

A hand holding a yellow plant against a background of trees and a bright sun.

Davi Aragão Vieira

ARTE, EDUCAÇÃO, ECOLOGIA

*traçando caminhos, inventando
possibilidades*















UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
CURSO DE GRADUAÇÃO – LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

Davi Aragão Vieira

**ARTE, EDUCAÇÃO, ECOLOGIA: TRAÇANDO CAMINHOS, INVENTANDO
POSSIBILIDADES**

Porto Alegre

2019

Davi Aragão Vieira

**ARTE, EDUCAÇÃO, ECOLOGIA: TRAÇANDO CAMINHOS, INVENTANDO
POSSIBILIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação apresentado ao Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado (a) em Artes Visuais.

Área de habilitação: Artes Visuais

Orientador: Prof. Dr. Celso Vitelli

Banca examinadora:
Prof.^a Dr.^a Andrea Hofstaetter
Prof. Dr. Rafael Arenhaldt

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Vieira, Davi Aragão
Arte, Educação, Ecologia: traçando caminhos,
inventando possibilidades / Davi Aragão Vieira. --
2019.
118 f.
Orientador: Celso Vitelli.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Artes, Licenciatura em Artes Visuais, Porto Alegre,
BR-RS, 2019.

1. arte. 2. educação. 3. ecologia. 4. movimento
comunitário. 5. a/r/tografia. I. Vitelli, Celso,
orient. II. Título.

Como é que posso com este mundo? A vida é ingrata no macio de si; mas transtroz a esperança mesmo do meio do fel do desespero. Ao que, este mundo é muito misturado...

João Guimarães Rosa, 1985, p. 206.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Celso Vitelli, por todos os ensinamentos, dedicação, atenção, disponibilidade e afeto durante essa jornada. Tenho uma profunda admiração pelo professor que tu és Celso. Aos professores que compõem a minha banca, Andrea Hofstaetter e Rafael Arenhaldt, pelas valiosas contribuições e atenciosas orientações. Ao professor Cristian Poletti Mossi, pela competente e fraterna orientação do estágio final. Ao professor Anderson Almeida, pelos ensinamentos generosos que possibilitaram o nascimento dessa pesquisa.

À diretora Rosane Santos de Moraes e à professora supervisora Traudy Preuss, por acolherem-me com profissionalismo na Escola Evarista Flores da Cunha, pelos ensinamentos sobre a docência de Arte e defesa da Educação pública.

À minha família e à Sabrina, por todo amor, amparo, compreensão, incentivo. Vocês são a inspiração para o caminho que começo a trilhar. Gratidão por compartilhar a vida com vocês.

Aos amigos do Preserva Belém Novo, por tudo que vocês fazem pelo meu querido bairro. É uma honra estar ao lado de vocês nesta luta.

Aos meus amigos de Belém Novo, Bruno Farias, Jeann Medeiros e Diogo Amaral, pelo incentivo ao ingresso na licenciatura e por terem despertado em mim o carinho pela Educação.

Aos camaradas da secretaria municipal de cultura: Jorge Bettioli, aguerrido camarada de tantas lutas, greves e piquetes: devo muito do que sou à tua pessoa. Elisabete Tomasi, Maria Osmari, Rosemeri Franzin Iensen, Simone Derosso, Tânia Garcia Oliveira de Souza, por terem acolhido-me na Cinemateca Capitólio com tanto carinho.

À Claudia Peixoto Azeredo Hullen, por me encorajar a ingressar na licenciatura, por todo teu apoio e amizade.

Às turmas 63 e 72. Com vocês aprendi a ser professor e entendi a força e as indescritíveis belezas dessa profissão.

#PreservaArado

#PreservaBelémNovo

RESUMO

Neste trabalho de conclusão de curso (TCC) efetuei uma análise das minhas vivências e reflexões no período de estágio final na Escola Estadual de Ensino Fundamental Evarista Flores da Cunha. Parto do contexto de mobilização comunitária pela preservação ambiental da região em que se localiza a escola para articular Arte e Ecologia no plano de ensino desenvolvido com as turmas que trabalhei. Circunscrevi o conjunto de aulas em torno dos artistas Félix Émile Taunay, Frans Krajcberg, Carla Filipe, Carolina Caycedo e Jorge Menna Barreto, sendo suas obras ferramentas para ponderar sobre as possibilidades de relações educacionais entre a Arte e Ecologia. Para tal, organizei esta pesquisa em três partes. Na primeira, estabeleço a amarração entre: a) mobilização Preserva Belém Novo, dialogando com Richard Sennett, Enrique Dussel, Boaventura de Sousa Santos, documentos da Secretaria Municipal de Cultura e relatos pessoais; b) ensino da Arte na Educação básica, seção na qual trago os autores Ivone Richter, Ana Mae Barbosa, Fernando Hernández, Paulo Freire, Flávia Maria Cunha Bastos, Arthur Efland, Celso Vitelli; c) luta ecológica, em que penso a preservação ambiental a partir de Michael Löwy. Na segunda parte, apresento os artistas estudados em conjunto com os estudantes, problematizando suas obras e atuações políticas. Na terceira parte, relato as impressões do que vivi durante o estágio final. Analiso esta experiência com o auxílio dos autores Gaston Bachelard, Julio Groppa Aquino, Sandra Mara Corazza, Máximo Daniel Lamela Adó, Celso Vitelli, Jan Masschelein, Maarten Simons, Irene Tourinho, Raimundo Martins. Meu percurso com os estudantes colocou em evidência a capacidade da arte de escrutinar o contexto social atual, provocando-nos a problematizar a situação comunitária em que a escola está inserida. Como procedimento metodológico para a escrita do TCC, utilizei a *a/r/tografia*, dialogando com Belidson Dias, Anita Sinner, Carl Leggo, Rita L. Irwin, Peter Gouzouwasis, Kit Grawer, Tatiana Fernández. Aqui encontrei ferramentas para articular minhas lembranças de vida, minhas alegrias, apreensões e descobertas no decorrer do período em que estive na escola e o conjunto de autores estudados.

PALAVRAS-CHAVE: arte, educação, ecologia, movimento comunitário.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Davi Aragão Vieira. Praça Inácio Antônio da Silva, ao fundo a Escola Evarista Flores da Cunha.....	16
Figura 2 - Fotografia aérea da Fazenda Arado Velho.....	24
Figura 3 - Félix-Émile Taunay. Vista de um Mato Virgem que se Está Reduzindo a Carvão.....	51
Figura 4 - Félix-Émile Taunay. Vista da Mãe D'Água.....	52
Figura 5 - Frans Krajcberg. Sombra.....	54
Figura 6 - Frans Krajcberg. Troncos (Amazônia).....	56
Figura 7 - Jorge Menna Barreto. Restauro.....	59
Figura 8 - Jorge Menna Barreto. Restauro.....	59
Figura 9 - Carla Filipe. Migração, Exclusão e Resistência.....	62
Figura 10 - Carla Filipe. Migração, Exclusão e Resistência.....	63
Figura 11 - Carolina Caycedo. A Gente Rio.....	66
Figura 12 - Carolina Caycedo. Águas para a Vida.....	66
Figura 13 - Carolina Caycedo. Esto No Es Água.....	68
Figura 14 - Davi Aragão Vieira. Escola Evarista Flores da Cunha, década de 30.....	73
Figura 15 - Davi Aragão Vieira. Escola Evarista Flores da Cunha, década de 30.....	73
Figura 16 - Davi Aragão Vieira. Alunos trabalhando.....	82
Figura 17 - Davi Aragão Vieira. Alunas trabalhando.....	83
Figura 18 - Davi Aragão Vieira. Alunos trabalhando.....	84
Figura 19 - Davi Aragão Vieira. Trabalho de aluno.....	85
Figura 20 - Davi Aragão Vieira. Trabalho de aluno.....	86
Figura 21 - Aluno. Trabalho de aluno.....	87
Figura 22 - Davi Aragão Vieira. Alunos trabalhando.....	88
Figura 23 - Carolina Caycedo. Watu.....	91
Figura 24 - Davi Aragão Vieira. Alunos trabalhando.....	94
Figura 25 - Davi Aragão Vieira. Diário de observação.....	103
Figura 26 - Davi Aragão Vieira. Diário de aulas ministradas.....	104
Figura 27 - Davi Aragão Vieira. Diário de aulas ministradas.....	104

SUMÁRIO

TRAJETO ESCOLHIDO (OU VAGAR PARA O INEVITÁVEL DESTINO).....	8
<i>Primeira parte</i>	
CONEXÕES ENTRE O MEU BAIRRO, ARTE, EDUCAÇÃO E ECOLOGIA	15
1.1. Pessoas e suas moradas, um antigo encontro.....	18
1.2. Belém Novo, Fazenda do Arado Velho: caminhos	24
1.3. Pensar minha comunidade: agir na Arte e na Educação	28
1.3.1. Entre leituras e possibilidades de aula.....	31
1.4. Breves apontamentos sobre uma Ecologia radical.....	41
1.4.1. Um pouco mais ao sul: a luta de Chico Mendes	46
<i>Segunda parte</i>	
ARTISTAS E SUAS ECOLOGIAS	48
2.1. Félix-Émile Taunay: Educação pelo meio ambiente.....	49
2.2. Entre o amor e a indignação: Frans Krajcberg.....	54
2.3. Jorge Menna Barreto e a regeneração da terra.....	58
2.4. As plantas encontradas em fissuras de Carla Filipe.....	60
2.5. Carolina Caycedo e os gestos de resistência pela natureza.....	64
<i>Terceira parte</i>	
ISSO NÃO É UMA AULA DE ARTE	70
3.1. Fazer docente: instantes poéticos.....	74
3.2. Aulas com pedras, folhas e escritos.....	78
HORIZONTES POSSÍVEIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	106



Trajetos escolhidos
(ou vagar para o inevitável destino)

*Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la
E comer um fruto é saber-lhe o sentido.*

*Por isso quando num dia de calor
Me sinto triste de gozá-lo tanto.
E me deito ao comprido na erva,
E fecho os olhos quentes,
Sinto todo o meu corpo deitado na realidade,
Sei a verdade e sou feliz.*

Fernando Pessoa, 2016, p. 37.

Este trabalho de conclusão de curso de licenciatura em Artes Visuais investiga a relação entre a Arte na Educação básica e a Ecologia, tema que surgiu de uma experiência de militância minha que ocorre desde o final de 2015, no bairro Belém Novo, da cidade de Porto Alegre. O coletivo Preserva Belém Novo formou-se em prol da preservação ambiental de uma parcela de 426 hectares do bairro. Neste grupo, experimentei a construção coletiva e horizontal sobre os rumos possíveis para a vida comunitária do nosso local de moradia.

Com o objetivo de transpor este clima colaborativo para a pesquisa e para pensar a disputa social que ainda ferve na região, trago o problema que desenvolvo ao longo destes escritos: o lugar que o pensamento ecológico ocupa na disciplina de artes visuais no currículo do ensino fundamental. Para enredar este problema com a realidade social em que esta pesquisa está inserida (as aulas desenvolvidas com as turmas de sexto e sétimo ano da Escola Fundamenta Evarista Flores da Cunha), além de autores que se detêm em pensar as relações entre Arte, Educação e Ecologia, trago artistas contemporâneos que igualmente se dedicam a pensar essas questões.

Michel Foucault, em *Arqueologia do Saber* (2008), apresenta possibilidades de análise do discurso enquadradas no que ele chama de “arqueologia”. A leitura deste livro fez-me pensar sobre como lidar com os discursos sobre Arte e Ecologia que eu levei para a escola, tanto quanto como lidar com os discursos sobre esses temas que encontrei circulando entre os estudantes. Por fim, percebi que o encontro dessas perspectivas fez com que as duas turmas e eu fôssemos transformando nossas compreensões sobre o que estudamos, agregando novas visões e entendimentos acerca das relações entre Arte, Educação e Ecologia. Foucault contribuiu nesta pesquisa ao fazer-

me buscar, nesse exercício de escrita, refletir sobre as situações contingenciais que ocorreram no período do estágio.

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância. (FOUCAULT, 2008, p. 28).

Minha pesquisa atravessa os espaços de conclusão de graduação, estágio final e minhas memórias de vida e mobilização comunitária; contudo, no momento das primeiras escritas do trabalho não tinha definido um arcabouço teórico para acomodar este estudo. Partindo de uma composição que organizou minhas experiências pessoais, fui dialogando com autores indicados durante as conversas no grupo de orientação e também outros que conheci através das vivências com o coletivo Preserva Belém Novo.

No limiar entre o final da fase de observação e início do desenvolvimento do projeto de ensino, certo embaraço espreitava-me: como conciliar os conceitos trabalhados no TCC com as aulas a serem desenvolvidas na escola? Ao mesmo tempo, como transfigurar essa polissemia de vozes, situações, experiências, trocas e descobertas? Após as contribuições trazidas na etapa do “Projeto Educativo I”¹, os professores da banca de avaliação trouxeram sugestões de ferramentas metodológicas em que eu poderia ancorar meu projeto, entre elas a *a/r/tografia*.

Acolhi esta forma de pesquisa educacional. Utilizo noções desta abordagem que encontrei no livro “Pesquisa Educacional baseada em Arte: *A/r/tografia*” (2013), organizado pelos pesquisadores Belidson Dias e Rita L. Irwin. Instrumental investigativo que me auxiliou a organizar as conexões entre as partes do TCC, instigando-me a construir um corpo textual que perpassou não só as perspectivas teóricas, mas também minhas memórias, relatos das aulas ministradas na escola, as vozes da mobilização do bairro e dos estudantes com quem trabalhei junto.

¹ Atividade pertencente a disciplina “Seminário de Projeto I”, na qual apresentei meu projeto do trabalho de conclusão de curso, no semestre 1 de 2019, para os professores da banca de avaliação.

Belidson Dias (2013) entende como “ponto crítico” as inter-relações entre a prática com Arte e o trabalho na abordagem metodológica da a/r/tografia. Nessa perspectiva, o autor defende a Arte como um dos elementos que constitui o processo de pesquisa.

A a/r/tografia é uma forma de representação que privilegia tanto o texto (escrito) quanto a imagem (visual) quando eles se encontram em momentos de mestiçagem ou hibridização. A/R/T é uma metáfora para: Artist (artista), Researcher (pesquisador), Teacher (professor) e graph (grafia: escrita/representação). Na a/r/tografia saber, fazer e realizar se fundem. Elas se fundem e se dispersam criando uma linguagem mestiça, híbrida. (DIAS, 2013, p. 25).

Na a/r/tografia (DIAS, 2013), a Arte é assumida como forma de investigação acadêmica e a pesquisa é concebida com um modo de experiência artística. Assim, meu TCC conecta-se com a a/r/tografia para que eu estruture uma investigação na qual também lanço mão de imagens e escritos dos estudantes, assim como de poesias, para trazer aspectos que vivenciei no decorrer da pesquisa e que não consigo expressar simplesmente narrando e problematizando as questões que surgiram.

Escrever nem uma coisa
Nem outra –
A fim de dizer todas –
Ou, pelo menos, nenhuma.

Assim, Ao poeta faz bem
Desexplicar –
Tanto quanto escurecer acende os vaga-lumes. (BARROS, 2013, p. 242).

Neste momento, é importante destacar que a sequência de imagens que inauguram essa pesquisa é fruto de investigações poéticas que os alunos, em grupos, fizeram nas dependências da escola. Imagens que se desdobraram em escritas e desenhos em que eles trabalharam provocados a falar sobre si e sobre a escola. Essas atividades feitas em coletivo, envolvendo caminhadas pela escola, esboçam o clima no qual transcorreu o estágio final.

Durante minha experiência na docência fui marcado por algumas situações surpreendentes em sala de aula, momentos de alegria, em que, por exemplo, os estudantes estabeleciam relações entre as aulas e suas vidas. Essas fissuras na rotina das aulas instigaram-me a pensar as questões que

movem essa pesquisa. E, por hora, encontrei no diálogo com a poesia maneiras de expressar esses rastros que a docência deixou em mim.

No texto “Analisando as práticas dos novos acadêmicos: teses que usam metodologias de pesquisas em educação baseadas em arte” (2013), de autoria dos pesquisadores Anita Sinner, Carl Leggo, Rita L. Irwin, Peter Gouzouwasis e Kit Grawer, eles constatam que a utilização da a/r/tografia “reconhece as práticas de artistas, pesquisadores e educadores como lugares de investigação e utiliza essas práticas para criar, interpretar e retratar entendimentos” (2013, p. 103). Logo, com essa abordagem de pesquisa, tenho a possibilidade de utilizar, durante minhas investigações, - concomitantemente com leituras - reflexões, memórias, imagens, algumas produções visuais e textuais dos estudantes.

Meu contato inicial com a obra de Michel Foucault (2008) foi oportunizado quando me preparava para apresentar o projeto do trabalho de conclusão de curso. Esta leitura contribuiu para perceber os desdobramentos ocorridos no gesto de teóricos que pensam a posição da natureza dentro da Arte e da Educação. Um olhar para as regras e práticas que percorrem as obras individuais, ou seja, um olhar arqueológico (FOUCAULT, 2008). “O problema [da arqueologia] é, pelo contrário, definir os discursos em sua especificidade; mostrar em que sentido o jogo das regras que utilizam é irreduzível a qualquer outro; segui-los ao longo de suas arestas exteriores para melhor salientá-los” (FOUCAULT, 2008, p. 157).

O meio ambiente neste projeto é a âncora que estabelece o meu atracar na escola e permite que conecte o trabalho planejado no estágio final e TCC com as aulas desenvolvidas por mim. Igualmente é o nó que liga um aspecto de disputa social de Belém Novo com a aula de Arte. Com a perspectiva teórica arqueológica, vi a possibilidade de lidar com os discursos que envolveram essa pesquisa através de uma reescrita, laborar com os meus autores aliados, esmiuçar suas “vozes-textuais”.

Não é nada além e nada diferente de uma reescrita: isto é, na forma mantida da exterioridade, uma transformação regulada do que já foi escrito. Não é o retorno ao próprio segredo da origem; é a descrição sistemática de um discurso-objeto. (FOUCAULT, 2008, p. 158).

Chamou-me atenção a possibilidade de com a a/r/tografia e a arqueologia manejar em meu trabalho de final de curso os conceitos que orbitam o tema da pesquisa sem ter que buscar uma “unidade que deve totalizá-los” (FOUCAULT, 2008, p.180) e como também a oportunidade de usar uma multiplicidade de fontes para a pesquisa.

Os territórios arqueológicos podem atravessar textos "literários" ou "filosóficos", bem como textos científicos. O saber não está contido somente em demonstrações; pode estar também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas (FOUCAULT, 2008, p. 205).

Por este ângulo, o trajeto que inicia aqui irá percorrer na primeira parte, “Conexões entre o meu bairro, Arte, Educação e Ecologia”, através de relatos pessoais e meu diálogo com os autores aliados. Eu trago um pouco sobre Belém Novo e suas lutas, algumas concepções sobre a preservação ambiental nas aulas de Arte e a mobilização pela causa ecológica. Na segunda parte, “Artistas e suas ecologias”, escrevo sobre cinco artistas visuais que trabalham de alguma forma com as questões ambientais. Na terceira parte, “Isso não é uma aula de Arte”, registro o que vivi na escola. Em “Horizontes possíveis”, conclusão da pesquisa, desenvolvo os saldos de todo este processo, aprendizagens adquiridas e possibilidades de desdobramento futuros.

Gosto muito de ouvir. Desde minha infância escuto histórias de Belém Novo que minha mãe, uma protagonista travessa, contava: banhos na praia, trabalhos com meu avô nos jardins de muitas casas do bairro, o cuidado com a horta da família. Já meu pai, um exímio contador de histórias, narrava uma Belém Novo dos jogos do futebol, das escapulidas da escola para brincar com os amigos na praça.

No meu imaginário ainda transitam os muitos personagens do meu bairro. Infelizmente, essas histórias nunca foram trazidas para o papel por meus pais. Isto coube à outra pessoa na minha família, Mary Vieira Pedroso, a "Vó Mary". Irmã de meu avó paterno, era nossa vizinha, possuía uma casa cheia de bibelôs e um galpão que abrigou o primeiro CTG do bairro. Em seu livro "Belém que eu vi" (2000), conta-nos sua infância (que se mistura com a origem do bairro).

Ganhei esse livro da Vó Mary em 26 de março de 2000 (a data está na dedicatória que ela fez ao meu irmão e eu). Livro pequeno, com 37 páginas, foi lido por mim várias vezes. Em suas memórias, relatos idílicos sobre uma vida humilde e feliz, a origem de Belém Novo é descrita da seguinte de forma:

Belém Novo era uma enorme fazenda que pertencia ao Sr. Antônio Inácio da Silva. Ele doou as terras para construir a Igreja, a praça central, que hoje tem seu nome, e também para o Cemitério, um pouco mais afastado. A sede da fazenda ficava numa parte mais alta, que mais tarde foi transformada em um hotel chamado Hotel Cassino. Assim foram surgindo os casarios em volta da praça. (PEDROSO, 2000, p. 11).

Bairro que nasceu sem mistérios, constitui-se como local em um primeiro momento para uma população rural. Mesmo que nos dias atuais tenha agregado aspectos urbanos ao seu universo rural, ainda é uma povoação pequena, que tem como núcleo sua praça Inácio Antônio da Silva, que nas lembranças da Vó Mary é trazida da seguinte forma:

Na Praça Principal que fica na frente da Igreja tinha um corredor de coqueiros e plátanos que ia até o trapiche. O resto era um enorme campo onde, à noite, bois, vacas e cavalos depois de beberem água no rio, se agrupavam e dormiam, causando, às vezes, sustos e tropeços quando voltávamos de visita à casa da Vovó Chiquinha, em noites escuras. (PEDROSO, 2000, p. 12).

É nesta praça (até hoje um local aconchegante) que se localiza a Escola Evarista Flores da Cunha, onde desenvolvi as aulas com as turmas 63 e 72.



PRIMEIRA PARTE
**Conexões entre o meu bairro,
arte, educação e ecologia**

A terra natal é menos uma extensão do que uma matéria. É nela que materializamos os nossos devaneios; é por ela que nosso sonho adquire sua exata substância; é a ela que pedimos nossa cor fundamental.

Gaston Bachelard, 1989, p.9.

Caminho pela Praça Inácio Antônio da Silva (figura 1), localizada no bairro Belém Novo, extremo sul de Porto Alegre. Nasci e cresci nesta região, assim como toda a minha família. Estou próximo da Escola Estadual Evarista Flores da Cunha, que no futuro próximo será o local em que desenvolverei o estágio docente, uma das matérias-primas deste trabalho. Esta lembrança que narro é do início de 2016. Ao perambular pela praça não me achava só; do meu lado estavam dois amigos. Carregávamos panfletos da campanha Preserva Arado e pranchetas com folhas do abaixo-assinado pela preservação ambiental do bairro.

Figura 1 - Davi Aragão Vieira. Praça Inácio Antônio da Silva, ao fundo a Escola Evarista Flores da Cunha.
Fotografia digital.



Fonte: Arquivo do autor.

Em finais de semana, feriados, festas comunitários (e nas noites, quando sobrava um tempinho) este ritual repetia-se: conversávamos e criávamos vínculos entre as pessoas. Rotina surgida na comunidade no final de

2015, ao tomarmos conhecimento da alteração da lei de organização urbana da cidade para que 246 hectares de zona rural de Belém Novo, local conhecido por Fazenda Arado Velho, tornem-se zona urbana. Nada disto foi discutido com a comunidade. Assim sendo, nasce o movimento comunitário Preserva Belém Novo e a campanha Preserva Arado.

Muitos encontros formam este texto. Referenciais teóricos dos campos da Arte, da Educação e da Ecologia são meus aliados ao longo deste labor com as minhas lembranças e reflexões constituintes deste trabalho de conclusão de curso. Aprofundar minha atuação comunitária através da pesquisa acadêmica permite organizar os diversos conceitos que me transpassam durante a rotina de lutas. Esse caminho da abertura para trazermos a escrita não só as influências de pensadores, mas também de situações sociais, possibilita-me que “apareçam relações entre as formações discursivas e domínios não discursivos (instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos)” (FOUCAULT, 2008, p.182-183).

A Arqueologia (FOUCAULT, 2008) colabora para que eu perceba como situações sociais participam da emergência de construções enunciativas² para a Arte. Os artistas que foram estudados com as duas turmas, em suas obras, refletem sobre a relação dos seres humanos com a natureza, fazendo isso de várias formas. Esse aspecto das obras era comentado pelos estudantes, por exemplo, quando conversamos sobre a produção artística de Carolina Caycedo. Eles lembravam-se do rompimento da barragem de Brumadinho, crime ambiental que era de conhecimentos dos alunos nas duas turmas. Com Foucault (2008) estabeleci uma relação de como um acontecimento social pode constituir parte dos requisitos de aparecimento e

² Alfredo Veiga-Neto comenta que no livro “A arqueologia do saber”, é trazido que o “enunciado – um tema central para a análise do discurso que [Foucault] propõe – não é nem uma proposição, nem um ato de fala, nem uma manifestação psicológica de alguma entidade que se situasse abaixo ou mais por dentro daquele que fala. O enunciado nem precisa mesmo se restringir a uma verbalização sujeita a regras gramaticais. Assim, um horário de trem, uma fotografia ou um mapa podem ser um enunciado, desde que funcionem como tal, ou seja, desde que sejam tomados como manifestações de um saber e que, por isso, seja aceitos, repetidos e transmitidos” (2005, p. 113). O filósofo Roberto Machado, sintetiza a concepção de enunciado, dentro dos domínios arqueológicos da obra foucaultiana: “é uma função que possibilita um conjunto de signos, formando unidade lógica ou gramatical, se relacionar com um domínio de objetos, receber um sujeito possível, se coordenar com outros enunciados e aparecer como um objeto, isto é, como materialidade repetível” (MACHADO, 1982, p. 170).

funcionamento de um discurso, que no caso da minha pesquisa é o discurso da Arte sobre a Ecologia.

