da humanidade, o mesmo deve se aplicar à formação dos professores. É necessário, portanto, prover aos profissionais docentes o acesso aos bens materiais, culturais e econômicos e aos conhecimentos sistematizados, necessários para uma mediação pedagógica capaz de realizar o caminho que vai da teoria à prática social transformadora. Aquilo que Julia Malanchen aborda como *o acúmulo cultural que deve ser transmitido a todos*, complementando que:

A apropriação devidamente sistematizada de tais acúmulos pode contribuir para o processo de humanização do gênero humano, visto que, com as máximas condições de constituir

o pensamento e formar relações, o ser humano torna-se mais independente e consciente das relações sociais em que se encontra. (MALANCHEN, 2016, p. 180).

É no rol de tais acúmulos culturais que chamamos atenção para a questão das tecnologias digitais. Reconhecendo-as como parte do conhecimento humano sistematizado, ligadas ao desenvolvimento das forças produtivas, compreendemos como necessário o debate acerca de sua relevância dentro dos processos educativos e políticas curriculares que vislumbram a emancipação dos sujeitos. Sobremaneira, considera-se a abordagem de problematizações ligadas à importância de uma formação docente crítica e com uma inserção construtiva das tecnologias contemporâneas, destacadamente, neste caso, no que concerne à formação docente em Artes Visuais.

2.3 CURRÍCULO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: ENREDAMENTOS POSSÍVEIS

Compreendemos que o desenvolvimento de um currículo perpassa um processo de reflexão que articula uma organização de conteúdos, com momentos de teoria e prática, correlacionados com a realidade histórica e social, que possibilite ao alunado uma compreensão e inserção na sociedade. Reiterando, como apontado no início deste capítulo, que abarcamos o processo educativo como o de socialização do saber constantemente produzido e sistematizado pela humanidade. Rosa (2005) considera que a necessidade de socializar os conhecimentos historicamente sistematizados e constantemente gerados é primordial para um projeto de transformação social, apontando, ainda, que o projeto educacional brasileiro é inadequado para os avanços que se fazem necessários à superação das desigualdades na sociedade contemporânea. Na análise da

autora, a falta de distribuição do conhecimento, inclusive na área de arte, é condição de opressão na escola e na sociedade.

Parte deste conhecimento que precisa ser socializado abarca o desenvolvimento técnico e tecnológico da humanidade, tendo em vista que o trabalho criador e desenvolvimento técnico perpassam a constituição social dos sujeitos. A tecnologia, portanto, é conhecimento sócio histórico produzido pelo homem, e possui suas devidas implicações sociais, de modo que a “[...] tecnologia real do processo de trabalho é moldada pelos processos históricos e sociais e necessariamente reflete as relações sociais entre os seres humanos quando eles se combinam e cooperam nas tarefas fundamentais da produção (HARVEY, 2015, p. 161).

Devemos considerar, no entanto, que tratar de tecnologia é adentrar terreno movediço; é preciso equilibrar-se entre o maniqueísmo do desenvolvimento criador necessário e da ingenuidade puramente progressista. Uma das questões que podemos problematizar, por exemplo, é que estas novas relações produtivas perceptivas; toda a nova lógica inserida no cotidiano mediatizado, apesar de serem frutíferas e renovadoras das relações sociais, também alteram drasticamente a relação espaço-temporal dos indivíduos, o que pode ser danoso. Altera-se a relação temporal e espacial, a quantidade e difusão das informações, os códigos de acesso, as ferramentas de produção de conhecimento, a relação indivíduo-coletividade. Altera-se a historicidade, a sociabilidade, o sujeito, a arte, a linguagem, até os afetos. E a educação, altera-se?

Considerando a perspectiva arquetípica grega, que desenvolve a relação temporal em sua cronologia e intensidade [*Chronos* e *Kairós*] (TURNES; LARA; BIANCHETTI, 2015), reconheceremos a possibilidade iminente do choque de temporalidades na atualidade, quando vivenciamos uma exacerbada intensidade temporal dentro de curtos períodos

cronológicos, um *cotidiano de alucinação temporal*, como anuncia Nelson Pretto (2004).

É evidente, como visto, que há mudanças latentes nas formas de ser e saber no mundo da cultura, com o advento e instauração das tecnologias digitais. Michel Serres (2013) denota que três pontos cruciais de alteração, especialmente no tocante à pedagogia, foram: a invenção e propagação da escrita, o surgimento da imprensa e, contemporaneamente, as novas tecnologias. O autor ressalta que “nem sempre percebemos, mas vivemos em coletividade, hoje em dia, como filhos do livro e netos da escrita” (Ibidem, p. 39), ao que, ousadamente, poderíamos acrescentar “como irmãos da *nuvem*⁵”. As novas tecnologias alocam-se, portanto, como parte da produção e elaboração de saberes, ligadas ao desenvolvimento das forças materiais e intelectuais do trabalho humano.

Instaurando esse ponto de mudança paradigmática, as tecnologias contemporâneas avançam no mundo da cultura, porém, não ilesas do processo de contradição – condição típica da sociedade capitalista. Fredric Jameson (1996), vê dialeticamente a evolução do capitalismo tardio como um progresso e uma catástrofe ao mesmo tempo e, nesse rol contraditório, podemos incluir as tecnologias contemporâneas que caracterizam o período. Assim, evidencia-se que não é possível abordar a questão tecnológica, apartada de uma visão histórico-crítica da construção social, tendo como base os maniqueísmos que reduzem a discussão ao

⁵ Referência a *Computação em Nuvem* que, como esclarece Taurion (2009, p. 2), “é um termo para descrever um ambiente de computação baseado em uma imensa rede de servidores, sejam estes virtuais ou físicos. [...] um conjunto de recursos como capacidade de processamento, armazenamento, conectividade, plataformas, aplicações e serviços disponibilizados na Internet”. Basicamente todos os dados e informações que movimentamos através da web, hoje em dia, se baseiam em *nuvens* de armazenamento e compartilhamento. Exemplos mais didáticos são as ferramentas como *GoogleDrive*, *Dropbox*, *Microsoft OneDrive*, entre outros.

encantamento dos defensores acríticos ou à visão apocalíptica *sci-fi*⁶ de seus opositores.

No âmbito do debate acerca da relação entre tecnologia e educação, Buckingham (2010) apresenta a presença desses maniqueísmos, entre os entusiastas das novas tecnologias e seus oponentes, ressaltando que enquanto se polarizam as discussões e entre os *tecnofóbicos* e os *ingênuos*, “[...] tem-se marginalizado questões fundamentais sobre como professores e alunos poderiam querer usar a tecnologia e sobre o que precisamos saber acerca dela” (BUCKINGHAM, 2010, p. 42). Desse modo, evidencia-se a necessidade de uma abordagem crítica, *desfetichizada* e construtiva das tecnologias digitais.

Isso significa que não podemos nos contentar com simples apropriações dessas tecnologias, como se elas fossem, por si só, capazes de reverter situações. É por isso que precisamos enxergar que, com essas potencialidades, pululam elementos que, longe de serem unificadores, constituem-se em diferenciadores dos seres e de suas culturas, passando a pólos geradores de novas articulações (PRETTO, 2006, p.23)

Assim, compreende-se que as potencialidades, advindas da evolução das tecnologias digitais, lançam novos paradigmas que devem estar considerados nos processos educativos. Se reconhecemos na educação um processo chave para emancipação dos sujeitos, sua organização, conteúdos e práxis devem perpassar a abordagem e compreensão crítica da sociedade em que se inserem, apreendendo estas *novas articulações* de que fala Nelson Pretto. Permitindo, dessa maneira, uma aproximação e

⁶ Forma abreviada de *Science Fiction*, que significa *Ficção Científica*. Gênero de ficção constituído a partir da abordagem fantástica, comumente relacionada a temáticas científicas e tecnológicas, como nos enredos cyberpunk, de viagem no tempo, invasão extraterrestre, distopia, entre outros. São referências de produção *sci-fi* diretores de cinema como Steven Spielberg, Stanley Kubrick, George Lucas e as irmãs Wachowski; e na literatura os clássicos nomes de Mary Shelley, Julio Verne, Isaac Asimov e Aldous Huxley.

apropriação crítica das tecnologias digitais, que não reforce maniqueísmo nem tampouco reitere as desigualdades socioculturais.

Diante do abordado contexto da inserção tecnológica na sociedade nos últimos anos, é sobremaneira importante uma aproximação desencantada e não-tecnicista dos meios tecnológicos de informação e comunicação nos processos educativos. Perceberemos, portanto, que é necessário que estas questões permeiem a formação do professor; é preciso que o profissional docente desenvolva ao longo de sua formação uma aproximação e percepção construtiva das tecnologias contemporâneas.

No campo educacional, o que se espera é formar um sujeito com múltiplos saberes, orientando-o para um ideal de cidadão altamente capacitado para encarar os mais diferentes desafios sociais, econômicos, estéticos e profissionais. No mundo do trabalho, quem forma é a educação, portanto, tais modificações devem ser entendidas e bem solucionadas no curso da formação do sujeito, seja pela crítica, seja pelos entendimentos das transformações nas relações sociais, formando conceitos contra-hegemônicos e de resistências para a alienação que se modifica constantemente. Para tanto, partimos do pressuposto de que o professor seja um *intelectual orgânico*, que atue como transformador e formador desses sujeitos, mas para isso acontecer tais profissionais devem se encontrar em condições favoráveis suficientes para realizar tais transformações (MACALINI, 2014, p. 146. Grifo nosso.)

Consequentemente, a formação de um professor com tal desenvoltura, alinhado com este caráter de *intelectual orgânico*, capaz de formar e transformar, requer um percurso curricular que o qualifique para tanto. No Brasil, múltiplos foram – e permanecem sendo – os debates para estruturação e legislação dos cursos de licenciatura, principalmente no tocante ao alinhamento destes com as necessidades e diretrizes da educação básica. No entanto, não é incomum que as reformas curriculares propostas

pelas políticas públicas educacionais desconsiderem seus agentes ativos – professores, alunos e gestores escolares. Michel Serres (2013, p.19) aponta que os “[...] professores se tornaram os menos ouvidos dentro desse sistema instituidor dominante, rico e ruidoso”. Algo que podemos ver corroborado no pensamento de David Buckingham, abordando os estudos de Larry Cuban, ao afirmar que:

[...] os defensores da tecnologia sempre têm estado prontos para acusar os professores, argumentando que eles são ultrapassados ou devagar na adaptação, ou, ainda, sentem-se excessivamente ameaçados por tais desafios em aparência fundamentais para sua autoridade. [...] O problema, ele [Cuban] argumenta, não é que os professores sejam inflexíveis, mas que a grande maioria das reformas educacionais – inclusive as dirigidas pela tecnologia – são implementadas sem o envolvimento ativo dos próprios professores. Uma reforma educacional duradoura, segundo Cuban, deve envolver os professores como agentes de liderança, não só como consumidores ou distribuidores de planos vindos de outro lugar (BUCKINGHAM, 2010, p.41)

No tocante à mencionada questão da Arte, reconhecemos que esta desponta como *trabalho criador* profícuo à humanização e solo fértil no desenvolvimento de novos modos de percepção. Arte e educação atrelam-se na possibilidade de ampliar as relações do humano com sua essência, de traçar caminhos para reinstaurar uma noção de arte como conhecimento; conhecimento do potencial de criação do humano, da universalidade exteriorizada em sensibilidade e empatia na relação com o outro através dos frutos do *trabalho criador*. Uma noção de arte convocada para enriquecer as relações do homem consigo, com seu tempo e espaços. Como considerado por Adolfo Sánchez Vázquez: “[...] graças à arte, o homem enriquece seu universo humano, salva e faz perdurar o que tem de ser

concreto e resiste a toda desumanização [...] A finalidade última da obra de arte é ampliar e enriquecer o território do humano” (2011, p. 109).

É válido notar ainda que, em geral, os modos de percepção ensejados pela Arte surgem alinhados com os avanços sociais, científicos e tecnológicos do período em que se inserem. Naturalmente, o território artístico apropria-se desses novos meios e potencialidades em seus processos de construção, o que acaba por renovar constantemente as formas de conceituar e fruir arte. Muito além de mudanças ideológicas de movimentos artísticos manifestos ao longo da história da arte, a assimilação tecnológica dentro do âmbito da arte explicita a capacidade de renovação da criatividade humana; de alterar sua natureza e tudo quanto toca, considerando as necessidades e potencialidades de seu meio.

Um processo paulatino de desenvolvimentos e apropriações tecnológicas foi necessário para que se constituísse a inserção de uma nova midialidade na Arte, com todos seus modernos métodos de criação e, especialmente, geração de novos modos perceptivos. Fonseca da Silva (2015) aponta que muitas dessas mudanças foram impulsionadas no desenvolvimento do processo de industrialização, demarcadamente no início do século XX. Quando observamos o incremento tecnológico progressista atrelado a industrialização vertiginosamente crescente, podemos observar o endossar da lógica mercantil, de produção sistêmica e célere. O mercado institui-se como norteador das relações sociais, laborais e, inclusive, artísticas. Na lógica mercadológica, arte e cultura são *fetichizadas* e alienadas do humano; apartam-se do caráter de *trabalho criador* e passam a encabeçar a lógica da *Indústria Cultural*.

No processo de involução das percepções estéticas dos sujeitos, decompõe-se também a relação de sensibilização e empatia consideradas anteriormente, para adequá-las à perspectiva do consumo e necessidades

criadas. Na Indústria Cultural, o público é consumidor; a Arte é produto; a educação é negócio.

Fonseca da Silva e Schlichta (2015) exemplificaram tal compreensão a partir projeto *Laptop na Escola: um estudo da produção da imagem como estratégia de aprendizagem*, denotando os problemas de subaproveitamento das tecnologias digitais nas escolas, como também sendo resultado da mercantilização da educação. Destacada, por exemplo, na compra de equipamentos de baixa qualidade em desuso nos países desenvolvidos pelo Estado, que servem apenas aos interesses da publicização de ilusórios índices numéricos da inserção das tecnologias nas escolas públicas. As pesquisadoras, então, lançam o pertinente questionamento: “A quem interessa a distribuição de equipamentos de baixa qualidade nas escolas?” (FONSECA DA SILVA; SCHLICHTA, 2015, p. 17). Reiterando esta perspectiva, Nelson Pretto (2004), ao realizar uma análise contundente acerca da relação entre mídia, currículo e o negócio da educação, afirma que:

[...] começamos a pensar a educação não como um direito social mas sim como uma mercadoria. Mercadoria que deve ser vendida, utilizando-se de todos os artifícios disponíveis no mercado. Essa perversa perspectiva tem empurrado para o lado a idéia de políticas educacionais que tenham como objeto a formação de seres humanos com base em princípios muito antigos como é o caso da cidadania e da ética. (PRETTO, 2004, p. 16)

O aspecto ressaltado, da mercantilização da educação, é desenvolvido por este autor através da análise de outdoors de instituições educacionais de seu município. A investigação traz a alarmante visão de como a lógica industrial tornou-se a base e o foco do trabalho educativo, isto é, aquilo que Saviani (1987) atribuiria à prática social, como *ponto de partida e ponto de chegada* da práxis pedagógica, na lógica capitalista

vemos atribuída à prática mercadológica. Em seu artigo, Nelson Pretto (2004, p.19) finaliza convidando-nos a “provar não ser esse o único caminho e mais, apontar outras direções e sentidos”.

Questões decorrentes desta visão da educação como mercadoria, podem ser vistas através da *proletarização da atuação docente*, conforme Fonseca da Silva (2010), da *mercantilização da educação e industrialização dos conteúdos escolares*. Com base nesta descaracterização do trabalho educativo pela lógica industrial, reitera-se a já mencionada precarização da profissão docente, com a desvalorização salarial, falta de acesso aos bens culturais, formação aligeirada e baseada em concepções utilitárias da educação. A atividade educativa também passa a ser vista de forma mercantilizada, vende-se o caminho para o mercado consumidor, prepara-se os alunos para adaptar-se e sobressair dentro da lógica do capital. Com isso, reverbera-se a ideia de industrialização dos conteúdos, de uma organização curricular que privilegia a capacidade de flexibilidade e produtividade do aluno, ao invés de estar comprometida com a formação de sua consciência crítica para a prática social.

Contraditoriamente – como não poderia deixar de ser dentro do sistema em que vivemos –, é também no bojo do trabalho educativo que se encontra a peça-chave para a crítica ao avanço desenfreado da *naturalização do capitalismo* (PRETTO, 2004) e sua superação. Saviani (1995) já articulava a relação intrínseca entre socialização do saber elaborado e a socialização dos meios de produção, esclarecendo que “[...] o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção” (SAVIANI, 1995, p. 90). Desse modo, é através da educação que consideramos possível o acesso e apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos, enquanto parte da produção e elaboração material e intelectual humana, na perspectiva dos interesses dos

dominados. Corroboramos, assim, com o pensamento de Julia Malanchen (2016, p.180), ao afirmar que:

[...] quando entendemos que o desenvolvimento das forças produtivas, expresso pela tecnologia, é decorrência do avanço da ciência, observamos como o espaço de produção e socialização de conhecimentos é lugar essencial de luta. Compreendemos que, da mesma maneira que a escola pode trabalhar no sentido de contribuir com a manutenção e conservação da estrutura social vigente, pode também, contraditoriamente, ser instrumento de autonomia e fortalecimento da classe trabalhadora.

O desígnio a ser edificado é por uma educação que considere a humanização e emancipação dos indivíduos. Para tanto, é preciso reconhecer o que é essencialmente inerente ao humano, em sua criatividade produtiva, em sua capacidade empática e sensível, em seu trabalho criador. Estas alterações dentro do sistema são gigantescas e envolvem enraizamentos há muito instaurados, mas é fundamental partir para o desenvolvimento de pesquisas, projetos e ações que absorvam e alarguem tal premissa. Ampliando esta proposição, a arte, a educação e as tecnologias digitais podem alinhar-se no intento de capacitar o humano contemporâneo para uma vivência consciente de seu tempo e relações. É possível, nesta perspectiva, apropriar-se das potencialidades das tecnologias – com o equilíbrio necessário – buscando processos que evidenciem o desenvolvimento de novos modos de percepção e relação com o conhecimento tecnológico.

A educação estética, ao promover a socialização e as informações recorrentes no ensino das artes, contribuirá, portanto, para compreender como o processo de formação de professores com as tecnologias poderia contemplar as práticas e os estudos teóricos acerca do tema, articulando ensino de maneira crítica ao usar as tecnologias e suas

poderosas vias de disseminações, por meio dos recursos midiáticos e de redes, contribuindo para trocas substanciais entre campos que quase não se comunicam (MACALINI, 2014, p. 166)

No entanto, retomando a problemática central deste estudo, Macalini (2014) evidencia também que a formação inicial dos professores não tem dado conta destas vivências com as tecnologias contemporâneas e incorre-se no erro da mecanização na utilização destas em sala de aula. Se observarmos o contexto das Artes Visuais, perceberemos que a apropriação tecnológica pode perpassar desde o processo de produção artística até os modos de difusão e acesso à Arte produzida ao longo da história. As redes de conexão e capacidade interativa possíveis de serem promovidas pela apropriação dos meios tecnológicos digitais, altera fortemente as possibilidades e maneiras de se conhecer e fruir Arte. Ainda assim, apesar do recorrente uso de tecnologias digitais nas produções artísticas contemporâneas, sua utilização crítica no ensino de arte ainda não se efetiva (FONSECA DA SILVA, 2015).

A utilização acrítica e tecnicista das tecnologias digitais, irrompe a perspectiva de uma educação para emancipação dos sujeitos, tendo em vista que acaba por manter os alunos como utilizadores/reprodutores de uma lógica pré-estabelecida; aliena destes a possibilidade de fruição e reconhecimento crítico das potencialidades da produção tecnológica. Porém, àqueles que dominam – como possuidores do conhecimento sistematizado – uma postura crítico-reflexiva diante da tecnologia, é ampliado o reconhecimento desta inventividade e potencialidade inerente a ferramenta. Acende-se, assim, o debate acerca de uma outra contradição dentro da inserção das tecnologias digitais na atividade educacional: ampliar o acesso aos bens culturais tecnológicos é mais do que propiciar a utilização das ferramentas, do contrário, pode-se incorrer numa

perspectiva de operacionalização pelo viés do uso mecanicista das tecnologias. Como esclarece David Buckingham ao tratar sobre o papel da escola na questão do acesso à tecnologia:

O advento da mídia digital apresenta desafios ainda mais amplos para a escola enquanto instituição. Uma questão-chave, levantada por vários autores, concerne ao seu papel no enfrentamento das desigualdades de acesso à tecnologia surgida na sociedade. *Acesso*, neste sentido, é mais do que disponibilidade de equipamento, ou uma questão de habilidades técnicas: é também uma questão de capital cultural – a capacidade de usar formas culturais de expressão e comunicação (BUCKINGHAM, 2010, p. 53. Grifo do autor.)

O enriquecimento deste capital cultural requer superar os reflexos da lógica da sociedade de classes, que vemos ressoar na socialização do saber tecnológico. Macalini, Hillesheim e Fonseca da Silva (2013) evidenciam que a abordagem do conhecimento na perspectiva econômica faz surgir – mais uma vez – desigualdades, neste caso, entre os *info-ricos* e *info-pobres*, isto é, entre aqueles que tem real *acesso* a linguagem tecnológica e aqueles se configuram como usuários do pacote da tecnologia. Há, pois, uma clara diferença entre ser usuário de uma ferramenta e apropriar-se de um conhecimento. Mais uma vez, reitera-se aqui a questão das diferenças sociais de classe; a reprodução da lógica capitalista de “privilegiar os privilegiados” (PRETTO, 2004, p. 15).

Manter a educação como processo *industrial*, como sistema de engrenagens, é, mais uma vez, privilegiar alguns. Privilegiar aqueles que, pelas suas condições sociais externas ao próprio processo educacional, tenham a possibilidade de estabelecer os grandes *links* e, com isso, desenvolver necessários processos de imersão cultural. Esses, mais uma vez, provavelmente serão somente aqueles privilegiados que já tinham tido a oportunidade de entender os processos no

seu conjunto, uma vez que são eles os que possuem na sua vida familiar, acesso a todas as fontes de informações e saberes, propiciados pelos meios de comunicação, pelas viagens, visitas a museus, cinemas, parques, acesso a livros, jornais e revistas, entre tantos outros. (Ibidem, p.12-13. Grifos do autor.)

