



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

WENDEL ALVES DE MEDEIROS

EDUCAÇÃO ESTÉTICA VIDEOGRÁFICA COM LICENCIANDOS EM ARTES
VISUAIS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ

FORTALEZA – CEARÁ

2020

WENDEL ALVES DE MEDEIROS

EDUCAÇÃO ESTÉTICA VIDEOGRÁFICA COM LICENCIANDOS EM ARTES
VISUAIS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales

FORTALEZA – CEARÁ

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Medeiros, Wendel Alves de.

Educação estética videográfica com licenciandos em artes visuais do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Ceará [recurso eletrônico] / Wendel Alves de Medeiros. - 2020.

323 f. : il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Programa de Pós-graduação em Educação - Doutorado Acadêmico, Fortaleza, 2020.

Orientação: Prof. Pós-Dr. Dr. José Albino Moreira de Sales.

1. Educação estética. 2. Vídeo. 3. Formação de professores. 4. Patrimônio cultural . I. Título.

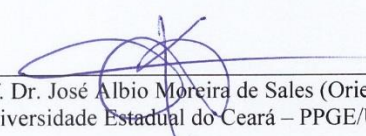
WENDEL ALVES DE MEDEIROS

EDUCAÇÃO ESTÉTICA VIDEOGRÁFICA COM LICENCIANDOS EM ARTES
VISUAIS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
CEARÁ

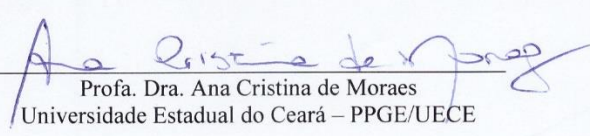
Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 27 de fevereiro de 2020.

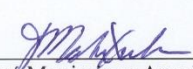
BANCA EXAMINADORA



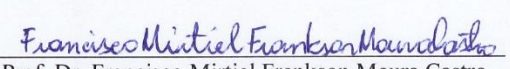
Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE



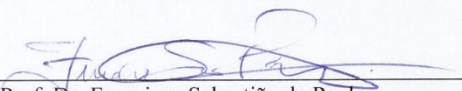
Prof. Dra. Ana Cristina de Moraes
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE



Prof. Dr. José Maximiano Arruda Ximenes de Lima
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Ceará – PPGARTES/IFCE



Prof. Dr. Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE



Prof. Dr. Francisco Sebastião de Paula
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Ceará – PPGARTES/IFCE

A meus pais, **Maria Irene Medeiros e Francisco Alves Medeiros**, que, na batalha da vida diária, abriram caminhos que me permitiram chegar até aqui; e à minha esposa, **Narla Silva Lopes de Medeiros**, amor da minha vida e principal incentivadora da realização de meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Quero expressar o quanto sou grato a cada um que, de alguma forma, pôde ajudar na concretude desse meu percurso doutoral. Saibam que todos aqui citados foram importantes para que eu não baixasse a guarda e tampouco me sentisse sozinho na realização dessa conquista pessoal e profissional.

Por isso, não posso deixar de lembrar dos pensamentos positivos de minha querida mãezinha, Maria Irene Medeiros, e da torcida incondicional de meu querido pai, Francisco Alves de Medeiros – pais que nunca cercearam minhas escolhas profissionais e que sempre me incentivaram a seguir firme naquilo que pudesse me fazer feliz.

À minha amada esposa, Narla Silva Lopes de Medeiros, que nestes 9 (nove) anos de casamento, sempre me deu forças para nunca desistir de lutar pela realização de meus sonhos e que também em vários momentos desse percurso se resignou de suas atividades para estar ao meu lado. Amor, como é bom partilhar mais esta felicidade contigo, você é coautora desta conquista. Eu te amo muito e sei que ainda realizaremos muito mais.

Ao meu caro orientador/professor/artista/educador/pesquisador, José Álbio Moreira de Sales, que, com seus ensinamentos e orientações, pôde contribuir para que eu iniciasse meu caminho como pesquisador. Conte sempre comigo, professor.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), na Figura da coordenação, professores e pessoal de secretaria. A educação deste país conta com um programa de pós-graduação em Educação que tem muito a contribuir para o seu engrandecimento. Obrigado por me tornar um profissional docente muito mais ciente de minha responsabilidade social.

Aos professores que prontamente aceitaram participar da banca de defesa e, com suas valiosas contribuições, permitiram que eu pudesse realizar o fechamento deste meu ciclo doutoral. Meu cordial abraço à Prof.^a Dr.^a Ana Cristina de Moraes e aos professores Prof.^o Dr. Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro, Prof.^o Dr. Francisco Sebastião de Paula, Prof.^o Dr. Heraldo Simões Ferreira, Prof.^o Dr. Jefferson Fernandes Alves e Prof.^o Dr. José Maximiano Arruda Ximenes de Lima.

Aos meus amigos doutorandos e doutorandas da turma (2016), obrigado por tudo. Para sempre carregarei comigo um pouco das qualidades de cada um. Vocês souberam materializar o dito do velho e bom Raul Seixas: “... sonho que se sonha junto é realidade”. Demos força uns aos outros, solidarizamos-nos com a luta de cada um, fortalecemos nossa união e conseguimos juntos tornar o nosso sonho em realidade.

Ao querido IARTEH/UECE por tudo que aprendi. Composto por pessoas incríveis e admiráveis, posso dizer que vocês fizeram a diferença em minha vida acadêmica.

Ao Departamento de Artes do Instituto Federal do Ceará, na Figura de seu chefe, Prof.º Dr. José Maximiano Arruda Ximenes de Lima, pelo apoio estrutural dado à pesquisa, permitindo que tivéssemos um ambiente acolhedor para sua realização.

Ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará, na Figura de seu coordenador, Prof. Me. Antônio Beethoven Carneiro Gondim, que, nas demandas requeridas por mim na fase de elaboração da presente Tese, pude contar com sua generosidade e atenção em resolvê-las.

Aos colegas docentes do CLAV/IFCE, que sempre estiveram na torcida para que eu pudesse seguir firme no propósito de concluir esta pesquisa.

Aos colaboradores da pesquisa que puderam seguir comigo até o fim. Foram momentos enriquecedores que mudaram minha atuação docente no próprio CLAV/IFCE. Saio da pesquisa ciente de minha transformação positiva enquanto professor/artista/pesquisador.

A Georgia Tath, pela tradução do meu Resumen.

Obrigado, meu Deus, por tudo.

RESUMO

A presente tese parte do pressuposto de que mudanças tecnológicas que nos levaram à realidade digital, aliadas aos novos hábitos de consumo de aparelhos de comunicação de uso pessoal como *desktop* e *smartphone*, foram responsáveis por um crescimento exponencial da produção e consumo de imagens na atualidade, que nos trouxeram tempos de embotamento de nossas experiências estético-visuais. Nesse espectro, como objeto de estudo, focamos na formação estética videográfica, com o objetivo de compreender possibilidades e implicações formativas de educação estética com alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais (CLAV) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), utilizando o vídeo como manifestação artística expressiva e o patrimônio cultural como mediação. Seu aporte teórico contou com os seguintes estudos, primeiro sobre experiência: Larossa (2011), Benjamin (1987) e Dewey (2010), depois sobre formação de professores: Barbosa (2010), Pimenta (1999) e Tardif (2010), em seguinte, ensino de Arte: Barbosa (2010) e Pimentel (2011), então, imagens fixas e em movimento: Flusser (1985), Santaella e Nöth (2001) e Aumont (2005), por sua vez, cinema, vídeo e videoarte: Dubois (2004), Machado (1997) e Mello (2008). A metodologia se desenvolveu a partir de uma abordagem qualitativa e multirreferencial, na modalidade de Pesquisa-Ação Crítica, conforme observado por Franco (2005). A coleta de dados se processou nos “encontros de sensibilizações estéticas” que, em seu transcurso, permitiu o planejamento e a aplicação de uma ação de formação com um grupo colaborador, no formato de curso de pequena duração. A amostra foi constituída por licenciando(a)s e licenciado(a)s do CLAV/IFCE. A análise dos dados seguiu os preceitos da Análise de Conteúdo Temática, valendo-se do método da interpretação de sentido, a qual visa compreender os significados contidos na complexa teia cultural. Como resultante investigativo, pode-se concluir que a imagem vídeo não é algo menor do que nenhuma outra manifestação artística e, justamente por seu caráter hibridizado, fez-nos comprovar e validar que uma formação extracurricular em vídeo, a qual enfatize processos de produção, de fruição e de reflexão com alunos de Licenciatura em Artes Visuais e tendo como mediação elementos do patrimônio cultural, promove o aprimoramento da educação estética videográfica e instrumentaliza o futuro professor/artista/pesquisador para lidar com ensino de Arte na contemporaneidade. Ao incluir as esferas culturais e tecnológicas em uma formação estética, priorizamos uma educação que preza pela emancipação de seus cidadãos, cientes de que é preciso preservar a memória de um povo, principalmente em uma sociedade contemporânea que se descaracteriza na mesma velocidade em que o conhecimento se desatualiza.

Palavras-chave: Educação estética. Vídeo. Formação de professores. Patrimônio cultural.

RESUMEN

Esta tesis parte de la hipótesis de que cambios tecnológicos, que nos conllevaron hacia la realidad de lo digital, aliados a nuevas costumbres de consumo de aparatos de comunicación de uso personal, como ordenador y teléfono inteligente, fueron responsables por un incremento exponencial de la producción y consumo de imágenes en la actualidad, que nos trajeron tiempos de embotamiento de las experiencias estético-visuales. En ese espectro, como objetivo de estudio, enfocamos en la formación estética videográfica con el objetivo de comprender las posibilidades e implicaciones formativas de educación estética con alumnos del Curso de Licenciatura en Artes Visuales (CLAV) del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Ceará (IFCE), utilizando el video como manifestación artística expresiva y el patrimonio cultural como mediación. El marco teórico tuvo el aporte de estudios sobre experiencia: Larossa (2011), Benjamin (1987) y Dewey (2010); formación de profesores: Barbosa (2010), Pimenta (1999) y Tardiff (2010); enseñanza de Arte: Barbosa (2010) y Pimentel (2011); imágenes fijas y en movimiento: Flusser (1985), Santaella y Nörth (2001) y Aumont (2005); y cine, video y videoarte: Dubois (2004), Machado (1997) y Mello (2008). La metodología se la desarrolló a partir de un enfoque cualitativo y multirreferencial, en la modalidad de Investigación-Acción Crítica, según señalado por Franco (2005). La recolección de datos tuvo lugar en los “encuentros de sensibilización estética” que, en su decurso, permitió el planeamiento y la aplicación de una acción de formación con el grupo colaborador en el formato de curso de corta duración. La muestra se la constituyó por alumnos(as) y licenciados(as) del CLAV/IFCE. El análisis de los datos siguió los preceptos del Análisis de Contenido Temático, valiéndose del método de la interpretación de sentido, que visa comprender los significados contenidos en la compleja tela cultural. Así que, como resultado investigativo, se pudo concluir que la imagen video no es algo menos que ninguna otra manifestación artística y, justamente por su carácter híbrido, nos hizo comprobar y validar que una formación extracurricular en video, que enfatice procesos de producción, de disfrute y de reflexión con alumnos de Licenciatura en Artes Visuales, teniendo como mediación elementos del patrimonio cultural, promueve el perfeccionamiento de la educación estética videográfica e instrumenta el futuro profesor/artista/investigador para lidiar con la enseñanza de Arte en la contemporaneidad. Al incluir los ámbitos culturales y tecnológicos, primamos por una educación que valore la emancipación de sus ciudadanos, conscientes de que es necesario preservar la memoria de un pueblo, principalmente en una sociedad contemporánea que se le quita el carácter en la misma velocidad en que el conocimiento se desactualiza.

Palabras-clave: Educación estética. Video. Formación de profesores. Patrimonio cultural.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Organização das pastas, quadros por categorias e diários de bordo dos Encontros Nacionais da ANPAP	28
Figura 2 –	Subpastas do Encontro Nacional - ANPAP 2015.....	28
Figura 3 –	Detalhe do diário de bordo do Encontro Nacional – ANPAP 2015	29
Figura 4 –	Subpastas nomeadas por categorias temáticas do Encontro Nacional – ANPAP 2015	29
Figura 5 –	Artigos salvos por categorias temáticas do Encontro Nacional – ANPAP 2015.....	30
Figura 6 –	A abordagem qualitativa e sua conjugação com outros tipos de pesquisa.....	50
Figura 7 –	Etapas da pesquisa qualitativa	53
Figura 8 –	Etapas da Pesquisa-Ação: planejamento da ação	57
Figura 9 –	Layout do cartaz-convite para a pesquisa-ação Educação Estética Videográfica.....	59
Figura 10 –	Familiaridade com a tecnologia videográfica	60
Figura 11 –	Manuseio com a tecnologia videográfica	62
Figura 12 –	Nível de dificuldade com a tecnologia videográfica.....	62
Figura 13 –	Frequência de gravações videográficas	63
Figura 14 –	Aprimoramento dos saberes videográficos	64
Figura 15 –	Aprimoramento dos saberes videográficos – Manuseio de <i>softwares</i>	65
Figura 16 –	Aprimoramento dos saberes videográficos – Dificuldade no manuseio dos <i>softwares</i>	65
Figura 17 –	Aprimoramento dos saberes videográficos – Ruídos nas mensagens audiovisuais criadas.....	66
Figura 18 –	Aprimoramento dos saberes videográficos – Falta de domínio técnico de <i>software</i>.....	67
Figura 19 –	Saberes estéticos videográficos	67
Figura 20 –	Saberes estéticos videográficos – Frequência de fruição	69
Figura 21 –	Saberes estéticos videográficos – Equipamentos públicos utilizados pelos partícipes.....	70

Figura 22 – Saberes estéticos videográficos – Frequência dos partícipes a cineclubes.....	70
Figura 23 – Saberes estéticos videográficos – Sobre produção videográfica dos partícipes.....	72
Figura 24 – Pesquisa-Ação – Aplicação da ação	84
Figura 25 – Análise de conteúdo – procedimentos metodológicos.....	91
Figura 26 – Cinematógrafo dos irmãos Lumière, equipamento de gravação e projeção de imagens	177
Figura 27 – Homem assistindo uma sessão de fotografias animadas em um Kinetoscope aberto	178
Figura 28 – Banner digital de divulgação da sessão inauguração Polytheama de cinema mudo.	181
Figura 29 – <i>Frame</i> do filme “A Chegada de um Trem à Estação” – Irmãos Lumière.....	220
Figura 30 – Intervenção sobre imagem fotográfica com bordado e aquarela – <i>Expressionismo Abstrato</i>	263
Figura 31 – Intervenção sobre imagem fotográfica com caneta nanquim – <i>Op-Art</i>	265
Figura 32 – Intervenção sobre imagem fotográfica com desenho e aquarela – <i>Transvanguarda</i>	267
Figura 33 – Intervenção sobre imagem fotográfica com desenho, bordado e lápis de cor – <i>Neo-Expressionismo</i>	268
Figura 34 – Intervenção sobre imagem fotográfica com canetas hidrográficas coloridas – <i>Land Art</i>	270
Figura 35 – Intervenção sobre imagem fotográfica com pintura: lápis de cor e canetas hidrográficas – <i>Arte Porvera</i>	271
Figura 36 – <i>Frame</i> do vídeo “O Candeeiro Mágico” – Autoria: <i>Neo-Expressionismo</i>	277
Figura 37 – <i>Frame</i> do vídeo sobre patrimônio cultural – Autoria: <i>Arte Porvera</i>	281
Figura 38 – <i>Frame</i> do vídeo “Velho Farol” – Autoria: <i>Transvanguarda</i>	286
Figura 39 – <i>Frame</i> do vídeo sobre patrimônio cultural – Autoria: <i>Performance</i>	288
Figura 40 – <i>Frame</i> da obra videográfica “Television Delivers People” (1973) – Autoria: Richard Serra	290
Figura 41 – <i>Frame</i> do vídeo sobre patrimônio cultural – Autoria: <i>Expressionismo Abstrato</i>	291

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Sinopse Estado da Questão	26
Quadro 2 –	Artigos pertinentes ao objeto de estudo da tese – Encontro Nacional ANPAP 2015.....	30
Quadro 3 –	Trabalhos encontrados nos Encontros Nacionais da ANPAP, no período de 2007 a 2015. Total de artigos: 587	31
Quadro 4 –	Trabalhos encontrados nas Reuniões Nacionais da ANPED, no período de 2009 a 2015. Total de artigos: 99	32
Quadro 5 –	Trabalhos encontrados nos eventos da CONFAEB, no período de 2014 a 2015. Total de artigos: 390	32
Quadro 6 –	Pesquisa sobre as categorias ‘Formação de Professores de Artes Visuais’, ‘Educação Estética em Vídeo’, ‘Experiência Estética em Vídeo’ e ‘Patrimônio Cultural e Artístico’ na base de dados do Portal de Periódicos CAPES.....	34
Quadro 7 –	Artigos encontrados no Portal de Periódicos CAPES. Total de artigos em língua inglesa: 20, sendo que (10) avaliados por pares...	34
Quadro 8 –	Pesquisa sobre as categorias ‘Formação de Professores de Artes Visuais’, ‘Educação Estética em Vídeo’, ‘Experiência Estética em Vídeo’ e ‘Patrimônio Cultural e Artístico’ na base de dados da BDTD.....	35
Quadro 9 –	Domínios possíveis da aplicação da análise de conteúdo na presente tese.....	89
Quadro 10 –	Unidade temática Artes Visuais – Objetos de conhecimento e habilidades.....	141
Quadro 11 –	Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades – Artes integradas.....	143
Quadro 12 –	Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades – Anos finais.....	145
Quadro 13 –	Resumo Encontro I	199
Quadro 14 –	Resumo Encontro II.....	205
Quadro 15 –	Resumo Encontro III	208
Quadro 16 –	Resumo Encontro IV	217

Quadro 17 –	Resumo Encontro V	230
Quadro 18 –	Sensações e percepções dos partícipes sobre os vídeos produzidos.....	236
Quadro 19 –	Análise de Conteúdo Temática (ACT) dos depoimentos sobre os vídeos produzidos.....	240
Quadro 20 –	Resumo Encontro VI	243
Quadro 21 –	Resumo Encontro VII.....	250
Quadro 22 –	Sinóptico do Encontro IX.....	275
Quadro 23 –	Ficha técnica – Obra videográfica da colaboradora <i>Neo-Expressionismo</i>	276
Quadro 24 –	Ficha técnica – Obra videográfica da colaboradora <i>Arte Porvera</i>	280
Quadro 25 –	Ficha técnica – Obra videográfica do colaborador <i>Transvanguarda</i>	285
Quadro 26 –	Ficha técnica – Obra videográfica da colaboradora <i>Performance</i>	287
Quadro 27 –	Ficha técnica – Obra videográfica do colaborador <i>Expressionismo Abstrato</i>	290

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Análise de Conteúdo Temático
ANPAP	Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETCE	Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará
CLAV	Curso de Licenciatura em Artes Visuais
CONFAEB	Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil
CSTAP	Curso Superior de Tecnologia em Artes Plásticas
ETFCE	Escola Técnica Federal do Ceará
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LABFOTO IFCE	Laboratório de Fotografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
LDB/96 Lei 9.394/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SAUB	Segunda Semana de Arte Urbana do Benfica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	Estado da questão: Como se encontra o debate sobre vídeo e educação videográfica nos bancos de dados da ANPAP, CONFAEB, ANPED, Portal de Periódicos CAPES e BDTD	25
2	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	41
2.1	Entrelaçando métodos: uma postura bricoleur	41
2.2	Pesquisa qualitativa e o diálogo com outras abordagens	47
2.3	Por que Pesquisa-Ação?	51
2.3.1	Abordagem triangular: arte-educação por intermédio da contextualização, fruição e produção.....	55
2.3.2	Estrutura do curso	56
2.3.3	Colaboradores da Pesquisa-Ação.....	58
2.3.3.1	<i>Considerações sobre o questionário aplicado</i>	60
2.3.3.2	<i>Perfil dos sujeitos colaboradores</i>	73
2.3.4	Campo de atuação	76
2.3.4.1	<i>O Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará (CLAV/IFCE): aspectos físicos, políticos e pedagógicos.....</i>	76
2.3.4.2	<i>Estrutura do CLAV/IFCE</i>	78
2.4	Sobre a formação	83
2.5	Instrumentos de coleta de dados.....	86
2.6	Análise de dados.....	88
2.6.1	Sistematização da análise.....	90
2.6.2	Procedimentos metodológicos da análise de conteúdo temática	91
3	DO CONCEITO DE ESTÉTICA À ARTE COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA	94
3.1	Sobre a necessidade de se repensar a educação e a estética por uma perspectiva multirreferencial.....	94
3.2	Mas, afinal, o que é estética?	96
3.2.1	Teoria Platônica da Beleza.....	97
3.2.2	Teoria Aristotélica da Beleza.....	98
3.2.3	Teoria Plotínica da Beleza	99

3.2.4	Autonomia da arte e da estética: O ponto de virada	100
3.2.5	A concepção Racionalista de René Descartes.....	104
3.2.6	Teoria Kantiana da Beleza ou Estética Kantiana	105
3.2.7	Teoria Schilleriana da Beleza ou Estética Schilleriana.....	107
3.3	Educação estética: A importância da dimensão sensível-cognitiva.....	107
3.3.1	Sobre os conceitos de experiência estética e intelectual em Dewey.....	112
3.3.2	A relação entre o artístico e o estético em Dewey	113
4	ENSINO DE ARTE NO BRASIL: DE SEU SURGIMENTO AOS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS.....	117
4.1	Breve panorama histórico do ensino de Arte no Brasil e a criação do CLAV/IFCE.....	117
4.1.1	Período Colonial (1549-1808)	118
4.1.2	Período Imperial (1808-1870).....	118
4.1.3	Período de transição para a República (1870-1901)	118
4.1.4	Período da República (1914-1927)	119
4.1.5	Período da República (1927-1935)	120
4.1.6	Período República: Prenúncio do Golpe Militar (1958-1963).....	122
4.2	Uma breve análise da nova LDB/96 em relação ao ensino de Arte	126
4.3	Uma breve análise da BNCC em relação ao ensino de Arte	130
4.3.1	Competências gerais da educação básica determinadas pela BNCC.....	132
4.3.2	O Componente Curricular Arte no Ensino Fundamental.....	133
4.3.3	A área de linguagens no Ensino Fundamental	135
4.3.3.1	<i>Considerações sobre o Componente Arte do Ensino Fundamental na BNCC</i>	137
4.3.3.2	<i>Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental</i>	139
4.3.3.3	<i>Arte no Ensino Fundamental – anos iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades</i>	140
4.4	O contexto da implantação do Curso Superior de Artes Visuais do IFCE ...	146
4.4.1	Criação e instauração do Projeto Artes no IFCE	147
5	DO CONCEITO DE IMAGEM HOJE À INSTAURAÇÃO DA VIDEOARTE.....	154
5.1	A desmaterialização da arte e o contexto da instauração da videoarte	157
5.2	Pela urgência de uma educação estética videográfica	165

5.2.1	Singularidades da imagem vídeo	167
6	AUDIOVISUAL CEARENSE, FORMAÇÃO E PATRIMÔNIO CULTURAL.....	176
6.1	Enfim, o cinema!	177
6.2	A chegada do cinema em terras alencarinas	178
6.2.1	Os primeiros cinemas fixos em Fortaleza	180
6.3	Inauguração do Cine São Luiz e a derrocada dos cinemas de rua da capital cearense.....	185
6.4	O vídeo em Fortaleza: Consolidação nos espaços de formação e circuitos artísticos locais	186
6.5	Patrimônio cultural e audiovisual em Fortaleza: Relações possíveis.....	190
6.5.1	Breve olhar para o bairro Centro.....	190
6.5.2	Patrimônio cultural: Um conceito em constante transformação	192
6.5.3	Cinema, vídeo e patrimônio cultural: Possibilidades de educação estética	194
7	PERCEPÇÕES E MODOS DE OLHAR DOS LICENCIANDOS EM ARTES VISUAIS DO IFCE PARA A TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA VÍDEOGRAFICA.....	198
7.1	Encontro I: Sensibilização Estética I – Apresentação	199
7.2	Encontro II: Sensibilização Estética II – Discussão e definição da ação	204
7.3	Encontro III: Sensibilização Estética III – Planejamento da ação	207
7.4	Encontro IV: Sensibilização Estética IV – Execução Módulo I.....	216
7.5	Encontro V: Sensibilização Estética V – Execução do Módulo II.....	230
7.6	Encontro VI: Sensibilização Estética VI – Reflexão sobre a ação transformadora	242
7.7	Encontro VII: Sensibilização Estética VII – Execução da segunda ação	249
7.8	Encontro VIII: Sensibilização Estética VIII – Execução da terceira ação	261
7.9	Encontro IX: Sensibilização Estética IX – Culminância da Pesquisa-Ação..	274
7.9.1	Segundo Momento do Encontro IX	293
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	304
	REFERÊNCIAS	310
	APÊNDICES	317
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	318

APÊNDICE B – PLANO DE AULA DO MÓDULO I: FORMAÇÃO ESTÉTICA VIDEOGRÁFICA COM LICENCIANDOS EM ARTES VISUAIS DO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ.....	320
APÊNDICE C – PLANO DE AULA DO MÓDULO II: FORMAÇÃO ESTÉTICA VIDEOGRÁFICA COM LICENCIANDOS EM ARTES VISUAIS DO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ.....	322

1 INTRODUÇÃO

Minha¹ aproximação ao objeto de estudo (a formação estética videográfica de alunos de cursos de licenciatura em artes visuais) tem suas raízes em uma experiência singular vivida na infância, da qual surgiram algumas inquietações marcantes e que acabaram por me influenciar profissionalmente no futuro, além de motivar a constituição da presente tese. Trata-se de uma situação externa, que me fez um outro ser, afetado pelas artes e pela docência, e, uma vez constituído nesse nobre ofício de educar e ensinar, sigo também afetando os futuros professores de Artes Visuais.

Tal acontecimento teve raízes em dezembro de 1982, quando eu tinha cinco anos e morava no bairro Vila Peri, zona sul da cidade de Fortaleza, capital do Ceará. Certa tarde, nessas idas e vindas ao bairro Centro, zona antiga e comercial da cidade, meu pai e eu caminhávamos em direção à Praça do Ferreira, um dos pontos mais tradicionais e movimentados daquele bairro, mas desconhecido por mim.

Quando chegamos, avistamos um imponente e antigo prédio, de impecável estilo arquitetônico *Art Decó*², que ostentava um enorme letreiro luminoso em sua fachada. Tratava-se do Cineteatro São Luiz, na época um dos cinemas de luxo do Estado do Ceará, com capacidade para receber 1.200 (mil e duzentos) espectadores. Trata-se de uma edificação da década de 1950, inaugurada em 26 de março de 1958. Foi idealizado e construído por Luiz Severiano Ribeiro, cearense diretor do grupo de mesmo nome, considerado o maior exibidor de cinema do Brasil.

Ao adentrar no Cineteatro senti-me pequenino pela suntuosidade do salão, o qual possuía cores discretas, com escadarias e pisos revestidos de mármore de Carrara e lustres de cristais tchecos. Do *hall*, era possível ouvir uma mistura de ritmos, vozes e gritos. Estava assustado, mas meu pai segurou minha mão, olhou para mim e disse: “– Filho! Vai começar o filme do E.T: O extraterrestre³! Você está numa sala de cinema!”. Sem entender, retruquei: “– Cinema? Filme? E.T? O que significava isso?”. Em um ínfimo instante, fiquei em pausa,

¹ Antes de prosseguir gostaria de esclarecer que a escrita em primeira pessoa do singular, como sujeito autônomo, só acontecerá quando eu fizer menção às minhas memórias. O que for produção intelectual, fruto de contribuição conjunta com o meu orientador, virá especificado no texto pelo uso da primeira pessoa do plural.

² Art Déco. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo352/art-deco>>. Acesso em: 02 ago. 2017. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

³ Sinopse do filme E.T: O extraterrestre: “Um garoto faz amizade com um ser de outro planeta, que ficou sozinho na Terra, protegendo-o de todas as formas para evitar que ele seja capturado e transformado em cobaia. Gradativamente, surge entre os dois uma forte amizade.” Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-29718/>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

boquiaberto e com o coração palpitante. Meu pai, ao abrir uma das portas que dava acesso aos corredores laterais da sala de projeção do São Luiz, percebeu que eu mantinha os olhos fixos em uma enorme tela. Foi um deslumbre ver a magia das imagens fotográficas se sucedendo quadro a quadro, sincronizadas aos sons as quais eram projetadas, dando ilusória vida às personagens de uma história do gênero ficção científica. Ao revisitar as minhas memórias afetivas de formação, percebo que foi ali que simultaneamente descobri o cinema e a minha afinidade pela fruição e produção de imagens. O magnetismo do cinema fez-me voltar outras vezes e tornar-me um expectador frequente das salas de exibição do velho bairro Centro.

Aquela experiência arrebatadora despertou-me na infância uma paixão pelo universo do audiovisual. Naquela época, o cinema já era uma invenção quase secular, com 87 (oitenta e sete anos), mas, em paralelo, existia a mídia televisiva, mais nova, criada na segunda metade do século XX, que se caracterizava por gerar uma imagem de tele-presença, ou melhor, de alcance simultâneo e global nos lares, visualizadas por intermédio de aparelhos denominados de televisores. Eram conhecidas por TVs de Tubos de Raios Catódicos (CRT): as imagens eram geradas dentro de um tubo, através da conversão de ondas eletromagnéticas em pontos que iluminavam uma tela de fósforo.

O fato é que os televisores trouxeram consigo a realidade de uma nova imagem: a videográfica⁴, anunciando que transformações significativas estavam em curso em relação aos meios de produção de imagens naquele período. Levando em consideração tal constatação, logo a imagem em vídeo pôde ser armazenada em fitas magnéticas conhecidos por *Video Home System* (VHS) e isso permitiu a chegada do videocassete aos lares brasileiros, no ano de 1985. Esses aparelhos de tecnologia analógica, por intermédio das fitas VHS, permitiam que assistíssemos filmes nos televisores, dando-nos o controle para avançarmos, pausarmos ou retrocedermos o filme quando bem entendêssemos.

A televisão e o videocassete, assim como o cinema e o rádio, instauraram novos hábitos em diferentes momentos da vida em sociedade. Sempre houve a desconfiança de que uma nova tecnologia acabaria com a vigente e isso não foi diferente com o cinema. Naquele período, havia a desconfiança de que a televisão e o videocassete iriam substituir o cinema, tanto que estas novidades tecnológicas trouxeram certo pessimismo para muitos diretores consagrados em relação ao futuro da indústria cinematográfica.

O fato é que as previsões negativas não se concretizaram, mas certamente, tanto o cinema quanto a imagem videográfica, reinventaram-se ao longo do tempo, trazendo, até hoje,

⁴ Termo que iremos abordar com mais profundidade na seção 5 (cinco), já que lá trataremos, dentre outros assuntos, sobre a especificação dos tipos de imagens fabricadas por meios mecânicos, eletrônicos e digitais.

diferentes questões que afetam a sociedade, sendo elas, por sua vez, discutidas pelos estudiosos da área. No caso da classe artística, muitas das inovações foram absorvidas como matéria-prima para o desenvolvimento de processos criativos.

No meu caso, foi o cinema, a fotografia e o vídeo que despertaram o meu desejo de desvendar, compreender e dominar os aparelhos produtores de imagens técnicas que, segundo o filósofo tcheco Vilém Flusser (1985), são imagens produzidas nos suportes que as comportam, capazes de aprisionar o ilusório real⁵, mas sem a intervenção direta do homem. Essa aproximação com o cinema, com o vídeo e com a fotografia, escolas de minha vida, tornaram-me um receptor crítico em relação às imagens que chegavam até a mim.

Eu desejava conceber imagens estáticas e em movimento, mas, para isso, era importante entender do que elas se constituíam materialmente, como eram produzidas pelos seus respectivos aparelhos e como o poder e as pessoas ligadas à criação audiovisual e às artes visuais elaboravam mensagens imagéticas para si ou para o próximo. Estava tentando adquirir saberes técnicos, artísticos e estéticos relacionado ao universo das imagens. Queria tornar-me um produtor de visualidades mais efetivo. Nesse aspecto, precisava trabalhar outras possibilidades, como a execução de uma formação estética que contemplasse prática e teoria.

Desde o ensino médio, tentei traçar um percurso de formação, que hoje compreendo como formação estética teórica e prática qualificada. Deste percurso, merece destaque a concretização do Curso Técnico de *Design* e Tecnologias Industriais Básicas, o qual teve duração de dois anos, realizado no Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura. Foi um acontecimento que mudou o meu entendimento sobre como lidar e produzir imagens. Bem como, foi nele que experimentei pela primeira vez o lado prático e operacional da utilização de equipamentos fotográficos e videográficos. Como parte das atividades do curso, também iniciei meus primeiros exercícios com um computador de mesa, com programas gráficos específicos de criação e de tratamento de imagens não analógicas. Iniciava-se ali também a minha aprendizagem com imagens digitais, ao adentrar no universo das imagens videográficas, agora convertidas em código binário (zeros e uns), específico da linguagem computacional, e que poderiam ser virtualmente visualizadas em computadores e em diferentes tipos de equipamentos.

Ao mesmo tempo em que seguia como aluno neste curso, consciente de que

⁵ Prefiro chamar o real de ilusório, por saber que, na teoria da imagem, há pelo menos um consenso de que o real é uma visão pessoal, ou seja, não existe um único real ou uma realidade verdadeira. Para um aprofundamento da questão, recomenda-se a leitura do livro “A Fotografia entre Documento e Arte Contemporânea”, do autor francês André Rouillé (2009).

necessitava continuar aprendendo a parte instrumental e técnica de criação de imagens, fabricadas por meios mecânicos e digitais, senti a necessidade de me dedicar aos modos de expressão visual mais próximos das artes plásticas, que hoje vejo como um caminho seguido, quase de forma natural, no aprofundamento do processo de investigação do universo imagético. Essa busca me levou, em 2002, a ingressar no Curso Superior de Tecnologia em Artes Plásticas (CSTAP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Ter iniciado uma experiência de educação estética, em nível de graduação, propiciou-me respostas que buscava em relação aos modos de produção tradicional e contemporâneos de criação de imagens, em um processo que, de certa forma, reforça a ideia de *habitus* defendida por Bordieu (2007). As minhas escolhas temáticas e os meus processos de aprendizagens na graduação trouxeram-me fatos e inspirações que espelham reflexos de minha experiência vivida na infância, adolescência e início da fase adulta com o cinema, o vídeo e a fotografia. Pude notar que o exercício contínuo para desenvolver um olhar artístico libertou-me de uma visão racional e pragmática pautada por regras e técnicas compositivas, comuns ao universo do *design* e da publicidade, que me fizeram valorizar aspectos mais sensíveis ligados à percepção, como a expressão e a plasticidade contidas em trabalhos artísticos de renomados artistas, fotógrafos, cineastas e acadêmicos que conheci, além dos que pessoalmente desenvolvi ao longo do CSTAP/IFCE.

Sendo assim, os saberes adquiridos em minha experiência empírica, formação técnica e superior propiciaram-me um convite, no ano de 2008, para lecionar nos cursos superiores de *Design* gráfico e de Publicidade e Propaganda de algumas faculdades particulares de Fortaleza. No ano de 2010, consegui uma colocação no magistério. Fui contratado através de aprovação em concurso público para exercer a docência no IFCE, lotado em disciplinas do eixo de formação artes e tecnologias contemporâneas, no Curso de Licenciatura em Artes Visuais (CLAV/IFCE). Desde então, passei a lecionar as seguintes disciplinas: Fundamentos Básicos da Fotografia, Videoarte e Teorias da Imagem. Na condição de docente de um curso que forma professores de Artes Visuais para atuarem na educação básica, venho promovendo, juntamente com outros colegas professores, um amplo debate sobre produção, fruição e reflexão no campo das visualidades, ensinando-os como elas são criadas, como se expandem e como circulam, antes e depois do advento da tecnologia digital.

Esse comportamento enquanto docente que, diante das novidades tecnológicas, me permitiu distinguir com certa clareza o papel e os limites das mídias, só foi possível por pertencer a uma geração que viveu o declínio do analógico e que vem testemunhando a ascensão da tecnologia digital. Durante toda minha trajetória de vida até o presente momento de

construção desse processo investigativo, nunca considereei como algo fugaz o impacto que as imagens causaram-me durante a infância, a adolescência e, hoje, na fase adulta. Larossa (2011, p. 8) nos diz que “experiência em primeiro lugar, é um passo, uma passagem, um percurso” e hoje me percebo como alguém que viveu e vive micro eventos – como uma simples ida a um cinema aos cinco anos de idade – como experiências singulares que fizeram a diferença em minha formação enquanto cidadão e professor. Como bem observou Tardif (2010, p. 19) “o saber dos professores é plural e também temporal [...] é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”. Assim, no que diz respeito à formação de futuros docentes de Artes Visuais, é de extrema importância que nós, professores, possamos criar ambiências que estimulem sentimentos de busca, curiosidade e encantamento em nossos discentes, para que em suas trajetórias individuais eles desenvolvam seus sentidos estéticos em relação a tudo que chega aos seus olhos e mentes.

Mesmo sabendo que as experiências são intransferíveis, foi assim que aconteceu comigo e é assim que espero estimular quem deseja aprimorar formas particulares de se ver o mundo. Para mim, a trajetória vivida em um contexto de transição para o digital permitiu compreender que as imagens analógicas do cinema e do vídeo atingiram-me em um tempo diferente do que hoje se apresenta para nós. Minha sensação é que, nos tempos analógicos, havia certa pausa, uma espécie de atenção e foco para recepcionar, entender e consumir imagens. Uma sensação que não se explica por uma lógica apenas racional, mas que consegue ser entendida pela via das emoções estéticas. Parecemos tão inertes aos apelos visuais na contemporaneidade?

De acordo com a minha trajetória e com a observação diária do meu ofício docente, tenho como pressuposto ao objeto de estudo da presente tese: a formação estética videográfica de alunos de cursos de licenciatura em artes visuais, **a percepção de que as mudanças tecnológicas que nos levaram à realidade do digital – devido ao barateamento dos computadores *desktop* pessoais e à implementação da Internet na primeira metade da década de 1990 ao grande público – propiciaram um crescimento exponencial das imagens na contemporaneidade, que nos trouxeram tempos de um certo embotamento de nossas experiências estético-visuais.** Esse contexto de explosão e fragmentação imagética na atualidade pode ser comparado ao que o filósofo alemão Walter Benjamin (1987) constatou nos anos de 1940: de que havíamos chegado ao empobrecimento de nossas experiências com a ascensão da informação em detrimento do saber.

Sobre as consequências dessa expansão imagética, Pimentel (2011, p.113) reforça que “a velocidade com que vemos as imagens, nem sempre podemos pensar sobre elas e

selecionar as que devem fazer parte do nosso repertório imagético, isto, é, da referência visual que gostaríamos de deixar registrada em nossa memória.” Esta é uma reflexão que corrobora com a constatação preocupante de que estamos pensando cada vez menos sobre as imagens que vemos.

Acerca das implicações negativas deste fenômeno contemporâneo, Larossa (2011, p. 13) reconhece que “os acontecimentos da atualidade, convertidos em notícias fragmentadas e aceleradamente obsoletas, não nos afetam no fundo de nós mesmos. Vemos o mundo passar diante de nossos olhos e nós permanecemos exteriores, alheios, impassíveis”.

Dessa forma, a imagem videográfica é uma das visualidades que saturam a sociedade na contemporaneidade, porém, de forma inexplicável, tem sido pouco investigada nas pesquisas acadêmicas brasileiras ligadas à arte-educação. Precisamos entender sobre tecnologia, mídias e, conseqüentemente, imagens videográficas, para que possamos saber como agir em relação aos possíveis efeitos que suas representações imagéticas podem causar a nossa cognição. Tal entendimento também passa pela educação e pela preparação de nossos jovens ao enfretamento dessa realidade.

Ora, se a fotografia, com mais de 176 (cento e setenta e seis) anos, em pleno século XXI, ainda nos causa espanto e admiração, o que dirá do campo tão novo das imagens videográficas, surgidas na segunda metade do século XX, as quais hoje são transformadas, convergidas com outras mídias pelo advento do digital e divulgadas rapidamente nas principais redes sociais, devido ao surgimento de tecnologias, como a do *streaming*⁶?

Smartphones, *softwares*, aplicativos de edição, vídeos ao vivo, *stories*⁷ e os usos intensivos de *gifs*⁸ nos perfis das redes sociais etc. nos mostram uma lista interminável de novidades tecnológicas direcionadas às imagens videográficas, agora também digitais, e que nos levam a uma verdadeira incompreensão do papel das mesmas em nossa sociedade.

Larossa (2011) nos diz que a leitura pode ser uma experiência. Amplio e arrisco dizer que fotografar, criar obras audiovisuais e realizar vídeos artísticos também são experiências, desde que tais criações simplesmente não passem despercebidas pelos seus

⁶ Forma de transmissão instantânea de dados de áudio e vídeo através de redes. Disponível em: < <http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2013/05/conheca-o-streaming-tecnologia-que-se-popularizou-na-web.html> />. Acesso em: 02 ago. 2017.

⁷ Novo recurso que reúne posts de um momento especial que disponíveis por apenas 24 horas. Disponível em: < <http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2016/08/instagram-copia-snapchat-e-lanca-stories-posts-apagam-em-24-horas.html> />. Acesso em: 02 ago. 2017.

⁸ É um formato de imagem muito usado na Internet, e que foi lançado em 1987 pela CompuServe, para disponibilizar um formato de imagem com cores em substituição do formato RLE, que era apenas preto e branco. Disponível em: < <http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/04/o-que-e-gif.html> />. Acesso em: 02 ago. 2017.

criadores e receptores. O que ressalto é: criar sem efetivamente se conectar à criação é apenas embarcar em uma produção vazia de sentido ao criador. Não há experiência nesse tipo de ação, não há percurso, muito menos transformação. Assim, é pelo viés da formação estética que concordamos com Larossa (2011, p.13) quando nos diz que “na formação como leitura, o importante não é o texto, mas a relação com o texto”, ou seja, é preciso escutar o texto, estabelecer uma via de mão dupla com ele.

A afirmação de Larossa (2011) pode ser ampliada à dimensão das imagens videográficas, ou seja, precisamos entender que em uma formação estética, a partir desse tipo de imagem, o que deve ficar é a nossa relação com ela. Uma aproximação que saiba diferenciar o “ver” do “olhar”. Olhar uma imagem não é o mesmo que ser atravessado por ela – por sua vez, ver uma imagem é deixar que essa visualidade nos atinja de forma pungente. Ver é uma relação, uma conexão que nos lança aos mais enriquecedores caminhos estéticos. É possível olhar o céu cheio de nuvens e passar incólume a elas, mas enxergá-las no formato de pessoas, de animais ou de objetos somente é possível através da dimensão do ver.

Mediante o exposto, o licenciando em Artes Visuais, futuro arte-educador e agente propagador de cultura, faz parte deste tempo em que é preciso desenvolvê-lo e transformá-lo por meio de uma formação, em uma perspectiva de educação estética, que contemple hoje o campo das visualidades em movimento. Este saber, que só pode ser conseguido subjetivamente, já que a experiência é particular, levou-nos a elaboração da tese: **uma formação extracurricular em vídeo, que enfatize processos de produção, de fruição e de reflexão com alunos de Licenciatura em Artes Visuais, tendo como mediação elementos do patrimônio cultural, promove o aprimoramento da educação estética videográfica e instrumentaliza o futuro professor/artista/pesquisador para lidar com ensino de Arte na contemporaneidade.**

Em seu ponto de partida, a tese nos levou à investigação da questão principal: como os alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE desenvolvem possibilidades de educação estética, utilizando o vídeo como linguagem e o patrimônio cultural como mediação?

Como objetivo geral, almejamos compreender possibilidades e implicações formativas de educação estética com alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais (CLAV) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), utilizando o vídeo como manifestação artística expressiva e o patrimônio cultural como mediação.

Na operacionalização do objetivo geral, buscamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Discutir a formação videográfica de alunos de Artes Visuais em uma perspectiva de educação estética;
- b) Implementar processos de formação videográfica que possam promover discussões e práticas sobre a identidade do professor/artista/pesquisador, utilizando tecnologias contemporâneas;
- c) Promover processos de formação videográfica que articulem os temas transversais, utilizando a arte e as tecnologias contemporâneas;
- d) Fomentar processos de fruição e de produção de imagens com a linguagem videográfica, tendo o patrimônio cultural como elemento de mediação;
- e) Analisar implicações de processos formativos videográficos para a aprendizagem de licenciandos em Artes Visuais.

O eixo teórico nessa pesquisa é multirreferencial, ou seja, nosso objeto é atravessado por diferentes saberes que se encontram e/ou se complementam num processo de promoção interdisciplinar, tanto na eleição do referencial teórico como metodológico. Pautado nessa postura, os autores consultados foram divididos por categorias. Aspectos teóricos – experiência: Larossa (2011), Benjamin (1987) e Dewey (2010); formação de professores: Barbosa (2010), Pimenta (1999) e Tardif (2010); ensino de Arte: Barbosa (2010) e Pimentel (2011); imagens fixas e em movimento: Flusser (1985), Santaella e Nöth (2001) e Aumont (2005); cinema, vídeo e videoarte: Machado (1997), Mello (2008). Aspectos metodológicos – multirreferencialidade: Martins (1998) e Macedo (2009); complexidade: Morin (2005); bricolagem: Kincheloe (2007); abordagem qualitativa: Creswell (2010) e Minayo (2009); Pesquisa-Ação: Barbier (1985) e Thiollent (2011); artografia: Rita L. Irwin (2013); abordagem triangular: Barbosa (2010); análise de conteúdo: Puglisi e Franco (2005), Bardin (1977) e Gomes (2009).

1.1 Estado da questão: Como se encontra o debate sobre vídeo e educação videográfica nos bancos de dados da ANPAP, CONFAEB, ANPED, Portal de Periódicos CAPES e BDTD

Com o intuito de verificar de que modo estão sendo conduzidos debates e estudos em torno da temática vídeo e educação videográfica, passamos a nos aproximar do ponto de vista conceitual de nossas “questões”, para uma melhor definição de nosso objeto de estudo, rastreando, nesse movimento, elementos para tomada de decisões em relação ao caminho investigativo a ser percorrido. Na realização deste intento, foi necessário a organização de um

levantamento bibliográfico através de um procedimento de pesquisa chamado Estado da Questão (EQ), cuja finalidade é:

(...) levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa. (NÓBREGA-THERRIEN/THERRIEN, 2004, p. 7).

Baseado nessa observação, o passo seguinte foi estruturar o EQ tendo como norte o quadro sinóptico (ver Quadro 1) que sistematiza suas principais características, conforme apontam Nóbrega-Therrien/Therrien (2004, p. 8).

Quadro 1 – Sinopse Estado da Questão

CARACTERÍSTICAS	ESTADO DA QUESTÃO
Objetivos	Delimitar e caracterizar o objeto (específico) de investigação de interesse do pesquisador e a consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica.
Procedimentos	Levantamento bibliográfico seletivo para identificar, situar e definir o objeto de investigação e as categorias de análise.
Fontes Consulta	Teses, dissertações, relatórios de pesquisa e estudos teóricos.
Resultados	Clareia e delimita a contribuição original do estudo no campo científico.

Fonte: Extraído do artigo “Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: Reflexões teórico-metodológicas” de autoria dos professores Sílvia Maria Nóbrega-Therrien e Jacques Therrien.

A partir da definição do objeto de estudo e do objetivo geral, seguimos as orientações do quadro sinóptico (ver Quadro 1) e definimos as categorias centrais da abordagem teórico-metodológica. Dessa forma, inicialmente emergiram como categorias as seguintes temáticas:

- a) Formação de professores de artes visuais;
- b) Educação estética;
- c) Arte como experiência;
- d) Patrimônio cultural.

Já como descritores⁹, decidimos utilizar alguns cognatos: audiovisual, cinema, videográfico e filmes, prevendo que não existissem muitas publicações específicas com o descritor vídeo, por tratar-se de uma tecnologia contemporânea de imagens em movimento mais recente que o cinema.

Com o início da elaboração do EQ, nosso interesse era saber se existiam discussões, caminhos e enfoques materializados em anais, em artigos, em dissertações e em teses, que estivessem em consonância com o objeto de estudo, a formação estética videográfica de alunos de cursos de licenciaturas em Artes Visuais, e como eles poderiam contribuir para melhorá-lo ou até mesmo modificá-lo.

Como estratégia inicial de busca, focamos nos eventos que pudessem contemplar a relação entre o que definimos em nosso objeto de estudo, ou seja, a educação, materializada pela formação de alunos, e as artes visuais, no que diz respeito ao uso do vídeo, ambos mediados ou articulados pelo patrimônio cultural como uma importante categoria de compreensão do entorno. Posteriormente, ampliamos a pesquisa no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC) e nas teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Dessa forma, conseguimos mapear três importantes eventos de ampla credibilidade acadêmica nas áreas de Educação e de Artes Visuais:

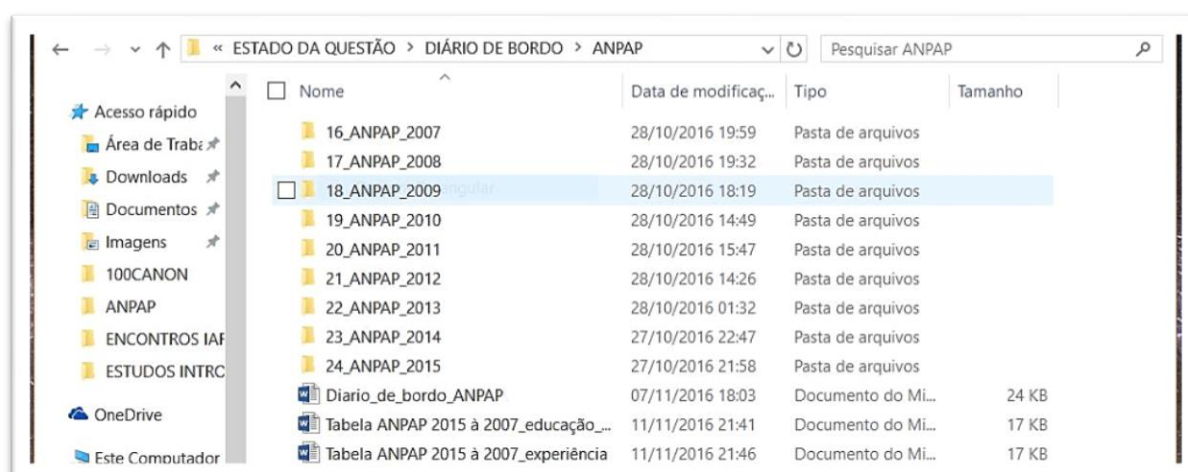
- a) **Encontros Nacionais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP)** – Encontro que privilegia a divulgação de pesquisas em artes visuais no âmbito acadêmico da pós-graduação, e que inclui discussões consolidadas no comitê de Educação e Artes e simpósios de seus eventos;
- b) **Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil (CONFAEB)** – Congresso que foca na divulgação de pesquisas do ensino especializado de Arte (Dança, Teatro, Música e Artes Visuais) realizadas nas instituições educativas;
- c) **Reunião Científica Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)** – Reunião nacional e anual com foco na

⁹ Descritores são palavras-chaves. De forma prática, são utilizados no Estado da Questão para auxiliarem em uma busca mais assertiva sobre discussões, caminhos e enfoques materializados em anais, artigos, dissertações e teses que possam ajudar a definir as categorias temáticas ou de análises. Categorias são conceitos que emergem da teoria que orienta a pesquisa, as escolhas metodológicas e o campo de investigação.

divulgação de pesquisas acadêmicas na área da educação. Possui o Grupo de Trabalho 24, o qual trata de questões específicas que permeiam educação e arte.

Na efetiva operacionalização do Estado da Questão, decidimos organizar os passos e os achados em diários de bordo, em tabelas e em pastas digitais, nomeados com a edição e com o ano dos respectivos eventos, evitando assim possíveis retrabalhos com os resultados obtidos a cada nova busca. As imagens a seguir nos dão a dimensão dos passos executados nessa organização, ao exemplificarmos como procedemos com os dados extraídos dos Encontros da ANPAP, procedimento que também foi adotado nos demais eventos escolhidos. Ver Figura 1:

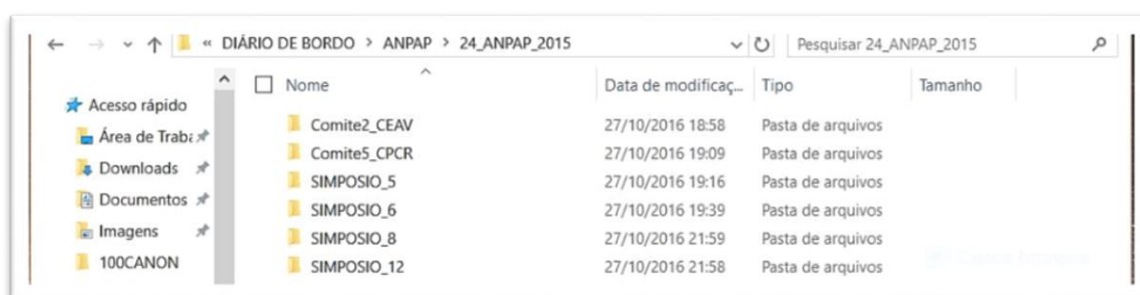
Figura 1 – Organização das pastas, quadros por categorias e diários de bordo dos Encontros Nacionais da ANPAP



Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Dentro das pastas das edições dos eventos, organizamos subpastas nomeadas por seus respectivos grupos de trabalho, comitês ou simpósios. Ver Figura 2:

Figura 2 – Subpastas do Encontro Nacional - ANPAP 2015



Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Nos diários de bordo, para cada evento, especificamos o nome, o local, a temática do ano de realização, as quantidades de artigos por grupos de trabalho, de comitês ou de simpósios, sempre levando em consideração a pertinência das produções acadêmicas com o objeto de estudo e em consonância com as categorias temáticas que estabelecemos a partir do nosso projeto de tese. Ver Figura 3:

Figura 3 – Detalhe do diário de bordo do Encontro Nacional – ANPAP 2015

ANPAP – ENCONTRO NACIONAL (2015)

SANTA MARIA RS, 2015 COMPARTILHAMENTOS NA ARTE: REDES E CONEXÕES. IN: ANAIS DO 24º ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS.

Comitê 2 • CEAV: 38 ARTIGOS

CATEGORIAS E DESCRITORES

- 1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS**
02 Tratam sobre formação docente em artes visuais. 01 é pertinente para a tese (salvo).
- 2. EDUCAÇÃO ESTÉTICA**
01 (Não é pertinente para a tese)
- 3. ARTE COMO EXPERIÊNCIA**
02, apenas 01 é pertinente (salvo)
- 4. PATRIMÔNIO CULTURAL**
Não foram encontrados dados relevantes
- 5. VÍDEO, AUDIOVISUAL, VIDEOGRÁFICO**
01 (salvo)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Dentro das subpastas dos comitês, dos grupos de trabalho ou dos simpósios, decidimos criar outras subpastas, dessa vez com o nome das categorias temáticas e dos descritores relacionados com o objeto de estudo. Ver Figura 4:

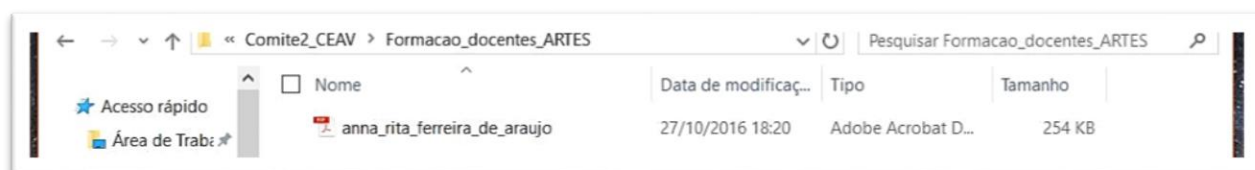
Figura 4 – Subpastas nomeadas por categorias temáticas do Encontro Nacional – ANPAP 2015



Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Levando-se em consideração o grande volume de artigos, procedemos com as escolhas das produções acadêmicas a partir da leitura dos títulos, dos objetivos, das metodologias, dos sujeitos envolvidos e das palavras-chaves contidas nos resumos para que pudéssemos alocá-las de acordo com as categorias temáticas pertinentes ao projeto de tese. Ver Figura 5:

Figura 5 – Artigos salvos por categorias temáticas do Encontro Nacional – ANPAP 2015



Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Com o material organizado, foi possível separar a quantidade de artigos por categorias temáticas em todas as edições dos eventos escolhidos e, com isso, extrair o que de fato se aproximava do objeto de estudo: a formação estética videográfica de alunos de cursos de licenciaturas em Artes Visuais. Para tal intento, criamos tabelas com os seguintes campos: autor, título, objetivo geral, metodologia, sujeitos envolvidos, tipo de trabalho, local e ano. Esse procedimento foi muito importante e nos ajudou a catalogar artigos em estreito diálogo com o que buscávamos. Ver Quadro 2:

Quadro 2 – Artigos pertinentes ao objeto de estudo da tese – Encontro Nacional ANPAP 2015

Descritor 5: Educação estética							
Autor	Título	Objetivo geral	Metodologia	Suj.	tipo de trabalho	Local	ano
Cristiane Herres Terraza / Instituto Federal de Brasília	CIDADE E VISUALIDADE: REFLEXÕES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA ARTE	propõe uma reflexão sobre a educação estética em contexto de ensino técnico, abordando tema consoante à formação específica dos estudantes, que resulta, porém, na compreensão mais ampla das questões atuais que afetam diretamente os indivíduos e as coletividades.	-----	jovens e adultos, numa ampla faixa etária de 18 a 63 anos, muitos oriundos dos estudos anteriormente chamados de	Artigo	Brasília	2015

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Como consequência desse procedimento, dentro do total de artigos selecionados por Grupos de Trabalhos (GT), por comitês ou por simpósios de todos os eventos, fez-se necessário a elaboração de uma nova triagem de produções acadêmicas relativas ou muito próximas ao objeto de estudo. Abaixo, conforme Quadro 2, encontram-se os resultados de cada evento:

1.1.1 Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP)

1.1.1.1 Critérios de inclusão e exclusão nas buscas:

Como passo inicial, delimitamos um recorte temporal entre 2007 e 2015 por constatarmos que somente esses dados estavam disponíveis para consulta *online* na época em que realizamos a busca. O segundo movimento foi consultar diretamente o Comitê de Educação em Artes Visuais, por tratar-se do único comitê que estabeleceu relação entre educação e arte dentro dos Encontros Nacionais da ANPAP. O terceiro passo foi efetivado por uma consulta direta nos simpósios que discutem educação e Artes Visuais, já que não são todos os simpósios dos Encontros Nacionais da ANPAP que abordam a temática da educação, do ensino e da aprendizagem de Artes Visuais. Por fim, insistimos em uma consulta em comitês e em simpósios específicos sobre patrimônio cultural, no sentido de esgotar possíveis relações com a questão da educação e do ensino de Artes Visuais.

Abaixo, apresentamos no Quadro 3 os achados da produção acadêmica do evento ANPAP.

Quadro 3 – Trabalhos encontrados nos Encontros Nacionais da ANPAP, no período de 2007 a 2015. Total de artigos: 587

FORMAÇÃO PROFESSORES DE ARTES VISUAIS			EDUCAÇÃO ESTÉTICA			EXPERIÊNCIA ESTÉTICA			PATRIMÔNIO CULTURAL			VÍDEO, VIDEOGRÁFICO, AUDIOVISUAL, FILMES		
Total	Relativos	%	Total	Relativos	%	Total	Relativos	%	Total	Relativos	%	Total	Relativo	%
42	25	60	8	5	60	11	9	80	4	3	75	13	6	46

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017, com base nos dados extraídos dos anais dos Encontros Nacionais da ANPAP.

1.1.2 Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)

1.1.2.1 Critérios de inclusão e exclusão nas buscas:

Primeiro definimos um recorte temporal compreendido entre os anos de 2009 a 2015, pelo fato do GT 24 Educação e Arte ter iniciado suas atividades em 2009. O segundo critério foi priorizar a consulta direta no GT 24 Educação e Arte, por se tratar do único GT ligado ao tema, resultando numa busca mais assertiva e em consonância com o objeto de estudo desta tese. Abaixo, apresentamos no Quadro 4 os achados da produção acadêmica do evento ANPED.

Quadro 4 – Trabalhos encontrados nas Reuniões Nacionais da ANPED, no período de 2009 a 2015. Total de artigos: 99

FORMAÇÃO PROFESSORES DE ARTES VISUAIS		%	EDUCAÇÃO ESTÉTICA		%	EXPERIÊNCIA ESTÉTICA		%	PATRIMÔNIO CULTURAL		%	VÍDEO, VIDEOGRÁFICO, AUDIOVISUAL, FILMES		%
Total	Relativos		Total	Relativos		Total	Relativos		Total	Relativos		Total	Relativo	
12	9	75	9	7	78	2	1	50	0	0	0	4	1	25

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017, com base nos dados extraídos dos anais das Reuniões Nacionais da ANPED.

1.1.3 Congresso Nacional da Federação dos Arte Educadores do Brasil (CONFAEB)

1.1.3.1 Critérios de inclusão e de exclusão nas buscas:

Nosso primeiro passo foi definir o recorte temporal de 2014 a 2015, por constatar que abaixo do ano de 2014 os dados estão inacessíveis ou apresentam somente a programação digitalizada, inviabilizando assim uma consulta mais detalhada. Em um segundo momento, priorizamos nossa consulta nos GT Artes Visuais e nos eixos com estreita ligação aos descritores e às categorias que havíamos definido, com o intuito de garantir uma busca mais direcionada e em consonância com o nosso objeto de estudo. Abaixo apresentamos o Quadro 5 com os achados da produção acadêmica do CONFAEB.

Quadro 5 – Trabalhos encontrados nos eventos da CONFAEB, no período de 2014 a 2015. Total de artigos: 390

FORMAÇÃO PROFESSORES DE ARTES VISUAIS		%	EDUCAÇÃO ESTÉTICA		%	EXPERIÊNCIA ESTÉTICA		%	PATRIMÔNIO CULTURAL		%	VÍDEO, VIDEOGRÁFICO, AUDIOVISUAL, FILMES		%
Total	Relativos		Total	Relativos		Total	Relativos		Total	Relativos		Total	Relativo	
19	14	74	2	1	50	10	7	70	4	2		9	7	78

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017, com base nos dados extraídos dos anais da CONFAEB.

1.1.4 Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Plataforma Sucupira

Antes de adentrarmos os critérios de inclusão e de exclusão dos periódicos, das teses e das dissertações, é preciso ressaltar que foi executado o mesmo procedimento organizacional adotado nos Encontros da ANPAP, nas Reuniões da ANPED e nos CONFAEBs. Por esse motivo, não sentimos a necessidade de demonstrar novamente essas etapas. Outro ponto importante, propiciado pelo movimento de busca nos eventos, foi repensarmos a inclusão da palavra ‘vídeo’ nas categorias educação estética e experiência estética, já que, nas leituras dos resumos, a maioria dos trabalhos que abordavam estas categorias apresentavam experiências mediadas pelo uso deste tipo de imagem técnica em movimento. Outro tópico significativo foi perceber que o uso da categoria ‘patrimônio cultural’ deveria conter a palavra “artístico”, com o intuito de cobrir mais trabalhos que continham especificamente essa relação do patrimônio com as artes visuais.

1.1.4.1 Critérios de inclusão e de exclusão nas buscas:

O primeiro critério foi estabelecido através de um recorte temporal, fixamos os anos de 2001 a 2016, e tomamos como marcos a criação da LDB/96, a evolução da Internet (a qual passou a utilizar cada vez mais recursos audiovisuais), o aprimoramento tecnológico de aparelhos que captam, gravam e transmitem vídeos, posteriormente distribuídos em redes virtuais, e as discussões mais atuais sobre as convergências das mídias. O segundo critério foi o uso das categorias “Formação de Professores de Artes Visuais”, “Educação Estética em Vídeo”, “Experiência Estética em Vídeo” e “Patrimônio Cultural e Artístico”, juntamente com o caractere booleano “AND” com o intuito de garantir pertinência e foco em relação ao tema e ao objeto de estudo da tese. Por fim, priorizamos, em um terceiro passo, realizar buscas somente

nos artigos. Ver dados no Quadro 6:

Quadro 6 – Pesquisa sobre as categorias ‘Formação de Professores de Artes Visuais’, ‘Educação Estética em Vídeo’, ‘Experiência Estética em Vídeo’ e ‘Patrimônio Cultural e Artístico’ na base de dados do Portal de Periódicos CAPES

DESCRIPTOR	TOTAL	REVISADOS POR PARES	FILTRO	AMOSTRA
Formação de professores em artes visuais	187	34	Artigos/revisado por pares	2
Educação estética em vídeo	129	72	Artigos/revisado por pares	2
Experiência estética em vídeo	201	168	Artigos/revisado por pares	6
Patrimônio cultural e artístico	54	26	Artigos/revisado por pares	6
TOTAL				16

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017, com base em <http://www.periodicos.capes.gov.br/>.

É importante pontuar que estendemos a pesquisa utilizando a categoria “formação de professores de artes visuais” em inglês. A categoria “*visual art teacher formation*” nos forneceu um total de 20 artigos na língua inglesa conforme o Quadro 7.

Quadro 7 – Artigos encontrados no Portal de Periódicos CAPES. Total de artigos em língua inglesa: 20, sendo que (10) avaliados por pares

DESCRIPTOR: VISUAL ART TEACHER FORMATION	
ARTIGOS	
TOTAL	RELATIVOS
20	3

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017, com base nos dados extraídos do Portal de Periódicos CAPES.

1.1.5 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

1.1.5.1 Critérios de inclusão e de exclusão nas buscas:

O primeiro critério foi estabelecer o recorte temporal entre 2001 e 2016, pelos mesmos motivos versados para os periódicos. Por tratar-se de uma biblioteca Digital Brasileira

de Teses e de Dissertações, obviamente focamos no escopo definido para este sítio. Ver dados em Quadro 8:

Quadro 8 – Pesquisa sobre as categorias ‘Formação de Professores de Artes Visuais’, ‘Educação Estética em Vídeo’, ‘Experiência Estética em Vídeo’ e ‘Patrimônio Cultural e Artístico’ na base de dados da BDTD

DESCRITORES	TOTAL	FILTRO DISSERTAÇÕES	FILTRO TESES	AMOSTRA
Formação de professores em artes visuais	94 D/29 T	Dissertações/2001-2016	Teses/2001-2016	5 D/3 T
Educação estética em vídeo	41 D/31 T	Dissertações/2001-2016/ educação estética/ vídeo	Teses/2001-2016/ “educação estética”	3 D/3 T
Experiência estética em vídeo	60 D/15 T	Dissertações/2001-2016	Teses/2001-2016/	9 D/2 T
Patrimônio cultural e artístico	37 D/47 T	Dissertações/2001-2016/ Patrimônio cultural e artístico/artes	Teses/2001-2016/	5 D/1 T
TOTAL				22 D/9 T

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017, com base em <http://bdtd.ibict.br/vufind/>.

1.1.6 Achados gerais

A categoria ‘formação de professores de artes visuais’, destacou-se com maior ênfase nas Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, com (9 trabalhos, 75%) e no Congresso Nacional da Federação dos Arte-Educadores do Brasil – CONFAEB (14 trabalhos, 74%). Este resultado confirma nossas suspeitas de que há, por parte dos pesquisadores, uma preocupação com a formação e com o papel do futuro docente em Artes Visuais em uma sociedade tecnológica. De acordo com a leitura dos resumos desses trabalhos citados, é forte o discurso de que os licenciandos nessa área precisam acompanhar a velocidade das transformações tecnológicas, no sentido de se prepararem como professores de Artes Visuais inventivos e reflexivos diante dos impactos de uma realidade cada vez mais digital.

A categoria ‘educação estética’ aparece com (7 trabalhos, 78%) nas Reuniões Nacionais da ANPED, superando levemente a sua incidência no CONFAEB (1 trabalho, 50%) e nos Encontros Nacionais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP (5 trabalhos, 60%). As leituras dos títulos e dos resumos dos trabalhos citados relatam que a disciplina Artes Visuais ou o uso da arte propiciam uma educação visual que auxilia no desenvolvimento cognitivo e no aperfeiçoamento estético e cultural dos alunos. Nestes mesmos trabalhos, não houve uma forte associação entre educação estética e novas tecnologias, o que nos causa estranhamento, justamente pela forte necessidade de discutir a fruição e a produção artística em uma era pautada pelo acelerado crescimento de visualidades de toda ordem.

A categoria ‘experiência estética’ destacou-se nos Encontros Nacionais da ANPAP (9 trabalhos, 80%) e no CONFAEB (7 trabalhos, 70%). Primeiro é preciso ressaltar que essa categoria aparece sempre associada a uma ação, ou seja, a proposição de uma prática, muito em função do conceito de arte como experiência do filósofo John Dewey (2010) e da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2010). Destacamos as experiências artísticas e educativas com foco na arte contemporânea, sendo que, nesse bojo, o uso da fotografia, a inclusão do cinema e da Internet dão-nos a dimensão de que vem crescendo o interesse por esse tipo de experiência estética mediada por recursos tecnológicos. Não foram encontrados dados significativos em relação ao uso do vídeo ou da videoarte, o que mais uma vez provoca-nos surpresa, já que o vídeo, pela difusão de seu acesso, inicialmente com a mídia televisiva e posteriormente com o advento do computador e da Internet, tem sido muito mais acessível do que o cinema.

A categoria ‘patrimônio cultural’ não apontou nenhum resultado nas Reuniões Nacionais da ANPED (0%) e quase não apareceu nos Encontros Nacionais da ANPAP (3 trabalhos, 75%) e do CONFAEB (2 trabalhos, 50%), apresentando raros trabalhos que discutiam o patrimônio pela mediação de imagens fotográficas e videográficas. Aqueles que vimos traziam discussões ainda arraigadas nos conceitos tradicionais sobre patrimônio cultural, principalmente os ligados aos bens materiais.

Já os descritores ‘vídeo, videográfico, audiovisual e filmes’ reverberaram nos Encontros Nacionais da ANPAP (6 trabalhos, 46%), apareceram de forma rarefeita nas Reuniões Nacionais da ANPED (1 trabalho, 25%) e com uma certa força nas edições do CONFAEB (7 trabalhos, 78%). Os descritores que se referem às ‘imagens em movimento’ não apresentaram resultados significativos nas comunicações orais de um dos principais eventos da pós-graduação em Educação: as Reuniões Nacionais da ANPED. Consideramos uma situação intrigante já que, na perspectiva de se educar para uma sociedade tecnológica, essa discussão foi posta de lado justamente em uma era em que temos diversos aparelhos capazes de produzir

vídeos, inclusive para enriquecer conteúdos ministrados em salas de aula. Nos Encontros Nacionais da ANPAP e no CONFAEB, vimos uma situação contrária. Nos dois eventos, o vídeo tem sido problematizado como uma ferramenta transdisciplinar, promovendo uma interface entre educação e cultural visual. Também observamos que, em relação às experiências estéticas, o vídeo tem contribuído na produção de sentido, proporcionando reflexão sobre as visualidades que nos chegam, pelo estímulo da construção poética e imagética, materializadas em estratégias de montagens videográficas e cinematográficas. Trabalhos que, em sua maioria a partir do vídeo, discutiam como os jovens se apropriam dessas novas tecnologias de criações visuais em movimento para estimularem a imaginação e o senso crítico.

Todos os artigos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES/MEC apontaram aproximações em relação ao objeto de estudo, porém não especificamente sobre o uso do vídeo em uma proposição de formação, de educação ou de experiência estética mediada pelo patrimônio cultural, esse debate não apareceu no EQ. Deparamo-nos com discussões sobre as formações iniciais de professores de diferentes áreas e de artes visuais catalisadas pela educação ou pela experiência estética com o uso de outros dispositivos, como museus, imagens fotográficas, músicas, literatura, videoclipes, TICs e narrativas fílmicas. Outro detalhe importante é que as imagens estáticas ou em movimento ainda são fortemente problematizadas nas Ciências Sociais Aplicadas, enquanto que sua discussão na educação se caracteriza por ser muito rarefeita.

Ainda sobre o Portal de Periódicos da CAPES/MEC, no que compete à categoria ‘patrimônio cultural’ e sua relação com as artes plásticas ou visuais, nas publicações encontradas, o pioneirismo advém do Grupo de Estudo Investigação em Arte, Ensino e História (IARTEH)¹⁰, do líder Prof. Dr. José Álbio Moreira de Sales. Ainda sobre o vanguardismo de atuação acadêmica do grupo IARTEH relacionado à categoria ‘patrimônio cultural’, no ano de 2017, foi defendida a primeira tese de uma de suas integrantes, a Prof^a. Dr^a Tânia Maria de Sousa França, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), cujo título foi: **EDUCAÇÃO ESTÉTICA E PATRIMÔNIO CULTURAL: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAR FORMANDO NA CIDADE DE VIÇOSA DO CEARÁ-CE.**

Os trabalhos sobre a categoria ‘patrimônio cultural’ estão fortemente concentrados nas áreas de Arquitetura, Geografia e História, principalmente nas licenciaturas e na educação museológica. Não encontramos nenhum trabalho que apresentasse conceitos contemporâneos

¹⁰ Sítio do Grupo IARTEH. Disponível em: < <https://sites.google.com/site/grupoarteh/>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

sobre a categoria supracitada. Apesar da busca infrutífera, pretendemos trazer uma discussão mais contemporânea sobre patrimônio cultural e sobre como podem ser estabelecidas articulações que abram possibilidades de educação estética videográfica aos futuros docentes de Artes Visuais do IFCE.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e de Dissertações (BDTD), o panorama assemelha-se ao que encontramos nos periódicos CAPES/MEC. No que concerne à categoria ‘formação de professores de artes visuais’, cinco (5) dissertações apontam diferentes desafios que permeiam a formação inicial do licenciando em Artes Visuais, na perspectiva do artista-professor-pesquisador.

Uma grata surpresa veio ao encontrarmos uma (1) dissertação que reuniu moderada ligação com o nosso objeto de estudo. Nela, as pesquisas ‘bricolagem’, ‘educação das artes visuais’ e ‘narrativas fílmicas’ são utilizadas na problematização da formação inicial de professores pedagogos. Em relação à ‘educação estética’, duas (2) dissertações trouxeram discussões que envolvem a imagem na era da informação e o uso de recursos narrativos na criação de vídeos para a educação à distância. Apenas uma (1) tese foi mais assertiva em relação ao problema da pobreza da experiência visual, provando que o que pensamos para o nosso objeto de estudo está na pauta das discussões contemporâneas, porém, pouco abordado no campo da educação e da formação de professores de Artes Visuais. Novamente, o uso do vídeo está fortemente atrelado à área das Ciências Sociais Aplicadas quando utilizamos a categoria ‘experiência estética em vídeo’ e a categoria ‘patrimônio cultural’ nas dissertações e nas teses, as quais apontam para os aspectos imateriais e artísticos, dando-nos embasamento para que possamos avançar no uso da linguagem videográfica, mediada pelo patrimônio cultural, elementos norteadores para nossas experiências de educação estética junto aos licenciados em Artes Visuais do IFCE.