Escrever uma história de um momento específico. As experiências e situações que guiam essa pesquisa (mobilização do Arado, TCC, estágio final) são demarcadas por momentos particulares que emergiram por uma série de fatores e possuem um momento de término. Intento privilegiar nesta pesquisa o caráter coletivo da sua construção, mostrando as transformações dos conceitos iniciais devido às reflexões que empreendi ao trabalhar junto com estudantes, professores, amigos, entre tantos outros, que me acompanham nesta escrita.

1.1. Pessoas e suas moradas, um antigo encontro

A minha comunidade não é um monólito inerte, imutável desde sua criação. Como qualquer bairro, ou cidade, este tem uma história, que em parte é concebida pelos agrupamentos de pessoas que vivem ali. De certa forma, com Richard Sennett (2003), percebemos que o corpo humano é uma medida usada para construir cidades. Congregações sociais surgem, prosperam e sucumbem de acordo com a forma que as pessoas que as compunham interagem entre si, trazendo à tona suas crenças, medos e desejos.

Sennett (2003) identifica na época atual a idealização de um “destino comum” para as coletividades, independente da convicção que origina essa concepção de organização social seja de caráter nacionalista seja revolucionário. Ao longo da extensa análise que o autor empreende no livro “Carne e Pedra, O corpo e a cidade na civilização ocidental”, estuda a forma de organização da cidade contemporânea detendo-se em Nova York, que seria a prova da efetivação contrária a esse sonho de uma harmonia coletiva. “Ao longo do século XIX, o desenvolvimento urbano valeu-se das tecnologias de locomoção, de saúde pública e de conforto privado, do mercado, do planejamento de ruas, parques e praças, para resistir à demanda das massas e privilegiar os clamores individuais” (SENNETT, 2003, p. 299). É relevante destacar as diversas influências entre pessoas e seus locais de moradia, como se desenvolvem e modificam-se, pois “em geral, a forma dos espaços urbanos deriva de vivências corporais específicas a cada povo [...]” (SENNETT, 2003, p. 300).

Neste livro, Sennett apresenta a situação da relação entre corpo e cidade que remontam à Grécia antiga. Analogias que influenciaram a prática de artistas da época. Um exemplo interessante é como Vitruvius³ relaciona corpo humano e arquitetura. “Um templo deveria ter frações iguais e opostas, exatamente como os lados do corpo” (SENNETT, 2003, p.99). É abordada a ideia defendida por Vitruvius para a construção de templos, na qual a proporção do corpo humano deve ser o modelo que guia estas arquiteturas, concepção de corpo idealizada, com partes opostas harmônicas. Esta relação do corpo como matriz para construção de imóveis repercute nos artistas posteriores, adentrando o período do Renascimento “[...] a geometria humana seria um indício de como uma cidade deveria ser” (SENNETT, 2003, p.99). Um exemplo trazido no livro é o de Albrecht Dürer⁴ que, influenciado por Vitruvius, trabalha o desenho da anatomia humana pelo “método geométrico” (SENNETT, 2003). Contudo, o corpo não foi apenas geometrizado. Com os primeiros cristãos, almejou-se a transformação dos espaços urbanos em locais que atenuassem as sensações corporais. Sennett (2003) identifica que os primeiros cristãos possuíam o dilema de ter que criar lugares para efetuar suas peregrinações e rituais de fé.

Todas as estimulações sensoriais teriam que deixar de existir para que o corpo não sentisse mais desejo, desaparecesse o tato, o paladar e o olfato. Uma necessidade assim tão imensa chegava a ser quase paralisante. [...] Pessoas comuns precisavam de um lugar onde pudessem permanecer fora de seus corpos, como romeiros no tempo. E o que era mais importante: tais lugares teriam de ser bem construídos, com arte, de forma a ajudar, mesmo, os fracos e vulneráveis a ver a luz. (SENNETT, 2003, p. 118).

Avançando no tempo, analisando o século XIII, Sennett relata a noção de “corpo político” que, em larga medida, pode ser entendido como uma relação estabelecida entre a biologia humana e a organização política. “E, por mais de um século, os pensadores medievais seguiram aplicando, sistematicamente, o conhecimento humano aos problemas da sociedade. São Tomás de Aquino afirmou que o mundo poderia ser coerente como um sistema

³ Marcos Vitruvius Polião foi um arquiteto romano que viveu no século I a.C.

⁴ Albrecht Dürer (nascimento em Nuremberg, 21 de maio de 1471, falecimento em Nuremberg, 6 de abril de 1528) artista alemão, trabalhou com gravura, pintura, teoria de arte, entre outras modalidades artísticas. Influenciou muitos artistas subsequentes.

lógico” (SENNETT, 2003, p. 137). João de Salisbury⁵ concebeu o conceito de corpo político, no qual os mercadores eram o estômago e os reis e bispos a cabeça. Sistema alicerçado por uma forte hierarquia, sendo os mais influentes os com mais riqueza e direitos (SENNETT, 2003).

Um dos casos mais chocantes trazidos no livro é a violenta segregação que os cristãos impuseram aos judeus localizados em Veneza do século XVI. Para Sennett, os habitantes de Veneza transferiam para os judeus toda a culpa dos problemas da cidade, mesmo eles sabendo da importância econômica dos judeus (segundo o autor, isto sendo o motivo principal para eles não serem expulsos da localidade). Entre as acusações que esses judeus sofriam estava a de que sua: “luxúria era inseparável da crítica da aristocracia: a imoralidade do rico ocioso baixou a fúria de Deus sobre a cidade diligente. [...] Como acontece com frequência, minorias tornam-se simbolicamente mais numerosas e mais visíveis do que realmente são” (SENNETT, 2003, p. 192). A segregação também ocorria através das roupas, com a função de marcar o diferente em Veneza. A cor amarela era usada por judeus e prostitutas. Acessórios, como joias, só eram permitidos, por lei, para mulheres tidas como corretas; logo, proibidas para prostitutas (SENNETT, 2003).

Com um desfecho trágico, o povo judeu, isolado em locais específicos da cidade, foi vítima de intensa perseguição e violência⁶. Este isolamento ocorre no momento atual. As pessoas não querem o contato com o diferente, por isso se isolam; agem de forma esquiva na rua. Fingem não notar o distinto. Assumem uma postura passiva para estarem no conforto da sua bolha (SENNETT, 2003). Sennett comenta sobre o individualismo na cidade atualmente. Fala sobre Nova York e seus usuários de drogas e moradores de rua, que são praticamente invisíveis para os cidadãos. O que fazem e como vivem não importa desde que essas práticas não aborreçam a comunidade

⁵ João de Salisbury (nascimento na Inglaterra, cerca de 1120, falecimento na França, 25 de Outubro de 1180) foi um importante pensador inglês, escreveu sobre temas como a política e a educação.

⁶ A pureza da população mais numerosa seria garantida pelo isolamento da minoria. Nascia, portanto, um dos grandes temas da sociedade urbana moderna. A “cidade”, entidade social, econômica e legal crescera tanto e tornará-se de tal forma diversificada que não podia manter as pessoas juntas. Um tipo intensamente emocional de “comunidade” exigia a sua divisão. Tirando proveito de sua geografia aquática, Veneza realizou esse anseio fracionista. (SENNETT, 2003, p. 193).

(SENNETT, 2003). “O individualismo moderno sedimentou o silêncio dos cidadãos na cidade. A rua, o café, os magazines, o trem, o ônibus e o metrô são lugares para se passar a vista, mais do que cenários destinados a conversações” (SENNETT, 2003, p. 269).

Partindo deste panorama, seria impossível conceber outras relações com o local em que vivemos? Estamos destinados a construirmos comunidades alicerçadas no individualismo? Para Sennett:

Dizer que a disparidade provoca afastamento mútuo inevitável significa negar à cidade multicultural um saber cívico participativo; é o mesmo que tomar o partido dos cristãos de Veneza, que só imaginavam a identidade entre os iguais. Mais: conduz ao descarte de uma das mais profundas fontes da fé judaico-cristã – a compaixão – como se ela tivesse simplesmente desaparecido no mar das concepções civilizatórias divergentes. (2003, p. 290).

É inevitável o egoísmo alastrar-se entre nossas relações sociais? Perguntei-me isso durante este ano de pesquisa. Encontrei um contraponto, uma forma de dialogar com este contexto teórico apresentado por Sennett, durante o tempo em que estive na escola, pois, por ser um espaço em que encontrei estudantes com as mais diversas formas de entender a vida, constatei a possibilidade de construir espaços para o diálogo e a troca de experiências e concepções de vida. Enrique Dussel, ao refletir sobre a relação interpessoal, escreve:

Aqui falamos de aproximar-nos na fraternidade, encurtando distância para alguém que pode esperar-nos ou rejeitar-nos, dar-nos a mão ou ferir-nos, beijar-nos ou assassinar-nos. Aproximar-se na justiça é sempre um risco porque é encurtar distância para uma liberdade distinta. (1977, p. 23).

Trago essa citação de Dussel pelo destaque que o filósofo traz ao respeito que devemos a qualquer pessoa com quem nos relacionamos. Em sala de aula encurtei a distância com trinta “liberdades distintas”. Nós tivemos momentos de concordância, outros de discordância. Contudo, o que aprendi com os estudantes foi a possibilidade de trabalharmos em conjunto; que a escola é um lugar que pode trazer sua contribuição para pensar os acontecimentos correntes do bairro. Para isso, nossas ferramentas foram o estudo e a reflexão, partindo da Arte para pensar a questão ecológica de Belém Novo.

Boaventura de Sousa Santos defende a necessidade de reconhecermos e trabalharmos com a noção de que em “todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento” (SANTOS, 2009, p. 46). A defesa de Santos da pluralidade de formas de conhecimento vem em resposta ao que ele identifica como uma exclusão tanto cultural quanto física de seres humanos que foram vítimas dos processos de colonialismo. Ele chama esta prática de “pensamento abissal”, que consiste no estabelecimento de:

[...] linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. (SANTOS, 2009, p. 23).

E quem estaria desse “outro lado da linha”? Quais seriam essas pessoas totalmente excluídas, destituídas dos direitos mínimos para viver com um pouco de dignidade? Para Santos (2009), são os negros, mulheres, indígenas, pobres, camponeses... Eles sofrem o maior impacto dentro de sociedades individualistas, como as que Sennett (2003) descreveu. Contudo, esses povos excluídos através do pensamento abissal possuem formas de:

[...] intervenção no real que hoje nos são valiosas e para as quais a ciência moderna nada contribuiu. é o caso, por exemplo, da preservação da biodiversidade tornada possível por formas de conhecimento camponesas e indígenas e que, paradoxalmente, se encontram hoje ameaçadas pela intervenção crescente da ciência moderna. (SANTOS, 2009, p.49).

Achei relevante trazer nesta seção do TCC Dussel e Santos, pois os textos que li desses autores tratam de pensar a condição de subsistência dos povos que sofrem o peso da discriminação e condições de vida muitas vezes precárias. Foram autores que tive a oportunidade de depositar mais atenção graças a esta pesquisa. São teóricos que me trouxeram caminhos para encontrar alternativas para um trabalho coletivo. Leituras que certamente irei aprofundar para os desdobramentos da investigação que se inicia na presente pesquisa.

O poeta Affonso Romano de Sant'Anna no seu poema "Vai, Ano Velho" trabalha com a metáfora de passagem do ano para a construção do diferente, de possibilidades melhores de vida, por isso ele canta para que seja saciada:

[...] em nós a fome
- de utopia.

Vem na areia da ampulheta como a
semente que contivesse outra se-
mente que contivesse ou-
tra semente ou pérola
na casca da ostra
como se
se
outra se-
mente pudesse
nascer do corpo e mente
ou do umbigo da gente como o ovo
o Sol da gema no Ano Novo que rompesse
a placenta da noite em viva flor luminescente.

Adeus, tristeza: a vida
é uma caixa chinesa
de onde brota a manhã.
Agora
é recomeçar.
A utopia é urgente.
Entre flores de urânio
é permitido sonhar. (2004, p. 44-45).

Na enciclopédia Larousse Cultural (1999), comunidade é definida, sem entrarmos em pormenores, como conjunto de cidadãos que estão agrupados em um local, geralmente, de forma espontânea e possuem afinidades sociais, econômicas ou geográficas. Richard Sennett ajudou-me a entender que os agrupamentos sociais não são entidades pacíficas, que estão em constante transformação e isto contribui para moldar os locais em que vivem. Já Enrique Dussel e Boaventura de Sousa Santos indicaram-me maneiras de intervir socialmente respeitando e valorizando a pluralidade de saberes, que no meu caso convivo em meu bairro.

Partindo disto, trago uma parcela da população de Belém Novo que reagiu ao saber das pretensões de alteração do plano diretor do bairro. Relato que inclui minhas experiências nesta mobilização comunitária.

1.2. Belém Novo, Fazenda do Arado Velho: caminhos

Figura 2 - Fotografia aérea da Fazenda Arado Velho.



Fonte: <https://preservaarado.wordpress.com/fotos/#jp-carousel-53>

A Fazenda Arado Velho (figura 2) está localizada entre o núcleo urbano do bairro e as margens do Guaíba. Ela é definida por estudo da Secretaria de Cultura do município de Porto Alegre (SMC/PMPA) como:

[...] patrimônio especial, tendo em vista que agrega, num mesmo local, uma diversidade de elementos naturais e culturais, que lhe conferem alta significância patrimonial. Estes elementos são ainda permeados pela imaterialidade da história e das memórias, dos saberes e dos fazeres, relativos aos processos de vida vinculados ao sítio. (TOCCHETTO, PINTO, POSSAMAI, FLUCK, DEROSSO, RODRIGUES, ÁVILA, VIEIRA, 2013, p. 214).

Em outubro de 2015 os moradores tomam conhecimento da venda da fazenda para a empresa Arado Empreendimentos, almejando a construção de condomínios de alto padrão no local, descaracterizando uma região que guarda a memória viva de uma Porto Alegre rural que praticamente não existe mais.

Após a alteração do Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano e Ambiental (PDDUA) através da Lei Complementar nº 780/15, conhecida como “Lei Arado”, o território que constitui a Fazenda do Arado Velho deixa de ser área rural para tornar-se área urbana, viabilizando a construção de 2.300

habitações, segundo informação dos ambientalistas envolvidos. Esta situação estimula a organização da comunidade através da mobilização comunitária Preserva Belém Novo (PBN). O grupo define-se da seguinte forma:

O movimento Preserva Belém Novo é formado por moradores do bairro localizado no extremo sul de Porto Alegre. Um local com características únicas que merece ser valorizado e preservado da forma mais ampla possível. Tem como objetivo efetivar ações que viabilizem a preservação do patrimônio ambiental, cultural, arqueológico, histórico e social do bairro Belém Novo em Porto Alegre, RS. Seu tripé de atuação foca nas áreas da cidadania, meio ambiente e cultura. (PRESERVA BELÉM NOVO, 2016, online).

Preserva Arado (PA) é a ação que congrega os esforços pelo cuidado com o ambiente natural da região definido pelo movimento:

O Preserva Arado é uma campanha de cidadãos e cidadãos organizados em defesa do patrimônio natural, histórico e cultural de Porto Alegre, em especial da Zona Sul. O movimento começou a se articular em Novembro de 2015, quando formou-se uma parceria entre moradores de Belém Novo e estudantes da UFRGS. “O que nos une é a certeza de que a Fazenda do Arado é um local a ser preservado uma vez que conjuga elementos naturais e culturais de valor excepcional”. (PRESERVA ARADO, 2016, online).

A mobilização comunitária angaria parceiros e apoiadores entre organizações ambientalistas da cidade. Dentre os parceiros o grupo Ambiente Crítico, participa trazendo elementos técnicos fundamentais para o embate no âmbito jurídico. Após análise do Estudo de Impacto Ambiental efetuado pela empresa Profill Engenharia e Ambiente (etapa necessária no processo de alteração do PDDUA), os ambientalistas descobrem equívocos dentro do referido documento⁷, o que motiva a abertura de dois processos judiciais, um no Ministério Público Estadual do Meio Ambiente e outro no Ministério Público Estadual Urbanista.

Destaca-se dentre as pautas desta mobilização a proteção do sítio arqueológico Guarani da era pré-colonial, uma grande quantidade de animais, incluindo o Bugio Ruivo e o Gato do Maracajá, ambos ameaçados de extinção,

⁷ Informações constantes no Dossiê Jurídico-Ambiental, entregue ao Ministério Público em 11/05/2015. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B7Vkc--czrTUsSHIRUjZZX3FTXzQ/view>> Acesso em: 11/12/2019

bem como a preservação dos banhados que a fazenda possui, fundamentais para o ecossistema da região⁸.

A SMC/PMPA, através de um grupo de trabalho interdisciplinar, estudou as relações entre Belém Novo e a fazenda Arado Velho. Perante esta análise, a fazenda é entendida como uma paisagem cultural, definida pelo IPHAN como “porção peculiar do território nacional, representativa do processo de interação do homem com o meio natural, à qual a vida e a ciência humana imprimiram marcas ou atribuíram valores” (IPHAN, 2009, online)⁹.

O grupo de trabalho da SMC/PMPA aprofunda a definição de paisagem cultural, relacionando a este ambiente:

“questões como desenvolvimento sustentável, identidade, bem estar social, qualidade de vida, relação harmônica com a natureza e economia são questões afetas à paisagem cultural” (TOCCHETTO, PINTO, POSSAMAI, FLUCK, DEROSSO, RODRIGUES, ÁVILA, VIEIRA, 2013, p. 212).

Esta linha de raciocínio associa-se à maneira como a mobilização comunitária entende que a região deve ser preservada, pois os discursos de ambos os grupos interpretam que a defesa deste local, devido aos motivos citados, efetua a manutenção dos vínculos culturais, sociais e ambientais do bairro. No momento desta escrita, a justiça estadual suspendeu a lei que alterou Plano Diretor para construção do condomínio na Fazenda Arado Velho¹⁰. O embate jurídico segue inconcluso.

Atuo na mobilização desde o seu início. Trago nesta pesquisa muitas experiências da minha vida que implicaram a escolha do tema do TCC e nos problemas de pesquisa que assumi. “Toda pessoa deveria então falar de suas

⁸ Para aprofundar o entendimento sobre as características territoriais sensíveis da região: “As Áreas Marginais do Lago Guaíba: Perigos naturais, sensibilidade ecológica e mudanças climáticas”. Parecer do professor Rualdo Menegat, do departamento de geociências da UFRGS. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B4hc2HjOxja8MTVLNEVpSVRMd0U/view>> Acesso em: 11/12/2019

⁹ Definição de paisagem cultural brasileira encontrada na Portaria nº 127, de 30 de Abril de 2009 do IPHAN. Disponível em: < <https://iphanparana.wordpress.com/iphanparana/legislacao/legislacao-do-patrimonio-material/portaria-no-127-de-30-de-abril-de-2009/>> Acesso em: 11/12/2019

¹⁰ Acórdão da 4ª Câmara Cível do TJRS: negou provimento ao recurso da ré Arado Empreendimentos Imobiliários e manteve a liminar que suspendeu os efeitos da LC 780/2015 (concedida em 05/04/2017) em 09/08/2017. Disponível em:<<https://drive.google.com/file/d/0Bz211uV3v0SMX3dMTHZ6NENqeUU/view>>

estradas, de suas encruzilhadas, de seus bancos. Toda pessoa deveria fazer o cadastro de seus campos perdidos” (BACHELARD, 1993, p. 31).

Ao escrever sobre meu bairro e suas tensões políticas e sociais, indiscutivelmente permeio essa reflexão com minhas lembranças; meus sentimentos pelo lugar em que cresci e vivo ainda hoje. De certa forma, percebo que Belém Novo está em mim. Em gestos, fugidios, cotidianos, as vivências de Belém Novo, minha casa natal – parafraseando Bachelard – afloram:

Mas, para além das lembranças, a casa natal está fisicamente inserida em nós. Ela é um grupo de hábitos orgânicos. Após vinte anos, apesar de todas as escadas anônimas, redescobriríamos os reflexos da ‘primeira escada’, não tropeçaríamos num degrau um pouco alto. Todo o ser da casa se desdobraria, fiel ao nosso ser. (BACHELARD, 1993, p. 33).

Gaston Bachelard surgiu em minha vida como uma leitura nas férias, fluindo de forma não sistemática, em um tom poético, eivada por entusiasmos e paixão. Forças, alegrias e dores. Movimento de lembranças, contato e elaboração de marcas do passado. Emociono-me com as figuras cantadas pelo filósofo sobre os caminhos e as marcas que eles nos impregnam. “E que belo objeto dinâmico é um caminho! Como permanecem precisos para a consciência muscular os caminhos familiares da colina!” (BACHELARD, 1993, p. 30).

Este conflito transita no bairro e em Porto Alegre. Movimenta pessoas; instiga-as a trabalhar em conjunto. Propiciou que moradores, por exemplo, atuassem levando informações históricas e jurídicas para todas as escolas do bairro. Ainda hoje esta disputa está acesa com a participação de Promotores do Ministério Público, moradores do bairro (a favor e contra o empreendimento na referida fazenda). O cerne desta disputa é quais as alterações que irão ocorrer no bairro. A Fazenda do Arado Velho tornar-se-á um condomínio de alto padrão? Ou uma reserva ambiental? Esta disputa estender-se-á por muitos anos? Entre tantas outras perguntas possíveis, busco uma resposta em Bertolt Brecht:

Eu sabia que cidades eram construídas
Não fui até lá.
Isto pertence à estatística, pensei
Não à história.

Pois o que são cidades, construídas
Sem a sabedoria do povo? (BRECHT, 2016, 327).

O foco deste projeto é sobre a preservação ambiental, através das perspectivas da Arte e da Educação, tendo como recorte o contexto do bairro Belém Novo. Na sequência trago alguns autores que contribuem para estabelecer um diálogo entre estas três áreas.

1.3. Pensar minha comunidade: agir na Arte e na Educação

Os estudos da Licenciatura em Artes Visuais e a participação em uma mobilização comunitária em muitos momentos fundem-se. Leituras e vivências cruzam-se, sinalizando caminhos possíveis entre a Arte e a Educação. Elementos que juntos constituem a existência do tema com o qual eu trabalho. A proposta arqueológica de Foucault ajudou-me a “revelar a regularidade de uma prática discursiva que é exercida, do mesmo modo, por todos os seus sucessores menos originais, ou por alguns de seus predecessores” (2008, p. 163).

As regularidades estão na obra. Tanto em momentos que são julgados originais e como nos momentos banais, que dialogam com o legado de que faz parte. A regularidade opera em ambos enunciados. Por meio dessa concepção de investigação, “O campo dos enunciados não é um conjunto de plagas inertes, escandido por momentos fecundos; é um domínio inteiramente ativo” (FOUCAULT, 2008, p. 164).

Identifiquei manifestações sobre a Arte na Educação e sobre Ecologia entre alunos, professores, camaradas do bairro... Uma profusão de entendimentos que em certos momentos aproximam-se e, em outros, afastam-se. Aliado a isso, eu também trouxe minhas ideias sobre o tema desta pesquisa, construídos ao longo do tempo que transito entre graduação e militância comunitária.

Para eu lidar e entender estes enunciados, foram fundamentais o diálogo com os autores que estão nesta seção. Com eles consegui organizar formas de atuar na escola e de propor reflexões com as turmas sobre os discursos que estavam presentes entre os estudantes que eles manifestavam

em todos nossos encontros. A escolha dos autores que apresento a seguir foi guiada pelo meu desejo de encontrar exemplos de projetos que foram concretizados e que relacionaram a Arte na Educação com a Ecologia e com os saberes comunitários.

Em meu texto trago o que fui percebendo ao longo do tempo em que estive na escola. Dentro deste relato, neste setor da pesquisa, trago um esforço reflexivo que advém da pesquisa prévia e concomitante ao estágio final, da relação entre Arte, Educação e Ecologia. Dentro do recorte que elegi, sistematizei continuidades e transformações de conceitos e abordagens, dialogando com autores que estabeleceram essa relação entre a arte e a natureza e arte em espaços comunitários.

Todo o campo enunciativo é, ao mesmo tempo, regular e vigilante: é insone; o menor enunciado - o mais discreto ou banal - coloca em prática todo o jogo das regras segundo as quais são formados seu objeto, sua modalidade, os conceitos que utiliza e a estratégia de que faz parte. As regras jamais se apresentam nas formulações; atravessam-nas e constituem para elas um espaço de coexistência; não podemos, pois, encontrar o enunciado singular que as articularia. Entretanto, certos grupos de enunciados empregam essas regras em sua forma mais geral e mais largamente aplicável; a partir deles, podemos ver como outros objetos, outros conceitos, outras modalidades enunciativas, ou outras escolhas estratégicas, podem ser formados a partir de regras menos gerais e cujo domínio de aplicação é mais específico. (FOUCAULT, 2008, p. 165-166).

A arqueologia utiliza um recorte temporal específico em uma análise – aqui ela estabelece uma organização própria – que Foucault chama de “períodos enunciativos”, articulação que leva em consideração o tempo dos conceitos e seus estágios formativos.

Aqui celebro os tantos encontros generosos que presenciei, despontando um projeto que possui como substância a terra que pisamos todos os dias. Terra que percorremos para ir à escola, ao trabalho, à praça, perambular entre ruas, árvores e o Guaíba (com destino? Quem sabe...). Por fim retomo-o para casa. Caminhar, com Rainer Maria Rilke, buscar mesmo no aparentemente conhecido novos olhares, caminhar pelo prazer do percurso.