A partir destas colocações de Nelson Pretto, podemos reiterar a postura assumida por Saviani (1995), Duarte (2016) e Malanchen (2016) na defesa do compromisso político da educação e da função social da escola e do professor, considerando que se escola não permite o acesso aos instrumentos de elaboração e sistematização, “os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascenderem ao nível da elaboração do saber” (SAVIANI, 1995, p.91). Newton Duarte ao considerar o impacto das tecnologias sobre vida social contemporânea, esclarece que:

[...] o uso dessas tecnologias não gera, por si mesmo, o acesso livre e pleno ao conhecimento. É importante não se esquecer a distinção entre informação e conhecimento. Aquelas fazem parte deste, mas este não se reduz a elas. O conhecimento organiza-se em sistemas conceituais cujo domínio é adquirido por meio de processos que só raramente ocorrem na vida cotidiana. Cabe à escola a produção deliberada desses processos e a condução dos alunos pelas sendas do saber sistematizado. Somente assim as pessoas estarão em condições de se apropriar constantemente do conhecimento, disponível em qualquer tipo de fonte (DUARTE, 2016, p.140).

David Buckingham (2010) defende que as mudanças evidenciadas nas diversas esferas da sociedade contemporânea, exigem um novo enfoque no papel da escola, enquanto instituição pública. O autor reitera uma defesa da autonomia intelectual do professor, afirmando que as escolas, assim como as universidades, deveriam estar *equipadas* com profissionais com o poder de tomar decisões sobre como a educação deva ser feita.

Buckingham faz ainda uma ressalva provocativa ao alertar que, se tal observação parece simples ou óbvia, “[...] vale lembrar as desigualdades de acesso que caracterizam cada vez mais a educação pública, a crescente importância das companhias comerciais na gerência de escolas e a visão governamental do ensino enquanto questão de *oferecer* um currículo definido externamente” (BUCKINGHAM, 2010, p.54. Grifo do autor.).

Na perspectiva de uma autonomia intelectual e do trabalho pedagógico do professorado, mediante o acesso e apropriação das tecnologias digitais, Nelson Pretto (2006) considera que as exigências sobre o trabalho do professor se intensificam, principalmente movido pelo já mencionado *cotidiano de alucinação temporal*. No bojo desta discussão, no entanto, Pretto reivindica o reconhecimento deste processo como um momento ímpar para “[...] repensarmos as políticas educacionais na perspectiva de resgatar a dignidade do trabalho do professor, com a retomada de sua autonomia e, com isso, experimentar novas possibilidades com a presença de todos os novos elementos tecnológicos da informação e comunicação” (PRETTO, 2006, p. 24). O reconhecimento do fazer docente diante das mudanças socioculturais erigidas pelo advento e instauração das tecnologias digitais exige, portanto, pensar em políticas de formação que superem o caráter aligeirado e utilitarista, bem como, a abordagem tecnicista das potencialidades tecnológicas.



Figura 31 – Reflexão3. Raquel Kogan, 2005.

Fonte: <http://www.museuoscarniemeyer.org.br/exposicoes/exposicoes/realizadas/2015/cibernetica>



Vídeo disponibilizado pelo Itaú Cultural.



Visita 3D – Museu Oscar Niemeyer



Figura 32 – Museu dos [corpos] invisíveis. Giselle Beiguelman e Lucas Bambozzi, 2016.

Fonte: <http://spurban.com.br/giselle-beiguelman-e-lucas-bambozzi/>



SP_Urban Digital Festival



Bienal Internacional de Arte e Tecnologia -
Emoção Art.ficial (Itaú Cultural)

“Um documentário colaborativo sobre a cidade de São Paulo pensada como um campo de embate entre visibilidade e invisibilidade” (SP_Urban Digital Festival, 2016). O SP_Urban Digital Festival é um evento que busca expandir o conceito de arte, através do incentivo à produção e disseminação de obras que articulam arte e tecnologia, bem como “ao estabelecer canais de tecnologia digital como partes integrantes da cidade; fundindo arquitetura, arte e mídia” (Idem), reiterando assim as movimentações artísticas como a já mencionada “Arte Cibernética - Coleção Itaú Cultural”, bem como, a Bienal Internacional de Arte e Tecnologia - Emoção Art.ficial.

Refletindo tal questão no contexto da formação docente, é fundamental encarar mudanças de posicionamento no que tange a organização dos conhecimentos curriculares e a abordagem das tecnologias. Se queremos formar um professor intelectual orgânico, crítico, capaz de formar sujeitos e contribuir num projeto de transformação social, é fundamental que o docente seja igualmente educado de maneira crítica, científica, filosófica, orgânica diante dos conhecimentos essenciais postos na realidade social contemporânea; é preciso constituir uma formação que sobrepuje a *domesticação da investigação reflexiva* e que abarque a tecnologia na colaboração da ação pedagógica (ROSA, 2005). Macalini, Hillesheim e Fonseca da Silva (2013, p. 2836-2837) concordam que:

[...] os currículos das licenciaturas deveriam estar organizados de modo a contemplar a promoção para uma educação tecnológica crítica, implicando na inovação para novas abordagens metodológicas, bem como, na adaptação do currículo para esse novo espaço e contexto. Cabe ressaltar que o entrecruzamento das tecnologias com os processos artísticos ampliam as possibilidades de vivência pelo professor dos processos poéticos propostos pelos artistas, possibilitando uma melhor compreensão dos conceitos e problematizações das artes.

A partir do exposto ao longo deste tópico, vê-se a necessidade de uma compreensão crítica do fazer educativo, que deve perpassar toda a práxis pedagógica, incluindo-se os agentes ativos desse processo: professores, alunos, gestores. O nosso reconhecimento é de que uma mudança na abordagem e apropriação dos meios tecnológicos digitais no contexto educativo transcorre, necessariamente, através da formação docente. Nesse sentido, articula-se a defesa de uma organização curricular que esteja pautada em princípios que reconheçam o papel político-pedagógico do ensino, sobretudo, que compreendam a educação, como a

concebemos hoje, enquanto processo histórico e, portanto, implicado em suas contradições sociais.

Como evidencia Julia Malanchen (2016, p. 205): “[...] não superaremos plenamente no currículo o que ainda não foi superado socialmente”. Significa dizer que os aspectos aqui abordados, da defesa da socialização do saber sistematizado, da função social da escola e papel político do professor, da valorização e concepção afirmativa do ato de ensinar, bem como, de uma organização curricular capaz de formar docentes enquanto intelectuais orgânicos, críticos e conscientes da realidade sócio histórica, isto é, da defesa de uma perspectiva histórico-crítica para a educação, são processos constantes de enfrentamento das estruturas sociais hegemônicas. Estamos no seio desta luta de forças antagônicas, mas retomamos aqui a confrontação defendida por Schlichta (2017), e reiteramos que no cerne da questão da formação e atuação do professor de Arte na escola: *ainda não nos damos por vencidos!*

2.4 IMPULSO DE VOO: UMA CRÍTICA CURRICULAR A PARTIR DA FORMAÇÃO IMAGÉTICO-DISCURSIVA DO NORDESTE

Como abordado nos tópicos anteriores deste capítulo, consideramos o currículo como processo histórico (MALANCHEN, 2016). Esta compreensão denota a necessidade de reconhecimento dos aspectos contextuais que moldaram – e constantemente remodelam – o que conhecemos como realidade concreta. No que tange a questão regional do Nordeste brasileiro, foram apresentadas, no primeiro capítulo desta pesquisa, considerações acerca do seu processo de formação social e imagético-discursiva. Isto posto, insurge enquanto inquietação analítica de pesquisa o desejo de articular uma relação entre os temas já abordados,

acerca do currículo e tecnologias digitais, e os aspectos contextuais da formação regional do Nordeste.

Tal inquietação tem como base as discussões travadas, ao longo da concepção desta pesquisa, tanto a partir dos estudos teóricos quanto das vivências coletivas de reuniões, eventos e debates. Nestas discussões, reiterou-se com constância a necessidade de um cuidado na percepção e análise dos diversos discursos presentes nos currículos e proposições pedagógicas. De forma mais aprofundada realizaremos a referida análise, a partir de documentos oficiais, no capítulo que se segue. No entanto, urge uma discussão preliminar, endossada pela percepção do relativismo cultural (MALANCHEN, 2016) que se evidencia a partir da formação regional do nordeste brasileiro, principalmente com base no discurso regionalista tradicionalista e que, inevitavelmente, reverbera nos modos de ver, dizer e compreender o nordeste brasileiro.

Ao ponderar acerca de premissas curriculares, a partir das perspectivas apresentadas ao longo deste capítulo e tendo por base a formação sócio histórica do Nordeste, duas problemáticas – erguidas em contradição, mais uma vez – despontam de forma latente. A primeira apresenta a necessidade dos currículos abarcarem de forma crítica a particularidade regional; reconhecerem sua diversidade, valorizarem as produções culturais, científicas, artísticas e filosóficas da região, buscando romper a lógica de subalternidade intelectual comumente erigida nos discursos acerca do nordeste, principalmente quando falamos do âmbito educacional. Significa considerar uma maior utilização de autores nordestinos nas bibliografias, partir da prática social local na articulação entre os eixos pedagógicos, utilizar produções artístico-culturais da região para construir um debate no campo das Artes Visuais, bem como, denotar a importância de conhecer os processos sócio históricos que constituíram o nordeste enquanto região e o discurso da nordestinidade.

Contraditoriamente, a segunda problemática ergue-se a partir da necessidade de uma aproximação crítica e apurada acerca da *visibilidade e dizibilidade* (ALBUQUERQUE Jr., 2011) do Nordeste. A formação imagético-discursiva regional tem bases sociais e histórias que requerem, no mínimo, um olhar desconfiado acerca do imaginário social mítico que se formou em torno das figuras, paisagens, histórias e seres que compõem o Nordeste, bem como, das bases teóricas, artísticas, políticas e econômicas que modelaram esta composição. É preciso ter cuidado no modo como o discurso regional pode aparecer na organização curricular, para não incorrer no erro de construir uma espécie de *currículo-mucambo*⁷, numa perspectiva freyreana de cultura regional.

Contrapor tal perspectiva, significa considerar que é preciso apartar a estrutura curricular de um pensamento que reverbere o *relativismo cultural*, de que fala Julia Malanchen (2016). A autora revela que, num contexto abordado a partir do relativismo cultural: “[...] a cultura deixa de ser compreendida como o resultado do acúmulo de produção do homem por meio do trabalho derivado de sua ação na natureza e passar a ser equivalente à identidade cultural de diferentes grupos ou comunidades” (p. 91). Ou seja, ocorre um processo de fragmentação da cultura, a elevação da crença de que o local, o individual – ou, no caso, o regional –, mesmo apartados de uma problematização sócio-histórica e econômica, devem ser enlevados como parte da riqueza cultural singular daquela estrutura. Este é um pensamento facilmente reconhecido na perspectiva regionalista tradicionalista, encabeçada por Gilberto Freyre (1936), na construção sociológica do nordeste.

Para Freyre, o ponto de vista regional devia nortear os estudos de sociologia e história, porque a noção de região é

⁷ FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mucambos**. 1936.

aproximada à de meio ou local, hábitat, um espaço da natureza sem o qual era impossível pensar a sociedade. A região é vista como a unidade última do espaço. Um espaço genético, fundante de qualquer atividade humana. Como ele mesmo define sua sociologia como uma sociologia genética, a região vai surgir, ao lado da tradição, como pontos de partida para qualquer trabalho de interpretação da nossa sociedade. (ALBUQUERQUER Jr., 2011, p. 109)

É no seu Manifesto Regionalista⁸, originalmente escrito em 1926, que Gilberto Freyre constrói o levante ao tradicionalismo, à estrutura patriarcal, ao Nordeste das Casas Grandes, do cheiro de cana, da vida junto à terra, às raízes, das negras de habilidosas mãos culinárias. O Nordeste insurge como região do eixo formativo da nacionalidade brasileira, ambiente único, de uma diversidade capaz de alinhar características naturais e culturais homogeneizadoras da identidade nacional.

⁸ FREYRE, Gilberto. Manifesto regionalista. 7.ed. Recife: FUNDAJ, Ed. Massangana, 1996.



Figura 33 – Gilberto Freyre deputado federal, 1945. Lula Cardoso Ayres. Impressão gráfica. Parte da exposição “Museu do Homem do Nordeste” (2013), de Jonathas de Andrade. Fonte: <http://cargocollective.com/jonathasdeandrade/museu-do-homem-do-nordeste>

É nesta visão de exaltação regionalista que Freyre vai destacar o *papel da mestiçagem*; de um Nordeste que é o local da *harmonização entre raças e culturas* (ALBUQUERQUE Jr., 2011). Assim como na pintura de Rugendas (Figura 2), apresentada no primeiro capítulo desta pesquisa, a visão freyreana revela uma inclinação discursiva que tende a romantizar a vida dos negros, caboclos e mestiços.

Sobre a construção dos mucambos, a "casa do caboclo", Freyre aponta:

É que o mucambo se harmoniza com o clima, com as águas, com as cores, com a natureza, com os coqueiros e as mangueiras, com os verdes e os azuis da região como nenhuma outra construção. Com toda a sua primitividade, o mucambo é um valor regional e por extensão, um valor brasileiro, e, mais do que isso, um valor dos trópicos [...] O mucambo é um desses valores. Valor pelo que representa de harmonização estética: a da construção humana com a natureza. Valor pelo que representa de adaptação higiênica: a do abrigo humano adaptado à natureza tropical. *Valor pelo que representa como solução econômica do problema da casa pobre: a máxima utilização, pelo homem, na natureza regional, representada pela madeira, pela palha, pelo cipó, pelo capim fácil e ao alcance dos pobres.* (FREYRE, 1996. Grifo nosso.)

Compreendendo tais construções sociológicas, reitera-se que uma perspectiva freyreana de cultura regional reverberada numa organização curricular, um *currículo-mucambo*, seria, portanto, um currículo que reproduz esta visão romantizada, mítica e acrítica acerca de uma formação social e imagético-discursiva do Nordeste; que desconsidera as contradições postas nos discursos, imagens, textos e, inclusive, na própria história social da região. Esta reprodução de um discurso regionalista tradicionalista, que relega ao nordeste este lugar da artesanaria, do arcaísmo, do primitivismo, do rural e oligárquico, apenas reitera os discursos

pautados no *relativismo cultural* (MALANCHEN, 2016), que pouco tem a ver com a realidade concreta da região, especialmente no contexto contemporâneo.

Uma ressalva importante, acerca da crítica apresentada, é que não desconsideramos o contexto social e histórico gerador da visão de homem e de mundo propagada por Gilberto Freyre. O que se buscou não foi problematizar a legitimidade ou relevância sociológica de seu discurso, tampouco descontextualizá-lo de seu período e contexto sócio histórico. A problemática do pensamento regionalista tradicionalista na formação social do Nordeste, como apresentado no primeiro capítulo deste trabalho, é que o discurso que ele suscita não é inocente ou desinteressado, mas, sim, a produção de uma tradição que construiu os modos de se ver e dizer o Nordeste.

Não é à toa que as pretensas tradições nordestinas são sempre buscadas em fragmentos de um passado rural e pré-capitalista; são buscadas em padrões de sociabilidade e sensibilidades patriarcais, quando não escravistas. Uma verdadeira idealização do popular, da experiência folclórica, da produção artesanal, tidas sempre como mais próximas da verdade da terra (ALBUQUERQUE Jr., 2011, p. 91)

É na educação, pois, que vemos as vias capazes de contrapor tais discursos. Evidencia-se, desse modo, a necessidade de construir uma percepção crítica dos processos educacionais como um todo e, destacadamente no caso desta pesquisa, acerca da organização curricular. Posto que, é através do currículo que serão organizados os conteúdos, meios e métodos para socialização dos saberes sistematizados.

Numa perspectiva que parte das especificidades regionais do Nordeste, cabe considerar quais conhecimentos acerca da questão regional são fundantes para uma formação cultural histórico-crítica, capazes de

compreender os saberes advindos da prática social e, a partir deles, promover uma mediação pedagógica que burile, analise e construa uma consciência regional crítica. De modo que não se perca a valorização do saber advindo da prática social específica, mas que, ao mesmo tempo, não se esgueire a visão a um olhar regionalista relativista.

Consideramos, assim, que uma organização curricular para formação docente em Artes Visuais no contexto nordestino precisa, fundamentalmente, contribuir para o acesso aos bens culturais, materiais e não materiais, a partir de um viés histórico-crítico, pautado na socialização do saber, na aproximação crítica da realidade concreta e da formação social, política e econômica da região, bem como, nas potencialidades do *trabalho criador* humano –como através da práxis artística. Formando, desse modo, sujeitos alinhados com uma consciência crítica e capazes de, continuamente, contribuir para elaboração do saber escolar e de sua prática social. No que tange as discussões acerca da inclusão das tecnologias digitais na formação de professores na região, acrescentamos que a inserção tecnológica nos currículos das licenciaturas pode contribuir para romper a lógica do discurso hegemônico, de visão arcaísta, a respeito do Nordeste, bem como, reitera a perspectiva de *apropriação do acúmulo cultural* (MALANCHEN, 2016), enquanto parte da produção material e intelectual humana.

Reconhecendo esta possibilidade de articulação entre construção curricular e novas tecnologias na formação docente, capaz de reverberar nos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula, tornamos a olhar para o objeto e objetivo desta pesquisa: as Licenciaturas em Artes Visuais no Nordeste Brasileiro. Como estes cursos estão abordando e inserindo em seus currículos a temática das tecnologias contemporâneas, para o ensino das Artes Visuais? Este é o enredamento que buscaremos observar e debater no capítulo que se segue; reconhecer esta rede que se tece em

conexões, articulações e construções que alinhavam a relação entre visualidades e tecnologias.

CAPÍTULO 3

Rede de conexões: Licenciaturas em Artes Visuais no Nordeste e as tecnologias digitais

Na construção de uma *visibilidade e dizibilidade* do Nordeste, como vimos, as Artes Visuais serão um terreno fértil para semeadura de cenários, personagens e dizeres, a serem encarnados como representação simbólica dessa região. Tendo por base tal fato, é válido referenciar que, no Nordeste, as preocupações com a transmissão de conhecimentos relativos às produções artísticas-visuais iniciaram ainda no século XIX, precedendo até mesmo a discussão acerca da gênese social da região. Academicamente, os estudos acerca dos fazeres artísticos têm marco histórico com a fundação da Academia de Belas Artes da Bahia, em 1877 (SILVA, 2008), na cidade de Salvador. É fundamental reconhecer, portanto, o impacto premente da chegada e institucionalização dos estudos acadêmicos em Artes Visuais nesta região, ainda no período oitocentista. Tal processo destaca-se não apenas por afetar a quantidade e estilística da produção visual subsequente à sua fundação, mas também por demarcar o ponto de partida de uma preocupação com a importância do ensino de Artes Visuais. A Academia de Belas Artes da Bahia é, ainda hoje, parte deste cenário. Incorporada à Universidade Federal da Bahia (como Escola de Belas Artes - EBA), oferta tanto o curso de Bacharelado quanto Licenciatura em “Desenho e Plástica”. Ao longo dos anos, somaram-se (e continuam emergindo) outras instituições com intuito de ofertar a formação docente em Artes Visuais no território nordestino. São estas instituições que teremos como objeto de análise neste capítulo.

3.1 CURRÍCULO E POLÍTICAS PÚBLICAS: TESSITURAS DE ANÁLISE

Com o intuito de erigir análises pautadas nas estruturas curriculares dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais do Nordeste brasileiro, reitera-se, previamente, a compreensão de currículo, formação docente em Artes Visuais e tecnologias digitais, ampliada no capítulo anterior. Os trançados teóricos apresentados previamente são basilares nas proposições analíticas deste capítulo, por isso, reforça-se o alinhamento com uma perspectiva histórico-crítica do currículo, entendendo esta como “[...] a expressão da concepção do que é o mundo natural e social; do que é o conhecimento deste mundo; do que é ensinar e aprender esse conhecimento, bem como do que são as relações entre escola e sociedade” (MALANCHEN, 2016, p.176).

No bojo desta relação escola-sociedade, é fundamental reconhecer que as práticas pedagógicas, incluindo-se os documentos curriculares, são norteados e pautados em políticas públicas ulteriores, que surgem com força resolutiva ou de lei, de modo geral, vinculadas com políticas de alinhamento internacional. Há, pois, que se considerar quais são estas políticas curriculares implicadas na formação educacional brasileira, bem como o que demonstram (e maquiham) enquanto pensamento político e pedagógico. No contexto da *diversidade e complexidade pedagógica* da formação de professores em Artes Visuais, Rosa (2005) já apontara caminhos para se compreender que, de modo geral, são os interesses elitistas que estão presentes e reverberados através dos currículos, sendo, portanto, fundamental atentar para as tendências discursivas e pedagógicas que prenunciam.

Alvarenga (2015) ao apresentar levantamentos e análises das matrizes curriculares das Licenciaturas em Artes Visuais no estado do Paraná, evidencia a importância e necessidade de efetivação destas

investigações e diagnósticos acerca dos cursos e currículos. Reconhecendo estes processos sistemáticos de análise como meio para definirem-se políticas públicas educacionais, que considerem os contextos específicos da Educação e do ensino de Arte, bem como, permitam a ampliação e desenvolvimento da formação docente em Artes Visuais.

Aproximamo-nos da análise dos documentos oficiais e seus currículos como quem se achega à obra cinética *Light-Space Modulator* (1921-30), de Moholy-Nagy. O que gera e movimenta a interlocução desta obra são as sombras geradas pela incidência de luz e circulação. As imagens de sombras é o que está posto; é a aparência do fenômeno, no entanto, o objeto gerador do fenômeno em si guarda outras particularidades; há, pois, uma diferença entre a *aparência* das formas e a *essência* do objeto gerador. Nas investigações que seguem a perspectiva que buscamos construir ao longo desta pesquisa, as luzes são lançadas no sentido de investigar não apenas a aparência do que as políticas públicas difundem sobre a realidade educativa, mas também de caminhar no sentido de aproximar-se dos seus contextos e conceitos geradores, bem como das alterações discursivas que prenunciam.