Entendemos que o itinerário realizado do EQ, em relação ao objeto de estudo, coloca-nos diante de uma urgente e necessária discussão contemporânea sobre a expansão e a produção exponencial de imagens em movimento, já que atestamos a quase ausência de capilaridade desse tema nas discussões acadêmicas dos Cursos de Licenciaturas em Artes Visuais brasileiros. As comunicações orais, os artigos, as teses e as dissertações deixam claro que os professores de Artes Visuais em formação tiveram pouquíssimas experiências de educação estética videográfica ou pior: que a discussão não se ampliou nos tempos digitais e na vida virtualizada. O cenário apresentado por este itinerário poderia nos desestimular, mas observamos que os resultados apontam para o desconhecimento das possibilidades de educação estética videográfica na formação inicial de professores de Artes Visuais e que, por essa razão,

devemos insistir nessa investigação, para posteriormente socializarmos os achados da iniciativa na presente tese.

A produção textual decorrente desta pesquisa está organizada da seguinte forma:

Na **seção 2**, específico como se deu o meu percurso metodológico, determinado pela multirreferencialidade e pela complexidade que permeiam o objeto de estudo. Esclareço que as opções metodológicas foram tomadas em função da questão principal e norteadora, bem como dos objetivos gerais e específicos. Dessa forma, o caminho investigativo deu-se pela articulação da abordagem qualitativa, auxiliada pela Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), pela abordagem triangular e pela Pesquisa-Ação, resultando na elaboração de uma ação prática, na modalidade de encontros presenciais, tendo a aplicação de um curso de curta duração ao longo do processo. As técnicas de coletas estão justificadas pelo uso concomitante de mensagens verbais e não verbais e a análise dos dados se deu pela escolha da análise de conteúdo, enquanto o método de interpretação foi da interpretação de sentido.

A **seção 3** faz um apanhado dos conceitos de estética ao longo do tempo, demonstrando o processo de autonomia da arte, e da própria estética, como conhecemos hoje. A seção também apresenta o conceito de educação estética e a sua importância em uma dimensão sensível-cognitiva, e encerra com os esclarecimentos quanto ao significado de experiência estética e arte como experiência em uma perspectiva deweyana.

A **seção 4** expõe como se deu o processo de ensino de Arte brasileiro e os desafios que a formação de docentes em artes visuais têm enfrentado com as mudanças recentes na Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) e com a chegada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de abordar o contexto de criação e implantação do Curso Superior de Artes Visuais do IFCE.

A **seção 5** refere-se ao conceito de imagem na contemporaneidade, sua classificação segundo o paradigma fotográfico, além de explicar o que é a imagem vídeo, quando surgiu, quais são suas características e como a desmaterialização da arte propiciou a abertura para o surgimento da videoarte.

A **seção 6** mostra como se deu a presença do audiovisual na capital cearense, numa tentativa de contextualizar cronologicamente a presença do vídeo e da videoarte no cenário artístico e educacional de nossa cidade. Nesse processo histórico, procuraremos entrecruzar a temática do patrimônio cultural, numa demonstração de que a instauração do audiovisual e a sua relação com os fortalezenses permitiu a criação de uma cultura audiovisual ao longo do tempo, mas que ainda carece de ações mais sensíveis e enérgicas por parte da sociedade civil e dos órgãos governamentais em relação a ideia de pertencimento, identificação, tombamento,

preservação e conservação, em relação aos bens culturais materiais e imateriais.

Na **seção 7** expomos as percepções e modos de olhar dos licenciandos em artes visuais do IFCE para a temática da educação estética videográfica. Procuramos evidenciar quais foram os ganhos perceptivos dos partícipes a cada encontro em relação a compreensão das particularidades da imagem vídeo e como os colaboradores conseguiram obter suas transformações individuais no processo de Pesquisa-Ação.

Por último, a **seção 8** trará as considerações e as reflexões sobre a questão principal e sobre o objeto de estudo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

“A poesia e a arte continuam a desvendar lógicas profundas e insuspeitadas do inconsciente coletivo, da vida cotidiana e do destino humano. A ciência é apenas uma forma de expressão dessa busca, não exclusiva, não conclusiva, não definitiva”. (MINAYO, 2009).

2.1 Entrelaçando métodos: uma postura bricoleur

A conjunção entre arte e educação há muito expõe um terreno fértil, complexo e interdisciplinar de conhecimentos e de possibilidades infindáveis aos mais diferenciados campos do saber científico. Tal assertiva reflete tempos em que – especificamente sobre a questão dos paradigmas na ciência – “praticamente em todos os campos, em todas as disciplinas, vem sendo questionada a produção científica que se elaborou (e que se elabora) sob a perspectiva do positivismo” (MARTINS, 1998, p. 21).

Nesse sentido, entendendo paradigma como a reunião de crenças que nos orientam na realização de uma determinada ação, Martins (1998) nos diz que o positivismo carrega consigo um modo de fazer ciência distante da complexidade global em que vivemos. Impregnado por um realismo ingênuo, de que a isenção e a objetividade do pesquisador vão desvelar uma realidade verdadeira, não contaminada pelo mundo, perfeitamente controlável por meio da experimentação, da manipulação e da verificação de hipóteses, os paradigmas positivistas e pós-positivistas refletem um tipo de pesquisa ainda comprometida com os anseios do período moderno. Por modernidade entendemos que foi um período em que prevalecia com maior intensidade o tempo das ortodoxias, da valorização cega da razão, advindas da concepção de uma racionalidade iluminista, que tanto ainda marca uma epistemologia tradicionalmente ocidental, caracterizada pela cisão entre o sujeito e a dita realidade real.

O fato é que vivemos outros tempos, que segundo Macedo *et al.* (2009, p. 119) “padrões monológicos de compreensão da realidade e da pesquisa não alcançam essa complexidade do mundo humano”. No terreno em que arte e educação se contaminam – no melhor dos seus sentidos – não é compreensivo que fenômenos dessa natureza ainda sejam analisados por olhares científicos arraigados em modelos reducionistas de produção de conhecimento e descontextualizados das transformações recentes que estamos presenciando. Neste cenário de desconfiança da ciência moderna, a pós-modernidade – período contemporâneo que marca a chegada do século XXI – cria um terreno fértil para a ascensão de novos paradigmas capazes de contestar a abordagem positivista cientificista de se ver e perceber

o mundo. Segundo Martins (1998), o pós-modernismo é:

Uma rejeição das grandes narrativas – metanarrativas, filosofias metafísicas e qualquer forma de pensamento totalizante. [...] o significado do pós-modernismo está estreitamente relacionado com as condições mutáveis de produção de conhecimento e tecnologia que estão produzindo formas de organização social que desestruturam os velhos hábitos, os limites e as práticas da modernidade. (MARTINS, 1998, p. 21).

Por essa razão, é preciso que estejamos cientes de que objetos de estudos, em sintonia com o contexto da pós-modernidade e ao serem investigados, pedem o uso de diferentes lentes paradigmáticas teóricas e metodológicas. Partindo dessa premissa e contextualização inicial, a formação estética videográfica de alunos de cursos de licenciatura em artes visuais, objeto de estudo desta pesquisa, adere-se e reflete este contexto pós-modernista. Uma formação estética pautada pelo uso da expressividade plástica da imagem vídeo por futuros professores de artes visuais, tendo o patrimônio cultural como um articulador dessas questões, coloca-se diante de nós como um fenômeno interdisciplinar, passível de ser atravessado por múltiplas perspectivas investigativas. Isolá-lo, sem considerar sua tangência natural aos seus possíveis contextos, seria negar sua característica nativamente relacional: uma realidade permeada pela transformação nos campos da tecnologia, da ciência e da arte, com a chegada, nos anos de 1960, da arte contemporânea. Sobre esses aspectos citados, Martins (1998) nos diz que:

As inovações tecnológicas, científicas e artísticas estão criando um mundo no qual os indivíduos devem realizar seu próprio caminho sem o benefício de referentes fixos ou ancoragem filosófica. Em seu lugar aparece o pós-modernismo como uma marca ideológica e política para referenciar um mundo sem estabilidade, um mundo em que o conhecimento está mudando constantemente e que o significado não pode ser ancorado em uma visão teleológica da história (MARTINS, 1998, p. 22).

Isso posto, é preciso estar atento aos novos olhares e às formas de se cercar nossos objetos de estudos em uma seara pós-modernista, não somente deixar que eles falem por si, mas que possam ser vistos de uma forma plural por diferentes referenciais, para que nos afastemos de formas monológicas e positivistas de investigação e com isso permitir a abertura de outros espaços dentro de paradigmas mais sensíveis a essa nova era complexa e multirreferencial. Sobre isso, Martins (1998) complementa que:

Formas emergentes de abordar a realidade marcam o seu caráter complexo, multi [...] e a necessidade de instaurar novas formas de apreendê-la. Tal demanda, por sua vez, exige o estabelecimento de uma nova leitura ou releitura dos conceitos implícitos na construção científica deste real. Assim, conceitos como holismo, complexidade, pluralidade, bricolagem, multiculturalismo (multiculturalidade) etc. estão sendo discutidos/rediscutidos, compondo um campo conceitual que extrapola os limites

disciplinares em que foram elaborados originalmente: são transversais, perpassam vários campos do saber. (MARTINS, 1998, p. 22)

Sobre o que Martins (1998) expôs, qual é o paradigma pós-moderno que está em sintonia com esses conceitos de pluralidade e de complexidade dos fenômenos sociais, capaz de extrapolar limites disciplinares e que melhor nortearia nossa investigação ao objeto de estudo da presente tese? Certamente aquele em que sua ontologia aceite que a realidade possa ser histórica, construída ou participativa, que sua epistemologia possa ser transacional, em que prevaleçam as descobertas criadas e as subjetividades críticas implicadas nesse processo investigativo, com uma postura metodológica pautada pela dialética, valorizando o contextual, e que seja interpretativista, capaz de ser verificada pela ação prática através de diferentes métodos qualitativos. Segundo Lincoln, Guba (2006), os paradigmas que carregam tais posturas são: a Teoria Crítica, o Construtivismo e o Participativo, sendo que, de acordo com os discursos pós-modernos, outros paradigmas podem existir em sintonia com o que cada pesquisador almeja investigar.

Nosso objeto de estudo (a formação estética videográfica de alunos de cursos de licenciatura em artes visuais) carrega consigo os saberes da educação, das artes visuais, da cultura e da comunicação. Diante dessas evidências, este fenômeno social pode ser explorado a partir de múltiplas perspectivas teóricas e metodológicas capazes de propiciar uma melhor compreensão e sentido, sempre pela ótica dos envolvidos. Do ponto de vista das questões práticas de uma investigação científica qualitativa, esse percurso metodológico almeja a transformação e a emancipação dos sujeitos. Noutros tempos, tal escolha seria inconcebível, já que vivíamos sob a égide de um paradigma simplificador da ciência moderna. Sobre o ponto, Morin (2005) nos diz que:

O paradigma simplificador é um paradigma que põe ordem no universo, expulsa dele a desordem. A ordem se reduz a uma lei, um princípio. A simplicidade vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo. Ou o princípio da simplicidade separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso (redução). (MORIN, 2005, p. 59)

Pela conjunção dos diferentes tipos de saberes apontados em nosso objeto de estudo, um paradigma que abriga a complexidade parece-nos ser o caminho que admita que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo, já que o conhecimento acadêmico ou científico é só mais um a disputar os tantos outros conhecimentos que estão a nossa disposição na busca pela interpretação do real. Assim, antes de seguirmos, precisamos deixar claro o que entendemos por complexidade no contexto desta pesquisa. Morin (2005) nos explica que:

À primeira vista é um fenômeno quantitativo, a extrema quantidade de interações e de interferências entre um número muito grande de unidades [...] mas a complexidade não compreende apenas quantidades de unidades e interações que desafiam nossas possibilidades de cálculo: ela compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios. *A complexidade num certo sentido sempre tem relação com o acaso* [...] mas a complexidade não se reduz à incerteza, *é a incerteza no seio de sistemas ricamente organizados* [...] a complexidade, está, pois, ligada a certa mistura de ordem e de desordem, mistura íntima, ao contrário da ordem/desordem estatística, onde a ordem (pobre e estática) reina no nível das grandes populações e a desordem (pobre, porque pura indeterminação) reina no nível das unidades elementares. (MORIN, 2005, p. 35, grifo do autor)

Decerto, a complexidade tem relação com a quantidade e com as incertezas de interações e de interferências de fenômenos dentro de um sistema ricamente organizado. Basta olharmos para nós mesmos, somos muitos, somos falhos, mas somos igualmente singulares, possuímos características que nos conectam uns aos outros e, quando queremos, nos ordenamos, mas também nos desorganizamos. A complexidade abriga o que o paradigma simplificador exclui, ou seja, a criatividade, a ambiguidade, a insuficiência, o vago e a liberdade, de acordo com a dinamicidade da vida.

Essa é uma das diferenças entre os paradigmas ancorados na virada do século XX para o século XXI e os paradigmas positivistas e pós-positivistas da ciência moderna: a complexidade do mundo nos diz que a ciência moderna não é suficiente para explicar ou desvelar um mundo tão rico e heterogêneo. Os paradigmas mais recentes, por sua vez, estes anseiam o acompanhamento e a compreensão dessa complexidade, ou seja, reconhecer que ela não é transparente e nem essencialista como creem os positivistas. Cientes disso, nenhuma redução da realidade será legítima, segundo Martins (1998):

À medida que a noção de complexidade nos remete para a noção de totalidade, de conjunto etc., podemos dizer que uma das chaves para a sua compreensão está nas relações da parte com o todo, e vice-versa. Assim sendo, compreender uma realidade, tomando-a como complexa, significa entender a interdependência entre todos os fenômenos nela implicados (MARTINS, 1998, p. 24)

A complexidade engloba os diversos fenômenos que perpassam os mais variados objetos de estudos, em uma interdependência polissêmica, que certamente pedirá um tratamento ou uma análise bem diferente do método clássico cartesiano de decomposição da heterogeneidade para a homogeneidade, acostumado a obter uma síntese, uma explicação ou desvelamento de uma verdade antes considerada oculta. Para um paradigma que abriga a complexidade, a realidade é socialmente construída. Esse posicionamento nos conforma ao paradigma naturalista/construtivista, que, segundo Mazotti (1996), caracteriza-se por aceitar

plurais realidades sobre um dado ponto. O paradigma construtivista assenta suas bases na crença de que a teoria influencia os fatos, que muitas construções teóricas podem dar conta do mesmo fenômeno e que, portanto, não é possível apontar um caminho teórico fundacional. Para Mazotti (1996, p. 20), “uma investigação nunca é neutra, isto é, isenta de valores. [...] assim como a ‘realidade’ só pode ser vista através da janela da teoria, também só pode ser vista através da janela dos valores”. Em termos de postura metodológica, neste paradigma, o consenso entre os pares é determinado pelo embate hermenêutico e dialético, justamente por envolver construções de pensamentos individuais passíveis de serem refinadas. Por essa razão, nosso objeto de estudo requer uma análise que esteja pautada por um sistema de referências, por matrizes ou por *grids* de diferentes saberes – que, em nosso caso, congrega a arte, a educação, a comunicação e a cultura na perspectiva do patrimônio cultural – articulando-os, sem os reduzir, mas os conjugando, para que possamos identificar, em suas opacidades, seus pontos nodais e conflituosos, com o intuito de se propor uma ação transformadora que aponte, em uma fase de produção de sentido com os sujeitos envolvidos, as identificações das possibilidades de como agir. Diante do exposto, nossa atuação metodológica pressupõe uma análise multirreferencial. Segundo Martins (1998):

A análise multirreferencial das situações, das práticas, dos fenômenos, e dos fatos educativos se propõe, explicitamente, uma leitura plural, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referência distintos, não redutíveis uns aos outros, o que supõe, como exigência, a capacidade de o pesquisador ser poliglota e ter uma postura aberta. (MARTINS, 1998, p. 28).

Primar por essa condição metodológica é estar ciente de que trilharemos um caminho, que certamente exige que nos tornemos pesquisadores criativos e imaginativos, no intuito de estarmos atentos aos atravessamentos que permeiam o processo de desenvolvimento de pesquisas científicas qualitativas na contemporaneidade.

Dentro de uma perspectiva multirreferencial, “o pesquisador toma vários campos disciplinares para construir seu conhecimento. Assim sendo, sua atuação aproxima-se da do “bricoleur” [...] o conhecimento construído sob a perspectiva da análise multirreferencial é o resultado sempre inacabado de uma conjugação de disciplinas, ele é realizado como uma “atividade artesanal”, como uma bricolagem. Ele é tecido de tal forma que as disciplinas não se reduzam umas às outras. (MARTINS, 1998, p. 30).

Sabemos hoje que os fenômenos educativos têm sido cada vez mais investigados pela articulação de diferentes campos disciplinares. Tal acontecimento tem obrigado as ciências da educação a repensarem seus instrumentais de análise. A educação por si não é monológica,

pelo contrário, caracteriza-se por sua pluralidade em ação. A educação é multireferencial.

Inspirados pelas observações de Martins (1998), assumimos na presente tese uma postura de pesquisadores inventivos, ao abraçarmos a bricolagem como uma perspectiva multirreferencial “a partir da conjugação de várias correntes teóricas, o que se desdobra em nova perspectiva epistemológica na construção do conhecimento sobre os fenômenos sociais, principalmente os educativos” (MARTINS, 2004, p. 86). Com o exposto, deixamos esclarecido que caminhamos sob o jugo de uma postura epistemológica que reconhece a pluralidade e a heterogeneidade, levando em consideração que primamos em todo processo investigativo pela observação, pela escuta, pelo entendimento e pela descrição, pontos tão característicos da complexidade.

Segundo Kincheloe (2007, p. 16), “a tarefa do *bricoleur* é atacar essa complexidade, revelando os artefatos invisíveis de poder e cultura, e documentando a natureza de sua influência em sua própria prática acadêmica, mas também na prática acadêmica em geral”, portanto, ao criar, ao reunir posturas metodológicas ou ao valer-se do uso de qualquer outra ferramenta de pesquisa, um pesquisador *bricoleur* age de maneira proativa, unindo prática e teoria na busca por alcançar seus propósitos. Um *bricoleur* age de forma situada quando nos referimos ao processo e ao objeto.

Um *bricoleur* não toma distância no percurso investigativo, pelo contrário, sua postura é interventiva e essa relação, por certo, será imprevisível, complexa e volátil, porém, nunca isenta, já que é fruto de sua irrestrita conexão ao objeto de estudo. O que nos leva a pensar que um *bricoleur* atua na perspectiva da implicação que, de acordo com Barbier (1985), nada mais é do que se assumir como um pesquisador engajado, coparticipativo na realidade estudada, não excluindo sua história de vida, ideais, crenças e posturas políticas, de maneira que estas possam ser valiosos contributos para a construção do conhecimento. Os *bricoleurs* atuam em cenários palpáveis, já que:

Preocupados com as limitações dos enfoques monológicos, todos subscrevemos a “razão prática” da bricolagem, que opera em cenários concretos para conectar teoria, técnica e conhecimentos oriundos da experiência. Nesse caso, o domínio teórico está ligado ao mundo vivido, e novas formas de cognição e pesquisa são enatadas. [...] A bricolagem subversiva aceita o fato de que a experiência humana é marcada por incertezas e que nem sempre a ordem é estabelecida com facilidade. [...] na verdade, a busca racionalista e reducionista da ordem recusa-se, em sua arrogância, a escutar a cacofonia da experiência concreta, a coexistência de sentidos e interpretações diversos. (KINCHELOE, 2007, p. 19).

Assumindo-nos como *bricoleurs*, aceitamos teoria e prática como faces indissociáveis da mesma moeda, materializada em uma estrutura metodológica que engloba a

dimensão cacofônica do vivido e da experiência concreta. Pensamento este que, em relação a produção de conhecimento, evita posicionar-se de forma cristalizada, recusando-se a aceitar conceitos e definições como verdades absolutas. Ser um *bricoleur*, evidentemente, estende esse tipo de postura também ao mundo imagético:

A complexidade de pesquisar o domínio visual é muitas vezes esmagada pelos métodos formais da estética cartesiana [...] as camadas intrincadas do significado visual devem ser estudadas a partir de muitas perspectivas, bem como de diversas tradições culturais e epistemológicas. (KINCHELOE, 2007, p. 49).

Dessa forma, as questões que perpassam nosso objeto de estudo levaram-nos ao delineamento de um percurso metodológico que pudesse contemplar o encontro de tipos de pesquisas, abordagens ou posturas metodológicas que valorizassem a intervenção, o compartilhamento de ideias, a dialogicidade, a alteridade e a horizontalização do conhecimento, antes, durante e depois do processo investigativo. De acordo com Kincheloe (2007, p. 65), “a construção da bricolagem é, em parte, um processo evolutivo que conecta saber humano e produção de conhecimento à zona da complexidade”. Por essa razão, partimos à conjugação de uma bricolagem teórica e metodológica, materializada nesta pesquisa pela articulação da PEBA, da postura metodológica pós-modernas como a Abordagem Triangular conectada ao universo da arte e da educação na contemporaneidade. Para implementar o processo de pesquisa, convocamos a Pesquisa-Ação, na proposição de uma formação em uma perspectiva de educação estética videográfica com licenciandos do CLAV/IFCE, com o intuito de desenvolver possibilidade de aprendizagens juntos. É nesse espírito plural e complexo, reflexo inevitável de nosso tempo, que versaremos a seguir sobre como pensamos e sobre como estruturamos a execução desta pesquisa.

2.2 Pesquisa qualitativa e o diálogo com outras abordagens

Trataremos neste tópico sobre como foi estabelecido o percurso investigativo da presente tese. De início, operacionalizamos nossa metodologia tendo como ponto de partida a questão principal de nossa pesquisa: como os alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais (CLAV/IFCE) do Instituto Federal do Ceará (IFCE) desenvolvem possibilidades de educação estética, utilizando o vídeo como linguagem e o patrimônio cultural como mediação?

O problema central nos impôs um desafio: como então observar, coletar e compreender o desenvolvimento de possibilidades de educação estética, pautadas pelo uso do

vídeo e mediadas pelo patrimônio cultural? Como dito, um *bricoleur* atua em cenários concretos e, para ele, teoria e prática caminham juntas, portanto, na elucidação de tais questões, um dos caminhos possíveis foi a proposição de uma formação em uma perspectiva de educação estética videográfica, por intermédio de um curso de curta duração destinado aos discentes do CLAV/IFCE.

Elaboramos uma proposta inicial, que foi discutida e finalizada com os participantes, tendo como pressuposto o fato de vivemos tempos de embotamento de nossas experiências estético-visuais. O empobrecimento dessas experiências muito se deve ao crescimento exponencial e desenfreado da produção e consumo das imagens na contemporaneidade. Nesse aspecto, fatores como velocidade, simultaneidade, fragmentação e saturação, provocados pela exacerbada circulação de imagens na era digital e informacional do século XXI, têm prejudicado o ato de contemplar e, conseqüentemente, o de refletir criticamente sobre o que chega aos nossos olhos.

Os licenciandos em artes visuais fazem parte desse tempo em que é preciso oferecer subsídios para que tenham uma formação baseada na reflexão por diferentes vias, inclusive, por intermédio de uma educação estética que contemple o campo das visualidades em movimento. Em relação a esse fenômeno contemporâneo, decidimos nos ater ao campo das imagens videográficas. O objetivo da formação, além da coleta de dados que nos auxiliaram na compreensão de nosso objeto de estudo, foi o de contribuir para o desencadeamento de reflexões críticas que agucem e ampliem o olhar do licenciando do CLAV/IFCE para as infindáveis possibilidades de experiências estéticas de ver e de sentir o mundo, por intermédio da imagem vídeo.

Ao permearmos por categorias temáticas como: ‘formação inicial de professores de artes visuais’, ‘ensino de Arte’, ‘estética’, ‘experiência estética’, ‘educação estética’, ‘estética da imagem videográfica’ e ‘patrimônio cultural’ – na Figura de bens materiais e imateriais presentes na cidade de Fortaleza, capital do Ceará – o problema da pesquisa refletiu questões que estão relacionadas ao homem, ao seu entorno e entre si. Portanto, esse tipo de problema pede que sigamos um percurso metodológico pautado pela pesquisa qualitativa, tendo em vista que essa abordagem, segundo Creswell (2010, p. 26), “é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano”.

Dessa forma, na compreensão e no acompanhamento de nosso objeto de estudo, não buscamos soluções estanques ou padronizadas. Nossa proposta de formação voltada aos discentes do CLAV/IFCE não foi criada a partir de modelos abstratos e nem almejou a descrição e a explicação de regularidades de fenômenos externos aos sujeitos que almejamos. Interessou-

nos nesse processo como cada colaborador da pesquisa desenvolveu e atribuiu sentido e significado à experiência em uma perspectiva de educação estética videográfica, a partir das sensibilizações estéticas propostas ao longo da formação. Nesse aspecto, a pesquisa que abriga a complexidade e o heterogêneo é a pesquisa qualitativa em diálogo com outros tipos de abordagens. Sobre isso, Minayo (2009) nos esclarece que:

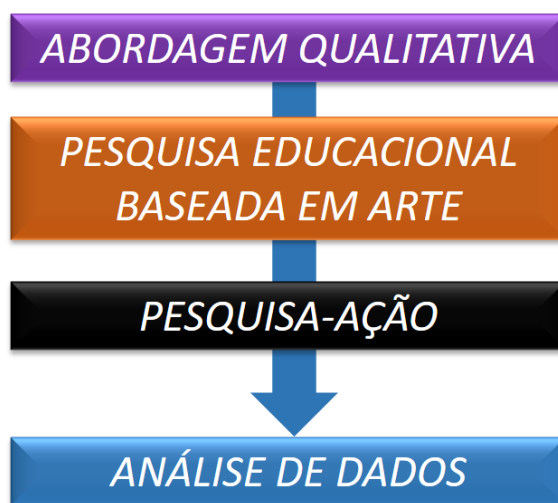
A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2009, p. 21).

Na perspectiva de uma pesquisa qualitativa, os discentes do CLAV/IFCE fazem parte de uma realidade social da qual iremos investigar. São sujeitos autônomos em relação aos seus pensamentos, atitudes e concepções de mundo, assim esse tipo de abordagem nos ajudará a entender e a interpretar os movimentos de transformação que podem ocorrer em suas formações individuais, após a experiência do curso. De acordo com Sampieri *et al.* (2013):

Existem várias realidades subjetivas construídas na pesquisa, que variam em sua forma e conteúdo entre indivíduos, grupos e culturas [...] o mundo social é “relativo” e somente pode ser entendido a partir do ponto de vista dos atores estudados. Em outras palavras, o mundo é construído pelo pesquisador. (SAMPIERI *et al.*, 2013, p. 36).

Assim sendo, conforme Sampieri *et al.* (2013), somente compreenderemos as possibilidades de educação estética videográfica por intermédio da construção, ou seja, da conjugação dos significados e dos sentidos colhidos a partir dos pontos de vista dos discentes colaboradores do CLAV/IFCE. Abaixo, na Figura 6, deixamos claro que a abordagem qualitativa engloba toda a tese, mas que é plenamente possível a inclusão de outros tipos de pesquisas, já que nos orientamos pela multirreferencialidade, que aceita um amplo espectro de referenciais, que se somam em nossa busca pela compreensão do fenômeno estudado em questão. Mais adiante, versaremos melhor sobre as escolhas pela PEBA e pela Pesquisa-Ação. Dessa maneira, como pesquisadores, teremos um entendimento ampliado, cientes de que não alcançaremos a totalidade do fenômeno, levando em consideração que todo conhecimento é incompleto e a realidade que nos cerca é opaca conforme nos mostrou Morin (2005).

Figura 6 – A abordagem qualitativa e sua conjugação com outros tipos de pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

De acordo com algumas características da abordagem qualitativa, o movimento necessário para que pudéssemos implementar nossa investigação obedeceu aos seguintes passos:

- a) Atuar no local dos sujeitos. Creswell (2010, p. 208) ressalta que “os pesquisadores qualitativos tendem a coletar dados no campo e no local em que os participantes vivenciam a questão ou problema que está sendo estudado”, ou seja, que devem considerar o ambiente natural para a realização da pesquisa. Nesse sentido, como nosso foco ateu-se à formação inicial de professores de Artes Visuais, fez-se importante estar no local em que os participantes vivenciaram a pesquisa-ação, por isso, nossa escolha do *locus* investigativo foi a sede do CLAV/IFCE no prédio denominado de Bloco Didático, 4º (quarto) e 5º (quinto) andar, Campus Fortaleza, localizado na Av. Treze de Maio, 2081 - Benfica, Fortaleza - CE, 60040-531;
- b) Coletar dados. Creswell (2010, p. 208) destaca que “os pesquisadores coletam pessoalmente os dados por meio de exame de documentos, de observação do comportamento ou de entrevista com os participantes” e, nisso, pesquisadores líderes e sujeitos colaboradores contribuíram para que a extração de significados fosse a mais produtiva e efetiva possível na resolução do problema de investigação da presente pesquisa. Sobre isso, afirmamos que trazer a voz do coletivo foi preponderante para escolhermos as técnicas e estratégias de investigação nessa pesquisa. Segundo Thiollent (2011):

Em muitos lugares, continuam prevalecendo as técnicas ditas convencionais que são usadas de acordo com um padrão de observação positivista no qual se manifesta uma grande preocupação em torno da quantificação de resultados empíricos, em detrimento da busca de compreensão e de interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. Essa busca é justamente valorizada na concepção da Pesquisa-Ação. (THIOLLENT, 2011, p.13).

Ressaltamos que primamos por essa interação entre os pesquisadores líderes e os sujeitos colaboradores desta investigação. Como *bricoleurs*, não atuamos no *locus* impondo nossas visões de forma verticalizada, pelo contrário, existem maneiras de se executar ações coletivas e orientadas na busca pela melhor resolução de nossas questões. É preciso horizontalizar, valorizar e promover investigações que envolvam o uso da alteridade e da dialogicidade. Por conseguinte, o foco é construir conhecimento juntos, e a Pesquisa-Ação é o tipo de estratégia de investigação que responde a esse anseio. De acordo com Thiollent (2011):

Um dos principais objetivos dessas propostas consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob a forma de diretrizes de ação transformadora. (THIOLLENT, 2011, p.14).

2.3 Por que Pesquisa-Ação?

Escolhemos a Pesquisa-Ação como estratégia de investigação imbuídos desse espírito de intervir na vida social para transformá-la. A Pesquisa-Ação foi o nosso aporte metodológico para a concretização dos objetivos evidenciados nesta tese. A Pesquisa-Ação é uma pesquisa social, pautada pela empiria, na qual os sujeitos envolvidos atuam de forma cooperada e participativa na resolução de uma determinada questão, por intermédio de uma ação transformadora. Segundo Franco (2005, p. 495) “quando falamos de pesquisa-ação, estamos nos referindo a: • pesquisa na ação; • pesquisa para a ação; • pesquisa com ação; • pesquisa da ação; • ação com pesquisa; • ação para a pesquisa; • ação na pesquisa”. Pela importância da ação nesse tipo de pesquisa, não há como negar o seu caráter intervencionista e prático de atuação no campo.

Esse tipo de pesquisa foi criado pelo professor de psicologia Kurt Lewin (1840-1947) em sua estadia nos Estados Unidos. A Pesquisa-Ação, segundo Barbier (1985, p. 38), “pode ser definida como uma pesquisa psicológica de campo, que tem como objetivo uma mudança de ordem psicossocial”. Cabe ressaltar, conforme Thiollent (2011, p. 15), que “tal como a entendemos, Pesquisa-Ação não trata de psicologia individual e, também, não é

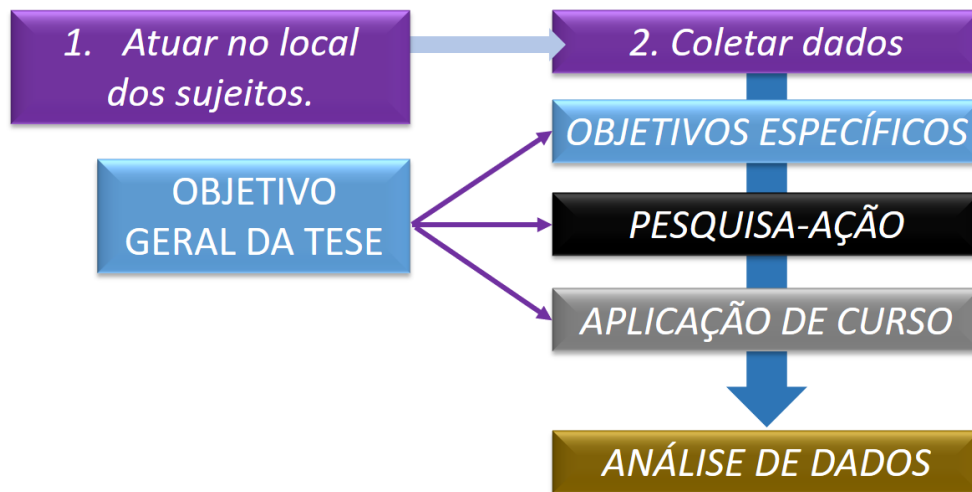
adequada ao enfoque macrossocial”, trata-se de um tipo de pesquisa direcionada para uma faixa intermediária, situada entre o que é considerado microssocial – como grupos reduzidos de sujeitos colaboradores – e o nível macrossocial – sociedade e grupos nacionais ou internacionais em grande escala. Ainda sobre o seu conceito, Franco (2005) nos traz uma descrição mais completa sobre Pesquisa-Ação:

A pesquisa-ação pode ser considerada: • uma abordagem de pesquisa, com característica social, associada a uma estratégia de intervenção e que evolui num contexto dinâmico; • é uma pesquisa que parte do pressuposto de que pesquisa e ação podem estar reunidas; • essa pesquisa pode ter por objetivos a mudança, a compreensão das práticas, a resolução dos problemas, a produção de conhecimentos e/ou a melhoria de uma situação dada, na direção proposta pelo coletivo; • deve se originar de necessidades sociais reais; deve estar vinculada ao meio natural de vida; contar com a participação de todos os participantes, em todas as suas etapas; • metodologicamente, deve ter procedimentos flexíveis, ajustar-se progressivamente aos acontecimentos; estabelecer uma comunicação sistemática entre seus participantes e se auto-avaliar durante todo processo; • ter característica empírica; estabelecer relações dinâmicas com o vivido; e enriquecer-se com categorias interpretativas de análise; • deve possuir um design inovador e uma forma de gestão coletiva, em que o pesquisador é também participante e os participantes também são pesquisadores. (FRANCO, 2005, p. 496).

Como podemos ver em Franco (2005) um dos grandes objetivos da Pesquisa-Ação – já que se trata de uma ação em um nível de atuação realista e aplicada diretamente no *locus* – é a transformação dos sujeitos por meio de reflexões autocríticas objetivas, de maneira que eles não saiam incólumes em relação à experiência vivida. Percebe-se que, pela condução e pela orientação na tomada de decisões nos diversos âmbitos do convívio social, a Pesquisa-Ação tem por finalidade a resolução de problemas de ordem prática, com foco na busca por resultados.

Também podemos extrair da citação que uma das características da Pesquisa-Ação é a Figura implicada e coparticipativa do pesquisador durante todo o processo investigativo, atributo que nos conecta com a postura de um *bricoleur*, que atua dentro de um paradigma construtivista. Isso nos leva a constatação de que a Pesquisa-Ação, antes mesmo da teoria ou da elaboração metodológica, atém-se primeiramente ao contexto social. Esse tipo de pesquisa tem raízes no histórico da sociologia norte-americana (na Figura da Escola de Chicago), na escola culturalista e nos sociólogos funcionalistas. A seguir, a Figura 7 nos mostra um resumo esquemático das etapas da pesquisa qualitativa e a fundamental inclusão da Pesquisa-Ação em nosso processo investigativo:

Figura 7 – Etapas da pesquisa qualitativa



Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

É perceptível na Figura 7 que a escolha pela Pesquisa-Ação se opõe aos padrões de observações positivistas, tendo em vista que os sujeitos colaboradores estão implicados diretamente no processo de investigação, por intermédio de uma vivência formativa. Outro detalhe importante é que o objetivo geral e os específicos determinam a operacionalização da pesquisa, decidida pela aplicação de um curso, tendo a expectativa de que a interação entre os membros correrá e poderá oferecer resultados significativos na busca pela compreensão da questão central desta tese.

Segundo as observações de Franco (2005), existem pelo menos três concepções de Pesquisa-Ação: a) Pesquisa-Ação colaborativa: caracteriza-se “quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores” (*id.*, p. 486); b) Pesquisa-Ação Crítica: caracterizada “se essa transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos” (*id. ibid.*); por último c) Pesquisa-Ação Estratégica: caracterizada “se, ao contrário, a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação” (*id. ibid.*).

Levando em consideração os apontamentos de Franco (2005), o nosso tipo de Pesquisa-Ação tem a ver com o item b) Pesquisa-Ação Crítica. Como pesquisadores-líderes, a identificação do problema a ser investigado não partiu do grupo, porém, quando nos reunimos com os sujeitos colaboradores, deixamos claro qual era a questão que nos incomodava em relação ao nosso objeto de estudo, situação que fez com que descobríssemos que o grupo

também compartilhava das mesmas indagações e que gostaria de experimentar uma ação transformadora, após a vivência formativa nesse tipo de pesquisa.

Isso posto, optamos junto ao grupo colaborador pela realização da formação em uma perspectiva de educação estética videográfica, que perfaz 72 (setenta e duas) horas de duração no período de fevereiro a novembro do ano de 2019. No que compete à organização metodológica desta Pesquisa-Ação Crítica, sistematizamos nossa investigação “em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada” (THIOLLENT, 2011, p. 22). Nesse curso de curta duração, os participantes tiveram suas autonomias garantidas através das manifestações de suas opiniões e sugestões, para que as possíveis soluções dos problemas evidenciados nesta tese pudessem ser encontradas na ação e entre os colaboradores da mesma. Além dos sujeitos envolvidos mostrarem suas visões de mundo sobre a questão central que norteou a presente tese, neste tipo de ação planejada, as intervenções do pesquisador-líder foram uma constante dentro do processo investigativo, sempre com o objetivo de promover a elucidação de quaisquer dúvidas dos colaboradores no período da aplicação formativa.

O curso de curta duração surgiu a partir do objeto de estudo, da questão central e dos objetivos desta pesquisa, e, por situar-se na área de conhecimento das ciências humanas, além de carregar consigo a conjunção interdisciplinar entre educação, estética, experiência estética, artes visuais, formação inicial de professores de artes visuais, tecnologia e patrimônio cultural, caracterizou-se por ser uma PEBA. PEBA é um tipo de pesquisa em que há uma potencialização da nossa percepção sobre o que o homem é capaz de fazer, catalisada pela inserção da arte no processo de investigação. Esse contexto requer buscar ajuda em perspectivas plurais, ou seja, o uso de diferentes lentes conceituais na tentativa por compreendê-lo da melhor forma possível.

Dessa forma, um sistema explicativo de única via e procedimentos metodológicos não seriam capazes de abarcar a complexidade que caracteriza esta pesquisa. Segundo Creswell (2010, p. 206), “A investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados”. Estruturamos nossa Pesquisa-Ação Crítica com a postura metodológica em consonância com a complexidade e a multirreferencialidade. As possibilidades de educação estética com os discentes do CLAV/IFCE, utilizando a imagem vídeo como expressão e manifestação artística e o patrimônio cultural como mediação, nos convidou à recriação, à repesquisa e ao reaprendizado da formação docente em artes visuais. Conforme o exposto, foi por essas razões que operacionalizamos nossa Pesquisa-Ação Crítica valendo-nos da Abordagem Triangular.

2.3.1 Abordagem triangular: arte-educação por intermédio da contextualização, fruição e produção

Na década de 1980, prevalecia no ensino de Arte no Brasil uma forte influência modernista ancorada na livre expressão. Idealizada pela professora Ana Mae Barbosa, a Abordagem Triangular (AT) surge como um contraponto, uma resposta a esse processo demasiado subjetivo de ensino de Arte, livre de contextualização histórica e cultural. A AT tem sua origem no ano de 1983, no XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão, ocasião em que aconteceu nesta edição um evento dedicado aos professores de Educação Artística da rede pública de ensino dessa cidade.

O festival tornou-se uma referência de mudança na forma de ensinar arte em nosso país. Nele, Barbosa percebe um ambiente profícuo para a experimentação, não tendo dúvidas de que foi nesse contexto do festival que nasceu “um ‘programa pioneiro’, pois teria sido o ‘primeiro a conectar análise de obra de arte e/ou imagem com história e com o trabalho prático’”. (BRENDARIOLLI, 2010, p. 28). A AT fundamenta-se na leitura crítica de imagens, que passa pelo ato consciente de sua produção, como um entendimento do mundo, em uma “interlocução entre a experimentação, a decodificação e a informação”. (BRENDARIOLLI, 2010, p. 30).

Isso nos leva a pensar sobre a defesa de um ensino de Arte que desencadeasse uma reflexão histórica, ou seja, despertasse o sentido de inclusão na história, em um determinado grupo e cultura. Essa abordagem nos trouxe a instauração de um paradigma de Ensino da Arte “fundado na importância do conhecimento histórico para aquisição e ampliação de um repertório imagético, fundamental para o exercício analítico. ‘Ver e não só fazer’”. (BRENDARIOLLI, 2010, p. 32). A AT, portanto, é uma visão de arte/educação pós-moderna, que tem por objetivo alargar horizontes interdisciplinares para o ensino e para a aprendizagem em Arte.

A AT estrutura-se em etapas e “a partir de seus três eixos – fazer, ler e contextualizar –, que não são hierárquicos ou lineares, é possível pensar uma atuação significativa no Ensino de Arte” (PIMENTEL, 2010, p. 213). De tal maneira que práticas artísticas na escola não devem ser propostas sem a promoção de uma contextualização e de uma fruição, com o intuito de incentivar o pensamento artístico, de promover a curiosidade e de instigar os alunos, para que se desenvolvam críticos e reflexivos em relação às visualidades que os cercam. Ainda sobre a contextualização, a fruição e a produção, Machado (2010) nos traz a ideia de que esses eixos funcionam como um mapa, uma espécie de guia, mas que não podem ser confundidos com uma

cartilha metodológica, uma vez que cabe ao professor mostrar como as etapas da AT podem ser articuladas no processo de Ensino e Aprendizagem em Arte. Sobre isso, Machado (2010) aponta que:

Um mapa é um guia que orienta percursos e estrutura a compreensão da multiplicidade de possibilidades de ensinar e aprender em contato com a Arte. A Abordagem Triangular não estabelece o que fazer nem aponta como fazer. Desenha um cenário de campos de conhecimento inter-relacionados, um terreno no qual o ensino e a aprendizagem podem ocorrer. Enquanto estrutura de possibilidades, caracteriza o fenômeno da Arte enquanto um objeto de conhecimento na sua especificidade, distinguindo-o de outros objetos de conhecimento. Imagino que desde o início da humanidade, mesmo exercendo as mais diferentes funções dentro do conjunto de ações simbólicas de cada cultura humana, o fenômeno que hoje chamamos Arte sempre foi aprendido, ensinado e transmitido por meio da produção de formas, da leitura/observação/ contemplação dessas formas e do pensamento que as contextualiza em diversos planos, relacionando-as entre si. Tudo isso amarrado em cada caso, por um propósito simbólico cultural que dá sentido às ações concretas manifestas nas obras, nos textos críticos, orais ou escritos, nos registros de reflexão estética, orais ou escritos. [...] esse mapa orienta muito mais a busca da significação de ensinar e aprender arte, para que cada educador artista possa formular suas próprias perguntas, que por sua vez poderá traduzir em conteúdos e procedimentos. (MACHADO, 2010, p. 68 e 69).

A estrutura da AT foi concebida por Barbosa levando-se em consideração que seus eixos são interdependentes em suas ações totais. Estamos nos referindo à leitura de imagens realizada de forma crítica, a sua contextualização histórica e à produção de novas imagens. Todo o caminho é aberto para possíveis mudanças, conforme o professor identificar sua necessidade. Por essa postura, fica claro que a AT é um sistema epistemológico e não metodológico de ensino de Arte. A AT promove a mestiçagem de conhecimentos, pois carrega consigo a compreensão histórica, cultural e social do papel da arte na civilização e, conseqüentemente, na educação.

2.3.2 Estrutura do curso

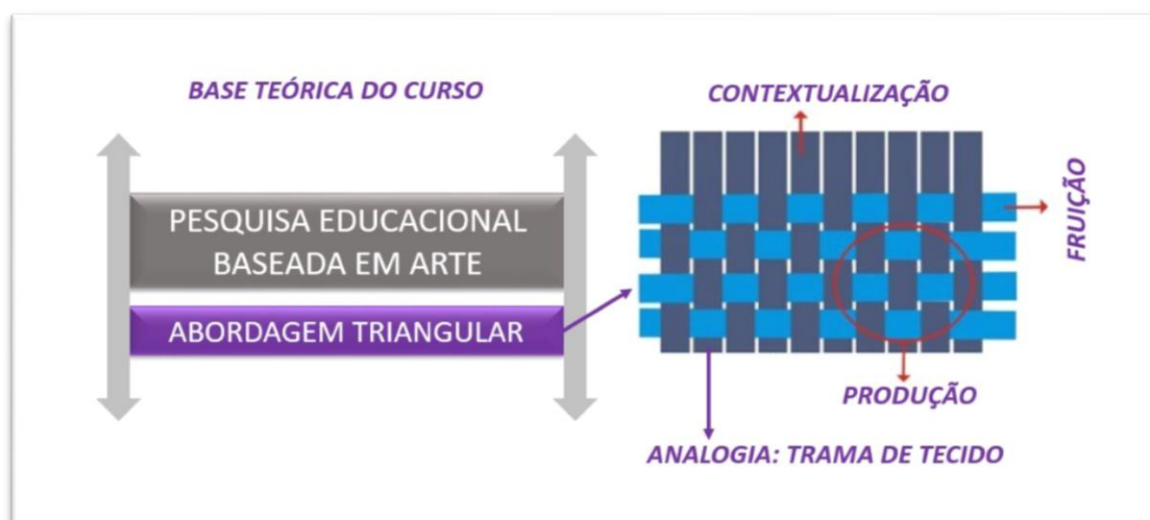
Para Creswell (2005), existem dois desenhos possíveis para a Pesquisa-Ação: o prático e o participativo. Adotamos um plano de ação e nele demos ênfase ao desenho de uma Pesquisa-Ação prática, por entendermos que seus objetivos dialogam com os objetivos propostos nesta pesquisa. A Pesquisa-Ação prática está centrada no desenvolvimento e na aprendizagem dos participantes, com o intuito de resolver problemas, de introduzir melhorias ou de gerar mudanças. Obedecemos então aos critérios norteadores da Pesquisa-Ação prática que compreendem as etapas de planejamento da ação, a ação propriamente dita, a observação, a reflexão e posteriormente uma nova ação. Conforme o exposto, a organização da operacionalização de nossa Pesquisa-Ação, da sua concepção à implementação, passa pela

elaboração de uma formação, ou seja, a criação de um curso. Essa formação se deu a partir da reflexão de Thiollent (2011) sobre as especificidades da Pesquisa-Ação, quando ele afirma que:

uma outra condição necessária consiste na elucidação dos objetivos e, em particular, da relação existente entre os objetivos de pesquisa e os objetivos de ação. Uma das especificidades da pesquisa-ação consiste no relacionamento desses dois tipos de objetivos: a) objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e propostas de ações correspondentes às “soluções”, para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação [...] b) objetivos do conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização etc.). (THIOLLENT, 2011, p. 24).

Dessa forma, para equacionar a relação entre os objetivos práticos e de conhecimento, o planejamento da ação foi organizado contemplando ao mesmo tempo teoria e prática, conforme ilustrado na Figura 8 abaixo:

Figura 8 – Etapa da Pesquisa-Ação: planejamento da ação



Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

A Figura 8 nos mostra que o curso, ao longo da execução, é composto de uma base teórica e prática apoiada no tripé: (i) pesquisa educacional baseada em arte e (ii) proposição da Abordagem Triangular, nos ajudando a pensar e a sistematizar as etapas norteadoras da Pesquisa-Ação prática, como eixos inter-relacionados em três momentos: 1 – contextualização; 2 – fruição e 3 – produção, que mais se assemelham a uma trama: um entrelaçamento de fios que, sendo bem executado pode ser forte e sustentado por meio da justaposição entre teoria e prática. Nota-se que os fios na vertical funcionam como se fossem a contextualização que, entrelaçados com os fios da etapa da fruição (leitura e reflexão crítica de imagens), vão propiciar

a possibilidade de produção de novas imagens por parte dos sujeitos colaboradores da pesquisa. É preciso ressaltar que a ordem da trama não altera os resultados.

A próxima etapa, considerada como a ação, ou melhor, a implementação do curso, realizaremos após a definição do caráter amostral e o campo de atuação. Abaixo passaremos para as considerações, as observações e as definições desses dois pontos, a começar pelo caráter amostral.

2.3.3 Colaboradores da Pesquisa-Ação

Elaboramos uma proposta de formação denominada de Educação Estética Videográfica, direcionada especificamente para os alunos do CLAV/IFCE. Preparamos um cartaz-convite nos formatos digital e impresso conforme a Figura 9, contendo informações básicas como o dia, a hora, o local, quem estava promovendo a pesquisa e um e-mail pessoal para que os interessados confirmassem presença e, conseqüentemente, efetuassem suas inscrições. O cartaz-convite digital foi divulgado nos grupos de *WhatsApp* dos licenciandos pela coordenação do curso e a sua versão impressa afixada no flanelógrafo de informações gerais do Departamento de Artes, localizado no 4º (quarto) andar do Bloco Didático do Campus IFCE Fortaleza. Além dessas ações, promovemos um chamamento virtual para a pesquisa nos grupos virtuais na rede social virtual *Facebook* das disciplinas que ministramos no próprio CLAV/IFCE.

Figura 9 – Layout do cartaz-convite para a pesquisa-ação Educação Estética Videográfica



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Após divulgação extensa durante o período de 1 (uma) semana, recebemos e-mails de confirmação até 1 (um) dia antes da data combinada para o acontecimento do primeiro encontro da pesquisa. A participação dos colaboradores limitou-se a capacidade física do espaço do Laboratório de Fotografia (LABFOTO IFCE), sala localizada no 5º (quinto) andar do bloco didático do IFCE Campus Fortaleza. É preciso deixar claro que qualquer licenciando(a) e licenciado(a) poderia participar, tendo em vista que estávamos interessados em saber como eles lidavam com o uso e a recepção da imagem videográfica, portanto, não faria o menor sentido estabelecer outros critérios de participação, a não ser o de fazer ou ter feito parte do CLAV/IFCE. No dia 26 de fevereiro de 2019 às 13h30min, compareceram 18 (dezoito) licenciandos em Artes Visuais no LABFOTO IFCE.

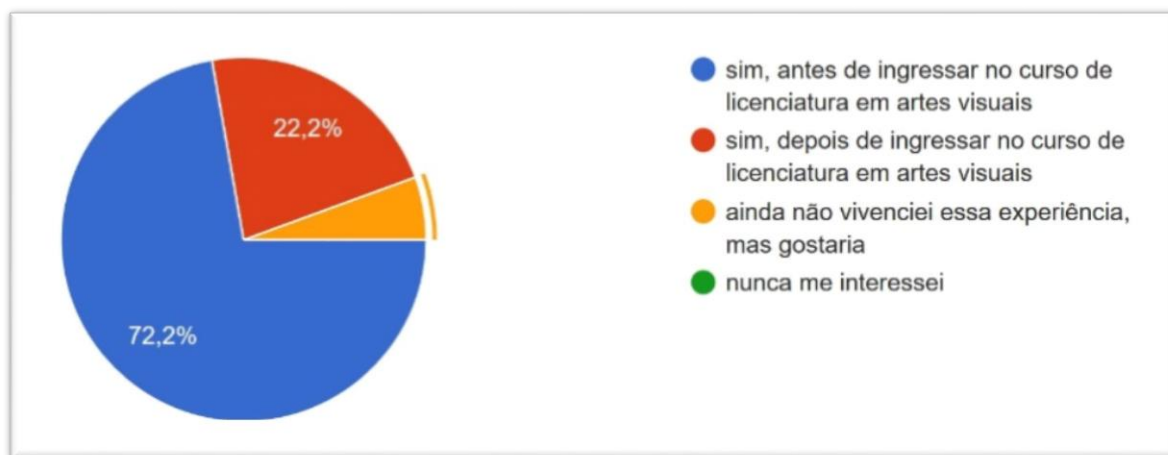
Tendo como base tanto a amostra definida quanto os partícipes desistentes, decidimos fazer algumas considerações sobre as respostas enviadas do questionário Educação Estética Videográfica aplicado, levando em consideração que essas informações poderiam ser importantes para a elaboração de um prognóstico inicial dos saberes videográficos do grupo, além de nos ajudar, de certa forma, em um possível delineamento da formação em uma perspectiva de educação estética videográfica em nossa Pesquisa-Ação.

2.3.3.1 Considerações sobre o questionário aplicado

Sobre perguntarmos se possuíam outras formações concluídas ou em concomitância com o CLAV/IFCE, queríamos saber se o grupo ou parte dele vivenciou experiências educacionais audiovisuais formais ou informais e se com elas desenvolveram domínios técnicos e estéticos videográficos. Dos 18 (dezoito) respondentes, 5 (cinco) possuíam formações concluídas: 1 (um) em bacharelado em Teologia, 1 (uma) em formação tecnológica em Gestão Desportiva e de Lazer, 2 (duas) em Licenciaturas em Artes Visuais pelo IFCE e 1 (uma) em Design de Interiores. Dos 5 (cinco) consideramos que apenas 2 (duas) partícipes possuíam formações que demonstraram uma certa maturidade de aprendizado no campo audiovisual, garantida por saberes adquiridos no CLAV/IFCE. Somente 1 (uma) colaboradora respondeu ter iniciado uma licenciatura em Ciências Biológicas, mas não a concluiu.

A primeira parte do questionário referiu-se ao tópico familiaridade com a tecnologia videográfica. De acordo com a Figura 10:

Figura 10 – Familiaridade com a tecnologia videográfica



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

13 (72,2%) disseram que gravaram vídeos antes de ingressar no Curso de Licenciatura em Artes Visuais; 4 (22,2%) depois de ingressarem no CLAV/IFCE e 1 (5,6%) ainda não vivenciou essa experiência, mas gostaria. Esses dados corroboram com Tardif (2010) sobre carregarmos experiências latentes, antes de nossas profissionalizações, que, dependendo de como são retomadas em nossas formações iniciais, poderão contribuir para a constituição de

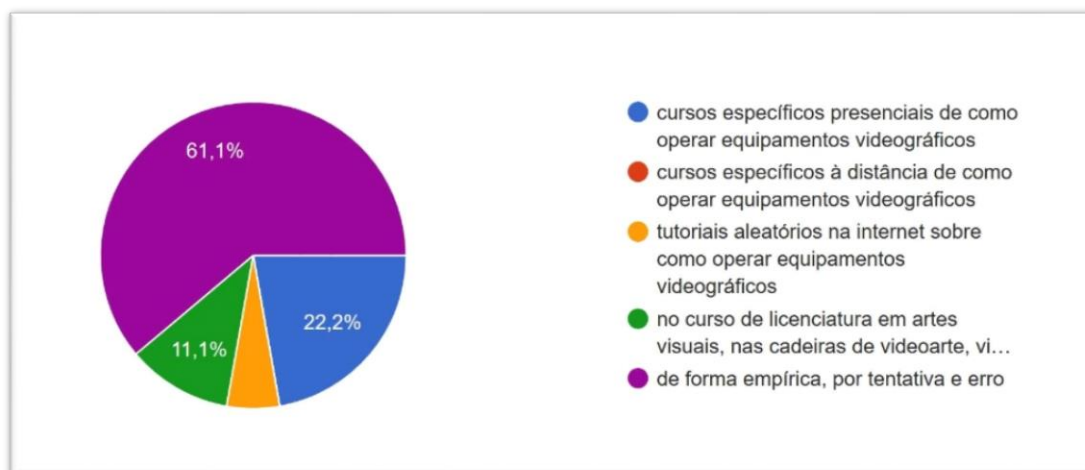
saberes transformadores de nossa atuação docente. Foi o que aconteceu comigo¹¹ ao ter sido levado a esse universo do audiovisual, primeiro como um fruidor, um expectador voraz de filmes e produções audiovisuais televisivas analógicas e digitais, justamente por ter vivido experiências cinematográficas transformadoras desde os cinco anos de idade, quando meu pai decidiu apresentar-me o hoje Cineteatro São Luiz.

Sobre vivenciarmos experiências capazes de arrebatá-nos, não podemos deixar de demonstrar nossa surpresa ao nos depararmos com a resposta de 1 (um) integrante sobre nunca ter sido atingido de forma pungente pela vontade de gravar vídeos. Para nós, esse dado tornou-se deveras significativo em um processo de formação estética videográfica, principalmente partindo de um licenciando em Artes Visuais, futuro professor de arte-educação. Possivelmente o licenciando terá contato com gerações mais acostumadas aos usos técnicos e quem sabe até estéticos de dispositivos digitais que captam imagens em movimento e, sem ter vivenciado experiências transformadoras no campo do audiovisual, como ele poderá promover processos de contextualização, fruição e produção videográfica a seus discentes nativos digitais? Sobre este dado nos veio a importância da presente Pesquisa-Ação e a sua proposição de que todos formam e são formados a partir do planejamento e execução de uma ação, cujo resultado, sendo eficaz, será considerado como um contributo importante na formação inicial de docente em Artes Visuais no contexto do CLAV/IFCE. Isso nos fez pensar sobre como as diversas instituições educacionais estão se preparando para propiciarem a aproximação de tecnologias audiovisuais aos seus discentes, de uma maneira que eles possam se conectar a qualquer contexto de inserção e uso dessas tecnologias.

Em relação a como os partícipes aprenderam a manusear os aparelhos produtores de imagens em movimento, de acordo com a Figura 11:

¹¹ O uso na primeira pessoa do singular foi aplicado para se referir a uma experiência vivenciada por mim, antes da construção da referida pesquisa.

Figura 11 – Manuseio com a tecnologia videográfica

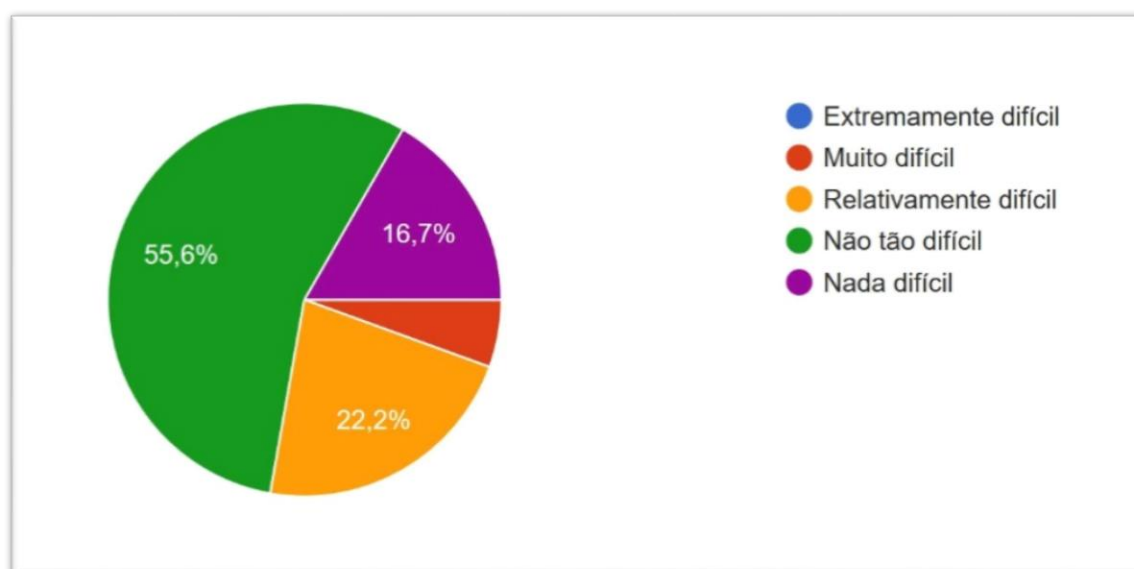


Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

11 (61,1%) afirmam ter sido de forma empírica, por tentativa e erro, 4 (22,2%) disseram ter aprendido via cursos específicos presenciais, 2 (11,1%) no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, nas cadeiras de videoarte, videoperformance ou cinema e 1 (5,6%) ressaltou que foi por intermédio de tutoriais aleatórios na Internet.

Sobre o nível de dificuldade de utilização desses aparelhos produtores de vídeo, de acordo com a Figura 12:

Figura 12 – Nível de dificuldade com a tecnologia videográfica



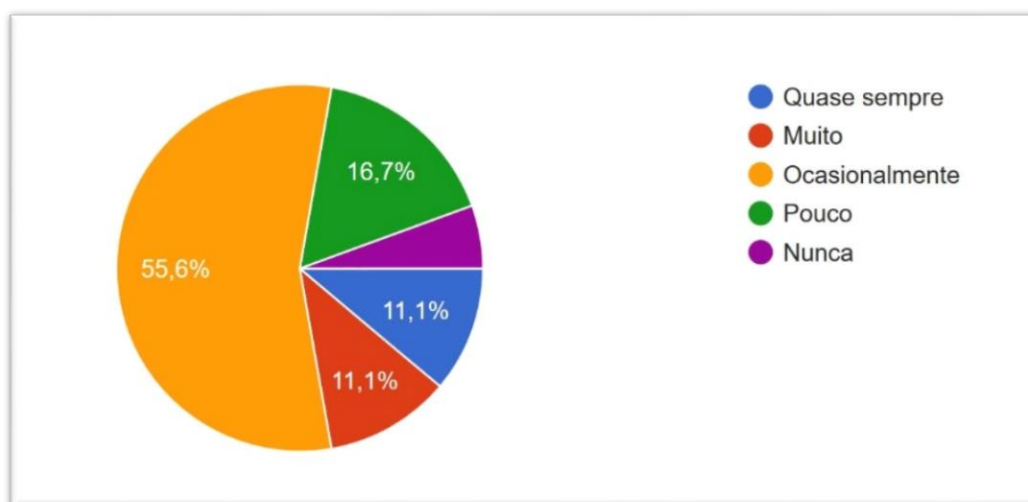
Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

10 (55,6%) não consideram que são tão difíceis de se operar, 4 (22,2%) acham relativamente difíceis, 3 (16,7%) afirmam que não são difíceis de se operar e 1 (5,6%) acha que os aparelhos produtores de vídeo são muito difíceis de serem utilizados. Sobre esse tópico, é

possível perceber que a tecnologia videográfica não é considerada de tão fácil compreensão e apreensão. São poucos os que se consideram hábeis em seu manuseio. Tal situação reforça a necessidade de instituições educacionais formais e não-formais promoverem uma maior aproximação de seus discentes com o universo do audiovisual, priorizando nesse sentido, uma maior incidência de formações específicas. Esse dado atrela-se a dificuldade com que naturalmente nos deparamos quando nos colocamos em contato com qualquer nova tecnologia.

Em relação à frequência de gravações videográficas executadas pelos partícipes, de acordo com a Figura 13:

Figura 13 – Frequência de gravações videográficas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

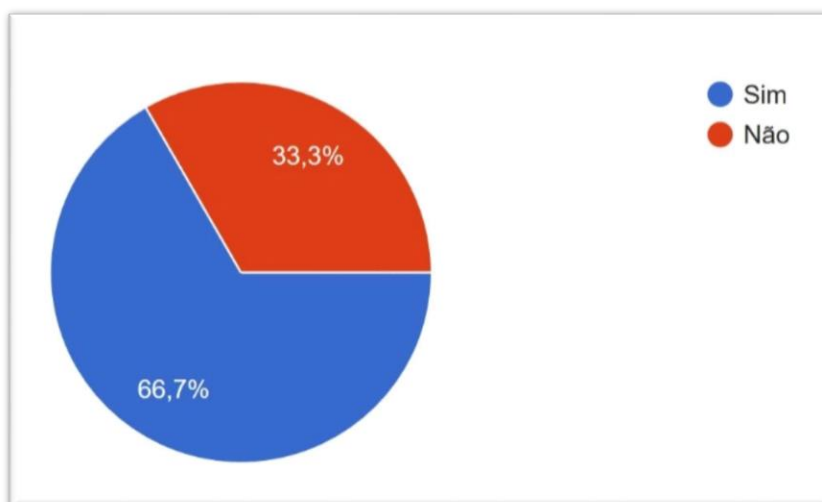
10 (55,6%) colaboradores afirmam que ocasionalmente praticam o hábito de gravar vídeos, 3 (16,7%) partícipes se aventuram pouco nessa seara, 2 (11,1%) quase sempre arriscam gravar, 2 (11,1%) gravam muito e 1 (5,6%) afirma nunca ter gravado vídeos. Para nós, estes dados apontam que a pouca experiência de produção audiovisual pode ser um reflexo da quase nulidade de incentivo a essa prática no ambiente escolar. Como percebemos, apenas 2 (um) partícipes disseram gravar vídeos constantemente e sobre esse tipo de gravação, estamos considerando também o ato de criar vídeos com quaisquer *softwares* e aplicativos e publicá-los em redes sociais virtuais ou não.

Em uma segunda parte do questionário, ficamos interessados em saber sobre o nível de aprimoramento dos saberes videográficos do grupo colaborador. Ao descobrirmos que os partícipes adquiriram conhecimentos empíricos sobre o vídeo, os colaboradores continuaram a buscar novos conhecimentos nesse campo? Se sim, houve uma busca por referências plásticas, estéticas e também técnicas? O vídeo passou a ser um recurso importante e consciente em suas

formações?

Quando perguntados se já trabalharam tecnicamente e plasticamente o material audiovisual bruto que costumam captar, em algum aplicativo ou *software* de edição de vídeos, de acordo com a Figura 14:

Figura 14 – Aprimoramento dos saberes videográficos



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

12 (66,7%) partícipes afirmam cuidar desses aspectos plásticos e técnicos do vídeo valendo-se do uso de *softwares* ou aplicativos específicos de edição videográfica e 6 (33,3%) colaboradores ressaltam que registram, mas não focam esses aspectos em relação ao material audiovisual bruto captado. Apesar da incidência de um aparente cuidado estético com o vídeo por parte da maioria, consideramos preocupante que 6 (seis) partícipes não consigam perceber potencial artístico e estético nos vídeos que captam. Consideramos intrigante que discentes de um curso de licenciatura em Artes Visuais não consigam perceber que seus vídeos podem ser importantes meios para discutirem os mais diferenciados temas, quer seja em um ambiente educacional ou artístico.

Prosseguindo com as questões: como os partícipes aprenderam a manusear os *softwares* ou aplicativos de edição videográfica? De acordo com a Figura 15:

Figura 15 – Aprimoramento dos saberes videográficos – Manuseio de *softwares*

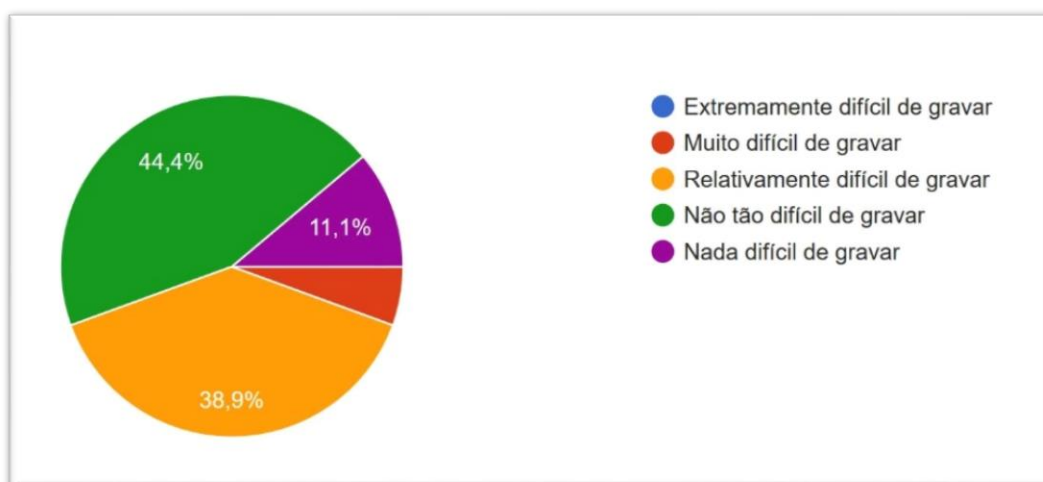


Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

12 (66,7%) dos colaboradores disseram que aprenderam de forma empírica, por tentativa e erro, simplesmente se desafiaram e procuraram resolver essas questões técnicas por conta própria, 2 (11,1%) afirmam ter recorrido a tutoriais aleatórios na Internet com o intuito de resolverem suas dificuldades de manuseio, 1 (5,6%) ressalta que procurou somente cursos presenciais e neles tirou suas dúvidas, 1 (5,6%) além de cursos presenciais, também se instigou a tentar por conta própria em seu processo de aprendizado, 1 (5,6%) afirmou que não faz uso, mas já teve contato e 1 (5,6%) nunca teve interesse em usar.

Em relação ao nível de dificuldade que sentem ao utilizar esses programas ou aplicativos, de acordo com a Figura 16:

Figura 16 – Aprimoramento dos saberes videográficos – Dificuldade no manuseio dos *softwares*



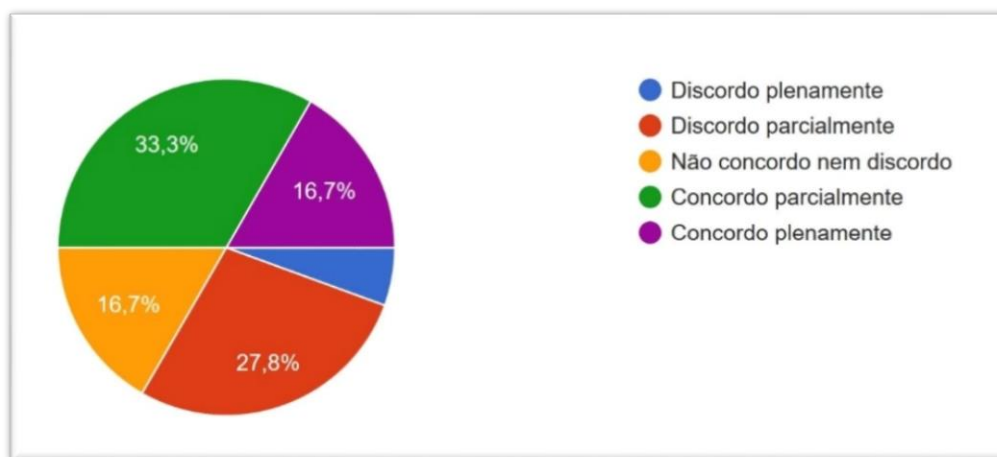
Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

8 (44,4%) dos partícipes afirmaram que não é tão difícil de operá-los, 7 (38,9%) do

grupo ressaltaram que é relativamente difícil de manusear o material bruto videográfico nesses programas, 2 (11,1%) dos colaboradores disseram que não é difícil de operá-los e apenas 1 (5,6%) dos partícipes disse que o aprendizado desses *softwares* e aplicativos é complicado. Esses dados nos revelam que a prática com esse tipo de ferramenta, quer nos espaços escolares ou individualmente, pode fazer a diferença para melhorar a curva de aprendizado e baixar o nível de dificuldade. É preciso criar uma ambiência ou cultura favorável para esse universo audiovisual.

Isso nos instigou a lançar a seguinte afirmação: a falta de manuseio desses aplicativos ou *softwares* causaria ruídos no entendimento das mensagens audiovisuais neles criadas? De acordo com a Figura 17:

Figura 17 – Aprimoramento dos saberes videográficos – Ruídos nas mensagens audiovisuais criadas

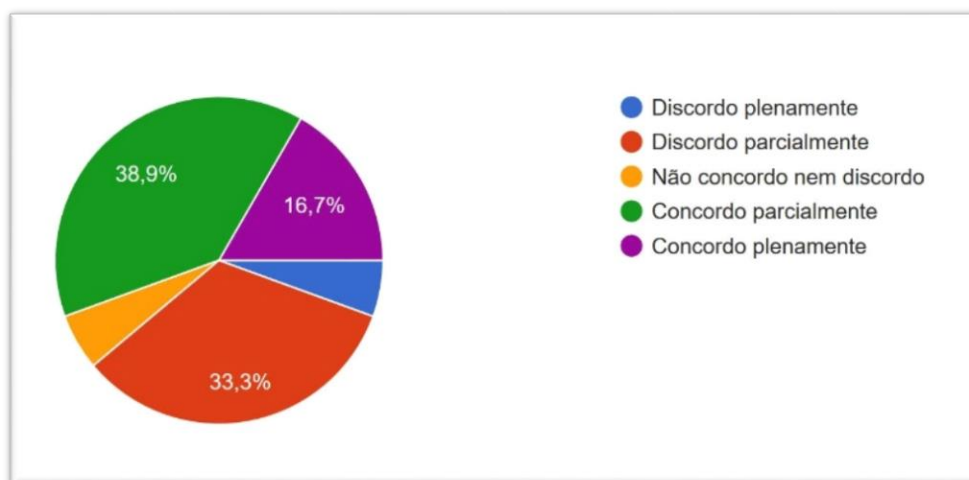


Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

7 (33,3%) colaboradores concordaram parcialmente, 5 (27,8 %) colaboradores discordam parcialmente, 3 (16,7%) concordam plenamente, 3 (16,7%) não concordam e nem discordam, e 1 (5,6%) colaborador discorda plenamente. A ideia de que é preciso dominar uma ferramenta tecnológica para que ela possa comunicar algo sem haver ruídos predominou no grupo colaborador, mas não deixou de provocar reflexões, no sentido de que se alguém possuir um olhar artístico experiente e uma sensibilidade apurada, poderá delegar a função técnica a alguém mais especializado para cumprir essa função meramente operacional. O que não acontece é o contrário: sem uma visão artística e sensibilidade, a mensagem audiovisual pode ser compreendida, mas não sentida em nosso âmago.