Caminhos que vão a parte nenhuma
Entre dois prados,
Dir-se-ia de seu fim com suma
Arte desviados.

Caminhos que não são
Frequentemente mais que um lapso
Entre o puro espaço
E a estação. (RILKE, 2012, p. 209).

Quando iniciei as aulas com as turmas 63 e 72, os alunos estavam desenvolvendo um projeto centrado em artistas impressionistas. As atividades englobavam aspectos teóricos e práticos. Minhas aulas partiram desse solo. Meu plano de ensino articulou a questão principal desta pesquisa - Arte na Educação básica relacionada com a Ecologia – efetuando um recorte que priorizou artistas contemporâneos e a exploração poética das dependências da escola.

Foi uma proposta que no início desestabilizou parte dos estudantes, que comentaram estar aguardando que eu trouxesse apenas atividades como desenho livre. Para mediar essa situação e envolver as turmas no projeto de uma forma não autoritária, retornei com frequência aos autores que integram essa seção do TCC. Suas reflexões, além de contribuírem conceitualmente para que eu problematize as questões surgidas durante este ano de pesquisa, trazem alguns exemplos de projetos que envolveram a Arte e a Educação para investigar contextos comunitários e a situação ecológica no momento atual.

As reflexões que estão aqui me acompanham desde o início da construção do TCC e, ao retomar essas leituras durante o estágio final, pude ampliar as abordagens de aula que já havia planejado. Acho importante afirmar que estes textos não foram citados nominalmente nas aulas que ministrei, mas eles se dissolveram durante os encontros; acompanharam-me quando eu explicava algo, ou quando pensava em alguma questão trazida pelos alunos. Leituras que ainda me animam a pensar a Educação.

Como era a Evarista Flores da Cunha, a escola que me abrigou? Apercebi-me dela aos poucos. As pessoas que se reúnem em torno deste espaço físico ensinaram-me que a docência é plural: é trabalho coletivo, é estar em evidência (tendo em vista que estive na posição de professor das duas turmas), é construir aprendizagens, é relacionar-se com a comunidade, entre tantos outros aspectos.

Li o texto “A língua na escola: alienante ou emancipadora?” (2017), de Jan Masschelein e Maarten Simon, em busca de amparo para uma questão

que surgiu durante uma aula que ministrei: a relevância do ato de escrever na aula de Arte. Contudo, além de encontrar abordagens para essa demanda, deparei-me com a definição de escola que segue, a qual sintetiza como eu vivi o espaço escolar durante o estágio final.

A escola (como forma pedagógica) se refere, então, a uma associação de pessoas e coisas organizadas como uma maneira de lidar com, prestar atenção a, ocupar-se de algo – entrar e estar em sua companhia –, em que essa atenção implica estruturalmente uma exposição. A escola nesse sentido, isto é, como uma forma pedagógica, não é nem orientada em direção a, nem domada por uma utopia política, tampouco por um ideal normativo de uma pessoa, mas é *per se* a materialização de uma crença utópica: qualquer um pode aprender qualquer coisa. Essa crença é, em nossa visão, não um tipo de meta ou objetivo (projetado no futuro), mas sim o ponto de partida. [...] A escola, para nós, é o fazer possível do “qualquer um pode” por um lado, e do “qualquer coisa” por outro. Em outras palavras, em vez de pensar sobre como seria uma escola utópica ou um sistema educacional utópico (como é frequentemente o caso), sugerimos olhar para a escola mesma, por meio daquilo que ela faz através de sua forma pedagógica, como a materialização da utópica ideia de que qualquer um pode aprender qualquer coisa. O que a forma escolar faz (se ela opera como uma escola!) é um duplo movimento de levar alguém a uma posição de ser capaz (e então, transformar esse alguém em um pupilo ou estudante), o que é ao mesmo tempo uma exposição a algo de fora (e então, um ato de apresentar e expor o mundo). (MASSCHELEIN, SIMON, 2017, p. 21-22).

Meu início como professor de Arte foi marcado pela convicção da importância da escola para a comunidade em que ela está inserida. Como local no qual, em coletividade, existe a possibilidade de ensinar, de aprender e de refletir sobre o momento presente do bairro – dentro dos limites temporais e materiais da escola.

1.3.1. Entre leituras e possibilidades de aula

O âmbito teórico da Arte na Educação acolhe o trabalho que inicio a investigar no TCC: o contexto social da escola e sua comunidade. Não estou só. Ao discutir o futuro do bairro, estou cercado de amigos, desde vizinhos, aos mais diversos camaradas do movimento social. Nesta presente criação, acentua-se a construção coletiva, através do orientador, dos professores avaliadores e dos colegas do grupo de orientação, ao trabalharem generosamente comigo nestas linhas. Para pensar Educação e comunidade não é diferente.

Paulo Freire (1978) almeja que o projeto de uma aula seja assumido pelos alunos, que eles vejam esse processo educativo como deles, como parte indissociável do viver em comunidade: algo que contribui para a transformação social.

Daí a necessidade de, conforme as circunstâncias orientar-se a mobilização no sentido da reconstrução da realidade mais próxima da população – sua tabanca¹¹ e até mesmo as ruas de um bairro. A partir do engajamento numa prática concreta, ao nível local, é possível dar-se o salto ao regional e ao nacional. (1978, p. 145).

No estágio final, como conversamos muito sobre a campanha Preserva Arado, foi possível estabelecer comparações com contextos sociais distintos, assim ampliando nossas discussões para outros âmbitos geográficos.

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 2014, p. 32).

Trago esta citação pelo incentivo de trabalhar com o regional, com os problemas que transitam no universo da escola, o que possibilita uma atuação da Arte na escola de “examinar e produzir imagens e objetos da cultura visual que conduzem a uma compreensão de justiça, da complexidade do social, do político e das relações econômicas, objetivos valiosos para a educação” (BALLERNGEE-MORRIS, DANIEL, STUHR, 2005, p. 268).

Em estudo sobre a diversidade na Educação e Cultura Visual, os autores Christine Ballerngee-Morris, Vesta A. H. Daniel e Patricia L. Stuhr citam a relevância para o desenvolvimento de um projeto educativo se estabelecer não só na sala de aula, mas também fora dos limites arquitetônicos da escola.

[...] é importante mobilizar os estudantes conceitual e fisicamente para fora da sala de aula e conectá-los ao mundo real das comunidades, nas questões e problemas de ordem prática, fazendo-os desenvolver habilidades críticas. Esse tipo de investigação crítica não está fora de ameaça ou de perigo, por isso os professores devem ter empatia, prática e cuidado ao criar, mental e fisicamente, ambientes seguros nos quais a aprendizagem ocorra. (BALLERNGEE-MORRIS, DANIEL, STUHR, 2005, p.267).

¹¹ Povoação ou localidade africana.

Do mesmo modo que o direcionamento da aula para o estudo de questões comunitárias é uma possibilidade de pensar-se com as turmas situações que os atingem diretamente. O estudo de imagens oriundas da rotina dos estudantes abre a mesma possibilidade de problematizações. Celso Vitelli, em sua dissertação de mestrado, ao pensar sobre o que tem espaço ou não em uma aula de Arte, vê como fundamental o alongamento do que vivemos, apreciamos e discutimos (VITELLI, 2002) envolvendo Arte acadêmica e o que mais povoa o universo de imagens atuais, viabilizando um espaço de reflexão:

[...] sobre as imagens que estão nos museus e também sobre as imagens que povoam o nosso cotidiano: nos *outdoors*, nos muros, nos filmes, nas revistas em quadrinhos, nos videocliques, na própria estética do adolescente, nos nus não artísticos... Estas imagens que ocupam a maior parte da nossa existência, também constroem conceitos sociais e culturais sobre beleza, feiúra, gosto, etc., necessitando também de um diálogo estético constante que amplie a discussão sobre estes. (VITELLI, 2002, p. 114).

Ao pensar a ampliação do campo de estudos da visualidade em uma aula de Arte, Vitelli indica uma forma de trabalho com opções interessantes de relações possíveis e ressaltando a importância de trazer para a sala de aula assuntos que instigam os estudantes; um caminho que alia observar e conversar com as turmas.

Ficar circulando somente entre os conceitos de uma arte européia seria um percurso um tanto limitado, fadado à inutilidade, fechado — não possibilitando, volto a insistir, uma discussão mais ampla sobre a estética e a arte em geral. Logicamente, neste percurso do ensino de artes, não podemos deixar de lado a experiência que o aluno traz do seu conhecimento estético, aquilo que ele considera esteticamente bonito, interessante. Seria uma ignorância acreditar que somente na escola residiria todo o conhecimento/ensino/experiência a cerca do campo estético do aluno. (VITELLI, 2002, p. 115).

A reflexão de Vitelli sobre o “campo estético” dos estudantes faz-me lembrar João Guimarães Rosa, “arte e vida são planos não superpostos, mas interpenetrados, com o ar entranhado nas massas de água, indispensável ao peixe – neste caso ao homem, que vive a vida e respira a arte” (apud CORONEL, 2006, p. 56). Nessa direção, acredito no trabalhar com uma Arte na Educação que considere a nossa rotina, como nos relacionamos no mundo concreto (EFLAND, 2005).

Dar espaço às surpresas que permeia o meu dia a dia. “Arte também tem suas fronteiras estendidas na medida em que novos meios e estilos surgem e novos trabalhos são criados” (EFLAND, 2005, p. 327). Arthur Efland chama a atenção de que, mesmo os conceitos abstratos mais intrincados, têm origem na “experiência corpórea” (2005, p. 336) sendo esta a que percebe um mundo construído por relações metafóricas.

Nesta linha, trabalhar com Arte é a reconhecê-la como ferramenta que permite o relacionamento com a vida de diversas formas. “A Arte é educacionalmente importante porque equipa indivíduos com relevantes ferramentas para desenhar seu mundo” (EFLAND, 2005, p. 343). Essas concepções teóricas que iniciam essa subseção incentivam-me um trabalho docente guiado por investigações do contexto social dos estudantes e de utilização de imagens encontradas em nossas rotinas.

Para os autores trazidos nesse subitem, suas abordagens contribuem para mostrar aos estudantes que o processo educativo pode ser uma ferramenta de transformação social. São citações que tratam de assuntos distintos, mas que se conectam neste ponto. Com Foucault (2008), percebi que as teorias que eu trabalho para refletir sobre Arte e Ecologia percorrem caminhos sinuosos, ora encontrando-se, ora desviando-se. Isto permitiu uma investigação que está:

[...] sempre no plural: ele se exerce em uma multiplicidade de registros; percorre interstícios e desvios; tem seu domínio no espaço em que as unidades se justapõem, se separam, fixam suas arestas, se enfrentam, desenham entre si espaços em branco. (FOUCAULT, 2008, p.177).

Entretanto, como me preparei para poder levar as questões que animam o debate social de Belém Novo para a sala de aula? Inicialmente, Ana Mae Barbosa foi uma importante referência para este projeto. Na sua obra “Tópicos Utópicos”, de 1998, a autora já trazia a crescente preocupação com a Ecologia dentro dos estudos ligados à Educação. Para Barbosa, o processo de destruição da natureza é mundial; portanto, sua conservação é responsabilidade de todos. Neste livro, incentiva-se o trabalho da Arte na Educação tendo como temática o meio ambiente. Segundo a autora:

Não poderemos resolver os problemas do ambiente natural sem tomar conhecimento dos problemas políticos, econômicos, sociais e educacionais que induzem às ações predatórias e as permeiam. Os artistas e os arte-educadores têm importante papel a desempenhar nos esforços para preservar a natureza e os seres humanos na natureza. (BARBOSA, 1998, p 114).

Sete anos depois, no livro “Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais” (2005), Barbosa mantém o entendimento de que os professores de Arte devem estar presentes na discussão ambiental:

Através da Arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (2005, p. 100).

Estamos em 2019 e as observações de Barbosa continuam atuais. A autora indica que o professor de Arte deve estar atento às questões ambientais, e que esse trabalho contribui para a preservação da natureza. Aliado a esse entendimento da importância de o cuidado ao meio ambiente estar presente no ensino de Arte, encontrei em Fernando Hernández o entendimento de o processo educativo é espaço para a autonomia dos seres humanos; portanto, campo propício para a construção de relações de pertencimento à nossa comunidade. Sendo isso possível, para o autor, através da:

Aspiração que serve como linha no horizonte para se continuar sustentando a proposta de que a Escola pode ser um espaço para favorecimento da igualdade e da emancipação dos indivíduos. Algo que só poderá acontecer se a aprendizagem tiver por base as experiências dos próprios sujeitos que constituem o centro do processo educativo. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 95).

Para a conquista de tal objetivo, Hernández incentiva o trabalho com as representações visuais, pois contribui para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre o mundo que nos circunda. Esta seria uma das possibilidades de os estudantes construir suas formas de dialogar e posicionarem-se criticamente.

Algumas situações, independente da nossa vontade, afetam-nos e podem alterar rotinas: desde detalhes corriqueiros, como o assunto no intervalo para um cafezinho; até mais substanciais, como alterações que afetam a

organização urbana, social e ambiental do local onde vivemos. O debate em torno do futuro da Fazenda Arado Velho influencia o agora e o amanhã de Belém Novo e, por consequência, o da escola onde fiz o estágio obrigatório.

Dentre as infindáveis possibilidades de encarar situações como essa, aqui, neste texto, opto por utilizá-la como fundamento para esse projeto. Isso implicou que eu mergulhasse no embate social de Belém Novo, com as ferramentas da Arte e da Educação para, segundo Ana Mae Barbosa:

Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver arte, e decodificadores fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano. (2005, p. 100).

O diálogo com esses pensadores da Educação foi frutífero para mim. Com eles, forjei ferramentas para articular nas aulas um trabalho que aliou as práticas poéticas dos artistas que selecionei para o projeto, o contexto social de Belém Novo e os constantes ataques que a natureza vem sofrendo em nosso país. No recorte que trago, cada autor com suas particularidades, aproximam-se no sentido de indicar-me formas de estruturar um trabalho educativo que reflita sobre o meu bairro.

Para alinhar este subitem da pesquisa, trago mais duas interlocutoras: Flávia Maria Cunha Bastos e Ivone Richter. Autoras que empreenderam pesquisas de Arte na Educação que se debruçaram em questões comunitárias; as duas investigações aliando teorias e experiências práticas. Exponho a seguir alguns conceitos elaborados pelas autoras que me auxiliaram durante as aulas na escola¹².

Flávia Maria Cunha Bastos, no texto “O perturbamento do familiar: Uma proposta teórica para a Arte/educação baseada na comunidade”¹³ (2005), desenvolve uma pesquisa que possui “como orientação geral, arte/educação baseada na comunidade envolvendo uma parceria entre arte/educadores, artistas e comunidade” (BASTOS, 2005, p. 227). Autora explica que a relação

¹² Não irei descrever os detalhes de com as pesquisadoras desenvolveram seus projetos junto com os estudantes e suas respectivas comunidades. Apesar da importância dessas atividades para a construção das reflexões das autoras, irei me deter nos conceitos criados por elas, elementos que foram importantes para meu planejamento das aulas e atuação na escola.

¹³ Este texto é o resultado da tese de doutorado da autora nos Estados Unidos.

entre Arte e Educação analisando as comunidades é um tema que recebe muita atenção nos Estados Unidos, movimentando escolas, centros comunitários e artistas locais.

Trabalhando numa comunidade rural economicamente desprivilegiada, as professoras demonstraram como o conhecimento e o estudo da arte, da cultura e das raízes locais possibilitam a revitalização da identidade cultural dos alunos e a reflexão sobre as suas possibilidades na sociedade. (BASTOS, 2005, p. 228).

Além de trabalhar com uma comunidade rural (característica que se aproxima do meu universo), desvela um caminho para o desenvolvimento de um trabalho que une a atuação de professores de Arte, artistas e comunidade. Neste sentido, Barbosa entende que a:

“arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo” (2005, p. 99).

Seguindo essa linha de raciocínio, encontro em Michael Parsons (2005) mais um incentivo para uma investigação da minha comunidade através da Arte na Educação. Para Parsons, ao examinar a “comunidade em que vivem, os alunos passam a entender algumas influências em sua vida, na de seus amigos e em seu repertório, bem como podem relacionar aspectos dessas influências a questões maiores” (2005, p. 301).

Esse entendimento de Parsons encontra afinidade com a pesquisa realizada por Bastos. A autora estuda a educação de arte utilizando como tema norteador os trabalhos artísticos produzidos nas próprias comunidades em que as aulas ocorreram:

“a arte produzida localmente oportuniza a estudantes e educadores compreender melhor a dinâmica da vida a sua volta, examinando as dinâmicas econômicas, políticas e educacionais presentes em nossa cultura” (BASTOS, 2005, p. 229).

Nesta pesquisa, o foco não é a arte produzida em Belém Novo, mas uma perspectiva semelhante a essa. A reflexão de Bastos é profícua em mostrar que em um bairro podemos encontrar um “potencial de sensibilizar as pessoas para as riquezas, contradições e significados imanentes em sua

própria cultura” (BASTOS, 2005, p. 228). Por isso faço esse deslocamento e trago este olhar para o regional, pois isso permite que as turmas e eu analisemos nossa comunidade e, com isso, possamos poder:

“despertar as pessoas para a [sua] própria herança artística e cultural. No entanto, é importante que este estudo seja acompanhado de uma análise de contexto, sistema de valores e instituições que influenciam a comunidade” (BASTOS, 2005, p. 242).

A autora reflete sobre a importância de relacionar-se com a rotina de uma forma que permita perceber detalhes, ver as belezas do dia a dia e compreender o caráter educativo desta postura. Para isso, ela indica a Arte como peça-chave propondo a “noção de criar um perturbamento no *familiar*, [que] descreve metaforicamente o processo pelo qual membros da comunidade adquirem um maior discernimento sobre a sua própria cultura” (BASTOS, 2005, p. 234).

O cotidiano ensina-nos tanto e de formas muitas vezes empíricas aprendemos e ensinamos. Pausa. Respirar fundo e aguçar a atenção em um contexto singelo, como de um bairro, e perceber como ele pode repercutir nos acontecimentos sociais que transitam entre cidades, estados, país, mundo e também sala de aula. Pensando sobre as penetrações entre a nossa sociedade e a aula de Arte, Bastos entende que:

Em sociedades com grandes diferenças econômicas, como o Brasil, a estrutura da produção artística reflete os conflitos de classe existentes na sociedade em geral. Portanto, aparar as arestas entre arte erudita e popular, ou entre a arte do pobre e a do rico, requer profundo comprometimento com a transformação social. Essa expansão do conceito de arte, que valoriza e inclui práticas e objetos de origem não acadêmica, corresponde a uma visão política radicalmente participativa. (2005, p. 231).

O “perturbamento do familiar” propõe o estranhamento dos lugares que transitamos durante nossas rotinas. Conceito que me fez pensar formas de trabalhar durante as aulas com o espaço físico da escola. Transfigurar coisas comuns, como uma pedra encontrada no chão, em elementos que incentivem os estudantes a pensar com a Arte. Neste sentido, encontrei em Ivone Richter outra forma potente de investigar educacionalmente o cotidiano dos

estudantes: o convite para que a Arte que habita a casa dos estudantes adentre a sala de aula.

Analisando a produção artística de mulheres ligadas à escola em que ela desenvolveu a pesquisa que originou o livro “Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais” (2003), para Richter, as mães dos alunos e os professores levaram para a aula de Arte a pluralidade de fazeres e culturas, o que a autora denominou como “estética do cotidiano”:

A estética do cotidiano subentende, além dos objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados como possuindo valor estético por aquela cultura, também e principalmente a subjetividade dos sujeitos que a compõe e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e de transformação. (RICHTER, 2003, p. 20-21).

Richter, ao comentar sobre o “valor estético”, lida com esse conceito de forma afável. Ele pode surgir pelas ações humanas ao interagir com o cotidiano de forma singela: permitir-se vivenciar a natureza, sentir seus odores, texturas, sons. Para Richter, “quando a experiência estética vem a nós nesses exemplos familiares da vida diária, não precisa explanação ou justificativa, não precisa razões” (2003, p. 23).

Agreguei essa forma de abordar a educação em meu projeto. Segui as indicações de Richter (2003) e busquei desenvolver espaços de aprendizagem para animar as turmas 63 e 72 a investigar o contexto cultural de Belém Novo e da escola. Caminhamos pela escola, fotografamo-la, criamos imagens com objetos colhidos na sala e no pátio. Tivemos momentos calmos em que, sentados entre árvores, líamos e conversávamos sobre a situação atual do país, sobre o que eles achavam da escola, sobre Belém Novo, sobre Arte, foram tantas conversas, tantas trocas...

As turmas 63 e 72 me mostraram que a escola é um local para a diversidade. Muitas opiniões, sonhos, desejos transitam nesse espaço. É um lugar potente que permite “uma ‘multiplicação da cultura’, que torna possível à escola manter vários tipos de referências culturais, e não mais apenas a referência ao poder cultural central do Estado” (RICHTER, 2003, p. 134).

Essa profusão de formas de viver no mundo que o espaço escolar possui – por ser constituído por um coletivo de pessoas de vários estratos

sociais, com suas experiências de vida singulares - viabilizou, nas minhas aulas, abordagens da Arte que englobaram desde conceitos eruditos, até manifestações da Arte entendidas como populares.

Trabalhar com a estética do cotidiano no ensino das artes visuais supõe ampliar o conceito de arte, de um sentido mais restrito e excludente, para um sentido mais amplo, de experiências estéticas. Somente dessa forma é possível combater os conceitos de arte oriundos da visão das artes visuais como “belas-artes”, “arte erudita” ou “arte maior”, em contraposição à ideia de “artes menores” ou “artes populares”. (RICHTER, 2003, p. 135).

A “estética do cotidiano” (2003) de Richter e o “perturbamento do familiar” (2005) de Bastos, em minhas mãos, foram ferramentas que me ajudaram a construir um processo educativo que transitou entre a história de Belém Novo, como isso se relaciona com as lutas de preservação da natureza – em nível nacional - e como a Arte e a Educação podem ajudar na construção de formas de enfrentar esses problemas sociais.

Irene Tourinho, ao refletir sobre a docência no texto “Aspectos e Fragmentos de Narrativas sobre o Visual na Prática Educativa” (2013), apresenta:

[...] a visão de que a docência se faz na junção de fragmentos do cotidiano na costura de pedaços de vivências dentro e fora da sala de aula e na projeção de experiências que nos levam a compartilhar – alunos e professores – reflexões e significados sobre aquilo que vivemos. (TOURINHO, 2013, p. 236).

Esta concepção de Tourinho sobre docência sintetiza o meu sentimento durante o período na escola. No plano de ensino, optei por uma proposta de aulas que envolvessem atividades com uma evidência de experimentação; caminho que encontrei para trazer a voz e as experiências de vida dos estudantes. Tourinho (2013) incentiva a necessidade de ser trazida ao centro do processo pedagógico a vida e a presença dos estudantes. Seus anseios e desejos. Neste sentido, relacionei os artistas trazidos para a sala de aula às questões que ocorrem na comunidade para possibilitar que os estudantes interpretassem situações do cotidiano deles.

1.4. Breves apontamentos sobre uma Ecologia radical

Em 03 de novembro de 2015, data do lançamento do movimento Preserva Belém Novo, tornou-se assunto comum na região extremo-sul de Porto Alegre a questão da preservação do ambiente natural do bairro. Dois dias depois o país foi surpreendido pelo rompimento da barragem do Fundão, em Mariana, Minas Gerais. Crime ambiental de proporções inimagináveis até então, colocou como pauta para o Brasil: a urgência de zelarmos pela natureza. Desde então está em evidência este debate.

Projetos com os mais diversos fins econômicos ameaçam a biodiversidade que nos cerca. No livro “(Bio)Ética Ambiental” (2010), de José Roque Junges, o autor argumenta sobre a necessidade de transformação radical da forma de viver atual, pois a nossa sobrevivência no planeta está em risco (2010). As constantes catástrofes ambientais são sinais deste destino que se avizinha.

O conceito de Ecologia que uso na pesquisa pode ser entendido por duas vias: como ciência, “é o estudo das interações dos seres vivos entre si e com o meio ambiente” (JUNGES, 2010, p. 137); e como movimento social “que luta pela preservação do meio ambiente” (JUNGES, 2010, p. 137). Exploro nos meus escritos a segunda compreensão.

O encontro entre o âmbito ecológico e o educacional produz diversas abordagens metodológicas e teóricas, conforme indica Isabel Cristina de Moura Carvalho no livro “A Invenção Ecológica” (2008). Para a autora, a ênfase que se sobressai nesta prática pedagógica é a que traz a exigência de preservarmos a natureza.

[...] essa interseção entre o ambiental e o educativo, no caso da educação ambiental, parece se dar mais como um movimento da sociedade para a educação, repercutindo no campo educativo parte dos efeitos conquistados pela legitimidade da temática ambiental na sociedade. A educação – um campo altamente sensível às novas demandas e temáticas sociais – incorpora a preocupação ambiental em seu universo propriamente educacional, transformando-a em objeto da teoria e da prática educativa. (CARVALHO, 2008, p. 75).

A leitura que efetuei dos livros de José Roque Junges e Isabel Cristina de Moura Carvalho sinalizaram-me a importância das vozes que se insurgem contra a destruição da natureza. A reação pela proteção do meio ambiente

demonstra o enfoque político que a Ecologia possui, pois direciona para o debate público as questões de agressão ao ambiente natural (JUNGES, 2010).