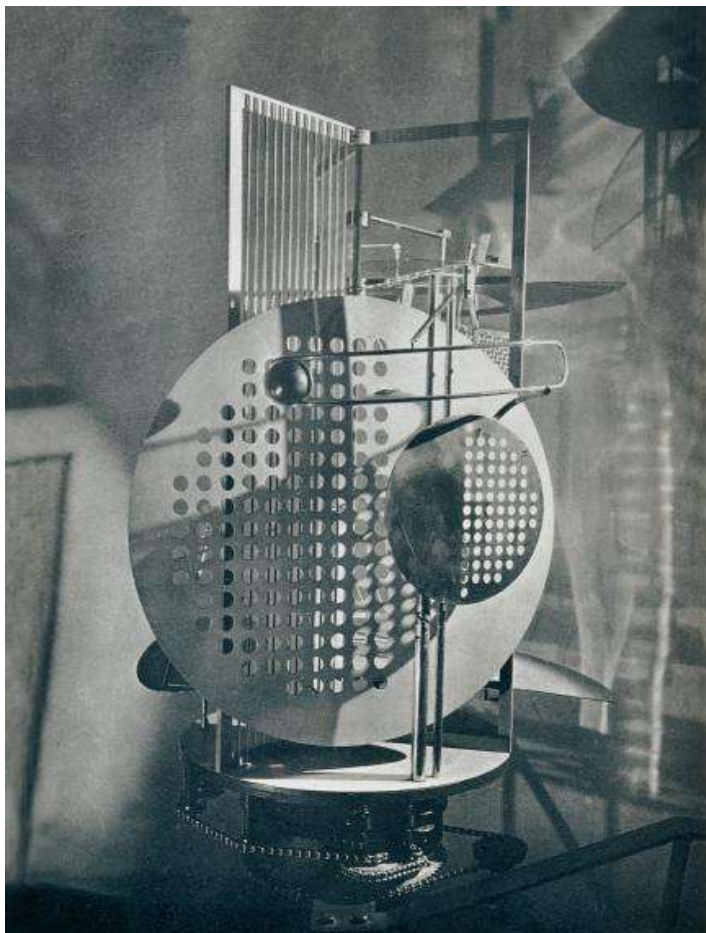


Figura 34 – *Light-Space Modulator*, László Moholy-Nagy, 1921-30.

Escultura cinética, 151,1 x 69 x 69,9cm.

Fonte: https://monoskop.org/Laszlo_Moholy-Nagy



A compreensão das políticas públicas que definem e interferem nas estruturas educacionais é, pois, instrumento para um melhor entendimento da condição da práxis educativa na sociedade atual, bem como, para embasar mecanismos de enfrentamento e problematização do trabalho pedagógico. Assim, tendo por base os estudos apresentados por Barbosa (1989), Alvarenga (2015), Fonseca da Silva (2016), Buján e Fonseca da Silva (2016), somados à leitura analítica dos Projetos Pedagógicos de cursos investigados para esta pesquisa, foi possível elencar e demonstrar os principais marcos regulatórios que norteiam as políticas curriculares das Licenciaturas em Artes Visuais (Tabela 1):

Tabela 1. Principais marcos regulatórios que norteiam os currículos das Licenciaturas em Artes Visuais.

MARCO REGULATÓRIO	CONTEÚDO
Lei nº 5.692, de 11/08/1971	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, tornando obrigatória a inclusão de Educação Artística.
Lei nº 9.394, de 20/12/1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/2002 (alterada posteriormente pela Resolução CNE/CP nº 2/2015)	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP nº 2, de 19/02/2002 (alterada posteriormente pela Resolução CNE/CP nº 2/2015)	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
Lei nº 10.639, de 09/01/2003	Altera a Lei no 9.394/1996, para incluir a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".
Parecer CNE/CEB nº 22/2005	Altera a Resolução CNE/CEB nº 2/1998, substituindo o termo “Educação Artística” por “Arte”, tendo por base a formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações disponibilizadas nos sites do MEC e do Palácio do Planalto.

Tabela 1. Principais marcos regulatórios que norteiam os currículos das Licenciaturas em Artes Visuais.

MARCO REGULATÓRIO	CONTEÚDO
Lei nº 11.645, de 10/03/2008	Altera a Lei no 9.394/1996, modificada pela Lei no 10.639 2003, para incluir a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
Resolução CNE/CES nº1, de 16/01/2009	Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais.
Resolução CONAES nº 01, de 17/06/2010	Normatiza o Núcleo Docente Estruturante.
Resolução CNE/CEB nº4, de 13/07/2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
Lei n. 12.796, de 04/04/2013	Altera a Lei no 9.394/1996, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação.
Lei nº 13.005, de 25/06/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE.
Resolução CNE/CP nº 2, de 01/07/2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações disponibilizadas nos sites do MEC e do Palácio do Planalto.

Os marcos regulatórios acima listados, representam os mais referidos nos Projetos Pedagógicos de Curso das licenciaturas analisadas, bem como, são recorrentes nas problematizações e discussões dos artigos, dissertações e teses de pesquisadores da área de formação docente em Artes Visuais.

Apesar da possibilidade de síntese da representação sistemática destas Leis e Resoluções apresentadas no quadro acima, o cenário gerador de suas promulgações e alterações não é simples, nem tampouco brando. Tais diretrizes, bases e planos, promotores de mudanças nas políticas curriculares nacionais, em geral, são construções que tem como base um denso território de interesses antagônicos. Fonseca da Silva (2010, p.3), abarcando a formação de professores de Artes e as perspectivas de atuação política, registra que a LDB nº9.394/96, por exemplo, foi “construída a partir da correlação de forças entre as políticas neoliberais e as principais lutas do movimento associativo organizado”.

No processo relatado anteriormente há uma correlação de forças contraditórias, assim, é fundamental ressaltar o papel e protagonismo da Associações e Federações nacionais, como a Federação dos Arte-educadores do Brasil – FAEB, na luta pela transformação político-pedagógica dos documentos oficiais e na seguridade dos direitos conquistados ao longo da história do ensino de Arte no país. A Federação dos Arte-educadores do Brasil – FAEB foi criada em 1987, tendo, desde então, uma posição basilar na movimentação, a nível nacional e internacional, em favor “da presença da arte na educação brasileira, mobilizando reflexões e debates em torno das políticas públicas da arte-educação e empreendendo ações concretas nas instâncias legisladoras do país”.¹ Sobre isso, Fonseca da Silva (2010, p. 12) enfatiza:

¹ Histórico da FAEB e ConFAEBs, disponível no site: <http://faeb.com.br/historico-confaeb.html>.

[...] a importância da Federação dos Arte Educadores do Brasil estruturar-se como entidade independente, forte e com posicionamentos políticos, fundamentada na relação entre teoria e prática considerando a inserção no processo de proposição de políticas públicas e de críticas fundamentadas para a qualificação da formação de professores de artes. Da mesma forma as Associações de Arte educadores nos estados atuam como teias, numa visão dialética de troca entre ambos os organismos de representação dos arte-educadores, para analisar, criticar e propor no âmbito estadual as políticas públicas que incidem sobre a formação docente.

No caso da FAEB, é possível reconhecer que, desde sua gênese, a Federação configura-se como um levante de caráter político para os profissionais docentes da área de Artes, fortalecendo a possibilidade de os arte-educadores agirem com ações concretas em avanço às instâncias legisladoras do país. A FAEB congrega as articulações de 18 diferentes associações, pró-associações e núcleos regionais, estruturadas em todos os estados do território nacional. Internacionalmente, a Federação representa os arte-educadores do Brasil junto ao Consejo Latino-americano de Education por la Arte (CLEA), à International Society for Education through Art (InSEA) e à Organização Ibero-americana de Educação pela Arte (OIE). Outro importante acréscimo nesse processo de fortalecimento dos professores das Artes e de seus instrumentos de resistência política, foi a realização dos Congressos da Federação de Arte-educadores do Brasil – ConFAEBs.

Retomando as discussões acerca dos principais marcos regulatórios presentes nas construções e alterações das políticas curriculares nacionais, para o ensino de Artes Visuais, daremos enfoque a decisão mais recente apresentada na Tabela 1: Resolução CNE/CP nº 2, de 01/07/2015. Através de artigo que compara particularidades das políticas públicas de formação docente em Artes, nas realidades do Brasil e da Argentina, Buján e Fonseca da Silva (2016) apresentam importante análise acerca da Resolução

CNE/CP nº 2, de 01/07/2015 e das modificações propostas por esta. Reforçando a necessidade das Licenciaturas em Artes Visuais conhecerem a legislação, no sentido de perceberem os norteamientos apresentados, bem como, quais são os discursos e interesses postos em suas linhas (e entrelinhas). Os pesquisadores esclarecem que:

As reformas ocorridas nas últimas décadas na educação brasileira sofrem, de modo geral, influências internacionais tanto de organismos privados a serviço do capital, como de instituições, como a UNICEF, que buscam homogeneizar as políticas culturais e educacionais em diferentes partes do mundo, principalmente definindo o modelo de educação dos chamados “países em desenvolvimento”. Embora nossas políticas não tenham nenhuma originalidade é necessário analisar como se constitui as relações entre as políticas públicas e o modelo proposto para o sistema nacional de educação (BUJÁN; FONSECA DA SILVA, 2016, p.38)

Apropriar-se do conteúdo das referidas regulamentações não é, pois, apenas a via para ajustamento das Licenciaturas em Artes Visuais à demanda político-pedagógica advinda da estrutura governamental, mas também, exerce o papel de munir os profissionais da educação do conhecimento político e epistemológico necessário para contraposição ao pensamento hegemônico e interesses dominantes, reverberados nos documentos oficiais.

No que concerne à Resolução CNE/CP nº 2, de 01/07/2015, evidenciamos que este é um marco regulatório basilar na compreensão desta pesquisa, tendo por base os seguintes motivos: 1) sua atualidade no contexto educacional brasileiro; 2) demandar modificações na formação inicial de professores, norteamdo reformas estruturais nas políticas curriculares das Licenciaturas em Artes Visuais; 3) alterações geradas em sua proposta, com destaque ao que diz respeito à carga horária e abordagem das tecnologias digitais. No contexto das Licenciaturas em

Artes Visuais no Nordeste, observou-se que as instituições que já haviam definido seus Núcleos Docentes Estruturantes – NDE (em acordo com a Resolução CONAES nº 01, de 17/06/2010) já efetivaram alterações ou estão em processo de reformulação curricular, tendo por base a Resolução CNE/CP nº 2, de 01/07/2015.

Tendo em vista que a Resolução foi promulgada no mesmo período em que se iniciou esta pesquisa, o decorrer dos últimos dois anos (2015-2017) demonstra o processo inicial de absorção e execução da referida regulamentação, bem como o prazo de adaptação para as IES. Assim, buscaremos reconhecer algumas de suas especificidades como vias de melhor entendimento das modificações que estão em curso nas Licenciaturas em Artes Visuais, assim como, buscando possíveis contribuições para outras instituições de ensino que estão em vias de organização e reformulação de suas políticas curriculares.

Como esclarecem Buján e Fonseca da Silva (2016), a Resolução CNE/CP nº 2, de 01/07/2015 inicia apresentando treze princípios para delinear os pressupostos do projeto nacional da educação brasileira. Em seguida, organiza oito capítulos, cada um apresentando um conteúdo específico, perpassando desde o conceito de educação até as modalidades de formação, a valorização do profissional docente e o prazo para adaptação à Resolução. Destacaremos, destes capítulos, os aspectos relacionados à formação inicial de professores no contexto do Ensino Superior presencial, especialmente nas reformulações concernentes diretamente às políticas curriculares e de abordagem das tecnologias digitais.

No capítulo I, intitulado “Das disposições gerais”, o artigo primeiro, esclarece as premissas instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, apresentando que:

Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica*, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas *políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação*, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam. (BRASIL, 2015, p.3. Grifo nosso.)

Ainda no Artigo 1º, no § 2º, o documento especifica que as instituições de ensino superior devem conceber a formação docente (inicial e continuada), de forma alinhada com as políticas públicas de educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, o padrão de qualidade e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Além disso, devem manifestar dada organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

No Artigo 2º, ainda referente às *Disposições Gerais*, o documento baliza uma perspectiva da ação docente, reconhecendo as *diversidades e complexidades pedagógicas* (Rosa, 2005) que compõem as dimensões da atividade professoral, já delineando também uma perspectiva da necessidade de domínio das tecnologias e inovações, ao explicitar que:

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por *dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas* por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas *linguagens, tecnologias e inovações*, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015, p.3).

Já no § 5º, do Artigo 3º, o texto da Resolução CNE/CP nº 2/2015 elenca 11 *princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Dentre os quais destacamos o “XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu *acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais* (BRASIL, 2015, p. 5). Discurso que problematizamos no capítulo anterior, ao abordar a sistemática precarização da profissão docente, reforçando a perspectiva de Rosa (2005) da necessária inserção dos professores nos mecanismos de acesso aos bens culturais e econômicos. Na Resolução, apesar de apresentar tais desejos por uma “garantia de padrão de qualidade dos cursos” (BRASIL, op. cit.), o texto não esclarece as vias para viabilização e manutenção deste “padrão”.

Ainda no Capítulo I, artigo 4º, o documento reforça a necessidade de organização acadêmica dos cursos de formação docente, destacando a articulação e consonância – já mencionada no Artigo 1º, § 2º - entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Neste contexto, reforçamos também o papel do já citado Núcleo Docente Estruturante – NDE (Resolução CONAES nº 01/2010), que serão responsáveis por contemplar tal demanda na construção e/ou reformulações de cursos, em sua perspectiva político-pedagógica e matrizes curriculares.

Seguindo para o Capítulo II, denominado *Formação dos profissionais do magistério para educação básica: base comum nacional*, o Artigo 5º esclarece que:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de *educação como processo emancipatório e permanente*, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à *práxis como expressão da articulação entre teoria e prática* e à exigência de que se leve em conta a realidade dos

Emancipação e práxis insurgem, neste parágrafo, como concepção e articulação que devem estar presentes na formação dos profissionais docentes. Compreendendo os conceitos de emancipação e práxis na mesma perspectiva que tem sido amalgamada nesta pesquisa, é possível reafirmar o intuito e compromisso com a formação do professor como um *intelectual orgânico*, consciente do seu papel pedagógico e político, e alinhado com o pensamento de transformação da prática social, bem como de que sejam garantidos a esse profissional o direito às condições de trabalho, valorização salarial e acesso aos bens culturais.

A partir das premissas citadas no Artigo 5º, o texto do documento apresenta, então, nove itens que devem nortear a *condução* do egresso durante seu processo formativo. No item V, evidencia que o discente deve ser conduzido à elaboração de processos de formação “[...] em *consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento*” (Idem). O item VI, por sua vez, retoma e reforça a presença das tecnologias digitais para a formação docente, reconhecendo a necessidade do “[...] uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o *aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural* dos (das) professores (as) e estudantes” (BRASIL, 2015, p.6).

Reconhecendo a recorrência da referência ao domínio e utilização das tecnologias digitais na formação dos profissionais docentes, denota-se uma preocupação e postura recentes por parte de uma regulamentação governamental, no que concerne ao contexto das licenciaturas. Acerca da temática das novas tecnologias na formação docente, Alvarenga (2015), pautando-se em marcos regulatórios anteriores à Resolução CNE/CP nº 2/2015, constatou que não havia leis instituindo a obrigatoriedade de

disciplinas abordando esta temática nas licenciaturas; nem na formação inicial do professor, nem na educação básica. O que existiam, porém, eram as recomendações de documentos balizadores como as Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais, e propostas curriculares específicas, municipais ou jurisdicionais.

A partir da Resolução CNE/CP nº 2/2015, portanto, reforça-se a importância e necessidade de balizar a inserção do domínio tecnológico e analisar a forma com que as licenciaturas estão pensando e abordando a temática em suas matrizes curriculares, intento empreendido nesta pesquisa, a partir de um estudo crítico acerca das tecnologias, compreendendo-se o espectro das Licenciaturas em Artes Visuais do Nordeste.

A questão do uso das tecnologias digitais é retomada no capítulo seguinte, intitulado *Do(a) egresso(a) da formação inicial e continuada*. No Artigo 7º, Parágrafo Único, aborda-se as *diferentes características e dimensões* que devem ser abrangidas na iniciação à docência, reforçando mais uma vez a articulação entre PPC, PPI e PDI para organização deste processo. Apresentam-se, então, mais 9 pontos que devem ser desenvolvidos na formação de professores. Dentre os quais, destacamos o item “VIII - desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de *projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas*” (BRASIL, 2015, p. 7). No que concerne às aptidões a serem desenvolvidas pelos egressos dos cursos de formação inicial (e continuada) em nível superior de ensino, o documento destaca, ainda no Capítulo III, Artigo 8º, dentre as treze aptidões mencionadas, consta: “V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando *domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem*” (Ibidem, p.8).

O Capítulo IV, *Da formação inicial do magistério da Educação Básica em nível Superior*, apresenta importantes demandas para as Instituições de Ensino Superior, no direcionamento de sua estruturação e políticas curriculares. No Artigo 9º, § 3º, o documento estabelece que “[...] a formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, *preferencialmente*, de forma presencial, com *elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural*” (BRASIL, 2015, p.9. Grifo nosso.). São também considerados como cursos de formação inicial aqueles ofertados para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura. No Artigo 11º, apresentam-se oito garantias que devem estar asseguradas a partir dos projetos dos cursos de formação inicial, articuladas “[...] ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes” (Idem). Destacamos deste rol os itens:

I - articulação com o contexto educacional, em suas *dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas*;

III - *coordenação e colegiado próprios que formulem projeto pedagógico* e se articulem com as unidades acadêmicas envolvidas e, *no escopo do PDI e PPI, tomem decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências*;

[...]

V - projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da *área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias*;

[...]

VII - recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de *recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação* (Idem. Grifo nosso.).

Já no Artigo 12º, o documento especifica que os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, deverão constituir-se a partir de três núcleos principais, mantendo a autonomia pedagógica das instituições. Constituir-

se-ão dos seguintes núcleos: I) núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; II) núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; e III) núcleo de estudos integradores para *enriquecimento curricular* (BRASIL, 2015).

No Capítulo V, da Resolução CNE/CP nº 2/2015, aborda-se questões específicas de *estrutura e currículo* da formação inicial de professores. No Artigo 13º, está especificada, por exemplo, a carga horária total mínima de “[...] 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos” (Ibidem, p. 11). Além disso, no § 2º, o texto do documento explicita que:

Os cursos de formação deverão **garantir nos currículos** conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos *fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias*, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (Idem. Grifo nosso.)

As regulamentações apresentadas no capítulo V, são basilares para investigações que buscam pautar-se na análise curricular das licenciaturas. A mudança da carga horária total mínima destaca-se como ponto relevante de exame e levantamento de dados, tendo em vista que – no contexto analisado nesta pesquisa – um considerável número de instituições apresentava horas totais inferiores a 3.200h. Como algumas já empreenderam reformulações baseadas na Resolução CNE/CP nº 2/2015, vê-se alterações nos Projetos Pedagógicos de Curso referentes ao total de

horas ofertados. Mas é válido ressaltar que essa alteração regulamentar, por si só, já é geradora de mudanças e reestruturações básicas dentro dos cursos de formação, considerando-se que (para os cursos que necessitam atingir o marco mínimo de 3.200h), é necessário, quando menos, empreender uma ampliação no quadro de ofertas de disciplinas.

O capítulo VI da Resolução, versará especificamente sobre a formação continuada dos profissionais do magistério. Em seguida, o capítulo VII enfoca a pertinente questão da valorização da carreira docente. No inciso 3º, do Artigo 18º, especifica-se que:

A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser *entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada*, incluindo, entre outros, a *garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário*, com condições que assegurem *jornada de trabalho com dedicação exclusiva* ou tempo integral a ser cumprida *em um único estabelecimento de ensino* e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério (BRASIL, 2015, p. 15).

Assim, evidencia-se que a valorização do magistrado deve estar assegurada nos seus processos de formação inicial e continuada, em seus planos de carreira, jornada de trabalho e, como elucidado no Artigo 3º, § 5º, em seu *acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais*. Uma premissa interessante, mas de caráter quase utópico, já que não se especificam as condições necessárias (e contradições postas) para adequação à estas *garantias exigidas*.

O quadro generalizado de desvalorização do profissional docente é fato na educação brasileira. A ausência de formação e de professores, os baixos salários, a carga horária de trabalho exacerbada, turmas superlotadas, instituições desestruturadas, são cenários e vivências comuns

ao cotidiano dos professores. Nesse sentido, é preciso mais do que apresentar e elencar desejos, garantias, dimensões e características que devem pautar o perfil e atuação do profissional docente. Se o que se busca é a edificação de uma educação emancipatória, pautada na práxis educativa, a superação das condições precárias e instáveis, em que estão postas as estruturas escolas e a profissão docente, deve ser a premissa básica de atuação das políticas públicas.

Por fim, no Capítulo VIII, *Das disposições transitórias*, especifica-se o prazo de adequação fornecido às instituições de ensino superior, para reformularem suas políticas curriculares conforme as alterações instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015. O prazo final apresentado é de 2 anos, a contar da data de publicação do documento, ou seja: o prazo estipulado é 1º de julho de 2017. Sobre tal exigência, é de fácil constatação que nem todos os cursos de formação inicial de professores em nível superior conseguirão, num intercurso de dois anos, adequar-se a todas as demandas apresentadas.

Além do apresentado até aqui, Buján e Fonseca da Silva ressaltam outros aspectos a serem considerados na aproximação da Resolução CNE/CP nº 2/2015. No que diz respeito a clara presença do discurso da interdisciplinaridade, os pesquisadores denotam que, apesar de aparecer reiteradas vezes, o conceito “[...] não ganha uma descrição que possibilite identificar a que modelo de interdisciplinaridade está se referindo” (2016, p. 43). Ressaltam, ainda, que é preciso estar atento à concepção de *parceria entre sistemas de ensino e universidade* em que se pautará a regulamentação, para não incorrer no risco de se revelar como uma forma de “[...] desresponsabilizar os governos perante sua tarefa de investir financeiramente na formação de professores” (Idem).