Também procuramos saber de nossos colaboradores se a falta de domínio técnico de um *software* ou aplicativo de edição de vídeo prejudicaria a criação artística de acordo com a Figura 18:

Figura 18 – Aprimoramento dos saberes videográficos – Falta de domínio técnico de software



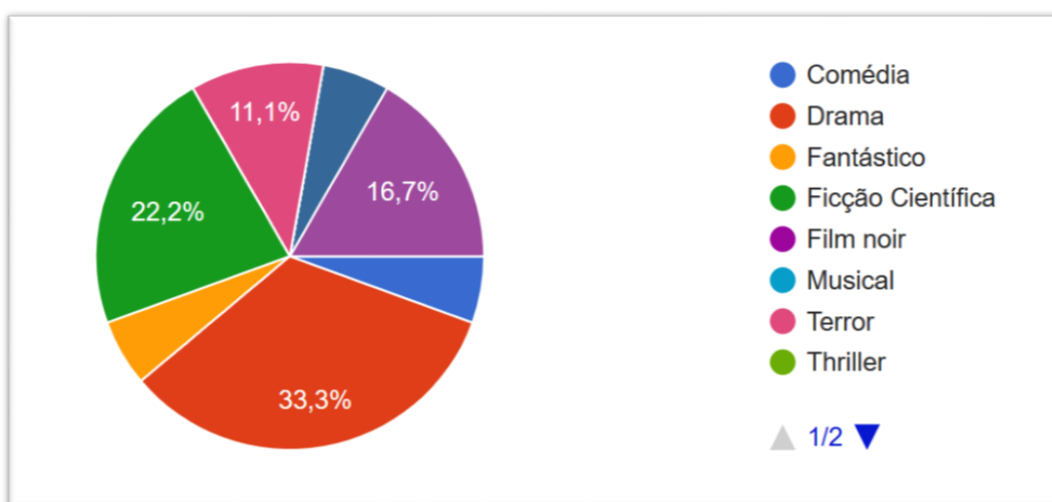
Fonte: Elaborado pelo autor, 2019

7 (38,9%) colaboradores concordaram parcialmente, 6 (33,3%) discordam parcialmente, 3 (16,7%) concordam plenamente, 1 (5,6%) não concorda e nem discorda e 1 (5,6%) discorda plenamente.

Como passamos a conhecer um pouco mais sobre a familiarização e os aprimoramentos técnicos de nossos participantes em relação à produção de vídeos, nesta nova seção procuramos saber sobre seus saberes estéticos videográficos em termos de fruição e também produção.

Começamos pelo gênero cinematográfico preferido, de acordo com a Figura 19:

Figura 19 – Saberes estéticos videográficos



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

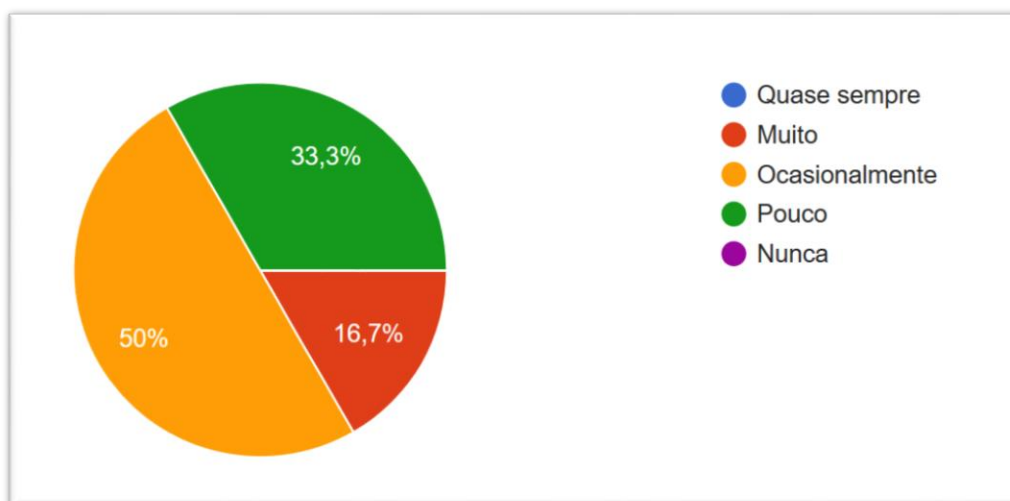
6 (33,3%) escolheram o drama, 4 (22,2%) optaram pela ficção científica, 3 (16,7%) disseram não ter preferência, 2 (11,1%) escolheram o terror, 1 (5,6%) optou pela comédia, 1 (5,6%) escolheu ação e 1 (5,6%) escolheu o gênero fantástico. Ver filmes nacionais ou não, sempre é um caminho interessante para desenvolvermos o nosso senso estético. Estávamos interessados em saber se o grupo gostava desse tipo de entretenimento audiovisual para termos uma ideia, mesmo que superficial, sobre suas preferências estéticas. O gênero cinematográfico pode dizer muito sobre o tipo de partícipe que temos em nossa Pesquisa-Ação. Segundo Martins (2015):

As imagens, analógicas e digitais, fixas e em movimento, ocupam o cotidiano do cidadão contemporâneo, habitante das grandes cidades, de tal modo que delas já não se apercebem, bem como de suas dimensões, de suas formulações, das realidades diversas que re(a)presentam à sua percepção e interpretação. (MARTINS, 2015, p. 102).

Nesse sentido, determinados gêneros simplesmente reforçam esse anestesiamiento visual como os filmes de ação. Em uma pesquisa realizada pelos discentes de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG), em 2004, as pessoas que eram abordadas na saída de um cinema para exporem e comentarem sobre o que tinham acabado de assistir, na maioria dos casos, reagiam com surpresa e perplexidade diante de tal atividade reflexiva. As pessoas indagadas se deram conta de que muito pouco ficava guardado em suas memórias do que assistiam. A maioria viu filmes de ação e de ficção-científica. Não que esses gêneros sejam maléficos para a nossa fruição e entretenimento, longe disso, mas o fato é que a aceleração frenética das cenas de ação, somada a toda pirotecnia dos efeitos especiais, interferem em um processo de reflexão sensível mais aprofundada. A experiência estética singular fica prejudicada. Nos dados obtidos, ficamos surpresos que o gênero escolhido tenha sido o drama. Dependendo da tradição cinematográfica de cada cultura, temos dramas de vários tipos, sendo possível afirmar que existem dramas mais comerciais, portanto, de fácil entendimento e apreensão visual, assim como temos dramas mais elaborados, ditos “de arte”, os quais, para compreender, necessitam de um senso estético apurado. Geralmente essas produções cinematográficas mais rebuscadas possuem um cuidado com a escolha da fotografia, elenco, roteiro, sonorização, e que, pelo estilo do diretor, poderão impactar e provocar reflexões que façam pensar por um bom tempo sobre aquilo o que foi assistido.

Na sequência, perguntamos qual a frequência de fruição dessa modalidade audiovisual e, de acordo com a Figura 20, temos:

Figura 20 – Saberes estéticos videográficos – Frequência de fruição

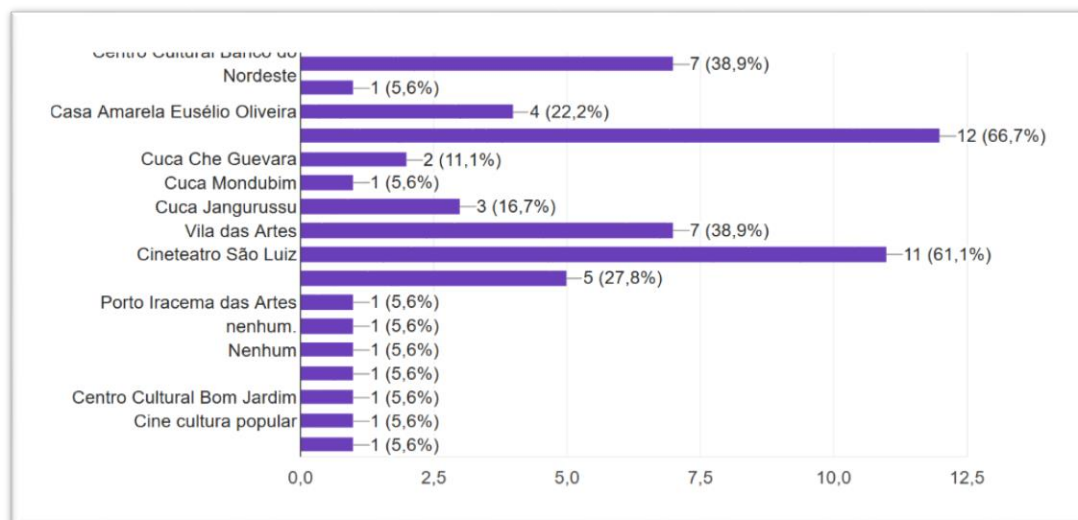


Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

9 (50%) disseram que ocasionalmente frequentam as salas de cinema de Fortaleza, 6 (33,3%) vão pouco a esses espaços e apenas 3 (16,7%) disseram frequentar muito as salas da sétima arte. Essa pergunta tem relação com a experiência que cada um reserva a esse universo do audiovisual, principalmente o cinema desde sua infância. Como professor de uma disciplina de videoarte, fui um fruidor voraz de filmes, assim como um frequentador assíduo dos cinemas que se localizavam no bairro Centro e das salas exibidoras presentes nos *shopping centers* da cidade. Essa relação de acompanhamento das novidades da sétima arte se estendeu para leituras específicas de críticas cinematográficas em revistas impressas e online especializadas. Os dados dessa questão nos mostram que o grupo aprecia o cinema, no entanto, esse tipo de entretenimento audiovisual parece não ocupar o rol de hábitos frequentes como imaginávamos em discentes de uma licenciatura em artes visuais. Não superestimamos esses dados por sabermos que o cinema têm sido uma opção cada vez mais inacessível à população de baixa renda, além de possíveis outros fatores que podem interferir nessas respostas como o advento de tecnologias como o *streaming* audiovisual, a própria Internet com o *download* via *torrents* de filmes recém-lançados e o contexto cultural contemporâneo desse universo audiovisual em nossa cidade.

Também perguntamos em quais equipamentos culturais públicos da cidade eles já assistiram alguma produção audiovisual. De acordo com a Figura 21:

Figura 21 – Saberes estéticos videográficos – Equipamentos públicos utilizados pelos partícipes



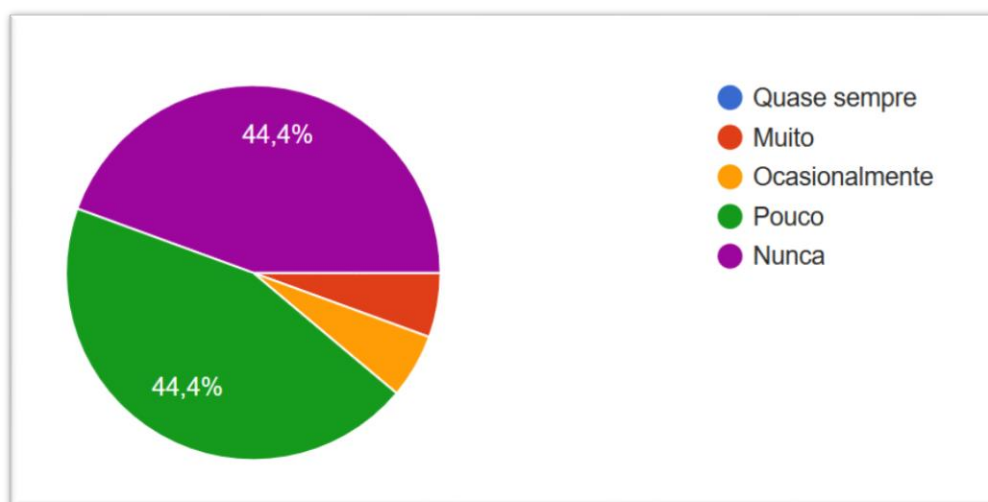
Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Tivemos uma frequência de 12 (66,7%) contagens para o Centro Cultural Dragão do Mar, 11 (61,1%) no Cineteatro São Luiz, 7 (38,9%) no Centro Cultural Banco do Nordeste (CCBNB), 7 (38,9%) na Vila das Artes, 5 (27,8%) na Escola Porto Iracema das Artes, 4 (22,2%) na Casa Amarela Eusélio Oliveira (UFC), 3 (16,7%) no Cuca Jangurussu, 2 no Cuca Che Guevara e o restante em centros culturais localizados em regiões periféricas da cidade de Fortaleza. Os dados nos mostram que a maior frequência audiovisual do grupo ocorreu em espaços culturais públicos que se concentram na zona do bairro Centro, sendo os centros culturais localizados na zona periférica da cidade de Fortaleza os menos frequentados. Ficamos intrigados com esses dados, afinal, alguns equipamentos estão próximos do local em que moram os discentes partícipes e isso poderia mudar o quadro de frequências de frequência audiovisual, porém, percebemos que os partícipes são mais assíduos aos equipamentos culturais relativamente próximos do local em que estudam. Isso nos levou a pensar sobre a qualidade das programações culturais dos espaços culturais públicos descentralizados, cuja a verba de manutenção desses equipamentos sempre foi aquém do que recebem os grandes centros culturais próximos aos “cartões-postais” da cidade. Some-se a isso a falta de mobilidade e segurança para que os próprios moradores dos bairros que abrigam estes espaços culturais públicos possam de fato frequentá-los sem o medo da violência de seus entornos. Certamente são fatores que acabam desestabilizando qualquer tentativa de se retomar os tempos áureos de uma cultura cinéfila que existiu em nossa cidade. Nesse contexto, resta à escola o papel de incentivador e criador de novos fruidores audiovisuais, situação que, a partir do relato dos colaboradores do grupo, se sucitarmos formas de trabalhar o audiovisual nos espaços

formadores de docentes em Artes Visuais, futuramente poderemos ter um cenário culturalmente mais fortalecido em nossa cidade.

Há todo um contexto fora de sala, uma vida cultural em profusão em Fortaleza e, apesar das dificuldades financeiras que sempre permeiam as políticas culturais municipais e estaduais, muitos desses equipamentos culturais públicos promovem anualmente eventos cineclubistas, mostras e festivais, que nos colocam mais próximos de produções audiovisuais independentes ou em conexão com o cinema dito “de arte”. Perguntamos aos partícipes se conheciam e com qual frequência eles vão aos cineclubes em Fortaleza, de acordo com a Figura 22:

Figura 22 – Saberes estéticos videográficos – Frequência dos partícipes a cineclubes

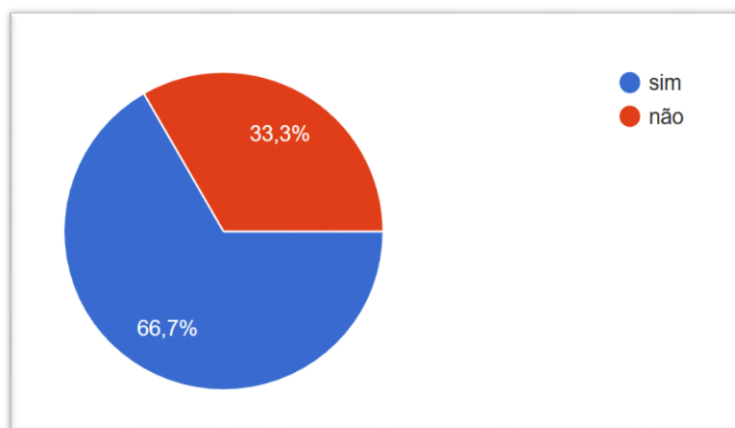


Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

8 (44,4%) disseram ter ido pouco, 8 (44,4%) afirmaram nunca terem ido, 1 (5,6%) disse ir ocasionalmente e 1 (5,6%) nos relatou que vai muitas vezes. $\frac{1}{4}$ dos respondentes disseram que nunca foram a estes espaços de fruição videográfica, informação que, dentro de um processo de formação como a da presente Pesquisa-Ação, nos ajudou no delineamento de como tratar a fruição audiovisual em nossa formação. Se o desconhecimento desses espaços dedicados ao audiovisual é grande, pode ser interessante conversar posteriormente com o grupo um pouco mais sobre a cultura cineclubista ou expor para os partícipes se de fato há ou houve uma cultura audiovisual em nossa cidade.

Mediante as respostas sobre familiaridade, aprimoramento e fruição estética com a imagem vídeo, faltava-nos perguntar aos colaboradores se eles já haviam produzido alguma obra videográfica. De acordo com a Figura 23:

Figura 23 – Saberes estéticos videográficos – Sobre produção videográfica dos partícipes



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

12 (66,7%) disseram que sim e 6 (33,3%) informaram que não. Como percebemos, seis partícipes não tiveram a oportunidade de vivenciar experiências estéticas videográficas, portanto, o mundo do vídeo e o que ele tem a oferecer ainda é uma incógnita para esses colaboradores. Esses dados corroboram com a necessidade de se estabelecer, dentro da Pesquisa-Ação, um conjunto de ações práticas com o vídeo, para que ao final desse processo investigativo possamos compreender como o grupo colaborador se comportou ao utilizar o vídeo como possibilidades estéticas. Consideramos que as informações colhidas pela aplicação do questionário deram-nos condições de esboçarmos um prognóstico básico inicial, o qual nos disse ser necessário desmitificar a ideia de que somente o cinema ocupa um lugar de expressão artística por excelência no campo artístico audiovisual, sendo que, nesse sentido, o vídeo tem muito oferecer quando o assunto é a criação artística.

Conforme os encontros foram sendo realizados ao longo de 1 (um) ano, consideramos que apenas 08 (oito) sujeitos colaboradores efetivamente participaram e concluíram a Pesquisa-Ação conosco.

O anonimato de todos os sujeitos colaboradores foi preservado durante o processo de investigação. Por tratar-se de um *locus* que respira arte-educação, decidimos criar dois tipos de pseudônimos: 1) um que fizesse menção aos movimentos artísticos contemporâneos, destinado aos que efetivamente participaram da pesquisa conosco até o fim e 2) pseudônimos identificados pela letra L de Licenciando, acompanhada das letras do alfabeto em ordem crescente como: LA, LB, LC... assim por diante.

Especificado esses pormenores, os pseudônimos adotados dos partícipes efetivos da pesquisa foram: *Arte Porvera*, *Land Art*, *Happening*, *Neo-expressionismo*, *Op-Art*, *Performance*, *Expressionismo Abstrato* e *Transvanguarda*. Foram esses partícipes que

constituíram a nossa amostra, portanto, seus perfis serão apresentados nesta seção. Os outros partícipes que nos acompanharam em boa parte da pesquisa, mas que por algum motivo não puderam concluir foram denominados de *LA*, *LB*, *LC*, *LD* e *LE*. Ainda nesta seção apresentaremos alguns dados gerais que expõem qual o nível de aproximação e compreensão acerca do universo audiovisual por esses sujeitos.

2.3.3.2 Perfil dos sujeitos colaboradores

Como uma estratégia para conhecermos melhor o grupo que compareceu ao Encontro I no dia 26 de fevereiro de 2019 às 13h30min, ao final daquele momento solicitamos aos partícipes que respondessem a um questionário online enviado a cada um, denominado de “Educação Estética Videográfica”, também com a finalidade de sabermos um pouco mais sobre seus saberes experienciais no campo do audiovisual.

Abaixo destacamos os perfis que constituíram nossa amostra:

- a) **Arte Porvera:** Mulher, solteira, tem 31 (trinta e um) anos, cursa o 7º (sétimo) semestre do CLAV/IFCE e possui formação acadêmica em *Design* de Interiores concluída em 2018 pela UniFanor/Wyden. De maneira geral, descobriu e vivenciou experiências com o vídeo antes de ingressar no CLAV/IFCE. Já usou aparelhos celulares com câmera que filma e filmadora de mão amadora (*handycam*) aprendendo a operá-los de forma empírica, por tentativa e erro. Não acha complicado o manuseio desses equipamentos e costuma usá-los ocasionalmente. Quando cria suas imagens videográficas, costuma trabalhar tecnicamente e plasticamente o material audiovisual bruto captado em *softwares* de edição de vídeo de licença livre no computador, nos aplicativos de redes sociais virtuais de compartilhamento de fotos e vídeos para celulares e *tablets* e em aplicativos variados de edição de vídeo para celulares e *tablets*. Também afirmou que aprendeu a manusear esses *softwares* por tentativa e erro, não os considerando difíceis de operar.
- b) **Happening:** Mulher, solteira, tem 20 (vinte anos), cursa o 2º (segundo) semestre do CLAV/IFCE, cursou Ciências Biológicas, modalidade licenciatura, na UFC em 2016, porém não a concluiu. De maneira geral, não vivenciou experiências mais imersivas de gravação com vídeo, mas gostaria de tentar. Já usou celulares com câmera que filma para gravar e diz que até aprendeu a gravar vídeos em

cursos específicos e presenciais de como operar equipamentos videográficos, porém é de se estranhar o fato de nunca ter arriscado, nem por curiosidade, a gravar vídeos como uma experiência plástica. Por isso, ela acredita que é relativamente difícil de gravar e afirma nunca ter se aventurado na seara do audiovisual.

- c) **Land Art:** Homem, solteiro, tem 45 (quarenta e cinco) anos, concludente do CLAV/IFCE e não possui outra formação acadêmica. De maneira geral, tem por hábito gravar vídeos, antes mesmo de ingressar no CLAV/IFCE. Costuma usar máquina fotográfica digital compacta que filma, filmadora de mão amadora (*handycam*) e celulares com câmera que filma para gravar seus vídeos. Aprendeu a gravar de forma empírica, por tentativa e erro, e acredita que não é tão difícil gravar, costumando filmar ocasionalmente. Ele não trabalha seu material audiovisual bruto em *softwares* de edição de vídeo. Apesar de afirmar que não usa *softwares* de edição videográfica, o participante nos respondeu que acredita não ser nada difícil de operar esses programas ou aplicativos de edição. Sua afirmação soa contraditória, afinal, como saber se algo é de difícil operação, se nunca o experimentou?
- d) **Neo-expressionismo:** Mulher, solteira, tem 31 (trinta e um) anos, licenciada em Artes Visuais pelo CLAV/IFCE, não possui outra formação acadêmica. De maneira geral, descobriu e vivenciou experiências com o vídeo somente após ingressar no CLAV/IFCE e ter cursado a disciplina de Videoarte. Já usou máquina fotográfica digital compacta e *Digital Single Lens Reflex* (DSLR), celulares com câmera que filma e diz ter aprendido a manuseá-los no CLAV/IFCE nas disciplinas de Fundamentos Básicos da Fotografia e Videoarte. Ela acredita que não é tão difícil gravar vídeos e que ocasionalmente se vale desse recurso para captar os diferentes momentos de sua vida. Ela costuma trabalhar tecnicamente e plasticamente o material audiovisual bruto que capta utilizando o *software* de edição Filmora, uma solução *shareware* disponível na Internet. Também nos disse que aprendeu a operá-los de forma empírica, por tentativa e erro.
- e) **Op-Art:** Homem, solteiro, tem 23 (vinte e três) anos, concludente do CLAV/IFCE e não possui outra formação acadêmica. De maneira geral, tem por hábito gravar vídeos, antes mesmo de ingressar no CLAV/IFCE. Já usou máquina fotográfica digital compacta, DSLR e celulares com câmera que filma

para gravar seus vídeos e diz ter aprendido a manuseá-los no CLAV/IFCE nas disciplinas de Fundamentos Básicos da Fotografia e Videoarte. Aprendeu a gravar vídeos de forma empírica, por tentativa e erro, acredita que não é tão difícil gravar e costuma filmar muito. Costuma trabalhar tecnicamente e plasticamente o material audiovisual bruto que capta, utilizando *software* de edição de vídeo-amador *Movie Maker* (empresa Windows), aprendendo a operá-lo de forma empírica, por tentativa e erro.

- f) **Performance:** Mulher, solteira, tem 27 (vinte e sete) anos, licenciada em Artes Visuais pelo CLAV/IFCE e não possui outra formação acadêmica. De maneira geral, tem por hábito gravar vídeos, antes mesmo de ingressar no CLAV/IFCE. Já usou máquinas fotográficas compactas e máquinas *Digital Single Lens Reflex* (DSLR), celulares, aplicativos de captura de telas e computadores para gravar seus vídeos. Aprendeu a gravar de forma empírica, por tentativa e erro, acredita que não é nada difícil gravar e costumar filmar muito, quase que diariamente. Por ter essa facilidade de operação com o vídeo, costuma trabalhar tecnicamente e plasticamente o material audiovisual em algum *software* ou aplicativo de edição de vídeo.
- g) **Expressionismo abstrato:** Homem, solteiro, tem 22 (vinte e dois) anos, está no 5º (quinto) semestre do CLAV/IFCE e não possui outra formação. Passou a gravar vídeos depois de ingressar no CLAV/IFCE. Costuma usar máquina fotográfica digital DSLR e celulares com câmera que filma para gravar seus vídeos. Aprendeu a gravar vídeos de forma empírica, por tentativa e erro. Acredita que não é tão difícil gravar e costumar filmar ocasionalmente. Costuma trabalhar tecnicamente e plasticamente o material audiovisual em algum *software* ou aplicativo de edição de vídeo.
- h) **Transvanguarda:** Homem, solteiro, tem 30 (trinta) anos, está no 6º (sexto) semestre do CLAV/IFCE e não possui outra formação. De maneira geral, tem por hábito gravar vídeos, antes mesmo de ingressar no CLAV/IFCE. Costuma usar máquina fotográfica compacta digital e celulares com câmera que filma para gravar seus vídeos. Aprendeu a gravar vídeos de forma empírica, por tentativa e erro. Acredita que não é nada difícil gravar e costuma filmar quase sempre. Costuma trabalhar tecnicamente e plasticamente o material audiovisual em *software* de edição de vídeos profissional conhecido por *première* da empresa ADOBE. Aprendeu a editar por intermédio de tutoriais aleatórios na

Internet, sentindo relativa dificuldade para operá-lo.

2.3.4 Campo de atuação

Sobre o campo de atuação de nossa Pesquisa-Ação, Thiollent (2011) nos diz que:

A delimitação do campo de observação empírica, no qual se aplica o tema da pesquisa, é objeto de discussão entre os interessados e os pesquisadores. Uma pesquisa-ação pode abranger uma comunidade geograficamente concentrada (favela) ou espalhada (camponeses). Em alguns casos, a delimitação empírica é relacionada com um quadro de atuação, como no caso de uma instituição, universidade etc. (THIOLLENT, 2011, p. 70).

A delimitação do nosso campo de observação levou em consideração os aspectos físicos, políticos e pedagógicos do CLAV/IFCE, sem excluir os aspectos geográficos, econômicos, sociais e culturais do bairro Centro, como *locus* necessário ao desenvolvimento da formação planejada na Pesquisa-Ação. A seguir apresentaremos o campo de atuação e sua abrangência.

2.3.4.1 O Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará (CLAV/IFCE): aspectos físicos, políticos e pedagógicos

Na década de 1980, a então Escola Técnica Federal do Ceará – ETFCE decidiu implementar, segundo informações que constam no atual Projeto Pedagógico do CLAV/IFCE, um projeto “de Arte-Educação [...] que atendia de forma diversificada à disciplina Educação Artística para os alunos do ensino médio e técnico” (BRASIL, 2015, p. 10). Essa ação inovadora propiciou terreno para a chegada do primeiro curso superior da instituição na área de artes visuais, o Curso Superior de Tecnologia em Artes Plásticas (CSTAP), tendo o início de suas atividades no primeiro semestre letivo de 2002, época em que a ETFCE já havia se transformado em Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará – CEFETCE.

A criação do CSTAP/CEFETCE:

Fortaleceu institucionalmente práticas e poéticas artísticas junto à formação teórica. Em 2007, a portaria 472/MEC orientou a mudança do curso para a modalidade de licenciatura usando a nomenclatura Artes Visuais. Essa ousadia propiciou em 2008 a sistematização de um curso orientado para a formação de professores de artes visuais. (BRASIL, 2015, p.10).

O caminho natural do CSTAP/CEFETCE foi adequar-se aos novos tempos ao

tornar-se uma licenciatura em Artes Visuais. No dia 18 de agosto de 2008, nasceu o Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará (CLAV/IFCE), momento que coincidiu com uma nova mudança institucional do então CEFETCE, para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). De acordo com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que trata da instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os:

Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008, s/p).

Levando-se em consideração o escopo da lei que instituiu os Institutos Federais, há de se pensar que o CLAV/IFCE, por conta do foco voltado para a educação profissional, teria então um foco tecnicista e produtivista, afinal:

A Educação Profissional está dividida em três níveis: básico, técnico e tecnológico. Os cursos básicos são abertos a qualquer pessoa interessada, independente da escolaridade prévia; os técnicos são oferecidos simultaneamente ao Ensino Médio ou após a sua conclusão, e têm organização curricular própria; e os tecnológicos são cursos de nível superior. (INEP, 2011, s/p).

Porém, as Diretrizes Curriculares Nacionais não foram instituídas para serem corpos normativos rígidos, e sim:

Servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Devem induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definirem múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais. (BRASIL, 2007, p. 3).

O CLAV/IFCE surgiu “para melhor atender as demandas contemporâneas da pesquisa no ensino de Artes Visuais, da formação do professor-artista-pesquisador e do professor” (BRASIL, 2015, p.10). Apesar da existência do Curso de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e o Curso de Licenciatura em Artes Plásticas, modalidade a distância em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB)/Universidade Estadual do Ceará (UECE), o CLAV/IFCE foi o pioneiro na formação de professores de artes visuais em instituições públicas no Ceará, com o intuito claro de suprir uma

demanda reprimida da atuação desse profissional na Educação Básica na cidade de Fortaleza, capital do Ceará. Em relação a essa demanda, muito ainda precisa ser feito, já que dados de 2014 apontavam um déficit de 314 professores na disciplina de Arte no ensino médio no Estado do Ceará.¹²

A situação atual ainda é incipiente, tanto que basta visitarmos algumas escolas municipais e estaduais para deparar-nos com a amarga realidade em que os docentes de outras áreas se apropriam das aulas de Artes Visuais ou para ministrar conteúdos de Arte sem a devida qualificação para tal ou simplesmente para aproveitar esse horário em atividades descontextualizadas do universo dessa disciplina.

São ocorrências que contrariam o que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, contidas no parecer CNE/CES 280/2007, no que concerne o perfil desejado do graduado em Artes Visuais.

Os cursos de graduação em Artes Visuais, segundo a proposta sistematizada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Artes Visuais da SESU/MEC, “devem formar profissionais habilitados para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais” e sua formação deve contemplar “o desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual”. (BRASIL, 2007, p. 4).

Com isso, fica claro que o ensino de Artes Visuais deve estar em consonância com a nossa cultura e a de outros povos e, assim, propiciar aos seus licenciados competências, habilidades e atitudes que os tornem propagadores de valores culturais em seu país. O CLAV/IFCE inspirou-se nesse modelo.

2.3.4.2 Estrutura do CLAV/IFCE

Entre erros e acertos, o CLAV/IFCE pôde se reinventar e superar desafios, como o de talvez ter sido percebido por muitos como um curso essencialmente técnico e menos pedagógico em seu começo. Na busca por alcançar equilíbrio entre teoria e prática, o CLAV/IFCE estabeleceu suas diretrizes “respeitando os princípios legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/ e as determinações do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação – CNE/MEC, por meio da Secretaria de Ensino Superior – SESU” (BRASIL, 2015, p.11).

¹² Dados extraídos da matéria “Ceará tem déficit de 637 professores”, veiculada no portal de notícias Diário do Nordeste. Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/ceara-tem-deficit-de-637-professores-1.867185>>. Acesso em: 27 maio 2017.

Desse modo, foram trabalhadas várias mudanças, como a forma de ingresso, que passou a ser realizada por intermédio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), anteriormente via vestibular, mediante a obtenção de desempenho satisfatório em seu Teste de Habilidades Específicas (THE). Posteriormente, o colegiado do curso decidiu extingui-lo para adequar-se à realidade do novo processo seletivo, visando distanciar-se do ranço tecnicista dos tempos do CEFETCE. Atualmente o curso oferece 50 (cinquenta) vagas anuais, portanto, 25 (vinte e cinco) vagas semestrais, possivelmente ofertando mais (5) vagas para graduados e transferidos. Seu funcionamento é diurno e localiza-se no prédio do Campus Fortaleza – Anexo Aldeota, à rua Nogueira Acioli, número 621 – bairro Aldeota.

O curso tem 16 docentes¹³ com habilidades e atitudes para dar conta da demanda por formação docente na área de estudos de licenciatura em artes visuais, sendo que o seu período de integralização curricular é de oito (8) semestres, portanto, quatro (4) anos.

Há o reconhecido esforço do curso em participar de programas governamentais voltados para a educação como o Mais Educação¹⁴, constituído na seleção em editais de 30 (trinta) bolsistas licenciandos do CLAV/IFCE em atividades desenvolvidas na escola pública do ensino básico de Fortaleza, bem como da iniciativa que inaugurou a inserção do curso no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/IFCE), com a criação do Subprojeto Artes Visuais (PIBID/IFCE)¹⁵, momento em que pelo menos 30 bolsistas de Iniciação à Docência (ID), de 2012 até o presente momento, vivenciam experiências de formação docente, diminuindo a distância entre o chão da escola e o contexto acadêmico do CLAV/IFCE.

Foram iniciativas importantes implementadas no curso que ajudaram o discente a compreender e a ver sua futura identidade docente tomando corpo. Nesse sentido, Pimenta

¹³ Dados retirados do site do IFCE. Disponível em: <http://ifce.edu.br/fortaleza/menu/cursos/superiores/licenciatura/artes-visuais/grade-curricular>. Acesso em: 07 fev. 2018.

¹⁴ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>>. Acesso em: 03 ago. 2016.

¹⁵ O Pibid é um programa de iniciação à docência vinculado à CAPES. Destacamos que o IFCE participou dos Editais Capes em 2007, 2009, 2011, 2012 e 2013, tendo seus Projetos Institucionais aprovados em todos eles. Iniciou suas atividades com 60 Bolsas de Iniciação à Docência e vem desenvolvendo, desde então, atividades formativas com os bolsistas, em parceria com as escolas de Educação Básica da rede pública. No projeto vigente, iniciado em 2014 e com previsão de término para 2018, o Pibid conta com a participação de 552 licenciandos, além de 41 coordenadores, professores efetivos do IFCE, e 72 supervisores, professores da rede pública cearense. Disponível em: <<http://pibidifce.wix.com/ifce>>. Acesso em: 03 ago. 2016.

(1996, p. 77) nos diz que “o desafio, então, posto aos cursos de formação inicial, é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam.”

O CLAV/IFCE conta com dois grupos de pesquisa atuantes: Arte UM/CNPQ-IFCE¹⁶ e Meio-Fio¹⁷, cada um com seus objetos de estudos articulados entre docentes e discentes do próprio curso, “gerando ações como oficinas, seminários, intervenções públicas, exposições e a participação em alguns eventos regionais e nacionais, disseminando suas investigações através de artigos científicos” (BRASIL, 2015, p. 12). Percebemos em sua breve apresentação que o CLAV/IFCE se esforça em alcançar a dimensão da pesquisa, ao mesmo tempo em que não abdica da sua presença nas escolas da educação básica, apesar de reconhecer que muito ainda precisa ser feito para se atingir a excelência nesse quesito.

No ano de 2017, a comunidade acadêmica do CLAV/IFCE, juntamente com o Curso de Licenciatura em Teatro da mesma instituição federal, alçou novo voo e conseguiu implementar o Mestrado Profissional em Artes – PPG ARTES¹⁸. A área de concentração é a de Artes, com foco de investigação divididos em duas linhas: 1 – Ensino e Aprendizagem em Artes e 2 – Processos de Criação em Artes.

Em relação à interdisciplinaridade, existem caminhos já trilhados, mesmo que a passos lentos, como a recém-articulação de três professores das disciplinas de Ateliês de Poéticas Visuais e Poéticas Visuais Digitais, em julho de 2016, que juntos aos seus alunos materializaram, como atividade final, uma exposição denominada de “Tramas”, a qual ficou em cartaz até fevereiro de 2017 em uma galeria de arte da cidade de Fortaleza, capital do Ceará. Vale ressaltar que há sim o esforço de alguns professores em promover o contato e o diálogo com outras linguagens artísticas, propondo ações relacionais, estimulando discentes e docentes no desenvolvimento de atividades que congregam educação e arte.

Essas ações apontam para os esforços de se buscar interpenetrações e confluências entre os eixos teóricos e práticos versados no PPC do CLAV/IFCE, tornando-o um curso de matriz viva, pulsante e alinhado com o seu tempo.

Como evidenciado, o CLAV/IFCE tem o objetivo de formar professores-artistas-

¹⁶ Página oficial do grupo Arte UM/ CNPQ-IFCE. Disponível em: < <http://maximiano.ifce.edu.br>>. Acesso em: 27 maio 2017.

¹⁷ Página oficial do grupo Meio Fio. Disponível em: <http://meiofiopesquisaacao.blogspot.com.br/2009/03/pracacasa-acao-reflexao-e-imagem-grupo.html>. Acesso em: 27 maio 2017.

¹⁸ Site oficial do Mestrado em Artes – PPG ARTES IFCE. Disponível em:< <http://ppgartes.ifce.edu.br/index.html>>. Acesso em: 27 maio 2017.

pesquisadores em artes visuais para que atuem no Ensino Básico. Uma tríade que não dispensa o foco na preparação docente, na valorização das atividades artísticas de seus professores e na reflexão de suas práticas no campo das artes visuais, realizadas também como pesquisa junto aos seus alunos. Já os objetivos específicos são: prepará-los para que lecionem também em espaços não escolares; formar profissionais no campo teórico e prático de linguagens visuais contemporâneas; propiciar aos discentes capacidade de fruir, produzir e contextualizar dentro do binômio das linguagens bidimensionais e tridimensionais; trabalhar a dimensão ética, crítica e criativa conforme o que é recomendado no parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Artes Visuais, além de dar ênfase a atividade de pesquisa artística e pedagógica no tocante a dimensão humana e suas possibilidades expressivas.

Percebe-se que existe uma vontade por cobrir de forma apropriada a dimensão teórica e prática da formação do docente em artes visuais. Sua metodologia carrega consigo a concepção do aprender a aprender, refletido no processo participativo do aluno em busca da construção de seu conhecimento, com apoio e com a mediação do professor, sem esquecer que as aulas práticas e as oficinas são planejadas em diferentes níveis de complexidade. Sobre isso, inicialmente o aluno deve ter contato com os procedimentos a serem utilizados na aula prática, a qual é realizada simultaneamente por toda a turma e acompanhada pelo professor. No decorrer do curso, o contato do aluno com a teoria e a prática deve ser aprofundado por meio de atividades que envolvem a criação, a projeto, a construção e a análise, e os métodos a serem utilizados (BRASIL, 2015, p. 12).

Trata-se, portanto, de uma situação que reflete a busca do CLAV/IFCE pela distribuição equânime entre os conteúdos práticos e teóricos de sua matriz. Assim, o Núcleo Docente Estruturante do curso (NDE), entendendo a importância da flexibilização do currículo como uma forma de adequação à contemporaneidade e ao amadurecimento acadêmico, reorganizou seus cinco (5) núcleos básicos em quatro (4), visando primordialmente “a relevância da construção de um pensamento visual articulado entre a esfera da criação poética e a esfera do processo educativo em Artes Visuais” (BRASIL, 2015, p.18). Os núcleos do CLAV/IFCE se dividem em: 1) Formação Básica, 2) Teorias e História das Artes Visuais, 3) Poéticas Visuais e 4) Fundamentos e Práticas do Ensino de Artes Visuais.

O CLAV/IFCE é permeado pelo paradigma da epistemologia da prática, “paradigma central para a conciliação da dicotomia teoria e prática, academia e escola que de alguma forma foi denunciada desde autores de referência como Dewey (1938)” (THERRIEN, 2010, p. 10). Dessa forma, fica claro que o PPC do CLAV/IFCE não foi concebido tendo como base a crença de que a competência para ensinar restringe-se ao domínio dos saberes

fragmentados ligados ao currículo e às disciplinas. A luz de Tardif (2010), ele reflete uma confluência entre os conhecimentos científicos, técnicos, cognitivos, discursivos, racionais e subjetivos, no intuito de preparar o futuro docente de artes visuais para a sua atuação na Educação Básica.

No contexto da escola, o futuro licenciado em artes visuais trará à tona repertórios de saberes que estão intrinsecamente relacionados ao seu entorno social, disciplinar e experiencial. Em uma análise do PPC CLAV/IFCE, foi possível perceber que o curso caminha para dar ênfase a uma identidade que prima pela formação crítico-reflexiva do docente, ou seja, que:

“Forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação auto-participada” (1992, p. 25). Daí considerar três processos na formação docente: produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional), produzir a escola (desenvolvimento organizacional). (NÓVOA *apud* PIMENTA, 1996, p. 85).

O CLAV/IFCE aproxima-se e estabelece ponte com o que Pimenta (1996) e Nóvoa (1992) concluem sobre a formação docente auto-participada, já que o seu licenciado em Artes Visuais está sendo preparado para trabalhar e para articular sua experiência visual pessoal no âmbito da pesquisa e do ensino.

Diante dessa realidade de constante dinamismo e sabendo que hoje o conhecimento em arte pode ser produzido e discutido a partir de relações interacionistas, multiculturais, dialógicas e conviviais entre artistas, sociedade e mundo, Irwin (2008) apresenta-nos a Figura do artista-pesquisador-professor como um ser capaz de integrar prática, saber e criação.

Artista-pesquisador-professor são habitantes dessas fronteiras ao recriarem, re-pesquisarem e re-aprenderem modos de compreensão, apreciação e representação do mundo. Abraçam a existente mestiçagem que integra saber, ação e criação, uma existência de fluxo entre intelecto, sentimento e prática. Obras de arte criadas nessa terceiridade sustentam uma grande promessa já que tentam integrar todas essas características, e como resultado, oferecem uma experiência estática para os que são testemunhas dessa profunda integração. (IRWIN, 2008, p.91).

Portanto, o conceito de Irwin (2008) sobre o artista-professor-pesquisador passa a nortear a identidade do professor de artes visuais do CLAV/IFCE na contemporaneidade. Um professor em constante transformação, consciente de que sua formação é capaz de promover junto aos seus alunos o que Dewey (2010) vai denominar de experiência estética, ou seja, a conjugação entre intelecto, sentimentos e a execução prática.

2.4 Sobre a formação

A formação em uma perspectiva de Educação Estética Videográfica com Licenciandos em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará se efetivou em nossa Pesquisa-Ação na modalidade de encontros presenciais e momentos dispersivos. Foram organizados e realizados 9 (nove) encontros durante 1 (um) ano, perfazendo um total de 72 (setenta e duas) horas. O tempo alongado da formação deveu-se principalmente a disponibilidade dos partícipes.

Sobre o local de funcionamento, a formação foi prioritariamente realizada nas dependências do Bloco Didático do IFCE – Campus Fortaleza, hoje local físico do CLAV, localizado à Rua Av. Treze de Maio, número 2081 – Benfica, Fortaleza-CE, código de endereçamento postal 60040-531. Os encontros aconteceram no contraturno das aulas do CLAV/IFCE, na sala do Laboratório de Fotografia, localizada no 5º andar do referido bloco. O local foi definido por dispormos de uma estrutura física com projetores multimídia, mesas, cadeiras, quadro branco, pincéis, apagadores, computadores de mesa e acesso à Internet via rede *wi-fi*, própria da Instituição Federal de Ensino.

O público-alvo foi constituído por licenciandos e licenciados do CLAV/IFCE, conforme o processo de inscrição e seleção determinados no item 2.3.3. *Colaboradores da Pesquisa-Ação*.

Os objetivos da formação e do curso estão em consonância com os objetivos da pesquisa: compreender possibilidades de experiências formativas e estéticas, com o uso e com a produção de imagens em movimento, mediadas pelo patrimônio cultural.

Abaixo, na Figura 24, temos a estrutura da etapa da Pesquisa-Ação referente à aplicação da ação, no caso, a constituição de nossa formação.

Figura 24 – Pesquisa-Ação - Aplicação da ação



Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

De acordo com a Figura 24, em relação ao cronograma de atividades didáticas e pedagógicas da formação, configuramos a estruturação de todo o processo investigativo da seguinte forma: 1) 3 (três) encontros iniciais que contemplam uma preparação e contextualização aos partícipes sobre o que trata a pesquisa, diagnóstico da situação do grupo e planejamento da ação transformadora; 2) 2 (dois) encontros que se definem como momentos de execução da ação planejada, mas que se caracterizam por momentos de elucidação e fruição da temática definida; e 3) 4 (quatro) encontros que se configuram como momentos de fruição e produção dentro da temática definida na Pesquisa-Ação. Nota-se, na Figura 10, que a abordagem triangular atravessa todo o processo investigativo. Por essa razão, os conteúdos dos encontros e dos Módulos obedecem a uma estrutura de contextualização, fruição e produção, com o intuito claro de promover um aprendizado teórico e ao mesmo tempo prático em relação ao nosso objeto de estudo. Eles têm ainda por objetivo fixar esses conteúdos, além de provocar reflexões críticas, cognitivas e estéticas quanto aos possíveis usos das imagens em movimento, ligadas à formação do docente em artes visuais. Dessa forma, as conexões entre os encontros são evidentes.

Os Módulos idealizados dentro da formação foram:

a) Módulo I – Cinema e vídeo: Diferenças e aproximações

Esse Módulo teve como objetivos: 1) definir o que é audiovisual, 2) conceituar cinema e vídeo e 3) esclarecer as diferenças e aproximações entre o cinema e o vídeo. Foi realizado no Encontro IV e teve como ação final: criar um vídeo que externasse visualmente algo marcante das personalidades dos partícipes. Os objetivos dessa ação foram o de propiciar uma aproximação entre a imagem vídeo e o sujeito e fazer do meio “vídeo” uma forma expressiva para desvelar e ampliar algumas características significativas das personalidades dos partícipes. Nessa ação, a estética da imagem vídeo foi usada como uma ferramenta de autoconhecimento. Ela teve o caráter pedagógico de mostrar como o vídeo pode ser mobilizado plasticamente para nossos anseios subjetivos e singulares.

b) Módulo II – Cinema e vídeo: Sensibilização estética

Esse Módulo teve como objetivos: 1) promover uma sensibilização estética e 2) apresentar as produções videográficas realizadas pelos pesquisadores colaboradores no Encontro IV. Foi realizado no Encontro V e teve como ação final: solicitar aos colaboradores que pesquisassem sobre videoarte e selecionassem um videoartista que tivesse aproximação estética e conceitual com os vídeos produzidos por eles. O objetivo da ação foi: expandir as conexões entre os colaboradores, a imagem vídeo e a videoarte.

Na parte da Figura 24 que compete às produções de novas sensibilizações estéticas, sugerimos, nos encontros que sucederam, que eles trabalhassem a imagem videográfica para contaminar e borrar as fronteiras entre o audiovisual experimental e outras linguagens artísticas. No planejamento e elaboração dessa segunda ação, dissemos aos partícipes que o vídeo funciona como uma espécie de vírus, capaz de desencadear metamorfoses plásticas e conceituais em qualquer manifestação artística.

A terceira ação de sensibilização estética teve como tema: as possíveis relações estéticas que podem advir do contato entre o vídeo e o patrimônio cultural. Insistimos na aproximação com a temática patrimonial, pelo forte histórico da presença precoce do audiovisual e do vídeo em Fortaleza, além de demonstrarmos em seções específicas que o patrimônio cultural é um tema abordado tanto na LDB/96 quanto na última versão da BNCC. A questão que se colocou nessa terceira ação foi: de que maneira o vídeo pode contribuir para a criação, preservação, conservação e contestação de patrimônios culturais em nossa cidade, estado ou país? O objetivo dessa nova ação foi o de apresentar e discutir os conceitos de

patrimônio cultural – bem cultural material e imaterial, tombamento e registro – para sabermos como eles tratariam essas questões, valendo-se de suas soluções artísticas como a estética da imagem vídeo.

A última ação, realizada no Encontro IX, também foi uma sensibilização estética por intermédio da realização de produções videográficas dos colaboradores. O Encontro IX foi essencialmente prático, com objetivo de observar como a reflexão sobre a prática videográfica pode reverberar em suas formações docentes em artes visuais.

Vale ressaltarmos que todas as proposições foram submetidas ao grupo, em uma clara demonstração da importância de suas participações em um processo de Pesquisa-Ação.

Dessa forma, os colaboradores promoveram na ação a inseparabilidade entre o conhecer e o fazer, uma espécie de pesquisa-intervenção que, segundo Passos e Barros (2015, p. 17 e 18), realiza-se por “um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção [...] que podemos designar como plano da experiência”. Concomitante a aplicação da formação e dos Módulos específicos, fizemos consultas em *sites* especializados e em material audiovisual e fotográfico disponível sobre patrimônio cultural, educação estética, videoarte e videoartistas pioneiros internacionais e nacionais, como forma de complementarmos nossa pesquisa bibliográfica.

Por fim, partimos para a análise e para a interpretação do material organizado após a coleta de dados. Verificamos os germens indicativos do exercitar experiências formativas na contemporaneidade, surgidas a partir das vivências dos discentes do CLAV/IFCE em nosso percurso formativo.

2.5 Instrumentos de coleta de dados

Coletamos dados verbais (escritos e orais) na forma de entrevistas semiestruturadas, de questionários e de diário de campo. A entrevista tem como matéria-prima a fala. Segundo Minayo (2009):

Entrevista [...] é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. [...] tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa [...] As entrevistas podem ser consideradas conversas com finalidade [...] podem ser classificadas em: [...] semiestruturada, que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada. (MINAYO, 2009, p.64).

Após o término das inscrições de nosso processo formativo, realizamos a aplicação

de um questionário denominado de “Educação Estética Videográfica” com os colaboradores que compareceram ao Encontro I, com o objetivo de conhecê-los e de compreender o nível de entendimento que eles possuem sobre o tema que vivenciaram no curso. Etapa que se fez necessária para o bom andamento da formação e importante por fornecer dados que serão considerados na fase de análise e de interpretação, já que efetivamente a Pesquisa-Ação tem como propósito o alcance de uma transformação no grupo. Como registro, realizaremos (caso obtenhamos autorização) gravação audiovisual dessas entrevistas. Em relação ao diário de campo, seu uso será de significativa importância, já que pretendemos registrar a evolução de cada encontro com os colaboradores. Esse tipo de instrumento tem por finalidade propiciar informações para que possamos avaliar, organizar ou reorganizar a didática empreendida, as escolhas de categoriais e a seleção dos dados verbais e não verbais.

Sobre os dados não verbais (imagens fotográficas, filmes, produções videográficas, materiais gráficos etc.), coletaremos através dos registros fotográficos, das gravações audiovisuais dos encontros de formação, da exibição de trechos de filmes e vídeos e das produções videográficas realizadas pelos colaboradores. No que compete ao uso de imagens, quer fixas ou em movimento, Bauer e Gaskell (2002) nos diz:

A imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais - concretos, materiais. Isto é verdade tanto sendo uma fotografia produzida quimicamente ou eletronicamente, uma fotografia única, ou imagens em movimento. [...] ela pode empregar, como dados primários, informação visual que não necessita ser nem em forma de palavras escritas, nem em forma de números. (BAUER & GASKELL, 2002, p.137).

Vivemos a era da informação, influenciados pelas mídias que circulam uma quantidade absurda de dados e, muitas vezes, para que possamos ser compreendidos, precisamos explicitar esses dados visualmente. Os elementos visuais são fatos sociais que não podem ser ignorados no mundo em que vivemos. Sobre isso, Bauer e Gaskell (2002) nos fazem um alerta:

Não se pode acreditar no que se vê de maneira ingênua, e se algo mostrado como evidência visual levantar nossas suspeitas, deve ser conferido – corroborado com investigação posterior, com provas testemunhais, e todo e qualquer meio que seja necessário. (BAUER, GASKELL, 2002, p.140)

A manipulação de imagens fixas e em movimento sempre existiu e em diferentes graus, pensemos que o manuseio do equipamento, a escolha de determinadas lentes, efeitos, cortes e enquadramentos por si só podem ser considerados como sutis alterações do que é visto, através de equipamentos produtores de imagens analógicos e digitais. Com a era digital e a

chegada da imagem eletrônica, essas alterações imagéticas cresceram de forma exponencial.

Nesta pesquisa, cabe ressaltar que nos ativemos à coleta de registros primários, destacando-se pela organização de material visual com o menor grau de manipulação, bem como, não desprezamos a manipulação dessas imagens no tão importante momento das produções videográficas artísticas dos participantes de nossa formação. Parece contraditório, porém, estas produções videográficas estiveram impregnadas de subjetividade, elaboradas a partir de olhares que codificaram seus pensamentos em materiais audiovisuais sobre o patrimônio cultural, de maneira que elementos como a criatividade, a adoção de narrativas e de gêneros ficcionais e o uso de efeitos especiais diversos foram bem-vindos, já que o intuito maior foi o de compreender as possibilidades de educação estética com alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE, utilizando o vídeo como linguagem e o patrimônio cultural como mediação.

Vale ressaltar que esta pesquisa está atenta ao caráter ambíguo das imagens. Elas não são universais, tampouco acessíveis a qualquer um como o senso comum aponta. Ler imagens requer aprendizado para que possamos perceber os estímulos visuais que nos chegam aos olhos. Sua interpretação muda de acordo com o contato com diferentes culturas em escala global. Gestos, cores, cortes, enfim, determinados recursos estéticos aplicados às imagens podem ser recebidos positivamente ou não, razão pela qual nossa pesquisa faz-se necessária em um mundo saturado por informações visuais.

2.6 Análise de dados

É sabido que a criação de mensagens, por um ou mais emissores, destina-se a um ou mais receptores. A esse processo de emissão e recepção de informações, dar-se o nome de comunicação.

Dentre as manifestações do comportamento humano, a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens, passam a ser vistos como indicadores indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados as práticas educativas e a seus componentes psicossociais. (PUGLISI; FRANCO, 2005, p. 8).

Pela escolha dos instrumentos de coleta de dados nesta pesquisa, além de mensagens verbais, nos deparamos com conteúdo não verbal, fruto da utilização e da produção de imagens fixas e em movimento em nossa proposição de formação. De maneira análoga à expressão verbal, podemos ir além e arriscar que o mesmo ocorre com a expressão não verbal, já que ambas fazem parte do fenômeno comunicativo humano, passíveis de diversos

significados. Como então proceder sua análise, levando em consideração as características específicas desses conteúdos? Puglisi e Franco (2005) apontam a Análise de Conteúdo como um caminho:

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, Figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado. (PUGLISI, FRANCO, 2005, p. 13).

Portanto, o propósito desta análise foi se ater às mensagens verbais e não verbais produzidas pelos colaboradores de nossa formação, concentrando-se na interpretação dos seus significados, na busca pelos sentidos de suas falas e de suas ações, para que possamos explicitar, compreender e explicar a realidade velada que se encontra em nosso objeto de estudo: a formação estética videográfica de alunos de cursos de licenciatura em artes visuais.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 1977, p. 27).

Como o campo das comunicações é amplo, Bardin (1977) esboça um quadro (ver Quadro 9, adaptado por nós) com alguns domínios possíveis da aplicação da Análise de Conteúdo.

Quadro 9 – Domínios possíveis da aplicação da análise de conteúdo na presente tese

DOMÍNIOS POSSÍVEIS DA APLICAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO		
CÓDIGO E SUPORTE	Número de pessoas implicadas na comunicação	
	GRUPO RESTRITO	COMUNICAÇÃO DE MASSA
LINGUÍSTICO ESCRITO	Todas as comunicações escritas trocadas dentro de um grupo.	Jornais, livros, anúncios publicitários, cartazes, literatura, textos jurídicos, panfletos.
ORAL	Discussões, entrevistas, conversas de grupo de qualquer natureza.	Exposições, discursos, rádio, televisão, cinema, publicidade, discos.
ICÔNICO (sinais, grafismos, imagens, cinefotografias, filmes)	Toda a comunicação icônica em um pequeno grupo (p. ex.: símbolos icônicos em uma sociedade secreta, numa	Sinais de trânsito, cinema, publicidade, pintura, cartazes, televisão.

etc)	casta...).	
OUTROS CÓDIGOS SEMIÓTICOS (i. e., tudo o que, não sendo linguístico, pode ser portador de significado; ex.: música, código olfativo, objetos diversos, comportamentos, espaço, tempo, sinais patológicos etc.)	Comunicação não verbal com destino a outrem (posturas, gestos, distância espacial, sinais olfativos, manifestações emocionais, objetos quotidianos, vestuários, alojamentos...), comportamentos diversos, tais como ritos e as regras de cortesia.	Meio físico e simbólico: sinalização urbana, monumentos, arte...; mitos, estereótipos, instituições, elementos de cultura.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no quadro “Domínios possíveis da aplicação da análise de conteúdo” do livro “Análise de Conteúdo”, da autora Laurence Bardin (1977).

Como aponta o Quadro 9, os conteúdos passíveis de análise são produzidos de acordo com os seus códigos e suportes, divididos em: linguístico-escrito, oral, icônicos e outros códigos semióticos. Adotamos essa nomenclatura ao longo da análise. No mesmo Quadro 9, em relação ao número de pessoas implicadas na comunicação, cabe uma observação: os colaboradores de nossa formação compõem um grupo restrito, porém, isso não implica que não possam produzir dados a partir de comunicações geralmente destinadas às massas. Nossa proposição de curso contou com visitas técnicas ao bairro Centro e isso demandou que os partícipes elaborassem registros do patrimônio cultural característicos dessa região. Inevitavelmente, eles tiveram contato com mensagens de grande circulação, além da paisagem da própria urbe, com seus monumentos, painéis artísticos, arquitetura moderna e eclética em contraste com os prédios históricos neoclássicos e com os transeuntes que por ali se deslocam.

2.6.1 Sistematização da análise

Já mencionamos, mas reforçamos que uso da Pesquisa-Ação pressupõe que os sujeitos envolvidos saiam transformados pelas ações decorridas de sua aplicação. O intuito desta etapa foi medirmos essas transformações através das etapas descritivas, analíticas e interpretativas, via Análise de Conteúdo. São momentos que têm por objetivo o desvelamento dos dados de uma forma lógica e assertiva, que evidenciam se mudanças ocorreram ou não e de que forma isso aconteceu com nossos colaboradores. Partindo dessa premissa, o processo de sistematização de nossa análise foi realizado em função do objetivo geral da tese: compreender possibilidades e implicações formativas de educação estética com alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais (CLAV) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), utilizando o vídeo como manifestação artística expressiva e o patrimônio

cultural como mediação.

De acordo com Puglisi e Franco (2005, p. 24), “os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas”. Surgiram indícios a partir do conteúdo produzido pelos participantes que propiciaram contribuições para o desencadeamento de reflexões críticas que aguçaram e ampliaram seus olhares para as possibilidades de experiências estéticas de ver e de sentir o mundo.

Nesse sentido, Bardin (1977) expõe várias formas existentes de se analisar conteúdos de materiais de pesquisa. Nesta tese, optamos pela análise temática. Segundo Gomes (2009, p. 86) “na Análise temática, como o próprio nome indica, o conceito central é o tema. Esse comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo”. Como lidaremos também com dados não verbais, é possível extrair conceitos centrais desse tipo de material, e com isso estabelecer relações diversas com os conteúdos verbais, facilitando o processo de interpretação.

2.6.2 Procedimentos metodológicos da análise de conteúdo temática

Figura 25 – Análise de conteúdo - procedimentos metodológicos



Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

A Figura 25 nos mostra os procedimentos metodológicos e o texto a seguir demonstra os passos estabelecidos em nossa análise de conteúdo: a) dividimos o material a ser analisado em unidades de registro temáticas; b) distribuímos os registros temáticos em

categorias semânticas, ou seja, criaremos um esquema classificatório também temático – importante salientar que não fizemos categorizações a priori, pelo contrário, deixamos que elas emergissem do conteúdo das respostas dos colaboradores do grupo; c) descrevemos os resultados desse processo de categorização (descrição); d) realizamos inferências sobre os resultados, ou seja, extraímos conclusões ou deduções lógicas sobre o que analisamos e e) efetuamos a interpretação. Vale ressaltar que a inferência, conforme Gomes (2009, p. 90), “é uma fase intermediária entre a descrição (enumeração das características do texto, resumida após tratamento analítico) e a interpretação (a significação concedida a essas características)”.

Sobre o processo de interpretação, buscamos o método denominado de Interpretação de Sentido. Trata-se de um método fundamentado por duas teorias, a primeira é a “interpretação da cultura sistematizada por Clifford Geertz (1989) e a segunda diz respeito ao diálogo entre as concepções hermenêutica e dialética” (GOMES, 2009, p. 97). Sobre a primeira teoria, o homem está preso a uma complexa teia (cultura) de estruturas de significados que ele mesmo criou. Significados estes que foram estabelecidos socialmente. A interpretação seria a compreensão desses significados dentro de uma sociedade. Esse processo é dialético, fruto das interpretações e das reinterpretações que fazemos em um dado contexto cultural. Gomes (2009) nos diz:

Para situarmos os dados de uma pesquisa como reflexos de uma cultura, podemos recorrer ao posicionamento de Thompson (1998). Segundo o autor, trabalhar com a cultura significa, antes de tudo, trabalhar com formas simbólicas. Para ele, as formas simbólicas: (a) expressam propósitos daqueles que as produzem ou as reproduzem; (b) são constituídas a partir de regras, códigos e convenções; (c) são estruturais, expressando modelos; (d) representam algo ou alguma coisa diferente de si próprias; (e) se inserem em processos e construções sócio-históricas específicas. Com base nessas características, conceber os dados de uma pesquisa como formas simbólicas significa situá-los como intencionais, convencionais, estruturais, referenciais e contextuais. (GOMES, 2009, p. 99).

Essas constatações só reforçam a ideia de que as abordagens interpretativistas concebem ciência como uma ação provida de sentido. Artes visuais e patrimônio cultural, por exemplo, ambos fazem parte da cultura de um povo. Dessa forma, não é possível descolar, pelo menos nesta pesquisa, o processo de interpretação de seu aspecto cultural.

A segunda teoria ou base para a implementação de nosso processo interpretativo articulam a hermenêutica e a dialética. A primeira trata-se da teoria que interpreta os sentidos ou a compreensão dos mesmos. A hermenêutica busca esclarecer a fala contida nas mensagens, quer elas sejam verbais ou não verbais. Estes esclarecimentos devem ser críticos, ou seja, não apenas concentrados na evidenciação, pelo contrário, devem expor criticamente e

dialeticamente o motivo pelos quais apareceram de tal forma em um dado contexto.

A operacionalização do método de interpretação de sentidos foi estabelecida por Minayo (2002; 2006) e consiste, segundo Gomes (2009), em: 1) captar a lógica interna das evidências, do dito e do observado; 2) situar as evidências, os relatos e as observações em um dado contexto em que vivem os sujeitos; 3) produzir relatos das evidências em que se reconheçam os sujeitos. Vale lembrar que também nos valem do conceito de inferência de Bardin (1977) para completarmos o processo de interpretação dos dados.

3 DO CONCEITO DE ESTÉTICA À ARTE COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

3.1 Sobre a necessidade de se repensar a educação e a estética por uma perspectiva multirreferencial

Em um mundo em que a Revolução Industrial, o advento do computador e a sociedade da informação propiciaram uma divisão de nossas funções como meras peças produtivas dentro de um sistema econômico, tornamo-nos especialistas que fragmentam cada vez mais a compreensão de uma determinada totalidade, a ponto de estarmos cegos em relação às coisas mundanas que nos cercam. Na contemporaneidade, neste tempo em que tudo parece ter se intensificado em relação à “não experiência”, nunca foi tão urgente pensar sobre a importância de se ter uma visão mais macro de nós mesmos e do mundo em que vivemos. De acordo com Loponte (2017):

No campo da educação, a excessiva valorização do racional em detrimento do sensível ganha maior visibilidade quando, por exemplo, os espaços curriculares para as artes (terreno supostamente fértil a experimentações estéticas) são subestimados e minimizados no contexto escolar, inversão até mesmo legitimada por políticas educacionais calcadas na suposta “objetividade” de índices de avaliação, como no caso brasileiro. (LOPONTE, 2017, p. 431).

Diante deste cenário educacional não tão animador, como nos percebermos de uma forma mais holística e não apenas como meras engrenagens no exercício de funções automatizadas para a nossa subsistência? As respostas são obviamente diversas, porém, levando em consideração a questão central e os objetivos de nossa tese, constatamos que educar é o caminho, e nesta pesquisa trilhamos um percurso que, nas palavras de Alves (apud DUARTE JR, 1981, p.10), nos diz que “a questão é repensar a educação sob a perspectiva da arte. Educação como atividade estética”. Não pela institucionalização da estética, ela não é normativa e muito menos valorativa como veremos adiante, mas que possamos internalizar que o conhecimento em arte não advém de uma relação apartada ou polarizada entre razão, sensibilidade e natureza. Assim, queremos que a educação nos permita sentir o mundo e vice-versa, para que possamos nos sentir como parte indissociável dele.

Para conseguir entender isto, é preciso compreender que a educação é um campo complexo e dialético. É uma prática social e um processo histórico, passível de transformações pela ação do homem ao longo do tempo. Transformamos a educação e somos transformados por ela. Se quisermos evitar posições dicotômicas em relação ao conhecimento, devemos buscar caminhos conceituais que nos mostrem ser a educação um campo polissêmico e

multirreferencial, ou melhor, que nos permitam múltiplas compreensões do mundo por intermédio de diferentes áreas do saber. Algo como Ghedin e Franco (2011) apontam:

[...] percebe-se na educação um objeto complexo que, ao ser apreendido cientificamente, não pode sofrer reduções nem fragmentações, que produziram sua descaracterização. Percebe-se também que os critérios de cientificidade da ciência tradicional não podem dar conta — como não deram — de estudar a educação. Esta, como objeto de estudo, sofreu prejuízos em sua interpretação no decurso da história e hoje requer procedimentos e ações conformes a uma racionalidade que lhe sirva de pressuposto. Essa nova racionalidade deverá dar conta de absorver toda a especificidade do fenômeno educativo, delineando os aspectos atribuidores de novo significado à noção de ciência. Para tanto, será necessário empenhar-se na reconstrução e ressignificação dos pressupostos que fundamentam a ciência clássica, especialmente: • na superação do princípio da exterioridade da realidade, incorporando a subjetividade construtora do real; • na transformação da visão de uma realidade composta de fatos ilhados, atômicos, caminhando para uma concepção que incorpore a complexidade e a dialética da realidade social [...] incorporação do não quantificável — incluindo aspectos qualitativos e variáveis não observáveis, mas presentes em todo ser humano, tais como vontade, desejo, impulsos, emoções, valores —, de sorte que seja suplantada a desnecessária associação entre verdade e comprovação empírica. (GHEDIN, FRANCO, 2011, p. 40 e 41).

Dessa forma, diante de uma nova racionalidade que considera a educação uma teoria do conhecimento que não aparta e nem reduz a maneira como o homem apreende o mundo, podemos seguir na compreensão de que esse pensar educacional valoriza dados qualitativos como as emoções, os sentimentos, os impulsos, ou melhor, que preza por uma dimensão estética, de uma forma equânime em relação a qualquer dado racional e quantitativo na busca pela construção da realidade que nos cerca. “Educar é levar a conhecer” (DUARTE JR, 1981, p.13) e a realidade educacional que queremos é a que nos permita ter de forma integral o conhecimento, também fundamentada em processos estéticos. Certamente esse tipo de educação nos pede um professor de Arte preocupado em transmitir conhecimentos em arte que superem uma visão meramente conteudista. Ele precisará ir além e entender que as transformações de ordem qualitativa na Educação Básica e no Ensino Superior só aparecerão se ele internalizar o que de fato é ser um professor de arte na contemporaneidade, pensando e agindo de forma holística.

Para almejar essa condição contemporânea do lecionar Arte, incluindo uma dimensão estética, de acordo com Ferraz e Fusari (2010, p. 51), é preciso “atuar através de uma pedagogia mais realista e mais progressista, que aproxime os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo, assim, que tenham conhecimento dos aspectos mais significativos de nossa cultura, em suas diversas manifestações”. Esse ideal pode ser atingido se o professor de Artes valorizar as diferentes manifestações artísticas existentes, contextualizando-as às vidas de seus alunos, incluindo o lugar, a região, o estado, o país e o

mundo em que vivem. Somente dessa maneira teremos uma educação estética integral que permita aos discentes expressarem quem de fato são em uma sociedade. O docente de Arte deve ser a mola propulsora e incentivadora para que seus discentes lapidem suas sensibilidades para alcançarem, de maneira teórica e prática, os diferentes saberes artísticos que possam ajudá-los a compreenderem melhor o mundo em que estão. Sem o aprendizado dos fundamentos estéticos, o alcance integral dessa educação ficará comprometida.

Essas observações iniciais nos dizem que devemos explicitar então qual a dimensão ou perspectiva estética que se coaduna com a proposta de formação em uma perspectiva de educação estética videográfica que trilharemos com nossos colaboradores na presente tese. Para cumprir esse intento, faz-se necessário partimos de algum ponto e, pensando sobre isso, decidimos que o preferível seria oferecer uma compreensão introdutória sobre o que é e como surgiu a estética, para que nosso leitor entenda melhor qual foi a nossa escolha de educação estética nesta pesquisa. Sendo assim, começamos por evidenciar as teorias sobre o belo e a beleza, depois demonstramos como ocorreu o ponto de virada para o surgimento de uma estética moderna, de maneira que pudéssemos explorar alguns conceitos trabalhados em nossa proposição de formação, como, por exemplo, as noções de experiência, experiência estética e arte como experiência na perspectiva deweyana, além de mostrarmos como a educação estética pode ser trabalhada nas escolas, por intermédio dos apontamentos de Duarte Jr. (1981).

3.2 Mas, afinal, o que é estética?

Sem a pretensão de estendermos-nos acerca dos historicismos sobre o surgimento da estética, pomos em evidência alguns pontos significativos sobre o tema, no sentido de conectá-lo à proposição de estética do dramaturgo e filósofo alemão Friedrich Schiller (1759-1805), idealizada em sua obra seminal “Educação Estética do Homem”, resultante de uma série de cartas escritas na forma de ensaio entre os anos de 1791 a 1793 e endereçadas ao príncipe dinamarquês Friedrich Christian von Schleswig. Esse movimento se fez necessário para deixarmos claro qual é a perspectiva estética que valorizamos e abordamos nessa tese e que serviu de base para a elaboração de nossa formação de educação estética videográfica.

Não são raras as confusões que ainda hoje persistem quando não iniciados no campo da estética a confundem com o campo da arte, sendo que esta última, na verdade, é o objeto investigativo da estética por natureza. De início, é bom desmistificarmos tal confusão, tendo em vista que a arte:

[...] é de fato um campo à parte e, além disso, ambíguo. Ligada a uma prática, ela cria

objetos palpáveis ou produz manifestações concretas que ocupam um lugar dentro da realidade: presta-se a exposições, em todos os sentidos da palavra. [...], contudo, a arte não se contenta em estar presente, pois ela significa também uma maneira de representar o mundo, de Figurar um universo simbólico ligado à nossa sensibilidade, à nossa intuição, ao nosso imaginário, aos nossos fantasmas. É este seu lado abstrato. Em suma, a arte ancora-se na realidade sem ser plenamente real, desfraldando um mundo ilusório no qual, freqüentemente – mas não sempre – julgamos que seria melhor viver do que viver na vida cotidiana. (JIMENEZ, 1999, p. 10).

Jimenez (1999) nos mostra que a arte é ambígua e que representa o que nos cerca pela ação conjunta de nossa razão, sensibilidade e imaginação. Isso nos dá uma dimensão do desafio que enfrentou e ainda enfrenta a estética ao tentar explicar os fenômenos desse campo dúbio. Porém, é preciso dizer que antes da estética voltar-se especificamente para a arte, segundo Suassuna (2008, p. 21) ela era considerada “a ‘Filosofia do Belo’, e o Belo era uma propriedade do objeto, propriedade que, no objeto e como modo do ser, era captado e estudado”¹⁹. A gênese desse tipo de pensamento estético remonta à Antiguidade. Sobre este período clássico, vale a pena destacar algumas reflexões fundamentais acerca do Belo e da beleza na perspectiva de Platão, Aristóteles e Plotino, pois estes pensadores tinham a concepção de que no Belo havia o Belo da arte e o Belo da natureza, mas que o Belo da natureza vinha em primeiro lugar, relegando a arte a um lugar inferior.

3.2.1 Teoria Platônica da Beleza

De acordo com Suassuna (2008, p. 43) “para Platão, dentro de sua grandiosa visão idealista do mundo e do homem, a beleza de um ser material qualquer depende da maior ou menor comunicação que esse ser possua com a Beleza Absoluta, que subsiste, pura, imutável e eterna, no mundo supra-sensível das Idéias”²⁰. De começo percebemos que as ideias platônicas sobre o Belo contrastam com a nossa perspectiva multirreferencial, integral e estética de mundo. Platão enxergava o universo de uma forma dicotômica: de um lado, no plano terreno, jaz o mundo em ruínas ou o mundo sensível, do outro encontra-se o mundo das essências, imutável e perfeito, e é nessa segunda condição que Platão define qual é o caminho que o homem pode almejar para se aproximar da Beleza Absoluta:

Assim, pelo caminho do amor, primeiro físico e depois espiritual, o homem pode se elevar da beleza sensível até a contemplação extática da Beleza Absoluta, única verdadeira e da qual todas as outras belezas menores participam, não sendo a beleza

¹⁹ Para o autor Ariano Suassuna, o termo Belo foi escrito com o a letra “B” em maiúscula em sua obra “Iniciação à Estética” (2008). Adotaremos na tese essa mesma forma de escrita quando nos referirmos ao Belo.

²⁰ Citação original conforme o uso da grafia em português antes do acordo gramatical.

das coisas sensíveis senão um pálido reflexo da Beleza Absoluta. (SUASSUNA, 2008, p. 47).

Essa divisão entre o perfeito e o imperfeito traz um entendimento de mundo essencialista e polarizador, em que a diversidade parece não ter lugar, sendo apenas um reflexo torto do que realmente seria o Belo em uma dimensão platônica. Até hoje percebemos diversas situações em que a estética é erroneamente reduzida a esse aspecto dual e reducionista. Certamente nossa pesquisa não corrobora com essa visão estética, principalmente pelo caráter híbrido e contaminador do vídeo, modalidade das artes visuais que rechaça por completo qualquer compreensão dual de mundo. Precisamos dizer que há um profundo respeito pela filosofia de Platão sobre o Belo e a beleza, afinal, reconhecemos o seu importantíssimo contributo filosófico para esse campo que mexe com a nossa maneira de sentirmos e experienciarmos o mundo, porém existe aqui apenas a constatação de que não é esse o caminho que seguiremos em nossa educação estética videográfica, estritamente pelo caráter contemporâneo que caracteriza o nosso objeto de estudo. Como bem ressaltamos, os primeiros videoartistas se incomodavam com algumas situações de caráter profundamente essencialistas como a insistência na oposição da alta cultura versus baixa cultura ou quaisquer classificações e hierarquizações burguesas e elitistas danosas à arte e à vida em sociedade.