A luta pela preservação da fazenda Arado Velho é um exemplo desse enfoque político da mobilização ecológica. O futuro desse local depende em grande parte da disputa entre dois grupos – a mobilização Preserva Belém Novo e a Arado Empreendimentos. Suas posições ideológicas antagônicas: os moradores unidos em defesa da natureza e contrários ao projeto que pretende desmatar o local para a construção de condomínios habitacionais de alto padrão.

A experiência que tenho na luta comunitária só amplia a minha convicção na necessidade de, em como sociedade, organizarmo-nos para cuidar da natureza, dos seres humanos, dos animais. No ecossocialismo, encontrei uma forma de englobar essa atitude de cuidado, através de uma abordagem orientada por concepções da esquerda radical, como explica Michael Löwy no livro “O que é o Ecossocialismo”, 2014. Karl Marx e Friedrich Engels são autores fundamentais para essa teoria que convida para a ação: não basta constatar algum ato predatório contra a natureza, o dever de atuar pela preservação é de todos.

Löwy, Karl Marx e Friedrich Engels não se debruçam diretamente nos problemas ecológicos, mas produzem reflexões que abordam a relação entre os seres humanos e a natureza. Passando por uma série de obras dos autores, Löwy analisa que, em alguns momentos, eles demonstram uma visão aparentemente neutra sobre este tema; em outros, uma preocupação com o potencial de destruição da natureza devido ao desenvolvimento das forças produtivas (LÖWY, 2014).

Löwy entende como o fundamento para uma crítica das atividades predatórias do homem contra a natureza (2014) o que Marx chama de “naturalismo acabado”, que é o estabelecimento de um pensamento que se preocupa com a realização de uma união entre homem e natureza; e um tipo de visão, trazida por textos de Engels, falando dos malefícios da devastação da natureza.

Para Marx, as mulheres e homens são seres inseparáveis do ambiente natural. “A natureza, escreve Marx nos Manuscritos de 1844, ‘é o corpo não

orgânico do homem” (LÖWY, 2014, p.22). Löwy constata que, na teoria marxiana, a ecologia não figura como um dos objetivos centrais. Ao longo dos seus livros, a relação da sociedade humana e da Ecologia oscilou entre posições algumas vezes até antagônicas (em momentos denunciando a devastação ambiental, em outros não). O autor, por fim, entende a crítica ao capitalismo que Marx e Engels empreendem como fundamental para uma luta ecológica radical (LÖWY, 2014). Para Löwy:

Esta associação direta entre a exploração do proletariado e a da natureza, a despeito de seus limites, abre um campo de reflexão sobre a articulação entre luta de classes e luta em defesa do meio ambiente, em um combate comum contra a dominação do proletariado. (2014, p. 31).

Marx e Engels também receberam críticas. “É verdade que encontramos em suas obras muitas referências ao ‘controle’, à ‘supremacia’ ou mesmo a ‘dominação’ sobre a natureza” (LÖWY, 2014, p.22). São acusados de defender um “humanismo conquistador”, que torna o homem “senhor do mundo natural” (LÖWY, 2014). Importante ter conhecimento das críticas que estes teóricos recebem. Aprendo, igualmente, ao entender as considerações acerca destas lacunas no pensamento marxiano.

O ecossocialismo defende o “tratamento conscientemente racional da terra como eterna propriedade comunitária” (LÖWY, 2014, p. 35), trazendo como desafio o objetivo de “reorientar o progresso de maneira a torná-lo compatível com a preservação do equilíbrio ecológico do planeta” (LÖWY, 2014, p. 37). Intenções que me forneceram elementos para viabilizar nas turmas 63 e 72 o trabalho coletivo, o cuidado com o espaço local em que os estudantes vivem e buscar relações sociais não destrutivas. Nas aulas estas questões adentraram por intermédio dos artistas estudados, através de atividades artísticas, leituras, conversas, produções escritas, investigações nas dependências da escola, com vídeos, entre outras atividades.

“Por outro lado, é impossível pensar em uma Ecologia crítica à altura dos desafios contemporâneos sem ter em conta a crítica marxiana da economia política, o questionamento da lógica destrutiva induzida pela acumulação ilimitada de capital” (LÖWY, 2014, p. 36-37).

Löwy adverte a relevância do marxismo para a Ecologia com o risco da recusa deste legado crítico desencadear em uma concepção prática que vise apenas corrigir pontualmente situações de destruição ambiental que fujam do controle sem ir às causas do problema. Löwy entende como urgente “[...] uma profunda transformação do sistema produtivo herdado do capitalismo, assim como do sistema de transportes e do sistema de habitação urbana” (LÖWY, 2014, p. 38).

Para isso é necessário um posicionamento teórico e militante que tencione para uma alteração das práticas desrespeitosas com a natureza. Nesta alçada, o:

“ecossocialismo implica uma radicalização da ruptura com a civilização material capitalista. Nesta perspectiva, o projeto socialista visa não apenas uma nova sociedade e um novo modo de produção, mas também um novo paradigma de civilização” (LÖWY, 2014, p. 38).

Volto a citar Junges, pois ele também indica a imposição de alteração de nossa forma de viver como indivíduos e sociedade no mundo. Transformação radical que engloba desde repensarmos a diminuição do uso do plástico, o plantio orgânico, até organizações sociais fora do paradigma capitalista.

Os problemas ecológicos não dependem de uma simples solução técnica; pedem uma resposta ética, requerem uma mudança de paradigma na vida pessoal, na convivência social, na produção de bens de consumo e, principalmente, no relacionamento com a natureza. Apontam para uma mudança de rota na organização econômico-industrial e político-social da sociedade e a conversão das atitudes de consumo e de relacionamento com o ambiente natural e social. Trata-se, no fundo, de mudar a visão de mundo dos contemporâneos. A preocupação ecológica não traz apenas novos problemas, que pedem uma solução, ela introduz um novo paradigma de civilização. A ecologia formula críticas radicais à racionalidade moderna e ao sistema econômico capitalista. (2010, p. 12).

Exemplos do perigo à natureza e aos seres humanos que representa a busca desgovernada por lucro são encontrados em desastres recentes no nosso país. Casos como o rompimento da barragem de rejeitos do Fundão e da de Brumadinho, ambas no estado de Minas Gerais - e mais recentemente as queimadas ilegais que se alastraram no território amazônico -, tornaram “evidente que a corrida louca atrás do lucro, a lógica produtivista e mercantil,

da civilização capitalista/industrial nos leva a um desastre ecológico de proporções incalculáveis” (LÖWY, 2014, p. 38-39).

Durante as aulas, principalmente quando conversávamos sobre a vida e as obras de Krajcberg, os alunos traziam como exemplos para falar sobre as obras, os casos das queimadas na Amazônia. Esta situação foi comentada nas duas turmas. Estas contribuições dos estudantes permitiram ampliar o horizonte trabalhado com eles, levando para o tempo de aula também a discussão ecológica. “A grande contribuição da ecologia foi - e ainda – é fazer-nos tomar consciência dos perigos que ameaçam o planeta em consequência do atual modo de produção e consumo” (LÖWY, 2014, p. 42-43).

Neste ponto, julgo importante trazer especificadamente do que se trata o ecossocialismo. Para Löwy:

Trata-se de uma corrente de pensamento e de ação ecológica que faz suas aquisições fundamentais do marxismo - ao mesmo tempo que o livra das suas escórias produtivistas. Para os ecossocialistas a lógica do mercado e do lucro - assim como a do autoritarismo burocrático de ferro e do 'socialismo real' - são incompatíveis com as exigências de preservação do meio ambiente natural. Ainda que critiquem a ideologia das correntes dominantes do movimento operário, eles sabem que os trabalhadores e as suas organizações são uma força essencial para qualquer transformação radical do sistema, e para o estabelecimento de uma nova sociedade, socialista e ecológica. (LÖWY, 2014, p. 44).

Löwy (2014) ressalta que nos países que apresentam um desenvolvimento avançado do sistema capitalista sobressai uma dinâmica de destruição acelerada da natureza devido aos procedimentos de acúmulo sem limites de lucro e mercadorias, trazendo como consequência o esgotamento dos recursos naturais. “É o tipo de consumo atual, fundado na ostentação, no desperdício, na alienação mercantil, na obsessão acumuladora, que deve ser questionado” (LÖWY, 2014, p.48).

As obras de Carla Filipe e Jorge Menna Barreto apresentadas para as turmas na segunda aula trouxeram esse debate para os estudantes. Filipe falou sobre a diversidade de plantas que podemos encontrar em quintais, praças e outros locais de trânsito cotidiano. Barreto trabalha com a importância da alimentação orgânica, do cuidado do meio ambiente e da saúde. Além dessa

miríade de leituras, as obras serviram para incentivar os estudantes a olhar com atenção suas salas de aula e a escola.

Estes artistas elaboraram obras que ressaltam o equilíbrio natural que está até em locais singelos e próximos de ambientes urbanos. Olhando com calma, podemos encontrar a existência desses resistentes universos vegetais. Em contraponto a esses equilíbrios naturais, Löwy (2014) aponta a ameaça causada pelas dinâmicas sociais alicerçadas na busca de lucro rápido e incessante: o preço é a destruição da natureza.

Formas de vida denominadas pelo autor (LÖWY, 2014) de “racionalidade do mercado capitalista” e “racionalidade ecológica”. A primeira colocando em risco a existência da segunda, na busca de lucro rápido, torna-se uma “máquina” devastadora do meio ambiente e em sua lógica célere e imediatista desconsidera o tempo longo, particular, próprio dos ciclos naturais.

O que está em jogo, segundo Löwy (2014), é a ampliação da crise ecológica para mais locais do planeta, caso não seja freada essa lógica de predação acelerada do meio ambiente e não sejam construídas alternativas de subsistência que respeitem a biodiversidade que nos rodeia e de que fazemos parte.

1.4.1. Um pouco mais ao sul: a luta de Chico Mendes

A preservação do meio ambiente vista através da perspectiva do socialismo encontra em Francisco Alves Mendes Filho, conhecido por Chico Mendes, a figura precursora no Brasil na luta pela proteção da floresta amazônica, dos seus povos e de quem trabalhava nela (LÖWY, 2014). Lutou pela Amazônia e contribuiu para a construção da aliança entre seringueiros e indígenas, chamada de Aliança dos Povos da Floresta. Expressou em sua atuação a complexidade da questão ambiental, na qual demandas ocorriam por uma militância que era:

[...] ao mesmo tempo, social e ecológico, local e planetário, “vermelho” e “verde”. Pragmático, homem de terreno e de ação, organizador e lutador, preocupado com questões práticas e concretas - alfabetização, formação de cooperativas, busca de alternativas econômicas viáveis - Chico era também um sonhador e um utopista, no sentido nobre e revolucionário da palavra. (LÖWY, 2014, p.16).

Obteve reconhecimento internacional pela defesa da natureza. Organizou sindicatos, práticas de luta não violenta e até uma proposta de reforma agrária no território amazônico.

Por sua articulação entre socialismo e ecologia, reforma agrária e defesa da Amazônia, lutas camponesas e lutas indígenas, a sobrevivência de humildes populações locais e a proteção de um patrimônio da humanidade - a última grande floresta tropical ainda não destruída pelo “progresso” capitalista - o combate de Chico Mendes é um movimento exemplar, que continuará a inspirar novas lutas, não só no Brasil, mas em outros países e continentes. (LÖWY, 2014, p.18).

Chico Mendes representa um símbolo de engajamento pela natureza que entendia a importância da preservação ambiental para vida do planeta e, por consequência, a nossa (LÖWY, 2014).

Brevemente, cito duas entidades que são importantes para o movimento ecológico brasileiro (CARVALHO, 2008): A Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural (AGAPAN), criada em 1971 e liderada por José Lutzenberger¹⁴, grupo gaúcho, ainda em atuação, inclusive apoiando a campanha Preserva Arado. E o Movimento Arte e Pensamento Ecológico (MAPE), fundado em São Paulo, no ano de 1973, que reuniu artistas visuais, escritores e jornalista engajados contra a poluição urbana. Infelizmente encontrei escassas referências ao MAPE. Isabel Cristina de Moura Carvalho (2008) chega a citar o grupo em seu livro, sem trazer informações aprofundadas. Fica, nessa direção, sinalizada outra possibilidade de pesquisa futura.

¹⁴ O porto-alegrense José Antonio Lutzenberger (nascimento em 1926, Porto Alegre; falecimento em 2002, Porto Alegre) foi um agrônomo e ambientalista de grande importância para a luta ecológica brasileira.



SEGUNDA PARTE
Artistas e suas ecologias

Folhas secas me outonam. (Folhas secas que foram o chão das tardes me transmutaram para outono? Eu sou meu outono).

Manoel de Barros, 2010, p. 332.

Cinco artistas foram estudados durante as aulas com as turmas 63 e 72. A principal ligação entre os trabalhos deles é a luta pela preservação ambiental. Ao longo do tempo que estive na escola, os artistas foram debatidos por nós diversas vezes. Suas obras colaboraram para refletirmos sobre conceitos do campo artístico e ecológico para pensarmos o momento sócio-político de Belém Novo e os últimos crimes ambientais que ocorreram no Brasil. São eles/as:

1. Félix-Émile Taunay (Montmorency, França 1795 - Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1881). Pintor, professor, escritor, poeta e tradutor. Foi diretor da Academia Imperial de Belas Artes (AIBA) e professor do Imperador Pedro II.
2. Frans Krajcberg (Kozienice, Polônia, 1921 - Rio de Janeiro, Brasil, 2017), polonês, naturalizado brasileiro, expressa pela produção plástica a sua luta pela preservação ambiental e seu carinho pela natureza.
3. Jorge Mascarenhas Menna Barreto (Araçatuba, São Paulo, 1970) artista visual e professor universitário (UERJ). Possui projetos envolvendo as discussões atuais sobre território e ativismo alimentar.
4. Carla Filipe (Aveiro, Portugal, 1973), possui licenciatura em Artes Plásticas, ênfase em escultura, e Mestrado em Práticas Artísticas Contemporâneas, ambos os títulos pela Universidade do Porto. Em suas obras trabalha com a construção de espaços coletivos e cultivo de plantas alimentícias não convencionais (PANC).
5. Carolina Caycedo (Londres, Inglaterra, 1978), filha de pais colombianos, possui dupla nacionalidade. Possui formação acadêmica pela Roski School of Fine Arts (Los Angeles) e Los Andes University (Bogotá). Trabalha com questões sociais: movimentos comunitários de resistência, economia solidária, direitos humanos.

2.1. Félix-Émile Taunay: Educação pelo meio ambiente

Félix-Émile Taunay entrou nesta pesquisa com uma intenção minha de levar para os estudantes uma perspectiva que recuasse um pouco no tempo para mostrar nas turmas um exemplo de como a preservação ambiental era abordada na Arte fora do período compreendido pela Arte Contemporânea. Manifestando-se pela defesa da natureza através de pinturas de paisagem, Taunay expressou em sua atuação social a importância do cuidado dos

ambientes silvestres do país¹⁵. Claudia Valladão de Mattos, em “Comentários sobre a pintura de paisagem e os desdobramentos da crítica ambiental no século XIX” (2010), exalta o pioneirismo de artistas brasileiros pela defesa da natureza. Em sua pesquisa historiográfica da Arte Mattos informa que alguns artistas do século XIX envolveram-se no debate ambiental do país, como também tinham conhecimento da ocorrência desta luta na Europa, produzindo obras que davam ressonância à preocupação com a preservação ambiental.

Félix-Émile Taunay chega ao Rio de Janeiro em 1816, acompanhando seu pai, integrante da Missão Artística Francesa, o pintor Nicolas Antoine Taunay (1755 - 1830), que orienta sua formação artística. Sucede ao pai na cátedra de pintura de paisagem da Academia Imperial de Belas Artes (AIBA). Em 1834 assume seu posto de diretor da AIBA e é responsável pelo início da consolidação do ensino artístico no Brasil.

Em 1835, Taunay foi nomeado professor de desenho, grego e literatura do jovem Dom Pedro II. A partir daí torna-se não apenas mestre, mas amigo do monarca. Foi ainda autor de numerosos trabalhos científicos, sócio e fundador do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (MATTOS, 2010). O pintor travou intenso debate político no período, discutindo em suas obras a defesa da preservação ambiental e o fim da escravidão (MATTOS, 2010).

Tanto a preocupação com a preservação das matas nativas brasileiras quanto o esforço para compor uma história e dar uma identidade à nação caracterizaram o trabalho de Félix-Émile Taunay. Sendo a família Taunay também proprietária de uma plantação de café na Tijuca, vários de seus membros acompanhavam de perto o debate sobre a modernização do campo e seus benefícios. Um dos irmãos de Félix-Émile, Carlos Taunay, interessou-se particularmente pela questão, escrevendo o Manual do Agricultor Brasileiro, no qual dedicou longas passagens às consequências da destruição das matas nativas, em especial nas regiões em torno do Rio de Janeiro. De acordo com ele, importantes alterações estavam processando-se no clima do Rio de Janeiro à derrubada das matas nativas. (MATTOS, 2010, p. 97).

¹⁵ Nos últimos anos, uma série de pesquisas tem demonstrado que o tema da destruição da natureza ocupou um lugar central no processo de colonização ocorrido em escala global, principalmente a partir do século XVII, e que a violência com que esse processo se deu, fez surgir, muito cedo, especialmente nos contextos das colônias e das ex-colônias européias, uma consciência aguda com relação à necessidade de preservar a natureza que ainda permanecia intocada (MATTOS, 2010, p. 91-92).

Na posição de diretor da AIBA, Taunay defendia a importância da Arte para a edificação da identidade nacional, o que para ele significava o fim da escravidão e a proteção do meio ambiente. Isso está sintetizado em sua pintura “Vista de um Mato Virgem que se Está Reduzindo a Carvão”, 1843, (figura 3).

O próprio Taunay deu sua contribuição à discussão pintando o quadro *Vista de um Mato Virgem que se Está Reduzindo a Carvão*, exposto, pela primeira vez, em 1843. Nele, vemos a mata sendo derrubada por mãos escravas, em uma região elevada, que poderia bem ser a própria floresta da Tijuca. A associação entre os temas desmatamento, alteração climática e escravidão (...) dá ao quadro um caráter verdadeiramente programático. (MATTOS, 2010, p. 98).

Taunay, segundo a investigação de Mattos (2010), idealizou a consolidação de um projeto permanente de preservação da natureza brasileira.

Figura 3 - Félix-Émile Taunay. *Vista de um Mato Virgem que se Está Reduzindo a Carvão*, 1843. Óleo sobre tela, 134 x 195 cm.



Fonte: <https://mnba.gov.br/portal/component/k2/item/188-vista-de-um-mato-virgem.html>

O artista colocou a natureza como pedra angular de seu projeto pedagógico para o futuro imperador Pedro II. Taunay tinha a “convicção de que o desenvolvimento de uma sensibilidade com relação à natureza levaria à possibilidade de apreciação das artes e ao refinamento cultural em geral” (MATTOS, 2010, p. 99). Como professor do monarca, Taunay aliava os ensinamentos teóricos com sua produção pictórica (MATTOS, 2010), ambos

intencionando levar ao herdeiro do trono as discussões dos setores intelectuais do país sobre a preservação ambiental:

[...] em 1840, ao apresentar o Vista da Mãe D'Água ao Imperador, Félix-Émile Taunay provavelmente estava confiante de que seu discurso seria bem interpretado pelo monarca e poderia mesmo sensibilizá-lo para as questões referentes à crítica ambiental, que eram debatidas por intelectuais do IHGB e do SAIN na época. (MATTOS, 2010, p. 99).

A pintura “Vista da Mãe D'Água”, 1850, (figura 4) foi uma forma que Taunay encontrou para mostrar ao imperador a possibilidade de aliar-se o progresso e o cuidado com o meio ambiente.

Figura 4 - Félix-Émile Taunay. Vista da Mãe D'Água, 1850.
Óleo sobre tela, 115 cm x 88 cm.



Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra6078/vista-da-mae-dagua>

No quadro a construção arquitetônica mantém-se em harmonia com a natureza em seu entorno, demonstrando a viabilidade do desenvolvimento técnico e o respeito à natureza. Este quadro “seria uma homenagem à casa dos Bragança, que souberam responder às necessidades da população ao mesmo tempo em que souberam valorizar e preservar a beleza da própria natureza de seu reino” (MATTOS, 2010, p. 100). Taunay foi influenciado pela

“Escola de Barbizon” (MATTOS, 2010), agremiação de artistas franceses, liderados pelo paisagista Theodore Rousseau. Eles encampavam a luta pela preservação da floresta de Fontainebeau¹⁶.

A ênfase no papel fundamental da casa real portuguesa no processo de preservação dessas matas é outro aspecto que aproxima o empreendimento de Taunay das intenções do grupo de artistas franceses. Ambos parecem acreditar que apenas a intervenção direta do rei poderia garantir a preservação da natureza local.

Para o pintor era necessária a ingerência dos governantes para a possibilidade da preservação das matas nativas. Seus quadros cumpriam esse papel de comover a família real portuguesa para a urgência de projetos que trouxessem o desenvolvimento aliados com o respeito à natureza. Pinturas que “transcendem os limites do próprio gênero da pintura de paisagem, fazendo das imagens da natureza um campo privilegiado para a sustentação e a defesa de determinados princípios políticos” (MATTOS, 2010, p. 104).

A presença de uma acentuada posição política nas obras de Taunay proporcionou uma aproximação com os outros artistas que trabalharam nesta pesquisa. Julguei importante trazer para as turmas estas relações, pois, mesmo tendo, por exemplo, uma distância de 126 anos entre os nascimentos de Félix-Émile Taunay e de Frans Krajcberg, suas intenções com a arte aproximam-se quando os artistas refletem e atuam pelo cuidado com o ambiente natural. Foucault auxiliou-me nesta abordagem a trabalhar com uma descrição que:

[...] tem seu próprio recorte temporal, e que não traz com ela todas as outras formas de identidade e de diferenças que podem ser demarcadas na linguagem; e neste nível, ela estabelece um

¹⁶ Sobre a floresta de Fontainebeau: “Durante o período da Revolução Francesa e novamente em 1848-49, a floresta foi alvo de intensa destruição, levando à impressão de que a sobrevivência da mesma dependia da existência de um regime monárquico na França. Visto nesse contexto, a produção de artistas da ‘Escola de Barbizon’, como Millet, Rousseau e Diaz, dentre outros, adquire um tom político e engajado. Como afirma Greg Thomas, em seu livro sobre Rousseau e a questão ecológica na França, a maior parte desses artistas procurava valorizar os elementos tradicionais das comunidades que viviam à beira da floresta, representando frequentemente, por exemplo, os colhedores de gravetos. É comum ver em seus quadros a introdução de algumas atividades consideradas tradicionais, mas que haviam sido proibidas por recentes leis de preservação florestal, ao passo que era sistematicamente excluída das representações qualquer referência à intensa modernização que ocorria na época, na região” (MATTOS, 2010, p. 101-102).

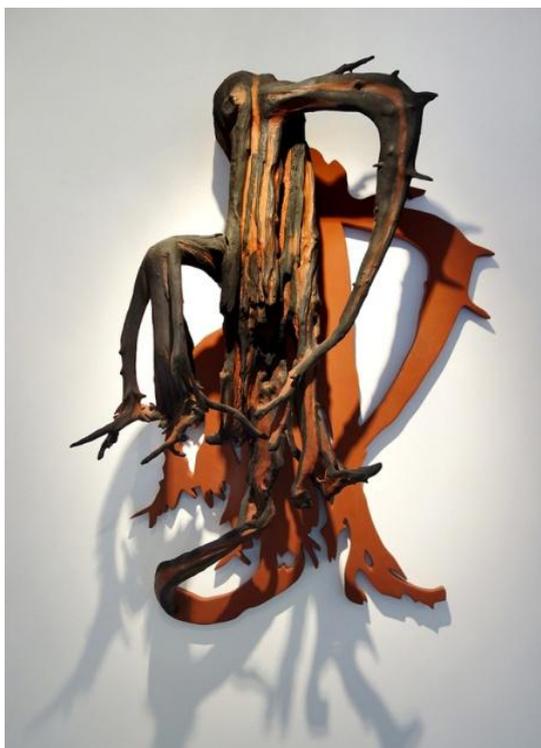
ordenamento, hierarquias e todo um florescimento que excluem uma sincronia maciça, amorfa, apresentada global e definitivamente. (FOUCAULT, 2008, p.167).

Ao munir-me com essa perspectiva foucaultiana, traçando as particularidades dos artistas que acompanham minhas reflexões, consegui trabalhar com os estudantes que não existe tão somente uma evolução temporal entre os artistas, ou que os artistas mais antigos seriam “inocentes” se comparados aos artistas contemporâneos. A minha intenção foi explicitar que a preocupação com a preservação ambiental inquieta artistas em diversas épocas e lugares e que eles encontram formas de trabalhar com essas questões através da Arte e como agentes políticos.

2.2. Entre o amor e a indignação: Frans Krajcberg

Com obras transitando pela relação que a nossa sociedade possui com o mundo, através de um trabalho direto com elementos extraídos do ambiente natural (desde terra, pedras, pigmentos naturais, até madeiras de árvores mortas em crimes ambientais), Frans Krajcberg denuncia os atentados que a natureza sofre.

Figura 5 - Frans Krajcberg. Sombra, década de 90.
Madeira pintada com pigmentos naturais. 130x95x54cm.