Considerando o contexto das políticas públicas educacionais, destacamos a promulgação de dois outros marcos regulatórios que geraram (e determinarão) alterações marcantes na Educação Básica e no Ensino de

Artes Visuais, também no interstício de 2015 e 2017 (Tabela 2). Não serão aprofundadas análises acerca das leis apresentadas, mas ressalta-se a importância de demarcar tais regulamentações, para sistematização de dados e incentivo a outras investigações, que demarquem aproximações críticas acerca das condições e discursos postos nestes documentos oficiais, especialmente no trato da Lei nº 13.415/2017.

Tabela 2. Outros marcos regulatórios que geraram alterações marcantes na Educação Básica e Ensino de Artes Visuais, nos últimos dois anos (2015-2017).

MARCO REGULATÓRIO	CONTEÚDO
Lei nº 13.278, de 02/05/2016 (oriunda do PL 7032/2010)	Altera o §6º do art. 26 da Lei nº 9.394/1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte, reconhecendo as artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens que constituirão o componente curricular (de forma independente).
Lei nº 13.415, de 16/02/2017 (conversão da MP nº 746, de 22/09/2016)	Altera as Leis nos 9.394/1996 e 11.494/2007, revoga a Lei nº 11.161/ 2005 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, servindo como base legal para instituir a nova BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações disponibilizadas nos sites do MEC e do Palácio do Planalto.

Atente-se ao fato de que as propostas da BNCC - Base Nacional Comum Curricular e do *Novo Ensino Médio* têm sido arquitetadas a base de grandiosas contradições entre os interesses de grupos sociais antagônicos, revelando uma postura utilitarista, mercantilizada e relativista acerca da educação, fundamentadas ainda num contexto presidencial de

governabilidade questionável. Conjunto que reforça o desejo de firmar o projeto neoliberal para o contexto educacional brasileiro, alinhado com a conservação da sociedade de classes, da alienação do trabalho e a reiteração da lógica dominante.

Com base nas políticas públicas apresentadas e as concepções articuladas ao longo deste tópico, reforçamos a compreensão dos marcos regulatórios e dos currículos como territórios de enfrentamento educacionais de grupos com interesses diametralmente opostos. É evidente que não é possível negar que avanços e progressos ocorrem na área da educação, viabilizadas por estas mesmas regulamentações. É a contradição mais uma vez posta à mesa. Como denota Julia Malanchen (2016, p.179. Grifo nosso.): “Não devemos negar o progresso, mas, ao contrário, nos apropriarmos dele. O que devemos criticar são os mensageiros do progresso, nesse caso, a burguesia”. Compreende-se, desse modo, que não se pode negar as progressões ocorridas a partir dos documentos oficiais na reformulação e avanços das políticas educacionais, no entanto, é preciso estar atento a que quem são os mensageiros dessas transformações e que discursos estão postos a partir de seus interesses.

Assim, concordamos com Fruneaux (2015) ao afirmar que os documentos oficiais, como os apresentados acima, não são neutros; eles articulam interesses, tencionam políticas e determinam intervenções sociais, sendo, assim, *produtos da prática social*. A defesa que se pauta, portanto, é que tais documentos e regulamentações possam estar alinhados com uma perspectiva de educação que avance na socialização do saber, na desarticulação do senso comum, que promova a consciência social crítica, bem como, que viabilize processos emancipatórios desencadeadores das práticas sociais transformadoras.

3.2 UMA REDE DE DADOS: BASES E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Para construção das análises de dados empreendidas nesta pesquisa, alguns procedimentos metodológicos, de levantamento, organização e decupagem de informações foram necessários. Neste aspecto, fazemos ressalva à importância das reuniões e encontros sazonais realizados pelo Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina - (OFPEA/BRARG), tanto para discussão das perspectivas metodológicas quanto na colaboração coletiva para organizar a sistematização de dados.

Nas reuniões realizadas pelos membros do OFPEA/BRARG vinculados ao PPGAV/UDESC, pudemos estabelecer, por exemplo, alguns parâmetros para os levantamentos acerca das Licenciaturas em Artes Visuais, considerando como relevantes os processos de: I) Mapear as Instituições de acordo com o Estado, Região ou país que se pretende pesquisar (Quanto são os cursos de Artes Visuais, quantos são públicos ou privados, quando surgiram os cursos, qual a carga horária do curso); II) Pesquisar o Histórico do Curso; III) Perfil do Curso; IV) Pesquisar a Matriz Curricular do curso a ser analisado; V) Buscar os coordenadores, sua formação e currículo; VI) Qual a procura e oferta do curso; VI) Analisar documentos nacionais e publicações acerca do tema².

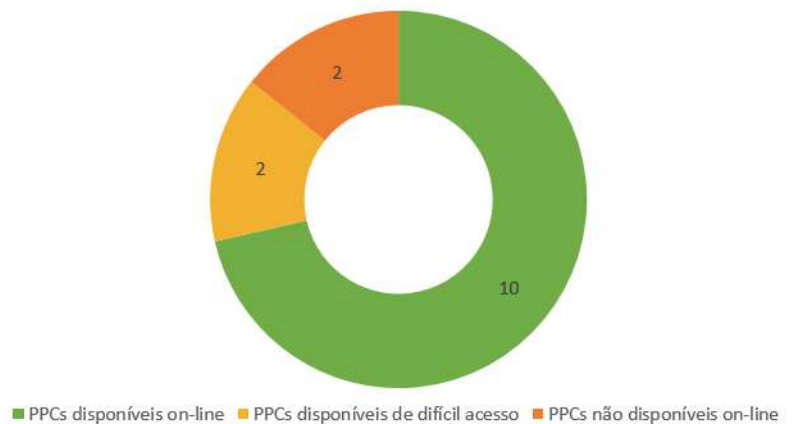
Para fins desta pesquisa, num primeiro momento, realizou-se um mapeamento dos cursos de Licenciatura presenciais em Artes Visuais nas IES do Nordeste brasileiro. Em seguida, buscou-se levantamentos numéricos e de dados acerca dos cursos mapeados. Através da pesquisa online, nos sites das instituições, do e-MEC e contato telefônico, elencamos

² Apontamentos realizados tendo por base a ata da reunião dos membros do OFPEA/BRARG vinculados ao PPGAV/UDESC realizada em 18 de novembro de 2015, nas dependências do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores – LIFE/UDESC.

inicialmente: nome da instituição, localização do campus, sigla do curso, fundação, carga horária, disponibilização da matriz curricular e contato. Considerando tais procedimentos, algumas questões já puderam ser inicialmente percebidas e refletidas.

A partir destes levantamentos iniciais, percebemos a ausência da disponibilização de algumas informações básicas dos projetos dos cursos, em alguns casos, inclusive do próprio Projeto Pedagógico (Gráfico 1). Buscando sanar tal questão, iniciamos contato com todas as coordenações dos cursos mapeados, dando acesso às partes das informações que haviam sido levantadas sobre a licenciatura daquela instituição e solicitando a colaboração para confirmar a atualidade dos dados, bem como informar quaisquer outras questões relevantes, especialmente em caso de alteração curricular proposta ou prevista para ser aplicada no Projeto Pedagógico do curso.

Gráfico 1. Índice de disponibilização e acesso aos Projetos Pedagógicos dos Cursos



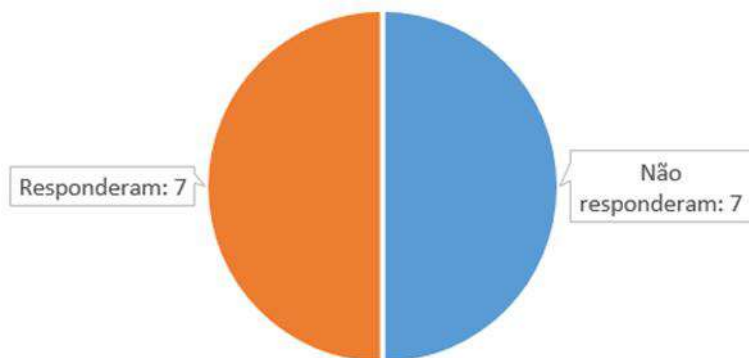
Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados.

Remetidas as primeiras tentativas de contato institucional, além da prévia dificuldade de acesso às informações básicas dos cursos, apresentou-se como obstáculo também a abertura de diálogo com algumas coordenações, pela ausência de respostas ou comunicação (Gráfico 2).

Tendo em vista que além da avaliação dos documentos prescritos, é essencial esse contato com as estruturas institucionais para zelar pela atualização das informações, ampliar o debate acerca da proposta da pesquisa e dar espaço de fala aos Colegiados e Núcleos Docentes Estruturantes, vê-se como problemática a dificuldade ou inacessibilidade de alguns departamentos.

Os primeiros contatos, através de e-mail, foram realizados em outubro de 2016, sendo reenviados (para as instituições que não responderam inicialmente) em abril de 2017. Além disso, no tocante à dada instituição que não disponibiliza o PPC on-line e nem respondeu ao contato via e-mail, foram realizadas tentativas de contato telefônico, igualmente difíceis e não esclarecedoras.

Gráfico 2. Índice de resposta dos contatos institucionais efetivados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do procedimento de levantamento de dados.

Seguindo o desenvolvimento dos levantamentos, partiu-se à observação do objeto mais específico desta pesquisa: as matrizes curriculares e respectivas disciplinas relacionadas à temática da tecnologia. Utilizou-se como base os Projetos Pedagógicos de Curso disponibilizados através dos sites das IES, os Projetos disponibilizados via contato institucional (e-mail) e, no caso do PPC disponibilizado, partimos do fluxograma e da lista de disciplinas acessíveis no site da instituição.

Para que o espectro inicial de informações fosse mais amplo, destacamos todas as disciplinas que faziam menção aos meios eletrônicos, tecnologias e mídias. Para, então, demarca-las por aproximação com a perspectiva de uso das tecnologias digitais para o ensino de Artes Visuais, de acordo com o objetivo deste projeto. Tal demarcação foi feita a partir da averiguação das ementas e bibliografias (quando disponibilizadas nos PPCs) que dão bases às mencionadas disciplinas.

Por fim, efetivou-se a leitura de todos os Projetos Pedagógicos das Licenciaturas em Artes Visuais do Nordeste disponíveis, buscando-se o reconhecimento de outras questões discursivas, epistemológicas, político-pedagógicas e demais particularidades apresentadas através dos currículos expostos. Assim, reiteramos que a análise empreendida nesta pesquisa tem seu enfoque no currículo prescrito das Licenciaturas em Artes Visuais do Nordeste brasileiro, não efetivando, portanto, um exame acerca da prática pedagógica, em sala de aula, de tais currículos e disciplinas suscitadas.

O intento erigido por esta investigação é fornecer bases acerca da presença regional dos cursos, sua construção curricular e reconhecer como as disciplinas de tecnologias digitais estão sendo abordadas e abarcadas nestes currículos, tendo como norteadoras as problematizações advindas das tessituras teóricas e sócio históricas empreendidas nos tópicos anteriores.

3.3 REGIÃO NORDESTE: FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS

Através dos levantamentos realizados nos sites dos cursos ou instituição, no portal do MEC (e-MEC) ou via contato telefônico e e-mail, entre os anos de 2015 e 2017, foi possível observar a presença de quatorze Instituições públicas de Ensino Superior que oferecem o curso de Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade presencial. A partir dos dados levantados, obteve-se o seguinte mapeamento (Figura 35):

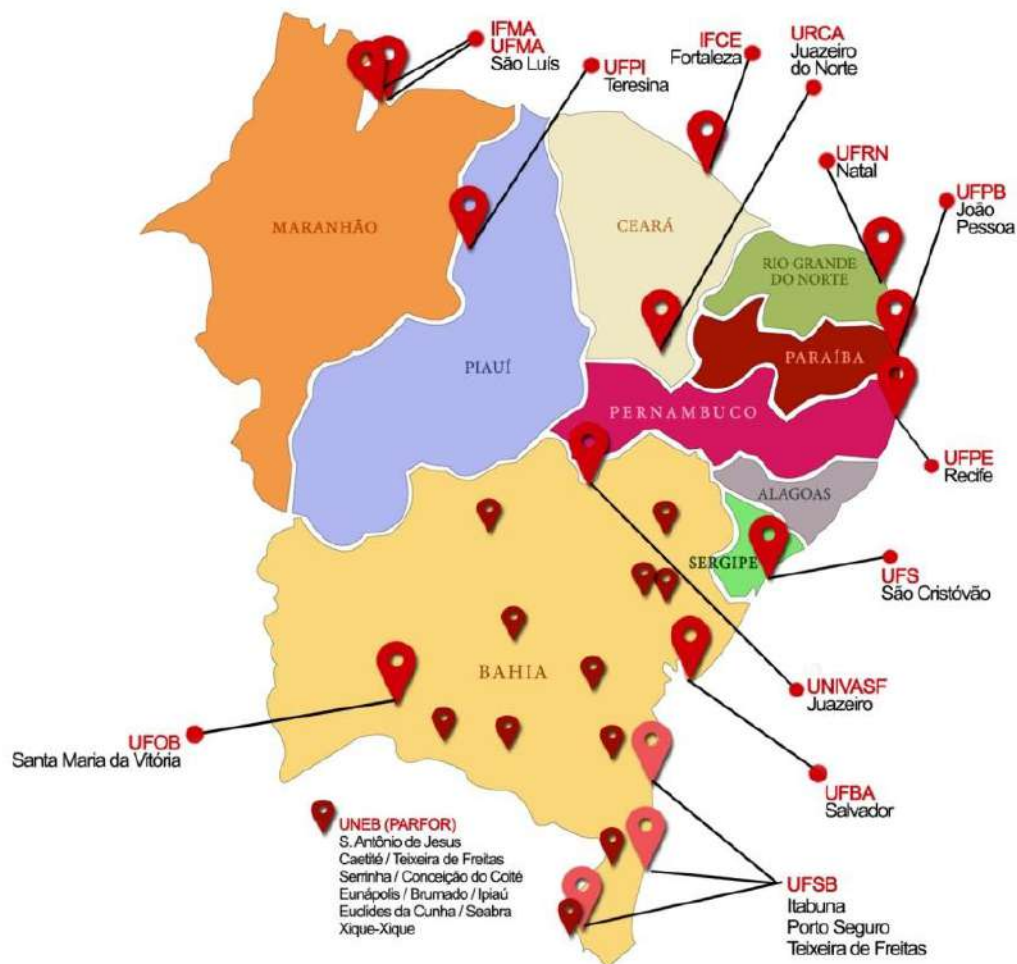


Figura 35 - Mapa da Região Nordeste com a localização das IES públicas que ofertam o curso presencial de Licenciatura em Artes Visuais. Imagem vetorizada com base em mapa, produzida para fins desta pesquisa, 2017. Fonte: arquivo da pesquisadora.

Assim temos que, no Nordeste brasileiro, há oferta dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade presencial, nas seguintes Instituições públicas de Ensino Superior: Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Instituto Federal do Ceará (IFCE), Universidade Regional do Cariri (URCA), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – PARFOR.

A pesquisa e seleção de tais instituições foi feita a partir da busca primeira das instituições públicas de ensino superior do Nordeste, averiguando a presença ou não de cursos na área de Artes. Dentre os que apresentaram a oferta de cursos, foram destacados aqueles cuja proposta esclarecia o caráter de formação inicial de professores (Licenciatura) e a nomenclatura estivesse no espectro das “Artes Visuais”, “Artes Plásticas” e “Desenho e Plástica”. Que abordaremos, de forma geral, como “Licenciaturas em Artes Visuais”, por considerar que abarcam a parcela majoritária das propostas dos cursos ofertados.

Ainda nos levantamentos iniciais dos dados, buscou-se organizar as informações de nome e localização das instituições em forma de tabela (Tabela 3), incluindo ainda o ano de fundação do curso de Licenciatura em Artes Visuais, para melhor visualização dos dados.

Tabela 3. Lista de nome, local e ano de fundação das Instituições Públicas que ofertam curso presencial de Licenciatura em Artes Visuais no Nordeste.

	INSTITUIÇÃO	CAMPUS	FUNDAÇÃO
1	UFPI (Universidade Federal do Piauí)	Teresina	1977
2	UFMA (Universidade Federal do Maranhão)	São Luís	1976
3	IFMA (Instituto Federal do Maranhão)	São Luís	2009
4	UFS (Universidade Federal de Sergipe)	São Cristóvão	1996
5	UFPE (Universidade Federal de Pernambuco)	Recife	1976
6	UNIVASF (Universidade Federal do Vale do São Francisco)	Juazeiro/BA	2009
7	UFBA (Universidade Federal da Bahia)	Salvador	1877
8	UFSB (Universidade Federal do Sul da Bahia)	Itabuna Porto Seguro Teixeira de Freitas	2014
9	UFOB (Universidade Federal do Oeste da Bahia)	Santa Maria da Vitória	2014
10	UFPB (Universidade Federal da Paraíba)	João Pessoa	1977
11	UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)	Natal	1975
12	IFCE (Instituto Federal do Ceará)	Fortaleza	2008
13	URCA (Universidade Regional do Cariri)	Juazeiro do Norte/CE	2008

14	<p>UNEB (Universidade do Estado da Bahia) PARFOR</p>	<p>S. Antônio de Jesus Caetité Teixeira de Freitas Serrinha Conceição do Coité Eunápolis Brumado Ipiaú Euclides da Cunha Seabra Xique-Xique</p>	<p>2013</p>
----	---------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------

Fonte: Elaborada pela autora com base em pesquisa nos sites das instituições, e-MEC e contato institucional.

Como evidenciado anteriormente, a primeira aproximação com esse levantamento buscou realizar a sistematização das informações básicas acerca dos cursos de licenciatura em Artes Visuais no Nordeste: Quantos são? Em que instituições se encontram? Que localidades? Considerando os procedimentos realizados, algumas questões puderam ser observadas e refletidas, dentre as quais destacaram-se: a escassez de instituições para atender um espectro regional territorialmente amplo e a pouca interiorização dos cursos ofertados.

A região nordeste é composta por nove estados, que totalizam mais de um milhão de quilômetros quadrados de território. Ao observar a amplitude territorial em contraponto à quantidade de oferta de cursos, percebe-se um quadro de ausências e acessibilidade dificultada. As jurisdições do Maranhão, Ceará e Bahia são as únicas que apresentam mais de uma IES pública ofertando cursos presenciais de Licenciatura em Artes

Visuais. O estado de Alagoas não possui instituições com oferta do curso e os demais estados, por sua vez, possuem apenas uma instituição e campus para tal demanda.

Dentro desse espectro, há ainda outra problemática: a concentração dos cursos nas capitais e/ou regiões metropolitanas. Como se pode observar (Figura 35), por exemplo, o estado do Maranhão possui duas instituições com Licenciatura em Artes Visuais (IFMA e UFMA), mas ambas estão alocadas na capital do estado, São Luís. Realidade repetida nos estados do Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Sergipe, estes, porém, com apenas uma IES a ofertar Licenciatura em Artes Visuais e todas concentradas na capital ou na região metropolitana.

Duas exceções a esta ocorrência podem ser reconhecidas nas jurisdições do Ceará e da Bahia. A primeira exceção ocorre no Ceará, que tem a oferta da licenciatura na região interiorana do cariri, na cidade de Juazeiro do Norte, pela Universidade Regional do Cariri – URCA. A segunda exceção é o estado da Bahia que, além de possuir a maior expansão territorial da região nordeste, é também a que soma maior número de instituições e cursos ofertados: um total de cinco IES, sendo quatro delas fora da região metropolitana (UNIVASF, UFOB, UFSB e UNEB).

É válido ressaltar a especificidade do curso ofertado pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, pois surge a partir do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Significa dizer que o curso é gestado como programa emergencial para promover a formação em nível superior voltada aos professores em exercício na rede pública de educação básica, de modo a amparar o déficit de licenciados em exercício no estado e cumprir com as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e do Plano Nacional de Formação Docente.

Dada esta especificidade do curso da UNEB, justifica-se a exclusão desta IES das análises empreendidas nesta pesquisa³, ponderando-se que os debates acerca das iniciativas PARFOR, bem como de sua abrangência, requerem estudos particulares e aprofundados na demanda específica da proposta. À parte isso, reiteramos a relevância e escolha por apresentar esta instituição no mapeamento e listagem (Figura 34 e Tabela 3), tendo em vista que sua atuação na região e jurisdição alteram consideravelmente a perspectiva acerca da presença de Licenciaturas em Artes Visuais no Nordeste.

Dito isto, temos como primeiras constatações: a considerável ausência de mais cursos de Licenciatura em Artes Visuais nas IES públicas da região Nordeste e sua pouca interiorização nos estados. Estas compreensões são basilares para ampliar o debate acerca das questões de produção e acesso ao conhecimento, como vias da socialização do saber sistematizado e edificação científica-intelectual da região, bem como, dá bases para perceber o contexto gerador da escassez de professores de arte com formação na área, para suprir a demanda da educação básica.

É válido ressaltar, porém, que a carência de instituições ofertando a Licenciatura em Artes Visuais no caso nordestino não segue a tendência nacional, que surge a partir do fechamento dos cursos ofertados nos estados. No Nordeste (como visto na Tabela 3), sete dos cursos apresentados foram fundados nos últimos nove anos e a primeira instituição, por sua vez, remonta ao período oitocentista. Portanto, não há como se falar em falta de *tradição* da área de conhecimento na região, nem tampouco pautar-se em encerramentos institucionais. Resta, desse modo, buscar o reconhecimento das particularidades da área educacional e da formação sócio-política, econômica e discursiva regionais (já abarcadas nos

³ Ressalta-se que, apesar da escolha pela retirada da mencionada IES das análises do Projetos Pedagógicos de Curso, o PPC em questão foi lido e estudado a partir dos mesmos procedimentos realizados com as demais instituições.

capítulos anteriores), como determinantes para compreender tal problemática.