3.2.2 Teoria Aristotélica da Beleza

Na teoria Aristotélica:

A beleza de um objeto não depende de sua maior ou menor participação numa Beleza suprema, absoluta, subsistente por si mesma no mundo supra-sensível das Essências Puras. Decorre, apenas, de certa harmonia, ou ordenação, existente entre as partes desse objeto entre si e em relação ao todo. Quanto àquela forma especial de Beleza que mais interessava aos gregos, o Belo, exigia ele, ainda, outras características, entre as quais as mais importantes eram uma certa grandeza, ou imponência, e, ao mesmo tempo, proporção e medida nessa grandeza. (SUASSUNA, 2008, p. 50).

Aristóteles recusou o idealismo de Platão como uma visão estética de perceber o mundo. Sua estética baseava-se em uma ontologia realista. A beleza para Aristóteles seria uma tentativa de impor harmonia em um mundo que se encontra imerso no caos. O homem estaria numa luta incessante em busca por harmonizar o que o cerca. Mesmo tendo refletido na *Retórica* sobre os aspectos subjetivos da Beleza, afirmando que ela:

É o objeto que agrada ao sujeito pelo simples fato de ser apreendido e fruído [...] Aristóteles examina a fruição da obra de arte e as características da Beleza *do ponto de vista do sujeito*, do ângulo psicológico; isto é, estuda o que acontece no espírito do

contemplador ao se colocar ele diante da Beleza, chegando à conclusão de que o prazer estético decorre da simples apreensão, gratuita e sem esforço, do objeto, pelo espírito do sujeito. (SUASSUNA, 2008, p. 55 e 56).

Esse prazer estético de simples apreensão e sem esforço nos mostra que o conceito de Beleza aristotélico é uma propriedade específica que está no objeto, constituída pela ordenação e harmonia que ele faz com as partes que o compõe. Para Suassuna (2008, p. 56) “a contribuição mais importante de Aristóteles quanto a essa parte da essência da Beleza, foi tentar uma definição objetiva dela do ponto de vista realista e sem recorrer a outra coisa para explicá-la que não o próprio objeto”. Nesse aspecto, em Aristóteles, ainda temos um pensamento estético essencialista e dicotômico quando coloca a Beleza como algo exterior ao sujeito.

3.2.3 Teoria Plotínica da Beleza

Ela se assenta na crítica ao pensamento Aristotélico sobre a Beleza. Para Plotino, a Beleza não é algo que resulta de um jogo harmônico entre as partes de um todo. Plotino acreditava que se o todo é belo, suas partes isoladas também seriam belas. Ele não acreditava que a organização harmônica aristotélica pudesse excluir a beleza das coisas simples, ditas puras. Sobre isso Suassuna (2008) rebate:

Para o homem, não existe nem existirá jamais nada que seja esteticamente apreciável como “simples”, isto é, como puro e uno. Nós dizemos que um azul ou um vermelho puro são belos; mas, ao dizer isso, estamos com a memória povoada de outras cores. Dizemos que o azul do céu, num dia de verão, é belo, mas, ao dizermos isso, ele está sendo comparado com outros céus, vistos noutro dia. Só haveria uma maneira de vermos a simplicidade total em matéria de cor: era se só existisse uma cor, no mundo. (SUASSUNA, 2008, p. 60).

Plotino insistia que as coisas isoladas também poderiam ser belas, como as notas musicais, porém, essa visão simplista da Beleza é prontamente criticada por Suassuna (2008) quando ele nos mostra que o julgamento para que algo seja considerado Belo depende de referenciais baseados em nossa vivência, experiência e memória. A beleza é pensada por Plotino sob uma matriz Platônica, ou seja, ele não exclui que o Belo advenha de uma divisão do universo entre o sensível e o inteligível. Para Plotino, o que vemos de belo ao nosso redor é fruto de uma fuga de imagens idealizadas do suprassensível para o mundo sensível. Essa fuga pode ser entendida como uma luz que repousa em nosso plano e dança sobre a harmonia das coisas. Essa maneira de pensar a beleza coloca Plotino como uma espécie de terceira via entre Platão e Aristóteles. Dessa forma, podemos considerar Plotino como um neoplatônico por

inspirar-se nas reminiscências platônicas cheias de arroubos místicos e tão bem caracterizadas pela dual separação entre o terreno e o divino. A beleza seria dada por uma intensificação do ser, como um modo de se tentar atingir a perfeição do mundo das ideias. Novamente nos vemos diante de uma perspectiva estética que aparta sujeito x mundo e sujeito x objeto, colocando a beleza sempre num lugar exterior ao homem.

Aqui fazemos uma observação: essa forte visão dualista periódica na filosofia incomodou o filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952). A crítica sobre a separação entre o intelecto e o sensível está fortemente presente em suas obras educacionais, pedagógicas e filosóficas de reflexão sobre o artístico. Nos últimos escritos reunidos em sua obra seminal, “Arte Como Experiência”, Dewey (2010) ataca fortemente essas antíteses institucionalizadas na explicação do Belo e da Beleza ao longo da história da humanidade. A máxima para a filosofia deweyana da arte era “o que quer que proporcione em alguma medida o enriquecimento da experiência imediata é, nessa medida, estético” (KAPLAN, 2010, p. 11). Em sua filosofia, a arte como experiência estética não será explicada na perspectiva do dualismo platônico, aristotélico ou plotiniano, pelo contrário, há um evidente diálogo entre o pensamento deweyano e os pós-kantianos, no que diz respeito a uma percepção do estético como algo integral entre os seres humanos e a natureza. “Na visão de Dewey, não só a criação artística é estética, mas também o é o pensamento” (KAPLAN, 2010, p. 16). Isso nos confirma que, para Dewey (2010), não faz sentido apartar o intelecto do sensível. Essa integralidade é o alicerce de sua teoria estética, tendo em vista que para ele “a arte é produto da interação contínua e cumulativa de um eu orgânico com o mundo” (KAPLAN, 2010, p. 18). Voltaremos à Dewey mais à frente quando explorarmos o conceito de experiência e arte como experiência, porém, neste momento, faz-se importante esboçar que a ideia de conciliação dualística, ou melhor, da integralidade entre o sensível e intelecto, veio muito antes, mais especificamente pelas considerações radicais de uma estética transcendental do filósofo prussiano Immanuel Kant (1724-1804) e do dramaturgo e poeta alemão Friedrich Schiller (1759-1805).

3.2.4 Autonomia da arte e da estética: O ponto de virada

Ressaltamos que faremos um esforço didático para adentrarmos em um novo pensamento estético que marcou de vez o uso e a inclusão da palavra “estética”, com o intuito de deixar claro nossas escolhas de educação estética com o vídeo. De começo, estética “deriva do grego *aisthesis*, significa ‘aquilo que é sensível e deriva dos sentidos’” (ARANTES, 2012, p. 154). Esse termo será usualmente utilizado a partir de 1750, graças a obra *Aesthetica* do

filósofo e educador alemão Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762). É ele que dará à estética um status de disciplina ou campo responsável por “refletir sobre a arte e sobre as obras, forjando um universo conceptual constitutivo de um saber” (JIMENEZ, 1999, p. 20). As condições para que Baumgarten instituísse a estética como uma filosofia da arte só foi possível devido às transformações ocorridas pela sucessão de pensamentos filosóficos, as quais nos trouxeram diferentes concepções acerca do Belo e sobre as mudanças que envolveram um novo entendimento do que é fazer arte. Essas duas situações tiraram o protagonismo estético dos objetos e nos colocaram diante da reflexão sobre o que de fato sentimos quando estamos diante das coisas que nos cercam. Sobre isso, Jimenez (1999) no diz que:

A fundação da estética como disciplina autônoma significa que o domínio da sensibilidade torna-se objeto de reflexão. Obtém ele assim direito de cidadania na filosofia ocidental. Reconhece-se que a intuição, a imaginação, a sensualidade, até mesmo a paixão podem dar acesso a um conhecimento. Não são mais consideradas “mestras de erro e de falsidade” (JIMENEZ, 1999, p. 23 e 24).

Esse novo pensamento estético do século XVIII é fruto de uma mudança radical: o deslocamento fundamental do Belo essencialista e metafísico externo ao sujeito, para um novo conceito de arte, agora entendida como o Belo duas vezes: pela criação de obras artísticas pelo homem e pela maneira como podemos fruí-las ao focar e “procurar a harmonia entre a sensibilidade, a paixão e a razão, de conciliar o dualismo fundamental do homem constituído de natureza e de cultura”. (JIMENEZ, 1999, p. 24).

Como se chegou a esse novo entendimento da arte? Antes, é preciso esclarecer que do século XI ao XV, a arte se confundia com as atividades artesanais, sendo considerada como um conjunto de habilidades e técnicas de um artesão. A criação era um privilégio do divino, ou seja, de influência e cunho teológico fortíssimo, propriedade de algo extraterreno, não existindo a ideia de criação como algo que pudesse advir do humano. Dessa forma, era impensável que pudesse existir alguma noção de criação artística humana em um período anterior ao Renascimento. “A própria idéia de estética, no sentido moderno, aparece somente no momento em que a arte é reconhecida e se reconhece, através de seu conceito, como atividade intelectual, irreduzível a qualquer outra tarefa puramente técnica” (JIMENEZ, 1999, p. 32). Quando a ideia de criação deixou de ser uma exclusividade de Deus, abriu-se um caminho para a aceitação da criação pelo ser humano. A compreensão da importância do humano na criação das coisas, garantiu a base para instituição da estética moderna de Baumgarten, que “pelo menos no Ocidente, concerne ao conjunto da atividade espiritual, intelectual, filosófica e artística, sobretudo a partir da Renascença” (JIMENEZ, 1999, p. 32), principalmente nos séculos XVI e

XVII. Com isso, é na Renascença que a arte deixou de ser considerada como uma atividade puramente artesanal, transformando o artesão em artista, ao valorizar o seu papel social, liberto das:

Tutelas religiosas, monárquicas e aristocráticas. Do artesão, ligado pelo mecenato, escravizado à boa vontade de um príncipe, passou-se ao artista humanista, dotado de um verdadeiro saber e não mais somente de perícia, depois ao artista que negocia as próprias obras no mercado e assegura suas promoções junto ao público. (JIMENEZ, 1999, p. 33).

Jimenez (1999) descreve a importância que há na transição do artesão para o artista autônomo e humanista, ao ponto dos aspectos quantitativos de qualquer produção artística não importarem tanto, sendo que o destaque maior passou a ser dado aos aspectos qualitativos, como reconhecer o gênio que assina a obra, e a sua importância não mais para o mecenas, mas para um dado mercado que vai cada procurar valorizar a qualidade e investir na aquisição de suas obras de arte. É na Renascença que esse artista emancipado colocará, na prática, alguns preceitos balizadores de uma nova estética no século XVIII. Jimenez (1999) ressalta que:

Esta escolha supõe o contato com o objeto e, portanto, a entrada em jogo da percepção, da sensação, da emoção, todos afetos que determinam o sentimento de prazer ou de desprazer sentido diante da obra de arte. Intervém então o julgamento de gosto que decide sobre a conformidade da obra ao que se espera dela. Mais precisamente, a instauração de uma esfera estética autônoma libera a questão crucial de saber se uma obra é bela em si, se ela corresponde a um ideal de beleza ou então à idéia necessariamente subjetiva, que cada um tem do belo. (JIMENEZ, 1999, p. 43).

Na Renascença, o ser humano passou a ser um partícipe fundamental no processo criador, porém, ele ainda não excluiria de fato o contributo divino nessa empreitada – o que veio a acontecer posteriormente, principalmente no século XX –, mas, independentemente dessa questão, fica definido que a percepção, o gosto, o prazer ou o desprazer passam a nortear na Renascença o que o artista espera de sua criação. Diante de tantas mudanças de base estética em curso, na Renascença “o artista é dependente da natureza para melhor glorificar aquele que a criou, isto é, Deus” (JIMENEZ, 1999, p. 45). Isso nos mostra que a estética da Renascença é da ordem do imitativo. “Em outras palavras, render homenagem a Deus, imitando sua obra, a natureza ou o homem, permite ascender à beleza” (JIMENEZ, 1999, p. 45). Uma estética da imitação que contempla três esferas: o homem, a natureza e o divino. Nisso, Jimenez (1999) reforça:

A Renascença vê o triunfo do humanismo: é o homem que avalia o ato criador, ao mesmo tempo como artista, “intérprete entre a natureza e a arte”, segundo a fórmula

de Leonardo da Vinci, e como objeto, tal qual aparece representado na pintura ou na escultura. Esta posição privilegiada do homem é importante visto que tende, com rápida progressão, a substituir-se à de Deus. Mas, quando dizemos “homem”, ainda não falamos de “subjetividade” nem, se preferirmos, de homem enquanto sujeito. Além disso, o belo, definido como “conveniência sensata”, está ligado à harmonia (*concinnitas*). Implica ele conhecimentos científicos e um saber racional. Em outras palavras, é ainda longo o trajeto que leva a admitir que a imaginação, a intuição, a emoção, a paixão e outros afetos possam ser igualmente faculdades criadoras ou fatores globalizantes de criação capazes de engendrar a beleza. (JIMENEZ, 1999, p. 47).

Dessa maneira, o Renascimento foi grande responsável pela guinada rumo a uma nova estética. É inegável que esse momento histórico, filosófico e artístico impulsionou a chegada do sentimento, do sujeito e da subjetividade como forças motrizes capazes de reflexionar sobre a Beleza de forma complementar com a razão. Por isso, é importante trazermos na presente tese uma explanação, mesmo que de forma resumida, dos contributos dos filósofos Immanuel Kant e Friedrich Schiller, para contextualizarmos esse ponto de virada radical no campo estético no século XVIII. Sobre isso, Jimenez (1999) enfatiza que:

A idéia de sujeito criador que opera numa esfera de expressão artística autônoma somente se impõe, de fato, com a tomada de consciência do caráter complementar da razão e da sensibilidade. [...] enquanto a razão e a sensibilidade forem rivais ou enquanto uma predominar em detrimento da outra, o homem pode ser considerado fragilizado, desequilibrado. Não conseguiria ser nem livre nem autônomo. Um homem por demais racional, que somente obedece às injunções de seu intelecto, precisa de uma moral, de uma religião ou de uma ordem transcendente. Em compensação, um indivíduo por demais sensível, vítima de um excesso de sentimentalidade, precisa de uma ciência, de algumas regras bem ordenadas capazes de inculcar-lhe alguma razão. (JIMENEZ, 1999, p. 47 e 48).

Percebe-se que, do Renascimento até o século XVIII, muito ainda precisou ser revisto e repensando para que se pudesse transcender e até mesmo dissipar possíveis posicionamentos ainda dicotômicos entre a razão e o divino, em relação ao nascimento de um novo pensamento estético. Noutras palavras, veremos em Kant e Schiller a compreensão de que a constatação de algo que é Belo partirá agora de um processo subjetivo, portanto, interno e sensível, em profundo equilíbrio com a razão, sem desafiá-la ou subjugá-la e sem desconsiderar, para essa reflexão, o meio em que vivemos. Assim, houve no século XVIII um esforço didático de educação estética no que diz respeito a propagação desse novo pensamento estético político e integral entre razão, sensibilidade e o meio. Nessa fase da estética, repetimos que não cabe nenhuma exterioridade de julgamento do Belo, mas sim a valorização da interioridade, da subjetividade do artista mediada em diálogo com razão e guiada também pelo coração e pelo afeto. O novo momento representou uma ruptura. Se podemos adiantar um contributo de Kant para essa nova estética, certamente ela se centra na superação da obediência cega a “regras

supra-individuais, sejam elas de natureza religiosa, metafísica ou moral” (JIMENEZ, 1999. p. 49), que possam atentar contra a liberdade do ser humano em sua plenitude.

3.2.5 A concepção Racionalista de René Descartes

Antes de adentrarmos no pensamento kantiano sobre a Beleza, precisamos fazer uma pequena contextualização sobre a concepção racionalista de René Descartes (1596-1650). Não é possível descolar o que aconteceu com a estética no século XVIII sem levar em consideração a influência dessa concepção racionalista nos setores filosóficos, intelectuais, científicos, morais e artísticos da época. “A primeira certeza sobre a qual se baseia Descartes: ‘penso, logo existo’ constitui o ponto irreduzível para aquele do qual a dúvida não pode se manifestar: quando duvido, não posso deixar de pensar que existe um ‘eu’ que duvida” (JIMENEZ, 1999. p. 51). Essa certeza descartiana nos mostra a importância dada à razão como única via possível para a revelação da verdade contida nas coisas. Nessa lógica, tudo se explicaria pela via da razão, inclusive o Belo. “A função destes conceitos claros e distintos é a de chegar à verdade de todas as coisas, de forma que esta verdade apareça no espírito com a evidência do pensamento matemático” (JIMENEZ, 1999. p. 51 e 52). Tal racionalidade almejava o emprego de métodos lógicos que pudessem descobrir verdades imutáveis do mundo e isso nos traz a ideia de que tudo carrega em si uma essência, voltando a uma perspectiva de pensamento que coloca razão de um lado e sensibilidade e sentimento de outro. Este pensar racional, de certa forma, excluía a emoção e a paixão como peças importantes no julgamento acerca da Beleza.

Com Descartes ainda estamos diante de uma situação estética não integral, por demais prejudicial à ideia de uma experiência estética total, como queria Kant e Schiller. Neste raciocínio, Jimenez (1999, p. 52) questiona: “[...] uma tal submissão à onipotência do racionalismo não se realiza em detrimento das faculdades sensíveis que se opõem tradicionalmente à razão: a imaginação, a fantasia, o sentimento, o gosto?”. Em relação ao debate sobre o Belo, a concepção racionalista descartiana o impedia de discuti-lo fora do âmbito da razão ou da rigidez matemática, situação pela qual Descartes não elaborou um tratado específico de estética. Não se trata de excluir a importância do *cogito ergo sum*, afinal, a máxima coloca o ser humano como uma Figura central no universo, não o reduzindo a uma Figura servil e impossibilitada de decidir ou refletir, por exemplo, sobre o que gosta ou não. O *sum* descartiano deu um passo importante rumo ao seu interior, no caso, um encontro arrebatador com sua própria subjetividade, posteriormente muito bem explorada em Kant. Se é

possível falarmos em estética descartiana, ela certamente se caracteriza pela prudência e a harmonia, não tendo a razão condições de dar conta dos arroubos e excessos do Belo. Sobre isso, Jimenez (1999) é enfático:

Descartes atém-se a este relativismo do gosto, sempre individual, dependendo da fantasia de cada um, ligado à sua memória, à sua experiência passada, variável segundo o momento. Portanto, não seria possível medir o belo; ele não pode ser submetido a um cálculo científico nem a uma quantificação qualquer, pois a ciência visa ao universal enquanto o belo pertence à ordem do sentimento individual. (JIMENEZ, 1999. p. 54).

Como se vê, o sistema descartiano não conseguiu abarcar as questões que envolviam a arte e o ser humano. É nesse ponto que Kant se faz tão importante: “a reflexão estética começa logo que é possível estabelecer uma relação entre o que é agradável aos sentidos e o que agrada à ‘alma’, entre o prazer sensível e o prazer inteligível” (JIMENEZ, 1999. p. 54): eis o primeiro passo para o pensamento estético radical kantiano. Sem o reconhecimento e o empoderamento do homem como um sujeito pensante, dificilmente a subjetividade teria sido aclamada como um fator fundamental no julgamento do que é ou não harmonioso ao espírito. Com Kant surgirá a emergência de um outro tipo de razão: a razão estética ou poética, entendida como um meio entre o inteligível e a sensibilidade. Dessa forma, no século XVIII é dada a largada para a aceitação das experiências estéticas pautadas pela percepção e pelas sensações, numa expressa vontade de se dar importância à imaginação e à paixão.

3.2.6 Teoria Kantiana da Beleza ou Estética Kantiana

Até Kant, a beleza era algo sempre externo ao mundo terreno e, conseqüentemente, aos sujeitos. A Beleza era um privilégio incrustado no objeto. Com Kant, nasceu uma crítica a tal externalidade, o que provocou um deslocamento radical de que a noção de Beleza agora está no sujeito e não nas coisas. Kant traz a noção de juízo estético e juízo de conhecimento. O primeiro não emite conceitos, é subjetivo e intrasferível por se tratar de uma reação do contemplador, o segundo emite conceitos constatáveis por se repetirem, ou melhor, por possuírem uma validade geral.

No estético, nossa reação subjetiva pode ser uma sensação agradável e a isso denominamos de juízo agradável. A compreensão Kantiana sobre a Beleza é formada pelo entendimento de quatro paradoxos: o primeiro mostra que, apesar de diferente, o juízo estético, o mesmo juízo que não tem conceitos e sim reações, acha-se semelhante ao juízo de

conhecimento pelo fato de querermos, de uma forma geral, que as pessoas gostem do que gostamos. Assim, segundo Suassuna (2008):

Para Kant, a Beleza, ou melhor, ‘satisfação determinada pelo juízo de gosto’ - que é como ele preferia chamar a Beleza - é, em primeiro lugar e antes de mais nada ‘aquilo que agrada universalmente sem conceito’, ou seja, ‘um universal sem conceito’, para usar a fórmula que ficou mais conhecida. (SUASSUNA, 2008, p. 71).

Em um primeiro momento, a Beleza seria entendida pela perspectiva do sujeito e não mais como uma particularidade do objeto, como um universal desprovido de conceituação. No segundo, paradoxo Kantiano sobre a Beleza, o prazer, essa sensação agradável, subjetiva e que, portanto, almeja ser universal, insiste em aparecer como algo objetivo. Nossas faculdades sensíveis, inteligíveis e imaginativas, ao produzirem prazer diante de algo agradável, impele-nos que objetivemos esse gosto.

Para compreendermos o terceiro paradoxo Kantiano, devemos partir da ideia de que ambos, juízo estético e juízo agradável, baseiam-se no prazer. No juízo agradável, esse prazer é permeado por interesses, como acontece no ato de nos alimentarmos. Alimentação é uma necessidade física carregada de prazer. No entanto, ao admirarmos um pôr do sol, dizemos que nos regozijamos de uma forma descompromissada com aquele ato. Dessa maneira, sentir que algo é Belo, segundo Kant, não traz nenhum interesse e trata-se apenas de um ato de deleite visual.

No quarto paradoxo, Kant mostra que todo objeto possui uma finalidade que excita nossas faculdades imaginativas, sensíveis e inteligíveis e provoca prazer quando o experimentamos. A finalidade tem uma distinção do fim, sendo este último o caráter útil do objeto. O prazer estético decorre da apreciação da forma da coisa e não da utilidade dessa coisa. O juízo estético para Kant reside na finalidade dos objetos. Segundo Suassuna (2008), as ideias kantianas sobre a Beleza:

[...] permanece como uma das maiores contribuições que já surgiram no campo da Estética e lançou luz sobre algumas de suas mais enigmáticas questões, podendo-se assinalar entre estas, por exemplo, a do papel da imaginação na Arte, da imaginação desprezada pelos intelectualistas radicais e cuja importância foi assinalada definitivamente por Kant, tanto para a criação quanto para a fruição da Arte. (SUASSUNA, 2008, p. 78).

Apesar dessas importantes contribuições, as críticas apontam que o deslocamento da compreensão da Beleza para o sujeito acarretou um problema para o julgamento estético no campo da Arte, tendo em vista que o crivo final para denominar algum objeto artístico de feio

ou belo caberá somente ao contemplador e não mais aos objetos. A Beleza para Kant resulta da reação descompromissada do contemplador.

Minimizando essa consideração negativa, Kant se destacou no campo estético por nos mostrar que a contemplação da Beleza é fruto de uma experiência estética que une o intelecto, a imaginação e a nossa sensibilidade. “A estética desenvolve-se independentemente do que a define, em sua origem como ciência do belo. Kant interessa-se não pelo belo em si, mas pelo gosto ou, mais exatamente, pelo julgamento de apreciação aplicado ao belo natural e ao belo artístico” (JIMENEZ, 1999, p. 114 e 115). Esse é caminho que nos interessa e que abre, então, a ideia de integralidade entre sujeito e natureza. Uma compreensão certamente fenomenológica da estética, tendo em vista que nos imbrica num todo complexo.

3.2.7 Teoria Schilleriana da Beleza ou Estética Schilleriana

O pensador, dramaturgo e poeta alemão Friedrich Schiller (1759-1805) foi um desses críticos, mas se valeu do pensamento Kantiano sobre a Estética para tentar encontrar uma via entre a perspectiva objetivista tradicional e subjetivismo kantiano sobre o Belo. Em sua obra seminal “Educação Estética do Homem”, Schiller define o seu intento de completar a reflexão kantiana sobre o campo estético: “defenderei a causa da beleza perante um coração que sente seu poder e o exerce, e que tomará a si a parte mais pesada de meu encargo nesta investigação, que exige, com igual freqüência, o apelo não só a princípios, mas também a sentimentos” (SCHILLER, 1989, p. 19). Para cumprir tal intento, ele agirá em sua busca sem deixar de levar em consideração o sensível, o inteligível e a imaginação, conceitos tão presentes na matriz estética kantiana.

Schiller é responsável pela criação da teoria da aparência estética. Sobre isso, ele discorre que Arte e Beleza são um mundo de aparência, mas uma aparência honesta, por almejar ser somente aparência. Schiller dá à aparência um status de superioridade em relação ao mundo real. Ele também diz que o homem só alcançará a civilização se passar por um processo de educação estética que supere a realidade prática corrente.

3.3 Educação estética: A importância da dimensão sensível-cognitiva

Após demonstrarmos a instauração de um pensamento filosófico humanizador, político e holístico que se abriu, tanto para a arte quanto para a estética, na Figura de Kant e Schiller, ao longo da história humana da qual somos signatários, teceremos algumas

considerações sobre como o processo sensível-cognoscível opera em nós e nos leva a conhecer de forma integral o corpo, a mente e a natureza. Partindo do pensamento de Duarte Jr. (1981) acerca do processo de conhecer: “na raiz de todo conhecimento subjazem a palavra e os demais processos simbólicos empregados pelo homem” (DUARTE JR, 1981, p. 13).

Neste seguimento de conhecer as coisas temos a linguagem, uma forma de simbolização racional e lógica que o homem encontrou para mediar a sua relação com o mundo. Acontece que o homem não vivencia o mundo apenas com o cérebro, mas o faz também com o corpo, ou seja, o sentir o mundo ultrapassa o nosso *ratio*. Duarte Jr. (1981) explora a questão do sentimento, relatando que:

Há sempre uma região que permanece fora do alcance do pensamento e da linguagem. E esta região é o sentimento humano. Por sentimento, entenda-se, assim, a apreensão da situação em que nos encontramos, que precede qualquer significação que os símbolos dão. O sentir é anterior ao pensar, e compreende aspectos perceptivos (internos e externos) e aspectos emocionais. (DUARTE JR, 1981, p. 14).

Nossos sentimentos não são racionais, eles não pertencem à esfera do pensamento e da linguagem, “por isso pode-se afirmar que, antes de ser razão, o homem é emoção” (DUARTE JR., 1981, p. 14). Antes de ser simbólico, o homem é um ser sensível. Ele vai além e expõe que o “conhecimento dos sentimentos e a sua expressão só podem se dar pela utilização de símbolos outros que não os linguísticos; só podem se dar através de uma consciência distinta da que se põe no pensamento racional” (DUARTE JR., 1981, p. 14).

Tanto Dewey (2010) quanto Duarte Jr. (1981) são unânimes em dizer que há muito tempo apartamos a razão e a sensibilidade de nossas vidas cotidianas. Desenvolvemos formas de educação que envolvem a simbolização racional e lógica, mas temos falhado na educação estética dos nossos sentidos e sentimentos. Sem trabalharmos nossos sentimentos, a simbolização, ou melhor, a nossa mediação com o mundo, será sempre rasteira e superficial. De acordo com Duarte Jr. (1981, p. 15) “a circulação de ideias, significados e sentidos, no interior de uma cultura, e o acesso a essa circulação compreendem, pois, o contexto formativo (educacional) mais amplo no qual estamos inseridos”. Esse contexto formativo não pode excluir a dimensão sensível em detrimento do cognoscível. Uma educação mais ampla deve abarcar esses dois polos, ou seja, primar pelo equilíbrio.

Não podemos sucumbir a uma lógica educativa que nos arrasta de um lado para a produção, a sobrevivência, o capital e, do outro, nos joga para o lazer, o ócio e o prazer. A estética não é pendular, pelo contrário, ela prima pela harmonia entre intelecto, razão e natureza. Podemos desenvolver contextos formativos que nos libertem desses moldes dicotômicos de

viver. Seguir assim é não termos propósitos e sonhos, mas apenas tentar subsistir, e, nesse ponto, diferimo-nos dos animais, pois sabemos que temos a nossa imaginação para construir o mundo. A questão é: qual mundo queremos para viver? A educação estética contempla essa perspectiva orgânica e integral de se ver o mundo. Segundo Sales *et al.* (2014):

A educação estética é parte da educação formal e informal, que visa ampliar a capacidade individual do educando, de decodificar os significados dos bens culturais, ampliando as possibilidades de fruição de produtos, bens e fenômenos artísticos, portanto, parte da formação crítica e emancipadora. (SALES *et al.*, 2014, p. 489).

Devemos insistir nesse tipo de educação no século XXI, de forma que possamos minimizar os danos de um século permeado pela pulverização do saber, fragmentação e superficialidade das informações. Estamos minando nossa capacidade de aprendizagem devido à enxurrada de informações que não deixam tempo para vivenciarmos experiências estéticas. Uma educação estética videográfica faz-se necessária para uma retomada dessa dimensão do experienciar, através dos nossos sentidos, de todo um ambiente cultural que nos cerca e com o qual estamos empobrecendo por primarmos a informação em detrimento do saber.

Como então provermos novamente o equilíbrio estético com o meio? A arte pode nos ajudar nesse processo de experienciação perceptiva? Certamente que sim e um dos caminhos é encontrar maneiras de se implementar processos de educação estética, que incluam, evidentemente, a arte. Qualquer arte. É patente que, em nosso caso, essa dimensão estética se deu pela arte do vídeo. Segundo Duarte Jr. (1981) “a arte é sempre produto de uma cultura e de um determinado período histórico. Nela se expressam os sentimentos de um povo com relação as questões humanas, como são interpretadas e vividas em seu ambiente e em sua época” (DUARTE, 1981, P. 15).

A arte é uma das pontes que conectam o simbólico e o sentimento, ou melhor, entre a sensibilidade e o cognoscível. Pelos caminhos da arte expressamos e damos plasticidade aos nossos sentimentos e essa vivência propicia conhecimentos por intermédio de processos criativos desencadeados por diferentes modalidades artísticas, tanto de ordem material quanto imaterial. Com a arte do desenho podemos, por exemplo, nos expressar usando somente alguns de seus elementos visuais, como a linha, o ponto e a superfície. O signo gráfico “linha” riscado de maneira incisiva em um suporte “papel”, ou em “tela digital”, pode ser expressivo o suficiente para indicar ou sugestionar determinados estados emocionais. O mesmo pode acontecer com o uso do vídeo. Gravar imagens em movimento com um celular pode ser tão expressivo e plástico quanto uma pincelada numa tela de um quadro. Em ambas as situações

exemplificadas, mente, corpo, ferramentas e materiais estão imbricados organicamente em busca de uma harmonia compositiva. Isso também é estético e artístico. Como ressalta Ferraz e Fusari (2010):

O estético em arte diz respeito, dentre outros aspectos, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo/espaço sociocultural. Todavia, a experiência estética pode ser mais ampla e não necessariamente derivada da arte, embora a arte seja uma de suas principais fontes de aplicação. (FERRAZ & FUSARI, 2010, p.54).

Desenvolvemos processos de simbolizações na arte e na vida por intermédio de nossa sensibilidade e cognição, isso é o campo estético, tendo em vista que somente a linguagem não supre ou não dá conta de representar os nossos mais variados sentimentos. A arte nos propicia condições para descrevermos em que e como um determinado sentimento se difere de outro. Tal entendimento estético dá-se pelo aprimoramento no uso representacional dos mais variados elementos visuais que dispomos, sendo que a efetivação de uma indicação gráfica ou pictórica está mais próxima daquilo que sentimos, depende de um longo processo de educação estética.

Sendo assim, a arte não é e nem almeja ser literal, cabendo à linguagem a missão de prover a redução de ambiguidades. A comunicação tem como foco a compreensão objetiva para que ela se efetive, mas a expressão:

Se refere a determinados sinais que indicam (e, não, significam) elementos e formas do sentimento humano. [...] os sinais, ou signos expressivos, não são convencionados para significar eventos determinados. Seu sentido depende enormemente da interpretação que lhes damos no momento. Assim, na expressão não temos um significado explícito sendo transmitido, mas um sentido geral, que poderá, inclusive, sofrer diferentes interpretações. (DUARTE JR, 1981, p.74).

Logo, segundo Duarte Jr. (1981), em uma dimensão estética, a arte não é comunicação e sim expressão, no sentido de como articulamos os elementos gráficos disponíveis de forma harmoniosa segundo nosso julgamento de gosto. É dessa maneira que a arte exprime sentimentos por formas gráficas. As representações pictóricas que vêm diretamente do âmago do artista não buscam a significação do “o que o artista quis dizer”, mas sim “o que o artista sentiu, indicou e expressiu”, numa demonstração plástica de como ele estabelece sua conexão total com o mundo. Perceber isso é adentrar e se familiarizar com a dimensão estética. Corpo e mente ativam-se nessa relação, tanto que o artista é capaz de colocar o entorno em suspensão, exercendo assim uma espécie de poder mágico, encantado, sobre o mundo:

Esta é a experiência estética: uma suspensão provisória da causalidade do mundo, das

relações conceituais que nossa linguagem forja. Ela se dá como a percepção global de um universo do qual fazemos parte e com o qual estamos em relação. Desta forma, o modo de perceber na experiência proporcionada pela arte, é radicalmente distinto de nossa percepção ordinária, cotidiana. Na experiência estética retornamos àquela percepção anterior à percepção condicionada pela discursividade da linguagem; retornamos a uma primitiva e mágica visão do mundo. (DUARTE JR., 1981, p.84).

Por isso que a experiência estética é integralizadora, mostrando que este estado integral e totalizador que arrebatava nossos sentidos é mobilizado no encontro, na fusão, na mágica conexão entre as formas das coisas articuladas pelo artista e o sujeito que as frui. Para a percepção estética, o foco não é a praticidade ou o utilitarismo das formas presentes no mundo, mas a maneira como os objetos proporcionam prazer visual. Quando algo mobiliza o nosso olhar, o pomo em suspensão, justamente por percebermos sua relação harmoniosa com o todo e com nós mesmos. Eis a herança kantiana e schilleriana de educação estética.

Este encontro com o Belo desperta nossos sentidos e emoções e a capacidade de sensibilizarmo-nos, ou melhor, de reconhecermos a Beleza nas coisas, é fruto de um longo percurso adquirido por processos educacionais estéticos. Na velocidade informacional presente na contemporaneidade, precisamos promover mais programas de educação estética na educação básica e nos cursos de licenciatura em artes visuais. Aliada à nossa capacidade do fazer arte, é preciso desenvolver, abrir caminhos, para a capacidade sensível-cognitiva. “Educar o nosso modo de ver e observar é importante para transformar e ter consciência da nossa participação no meio ambiente, na realidade cotidiana” (FERRAZ & FUSARI, 2010, p. 76).

A educação estética pode contribuir para o aprimoramento do ver. O ato de ver é perceber as coisas que nos cercam e pode ser aprimorado pela incidência de experiências estéticas, de vivências adquiridas pela educação do olhar. Esta continuidade estética levará a um processo em que o “ver é também um exercício de construção perceptiva onde os elementos selecionados e o percurso visual podem ser educados” (FERRAZ & FUSARI, 2010, p. 76). Tal cuidado com o ver, conquistado pela educação estética, certamente mostrará novas formas de desvelar o mundo, através da imaginação e da arte. É o que nos predispusemos a fazer ao apresentar uma proposta de formação em uma perspectiva de educação estética videográfica com licenciandos do CLAV/IFCE. Se há um intenso trabalho de educação estética com modalidades consagradas como o desenho, a pintura, a escultura e o próprio cinema, assim também o fizemos ao propormos caminhos de sensibilizações estéticas com o vídeo, tendo em mente que o vídeo está em todos os lugares possíveis em uma sociedade tecnológica hoje amplamente conectada.

3.3.1 Sobre os conceitos de experiência estética e intelectual em Dewey

Experiência é algo que nos acontece continuamente, principalmente devido a interação que fazemos com o meio. Existem experiências que nos marcam, ditas singulares, e outras incipientes, nas quais nosso organismo não se encontra focado para qualquer tipo de interação. Em uma experiência singular, nós somos consumidos e tomados por ela. Algo nos atravessa, não passando incólume. É um processo sem interrupção e que acontece no todo. Nele, algo nos chama a atenção e passa a ser dominante durante todo o seu percurso experiencial. Este tipo de reação sensível que ocorre na experiência tem relação com a estética.

Dewey (2010) afirma que uma experiência do pensar pode ser estética, mas de uma maneira diferente da que ocorre com as belas-artes. Nas belas-artes, a estética é medida pelas qualidades advindas do sentir, sendo que a conclusão intelectual dá-se pela confecção de sinais e símbolos, os quais podem ser qualitativamente vivenciados. Nesse aspecto, em que medida uma experiência do pensar pode ser estética? Segundo Dewey (2010):

A experiência em si tem um caráter emocional satisfatório, porque possui integração interna e um desfecho atingido por meio de um movimento ordeiro e organizado. Essa estrutura artística pode ser sentida de imediato. Nessa medida, é estética. Ainda mais importante é o fato de que não só essa qualidade é um motivo significativo para se empreender uma investigação intelectual e mantê-la verdadeira, como também nenhuma atividade intelectual é um evento integral (uma experiência), a menos que seja complementada por essa qualidade. Sem ela, o pensamento é inconclusivo. Em suma, a experiência estética não pode ser nitidamente distinguida da intelectual, uma vez que esta última precisa exibir uma chancela estética para ser completa. (DEWEY, 2010, p.114).

Em suma, experiência estética e experiência intelectual estão relacionadas interdependentemente. Faces da mesma moeda. Se as experiências forem integrais, de maneira que o nosso ser e o meio estejam conectados, sendo visível o nosso interesse e expectativa durante a realização dessa tarefa, percebendo os erros e acertos e satisfazendo-nos com o que obtivermos, teremos uma experiência com qualidade estética. Do contrário, se não formos arrebatados por essa experiência, ela será inestética. Assim, o interesse deve acompanhar toda a trajetória da experiência. Como ressalta Dewey (2010):

Os inimigos do estético não são o prático nem o intelectual. São a monotonia, a desatenção para com as pendências, a submissão às convenções na prática e no procedimento intelectual. Abstinência rigorosa, submissão coagida e estreiteza, por um lado, desperdício, incoerência e complacência displicente, por outro, são desvios em direções opostas da unidade de uma experiência. (DEWEY, 2010, p. 117).

Se nos dedicarmos e mantermos nossa atenção em alguma tarefa, estaremos trabalhando na ordem do estético e do emocional e, conseqüentemente, tudo parecerá em suspensão, melhorando nossas experiências. Se temos interesse, então intelecto e sentimento são mobilizados para a realização de algo. Isto acontece quando percebemos relação entre a ação e a sua consequência. Perceber é dar significado e propósito para algo. Esta completude nos põe diante de experiências estéticas autênticas. Segundo Dewey (2010, p. 122) “uma experiência tem padrão e estrutura porque não apenas é uma alternância do fazer e do ficar sujeito a algo, mas também porque consiste nas duas coisas relacionadas”. A experiência pode ser limitada se não percebermos essa relação causal. Sobre isso, Dewey (2010) é enfático:

O desequilíbrio em qualquer desses lados embota a percepção das relações e torna a experiência parcial e distorcida, com um significado escasso ou falso. O gosto pelo fazer, a ânsia de ação, deixa muitas pessoas, sobretudo no meio humano apressado e impaciente em que vivemos, com experiências de uma pobreza quase inacreditável, todas superficiais. (DEWEY, 2010, p. 123)

Tudo recai no equilíbrio. Ao passarmos por processos de educação estética, podemos perceber a chegada do desequilíbrio em nossas experiências. Trabalharmos nosso campo sensível e cognoscível é muito importante em tempos de fragmentação e multiplicação informacional. A educação estética permite que nos conectemos de maneira integral ao meio. Na arte não é diferente, aliás, em nenhuma modalidade artística podemos deixar nossa educação estética posta de lado. De acordo com Dewey (2010) “[...] a ideia de que o artista não pensa de maneira tão atenta e penetrante quanto o investigador científico é absurda. O pintor tem de vivenciar conscientemente o efeito de cada pincelada que dá ou não saberá o que está fazendo nem para onde vai seu trabalho” (DEWEY, 2010, p. 124). Logo, precisamos de ações contínuas de educação estética se quisermos que nosso trabalho artístico seja digno de se tornar uma experiência estética autêntica, não só para nós mesmos, como também para o grande público.

3.3.2 A relação entre o artístico e o estético em Dewey

[...] o estético não é algo que se intromete na experiência de fora para dentro, seja pelo luxo ocioso ou pela idealização transcendental, mas que é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa. Essa é a realidade que considero a única base segura sobre a qual se pode erigir a teoria estética. (DEWEY, 2010, p. 125).

Percebe-se que para Dewey (2010), não é possível descolar o estético da experiência completa e singular. É sabido que associamos a palavra ‘artístico’ a um processo

de produção, sendo que o ‘estético’ se restringiria ao ato perceptivo e ao deleite – no entanto, Dewey (2010) lamenta a ausência de um termo que pudesse incluir o artístico e o estético. Ele não vê sentido nessa separação, tanto que “[...] a concepção da experiência consciente como a percepção de uma relação entre o fazer e o estar sujeito a algo permite compreender a ligação que a arte como produção, por um lado, e a percepção e apreciação como prazer, por outro, mantêm entre si” (DEWEY, 2010, p. 126). Tal premissa deweyana unificadora e integral do artístico e do estético foi bastante trabalhada em nossa proposta de formação em uma perspectiva de educação estética videográfica. Não enxergamos sentido algum tratar de forma separada um objeto de estudo que por si é atravessado e constituído por diferentes saberes. Como bem determinamos e exploramos, o vídeo e a videoarte possui um caráter desmaterializante, ambíguo, movediço e contaminador, não nos permite que escolhamos uma formação estética essencialista e dicotômica. Fazemos questão de lançarmos um olhar estético múltiplo, integral, cubista, diríamos.

De um lado, temos a arte e o seu conhecido papel de criadora, de sujeito que põe em prática o fazer pelo caminho da habilidade e, do outro, temos o estético, este campo consagrado ao deleite visual, ao campo perceptivo, sempre associado a um julgamento de gosto. Assim sendo, Dewey (2010) insiste na quebra desses estereótipos (e concordamos com ele):

Para ser verdadeiramente artística, uma obra também tem de ser estética – ou seja, moldada para uma percepção receptiva prazerosa. É claro que a observação constante é necessária para o criador, enquanto ele produz. Mas, se sua percepção não for também de natureza estética, será um reconhecimento monótono e frio do que foi produzido, usado como estímulo para o passo seguinte, em um processo essencialmente mecânico. (DEWEY, 2010, p.128).

Mais do que um par, “arte & estética” podem ser considerados como uma união indissociável que materializa uma visão integral, marcada pelo conceito de experiência deweyana, justamente pela ideia de que o fazer na arte leva a uma percepção prazerosa e vice-versa. Um mesmo objeto pode ser classificado intelectualmente de forma diferente, mas isso afetará a maneira como o apreciaremos. A criação afeta o estético e vice-versa. A experiência estética é dependente da criação, da sua atividade consequente. Aqui cabe uma observação: “[...] O artista, comparado a seus semelhantes, é alguém não apenas especialmente dotado de poderes de execução, mas também de uma sensibilidade inusitada às qualidades das coisas. Essa sensibilidade também orienta seus atos e criações” (DEWEY, 2010, p. 130), e esta sensibilidade precisa ser estimulada na educação, em especial nos cursos de licenciatura em Artes Visuais espalhados pelo Brasil. Veremos mais à frente que o tema da educação estética

tem sido tratado de forma insipiente ao longo da história da arte-educação em nosso país. Tivemos avanços, mais muito ainda precisa ser feito para que possamos incutir o pensamento integral e orgânico de experiência estética que Dewey (2010) nos ensina.

Para Dewey (2010, p. 132) “o verdadeiro trabalho do artista é construir uma experiência que seja coerente na percepção ao mesmo tempo que se mova com mudanças constantes em seu desenvolvimento”. Pensando nisso, foi essa ambiência que tentamos criar com a implementação de nossa formação em uma perspectiva de educação estética videográfica: iniciar processos de sensibilização estéticas para que eles pudessem perceber que o vídeo era só mais um instrumento útil na construção dessas experiências perceptivas do mundo a nossa volta. Respeitando as características do vídeo, os colaboradores se posicionaram como artistas e suas obras videográficas finais foram postas à prova de como o vídeo pode ensinar e materializar críticas e reflexões sobre o patrimônio cultural e seus bens materiais e imateriais.

Ao longo de nossa formação estética videográfica, um lento caminho de conexão com o vídeo se instaurou a tal ponto que, aos poucos, nossos colaboradores descobriram infindáveis formas de se expressarem com esse tipo de imagem técnica. Se é certo que a estética geralmente se posiciona do lado do espectador, a ideia de experiência estética deweyana nos mostra o contrário: não há dicotomia, mas sim o entendimento que o artista, além de criador, também é um fruidor, tendo em vista como ele desenvolve a sua percepção ao longo do processo. Sobre tal, Dewey (2010) aponta que:

A percepção substitui o mero reconhecimento. Há um ato de reconstrução, e a consciência torna-se nova e viva. Esse ato de ver envolve a cooperação de elementos motores, embora eles permaneçam implícitos, em vez de se explicitarem, e envolve a cooperação de todas as ideias acumuladas que possam servir para completar a nova imagem em formação. O reconhecimento é fácil demais para despertar uma consciência vívida. (DEWEY, 2010, p. 135).

Em nossa formação, tomando uma perspectiva de educação estética videográfica, algumas palavras como “perceber” e “reconstruir” foram se incrustando na realidade mensal dos encontros de nossa Pesquisa-Ação. Reconstruímos a noção de vídeo, de cinema e da fusão entre os dois; reconstruímos a própria ideia do que seria montar uma formação em uma perspectiva de educação estética videográfica; reconstruímos o nosso ideário em torno da palavra ‘estética’; reconstruímos a nós mesmos quando decidimos nos filmar e nos tornarmos protagonistas e, por fim, reconstruímos a noção de patrimônio cultural através da elaboração dos experimentos audiovisuais que continham mensagens irônicas e caleidoscópicas, mas que,

certamente, não nos furtaram de experimentar várias possibilidades estéticas videográficas, inclusive numa postura crítico-ideológica, tendo em vista o descalabro e o desmonte que a arte, a cultura e o audiovisual têm sofrido em nosso país. O que acabamos de relatar reforça o conceito deweyano de experiência estética. Pudemos sentir a cada encontro o crescimento de experiências, principalmente estéticas. Tanto é verdade que:

Uma experiência estética só pode compactar-se em um momento no sentido de um clímax de processos anteriores de longa duração se chegar em um movimento excepcional que abarque em si todas as outras coisas e o faça a ponto de todo o resto ser esquecido. O que distingue uma experiência como estética é a conversão da resistência e das tensões, de excitações que em si são tentações para a digressão, em um movimento em direção a um desfecho inclusivo e gratificante. (DEWEY, 2010, p.139).

O desfecho de nossa educação estética conseguiu ser plenamente satisfatório, principalmente por termos construído uma experiência estética coerente na percepção, com alterações que nos fizeram crescer na mesma. Nós nos conectamos em função das vivências de nossas experiências estéticas videográficas. Conseguimos nosso clímax estético com as observações sobre o processo criativo de construção dos vídeos no encontro final.

No que compete ao ensino de Artes Visuais é óbvia a dificuldade de implementação desse ideário deweyano de conectar discentes, docentes e conteúdo na busca por uma formação mais efetiva de professores no campo da arte-educação. É evidente que esse problema possui diferentes origens, principalmente pelas distorções que o ensino de Arte têm enfrentado ao longo da história da Educação de nosso país. Neste sentido, são tantos os equívocos que, certamente, por um desses pontos nodais Figura a negligência de uma educação estética pelo caminho da leitura crítica, da fruição e da produção de imagens em nosso Estado. Sobre isso, versamos a seguir um breve panorama do ensino de Arte no Brasil, evidenciando mobilizações de diversas ações errôneas travestidas de educação estética, desde o Brasil-Colônia até a criação do CLAV/IFCE no contexto da cidade de Fortaleza, capital do Ceará.

4 ENSINO DE ARTE NO BRASIL: DE SEU SURGIMENTO AOS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS

4.1 Breve panorama histórico do ensino de Arte no Brasil e a criação do CLAV/IFCE

Apresentaremos nesta seção um breve histórico do ensino de Arte no Brasil, convergindo para o momento de criação do CLAV/IFCE, com o objetivo de compreender o contexto em que se instauraram os atuais saberes, as competências e as habilidades do professor de artes visuais no referido curso. De acordo com Ferraz e Fusari (2010):

Para compreendermos e assumirmos melhor as nossas responsabilidades como professores de Arte é importante saber como a arte vem sendo ensinada, suas relações com a educação escolar e com o processo histórico-social. A partir dessas noções poderemos nos reconhecer na construção histórica, esclarecendo como estamos atuando e como queremos construir essa nossa história. (FERRAZ & FUSARI, 2010, p. 22 e 23).

É com esse olhar voltado para o passado e ao mesmo tempo para o presente que mostraremos quais teorias estéticas permearam e ainda permeiam o ensino de Arte e a formação de seus docentes em nosso país. Barbosa (2002), em um grande esforço de síntese, materializado pela confecção de um importante apanhado cronológico sobre o ensino de Arte no Brasil, ressaltou o quanto o fenômeno da dependência e da apropriação cultural impregnou esse tipo de ensino. Desde o Brasil Colônia até os anos de chumbo da instauração da ditadura na década de 1960, é desolador perceber que o ensino de Arte não esteve comprometido com a emancipação do homem como um ser crítico, capaz de se posicionar de uma forma mais holística frente aos problemas do mundo. De maneira geral, esta constatação reflete bem os equívocos ocorridos com a educação brasileira ao longo de sua história, ontem e hoje.

O ensino de Arte no Brasil foi amplamente influenciado por uma tendência idealista-liberal de educação. Neste tipo de corrente educacional, é forte a ideia de que a escola pode conseguir, sem interferências externas, a conquista de valores por uma sociedade igual e democrática – uma ideia de que o espaço escolar é um ambiente de correção de desvios de conduta e de ordem social, sendo ele o lugar para se resolver os problemas do mundo. Trata-se de uma educação idealista. Desta corrente fazem parte a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. O Brasil experimentou ao longo de sua história essas três pedagogias e elas certamente influenciaram e manifestaram-se no ensino de Arte ao longo do tempo. A seguir dividimos a história do ensino de Arte brasileiro por períodos, muito em função dos escritos de Barbosa (2002) sobre a temática.

4.1.1 Período Colonial (1549-1808)

De acordo com Barbosa (2002), prevaleceram nesse período as oficinas de artesãos, muito por influência de um barroco jesuítico transformado e adaptado à realidade da colônia.

4.1.2 Período Imperial (1808-1870)

Período impregnado por uma pedagogia tradicional, tipo o qual ascendeu no século XIX, mas até hoje percebe-se a influência nas escolas. Sua premissa é a de que os cidadãos se tornam livres de fato quando tomam contato com o conhecimento repassado nos espaços escolares. É um conhecimento que parte de uma elite intelectual, portanto, de cima para baixo, muito centrada na razão, na lógica e nas ciências abstratas, como a matemática e a física. Baseado neste contexto, é fácil perceber que o ensino da época era algo mecânico e nada atrativo, e no ensino de Arte não seria diferente.

Antes e depois da nossa independência, prosperou uma concepção elitista e burguesa de arte, evidenciada pela substituição do barroco brasileiro pelo neoclassicismo, tendo o conhecimento prático artesanal modificado por repetições formais descontextualizadas do nosso dia a dia. Tal mudança no aprendizado da arte trouxe a cultura do retrato e da cópia de padrões, sendo que as atividades ligadas às artes não faziam parte das escolas elementares públicas, mas somente no secundário e nas escolas particulares.

Percebe-se que o foco mecanicista, tecnicista, instrumental e repetitivo deste tipo de ensino demonstrava um claro desprezo pela reflexão e um exacerbado foco na especialização de uma determinada função dentro do processo de criação, muito mais artesanal do que propriamente artístico. Segundo Ferraz e Fusari (2010, p. 25) esta pedagogia “implica a adoção de um padrão de beleza que consiste sobretudo em produzir-se e em oferecer-se à percepção, ao sentimento das pessoas, aqueles produtos artísticos que se assemelhavam com as coisas, com os seres, com os fenômenos de seu mundo ambiente”. A estética vigente era de ordem mimética. Prevalecia a lógica da cópia como se via ou como se idealizava, apesar de saber que na Europa já se esboçava mudanças no campo da arte com a chegada de movimentos artísticos que desafiariam os cânones de uma arte neoclássica, como o impressionismo.

4.1.3 Período de transição para a República (1870-1901)

Foi um período de incentivo da importância do desenho na educação primária e secundária, mas ainda apenas como cópia de modelos de arte-educação ingleses, belgas ou americanos, sem articulação com nossa cultura local, além do acirramento das discussões entre positivistas e liberais em relação ao tipo de ensino de Arte que deveria prevalecer naquele período. Os desenhos centravam-se na elaboração de ornamentos, decorações e manufaturas. Os estudos voltavam-se para o utilitarismo. Era um ensino ainda completamente apartado da vida cotidiana e muito centrado na Figura do professor, reforçando a ideia de conhecimentos repassados por uma elite de cima para baixo. Vale ressaltar que a corrente liberal logrou êxito e passou a influenciar a Escola de Belas Artes Nacional por volta de 1890 na reforma de Montenegro.

O ensino de Arte propriamente dito surgiu como grau superior ainda nos tempos do Império, seguindo as mesmas diretrizes elitistas que caracterizaram a criação e implementação das escolas militares e a instauração dos cursos de medicina. A Academia Imperial de Belas Artes (criada pelo Decreto-Lei datado de 1816, mas que efetivamente só funcionaria em 1826) “constituiu-se numa das primeiras instituições de ensino superior no Brasil, junto com as escolas militares e os cursos médicos” (BRASIL, 2007, p. 1) e tinha o seu foco voltado para a formação acadêmica e artística do exercício das Belas Artes, bem como da preparação de artífices para atuarem na indústria. Sobre isto, Ferraz e Fusari (2010) acrescentam que:

No Brasil do século XIX, o desenho ocupa um espaço equivalente ao do mundo em industrialização [...] o ensino do desenho adquire um sentimento utilitário, direcionado ao preparo técnico de indivíduos para o trabalho, tanto de fábricas quanto de serviços artesanais. Na prática, o ensino do desenho nas escolas primárias e secundárias apresenta-se ainda com uma concepção neoclássica ao enfatizar a linha, o contorno, o traçado, e a configuração. Estas particularidades tão “intelectualizadas” do desenho foram transmitidas [...] pela Academia Imperial do Rio de Janeiro e pelo grupo da Missão Francesa que chegou ao Brasil em 1816. (FERRAZ, FUSARI, 2010, p. 26).

No período oitocentista, a educação e o ensino estavam sendo delineados conforme o projeto de identidade nacional, tornando claro que um dos objetivos das elites predominantes da época era preparar os futuros líderes que atuariam na esferas jurídica, econômica, política e, por que não dizer, cultural brasileira. De 1901 a 1914, o liberalismo se consolidou nas escolas secundárias.

4.1.4 Período da República (1914-1927)

Apesar de, nas décadas iniciais do século XX, ainda persistir a associação do ensino

do desenho com o trabalho fabril e artesanal para as camadas mais pobres, é nesse ínterim que também surge uma forte influência de uma pedagogia renovada e experimental no ensino de Arte. Estamos falando da Pedagogia Nova, Escolanovismo ou Escola Nova. Tal pedagogia surgiu nas décadas finais do século XIX, principalmente no continente europeu e nos Estados Unidos, mas só reverberaria no Brasil a partir da década de 1930. Não há dúvidas de que a Escola Nova se opôs à pedagogia tradicional. Nas palavras de Ferraz e Fusari (2010, p. 29) “os educadores que adotam essa concepção passam a acreditar que as relações entre as pessoas na sociedade poderiam ser mais satisfatórias, menos injustas, se a educação escolar conseguisse adaptar os estudantes ao seu ambiente social”.

Na Escola Nova existia o interesse de aproximação do aluno com o seu ambiente social, porém, fortemente convicta de que essa ação dar-se-ia pelo conhecimento advindo da escola e pelos direcionamentos dados pelo professor. Ferraz e Fusari (2010, p. 29) complementam que “na Escola Nova, o professor utiliza encaminhamentos que consideram o ensino e a aprendizagem basicamente como processo de pesquisa individual ou no máximo de pequenos grupos”.

Segundo Barbosa (2002, p. 42), é nesse período que ocorreram as “primeiras investigações sobre as características da expressão da criança através do desenho”. Foi neste momento da história que surgiu o atrelamento da livre expressão à investigação pedagógica, desfrutando-se do desenho como um instrumento no desvelamento da atividade mental da criança, ao mesmo tempo em que começaram os primeiros esforços em coibir os modelos copistas de observação, permitindo a livre criação da criança, conforme o uso de sua imaginação.

4.1.5 Período da República (1927-1935)

Foi um momento na educação fortemente influenciado pela Semana de Arte Moderna de 1922 e pelas ideias pedagógicas do filósofo americano John Dewey (1859-1952)²¹, como a valorização da experiência e da arte como experiência, respectivamente na educação e no ensino de Arte. Segundo Ferraz e Fusari (2010, p. 29) “os seguidores do filósofo americano [...] procuram aprofundar suas ideias, partindo de problemas ou assuntos de interesse dos

²¹ Um dos mais influentes pensadores na área da educação contemporânea. Esse destacado filósofo, psicólogo e pedagogo, nascido nos Estados Unidos, posicionou-se a favor do conceito de Escola Ativa, na qual o aluno tinha que ter iniciativa, originalidade e agir de forma cooperativa. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=447>. Acesso em: 22 out. 2017.

alunos, para assim desenvolver as experiências cognitivas, num ‘aprender fazendo’”.

Em termos práticos e teóricos de uma estética escolanovista, o ensino de Arte privilegiou criações pictóricas que davam ênfase a uma dimensão psicológica dos indivíduos. Conceitos como percepção, integralidade e sensibilidade ao meio que nos cerca, “expressão, revelação de emoções, de *insights*, de desejos, de motivações experimentadas interiormente pelos indivíduos (estética de orientação expressiva, apoiada na Psicanálise)” (FERRAZ & FUSARI, 2010, p. 30), mostram uma ruptura quase que radical com a forma de ensino de Arte anteriormente predominante em nosso país.

É interessante notar que a base estética da Escola Nova era centrada na expressão dos sentimentos e não do intelecto; da dimensão lógica para a psicológica e do docente para o discente; da obrigação para a vontade, interesse e espontaneidade. Também vão eclodir no país, influenciados pela semana de 1922, uma onda de salões de arte, com inovações artísticas e plásticas de cunho nacionalista.

De 1935 a 1948, são esboçadas no Distrito Federal, por Mario de Andrade, algumas iniciativas para se estudar a arte infantil no nível superior. Ocorreu também, nesse período, um certo esvaziamento da discussão no âmbito acadêmico e na sociedade em torno da arte-educação, fato que acentuou os estereótipos sobre a arte no ambiente escolar. Contrários ao período anterior, os anos que compreendem 1948 a 1958, a arte foi apresentada superestimada pelo experimentalismo da livre-expressão, além de sua inclusão como atividade extracurricular na educação. Sobre tal, Ferraz e Fusari (2010) nos dizem que:

Depois dos anos 1960, o pouco cuidado em avaliar-se os fundamentos do método da livre expressão levou inúmeros professores a extremos, onde tudo era permitido [...] entendendo que a expressão dos alunos não podia sofrer qualquer interferência do professor, eliminam até mesmo atividades que na sua opinião prejudicam o “trabalho criativo”. (FERRAZ & FUSARI, 2010, p. 37).

Essa base expressiva e psicológica no ensino de Arte foi influenciada pelas ideias de vários outros autores, como o filósofo inglês Herbert Read²² (1893-1968), discípulo das ideias do médico e psicanalista Carl Gustav Jung, e que centrou seus estudos e reflexões em análises das artes produzidas por crianças e jovens, lançando sua teoria na década de 1940, na qual afirmou que a base da educação e da democracia está ligada às liberdades do indivíduo.

Outro nome importante desta corrente foi o educador e filósofo Viktor Lowenfeld

²² Foi um Inglês anarquista, poeta e crítico de literatura e arte. Um dos primeiros escritores ingleses a tomar conhecimento do existencialismo e fortemente influenciado pelo proto-existencialista pensador Max Stirner. Disponível em: <http://www.anarquista.net/herbert-read/>. Acesso em: 22 out. 2017.

(1903-1960), seguidor das ideias freudianas, que também defendia a arte como uma importante ferramenta de construção das individualidades em diferentes momentos da vida, além de um contributo poderoso na amplificação da cognição estética dos seres humanos. Também não podemos deixar de fazer menção a influência da Bauhaus, escola modernista de design alemã, fazendo eclodir as Escolinhas de Arte, além dos programas de desenho na escola secundária, criados pelo arquiteto, urbanista e professor brasileiro Lúcio Costa (1902-1998).

4.1.6 Período República: Prenúncio do Golpe Militar (1958-1963)

Período influenciado pela chegada da Pedagogia Tecnicista. Surgiu como contraponto aos modelos ou tendências pedagógicas anteriormente evidenciadas e versadas, tendo em vista que tais modelos pedagógicos foram considerados ineficazes na preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Este modelo tecnicista de educação aportou em nosso país nas décadas de 1960 e 1970.

Por lei federal, são instituídas as classes experimentais e, com isso, “a experimentação em arte nas escolas comuns. Algumas influências das concepções sobre educação de Paulo Freire” (BARBOSA, 2002, p. 43) passam influenciar o ensino de Arte nessa época. Importante ressaltar que nesse período foi decretada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Refletindo preconceitos entranhados em acadêmicos e legisladores, o ensino das artes na educação básica só se tornou obrigatório com a Lei nº 5.692/71, que instituiu a disciplina Educação Artística nos currículos de 1º e 2º Graus. Tal obrigatoriedade fez crescer a oferta de graduações (sobretudo licenciatura) com habilitações em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho, descentralizando a oferta de cursos na área, antes praticamente restrita aos centros tradicionais. Entretanto, aquela Lei também instituiu a polivalência, sob o princípio de que o professor de artes deveria ser um generalista e não um especialista em cada linguagem artística. (BRASIL, 2007, p. 1 e 2).

A segunda versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) ocorreu na década de 1970 com a promulgação da Lei 5.692/71, cujo caráter educacional e pedagógico, de maneira geral, mostrou-se bastante tecnicista, em contraste com a educação artística, que à época encontrava-se amplamente influenciada pelas ideias conceituais e metodológicas da livre expressão.

Em relação à Arte, a LDB/71 trazia em seu bojo a ideia de que o educador artístico deveria ser um profissional polivalente. Por esse pequeno apanhado cronológico elaborado por Barbosa (2002), percebeu-se que no Brasil a arte que adentrou a educação teve raízes eurocêntricas, “cuja gênese provavelmente está nas matérias literárias – o *trivium* da Alta

Antiguidade e da Idade Média, da visão pragmatista norte-americana evidenciada no escolanovismo, além da marcante tendência tecnicista da reforma na Lei 5.692/71” (FORQUIN, 1992, apud SUBTIL, 2012, p. 129 e 130).

O ensino de Arte pós-LDB/1971 tornou-se obrigatório na matriz curricular de primeiro grau, para sete a quatorze anos, porém se constatou a sua inclusão de forma ampla nos programas do segundo grau. De fato, a obrigatoriedade do ensino de Arte foi uma conquista dos pioneiros arte-educadores, mas, de acordo com Barbosa (2002, p. 48), a LDB/71 “promoveu [...] através da multiplicação não-planejada, uma diluição das experiências anteriores que talvez viessem a dar alguma autenticidade à arte-educação no Brasil”. A inadequação de um currículo de graduação em Educação Artística por um governo interessado em tomar as rédeas e em controlar qualquer pensamento crítico, tornou o ensino de Arte inócuo e a formação de professores medíocre pela institucionalização da polivalência. Mesmo com pequenos avanços políticos, infelizmente o tão almejado ensino de Arte crítico, reflexivo e catalizador de experiências estéticas transformadoras era uma realidade ainda distante. Materializado pela oferta de graduações, caso das licenciaturas em Artes Plásticas, Cênicas, Música e Desenho, condicionadas a uma visão polivalente e generalista de formação do professor de Artes, essa solução se tratava de uma proposição que apenas acentuou a propagação de experiências fugazes e acríticas no ensino de Arte em nosso país.

A concepção de um ensino da Arte pautado peremptoriamente pela livre expressão era muito forte naquele período. Algo que precisava ser incisivamente combatido, já que “a ideia da ‘originalidade’ como algo alheio aos cânones estabelecidos ou à ‘análise dos fenômenos de mudança desses cânones’ era apresentada como algo ‘perigosamente maléfico’, pois responsável pela preservação de uma ‘ingenuidade pouco construtiva’” (BRENDARIOLI, 2010, p. 32). A livre expressão era caracterizada por processos subjetivos, experimentos expressivos, porém distanciados de referenciais imagéticos, sem embasamento histórico, cultural e teórico.

Entendemos que a adoção da livre expressão refletiu e muito o período em que o país estava sob o jugo de um regime autoritário. Ter manifestações artísticas em seu controle e alheias aos desmandes da tortura, perseguição e extradição de nossos artistas nacionais era de completo interesse do regime militar naquela época. Tratava-se de uma visão modernista, porém, muito distanciada da vida que pulsava lá fora.

Vale ressaltar que a Lei 5.692/71 entrou em vigor naqueles anos de chumbo, sob o jugo da Teoria do Capital Humano, criada entre as décadas de 1960 e 1970 por um de seus fundadores, o americano Theodore W. Schultz, economista da Universidade de Chicago. O

conceito de capital humano partia da ideia de que habilidades e destrezas são mensuráveis e importantes de serem avaliadas como um contributo para o desenvolvimento econômico de uma região ou país. Essa teoria influenciou fortemente a educação brasileira naquele delicado momento histórico, servindo de forte argumento para a ditadura militar justificar a sua corrida desenvolvimentista, ao implementar reformas educacionais de cunho produtivista.

Foi a aceitação acrítica de que a sociedade tem um ponto de produtividade mensurável predominantemente com base nos índices de escolarização que conduziu muitos responsáveis pela elaboração de políticas educacionais a considerar essa lógica produtivista um argumento inquestionável e a aceitar, também, a ideia de que o planejamento educacional deve estar vinculado ao mercado. (FREITAS & BICCAS, 2009, p. 275).

Infelizmente, a educação brasileira caminhava a passos largos rumo à sujeição econômica no período do regime militar, situação que influenciou negativamente o seu planejamento educacional, comprometendo mais uma vez a formação docente em nosso país.

Contra a perspectiva de se ter professores generalistas, polivalentes e, por que não dizer, tecnicistas e produtivistas, foi de seminal importância a luta política materializada em amplos debates, promovida por associações de arte-educadores no âmbito estadual e nacional, a exemplo da Federação de Arte-Educadores (FAEB)²³, ao pôr em pauta as necessidades de novas especificidades da formação do docente em Artes. Uma luta dura e que foi encabeçada também pela professora Ana Mae Barbosa, em defesa por um ensino da Arte pautado pelo conhecimento histórico, com o claro objetivo de “promover o sentido de pertencimento a uma história, a uma cultura, a uma comunidade” (BRENDARIOLI. 2010, p. 32). Tal compreensão de como o nosso ensino de Arte poderia ser carregava consigo, além da valorização da contextualização história, a importância e inclusão de uma dimensão estética integral. Pensar e sentir sem se alienar talvez fosse o sentido desta luta empreendida naqueles anos tão difíceis.

Tal debate arregimentou também profissionais organizados em outras associações, como a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Brasileira de Artes Cênicas (ABRACE) etc., em consonância com as discussões contemporâneas desenvolvidas pelas associações internacionais, tais como a International Society for Education through Art (INSEA). Foi dessa maneira que os profissionais da área de Artes construíram um referencial considerável sobre o ensino da arte e a formação de profissionais na área. Toda essa intensa mobilização redundou num outro perfil para

²³ A Federação de Arte-Educadores do Brasil – FAEB é a primeira entidade da área de arte a se constituir em nível nacional. Congrega ações de professores e pesquisadores responsáveis por uma significativa produção referente a temas da educação básica, do ensino superior e da pós-graduação, bem como de processos educativos informais e não-formais nas áreas das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Atualmente, a FAEB congrega 18 associações, pró-associações e núcleos regionais. Conta com um ou dois representantes em cada Estado do Brasil. Disponível em: <<http://faeb.com.br/>>. Acesso em: 03 ago. 2016.

o ensino da arte na educação básica e, conseqüentemente, para os cursos superiores de arte, consagrado na Lei nº 9.394/96. (BRASIL, 2007, p. 2).

Esse pensamento sobre a polivalência foi amplamente combatido nas décadas seguintes, até que em 20 de novembro de 1996 foi promulgada a Lei 9.394, a terceira versão da LDB, que garantia conquistas importantes para a área de Artes, como a continuidade de seu ensino na Educação Básica Brasileira. Com esse novo perfil para o ensino das Artes e para o profissional docente da área, tanto da educação básica quanto do nível superior, priorizou-se na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/96) uma formação que promovesse o desenvolvimento cultural e uma visão holística que permitisse “*a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade*” (BRASIL, 2007, p. 2, *itálico definido pelo autor*).

Em um sentido estético, a LDB/96 pregava uma formação macro ao docente de Arte, bem diferente da histórica formação, ora fragmentada ora elitista, meramente instrucional ou deslocada da realidade do país, geradora de todos os equívocos pelos quais os professores de Artes enfrentaram nas escolas e na sala de aula até o momento de sua promulgação. A LDB/96 deixou claro que o foco era a disseminação da cultura através do entendimento, da criação e da propagação de seus valores em uma sociedade contemporânea e, dessa forma, as Artes (Dança, Música, Teatro e Artes Visuais) estariam inseridas nesse contexto como partes fundamentais do processo de produção e transmissão cultural.

Apesar de sofrer muitas críticas, principalmente em relação à ambiguidade de alguns pontos de seu texto, há de se notar muitos avanços na LDB/96, como a priorização e valorização da cultura no ensino de Arte e a ênfase pela aproximação entre a academia e o chão da escola, materializada pelo esforço da flexibilização e pelas reformas curriculares nos cursos de formação docente. De acordo com Therrien (2010):

O início dos anos 80 marcou um indiscutível momento de tentativa de ruptura da reconhecida tensão entre o saber da academia e a prática cotidiana de ensino-aprendizagem na escola. Várias universidades efetuaram reformas curriculares nos seus cursos de formação de professores dando mais ênfase à prática do ensino e à gestão da escola. As propostas inovadoras da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do ano de 1996, contudo, tomaram um corpo oficial somente a partir do ano de 2001 com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica onde o paradigma da “epistemologia da prática”, expresso na obrigatoriedade da prática desde o início dos cursos, é reconhecido como fundante da competência para o ensino, devendo ser traduzido em medidas reais no chão da sala de aula por meio dos Projetos Pedagógicos dos cursos de formação de professores. (THERRIEN, 2010, p. 2 e 3).

A LDB/96 incutiu uma perspectiva prática aos Cursos de Licenciatura em Artes, já

que o objetivo era preparar os docentes para o dito chão da escola. Dessa forma, a obrigatoriedade da prática, definida pelo paradigma da “epistemologia da prática”, apontada por Therrien (2010) e materializada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica determinadas em 2001, passou a nortear os projetos políticos e pedagógicos dos cursos de licenciaturas em todo o país.

Nos anos de 2017, 2018 e 2019, a LDB/96 sofreu substanciais mudanças, muito em decorrência da aprovação da reforma do ensino médio e a elaboração, finalização e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo que, tanto o novo ensino médio quanto a BNCC sofreram muitas críticas em relação ao conteúdo e a estruturação dada à disciplina de Artes por parte de entidades ligadas a Arte-Educação, como a Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB), Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Brasileira de Pesquisadores em Artes Cênicas (ABRACE), Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), Associação dos Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Os arte-educadores já haviam afastado o fantasma da polivalência da LDB/71, porém, com a chegada da BNCC, rumores indicam que se as Artes forem tratadas da maneira como se configurou na terceira versão da LDB/96 (considerada a LDB do Ensino Médio), corre-se o risco de que novamente os arte-educadores tenham que enfrentar um ambiente escolar que favoreça a volta da polivalência. Isto se deve ao fato do texto da versão final da BNCC ter retirado da Arte a sua condição de Área de Conhecimento, transformando-a em Componente Curricular e alocando-a na Área de Conhecimento denominada de Linguagens.

4.2 Uma breve análise da nova LDB/96 em relação ao ensino de Arte

Neste tópico tentaremos destacar algumas das críticas tecidas à nova LDB e à BNCC, no sentido de se apontar os prejuízos que ambas poderão causar à formação docente em Artes segundo os especialistas da área.

De começo, a nova LDB/96 ressalta em seu artigo 3º (terceiro) que o ensino será ministrado com base em alguns princípios como a: “[...] II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 2017, p. 9). Como se percebe, a LDB/96 em princípio inclui a arte como uma área importante para a educação brasileira, porém, algumas mudanças na forma como a arte foi pensada para ser ensinada na educação básica, concretizadas pela reforma do ensino médio e a chegada da BNCC, deixam transparecer que, no lugar de avanços, o ensino de Arte sofreu retrocessos que precisam ser

revistos, do contrário, corre-se o sério risco de se repetir práticas do passado com as quais os Arte-Educadores não querem reviver.

Seguindo com nossa análise de alguns pontos da nova LDB/96, o CAPÍTULO II, que trata da educação básica, expõe, no artigo 26º (vigésimo sexto), em suas disposições gerais, que o seu intento é o de estabelecer aprendizagens essenciais que cubram os sistemas e as redes de ensino federais, estaduais e municipais sem excetuar suas características regionais. Vejamos:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2017, p. 19).