Fonte: http://amgaleria.com.br/obra_acervo/franskrajcberg/

Iniciando sua carreira na Arte como pintor, abandonou essa técnica por problemas de saúde, o que o leva cada vez mais a trabalhar com esculturas. Em “Sombra” (figura 5), Krajcberg utiliza o que sobrou de uma árvore queimada para construir a escultura. O tronco negro, pois seu castanho foi subtraído pelas chamas, recebe uma cobertura de pigmento marrom. Obra militante, na qual o marrom adicionado acentua o ato que fez uma árvore tornar-se uma carcaça, e agora objeto de Arte, reflete sobre nossa relação muitas vezes danosa com a natureza. Para o artista:

O fogo é a morte, o abismo. O fogo continua em mim desde sempre. A minha mensagem é trágica: mostro o crime. A outra face de uma tecnologia sem controle é o abismo. Trago os documentos, os reúno e acrescento: quero dar à minha revolta o rosto mais dramático e mais violento. Se pudesse pôr cinzas por toda parte, estaria mais perto daquilo que sinto. (...) Que há na minha obra reminiscências culturais, reminiscências da guerra, no inconsciente, certamente. Com todo esse racismo, este antissemitismo, não podia fazer outra arte. (KRAJCBERG, 2017, apud SCOVINO, 2017, p. 9).

Krajcberg não só esculpe; ele grava, pinta e fotografa. “Tronco” (figura 6) é o registro do que é feito com a floresta amazônica. É o que resta: árvore cortada, o crime publicizado por intermédio da obra para a sociedade. A denúncia é concretizada: os fragmentos dessa natureza vilipendiada são trazidos no processo artístico.

Outra característica importante de suas obras são suas formas geralmente abstratas, as quais não fazem parte apenas de um estudo formalista na escultura ou pintura. O desejo de Krajcberg, com isso, é a busca de “reencontrar a árvore, fazendo o espírito dialogar com a natureza e vice-versa” (JUSTINO, 2005, p. 7).

O artista deseja mostrar para todas as pessoas a destruição do meio ambiente. Por este motivo a escolha de usar diretamente elementos naturais, no sentido de criar obras que possuem em si mesmas a natureza. “Para Krajcberg, ela (a natureza) é, sobretudo, alimento. Sair do quadrado dos abstratos é sair do conceito e entrar no espaço real” (JUSTINO, 2005, p. 9). Mas trazer a natureza não é apenas denúncia; é tomada de consciência, é a compreensão de que algo precisa ser feito.

Figura 6 - Frans Krajcberg. Troncos (Amazônia), sem data.
Fotografia, técnica matriz-negativo.



Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra26046/troncos-amazonia>

Frans Krajcberg nasceu em Koziencie, Polônia, em 1921. Na Alemanha estuda Artes e Engenharia. Perde sua família durante a Segunda Guerra Mundial. No Brasil reconstrói sua vida, um mergulho na Arte e na natureza, algo que não se expressa apenas em suas obras, mas em sua postura de ativista. Em São Paulo começa a trabalhar como operário no Museu de Arte Moderna e logo após na Bienal de São Paulo, em 1951. Seis anos depois, já conhecido no meio artístico, recebe o prêmio de melhor pintor na 4ª Bienal de São Paulo. O artista morou em vários lugares no país (Paraná, Minas Gerais, Bahia). Adquiriu o hábito de viver rodeado pela natureza, longe das cidades.

Isolando-se em sua primeira casa na mata, na ainda exuberante Floresta Atlântica, o artista vai presenciar o crescente desmatamento com as queimadas para o plantio do café. Mora sozinho com um gato, colecionando orquídeas, “hobby” que lhe permitiu passeios

contínuos nas matas em sua procura. Inicia aí sua educação ambiental. (JUSTINO, 2005, p. 21).

Nesta perspectiva, em 1978, Krajcberg, o crítico de Arte Pierre Restany, e o pintor Sepp Baendereck, concebem o “Manifesto do Rio Negro”. O documento propõe uma união entre a Arte, a força e amplitude da natureza, denominando o “naturalismo integral”, postura que entende o meio ambiente como algo muito além de um tema a ser representado, mas sim um organismo vivo que nos provê vida e bem-estar (BAENDERECK, KRAJCBERG, RESTANY, 1978, online).

Entende a natureza como algo que nos abraça: o todo ao nosso redor é natureza, nós nascemos e existimos por sua causa e no momento derradeiro voltaremos a ela. O ciclo perpetuar-se-á. Podemos, a partir de isso, almejar construir pontes coletivas para uma “passagem individual para a consciência planetária” (BAENDERECK, KRAJCBERG, RESTANY, 1978, online).

O naturalismo defendido em 1978, como guia para desenvolvimento de uma “antipoluição dos sentidos”, não deve descartar a preocupação com a perspectiva ecológica ensimesmada com a degradação ambiental. Neste sentido, a sugestão de ampliação da consciência proposta pelo naturalismo integral tornou-se uma ferramenta que usei com os estudantes para salientar a diversidade das maneiras com que Krajcberg valeu-se para lutar pela preservação do ambiente natural.

Acompanhando ou refazendo os rastros da destruição da natureza pelo homem, portanto de si mesmo, [Krajcberg] torna-se um crítico da ordem social e um homem profundamente ético. O que faz não é arte pela arte, é arte pelo homem, pelo meio ambiente, pela vida. (JUSTINO, 2005, p. 13).

Até o fim de sua vida, alcançando quase cem anos, Krajcberg lutou inabalável pela preservação da natureza. Para isso, usou sua prática artística – colocando sua vida em risco em muitos momentos, ao ir buscar carcaças de árvores em queimadas ilegais –, denunciou os inúmeros crimes ambientais que presenciou pelo Brasil e o mundo, tornando-se referência para a militância ecológica.

2.3. Jorge Menna Barreto e a regeneração da terra

Nos trabalhos de Jorge Menna Barreto o local em que a obra está inserida é um fator fundamental. Esta concepção artística é presente também em suas investigações acadêmicas. Um exemplo é a sua dissertação de mestrado, na qual o artista estudou o conceito de *site-specific*¹⁷. Uma proposta artística recente de Barreto ajuda-nos a perceber a importância do local onde ela ocorre.

Na obra *Restauro* (figuras 7 e 8), apresentada em 2016 na 32ª Bienal de São Paulo, constitui-se em um restaurante aberto ao público durante toda a Bienal. O título da obra foi escolhido por Barreto pela “própria etimologia da palavra. Ela é uma palavra utilizada em Arte para o restauro de uma obra de arte. Ela também é uma palavra usada pelos próprios ‘agro-floresteiros’ como sinônimo de regeneração” (2016, online).

Este projeto de Barreto abre uma discussão sobre o impacto que os hábitos alimentares causam à natureza. Um ato tão banal, mas que pode contribuir para processos de plantio que causam malefícios para o meio ambiente.

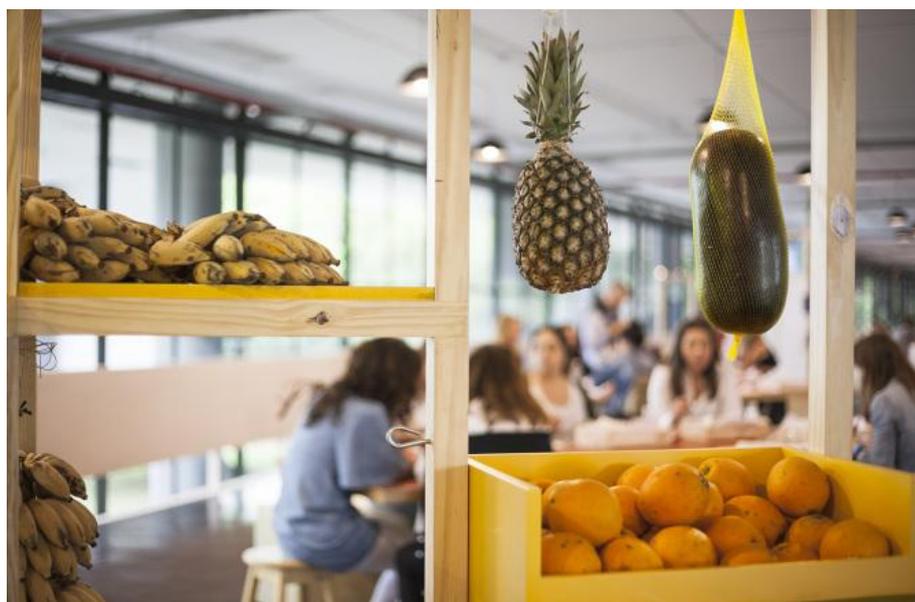
Como seria a gente considerar o lugar que a gente tá para fazer as nossas escolhas alimentares, para definir o que a gente vai comer? Tanto é a diferença de a gente comer o araticum que é uma fruta que a gente teve outro dia aqui no projeto e comer uma maçã? Se a gente pedir para uma criança desenhar uma árvore frutífera a gente vai ver que ela vai desenhar uma macieira, ela não vai desenhar uma árvore de araticum. Só que para a gente produzir a maçã aqui a gente precisa de pelo menos sessenta banhos de pesticidas, precisa de maquinário pesado, a gente está forçando a terra a produzir algo para o qual não necessariamente ela tem vocação, por conta de uma internacionalização do gosto. Então o que isso quer dizer em termos de impacto ambiental? A gente está substituindo uma paisagem florestal por uma paisagem de lavoura. De maneira que esses fazendeiros que tem devastado a Amazônia para o gado, para fazer a soja, essas pessoas também atendem uma demanda de hábitos alimentares em termos de sociedade. (BARRETO, 2016, online).

¹⁷ Segundo a Enciclopédia Itaú Cultural “site-specific” são “obras criadas de acordo com o ambiente e com um espaço determinado”. SITE Specific. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo5419/site-specific>>. Acesso em: 01 de Dez. 2019. Verbete da Enciclopédia.

Nesta perspectiva, Restauro (2016), fomentando a discussão entre hábitos alimentares e impacto ambiental, preparava receitas com alimentos de origem orgânica, próprios da estação do ano e do período, oriundos de pequenos agricultores.

“O projeto apresentou cores e sabores, pois os pratos podiam ser degustados, e para além dos sentidos aguçados, pretendeu instigar o pensamento para questões significantes para pensar a educação ambiental e a sustentabilidade” (NOA, 2018b, p. 2).

Figura 7 e 8 - Jorge Menna Barreto. Restauro, 2016.
Instalação.



Fonte: <http://cargocollective.com/jorgemennabarreto/32-Bienal-SP-Restauro>

O artista traz para o circuito tradicional da Arte reflexões sobre os impactos ambientais que hábitos alimentares podem gerar. Para isso, ele expõe como protagonistas da obra, os alimentos, sendo a ação fisiológica da alimentação o fio que nos conduz às questões atuais no país, como a importância da alimentação saudável, valorização da agricultura familiar, entre outras questões.

Desde a criação e expansão das instalações e dos ambientes, os artistas buscam neles uma autonomia em relação ao universo codificado da museografia tradicional. Essas novas formas não provocam apenas uma tensão entre o artista, a 'obra' e os espaços institucionais, mas geram igualmente uma conquista de novos espaços destinados à arte. (PROENÇA, 2012, p. 257).

A instalação *Restauro* chamou a atenção das turmas por ter esta proposta de ser uma obra que possibilita a circulação e interação dos participantes, bem diferente do que os alunos tinham como sendo a relação contemplativa entre obra e espectador. O artista entende que:

[...] a nossa fome, assim como o alimento, também é multidimensional. O Restauro se endereça a todos essas outras fomes: de restaurarmos a nossa conexão com a terra e a nossa conexão com o ambiente ao mesmo tempo em que a gente se alimenta. (BARRETO, 2016, online).

Além da possibilidade de circular, sentar e ouvir os sons das plantações que forneceram os alimentos para o “restaurante-obra”, o ato de comer as receitas é fundamental para a experiência que Barreto propõe.

2.4. As plantas encontradas em fissuras de Carla Filipe

A artista portuguesa Carla Filipe cresceu em Aveiro, localidade periférica de Portugal. Filha de ferroviários, viu-se envolvida em hábitos coletivos e em uma comunidade com poucos recursos¹⁸. Em sua prática como artista apresenta dois eixos predominantes: um trabalho autobiográfico e outro que reflete sobre questões ecológicas. Filipe trabalha com técnicas variadas, como desenho, performances, instalações e *site-specific*.

A ação de mover plantas de pequeno porte é frequente nos projetos artísticos de Carla Filipe, gesto que aproxima as questões ambientais de

¹⁸ Informações extraídas do site da artista: <http://carla-filipe.blogspot.com/>.

situações potencialmente cotidianas. Ela trabalha em suas obras com as plantas alimentícias não convencionais (PANCs) e vegetais comestíveis que muitas vezes estão próximos de nós; contudo, ignoramos suas existências. Posso citar também o trabalho com hortas urbanas, iniciativas que comumente congregam comunidades com o intuito de revitalizar espaços urbanos ociosos.

Com propostas como essas, Carla Filipe toca em iniciativas que há alguns anos mobilizam pessoas que objetivam cuidar de locais que não recebem a devida atenção dos gestores públicos.

Ela se interessa por aquelas plantas que brotam em fissuras de paredes, em brechas de calçamentos ou em meio a canteiros onde “não deveriam estar”. Além de fazer intervenções em locais abandonados e/ou em desuso, Carla Filipe cria novos espaços para elementos excluídos culturalmente. (NOA, 2018a, p.1).

Em uma prática que se interessa pelo detalhe, algo que demanda uma atenção demorada ao entorno, Filipe promove um pensamento sobre a apropriação de locais que possam receber um processo de revitalização por intermédio de trabalho coletivo. Suas propostas instigaram-me a pensar questões sobre as dependências da escola na qual desenvolvi o estágio.

Como já discorri, trabalhei em uma escola inserida na zona rural da cidade, possuindo características estruturais que entram em consonâncias com as propostas de Filipe. O fazer artístico desta artista propõe uma reflexão sobre a localidade em que estamos, a perceber os seus pormenores. A escola possui dependências generosas; tanto o imóvel quanto o pátio são grandes, além da praça ao seu redor. Vi a possibilidade de aliar-me ao que é proposto nos trabalhos de Carla Filipe para pensar atividades que considerem o espaço físico da escola. Parto dessas relações que eu identifiquei para estruturar essa reflexão.

A construção de hortas e jardins em locais urbanos focaliza na obra de Filipe a noção de utilização coletiva de espaços públicos, de trazer novas funções e significados para esses locais. Um ambiente de passagem adquire o potencial de agregar pessoas em um trabalho de criação que pode estender-se por tempo indeterminado devido ao cuidado contínuo que as plantas necessitam.

Na instalação “Migração, exclusão e resistência”, 2016, (figura 9), criada para a 32.^a Bienal de São Paulo, a artista construiu uma horta com PANCs coletadas no local.

Figura 9 - Carla Filipe. Migração, Exclusão e Resistência, 2016.
Plantas variadas, terra, vasos de concreto e pneus.



Fonte: <http://www.32bienal.org.br/pt/participants/o/2537>

O espaço foi transformado com algumas interferências relativamente simples: colocação de vasos (de concreto e pneus adaptados), terra e a realocação das plantas. Essa obra necessitou de um grupo de profissionais para a sua montagem e também da ação de Filipe para identificar as plantas e colocá-las nos vasos - atitude que se conecta com iniciativas comunitárias de revitalização de espaços urbanos. As plantas desta horta, depois, foram entregues para o artista Jorge Menna Barreto e utilizadas na instalação “Restauração”, 2016, (que também fez parte da referida exposição) para serem usadas como ingredientes em receitas de culinária.

Filipe produz os trabalhos com plantas em espaços públicos e privados desde 2006¹⁹. Ela explora a perspectiva de que, ao cuidarmos do local em que vivemos, estamos assumindo uma postura de respeito ao coletivo em que

¹⁹ Informações extraídas do site da artista: <http://carla-filipe.blogspot.com/>.

estamos inseridos. Entre os anos de 2017 e 2018, em Portugal, no Museu de Arte Contemporânea de Serralves, a artista deu continuidade a essa pesquisa com PANCs (figura 10) na exposição “Incerteza viva: Uma exposição a partir da 32ª Bienal de São Paulo”. Outra vez Filipe recolheu e replantou vegetais encontrados nos jardins do museu que recebeu a obra.

Durante alguns meses foram sendo recolhidas e colocadas em vasos, plantas que crescem espontaneamente nos jardins, e que normalmente são indesejadas e retiradas da área do parque para não destoarem das plantas ali arranjadas pelos jardineiros. (NOA, 2018a, p. 2).

Os jardineiros da instituição auxiliaram Filipe no processo de montagem do trabalho, executando uma função oposta a que estavam acostumados com relação ao trato com os jardins, pois essas plantas não foram eliminadas e sim colocadas em posição de destaque.

Figura 10 - Carla Filipe. Migração, Exclusão e Resistência, 2017.
Plantas variadas, terra, vasos de concreto e pneus.



Fonte: encurtador.com.br/dfHY7

Carla Filipe, ao caminhar pelo espaço em que irá construir o seu trabalho, com um olhar atencioso às fissuras, cantos; enfim, lugares corriqueiros, indica-nos formas de relação com os locais que habitamos, formas colaborativas que respeitam a natureza, e que, mesmo muitas vezes não percebida, rodeia-nos.

2.5. Carolina Caycedo e o gesto de resistência pela natureza

A prática artística de Carolina Caycedo explora a relação entre seres humanos e a natureza. A artista deposita sua atenção nos contextos de agressão ambiental que envolvem a construção de grandes empreendimentos em zonas não urbanizadas, lar de povoados periféricos. Ela traz para a sua produção a força da resistência de comunidades que se insurgem contra esses projetos, defendendo seus direitos à moradia e a manter seus costumes com dignidade.

Caycedo trabalha com uma pluralidade de situações em suas propostas, como, por exemplo, crimes ambientais, as histórias de resistência de povos originários, a desapropriação para a construção de usinas hidroelétricas, entre outros. Seu trabalho relaciona-se com diversas lutas sociais, trazendo para o campo da Arte debates urgentes de como nos relacionamos com o meio ambiente. Sua produção transita entre instalações, vídeos, fotografias e desenhos.

Caycedo possui um engajamento com a causa ambiental que transparece todo um cuidado com as situações em que ela deposita a atenção. Misturam-se sua postura militante e a construção das obras. A artista costuma ir até a localidade em que ela desenvolverá seu projeto artístico. Ela conversa com as pessoas da comunidade e observa os impactos decorrentes da transformação já perpetrada ou em vias de implantação por parte de um governo ou uma empresa.

Neste processo, Caycedo conversa com as pessoas e grava suas falas para fazê-las reverberar através da Arte. “O interesse de Carolina Caycedo é discutir e analisar de que forma a intervenção desses projetos afeta os grupos sociais e o modo de vida de comunidades que vivem nesses contextos” (NOA, 2018c, p. 2).

Suas obras demandam deslocar-se para regiões distantes dos centros urbanos, passar por situações de conflito (psicológico e físico), interagir com situações culturais variadas. Caycedo demonstra um cuidado e respeito pelas pessoas que se envolvem com ela nos trabalhos. Percebo isso nos tempos mais longos que os vídeos possuem, por exemplo, trazendo as falas de líderes comunitários.

O registro das relações desses grupos com a natureza, a cultura e as formas de controle e atuação invasiva dessas grandes construções se faz a partir de uma pesquisa viva, compartilhada com os próprios grupos, gerando produções coletivas em desenho, vídeo, performances e fotografias. Junto com as comunidades afetadas pelos sistemas de poder que sustentam esses empreendimentos, a artista realiza coleta de objetos, pesquisas de documentos em arquivos, filmagens em vídeo, levantamento de dados e mapas, de forma a dar uma visão dos impactos sofridos. (NOA, 2018c, p. 2).

Caycedo põe em debate a luta dos ribeirinhos, caiçaras, quilombolas e indígenas (sem contar outros povos originários ao redor do mundo), suas ligações com a defesa da terra e de seus conhecimentos e modos de vida que atravessam muitas vezes séculos.

Após coletar depoimentos, relatos afetivos e objetos que fazem parte da cultura e dos conhecimentos dessas comunidades afetadas, e outros documentos e materiais diversos, Caycedo coloca em exposição e discussão parte dos impactos gerados nesses processos. (NOA, 2018c, p. 2).

Sua participação é efetiva. Ela vai até o local ver o que aconteceu e conversar com as pessoas envolvidas. “Nos conflitos ambientais que conheci de perto, os rios, as montanhas, os animais, a floresta e os minerais são entidades que participam ativamente dos processos de resistência territorial” (CAYCEDO, 2016, p. 105).

Na série “Be Dammed”²⁰ (iniciada em 2012 e em desenvolvimento até hoje), na qual a artista apura as situações na América Latina que envolvem os efeitos da contenção de grandes quantidade de água – barragens hidrelétricas e barragens de mineração – seus impactos na geografia e na população que a cercam. “Vários trabalhos de Caycedo tomam como objeto de estudo rios de diferentes contextos e países, e as consequências de sua exploração para as comunidades e para a natureza” (NOA, 2018c, p. 3).

No vídeo “A Gente Rio”, 2016, (figura 11) e na ação coletiva “Águas para a Vida”, 2016, (figura 12) criadas para a 32ª Bienal de São Paulo, as obras surgem das experiências de Caycedo ao transitar por quatro locais do Brasil: a Usina Hidrelétrica de Itaipu (Rio Paraná, na fronteira entre o Brasil e o

²⁰ Título criado a partir do neologismo que une as expressões “damn” - represa, em inglês - e “damned” – maldito.

Paraguai), a Usina Hidrelétrica de Belo Monte (rio Xingu, Altamira/PA), a Barragem de Rejeitos de Mineração Fundão (Mariana/MG) e a região do Vale do Ribeira/SP. As comunidades e essas regiões foram profundamente afetadas por mega-empreendimentos, transformando as vidas das pessoas envolvidas.

Figura 11 - Carolina Caycedo. A Gente Rio, 2016.
Quadro do Vídeo.



Fonte: <https://vimeo.com/182080245>

Figura 12 - Carolina Caycedo. Águas para a Vida, 2016.
Fotografia.



Fonte: <http://carolinacaycedo.com/aguas-para-a-vida-2016>

Caycedo mostra como esses processos de resistência dialogam com saberes ancestrais e com processos de lutas comunitárias, gerando a organização das pessoas atingidas.

Esses gestos repetitivos, como lançar a tarrafa ou garimpar ouro com bateia, são coreografias cotidianas intrínsecas à geografias a que se habita, intimamente ligadas a um território ou ecossistema, que eu chamo de geocoreografias. O conhecimento acumulado por gerações e a memória muscular dos gestos geocoreográficos estão hoje ameaçados pelo desenvolvimento e seu modelo energético-minerador. As geocoreografias retomam o uso do corpo como ferramenta de resistência, para gerar grafias que nos arraigam ao território e nos relacionam com o extra-humano, produzindo um movimento que expande o corpo, individual ou coletivo, e o lugar em que nos posicionamos. A expansão do corpo se contrapõe ao medo e ao deslocamento físico e psicológico associados à economia extrativista. (CAYCEDO, 2016, p. 106).

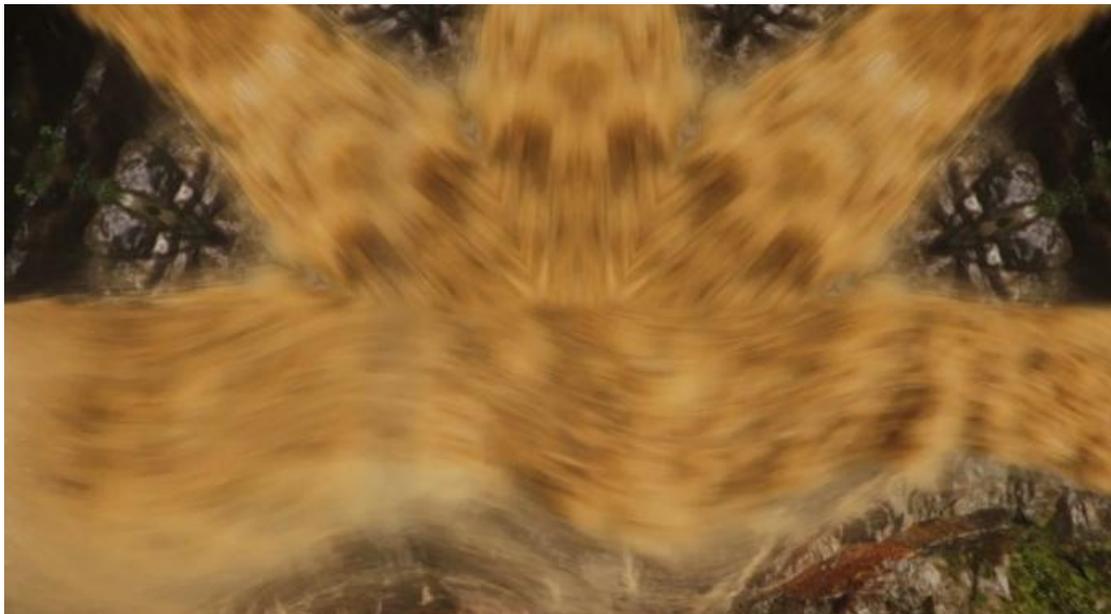
O vídeo “Esto No Es Agua”, 2015, (figura 13) mostra a filmagem de grandes planos aéreos exibindo as consequências trazidas por construções como usinas hidrelétricas e barragens. A escolha da artista por gravar de uma distância que não permite que pessoas e animais sejam avistados é uma opção para demonstrar a relação agressiva dessas construções com o meio ambiente.

"Essa é a perspectiva do poder, que as empresas e os governos têm sobre os territórios. [...] São imagens sem vida, que revelam como avança uma construção, mas que não mostram pessoas, pássaros, peixes" (CAYCEDO, 2016, apud MARTÍ, 2016, online).