Pelo apresentado, denota-se que no Nordeste o problema continua sendo o do latifúndio; neste caso, do *latifúndio da educação*. A partir da percepção abarcada no capítulo I de que *o problema do Nordeste não é a seca, mas o latifúndio*, elucidada pelo economista Celso Furtado, é possível correlacionar que esta *seca de cursos* não é um problema dado e intransponível inerente à região, mas, sim, é fruto do latifúndio científico e intelectual sob o qual tem sido *monoculturizada* a educação brasileira. É retrato da concentração e má distribuição de renda e dos investimentos educacionais, da centralidade das metrópoles e do eixo Centro-Sul, no que concerne à produção acadêmica, bem como, parte da visão ruralista e inculta em que se pautou a construção discursiva do Nordeste.

No que concerne à pouca interiorização dos cursos dentro das jurisdições, tal *mapa de ausências* (SANTOS SILVA; MULLER, 2016) pode reiterar, por exemplo, um discurso regional ainda nos moldes explicitados e problematizados nos capítulos I e II desta pesquisa, frisando uma exacerbada discrepância entre as zonas litorais e interioranas ou, como vimos, entre o nordeste das terras de engenho e o da terra gretada, entre a costeira *intelectual* e o sertão *analfabeto*. Neste caso, uma ressalva pertinente (tendo em vista o discurso costumeiro acerca do interior nordestino) é reiterar que: o *sertão* também é urbanizado! Isto é, as regiões interioranas dos estados nordestinos possuem, sim, consideráveis aglomerados urbanos; cidades de produção tecnológica, agroindustrial, comunicacional, científica, assim como quaisquer outras urbes brasileiras de médio e grande porte. A título de exemplificação temos: Campina Grande, na Paraíba, com 405,072 mil habitantes; Petrolina, no semiárido pernambucano, com 331,951 mil habitantes; Mossoró, no oeste potiguar, com 288,162 mil habitantes; Juazeiro do Norte, no cariri cearense com 266,

022 mil habitantes; assim como, Imperatriz, no Maranhão com 253,123 mil habitantes; Arapiraca, em Alagoas, com 231,053 mil habitantes, entre tantas outras⁴.

A despeito disso, a citada perspectiva *latifundiária* da educação retém a região Nordeste como aquela em que se tem um dos menores níveis de ensino do país: 19,6% dos nordestinos, com 25 anos ou mais de idade, não possuem qualquer instrução escolar (IBGE, 2015). Some-se a isso o fato de ainda apresentar o menor índice de população com Ensino Superior completo, apenas 8,3% (Idem).

Tais problemáticas reiteram as bases e circunstâncias em que se pauta a perspectiva que buscamos erigir ao longo desta pesquisa, compreendendo que dada *invenção do Nordeste* (Albuquerque Jr, 2011) não é uma mística inocente, desinteressada, muito menos sem sequelas. Os interesses dominantes estão postos desde a concepção de Nordeste enquanto tal, na sua edificação sócio histórica e na construção da imagético-discursiva da região, e, portanto, inevitavelmente, reverberam na educação a ser erigida neste espectro regional.

⁴ Dados obtidos através do IBGE. Diretoria de Pesquisas - DPE - Coordenação de População e Indicadores Sociais – COPIS, 2015. “Estimativas da população residente no Brasil e unidades da Federação com data de referência em 1º de julho de 2015”.

3.4 LICENCIATURAS EM ARTES VISUAIS NO NORDESTE: A QUESTÃO REGIONAL NO CURRÍCULO

Avançando na articulação dos conteúdos apresentados nos capítulos I e II desta pesquisa, reconhecemos a necessidade de considerar – mesmo que brevemente – se os Projetos Pedagógicos das Licenciaturas em Artes Visuais no Nordeste têm abarcado a construção socioeconômica e imagético discursiva da região. Retomando o texto da Resolução CNE/CP nº 2/2015, vê-se explicitado que o projeto de formação dos profissionais do magistério deve contemplar seis itens apontados no § 6, Artigo 3º, *Das disposições gerais*:

- I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;
- V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial,

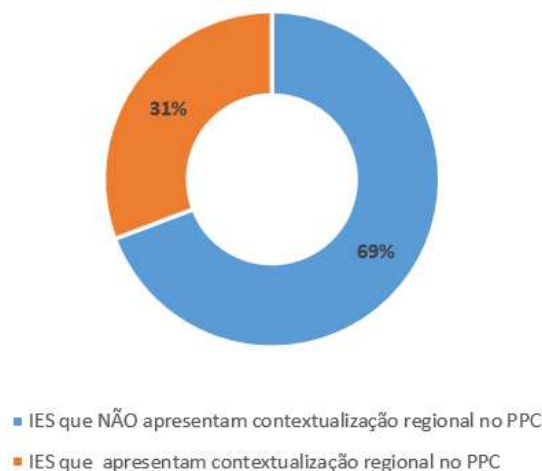
Considera-se, assim, a importância da compreensão do contexto educacional da região, da socialização no referido contexto e a abordagem de questões socioambientais, éticas, estéticas e relacionadas à diversidade étnico-racial. Acreditamos que o reconhecimento e balizamento destas perspectivas no espectro regional nordestino perpassa, inevitavelmente, pelas construções sociológicas, identitárias e visuais; os já explicitados

modos de ver e dizer a região, enquanto estrutura política, econômica e cultural erguida a partir de interesses específicos e contraditórios.

No contexto das licenciaturas em Artes Visuais no Nordeste, a partir da leitura dos Projetos Pedagógicos das treze IES analisadas, foi possível constatar que apenas 31% dos projetos referenciam, de alguma forma, a contextualização regional e local (Gráfico 3), apresentando aspectos da formação sociocultural. O que demarca que 69% do PPCs estudados não fazem qualquer menção à problemática regional e/ou local.

A análise foi feita com base nos textos de apresentação e conjuntura dos cursos, não sendo consideradas as disciplinas relativas à temáticas regionais, por ponderar-se que o estudo das ementas destas disciplinas requer uma investigação específica, que considere suas particularidades analíticas.

Gráfico 3. Índice de presença da contextualização regional nos PPCs



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos Projetos Pedagógicos dos cursos analisados

Dentre estes 31%, que representam um total de quatro instituições, todas apresentam uma contextualização histórica da própria IES e/ou de instauração do curso de Licenciatura em Artes Visuais. No que concerne ao aspecto de formação sociocultural regional ou jurisdicional, as quatro instituições apresentam discursos baseados na valorização e o fortalecimento dos *contextos culturais e artísticos locais*; demarcam as mobilizações populares na fundação e desenvolvimento dos cursos, sendo que duas destas IES declaram ser oriundas de movimentos sociais pelo fomento e ampliação da oferta do ensino superior na jurisdição.

De modo geral, as dimensões socioculturais, regionais e locais insurgem para embasar o discurso de reconhecimento das particularidades estéticas regionais, da riqueza cultural e artística e da valorização dos *temas locais*, através de sua inserção enquanto conteúdo curricular. Apenas uma destas IES apresenta um debate mais aprofundado acerca da temática, evidenciando, por sua vez, a contextualização local como mote para o enaltecimento da *etnodiversidade* e denotando uma interlocução com a comunidade com base na absorção de *mestres dos saberes tradicionais* na transmissão do conhecimento ao longo da formação docente.

Torna-se necessário, porém, apreender o que a concretização desta abordagem regional representa no sentido de transformação ou manutenção dos estereótipos locais, bem com, reconhecer quais perspectivas educacionais que lhe dão base. No tocante à mencionada IES, por exemplo, a preconização da *etnodiversidade* e a inserção dos *mestres dos saberes tradicionais*, tanto podem reverberar positivamente no fortalecimento do conhecimento crítico acerca da formação cultural regional, quanto podem acabar reforçando perspectivas desarticuladoras da profissão docente. O desmonte do papel do professor e/ou a secundarização do trabalho educativo são uma problemática em evidência

e que necessitará de críticas acuradas, especialmente em tempos de BNCC e seus *profissionais com notório saber*.

Partindo das particularidades evidenciadas acima, retomamos a problemática discutida no capítulo anterior, no que tange à percepção do relativismo cultural nas construções curriculares do território nordestino; chegando à problematização que denominamos de *currículo-mucambo*. Na conjuntura elucidada pelos dados, vê-se, em primeira instância, a majoritária ausência de abordagem das singularidades sócio históricas regionais nos Projetos Pedagógicos de Curso. Além disso, dentro do pequeno espectro de licenciaturas em Artes Visuais que apresentam uma contextualização regional, ora esta aparece como fortalecimento das condições socioculturais, artísticas e identitárias já enraizadas, ora incorre na exacerbação da cultural local, como parte da riqueza singular daquela estrutura social, que sobrepuja os conhecimentos historicamente sistematizados.

A partir disso, reforçamos que é preciso tangenciar quais conhecimentos da questão regional são basilares para uma formação cultural, de apropriação histórica, sociológica e imagética críticas, no contexto nordestino e no âmbito específico, para as jurisdições. De modo que não se perca de vista a valorização dos saberes advindo da prática social e das tradições locais, mas que, ao mesmo tempo, não se turve a visão a partir de uma concepção regionalista relativista.

3.5 LICENCIATURAS EM ARTES VISUAIS NO NORDESTE: TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CURRÍCULO

Partindo para investigação do objeto de análise principal desta pesquisa, a saber, a presença e abordagem das tecnologias digitais nos currículos das licenciaturas em Artes Visuais no Nordeste, uma informação que sobressalta, dadas as especificidades da Resolução CNE/CP nº 2/2015, é a quantidade de cursos que passaram ou estão passando por reformulações curriculares recentes.

Através dos contatos institucionais realizados, considerando os cursos que remeteram resposta (Gráfico 2), percebeu-se que 31% das licenciaturas estudadas estão realizando reformas em seus Projetos Pedagógicos de Curso (Gráfico 4). Ressalta-se que, dentre os 23% que não estão passando por reformas, constam também instituições que já realizaram as adequações regulamentares, anteriormente ou no período de investigação desta pesquisa.

Gráfico 4. Porcentagem de cursos passando por reforma curricular



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos levantamentos de dados realizados.

Para fins da análise específica dos componentes curriculares relacionados às tecnologias digitais para o ensino de arte e suas ementas, optou-se por renomear as instituições, mantendo os princípios éticos de preservação da imagem pública das IES. Assim, distribuiu-se a sequência alfabética de A a M para servir como identificação dos respectivos cursos. Ressalva-se que o ordenamento de distribuição não está pautado na tabela com a lista de nomes, local e ano de fundação dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais no Nordeste (Tabela 3), para evitar a tentativa de compensação e consequente incompatibilidade de informações.

Para abordar os componentes curriculares que se relacionam às tecnologias digitais, num primeiro momento, realizou-se o levantamento de todas as disciplinas que abarcavam tecnologias contemporâneas, meios eletrônicos e mídias em geral. De modo a construir uma ordenação (Tabela 4) capaz de fornecer uma visão ampla acerca da presença da temática nos componentes das licenciaturas em Artes Visuais do Nordeste. Assim, obteve-se a seguinte tabela:

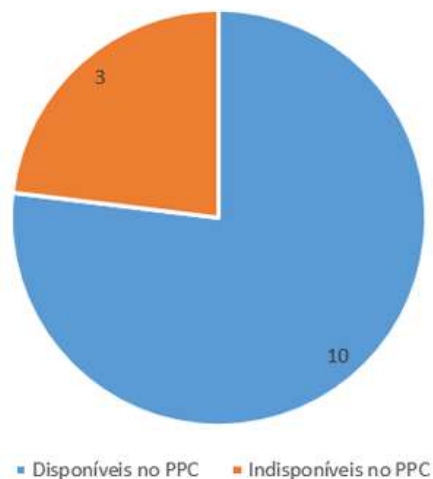
Tabela 4. Lista de IES, Carga Horária e Componentes curriculares relacionados a tecnologias digitais, mídias e meios eletrônicos, nos PPCs das Licenciaturas em Artes Visuais no Nordeste.

IES	CARGA HORÁRIA	COMPONENTES CURRICULARES RELACIONADAS A TECNOLOGIAS DIGITAIS, MÍDIAS E MEIOS ELETRÔNICOS
A	3480h	Artes e tecnologias contemporâneas Fundamentos básicos da fotografia Vídeo-arte Ateliê de poéticas visuais I e II Estética do filme (optativa) Vídeo-performance (optativa)
B	3200h	Cinema, vídeo e educação Arte e tecnologia Tecnologias contemporâneas na escola Fundamentos da Fotografia Linguagens fotográficas
C	3483h	Fotografia I e II (optativa) Introdução à computação nas artes gráficas (optativa)
D	3225h	Tecnologias da informação e comunicação (TICs) no ensino de artes visuais Arte e novas tecnologias Cinema e vídeo Laboratório de produção em audiovisual Programação visual
E	3750h	Laboratório de Arte e Tecnologia Laboratório de Poéticas Audiovisuais Fotografia Arte, tecnologia e ciências Interfaces e hibridismos na Arte Contemporânea Criação e produção audiovisual (optativa) Educação Profissional e Tecnológica (optativa) Mídias na Educação (optativa) História social dos meios de comunicação (optativa)

F	2805h	Análise das linguagens contemporâneas Fotografia I Introdução ao Cinema Tópicos em Artes Visuais e Tecnologias Ensino de Artes Visuais e Novas Tecnologias Fotografia II (optativa) Linguagem visual (optativa) Cinema I e II (optativas) Técnicas audiovisuais em Educação (optativa) Introdução aos recursos audiovisuais
G	2810h	Fotografia e Arte Arte Contemporânea – processo criativo e tecnologia (optativa) Imagens virtuais (optativa) Imagem técnica (optativa)
H	3165h	Introdução a computação gráfica Laboratório de programação visual Cinema e vídeo Multimeios (fotografia)
I	2970h	Desenho em computador I e II Cinema I e II (optativas) TV e Vídeo (optativa) Fotografia (optativa) Informática básica (optativa) Desenho em computador III (optativa)
J	3200h	Artes visuais e novas tecnologias Introdução à computação gráfica
K	3200h	Cinema, criação e educação audiovisual (optativa) Arte e tecnologia (optativa) Artes e comunicação nas sociedades contemporâneas (optativa)
L	3360h	Fotografia Vídeo Computação gráfica Laboratório de Práticas Artístico/Educativas III
M	3330h	Arte e tecnologia contemporânea Animação e tecnologia contemporânea Cinema Fotografia I e II TV e Vídeo

No intercurso entre o levantamento ampliado (Tabela 4) e a análise das ementas dos componentes curriculares que se relacionam diretamente com o ensino de Artes Visuais, destacam-se duas particularidades: a indisponibilidade de acesso a algumas ementas e/ou bibliografias e as disciplinas que apresentam uma abordagem técnica, histórica ou de processo de criação na utilização das tecnologias, meios eletrônicos ou mídias. Acerca do acesso às ementas e bibliografias, verificou-se que em três das instituições analisadas não havia disponibilização de alguma ou ambas dessas informações (Gráfico 5).

Gráfico 5. Ementas e/ou bibliografias indisponíveis nos PPCs

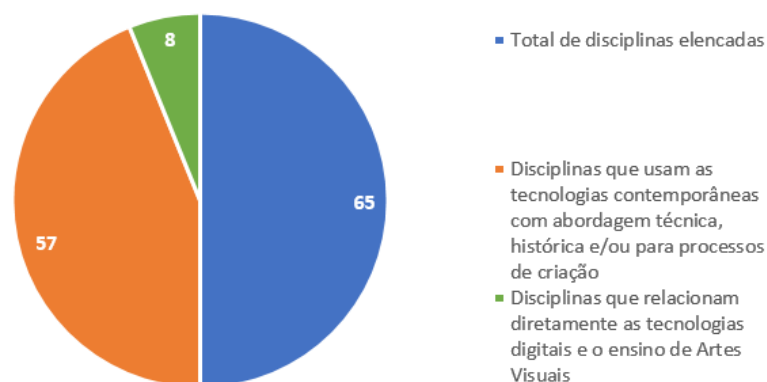


Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos
Projetos Pedagógicos dos cursos analisados

Dos três cursos mencionados, um não apresentava ementário nem bibliografia, para nenhum dos componentes curriculares ofertados no curso. Nos Projetos Pedagógicos das outras duas IES referidas, constavam as ementas, mas não a bibliografia utilizada. No processo de análise dos componentes curriculares, no caso da instituição que não fornece ambas as informações, a apreciação ficou comprometida devido à falta de elementos que embasassem a correlação proposta, entre tecnologias digitais e o ensino de Artes Visuais.

No tocante ao viés de abordagem dos componentes curriculares elencados na Tabela 4, que totalizaram 65, sobressaem maciçamente as abordagens técnicas, historicistas ou de processos de criação no uso das ferramentas tecnológicas. Como exemplificado (Gráfico 6), 57 das disciplinas apresentadas correspondem a conteúdos de caráter técnico, para princípios básicos de utilização ou instrumentalização do uso das tecnologias, ou ainda, com viés teórico e/ou histórico, de apresentação do percurso de desenvolvimento dos meios e mídias, suas principais formas de linguagem e teorizações.

Gráfico 6. Disciplinas com abordagem técnica, histórica e/ou para processos poéticos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos Projetos Pedagógicos dos cursos analisados

As disciplinas listadas (Tabela 4) com nomenclatura igual ou semelhante a *Introdução à computação nas artes gráficas*, *Programação visual*, *Desenho em computador* e *Imagens virtuais*, de forma ampliada, apresentam concepções técnicas, muitas vezes voltadas à demandas e bibliografias da área da informática, com vistas à familiarização com os suportes *hardware*, para o uso de *softwares* na produção e edição de imagens ou, ainda, voltando-se a questões formais ligadas a área do design gráfico.

No rol das disciplinas intituladas de forma igual ou semelhante à *Fundamentos da Fotografia*, *Linguagens fotográficas*, *Introdução ao Cinema*, *Audiovisual e TV e Vídeo*, a partir da averiguação de suas ementas, constata-se que possuem como objetivo a abordagem dos processos históricos de constituição destas mídias e das linguagens estéticas que desenvolvem e teorizam. A comunicação visual, a história da fotografia e do cinema, as teorias, técnicas e linguagens fotográficas e cinematográficas,

o desenvolvimento e ferramentas para produção audiovisual, são os escopos mais comumente descritos para estas disciplinas nos Projetos Pedagógicos dos cursos.

Há ainda as disciplinas como *Arte e Tecnologia*, *Laboratórios de Poéticas Audiovisuais*, *de Práticas Artístico/Educativas*, *Vídeo-arte*, *Análise das linguagens contemporâneas*, *Animação e tecnologia contemporânea e Ateliê de poéticas digitais* ou nomenclaturas semelhantes, que apresentam relação intrínseca com as tecnologias digitais, mas estão pautadas com fins de processos poéticos de criação e/ou desenvolvimento de projetos artísticos, que façam uso das tecnologias em sua execução. O enfoque das mencionadas disciplinas é, portanto, na produção artística que faz uso das tecnologias, também num sentido histórico de desenvolvimento, mas, sobremaneira para os projetos de experimentações e criações artísticas.

Reforça-se a compreensão de que a diversidade de abordagens disciplinares existente na construção curricular vivenciada pelas licenciaturas em Artes Visuais, tem por base a complexidade de se formar um profissional docente nesta área, que articule todas os conhecimentos teóricos, demandas pedagógicas e autonomia intelectual necessárias para o trabalho educativo. Porém, retomando a discrepância nos dados apresentados no gráfico 6 e reforçando a perspectiva que buscamos erigir, de uma aproximação direta na apropriação das tecnologias digitais para o ensino das Artes Visuais, coadunamos com a perspectiva de Macalini (2014, p. 81-82) ao afirmar que:

Estar relacionado com as tecnologias não significa apenas manusear ferramentas e com elas desenvolver ações mecânicas sem uma reflexão dos procedimentos técnicos dos dispositivos, mas sim, saber criar a partir deles, explorar atalhos e cunhar novos artifícios. Para tanto, tem-se percebido que as disciplinas cursadas pelos professores nas universidades e nas formações propostas pelo governo não têm dado conta dessas experiências e vivências com as tecnologias, ainda mais com a arte eletrônica

que demanda muito mais do que experimentos, sem contar a inexistência de profissionais capacitados para formarem esses professores.

Desse modo, o que se busca é estimular no profissional docente a destreza necessária para o uso crítico das tecnologias contemporâneas, no *aprimoramento da prática pedagógica*, na capacidade de relacionar a linguagem dos meios e mídias digitais e a educação, enquanto *processo didático-pedagógico*. De tal modo que, se o que se almeja do professor de Artes Visuais é que ele seja capaz de demonstrar *domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem* (BRASIL, 2015), do conteúdo de sua área de conhecimento, é preciso que essa articulação esteja garantida nos Projetos Pedagógicos de Curso e suas políticas curriculares. Realidade que não se vê respaldada, tendo por base os levantamentos apresentados e analisados a partir do Gráfico 6, e que fica ainda mais latente quando elencamos os minoritários componentes curriculares que articulam diretamente o uso das tecnologias digitais e o ensino de Artes Visuais, como apresenta a tabela a seguir (Tabela 5):

Tabela 5. Lista de nomes e ementas dos componentes curriculares que relacionam diretamente as tecnologias digitais e o ensino de Artes Visuais.