Porém, a intenção não condiz com a realidade, tendo em vista que na leitura dos parágrafos 1º (primeiro), 2º (segundo) e 6º (sexto) desse mesmo artigo, começamos a perceber algumas mudanças negativas no tratamento dado ao ensino de Arte, que passou a ser obrigatório da forma que era, somente na Educação Básica, e, mesmo assim, de uma forma descaracterizada da LDB promulgada em 1996. Este tipo de mudança passou a incomodar – e com razão – as entidades de Arte-Educadores que tanto lutaram por transformações significativas nessa área. Esses três parágrafos nos dizem que:

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na educação infantil, o disposto no art. 31, no ensino fundamental, o disposto no art. 32, e no ensino médio, o disposto no art. 36 [...] § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica [...] § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (BRASIL, 2017, p. 20).

Fica claro pela leitura dos parágrafos 1º (primeiro), 2º (segundo) e 6º (sexto) do artigo 26 da LDB/96, que o ensino de Arte passou da condição de Área de Conhecimento à Componente Curricular. Eles afirmam que o ensino de Arte não deixou de ser obrigatório na Educação Básica e que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens obrigatórias que farão parte do componente curricular Arte, mas em uma leitura não superficial da BNCC, notamos que essa alteração é prejudicial aos alunos e a toda estrutura ligada à profissionalização do docente de Artes.

Seguindo com nossas observações da LDB/96, a seção III, que trata do Ensino Fundamental, nos diz que este ensino almeja uma formação básica cidadã mediante “[...] II – a

compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 2017, p. 23). Apesar de novamente frisar a inclusão da arte como um contributo importante na formação cidadã dos brasileiros, a mudança na Lei e na BNCC não nos transmite este sentimento. O Componente Arte no Ensino Fundamental é tratado na BNCC de maneira completamente diferente do Ensino Médio. Infelizmente, a situação do Componente Arte no Ensino Médio não é a das melhores. Há, por parte da ANPED, fortes críticas à BNCC em relação ao distanciamento e desconexão do Ensino Médio com o Ensino Fundamental. Nesse imbróglio, o ensino de Arte, apesar de garantido no Ensino Médio pela permanência das linguagens artísticas Artes Visuais, Teatro, Música e Dança, ficou à mercê da vontade dos espaços educacionais de incluí-lo ou não, devido à flexibilização curricular do novo Ensino Médio, com a criação estratégica de itinerários formativos pelas instituições educacionais, que serão oferecidos aos discentes conforme seus projetos pedagógicos e suas adequações à realidade política, econômica e social dos Estados. Dessa forma, as escolas podem ficar desobrigadas a ministrar o Componente Curricular Arte, se o mesmo não fizer sentido aos seus projetos pedagógicos.

Nesta nova configuração proposta pela BNCC, o Componente Curricular Arte passa a conviver com os Componentes Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa, além do Cinema, da Performance e da Literatura. Note-se que, no arranjo, há um rebaixamento da importância das Artes Visuais, Teatro, Música e Dança, que na BNCC são tratados como subcomponentes e não mais como componentes detentores de especificidades consideradas importantes para uma formação cidadã de nossos jovens.

É um direito do discente ter acesso integral a essas modalidades artísticas, para que ele tenha a autonomia de decidir por quais caminhos deseja simbolizar e expressar suas poéticas. Parece-nos um verdadeiro contrassenso, tendo em vista que, na definição de competências e habilidades da BNCC, a cultura e a arte estão determinadas como pontos importantes a serem considerados na formação humana e cidadã que nossos discentes devem receber das instituições de ensino. O cenário seria algo aproximado ao que considera Bessa (2018):

A escola determina o conteúdo da Área Linguagens que será contemplado, bem como determinará, se ainda quiser conteúdos de Arte nas aulas, a linguagem artística que será contemplada. Desse jeito posto, poderemos ou não ter o conteúdo Arte ofertado na referida Linguagem. Poderemos não ter professores aptos nas diferentes linguagens artísticas. Não teremos as quatro linguagens básicas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – sendo ofertadas nas escolas. Ou teremos a oferta de uma única linguagem predeterminada pela formação do professor desta na escola. Ou, pior ainda, poderemos ter a retomada da Polivalência através do “Componente Curricular” Arte. Esses, subscritos, dentro de “Unidades Temáticas”, que norteiam suas profundidades e/ou superficialidades: um professor obrigado a ministrar as várias linguagens

artísticas em uma única situação sem ter formação específica nessas. (BESSA, 2018, p. 8).

Essa é uma situação que afetará a formação inicial e continuada de docentes de Artes, pois o desrespeito a cada linguagem certamente levará esses novos professores a abordarem conteúdos que não fazem parte de suas especificidades acadêmicas.

A seção IV da LDB/96 trata das especificidades legais do Ensino Médio. Seu artigo 35 (trinta e cinco) nos diz que essa é a etapa final da Educação Básica, que perfaz um total de 3 (três) anos. Diferente do Ensino Fundamental, destacamos que o Ensino Médio não cita em suas finalidades o contato com a arte e a cultura como sendo importantes no processo de formação humana e cidadã. Percebe-se em seu texto a dimensão de um Ensino Médio pragmático e preocupado com a preparação dos indivíduos para a inserção no mercado de trabalho. Como ressaltado, o Componente Curricular Arte foi bastante prejudicado nessa etapa da Educação Básica. De acordo com o artigo 35-A (trinta e cinco A) da LDB/96:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas. § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (BRASIL, 2017, p. 25).

No artigo 35-A (trinta e cinco A), assim como no Ensino Fundamental, não existe a área de conhecimento denominada “Arte” no Ensino Médio. O que temos é um componente chamado “Arte”, pertencente à área de linguagens e suas tecnologias, causando sérios problemas em relação à autonomia dos saberes implicados em disciplinas como Artes Visuais, Teatro, Música e Dança. Em determinadas instituições de ensino como o próprio IFCE, que abriga o CLAV e, mais recentemente, o Mestrado Profissional em Artes (PPGARTES/IFCE), observamos que a permanência de um ensino de Arte que respeita as especificidades de cada linguagem artística não está sendo fácil de ser negociado e implementado, sendo preciso um grande esforço conjunto do Departamento de Artes (DEARTES) na argumentação e defesa da necessidade de formação integral humana e cidadã sensível aos discentes dessa tradicional e centenária instituição.

O parágrafo 2º (segundo) afirma que a BNCC do Ensino Médio não excluiu a obrigatoriedade do componente Arte, mas reforçamos que o que se tem criticado é o risco da

não contemplação das quatro modalidades artísticas, tendo em vista que não somos mais um campo específico de conhecimento nessa nova configuração do Ensino Médio. Segundo o artigo 36 (trinta e seis) da LDB/96:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2017, p. 26).

De acordo com a configuração curricular proposta no Ensino Médio pela BNCC, o componente Arte tem fortes chances de sempre ser visto de uma maneira superficial, mesmo sabendo que os sistemas de ensino terão que obrigatoriamente incluí-lo. Da maneira que foi aprovada, a BNCC inviabiliza a possibilidade de se aprofundar qualquer conteúdo do componente Arte nas quatro linguagens que citamos.

Mesmo com a aprovação dessas alterações no campo do ensino de Arte, vale ressaltar que as entidades de arte-educação, como a FAEB, durante toda a construção da BNCC, não se calaram, promovendo uma ampla discussão sobre seus pontos polêmicos, no sentido de se evitar que mais danos pudessem ser ocasionados ao ensino de Arte em nosso país. Em uma de suas ações mais importantes, no ano de 2015, organizado pelo CLAV/IFCE e em parceria com a FAEB, em Fortaleza, Ceará, realizou-se o XXV ConFAEB, uma edição histórica que deu especial atenção às discussões sobre o Ensino de Arte versado na BNCC. Vale ressaltar que, mesmo com a sua aprovação, a luta não cessou e que entidades como FAEB, ANPAP e ANPED estão vigilantes em relação a sua aplicação em 2020 no país.

4.3 Uma breve análise da BNCC em relação ao ensino de Arte

Inspirados pelas análises críticas das principais entidades de Arte-Educação sobre o tratamento dado ao Componente Curricular Arte na nova LDB/96 e na BNCC, mostraremos como os temas: estética, estética videográfica e arte & tecnologias foram discutidos no Ensino Fundamental pela BNCC, tendo em vista que essa modalidade de ensino configura-se como a maior dentro da estrutura de nossa Educação Básica. A análise que se segue tem o intuito de somar-se aos pontos críticos observados pelos colegas das entidades representativas de classe. Consideramos importante esse movimento de contestação para demarcarmos, em relação ao

escopo da presente tese, se a BNCC contemplou o vídeo e o cinema como conteúdos importantes a serem ministrados por docentes de Artes Visuais na Educação Básica.

No site oficial da BNCC é possível verificar os passos de sua construção, por intermédio de uma linha cronológica. A BNCC já estava presente na Constituição de 1988, no Artigo 210, o qual determinava a fixação de conteúdos mínimos ao Ensino Fundamental. Desde então, houve a criação da LDB/96, a consolidação em 10 (dez) volumes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano em 1997, mais 10 (dez) volumes dos PCNs para Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano em 1998, o lançamento do Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) nos anos 2000, a criação do Programa Currículo em Movimento em 2008 e que funcionou até 2010, a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) em julho de 2010, a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em dezembro do mesmo ano, a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos em 2011, a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em janeiro de 2012, a regulamentação do Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos em junho de 2014, a realização do I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC em junho de 2015, a primeira versão da BNCC apresentada em setembro de 2015, sua segunda versão apresentada em maio de 2016 e, em 20 de dezembro de 2017, por fim, ocorreu a sua homologação pelo então ministro da Educação Mendonça Filho. De forma sacramentada, em 22 de dezembro de 2017, a resolução CNE/CP Nº 2 instaurou a BNCC, que hoje passamos a conhecer.

De acordo com a sua versão final e oficial, a BNCC:

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, p. 7).

Trata-se, portanto, de um documento que serve de norte para a elaboração dos currículos das redes de ensino nos âmbitos federais, estaduais e municipais, escolas privadas e públicas, no que diz respeito a elaboração de propostas pedagógicas em todos os níveis da educação básica em nosso país. Esse documento determina um conjunto de conhecimentos,

competências e habilidades que todos os estudantes devem adquirir durante a sua vivência escolar. Sobre aprendizagens, competências e habilidades, a versão final da BNCC nos diz que:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8).

O termo competência, por si, já é um ponto bastante dissonante entre o que defende a BNCC e o que dizem as entidades educacionais como a FAEB e a própria ANPED. Polêmicas à parte, demonstraremos, recorrendo ao próprio texto da BNCC, se no conjunto de dez competências houve o cuidado de se considerar a importância e valorização da arte e da educação estética nesse processo de formação humana e cidadã, como um contributo ao enfrentamento da fragmentação, velocidade e profusão das informações e das imagens, que tanto corroboram ao empobrecimento de nossas experiências.

4.3.1 Competências gerais da educação básica determinadas pela BNCC

Destacaremos as competências que possuem diálogo com o nosso anseio de educação estética, educação estética videográfica e arte como experiência, pontos amplamente discutidos e explorados em específico na terceira seção de nossa tese. No universo das dez competências gerais da educação básica versadas na BNCC, quatro possuem afinidade com a cultura e a compreensão da tecnologia digital como conhecimentos, habilidades e atitudes que, tanto discentes quanto docentes, devem adquirir ao longo de suas vidas acadêmicas. Sobre isso, abaixo destacamos:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...] 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural [...] 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo [...] 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade,

autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2017, p. 9).

Nesse conjunto de competências, são recorrentes os verbos “valorizar”, “utilizar” e “fruir”. Nelas damos destaques à arte e às tecnologias que de alguma forma estão presentes em palavras como: cultural, digital, produção artístico-cultural, manifestações artísticas, linguagem visual-motora, linguagens artísticas, vivências culturais e experiências, nos dando uma pequena mostra de que a cultura, a arte e as tecnologias contemporâneas não foram menosprezadas pela BNCC, mas, deixamos perceptível pelas críticas tecidas à BNCC quanto ao tratamento dado ao Componente Arte: se de dez competências, quatro deixam emergir a ideia de que a arte tem importância na formação de nossos jovens, o que explica a sua redução a condição de Componente Curricular, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, se a mesma poderia continuar como uma Área de Conhecimento? Fica o questionamento.

4.3.2 O Componente Curricular Arte no Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental é o período mais alongado de nossa educação. Compreende jovens com a faixa-etária de 6 a 14 anos, fase que requer sensibilidade por parte dos órgãos ligados à educação para entenderem as transformações de ordem psíquica e fisiológica, no sentido de configurarem um ambiente de aprendizado que leve em conta essas idiosincrasias. É uma fase de muitas dúvidas, mas também de profunda criatividade, descobertas e inventividade. No entanto, da maneira como a BNCC tratou o Componente Curricular Arte, sem considerá-la uma área de conhecimento importante para essas crianças e jovens, corre-se o risco de não vivenciarmos experiências estéticas com plenitude e aprofundamento pelas Artes Visuais, Teatro, Música e Dança nessa etapa educacional. A própria BNCC tem consciência de que para crianças e jovens:

Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. (BRASIL, 2017, p. 9).

Sendo que:

O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si

mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (BRASIL, 2017, p. 9).

Mais uma vez, palavras como percepção, representação, registros artísticos, formas de representação, pensamento criativo, produções culturais etc. nos dão a dimensão de que o ensino de Arte poderia ter se configurado na BNCC como uma área de conhecimento sem, obviamente, isolar-se das demais. Do jeito que está, a BNCC, ao estabelecer que a Arte no Ensino Fundamental passe a ser um Componente Curricular pertencente à Área de Linguagens, as experiências perceptivas e representativas preconizadas na BNCC não estariam comprometidas em sua dimensão estética, por desconsiderar a complexidade da arte? Essa configuração dada à arte pela BNCC não prejudica que cada criança e jovem trabalhe sua percepção e capacidade de representação das coisas que estão ao seu redor? Como fica a formação do docente em Arte dentro dessa realidade que preconiza a BNCC, que, ao nosso ver, subutiliza as Artes Visuais, o Teatro, a Música e a Dança no Ensino Fundamental?

Em relação à cultura digital no Ensino Fundamental, segundo a própria BNCC (2017):

Há que se considerar [...] que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar. (BRASIL, 2017, p. 61).

Sabemos que os jovens estão engajados nessa cultura digital, afinal, as novas gerações são formadas por nativos digitais, seres humanos que já nasceram na realidade da Internet, do acesso a computadores e *smartphones* e parece óbvio que os novos docentes em Arte precisam estar em sintonia com esse universo.

Independentemente de o próprio docente já dominar as ferramentas desse mundo digital ou dele considerar-se também um nativo digital, de nada adiantará se a sua carga emocional e racional não for preparada para estar em plena sintonia com a produção de artefatos artísticos digitais que ele se disponha a utilizar e produzir, como a videoarte e/ou o cinema digital. Essa sintonia, nada mais é do que estar aberto a vivenciar como um todo a experiência

estética que Dewey (2010) tanto preconizou. Sem essa conexão com o fazer, ou melhor, sem deixar que os processos de criação lhes atravessem do começo ao fim, docentes e discentes de Arte apenas estarão repetindo a criação desses artefatos artísticos digitais de uma forma superficial, mecanizada e descontextualizada de suas vidas em sociedade. A experiência existirá, porém, ela será uma experiência incipiente e não singular.

É fácil perceber que na citação anterior não há menção, nem a uma dimensão estética, muito menos a uma dimensão artística, então o que nos resta indagar é: existe a preocupação de que o jovem tenha acesso às tecnologias contemporâneas na escola, mas de que forma? Pelo caminho tecnicista do puro fazer, sem reflexão crítica à existência desses artefatos?

O filósofo tcheco Flusser (1985) nos diz que liberdade é jogar contra o aparelho e, no caso da educação, o jovem pode se tornar mais criativo e inventivo se ele puder questionar os aparelhos digitais que produzem as imagens que lhes chegam. Uma das alternativas de se propiciar o alcance dessa liberdade é lhe permitir a vivência de experiências estéticas pelo caminho da arte. Foi assim que a televisão conseguiu sua linguagem própria, afinal, foi devido ao trabalho criativo e artístico de um francês chamado Christopher Averty, que a televisão francesa pode se desvincular da ideia de que ela era uma cópia do rádio. Dessa maneira, o papel que a BNCC reservou à Arte permite-nos dizer que essa dimensão estética integral está ameaçada pela superficialidade com que a própria BNCC trata as especificidades de cada modalidade artística como as Artes Visuais, o Teatro, a Música e a Dança. Não teremos a totalidade dessas vivências artísticas e educacionais nos espaços escolares e isso é por demais frustrante, principalmente por percebermos que a BNCC afirma preocupar-se com os usos superficiais que fazemos das imagens numa realidade digital, mas percebemos que o seu construto da Arte na Educação Básica minimizou o enfrentamento dessas questões. A Redução de atuação da Arte no Ensino Fundamental, com apenas 11 páginas dedicada ao tema, também nos leva a refletir que os cursos de licenciaturas em Artes trabalharão diante de incertezas quanto às formações iniciais de seus futuros docentes.

4.3.3 A área de linguagens no Ensino Fundamental

Pelo texto da BNCC, entende-se que a área de linguagens foi criada com o intuito de:

Possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. (BRASIL, 2017, p. 63).

A principal crítica a essa inclusão da Arte na área de linguagens é que a disciplina Arte é um terreno que carrega complexidades das Artes Visuais, do Teatro, da Música e da Dança, que simplesmente são achatadas dentro dessa área. Quanto a essas complexidades, só para ficarmos nas Artes Visuais, a FAEB nos diz que essa linguagem se configura como:

Uma formação escolar que promova a elaboração, a reflexão e a crítica da imagem e de objetos artístico-culturais em seus diversos tempos históricos e em diferentes contextos culturais. O ensino das Artes Visuais promove leituras do campo imagético e a percepção de elementos que constroem o fenômeno visual. A reflexão, a contextualização, a criação e a mediação de distintas visualidades propiciam a compreensão das Artes Visuais como expressão cultural de sociedades heterogêneas, em diálogo com a singularidade e diversidade dos estudantes, como sujeitos históricos de seu tempo e espaço [...] é essencial que ocorra a sistematização de processos de aprendizagem ao longo da escolarização; espaços e tempos escolares adequados para o ensino das Artes Visuais e a compreensão da necessidade de formação acadêmica específica para o trabalho com esse componente curricular. (FAEB, 2015, s/p).

Como se vê, o problema é que a ânsia por articulação e dinamização das diversas linguagens proposta pela BNCC nega a complexidade existente na área de Artes, tão bem apontada pela FAEB. Outro ponto importante, conflituoso e polêmico a se considerar é o alerta do professor Aldo Victorio Filho (UERJ) em seu parecer sobre a Arte estar na área de conhecimento Linguagem, em um documento preliminar da BNCC:

Quanto à definição dos objetivos da área de Linguagens para a educação básica, penso que o entendimento das Artes como linguagem exige argumentação sólida e convincente. [...] observaria, apenas, que a produção artística (antes e depois do entendimento moderno do conceito “Arte” ainda que reconhecendo sua polissemia) ultrapassa os limites da linguagem e se movimenta a partir de impulsos anteriores a qualquer codificação ou à aplicação de qualquer sistema simbólico. [...] Parte expressiva da produção filosófica dos últimos séculos advoga que a produção poética, a experiência e produção estética – energias realizadoras do que moderna e atualmente ainda se entende como arte – é anterior à produção e poder dos sistemas simbólicos configuradores da linguagem. E a Arte, entre tantas forças, tem o inegável poder de atenuar a hegemonia do discurso sobre a condição humana. A Arte, nessa perspectiva, seria a única via de escape e, mesmo, de neutralização, atenuação e ruptura do poder do discurso que, na eleição incondicional da representação, coroa o sentido, reduz o mundo à palavra e, quase sempre, exila a presença. Se entendermos linguagem como meio e veio do discurso, arte decididamente é outro campo, outra área de realização. Seja na ação poética ou na criação epistêmica. (FILHO, 2016, s/p).

A observação do professor aponta claramente para o equívoco de se alocar as Artes na área de Linguagens, tendo em vista que as produções artísticas são regidas por energias consubstanciadas à uma lógica do campo sensível, que quase sempre funcionam de forma contrária aos sistemas simbólicos criados e configurados pelo homem.

4.3.3.1 *Considerações sobre o Componente Arte do Ensino Fundamental na BNCC*

Como já ressaltamos, no Ensino Fundamental, as Artes Visuais, o Teatro, a Música e a Dança foram tratados como subcomponentes. Quanto a isso, cabe uma observação do parecerista e professor Aldo Victorio Filho (UERJ):

Contudo, o texto da BNCC está sujeito a muitas interpretações, arriscando equívocos de interpretação como um dos trechos no qual se pode ler “habilitação em cada sub-componente”. O termo sub-componente parece inadequado, assim como o termo ‘habilitação’. Tais construções textuais oferecem um cenário que remete à rejeitada polivalência e às capacitações para habilitar. É desejável, portanto, o ajuste do texto nos pontos que arriscam interpretações equivocadas. (FILHO, 2016, s/p).

Porém, sabemos que não se trata de uma questão meramente ortográfica ou interpretativa, pelo contrário, por um dever crítico, deixamos o nosso posicionamento de que essa mudança é um retrocesso de política pública educacional, por entendermos que a Arte é um campo complexo e importante, porém, menosprezado na história da educação em nosso país. Diante do que já alcançamos na arte-educação e no ensino de Arte, permanecer com a atitude de se considerar a Arte como um componente e suas modalidades artísticas como subcomponentes é, no mínimo, uma visão reducionista desse campo.

Segundo a BNCC (2017) sobre o componente Arte:

Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. (BNCC, 2017, p. 193).

Como se vê, a BNCC reconhece nas entrelinhas que a Arte deverá ser trabalhada nos espaços escolares visando o contextualizar, o fruir e o fazer. Nesse aspecto, ela preza pelo equilíbrio entre esses pontos. A valorização da importância da dimensão estética também não foi deixada de fora em seu escopo. A partir do texto:

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. (BNCC, 2017, p. 193).

Há o reconhecimento de que vivemos em um mundo complexo e que a arte pode nos ajudar a desvelar esse mundo, por intermédio de nossa sensibilidade e capacidade

perceptiva para suspender determinadas situações a nossa volta. É a arte como experiência estética, como possibilidade de ver o mundo por um outro ângulo, do qual os não iniciados visualmente ainda não estão a par.

O texto também deixa claro que a BNCC não reduzirá a Arte somente a uma dimensão das habilidades ou ao seu aspecto instrumental e nem considerará somente as produções legitimadas pelos espaços artísticos institucionais e pela mídia como arte. “A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores” (BNCC, 2017, p. 193). Não há como evitar a associação dessa citação com o pensamento schilleriano sobre educação estética, em relação à prática social, entendendo que a estética schilleriana é também um ato político de conexão de nosso interior com a externalidade do mundo e da natureza. Também é claro que esses processos de experiências com a arte refletem o pensamento deweyano sobre arte, experiência e estética, sem falar da presença da abordagem triangular, que tanto preza por vivências artísticas que nos coloquem como um ser crítico, reflexivo e amplamente conectado com nossas histórias de vida.

Percebemos no texto que há uma valorização de manifestações artísticas contemporâneas e que elas são bem-vindas para serem experienciadas na escola. Dessa forma, a BNCC orienta de forma correta que tanto processos quanto produtos artísticos devem ter o mesmo grau de importância, mostrando-nos um entendimento da arte que supera visões ultrapassadas.

A BNCC incentiva a prática investigativa, sem abrir mão da reflexão. Nesse sentido, propõe a abordagem de suas linguagens, articuladas a seis dimensões do conhecimento que, segundo a própria, não devem ser confundidos com eixos temáticos ou categorias. São elas: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Tomando como base o escopo da tese, destacamos a dimensão estesia que:

Refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência. (BNCC, 2017, p. 193).

Nessa e nas demais dimensões percebemos que a BNCC contemplou e diluiu ao longo de seu texto os conceitos de Educação Estética, Arte como Experiência e Abordagem Triangular, além de se preocupar com a inserção da temática da cultura digital e das tecnologias contemporâneas no componente Arte.

Uma parte do texto da BNCC nos chamou bastante à atenção por dois motivos: primeiro por perceber e valorizar a expansão de manifestações artísticas expandidas ou híbridas; segundo, por não fazer menção ao vídeo como um exemplo de estética híbrida, restringindo-se a citar as artes circenses, o cinema e a performance:

Ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance. (BNCC, 2017, p. 196).

Essa observação que fizemos é importante, tendo em vista que nos propomos a investigar se a BNCC de alguma forma contemplou processos de educação estética videográfica dentro do componente Arte e, o que descobrimos, é que nela existe um entendimento de que a Arte também se efetua por intermédio de atividades processuais, as quais, em seus fluxos de criação, estesia e expressão, valorizam e incorporam o diálogo híbrido de manifestações artísticas, mas não há clareza quanto ao papel do vídeo como uma ferramenta educacional, pedagógica, de criação, de contextualização e de produção artística. O Cinema e a performance foram citados, mas e o vídeo? Será que ele é encarado na BNCC como um meio menor de criação e fruição em relação ao cinema?

4.3.3.2 Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental

Buscando o equilíbrio entre as competências gerais da Educação Básica, as competências específicas para a Área de Linguagens, que agora abriga o Componente Curricular Arte, a BNCC determinou um conjunto de nove competências específicas desse Componente para o Ensino Fundamental. No sentido de se buscar respostas às indagações acima sobre a valorização da educação estética videográfica possivelmente versadas na BNCC, descobrimos que nessas competências específicas, a de número 2 (dois) determina:

2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações. (BNCC, 2017, p. 196).

Novamente não temos a palavra vídeo em destaque, apenas a palavra cinema e audiovisual, mas, como bem ressaltamos em nossa pesquisa-ação, com a implementação de

uma formação em uma perspectiva de educação estética videográfica com licenciandos do CLAV/IFCE, o conceito de audiovisual contempla o vídeo em suas manifestações artísticas e comerciais. Mesmo assim, nessa competência de número 2 (dois) o vídeo parece estar distante, latente como uma alternativa viável de educação, ferramenta pedagógica e criação artística à disposição dos docentes e discentes como sugestão de seu uso em sala de aula. Seria importante que a palavra vídeo constasse nessa competência específica, como um reforçador semântico de que ele é tão expressivo e artístico quanto o cinema experimental, por exemplo.

Ainda sobre as competências específicas do Componente Arte, também destacamos os itens 3 (três), 4 (quatro), 5 (cinco) e 6 (seis), que dizem:

3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte; 4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte; 5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística; 6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade. (BNCC, 2017, p. 198).

Nesses quatro itens, ressaltamos que a BNCC demonstra preocupação com a aproximação e contato do discente a uma diversidade de matrizes estéticas e culturais, além de incentivar os docentes a desenvolverem ações artísticas que possam despertar a percepção, a expressividade e imaginação de seus alunos. Essas competências que destacamos acendem o alerta de que os Cursos de Licenciatura em Artes Visuais do país não podem deixar de priorizá-las em seus itinerários de formação docente inicial. A BNCC expõe claramente que esse é um caminho sem volta, exigindo, do futuro docente de Artes Visuais, uma visão crítica de como estabelecer o contato entre arte e tecnologia e seus discentes das redes municipais e estaduais de ensino pelo Brasil. Mais à frente, perceberemos que o Curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE sempre teve essa preocupação de pôr a tecnologia em contato com os seus licenciandos. Desde o começo, os projetos de Tecnólogo em Artes Plásticas e a Licenciatura em Artes Visuais do IFCE tiveram disciplinas como Fotografia, Computação Gráfica, Webarte, Arte & Tecnologias Contemporâneas, além de terem promovido experimentações em termos de hibridações e expansões de várias modalidades artísticas, como a gravura e a pintura.

4.3.3.3 *Arte no Ensino Fundamental – anos iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades*

Por último, ainda na busca por identificar na BNCC mais pontos que evidenciem a relevância do vídeo como uma tecnologia e manifestação artística contemporânea detentora de uma estética própria, capaz de nos dizer e ensinar muito sobre essa era da fragmentação da informação, verificamos que, na parte referente a Unidade Temática Artes Visuais, a BNCC contemplou o vídeo como uma habilidade necessária em seus objetos de conhecimento nas séries iniciais (1º ao 5º ano), conforme o Quadro 10 abaixo.

Quadro 10 – Unidade temática Artes Visuais – Objetos de conhecimento e habilidades

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Artes visuais	Contextos e práticas	(EF15AR01). Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.
	Matrizes estéticas e culturais	(EF15AR03). Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.
	Materialidades	(EF15AR04). Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

No Quadro 10, destacamos três objetos de conhecimento (OC): 1. Contextos e práticas; 2. Matrizes estéticas e culturais; e 3. Materialidades. No primeiro OC a BNCC alerta para a existência de manifestações artísticas tradicionais e contemporâneas. É importante que as crianças tenham desde cedo o contato com as diversas possibilidades de processos de criação artística, pois pode ajudá-las a estabelecerem desde cedo seus critérios estéticos e perceptivos quanto ao tipo de arte que queiram desenvolver. Este caminho é interessante para o desenvolvimento do lado fruidor da criança, além de iniciar um processo de desmistificação do uso da arte contemporânea em sala de aula.

No segundo OC, o foco volta-se para a diversidade de matrizes estéticas e culturais existentes, prova da importância de se garantir uma pluralidade de visões, para que as crianças

e os jovens sintam-se à vontade para escolherem seus caminhos estéticos por intermédio do contato com culturas com as quais possam haver uma maior identificação.

Percebemos no Quadro 10 que o vídeo foi contemplado de forma equânime em relação a outras modalidades artísticas, como a pintura, a gravura etc., no terceiro OC, mostrando-nos que a BNCC entendeu a importância da alfabetização visual ou educação estética com a inclusão do audiovisual, tanto em uma perspectiva cinematográfica, quanto videográfica, como expressão humana que faz parte do contexto dos séculos XX e XXI. Estar atento a essas imagens técnicas e incluí-las em nossa educação básica é buscar a superação e o combate ao analfabetismo funcional e digital. É essencial que crianças, jovens e adultos possam ir além de uma dimensão técnica ao terem contato com a dimensão artística, estética, criativa e imaginativa, para que possam ser cidadãos inventivos e inovadores. Sobre isso, cabe uma observação importante externada por Bessa (2018):

[...] as classes mais abastadas, assim, continuarão tendo acesso a um melhor conteúdo de Arte, por exemplo, que classes sociais desprivilegiadas. Pois, nessa última relação, estará estabelecida uma dicotomia antiga: direitos distintos a quem pode e a quem não pode, uma vez que esses tomaram das situações/condições e decisões de oferta ou não, igual ou diferente, da escola e até dos professores desses “Componentes Curriculares” dentro das prováveis Linguagens. 3) os conteúdos a serem “horizontalizados” e trabalhados nas diferentes escolas – econômica e culturalmente falando – são selecionados e instrumentalizados nessas escolas a partir de quais perspectivas teóricas, culturais, sociais, políticas e econômicas? (BESSA, 2018, p. 10).

Certamente devemos estar vigilantes quanto à aplicação da BNCC para que as desigualdades artísticas e culturais não se perpetuem entre as diferentes classes sociais. Uma educação estética videográfica deve estar ao alcance de todos e é por isso que não devemos alimentar a ideia de que não é possível trabalhar com o audiovisual na escola ou que esse campo é caro e inacessível de aplicar em escolas públicas e particulares. Devemos insistir na fruição e produção audiovisual e existem muitas maneiras de utilizá-lo. O vídeo coloca-se como uma alternativa viável de executar com equipamentos de baixo custo em qualquer espaço educacional.

Sobre o Componente Arte, temos ainda nas séries iniciais (1º ao 5º ano) uma outra unidade temática denominada de Artes integradas. A criação dessa unidade temática pode ser considerada um ponto bastante polêmico da BNCC, pois, apesar da sua proposição de diálogos e atravessamentos criativos, artísticos e estéticos com outras áreas aparentemente díspares, é nessa unidade temática que o fantasma da polivalência pode encontrar morada. O fato é que a força de atuação das Artes Visuais, do Teatro, da Música e da Dança podem aqui ser trabalhadas

de uma forma tão superficial que se corre o risco de tornarem-se experiências educacionais, pedagógicas, artísticas e estéticas inócuas na vida dos discentes de nosso Ensino Fundamental. Na realidade, isso já acontece em muitas escolas municipais e estaduais do Estado do Ceará, sendo raro encontrarmos algum espaço educacional que contemple o que a Lei 13.278/2016 determina em relação a inclusão curricular das Artes Visuais, Teatro, Música e Dança nesses espaços educacionais. De qualquer maneira, o esboço dessa unidade temática é por demais interessante no que diz respeito à interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a hibridação entre linguagens artísticas. Vale salientar que, em nossa proposta de formação em uma perspectiva de educação estética videográfica com licenciandos de artes visuais, vivenciada dentro de nossa pesquisa-ação, pontuamos de forma exaustiva a importância desse caráter hibridizado do vídeo como algo potente na criação de nossas poéticas visuais.

Examinando os Objetos de Conhecimento e as habilidades requeridas das Artes integradas no Quadro 11, o vídeo se encaixa perfeitamente em sua proposta totalizante.

Quadro 11 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades – Artes integradas

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Artes integradas	Processos de criação	(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.
	Patrimônio cultural	(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.
	Arte e tecnologia	(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, <i>softwares</i> etc.) nos processos de criação artística.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Podemos perceber no Quadro 11, a unidade temática Artes integradas possui três objetos de conhecimento: 1. Processos de criação; 2. Patrimônio cultural; e, por último, 3. Arte e tecnologia. Como exploraremos mais adiante na seção referente à leitura de imagem e o

surgimento da imagem videográfica, a arte do vídeo é hibridação, ou melhor, o vídeo, quando decide estabelecer ponte com modalidades artísticas diversas, tem o poder de potencializá-las conceitualmente e esteticamente. Por exemplo, se o vídeo for trabalhado em uma performance, o seu resultado será uma videoperformance, trazendo à performance uma nova característica plástica. Nesse aspecto, a videoperformance não terá como resultado apenas a sua filmagem, pelo contrário, o uso do vídeo será convocado para se criar um novo modo de se apresentar a performance, a partir da presença do elemento tela ou de imagens videográficas projetadas que possam fazer sentido artístico ao que o videoperformer pode propor.

Tomando como base o exemplo anterior, perceberemos que as artes integradas possuem um propósito de diálogo, atravessamento ou contaminação entre diferentes modalidades artísticas e matrizes culturais. Um olhar mais atento para o Quadro 10, fez com que notássemos que os Módulos de nossa formação, em uma perspectiva de educação estética videográfica com licenciandos do CLAV/IFCE, seguiu uma proposta muito próxima dessa divisão de objetos de conhecimento e habilidades presentes na unidade temática Artes integradas. Na descrição de habilidades do primeiro objeto de conhecimento, fizemos em nossa formação algo muito parecido, sendo bastante enriquecedora a decisão de elaborarmos um momento de sensibilização estética em que nossos partícipes puderam escolher quais modalidades artísticas de sua preferência eles poderiam se expressar, com a ideia de que eles pudessem posteriormente experienciar o uso do vídeo em diálogo com essas manifestações artísticas para que tirassem novas conclusões estéticas sobre essa aglutinação. Na experiência com nossos partícipes, o grupo colaborador pode notar as diferenças plásticas e estéticas das modalidades artísticas dialogadas com o vídeo o que foi uma das maneiras que encontramos para mostrar do que a imagem vídeo é capaz quando a incluímos em um processo de criação artística. Sobre esse momento rico vivido em nossa formação em uma perspectiva de educação estética videográfica, adotamos a temática do patrimônio cultural material e imaterial como um fio condutor político para juntos olharmos a cidade de Fortaleza e pensarmos sobre o que pode ser dito por intermédio do uso estético do vídeo em relação a essa temática patrimonial. A proposição de inserção de um objeto de conhecimento denominado de Patrimônio Cultural faz pleno sentido quando se determina, nas competências do componente Arte, a intenção de que os discentes possam conhecer diversidades de matrizes estéticas e culturais de um povo, bairro, cidade, estado ou país.

No terceiro OC, fica evidente a proposição de hibridação entre tecnologias diversas, sendo que, nesse tópico, o vídeo foi citado para ser visto nas escolas de um ponto de vista também técnico, proposto que sejam ensinados processos de edição videográfica, tratamento

sonoro e o uso de outras técnicas que possam garantir ao discente um aprendizado básico sobre esse meio. Sobre isso, mais uma vez, fica evidente a necessidade de preparação do futuro docente de Artes Visuais para que o enfrentamento dessas questões de ordem técnica esteja sempre em pauta.

Em relação ao componente Arte nos anos finais (6º ao 9º ano), as proposições de contato com a estética, a cultura, o vídeo e o par arte & tecnologia praticamente não se alteram se comparadas aos anos iniciais (1º ao 5º ano). Vejamos o Quadro 12:

Quadro 12 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades – Anos finais

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Artes visuais	Contextos e práticas	(EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.
	Materialidades	(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.).

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Do OC Contextos e práticas, do Quadro 12, a exceção fica por conta do verbo “analisar”, que não constava em sua descrição para os anos iniciais. Outra observação é o uso da palavra “linguagem” aplicada ao universo do vídeo. Evidenciamos que considerar o vídeo como linguagem é um tema polêmico, situação que esclarecemos melhor na seção 5 (cinco) referente à leitura de imagem e o surgimento da imagem videográfica. Esse pensamento do vídeo como linguagem advém dos anos de 1960 e 1970, momento em que seus entusiastas buscavam a todo custo criar uma gramática normativa do vídeo, missão que hoje não faz mais sentido, a partir do momento em que entendemos o caráter ambíguo dessa manifestação artística. Consideramos, portanto, que nesse OC há um equívoco no tratamento dado ao vídeo, cuja denominação de linguagem soa bastante limitador quando passamos a conhecer o vídeo em sua dimensão artística e estética.

Em nosso breve itinerário pelos aspectos históricos, legais e normativos que permeiam a educação brasileira e o campo do ensino de Arte, tivemos a intenção de contextualizar como o ensino de Arte e o docente de Arte enfrentaram e têm enfrentado os

diferentes desafios trazidos pelas recentes modificações na LDB/96, com a aprovação da reforma do Ensino Médio e a instauração da BNCC na educação básica brasileira. Como parte final desta seção, fizemos uma reflexão crítica das transformações recentes ocorridas ao componente Arte na BNCC, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, bem como sobre o tratamento que a BNCC tem dado à temática da educação estética e ao uso das tecnologias contemporâneas, como o vídeo, no componente Arte. As dificuldades nacionais não são poucas, mas ainda avançaremos brevemente para averiguarmos como se deu o ensino de Arte no Estado do Ceará, com foco na formação docente, descrevendo a realidade atual do CLAV/IFCE em relação a sua adequação à temática da estética da imagem vídeo.

4.4 O contexto da implantação do Curso Superior de Artes Visuais do IFCE

Para compreender esse contexto, é preciso inicialmente entender a trajetória da formação em artes visuais da cidade de Fortaleza que, seguindo o raciocínio de Argan (2005), está diretamente relacionada com a história da cidade que lhe serviu de palco, envolvendo peculiaridades culturais próprias de uma cidade com função de capital de Estado, localizada no Nordeste do Brasil. Quem conhece a história das instituições de formação em arte, sabe que elas não surgiram por acaso nesta ou naquela cidade, mas que são fruto de iniciativas de uma política local ou nacional. Portanto, estas iniciativas sempre estiveram ou estão alinhadas a um projeto político-cultural e educacional mais amplo que possa justificar e viabilizar a sua criação e permanência.

Em Fortaleza, mesmo sem um decreto oficial de criação, uma das primeiras tentativas de implementação de um curso não-formal de artes plásticas surgiu no início da primeira metade do século XX, por iniciativa da Sociedade Cearense de Artes Plásticas (SCAP), que na época representava a vanguarda artística da cidade e chegou a ter como integrantes nomes como Aldemir Martins²⁴, Antonio Bandeira²⁵ e Estrigas²⁶, entre outros. Esse projeto

²⁴ Aldemir Martins (Ingazeiras, CE, 1922 - São Paulo, SP, 2006). Pintor, gravador, desenhista, ilustrador. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa2273/aldemir-martins>>. Acesso em: 02 nov. 2017. Verbete da Enciclopédia.

²⁵ Antonio Bandeira (Fortaleza, CE, 1922 - Paris, França, 1967). Pintor, desenhista, gravador. Inicia-se na pintura como autodidata. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa9205/antonio-bandeira>>. Acesso em: 02 nov. 2017. Verbete da Enciclopédia.

²⁶ Nilo de Brito Firmeza (Fortaleza, Ceará, 1919). Crítico de arte, pintor, ilustrador. Desde os tempos de estudante do Liceu do Ceará adota o apelido de Estrigas. Formado em odontologia, passou a frequentar a Sociedade Cearense de Artes Plásticas (SCAP) em 1950, onde realizou seus primeiros cursos de pintura e desenho, tornando-se membro da diretoria em 1953. Exerceu odontologia e lecionou nessa área por aproximadamente 15 anos e, em paralelo, atuou como colaborador de revistas especializadas e jornais de grande circulação da cidade de Fortaleza,

educacional recebeu o nome de Escola de Belas Artes do Ceará (EBAC), porém, antes mesmo da conclusão de sua primeira turma, entre os anos de 1953 a 1956, a EBAC parou de funcionar e, por falta de recursos, o projeto foi abortado (SALES, 2012).

Depois da criação frustrada do curso da EBAC, as outras iniciativas que se destacaram em termos de criação de cursos de arte em Fortaleza deram-se no âmbito superior, como o curso superior de música, na Universidade Estadual do Ceará, no ano de 1979, o Bacharelado em Artes Plásticas da Faculdade Gama Filho (FGF), no ano 2000, curso que contou com a oferta de poucas turmas (talvez pelo fato de se tratar de um curso de instituição privada), além do Bacharelado em Belas Artes, habilitação em Artes Plásticas, criado no ano de 2008, também ofertado em uma instituição privada de ensino, a Universidade de Fortaleza (UNIFOR), que infelizmente teve o seu encerramento no ano de 2016, segundo depoimento de seu último coordenador, Prof. Me. Nílbio The.

4.4.1 Criação e instauração do Projeto Artes no IFCE

Em paralelo as experiências da UECE e da Faculdade Gama Filho (hoje Faculdade Grande Fortaleza), no ano de 2001.2 iniciaram-se as atividades acadêmicas do Curso Superior de Tecnologias em Artes Plásticas (CSTAP) no então Centro Federal de Ensino do Ceará (CEFETCE). A gênese do CSTAP deveu-se a um contexto muito particular ocorrido dentro de uma instituição que tradicionalmente sempre foi reconhecida como um lugar de ensino técnico e de exatas. Tão verdade que, à época que o CEFETCE era Escola Técnica Federal do Ceará (ETFCE), o máximo de contato que os alunos tinham com a arte era por intermédio do ensino de desenho em diferentes modalidades.

Sobre isso a Prof^a Dra. Antônia de Abreu Sousa (2020) relatou-nos que:

As artes fazem parte do currículo dessa instituição, como disciplina, inicialmente, por meio do desenho. O primeiro currículo formatado tinha como base o estudo dos conteúdos de Gramática da Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História Pátria, Educação Moral e Cívica, complementado com o ensino de Desenho Industrial, Geométrico e Ornamental, denominado de “Curso Primário e de Desenho”.

Ainda de acordo com seu depoimento, após a vigência da primeira LDB nº 4024, que criou a Educação Musical na década de 1960, um redesenho curricular foi proposto para as escolas técnicas federais, permitindo a entrada do ensino de música nessas instituições. A

inserção da música sinalizava a possibilidade de que, para além do desenho ornamental, futuramente outras linguagens artísticas pudessem ser experienciadas nesses espaços educacionais tecnicistas.

A reforma da LDB nº 4024 permitiu a chegada da LDB nº 5692/71, assegurando legalmente o ensino de Arte no currículo da educação básica de nosso país, mas, conforme aponta a prof^a Dra. Antônia Sousa “sob a designação Educação Artística passando a ser apenas uma atividade educativa”. Conforme exploramos na presente seção, tal “atividade educativa” distorceu a real intenção que os arte-educadores queriam para o ensino de Arte em nosso país. A Educação Artística corrompeu o sentido de se ensinar linguagens artísticas em suas especificidades, como as Artes Visuais, a Dança, o Teatro e a Música. Sua lógica era oferecer uma formação polivalente aos profissionais docentes dessa área.

Apesar da garantia legal de inserção curricular do ensino de Arte na Educação Básica brasileira na década de 1970, a disciplina de Educação Artística sofreu um duro golpe em escala nacional na década de 1980. Segundo a prof^a Dra. Antonia Sousa (2020):

Em 1984, o Ministério da Educação – MEC ampliou a carga horária do ensino técnico, o que impactou diretamente na retirada das disciplinas de Educação Artística e Educação Física da matriz escolar. Em ação ousada, a Escola Técnica do Ceará passou a ofertar oficinas de Artes no contra-horário das aulas. A partir de tal fato, foi necessário contratar mais professores, pois a demanda não era suficiente para atender as oficinas. Com efeito, gradativamente, abriram-se concursos para contratação de profissionais do ensino de Artes, mas foi apenas em 1991 que o projeto de Arte-Educação passou a ser de fato efetivado. Com a concretização das oficinas no ato da matrícula, todos os alunos pertencentes ao primeiro ano letivo do ensino médio tinham que optar por uma das 15 modalidades ofertadas nos três turnos.

Mesmo com esse revés, os educadores artísticos da então ETFCE não baixaram suas cabeças e conseguiram criar uma experiência exitosa de oficinas de Artes, que até hoje faz do IFCE uma instituição bem diferente dos outros IFs quando o assunto é a abertura para a morada do universo artístico em um espaço educacional. Sobre esse sucesso, a prof^a Dra. Antonia Abreu reforça:

No final dos anos 1980 e começo dos anos 1990, a visibilidade do ensino em Artes era realidade na Escola Técnica Federal do Ceará. Pode-se dizer que isso ocorreu devido ao trabalho e comprometimento do corpo docente, e aqui merece destaque para o trabalho da professora e artista Lourdes Macena²⁷, e de muitos outros arte-educadores, na música, na dança, na escultura, na pintura, no teatro, no desenho industrial, programação visual, que faziam parte do Ensino Médio Integrado ao

²⁷ A partir das inquietações e diante da compreensão dos alunos, que só percebiam a disciplina Educação Artística como mais uma etapa a ser ultrapassada para, enfim, colar grau, Lourdes Macena propôs ao diretor da ETFCE um programa de ensino em Educação Artística, por meio de Projeto, sendo o primeiro denominado de Jangada, que articulava atividades voltadas a Teatro, Artes Plásticas, Dança Social e Música Popular Brasileira.

Técnico.

Uma das particularidades desse projeto de arte-educação dos profissionais da área de artes da ETFCE foi o fato de ter origem e de funcionar em uma instituição cuja prioridade era a formação tecnológica, voltada para o atendimento de demandas de setores da indústria e de serviços. Em relação a esse contexto, o Prof. Dr. Gilberto Machado (2008) complementa:

Havia uma preocupação em firmar a disciplina Educação Artística como coadjuvante na melhoria da educação escolar, sobretudo com noções de estética e de cidadania num contexto de ensino profissionalizante para jovens que ingressavam muito cedo no mercado de trabalho (MACHADO, 2008, p. 97).

Vale salientar que, nas décadas de 1980 e 1990, o movimento denominado de Arte/Educação, que teve como objetivo principal a valorização do ensino de Arte, trouxe para discussão, em fóruns e em encontros nacionais de educadores, os problemas da área de Arte, exigindo a criação de novos cursos e a contratação de professores de Arte com formação específica para as escolas de educação básica através de documentos reivindicatórios (BARBOSA, 2008).

Quando tudo parecia caminhar bem, outra decisão estrutural e política do MEC propiciou um duro golpe nos profissionais docentes de artes da ETFCE. De acordo com o relato da prof^a Dra. Antonia Sousa (2020):

Em 1997, houve a diminuição de 50% da oferta de vagas para o Ensino Médio Integrado, no âmbito da ETFCE, em razão da Portaria Ministerial 646²⁸. Isto levou o ensino de Arte-Educação, agora priorizado nas oficinas, a uma situação de ameaça iminente em relação a sua continuidade, pois era para essas turmas que os professores de Artes ministravam aulas. E, ao contrário das outras disciplinas que tinham como objetivo preparar seus alunos para o mercado de trabalho, a disciplina Arte não tinha o mesmo intuito de adesão mercadológica. Não existia a valorização pela formação profissional de professores-artistas, existindo nítida carência pela formação artística, visto que a maioria dos professores que ministravam aulas de Artes era formada em outras áreas de ensino, geralmente em Letras, Educação Física ou Pedagogia.

Os profissionais da área de artes eram contratados para ministrar a disciplina de Educação Artística/Arte no Ensino Médio Integrado da ETFCE, e mesmo com a redução pela metade na oferta de vagas nessa modalidade, o grupo não se deu por vencido. Apesar desse cenário, os professores de Arte insistiram na luta por mais espaço institucional no ETFCE e continuaram a pensar em alternativas que pudessem fazer sobreviver o contexto artístico de ensino que os diferenciava do resto das outras instituições educacionais da rede federal.

²⁸ Ver portaria ministerial nº 646. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf.

Em paralelo a todo o imbróglio causado pelo MEC, a rede federal de ensino passou por uma transformação que permitiu a existência em seu bojo de Escolas Técnicas e Centros Federais. Sobre isso, a prof^a Dra. Antonia Sousa (2020) nos diz que:

Neste contexto, em 1999, a Escola Técnica Federal do Ceará foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará – CEFET, visando sua verticalização para o ensino superior – processo totalmente consolidado – e, em 2008, passou a ser denominada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE.

Ela também nos adiantou, em seu depoimento, que os problemas institucionais nessa época só se agravaram:

Em 1999, na época, já CEFETCE, passando por uma crise orçamentária, o ensino médio integrado estava se extinguindo – e era para esse público que aconteciam as oficinas de arte – foi necessário pensar em outras possibilidades. O então diretor do CEFETCE, professor Mauro Oliveira, que era um otimista e defensor das Artes, percebendo os novos rumos da instituição e a tendência da verticalização para o Ensino Superior, lançou o desafio de criar um curso superior em Artes, o que veio a somar com a experiência da professora Tânia Kacelnik, que naquela época ministrava aulas no primeiro ano do Curso de Artes Plásticas da Universidade Gama Filho, disciplina Desenho e Fundamentos da Linguagem Visual, e percebia a existência de demanda, o que tornava possível criar um curso de Artes Plásticas.

Inicialmente houve a percepção de uma demanda reprimida na formação artística acadêmica na cidade de Fortaleza e no Estado do Ceará. A opção pelo Tecnológico foi a solução encontrada para ofertar a formação superior em artes. A prof^a Dra. Antonia Sousa acrescentou que:

De pronto o professor Maximiano Ximenes resolveu juntar os professores da Casa de Artes e somar os esforços para fazer a proposta. Chamou um representante da Coordenadoria Técnico-Pedagógico – CTP, e eu, Antonia de Abreu Sousa, por ter construído, com seus devidos representantes, os projetos de Licenciatura em Matemática e Física do CEFETCE, passei a fazer parte do grupo de trabalho. Nossa primeira proposta foi um curso de Licenciatura em Artes Plásticas, mas ela não foi atendida em virtude das disposições legais. Na época, só era permitida a criação de cursos em licenciatura nas áreas de Matemática e Física²⁹. A alternativa foi criar os cursos de Tecnologia em Artes Plásticas e Tecnologia em Artes Cênicas. Assim, após uma greve, Tânia Kacelnik, juntamente comigo e Maximiano Ximenes, concluímos o projeto e o apresentamos à Direção, sendo este, nessa ocasião, aprovado e iniciadas as aulas para a primeira turma no ano de 2002 (Vide projeto de curso).

Uma vez aprovado, o Curso Superior de Tecnologias em Artes Plásticas (CSTAP)

²⁹ O MEC só permitia Licenciatura no CEFETCE na área de exatas, pelo conhecimento acumulado pela instituição, mas formar professores não era nosso papel, pois deixava claro que tal atribuição pertencia às Universidades Federais. Arriscamos mesmo assim.

começou suas atividades com um corpo docente bem reduzido, contando apenas com a brava atuação de 4 (quatro) professores: Dr. Francisco Herbert Rolim de Sousa, Dr. José Maximiano Arruda Ximenes de Lima, Dr. Gilberto Andrade Machado e Me. Tania Kacelnik. Sua infraestrutura era bastante deficitária, funcionando com 2 (duas) salas pequenas e muitos problemas, como a falta de acervos específicos na biblioteca do IFCE. Nesse cenário precário, os professores responsáveis do CSTAP receberam muitas críticas, algumas delas para que aceitassem as condições desfavoráveis em que tiveram que iniciar suas atividades, contudo, isto nunca desmotivou a equipe, tanto que as adversidades só fortaleceram o espírito de coletividade para enfrentá-las.

Constatada e justificada a necessidade da criação de cursos superiores para formação de profissionais de Artes em Fortaleza, uma nova luta interna aconteceu na busca pela permanência do projeto de arte-educação, mas em uma outra configuração. Concordando com a prof^a Dra. Antonia Sousa, o professor Gilberto Machado (2008), assim resume os conflitos vividos naquele momento:

A demanda premente da cidade era, e continua sendo, a formação de professores de arte [...] embora as estatísticas das secretarias de Educação do Estado e do município de Fortaleza comprovassem a defasagem de professores de Ciências e de Artes para o ensino básico, na época, aos CEFETs era permitido a criação de cursos de licenciatura apenas em áreas como Matemática e Física. Desse modo, a alternativa encontrada foi criar os cursos de Tecnologia em Artes Plásticas e de Tecnologia em Artes Cênicas. Inicialmente pensado para professores de Arte, e redirecionado pelas contingências locais para a formação de artistas numa área de tecnologia, o curso Superior de Tecnologia em Artes Plásticas orientou-se para uma formação mais humanística e estética do que técnica. (MACHADO, 2008, p.100).

Com a transformação de Centro Federal em Instituto Federal, o CSTAP finalmente tornou-se Curso de Licenciatura em Artes Visuais (CLAV/IFCE) em 18 de agosto de 2008. Sobre esse importante momento para a trajetória do CLAV/IFCE, a prof^a Dra. Antônia de Abreu Sousa ressalta em seu depoimento que:

[...] o Curso de Licenciatura em Artes Visuais no IFCE pode ser considerado como fruto de conjunturas democráticas, pós-ditadura civil militar no Brasil, com assento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9394 de 1996 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, na luta dos artistas e professores – arte-educadores.

De fato, para atender ao novo formato, várias mudanças ocorreram em sua estrutura, como a implementação de uma matriz curricular pautada pelos preceitos da LDB/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Sobre mais detalhes relacionados ao CLAV/IFCE, versamos acerca de sua criação, estrutura e seu PPC na seção 2: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA, evidenciando o seu perfil contemporâneo, criado para não repetir os problemas históricos e crônicos ligados ao ensino e à formação de professores de Artes Visuais em nosso país. Como bem ressaltou Machado (2008), o grande objetivo do CSTAP e do CLAV/IFCE foi o de propiciar ao licenciando em artes visuais uma formação e educação humanista e estética, não pautada pela priorização da técnica.

Isto posto, pressupõe-se que o CLAV/IFCE sempre nutriu formar professores de Artes Visuais aliando teoria e prática, em um caminhar por experimentos poéticos, já que por poética subtede-se vivenciar experiências singulares e intensas, de maneira que, a cada etapa de um processo de construção educativo e artístico, o licenciando possa ter esclarecimentos e reflexões de seus passos executados, rumo à consumação de suas experiências estéticas sobre como aquilo que está criando repercute nele e nos que estão à sua volta.

Além das disciplinas já existentes, essas vivências singulares têm sido experienciadas nas disciplinas que se configuram como ateliês. É na postura de fazer e verificar que o aprendizado, o conhecimento, ou melhor, a educação estética, pode chegar aos licenciandos via imersão e reflexão crítica de seus processos de criação de obras de arte ou proposições de arte-educação dentro dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais.

Sobre o que acabamos de refletir acerca do ensino de Arte em nosso país e em nossa realidade local, esta pesquisa não pode incorrer nos erros apontados nesta seção. Cientes de nossa responsabilidade, propomos uma imersão no mundo do vídeo, para que este entremeio desperte experiências singulares aos nossos partícipes dessa pesquisa-ação. Esperamos que eles compreendam o vídeo como um agenciamento educacional, artístico e estético que contribua em suas formações docentes em artes visuais. Nesta pesquisa, o intuito não é impor modelos de experiências educacionais por vieses artísticos e estéticos, pelo contrário, interessa-nos como nossa proposição despertará de forma pontual reflexões críticas e ganhos subjetivos aos licenciandos do CLAV/IFCE.

Nossa proposição envolve trabalhar com imagens e, como ponto de partida, faz-se necessário uma reflexão introdutória sobre a leitura de imagens no ensino de Arte na contemporaneidade, esclarecendo primeiramente o que é uma imagem, quais são os tipos imagéticos hoje existentes e qual a concepção de imagem trabalhada nesta tese para que possamos adentrar o universo das imagens videográficas e, posteriormente, nos sentirmos mais à vontade para implementarmos nossa formação em uma perspectiva de educação estética videográfica.

5 DO CONCEITO DE IMAGEM HOJE À INSTAURAÇÃO DA VIDEOARTE

De acordo com o filósofo tcheco Vilém Flusser (1985, p. 7): “imagens são superfícies que pretendem representar algo. Na maioria dos casos, algo que se encontra lá fora no espaço e no tempo”. Elas abstraem e planificam a realidade em duas dimensões: largura e altura. Imagens são representações visuais que nos auxiliam na compreensão daquilo que nos cerca. Nas imagens encontramos ideias que se inter-relacionam, por isso, saber lê-las ou elaborá-las nos força a uma reflexão crítica sobre o que vemos ou representamos, mobilizando-nos a selecionarmos e criarmos imagens de uma forma mais criteriosa. Na atual volatilidade das coisas no século XXI, será que de fato temos priorizado o fruir ou produzir visualidades que contribuem para o engrandecimento cultural, político e social de nossas formações individuais enquanto cidadãos? Uma tarefa de curadoria ou produção imagética consciente requer identificar imagens que nos comunicarão algo de pertinente em termos informacionais e estéticos. O que nos ajudaria a sermos bons curadores imagéticos na contemporaneidade? As imagens se colocam diante de nós como enigmas que facilmente podemos decifrar ou nesses novos tempos temos sido constantemente devorados por elas?

O fato é que, diante desses questionamentos, precisamos voltar a desenvolver nossa imaginação, que, segundo Flusser (1985, p. 7), nada mais é do que “a capacidade de fazer e decifrar imagens”. Saber ler imagens é um bom começo para imaginar e ter experiências singulares. Nesse sentido, o desenvolvimento de uma educação estética imagética é um meio propício no enfrentamento e superação dessas indagações.

É unânime o discurso de vários autores ligados à Arte-Educação sobre a ênfase que devemos dar à leitura de imagem no ensino de Arte. Se em um passado recente, Barbosa (2010) nos alertou da necessidade por abordagens metodológicas que priorizassem um ensino de Arte crítico e reflexivo, pautado pela contextualização, fruição, produção e decifração dos códigos imagéticos, essa discussão, além de ter o seu lugar e a sua voz no ambiente acadêmico, torna-se mais uma vez urgente, já que, no novo milênio, a tecnologia digital, com sua veloz transmissão de dados e a virtualização da vida, transformou quase que radicalmente os meios de produção de imagens e a forma como nos comunicamos. Como consequência dessas transformações, vivemos tempos de uma avassaladora difusão exponencial *ad infinitum* das imagens, em uma sociedade informacional que mal consegue absorver tal brutal circulação imagética.

Foerster (2010, p. 102) discorre sobre o fenômeno: “compreende-se que a quantidade e a diversidade de imagens recebidas não têm representado um domínio efetivo dos

processos de produção e de comunicação”, isto é, ainda há muito o que se aprender com as visualidades contemporâneas. Essa constatação é importante para pensarmos sobre quais rumos investigativos podemos tomar em relação às imagens, quando o que se está em jogo é a formação de futuros professores de Artes Visuais, agentes formadores de novos cidadãos, os quais serão também propagadores da cultura e da arte em nosso país.

Sobre o universo das imagens, lidamos cotidianamente com fluxos contínuos de dois tipos de domínios imagéticos em nossas vidas: o externo e o interno. O primeiro diz respeito às representações visuais produzidas por nós nos diferentes veículos midiáticos atualmente existentes; o segundo consiste na produção mental de imagens, como os pensamentos, os sonhos e a própria imaginação.

O fato é que a exacerbada fabricação externa de visualidades contemporâneas tem impactado esses dois campos imagéticos, atingindo-nos de maneira indistinta, trazendo-nos consequências negativas em relação a nossa mediação e interpretação do/e com o mundo. Sobre isso, Foerste (2010, p.102) nos diz que “o volume de mensagens muitas vezes serve para obliterar a visão e formar um senso comum médio, bem como um gosto comum médio, colocado a serviço da máquina de consumo”. Eis um caminho nebuloso, pois o que Foerste (2010) aponta também tem ampla conexão com a não experiência estética, já que essa obliteração permite apenas vivências superficiais, portanto, inestéticas e sem aprofundamento com as imagens que nos circundam.

Uma educação estética que permita ao indivíduo distinguir, criar e selecionar o que é relevante para si, ou melhor, o que de fato o atingirá de forma pungente em termos imagéticos, certamente mostra-se como uma ferramenta útil na maneira de agir contra o empobrecimento das experiências estéticas hoje.

Acerca da necessidade de uma educação estética que priorize o campo das visualidades, Buoro (2003) diz que:

Se, por um lado, as imagens ocupam nossos espaços internos e externos, por outro, nascem para a dissolução quase que imediata diante de nossos olhos, o que nos impossibilita de construir seus significados. Impõem-se, então, uma necessidade de reflexão sobre atitudes que favoreçam o resgate dessa relação entre o homem e a imagem da arte, na qual esta última emerge como possibilidade de restauração do olhar do sujeito em tempo e modo diversos daqueles que o cotidiano determina. (BUORO, 2003, p. 48).

Concordamos com Buoro (2003) e ao tratarmos sobre imagens nesta tese, para melhor situarmos o leitor, estamos nos referindo que a educação estética imagética deve priorizar o domínio das imagens externas, ou melhor, de produções visuais que se diferem das

imagens mentais, aqui consideradas artísticas, por trabalharmos com produções visuais que serão elaboradas por licenciandos de Artes Visuais. Dessa forma, se vamos incidir em uma necessidade educacional visual, uma outra consideração importante a se fazer é a de que precisamos saber que as imagens se constituem de vários tipos. Assim, como um imprescindível processo de conhecimento sobre o universo imagético videográfico, adotamos nesta tese o critério materialista de Nöth e de Santaella (1998), que, ao nosso ver, trata-se da melhor divisão paradigmática imagética para identificar e distinguir os demais tipos imagéticos hoje existentes.

O critério materialista:

Trata-se, antes de tudo, de determinar o modo como as imagens são materialmente produzidas, com que materiais, instrumentos, técnicas, meios e mídias. É nos seus modos de produção que estão também pressupostos os papéis desempenhados pelos agentes da produção, trazendo ademais, consequências para os modos como as imagens são armazenadas e transmitidas. Uma vez que nenhum processo de signo pode dispensar a existência de meios de produção, armazenamento e transmissão, pois são esses meios que tornam possível a existência mesma dos signos, o exame desses meios parece ser um ponto de partida imprescindível para a compreensão das implicações mais propriamente semióticas das imagens, quer dizer, das características que elas têm em si mesmas, na sua natureza interna, dos tipos de relações que elas estabelecem com o mundo, ou objetos nelas representados, e dos tipos de recepção que estão aptas a produzir. (NÖTH & SANTAELLA, 1998, p.162).

A partir desse critério, Nöth e Santaella (1998) estabeleceram três divisões paradigmáticas das imagens, que são:

(1) paradigma pré-fotográfico, ou produção artesanal, que dá expressão à visão por meio de habilidades da mão e do corpo; (2) paradigma fotográfico, que inaugurou a automatização na produção de imagens por meio de máquinas, ou melhor, de próteses óticas; (3) paradigma pós-fotográfico ou gerativo, no qual as imagens são derivadas de uma matriz numérica e produzidas por técnicas computacionais. (NÖTH & SANTAELLA, 1998, p. 163).

Diversas são as imagens que podem ser problematizadas no ensino de Arte, porém, tendo como base nosso objeto de estudo, a formação estética videográfica de alunos de cursos de licenciatura em Artes Visuais, nossa prioridade incide primeiro sobre a imagem vídeo, um tipo específico de imagem em movimento que se interpõe entre o paradigma fotográfico e o pós-fotográfico.

Como especificado por Nöth e Santaella (1998), o paradigma fotográfico inaugura a criação de imagens automáticas por aparelhos, sem a intervenção direta do homem. A máquina fotográfica foi a primeira capaz de produzir imagens fixas analógicas por semelhança, gravadas em película por processos físico-químicos, que captavam cenas muito próximas da realidade do mundo. Pelo aprimoramento e pela evolução tecnológica da fotografia, como a

capacidade de congelar o movimento, a partir dos experimentos do fotógrafo inglês Eadweard Muybridge (1830-1904) e do inventor e cronofotógrafo francês Jules Marey (1830-1904), além do surgimento dos filmes fotográficos em rolo pelo empresário estadunidense George Eastman (1854-1932), fundador da Kodak Company, em 1895, portanto, no final do século XIX, surgiu o aparelho cinematógrafo, invenção dos irmãos Lumière. O cinematógrafo consistia em uma máquina capaz de capturar o tempo e de criar a ilusão do movimento, propiciando assim o nascimento do cinema.

Com o passar do tempo, já na metade do século XX, criou-se a televisão, um aparelho capaz de transmitir um novo tipo de imagem, agora de característica eletrônica, tele presente, veloz e de alcance global. Por fim e ainda no mesmo século, com o advento de aparelhos conhecidos por computadores pessoais, criados inicialmente para processarem dados de uma forma mais rápida e amigável entre seres humanos e máquinas, surgiu a imagem computacional, caracterizada por ser uma imagem feita de códigos binários conhecidos por 0 (zeros) e 1 (uns), completamente virtual e digital, baseada em modelos matemáticos sem vestígios com a realidade.

As visualidades que se propagam em monitores de vídeo, circuitos fechados de tevês, computadores *desktop*, *laptops*, celulares, *tablets* e *smartphones* – aparelhos responsáveis por massificá-las de vez e em escala planetária – todas dizemos que são imagens videográficas. Esse tipo de imagem foi apropriado por artistas internacionais e nacionais nas décadas de 1960 e 1970, logo transformando-se e adquirindo com o tempo novos sentidos para as artes visuais, à própria televisão e ao cinema. Nesse sentido, será que o ensino de Artes Visuais no Brasil, e em Fortaleza, foi capaz de acompanhar as transformações tecnológicas e conceituais da imagem videográfica pós-fotográfica, primando por uma formação de professores de Artes Visuais atentos as suas possibilidades estéticas e aos seus diferentes usos em sociedade? Para melhor compreender as transformações do vídeo com a sua apropriação pelas artes visuais, faz-se necessário contextualizarmos a chegada da desmaterialização da arte e o surgimento de um novo tipo de arte, no caso, a videoarte.

5.1 A desmaterialização da arte e o contexto da instauração da videoarte

Se almejamos compreender as possibilidades de uma educação estética com licenciandos do CLAV/IFCE, tendo o aporte do vídeo como uma espécie de linguagem, inicialmente precisamos saber o que é uma imagem videográfica, como historicamente ela se constituiu, além de entender suas especificidades. Trata-se, também, de descobrir

posteriormente, através da implementação de uma ação transformadora, quais saberes os discentes adquirem ao conhecer as nuances do vídeo e como estes mesmos saberes produzem sentido aos seus processos formativos de iniciação à docência em Artes Visuais, quando mediados pelo patrimônio cultural.

Muito do que sabemos sobre o que é possível ser feito hoje em termos expressivos com a imagem videográfica no campo artístico tem profunda conexão com o desbravamento empreendido por diferentes artistas interessados em desvendar as possibilidades estéticas do vídeo, principalmente entre as décadas de 1950, 1970 e 1980, período em que esse tipo de imagem tecnológica surgiu, se expandiu e ganhou força em escala mundial, graças à invenção de aparelhos capazes de gravar imagens em fitas magnéticas e em câmeras portáteis de filmagens. A empresa Sony foi a responsável pela criação do primeiro aparelho portátil de filmagem videográfico, o famoso Sony Portapak, que chegou ao mercado ocidental em 1965, mas só aportou no Brasil na década de 1970.

Desde o advento da fotografia e do cinema, em que as imagens produzidas por aparelhos tornaram-se uma realidade, acostumamo-nos aos seus automatismos e lógicas operacionais. Pensando sobre isso, Flusser (1985), em seu livro “Filosofia da Caixa Preta”, mostrou ser possível libertar-se dessas operações mecanizadas e programadas dos aparelhos imagéticos, que muitas vezes condicionam nossas mediações e formas de interpretarmos o mundo sem nos darmos conta. Segundo Flusser (1985, p. 41), “liberdade é jogar contra o aparelho”. Parece-nos que muitos artistas têm seguido à risca tal premissa ao longo do tempo, materializando suas inquietudes ao se apropriarem de diferentes tipos de aparelhos produtores de imagens, oferecendo e propondo outras lógicas de operação desses equipamentos. Machado (2010) endossa que:

A apropriação que a arte faz do aparato tecnológico que lhe é contemporâneo difere significativamente daquela feita por outros setores da sociedade, como a indústria de bens de consumo. Em geral, aparelhos, instrumentos e máquinas semióticas não são projetadas para a produção de arte, pelo menos não no sentido secular desse termo, tal como ele se constituiu no mundo moderno a partir mais menos do século XV. Máquinas semióticas são, na maioria dos casos concebidas dentro de um princípio de produtividade industrial, de automatização dos procedimentos para a produção em larga escala, mas nunca para a produção de objetos singulares, singelos e “sublimes”. (MACHADO, 2010, p. 10).

Em relação à imagem videográfica, tal lógica de operação apontada por Machado (2010) sempre esteve presente como atitude dos primeiros videoartistas internacionais. São eles os grandes responsáveis pela apropriação e pela distorção do uso da máquina semiótica denominada televisão, como a conhecemos em uma lógica de produtividade industrial. Com o

surgimento progressivo na primeira metade do século XX desse tipo de aparelho televisivo, capaz de transmitir ao vivo, em tempo real e de forma simultânea imagens de entretenimento como concertos, programas de auditório, filmes, novelas, eventos esportivos e notícias, a televisão consolidou-se a partir da década de 1950 nos lares americanos, trazendo à tona a Figura do telespectador, que nesse período não tinha praticamente nenhuma opção de interação com aquela novíssima invenção a não ser estar diante da máquina e assistir aquilo que lhe era transmitido. Ao telespectador restava render-se à programação televisiva das emissoras, no máximo interagindo pela escolha de outro canal, caso determinada programação não estivesse do seu agrado. Dubois (2004) expõe que:

A televisão, no fundo, transformou o espectador – que no anonimato da sala escura tinha ao menos uma forte identidade imaginária – numa espécie de fantasma indiferenciado, de tal modo disseminado na luz do mundo que se tornou totalmente transparente e invisível, e deixou de existir como tal. Agora, ele é no máximo um número, um alvo, uma taxa de audiência: uma onipresença fictícia, sem corpo, sem identidade e sem consciência. Passar através: o mundo parece nosso, em tempo real, e estamos em toda parte, síncronos como este “real” mediatizado... Que simulacro! Assistimos na verdade ao desaparecimento de todo Sujeito e de todo Objeto: não há mais relação intensiva, só nos resta o extensivo; não há mais Comunhão, só nos resta Comunicação. (DUBOIS, 2004, p. 46 e 47).

O espectador passou a ser uma Figura sem importância, apenas um alvo a ser atingido pela avassaladora leva de mensagens videográficas de consumo. Esse tipo de percepção sobre um telespectador absorto diante de uma mídia de comunicação de massa em ascensão vem dos movimentos de contracultura que ganharam força nos anos de 1960. A contracultura tinha uma forte convicção de que a televisão era um instrumento capaz de alienar seus telespectadores. Soma-se a tal os questionamentos sobre o consumismo desenfreado, as discriminatórias e elitistas diferenças entre alta e baixa cultura, os espaços burgueses e o tratamento mercadológico dado à arte por museus e galerias, além de tantas outras posições contrárias ao *status quo*. Havia a necessidade de vários artistas dessa época quererem aproximar e eliminar as diferenças entre arte e vida. Essa era uma pauta vigente dos que estavam descontentes com o cenário artístico e cultural nesse período efervescente compreendido entre as décadas de 1960 e 1970. Isso nos mostra que nessas décadas havia um caldeirão de descontentamento cultural, político e social propício a explodir a qualquer hora, o que de fato aconteceu em vários segmentos no cenário internacional. Com arte e tecnologia, especificamente com a imagem vídeo, não foi diferente.

Inicialmente destinadas à transmissão de eventos variados, a imagem videográfica televisiva passou a sofrer diversos deslocamentos de seus objetivos-fins, à serviço de inúmeros

experimentos culturais, estéticos e políticos, fato que originou a videoarte na década de 1960 pelas mãos do jovem artista coreano Nam June Paik. Os motivos que o levaram a praticar deslocamentos com esse tipo de imagem estão ligados ao contexto experimental, à curiosidade e à inquietude do artista, além do sentimento de contestação. Paik, assim como muitos artistas contemporâneos a ele, estava descontente com os rumos que a arte havia tomado, o que aconteceu no mesmo período em que ascendia a mídia televisiva com a propagação da imagem vídeo em escala planetária.

Os primeiros experimentos artísticos e estéticos com o vídeo de fato originam-se com Paik, que na época pertencia ao importante grupo ou coletivo/movimento artístico denominado Fluxus, o qual estava para além de qualquer rótulo que se poderia dar à arte nas décadas de 1950, 1960 e 1970, caracterizando-se por suas posições contestatórias em relação ao mundo da arte, ao fazer artístico, à cultura, à mídia e ao próprio *establishment*. O grupo Fluxus acreditava que arte e vida se constituíam em algo indissociável. Segundo a Enciclopédia Itaú Cultural (2020):

Seu nascimento oficial está ligado ao Festival Internacional de Música Nova, em Wiesbaden, Alemanha, em 1962, e a George Maciunas (1931-1978), artista lituano radicado nos Estados Unidos, que batiza o movimento com uma palavra de origem latina, *fluxu*, que significa fluxo, movimento, escoamento. (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE ARTE E CULTURA BRASILEIRAS, 2020, s/p).