Neste trabalho, além do caráter de registro do conflito ambiental, Caycedo faz interferências nas imagens, apresentando os corpos aquasos de forma invertida, imagens duplicadas, sobrepostas, espelhadas. A intenção é desacomodar o olhar; provocar outras formas de ver a paisagem. Junto a isso, Caycedo alia títulos e narrações poéticas relacionadas à situação do local que ela investiga e as histórias de luta dos povos que ali vivem.

“Todos os defensores da água, da floresta e da terra, assim como os removidos e refugiados climáticos, são os escudos humanos de todos nós, conduzindo a batalha na primeira fileira contra a injustiça e contra o racismo ambiental” (CAYCEDO, 2016, p. 114).

Figura 13 - Carolina Caycedo. Esto No Es Agua, 2015.
Quadro do Vídeo.



Fonte: <http://carolinacaycedo.com/esto-no-es-agua-this-is-not-water-2015>

Uma questão que vem à tona com as investigações da artista é que estas bruscas transformações que a natureza vem sofrendo em decorrência destes projetos de matriz capitalista não são casos isolados; portanto, as agressões são sentidas ao redor do mundo.

"Enquanto na macroescala existe a perda de um espaço, que fica inundado, na microescala se perdem os gestos associados a essa geografia. [...] São coreografias cotidianas, como a forma de pescar, que estão em perigo" (CAYCEDO, 2016, apud MARTÍ, 2016, online).

Apesar de ser uma questão de perspectiva global, a forma como Caycedo traz isso para suas propostas artísticas fascina-me. Principalmente o fato de ir até as regiões, conversar com as pessoas que estão sendo diretamente atingidas e ouvi-las. Escuta que se preocupa com as vidas das pessoas e da natureza.

"Quando essa geografia desaparece porque está inundada ou contaminada, os pescadores já não podem exercer esse gesto que é um conhecimento encarnado, transmitido por gerações" (CAYCEDO, 2016, apud MOLINA, 2016, online).

Em um segundo momento, ela traz isso nas obras com intervenções que nos provocam a pensar o que está sendo feito com a natureza e as

comunidades que dependem dela diretamente para subsistir. "É um exercício de desaprender a ver o rio, por isso a cachoeira flui para cima, para os lados" (CAYCEDO, 2016, apud MARTÍ, 2016, online). Histórias são contadas, algumas vezes em vídeos que surpreendem por apresentarem rios correndo de cabeça para baixo, outras em imagem de grandes proporções, trazendo geografias que se aproximam da abstração.



TERCEIRA PARTE
Isso não é uma aula de arte

Também as estórias não se desprendem apenas do narrador, sim o performam; narrar é resistir.

João Guimarães Rosa (apud CORONEL), 2006, p. 195.

O convívio com os seres humanos atrai para a auto-observação.

Franz Kafka, 2012, p. 81.

O título desta seção surgiu na primeira aula que ministrei para a turma 72. Estávamos no pátio da escola, no período após o recreio. Já tinha conversado com eles sobre o projeto que se iniciava: as particularidades do momento, tanto para mim quanto para eles. No primeiro encontro com as duas turmas, os alunos preencheram um questionário²¹, ferramenta que usei para conhecer os estudantes e também colher elementos que guiaram o projeto com cada grupo de alunos.

Após essa primeira parte da aula, decidimos ir ao pátio da escola para lermos um texto sobre o artista Frans Krajcberg e fazermos uma breve produção textual sobre o que foi lido, finalizando a aula com uma conversa sobre o artista. Nesta etapa da aula, quando estávamos entre as árvores, sentados entre bancos e raízes, foi que Flávio²² comentou: “Isso não é uma aula de arte”. Sua reclamação foi motivada principalmente por ter que escrever.

Ele estava arredio e declarou que na aula de Arte só se devia desenhar. Já havíamos conversado no início da aula sobre a diversidade de atividades que pretendia desenvolver com eles e da importância que os escritos deles cumpriram na sequência de aulas, conectando cada etapa do plano de ensino. Flávio fez a atividade; contudo, mantendo uma postura arredia.

As aulas ministradas por mim ocorreram na Escola Evarista Flores da Cunha, localizada em Belém Novo, Porto Alegre, dentro da Praça Inácio Antonio da Silva. Esta é a escola em funcionamento mais antiga do bairro, possuindo 85 anos. Desenvolvi o projeto de ensino²³ com a turma 63 (quartas-

²¹ Este questionário foi desenvolvido em conjunto com o professor Dr. Cristian Mossi Polleti, supervisor do estágio final no ensino fundamental.

²² Todos os nomes dos alunos citados são fictícios.

²³ O estágio final analisado nesta pesquisa ocorreu durante o segundo semestre de 2019, através da disciplina “Estágio II - Docência em Artes Visuais no Ensino Fundamental”, ministrada pelo professor Dr. Cristian Poletti Mossi.

feiras, tarde) e a turma 72 (quintas-feiras, tarde). Cada turma era composta por quinze estudantes.

Durante o período de observação nestas turmas tomei conhecimento do trabalho consistente desenvolvido pela professora titular²⁴, aliando atividades práticas e teóricas. Entre as noções estudadas estavam o Impressionismo e a Arte criada pelos povos originários, com destaque para a forma como os indígenas representam a natureza.

Partindo deste cenário, senti-me estimulado a desenvolver com as turmas a associação entre Arte e Ecologia, temática relacionada com as investigações executados neste TCC. Optei por convergir o planejamento das aulas na figura de cinco artistas, entre eles um do século XIX e quatro contemporâneos.

Estudamos suas obras e como elas se relacionam com o contexto social e político atual, as lutas pela preservação ambiental e as mobilizações comunitárias. Durante as aulas executei exposições orais, apresentando os artistas, reproduções de suas obras e conceitos ligados às Artes Visuais e à Ecologia. Efetuamos em conjunto leituras de textos sobre os artistas e a situação política recente do bairro. Experimentamos poéticas com desenhos, pinturas, escritas, entre outras modalidades artísticas.

Todavia, como é a escola que nos abrigou? Em seu livro, Vó Mary relata que o primeiro colégio do bairro “ficava do lado esquerdo da praça, bem em frente ao rio” (PEDROSO, 2000, p. 24), no qual uma professora chamada “Delícia Diogo dos Santos” sozinha ministrava aulas do primeiro ao sexto ano. Entre as lembranças desse período é contada uma tarefa pertencente à aula de Arte, envolvendo a memorização e a declamação de uma poesia.

Sempre eu era chamada para recitar versos na "hora de Artes" da escola. Um deles era mais ou menos assim:

Eu tenho um gatinho
chamado Cetim,
alegre e mansinho
ele gosta de mim.

²⁴ Nas duas turmas os alunos demonstraram comprometimento, executando as tarefas e participando das aulas. Expressaram ter domínio dos conteúdos que estavam estudando, algo que percebi tanto nas observações e em conversas com alguns estudantes. A professora utilizou como material didático o livro “Por Toda Parte” (2015), reproduções de obras em grandes formatos e textos sobre movimentos artísticos.

Bem cedo na cama
faz, ele, miau
e tanto me chama,
Até fica mal.
Inventa brinquedos,
E pula no chão,
Eu fico com medo
Não tenho razão? (PEDROSO, 2000, p. 25).

Nos relatos de Vó Mary também encontrei o que motivou a construção da Escola Evarista Flores da Cunha (figuras 14 e 15). A primeira da região que possibilitou uma formação educacional completa, na época, do chamado “primário”.

Certa vez teve um churrasco muito grande na praça com a presença do então Governador Gel. Flores da Cunha. Sinceramente, não lembro qual de nós fez o pedido para construção do Grupo Escolar. Não demorou e ele mandou construir o colégio que recebeu o nome de sua excelentíssima mãe: D. Evarista Flores da Cunha. Foi de muita valia para nós, pois conseguimos concluir o primário neste colégio. (PEDROSO, 2000, p. 25).

Figura 14 e 15 - Davi Aragão Vieira. Escola Evarista Flores da Cunha, década de 30. Fotografias da minha família.



Fonte: Arquivo do autor.

A escola que me acolheu está marcada pelo tempo e descaso público. Nas salas de aula o piso é muito deteriorado, faltam lâmpadas, as paredes possuem pichações e sobram apenas resquícios da pintura. As classes e cadeiras são velhas e muitas estão danificadas. Em algumas respostas do questionário inicial, alunos do sexto ano ressaltaram essa situação, indicando a importância da construção de estruturas de acessibilidade. “Fazer uma rampa para cadeirantes”, escreveu Vagner, e “uma melhor estrutura, tenha mais livros, que tenha mais respeito e mais estrutura para as pessoas especiais” foi uma das observações trazidas por Marta.

A despeito da preocupação de muitos estudantes com a melhoria das dependências da escola, a maioria dos alunos firmou no questionário seu carinho pela escola; para eles um local de aprendizagens e amizades.

3.1. Fazer docente: instantes poéticos

Nossas aulas foram contingenciais. Percorremos um caminho sinuoso, que possibilitou a ampliação das aulas constantes no planejamento inicial. Este caráter multiforme instaurou-se como um desafio fascinante. No terceiro encontro com a turma 72 tenho um exemplo dessa situação. Estávamos no pátio da escola, fazendo uma espécie de investigação em busca de materiais como pedras e folhas para usarmos como carimbos em monotípias. Conforme caminhávamos, acentuava a importância deles olharem a escola com atenção e sentissem as texturas dos objetos escolhidos. Entre nossas conversas surge a ideia deles fotografarem a escola, que no momento era exaltada por eles em diversas histórias de suas rotinas. O resultado foi tão interessante que incluí essas imagens na aula da semana posterior.

Durante este intervalo de tempo que estive na escola reflexões sobre o processo educativo transpassaram-me: como lidar com os tempos singulares de cada estudante? De que modo trabalhar com as representações estereotipadas produzidas por alguns alunos? De que jeito superar a relutância inicial das turmas com as aulas teóricas e atividades relacionadas com escrita e discussões coletivas? Estes são alguns exemplos das questões que me provocaram durante o estágio.

Localizei, inicialmente, em Gaston Bachelard, no livro “O Direito de Sonhar” (1991), elementos para pensar este meu momento de professor em formação e a profissão docente. Esta leitura mobilizou-me a pensar e a agir durante as aulas considerando as idiossincrasias das turmas e colocando-me em um estado de abertura para perceber as necessidades de cada grupo. Estas ponderações enraízam-se no relato desta seção.

Retomando as perguntas do parágrafo anterior, de quais maneiras trabalhar com estes coletivos plurais em formas de viver, com tempos de se relacionar comigo, consigo e com o grupo de formas únicas, não idealizei encontros em nenhum momento, tampouco trabalhei com grupos homogêneos que respondessem de forma igual. Com Bachelard encontrei meios de refletir essa experiência para assim relacionar os diálogos que travei, ouvi, vi e senti.

Vozes, silêncios, gritos, desânimos, empolgações. Foram momentos irregulares, algo aparentado a um “instante poético”, noção com a qual Bachelard (1991) utiliza ao refletir sobre a poesia. Apesar da análise empreendida por Bachelard não se debruçar no fazer educativo, tomo a liberdade de dialogar com estes conceitos para trazer concretude à força vigorosa que encontrei na escola, que aflorou tantas vezes em situações singelas, como quando alunos traçavam ligações entre as obras de Krajcberg e as frotagens feitas por eles.

De início, batendo em palavras ocas, faz calar a prosa ou os trinados que deixariam na alma do leitor uma continuidade de pensamento ou de murmúrio. Depois, após as sonoridades vazias, produz seu instante. Para construir um instante complexo, para atar nesse instante numerosas simultaneidades, é que o poeta destrói a continuidade simples do tempo encadeado. (BACHELARD, 1991, p. 183).

O processo educativo traz a possibilidade de reunir “[...] a prosa, o pensamento explicado, os amores experimentados, a vida social, a vida corrente, a vida deslizante, linear, contínua” (BACHELARD, 1991, p. 183). Nessa possibilidade de aglutinar tantas experiências e realidades que se cruzam na sala de aula, estar nesse espaço não se trata apenas de uma soma de indivíduos. Durante o estágio final entrevi momentos em que a aula transbordava em trocas e descobertas. Vivências que se irmanam a forma de

Bachelard pensar o “instante poético” como algo consequentemente intrincado, complexo, que é:

[...] necessariamente complexo: emociona, provoca — convida, consola —, é espantoso e familiar. O instante poético é essencialmente uma relação harmônica entre dois contrários. No instante apaixonado do poeta existe sempre um pouco de razão; na recusa racional permanece sempre um pouco de paixão. As antíteses sucessivas já agradam ao poeta. Mas, para o arroubo, para o êxtase, é preciso que as antíteses se contraiam em ambivalência. Surge então o instante poético... No mínimo, o instante poético é a consciência de uma ambivalência. Porém é mais: é uma ambivalência excitada, ativa, dinâmica. O instante poético obriga o ser a valorizar ou a desvalorizar. No instante poético o ser sobe ou desce, sem aceitar o tempo do mundo, que reduziria a ambivalência à antítese, o simultâneo ao sucessivo. (BACHELARD, 1991, p. 184).

Como relatei anteriormente, este paralelo entre o potencial poético do ato educativo surgiu da curiosidade e interesse nos diversos tempos dos estudantes, expressos em momentos paradoxais, nos quais transitavam pela aula múltiplas posições entre os alunos; algumas vezes se harmonizam, outras vezes colidem em combinações diversas. O que implicava engajamentos particulares nas atividades e discussões. Encontro ressonância entre isto que vivi com as turmas e o tempo na poesia.

Mas pode-se ainda chamar de tempo esse pluralismo de eventos contraditórios encerrados num único instante? É tempo essa perspectiva vertical que paira sobre o instante poético? Sim, porque as simultaneidades acumuladas são simultaneidades ordenadas. Elas dão uma dimensão do instante, pois lhe conferem uma ordem interna. Ora, o tempo é uma ordem e nada mais além disso. E toda ordem é um tempo. A ordem das ambivalências no instante é portanto um tempo. (BACHELARD, 1991, 185).

Levo em consideração em meu TCC a advertência de Julio Groppa Aquino, Sandra Mara Corazza e Máximo Daniel Lamela Adó com relação ao cuidado necessário ao relacionar o termo “instante poético” com o processo educativo. “Temerário porque tal potência expansiva, a par de sua difícil circunscrição empírica, pode ser contingenciada pelo abstracionismo contido no termo forte da equação aqui posta em jogo: a poética” (AQUINO, CORAZZA, ADÓ, 2018, p. 2). Ressalto que no momento em que escrevo estou em um período formativo, entendendo meus limites e alcances restritos na ceara educacional (AQUINO, CORAZZA, ADÓ, 2018). “Assim, julgamos necessária certa moderação quando se trata de estimar a magnitude da ação –

a rigor, discreta – que somos capazes de levar a cabo no domínio educacional” (AQUINO, CORAZZA, ADÓ, 2018, p. 2). Segundo os autores, existe a possibilidade de pressentirmos formas de atuação do fazer docente que tragam ressonância às operações envolvidas no processo poético.

Cientes de tais reservas optamos, aqui, por entabular um diálogo estratégico com o “*modus operandi*” poético, entendendo-o como algo que nos diz respeito, mas que não necessariamente nos ilumina ou nos acode quando deparamos com as interpelações de nosso ofício. (AQUINO, CORAZZA, ADÓ, 2018, p. 3).

Aquino, Corazza e Adó (2018) dialogam com Bachelard pensando as raízes que a poesia fixa em seus leitores. Esta ressonância atua através do estremecimento da atividade da linguagem que propicia uma condição de emergência, participação e não apenas de contemplação.

Seguindo com Bachelard, haveria no agir poético da docência, a nosso ver, uma imprevisibilidade radical da palavra, a qual faria com que a cruzada discursiva cotidiana encontrasse um ponto de suspensão temporária, facultando aos que partilham do ato pedagógico uma experiência de liberdade, mesmo que fugidia. (AQUINO, CORAZZA, ADÓ, 2018, p. 3).

O processo educativo, creio, ao se concretizar em uma aula, por exemplo, possui a latência de convívio imprevisível, sendo parte do trabalho do professor acolher isso e aliar essas diversas situações possíveis ao projeto em desenvolvimento com a turma (AQUINO, CORAZZA, ADÓ, 2018). Atuação essa que tanto observei entre os professores na escola como também vivenciei durante o transcorrer do estágio. Segundo esses mesmo autores:

Didática tautológica porque, justamente, a propriedade do seu fazer transforma a própria educação em matéria de pensamento, ou seja, uma educação que se dimensiona como pensamento enquanto o seu fazer é a própria significação. Esse fazer-pensar desenrola-se como criação e como crítica do agir docente, capaz de provocar encontros, desde os mais comuns e corriqueiros aos mais inusitados e paradoxais, nas transações com os alunos. (AQUINO, CORAZZA, ADÓ, 2018, p. 6).

A docência, nesta perspectiva, é entendida como uma operação conectada ao trabalho da criação e agenciamento que transita entre professor e alunos constantemente, atentando para a construção educativa que se efetua pela comunhão, mediado pelo mundo, mundo esse que “não é dado, mas será sempre lido com a linguagem que o concebe” (AQUINO, CORAZZA, ADÓ, 2018, p.10).

No transcorrer das aulas percebi o quão volátil é o momento que estamos na sala. Geralmente fiquei dois (ou mais) períodos por aula com as turmas, com a minha figura em destaque, integrante novo a este universo, com uma passagem curta ao se comparar com o tempo do ano letivo.

Ficou desta primeira experiência de professor de Artes Visuais de abrir as minhas fronteiras, deixar que meu plano de ensino e cada aula transformem-se ao serem colocados em prática com os alunos. A partir disso, seguir o caminho que a cada aula vai construindo-se. No próximo subtítulo narro as aulas que compõem o meu estágio curricular obrigatório em Artes Visuais no ensino fundamental.

3.2 Aulas com pedras, folhas e escritos

As turmas 63 e 72 são pequenas, cada com quinze alunos. Ambas possuem um estudante com transtorno do espectro autista. A turma 63 também tem uma estudante com deficiência física, que utiliza uma cadeira de rodas. Minha primeira aula na Escola ocorreu com a turma 63. Era uma tarde com sol e temperatura amena. Ficamos dois períodos juntos na sala. Iniciei apresentando-me e falando um pouco da minha trajetória na licenciatura e minha atuação no movimento preserva Belém Novo.

Expliquei a dinâmica do estágio final, a temática do projeto que estávamos iniciando, apresentando de forma breve os artistas que iríamos estudar. Alguns estudantes estavam agitados, durante essa parte introdutória. Iniciando a primeira atividade, com o preenchimento do questionário, eles foram concentrando-se na tarefa. Com estes alunos gastei mais energia para explicar cada questão, distribuir materiais e passar entre os alunos reforçando explicações e tirando dúvidas.

Eles gostaram principalmente das questões em que podiam falar sobre si e seus gostos musicais. Foi recorrente os alunos citarem gostar de pintar e de fazer trabalhos de “desenho livre”. A resposta de Yara concentra o sentimento da turma: “Eu gosto da aula de artes porque posso expressar o que eu quiser nos meus desenhos”. A predileção por atividades de desenho livre apareceram na maioria dos questionários.

Nas aulas consecutivas, os alunos estavam relutantes em experimentar a criação de imagens para além de clichês, como desenhos de corações, borboletas, flores e seus próprios nomes. Técnicas como a frotagem demonstraram-se importantes para sobrepujar essa situação. No momento final da aula falei sobre a vida e as obras de Frans Krajcberg. Mostrei reproduções de esculturas e pinturas do artista. Entre os alunos, Milena estabeleceu relações entre as esculturas de Krajcberg e as queimadas ocorridas este ano no território amazônico. Outros alunos comentaram sobre a coragem do artista de ir buscar as árvores diretamente no local em que o crime ambiental ocorreu.

No dia seguinte iniciei as aulas com a turma 72. No primeiro período, ficamos na sala e fiz uma introdução similar a que efetuei com a turma 63. Nos outros dois períodos, fui com eles para o pátio da escola, como já relatei no início desta parte da pesquisa. Irmos para fora da sala foi uma sugestão dos alunos.

A turma ficou mais agitada na rua. Contudo, após a empolgação de estar no pátio, o grupo começou a fazer a leitura que eu propus e a produção escrita. No final do encontro, conversamos sobre as impressões da turma relativas ao artista e eu falei das obras e da vida de Krajcberg. A maioria da turma participou da atividade, alguns utilizando mais a escrita para isso, outros a fala.

Fiquei satisfeito com a receptividade das duas turmas. A diretora e a professora que me supervisionou foram acolhedoras, estimulando-me neste princípio de trabalho. O apoio e orientação do corpo docente da escola foram constantes e cruciais para toda esta experiência.

A turma 72 no geral comentou no questionário sobre a beleza da natureza encontrada no bairro e a falta de estrutura física da escola. Renato disse achar “muito legal a arte, o que eu mais gosto é de ver os traços da arte e o desenho”. Foi comum a associação das aulas de Arte a uma prática extremamente ligada ao desenho ou pintura e direcionada a um aprimoramento técnico. Entre as respostas, Maria foi a única aluna que comentou algo um pouco distinto a associação da aula a atividades manuais, ela escreveu: “A aula de artes, eu acredito, que é para conhecermos culturas diferentes. Eu não gosto muito das aulas que são de escrever, acho que tira muito o foco e deixa

a aula chata”. Mesmo assim, em sua resposta a aluna acentua não gostar que se escreva na disciplina de Arte.

O questionário era constituído por onze perguntas. As respostas ajudaram a trazer ao plano de ensino um foco de atenção “nos assuntos e ideias nos quais os/as alunos/as estão realmente interessados/as e que são relevantes no contexto de sua vida”. Sendo assim, “a arte se torna um meio vital para refletir sobre a natureza da sociedade e da existência social” (RICHTER, 2003, p. 135-136).

Com essas informações tracei abordagens específicas de como conduzir as aulas para cada turma e tive algumas ideias de como problematizar os entendimentos dos estudantes sobre o que é uma aula de Arte. Percebi que as discussões que circulam entre as duas turmas, com relação aos anseios sobre o que esperar de uma aula de Arte, focam na noção de desenho livre e de que Arte é uma disciplina majoritariamente ligada às tarefas manuais. Sendo assim, compartilho o entendimento de Celso Vitelli em sua tese “Jovens Universitários e Discursos sobre Masculinidades Contemporâneas” (2008):

Penso que, se somos subjetivados por diferentes mitos que se disseminam em discursos já seculares, é preciso estarmos atentos aos regimes de verdade que estes instituem em seu tempo, repetem-se, reforçam-se, excluem-se, reproduzindo os valores de um modelo social que os tutela. (2008, p. 42).

Como lidar com essas concepções de Arte entranhadas entre os estudantes? Vitelli (2008) aconselha o olhar ao redor, caminhar e observar as tramas que se formam no local em que estamos. Dentro das possibilidades do período do estágio, guiado por este conselho, intentei isto que “exige de nós um olhar constante e atento aos acontecimentos em geral, em qualquer tempo ou lugar vivido [...] enfim, a infinitas práticas, áreas e situações” (VITELLI, 2008, p. 64). Esta atenção à escola que nos circundava mostrou-se proveitosa, sendo um dos recursos que usei para engajar as turmas nas propostas das aulas.

As imagens que levei para os estudantes no primeiro momento, reproduções das obras dos artistas estudados neste projeto, despertaram entre eles algumas relações com situações atuais. As esculturas de Frans Krajcberg provocaram uma associação direta aos casos de queimadas no território amazônico. Os estudantes traziam estas associações em seus comentários.

No início do projeto, conversamos e analisamos as reproduções dos trabalhos, bem como uma seleção de trechos do livro “Frans Krajcberg: a tragicidade da natureza pelo olhar da arte” (2005), de Maria José Justino. Fiz intervenções no sentido de estabelecer relações entre o procedimento artístico de Krajcberg e como ele possui ressonância com o momento atual. “E, aqui, percebemos que a imagem representativa é marcada pelos ‘códigos’ de quem a narra, e tais códigos não são fixos, mudam de observador para observador” (VITELLI, 2008, p. 127).

Vitelli (2008) destaca a relação da representação e os sucessivos expectadores e as camadas de interpretações, sentidos e significados que eles podem adicionar a essas imagens. Sendo assim, “não existe um olhar puro ou uma descrição imparcial em relação ao que vemos” (VITELLI, 2008, p. 127). Outro ponto trazido por Vitelli (2008) é que as intenções do espectador influenciam em como a obra é apreendida.

Mesmo situada historicamente, a obra permite ao espectador ou conformar-se às informações que tem sobre as normas de produção possíveis da época [...] E, ainda, percebemos assim relações de retraimento, rejeição ou aproximação que operam diretamente na análise estética do observador. (VITELLI, 2008, p. 160).

Na semana posterior ainda trabalhei com o mesmo planejamento de aula para ambas as turmas. Quando estava chegando à escola, aconteceu-me uma situação inusitada. Encontrei Flávio na praça. Ele conversou um pouco comigo e disse ter gostado da minha explicação na aula anterior. Situação que me deixou animado. Na segunda aula, trouxe dois artistas para as turmas conhecerem, Carla Filipe e Jorge Menna Barreto. Iniciei com uma explanação sobre suas produções artísticas: as relações estabelecidas por eles entre as suas obras e o local em que elas foram apresentadas.

Expus os conceitos de performance e instalação para relacionar com as imagens das obras que eu trouxe. No segundo momento da aula, convidei-os a trabalhar com frotagens. Era uma novidade para eles. Dediquei um tempo considerável para explicar como proceder, mostrando alguns locais da sala em que eles poderiam usar essa técnica. Também levei alguns objetos para serem usados por todos.