IES	EMENTAS DOS COMPONENTES CURRICULARES QUE RELACIONAM DIRETAMENTE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO DE ARTES VISUAIS
A	<p>Artes e tecnologias contemporâneas</p> <p><i>Visão geral do ensino de Arte com tecnologias contemporâneas.</i> Software para o desenvolvimento e execução de trabalhos em arte, sobre arte e sobre ensino de Arte tecnológica. OBJETIVO: <i>Compreender o ensino de Arte por meio da tecnologia.</i> Desenvolver trabalho de arte tecnológica ou sobre ensino de Arte tecnológica.</p>
B	<p>Tecnologias contemporâneas na escola</p> <p><i>Introdução ao estudo das abordagens teóricas que fundamentam o uso das tecnologias contemporâneas na educação:</i> O instrucionismo e o construcionismo. <i>Programas Governamentais de uso das tecnologias na educação.</i> Abordagens teóricas aplicadas à educação a distância. <i>O uso pedagógico da informática na arte-educação,</i> utilizando diferentes mídias em articulação com propostas interdisciplinares tendo em vista as interfaces da arte.</p>
C	Não possui.
D	<p>Tecnologias da informação e comunicação (TICs) no ensino de artes visuais</p> <p>Investigação dos recursos produzidos pelas tecnologias da informação e das redes de comunicação (TICs) como <i>instrumento, auxílio e fonte complementares à pesquisa e ao aprendizado.</i> Análise das práticas metodologias educacionais para fins pedagógicos na alfabetização em tecnologia e na inclusão digital. <i>Análise crítica</i> das estratégias desenvolvidas e aplicadas na divulgação da informação contidas na rede.</p> <p>Arte e novas tecnologias</p> <p>Conceito de tecnologia. Relações entre Arte e novas tecnologias. As tecnologias e mídias contemporâneas na Arte. Museus virtuais como laboratório de pesquisa em artes. Produção artística no ciberespaço. Redes sociais no ciberespaço: possibilidades de aplicação no ensino da arte. <i>Concepções contemporâneas do ensino da arte incorporando as novas tecnologias.</i></p>
E	Mídias na Educação (optativa) - Não apresenta ementa nem bibliografia da disciplina.
F	<p>Ensino de Artes Visuais e Novas Tecnologias</p> <p>Reflexões e vivências da realidade virtual e das novas tecnologias <i>associadas aos interesses do Ensino das Artes Visuais.</i> (Não apresenta bibliografia da disciplina).</p>

G	Não possui.
H	Não possui.
I	Não possui.
J	Artes visuais e novas tecnologias Histórico e desenvolvimento da Arte Digital. Multimídia. Programas multimídia e sites. Arte e tecnologia na expressão estética contemporânea. Multimídia no Brasil. Multimídia e intermídia: <i>sua utilização na educação em Artes Visuais</i> . Conceitos de interatividade, interface, imprevisibilidade, navegação.
K	Arte e tecnologia (optativa) Arte e tecnologia: conceitos, história, usos, debates. <i>A tecnologia no ensino-aprendizagem da arte</i> . Projetos artísticos com novas tecnologias: recursos, possibilidades, aplicação. Softwares, microcontroladores, atuadores, transdutores, circuitos integrados, hardware hacking e outros recursos. Dispositivos analógicos e digitais, em diferentes formas de expressão artística. Aspectos criativos, poéticos e estéticos no uso de meios eletrônicos em qualquer área do conhecimento. Projetos de criação voltados para problemas concretos: imaginação, organização, execução e avaliação do processo e de seus resultados. <i>Olhar complexo sobre processos dessa natureza na criação, na educação e na pesquisa</i> .
L	Não possui.
M	Não possui.

Fonte: Elaborada pela autora com base em pesquisa nos Projetos Pedagógicos de Curso e sites das instituições.

A partir das informações apresentadas, podemos constatar que as oito disciplinas que apresentam um viés de interlocução entre o domínio das tecnologias digitais e o ensino de Artes Visuais, estão distribuídas em sete das instituições (A, B, D, E, F, J e K). Significa dizer que do total de treze cursos estudados, seis IES não apresentam componentes curriculares que promovam articulação entre as tecnologias digitais e o ensino de Artes Visuais.

Uma observância válida nesta conjuntura, tendo por base a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso, é que em pelo menos 7 destes projetos (B, E, F, G, I, K e L) a temática das tecnologias aparece já na apresentação, objetivos e/ou perfil do curso e do egresso. No entanto, entre esses, cinco PPCs (E, G, I, K e L) demonstram considerar as tecnologias digitais como *competência* basilar na formação docente em Artes Visuais, mas não têm componentes curriculares obrigatórios que correlacionem as temáticas. As IES identificadas como E e K ofertam disciplinas que fazem tal articulação, mas em caráter curricular optativo.

No enfoque das ementas apresentadas (Tabela 5), considerando os componentes curriculares obrigatórios e optativos, é possível ajuizar o intuito de articular o uso das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem das Artes Visuais através de abordagens que têm como foco: *compreender o ensino de Arte por meio da tecnologia* (Ementa A), que articulam *as concepções contemporâneas do ensino da arte incorporando as novas tecnologias* (Ementa D), por meio do *estudo das abordagens teóricas que fundamentam o uso das tecnologias contemporâneas na educação* (Ementa B), abrangendo as TICs *como instrumento, auxílio e fonte complementares à pesquisa e ao aprendizado* (Ementa D) e distinguindo a complexidade *sobre processos dessa natureza na criação, na educação e na pesquisa* (Ementa K). Ainda, sobressaltam duas abordagens infrequentes, porém pertinentes, acerca da apreensão dos *Programas Governamentais de*

uso das tecnologias na educação (Ementa B) e na proposição de uma *análise crítica das estratégias desenvolvidas e aplicadas na divulgação da informação contidas na rede* (Ementa D).

Isto posto, denota-se que os encaminhamentos dados aos componentes curriculares que vislumbram uma articulação direta entre a apropriação das tecnologias digitais e o ensino das Artes Visuais, coadunam com a perspectiva de reconhecer nos aparatos tecnológicos contemporâneos potencialidades criativas para os processos pedagógicos e metodológicos a serem desenvolvidos pelos professores de Artes Visuais. Adequando-se, consequentemente, também às referidas recomendações da Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Apesar disso, é notória a necessidade de se destacar, como problemática, a volumosa ausência de disciplinas que buscam estabelecer esta correlação nas políticas curriculares das IES (Tabela 5 e Gráfico 6), bem como da ênfase dada às abordagens de caráter teórico, historicista e/ou para processos poéticos de criação artística (Gráfico 6). Nestas articulações balizadas a partir dos Projetos Pedagógicos de Curso, suas políticas curriculares e ementas, reiteramos o pensamento de Rosa (2005, p.165), na compreensão de que:

Nos cursos de licenciatura a necessidade do PPP⁵ está constituída a partir de um imperativo colocado na prática de pensar a formação de professores diante das significativas modificações da atualidade. Presumindo que os cursos de formação de arte lidam com duas complexidades distintas: a formação do professor e a amplitude da Arte, cabe redimensionar a tarefa de preparar os professores para ensinar arte nos dias atuais. Possibilitar que no cenário da preparação do professor de arte, seja considerada uma didática que estabeleça um diálogo com o licenciado de modo que este tenha condições

⁵ Projetos Político-Pedagógicos, que nesta pesquisa temos abordado como Projetos Pedagógicos de Curso (PPC).

de apreciar a arte de seu tempo e construir com seus futuros estudantes diálogos com os objetos artísticos na atualidade.

Assim, compreendemos tal *redimensionamento* da tarefa de formar os profissionais docentes para o ensino de arte na contemporaneidade deve, inextricavelmente, compreender a abordagem acerca das tecnologias digitais enquanto mecanismos potenciais para o desenvolvimento pedagógico e metodológico dos processos de ensino-aprendizagem das Artes Visuais. Nesse intento, reforçamos a necessidade de uma aproximação crítica e criativa da utilização das tecnologias contemporâneas para o ensino, considerando-se a necessidade de *apropriação* sistematizada e autonomia no uso de tais ferramentas, contrapondo-se, assim, a um viés de abordagem tecnicista instrumentalizadora.

3.6 LICENCIATURAS EM ARTES VISUAIS NO NORDESTE: OUTRAS QUESTÕES DISCURSIVAS

Como acréscimo às análises construídas até aqui, destacaremos algumas outras questões que, apesar de não serem foco da investigação desta pesquisa, chamaram atenção a partir da leitura dos Projetos Pedagógicos de Curso.

Remontando às exigências da Resolução CNE/CP nº 2/2015 no concernente à carga horária total mínima dos cursos de formação inicial docente, o texto especifica no artigo 13º, do capítulo V, a necessidade de se atingir “[...] 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos” (BRASIL, 2015, p. 11). No contexto das licenciaturas em Artes Visuais do Nordeste, considerando-se os Projetos Pedagógicos de Curso e as informações fornecidas nos sites institucionais, verificou-se que

quatro cursos (Gráfico 7), do total de treze analisados, não abarca a carga horária mínima, como pode ser visto:

Gráfico 7. Carga horária total dos cursos analisados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do procedimento de levantamento de dados.

Sabendo-se que 31% das instituições analisadas estão passando por reformas curriculares e que em 46% da amostra não foram fornecidas informações sobre alterações neste sentido (Gráfico 4), é presumível que as quatro IES representadas no Gráfico 7, com carga horária inferior a 3.200h, estejam em algum desses espectros. Tendo em vista que o período de análise desta pesquisa corresponde aos dois anos de promulgação e prazo de adequação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, é possível que haja uma clara alteração acerca nos dados apresentados, principalmente a partir do segundo semestre de 2017.

Outro quesito que se avulta na leitura dos Projetos Pedagógicos de Curso das licenciaturas em Artes Visuais do Nordeste, é a mistura de vieses metodológicos e epistemológicos a partir do campo da Arte e seu ensino, observada nos textos introdutórios de apresentação e contextualização dos

cursos ofertados. Reconhecemos que esta questão, por si só, já significaria uma análise aprofundada acerca dos embasamentos utilizados na concepção das proposições curriculares, inclusive buscando esclarecimentos junto aos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE). Este não é enfoque desta pesquisa, mas como coadunamos com uma perspectiva de currículo que reconheça as condições sócio históricas e represente uma aproximação da docência e da educação compreendendo-se o papel político da atividade educativa, considera-se relevante demarcar tal espectro.

É comum encontrar nos PPCs menções à concepção das *competências*, do *aprender a aprender*, da *proposta triangular* (BARBOSA, 1998; 2001), da *transdisciplinaridade*, bem como, à *a/r/t/ografia* (DIAS; IRWIN, 2013). Em alguns projetos, porém, coabitam concepções formativas para o curso baseadas em conceitos antagônicos, como no caso do projeto da IES “F”, em que apresenta tanto uma tendência à percepção histórico-crítica de educação, quanto destaca referências à perspectiva multiculturalista. No mesmo documento lê-se: “[...] democratizar o saber artístico acumulado pela humanidade [...]” (PPC “F”, p.6) e, em seguida, estabelece-se que as principais influências para o curso são advindas “[...] da psicologia cognitiva, do pós-colonialismo, da antropologia cultural e do pós-estruturalismo. [...] as intertextualidades, a interculturalidade ou multiculturalismo, a estética do cotidiano e as genealogias das representações e da cultura visual [...]” (Ibidem, p.17).

Conjuntura repetida no PPC da IES “M”, em que se entremeiam os objetivos do pleno domínio do conhecimento e das *práxis artística e educacional*, com as concepções da *arte como experiência* de John Dewey e as bases do Relatório Delors com os “[...] princípios do *saber-fazer, saber-conhecer, saber-ser*, impressos em todo processo de ensino-aprendizagem da formação do artista/professor/pesquisador” (PPC “M”, p.33). Sabe-se que esta multiplicidade de perspectivas e interesses é a base sob a qual se constrói tanto os documentos oficiais quanto suas proposições curriculares.

Porém, ressalta-se que esse *mix* de vieses político-pedagógicos, sem a devida articulação entre suas bases e conceitos, podem incorrer na complexificação da compreensão de qual é a real perspectiva do curso acerca da abordagem, característica e habilidades do profissional docente para o ensino das Artes Visuais.

Ressaltamos que a partir da abordagem sobre as tecnologias digitais, presentes nos Projetos Pedagógicos de Curso analisados e nos ementários de seus componentes curriculares, observou-se que outro viés discursivo cabível para abordagem analítica são as *bibliografias* básicas e complementares, utilizadas na concepção e desenvolvimento destas disciplinas.

Uma vez mais, este não é o enfoque da pesquisa em questão, mas consideramos tal observação como potencialidade de análise para outras investigações acadêmicas, capazes de balizar quais são as bases teórico-metodológicas das disciplinas que relacionam as tecnologias contemporâneas e o ensino de Artes Visuais, a partir de seus referenciais bibliográficos.

3.7 A REDE DE CONEXÕES: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA ANÁLISE DOCUMENTAL

As conexões que buscamos enredar neste capítulo, partiram do reconhecimento primeiro das políticas públicas e das organizações curriculares como esferas repletas de discursos, concepções e conceitos de cunho político-pedagógico. Nesta perspectiva, tendo como objetivo reconhecer como as tecnologias digitais estão inseridas nos currículos das licenciaturas em Artes Visuais da região Nordeste, optou-se por selecionar como elemento de investigação os Projetos Pedagógicos dos Cursos, com enfoque em seus componentes curriculares e ementas.

Os dados e inquietações que surgiram desse processo de pesquisa, no entanto, reverberaram para além do intuito inicial voltado apenas às tecnologias, permitindo apresentar também contextualizações acerca das dificuldades encontradas, da questão regional, da pouca oferta e interiorização dos cursos na região, bem como, outras particularidades discursivas encontradas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos analisados.

As constatações aferidas nesta investigação acadêmica podem demonstrar que, no contexto das licenciaturas em Artes Visuais no Nordeste:

- I) revelam-se dificuldades no que concerne à disponibilização de informações e contato institucional (Gráfico 1 e 2);
- II) há uma oferta inferior ao esperado, considerando-se a amplitude territorial da região e a demanda de profissionais docentes na educação básica (Figura 35);
- III) há pouca interiorização dos cursos dentro das jurisdições, concentrando-se a oferta nas capitais e/ou regiões metropolitanas (Figura 35);
- IV) apenas 31% dos projetos referenciam, de alguma forma, a contextualização regional e local (Gráfico 3);
- V) 31% das licenciaturas estudadas estão realizando reformas em seus Projetos Pedagógicos de Curso (Gráfico 4);
- VI) contabiliza-se um total de 65 componentes curriculares relacionados a tecnologias digitais, mídias e meios eletrônicos (Tabela 4), destes 57 apresentam abordagens técnicas, historicistas ou de processos de criação no uso das ferramentas tecnológicas (Gráfico 6);
- VII) Três dos cursos analisados apresentam alguma dificuldade no que diz respeito a disponibilização das ementas e/ou bibliografias dos componentes curriculares (Gráfico 5);

VIII) constata-se que há um total de oito disciplinas, distribuídas em sete das instituições, relacionam-se diretamente ao domínio das tecnologias digitais para ensino de Artes Visuais (Tabela 5);
IX) 4 cursos apresentam carga horária total inferior às 3.200h, exigidas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Gráfico 7);
X) os textos de alguns Projetos Pedagógicos de Curso demonstram uma mistura de vieses metodológicos e epistemológicos a partir do campo da Arte e seu ensino.

Considera-se que, a partir do exposto, pulsam algumas necessidades de reformulação, reorganização e, destacadamente, de posicionamentos político-pedagógicos, no âmbito das licenciaturas em Artes Visuais no Nordeste.

Sabemos que as políticas governamentais são eixos basilares para os regimentos que edificam e alteram as concepções de educação na sociedade brasileira. É nessa perspectiva que baseamos a escolha por considerar as particularidades dos marcos regulatórios e dos currículos, tendo como norte um conceito de educação pautado na perspectiva histórico-crítica, alinhado com a socialização dos conhecimentos sistematizados, a apropriação dos acúmulos culturais, a ampliação da ação humana pela prática social transformadora e superação das determinações desiguais da sociedade de classes. Julia Malanchen reitera que a apropriação devidamente sistematizada destes acúmulos pode contribuir para o processo de humanização dos indivíduos; que “as máximas condições de construir o pensamento e formar relações” (MALANCHEN, 2016, p.180) permite aos seres humanos tornarem-se mais independentes e conscientes das relações sociais em que se localizam, tendo em vista que “compreender-se determinado é a condição primeira e fundamental para uma possível superação da condição em que se está” (Idem).

É no eixo desta superação das condições determinadas que reconhecemos o papel da atividade educativa. No caso desta pesquisa, tangenciando a relação entre tecnologias digitais e o ensino de Artes Visuais, reconhecemos ampliações possíveis no sentido de contribuir para o encaminhamento às “máximas condições de construir o pensamento e formar relações” (Idem). Por isso denota-se o uso recorrente do conceito de *apropriação*: é preciso viabilizar às classes dominadas o direito de apropriar-se, de possuir, de internalizar; de construir e fazer seus os conhecimentos que são produzidos historicamente pela humanidade. A compreensão de que *apropriar-se de algo* é diferente de *fazer uso de*, permite construir uma visão alinhada com a perspectiva de uma educação que possa funcionar como instrumento para autonomia intelectual, para o fortalecimento da classe trabalhadora e pautada na edificação de uma prática social transformadora; ordenada, desse modo, com os princípios de humanização e emancipação dos sujeitos.

Esta perspectiva de *apropriação* respalda também a forma de aproximação que consideramos necessária acerca das tecnologias digitais. A abordagem tecnicista e instrumentalizadora no uso destas ferramentas contemporâneas pode funcionar como manutenção das desigualdades de acesso e utilização, que acaba por manter os alunos como *utilizadores/reprodutores* de uma lógica pré-determinada; ou seja, aliena destes a possibilidade do reconhecimento crítico das potencialidades das tecnologias digitais; mantendo a distinção entre os *info-ricos* e *info-pobres* (MACALINI, HILLESHEIM E FONSECA DA SILVA, 2013), abordada no capítulo anterior.

Sobre o aspecto do acesso ao conhecimento, Saviani já alertara que o domínio da cultura representa instrumento indispensável para a participação política das massas, tendo em vista que se a população dominada não domina tal instrumento, ficam impedidos de fazer valer seus interesses; ficam “desarmados contra os dominadores, que se servem

exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação” (SAVIANI, 1999, p.66).

Desse modo, socialização do conhecimento, objetivo da educação, é fundamental na superação das condições estruturais da sociedade de classes, tendo em vista que o domínio da cultura produzida e sistematizada pela humanidade é elemento chave para a manutenção de privilégios de acesso ao saber e de inserção em ordens sociais determinadas. Assim, a hostilidade à educação democrática, pode ser ampliada quando consideramos o espectro do ensino da Arte e das tecnologias digitais. Tendo em vista que a Arte e a Tecnologia fazem parte destes conteúdos utilizados para *legitimar e consolidar* a dominação intelectual, restringir o acesso ao conhecimento artístico e tecnológico é igualmente uma forma de deixar as camadas populares desarmadas diante dos enfrentamentos socioculturais.

É, pois, do reconhecimento do compromisso político da educação e da função social da escola e do professor, que destacamos o intento de observar e analisar o contexto das licenciaturas. Finalidade esta que é comum às investigações do Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina - (OFPEA/BRARG).

Neste caso, buscamos na realidade dos Projetos Pedagógicos de Curso das Licenciaturas em Artes Visuais no Nordeste brasileiro este alinhamento com uma perspectiva de apropriação das tecnologias digitais, capazes de balizar a autonomia e criatividade no trato de tais ferramentas para os processos de ensino-aprendizagem das Artes Visuais na escola. De modo que se possa empreender a formação dos professores e professoras enquanto intelectuais orgânicos, capaz de construir pensamentos e formar relações (MALANCHEN, 2016) em suas práxis educativas.

Consideramos que observar e analisar este *aspecto estrutural* dos currículos prescritos é fundamental para reflexão acerca da edificação de

um contexto educacional mais correlato com as modificações sócio-comunicativas de nosso tempo e com a demanda por novas abordagens político-pedagógicas. Para isso, volta-se o olhar para a formação do professor, reconhecendo-o como sujeito basilar na relação educacional.

A escolha por tratar desta temática no espectro regional do Nordeste, por sua vez – tendo por base a abordagem acerca de sua formação socioeconômica e imagético-discursiva erigida no capítulo I desta pesquisa –, reitera o desejo de incentivar pensamentos contra hegemônicos e desarticuladores do senso comum. Acreditamos que a via para desconstrução dos discursos enraizados acerca do Nordeste arcaico e inculto, da centralidade das metrópoles e do eixo Centro-Sul nesse *latifúndio educacional* brasileiro, bem como, do relativismo regionalista e dos *currículos-mucambo*, só poderão ser problematizados e deslocados a partir de uma educação que possua como eixo norteador o trabalho, como atividade distintiva do humano, e a tríplice relação *ciência, arte e filosofia*.

É assim, a partir do Nordeste e da abrangência do ensino das Artes Visuais em seu quinhão, que pudemos considerar e analisar as complexas e contraditórias redes que meneiam o território da educação e das licenciaturas, no contexto brasileiro. Seja das redes de Dias, Portinari, Carybé e Ayres; redes que balançam e faíscam no seio do Nordeste; as redes de pesquisa, de colaboração e observação; as redes lançadas ao rio de fartura e seu engendrar de sonhos de peixes e suor; ou, ainda, sejam as redes de transmissão, de ligação em bits; redes de comunicação e tecnologias; são essas e outras, as tantas redes em que nos deitamos, nos construímos e nos conectamos.

REVERBERAÇÕES FINAIS

A partir dos enredamentos feitos ao longo desta dissertação, muitas são as tessituras possíveis. A primeira delas, abarcada no primeiro capítulo, diz respeito à compreensão do Nordeste em sua gênese social e imagético-discursiva. Ressalve-se, aqui, que o intuito erigido por esta pesquisa não é contrapor a riqueza cultural das tradições nordestinas, mas buscar descortinar alguns meandros de sua estruturação e dinâmica; procurar compreender como se deu a formação do que hoje se denomina Nordeste e quais os interesses estão postos em se falar sobre a região a partir de vieses pré-definidos. Nesse aspecto, percebe-se como as Artes constroem vizibilidades e dizibilidades regionais, seja reforçando ou contrapondo os discursos dominantes.

Assim, reitera-se que o problema do Nordeste não são as tradições culturais, mas os tradicionalismos discursivos que reproduzem uma visão esgueirada da região e seus reflexos na formação de professores de artes visuais. Como buscamos abarcar no capítulo I, é fundamental reconhecer os novos modos de ser, ver e dizer o Nordeste, que estão postos e efervescentes.

Existiram e existem produções que se aproximam dos paradigmas regionais a partir de outros vieses – estéticos, políticos, discursivos. O nordeste contemporâneo, das metrópoles industriais, traça outros problemas, outros parâmetros e outras visualidades para a região. O Nordeste vai continuar sendo de uma região de tradições culturais, mas outros textos discursivos dessa nordestinidade podem ser tradicionalizados, como tem sido edificado nas produções cinematográficas e de arte contemporânea, exemplificadas no referido capítulo, através de nomes como Marepe, Jhonatas de Andrade, Kleber Mendonça Filho e Karim Aïnouz.