A interdisciplinaridade era a tônica do Fluxus, seus artistas atuavam em várias frentes como a performance, o *happening*, a música experimental etc. Esse modo ou postura de equalizar arte e não arte estabelece profundo diálogo com a ideia de arte interdisciplinar na educação básica, garantida pela LDB/96. Podemos, inclusive, arriscar dizer que a atitude do grupo Fluxus encarna o conceito deweyano de arte como experiência, tanto que o relato abaixo, retirado da Enciclopédia Itaú Cultural (2017), mostra como as experiências artísticas do Fluxus podem dizer muito sobre o que almejamos conquistar com os licenciandos do CLAV/IFCE através da implementação de nossa formação estética videográfica. Segundo a Enciclopédia Itaú Cultural (2017):

As músicas de John Cage e Paik, comprometidas com a exploração de sons e ruídos tirados do cotidiano, têm lugar central na definição da atitude artística do Fluxus. Trata-se de romper as barreiras entre arte e não arte, dirigindo a criação artística às coisas do mundo, seja à natureza, seja à realidade urbana, seja ao mundo da tecnologia. Além da música experimental, as principais fontes do movimento podem ser encontradas num certo espírito anárquico de contestação que caracteriza o dadaísmo, nos ready-mades de Marcel Duchamp (1887-1968) e em sua crítica à institucionalização da arte, e na action painting de Jackson Pollock (1912-1956), com ênfase no processo de criação ancorado no gesto e na ação. As performances e os

happenings, amplamente realizados pelos artistas ligados ao Fluxus, remetem a uma vigorosa tendência da arte norte-americana de fins dos anos 1950, por exemplo, aos trabalhos de Robert Rauschenberg (1925-2008) ligados ao teatro e à dança; às esculturas junk de David Smith e Richard Peter Stankiewicz (1922-1983), feitas da combinação de refugos e materiais descartáveis; e aos eventos de Allan Kaprow (1927), aluno de Cage em cursos em que o compositor combina idéias de Duchamp e Artaud com a filosofia zen-budista. As realizações do Fluxus justapõem não apenas objetos, mas também sons, movimentos e luzes num apelo simultâneo aos sentidos da visão, olfato, audição e tato. O espectador é convocado a participar dos espetáculos experimentais, em geral, descontínuos, sem foco definido, não-verbais e sem sequência previamente estabelecida. (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE ARTE E CULTURA BRASILEIRAS, 2017, s/p).

O grupo Fluxus é fruto de seu tempo, evidentemente influenciado por significativas e paradigmáticas mudanças ocorridas em diversas áreas do conhecimento no século XX, fortemente influenciadas pela arte e tecnologia. A anarquia do movimento Fluxus resulta em atitudes que vão promover a desmaterialização da arte, diluindo a noção de produto artístico pronto para ser exposto em um museu ou em uma galeria. A lógica Fluxus era justamente a de não ter lógica, assim como a vida se mostra da mesma forma, já que ela é não linear, como os acontecimentos do mundo a nossa volta. Fluxus era a imprevisibilidade e a falta de foco, marcado pela descontinuidade de seus espetáculos experimentais, da mesma forma em que a vida se mostra assim para nós. A iniciativa Fluxus trouxe um novo fôlego à arte, mesmo afirmando-se como antiarte.

A atitude Fluxus eclodiu entre as décadas de 1950 e 1960, mas o fato é que, desde o século XIX presenciamos significativas transformações de ordem cultural, “cujas bases perceptivas e informacionais sustentam-se cada vez mais de modo imaterial e virtual, causando, dessa maneira, transformações nos estados sensórios” (MELLO, 2008, p. 42). A noção que tínhamos sobre o espaço-tempo é um bom exemplo dessas transformações sensórias. Nesse aspecto desmaterializante, é visível como a teoria da relatividade, descoberta em 1905 pelo físico Albert Einstein, reverberou na arte naquele período.

A teoria da relatividade trouxe a ideia da inseparabilidade entre tempo e espaço, uma concepção de física radicalmente diferente da clássica abordagem newtoniana, que acabou influenciando os artistas vanguardistas do início do século XX. Dessa forma, os experimentos artísticos passaram a ser mais processuais, se contrapondo gradativamente às convenções clássicas que antes legitimavam uma obra de arte.

Tal cenário também apontou mudanças estéticas que desafiavam os cânones clássicos de se fazer arte. Estas posturas permearam o século XX trazendo em seu bojo

propostas de fusão entre elementos bidimensionais e tridimensionais, caso do *papier collé*³⁰ cubista ou das combinações entre pintura e tempo (*action painting*), além da solidificação de atitudes antiarte como havíamos citado sobre o grupo Fluxus³¹. Mello (2008, p. 43) constata que toda essa movimentação “trata-se de experiências de reorganização perceptiva e de uma nova atitude diante do pensamento artístico”, tanto que a arte começava a libertar-se dos suportes convencionais e tradicionais para voltar-se também ao corpo como veículo e manifestação artística, além do flerte experiencial e inevitável com as tecnologias de produção de imagens existentes ou recém-criadas no período como o vídeo. Dessa forma, *happenings*³² e performances³³ passaram a contar, além dos registros fotográficos, com os usos de gravações filmadas dessas manifestações artísticas efêmeras, como uma nova maneira de se expressar artisticamente. Aos poucos, nos anos de 1960 e 1970, fotografia e vídeo deixaram de ser meros instrumentos de memórias e registros desses processos artísticos e passam a integrar as criações artísticas como manifestações artísticas que demarcam esse novo tempo desmaterializante na arte.

A desmaterialização da arte também refletirá a chegada da arte contemporânea como uma nova forma de se pensar e de se conceber arte, pautada pela valorização do processo e das relações hibridadas com outras linguagens e modalidades artísticas. O sonho da hibridação

³⁰ Foi no cubismo sintético que a colagem foi vista como novo meio de linguagem artística e/ou implementação da criação artística. Os primeiros artistas a utilizarem essa técnica foram Pablo Picasso e Georges Braque, por volta de 1912. Braque colava pedaços de papel retangulares em uma folha de papelão e ali colocava esboços de pintura. Depois de algum tempo, vários deles começaram a misturar imagens impressas de todo o tipo, desde rótulos até gravuras. Na fase sintética, pretendia-se dar uma imagem sintética dos objetos, das suas formas essenciais e da sua matéria. De 1912 a 1914, o cubismo sintético ou de colagem – “*papier collé*” – constrói quadros com jornais, tecidos e objetos, além de tinta. Disponível em: <<http://pointdaarte.webnode.com.br/news/a-historia-do-cubismo1/>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

³¹ Trecho extraído do manifesto Fluxus: “Livrem o mundo da doença burguesa, da cultura ‘intelectual’, profissional e comercializada. Livrem o mundo da arte morta, da imitação, da arte artificial, da arte abstrata... Promovam uma arte viva, uma antiarte, uma realidade não artística, para ser compreendida por todos, não apenas pelos críticos, diletantes e profissionais... Aproximem e amalgamem os revolucionários culturais, sociais e políticos em uma frente unida de ação.” Disponível em: <<http://lounge.obviousmag.org/semiotizando/2012/05/fluxus-o-grito-da-antiarte.html>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

³² O termo *happening* é criado no fim dos anos 1950 pelo americano Allan Kaprow (1927-2006) para designar uma forma de arte que combina artes visuais e um teatro *sui generis*, sem texto nem representação. Nos espetáculos, distintos materiais e elementos são orquestrados de forma a aproximar o espectador, fazendo-o participar da cena proposta pelo artista (nesse sentido, o *happening* se distingue da performance, na qual não há participação do público). Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3647/happening>>. Acesso em: 03 nov. 2017. Verbete da Enciclopédia.

³³ Forma de arte que combina elementos do teatro, das artes visuais e da música. Nesse sentido, a performance liga-se ao *happening* (os dois termos aparecem em diversas ocasiões como sinônimos), sendo que neste o espectador participa da cena proposta pelo artista, enquanto na performance, de modo geral, não há participação do público. A performance deve ser compreendida a partir dos desenvolvimentos da arte pop, do minimalismo e da arte conceitual, que tomam a cena artística nas décadas de 1960 e 1970. A arte contemporânea põe em cheque os enquadramentos sociais e artísticos do modernismo, abrindo-se a experiências culturais díspares. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3646/performance>>. Acesso em: 03 nov. 2017. Verbete da Enciclopédia.

na arte do movimento Fluxus finalmente tornou-se realidade. Segundo Cauquelin (2005, p. 87) “há, de fato, ruptura entre os dois modelos [...] o da arte moderna, pertencente ao regime de consumo, e o da arte contemporânea, pertencente ao de comunicação”. Comunicação aqui entendida pelo surgimento de novas tecnologias dos aparelhos produtores de imagens analógicas, eletrônicas e digitais, hoje tão comuns ao século XXI, mas que nos anos de 1960, portanto, no século XX, dava seus primeiros passos na concretização dessa ruptura de modelos.

Cauquelin (2005) segue nos mostrando que o contemporâneo é definido por um conjunto de práticas *sui generis*, desafiadoras do tempo presente, desestabilizadoras, mas que são premonitórias de um futuro próximo ou de um novo contexto. O licenciando em Artes Visuais, como um professor em formação, deve ter em mente que o entendimento dessas transformações no campo artístico é a sua garantia de que seus saberes disciplinares e profissionais o farão um docente preocupado em formar novos licenciandos, os quais compreenderão com quais tipos de imagens terão que lidar, em um mundo que constantemente se transforma. Esses licenciando passarão a investigar novas tecnologias, que os permitirão criar novos signos, que estabelecerão uma nova forma de mediar, traduzir e compreender o mundo.

Nessa lógica apontada por Cauquelin (2005), podemos considerar que os artistas que se interessaram pelas possibilidades artísticas, expressivas e estéticas das imagens videográficas certamente figuraram como indivíduos que estiveram à frente de seu tempo e que anunciaram outras maneiras de perceberem o mundo. Ao promoverem experimentações incessantes, materializadas nas distorções, nas colagens eletrônicas, nas transparências, nas sobreposições imagéticas, além da criação de efeitos sonoros, que posteriormente contribuíram para que a televisão pudesse ser algo bem diferente do rádio e do cinema – para Cauquelin (2005) esses artistas foram verdadeiros embreantes da arte contemporânea. Segundo Jakobson apud Cauquelin (2005):

O termo “embreante” designa, em lingüística, unidades que têm dupla função e duplo regime, que remetem ao enunciado (a mensagem, recebida no presente) e ao enunciador que a anunciou (anteriormente). Os pronomes pessoais são considerados embreantes, pois ocupam um lugar determinado no enunciado, onde são tomados como elementos do código, além de manterem uma relação existencial com um elemento extralingüístico: o de fazer ato da palavra. (JAKOBSON apud CAUQUELIN, 2005, p. 87 e 88).

A obra “Magnet TV” (1965), de Nam June Paik, é um desses exemplos de deslocamentos subversivos tecnológicos: até o momento de sua criação, ninguém ousou colocar um ímã em cima de um aparelho de televisão que provocasse distorções em qualquer imagem figurativa televisiva. Nam June Paik, assim como Marcel Duchamp e Andy Warhol, era um

artista de espírito inquieto. Algumas posturas desses embreantes foram seminais para se entender como o pensamento de um artista contemporâneo opera, inclusive para que possamos refletir sobre quais são os atributos que o profissional docente de cursos de licenciaturas em Artes Visuais deve ter, em um cenário de dissolução dos “ismos” e da realidade de uma arte cada vez mais tecnológica.

Um dos grandes responsáveis por reconsiderar a distribuição de papéis que cada um assume dentro do universo da arte foi o francês Marcel Duchamp (1887-1968). Duchamp trouxe uma perspectiva de que o artista também é um produtor, movido por escolhas de insumos industriais e que, por isso, já garante sua inserção em uma das etapas da produção industrial e, além disso, diz que esse mesmo artista produtor é também um observador e que “ao observar, ele produz as condições de sua observação e transforma o objeto observado” (CAUQUELIN, 2005, p. 98). Duchamp também propôs o embaralhamento dos papéis ligados à institucionalização dos museus, além de fundir, na Figura do próprio artista, as funções de galerista ou *marchand*.

Segundo a lógica duchampiana, a arte passa a fazer sentido dentro de uma rede, que nada mais é do que a sua relação com outras esferas sociais, políticas e econômicas. A rede passa, então, a ditar a aceitação ou o rechaçamento de determinada manifestação artística. Conforme Cauquelin (2005):

O jogo da arte consiste em especular a respeito do valor da simples exposição de um objeto manufaturado. A exposição, a colocação no circuito por si institui o valor do signo, valor especulado que pertence de pleno direito, de um direito teoricamente axiomatizado, ao domínio da arte. (CAUQUELIN, 2005, p. 100).

Duchamp, como um exímio jogador de xadrez, deixou todas as peças armadas, prontas para desferir seu xeque-mate no conceito tradicional de obra de arte, antes preso aos seus aspectos físicos e formais. É claro que outros embreantes também demonstraram que o pós-moderno apontou o leme da arte para a sua desmaterialização enquanto produto final físico, assumindo uma condição fluida, imaterial e credenciada por diferentes tipos de redes midiáticas e comunicacionais.

Apesar dessa evidente transformação no campo da arte, Cauquelin (2005, p. 127) ressalta que “a mistura de diversos elementos; os valores da arte moderna e os da arte que nós chamamos de contemporânea, sem estarem em conflito aberto, estão lado a lado, trocam fórmulas, constituindo então dispositivos complexos, instáveis, maleáveis, sempre em transformação”. O panorama atual da arte permite abrigar o tradicional ao lado do novo, além

de aceitar novas confluências e mixagens entre linguagens e materiais. O tempo que se convencionou chamar de pós-moderno é o mesmo em que fez surgir a imagem videográfica. Segundo Machado (1997), esse meio:

É um sistema híbrido; ele opera com códigos significantes distintos, parte importados do cinema, parte importados do teatro, da literatura, do rádio e, mais modernamente, da computação gráfica, aos quais acrescenta alguns recursos expressivos específicos, alguns modos de formar idéias ou sensações que lhe são exclusivos, mas que não são suficientes, por si sós, para construir a estrutura inteira de uma obra. (MACHADO, 1997, p. 190).

Mello (2008), além de cancelar o que Machado (1997) diz, também afirma que o vídeo, assim como a própria condição pós-moderna que se instaurou no mundo, carrega consigo a marca da hibridação, ou seja, a característica da aglutinação de outras manifestações artísticas como sua marca maior.

5.2 Pela urgência de uma educação estética videográfica

Uma formação em uma perspectiva de educação estética videográfica, capaz de contribuir para a formação inicial de docentes de Artes Visuais, não deve priorizar apenas o aprendizado técnico desse tipo de imagem. Os esforços devem voltar-se primeiro à construção do conhecimento em arte, com foco na preparação de um professor sensível à imagem videográfica. A contemporaneidade e o fluxo incontrolável de imagens pedem um docente de Artes Visuais preparado para saber criar experiências significativas com o uso da imagem vídeo.

Em relação ao Componente Curricular Videoarte, presente na matriz do CLAV/IFCE, seus conteúdos são divididos com o propósito de se entender o funcionamento da lógica audiovisual cinematográfica e videográfica, desde os surgimentos de ambos até suas modificações técnicas e estéticas com o advento da realidade digital. A partir da implementação do Componente Curricular Videoarte no CLAV/IFCE, constatamos que é raro o preparo técnico e artístico do licenciando em relação às idiossincrasias do universo do audiovisual. A maioria dos discentes que cursaram Videoarte, até o momento da escrita desta tese, apresentaram dificuldades relevantes de compreensão desse tipo de imagem como matéria-prima para a criação de possibilidades artísticas. Apesar de serem ávidos consumidores de filmes e de vídeos que circulam nas salas comerciais de cinema, na Internet e nos canais pagos e abertos de televisão, muitos discentes até compreendem como operar tecnicamente um aparelho fotográfico e até arriscam composições visuais instigantes, porém a imagem vídeo não tem

Figurado no rol de suas escolhas estéticas para se expressarem. Percebemos que lhes faltam vivências de experiências estéticas específicas com esse tipo de imagem.

Essa é uma situação que pode comprometer a formação profissional desse futuro docente de Artes Visuais. Chegar a lecionar na educação básica, desconhecendo todo o potencial crítico e reflexivo que o vídeo é capaz de suscitar nos alunos, futuros propagadores de cultura e de arte em nosso país, é alargar uma lacuna formativa que não faz o menor sentido em uma cultura digital. Os licenciandos de Artes Visuais precisam passar por uma formação sistêmica, que lhes propiciem o contato com diversos tipos de imagens, já que serão eles os grandes responsáveis pelo legado da arte-educação como uma ferramenta capaz de desenvolver a capacidade cognitiva e o senso crítico de seus futuros alunos. Não estamos falando de uma formação de docentes de Artes Visuais a partir de uma contextualização meramente técnica com o vídeo, pelo contrário, estamos em busca de que esse profissional em formação seja capaz de entender e propagar a Arte como uma área de conhecimento.

Sobre os perigos de uma formação docente que privilegie somente a parte instrumental da Arte, Foerste (2010) relata uma pesquisa realizada em um Curso de Licenciatura em Artes Visuais, que:

Os licenciandos não conseguem compreender o produto artístico, para além de formas parciais com que são abordados no curso. Poucos apresentaram preocupação com articulação do saber artístico com a construção de uma proposta de ensino de Arte voltada à formação do cidadão emancipado, reconhecendo a arte como produto do trabalho do homem. Os licenciandos têm dificuldades em compreender o conhecimento artístico-estético como expressão de uma generalidade humana na qual a singularidade da forma e conteúdo não tem fim em si mesma mas remete o leitor à totalidade social da qual ela faz parte. (FOERSTE, 2010, p. 105 e 106).

Como se percebe, a arte é capaz de emancipar o homem, desde que ele tenha uma compreensão holística do seu fazer, algo que se difere do aprendizado de uma técnica sem reflexão de sua aplicação e construção em uma sociedade. Dessa forma, o licenciando em Artes Visuais deve ter a dimensão de que ter uma formação em uma perspectiva de uma educação estética é também entender que as imagens propiciam diferentes aberturas para que sejam lidas de uma forma crítica.

Dessa forma, o início de uma educação estética sobre um determinado tipo de imagem parte primeiramente de uma investigação e compreensão desse universo da imagem em questão. Sem esse aprofundamento, corremos o risco de sermos engolidos pelos diferentes discursos de poder que costumam se impregnar na superficialidade das imagens. Já discorremos sobre imagens serem superfícies que contém ideias que se inter-relacionam e, justamente por

isso, é preciso lembrar que a imagem “tem como função primeira assegurar, fortalecer, consolidar e precisar nossa relação com o mundo visual” (AUMONT, 2005, p. 58). Sem a compreensão dessa premissa, nossa formação em Artes Visuais corre o sério risco de não contribuir para o desenvolvimento de nenhum ser em sua plenitude.

5.2.1 Singularidades da imagem vídeo

Pensando sobre as imagens videográficas, é preciso estar em sintonia com as suas especificidades, entender como elas se comportam sozinhas ou em contato com outras modalidades e manifestações artísticas.

Para chegarmos ao vídeo, primeiro vamos pontuar, para efeitos didáticos, qual ou quais são as particularidades do cinema, evitando alguns equívocos, como a confusão que muitos fazem entre esses dois tipos de imagens, fruto de uma evidente falta de educação estética em ambos os casos.

O cinema é uma imagem temporalizada, que segundo Aumont (2005):

Representa indissociavelmente um bloco de espaço-duração [...] o cinema, ou antes o filme, é também um agregado de vários desses blocos [...] em certas condições de ordem e duração [...] na qual reconhecemos a montagem, e que recobre uma representação do tempo que é, por sua vez, muito mais implícita. (AUMONT, 2005, p. 123).

Percebe-se que Aumont (2005) diz ser o cinema algo pautado pela montagem, ou seja, um encadeamento sequenciado de blocos temporais, cuja amarra dos blocos, uma vez tendo sido bem executada, não deixará que o espectador sinta qualquer interrupção temporal entre eles. Entre a imagem fílmica e a videográfica, Aumont (2005) estabelece algumas distinções básicas. Não são poucas as diferenças, mas algumas são pontuais e como curiosidade histórica vale a pena citarmos.

A base da imagem fílmica era a fotografia analógica, ou seja, o uso de filmes em rolos, nos quais cada frame carregava uma etapa do movimento de algum objeto ou de alguma pessoa, sendo que a imagem videográfica era registrada em fita magnética; já a captação da imagem fílmica é feita de uma vez só, enquanto que, no vídeo, há uma varredura eletrônica por linhas na horizontal e sobrepostas.

Aumont (2005) diz que a diferença maior entre imagens fílmicas e videográficas concentra-se na “frequência de aparição de imagens sucessivas” (AUMONT, 2005, p. 125). No cinema a frequência das imagens é alta, evitando que o olho perceba uma cintilação, situação

visível nos aparelhos televisivos, já que estes estavam há bem pouco tempo atrelados à frequência da corrente elétrica. Trazendo essa informação para nossa realidade, é por isso que as imagens aparecem contrastadas e bem iluminadas nas telas dos aparelhos televisivos, já que elas tinham o grande objetivo de disfarçar a cintilação na sucessão de suas imagens videográficas. Estas são algumas dentre tantas percepções sobre as distinções entre o cinema e o vídeo, algo importante até para marcar como pensam alguns teóricos que se debruçaram sobre o que é a imagem em movimento, caso específico do autor francês Jacques Aumont (2005). Hoje, com o advento do digital, a distinção entre a imagem fílmica e a videográfica não está mais marcada por questões de ordem técnica, mas no âmbito conceitual. Basta lembrarmos sobre a ideia de hibridação videográfica para sabermos que ele ainda é um entremeio, um algo que se fortalece muito mais na sua indefinição e ambiguidade, do que em outros aspectos.

Ter uma ideia do que foi e é o cinema, e o que foi e é o vídeo hoje, pode nos trazer algumas pistas ou caminhos interessantes a serem seguidos em uma formação voltada à perspectiva de educação estética videográfica. Aumont (2005) arrisca dizer que as diferenciações entre cinema e vídeo estão muito mais ligadas aos seus procedimentos intelectuais e artísticos. Em tempos digitais essa constatação faz todo o sentido, porém, até o advento deste, a literatura específica sobre o universo videográfico aponta que há muito mais a dizer sobre o vídeo, basta uma consulta a autores, como Mello (2008), Dubois (2004) e Machado (1997), para sabermos o quão rico é o vídeo e como muitas situações estéticas videográficas que nasceram em uma era analógica e eletrônica ainda persistem em existir nessas duas décadas iniciais do século XXI.

O pesquisador e professor Philippe Dubois diz que a palavra “vídeo” é ambígua por natureza. Outros autores compartilham da mesma opinião em relação a sua indefinição, tanto que é muito comum deparar-se com o uso da palavra “vídeo” como um sufixo ou prefixo: videoteipe, videocassete, videogame etc. Por sua etimologia, vídeo também pode ser um verbo “(video, do latim *videre*, ‘eu vejo’) [...] do verbo genérico de todas as artes visuais [...] que engloba toda ação constitutiva do ver: *video* é o ato mesmo do olhar” (DUBOIS, 2004, p. 71). Dessa forma, podemos conceber que vídeo perpassa todas as artes.

Ao aprofundarmos a questão pela escolha do vídeo, Dubois (2004) vai mais longe e nos instiga a pensar sobre essa linguagem:

Vídeo em latim é não só um verbo, como também um verbo conjugado, que corresponde à primeira pessoa do singular do indicativo presente do verbo ver. Dito de outro modo, *video* é o ato de olhar se exercendo, *hic et nunc*, por um sujeito em ação. Isto implica ao mesmo tempo uma ação em curso (um processo), um agente operando (um sujeito) e uma adequação temporal ao presente histórico: “eu vejo” é

algo que se faz “ao vivo”, não é o “eu vi” da foto (passadista), nem o “eu creio ver” do cinema (ilusionista) e tampouco o “eu poderia ver” da imagem virtual (utopista). (DUBOIS, 2004, p. 72, *itálico do autor*).

Mesmo o vídeo sendo ambíguo, muitos entusiastas se esforçaram em criar as suas especificidades como um meio e também como uma linguagem artística, ao tentar materializar um corpo próprio e crível, porém, com o passar das décadas de 1980 e 1990, sua indefinibilidade permaneceria, novas tecnologias surgiriam, como o computador, levando-nos a crer que tudo terminaria então no digital. O vídeo, por sua vez, sobreviveu, assumiu-se como um entremeio, reinventou-se com o digital, além de convidar o cinema ao propor a ele que adentre o espaço do cubo branco, sem preocupar-se com as mutações que poderia sofrer ao contaminar-se com a imagem videográfica. A palavra “vídeo” é linguagem e execução ao mesmo tempo, portanto, difere-se da palavra “fotografia” que caracteriza uma linguagem já estabelecida e com gramática própria e do verbo “fotografar”: ação propriamente dita do ato de captar imagens fixas. Vídeo é uma “imagem-ato” e “a imagem como olhar ou o olhar como imagem” nas palavras de Dubois (2004, p. 72).

A professora, pesquisadora e autora do livro “Extremidades do Vídeo”, Christine Mello (2008) também fez um tratado aprofundado sobre o vídeo. É dela o conceito de vídeo como uma linguagem que se pauta pela descentralização e pela contaminação com outras linguagens. Na perspectiva de Mello (2008), o vídeo é híbrido e é isso que o torna singular em sua construção de sentido. O que se percebe em muitos licenciandos que cursam o Componente Curricular Videoarte no CLAV/IFCE é o total desconhecimento de que o vídeo possui essa característica fundamental. Acostumados a somente receberem imagens videográficas, de forma acrítica e sem curiosidade de saber como elas se constituem, surgem e expandem em escala global, o vídeo passa a ser, no cotidiano desses alunos, apenas um estranho que costuma visitá-los em diferentes momentos de suas vidas. Há um contato avassalador diariamente, porém falta-lhes um aprofundamento em relação a esse tipo de dispositivo no que diz respeito à produção e ao entendimento de suas possibilidades artísticas e estéticas.

Falta aos licenciandos do CLAV/IFCE, com exceção àqueles que produzem muitos vídeos em suas redes sociais virtuais, uma mudança de passivos receptores audiovisuais para ativos emissores de conteúdos audiovisuais artísticos. Isso pode mudar ao implementarmos vivências pautadas por mais experiências estéticas e artísticas com o vídeo na realidade do CLAV/IFCE, a começar pela implementação de uma formação em uma perspectiva de educação estética videográfica. Como ressalta Mello (2008, p. 25), “trata-se de conhecer o vídeo interligado a variadas manifestações expressivas, ou o vídeo nas extremidades.”

Machado (1997) vai no mesmo caminho ao afirmar que não há exatidão e sistematização no vídeo, como percebemos no cinema. Sua teoria é a de que esse meio audiovisual é heterogêneo, fora de qualquer institucionalização, e isso leva a percepção das linguagens na direção de suas fronteiras e de seus processos de hibridização. Esse entendimento sobre a volatilidade do vídeo enquanto linguagem veio após tentativas de defini-lo, as quais geraram a criação de uma infrutífera suposta gramática normativa nos anos de 1970. O fato é que o conceito de vídeo é escorregadio, portanto, foge de soluções estanques. O vídeo é instável, mutante e múltiplo. Sempre que se aproxima e que contamina um dado dispositivo, agrega criticidade e recodifica uma dada linguagem ampliando seu sentido. O vídeo sempre se caracterizou por sua natureza híbrida entre a pintura, a escultura, o cinema, a televisão, o computador, a arquitetura, a performance, dentre tantas outras manifestações artísticas.

A variação é tamanha dessa volatilidade videográfica, que nem o Projeto Eletrônico Dicionário de Artes Midiáticas, de autoria da diretora e professora Louise Poissant, da Escola de Artes Visuais e Midiáticas da Universidade de Québec, consegue dimensionar o alcance da contaminação videográfica e de seus termos, como videocriação, videoensaio, videodocumentário, videoinstalação, videocarta, videoperformance, videopoesia, videoescultura, videoteatro etc. Essa capilaridade videográfica nos mostra o terreno complexo em que o licenciando em Artes Visuais vai se deparando, mediante as transformações que vão ocorrendo com as imagens e com a arte ao longo do tempo, ancoradas pela expansão tecnológica. Sobre essa constatação, Mello (2008) aponta que:

Para Rosalind Krauss [...] só é possível pensar a estética contemporânea considerando a mídia como fator agregador, tanto na sociedade quanto no campo geral da criação artística. Para tanto, ela afirma ser necessário expandir o espaço das produções significantes e abandonar a análise de cada uma das obras em separado ou a análise de cada uma das mídias em seus contextos específicos de linguagem. (MELLO, 2008, p. 27).

Essa estética contemporânea tem a ver com a capacidade das mídias em expandirem-se na sociedade e de agregarem-se ao universo da arte. A hibridação entre mídia e arte traz o conceito de pós-mídia, que é o de enxergar a mídia para além das convenções de seus códigos e de suas propriedades particulares, noção importante para se compreender as práticas artísticas de nosso tempo. Segundo Mello (2008), o caminho da arte nos circuitos midiáticos apresenta o seguinte fluxo: vídeo atuando nas extremidades de outras linguagens, estabelecendo trânsito na arte como interface, gerando contato com diferentes estratégias discursivas que acabam promovendo falhas e rupturas para a obtenção de novas informações no sistema

simbólico hibridado. Uma das formas de entendimento dessa lógica contemporânea imagética se dá pelo contato, pela fruição e pela produção dentro desse sistema simbólico em consonância com outras linguagens e manifestações artísticas. Estamos afirmando que é necessário, para além da teoria, decidir experimentar, fazer e entender melhor esse terreno da imagem videográfica. Mello (2008) aponta que:

A circunscrição do vídeo como interface propicia sua interligação sógnica tanto com as práticas perceptivas produzidas no espaço político e social. É também uma forma de reinventar e rearticular na era digital a noção de vídeo, após mais de seis décadas da gênese e invenção de sua linguagem. (MELLO, 2008, P. 30).

Hoje, desconstruir, contaminar e compartilhar são verbos que fazem parte da lógica da estética contemporânea. Vivemos a era da desmaterialidade dos suportes artísticos e o vídeo faz parte disso, reinventando-se a cada momento. Essa constatação de que a hibridação abre e generaliza o vídeo “objetiva a leitura do vídeo como processo, em seus diálogos com o ambiente sensorio, em suas apropriações por outros meios, em suas contribuições interdisciplinares” (MELLO, 2008, p. 31).

A associação da imagem videográfica com campos artísticos diversos abre uma gama infindável de possibilidades de educação estética. O vídeo não é disciplinar, ele por si só é inter e transdisciplinar, isso o expande como dispositivo imagético, mesmo que tecnicamente ele se encontre em pé de igualdade com o cinema na era digital. Futuros docentes de Artes Visuais, interessados no aprofundamento do ensino de Arte com ênfase na leitura de imagens, precisam estar atentos às transformações aceleradas de uma sociedade informacional, pois essa realidade mutante certamente atingirá o vídeo e novamente o modificará. O tempo de hoje é o das convergências midiáticas e dos atravessamentos, situação que pede um docente em Artes Visuais sintonizado com as novas tecnologias, com o digital e com a virtualização da vida. Saber ler imagens videográficas é posicionar-se de forma crítica, inventiva, criativa e disruptiva, para que tanto alunos quanto docentes de Artes Visuais possam sentir e viver experiências singulares com esse tipo de visualidade.

Uma vez que contamina uma linguagem ou outro campo artístico, estamos diante de algo que vai além do vídeo, deparamo-nos com o seu sentido primeiro, ou seja, de ser o vídeo algo que:

soma seus sentidos aos sentidos de outras linguagens (como no videoclipe, na videodança, no videoteatro, na videoperformance, na videocarta, na videopoesia, na videoinstalação e nas intervenções midiáticas no espaço público) de tal forma que uma linguagem não pode mais ser lida dissociada da outra. (MELLO, 2008, p.137).

O licenciando em Artes Visuais deve estar atento a essa característica fundamental do vídeo, de maneira a evitar que sua contextualização, fruição e produção se resumam a uma mera cópia ou a uma transposição da linguagem cinematográfica ao suporte videográfico. O vídeo precisa ser respeitado e compreendido. Alcançar isso é desenvolver nossa sensibilidade estética.

O uso da imagem vídeo na educação básica e nos cursos de licenciatura em Artes Visuais, como um caminho possível de educação estética na formação de docentes de Artes Visuais, pede que o encaremos como um processo e não um fim. Compreender o vídeo como algo que nunca se fecha, isto é, uma linguagem em construção, que se ativa de uma maneira muito particular, por um artista interessado em problematizar alguma causa interior ou exterior. Outro aspecto importante dentro dessa lógica de pensamento é a implosão da autoria e da convocação da coparticipação, “como uma convergência incessante de contrários, geradora de síntese e potencialidade poética” (MELLO, 2008, p. 139). Como se percebe, o vídeo é escorregadio, de alma sígnica descentralizada, o que nos convoca a pensar sobre a fluidez de suas imagens em movimento de uma forma conjunta, porém, mesmo em grupo, o desenvolvimento desse tipo de experiência pode ser singular e transformador.

Os usos estéticos da imagem videográfica na contemporaneidade dão a dimensão de como o vídeo pode ser uma ferramenta importante na educação dos discentes em Artes Visuais. A noção de corpo tem sido amplamente discutida na contemporaneidade, inclusive a sua relação com a tecnologia em diferentes níveis. Referimo-nos ao corpo e as suas próteses quase que cibernéticas, sendo que em muitos casos elas surgem para ampliar a capacidade de alguns de nossos sentidos. Segundo Mello (2008):

Compartilha-se, atualmente, um momento em que o corpo natural e o corpo artificial confluem, e a tecnologia torna a comunicação entre o cérebro e o computador uma via de mão dupla. As relações cotidianas com as coisas do mundo são cada vez mais mediadas, interfaceadas pelas máquinas. O corpo torna-se um campo de passagens entre elementos orgânicos e sintéticos, uma estrutura híbrida, fluida e dinâmica, como uma comunidade em que todos os elementos acionam intercâmbios, ou mesmo como um ambiente capaz de ser transformado e moldado. Observamos o corpo como lugar da construção de sentido [...] pensar nesse corpo que emerge na contemporaneidade diz respeito também a inseri-lo no contexto das formas artísticas e a conhecer os diversos perfis que compõem sua identidade. (MELLO, 2008, p. 141).

O vídeo e sua característica de hibridação com outras linguagens não excetua sua mescla também ao corpo. Mente é corpo e essa ideia de corpo pode ser deslocada ao campo das ampliações perceptivas através do uso da imagem videográfica. Muitos artistas, principalmente

os que se dedicam a relação ao par arte/vida e o campo da performance, lançaram-se ao desconhecido e experimentaram as conexões entre máquinas-próteses capazes de ampliar nossos sentidos.

Desde o surgimento da videoarte, os artistas ou videoartistas desenvolveram formas de promover essa interação entre o vídeo e corpo. É o que se percebe no trabalho que envolve o uso de vídeo e teatro pelas mãos do artista brasileiro Otávio Donasci, ao ter criado as suas videocriaturas. Donasci, com a utilização de monitores televisivos junto a seu corpo, de projeções, de sons e de improvisação, nos oferece um corpo *ciborgue*, metade homem, metade máquina, um híbrido que vocifera sons e imagens que jamais um corpo comum conseguiria reproduzir.

A mente inventiva dos videoartistas, *performers* ou artistas multimídias, que desde os anos de 1960 desafiam a lógica de operação desses dispositivos eletrônicos e posteriormente digitais, anteciparam em muito o futuro da convergência das mídias e criaram efeitos especiais eletrônicos e digitais que foram absorvidos pela televisão comercial e pela indústria do audiovisual, tanto que até hoje surpreendem jovens e adultos, mesmo no século XXI. Essa experimentação revolucionou a linguagem da televisão e alterou a forma de criação dos videoclipes, impulsionando a indústria do entretenimento, o que só foi possível pela curiosidade, inquietação, expressividade e criatividade dos artistas envolvidos com as especificidades da imagem vídeo.

Esse pensamento desafiador imputado aos velhos e aos novos aparelhos tecnológicos deve fazer parte do dia a dia da práxis docente de Artes Visuais, já que tal postura, comprometida com a investigação das possibilidades estéticas dos aparelhos produtores de imagens eletrônicas e digitais, pode desencadear experiências transformadoras, não só aos docentes de Artes Visuais, como também aos alunos envolvidos e contaminados pelo mesmo pensamento. A aplicação dessa postura manteria a chama da arte como experiência deweyana, bem viva.

O que estamos afirmando é: corpo e vídeo desenvolvem práticas estéticas e políticas. Uma premissa que, internalizada em uma formação de professores de Artes Visuais, pode propiciar o desenvolvimento de cidadãos capazes de criar e de refletir criticamente, a partir do que veem no mundo. Estamos nos referindo aos processos de criações simbólicas com o vídeo. Símbolos são representações visuais.

O vídeo explode aos nossos olhos, atinge-nos de forma pungente. Sobre isso, em uma oficina de performance promovida por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Subprojeto de Artes Visuais do CLAV/IFCE, assistimos a

algumas apresentações de performances elaboradas por alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ubirajara Índio do Ceará, localizada no bairro Conjunto Ceará, região metropolitana de Fortaleza, capital do Ceará. Chamou-nos bastante atenção a performance de uma adolescente que resolveu enfrentar o medo que tinha de bexigas de festas, decidindo prender a seu corpo diversas bexigas cheias de ar, que em um dado momento seriam arrancadas e estouradas de seu corpo, em uma demonstração de que havia superado um trauma que a perseguia por anos a fio. O detalhe que destacamos e que envolve a relação entre corpo e vídeo é que toda a performance, apesar de sua execução ao vivo na escola, fora preparada para ser filmada, sendo que as câmeras de celulares estavam a postos para captar o desenrolar do ato performático em diferentes ângulos. Posteriormente, assistimos ao vídeo ou a videoperformance da adolescente com suas bexigas cheias e coloridas presas ao seu corpo, e chegamos à conclusão de que a fotografia ou uma narrativa convencional cinematográfica não alcançaria a força estética e expressiva do vídeo com suas imagens sem estabilidade e sem efeitos visuais implicados no processo dessa execução.

A sensibilidade dos bolsistas pibidianos de Artes Visuais é sintomática do tempo em que vivemos, ou seja, um caldeirão de informações visuais nos circundam e nos seduzem, mas poucos são os que de fato conseguem enxergar e criticar essa realidade. Dessa forma, se a opção dos bolsistas ao abordarem conteúdos artísticos sobre performance ou sobre outras modalidades artísticas fosse pelas formas artísticas tradicionais, como o uso da lousa ou da projeção de slides, utilizando exemplos distanciados da realidade daqueles alunos, seria bem provável que o impacto e a conquista dos discentes participantes da oficina de performance não surtissem o efeito desejado. O uso do celular, o despertar da consciência de que eles podem ser produtores de conteúdos videográficos, de que são capazes de se expressar com a imagem eletrônica e digital e que, de determinada maneira, estão criando arte, ou melhor, videoartes, da mesma forma que os videoartistas consagrados ousaram criar, demonstra o quanto é urgente insistir em uma pedagogia do uso da imagem vídeo na educação básica.

De acordo com Mello (2008):

A diferença entre as videoperformances dos anos 1970 e as realizadas mais recentemente reside no contexto de criação de cada época. Tanto em um quanto em outro contexto, corpo e vídeo são revelados como instrumentos políticos, como fronteiras de manifestação estética e servem como mecanismos de circulação de mensagens e ideias. (MELLO, 2008, p. 147).

Os discentes do CLAV/IFCE precisam cada vez mais internalizar esse tipo de pensamento sobre suas formações, no sentido de que desenvolvam estratégias de ensino de Arte

em diálogo com as suas realidades e com as realidades do outro. O caso da videoperformance da aluna da Escola Estadual de Fortaleza desencadeou uma transformação efetiva em seu ser, afinal, seu trauma fora superado pela arte, uma arte viva, que se enraizou nela, gerando uma experiência singular, colocando-a no lugar do outro, gerando uma transformação em si e uma arrebatadora situação de arte como experiência estética, como bem nos ensinou Dewey (2010).

6 AUDIOVISUAL CEARENSE, FORMAÇÃO E PATRIMÔNIO CULTURAL

Nesta seção, mostraremos como se deu a presença do audiovisual na capital cearense, numa tentativa de contextualizar cronologicamente a presença do vídeo e da videoarte no cenário artístico e educacional de nossa cidade. Nesse processo histórico, procuraremos entrecruzar a temática do patrimônio cultural, numa demonstração de que a instauração do audiovisual e a sua relação com os fortalezenses permitiu a criação de uma cultura audiovisual ao longo do tempo, mas que ainda carece de ações mais sensíveis e enérgicas por parte da sociedade civil e dos órgãos governamentais em relação a ideia de pertencimento, identificação, tombamento, preservação e conservação, em relação aos bens culturais materiais e imateriais.

Começar uma seção abordando o audiovisual em Fortaleza parece paradoxal quando se tem um objeto de estudo denominado de “formação estética videográfica de alunos de cursos de licenciatura em artes visuais”, no entanto, precisamos contribuir para a desmistificação do audiovisual como algo associado somente ao cinema. A sétima arte é apenas mais um segmento desse conceito, tanto que, no livro “Cartografia do Audiovisual Cearense”, os autores centraram seus esforços de pesquisa, obtendo dados nos seguintes segmentos audiovisuais em nosso estado: “Animação, Cineclube, Formação, Produção para TV, Curta-metragem e Longa-metragem” (BIZERRIL, 2012, p.14).

Pesquisando mais sobre o termo no site da Agência Nacional de Cinema (ANCINE)³⁴ descobrimos que esta utiliza nomenclaturas específicas para o segmento mercadológico do audiovisual, dispondo as seguintes denominações: salas de exibição, radiodifusão de sons e imagens (TV Aberta), comunicação eletrônica de massa por assinatura (TV Paga) e outros mercados como o de audiovisual em circuito restrito e vídeo por demanda.

Confusões à parte, devemos esclarecer que o termo audiovisual, segundo Aumont e Marie (2012, p. 25) significa: “as obras que mobilizam, a um só tempo, imagens e sons, seus meios de produção e as indústrias ou artesanatos que as produzem”. Isso posto, o vídeo é um produto audiovisual que mobiliza sons e imagens em movimento e se constituiu em um formato eletrônico e analógico, que posteriormente se transformou em eletrônico e digital. Dessa forma, fica claro que o vídeo é uma manifestação audiovisual, de maneira que podemos continuar a nossa abordagem histórica sem prejuízos conceituais ao escopo da presente tese.

³⁴ Disponível em: <<https://www.ancine.gov.br/pt-br/conteudo/o-que-significa-segmento-de-mercado-audiovisual>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

6.1 Enfim, o cinema!

Assim como a fotografia, o cinema é resultado de uma vontade milenar humana por capturar e eternizar o tempo e o movimento. Esse anseio realizou-se efetivamente no final do século oitocentista. Ao longo de nossa história, vários entusiastas contribuíram gradativamente na criação do cinema como o conhecemos hoje, e, numa escala de autoria, como marco inaugural do surgimento desse entretenimento, os franceses, no caso os irmãos Lumière, levaram a melhor em 1895.

A invenção cinema sempre será um ponto conflitante entre os teóricos. Sobre essa questão, Machado (1997) ressalta:

Quanto mais os historiadores se aprofundam na história do cinema, na tentativa de desenterrar o primeiro ancestral, mais eles são remetidos para trás, até os mitos e ritos dos primórdios. Qualquer marco cronológico que possam eleger como inaugural será sempre arbitrário, pois o desejo e a procura do cinema são tão velhos quanto a civilização de que somos filhos.[...] A história da invenção técnica do cinema não abrange apenas pesquisas científicas de laboratório ou investimentos na área industrial, mas também um universo mais exótico, onde se incluem ainda o mediunismo, a fantasmagoria (as projeções de fantasmas de um Robertson, por exemplo), várias modalidades de espetáculos de massa (os prestidigitadores de feiras e quermesses, o teatro óptico de Reynaud), os fabricantes de brinquedos e adornos de mesa e até mesmo charlatães de todas as espécies. (MACHADO, 1997, p. 10).

Mesmo assim, adotaremos o ano de 1895 como o marco fundante do cinema, levando em consideração a invenção do cinematógrafo (vide Figura 26), por se tratar de um aparelho que permitiu e versatilizou a gravação de imagens quadro a quadro numa película em rolo, bem como a projeção dessas imagens em tela em uma sala escura.

Figura 26 – Cinematógrafo dos irmãos Lumière, equipamento de gravação e projeção de imagens



Fonte: Coleção do autor, 2020.

Não demorou muito para que o cinematógrafo dos irmãos Lumière pudesse se espalhar pelo globo, estando nas mãos de curiosos aventureiros à procura por registrar e eternizar do cotidiano das cidades e zonas rurais às maravilhas arquitetônicas da civilização humana e da natureza. Os próprios irmãos Lumière não acreditaram que o cinema pudesse ser uma invenção lucrativa e duradoura, o fato é que mais aparelhos semelhantes ao cinematógrafo foram criados e aprimorados em outros países com o passar dos anos.

6.2 A chegada do cinema em terras alencarinas

Um dos inventores que também contribuiu para a criação do cinema, até que o mesmo assumisse a sua configuração inicial em 1895, com a chegada do cinematógrafo dos irmãos Lumière, foi o norte-americano Thomas Edison (1847-1931). Edison foi o responsável pela criação do Kinetoscope, uma traquitana que, segundo Leite (2012, p. 58) era “constituída de uma caixa dotada de visor para uma única pessoa. Uma engrenagem interna movimentava a película com imagens fotográficas que ganhavam vida”. Ver Figura 27 abaixo:

Figura 27 – Homem assistindo uma sessão de fotografias animadas em um Kinetoscope aberto



Fonte: Coleção do autor, 2020.

É do livro “Cartografia do Audiovisual Cearense”, que teremos a informação de que, em 1897, dois anos depois do surgimento do cinema na França, ancorava em Fortaleza o navio Policarp, responsável por transportar uma carga endereçada ao sr. Arnulpho Pamplona, dono da empresa Telephonica do Ceará, contendo alguns Kinetoscopes, também conhecidos

por “equipamentos de fotografia animada” (LEITE, 2012, p. 58). Com apenas dois meses em Fortaleza, os Kinetoscopes de Edison abriram caminho para uma singular e bela história de sucesso do audiovisual em terras alencarinas. Esses aparelhos de fotografias animadas ficaram sob responsabilidade do cearense Manoel Pereira dos Santos, mais conhecido como Mané Coco, proprietário do Café Java, antigo café presente na emblemática e histórica Praça do Ferreira, no bairro Centro de nossa cidade. Para exibir sessões de Kinetoscope em Fortaleza, Mané do Coco contou com a ajuda de um técnico da Telephonica do Ceará, um holandês de nome Petter Bernard. As fotografias animadas entusiasmaram a todos que frequentavam o Café Java.

Logo, não tardou para que novos equipamentos desse embrionário entretenimento aportassem na cidade, trazendo novidades tecnológicas que permitiram que os fortalezenses pudessem apreciar as maravilhas do que viria a se tornar a sétima arte. Um desses equipamentos vindos de fora também pertencia à empresa de Edison, sendo que não se tratavam de cabines individuais para que os expectadores pudessem assistir sessões de fotografia animada, dessa vez Fortaleza passou a contar com o Kinetoscope Projector ou simplesmente Projetoscope. Esse novo aparelho permitia a projeção de imagens fotográficas animadas em telas, tendo sido encomendado pela “Figura versátil do comendador Ernesto de Sá Acton, com o apoio do comerciante Antonio Ferreira Braga, a quem se deve a construção de um teatro apropriado na rua Senador Pompeu. O revolucionário invento teve a sua estreia na noite de 19 de setembro de 1897, com grande sucesso” (LEITE, 2012, p. 58).

Há de se pensar, por esses relatos, que, em Fortaleza, os produtos americanos cinematográficos tinham mais sucesso do que os franceses, porém, logo após o estrondoso êxito das sessões dos kinetoscopes e projetoscopes de Edison, eis que o cinematógrafo francês também aportou em Fortaleza, marcando a hegemonia internacional e nacional da *Belle Époque* francesa, como sinônimo de qualidade cinematográfica.

Em uma Fortaleza afrancesada, era de se esperar que tais produtos despontassem como os hegemônicos no mercado mundial. Segundo Leite (2012), o cinematógrafo foi encomendado pelo fotógrafo italiano Nicola Maria Parente, um aficcionado pela invenção dos Lumière. O cinematógrafo não seria uma realidade em Fortaleza sem a ajuda do senhor Dionísio Costa. Leite (2012, p. 59) relata que “as exibições foram iniciadas em 13 de novembro de 1897, em um prédio na rua Formosa, próximo ao Hotel de France e do Passeio Público, com apoio do empresário Alfredo Salgado”.

A partir dessas experiências exitosas com a exibição de filmes na capital no final do século oitocentista, deu-se início a uma fase de expansão itinerante dessa mágica experiência

cinematográfica pelo Estado do Ceará, que durou 12 (doze) anos. Leite (2012) relata que o cratense Joaquim Moura Quineau foi um dos grandes responsáveis por essa fase nômade de exibição de películas de 60 e 35mm no projetor francês *Chronophotographo Demény*, da empresa Gaumont francesa.

6.2.1 Os primeiros cinemas fixos em Fortaleza

A primeira sala permanente de cinema em Fortaleza foi o *Cinematographo Art-Nouveau*, que teve sua inauguração no dia 26 de agosto de 1908, de propriedade do senhor Victor Di Maio. O empreendimento localizava-se na esquina da Rua Municipal (atual Guilherme Rocha) com Rua da Palma (atual Major Facundo). De acordo com Leite (2012, p.61), o cinema Di Maio ou Maison Art-Nouveau “atraiu um grande público à Praça do Ferreira. Na programação diária, filmes franceses e italianos. Foi o Art-Nouveau que exibiu o primeiro sucesso do nascente cinema brasileiro: *A Mala Sinistra* (1908)”.

Em 1909, precisamente em 18 de setembro, foi inaugurado o Cinema Casino Cearense, antes um comércio conhecido por Casa Palhabote. No mesmo ano, o italiano Henrique Mesiano deu início às atividades do seu Cinema Rio Branco, localizando na avenida de mesmo nome. Aos poucos os comerciantes locais perceberam que esse tipo de entretenimento poderia ser uma atividade lucrativa e, então, passou-se a investir mais em cinemas fixos, tanto que a exibição de filmes contou com a ajuda de Henrique Mesiano, que além do Cinema Rio Branco, criou “os cinemas da Estação e o Tiro Cearense, tendo atuado nos subúrbios com um denominado cine São Luiz” (LEITE, 2012, p. 63).

A expansão dessas casas de cinema entusiasmou Henrique Mesiano e Roberto Muratori, ambos de famílias tradicionais italianas, a experimentarem o papel de produtores fílmicos. Essa empreitada garantiu a produção do primeiro filme cearense “*A Procissão dos Passos*”, exibido pela primeira vez no dia 1º de abril de 1910, no Cinema Rio Branco, de propriedade de Henrique Mesiano.

Nas décadas iniciais do século XX, destaca-se o cinema idealizado por um comerciante importante de Fortaleza, de nome José de Oliveira Rola, que junto de seu irmão criaram, em 12 de junho de 1911, o Cine-Theatro Polytheama, um estrondoso sucesso localizado também na Praça do Ferreira. O Cine Polytheama exibia filmes mudos, tendo em vista que essas produções perduraram até meados de 1926 e 1927 em escala mundial, momento em que o som passou a ser uma realidade técnica nas películas cinematográficas. Sobre o Cine Polytheama, recentemente o Cineteatro São Luiz, equipamento cultural revitalizado e possuidor

de programação acessível ao grande público fortalezense, criou uma nova faixa de programação denominada de Sessão Polytheama, uma saudosa homenagem a importância desse cinema na cultura cinéfila dos fortalezenses à época, como também um reconhecimento dessa era de produções mudas na história do cinema mundo afora. A seguir (Figura 28) consta um banner digital de divulgação da Sessão Polytheama, que teve estreia numa quarta-feira, dia 18 de setembro de 2019, com sessões a partir das 14 horas.

Figura 28 – Banner digital de divulgação da sessão inauguração Polytheama de cinema mudo



Fonte: Coleção do autor, 2020.

De acordo com Leite (2012):

Os dois anos que se seguiram foram devastadores para o Ceará, assolado mais uma vez pelo fenômeno cíclico da seca no Nordeste. Em 1915, ápice da estiagem, o drama cearense ficou exposto pelas grandes legiões de flagelados e vítimas da fome que invadiam a capital. Mesmo assim, o mercado cinematográfico teimava em seguir em frente. (LEITE, 2012, p. 64 e 65).

Mesmo com o flagelo da seca, a realidade do mercado exibidor em Fortaleza parecia em ascensão, sendo que, no ano de 1915, mais dois cinemas foram inaugurados: o Amerikan Kinema e Cinema Riche, este último com exibição inaugurada em 23 de dezembro, no mesmo lugar outrora ocupado pelo Cinematógrafo Art-Nouveau, do falecido Di Maio. Mesmo em um

momento tão delicado para o Estado, o ano de 1915 marcou a chegada do criativo e visionário empresário Luiz Severiano Ribeiro. Com ele, a exibição de filmes em Fortaleza e no Brasil nunca mais foi a mesma. Severiano revolucionou esse mercado, começando pela compra dos cinemas que existiam na Praça do Ferreira, como o Riche e o Polytheama. Severiano Ribeiro, juntamente com o seu sócio Alfredo Salgado, decidiu inaugurar o Cine-Theatro Magestic Palace no ano de 1917. Esse suntuoso espaço contava com uma estrutura de metal, com capacidade para aproximadamente 1088 poltronas.

Leite (2012) mostra que, nas décadas de 1920 em diante, teremos a escalada de sucesso de Luiz Severiano Ribeiro no ramo exibidor, aliado a uma mudança do cinema mudo para o cinema falado, além da chegada das produções ascendentes do mercado hollywoodiano. Não contente com o sucesso do Cine Majestic, Severiano decide construir o Cine Moderno, inaugurando-o no dia 7 de setembro de 1921. Após fechar o Cine Riche, Severiano reinaugura, em 19 de março de 1922, o cine Polytheama, fazendo com que o bairro Centro estivesse plenamente abastecido de bons cinemas. Era também uma época dourada do referido bairro, que nesse período nutria de plena movimentação e valorização, devido à sua vocação comercial e, ao mesmo tempo, lugar residencial da elite alencarina.

É importante ressaltar que, na década de 1920, a febre audiovisual que atingiu o bairro Centro conseguiu adentrar os espaços periféricos de Fortaleza com mais intensidade, numa demonstração de plena efervescência cultural cinematográfica. Sobre isso, Leite (2012) diz que:

A década de 20 favoreceu ainda a instalação de pequenos cinemas nos subúrbios: o Cineteatro Pio X; o Cine União; o Cine Beira Mar, na popular Praia do Peixe (atual Praia de Iracema); o Recreio Iracema, de Antônio Capibaribe; o Cine-Theatro Centro Artístico Cearense; e o Cine Grêmio Dramático Familiar (desdobramento do consagrado espaço teatral criado por Carlos Câmara). Todos reproduziam os lançamentos de salas da Praça do Ferreira, com preferência pelos populares “seriados” e os filmes de “cowboys”. (LEITE, 2012, p. 69).

Essa é uma situação bem diferente dos tempos atuais em Fortaleza e no Brasil, cuja realidade aponta para a extinção dos cinemas de bairro em quase todo o território nacional. Com a abertura de mais *shopping centers* nas zonas periféricas, fenômeno evidentemente nacional, as salas de cinemas desses espaços de consumo *indoor* ocuparam o vazio deixado pela erradicação dos cines de bairros.

Até bem pouco tempo contávamos com um único cinema de bairro funcionando, chamado Cine Nazaré, localizado na rua Padre da Graça, número 65, bairro Otávio Bonfim, zona oeste da cidade. O Cine Nazaré foi um cinema guerreiro que começou sua história nos

idos de 1941 pelas mãos de dona Hernestina e que por muito tempo acompanhou as transformações ocorridas no bairro, mesmo com o avançar do dito progresso, contando posteriormente com a ajuda de Seu Marcelino, até o seu fechamento no ano de 1956. Em uma segunda fase de sua existência, o Cine Nazaré reabriu suas portas na década de 1960 por iniciativa do radiotécnico chamado Raimundo Getúlio Vargas Carneiro de Araújo, mais conhecido por Seu Vavá, um simpático senhor de mais de 85 anos que ansiava dar continuidade à magia do cinema naquela comunidade, com uma programação cinematográfica tão boa quanto os grandes cinemas do bairro Centro. Nos tempos áureos, o Cine Nazaré teve duas sessões seguidas completamente lotadas, tanto que relatos dizem que o muro do cinema chegou a cair nesse dia. Seu espaço físico contemplava 300 lugares, 200 poltronas com encosto e 100 sem encosto.

O Cine Nazaré³⁵ teve seu apogeu de bilheteria, mas devido à crise financeira que abateu Seu Vavá nos anos de 1970, aliado à quebra de repasse de filmes ao Cine Nazaré pelo grupo Severiano Ribeiro, novamente o cinema fechou suas portas, passando por um longo período de 34 anos de esquecimento. Durante esse tempo, o Cine Nazaré deu lugar a vários empreendimentos como uma oficina mecânica, assim, no lugar de suas poltronas e uma tela branca, ocupavam peças automotivas e carcaças de carros, que insistiam em apagar a história de magia e fantasia dos moradores do Otávio Bonfim.

No ano de 2008, incentivado pelo colecionador e pesquisador Miguel Ângelo de Azevedo, mais conhecido por Seu Nirez, Seu Vavá esboçou uma volta do Cine Nazaré, passando a exhibir os filmes do Cine São Luiz – um dos maiores cinemas de rua do Brasil – e de seu acervo pessoal. Entre idas e vindas, o Cine Nazaré reinaugurou, mas novamente, por questões financeiras, teve seu fechamento decretado em 2009. Como um cinema que insiste em contar suas histórias às novas gerações, por incrível que pareça, o Cine Nazaré conseguiu novamente se reerguer das cinzas em 2018, começando um novo ciclo de exhibições às quartas-feiras no horário das 16h. Sua história encontra-se em aberto para que alguém continue a escrevê-la, mas o fato é que situações como a do Cine Nazaré mostram o desafio de se preservar a cultura e a memória do que fomos e como vivíamos. A história do Cine Nazaré poderia ter um outro sentido para a vida cultural de Fortaleza, assim como tantos outros cinemas periféricos de nossa cidade, que bravamente resistiram e alegraram as vidas de gente simples, porém, merecedoras de cultura e lazer.

Ainda em 1920, tudo estava se encaminhando muito bem no setor exibidor

³⁵ Disponível em: <<https://www.opovo.com.br/jornal/vidaarte/2018/01/conheca-o-cine-nazare-o-ultimo-cinema-de-bairro-ativo-em-fortaleza.html>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

audiovisual fortalezense e, essa boa fase impulsionou produtores cearenses a investirem e criarem seus próprios filmes. Sobre isso, Leite (2012, p. 69 e 70) cita alguns:

Apareceram, assim, dois filmes de atualidades, ambos em 1919: o Ceará Jornal, no Cine Rio Branco [...] o documentário sobre a visita do General Joaquim Inácio, e Filme Cearense, no Majestic. [...] em 1923, quando o Moderno lançou um documentário esportivo assinado pelo cearense Adhemar Bezerra de Albuquerque, intitulado Temporada Maranhense de Foot-Ball no Ceará. (LEITE, 2012, p. 69 e 70).

Seguindo em nossa linha cronológica, também foi na década de 1920 que chegou a era do cinema falado. Nessa época, o grupo Severiano Ribeiro já era considerado um grande exibidor e lançador de filmes, cenário que novamente favoreceu e impulsionou novas produções cinematográficas locais como o “lançamento, em 8 de dezembro de 1925, do longa-metragem O Padre Cícero e Aspectos do Ceará, com o qual a Abafilm, de Adhemar Albuquerque, tornou-se conhecida no mercado nacional” (LEITE, 2012, p. 71). Nessa fase, os espaços exibidores de Fortaleza receberam equipamentos de sons modernos para a época, porém, as cópias em rolos de filmes cinematográficos chegavam à cidade com o áudio em inglês ou em espanhol, uma situação por demais incômoda, que só foi resolvida com o posterior advento das legendas em português.

Por esses relatos históricos, percebe-se que as novidades tecnológicas audiovisuais não aportavam tão tarde em Fortaleza. Isso se deve ao pioneirismo de cearenses desbravadores desse novíssimo mercado exibidor, além do empreendedorismo na produção cinematográfica local, cujo destaque fica pela empresa Aba Film, de propriedade do senhor Adhemar Albuquerque. É da Aba Film a produção do filme “Lampião”, clássico documentário censurado pelo Ministério da Justiça, por conter imagens críveis e inéditas do cotidiano do Rei do Cangaço, Maria Bonita e seu bando.

Dando um salto cronológico até a década de 1940, os mais incautos acreditavam que o desaparecimento dos cinemas mudos poderia ameaçar o mercado exibidor local e, com isso, abalar a produção cinematográfica cearense, mas a realidade se mostrou bem diferente. Nesse período, surgiram mais cinemas de bairro e a capital ganhou um moderno cinema de nome Cine Diogo, idealizado pelo empresário José Diogo de Siqueira, sendo posteriormente comprado por Severiano Ribeiro, trazendo mais público cinéfilo ao bairro Centro. Entre as décadas de 1940 e 1950, ao receber celebridades internacionais, Fortaleza novamente despontou no cenário internacional:

A cidade também conheceu Orson Welles, Fredric March, George O’Brien, dentre outras personalidades que nos honraram com suas visitas. Paralelamente ao mercado exibidor comercial, nascia a Sociedade Cearense de Fotografia e Cinema, que

viabilizou o primeiro filme cearense de enredo, *Caminhos sem Fim*, e o cineclubismo, com o Clube de Cinema de Fortaleza. (LEITE, 2012, p. 69 e 74).

6.3 Inauguração do Cine São Luiz e a derrocada dos cinemas de rua da capital cearense

Na década de 1950, o poderio do grupo Severiano Ribeiro estava para ser materializado com a construção de seu maior e mais luxuoso cinema de rua, o Cine São Luiz. Nas palavras de Luiz Severiano Ribeiro, o Cine São Luiz foi um presente dado à cidade que tanto o acolheu e o permitiu prosperar em seus negócios. O prédio que abriga o cinema também funcionou por muito tempo como a sede administrativa do Grupo Severiano Ribeiro. A inauguração do Cine São Luiz aconteceu no dia 26 de março 1958 na famosa e histórica Praça do Ferreira com a exibição do filme “Anastácia, a princesa esquecida”.

A construção e inauguração do Cine São Luiz no bairro Centro coincidiu com a chegada dos aparelhos de televisão ao Brasil e Ceará. As imagens em movimento eram gravadas em película cinematográfica em rolo, mas a mudança tecnológica na feitura de imagens entre as décadas de 1950 a 1970, devido ao surgimento da televisão, foi o que fez nascer e se fazer conhecer o vídeo, uma imagem que podia estar em diferentes locais simultaneamente, era eletrônica e analógica – pois era armazenada em fitas magnéticas –, mas que hoje encontra-se no formato digital e está praticamente em pé de igualdade com o cinema digital, diferenciando-se em relação aos equipamentos e acessórios envolvidos no processo de captura, processamento e pós-produção.

É importante ressaltar que a chegada da televisão, do vídeo, da realidade do digital e da Internet, ou melhor, das transformações tecnológicas ocorridas com as imagens do analógico para o digital, contribuíram para a derrocada dos cinemas de rua ou do ato de frequentá-lo na capital e no interior, alterando significativamente os aspectos culturais, sociais e comportamentais de ver produções audiovisuais em Fortaleza. Também é importante dizer que esse não foi o único fator que acelerou o esvaziamento dos cinemas fora dos circuitos dos *shoppings centers* da cidade. Como a maioria dos cinemas de rua da capital concentravam-se no bairro Centro ou estavam espalhados pela periferia fortalezense, os fatores econômicos, sociais e demográficos também foram preponderantes nesse gradual processo de falência dos espaços de entretenimento audiovisual. O que observamos em relação às transformações ocorridas com o bairro Centro, de certa forma, aplicam-se ao que aconteceu com os cinemas presentes nas diferentes regiões da cidade.

6.4 O vídeo em Fortaleza: Consolidação nos espaços de formação e circuitos artísticos locais

Levando em consideração que cultura é o “conjunto das práticas, técnicas, dos símbolos e dos valores que se deve transmitir; consciência grupal operosa que desentranha da vida presente os planos para o futuro” (BOSI, 1992, p.16), perceberemos que desenvolvemos ao longo do tempo um conjunto de práticas, técnicas, símbolos e valores que nos ajudaram na consolidação de uma cultura audiovisual centrada no hábito de se assistir filmes, criticá-los, produzi-los e realizá-los, em Fortaleza e no Estado do Ceará.

Como ressaltamos, as transformações tecnológicas ocorridas no campo da imagem em movimento, bem como as transformações econômicas, sociais e demográficas vivenciadas pela cidade de Fortaleza, durante as décadas de 1970, 1980 e 1990, provocaram mudanças que abalaram fortemente um dos polos dessa cultura audiovisual: os espaços de exibição ao ar livre, ou melhor, os cinemas de rua deixaram de existir em Fortaleza, com exceção do Cineteatro São Luiz. Em compensação, em relação ao polo da produção fílmica, os cineastas locais sempre produziram de acordo com as oscilações do mercado de cinema e audiovisual nacional, estando à mercê da boa vontade estatal, dos editais e leis de incentivo municipais, estaduais e federais, mas também souberam driblar os percalços financeiros com muita criatividade, na busca por soluções mais acessíveis de se produzir cinema e outros conteúdos audiovisuais.

Em relação a produção audiovisual cearense nas décadas iniciais do século XXI, de acordo com o professor Firmino Holanda (2012):

Vive-se, hoje, uma nova produção audiovisual no Ceará, cujo ponto de virada foi o advento de câmeras de vídeo mais baratas, disseminadas no início dos anos 1980. Hoje, com as câmeras digitais de alta resolução, passou-se a fazer filmes a partir dessa captação (eventualmente transferida para película). [...] Uma série de longas em digital tem sido realizada, pelo coletivo Alumbramento (Viagem Para Ythaca, Os Monstros), por Gerardo Damasceno (Poço da Pedra), Daniel Abreu (Centopeia) etc. Mas, no Ceará, o pioneiro em fazer longa dispensando a película fotográfica foi Glauber Filho, com Oropa, França e Bahia (1999). (HOLANDA, 2012, p. 55).

Como se vê, na década de 1980, o vídeo ocupou um papel importante do ponto de vista técnico, porém, secundário do ponto de vista comercial e estético se comparado ao cinema dentro de nossa cultura audiovisual em Fortaleza. O vídeo era jovem, um campo que se fez conhecer por artistas e curadores brasileiros do eixo sudeste ainda na década de 1970, mas foi somente na década de 1980, muito em função de uma nova crise que se abateu sob o cinema nacional, que o vídeo passou a ser uma área de experimentação profícua por artistas da arte

contemporânea e por jovens cineastas interessados em fazer cinema, mas que estavam inviabilizados pelas incertezas que pairavam sob o setor cinematográfico nacional.

Os anos de 1980 foram considerados como uma década perdida para o cinema nacional, mesmo assim, o vídeo já havia preparado uma segunda geração de videoartistas no Brasil, que tencionavam seus experimentos videográficos com a mídia jornalística e o próprio cinema, promovendo uma onda criativa bastante promissora naquela época. Foi na década perdida de 1980 que surgiu o Coletivo Olhar Eletrônico, do qual faziam parte o jornalista Marcelo Tas e o cineasta Fernando Meirelles, diretor do clássico brasileiro “Cidade de Deus”.

A extinção da Embrafilme e dos demais órgãos ligados ao setor (especialmente o Conselho Superior de Cinema – CONCINE) pelo presidente Fernando Collor de Mello, em 1990, levou a uma paralisação quase total da produção de longas-metragens para cinema, que se estendeu por alguns anos. Muitos profissionais migraram para a publicidade, que na ocasião vivia um momento pujante no mercado brasileiro, e uma produção pontual de curtas e documentários garantiu os sinais de vitalidade à produção nacional deste período. Somente em meados da década de 1990 surgiram as bases de um novo modelo de fomento à cultura, agora apoiado no financiamento indireto e na renúncia fiscal. (ANCINE/BRASIL, 2017, p.13).

Mesmo com a extinção da Embrafilme pelo governo Fernando Collor de Mello, o audiovisual nacional tentou se reinventar, momento em que os curtas e as produções videográficas tiveram um papel importante do ponto de vista comercial, artístico e estético nos anos de 1990. Como o vídeo já era uma realidade no Brasil desde os anos de 1970, a curadora do Festival de Arte Contemporânea Sesc_Videobrasil, Solange Farkas, acreditava que era preciso reconhecer e legitimar a potência criativa, inventiva e estética do vídeo e, no ano de 1991, ela criou a Associação Cultural Videobrasil:

[...] a Associação Cultural Videobrasil é fruto do desejo de acolher institucionalmente um acervo crescente de obras e publicações, que vem sendo reunido desde a primeira edição do Festival de Arte Contemporânea Sesc_Videobrasil, em 1983. Desde então, a associação trabalha sistematicamente no sentido de ativar essa coleção, que reúne obras do Sul geopolítico do mundo – América Latina, África, Leste Europeu, Ásia e Oriente Médio –, clássicos da videoarte, produções próprias e uma vasta coleção de publicações sobre arte. Além do Festival, que ocorre a cada dois anos, a associação também realiza uma série de ações de pesquisa, difusão e mapeamento de sua coleção: exposições internacionais; mostras itinerantes; publicações sobre arte e cultura contemporânea; programas de TV e os documentários da Videobrasil Coleção de Autores; seminários, oficinas e encontros com artistas e pesquisadores, em diálogo constante com diversas áreas do conhecimento; e programas de residência artística, em conexão com uma ampla rede de colaboração internacional.³⁶

³⁶ Disponível em: <<http://site.videobrasil.org.br/quem-somos>>. Acesso em: 19 jan 2020.

Através dos esforços de Solange Farkas e tantos outros, no sentido de se promover a formação, a difusão, o mapeamento e a pesquisa do audiovisual nacional (cinema, TV e vídeo), aliados à criação da ANCINE e novos modelos de negócios voltados para esse setor, aos poucos foi possível se esboçar uma retomada para este campo das imagens em movimento.

Em Fortaleza, devido ao nosso histórico exibidor e produtor, era natural que a esferas da formação formal e informal do audiovisual estivessem voltadas a priori para o campo cinematográfico. É importante dizer que tais esferas, que sempre privilegiaram o cinema, impulsionaram os estudos de outros segmentos audiovisuais, os quais passaram a ser investigados nos espaços acadêmicos, como na Universidade Federal do Ceará (UFC) e na Casa Amarela Eusélio Oliveira. Sobre esse cenário, Holanda (2012) mostra que:

Na segunda metade da década de 1990, novo polo audiovisual seria idealizado, com resultados mais concretos. A partir das aulas do projeto “Luz, Câmera, Imaginação”, na Casa Amarela Eusélio Oliveira (UFC), em parceria com a Secretaria da Cultura do Ceará, criaram-se cursos mais amplos. Junto a isso, vieram mecanismos governamentais de incentivo à produção e, finalmente, fortaleceu-se o festival Cine Ceará, espaço de debate e de difusão da produção nacional e local. (HOLANDA, 2012, p. 49).

Mas, e o vídeo em Fortaleza? Quando ele de fato começa a se destacar e a interessar os espaços formais e não formais de ensino ligados ao audiovisual? Apesar do pioneirismo da artista carioca radicada no Ceará, Leticia Parente, ao ser considerada nacionalmente como uma das primeiras artistas a experimentar o uso do vídeo na década de 1970 como um elemento fundamental em suas performances, podemos dizer que a videoarte viria a ter uma maior atuação em Fortaleza quando a Organização Não Governamental (ONG) Alpendre – Casa de Arte, Pesquisa e Produção decidiu investigar, produzir, mapear e difundir o subgênero videodança em seu espaço de formação não-formal em arte contemporânea, no final da década de 1990:

Em 1999, um grupo de estudos e de amigos, com interesses comuns em um espaço onde pudessem compartilhar da arte, fundou o Alpendre Casa de Arte, Pesquisa e Produção, organização não governamental (ONG), cujo intuito era desenvolver os trabalhos em videodança na cidade de Fortaleza, firmando-se a partir de então com ênfase nos trabalhos de alguns artistas locais. Alexandre Veras, videomaker, e Beatriz Furtado, jornalista, dois dos responsáveis pelo Alpendre, introduziram no espaço suas marcas. (ALVES & LEAL, 2014, p.7 e 8).

Não estamos afirmando que o vídeo passou a ser investigado somente com o Alpendre em 1999, mas a iniciativa possibilitou que outros espaços não-governamentais pudessem experimentar o vídeo, a videoarte e seus subgêneros em Fortaleza com mais intensidade na transição para os anos 2000, adentrando o século XXI, some-se a isso o

surgimento de novos espaços não-formais para se discutir o audiovisual e se incentivar a criação artística em vídeo.

No sítio do Curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual da UFC é possível se ter uma ideia da diversidade de ONGs voltadas para a formação no campo do audiovisual e essa profusão tem raízes em um passado que possibilitou o desenvolvimento dessa cultura fílmica em nosso Estado.

A produção cearense se mantém numericamente razoável. Passado o sonho do polo de cinema, o Estado é reconhecido como um centro de realizadores, muitos dos quais premiados no Brasil e no exterior. Fortaleza dispõe de cursos de iniciação em audiovisual na Casa Amarela Eusélio Oliveira e na Vila das Artes, além dos cursos de graduação da UFC e da Unifor. O futuro nos reserva um número cada vez maior de técnicos e de autores em audiovisual. Resta saber se a nossa realidade histórica, cultural, política, social, existencial etc. terá abordagens cada vez mais profundas, captadas por todas as lentes e mentes aqui estabelecidas. (HOLANDA, 2012, p. 56).

Sobre as considerações acima, é preciso acrescentar que, dos muitos artistas locais que decidiram experimentar o vídeo, boa parte saiu de espaços institucionais formais como a Universidade Federal do Ceará (UFC), o Bacharelado em Artes Plásticas da Faculdade Gama Filho (FGF) no ano 2000, o Curso Superior de Tecnologias em Artes Plásticas do então Centro Federal de Ensino do Ceará (CSTAP), bem como dos ditos espaços não-formais, como o Alpendre. Nomes como Waléria Américo, Yuri Firmeza, Alexandre Veras, Solon Ribeiro, Marina de Botas e tantos outros, abraçaram o vídeo como uma ferramenta a mais a favor de suas poéticas.

O cinema ainda ocupa um espaço considerável em relação ao quesito formação em Fortaleza, porém, cada vez mais, salões consagrados como o Salão de Abril, os festivais de fotografia contemporânea, como o Festival Solar, Verbo Ver Festival de Fotografia, NOIA – Festival do Audiovisual Universitário, entre outros, costumam incluir a categoria videoarte como um reconhecimento da importância do vídeo no processo de criação artística local.