A intenção original era de que fôssemos para o pátio nesta aula. Mas como foi uma semana de fortes chuvas, isso não foi possível. De modo geral, os primeiros trabalhos apresentados por eles traziam padrões gráficos como escrita de seus nomes e construções de paisagens como casinhas e famílias felizes.

O clichê pode ser necessário e se revelar como termo indispensável. Pode também introduzir um pensamento profundo. Pode ser psicologicamente reinventado. Chave enferrujada que abre um domínio feérico. Às vezes, o lugar comum é o centro de convergência aonde vem se formar um sentido novo. Uma nova riqueza expressiva. (BACHELARD, 1991, p.149).

Entretanto, percebi nisso uma possibilidade de dialogar com esses clichês visuais por intermédio dos artistas levados para turma; as histórias de vida destes artistas, suas práticas artísticas, questões exploradas por eles nas obras. Os artistas e suas obras, de certa forma, incentivaram os estudantes a olharem com atenção a escola, os detalhes, a usarem materiais não usuais, principalmente a performance “Migração, exclusão e resistência”, 2016, (figura 9) de Filipe. Experimentamos nos trabalhos folhas de árvores, moedas, pedras, sucatas, as paredes e o chão da sala, entre outros objetos e suportes (figuras 16, 17, 18 e 19).

Figura 16 - Davi Aragão Vieira. Alunos trabalhando.
Fotografia digital.



Fonte: Arquivo do autor.

O meu apelo para turma testar o maior número de objetos ao fazerem as frotagens, aliado às obras de Filipe e Barreto que estudamos, penso terem contribuído para um início do desapego dos alunos às representações estereotipadas e um início a construções imagéticas mais experimentais. Os alunos reconheceram nas imagens produzidas por eles similaridades com algumas obras de Krajcberg, o que aproveitei para retomar do encontro anterior.

Figura 17 - Davi Aragão Vieira. Alunas trabalhando.
Fotografia digital.



Fonte: Arquivo do autor.

No término do estágio, Milena, da turma 63, fez a seguinte avaliação sobre a frotagem: “Eu gostei muito da frotagem e do assunto sobre a natureza, acho que todas coisas que o professor trouxe foram muito interessantes. Gostei da frotagem porque eu não sei desenhar muito bem, ai os desenhos saíram bonitos”.

A segunda aula do projeto produziu ressonância durante todo tempo que estive com eles. Nas duas turmas foi frequente os alunos pedirem para fazer outra vez essa modalidade artística.

Figura 18 - Davi Aragão Vieira. Alunos trabalhando.
Fotografia digital.



Fonte: Arquivo do autor.

Figura 19 - Davi Aragão Vieira. Trabalho de aluno.
Fotografia digital de frotagem, giz de cera e papel sulfite.



Fonte: Arquivo do autor.

A partir da terceira aula os caminhos das turmas bifurcam. Na turma 63 dedicamo-nos a conhecer o jogo “cadáver esquisito”²⁵ (figura 20), criado pelo movimento surrealista francês. Como observei que na aula anterior a turma não tinha experimentado muito a criação de imagens abstratas, julguei pertinente uma atenção a esse aspecto. Durante a atividade, os estudantes comentaram já ter estudado com a professora titular arte abstrata. Mesmo assim, não era algo que eles demonstrassem interesse. Levei imagens de obras dos artistas apresentados nas aulas anteriores e imagens relacionadas com os interesses deles (colhi essas informações dos questionários).

²⁵ Durante meus estudos na licenciatura, conheci várias formas de se praticar o “cadáver esquisito”. Com essa turma trabalhamos da seguinte forma: Cada aluno escolheu uma imagem, em círculo eles tiveram cinco minutos para iniciar um desenho a partir da imagem. Após isso eles trocaram a folha do desenho com o colega da direita e seguiram desenhando a sua imagem na folha que receberam. Os resultados finais foram interessantes, surgindo imagens beirando a abstração. Essa atividade gerou uma conversa sobre autoria, pois eles não sabiam como determinar quem havia criado os desenhos.

Figura 20 - Davi Aragão Vieira. Trabalho de aluno.
Fotografia digital de desenho, lápis de cor e papel sulfite.



Fonte: Arquivo do autor.

A turma executou a tarefa. Foi interessante trabalhar além da abstração questões de autoria coletiva e trabalho em grupo. Neste dia, frases como “não estraga o meu desenho” e “o desenho está ficando maluco” foram comuns. Irene Tourinho (2016) escreve que os professores são “arquitetos de incertezas” e estão em uma posição plural na escola, com muitas possibilidades de atuação na docência.

“Apesar de que nem sempre o óbvio é óbvio, este plural reforça o que já sabemos: não há uma única, correta, definitiva e eficiente prática para aprender, pesquisar ou ensinar qualquer tema, conteúdo ou ação” (TOURINHO, 2016, p. 77).

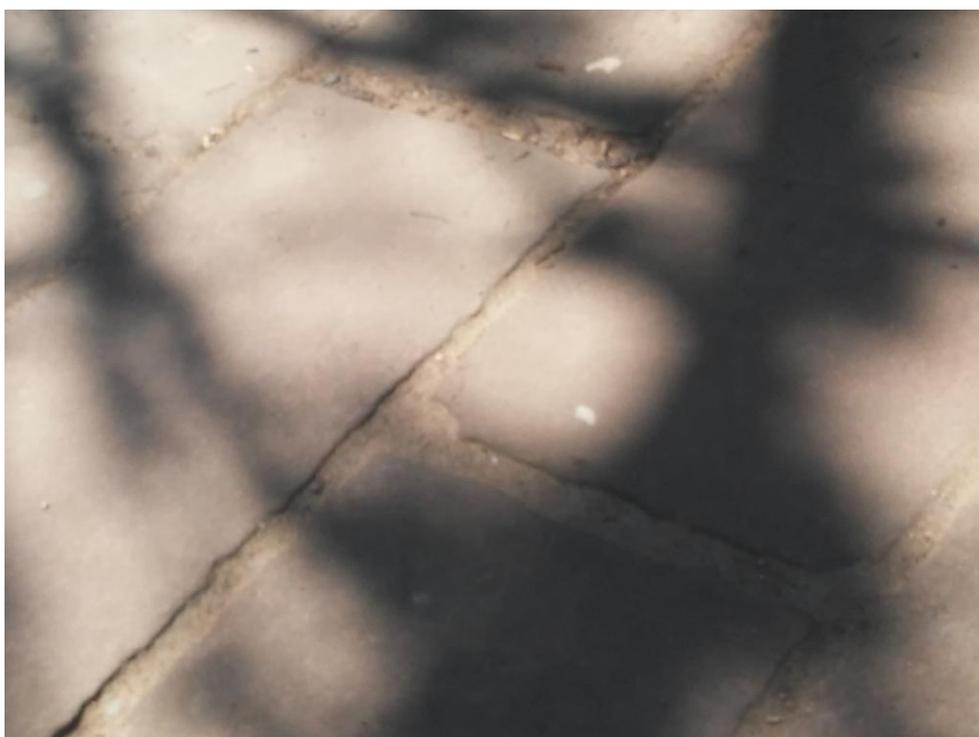
A sala de aula foi um local imprevisível para mim. O que se demonstrou interessante, pois isso propiciou muitos momentos de conversa, nos quais fui me aproximando dos estudantes, criando espaços para trocas de vivências.

Com a turma 72 a aula desta semana ocorreu em três etapas. Retomando o trabalho de Filipe, convidei os alunos a experimentarmos o procedimento da artista. Partindo desta provocação, investigamos o pátio da escola. Buscamos elementos naturais como pedras, folhas, galhos para com eles produzirmos monotipias. Também solicitei a eles que fotografassem a escola. Foi uma etapa divertida e cheia de descobertas, eles me apresentaram os locais que gostam na escola. Norton, aluno introspectivo, que pouco falava até então, conversou comigo sobre suas fotografias. “Esta aqui é o desenho das sombras no chão” (figura 21). Foi a descrição dele para uma imagem das sombras das árvores projetadas no chão.

Quando conversava com os alunos em momentos mais informais, consegui perceber a:

“realidade cultural que a/o aluna/o leva para a escola, é com essa realidade multifacetada, híbrida, que a/o nossa/o estudante chega para nós, professoras/es, para se abrir as novos saberes, mas necessitada/o de compreensão e conhecimento sobre sua própria cultura” (RICHTER, 2003, p. 88).

Figura 21 - Aluno. Trabalho de aluno.
Fotografia digital.



Fonte: Arquivo do autor.

No segundo momento retornamos à sala. Apresentei duas pinturas de Félix Émile Taunay e falei sobre a luta que este pintor empreendeu pela preservação das matas nativas do nosso país. Inicialmente pensei em trabalhar apenas com artistas contemporâneos, mas, durante a fase de observação, vendo a diversidade de temas nas aulas de Arte, achei que seria interessante fazer esse breve recuo histórico para que eles vissem o alcance temporal do tema que trabalhamos neste projeto.

A primeira reação deles ao ver as reproduções das obras foram perguntas como: “isso é uma fotografia?” e “vamos ter que copiar?”. Partindo destas dúvidas, conversamos sobre as intenções do artista com essas pinturas. expliquei a denúncia que ele trazia ao retratar a natureza sendo agredida nas duas obras. Falei também do momento histórico no país e da atuação de Taunay como defensor do meio ambiente. Finalizamos o encontro trabalhando com as monotipias (figura 22), usando os materiais coletados como carimbos.

Figura 22 - Davi Aragão Vieira. Alunos trabalhando.
Fotografia digital.



Fonte: Arquivo do autor.

A quarta aula com a turma 63 conversamos sobre Félix Émile Taunay. Trabalhamos com um texto sobre o artista. Dele os alunos escolheram frases que foram escritas em folhas. Com elas fizemos uma atividade que consistiu em caminharmos pela sala trocando-as. Coloquei sons da natureza e, quando eu interrompia este áudio, os alunos agrupavam-se com quem estava próximo e formavam poesias com as frases que eles tinham em mãos.

Este momento possibilitou que os estudantes se movimentassem bastante, rissem e alguns até dançaram. Auxiliei Ingrid, conduzindo sua cadeira de rodas, enquanto ela trocava as frases com os demais colegas. Parte da turma relutou inicialmente a participar. Aos poucos foram se juntando à atividade. Na posição de professor almejei construir:

[...] com/sobre/através do conhecimento que os estudantes trazem para a situação de aprendizagem. Um dos nossos papéis é ajudar alunos e alunas a desenvolverem uma compreensão sobre importantes conceitos e temas que a arte e as imagens sugerem, aludem e provocam. (TOURINHO, 2016, p. 91).

Para estabelecer conexões entre os conhecimentos dos estudantes e os conceitos artísticos do projeto, uma das ferramentas que usei para isso foram propostas como dessa aula, que deixavam uma abertura para construções coletivas e improvisadas. As atividades em grupo eram momentos frutíferos e traziam abertura para conversarmos sobre o que estávamos construindo nas aulas. Um dos poemas coletivos foi o seguinte:

Crítica ambiental
Na alma do jovem - soberano
Natureza
Feliz

No próximo dia, apresentei para a turma 72 a artista colombiana Carolina Caycedo, destacando a relação que ela estabelece em suas obras com os desastres ambientais e os movimentos comunitários de resistência. Levei reproduções de obras da artista. Também falei sobre o crime ambiental do rompimento da barragem de rejeitos do Fundão, no município de Mariana, em Minas Gérias (ocorrido em 2015).

Dentre os artistas que circularam em nossas aulas, Carolina Caycedo trouxe com suas obras a possibilidade de provocar as turmas a evocar a Arte

como ferramenta para pensar questões sociais presentes em Belém Novo. Instigado por Richter, achei relevante levar:

“as/os alunas/os a relacionar a situação dos grupos discriminados com as estruturas de dominação existentes em nossa sociedade, buscando alguma compreensão das origens e das causas da continuidade desse processo de discriminação, detectável em seu próprio espaço escolar” (RICHTER, 2003, p. 154).

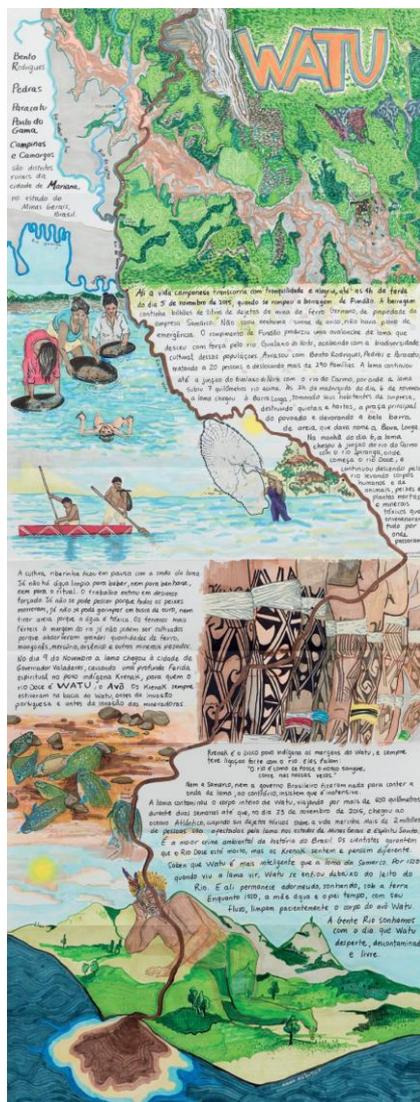
Em “Watu²⁶” (2016), (figura 23), Caycedo traz, aliando desenho e escrita, a história do Rio Doce, atingido pela lama tóxica proveniente do rompimento da barragem de rejeitos do Fundão, no município de Mariana, Minas Gerais. A artista associa esse fato e a relação íntima do povo Krenak com essa bacia hidrográfica.

“Precisamos de um ensino de Arte por meio do qual as diferenças culturais sejam vistas como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre arte e vida” (RICHTER, 2003, p. 51).

Nesta obra, mito e crime ambiental trazem as muitas camadas inerentes a uma situação que impactou de forma indelével a vida das comunidades ao redor do Rio Doce, alterando suas formas de subsistência e relação com um ecossistema que desde cinco de novembro de 2015 está em risco de extinguir-se, praticamente morto pela lama tóxica.

²⁶ Para o povo originário Krenak “Watu” significa “avô”, nome dado por eles para o Rio Doce, corpo aquoso concebido como ancestral deste povo.

Figura 23 - Carolina Caycedo. Watu, 2016.
Desenho, caneta marcador permanente e papel canson, 65 x 150 cm.



Fonte: <http://carolinacaycedo.com/river-books-libros-rio>.

Dialogando com as fotografias feitas na aula anterior de locais da escola (as levei impressas), convidei a turma a contar, assim como em “Watu” (2016), histórias da escola. Cada aluno escolheu uma fotografia e a partir dela escreveu uma história relacionando alguma lembrança que a imagem trazia-lhes. Deixei a possibilidade de eles contarem algo que aconteceu ou criarem uma história.

Por fim, eles fizeram um desenho sobre essa história. Impus apenas uma regra: eles não poderiam copiar a fotografia que tinham em mãos. Flávio neste dia voltou a ficar arredio, respondendo-me de forma áspera quando tentava incentivá-lo a participar da aula junto com a turma. Muitas vezes fui até

ele e conversei com o intuito de descobrir o que o impedia de participar; contudo, neste encontro não obtive êxito.

Outros estudantes também tinham certo desinteresse pelo trabalho com textos, tanto a leitura ou sua criação. Ao longo das aulas, depus uma atenção no planejamento sobre essa situação. Acho que consegui avançar nesse aspecto, pois no término do estágio obrigatório a maioria dos alunos envolvia-se nas propostas de escrita e produziram textos muito interessantes.

Masschelein e Simon ajudaram-me a perceber a potência da escrita e sua importância para o que desenvolvi com as turmas.

Escrever torna possível voltar ao que é dito, ao que é conhecido, arquivá-lo, passar para frente, analisá-lo como um 'objeto', retomá-lo, etc. Em segundo lugar, a gramaticalização refere-se também à gramática não apenas em sentido estrito, mas de modo mais amplo à externalização e materialização do que permanece costumeiramente cercado (os elementos básicos, princípios, regras, definições...). 'Naturalmente' não se encontrará a língua transformada em letras/cartas que são encontradas no alfabeto ou na caixa do correios. Sem essa gramaticalização do 'natural', privamos as crianças de se relacionarem com o mundo. (MASSCHELEIN, SIMON, 2017, p. 36).

Abordamos a escrita de forma poética. Usamo-la para refletir sobre os artistas e também para que os estudantes falassem de si e da escola. Em algumas aulas, permitia que a escrita fosse orientada pelas intenções dos alunos.

Contudo, essa foi a segunda vez que Flávio ficou incomodado com uma atividade envolvendo a escrita. A sua participação oscilou durante todo o meu estágio. A impressão que tive foi de que em alguns momentos ele não conseguia concentrar-se, ou estava chateado com alguma coisa. Apesar de nós dois conversarmos bastante, não consegui encontrar o cerne destas atitudes.

Em síntese, os momentos de insubmissão dele, a meu ver, trataram-se tão somente “de um conjunto de micropráticas transgressivas dos protocolos escolares (sem contar a razoabilidade, ou não, desses), cujos efeitos se fazem sentir imediatamente na relação professor-aluno” (AQUINO, 2011, p. 468). Foram ações corriqueiras, pequenas travessuras no máximo, que ocorrem no espaço escolar (como em muitos outros) e que não chegaram a prejudicar de nenhuma forma as minhas aulas. Aquino argumenta que a:

[...] conflitualidade típica das práticas escolares contemporâneas, a reboque do qual seria perfeitamente possível endereçar-se às idiossincrasias dos modos de viver/conviver aí em curso, não como pedido de socorro de uma instituição supostamente em perigo, porque continuamente arruinada por hábitos dissonantes de seus próprios protagonistas, mas como um mirante a partir do qual se pode flagrar a tessitura ético-política sempre acidentada, instável e, afinal, indeterminada das relações fáticas entre eles. (AQUINO, 2016, p. 689).

As reflexões de Julio Groppa Aquino sobre a indisciplina foram importantes para fazer-me perceber que esse acontecimento inscreve-se na escola, assim como atitudes dos alunos de adesão às aulas propostas. Constituem fragmentos de todas as configurações imagináveis de ações que podem surgir em uma sala de aula.

Na quinta aula da turma 63 retomamos o estudo das obras de Filipe e, partindo da poética dela, fomos para o pátio investigar as dependências da escola. Motivado pelos bons resultados com a fotografia na outra turma, convidei-os a também executar fotografias da escola. Conforme recolhíamos matérias pelo pátio, Vagner comentava com os colegas “estas folhas têm boa textura para frotagens, pedras grandes também”. Os colegas respondiam de forma afirmativa; auxiliei-os a carregar os objetos escolhidos. Wanderlei chamou-me para mostrar o local que estava tirando fotos. Segundo ele, “parte da escola em que o sol se mistura com as folhas mais altas das árvores”.

Eles estavam muito entusiasmados e concentrados no que faziam. Encontravam talvez “alguma mensagem perdida no ar”, como instiga a escritora Marília Garcia, no poema “hola, spleen”:

se a gente prestar atenção e fizer silêncio
 – se a gente prestar atenção e fizer
 silêncio –
 pode ser que ouça
 alguma mensagem
 perdida no ar. (2017, p.13).

Quando retornamos para a sala de aula, incentivei-os a mesclarem técnicas, criando imagem com carimbos, frotagens e com tinta (figura 24). Circulei pela sala até o final da aula conversando sobre os trabalhos que estavam sendo executados e sobre as fotografias deles.

Figura 24 - Davi Aragão Vieira. Alunos trabalhando.
Fotografia digital.



Fonte: Arquivo do autor.

Na semana decorrente, a aula da turma 63 ocorreu na biblioteca. Levei uma seleção de vídeos sobre o Belém Novo e a sua luta pela preservação ambiental e vídeos sobre os artistas que foram trabalhados ao longo do projeto. As imagens aéreas da fazenda do Arado Velho surpreenderam a turma devido à grande extensão de mata nativa.

Poucos deles foram até a região, por isso contei sobre as características do local e sobre os momentos que fiquei lá. Também assistimos uma fala do cacique Timóteo Karaí, da Retomada Mbyá Guarani da Ponta do Arado. Os vídeos dos artistas despertaram muitos comentários dos estudantes. Interrompi várias vezes para sanar dúvidas deles. Foi um momento em que nós estabelecemos vinculações entre as aulas anteriores.

Em seguida fizemos um lanche com frutas orgânicas para celebrarmos o nosso ciclo de aulas. A obra “Restauro” (2016) foi foco da nossa conversa

conforme íamos comendo. Falamos sobre a importância de alimentarmo-nos de forma natural, de buscar por agricultura familiar, que está tão próxima de nós, dentro de nosso bairro.

Yara ficou surpreendida ao saber que eu sou vegetariano. Como ela também é, empolgada, comentou sobre a horta orgânica que a família dela tem e sobre os cuidados necessários para cultivar esses alimentos em casa. Conversas como essa ocorreram muito no estágio. Paulo Freire (2006) entendia que os relatos compartilhados pelos alunos são o “fazer de experiência feito”, ou seja, são os conhecimentos empíricos que os estudantes possuem aprendidos no cotidiano da vida. E podem ser assuntos que sirvam de abertura para que eles “percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado” (FREIRE, 2006, p. 30).

Por fim, passei algumas perguntas para os alunos avaliarem as aulas do projeto de ensino. Comentando sobre o tema explorado ao longo do projeto de ensino, Milena disse achar “um assunto muito importante para tratar agora e sempre porque devemos cuidar da natureza e ele trouxe esse assunto de uma forma maravilhosa”. André ressaltou a importância de “que devemos proteger a nossa natureza e a arte nela”.

Outros alunos escreveram também na avaliação das aulas a urgência de protegermos a natureza, como Carla, que escreveu: “Eu acho muito importante porque sem natureza ninguém vive”. Já Yara comentou: “Frans Krajcberg e Jorge Menna Barreto. Eles são um exemplo para nossa sociedade”. As obras e a postura de luta de Krajcberg foram muito comentadas pelos alunos.

Na última semana de aulas levei uma seleção de filmes para a turma 72. Acrescentei uma obra de vídeo-arte de Carolina Caycedo. Fiquei satisfeito em mostrar esses vídeos para a turma. As reações deles em ver e ouvir os artistas trabalhados no projeto e ver a fazenda do Arado Velho foi muito interessante. Gerou questões sobre os momentos históricos de cada artista e também questões técnicas ligadas à forma como as obras eram construídas. A obra de Caycedo foi bem recebida pela turma. Este vídeo eu tinha receio de qual seria a reação do grupo pelas suas características experimentais e tempo longo (aproximadamente 30 minutos).

Durante sua exibição, pausei o vídeo várias vezes para conversarmos sobre detalhes da obra. Chamou a atenção da turma os impactos causados pelo rompimento da barragem do Fundão (que pareceram na obra em imagens da região atingida e em relatos de moradores). Interessaram aos alunos igualmente partes do vídeo em que apareciam os contrastes entre as construções das barragens comparadas aos pescadores e garimpeiros artesanais, estes mostrando seus saberes ancestrais. No momento final da aula, abri para conversarmos sobre todo o processo. Incentivei o grupo a expressar o que sentiram sobre minhas aulas, trazendo sugestões.

Quanto às aulas do estágio, alguns comentários da turma são os que seguem. Georgia: “Na verdade eu gostei de tudo, o ‘sor’ é bem legal, as aulas são bastante criativas”. Maria: “Eu gostei de todas as atividades, foram bem criativas e aprendemos muitas coisas novas como a frotagem, monotipia e muitas outras”. Ricardo: “Legal o tempo de desenhar, andar na escola, pegando um pouco de ‘ar’ (gostei)”.

As observações deles sobre a relação entre Arte e preservação ambiental foram as seguintes. Maria: “Muito legal! Porque hoje em dia as pessoas não cuidam muito da natureza e esses artistas falam muito disso, as ideias são muito interessantes”. Marcos: “Importante, se não fosse a natureza a gente nem estaria vivo”. Renato: “Eu acho bem massa, por que aí, nós já aprendemos a cuidar da natureza. Eu sinceramente gostei de todas as aulas”.

Ainda que seja fundamental para o ato de ensino, o planejamento cuidadoso das aulas, a reflexão contínua, avaliando o processo em curso com os estudantes, acolhimento das situações inusitadas da escola, celebração do trabalho coletivo, de suas agruras e de seus deleites. Percebi que estar na posição de professor é entender que na escola os estudantes possuem:

Tempos de aprender [que] não são, necessariamente, os tempos de programações curriculares que prescrevem o quê, quando e como aprender. Os tempos de aprender estão atravessados por desejos, expectativas, dúvidas, inseguranças e afetos que pertencem aos tempos e bagagens dos sujeitos, mediados pelas subjetividades que produzem, mas, sobretudo, pelas práticas sociais que os enredam. (MARTINS, MARTINS, TOURINHO, 2016, p. 61).

E o Flávio, como estava no último dia das nossas aulas? Ele participou de todas as etapas propostas, de forma mais discreta, em grande parte

ouvindo. Quando eu recolhi as avaliações, ao me entregá-la, ele disse: "tu pediu para eu ser sincero 'sor', eu fui". Sobre as aulas, Flávio disse: "As aulas são legais. Eu gosto de escutar as histórias dele [professor]". E também escreveu: "Gostei de todas [atividades] menos escrever, mas ajuda muito, até sendo chata". Ao ler as respostas, lembrei-me do poema "Áporo" de Carlos Drummond de Andrade.