Desse modo, compreende-se que abranger um Nordeste que seja mais do que subdesenvolvimento, seca, latifúndio e arcaísmo, significa não negar as riquezas musicais, linguísticas, visuais e naturais da região. Falar de um Nordeste tecnológico, científico, urbano, não extingue o imaginário das festividades coloridas, da musicalidade dançante, dos materiais agrestes, nem de suas paisagens, narrativas e movimentos culturais. Tampouco vai carcomer os nossos “oxes”, “oxentes” e “vixes” nem nos impedir de reconhecer Mestre Vitalino, Patativa do Assaré, Zabé da Loca, Ana das Carrancas, entre outros, como expoentes da cultura regional. Do mesmo modo, falar das redes de conexões tecnológicas digitais, não nos aparta de valorizar as redes de descanso, as redes de pesca, ou mesmo as redes figuradas por Dias, Portinari, Carybé e Ayres. O que se busca, no entanto, é compreender que os regionalismos tradicionais não podem ser mais os parâmetros e paradigmas a partir dos quais se edifique uma imagem do Nordeste; não podem ser as vias únicas para os modos de se ver e dizer o Nordeste.

Esta compreensão da premissa estereotípica no trato da região, reforça a necessidade de enfatizar as novas produções artísticas em efervescência no solo do Nordeste, reconhecendo as novas visibilidades e dizibilidades que se instauram a partir do campo da Arte, destacando-se nesta pesquisa as produções advindas das artes visuais, cinema e música.

Nesse contexto, acreditamos que é necessário buscar um ensino de arte que sobrepuje os estereótipos regionalistas tradicionalistas; uma abordagem didática capaz de articular estes novos dizeres e visualidades nordestinos, que dê voz a novas conceituações para uma nordestinidade contemporânea. Para tanto, é preciso que tais questões acerca dos conteúdos artísticos e crítica à formação sociocultural regional estejam postas na formação dos professores de Arte. Além, claro, que se

presentifiquem a partir dos materiais didáticos, documentos oficiais e currículos.

Uma aproximação crítica da questão regional na formação dos professores de Artes Visuais é um caminho viabilizador para a superação do senso comum acerca da região. É preciso, no entanto, escapar às visões relativistas culturais, ou seja: formar professores de Artes Visuais capazes de balizar os conteúdos artístico-culturais fundantes, para introduzir o alunado na cultura material e intelectual da região, e que sobrepujem a reprodução de uma visão romantizada, mítica e acrítica acerca da formação social e imagético-discursiva do Nordeste.

Foi nessa perspectiva que se problematizou a relação entre organização curricular e o relativismo cultural, através da síntese que cunhamos de currículo-mucambo, como sendo aqueles currículos que estruturam conteúdos e práticas pedagógicas que desconsideram as contradições postas nos discursos, imagens, textos e, inclusive, na própria história social do Nordeste.

Em oposição a esta perspectiva, ressaltamos que é necessário considerar, dadas as especificidades nordestinas, quais os conhecimentos acerca da questão regional são basilares para uma formação cultural histórico-crítica, que possa abarcar os saberes advindos da prática social e, a partir deles, promover uma práxis pedagógica que construa uma consciência regional crítica. Reforçando a valorização do saber advindo do desenvolvimento cultural da região, mas sem recair numa abordagem reprodutora de discursividades do senso comum, seja de uma perspectiva regionalista relativista ou da inferiorização regional em relação ao contexto nacional.

Considerando a mencionada inferiorização da região nordeste que – nos discursos comumente veiculados – perpassa desde a questão econômica até a educacional, ressaltamos a importância de reiterar, ao longo desta pesquisa, a contraposição ao discurso e institucionalização da

seca. Como abordado no capítulo I, vê-se que o Nordeste das secas não é, de fato, uma região condenada pela sua geografia gretada. Como já reiterado ao longo dessa pesquisa, o problema do Nordeste não é a seca, mas o latifúndio. É, pois, dos interesses da classe dominante e dos investimentos de combate à seca – que pouco chegaram sequer nas trincheiras catingueiras – que se ergue essa visão do nordeste arcaico, artesão, quase medieval; é da exclusão do acesso aos bens socioeconômicos e educacionais que surge a visão do nordestino como inculto, analfabeto, mendicante das grandes metrópoles.

Urge a compreensão de que quem criou esta condição nordestina não foi a seca, mas o capital. Reiteramos: a seca sempre existiu e sempre vai existir, enquanto a geografia natural da região assim conservar-se. A questão posta é buscar descortinar quais são os interesses postos na ausência (ou mascaramento) das políticas e tecnologias de convivência com este fenômeno natural. Compreender que o problema da região não é inerente à geografia e clima, mas é fruto da desigualdade social, da má distribuição de renda, da falta de políticas públicas efetivas, da exploração latifundiária e industrial, bem como da falta de acesso à educação. Ademais, atente-se que, enquanto tais discursos atendem aos interesses políticos e agrários dos grandes agroindustriais desse país, a seca permanecerá como discursividade proeminente acerca do Nordeste: culpam o solo sertanejo pelas mazelas regionais, enquanto planeiam milhares de hectares de cana-de-açúcar, enquanto cercam seus lotes irrigados; enquanto se erguem como *reis do agronegócio*¹.

Reitera-se, assim, o alinhamento com a perspectiva de uma educação para a crítica sócio histórica, capaz de formar os sujeitos enquanto intelectuais conscientes de sua condição social, cultural e,

¹ **Reis do Agronegócio** (Música). 2015. Composição e interpretação: Chico César.

sobretudo, humana. Foi na Pedagogia Histórico-Crítica que encontramos os alicerces para construir esta visão crítica acerca da Educação, consequentemente, dos currículos, da formação docente e da questão regional. A escolha por articular tal concepção pedagógica com uma visão da formação imagético-discursiva do Nordeste, reforça a compreensão da necessária problematização dos interesses e discursos postos no desenvolvimento sócio histórico dos contextos educacionais regionais, bem como reconhece na Pedagogia Histórico-Crítica um viés político-pedagógico capaz de fornecer bases contundentes para um pensamento didático crítico e construtivo para o espectro regional nordestino, principalmente dada suas especificidades de construção sociopolítica, oferecendo inclusive bases para uma perspectiva voltada ao ensino de arte.

No caso desta dissertação, o intuito de aproximar-se da análise curricular dos cursos de licenciatura em Artes Visuais na região nordestina, tendo por base uma discussão pedagógica histórico-crítica e colocando em pauta a questão da inserção tecnológica, é uma escolha que se baseia também no desejo de reafirmar o alinhamento com uma perspectiva contra hegemônica, tanto de Educação quanto de Nordeste. É falar de formação de professores num âmbito educacional nacional de precarização da profissão docente e desvalorização do ato de ensinar; falar de Educação e ensino de Arte no contexto de uma região que ainda retém baixos índices de escolarização e formação superior; ainda, falar da necessidade da inserção e apropriação crítica das tecnologias digitais num espectro regional comumente ligado a materialidade bruta, arcaísmo, artesanato e subdesenvolvimento. É, enfim, pensar por contradição, na realização de um pensamento contra hegemônico, alinhando-se com a busca pela edificação de uma prática social transformadora.

É válido notar que dada conjuntura coloca o professor como um equilibrista, na corda bamba, buscando contrabalançar – entre o ponto de partida e o ponto de chegada da atividade educativa – o currículo prescrito,

balizado pelos documentos oficiais, e a sua ação pedagógica. Transpor essa caminhada acrobática e conduzir a transformação do saber elaborado em saber escolar é parte da complexidade da formação-atuação docente. Partindo deste reconhecimento, a necessidade de um processo formativo que respalde a autonomia intelectual do professorado é latente.

No entanto, como visto, esta condição basilar tem sido debelada por formações aligeiradas e acríticas, pela precarização da profissão docente, pela desvalorização do ato de ensinar, através de perspectivas pedagógicas que secundarizam a ação do professor e privilegiam processos de autoaprendizagem.

Reforça-se, assim, o intuito de construir uma percepção crítica dos processos educacionais como um todo e, destacadamente, acerca da organização curricular, considerando-se que, é através do currículo que são organizados os conteúdos, meios e métodos para socialização dos saberes sistematizados.

Nesse contexto, pondere-se ainda a influência exterior das políticas públicas e seus marcos regulatórios, que pautam os encaminhamentos aplicados à realidade escolar das práticas pedagógicas. Denota-se, portanto, que o currículo é também processo histórico, passível de aproximação crítica para compreensão de seu desenvolvimento sociopolítico e, no caso da análise aqui empreendida, para o reconhecimento das condições da formação dos professores em Artes Visuais.

Nesta perspectiva, no Capítulo III, com base em análises de caráter estatístico descritivo e a partir dos Projetos Pedagógicos de Curso, apresentamos os resultados da análise dos dados levantados e apreciações acerca das informações organizadas sobre as licenciaturas em Artes Visuais no Nordeste.

Evidenciou-se, primeiramente, que existem treze instituições públicas com curso presencial em Artes Visuais no Nordeste brasileiro. Um

mapa de ausências que revela as marcas ainda presentes do grande latifúndio que é o contexto educacional brasileiro, pautando-se tanto na centralidade do eixo Centro-Sul quanto, dentro do mesmo espectro regional, das capitais e regiões litorâneas. Se considerarmos, por exemplo, que somente no estado do Paraná constam nove IES públicas ofertando cursos presenciais de licenciatura em Artes Visuais (ALVARENGA, 2015), é pragmaticamente constatável a discrepância no trato aos incentivos para desenvolvimento educacional e científico no contexto nacional.

Condição que denota, mais uma vez, o que se significa falar do processo de formação sociopolítica de caráter exploratório e alienante que pautou – e ainda pauta – a invenção do Nordeste enquanto região antimoderna, inculta e arcaica. Os discursos não são inocentes e nem desinteressados, como vimos ao longo desta pesquisa, e os resquícios desta constituição regional – evidenciadas por este mapa de ausências – permite considerar que urge a necessidade de uma abordagem crítica acerca da formação social do Nordeste, bem como da democratização de acesso à cultura escolar no cenário brasileiro.

Uma abordagem crítica da questão regional, requer que os indivíduos sejam formados a partir da compreensão dos discursos e contradições postas nos seus processos de constituição sócio histórica. No trato das questões do âmbito regional, a partir dos Projetos Pedagógicos das licenciaturas em Artes Visuais, constatou-se que apenas 31% dos projetos referenciam, de alguma forma, a contextualização regional e local. Reforçamos que essa constante reserva à relevância da abordagem crítica das questões de gênese sociocultural da região, especificamente no âmbito do ensino de Arte, respalda-se no intuito de reafirmar a necessidade da formação de professores de Artes Visuais com autonomia intelectual, com consciência crítica e política, por reconhecê-los como profissionais de papel cabal na transposição desta visão regionalista estereotípica acerca da região Nordeste.

No que diz respeito à inserção das disciplinas relacionadas às tecnologias digitais para o ensino de Artes Visuais, verifica-se a ausência de mais disciplinas que pautem esta perspectiva didática e pedagógica para o uso das tecnologias contemporâneas, verificando-se que há um total de oito disciplinas, distribuídas em sete das instituições. Em contraposição, contabiliza-se um total 57 componentes curriculares que apresentam abordagens técnicas, historicistas ou de processos de criação no uso das ferramentas tecnológicas. Ressaltamos que, de modo geral, os autores utilizados evidenciam que as abordagens acerca das tecnologias contemporâneas se bifurcam entre os que se maravilham pela ferramenta ou aqueles que a demonizam, surge aqui uma nova fonte de pesquisa buscando um aprofundamento da análise das bibliografias que abordam as tecnologias no ensino de artes e na formação de professores.

Como evidenciado, reconhece-se nas tecnologias digitais parte do conhecimento humano sistematizado, ligado ao desenvolvimento das forças produtivas; são, pois, parte da produção e elaboração de saberes, relativos ao acúmulo das forças materiais e intelectuais do trabalho humano. Nesse sentido, reforça-se o reconhecimento deste conteúdo nos processos de socialização do saber e de efetivação do trabalho criador, comuns ao ensino de Artes Visuais. O ensejo em que nos pautamos é de que uma mudança na abordagem e apropriação dos meios tecnológicos digitais no contexto do ensino de Artes Visuais transcorre, fundamentalmente, através da formação docente.

A utilização acrítica e tecnicista das tecnologias digitais, abordagem mais comum constatada a partir dos levantamentos apresentados, contravém o ideário de uma educação para emancipação dos sujeitos, tendo em vista que mantém os futuros professores como utilizadores-reprodutores de uma lógica já estabelecida; ou seja, aliena destes a possibilidade de fruição e apropriação crítica das potencialidades

tecnológicas. Reforça a distinção apresentada entre aqueles que estão socialmente alocados como usuários de um aparato e aquele que se apropriam dos conhecimentos basilares da ferramenta.

Nessa perspectiva, respaldamos a necessidade de maior presença de componentes curriculares que se relacionem diretamente ao domínio das tecnologias digitais para ensino de Artes Visuais. Consideramos que, desse modo, os professores além de apreenderem os conhecimentos básicos para utilização das ferramentas tecnológicas enquanto recurso, serão introduzidos a uma formação para consciência crítica e apropriação construtiva das tecnologias digitais, capaz de balizar a transposição destes saberes para sua consolidação na ação pedagógica.

Nesta efetivação, dentro do contexto educativo, reconhecemos também o caminho possível para sobrepujar a lógica da mercantilização da educação. Através da apropriação desfetichizada e construtiva das tecnologias digitais considera-se permitir aos docentes e alunos uma abordagem crítica acerca dos interesses postos nos discursos de inserção tecnológica no contexto das escolas, tal como lhes possibilita efetivar a utilização consciente e criadora das potencialidades tecnológicas contemporâneas.

Para tanto, retoma-se a necessidade destas compreensões estarem postas desde a formação do professor no contexto da licenciatura. É basal formar os profissionais docentes enquanto intelectuais, conscientes de seu papel social e da função político-pedagógico da escola, munidos das condições críticas para erigir pensamentos e formular relações, bem como alinhados com os desenvolvimentos sócio comunicativos de seu tempo.

Abrangemos o ensino de Artes Visuais como parte do enriquecimento da compreensão de mundo pelo alunado; compreensão acercada realidade humana, sócio histórica, sobre si mesmo e sobre o outro. Assim, através da apropriação dos conhecimentos artísticos

consideramos edificar a busca pela emancipação das qualidades e sentidos humanos, por meio do trabalho criador.

Abordar a articulação entre educação, arte e tecnologias digitais é também, neste caso, pautar-se na superação das condições da sociedade de classes, através da defesa da democratização e socialização do domínio da cultura produzida e sistematizada pela humanidade. Aqui protagonizadas pela defesa à abordagem crítica sobre os processos de formação sócio-política e imagético-discursiva do Nordeste; à uma maior inserção de cursos de licenciatura em Artes Visuais na região; bem como da inserção de componentes curriculares, nos referidos cursos, que efetivem uma apropriação crítica e construtiva da articulação das tecnologias digitais para o ensino de Artes Visuais.

Um aspecto acrescido à análise, mas que se pode destacar no contexto das discussões acerca de currículo e formação docente, é a percepção do mix epistemológico que pauta alguns dos Projetos Pedagógicos de Cursos estudados. Sabe-se da dificuldade de alinhar perspectivas teóricas, metodológicas e epistemológicas – ainda alinhavadas às políticas curriculares nacionais –, para estruturação de um Projeto Pedagógico de Curso. No entanto, a diversidade dos vieses científicos adotados pelos docentes das IES, não podem transformar o PPC, que funciona como eixo organizador e estruturante do curso, numa bricolagem político-pedagógica, que mais confunde do que esclarece o real intento destas licenciaturas.

Ressaltamos ainda que o intuito desta pesquisa, bem como de quaisquer outras pesquisas desenvolvidas pelos membros do Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina (OFPEA/BRARG) no contexto de análise das licenciaturas, não é ultrajar as IES ou seus cursos, apontando problemáticas contextuais, estruturais e/ou curriculares. Mas, sim, busca

descortinar perspectivas, analisar as dinâmicas e estruturas do âmbito das licenciaturas enquanto objeto de pesquisa, bem como produzir bases capazes de efetivar novas compreensões e concepções para o campo da formação docente em Artes Visuais.

Desse modo, retornamos aos objetivos iniciais desta pesquisa, a saber: revelar como aparecem as disciplinas que abordam as tecnologias digitais através dos currículos das licenciaturas, buscando suas particularidades e dinâmicas, tanto enquanto recorte de contexto (amostragem de pesquisa) quanto de problemática (questões regionais, de formação, identidade e educação na região Nordeste).

A partir da análise acerca da inserção das tecnologias contemporâneas na formação dos professores em Artes Visuais no Nordeste brasileiro, desvelou-se a compreensão de alguns déficits para a construção de um ensino da arte como ponto de partida para uma abordagem reflexiva e inserção crítica das novas tecnologias nos processos educacionais. Principalmente, considerando-se que há ainda uma carência de cursos de licenciatura em Artes Visuais para atender a demanda da amplitude territorial da região e que os cursos ofertados apresentam, em sua maioria, disciplinas que relacionam as tecnologias digitais a um caráter tecnicista, histórico ou instrumentalizador.

Abarcar as possíveis confluências entre ensino de Artes Visuais e apropriação crítica e construtiva das tecnologias digitais no contexto educacional requer, desse modo, reconsiderações basilares na própria estruturação curricular das licenciaturas em Artes Visuais da região Nordeste.

Dado que o intuito é formar os futuros professores enquanto intelectuais, conscientes de seu papel político, capazes de atuar na formação escolar e contribuir num projeto de transformação social, é fundamental que o docente seja igualmente educado de maneira crítica, científica, filosófica, apropriando-se significativamente dos conhecimentos essenciais

da área de conhecimento, bem como lhes seja possibilitada a vivência consciente dos bens socioculturais de seu tempo. Isto posto, reitera-se que é a partir da formação-atuação dos professores, que consideramos a possibilidade de alinhar a práxis educativa em Artes Visuais com a apropriação crítica das potencialidades das tecnologias, buscando processos que evidenciem o desenvolvimento de novos modos de percepção para o trabalho criador em Artes Visuais e sua relação com o conhecimento tecnológico.

Como abordado, existem outras vizibilidades e dizibilidades possíveis na região Nordeste, de igual modo, acreditamos que há outros modos de se ver, dizer e fazer Educação. O intento é erigir, tanto nas particularidades regionais quanto educacionais, perspectivas que sobrepujem o senso comum, avancem no sentido do reconhecimento dos discursos e interesses postos, que distingam criticamente a formação sócio histórica e econômica que lhes dá base; enfim, que se alinhem na defesa da socialização do saber, da apropriação do conhecimento historicamente sistematizado e na transformação social pela humanização e emancipação dos indivíduos.

Em tudo, portanto, escolhas e posturas políticas. Falar de educação, de ensino de Artes Visuais e de Nordeste são seleções que demarcam mais do que a delimitação de um objeto de pesquisa: evidenciam a opção por um olhar que parte do reconhecimento da relação imbricada entre educação e política. Identificando estas duas esferas como práticas e manifestações particulares, com suas devidas particularidades e singularidades, mas percebendo-as como produtos de uma mesma prática social, imbricadas e influenciando uma à outra, em constante dinâmica e movimento.

Foi da prática social, no contexto da educação escolar pública, que partiram as inquietações geradoras desta dissertação e, antes mesmo, o próprio intuito de realizar uma pós-graduação. As tessituras desta rede

articuladora de conhecimentos, perspectivas teóricas e análises documentais têm base nos alinhavos vivenciados no chão da escola, da sala de aula, da vivência professoral. A docência foi a primeira rede em que me deitei e, claramente, a causadora das primeiras quedas: a precarização do ambiente escolar e do trabalho de seus profissionais, a desvalorização da profissão docente, a constatação das legitimações de privilégios, os desnivelamentos sociais reiterados, a acessibilidade impraticada. Das quedas, porém, o primeiro aprendizado para o impulso de voo: a compreensão da indissociabilidade entre educação e política.

Junto do menear desta rede, com o impulso de voo firmado, foi possível balançar cada vez mais alto e, então, olhar o tom profundo do céu em movimento: ali, no indo e vindo, o primeiro rompante para uma visão estética do território do humano. Nos estudos a partir do campo da Arte, foram tecidas, ponteadas, costuradas (e constantemente remendadas) as percepções acerca do trabalho estético humano, articulado com as potencialidades midiáticas digitais. Foi neste ímpeto de revoada que se edificou uma percepção da Arte como conhecimento e criação genuinamente humanos; como objetivação humanizada e potencialmente emancipadora, do pensamento e dos sentidos.

Era preciso, então, unir o impulso de voo e o balanço estético. O ensino de Artes Visuais insurge como enredamento de conexão, que articula essas esferas numa construção teórica, metodológica e prática; emerge, pois, como pensamento e práxis educativa. O aprofundamento através dos estudos e pesquisa são, portanto, inferência do balançar desta rede; de sua construção e movimento contínuos. Esta escolha pelo trançado científico que vincula Educação e Arte alicerça-se no intento de embalar os anseios professorais, de fomentar novos conhecimentos e, principalmente, de propulsar outros voos, de outros seres, com suas próprias costuras e conexões. Do primeiro pé na parede até o vislumbrar

do céu em movimento, o desejo condutor é o de socializar esses saberes construídos em rede.

Desse modo, foi da prática docente que partiram as primeiras tessituras. Do contexto acadêmico, nos estudos do campo das Artes Visuais: a estética, a criação, os potenciais tecnológicos e, ainda, as redes de construção teórica e de pesquisa. Nesta dissertação e na vivência do mestrado em Artes Visuais, efetiva-se o enredar de novas conexões: de saberes, conceitos, linhas teóricas, perspectivas de atuação docente. Tudo interligado a partir da conectividade coletiva, dos grupos de pesquisa, das redes de pesquisadores, das trocas de conhecimentos. Esta rede, tecida nas veredas citadinas do Nordeste, que encontrou seu impulso de voo e seu vislumbre de céu, não se balança mais sozinha, agora se constrói em conexão.

Há nessas sendas acadêmicas quem divida as ideologias, as lutas, os medos e a estrada. Há quem traga novas questões, novas inquietações e outras descobertas. Há, ainda, quem nos mova e dê impulso. Assim seguimos, então, motivados por aquilo que nos toca, nos cativa e nos balança enquanto redes-vivas: o território do humano.