Dos espaços formativos citados, desde o ano de 2002, o Curso Superior de Tecnologias em Artes Plásticas, hoje CLAV/IFCE, sempre ofereceu formação de qualidade no campo da videoarte e da estética cinematográfica até a presente data de depósito desta tese, fato que nos permite incluir esse importante espaço como um desses locais que compreenderam as idiossincrasias da imagem vídeo como uma modalidade potente em termos de expressividade e plasticidade para as poéticas de seus futuros artistas, professores e pesquisadores.

6.5 Patrimônio cultural e audiovisual em Fortaleza: Relações possíveis

Ao fazermos um recorte temporal, o qual procurou contemplar do século oitocentista ao século XXI, e ao historicizarmos sobre a instauração do audiovisual e a chegada do vídeo em Fortaleza, deparamo-nos com vários relatos sobre espaços arquitetônicos cinematográficos construídos no bairro Centro e periferia da cidade que, infelizmente, como prédios independentes, hoje não existem mais. Tal situação nos fez refletir sobre essa era de ouro do mercado exibidor de cinema em Fortaleza, que desenvolveu uma cultura audiovisual forte, mas que, por diferentes razões, teve que se reinventar, sem, no entanto, desenvolver mais ações para preservar, conservar e perpetuar fisicamente e imaterialmente essa história tão singular. Não há como evidenciar essas transformações, sem primeiro considerar o que foi o bairro Centro e o que motivou nossa história audiovisual seguir outros rumos.

6.5.1 Breve olhar para o bairro Centro

O bairro Centro é um dos mais antigos da capital do Ceará. Inicialmente confundia-se com a cidade. Com uma área de 5,45 km², está localizado na zona norte da cidade, onde estabelece zona limítrofe ao LESTE, com a Rua João Cordeiro, OESTE, Avenidas Padre Ibiapina e Filomeno Gomes, NORTE, Avenidas Historiador Raimundo Girão, Almirante Barroso, Humberto Castelo Branco, Pessoa Anta, Adolfo Caminha e Santa Terezinha, e SUL, Avenidas Antônio Sales e Domingos Olímpio.

Até a primeira metade do século XX, o Centro abrigou a elite fortalezense com suas suntuosas construções arquitetônicas neoclássicas e ecléticas. Sua arquitetura e urbanismo refletem o período de prosperidade e o apogeu do negócio exportador de algodão, vivenciado pela capital do Ceará da 2ª metade do século XIX até as duas primeiras décadas do século XX, período histórico conhecido por Fortaleza da *Belle Époque* (1860/1930).

A cidade experimentou um período de intenso crescimento urbano, reproduzindo os padrões estéticos e arquitetônicos europeus, principalmente o francês, ao implementar na paisagem urbana bondes, bulevares, cafés, praças, passeios públicos e diversos cinemas, bem ao estilo parisiense. Essas inovações em grande parte aconteceram no bairro Centro, como a criação do Passeio Público, lugar aprazível, arborizado, ornado com estátuas de provável inspiração greco-romana, com vista para o mar e frequentado pela elite alencarina como um programa social elegante e indispensável à época. Como versamos sobre a história do audiovisual em Fortaleza, uma das razões da decadência dos cinemas de rua existentes no bairro

Centro tem relação com a migração de seus moradores, além de outros fatores já discutidos.

A paulatina migração do segmento de maior aporte financeiro para outras regiões da capital provocou o esvaziamento do Centro e a ascensão dessa região para o comércio. Tal situação acarretou um crescente desornamento espacial, com uma taxa de moradia reduzida e ocupada por uma classe social de menor poder aquisitivo, além de uma evidente decadência e descaracterização de seus centenários prédios históricos, monumentos e obras públicas de arte.

De acordo com o Anuário do Ceará (2019-2020)³⁷, a população do bairro Centro, com mais de 28.000 habitantes, ainda resiste ao seu progressivo esvaziamento, contando em 2000 com apenas 6.938 imóveis residenciais. Em termos econômicos, os dados do ano de 2017 apontam que o Centro concentrou 6.649 estabelecimentos formais de trabalho. A Regional do Centro possuía 92.503 postos de trabalho, com destaque para a atividade de contratação temporária, que emprega uma população estimada de 3.574 cidadãos fortalezenses.

Em relação à aplicação de recursos por órgãos públicos, o bairro Centro é a Regional que recebe a menor verba, da ordem de R\$ 65.148.111,00 (sessenta e cinco milhões, cento e quarenta e oito mil e cento e onze reais), sendo que os órgãos de interesse para o escopo de nossa pesquisa, como a Secretaria Municipal de Conservação e Serviços Públicos, de Cultura e Educação, destinam, respectivamente, R\$ 37.134.114,00 (trinta e sete milhões, cento e trinta e quatro mil, cento e quatorze reais), R\$ 126.000 (cento e vinte e seis mil reais) e R\$ 0 (zero real) a essa região. De todas as Regionais, o Centro é agraciado com o maior recurso para a cultura, enquanto que os outros setores ou áreas costumam sofrer com rarefeitos investimentos. Pelos dados consultados no Anuário do Ceará, sua vocação evidente é o comércio e isso nos faz lembrar que Fortaleza é uma cidade que se formou e se desenvolveu também em função dos mascates e de suas atividades comerciais ligadas ao ciclo do algodão e do gado.

No Centro, é perceptível o aglomerado de prédios comerciais e, em uma tentativa de reverter sua condição de bairro esquecido, o poder público, aliado ao setor privado, está incentivando sua reocupação ao iniciar – mesmo que de forma tímida – ações artístico-culturais, revitalizações, restaurações de obras de arte pública, tombamentos de casarões e de prédios históricos. Uma das recentes e questionáveis ações de requalificação dessa área foi a polêmica ordem de retirada dos feirantes da Rua José Avelino, já que a prefeitura pretende pôr em prática o processo de revitalização do trecho com pedras históricas e restaurações de seus prédios antigos, que ligam a Avenida Alberto Nepomuceno ao Centro Cultural Dragão do Mar de Arte e Cultura.

³⁷ Disponível em: < <http://www.anuariodoceara.com.br/secretarias-regionais/>>. Acesso em: 19 jan 2020.

6.5.2 Patrimônio cultural: Um conceito em constante transformação

Já sabemos que o vídeo é um olhar crítico que se exerce na ação sobre as coisas que estão ao nosso redor. O conhecimento que tivemos sobre a história do audiovisual em Fortaleza, que, em relação aos seus espaços cinematográficos, pouco se preservou devido às transformações ocorridas no bairro Centro e periferia de nossa cidade, nos fez pensar como uma educação estética pelo vídeo pode vir a se tornar uma ferramenta artística, crítica, reflexiva, política e cultural, capaz de ajudar na preservação de nossas memórias, na criação de nosso patrimônio histórico e na elaboração de novos símbolos que traduzam quem somos. Sobre o termo “patrimônio histórico”, a historiadora Françoise Choay (2006) esclarece que:

A expressão designa um bem destinado ao usufruto de uma comunidade que se ampliou a dimensões planetárias, constituído pela acumulação contínua de uma diversidade de objetos que se congregam por seu passado comum: obras e obras-primas das belas-artes e das artes aplicadas, trabalhos e produtos de todos os saberes e savoir-faire dos seres humanos. (CHOAY, 2006, p. 11).

Desse conceito, podemos extrair a ideia de que, se um bem é destinado ao usufruto de uma comunidade qualquer, o mínimo que se pode fazer para garantir que ele continue a propiciar essa satisfação em comum é cuidar e preservar esse bem. Esse é o sentido da patrimonialização. Choay (2006) relata que o termo “patrimônio” sofreu, com o tempo, uma elasticidade conceitual, fazendo-o distanciar do seu sentido primeiro de monumento histórico. Assim, o termo “patrimônio” deixou de estar relacionado somente à noção de preservação de bens materiais, conhecidos pela alcunha de pedra e cal, para abrigar a ideia de que poderíamos também salvaguardar coisas consideradas intangíveis.

Essa mudança gradual e global afetou o entendimento que o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) tinha sobre o conceito de patrimônio:

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 216, ampliou o conceito de patrimônio estabelecido pelo Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, substituindo a denominação Patrimônio Histórico e Artístico, por Patrimônio Cultural Brasileiro. Essa alteração incorporou o conceito de referência cultural e a definição dos bens passíveis de reconhecimento, sobretudo os de caráter imaterial. (IPHAN/BRASIL, 2019, s/p)³⁸.

O patrimônio cultural brasileiro se divide em bens materiais e imateriais. O patrimônio material é “composto por um conjunto de bens culturais classificados segundo sua

³⁸ Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218>>. Acesso em: 14 dez. 2019.

natureza, conforme os quatro Livros do Tombo: arqueológico, paisagístico e etnográfico; histórico; belas artes; e das artes aplicadas” (IPHAN/2019, s/p)³⁹. Esse tipo de patrimônio pode ser móvel e imóvel, sendo que o tombamento e o inventário são os instrumentos responsáveis por legitimar a sua preservação. Os patrimônios imateriais “dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares (como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas)” (IPHAN/2019, s/p)⁴⁰. Os instrumentos mais adequados a sua preservação são os livros de registro.

No século XXI, independente da vulgarização de seu uso, “cada vez mais o vocábulo tem Figurado os empreendimentos de toda ordem – seja político, social, econômico e/ou simbólico – e mobilizado diferentes ações de preservação com vistas aos interesses das comunidades em escalas locais, nacionais e internacionais” (NOGUEIRA, 2014, p. 49 e 50). O patrimônio passou a designar “simultaneamente, o conjunto das manifestações culturais em sua diversidade de suporte material, natural e intangível. Na condição de uma categoria aberta, tem assimilado novos conteúdos e significados” (NOGUEIRA, 2014, p. 50).

Teóricos afirmam que essa inflação do termo tem raízes na associação do patrimônio cultural, com a ideia de “evocar” e “reivindicar”, duas palavras que têm relação com a memória, como uma espécie de resposta ao tempo presente, em que se esquece rapidamente das coisas, mas que, ao mesmo tempo, se tenta não deixar de lembrar, de se fazer algo para preservar. Nessa perspectiva, há o perigo da banalidade do uso do vocábulo “patrimônio cultural”, de forma que hoje tudo possa ser considerado patrimônio. É importante especificar que a patrimonialização de algo intangível só fará sentido se as mudanças em torno dessa imaterialidade forem fortes o suficiente para ameaçar a sua existência. Hoje, para se patrimonializar algo material ou imaterial, é preciso estar atento aos contextos e situações que nos permitam evocar ou reivindicar a necessidade para tal feito. Foi o que aconteceu com o Cine São Luiz.

De todos os cinemas de ruas de Fortaleza, o antigo Cine São Luiz resistiu a esse cenário decadente que assolou a cultura cinéfila urbana local, mesmo tendo sido quase abandonado e vendido para tornar-se um templo de uma igreja protestante nacionalmente conhecida, detentora de uma rede de televisão nacional. Felizmente a sociedade civil, juntamente com o governo do Estado Ceará tornaram este emblemático e histórico cinema em patrimônio cultural material da cidade. Assim, no ano de 1991, o Cine São Luiz foi tombado

³⁹ Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/276/>>. Acesso em: 14 dez. 2019.

⁴⁰ Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234/>>. Acesso em: 14 dez. 2019.

pela Secretaria de Cultura do Ceará (SECULTCE)⁴¹, numa demonstração de que é plenamente possível levar entretenimento cinematográfico de forma acessível ao grande público de Fortaleza e do interior por uma iniciativa governamental.

O Cineteatro São Luiz, como o próprio nome ressalta, diversificou suas atividades culturais, como uma estratégia de sobrevivência aos tempos digitais. Sua nova condição permitiu-o alcançar estrondoso sucesso de público frequentador de seus espetáculos de teatro, shows musicais, encontros e de cinema em 2019, muito em função da excelente gestão cidadã e curadoria fílmica do artista Duarte Dias. Perder o Cineteatro São Luiz seria o equivalente a rasgar uma página importante da história da cultura audiovisual do Ceará.

6.5.3 Cinema, vídeo e patrimônio cultural: Possibilidades de educação estética

Arquivos fotográficos, cinematográficos e videográficos são considerados bens materiais individuais ou móveis, mas a relação entre essas imagens técnicas e o patrimônio cultural ultrapassa a mera dimensão do registro. Não estamos afirmando que registros audiovisuais e fotográficos não são importantes em um processo de patrimonialização, pelo contrário, em Fortaleza é possível saber muita coisa sobre o seu passado pelas mãos de guardiões de sua memória como o jornalista, colecionador e pesquisador, Miguel Ângelo de Azevedo, mais conhecido por Nirez.

Qualquer fortalezense que quiser saber, através de arquivos sonoros e visuais, como Fortaleza foi em alguma década passada, umas das personalidades da terra que não pode deixar de ser consultada a respeito é o senhor Nirez. Dono de acervo fonográfico invejável, Nirez:

Em 1958, começou a formar, em sua própria casa, uma espécie de museu da imagem e do som, juntando discos (especialmente os de 78 rotações), livros, revistas, fotografias, aparelhos sonoros, máquinas de registros de imagens, projetores, rótulos, figurinhas etc. Passou a gravar depoimentos de personalidades diversas, divulgando-os através dos jornais e das emissoras de rádio. (IMS, 2019, s/p)⁴².

Acontece que a concepção de patrimônio cultural que pensamos ultrapassa a noção de patrimonialização preservacionista e imutável presente até os anos de 1970 no Brasil. Nesse sentido, audiovisual, cinema e vídeo não entrariam como bens materiais imóveis, mas como dispositivos criativos e artísticos capazes de potencializar a evocação, a memória, a identidade de grupos plurais locais e regionais, pondo um campo do patrimônio complexo em evidencia,

⁴¹ Disponível em: <<https://www.secult.ce.gov.br/>>. Acesso em: 19 dez. 2019.

⁴² Disponível em: <<https://ims.com.br/titular-colecao/nirez/>>. Acesso em: 14 dez. 2019.

por agora primar e valorizar a ideia de pertencimento. Segundo Nogueira (2014):

Toda essa mudança que a virada antropológica imprimiu ao campo do patrimônio cultural deve ser entendida num contexto de mudanças maiores que vinham se processando em termos de transformações histórico-políticas da sociedade contemporânea, segundo as tensões locais e internacionais. A perspectiva antropológica de cultura voltada para as práticas cotidianas e para as manifestações e saberes diversos colocou, no plano cultural, a diferença como elemento constitutivo de apreensão do social. As singularidades e valores que referenciam as práticas culturais de diversos grupos passaram a ser reconhecidas, forjando mudanças nas narrativas sobre o passado, reconfigurando a escrita da história e as políticas de preservação do patrimônio cultural. (NOGUEIRA, 2014, p. 59).

Como vimos na seção 4 (quatro) da presente tese, a BNCC e a nova LDB/96 não excluiu a questão patrimonial de seus textos, sendo a educação a base para incutir a ideia de que devemos preparar nossos jovens para que eles sejam agentes culturais, críticos e reflexivos, guardiões de nosso tempo e dos valores de nosso povo.

Para que possamos agir, é preciso que o tema do patrimônio cultural consiga abarcar toda a educação básica e também adentre a educação de nível superior de uma forma mais crível. Como bem apontou Schiller (1989) em sua obra “Educação Estética do Homem”, a dimensão estética também abriga a dimensão política e isso nos diz que, dos infindáveis meios para se conseguir manterem vivas nossas raízes, muitos deles certamente passam pela arte. Uma educação estética pela arte pode conter elementos que garantam a reflexão e a discussão sobre o patrimônio cultural regional ou local.

Não estamos falando de ações impossíveis de serem executadas, sendo a inserção do tema patrimônio cultural no audiovisual algo tão real que têm acontecido em Fortaleza com mais frequência nas décadas iniciais do século XXI a partir dos trabalhos das ONGs e das comunidades em parceria com diferentes instituições acadêmicas.

Sobre esse tipo de ação, destacamos um trecho do livro catálogo “Cinema que Inventa o Bairro: Cine Ser Ver Luz”, dos organizadores Deisimer e Gorczecski *et al.* (2019):

Com experiências coletivas na área do Cinema e da Fotografia, desde 2009, e Oficinas de Edição, Fanzine, Graffiti, Stencil, Lambe e Mostras AudioVisuais no Titanzinho, entre 2011 e 2013, alguns jovens participantes e colaboradores da Associação de Moradores do Titanzinho e da pesquisa In(ter)venções AudioVisuais com Juventudes, na Universidade Federal do Ceará (UFC), foram retomando a proposta de criação, produção e circulação de filmes, vídeos e exposições fotográficas. Nesse processo, constata-se a força das imagens de si e do bairro a provocar desejos, inclusive ressurgindo algumas propostas antigas, como a criação de um cineclube na Associação. O Coletivo AudioVisual do Titanzinho vem atuando em aliança com a Associação de Moradores na organização das Mostras AudioVisuais e do cineclube Cine Ser Ver Luz, na perspectiva de encontrar meios para a produção audiovisual local, entendendo-a como possibilidade de inventar outros modos de visibilizar o bairro e seus moradores, considerando a promoção da expressão artística de suas

singularidades e os modos de intervir e resistir presentes no cotidiano da comunidade. (GORCZEVSKI *et al.*, 2019, P.17).

Gorczevski *et al.* (2019) nos mostram que o cinema, o vídeo ou a animação, como imagens técnicas que são, possuem uma força descomunal para inventar novas formas de se enxergar a comunidade que, no caso do Coletivo Audiovisual Titanzinho, toda a potência artística e estética do audiovisual foi canalizada para fazer emergir o bairro Serviluz diante da sociedade fortalezense como um bairro que precisa deixar de ser invisibilizado historicamente pelos desmandes do poder público estadual e municipal. Não é essa a educação patrimonial que a LDB/96 e a BNCC (2017) apregoam?

Da mesma forma, o nosso processo de educação estética videográfica agrega os ideais e postura do Coletivo Audiovisual Titanzinho, no sentido de se pensar o vídeo como uma ferramenta tecnológica e artística capaz de colocar em estágios de suspensão e visibilidade questões de ordem social, econômicas, políticas, religiosas e culturais. Estamos falando do uso do vídeo como uma forma bem particularizada de se enxergar o entorno à nossa volta. Ainda segundo Gorczevski *et al.* (2019):

O Coletivo vem proporcionando, em especial, a circulação de produções nacionais, regionais e cearenses, viabilizando a projeção e a sonorização de filmes, vídeos e curtas com as ruas e praças do bairro e o Farol do Mucuripe, o farol antigo da cidade. Além disso, o processo de criação audiovisual oferece aos envolvidos possibilidades de análise e observação de si e do ambiente onde vivem, trazendo à tona modos de ser e habitar a comunidade, um exercício também propiciado pela experiência oferecida durante a preparação das sessões e mostras audiovisuais. (GORCZEVSKI *et al.*, 2019, P.18).

A atitude do Coletivo Audiovisual do Titanzinho nos mostra uma possibilidade de educação estética de maneira inclusiva, não apartada do lugar onde acontecem as mostras audiovisuais. Dentre tantas ações nesse sentido, destacamos a relação do audiovisual com o patrimônio cultural, empreendida pelo coletivo na comunidade do Titanzinho:

As sessões experimentais do Cineclube Ser Ver Luz iniciaram, ainda em 2014, com ruas e praças, no Farol e na Associação de Moradores do Titanzinho (AMT), no bairro Serviluz. [...] O Farol tem sido um dos espaços escolhidos para a realização das ações do cineclube, em especial, pela importância histórica e cultural enfatizada pelos moradores, um patrimônio público que convive com o descaso e a indiferença dos governantes. Em outubro de 2014, realizamos a primeira sessão na escadaria do Farol, uma exibição marcada por um ato de protesto em defesa desse patrimônio cultural, tendo também a exibição do vídeo O Pessoal da São José e do filme Cine Holiúdy: o astista contra o caba do mal, ou seja, uma programação que incentiva a cultura audiovisual local, regional e brasileira, além de possibilitar espaços de encontro e de debate e momentos de lazer. (GORCZEVSKI *et al.*, 2019, P.18 e 19).

Nota-se que o cinema, além do dispositivo de projeção, requer um espaço de imersão, e construir esse dispositivo imersivo faz com que a experiência cinematográfica possa procurar ambiências que se conectem com a noção de pertencimento, como a atitude de realizar sessões no Farol do bairro Serviluz. Para quem viveu tal experiência, espera-se que enxergue o Farol de uma maneira completamente diferente, se o mesmo estivesse distanciado das pessoas que ali vivem. O vídeo, como um dispositivo que se adere e contamina tudo que toca, certamente carrega consigo um potencial estético que pode contribuir para experiências que ativem nossas memórias e essa relação de pertencimento e identidade para conosco e com o que nos cerca. É a relação do vídeo com o patrimônio, como algo que provoque lembranças, mas tendo a consciência de que “Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho” (BOSI, 1979, p. 17). Com isso, a preservação, a conservação, o afeto, tem uma maior conexão conosco do que os burocráticos documentos patrimoniais.

7 PERCEPÇÕES E MODOS DE OLHAR DOS LICENCIANDOS EM ARTES VISUAIS DO IFCE PARA A TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA VÍDEOGRAFICA

As discussões travadas com vários autores ao longo desta tese sobre as concepções de educação, estética, arte como experiência, ensino de Arte no Brasil a necessidade da leitura de imagem hoje, o surgimento da imagem videográfica, a história do audiovisual cearense e sua relação com o patrimônio cultural material e imaterial local foram retomadas em nossa Pesquisa-Ação no formato de nove encontros denominados de Encontros de Sensibilização Estética, com o objetivo de se extrair dados da pesquisa de campo que pudessem ser interpretados segundo o método de Análise de Conteúdo (AC) ou Análise de Conteúdo Temática (ACT), de Laurence Bardin (1977) e Minayo *et al.* (2009).

Os encontros foram criados em conexão com o nosso objeto de estudo: a formação estética videográfica de alunos de cursos de licenciatura em artes visuais, com o objetivo geral de compreender possibilidades e implicações formativas de educação estética com alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais (CLAV) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), utilizando o vídeo como manifestação artística expressiva e o patrimônio cultural como mediação.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, conversamos com os partícipes para juntos identificarmos nossos pontos falhos em relação ao nosso objeto de estudo e assim traçamos um conjunto de ações com a intenção de superá-los e alcançarmos nossas transformações individuais. Com essa abertura na condução da pesquisa, retomamos os objetivos específicos da tese e organizamos os encontros de uma maneira que pudessemos também trabalhar o cumprimento dos objetivos específicos da tese:

- a. discutir a formação videográfica de alunos de Artes Visuais em uma perspectiva de educação estética;
- b. implementar processos de formação videográfica que possam promover discussões e práticas sobre a identidade do professor/artista/pesquisador, utilizando tecnologias contemporâneas;
- c. promover processos de formação videográfica que articulem os temas transversais, utilizando a arte e as tecnologias contemporâneas;
- d. fomentar processos de fruição e de produção de imagens com a linguagem videográfica, tendo o patrimônio cultural como elemento de mediação.

Dessa forma, a cada encontro analisado, passamos a compreender possibilidades de

educação estética com os licenciandos do CLAV/IFCE, por intermédio de nossas impressões, aliadas à escuta e observação das percepções e modos de olhar dos sujeitos colaboradores sobre a estética, o audiovisual, a licenciatura em artes visuais, a educação e a ideia de patrimônio cultural material e imaterial local. Nós e os sujeitos colaboradores fomos expostos a conteúdos multirreferenciais e complexos, como uma forma de nos aproximarmos da realidade de nossas vidas em sociedade.

Os encontros e a realização da formação em uma perspectiva de educação estética videográfica fizeram-nos refletir sobre o sentido do uso do vídeo no âmbito artístico, estético, educacional e político, colocando-nos bem mais próximos e conscientes daquilo que é preciso preservar e que culturalmente nos define enquanto cidadãos.

7.1 Encontro I: Sensibilização Estética I – Apresentação

O Encontro I foi realizado no Laboratório de Fotografia do IFCE (LABFOTO-IFCE) localizado no 5º (quinto) andar do bloco didático, às 13h53min do dia 26 de fevereiro de 2019. Primeiro demos boas-vindas aos partícipes e expomos os objetivos: realizar uma apresentação geral de nossa proposta de pesquisa; expor a linha e o núcleo no qual ela está alocada no doutorado do PPGE da UECE; conhecer o grupo de licenciandos do CLAV/IFCE que se dispuseram a estar conosco naquele dia e, com isso, apresentá-los ao que é uma pesquisa-ação e como poderíamos trabalhar dentro de uma perspectiva colaborativa.

No Quadro 13 abaixo dispomos como organizamos as etapas do Encontro I:

Quadro 13 – Resumo Encontro I

Título do Encontro I: Sensibilização Estética I – Apresentação
Momento I: Boas-vindas e apresentação da pesquisa
Momento II: Depoimento dos partícipes sobre seus saberes experienciais com o vídeo
Momento III: Explanação sobre pesquisa-ação
Momento IV: Análise de Conteúdo – Temática das falas dos partícipes

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Destacamos, no segundo momento do encontro, que o nosso especial interesse era

saber quais saberes experienciais os partícipes dominavam quando o assunto é o uso do vídeo como um meio de expressão fora e dentro do CLAV/IFCE. Solicitamos a autorização para gravarmos os depoimentos e após o aceite (registrado na gravação do áudio do Encontro I) cada colaborador pode se apresentar e também contar suas primeiras experiências e contatos com universo do audiovisual. No geral, ficamos surpresos positivamente com os longos depoimentos da maioria, porém, não hesitamos fazer interrupções pontuais para provocarmos a oralidade de alguns partícipes, para que saíssem da superficialidade de suas apresentações com respostas curtas ou que fugissem demais das perguntas norteadoras elaboradas, com o intuito de escavarmos mais informações.

No terceiro momento apresentamos em linhas gerais o que é uma pesquisa-ação. Nesse tipo de pesquisa, todos planejam e constroem uma ação, que, ao final de sua aplicação, visa uma significativa transformação coletiva e individual de seus integrantes. Ao encerrarmos o encontro distribuímos, por e-mail, um resumo didático que elaboramos sobre pesquisa-ação, tendo como suporte teórico as considerações apontadas pela autora Maria Amélia Santoro Franco (2005).

O quarto momento foi o de escuta do áudio após o Encontro I. Diante do material transcrito, levando em consideração os escritos de Laurence Bardin (1977) e Minayo *et al.* (2009) sobre análise de conteúdo, preparamo-nos para efetuarmos uma ACT. Nesse processo, também foi de crucial importância os escritos do autor Maurice Tardif (2010) sobre saberes e formação profissional docente, sendo estes dois últimos pontos a base de nossa ACT. Esses referenciais teóricos ofereceram condições de avançarmos na investigação, sendo possível obter duas categorizações temáticas principais sobre o material transcrito analisado, que se configuraram como Saberes Videográficos e Fruição Videográfica. O aprofundamento da leitura do material transcrito trouxe à tona as subcategorias temáticas: “Saberes Empíricos”, “Formação Inicial”, “Expectativas de Formação” e “Concepções Estéticas Videográficas”, todas relacionadas ao que os partícipes já sabiam sobre o universo do audiovisual.

A ACT revelou dificuldades centrais em relação a compreensão dos usos que os sujeitos colaboradores faziam do vídeo, tanto numa perspectiva estética, como também técnica, e a partir das situações expostas estabelecemos uma relação dialógica com o grupo rumo ao planejamento e formatação de uma ação que pudesse transformar essa percepção inicial de nossos partícipes.

Via inferência sobre o material coletado, a ACT revelou a identificação de **24 (vinte e quatro) falas** que deixaram transparecer aprendizados movidos pela curiosidade, pela influência da família, pela vontade de querer mexer, entender e usar o vídeo como uma

ferramenta expressiva, sempre com descobertas via tentativa e erro, que nos mobilizaram a agrupar essas falas em uma subcategoria denominada de **Saberes Empíricos**.

Esses dados iniciais nos revelaram curiosas e ao mesmo tempo tristes constatações: 1) **foram nulos os depoimentos que expressam de forma categórica que o despertar para esse mundo do audiovisual tenha sido incentivado no ambiente escolar (ensino fundamental e médio) ou no nível superior em uma licenciatura de artes visuais.** Na realidade, tivemos 1 (uma) fala que expôs ter produzido 1 (um) vídeo no ensino médio, mas a ideia de confeccioná-lo não partiu da provocação de um docente da escola em que estudava e sim da própria partícipe que nos relatou tal situação no Encontro I; 2) **os saberes experienciais ou empíricos do grupo revelaram a necessidade de se explicar posteriormente o que é o universo do cinema, o que é o vídeo e quando ocorrem os distanciamentos, as confluências e as contaminações entre esses campos.** 2 (duas) falas foram certas de conhecerem os aspectos mais burocráticos e éticos do fazer audiovisual, como a solicitação de uso de imagem ou a permissão para filmar em determinados espaços privados e públicos, mas que também não foram aprendidos em ambientes formais de ensino. O imprevisto com o vídeo apareceu de forma significativa nas falas dos partícipes, fruto do difícil acesso aos equipamentos audiovisuais e fotográficos, fora da realidade social e econômica do grupo colaborador.

Um ponto que não pode deixar de ser relatado: **todos afirmaram usar pouco o vídeo e sobre isso voltamos ao histórico de falta de incentivo a contextualização, fruição e produção com esse tipo de imagem na escola ou no nível superior, nos bacharelados e licenciaturas em artes visuais.** Também foi possível extrair de alguns partícipes, que suas experiências prazerosas com o vídeo fizeram com que eles nunca abandonassem o seu uso, situação que os estimulou para que aprofundassem suas buscas empíricas por mais conhecimentos estéticos e técnicos videográficos. Consideramos essa observação um alerta sobre como os professores de Artes Visuais precisam estar atentos às novas tecnologias e que não devem ter medo de se aproximarem e de experimentarem a tecnologia para produzirem e discutirem o uso do vídeo em sala de aula.

A ACT também nos permitiu mapear 70 (setenta) ocorrências que mais se assemelharam a um esboço de aprendizado inicial com o vídeo e, dessa forma, consideramos pertinente reunir esses achados numa subcategoria temática que denominamos de **Formação Inicial**, por estas falas emergirem a ideia de que uma parcela do grupo, mesmo que de forma tímida, havia adquirido conhecimentos videográficos básicos em duas situações: 1) **por intermédio de cursos livres e técnicos realizados por institutos educacionais, culturais e**

artísticos públicos e gratuitos como a rede Cuca da Prefeitura Municipal de Fortaleza e a Escola Porto Iracema das Artes do Governo do Estado e 2) no nível superior na modalidade licenciatura em artes visuais, bacharelado de design gráfico e jornalismo em instituições educacionais públicas e privadas na cidade de Fortaleza.

Outro detalhe intrigante: alguns integrantes do Encontro I **não percebiam esse tipo de imagem técnica como uma possibilidade expressiva e estética a ser usada em suas poéticas, porém, o CLAV/IFCE pôde propiciar este contato inicial com o vídeo, em disciplinas como Videoarte, Estudos da Paisagem, Poéticas Digitais, Poéticas Contemporâneas e Videoperformance**. Isso corrobora com a necessidade de se discutir cada vez mais a inserção do vídeo como uma possibilidade de expressão estética que não pode ser desprezada nas criações poéticas dos licenciandos do CLAV/IFCE. Justiça seja feita, extraímos do material a compreensão de que o CLAV/IFCE se preocupa em familiarizar seus licenciandos com as questões e demandas das novas tecnologias em relação às artes visuais e seus usos em sociedade, no entanto, vale ressaltar que a ACT revelou que a formação inicial videográfica do grupo colaborador ainda se encontrava num estado embrionário e bastante permeado por dúvidas.

Tivemos **47 (quarenta e sete) depoimentos reunidos em uma subcategoria denominada de Concepções Estéticas Videográficas**. Aqui, entendemos os depoimentos dos partícipes como relatos significativos sobre as concepções estéticas que estes possuíam sobre a imagem vídeo, antes mesmo de qualquer ação formativa vivenciada por eles nessa pesquisa. Os achados evidenciaram dúvidas de ordem estética e plástica: quando uma imagem considerada de má-qualidade ou de alta definição pode ser plasticamente potente a uma determinada poética visual; vantagens e desvantagens de uso do vídeo em relação à fotografia; quais autores apontam as diferenças e aproximações entre a imagem vídeo e as modalidades artísticas conhecidas pelos integrantes do grupo como o cinema, a pintura, o desenho, a gravura etc.; e o que o imigrante digital e o nativo digital precisam saber para usarem o vídeo numa perspectiva estética. **Percebemos nessa subcategoria o quanto será importante conversar posteriormente com o grupo sobre a arte como experiência e quais aspectos estéticos norteiam uma imagem videográfica.**

Em relação a subcategoria temática **Expectativas de Formação**, a ACT apontou o seguinte movimento: tivemos **1 (uma) fala sobre o vídeo ser uma possibilidade de autoconhecimento, como algo especular, ulterior e imersivo como se vê nos filmes-cartas ou vídeo-cartas** e isso nos mostrou a necessidade de mergulharmos em experiências práticas com o vídeo, para que juntos possamos identificar outras possibilidades estéticas e educacionais

dessa modalidade artística e como ela pode reverberar na formação e construção de cidadãos conscientes de seus papéis em sociedade.

Outro ponto de sugestão que mereceu atenção foi a construção de uma futura formação com o vídeo nessa pesquisa que não menospreze as recentes tecnologias (que permitem o uso do vídeo) e de como elas podem auxiliar na elaboração de narrativas audiovisuais, sem necessariamente utilizarmos *softwares* específicos de edição videográfica, algo que sabemos ser fora da realidade financeira de grande parte das escolas públicas de ensino fundamental e médio em nosso Estado.

Ainda sobre as expectativas de formação videográfica, tivemos 1 (um) depoimento contundente de um dos partícipes, que nos lançou alguns questionamentos sobre o papel de um licenciando em artes visuais na atualidade: ele precisa compreender o universo da escola pública, da sala de aula, do jovem dessa escola e do entorno em que ele vive e nisso, como o audiovisual, especificamente o vídeo, pode contribuir nesse processo de formação desses jovens? Será que temos arte-educadores formados pelo CLAV/IFCE inseridos na educação básica como professores de Artes, que estão trabalhando com a fotografia, o cinema e o vídeo da mesma forma que valorizamos as tradicionais linguagens artísticas trabalhadas em sala de aula como o desenho e a pintura? Esclarecemos ao grupo que, ao incidirmos numa formação estética com o vídeo, toda a potência inventiva advinda dos saberes empíricos experienciais que eles possuem com o uso da imagem vídeo pode ser transformada futuramente em saberes profissionais docentes, sendo posteriormente canalizados pela arte, para serem ensinados a alguém. Essa é uma das missões de um artista/pesquisador/professor: produzir, pesquisar e ensinar o que se aprendeu.

Nesse diálogo inicial com o grupo colaborador, houve 1 (um) depoimento que ressaltou a importância de se aprender com o outro, reforçando o quanto é válido estarmos inseridos nesse processo de pesquisa-ação, para juntos conseguirmos nos transformar e encarar os desafios de sermos futuros docentes de Artes Visuais.

Por conseguinte, o Encontro I serviu para reforçamos ao grupo que não desequilibraríamos a tríade artista/pesquisador/professor, ou melhor, não estávamos reunidos para acentuar apenas o aspecto artístico ou científico em detrimento do aspecto docente, mas tentar tornar equânime essa relação, de maneira que eles entendessem que suas futuras atuações docentes podem e devem canalizar de forma consciente suas práticas e pesquisas estéticas no campo artístico em espaços formais ou não-formais de educação, visando a reflexão crítica sobre aquilo a que se propuseram construir.

Dessa forma, podemos afirmar que os achados da ACT abriram uma discussão para

a necessidade de organização de uma formação em vídeo aos partícipes, mas essa decisão ficou destinada ao Encontro II de nossa pesquisa-ação. A ACT mostrou-nos que as principais questões que vieram à tona e que nortearam posteriormente a construção de uma formação videográfica capaz de transformar os sujeitos colaboradores foram: **o vídeo é uma linguagem? Ele é tão importante e consolidado quanto o cinema? O que acontece quando eu aproximo ou misturo o vídeo com determinadas linguagens ou modalidades artísticas?** Essas perguntas vieram à tona como um resultado consciente de uma busca por aprofundamento teórico e prático sobre o vídeo, tendo em vista que o grupo deixou evidente o seu pouco contato e experimentação com esse tipo de imagem técnica. A ACT também apontou que **o grupo precisa experimentar mais com o vídeo e pensar sobre seus usos na educação.**

Vivemos a era do “tudo-ao-mesmo-tempo-agora” e precisamos insistir numa abordagem que promova experiências pungentes, significativas e transformadoras aos integrantes de nossa pesquisa-ação. Sobre a proposição da formação com o vídeo, o que é possível dizer? Essa trajetória de mudança começa pelo seu planejamento, como uma espécie de paulatino enfrentamento que o futuro professor (a) de artes visuais precisa ter em relação às significativas transformações propiciadas pelo advento de um mundo cada vez mais digital, sem tempo para fruir e entender esse tipo de imagem que, assim como a fotografia e o cinema, veio para ficar, mas está em constante mutação tecnológica. Como fugir dessa armadilha do tempo como inimigo? Sensibilizando esteticamente o nosso ser para o universo do audiovisual, através da criatividade, com o auxílio do patrimônio cultural de nossa cidade, como uma forma de nos reconhecermos como cidadãos pertencentes a essa terra.

7.2 Encontro II: Sensibilização Estética II – Discussão e definição da ação

O Encontro II foi realizado no LABFOTO IFCE, localizado no 5º (quinto) andar do bloco didático, às 14h01min do dia 18 de março de 2019. Seu objetivo foi o de discutir e esboçar o planejamento de uma ação transformadora com e para o grupo.

No primeiro momento recepcionamos os partícipes e demos início à leitura do resumo do Encontro I, especificando que fizemos uma ACT do material transcrito e, a partir das categorias subcategorias criadas, tínhamos em mãos algumas sugestões de ações transformadoras para propor ao grupo colaborador. Como a premissa da tese era compreender as possibilidades de educação estética videográfica com licenciandos do CLAV/IFCE, foi interessante termos uma noção de como os partícipes se aproximaram do vídeo, quais saberes e concepções estéticas videográficas possuíam antes e durante suas formações acadêmicas e

quais eram suas expectativas de formação nesse campo do audiovisual. O resumo do ocorrido pode ser conferido no Quadro 14 abaixo:

Quadro 14 – Resumo Encontro II

Título do Encontro I:
Sensibilização Estética II – Discussão e definição da ação
Momento I:
Leitura do resumo do Encontro I: achados da ACT
Momento II:
Discussões sobre o que seria a ação
Momento III:
Definição da ação
Momento IV:
Escolha de sugestões sobre como seria a ação

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Continuamos com o Encontro II expondo que os partícipes detinham formulações empíricas sobre o universo do audiovisual, ou seja, que o que possuíam eram saberes experienciais identificados como sentidos comuns, como a confusão conceitual entre cinema e vídeo ou a ideia de que vídeo era apenas uma ferramenta de registro audiovisual, que precisavam ser lapidados em uma formação específica. O problema se centrava numa tomada de consciência de que os pesquisadores-colaboradores precisavam encontrar meios de superar suas lacunas conceituais, estéticas e até mesmo técnicas sobre o audiovisual para que o aprendizado pudesse contribuir em suas poéticas audiovisuais e, conseqüentemente, em uma nova percepção sobre a constituição de suas profissionalizações docentes em uma era permeada pela forte presença da tecnologia digital. A solução foi mobilizá-los para que houvesse essa consciência, no sentido de que eles almejassem a superação de suas principais defasagens no campo videográfico. Foi um momento crucial para que eles pensassem sobre como desenvolveriam suas próprias concepções e percepções estéticas em relação ao vídeo daqui em diante.

A colaboradora LA expôs suas dúvidas sobre o porquê a tese tratar especificamente da estética da imagem vídeo e percebemos que essa mesma indagação pairava sobre os demais partícipes. A compreensão do termo audiovisual, que, segundo Jacques Aumont e Michel Marie (2012), caracteriza-se por uma mobilização entre sons e imagens elaboradas em formatos específicos, abriga uma variedade tão grande desse meio que precisávamos explicitar os motivos e a importância que nos levaram a investigar especificamente o vídeo, mostrando-lhes

quais são suas aproximações e diferenças em relação às outras áreas do audiovisual e as outras modalidades artísticas.

A fala da colaboradora *LA* trouxe à baila um sentimento geral de que o grupo carregava consigo impressões ambíguas sobre o que significava o termo audiovisual, cinema e vídeo. Esse acentuado desconhecimento conceitual deixou claro a necessidade premente de se estabelecer um caminho de contextualização teórica, mas também prática, para que os integrantes desta pesquisa-ação pudessem entender como agir dentro e fora desse controverso campo. Isso foi detectado na ACT no Encontro I e novamente essa confusão conceitual apresentava-se como algo a ser discutido em uma formação estética videográfica. Alguns participantes questionaram sobre a relevância de se saber o que cada termo significa e faz, alegando que muitos trabalhos artísticos podem ser mobilizados apenas por uma necessidade de querer utilizar registros imagéticos em movimento. De pronto respondemos que da mesma forma em que a AT, idealizada por Ana Mae Barbosa na década de 1980, surgiu para combater a arte como uma prática de livre expressão vazia de sentido histórico, entendemos ser necessária uma contextualização base sobre a constituição de cada tipo de imagem audiovisual, para que se estabeleçam pontos de partida em que os pesquisadores colaboradores possam orientar-se e também orientar seus futuros discentes quanto às escolhas de imagens audiovisuais que possam dar vazão às necessidades conceituais, expressivas e estéticas individuais, mas plenas de sentido e conexão com o mundo em que vivemos. Nossa fala pontuou claramente uma defesa da formação inicial e continuada do docente em Artes, como uma área séria que precisa de pesquisas que investiguem suas práticas, para que se possa refletir sobre o real papel do artista/pesquisador/professor nos espaços educacionais formais e não-formais na era da informação.

Levando-se em consideração que, em uma pesquisa-ação, é o grupo quem decide qual a melhor ação que deve ser implementada visando a transformação de seus integrantes, submetemos ao grupo colaborador uma proposição de formação estética audiovisual, focada principalmente numa experiência estética videográfica, como o melhor caminho a ser seguido. Apontamos a escolha da imagem vídeo, justificada por sua elástica abrangência, disseminação, acessibilidade e baixo-custo de produção, haja vista que muitos artistas/pesquisadores/professores chegam nas escolas sem a menor noção de quais recursos tecnológicos podem dispor para propor atividades artísticas e educacionais em instituições públicas e privadas de ensino em nosso país.

Agimos dessa forma como uma provocação, afinal, era preciso que o grupo colaborador se manifestasse com alternativas ao que foi exposto ou que acatasse a ideia

sugerida. Foi uníssonas a decisão por uma formação estética videográfica, mas permanecia a dúvida: como seria a sua configuração?

O Encontro II mostrou que precisávamos estar atentos às nuances conceituais não esclarecidas que envolvem o universo audiovisual, para não incorrermos em soluções errôneas que não atendessem as expectativas do grupo e nem contribuíssem de forma efetiva para a almejada transformação individual de seus partícipes, como bem preconiza toda pesquisa-ação. Justamente por isso, cada exposição de fala dos colaboradores teve uma escuta sensível por parte dos pesquisadores líderes, no sentido de se encontrar os reais problemas centrais em torno da temática da estética videográfica. Estendemos a discussão para os nossos canais construídos nas redes sociais virtuais, como o grupo criado no Facebook e no WhatsApp, dando ao coletivo a oportunidade de pensar sobre qual o melhor modelo de formação que poderíamos implementar para o planejamento e concretude da ação transformadora.

Caminhamos rumo a uma escolha, que se caracterizou por uma formação estética videográfica que pudesse dar condições aos licenciandos do CLAV/IFCE diferenciarem os tipos de imagens em movimento que são produzidas atualmente, bem como desenvolverem suas próprias percepções estéticas sobre o uso do vídeo, entendendo o que é o vídeo hoje e de que forma ele pode contribuir para as suas poéticas individuais, suas formações iniciais docentes e como todo esse processo formativo pode se somar na construção de uma sociedade consciente do seu papel de preservação da cultura e da arte. Escolhemos o caminho em que o vídeo foi encarado como uma possibilidade de se autoconhecer e, conseqüentemente, conhecer o outro e o entorno.

Ao encerrarmos o Encontro II, como reflexão final, percebemos o rico potencial da pesquisa-ação ao entender um de seus grandes contributos: esse tipo de pesquisa forma o grupo através de um processo de transformações que ocorrem diariamente, pontualmente e gradualmente. Juntos, pesquisadores-líderes e colaboradores começaram a se perceber em um palco onde profundas reflexões sobre suas próprias formações artísticas e docentes estavam em curso.

7.3 Encontro III: Sensibilização Estética III – Planejamento da ação

O Encontro III foi realizado no LABFOTO IFCE, localizado no 5º (quinto) andar do bloco didático, às 14h04min do dia 09 de abril de 2019. Definimos no Encontro II que nossa ação seria uma formação estética audiovisual focada em experiências videográficas com e pelos partícipes.

No primeiro momento saudamos os nossos colaboradores e ressaltamos que os depoimentos do encontro anterior foram analisados, reunidos em categorias temáticas e que seus achados serviriam de elementos norteadores do presente encontro, com o objetivo de discutir quais conteúdos seriam relevantes de serem abordados na formatação e execução da ação. O resumo do ocorrido pode ser conferido no Quadro 15 abaixo:

Quadro 15 – Resumo Encontro III

Título do Encontro I:
Sensibilização Estética III – Planejamento da ação
Momento I:
Leitura do resumo do Encontro II, apresentação e discussão dos resultados da ACT
Momento II:
Apresentação e discussão dos resultados da ACT
Momento III:
Apresentação e discussão dos resultados da ACT
Momento IV:
Definição do Módulo I da formação estética videográfica

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Via inferência, a ACT revelou a identificação de **27 (vinte e sete) falas que deixaram emergir a necessidade de aprofundamento teórico sobre o que é o vídeo e o que o diferencia dos outros formatos audiovisuais**. Foi a ocorrência de maior peso e a que contribuiu para que pudéssemos pensar a formação estética videográfica pelo caminho das definições e concepções estéticas audiovisuais. Novamente a ACT também confirmou nossa suspeita de que os colaboradores continuavam confusos sobre o significado de alguns conceitos ligados ao universo do audiovisual. Não estava definido para o grupo colaborador, qual era o termo que abrigava todas as imagens em movimento, quais eram as características fundamentais de uma obra audiovisual cinematográfica ou videográfica ou quando as fronteiras entre esses dois campos se hibridizavam. Perguntamos se todos concordavam com esse achado e se deveríamos começar o Módulo I da formação pela explanação desses termos. O grupo colaborador respondeu que sim.

Alguns colaboradores expuseram suas dúvidas quanto a esses encaminhamentos e nesse momento notamos que ali havia começado um interesse pelo delineamento coletivo de nossa formação estética videográfica.

Nessa parte de conceitos e definições, entra referências estéticas? (*HAPPENING*).

[...] não teria como ter também o depoimento dessa galera antigona [...] sobre vídeo? (*LAND ART*).

Sobre os conceitos e definições respondemos que sim, levando em consideração que era nossa intenção fornecer material escrito e exibir depoimentos de teóricos e videoartistas sobre esse assunto. Em relação ao chamamento de profissionais experientes da televisão local, argumentamos que seria interessante conversar com essas pessoas que vivenciaram os primórdios do vídeo em sua fase eletrônica e analógica, mas que essa ideia poderia não dar certo em função dos horários disponíveis do grupo, dos pesquisadores-líderes e dos possíveis convidados. Sobre essa sugestão, não sendo possível a presença de convidados, resolveríamos mostrando ao grupo como os teóricos do campo videográfico estabeleceram suas concepções sobre o vídeo quando esse tipo de imagem surgiu entre as décadas de 1950 e de 1960.

Os participantes começaram a interagir mais e até arriscaram sugerir formas de se pensar quais tipos de vídeos poderiam ser discutidos nesse momento inicial de nossa formação.

O nome é vídeo-ensaios [...] vocês já ouviram falar da *ContraPoints*? *ContraPoints* é uma *youtuber* trans que cria muitos conteúdos para o Youtube, só que são conteúdos [...] embasados na base teórica dela. Ela tem PHD em Filosofia. Então ela fez um vídeo sobre estética, um vídeo incrível, de 35 minutos, é um vídeo-ensaio, ele tem o formato de um artigo, tem objeto, tem desenvolvimento, tem a conclusão do pensamento. É muito educativo, você aprende bastante e aí eu fiquei viajando nas possibilidades a partir desse tipo de vídeo do que a gente poderia criar juntos aqui, sabe? É bem performático. Ela interpreta vários personagens no vídeo, ela faz diálogos... tem um que ela, uma feminista radical, [...] e ela vai expondo argumentos de maneira bem criativa [...] acho que a gente deveria ver depois. (*PERFORMANCE*).

Motivada pela fala da *Performance*, a colaboradora *LA* interveio:

Isso é legal para a gente pensar outras formas de trabalhar com a pesquisa [...] de entender também que existem essas outras formas. Hoje, na aula do mestrado, a professora mostrou um dos documentários da pesquisa dela e [...] foram perguntar [...] em que momento [...] o documentário entra dentro da pesquisa e de que forma ele vai entrar. [...] essa professora [...] trabalha muito com a ideia de pesquisa-criação e de que está tudo interligado e o documentário entra junto com isso como parte da pesquisa e não como se fosse um registro sobre aquilo que ela está falando. (*LA*).

A fala da colaboradora *Performance* diz muito sobre os participantes da pesquisa: eles são consumidores de conteúdos audiovisuais, inclusive ressaltam que aprendem muito ao assisti-los em redes especializadas de compartilhamento de vídeos. No entanto, quando o assunto é entender o que significa trabalhar ou experimentar com o vídeo, parte do grupo parece não saber explicar e nem se sente capaz de fazer algo tão bom quanto o que costumam fruir.

Boa parte do grupo colaborador acha que o vídeo é possuidor de uma estética precária, que não seria valorizado como expressão artística.

O depoimento da colaboradora *LA* expõe que o vídeo ainda é tratado e percebido pelo público geral como uma espécie de prefixo ou sufixo para outras atividades, um adendo ou mero registro imagético de caráter documental ou algo menor em relação ao cinema e outras modalidades artísticas. A professora citada pela colaboradora *LA*, ao tratar os dados audiovisuais com a mesma importância que daria a qualquer dado verbal em sua pesquisa, teve uma atitude fora da curva e que nos mostra como o vídeo pode contribuir aos mais diferenciados propósitos. Nos espaços formativos docentes, cabe a nós insistirmos na ideia de que o vídeo pode ser utilizado de forma inventiva, como uma ferramenta visual importante no processo de ensino e aprendizagem em artes visuais. Nesse sentido não há motivos para o relegarmos ao segundo plano quando o assunto é a educação.

Notamos que a cada novo achado da ACT o grupo se instigou a discutir um pouco mais sobre o vídeo. Alguns participantes se anteciparam e deram sugestões de como poderiam ser produzidas as experiências videográficas em nossa formação. Apesar de não termos definido ainda os conteúdos do Módulo I da formação, decidimos ouvi-los, como parte fundamental de um processo dialógico em uma pesquisa-ação que preza pela colaboração. Um momento bem-vindo de protagonismo dos colaboradores que ajudou na formatação do Módulo I. Abaixo disponibilizamos algumas das ideias que surgiram no Encontro III.

Por que que a gente não produz vídeos que tenham esse caráter, assim, [...] de lembrar que a gente está dentro de um espaço de licenciatura [...] em artes visuais, porque não produzir esse tipo de conteúdo e, eu não sei vocês, mas principalmente em vídeo é muito difícil achar isso na Internet [...] Talvez fosse uma opção e a gente brincar com essa linguagem, de usar, sei lá, o vídeo-carta pra fazer isso, de usar outras formas para falar justamente isso, o que é que é vídeo, o que é cinema, o que é audiovisual. (*LA*).

Eu acho muito legal a gente se fortalecer enquanto curso, enquanto artistas, pesquisadores e tal, e fortalecer mesmo. Fazer uma coisa bem-feita, legal, mostrando que a gente faz pesquisa e que isso possa ser usado pelos próprios professores como recurso das aulas deles. Que o [...] pesquisador-líder possa usar na cadeira de vídeo-arte, que possam usar os nossos vídeos, que possam ver que a gente está produzindo, tá entendendo? É outra *vibe*. (*PERFORMANCE*).

Até para expandir o conhecimento [...] do que a gente estuda aqui, porque as pessoas têm uma ideia rasa e superficial de que a gente só vê pintura e desenho. (*LA*).

Os depoimentos dos participantes demonstraram ideias de: 1) usar o vídeo para fortalecer a imagem do CLAV/IFCE como um curso que tem identidade, história e que há 12 (doze) anos têm contribuído para formar professores de Artes Visuais em nossa sociedade cearense; 2) que a elaboração de materiais audiovisuais informariam ao público interno e

externo do IFCE, o que estuda e produz um licenciando em artes visuais e 3) que seria bem-vinda a criação de vídeos sobre as disciplinas que compõem a matriz do curso ou proposição de elaboração de obras audiovisuais experimentais desenvolvidas pelos próprios discentes, como uma forma de se incutir uma cultura audiovisual no espaço do CLAV/IFCE. Essas ideias tiveram a intenção de expor o CLAV/IFCE como um espaço acadêmico, artístico e também plural.

Anotamos as sugestões em nosso diário de campo, com a pretensão de retomá-las, caso oportuno, em um outro momento específico de nossa formação estética videográfica. Essa observação nos fez pensar sobre qual metodologia se assentaria nossa formação. Sugerimos a AT de Barbosa (2010), por nos vermos preocupados com a fluidez, qualidade e avaliação da formação. O grupo se sentiu confortável com a escolha, por muitos já terem estudado esse tipo de abordagem no CLAV/IFCE. O grupo concordou que os conteúdos do Módulo I seriam planejados e operacionalizados levando em consideração, não necessariamente na mesma ordem, os três momentos clássicos da AT: contextualização, fruição e produção. A escolha pela AT reforça sua força metodológica, provando ser uma abordagem versátil e adaptável em pesquisas como a nossa.

No segundo momento do Encontro III expusemos mais um resultado da ACT em que **12 (doze) falas fizeram emergir a categoria Arte como Experiência**. No Encontro II, os participantes deixaram claro que entender de tecnologia não bastava. A tecnologia está tão internalizada em nosso cotidiano, que deixamos de perceber as possibilidades inventivas e artísticas de seu uso, por conta de uma relação automática que passamos a estabelecer com ela. As pessoas poderiam ter um tempo de pausa, de experimentação, de conexão com a tecnologia, justamente para problematizá-la e usá-la a seu favor, mas temos sido engolidos pelas demandas cotidianas e isso nos deixa, muitas vezes, à mercê dessas inovações. Promover o entendimento do vídeo, de certa forma, é estabelecer um tempo de conexão com esse tipo de tecnologia, uma experiência que queremos propiciar pelo caminho da arte, ou melhor, da videoarte, com o objetivo de aprimorar nossa percepção, não só pela prática, mas também pela argumentação teórica, a qual acionou uma nova intervenção de alguns participantes:

A gente fica falando sobre os nativos digitais, a gente sempre está falando disso e [...] como a gente fala disso e [...] não utiliza dos locais que a gente está falando? Que é o Instagram, o YouTube, que é o que a gente consome e isso não tem nem como evitar. A gente pode até querer ser muito *cool*, “ah, mas eu não tenho Instagram” [...] mas por que não usar, sabe? Se a galera só usa isso. (LA).

Parece que essas pessoas estão ali só preocupadas em produzir para si, são elas que aparecem em seus *selfies*, elas estão constantemente no eu, eu, eu, mas o outro não

chega e o entorno também se esvai e não se olha para isso, né? Aí eu pensei assim, “bom, seria legal a arte como experiência”. (*LAND ART*).

A colaboradora *LA* percebeu que precisamos nos aproximar do que é comum aos nativos digitais, como as redes sociais virtuais, se quisermos nos tornar docentes em Artes Visuais capazes de compreender como essas ferramentas podem contribuir para o aprendizado de uma produção audiovisual mais consciente, reflexiva e crítica. Algo que a experiência com e pela arte pode propiciar. Precisávamos experienciar isso, mas ainda estávamos no planejamento do que seria o Módulo I de nossa formação estética videográfica.

A colocação do partícipe *Land Art* nos fez pensar que o consumo e a produção de imagens têm sido tão massificados, acelerados e pulverizados nos cotidianos nesses meios, que nos acostumamos a usar as ferramentas audiovisuais para diferentes fins, mas são raros os momentos em que questionamos, por exemplo, o porquê da utilização de uma infinidade de filtros imagéticos para emular algo que não somos ou criar situações das quais não fazemos parte. Sabemos que muitas dessas ferramentas são tratadas como entretenimento, espécie de jogo ou mera distração, porém, esses usos também são fenômenos sociais, comportamentais, tecnológicos e de comunicação do nosso tempo e merecem ser abordados de forma crítica e reflexiva na disciplina de Arte no Ensino Fundamental e Médio. Para que esse tipo de pensamento vire uma forma de agir professoral, é requerido que os futuros docentes de Artes Visuais estejam preparados para o enfrentamento da tecnologia, sendo necessárias urgentes formações estéticas como a da presente pesquisa. Banalizamos o uso das imagens a tal ponto, que, no caso do vídeo, não temos dado importância para contextualizá-lo, fruí-lo, discuti-lo e produzi-lo com mais intensidade nas escolas. Continuamos a trabalhar com as tradicionais linguagens artísticas e isso precisa se expandir.

Para o partícipe *Land Art*, a tecnologia está tão naturalizada no dia a dia de um nativo digital, que muitos apenas replicam os padrões dos algoritmos, não conseguindo perceber as possibilidades de uso desses equipamentos produtores de imagens fora de suas caixas conceituais. O grupo ressaltou que tais atitudes demonstram não haver um tempo de pausa e reflexão sobre o que é possível se fazer com essas novas tecnologias.

A ausência de desaceleração que acomete o nativo digital e até a nós mesmos, é o que tem gerado experiências cada vez mais frívolas com o mundo. Dewey (2011) nos mostra que “nem todas as experiências são igualmente educativas” (DEWEY, 2011, p. 26), sendo que:

Experiência e educação não são diretamente equivalentes uma a outra [...] qualquer experiência que tenha o efeito de impedir ou distorcer o amadurecimento para futuras experiências é deseducativa [...]. Uma outra experiência pode aumentar a destreza de

uma habilidade automática, de forma que a pessoa se habitue a certos tipos de rotinas, limitando-lhe, igualmente, as possibilidades de novas experiências. (DEWEY, 2011, p. 27).

A observação do participante *Land Art* provocou um debate sobre como muitos nativos digitais se comportam ao utilizarem e produzirem vídeos com celulares. A tecnologia naturalizada, ou melhor, aceita como é, sem questionamentos, pode sim ser uma experiência deseducativa. 03 (três) colaboradores disseram que percebiam uma relação egocêntrica desses usuários com esse tipo de imagem audiovisual. Conhecidos pela alcunha de *digital influencers*, seus conteúdos audiovisuais geralmente colocam suas vidas e seus cotidianos em evidência, como numa espécie de *reality show*. Tudo parece se fechar no particular mundo dos *digital influencers*. Não que todos os nativos digitais sigam esse padrão, mas os colaboradores entenderam que certas produções videográficas desse nicho apenas replicam gestos, enquadramentos, iluminação, maquiagem, assuntos, figurino, enfim, um conjunto de ações que nos trazem sempre o mais do mesmo. São atuações frívolas, modelizantes, que carecem efetivamente de reflexão e criticidade sobre aquilo que se produz e se exhibe. Essas percepções do grupo colaborador, sobre o comportamento de muitos nativos digitais com o uso de tecnologias como o vídeo digital, ajudaram-nos a pensar sobre quais conteúdos poderiam ser discutidos em nossa formação estética videográfica.

Se as experiências vivenciadas na formação estética videográfica forem de fato arrebatadoras, provocarão em cada participante da pesquisa-ação a vontade de viver novas experiências em diferentes contextos educacionais e artísticos. Com isso, teremos uma corrente de professores de Artes Visuais cada vez mais focados em propiciar experiências estéticas aos seus discentes, como um processo natural de ensino e aprendizagem de conteúdos artísticos e educacionais. Sobre a arte como experiência ou a vivência de experiências estéticas, o colaborador *Op-Art* complementa que “a experiência, ela traz mais resposta do que o resultado da experiência” e isso nos lembra Dewey (2011) quando afirmou que:

Toda experiência vive e se perpetua nas experiências que a sucedem. Portanto, o problema central de uma educação baseada na experiência é selecionar o tipo de experiências presentes que continuem a viver frutíferas e criativamente nas experiências subsequentes. (DEWEY, 2011, p. 29).

Sobre o ato de praticarmos com o vídeo, o colaborador *Op-Art* ainda acrescentou que:

[...] A produção de vídeo, acho que vai refletir muito isso, é a gente tirar uma coisa do

zero e contabilizar esse processo para que ele seja utilizado em outras formas de relatar [...] e trazer para outras situações. (OP-ART).

Nessa reflexão sobre a experiência, em um exercício crítico, os colaboradores compararam os comportamentos de imigrantes digitais e nativos digitais em relação ao uso da imagem vídeo. A impressão que tiveram foi a de que, antes, o vídeo eletrônico e analógico, assim como a fotografia, requeriam do imigrante digital uma espécie de iniciação ao meio, um cuidado a mais com a sua preparação, sendo que esse esmero e respeito ao tempo de feitura dessas imagens geralmente proporcionava curiosos efeitos criativos, estéticos e artísticos. Foi unânime a constatação do grupo de que a geração analógica, que acompanhou a chegada da tecnologia digital e hoje a utiliza, parece carregar consigo um olhar mais cuidadoso e apurado do que os jovens naturalizados nesses novos meios tecnológicos.

Essa acalorada discussão, fez-nos lembrar que os primeiros videoartistas internacionais e brasileiros, filhos de um mundo analógico e eletrônico, eram curiosos e ávidos por experimentação, sendo que tal comportamento os levaram a desafiar o que os aparelhos produtores de imagens de vídeo eram capazes de fazer à época. Esse esgarçamento, aprofundamento e esgotamento videográfico, iniciados por esses artistas contemporâneos das décadas de 1960, 1970 e 1980, desencadearam experiências tão ricas que, de certa forma, ajudaram a modificar a estética da televisão e o do cinema. A reflexão dialógica sobre imigrantes digitais e nativos digitais foi profícua, inspiradora e determinante para a confecção do Módulo I da formação.

No terceiro momento de divulgação dos achados, apesar de sabermos que as questões técnicas são entraves consideráveis no processo de aprendizado e domínio de qualquer tecnologia, **tivemos 02 (duas) ocorrências sobre os Aspectos Técnicos do Fazer Vídeo.** Foi um dado que nos surpreendeu, pois acreditávamos que os partícipes manifestariam o desejo de superar suas possíveis limitações tecnológicas. Perguntamos ao grupo se deveríamos insistir nesse quesito, mas eles disseram ser mais pertinente uma abordagem conceitual e estética da imagem vídeo.

A ACT também revelou 05 (cinco) ocorrências que sugeriam ações interventivas coletivas dentro da formação, porém, o grupo preferiu produzir individualmente, sendo que essas produções videográficas seriam discutidas de forma coletiva, com o intuito de se compartilhar as experiências do fazer videográfico vivenciadas por cada colaborador.

Apesar de 03 (três) depoimentos no decorrer do Encontro III terem sugerido que deveríamos produzir vídeos voltados à promoção do ensino de Artes Visuais, como recursos

audiovisuais que poderiam ser melhor explorados nos diferentes componentes curriculares da matriz do CLAV/IFCE e nas pesquisas artísticas de docentes e discentes do curso, de forma não tão surpreendente em nossa ACT do Encontro II, tivemos apenas 01 (uma) ocorrência em que houve a preocupação sobre o tema educação, mais especificamente sobre como o vídeo poderia ser abordado de forma prática em sala de aula.

Sentimos uma baixa frequência dessa categoria temática, como se o grupo colaborador estivesse naquele momento mais preocupado com o campo da poética e com sua identidade artística, do que com sua identificação e preocupação com a profissionalização docente. Este resultado reflete uma realidade maior, costumeiramente associada à precarização e falta de valorização da atividade professoral, o que faz com que muitos jovens não se enxerguem como futuros profissionais da área. Não aprofundamos essa discussão, pois, naquele momento, pensamos que a formação estética videográfica em seu decurso poderia trazer à tona como cada partícipe se valeria do uso do vídeo para se trabalhar com os seus conteúdos artísticos em sala de aula. Também não descartamos que esse despertar para a docência possa surgir posteriormente, nos estágios ou contatos com campo de atuação profissional.

Terminada nossa fala sobre os achados da ACT, que tiveram o propósito de auxiliar na formação de nossa formação estética videográfica, um momento de pausa foi estabelecido e cada colaborador pôde pensar sobre os rumos que ela poderia tomar. Passado o impacto desse processo dialógico, os partícipes cancelaram o que havíamos discutido. Ressaltamos que, naquele momento, construímos mais uma etapa de possibilidades formativas que visava torná-los íntimos do vídeo. Queríamos que eles entendessem que precisavam se apropriar do vídeo, da mesma forma que desenhavam, pintavam e fotografavam. Assim como ocorreu com a fotografia, o vídeo é um caminho sem volta e uma importante ferramenta que, uma vez compreendida sua estética, pode somar à outras visualidades que usualmente traduzem o mundo.

Lembrando o que Dubois (2004) afirmou, o vídeo é um meio da ordem do “eu vejo”, portanto, uma importante ferramenta crítica, que se soma às diferentes modalidades artísticas na busca por novas formas de se perceber o mundo. Essa fala tinha o intuito de provocar-lhes, para que pudessem pensar nas estratégias de uso da imagem vídeo durante a pesquisa-ação. Reforçamos que, uma vez entendendo o que é peculiar ao vídeo, os colaboradores tinham em mãos um poderoso meio de autoformação e formação do outro. A imagem vídeo é dialógica, e podemos entendê-la como uma ponte.

O grupo compreendeu que a discussão ocorrida no encontro almejava repensar o uso que fazemos do vídeo, de uma forma que não tenhamos medo de experimentar. Assim,

estivemos reunidos para refletir sobre como suprir nossas lacunas e entraves efetivos em relação à temática da estética videográfica, que tanto incomodava nossas formações docentes em artes visuais. Os achados apresentados, e as opiniões convergentes e divergentes, mostraram que o vídeo não se resume somente ao seu aspecto tecnológico, pelo contrário, a forma como lidamos com o vídeo reflete quem somos e o lugar onde estamos.

Tentamos instigar que o vídeo dever ser encarado pelos partícipes da pesquisa-ação como uma ferramenta de conhecimento de si e dos outros, porque o indivíduo com uma câmera vê a si e os que estão ao seu redor. Como futuros professores de Artes, não podemos estar em sala com a crença de que o vídeo é de difícil operação ou que ele é uma tecnologia que demanda várias etapas de construção até que o consideremos finalizado. É preciso desmistificar a ideia de que a tecnologia ainda é algo para iniciados e que em sala de aula ela não tem espaço. Dessa forma, como fruto e resumo de tudo o que conversamos no Encontro III, o que acordamos foi iniciar no Encontro IV o Módulo I de nossa formação estética videográfica, apresentando-lhes o que é o universo do audiovisual, a definição do que seja uma imagem vídeo e a imagem cinema, para sanarmos qualquer dúvida conceitual e assim começarmos pequenas experiências estéticas videográficas, de acordo com os conteúdos versados em cada etapa da formação. Acertamos que, ao final do Encontro III, nos pautaríamos por uma postura em que teoria e prática caminhariam juntas. Ressaltamos que incentivariamos as experimentações e refletiríamos juntos sobre os impactos educativos e artísticos de cada criação videográfica construída nessa formação.

7.4 Encontro IV: Sensibilização Estética IV – Execução Módulo I

O encontro IV foi realizado no LABFOTO IFCE, localizado no 5º (quinto) andar do bloco didático, às 13h40min do dia 13 de maio de 2019. Como objetivo, executamos o Módulo I da Formação Estética Videográfica com Licenciandos do CLAV/IFCE, cujo tema foi a Educação Estética Videográfica – Cinema e Vídeo: diferenças e aproximações.

Um plano de aula do Módulo I foi preparado com o intuito de superarmos qualquer equívoco sobre o universo do audiovisual. Definir o que é audiovisual e conceituar cinema e vídeo, além de esclarecer suas diferenças e aproximações, foram os objetivos centrais desse Módulo. Logo na introdução reforçamos que a pesquisa se relacionava com a área da Educação do PPGE/UECE e que sua linha tinha como foco a formação didática e o trabalho docente. Essa linha possuía um núcleo denominado de arte, memória e formação, sendo que todo o nosso esforço investigativo teve nossa atenção voltada para o primeiro e último campo. No Quadro

16 a seguir é possível ter uma ideia do resumo do que operacionalizamos no Encontro IV:

Quadro 16 – Resumo Encontro IV

Título do Encontro: Sensibilização Estética IV – Execução Módulo I
Momento I: O que é o termo audiovisual?
Momento II: Discussão sobre o conceito de fato fílmico
Momento III: Discussão sobre o conceito do termo cinematográfico
Momento IV: Discussão sobre o que é o vídeo
Momento V: Avaliação do Módulo I

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Para a execução do Módulo I contamos com as obras “Dicionário Teórico e Crítico do Cinema”, de Jacques Aumont e Michel Marie (2012), e “Cinema, Vídeo, Godard”, do autor Phillipe Dubois (2004), sendo que, antes mesmo do encontro físico, separamos 03 (três) capítulos deste último autor e repassamos aos partícipes via grupo criado na rede social virtual de mensagens instantâneas conhecida por WhatsApp. Esses materiais formaram nossa bibliografia básica inicial.

Recorrendo a uma citação dos autores Aumont e Marie (2012), começamos o Momento I do Módulo contextualizando o que significa o termo audiovisual. Solicitamos que alguns partícipes lessem algumas citações que selecionamos sobre o assunto, para que refletíssemos sobre os conceitos apresentados. Perguntamos se sentiam confortáveis com a definição de que audiovisual é tudo o que mobiliza, a um só tempo, imagens e sons através de algum meio específico de produção, quer ele seja industrial ou artesanal. Os colaboradores disseram que sim. Explicamos que o audiovisual é um termo guarda-chuva que abriga diferentes tipos de imagens em movimento.

Baseado no dia a dia de um colaborador questionamos: se acionássemos o Instagram e fôssemos ver os *stories* que o partícipe *Transvanguarda* costuma publicar, poderíamos considerar esses posts como conteúdos audiovisuais?

O audiovisual pode ser aceitável. (TRANSVANGUARDA).

E também não só o som [...] se a gente for pensar na relação do silêncio. (LA).
 [...] eu tenho uma questão [...] estou fazendo a disciplina de Libras, [...] em relação a acessibilidade, se é um vídeo produzido mais para essa galera, que tem deficiência auditiva, não consegue ouvir as coisas, [...] entraria como audiovisual, sendo que existe essa questão do silêncio ali? (TRANSVANGUARDA).

Respondemos que se o colaborador *Transvanguarda* não usasse o som em seus *stories* não deixaria de ser um conteúdo audiovisual. A ausência do recurso sonoro pode ser uma opção estética do criador de conteúdo audiovisual. Exemplificamos que o cinema mudo era um exemplo de produto audiovisual, apenas não existia tecnologia em sua época que sincronizasse sons e imagens na película cinematográfica. No cinema mudo, o som acontecia ao vivo, concomitante ao desenrolar do filme. Alertamos ao grupo que existem algumas iniciativas artísticas audiovisuais em Fortaleza que resgatam essa atmosfera das sessões do cinema mudo. Os partícipes desconheciam essa informação.

Sobre a dúvida do colaborador *Transvanguarda* em relação aos surdos, afirmamos que o produto audiovisual acrescenta o uso de legendas ou, no caso dos cegos, a inclusão da audiodescrição, por uma questão de acessibilidade a esses grupos. Ambos os recursos têm sido muito utilizados em produtos audiovisuais, como uma forma de respeito e atenção para com quem é diverso de nós.

Consideramos essas dúvidas iniciais como um grande momento de aprendizado para o grupo colaborador. Para nossa surpresa, alguns integrantes da pesquisa já tinham participado de formações rápidas de audiodescrição e opinaram sobre o assunto, como foi o caso da colaboradora *LB*:

A descrição que as pessoas fazem, ela é [...] até incompleta, ela não passa exatamente o que tem a imagem porque a gente não aprendeu a fazer audiodescrição, [...] ela tem um sentido e ela precisa ser feita de uma determinada maneira para que as pessoas cegas possam entender a imagem que está sendo colocada ali. Eu já vi muito cego que comenta que esse negócio de para cego ver não adianta porque não está descrito da forma como a audiodescrição faz para eles. (LB).
 Faz sentido, porque quando a gente vai ler a imagem, a gente lê de cima para baixo, da esquerda para a direita... eu não sei se para eles, na hora de construir a imagem, é essa mesma lógica. (LA).

Não estava nos planos do Módulo I abordar a acessibilidade no universo audiovisual, mas estas informações fornecidas pelos partícipes *LB* e *LA* contribuíram e fortaleceram nossa formação. Esse episódio mostrou uma preocupação do grupo com a inclusão e acessibilidade no campo audiovisual. Estar atento a isso requer sensibilidade e responsabilidade social, pontos que só se somam a um processo de educação estética videográfica. As falas acima deixaram claro que, enquanto cidadãos, nossos direitos e deveres

podem ser traduzidos artisticamente por meio de uma relação sensível entre estética e técnica dentro do campo audiovisual. O grupo colaborador levou à sério a preocupação de se pensar nos diferentes públicos que, independentemente de suas deficiências, são consumidores de produtos audiovisuais. Dessa forma, o Módulo ficou marcado por esse apelo para que os futuros arte-educadores promovessem uma conscientização acessível na arte-educação aos seus futuros alunos por intermédio do uso do vídeo. Tal temática só se soma aos anseios cidadãos da LDB/96 e da própria BNCC, mesmo com todas as críticas e ressalvas pertinentes que esta última vem sofrendo por ter menosprezado em sua criação importantes setores da sociedade civil.

Após apresentarmos uma definição sobre o audiovisual, afirmamos que o vídeo não é algo menor em relação aos outros produtos audiovisuais, portanto, sendo merecedor de ser discutido no âmbito acadêmico. O vídeo existe de forma industrial, comercial, artística e amadorística, da mesma forma que um dia foi o cinema. Como já dito, uma óbvia aproximação entre esses dois campos reside no fato de ambos serem manifestações audiovisuais que mobilizam sons e imagens em movimento.