Um inseto cava
cava sem alarme
perfurando a terra
sem achar escape.

Que fazer, exausto,
em país bloqueado,
enlace de noite
raiz e minério?

Eis que o labirinto
(oh razão, mistério)
presto se desata:

em verde, sozinha,
antieuclidiana,
uma orquídea forma-se. (2012, p. 45).

O título deste poema, segundo a enciclopédia Larousse Cultural (1999), possui três significados. Uma adversidade de difícil solução; a designação de um inseto da ordem "hymenoptera" (compreendendo vespas, abelhas e formigas); e plantas da família das orquídeas. Este poema faz-me pensar em situações que aparentam ser insolúveis, como algumas que vivi no estágio. Contudo, elas podem gerar o florescimento de convivências educativas reguladas pelo respeito às especificidades de cada pessoa que está neste processo e servirem como guias para retocar e avivar o planejamento das aulas.



Horizontes possíveis

Fui criado no mato e aprendi a gostar das coisinhas do chão – Antes que das coisas celestiais.

Manoel de Barros, 2010, p. 335.

Encerro esse ciclo acadêmico trazendo o fragmento de poesia acima, pois ele faz eco ao que foi este ano de intensos estudos e descobertas. A presente pesquisa originou-se da minha experiência de militância comunitária, luta que mescla a necessidade da preservação da natureza e meu carinho por Belém Novo. Todavia, o TCC desdobrou-se durante 2019 de formas surpreendentes, fazendo-me sentir a força da pesquisa, ao problematizar o aparentemente habitual em facetas relevantes da minha vida: na militância e nos estudos acadêmicos.

Esta investigação da relação entre o ensino de Arte na educação básica com a Ecologia enceta meu empenho de levar para o estágio final questões que se relacionam com as discussões que estão acesas em Belém Novo. A escolha demonstrou-se significativa, permitindo explorar, através da Arte, o contexto atual do bairro, estabelecendo conexões com outras lutas ecológicas contemporâneas.

Iniciei minhas escritas organizando sentimentos e lembranças relativas ao que vivi desde a criação da mobilização Preserva Belém Novo e a campanha Preserva Arado. Guiado pelo desejo de encontrar ferramentas analíticas para o TCC e o estágio obrigatório em teóricos das áreas da Arte, da Educação e da Ecologia, embrenhei-me em textos indicados por muitos companheiros de jornada: professores, camaradas de luta, colegas de estudo... Entre tantos bons encontros, deparei-me com o admirável livro de recordações da Vó Mary. Nele encontrei relatos sobre os primórdios da educação em meu bairro, informações que eu não recordava, pois tinha lido este livro há 19 anos.

Mas, se voltarmos à velha casa depois de décadas de odisseia, ficaremos muito surpresos de que os gestos mais delicados, os gestos iniciais, subitamente estejam vivos, ainda perfeitos. Em suma, a casa natal gravou em nós a hierarquia das diversas funções de habitar. Somos o diagrama das funções de habitar aquela casa; e todas as outras não passam de variações de um tema fundamental. A palavra hábito está demasiado desgastada para exprimir essa ligação apaixonada entre o nosso corpo que não esquece e a casa inolvidável. (BACHELARD, 1993, p. 34).

A experiência como professor, intensa e provocativa, evidencia-me a importância do diálogo durante as aulas, de estar disposto a falar e ouvir, organizar o desenvolvimento das aulas e estar atento para reger as transformações do plano de ensino, algo inerente ao processo educativo. O conjunto de aulas efetuadas com as turmas 63 e 72 mostraram-me que as questões que escolhi analisar foram potentes no sentido de movimentar os estudantes em processos de estudo que partiram de conceitos e fazeres do campo artístico para refletir sobre o contexto de mobilização pela preservação da natureza em Belém Novo.

O tema do projeto desacomodou as expectativas dos alunos. Constatei que eles esperavam aulas centradas em atividades com proeminência manual, como atividades de desenho livre ou cópias de modelos. Penso que por esse motivo ocorreram resistências ao projeto por parte de alguns estudantes.

O caso que se destacou foi o do aluno Flávio, que ora participava, ora não. Em sua fala, ele expressava um desejo de que as aulas fossem dentro desse padrão idealizado por ele, e não o que eu propus. Neste caso, o entendimento da indisciplina como algo que compõe a trama de relações que existe na escola (AQUINO, 2016) serviu-me como incentivo para apostar no meu plano de ensino e entender que, dentro da rotina de aulas, situações de indisciplina podem ser aberturas para trocas de experiências que não estavam no planejamento inicial.

“O mundo escolar, pois, não como temeridade, inconveniência ou imperfeição, mas como permanente enigma. Em suma, não o que, em tese, lhe faltaria, mas o que, a rigor, lhe excede” (AQUINO, 2016, p. 689). Afinal de contas, percebo que as aulas de Arte não se resumem a um ato autocrático de “passar teorias e técnicas”, pois, na Educação, “[...] o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas estão sempre mudando. Afinam e desafinam” (ROSA, 2006, apud, CORONEL, 2006, p. 221).

A forma como vivi a experiência de ser professor evidenciou o seu caráter processual: necessidade de ir adaptando o planejamento para abarcar situações contingenciais; enfim, trazendo vida ao meu planejamento inicial,

visto que exigiu que eu ponderasse algumas alternativas para as aulas, elaborando propostas que se adequassem ao ritmo dos alunos.

O estudo que empreendemos com os artistas contemporâneos foi significativo para desenvolver com as turmas algumas formas de trabalhar com a arte e de pensar a arte. Investimos nosso tempo de aula em atividades de um acentuado tom experimental, o que possibilitou a investigação poética das dependências da escola. Para isso, o trabalho com modalidades artísticas como a frotagem e a monotipa mostraram-se fundamentais por viabilizarem a criação de imagens com os mais diversos materiais coletados pelas turmas dentro da escola. Ocorreu uma expressiva adesão das turmas em minhas aulas. O engajamento dos estudantes e comprometimento nas atividades sinalizou-me isso. Outro saldo positivo foi o apreço que os estudantes desenvolveram pelos artistas estudados e suas propostas artísticas.

Julguei pertinente ao escrever – e ministrar aulas – sobre Ecologia deter-me no seu aspecto político, explorando sua vertente ligada às mobilizações sociais, por ser a vertente que mais se aproxima do contexto social de Belém Novo.

Ao levar a problemática ambiental para a esfera pública, o ecologismo confere ao ideário ambiental uma dimensão política. A crítica ecológica situa-se entre as vozes contestatórias da racionalidade instrumental na modernidade, denunciando sua face materialista, agressora do meio ambiente. (JUNGES, 2010, p. 56).

A quantidade de ataques contra a natureza em nosso estado e país é tanta nos últimos anos, em proporções cada vez mais aterradoras, que em muitos momentos pergunto-me se no futuro conseguiremos curar, ao menos um pouco, nossa terra, plantas e animais. Com o ecossocialismo (2014), vislumbrei maneiras de atuar para a construção de formas de convivência humana que não agridam o planeta. Nesta seara, penso, a Educação possui uma papel importante: de colocar em discussão as questões ecológicas e promover reflexões coletivas sobre este tema.

Pesquisa, militância e aulas caminharam juntas em 2019. Para acomodar no TCC às camadas de experiências que vivi na luta comunitária e na escola, a a/r/tografia permitiu convergir nos meus escritos as “características do ambiente social que circunda a pesquisa em/com/sobre Artes,

[possibilitando] um entendimento do artístico com uma inscrição de significados e promoção de sentidos” (FERNÁNDEZ, 2013, p. 232).

O esteio metodológico que me acompanhou nas minhas escritas ajudou na organização dos fragmentos que fui colhendo e organizando nas partes que formaram esse corpo textual. A/r/tografia ensinou-me a pesquisar agrupando os conceitos da Arte, Educação e Ecologia, e também minhas lembranças, produções visuais dos alunos, obras – e experiências de vida – dos artistas, e alguns poemas.

Um último saldo positivo do meu tempo na escola foi a produção de dois diários, um para a disciplina de “Estágio I” e outro para a disciplina de “Estágio II²⁷”. Neles verti a vivência na escola. Trabalhei com um procedimento de construção em camadas, tendo como matéria inicial as folhas do livro “Programa de Desenho, para o primeiro, segundo e terceiro ano do curso colegial”, autor Benjamin A. de Carvalho, de 1954.

Cobri as palavras e imagens com corretivo escolar. Ao encobrir, possibilitei a inscrição do relato do meu processo de iniciação à profissão docente. No diário do primeiro semestre (figura 25), sua capa foi envolvida com a terra da escola e o diário acomodado em uma caixa com muitas folhas da centenária figueira de Belém Novo, folhas que também estão grampeadas em algumas páginas.

No segundo semestre, tive a necessidade de trazer para o diário (figura 26 e 27) a constante processualidade do ambiente escolar e sua profusão de facetas e matérias: miríade de transformações. Ele está envolto por folhas de plantas recolhidas na escola e atilhos. Sua capa é de vidro, presa por dois parafusos. Uma pedra repousa nele (instrumento para fazer monotípias – não poderia iniciar um levante também?). Em certos momentos, é necessário o auxílio de um pequeno espelho que está em seu interior: alguns trechos só podem ser lidos assim. As folhas são costuradas – com linhas que dançam na lombada – cobertas por corretivo e meus escritos.

²⁷ As disciplinas “Estágio I – Iniciação à docência em artes visuais” e “Estágio II - Docência em Artes Visuais no Ensino Fundamental”, foram ministradas pelo professor Dr. Cristian Poletti Mossi.

No diário, elaborei o que vivi na sala de aula, a intensidade de momentos que aglutinaram as concepções do projeto elaboradas para o estágio, as inquietações dos estudantes e a minha presença como aprendiz-professor. Muito do que escrevi ao longo dessa pesquisa originaram-se destes diários.

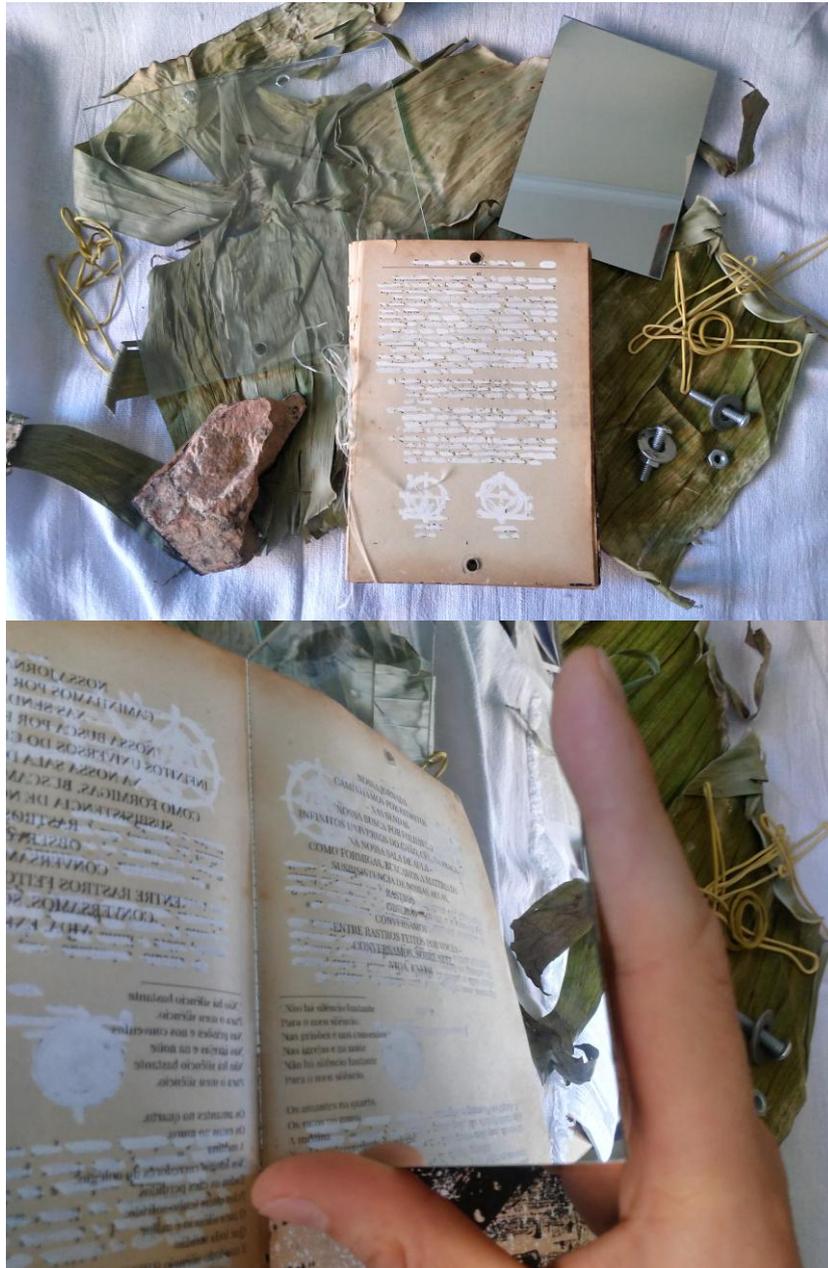
O desejo de aliar em meus estudos Arte e Ecologia nasce da vontade de depositar atenção à luta ambiental que ocorre em meu bairro. Minhas breves reflexões, que neste momento se encerram, circunscreveram-se em um período de tempo determinado – o estágio final – e narram situações específicas, únicas em suas belezas e particularidades.

Figura 25 - Davi Aragão Vieira. Diário de observação.
Livro didático, líquido corretivo, folhas de figueira, terra e impressão digital



Fonte: Arquivo do autor.

Figura 26 e 27 - Davi Aragão Vieira. Diário de aulas ministradas. Livro didático, líquido corretivo, folhas de figueira, vidro, pedra, espelho e impressão digital



Fonte: Arquivo do autor.

Penso que minhas singelas contribuições para o campo do ensino de Arte dizem respeito sobre a viabilidade de a Arte poder atuar em lutas ambientais de muitas formas. Os exemplos disso estão nas obras dos artistas que circularam entre minhas turmas. Taunay e sua defesa pública dos ambientes naturais e luta através da educação contra o desmatamento; Krajcberg e suas obras que como gritos denunciaram ao mundo as queimadas e cortes ilegais de árvores; Filipe e Barreto descortinando a infinidade de

maneiras – não agressivas - que podemos nos alimentar; e Caycedo com uma prática artística que, ao denunciar o sofrimento da natureza, também mostra os impactos causados por construções arquitetônicas de alto padrão para comunidades pobres, que perdem suas moradas e saberes ancestrais. Outras muitas relações entre Arte e Ecologia podem ser estabelecidas: esta é uma interseção profícua em possibilidades de abordagem, não se restringindo ao debate de luta política.

Sinto que minha pesquisa não se esgotou. Novas questões estão surgindo ao término do TCC e espero poder analisá-las em pesquisas vindouras. Sendas abrem possibilidades de novas jornadas. Caminhar - quem sabe, outra vez com Arte, Educação e Ecologia – e tantos camaradas de lutas e estudos, ou seja, da vida.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Julio Groppa. Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. Cad. Pesqui. [online]. 2011, vol.41, n.143, pp.456-484. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a07v41n143.pdf>>. Acesso em: 16/12/2019.
- AQUINO, Julio Groppa. Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. Cad. Pesqui. [online]. 2016, vol.46, n.161, pp.664-692. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00664.pdf>>. Acesso em: 16/12/2019.
- AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara e ADO, Máximo Daniel Lamela. Por alguma poética na docência: a didática como criação. Educ. rev. [online]. 2018, vol.34, e169875. Epub Jan 18, 2018. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e169875.pdf>>. Acesso em: 16/12/2019.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. A rosa do povo.1ª ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- BACHELARD, Gaston. A água e os sonhos. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BACHELARD, Gaston. O direito de sonhar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.
- BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BALLERNGEE-MORRIS, Christine; DANIEL, Vesta A. H; STUHR, Patricia L. Questões de diversidade na educação e cultura visual: comunidade, justiça e pós-colonialismo. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte/Educação Contemporânea. Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2005, p. 264-276.
- BAENDERECK, Sepp. KRAJCBERG, Frans. RESTANY, Pierre. Manifesto do Rio Negro. Alto Rio Negro, 1978. Disponível em: < <https://envolverde.cartacapital.com.br/o-manifesto-artista-brasileiro-frans-krajcberg/> >. Acesso em: 05/12/2019.
- BARBOSA, Ana Mae. Educação e meio ambiente. In: Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998, p. 114-125.
- BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. . In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte/Educação Contemporânea. Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2005, p. 318-346. p. 98-112.
- BARRETO, Jorge Menna. (Ativação de obra) Jorge Menna Barreto: Restauro. In: Bienal de São Paulo. 2016. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=IXvj_x0qs7U >. Acesso em: 01/12/2019
- BARROS, Manoel de. Manoel de Barros: poesia completa. São Paulo: Leya, 2010.
- BASTOS, Flávia Maria Cunha. O perturbamento do familiar: Uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte/Educação Contemporânea. Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2005, p. 227-244.

- BRECHT, Bertolt. Poemas, 1913-1956. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 327.
- BUORO, Anamelia Bueno; KOK, Elizabeth Porto; COSTA, Bia; ATIHÉ, Eliana Braga Aloia; FRANGE, Lucimar Bello Pereira; REBOUÇAS, Moema Martins. Arte BR. 1. ed. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2003.
- CARVALHO, Benjamin A. de. Programa de Desenho, para o primeiro, segundo e terceiro ano do curso colegial. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1954.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. 3^o edição. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.
- CAYCEDO, Carolina. A fome como professora. 2016 Caycedo, Carolina. A Fome como professora. In: Incerteza Viva, Catálogo da 32^a Bienal de Artes de São Paulo, 2016. Disponível em: <http://carolinacaycedo.com/wp-content/uploads/2015/11/FomeComoProfesora.pdf> >. Acesso em 29/08/2019.
- CORONEL, Luiz. Dicionário João Guimarães Rosa: uma odisseia brasileira. Porto Alegre: Mecenaz Editora, 2006.
- DIAS, Belidson; IRWIN Rita L. (Org). Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.
- DUSSEL, Enrique. Filosofia da Libertação na América Latina. 2^a Ed. São Paulo: Loyola/UNIMEP, 1977.
- EFLAND, Arthur. Imaginação na Cognição: O Propósito da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte/Educação Contemporânea. Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2005, p. 318-346.
- FERNÁNDES, Tatiana. Paisagens Híbridas. In: DIAS, Belidson; IRWIN Rita L. (Org). Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia. Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 207-233
- FILIPE, Carla. Site profissional. Disponível em: <<http://carlafilipecv.blogspot.com/>>. Acesso em 29/08/2019.
- FRANS KRAJCBERG. Definição. ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10730/frans-krajcberg>>. Acesso em: 23 de Set. 2019.
- FOUCAULT, Michel. A Arqueologia do Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FREIRE, Paulo. Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. A educação na cidade. 7. Edição – São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Editora Paz e Terra, 2014, p. 32.
- GARCIA, Marília. Câmera lenta. 1^a- edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- GRANDE ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL. São Paulo: Nova Cultural, 1999. V. 02.

HERNÁNDEZ, Fernando. A experiência do corpo na sociedade, em Lucian Freud e na vida das crianças. In: HERNÁNDEZ, Fernando. Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 93-117.

IPHAN. Portaria nº 127/2009. Definição de paisagem cultural brasileira. Disponível em: <<https://iphanparana.wordpress.com/iphanparana/legislacao/legislacao-do-patrimonio-material/portaria-no-127-de-30-de-abril-de-2009/>> Acesso em: 11/12/2019.

JUNGES, José Roque. (Bio)ética ambiental. São Leopoldo: Editora Unisinos. 2010.

JUSTINO, Maria José. Frans Krajcberg: a tragicidade da natureza pelo olhar da arte. Curitiba: Travessa dos Editores, 2005. 100p. : Il. Col.

KAFKA, Frans. Aforismos reunidos Frans Kafka. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2012.

LÖWY, Michael. O que é ecossocialismo?. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MACHADO, Roberto. Ciências e Saber - a trajetória da arqueologia de Foucault, Edições Graal, Rio de Janeiro, 1982.

MARTÍ, Silas. Carolina Caycedo denuncia estragos ambientais em vídeos e instalações Folha de São Paulo. 07/12/2016. <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2016/12/1839096-carolina-caycedo-denuncia-estragos-ambientais-em-videos-e-instalacoes.shtml>> Acesso em 29/08/2019.

MARTINS, Alice Fátima; MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; Entre subjetividades e aparatos pedagógicos: o que nos move a aprender? Visualidades (UFG), v. 11, p. 59-72, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/30685/16685>

MASSCHELEIN, Jan; SIMON, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipadora? In: Larrosa, Jorge (Org.). Elogio da escola. Belo horizonte: Autêntica, 2017.

MATTOS, Claudia Valladão de. Comentários sobre a pintura de paisagem e os desdobramentos da crítica ambiental no século XIX. In: BULHÕES, Maria Amélia; KERN, Maria Lúcia Bastos (Orgs.). "Paisagem: Desdobramentos e Perspectivas Contemporâneas". Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010, p. 91-104.

MOLINA, Camila. A ecologia aparece em diferentes níveis na 32ª Bienal de São Paulo. Estadão. 15/06/2016. <<https://cultura.estadao.com.br/noticias/artes,a-ecologia-aparece-em-diferentes-niveis-na-32-bienal-de-sao-paulo,10000057230>>. Acesso em 29/08/2019.

PRESERVA BELÉM NOVO. Entenda a Causa. Website do grupo. 2016. Disponível em: <<https://preservarado.wordpress.com/entenda/>>. Acesso em: 13/04/2019.

NOA. Núcleo de Criação de Objetos de Aprendizagem da UFRGS. Propostas pedagógicas em arte e sustentabilidade. 2018a. In: <https://docs.wixstatic.com/ugd/5816ed_9e8d17d847c34c40b91f6d4154a3c29c.pdf>. Acesso em: 29/08/2019.

NOA. Núcleo de Criação de Objetos de Aprendizagem da UFRGS. Propostas pedagógicas em arte e sustentabilidade. 2018b. In: <https://docs.wixstatic.com/ugd/5816ed_3bc3832f1df444a78d0e78cfc2edd8ca.pdf>. Acesso em: 17/08/2019.

NOA. Núcleo de Criação de Objetos de Aprendizagem da UFRGS. Propostas pedagógicas em arte e sustentabilidade. 2018c. In: <https://docs.wixstatic.com/ugd/5816ed_9f86566760d14b8ca4f1d9f70f786cd2.pdf>. Acesso em: 29/08/2019.

PEDROSO, Mary Vieira. Belém que eu vi. 2000.

PRESERVA ARADO. Quem Somos. Website do grupo. 2016. Disponível em: <<https://preservarado.wordpress.com/sobre/>>. Acesso em: 15/06/2019.

PARSONS, Michael. Currículo, arte e cognição integrados. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). "Arte/Educação Contemporânea. Consonâncias Internacionais". São Paulo: Cortez, 2005, p. 295-317.

PESSOA, Fernando. Obra Poética de Fernando Pessoa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

PROENÇA, Renata Bernardes. A Noção de ambiental em Joseph Beuys, Hélio Oiticica e Robert Smithson. In: RAMOS, Maria Lucia Bueno (Org.). Sociologia das artes visuais no Brasil. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2012.

RICHTER, Ivone Mendes. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das Artes Visuais. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

RILKE, Rainer Maria. Poemas. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ROSA, João Guimarães. Grande sertão: veredas. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 1985.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. Poesia Reunida 1965 – 1999. Porto Alegre: L&PM, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para Além do Pensamento Abissal: Das Linhas Globais a Uma Ecologia de Saberes. In: Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Orgs.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2009

SCOVINO, Felipe. Frans Krajcberg e a Política da Arte. Galeria Frente, 2017. Disponível em: <<https://www.galeriafrente.com.br/catalogo/frans-krajcberg-23-maio-2017.pdf>>. Acesso em: 28/11/2019.

SENNETT, Richard. Carne e Pedra: O corpo e a cidade na civilização ocidental. 3 ed., Rio de Janeiro, Record, 2003.

SINNER, Anita; LEGGO, Carl; IRWIN, Rita L. GOUZOUWASIS, Peter GRAWER, Kit. Analisando as práticas dos novos acadêmicos: teses que usam metodologias de pesquisas em educação baseadas em arte. In: DIAS,

Belidson; IRWIN, Rita L. (Org). Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia. Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 99-124.

TOCCHETTO, Fernanda Bordin. PINTO, Marcus Vinicius Carvalho. POSSAMAI, Rosilene. FLUCK, Rosane Maria. DEROSSO, Simone Graciela. RODRIGUES, Tagore Vieira. ÁVILA, Fátima. VIEIRA, Silvia Rita de Moraes. "Sítios arqueológicos históricos da área rural de Porto Alegre: um patrimônio a ser pesquisado e preservado." Revista Memorare, 2013: 207-217. In: <<https://drive.google.com/file/d/0Bz211uV3v0SMUdsci15ZkNfeW8/view>> Acesso em: 13/04/2019.

TOURINHO, Irene. Aspectos e fragmentos de narrativas sobre o visual na prática educativa. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013b. p. 235-244.

TOURINHO, Irene. Culturas e Práticas do Cotidiano: Metaforizando com visualidades na busca de sentidos do aprender... pesquisar... ensinar. Paralelo 31, v. 6, p. 74-102, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/paralelo/article/viewFile/10193/6722>

VIEGA-NETO, Alfredo. Foucault & a Educação. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VITELLI, Celso. Estação Adolescência: identidades na estética do consumo. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

VITELLI, Celso. Jovens universitários e discursos sobre masculinidades contemporâneas. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre-RS.