Foram desses balançares, das muitas redes em que nos deitamos, em que propulsamos voos, em que nos conectamos com o mundo humano, que esta pesquisa foi erigida. O desejo, porém, é além: é de que as reverberações desse movimento de revoada, uno e coletivo ao mesmo tempo, retorne à prática social, à realidade das licenciaturas em Artes Visuais no Nordeste, à outras e novas investigações e pesquisas científicas; que contribua, desse modo, para a edificação de uma formação de professores mais correlata com as necessidades de seu tempo e a com construção de um contexto educacional democrático e emancipatório.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do nordeste e outras artes**. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

ALVARENGA, Valéria Metroski de. **Formação Inicial do professor de artes visuais**: reflexões sobre os cursos de licenciatura no estado do Paraná. 2015. 260 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 04 de Agosto de 2015.

AMADO, Jorge. **Bahia de Todos-os-Santos**: guia de ruas e mistérios. São Paulo: Companhia das letras, 2012

BARBOSA, Ana M. **Arte-Educação no Brasil** - realidade hoje e expectativas futuras. Estudos Avançados, v. 3, n. 7, p. 170 – 182, set./dec. 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010>. Acesso em: 03 nov. 2016.

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

_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

BARBOSA, Juciara M. N. Marepe: arte contemporânea do recôncavo para o mundo. **Revista de Arte OHUN**, Salvador, 2003. Disponível em: <<http://www.revistaohun.ufba.br/pdf/Marepe.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

BERNARDES, Denis de Mendonça. Notas sobre a formação social do Nordeste. **Lua Nova**, São Paulo, n.71, p.41-79, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n71/02.pdf>> Acesso em: 6 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192> Acesso em: 25 jun. 2017.

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010. Disponível em:
<<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>>.
Acesso em: 28 fev. 2017.

BUJÁN, Federico Ignacio; FONSECA DA SILVA, Maria C. da R.; **Políticas públicas de formação docente em artes**: perspectivas em duas realidades, Brasil e Argentina. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 26-52, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/gearte>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

CANUDOS. Direção: Ipojuca Pontes. Embrafilme - Empresa Brasileira de Filmes S.A., 1978. 70 min. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=3hQoj7iqxJk>>. Acesso em: jun. 2017.

DIAS, B.; IRWIN, R.L. (Orgs.) Pesquisa Baseada em arte: a/r/t/ografia. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos curriculares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

_____. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, 1998. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 3 jun. 2017.

DURIGUETTO, Maria L. A questão dos intelectuais em Gramsci. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 118, p. 265-293, abr./jun. 2014. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n118/a04n118.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

FERNANDES, D.C. Precarização do trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>> Acesso em 8 nov. 2016.

FONSECA DA SILVA, Maria C. da R. Formação de professores de arte e perspectivas de atuação política. In: **Anais do 2º Encontro Regional da Federação de Arte Educadores da Região Sul e do 3º Simpósio da Licenciatura em Artes Visuais**. 2010. Disponível em:

<http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/2-ENREFAEB_3-Simposio-AV/02MariaCristinadaRosa.pdf> Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. Trabalho Docente: apontamentos a partir do campo das Artes Visuais. In: **Anais do 24º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. 2015. Disponível em:

<http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s6/maria_cristina_da_rosa_fonseca_da_silva.pdf> Acesso em: 06 dez. 2015.

FONSECA DA SILVA, Maria C. da R; SCHLICHTA, Consuelo. Laptop na escola: das tecnologias às imagens na sala de aula. In: **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED**. Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt24-4619.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mucambos**. Decadência do Patriarchado Rural no Brasil. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1936.

_____. **Manifesto regionalista**. 7.ed. Recife: FUNDAJ, Ed. Massangana, 1996.

_____. **Nordeste**. Aspectos da Influência da Cana sobre a Vida e a Paisagem do Nordeste do Brasil. São Paulo: Global Editora, 2013.

FRUNEAUX, Suelen Cristine. **O currículo da disciplina de sociologia nas escolas públicas de ensino médio da rede estadual de Florianópolis/SC**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Educação. Florianópolis (SC). 2015.

GODOY, José Henrique Artigas de. Os Nordestes de Freyre e Furtado. **Política & Sociedade**, Florianópolis, vol. 12 n.24, Mai./Ago. de 2013. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2013v12n24p61/25560>> Acesso em: 6 mar. 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HARVEY, David. **Os limites do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

HILLESHEIM, Giovana B. D. **Um olhar para as pesquisas que abordam a formação de professores de Artes Visuais**: caminhos percorridos e a percorrer. 2013. 137f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em:
<<http://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/>>. Acesso em: jun. 2017.

_____. **Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Disponível em:
<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religioao_deficiencia/default_caracteristicas_religiao_deficiencia.shtm>. Acesso em: jun. 2017.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2015**. Disponível em:
<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2015/default.shtm>>. Acesso em: jun. 2017.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1996.

KOSSOY, Boris; CARNEIRO, Maria Luiza T., **O olhar europeu** - O negro na iconografia brasileira do século XIX. São Paulo: EDUSP, 2002.

MACALINI, Edson R.. **A inserção das tecnologias na formação dos professores de arte**: um estudo com os participantes do PROUCA. 2014. 259 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 28 de Julho de 2014.

MACALINI, Edson R.; HILLESHEIM, Giovana B. D.; FONSECA DA SILVA, Maria C. da R. Fundamentos curriculares e tecnológicos para a formação de professores de artes. In: **Anais do 22º Encontro Nacional da ANPAP – Ecossistemas Estéticos**. Belém: ANPAP, 2013. Disponível em: <<http://anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/ANAIS.html#>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento, currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L. M. **As aparências enganam**: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: Anais da 30a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <[https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4005/As aparA_ncias enganam -divergencias entre o mhd e as abordagens qualitativas.pdf](https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4005/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf)> Acesso em: 23 fev. 2016.

MARX, K; ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura** – textos escolhidos. Trad. José Paulo Netto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. 2º Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e Vida Severina**. Edição digital. NEAD – Unama. Disponível em: < http://docente.ifrn.edu.br/paulomartins/morte-e-vida-severina-de-joao-cabral-de-melo-neto/at_download/file> Acesso em: 21 jun. 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/rediscutindo-a-mesticagem-no-brasilkabengele-munanga.html>> Acesso em: 20 mai. 2017.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. Marxismo, Educação e Emancipação Humana. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n.1, p. 5-28, jun. 2013. Disponível em: < <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9632>>. Acesso em: 05 jun. 2017

PRETTO, Nelson. **Mídia, currículo e o negócio da educação**. VI Colóquio sobre Questões Curriculares / II Colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares, 2004. Disponível em:
<https://blog.ufba.br/nlpretto/files/2009/11/pretto_cur_midia_1_1enviado.pdf>.
Acesso em: 20 mai. 2017.

PRETTO, Nelson; PINTO, Cláudio da C. Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, p.19 – 30, 2006. Disponível em:
<https://blog.ufba.br/nlpretto/files/2010/03/tec_noca_pretto_pinto2006.pdf>.
Acesso em: 28 fev. 2017.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 45ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 1980.

RÊGO, José Lins do. **Menino de Engenho**. 80ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

ROSA, Maria Cristina da. **A formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica**. Florianópolis: Insular, 2005.

SANTOS SILVA, Clarissa; MULLER, M. **Mapas de ausências: um olhar sobre as licenciaturas em artes visuais no Rio Grande do Sul e no Nordeste**. In: 25º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2016, Porto Alegre. Arte: Seus Espaços E/Em Nosso Tempo Anais do 25º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2016.

SANTOS SILVA, Clarissa; MACHADO, Elisete M.; SILVA, Lucas P.; MULLER, Maristela. **Pedagogia histórico-crítica e a formação de professores em artes visuais: inquietações e contribuições de pesquisas**. In: Anais da Jornada do XIV HISTEDBR: pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da Revolução Russa. Foz do Iguaçu, PR: UNIOESTE, 2017. Disponível em:
<<http://midas.unioeste.br/sgev/eventos/HISTEDBR/anais>>. Acesso em: jun. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e políticas**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

_____. **Escola e Democracia**. Col. Polêmicas do Nosso Tempo. 32ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Col. Polêmicas do Nosso Tempo. 5ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1995.

SCHLICHTA, Consuelo A. B. D. Em defesa da formação e da atuação do professor de arte na escola: ainda não nos damos por vencidos. In: **Anais da Jornada do XIV HISTEDBR: pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da Revolução Russa**. Foz do Iguaçu, PR: UNIOESTE, 2017. Disponível em: <<http://midas.unioeste.br/sgev/eventos/HISTEDBR/anais>>. Acesso em: jun. 2017.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Trad. Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SILVA, Viviane R. da. **Pintores fundadores da Academia de Belas Artes da Bahia**: João Francisco Lopes Rodrigues (1825-1893) e Miguel Navarro y Cañizares (1834-1913). 2008. 452p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9855>>. Acesso em: 25 out. 2016.

TAURION, Cezar. **Cloud computing – computação em nuvem**: transformando o mundo da tecnologia da informação. Rio de Janeiro: Brasport, 2009.

TURNES, L.; LARA, C.; BIANCHETTI, Lucídio. O tempo do doutorado e o papel das TIC: questões para pesquisa e análise. In: **37ª Reunião Nacional da ANPED**. Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT09-4073.pdf>> Acesso em: 12 out. 2015

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3ª ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

Equipe Editorial

Revisão Textual
Glacyanny Pires Alves Lira

Diagramação e Capa
Olga Lopes

Mapa vetorizado
Ricardo Silva

Produção Técnica
Hiannay Tupyara Jovem de Freitas

Papel miolo: Pólen Bold 80g

Papel capa: Kraft 125g

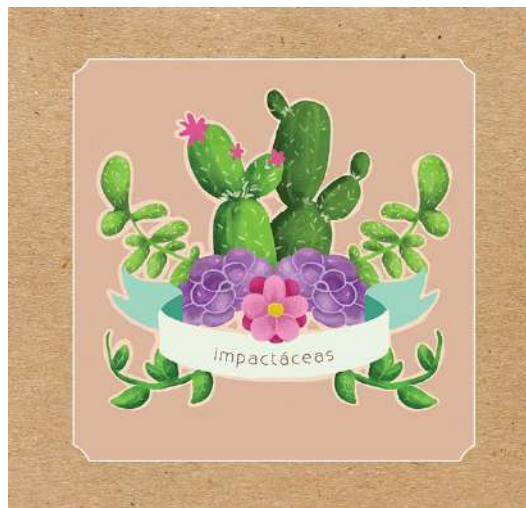
Tipografias: Minion Pro, FjallaOne e Dsignes Light

ANEXOS

Os anexos a seguir referem-se às *criações visuais de percurso* já mencionadas no texto introdutório desta dissertação e que coadunam com os referidos esforços do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão (GPEAI-UDESC), na busca de uma visão ampliada da perspectiva sócio histórica para o campo da Arte e seu ensino.

Estas experimentações visuais foram realizadas ao longo do período de construção desta pesquisa acadêmica, tanto a partir das vivências coletivas do GPEAI-UDESC, quanto na escrita individual da dissertação.

Os referidos materiais compõem a versão impressa desta dissertação e podem ser acessados na Biblioteca Central da UDESC, Campus Florianópolis. Para a versão digital, os mesmos foram incluídos como anexos, buscando a adaptação formal mais adequada, considerando a diferença de suportes (impresso/digital).

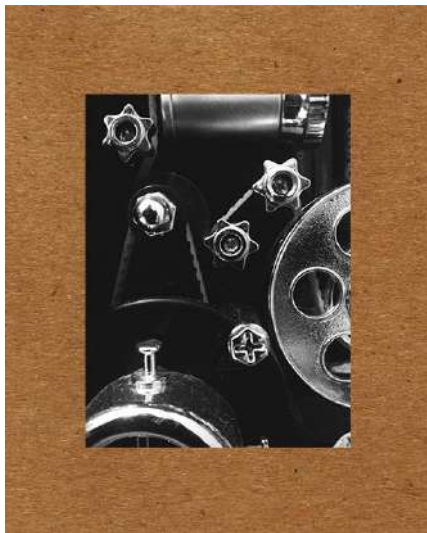


impactáceas (2017)

padrões de cactos, frases e ½ dose de impactos.

Padrões coletados a partir do site colourlovers.com, editados através da plataforma wigflip.com/saywhat/ e redimensionados através de software de edição de imagem (photoshop). As frases foram produzidas a partir das articulações teóricas realizadas nos capítulos desta dissertação.

Para melhor aproximar a visualização da versão digital deste material de sua versão impressa, disponibilizamos o livreto através do link: <https://issuu.com/clarissasantos/docs/impactaceas>.



registros cotidianos (2017)

Fotografias produzidas com uso de celular *smartphone*, a partir das oficinas de fotografia do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão, conduzidas por Maria Lucila Horn. A proposta das oficinas foi lançar o olhar sobre o cotidiano através da fotografia. Ao longo dos encontros, os membros do Grupo realizaram debates, contribuindo para o processo criador de cada um e, ao mesmo tempo, tecendo uma construção coletiva.

Para melhor aproximar a visualização da versão digital deste material de sua versão impressa, disponibilizamos o material através do link: https://issuu.com/clarissasantos/docs/registros_cotidianos.



GRUPO DE PESQUISA
EDUCAÇÃO, ARTES E
INCLUSÃO

ALARGAMENTO
DA PERSPECTIVA
SÓCIO-HISTÓRICA

- TECNOLOGIAS DIGITAIS NA
FORMAÇÃO DOCENTE
- PROCESSOS PEDAGÓGICOS
E METODOLOGIAS

- FORMAÇÃO INICIAL
- FORMAÇÃO CONTINUADA
- ESPAÇOS NÃO-FORMAIS

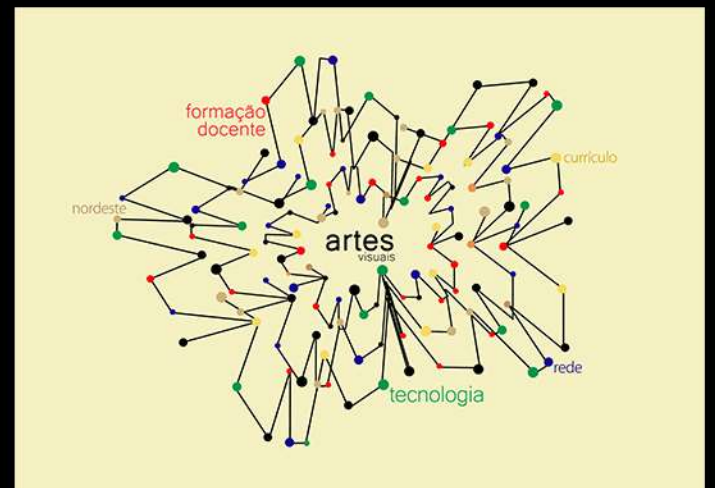


FLN ----- RIO DO SUL

ARTE +
MÉTODO +
REDE



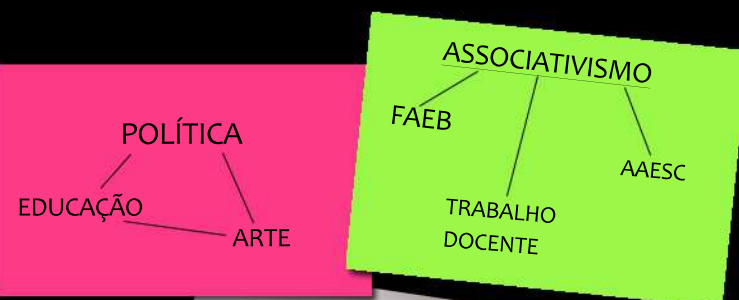
ENSINO DE ARTE E
TECNOLOGIAS DIGITAIS
APROPRIAR X USAR



FLN ----- CAXIAS DO SUL

MATERIALISMO
HISTÓRICO-DIALÉTICO
+ ARTE ?

- Políticas públicas
- Currículo
- Observatório
(OFPEA-BRARG)





corescola (2017)

Clarissa Santos

Colagem de recortes de revista
e livros didáticos. 21cm x 29,7cm.

Esta colagem é resultado da oficina intitulada “Apropriação de imagens midiáticas como (des)construção de discursos”, ministrada por Lucila Horn, por ocasião do XII COLÓQUIO SOBRE ENSINO DE ARTES da AAESC – Associação dos Arte Educadores de Santa Catarina. Os colóquios realizados pela AAESC configuram-se como espaço para valorização do docente e do ensino de Arte, bem como, para mobilização de atividades pedagógico-científicas, artísticas e culturais, que contribuem para o fortalecimento da classe e da práxis educativa dos professores.

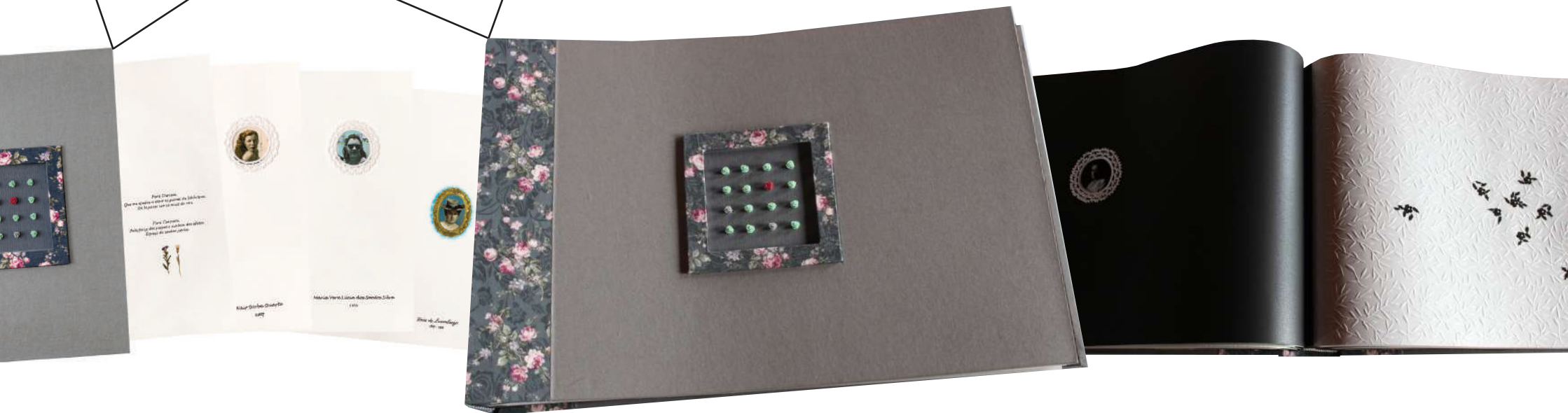
ENTRE O OUTONO E O VERÃO, ROSAS (2016)

Clarissa Santos

Consuelo Schlichta

Livro de artista com histórias, fragmentos de memórias, poesias e rosas, bordados e costuras, desenhos, fotografias, colagens. 40cm X 60cm.

Um livro que incorpora as memórias inscritas e escritas na força do feminino, no poder de ser e fazer arte e educação. O livro integra a exposição "Porque as palavras não conseguiam esvaziar-me", organizada pelos membros do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão – GPEAI/UDESC, sendo resultado de investigações, produções escritas e poéticas, da práxis artística e educativa de seus componentes, como parte do esforço coletivo de alargamento da perspectiva histórico-crítica.



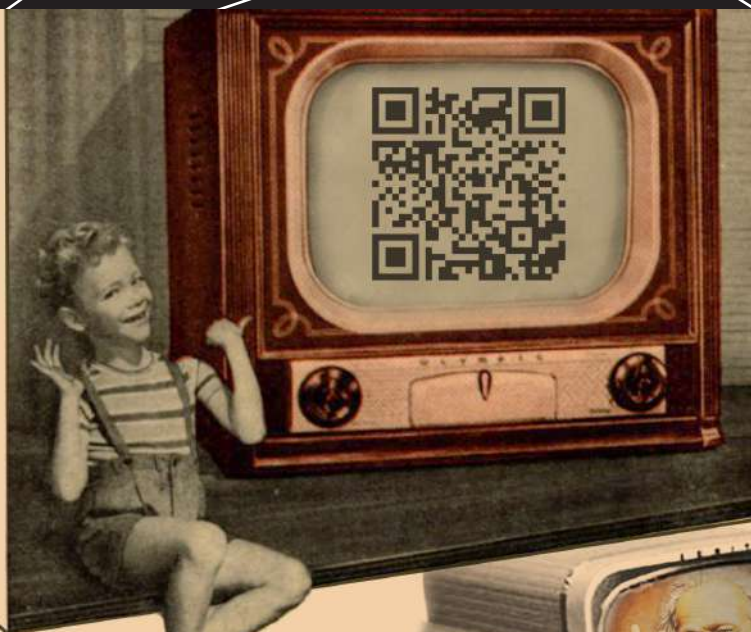


a revolução não vai passar na tevê (2017)

Clarissa Santos

Colagem de imagens digitais coletadas na internet e montadas com uso de software de edição de imagens (photoshop). 21cm x 29,7cm.

Esta colagem é fruto de pensamentos e inquietações suscitadas pela conferência "Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural em tempos de obscurantismo", ministrada por Newton Duarte, por ocasião da XIV Jornada do HISTEDBR - Grupo de Pesquisas em "História, Sociedade e Educação no Brasil". A fala apresentada provocou reflexões acerca da compreensão e crítica da mídia como sistema formador, de qual o papel da mídia e da tecnologia na formação humana, da necessidade uma educação para as mídias, bem como, de outras demandas relativas à postura política, a construção coletiva e ao papel da educação na sociedade de classes.



REVIRAR
VOLUÇÃO REVIRAR
LUÇÃO REVIRAR RE
ÇÃO REVIRAR REVOL
REVIRAR REVOLVER F
RAR REVOLVER REVOL
REVOLVER REVOLUÇ
VOLVER REVOLUÇÃO
VER REVOLUÇÃO RE
REVOLUÇÃO REVIRA
VOLUÇÃO REVIRAR
LUÇÃO REVIRAR RE
ÇÃO REVIRAR REVOL
REVIRAR REVOLVER F
RAR REVOLVER REVOL
REVOLVER REVOLUÇ
VOLVER REVOLUÇÃO
VER REVOLUÇÃO RE