Para adentrarmos de forma gradual e particularizada no universo videográfico, primeiro sentimos a necessidade de explanarmos ao grupo o que é um fato fílmico. Segundo Aumont e Marie (2012, p. 51) “para Gilberto Cohen-Séat (1946) consiste em exprimir a vida, a vida do mundo ou do espírito, por um sistema determinado de combinações de imagens (visuais, sonoras e verbais)”. Expomos o seu significado e perguntamos se todos haviam entendido:

[...] ele não está falando especificamente de uma produção de filmes, pelo que eu entendi do que a gente pôde ler, e que até entraria experiências mais sensoriais com o corpo presente, em vez de ser só o virtual [...]. Que é uma coisa bem mais concreta, que é tipo uma instalação, uma performance, nem precisaria estar registrada através de audiovisual só para ser um fato fílmico. (*HAPPENING*).

Como diz o texto, é qualquer coisa que tenha essa combinação de imagens, do visual, sonoro e verbal. Qualquer coisa que tenha essa combinação já se enquadra como fato fílmico. (*EXPRESSIONISMO ABSTRATO*).

A vida do espírito [...] agora o que eu acho interessante é que nenhum momento ele traz referências relacionadas a registro ou ao uso de equipamento e tal. Ele fala que “consiste em exprimir a vida” e aí ele fala através das combinações de imagem: visual, sonora e verbal. Mas isso, se eu quiser só olhar para um negócio e eu entender que aquilo ali está exprimindo a vida e que tem todas essas combinações de imagem, já se tornaria um fato fílmico. E o que a gente acaba fazendo às vezes “ai, que cena de filme!”. (*LA*).

Mas eu acho que ainda que a gente não esteja pensando sobre registro, é meio que registro de narrativas que são criadas. (*OP-ART*).

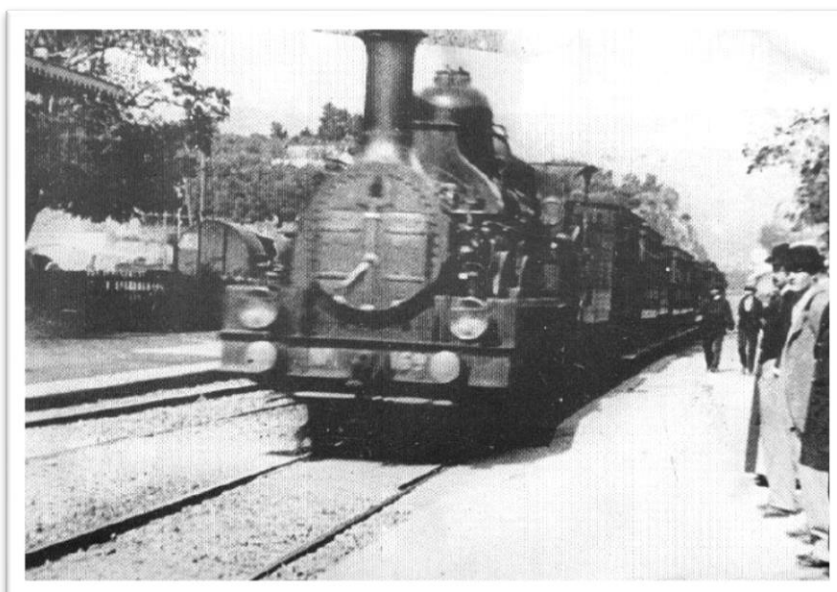
O novo tópico do Módulo I mexeu com a cabeça dos partícipes. Eles perceberam

que fato fílmico une olho e cérebro com o intuito de se construir experiências significativas em nossas mentes, incluindo, obviamente, as experiências estéticas propiciadas pelo audiovisual. As colaboradoras *Happening* e *LA* compreenderam que fato fílmico não precisa ser uma produção audiovisual hollywoodiana com efeitos e edições mirabolantes. O colaborador *Expressionismo Abstrato* entendeu que fato fílmico é aquilo que você decide filmar, não importa qual equipamento audiovisual utilize.

Em relação ao conceito de fato fílmico, cinema e vídeo não possuem distinção. É certo que cinema carrega consigo uma forma bem peculiar de materializar fatos fílmicos, geralmente associada a uma produção coletiva, setORIZADA e industrial. Em termos de custo e produção, o cinema ainda ocupa um lugar inacessível para muitos. Com o vídeo, podemos captar fatos fílmicos de uma forma mais fácil e individualmente, justamente por isso, por estar tão incrustado em nossas vidas, o banalizamos como uma possibilidade de uso crível na arte e na arte-educação. Duvida-se da força estética do vídeo, esquecendo que, ao utilizá-lo, acaba por coloca-lo no mesmo patamar conceitual de qualquer manifestação audiovisual.

Para esclarecermos as dúvidas, partimos aos exemplos práticos sobre fato fílmico. Apresentamos ao grupo colaborador 1 (um) *frame* de uma cena do filme “A Chegada de um Trem à Estação”, um dos primeiros filmes projetados ao grande público, realizado pelos irmãos franceses Auguste e Louis Lumière, em 1895, vide Figura 29. Consideramos a imagem do trem chegando à estação como um fato fílmico, por tratar-se de uma captura audiovisual de fatos corriqueiros da vida cotidiana. Os primeiros filmes cinematográficos não possuíam uma narrativa estruturada com início, meio e fim.

Figura 29 – Frame do filme “A Chegada de um Trem à Estação” – Irmãos Lumière



Fonte: Arquivo do autor, 2019.

A respeito da Figura 29, a colaboradora *LB* fez a seguinte observação:

[...] vai fazer muita diferença no teu fato fílmico, a forma como você coloca as coisas. (*LB*).

Concordamos com ela. Afirmamos que fato fílmico é uma forma particular de se ver a vida. Dissemos ao grupo que fatos fílmicos são importantes na forma e no conteúdo e não devem ser minimizados se comparados a uma estrutura cinematográfica mais robusta.

Com a apresentação conceitual de fato fílmico, nossa intenção era descongestionar e aguçar a percepção dos colaboradores, para que descobrissem novos valores estéticos em suas produções videográficas cotidianas, e para que a mudança na compreensão do poder plástico do vídeo pudesse iniciar naquele momento. Dissemos ao grupo que o ato de filmar é carregado de intencionalidade e o mais interessante em um processo de educação estética audiovisual é perceber como usar o cinema ou o vídeo plasticamente para que correspondam às nossas expectativas e intenções visuais.

[...] é muita ingenuidade nossa achar que “ah, eles foram lá e colocaram e depois eles tiveram a ideia de exhibir”, eu acho que já foi feito pensado nesse tipo de exibição, porque se você coloca a câmera nessa posição, essa imagem nessa diagonal, você já faz pensando que isso vai ser exibido e que vai dar essa sensação que o trem está atravessando a tela. (*LA*).

O olhar sensível e atento da colaboradora *LA* demonstra que o caminho compositivo preparado pelos irmãos Lumière, para a realização da cena do filme “A Chegada de um Trem à Estação”, provavelmente tinha a intenção de se provocar algum espanto na plateia. Aproveitamos o gancho e dissemos ao grupo que esse tipo de artifício é o que faz do cinema uma fábrica de ilusões, mas que os mundos televisivos e a própria Internet também cumprem o mesmo propósito. Hoje produzimos conteúdos videográficos a todo momento e é preciso estar atento aos discursos que estas imagens nos trazem. Quanto mais soubermos sobre essas produções, como são realizadas e com que intuito elas tentam fisgar determinados públicos, melhor entenderemos e desconfiaremos das estratégias visuais por trás dessas imagens. Esse papel de alfabetizador visual contemporâneo deve ser uma premissa fundamental do docente de Artes Visuais. Nossa formação em uma perspectiva de educação estética videográfica, mesmo que de forma tímida, começava a trazer certos apuros perceptivos aos partícipes e isso nos animou a prosseguir.

Continuando o Módulo I, apresentamos o termo “cinematográfico” e explicamos que ele se refere a tudo que é externo ao filme. Isso inclui produção, *set* de filmagem, o uso da película, iluminação, enfim, partes necessárias numa construção clássica cinematográfica. O conceito de cinematográfico inclui o dispositivo cinematográfico que é o projetor, a sala de projeção e outros equipamentos, além do discurso implícito no filme.

Finalizamos essa etapa do Módulo I apresentando o Cineteatro São Luiz, patrimônio histórico e cultural do Estado Ceará, tombado em 1991 pela Secretaria de Cultura do Estado (SECULT), como um exemplo de dispositivo cinematográfico importante e necessário à exibição de qualquer filme nacional e internacional. As salas de cinema são estruturas clássicas de projeção e imersão fílmica.

Após essa exposição, a participante *LA* lançou uma importante dúvida:

Mais do que essa distinção entre cinema e vídeo, pensando o formato, acho que hoje em dia [...] se a gente for pensar que tudo é digital, o que vai dizer o que é vídeo e o que é cinema, pelo o que eu estou entendendo, é o dispositivo em que é apresentado esse formato. Então, se eu apresento em uma tela grande e uma sala escura, é cinema, se eu apresento na minha TV, ligada no HDMI no *notebook* é vídeo, e se eu apresento no meu Instagram, é vídeo, faz sentido? (*LA*).

Respondemos que o raciocínio foi interessante, mas é preciso que se tenha a consciência de que qualquer produto audiovisual é criado dentro de uma estrutura conceitual, estética e técnica. Fizemos uma devolutiva da questão: um desenho originalmente feito a lápis numa folha de papel, posteriormente fotografado e projetado numa parede, não deixa de ser um desenho, apenas a materialidade de sua visualização foi alterada. Mesmo que esse filme seja visto em qualquer outro dispositivo que não seja a sala convencional de cinema, ele carrega consigo um DNA cinematográfico, ou melhor, conceitualmente e esteticamente ele foi pensando dentro de uma lógica industrial de construção cinematográfica, que levou 170 anos para consolidar-se. Sobre isso, a colaboradora *LA* respondeu que “é como se existisse esse tripé da produção cinematográfica, da relação com o formato e [...] com o dispositivo”, demonstrando que havia compreendido nossa explanação.

Até aquele momento discutimos sobre o contexto audiovisual cinematográfico e sua aproximação e diálogo com o universo videográfico, mas faltava uma abordagem que pudesse explicar ao grupo o que o vídeo tem, conceitual e esteticamente, de diferente em relação ao cinema. Resolvemos exemplificar o que é o vídeo, valendo-nos de alguns depoimentos retirados do material audiovisual educativo da exposição “Filmes e Vídeos de Artistas da

Coleção Itaú Cultural”⁴³, que teve sua abertura às 20h do dia 16 de março de 2016 no Instituto Itaú cultural em São Paulo.

Duas falas foram seminais para que o grupo compreendesse e distinguisse o vídeo do cinema. Primeiro separamos a depoimento da artista/pesquisadora/professora Christine Mello, que nos mostrou ser o vídeo uma forma de arte desmaterializada, que se dá na lógica das alterações do “tempo vivido, o tempo real do vídeo, o ao vivo do vídeo” (MELLO, 2016)⁴⁴. Para traduzir o conceito apresentado por Mello (2016), explicamos que uma criação artística com o vídeo pode dar-se pela ordem do ligar a câmera ou o celular e captar situações processuais como uma transmissão ao vivo, de algo que o artista acredite ser imprescindível expressar-se. Dessa forma, o videoartista pode transformar ou conceber uma dança em um formato virtualizado e desmaterializante dessa modalidade artística, passando a denominá-la de videodança. O mesmo pode acontecer com qualquer modalidade artística que o vídeo venha a contaminar.

Ao falar sobre cinema, Mello (2016) enfatiza que o aparato cinematográfico tem por objetivo promover a nossa imersão dentro da tela e que essa arquitetura é preparada para mobilizar e iludir os nossos sentidos e desconectá-los de nossa realidade cotidiana. Isso nos ajudou a explicar quando uma obra artística tem inclinações ou características mais próximas da videoarte ou do cinema.

Sobre cinema, o depoimento do Prof. André Parente (2016)⁴⁵ estendeu o assunto ao dizer que:

[...] E sobretudo o cinema herdou uma sala que é o teatro italiano que tem uma certa frontalidade, ou seja, tudo é feito pra gente olhar algo que está na cena, na frente e não atrás ou do lado, entendeu? A gente ficaria extremamente desconfortável se a gente fizesse uma instalação numa sala de cinema onde as pessoas tivessem que virar e a cadeira estar voltada sempre para a frente, não tem nenhuma mobilidade, né? (PARENTE, 2016).

O cinema te envolve para vivenciar uma situação ilusória, a partir de três dimensões que o constituem. Parente (2016) explica que:

As três dimensões constitutivas do dispositivo cinematográfico são: a arquitetura da sala, a tecnologia de captura e projeção da imagem e a linguagem, ou seja, a forma

⁴³ Sobre a exposição, ver catálogo virtual disponível em: <https://issuu.com/itaucultural/docs/folder_filmevideos_sp>. Acesso em: 19 dez. 2019.

⁴⁴ Transcrição do material audiovisual educativo da exposição “Filmes e Vídeos de Artistas da Coleção Itaú Cultural”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M0Jr9W2HzMY&list=PLaV4cVMp_odwh2kV-bngESoWafQo733jV&index=3&t=0s>. Acesso em: 19 dez. 2019.

⁴⁵ Idem nota 44.

como o filme configura suas relações de espaço e de tempo sem o qual uma pessoa não entende uma história que está sendo contada pelo filme. (PARENTE, 2016).

Quando dessacralizamos o cinema como o conhecemos, estamos falando de obras cinematográficas interessadas em esgaçar a nossa compreensão sobre esse meio.

[...]. Na verdade, o cinema experimental, como todos os outros momentos: o pré-cinema, cinema dos primeiros tempos, cinema experimental, vídeo-arte, assim por diante, e as instalações, criam variações nessas três dimensões. (PARENTE, 2016).

Para não confundir o grupo, expusemos que o cinema sempre passou por diversas experimentações, mas, apesar da consolidação do modelo estético e industrial hollywoodiano de se fazer filmes, ressaltamos que nos anos de 1960 e 1970, artistas e cineastas empreenderam movimentos de transformação do fazer cinema em diferentes continentes, caso dos filmes estruturais do artista norte-americano Andy Warhol⁴⁶, o surgimento da *Nouvelle Vague* na Europa⁴⁷ e o Cinema Novo no Brasil⁴⁸, que criaram variações na dimensão estética dessa arte. Isso foi importante para adentrarmos o conceito de filme de artista e alertarmos aos colaboradores que existem experimentações audiovisuais mais apuradas, que direcionam um olhar diferenciado para o vídeo ou o cinema. Sobre filme de artista, Mello (2016) diz:

[...] no filme de artista, [...] na situação do cinema, esse aparato ilusionista ou esse lugar transcendente com a tela, é justamente isso que é quebrado, porque o que se cria é uma organização sensorial de outra natureza, a estrutura do processo é apresentada no espaço de um situação do cinema, no espaço de um filme de artista e o modo como você se relaciona com a imagem é um modo não ilusionista, o modo que você se relaciona com a imagem é uma operação de imanência, o corpo está presente e você se relaciona com a experiência da imagem, é esse estar dentro e fora da tela que interessa, essa dobra entre o espaço da tela e o espaço fora da tela é o que interessa ao filme de artista, trazendo com isso então a percepção cotidiana. (MELLO, 2016).

Mello (2016) expôs que o filme de artista é uma apropriação da situação cinema e de sua estrutura, porém, não mais em uma relação ilusionista. Artistas e expectadores se relacionam com a imagem dentro e fora da tela constantemente. No espaço expositivo, o filme de artista propicia uma experiência pontual de fruição próxima da lógica do experienciar o vídeo. O mais interessante é que nesse espaço expositivo, o filme pode ser um vídeo e vice-

⁴⁶ Disponível em: <<https://arthurtuoto.com/2018/03/06/o-cinema-de-andy-warhol/>>. Acesso em: 13 out. 2019.

⁴⁷ Disponível em:

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:m7J905gs22sJ:https://www.revistas.usp.br/significacao/article/download/65573/68186/+&cd=14&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d>. Acesso em: 13 out. 2019.

⁴⁸ Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10814/glauber-rocha>>. Acesso em: 13 out. 2019. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

versa, um terreno em que não devem existir caixinhas conceituais que possam atrapalhar a fruição. O espaço e a obra oferecerão um caminho para que possamos nos sentir confortáveis em dizer o que vimos, por isso a relevância de um processo de educação estética videográfica, que nos permita sentir se estamos diante de um filme cinematográfico, de uma videoarte ou filme de artista.

Nesse momento do encontro, alguns partícipes expuseram suas percepções sobre o que apresentamos e discutimos.

[...] é muito aquela questão do se tornar um espectador apenas, né? É uma participação, mesmo que você não interaja literalmente com a obra, é uma percepção mais ativa, parece que todo o cinema é preparado para você entrar num ritual meio que quase de alienação [...] do seu estado normal e fica muito mais receptivo a qualquer coisa que lhe passe ali na frente, aí nesse caso do filme de artista não. (*HAPPENING*).

Até na relação do tempo, né? Porque quando você vai pro cinema, você vai ver do trailer até os pós, né? E no cinema de exposição, não, você vê um minuto, um minuto e meio [...] você não aguenta ver todo. (*LA*).

As observações das colaboradoras *Happening* e *LA* nos fizeram lembrar e citar o autor Arlindo Machado (2015) sobre a duração das obras audiovisuais experimentais em museus e galerias. Machado (2015) afirma que os artistas visuais deveriam perceber que os espaços expositivos dificilmente são convidativos à imersão ilusória do cinema. São ambientes dispersivos por natureza. Neles imperam outras relações sensoriais e estéticas entre o corpo e o que se está vendo, situação bem diferente de uma sala de cinema convencional, e que, portanto, deveria imperar o bom senso quanto ao tempo de exibição dessas obras de arte audiovisuais. Nesse sentido, dissemos aos partícipes que tem proposições audiovisuais que valem a pena trabalharmos com um tempo dilatado.

Sobre isso, apresentamos aos colaboradores o trabalho “24 Hours Psycho” do artista inglês Douglas Gordon. Nele, o filme “Psicose”, do diretor Alfred Hitchcock é desacelerado, de maneira que o veríamos completo se ficássemos diante de sua tela durante 24 horas. Novas reflexões surgiram e o grupo compreendeu que determinadas soluções estéticas tentam dar conta das mais variadas questões, geralmente evocadas por nossa sensibilidade artística audiovisual nesses espaços expositivos, sendo a questão temporal uma dessas possibilidades de investigação empreendida por videoartistas e cineastas.

[...] eu prefiro fazer edição, principalmente quando é registro [...] eu fiz aquela performance lá no BNB e eu fiquei 3 horas e meia [...] não faz sentido colocar 3 horas e meia do registro da performance. Aí ficou um vídeo de 15 minutos [...] É outra coisa [...] Fiquei pensando que realmente a gente não consegue ter paciência de ver... às

vezes eu vou ver um vídeo [...] procurar uma coisa, aí tem lá um vídeo de 25 minutos, “ah, vou ver não”, eu sempre quero os vídeos mais curtos, porque a gente tem essa coisa da urgência, né? (LA).

[...] como isso se traduz no mundo onde a gente vai pouco ao museu, de uma forma que essas coisas acontecessem na Internet [...] estava falando sobre uma alienação e talvez sobre um inserção desse movimento mais artístico [...] no local onde as pessoas estão mais alienadas [...] eu passo muito tempo assim num mundo rápido, que a gente não tem tempo pra fazer algumas coisas [...] no Instagram, no Snapchat, são pedaços pequenos que a gente assiste, coisas pequenas que a gente consome assim, vai, vai, vai e isso me levou a pensar nessas coisas, de que forma seria interessante essa inserção desse vídeo que é mais crítico, nessa realidade que a gente tem hoje [...] e não é que eu queira sucatear mais ainda o museu, mas é ter o museu e ter dentro dos espaços onde a gente está mais. (LB).

Em relação ao museu, eu entendo que as coisas estão mudando [...] a nossa relação com esse tipo de produção e com outras produções estão mudando com esses espaços e querendo ou não a Internet parece ser mais acessível, e a gente tem que lembrar que parece ser acessível porque a gente é privilegiada de ter Internet, mas se a gente for pegar os dados não é a maioria das pessoas no mundo que tem acesso à Internet [...] não está todo mundo na Internet. [...] o museu, não tem nem o que comparar, acho que a gente não tem que transformar. [...] são experiências diferentes. Eu acho que o museu é esse espaço para diminuir a velocidade, é para parar realmente e eu acho que às vezes é interessante ter esses filmes mais longos porque obriga a gente a parar, obriga a gente a parar e olhar uma obra, não tem como olhar um trabalho em 5 segundos, não tem. Porque que o vídeo teria, entende? (LA).

A gente tem uma logística muito de *shopping*, sabe? [...] é pegar o exemplo do *shopping* Benfica [...] ele tem umas obras assim de um pessoal importante, tem Celso Oliveira, tem Nice [...] não bota nem o sobrenome, é decorativo. E é seguindo a logística completamente do shopping: passar, decorrer o olho pelas coisas, sem realmente se aprofundar. E eu acho que a Internet está realmente nesse lugar de desconectar a gente com a concretude das coisas, ela torna tudo muito superficial, as relações são muito superficiais e levam um negócio muito instintivo ao mesmo tempo e, não sei, mas a questão de a arte vir para esse lugar completamente, se perderia muita coisa. Uma coisa é você ver uma fotografia no celular, outra coisa é você ver essa fotografia impressa, como outras coisas, instalação etc. (HAPPENING).

Podemos tecer alguns achados em comum nas colocações das colaboradoras LA, LB e Happening sobre a exibição de obras audiovisuais em espaços físicos de fruição artística: 1) devemos ter sensibilidade para escolhermos a melhor forma de expor um filme de artista ou uma videoarte em um museu ou galeria; 2) instituições físicas museológicas são necessárias à fruição artística em tempos tão acelerados, por permitirem um desacelerar para contemplar e refletir sobre o que se está vendo, além de serem espaços democráticos de contato com a arte, principalmente aos que não possuem acesso à Internet; 3) por último, as três participantes relataram suas experiências estéticas afetadas por esse tempo fragmentado e transformado, que provoca ansiedade e nos tira a paciência, ao ponto de não suportarmos ver um vídeo com mais de cinco minutos. Para as três, a fruição artística tem se assemelhado a um passeio frívolo em um *shopping*, estando a arte mais à serviço da decoração desses espaços do que da transformação do nosso ser e estar no mundo.

Consideramos suas falas importantes, para que os participantes começassem a refletir sobre como produzir diferentes possibilidades estéticas, tanto fílmicas quanto videográficas, voltadas para os espaços virtuais ou físicos de fruição artística. Sem a exposição das reflexões dos colaboradores nesses encontros, como poderiam se sentir confortáveis em seus processos de produção e experimentação com o audiovisual, sem antes conhecerem algumas particularidades de criação, que atravessam as dimensões idiossincráticas cinematográficas e videográficas? Faltava-nos entender agora um pouco mais sobre a estética da imagem vídeo, momento contemplado pela exibição de um novo depoimento da autora Mello (2016)⁴⁹:

O vídeo ele é um tipo de linguagem descentralizada, então ele é transversal, ele transversa o cinema, ele transversa todos os campos da arte, então nesse sentido é que ele tem força, força de contaminar as linguagens [...] Eu gosto de ver o vídeo pelas suas extremidades, significa ver o vídeo em suas situações limítrofes, aquelas que não são muito discerníveis, aquelas onde justamente o artista arrisca um espaço outro, eu gosto de ver o vídeo como aquele elemento que interliga, produz uma conexão com as várias linguagens, eu gosto do vídeo que é plural, aberto prum plano maior, daquilo que a gente considera das experiências da arte, eu gosto de ver o vídeo sem um local definido próprio, eu gosto de ver o vídeo na liberdade dele não ser vídeo. (MELLO, 2016).

O vídeo interessa-se por pensar qualquer imagem com imagens. O vídeo parece-nos uma espécie de metalinguagem, e explanamos aos colaboradores que a autora Mello (2016) pensa o vídeo por esse caminho. Ela expôs que ele estabelece um entrelace com outras modalidades artísticas, para justamente discuti-las. O vídeo nunca é uma coisa ou outra, ele é sempre o entre, o meio ou a aglutinação de tantas outras imagens. O vídeo é o senhor das ambiguidades, que está sempre em busca de tencionar e potencializar as zonas limítrofes das imagens de outras modalidades artísticas. Dessa maneira, vídeo é imagem ato, espécie de impulso que nos faz olhar o mundo por uma câmera, quase que de uma forma visceral. Demonstramos que assim agiam os artistas brasileiros que decidiram abraçar o vídeo como uma possibilidade estética, a exemplo da baiana pioneira da videoarte Letícia Parente ou a sérvia Marina Abramovich: ambas, em suas videoperformances, lançaram-se a experimentar nesse tipo de poética sem preconceitos. Também apresentamos uma obra videográfica do americano Bill Viola, com o intuito de compará-la esteticamente com o universo da pintura renascentista e mais uma vez evidenciar o caráter contaminador do vídeo. No trabalho de Viola, a tela do monitor que a exhibe pode ser comparada a uma tela de pintura renascentista, com todo o rigor

⁴⁹ Transcrição do material audiovisual educativo da exposição “Filmes e Vídeos de Artistas da Coleção Itaú Cultural”.

plástico e compositivo que caracterizava esse período cultural e artístico, com a diferença de existir um gracioso movimento vibrátil no monitor, idealizado por Viola.

Estávamos bem próximos do 5º (quinto) e último momento do encontro. Perguntamos se os conceitos sobre audiovisual, cinema e vídeo, suas diferenças e aproximações foram devidamente esclarecidos e se o Módulo possibilitou a abertura de um caminho para que eles pudessem trabalhar diferentes possibilidades estéticas com o vídeo:

Sim, e acho até que resolveu algumas questões levantadas outrora e até levantou algumas possibilidades a mais. [...] e acho que ficou bem forte a fala dela, né? De ser aquele caminho quase que do meio, que sai juntando algumas linguagens em si, né? (*HAPPENING*).

Sim, acredito que fica mais fácil da gente esclarecer toda essa demanda de linguagem, de visual, do áudio, para a gente poder desprender essas ideias de cinematografia, para poder apreender o que é o vídeo e como transgredir com o vídeo. (*OP-ART*).

Eu acho mais fácil a gente pensar que realmente ele é essa coisa híbrida, que a gente tem que se adaptar e tentar expandir a nossa cabeça pra tentar compreender e brincar com essas formas do vídeo e sem ficar pensando assim “ah, isso é vídeo, isso é cinema? Sabe? Enfim”. (*PERFORMANCE*).

Eu nunca fui essa pessoa de conceituar muito, justamente porque eu acho que tudo o que eu tento trabalhar sempre vai [...] pro híbrido, né? Para esse limiar que nunca se sabe como é essa fronteira, o que é isso, o que é aquilo. Eu nunca tinha de fato definido o que era vídeo, o que era cinema e tal, acho que eu me prendia muito nessa questão do material, de película [...] pra definir alguma coisa e eu gosto muito de pensar nessa questão sem essa conceituação. Isso é híbrido e eu não vou ser capaz de definir o que é ele, então eu vou só experimentar aqui o que existe. É isso, não sei o que é, mas estou fazendo. E é algo que mexeu mais aqui comigo, hoje. (*EXPRESSIONISMO ABSTRATO*).

Eu [...] lembro que cheguei aqui com uma fala [...] eu não sei se foi perceptível para todo mundo, [...] mas para mim tudo tem um conceito bem definido e eu tenho dificuldade com o híbrido, com o misturado, com o expandido e é muito interessante para mim, porque embora tenha tido esses conceitos e que foram muito esclarecedores [...] eu tinha muito na minha cabeça que [...] cinema tinha uma produção industrial muito forte, audiovisual também era uma área de conhecimento [...] E é interessante pensar, porque, embora eu não faça [...] antes essa produção não tinha nenhum valor, não existia nada nela que eu pudesse dizer “não, é um vídeo, mas assim, ele não presta para nada, ele não é um audiovisual, ele não é um cinema” e na verdade essas produções, elas sempre contiveram alguma coisa, eu só não compreendia, eu não queria, não compreendia que existia algo ali, porque para mim não tinha valor. Então [...] na minha hierarquia, existia lá o cinema, aí o audiovisual, aí o vídeo, aí a minha produção. [...] estar aqui é muito interessante para mim porque realmente caminha na direção mais dessas coisas todas terem um significado, essas coisas todas têm algo a mais nelas e elas têm algo que elas falam sobre a gente [...] sobre as pessoas que produzem. E é muito interessante porque ajuda nessa desconstrução dessa coisa que eu tenho que é colocar tudo num quadradinho bonitinho e que é possível ser para além disso. (*LB*).

Eu imagino que tudo isso aqui é uma caixinha que a gente vai colocando um monte de coisas dentro e depois vai tirando, e depois vai botando, tirando e botando. E aí me fez pensar hoje, a questão de não só daquilo que se vai fazer daqui pra frente, mas aquilo que eu fiz e onde ele se encaixa, é algo que está mais mexendo na minha cabeça. (*ARTE PORVERA*).

[...] eu achei muito válidas as tuas observações [...] eu tinha essa mania de selecionar o que... quando eu imaginava vídeo, eu imaginava produções diminutas, que não alcançavam determinado circuito, audiovisual, como se tivesse um público X a ser atingido, mais seletivo, uma coisa mais pensada, mas não tão grande quanto o cinema [...] E com as explicações eu vi que vídeo não é uma coisa tão assim, limitada, né? Ela engloba outras coisas. E é até válido quando a gente for produzir, porque tanto o vídeo, quanto o cinema, têm várias coisas dentro dele, tá muito relacionado com o quanto você vai misturar, o que você vai colocar e a sua intenção. (*NEO-EXPRESSIONISMO*).

Extraíndo de cada depoimento um núcleo central temático, é possível dizer que todos, com exceção da colaboradora *Arte Porvera*, compreenderam o caráter híbrido do vídeo. Outro ponto temático que reverberou, principalmente nos depoimentos das colaboradoras *Neo-Expressionismo* e *LB*, foi a concepção errônea de que o vídeo era algo menor e sem valor diante da imponência do cinema, que nem mesmo deveria ser merecedor de ser usado em suas manifestações artísticas. Ficamos felizes de saber que as duas saem transformadas do Encontro IV, certa de que o vídeo merece ser experienciado e que carrega consigo uma estética que mais se assemelha a uma poesia. Se o vídeo é algo menor, podemos dizer que ele se parece com um haicai, minúsculo, mas capaz de nos impressionar e nos arrebatar de emoção, mesmo em sua aparente pequenez.

Os depoimentos dos colaboradores deixaram claro que o Módulo I abriu suas mentes para a chegada do vídeo em seus corações. Cada participante a seu tempo se permitiu criar um terreno para se plantar e cultivar o vídeo, conscientes agora de suas características, potencialidades e possibilidades estéticas hibridizantes. Coube a nós, pesquisadores líderes, exercermos um papel norteador e cada vez mais mediador, para garantirmos encaminhamentos plausíveis rumo à transformação dos participantes nos próximos Módulos. Com a realização do Módulo I, entendemos que o processo formador nele adotado na presente pesquisa, que partiu de situações mais gerais para, posteriormente, chegarmos a contextos mais específicos, deve novamente ser utilizado. Cientes do que viram e ouviram, os colaboradores adquiriram experiências estéticas que poderão despertá-los para a criação de vídeos que tencionem e estabeleçam pontes com o cinema, o teatro, a pintura, a fotografia, a performance etc.

Como recados finais aos participantes, primeiro explicitamos que poderíamos estender o Módulo I para o ambiente virtual, valendo-se da rede social virtual de compartilhamento de mensagens WhatsApp, caso os colaboradores sentissem a necessidade de complementar seus raciocínios versados no Módulo I; segundo, adiantamos que o 5º (quinto) Momento requeria que saíssemos da teoria para adentrarmos o mundo da prática. Vídeo em latim é *videre*, que quer dizer “eu vejo”, nesse sentido, o autor francês Dubois (2004) vai dizer que o vídeo é o ato

de olhar se exercendo, ou seja, uma espécie de “eu vejo”. Quando falamos em “eu vejo”, estamos agindo. Isso explica muito sobre o vídeo, afinal, ele já nos traz uma outra forma de dizer e ver as coisas que nos cercam. Baseado nisso, solicitamos aos colaboradores, a partir das considerações de Dubois (2004), que criassem um vídeo que externasse visualmente algo marcante em suas personalidades.

Notamos no Encontro IV – Módulo I, que o processo de sensibilização para as possibilidades estéticas videográficas estavam em curso. Perguntamos se algum colaborador gostaria de comentar, mas não tivemos respostas. Finalizamos mais um encontro, lembrando ao grupo que os vídeos produzidos seriam discutidos no Encontro V.

7.5 Encontro V: Sensibilização Estética V – Execução do Módulo II

O Encontro V foi realizado no LABFOTO IFCE, localizado no 5º (quinto) andar do bloco didático, às 09h16min do dia 21 de junho de 2019. Nele demos continuidade a nossa formação estética videográfica com a execução do Módulo II. O Encontro V teve por objetivo promover uma sensibilização estética com o grupo, além de discutir a demanda de produção videográfica solicitada aos colaboradores no Módulo IV. O encontro foi dividido em quatro momentos conforme o Quadro 17 a seguir:

Quadro 17 – Resumo Encontro V

Título do Encontro:
Sensibilização Estética V – Execução do Módulo II
Momento I:
Exibição de trechos em vídeo de uma conferência sobre arte e estética proferida por Edgar Morin seguido de discussões sobre o que vimos
Momento II:
Exibição dos vídeos produzidos pelos partícipes no Módulo I seguido de discussões sobre o que vimos
Momento III:
Realização da ACT e apresentação dos resultados ao grupo
Momento IV:
Chancela dos resultados e considerações finais

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Iniciamos o primeiro momento com a apresentação do resumo do último encontro. Lembramos que discutimos o universo do audiovisual no Encontro IV, expondo as aproximações e distanciamentos entre o cinema e o vídeo.

Antes de continuarmos o processo de sensibilização estética, repassamos aos colaboradores da pesquisa-ação que descobrimos, por intermédio dos teóricos e dos depoimentos dos participantes apresentados no Encontro IV, como trabalharíamos o conceito de estética videográfica nos encontros subsequentes. Ficou claro para o grupo que o vídeo é um olhar se exercendo. O vídeo é uma espécie de ação que te faz olhar criticamente para tudo, inclusive para o próprio meio, como um ato de metalinguagem. Além disso, sabemos que o vídeo é promíscuo, isto é, sua natureza é o *entre* e, por não ter personalidade própria, ele adentra, transforma e potencializa conceitualmente e esteticamente linguagens e modalidades artísticas já consagradas. Tendo como base esse entendimento sobre o que é o vídeo e a sua estética, no encontro anterior havíamos solicitado aos colaboradores que construíssem vídeos que mostrassem como eles enxergavam suas personalidades. Os vídeos construídos foram enviados e analisados, sendo posteriormente fornecido um *feedback* individualizado no grupo que criamos no WhatsApp.

Ainda no primeiro momento do Encontro V, explanamos que, ao longo da seção sobre educação estética versada nesta tese, fomos descobrindo que a estética videográfica se coaduna com as percepções estéticas nela apresentadas, além da evidente conexão com a visão de arte e de mundo do filósofo francês Edgar Morin. Assim como a imagem vídeo não vê limites fronteiriços entre modalidades artísticas, o pensamento complexo de Morin também não vê problemas ao ser atravessado por diferentes áreas de conhecimento. Dissemos aos participantes que a teoria da complexidade abalou as convicções de uma ciência ainda profundamente arraigada num pensamento cartesiano e, sobre isso, demos o exemplo da colaboradora *Performance*, que mesmo sem ter utilizado Morin em seu trabalho de conclusão do CLAV/IFCE, construiu o seu objeto de estudo monográfico atravessado por questões autobiográficas complexas, que não se encaixariam em uma perspectiva cartesiana e positivista de se pesquisar.

Foi importante mostrar ao grupo colaborador que o pensamento complexo está em curso desde os anos de 1970. Queríamos que os colaboradores percebessem que muitos artistas contemporâneos pensam dessa forma e que esse raciocínio não é privilégio da contemporaneidade, haja vista o contributo multirreferencial dado à humanidade e à arte pelo artista renascentista Leonardo Da Vinci (1452-1519). Ficamos à vontade para propor a continuidade de nossa formação estética videográfica, tendo como base iniciativas de sensibilizações estéticas conectadas com a proposta integral da complexidade com os preceitos estéticos deweyanos e schillerianos, que não apartam a arte da vida, cujas manifestações artísticas pertencem ao universo da arte contemporânea.

Dando seguimento ao primeiro momento, partimos para a introdução de nossa sensibilização estética. A discussão teve início com a exibição de trechos em vídeo de uma conferência sobre arte e estética proferida em 18 de junho de 2019 pelo filósofo e educador francês Edgar Morin, no Sesc Pinheiros, São Paulo.

Aqui vamos destacar alguns momentos seminais trazidos por Morin (2019)⁵⁰ e que foram utilizados na discussão do Módulo II, como a sua afirmação de que as obras de arte exprimem prazeres e emoções estéticas contidos na vida. Como a análise dos vídeos foi realizada fora do Encontro V, lembramos aos partícipes que as imagens videográficas produzidas por eles foram escolhas estéticas que tentavam passar diferentes emoções ligadas as suas vidas. Reforçamos que, se um colaborador se percebia com uma personalidade forte e gostaria de repassar esse sentimento por intermédio da arte, poderia expressar-se com imagens videográficas que traduzissem tal característica. Dissemos que a formação estética videográfica também tinha esse propósito de dar esse primeiro passo em suas formações docentes e que o vídeo estava ao alcance de todos como uma possibilidade inventiva, criativa, artística e estética, da mesma forma que o desenho, a pintura, o cinema, a escultura ou qualquer outra modalidade. Outro ponto importante foi a fala de Morin sobre os artistas serem xamãs e vice-versa. Ele partiu do pressuposto que, da mesma forma que um xamã tinha a capacidade de curar doentes ao acionar seus poderes magicizantes quando entrava em transe, o mesmo processo ocorria com a arte, isto é, as pinturas rupestres poderiam ter surgido numa espécie de transe mimético inconsciente entre o emocional e o vivido pelo artista. Eis um aspecto estético e experiencial da arte que repassamos aos colaboradores.

Pelos próximos depoimentos, percebemos que tínhamos, naquele momento, uma poderosa ferramenta visual e educacional para trabalharmos a consciência de nós mesmos e a do próximo. Nesse momento, os partícipes expuseram como a fala sobre o xamanismo afetou seus entendimentos sobre a arte como uma experiência estética.

Eu fui ver um cara, o Hauser, que ele faz uma história da arte pela sociologia, então ele fala realmente que aquelas pinturas eram rituais para aquelas pessoas, era magia, então a forma, o formato, não era uma coisa de ser belo, mas cada formato tinha um poder [...] então quando ele fala que os artistas são xamãs [...] a gente quer evocar alguma coisa, a gente coloca energia em alguma coisa, o que vai ser a gente não sabe. (*PERFORMANCE*).

Arte é todo aquele trabalho que parte de transformar um esforço intelectual, conceito, sentimento ou uma ideia em um material visual [...] que produza materialidade estética. E aí eu estou ficando muito inquieta com esse negócio da conexão com o

⁵⁰ Transcrição do material audiovisual da conferência “Estética e Arte com Edgar Morin”, realizada em 18 de junho de 2019 no Sesc Pinheiros, São Paulo.

xamanismo porque realmente é muito da magia, de usar certos elementos para transformar em certas realidades [...] agora eu estou assim [...] se preocupar com o que a gente produz com arte, né? (*HAPPENING*).

[...] eu lembrei de outra coisa que relaciona essa parte da magia [...] com a arte. Tem uma coisa que é teatro mágico, que você encarna certos personagens e são para resolver [...] conflitos, que nem é na constelação, tipo uma pessoa encarna uma pessoa pra quem está sendo constelado, tem algum problema e as pessoas se resolvem nesse teatro. E aí eu lembrei também da Marina, porque fica tão evidente que a Marina e o Ulay tinham problema de relacionamento e a arte era a maneira de resolver [...] talvez a comunicação deles era através do fazer artístico e era um momento de cura. (*HAPPENING*).

Tem um livro [...] o nome é “Hiperativos! Abaixo a cultura do déficit de atenção”, de Christoph Türcke [...] o autor discorre muito sobre a teoria dele com relação a rituais que aconteciam e como isso elaborava a sociedade. Ele perpassa todos os tipos de rituais, ritual para comer, ritual para fazer magias, ritual para colocar as mãos na parede, enfim [...] ele acha que nós não temos mais rituais, nós não comemos mais à mesa junto com os pais, junto com a família, de qualquer forma, não existe aquela preparação e eu vejo muito isso [...] no meu pai que é um homem que trabalha *home office*, leva o computador para a mesa, leva o prato aqui e o computador do lado, falando no telefone. E isso não é mais um ritual [...] e para mim também é a mesma coisa, eu não como mais à mesa [...] tá entendendo? [...] esses rituais eles eram muito importantes e são muito importantes hoje. E, no final do livro, ele dá algumas ideias [...] ele coloca que [...] poderia ser feito tanto nas escolas quanto em casa e um dos rituais [...] é “atividades artísticas”. E aí é muito interessante o que ele tem a dizer de “atividades artísticas” porque ele não é artista, ele não é um professor de artes [...] Mas ele coloca as atividades artísticas como momentos ritualísticos das crianças, um momento que elas vão focar no material que elas têm em mãos e que elas não vão pensar em estar fazendo “n” outras coisas [...] aquele momento é o momento que a gente vai produzir coisas para além do que você consegue produzir no seu celular. (*LB*).

Esse tema agora começa a entrar um pouco no que eu estou pesquisando na minha produção, que é o que se fala de performance-ritual [...] um estado limiar onde se insere a performance, que é um estado de transformações [...] onde realmente as experiências de execução de performance [...] deixa de existir e você fica centrado naquilo e sentindo as mudanças que acontecem em você [...] eu penso a arte agora dessa forma religiosa, xamânica [...] a arte de fato como mutação, de cura e todos esses processos de mudança pra dentro de si, do artista, do espectador, enfim... (*EXPRESSIONISMO ABSTRATO*).

[...] não só esse estado xamânico, mas perceber [...] que há uma preparação antes disso [...] seja pelo ambiente, seja pela época deles, tem aquele ritual, aquela bebida, aquela coisa que tem que tomar ou uma dança, uma coisa assim. E a gente também tem o mesmo ritual [...] da música [...] as preparações dos materiais... [...] a coisa de olhar a lente [...] não é do nada, né? [...] achei interessante, a questão do ritual. (*ARTE PORVERA*).

Os depoimentos exprimem em sequência que o artista-xamã é um ser que vivencia e enxerga o mundo de uma forma bem particular. Ele é uma autoridade impregnada de experiências estéticas capazes de transformar a vida das pessoas e o seu entorno. Como bem observou a partícipe *Performance*, o artista-xamã mobiliza um processo criador de novos signos visuais, com o intuito de sempre evocar algo. A colaboradora *Happening* vai no mesmo caminho e evidencia que o poder do artista-xamã pode transformar as realidades das pessoas e

isso exige consciência e responsabilidade. *Happening* ainda ressalta que essa transformação pela arte pode curar e apontar novos caminhos a serem seguidos, como os xamãs fizeram com a caça na pré-história. É como se a arte nos salvasse da obriedade cotidiana. Interrompemos e dissemos que o vídeo está à serviço do artista para que ele o evoque quando quiser. Aqui vale a máxima: “uma ideia na cabeça e uma câmera na mão”. O vídeo cria uma atmosfera xamânica quando algo sai de nosso campo sensível, de nosso âmago e materializa-se em imagens em movimento. Podemos dizer que a imagem vídeo é consequência de um estado de transe artístico, ela é o olho do videoartista-xamã.

Seguindo com nossa ACT, foi possível extrair dos depoimentos dos colaboradores *LB*, *Expressionismo Abstrato* e *Arte Porvera*, que a arte pode se efetivar como uma experiência estética quando o artista assume uma postura ritualística de atuação. Nesse caso, o ritual funcionaria como uma espécie de preparação que nos leva a uma conexão física, psíquica e espiritual com aquilo que nos predispomos a fazer no campo da arte. Uma conexão complexa e holística. Elas expuseram que a ausência dessa postura ritualística pode nos levar a uma desconexão com o “fazer arte”. A colaboradora *LB* deixou transparecer que a rarefação do rito em seu cotidiano é consequência de um estilo de vida digital fragmentado e acelerado, que minou o seu tempo de pausa e conexão sensória com as coisas. Infelizmente, notamos que em nenhum dos depoimentos constaram falas sobre experiências estéticas com o vídeo, situação que reforça a necessidade de criarmos e incentivarmos formas de desmistificação do uso desse tipo de imagem técnica. É claro que o digital possui suas idiossincrasias e isso nos fez pensar sobre como o grupo têm-se preparado para a constituição de suas profissionalizações docentes em uma sociedade tão líquida e volátil como a do início do século XXI.

Era preciso mostrar-lhes através da imagem vídeo, que a arte como experiência estética segue pela via ritualística da contextualização histórica, da fruição e da produção, pilares da AT de Barbosa (2010), justamente para evitarmos a perpetuação de experiências desconectadas de propósito com outro e a sociedade em que vivemos. Arte-educação não é alienação, mas sim uma ampliação de nossa sensibilidade, de nossa reflexão e criticidade.

Estávamos próximos de encerrar nossa sensibilização estética, mas, para cumprirmos nosso intento, exibimos outro trecho de Morin (2019), o qual nos trouxe os conceitos de “cultura humanista” e “emoção estética”, como contributos importantes ao segundo momento do Módulo II de nossa formação estética videográfica:

Uma função de identificação, e esse é o sentido primeiro da cultura, mas se nós tornarmos a cultura no sentido daquilo que é humanista, na cultura fundada sobre a literatura, sobre a poesia, sobre a ciência [...] nessa noção de cultura, as artes têm a

função não só de sensibilizar, de fazer compreender, mas ela têm também um papel cognitivo e isso também é muito importante, porque vocês sabem, porque isso é um problema ao qual estão confrontados os educadores, só se aprende bem se soubermos que aquilo que é dado é acompanhado de uma emoção, se o professor tem paixão por aquilo que ensina, ele vai transmitir essa paixão. [...] a emoção estética é ao mesmo tempo um meio de conhecimento da subjetividade humana, porque é somente através do romance que vocês veem indivíduos como sujeitos humanos na sua consciência, nos seus sentimentos mais íntimos, enquanto que nas ciências estamos sempre no exterior, inclusive na psicologia estamos no exterior do outro, então através do romance podemos conhecer o interior da humanidade e ao mesmo tempo a humanidade por parte do exterior, podemos conhecer a humanidade das outras culturas. (MORIN, 2019).

Morin (2019) toca num ponto importante: pela arte criamos emoções estéticas que nos permitem conhecer o exterior e o interior do próximo. A emoção estética nos traz um conhecimento integral do outro e do entorno, conseguido pelo equilíbrio entre o sensível, o inteligível e a natureza, pontos que nos lembram a educação estética schilleriana. Levando para o campo do audiovisual, podemos arriscar e dizer que a imagem vídeo e, conseqüentemente, sua expressão artística, a videoarte, são utilizados para traduzir diferentes aspectos emocionais da subjetividade humana e que, portanto, geram infindáveis novas perspectivas de conhecimento sobre nós mesmos e os outros. Com a fala de Morin (2019) encerramos a discussão do primeiro momento de nossa sensibilização estética, ao tecermos nossas considerações sobre o papel cognitivo da emoção estética numa cultura humanista geradora de arte.

Com esse movimento de encerramento da primeira parte do Encontro V, demos início ao segundo momento do Módulo II. Como os materiais videográficos solicitados na avaliação do último encontro foram enviados via WhatsApp antes da realização do Encontro V, dessa forma, previamente elaboramos nossas primeiras impressões estéticas sobre o que vimos, mas, para executarmos uma ACT mais assertiva e focada no objetivo geral da tese, também foi imprescindível colher as impressões estéticas dos partícipes nessa segunda etapa do Módulo II. Assim, os colaboradores acharam interessante primeiro exibir todos os vídeos para que posteriormente pudessem emitir quais foram as sensações, características e percepções mais marcantes que eles sentiram em cada personalidade dos colegas partícipes. Fizemos, então, uma sessão de exibição dos vídeos, seguida de reflexões sobre o impacto estético dessas produções videográficas no grupo.

Para melhor transmitirmos o que sentimos, elaboramos o Quadro 18 a seguir, constituído à esquerda pela coluna das Produções Videográficas e à direita pela coluna das Emoções Estéticas, com os registros das sensações e percepções dos partícipes sobre as personalidades dos colegas colaboradores. Todo esse movimento foi feito em função da

premissa de que o conceito de emoções estéticas de Morin (2019) geram sensações e percepções que se transformam em um conhecimento subjetivo, que nos permite enxergar a dimensão humana de uma forma intimista.

Quadro 18 – Sensações e percepções dos partícipes sobre os vídeos produzidos

PRODUÇÕES VIDEOGRÁFICAS	EMOÇÕES ESTÉTICAS
VÍDEO I - Captação e filmagem: aparelho celular. Duração: 35” (trinta e cinco segundos) Colaborador: LC Sinopse: Mostra alguém com os pés boiando quase em alto mar ao entardecer, que fita a Ponte Metálica ao fundo, ponto turístico da Praia de Iracema localizado na orla marítima de Fortaleza, com a imagem do quadro um pouco enevoada e trêmula devido ao movimento das ondas. A voz ritmada de Maria Betânia fez o fundo musical.	<i>Sensibilidade... (SENSÍVEL)</i> <i>Ele é uma pessoa [...] tão sutil [...] como o mar; (SUTIL, DISCRETO)</i> <i>[...] ele tem essa vibe meio relax, né? Meio tranquila; (CALMO, TRANQUILO)</i> <i>[...] eu sempre vejo ele bronzeado, ele sempre fala que gosta de praia, ele sempre fala “não aguento mais, já estou desbotando, preciso voltar pra praia, preciso que faça sol” (SAUDÁVEL, DESPORTISTA, PRAIERO)</i>
VÍDEO II - Captação e filmagem: aparelho celular. Duração: 1’39” (um minuto e trinta e nove segundos) Colaborador: Land Art Sinopse: Uma câmera parte de um enquadramento que capta os pés da personagem, em um ângulo de noventa graus, de cima para baixo, movimenta-se da direita para a esquerda, mostrando objetos indígenas, mapas da região nordeste e amazônica, livros com temática ecológica, dicionários de línguas estrangeiras, equipamentos de mergulho, acompanhado de um fundo musical com canto indígena.	<i>Eu acho que é o Land Art [...] por causa dos mapas e porque ele falou que [...] só com o dicionário aprendeu a ler inglês, francês e [...] tinha uns três dicionários no meio do vídeo; (AVENTUREIRO, POLIGLOTA, CULTO)</i> <i>Aquele livro azul, tipo o livro dos garotos, que eu falei assim “nossa, só pode ser o Land Art” (AVENTUREIRO)</i>
VÍDEO III - Captação e filmagem: aparelho celular. Duração: 16” (dezesesseis segundos) Colaboradora: Performance Sinopse: Uma mulher enquadrada em close, filmada com um ângulo de baixo para cima, se desloca em meio a uma leve chuva, com uma expressão facial misteriosa.	<i>Eu tive duas sensações [...] eu não sei explicar por que, a primeira impressão que tive foi essa e acho que nem faz tanto sentido [...] dela estar muito chateada porque tinha tomado um banho de chuva no caminho de casa [...] ou que ela estava finalmente achando que iria poder curtir o banho de chuva e [...] ela lembrou que estava perto do TCC e teve que sair da brincadeira. [risos]; (APREENSIVA, MEDROSA, ANGUSTIADA)</i> <i>Por que uma pessoa filmaria a si mesma tomando banho de chuva, com uma cara que não é uma cara de felicidade? (MISTERIOSA)</i> <i>Pois é, não é uma cara de feliz, [...] é tipo um incômodo, parece que ela estava um pouco perdida [...] a sensação que dá é que a chuva tenha levado você a refletir [...] tipo “nossa, estou perdida na vida” (PREOCUPADA,</i>

	AFLITA, PERDIDA, APREENSIVA, ANSIOSA...) <i>Eu acho que ela passa uma sensação, uma coisa mais dura [...] de uma pessoa muito forte [...] no que ela faz (FORTE, DETERMINADA, OBSTINADA)</i> <i>[...] às vezes a gente se coloca [...]no lugar daquela pessoa [...] se fosse eu, eu estaria assim, [...] se fosse eu a casa seria um pouco assim, e a expressão que tu fez seria disso, de estar preocupada com alguma coisa, [...] então acabou a gente se colocando no teu lugar, que foi a fala das meninas, né? (PREOCUPADA, ANGUSTIADA)</i> <i>Não, para mim não pareceu nada aflito, pareceu mais uma pessoa naquele momento que queria pegar uma chuva; (DESPREOCUPADA)</i> <i>E é um vídeo muito curto, mas que dá pra refletir muito... (NÃO SOUBE EXPRESSAR)</i>
VÍDEO IV - Captação e filmagem: aparelho celular. Duração: 1'40" (um minuto e quarenta segundos) Colaboradora: Arte Porvera Sinopse: O quarto vídeo nos traz um enquadramento fechado, parecido com um close, em que um relógio de ponteiros redondo localiza-se do lado esquerdo do quadro e do lado direito uma mão preenche tarefas e compromissos nos dias disponíveis em cada página, ambos vistos de um ângulo de cima para baixo e a noventa graus.	<i>[...] eu quero dizer da Arte Porvera é que a Arte Porvera é uma pessoa muito organizada. Pelo menos ela se esforça pra ser e aí eu tive a impressão [...] de que ela gastava tanto tempo se programando, que ela tinha que voltar pra poder chegar nos compromissos [...] “nossa, é a Arte Porvera todinha”; (ORGANIZADA, ESFORÇADA, METÓDICA)</i> <i>Eu não a conheço muito, mas o vídeo é exatamente isso [...] a necessidade de você ter que voltar o relógio, voltar no tempo, pra ter mais tempo pra organizar as coisas; (ORGANIZADA, CONTROLADORA, ATAREFADA, OCUPADA)</i> <i>É, eu não sei bem o que senti no momento, mas é sobre o tempo mesmo, de voltar no tempo, né? (NÃO SOUBE EXPRESSAR)</i> <i>É, pareceu muito da correria e [...] muito da organização; (ATAREFADA, OCUPADA, ORGANIZADA)</i> <i>[...] uma performance, né? Assim, porque você ali contra o tempo, aí depois que tu começa a mexer nos ponteiros [...] eu vi [...] tava naquela hora mesmo ou não? Fiquei pensando que tem uma coisa também do controle, de você querer controlar o tempo, controlar as coisas [...] Controladora. Observo na sua personalidade [...] essa coisa do tempo, do controle, da memória, da ruína, muito no teu trabalho. Com certeza se eu visse esse vídeo, eu saberia que era tu.</i>

	(CONTROLADORA, SAUDOSISTA)
VÍDEO V - Captação e filmagem: aparelho celular. Duração: 1'20" (um minuto e vinte segundos) Colaborador: LD Sinopse: Personagem se move em direção a um alvo preso a uma escada de ferro. Pelo caminho depara-se com vários pedaços de papel com palavras elogiosas e depreciativas. Ela decide juntar todas as palavras ao chão com um dardo e dispará-lo em direção ao alvo.	<i>Pra mim ficava parecendo que ela não conseguia acertar no alvo e todas essas coisas [...] Coisas que querem que eu seja e eu não consigo acertar e ser de verdade, foi o que eu peguei desse vídeo; (ANGUSTIADA)</i> <i>[...] na verdade, eu fiquei pensando [...] porque, assim, a gente não se conhece muito bem, mas dá pra sentir mais ou menos como você é etc. E por esse vídeo dá pra ver, [...] uma confusão, um caos. Muitas coisas jogadas no chão, até a maneira como é filmado [...] você poderia ter colocado uma ordem, seguido uma reta, mas não, você dá uma volta [...] pega aquele negócio, aí dá uma espetada, aí derruba tudo. E é isso, eu senti [...] um caos; (ANGUSTIADA, INDECISA)</i> <i>[...] eu já vi uma contestação, assim, ela passa de um momento de ver essas palavras que vieram de algum lugar, se não vieram dela, não se sabe, se vieram de outras pessoas [...] ver o que está escrito nelas, que é um momento de catar todas [...] reunir [...] em um lugar só e acho interessante como é um momento meio ritualístico, já que a gente tava falando sobre isso, né? [...] até o momento que cai tudo e ela espeta com ódio [...] pra mim parecia mais um momento lúdico “o que é que eu vou fazer com esse monte de coisa, não se joga fora”, acho que é bem “toma, toma tudo isso pra você que eu não quero”, que é o alvo; (DESPREOCUPADA)</i> <i>Eu acho interessante que ela trouxe também [...] o questionamento que ela mesmo tinha feito, né? “Como é que eu me enxergo e como é que os outros me enxergam?” E ela conseguiu colocar isso também dentro da performance. (NÃO SOUBE EXPRESSAR)</i>
VÍDEO VI - Captação e filmagem: aparelho celular. Duração: 10' (dez minutos) Colaborador: Neo-Expressionismo Sinopse: Mostra o diálogo entre três personagens femininas: Id, Ego e Super Ego, numa espécie de escritório, cuja tarefa é selecionar, memorizar e organizar as demandas acadêmicas de sua persona. O vídeo utilizou algumas trilhas sonoras em sua edição.	<i>A Neo-Expressionismo [...] é uma pessoa muito metódica, de ser organizada, pra não se atrapalhar, não perder as coisas [...] ela se esforça pra estar presente, ela quer entender as coisas e acho que isso é muito do “eu me vejo muito observadora”; (ORGANIZADA, METÓDICA, PONTUAL, CURIOSA, OBSERVADORA)</i> <i>[...] quando eu assisti teu vídeo pela primeira vez eu me vi muito nele porque eu vi o controle que a gente tem, sabe? É o negócio de “eu quero tudo desse jeito, dessa forma, senão não é possível” [...] e isso eu vejo muito em ti, em mim, da questão do controle, assim, foi pensado, tudo aquilo ali foi pensado, foi materializado e pensado “meu deus, eu preciso fazer assim, assim, assado, o corte vai ser esse, assim, assim,</i>

	<i>assado. Eu quero que a pessoa pegue assim [...] tem que ser dessa forma porque senão não vai dar certo; (ORGANIZADA, METÓDICA, CONTROLADORA)</i> <i>[...] eu achei genial, genial! Quando eu fui ver o vídeo eu fiquei [...] “Essa bicha tá escondendo o ouro”, foi tipo isso [...] inclusive, me inspirei demais, tu criou três personagens pra falar de si mesma, né? Arquivadora, observadora... eu adorei esses nomes, cara, eu adorei [...] eu acho que dá pra você usar isso como dispositivo poético, ver essas personalidades que você percebe em você, criar personagens; (OBSERVADORA, CRIATIVA, INVENTIVA)</i> <i>A gente vê a Neo-Expressionismo quietinha, na dela, ela observa todo mundo, quando eu olhei “essa bicha” [risos] Eu me diverti [...] não é só um trabalho que fala dela, mas ficou divertido de assistir, ela brincando com ela mesma, então, assim, eu gostei, achei muito legal. (ORGANIZADA, DIVERTIDA, CÔMICA, METÓDICA)</i>
VÍDEO VII - Captação e filmagem: aparelho celular. Duração: 1’57” (um minuto e cinquenta e sete segundos) Colaborador: LB Sinopse: O oitavo vídeo apresentou imagens de vários gatos, tendo como pano de fundo uma voz “em off” que narrava características de cada um deles.	<i>É a cara dela. Primeiro porque ela gosta muito de gatos, ela é mãe de gatos, começa daí [...] E outra coisa também é que o texto foi falado muito em voz baixa [...] e a Arte Cinética tá sempre falando baixo, ela não tem um tom de voz alto de chegar e ficar “ah, estou gritando e tal”. Não que ela não consiga projetar a voz, mas normalmente quando ela fala, não tem um tom de voz alto, entendeu? E quando ela fala, quando ela está num lugar falando, ela passa uma tranquilidade. Ela pode estar tranquila? Ela pode provavelmente não estar tranquila, mas ela passa uma tranquilidade, entendeu? (EDUCADA, MEIGA, AMOROSA)</i> <i>[...] só pelo tom de voz, realmente o que a LB falou é verdade, porque quando tu fala, as pessoas escutam. Tem gente que tem um magnetismo assim, né? Tem gente que fala baixo e a pessoa não escuta, tem gente que precisa projetar a voz. Não sei se é a seriedade que tu fala ou se... porque no vídeo dá pra ver que você foi atrás de um texto, né? A imagem dos seus amorzinhos, dos seus bebezinhos. É coisa de uma pessoa que leva as coisas com seriedade, faz [...] da melhor maneira que pode. Então, mesmo assim sem te conhecer direito, só de ver, eu já consigo captar melhor a tua personalidade, uma camada de mais profundidade [...] gente não se conhece, mas eu já consigo compreender melhor, sabe? (EDUCADA, MEIGA, AMOROSA).</i>

As emoções e sensações contidas nos depoimentos dos partícipes que prestigiaram as exposições videográficas dos colegas colaboradores foram submetidas ao processo de ACT. Atribuímos palavras-chaves a cada fala que posteriormente permitiram compreender como estes colaboradores receberam, perceberam e sentiram, por intermédio dos vídeos produzidos, as personalidades de seus colegas. Inicialmente esse movimento perceptivo foi executado individualmente, sendo que em uma segunda etapa procuramos saber se coletivamente havia consonância de pensamento entre os partícipes que se manifestaram.

O exercício solicitado no Encontro IV tinha a seguinte demanda: o autor e pesquisador francês Phillipe Dubois nos disse que “o vídeo é o ato de olhar se exercendo [...] por um sujeito em ação” (DUBOIS, 2004, p.72), a partir dessa premissa os colaboradores teriam que elaborar um vídeo que externasse algo marcante em suas personalidades. A intenção do exercício era saber como eles exerceram esse olhar para si mesmos com esse tipo de imagem técnica, que conceitualmente age bem diferente da tradicional lógica cinematográfica. O resultado da ACT pode ser conferido no Quadro 19 abaixo:

Quadro 19 – Análise de Conteúdo Temática (ACT) dos depoimentos sobre os vídeos produzidos

PRODUÇÕES VIDEOGRÁFICAS	EMOÇÕES ESTÉTICAS (APÓS ACT)
VÍDEO I	Os adjetivos que mais se conectaram à personalidade do colaborador <i>LC</i> foram as palavras “Calmo” e “Tranquilo”. O grupo que se manifestou sobre seu vídeo Chanelou o resultado da ACT.
VÍDEO II	O adjetivo que mais se conectou à personalidade do colaborador <i>Land Art</i> foi a palavra “Aventureiro”. O grupo que se manifestou sobre seu vídeo Chanelou o resultado da ACT.
VÍDEO III	Os adjetivos que mais se conectaram à personalidade da colaboradora <i>Performance</i> foram as palavras “Apreensiva”, “Preocupada” e “Angustada”. O grupo que se manifestou sobre seu vídeo Chanelou o resultado da ACT.
VÍDEO IV	Os adjetivos que mais se conectaram à personalidade da colaboradora <i>Arte Porvera</i> foram as palavras “Organizada”, “Atarefada”, “Ocupada” e “Controladora”. O grupo que se manifestou sobre seu vídeo Chanelou o resultado da ACT.

VÍDEO V	O adjetivo que mais se conectou à personalidade da colaboradora <i>LD</i> foi a palavra “Angustiada”. O grupo que se manifestou sobre seu vídeo chancelou o resultado da ACT.
VÍDEO VI	Os adjetivos que mais se conectaram à personalidade da colaboradora <i>Neo-Expressionismo</i> foram as palavras “Organizada” e “Metódica”. O grupo que se manifestou sobre seu vídeo chancelou o resultado da ACT.
VÍDEO VII	Os adjetivos que mais se conectaram à personalidade da colaboradora <i>LB</i> foram as palavras “Educada”, “Meiga” e “Amorosa”. O grupo que se manifestou sobre seu vídeo chancelou o resultado da ACT.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

De maneira geral, levando em consideração que o campo da imagem é polissêmico e até dispersivo por natureza, ficamos surpresos positivamente com a sensibilidade dos partícipes produtores por escolherem enquadramentos, ângulos, movimentos de câmera e fundos musicais que conseguiram, de uma maneira criativa, artística e estética, traduzir imgeticamente como eles sentem suas personalidades. Isso possibilitou rápidas identificações de traços ou características das suas personalidades por seus colegas que compunham a pesquisa-ação. A ACT, ao provar que a realização da demanda individual de produção videográfica, quando usada de forma sensível, criativa e artística, pode efetivamente comunicar nossas emoções e tornar-se uma ferramenta estética poderosa, que em nada tem a dever às consagradas e tradicionais manifestações artísticas. Da mesma forma que se faz um autorretrato com o desenho, a pintura e a gravura, mostramos que é plenamente possível executá-lo por intermédio do uso do vídeo.

Inspirados por Morin (2019) os vídeos elaborados pelos partícipes foram tradutores visuais de emoções e sentimentos, capazes de exprimir ideias, conhecimentos integrais internos e externos de nós mesmos e do outro. Esse exercício de percepção do outro também possibilitou nos conectarmos com o próximo. Tal sentimento eclodiu pela empatia e capacidade dos partícipes de se colocarem no lugar de seus colegas, de se identificarem com suas preferências e formas de ser e estar no mundo.

Os resultados visuais dessas emoções estéticas mostraram que os partícipes começaram a compreender como o vídeo adentra, sugere e transforma modalidades artísticas, como foi o caso de alguns vídeos performáticos exibidos. Podemos perceber que aos poucos se

desfaz a ideia de que o vídeo é algo inferior ao cinema ou qualquer outra modalidade artística e isso ficou evidente numa fala em que a partícipe expõe que, apesar de curto, o vídeo desencadeou um processo de reflexão que muitas produções cinematográficas não conseguem. Com essas considerações tecidas, percebemos que o caminho a ser delineado rumo a uma educação estética videográfica seria o de incidir em mais sensibilizações estéticas videográficas, para que os partícipes possam desenvolver suas próprias formas de lidarem com essas imagens de maneira crítica e reflexiva, na tentativa de compor futuros produtores e fruidores cientes de seus papéis a serem exercidos em sociedade.

Conforme discutíamos e analisávamos as produções videográficas realizadas pelos colaboradores, percebemos os que possuíam um certo grau de amadurecimento estético e os que ainda poderiam desenvolvê-lo. Sentimos que o Módulo II funcionou para uma parcela significativa do grupo, portanto, havia uma necessidade latente para realizarmos mais experiências estéticas videográficas, porém, essa demanda ficaria para os próximos encontros. Ressaltamos que estávamos diante de um grupo heterogêneo e, como pesquisadores líderes, precisávamos promover mais experiências sensíveis neste campo rumo a uma transformação efetiva de todos. Como encerramento do Módulo II, solicitamos aos partícipes que executassem a seguinte avaliação: a partir do material bibliográfico disponibilizado e das discussões realizadas no Encontro V, gostaríamos que os colaboradores pesquisassem sobre o conceito de videoarte e que selecionassem um videoartista que tivesse aproximação estética e conceitual com os vídeos que eles produziram sobre suas personalidades.

7.6 Encontro VI: Sensibilização Estética VI – Reflexão sobre a ação transformadora

O Encontro VI foi realizado no LABFOTO IFCE, localizado no 5º (quinto) andar do bloco didático, às 16h30min do dia 09 de agosto de 2019. Após a realização dos Módulos I e II, novamente nos reunimos com o objetivo de analisar o andamento de nossa formação estética videográfica. O Encontro VI foi dividido em três momentos e, já no primeiro, deixamos claro que havia chegado a hora de refletirmos sobre os rumos de nosso processo de transformação videográfico. Perguntamos aos partícipes se haviam realizado a demanda solicitada no Encontro V e tivemos uma infeliz surpresa, somente 2 (dois) partícipes executaram o que pedimos. Para nós, foi deveras frustrante, mas aquela situação serviu de alerta para que, no Encontro VI, tal situação não se repetisse. Percebemos, com essa pouca adesão, que de fato era o momento para repensarmos os rumos de nossa formação. No Quadro 20 a seguir temos o resumo de como se deu essa reflexão:

Quadro 20 – Resumo Encontro VI

Título do Encontro: Sensibilização Estética VI – Reflexão sobre a ação transformadora – discussões
Momento I: Reflexão sobre a ação transformadora – discussões
Momento II: Exibição do minidocumentário “Formas híbridas videoarte” – TV BRASIL – discussões
Momento III: Sugestões para a continuidade da formação estética videográfica
Momento IV: Fechamento das sugestões e mudanças na ação transformadora

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Achamos pertinente ressaltar que a realização dos encontros não fosse tão espaçada um do outro. Diferente ponto abordado foi a participação individual na pesquisa-ação. Queríamos que a integração dos partícipes fosse maior e incidimos na necessidade de eles se expressassem com a realização de mais produções audiovisuais. Argumentamos que a pesquisa-ação é um processo lento e requer fôlego dos pesquisadores-líderes para que as trajetórias individuais e coletivas não morram, mas infelizmente percebemos um gradual processo de perda de membros. Ressaltamos que não poderíamos nos abater e nem desistir diante desse quadro. Era preciso insistir e recuperar o ânimo para finalizarmos nossa formação, por isso a necessidade de reflexão. A única certeza que tínhamos era a de que ainda nos faltava concluir a caminhada e que a pesquisa-ação não poderia parar. Como pesquisadores-líderes, pensamos em estratégias, ao mesmo tempo em que perguntamos ao grupo se eles gostariam que os próximos momentos fossem mais práticos. Todos concordaram que sim, apesar de ressaltarem que os conceitos e discussões em função da teoria foram de extrema importância para que seguissem sem muitas dúvidas em suas construções videográficas experimentais.

O grupo colaborador deu um norte para a continuidade da pesquisa: que os novos encontros tivessem mais processos de sensibilizações estéticas videográficas, com mais exemplos práticos de artistas que lidam com a estética da imagem vídeo em suas poéticas contemporâneas. Consideramos esse retorno muito importante e ressaltamos que, após o último encontro, os campos sensível e estético dos partícipes foram ativados para a realidade videográfica e que deveríamos acatar a sugestão do grupo. Explicamos que os vídeos produzidos foram utilizados com o intuito de se gerar conhecimentos sobre si, e que cada integrante, ao ver as produções videográficas realizadas até o presente momento pelos colegas,

pode desvelar, compreender e aprender algo sobre o outro pela dimensão da emoção estética. Com essa colocação, sabíamos que tínhamos dado um passo significativo rumo a nossa transformação e não poderíamos retroceder.

Levamos em consideração a necessidade do grupo de conhecer mais artistas que lidam com o meio vídeo, portanto, resolvemos modificar o que havíamos preparado para o segundo momento do Encontro VI exibindo um minidocumentário chamado “Formas híbridas videoarte” disponível na rede de compartilhamento de vídeos YouTube e elaborado pelo programa Brasil Visual, da rede de televisão pública TV BRASIL. O minidocumentário apresenta visões de diferentes artistas contemporâneos brasileiros sobre o que é o vídeo, videoarte, e o que é trabalhar com essa forma híbrida de arte. A exibição do minidocumentário foi uma espécie de continuidade da sensibilização estética iniciada no Encontro V. Tivemos um momento de fruição enriquecedor e, apesar da diversidade de opiniões emitidas pelos videoartistas, foi possível identificar um núcleo comum em seus depoimentos: o de reforçar a ideia de que o vídeo é um meio ambíguo e híbrido, que potencializa e ressignifica modalidades artísticas como o teatro, o cinema, a pintura etc. Nisso, é importante destacar que estávamos no caminho certo, tendo em vista que as opiniões emitidas se coadunam com os principais teóricos do vídeo e da videoarte discutidos em nossa formação, como Dubois (2004), Mello (2016) e Parente (2016).

Dessa maneira, pausávamos o minidocumentário e comentávamos sobre alguns artistas e suas obras videográficas exibidas, sempre interessados no que os partícipes poderiam tecer de observações e conexões com os vídeos que eles criaram no Encontro V. Queríamos, com esse momento de fruição, que eles percebessem o que é esse estado-vídeo pelas vozes de videoartistas brasileiros iniciantes e pioneiros. Tomando como base o que viram, perguntamos o que seria então o vídeo e videoarte para eles. Antes que respondessem, ressaltamos que as imagens em movimento nos suscitam diferentes emoções e que esses estados emocionais, de acordo com Morin (2019), se traduzem em algum tipo de conhecimento, portanto, também ficamos interessados em saber quais conhecimentos eles adquiriram ao assistirem o minidocumentário. Os colaboradores se manifestaram de diferentes formas:

Eu achei interessante que tem uma certa divisão a partir da mídia, né? A mídia em que é gravada determinada cena, o movimento [...] tem uns entrevistados que falam que o cinema é mais a película, pra ele aquilo ali é como se fosse um divisor mesmo, o vídeo já é outro formato, né? Outra mídia. Videoarte já é algo assim, que eu vejo a mistura do vídeo com a performance. Tem muito isso, da performance, de se ter aquela gravação daquele momento que está sendo performatizado. (*TRANSVANGUARDA*).

Pronto, pra mim, assim, pegando do ponto da fala do *Transvanguarda*, foi que a

videoarte está muito num lugar similar ao da performance, de pegar as coisas do cotidiano e ressignificar e mostrar de uma outra forma. Não acho que todos se liguem exatamente à performance, porque nem sempre tem corpo presente, nem sempre tem um ato assim específico, mas, ao contrário do cinema, para mim, ele é realmente esse negócio de tirar da normalidade. O cinema, ele cria, mesmo o cinema experimental, ele tem uma narrativa por trás, e a questão da videoarte, pegando o trabalho do Solon, ele tira do cinema e ressignifica. Acho que é bem isso. (*HAPPENING*).

E muitas vezes, a sensação que eu tenho, é que tem um caráter muito mais estético, por exemplo, o trabalho da cearense Waléria Américo, grande parte do trabalho, seja no vídeo, seja na fotografia, a maior preocupação dela, nos trabalhos, é a estética. Tem até aquele trabalho das bolas vermelhas [...] que o povo pega uma grande viagem, dizendo que é representação da mulher, do útero e ela diz “não, é só uma bola vermelha, eu acho bonito a bola vermelha”, é tipo isso. E aí, o trabalho da videoarte, ela vem brincar com isso também [...] não é que vá sair da narrativa, porque o Solon tem narrativa, mas é de brincar com a própria estética do vídeo, né? Não é só de utilizar o vídeo como um registro, sei lá, mas de usar isso como uma estética, como uma forma de conseguir se comunicar, a partir do tipo de linguagem que vai ser usado. (*LA*).

É, eu gostei dessa coisa da ressignificação e eu penso que é isso, o sujeito tem um mundo de coisas, como o Solon, como aquele outro que tem “n” filmes e até então aquilo é a sobra de alguma coisa e ele vai se valer daquilo. (*LAND ART*).

Quando ele começou a falar [...] da performance, eu meio que discordei, igual a Bárbara falou, né? [...] é como se a videoarte tivesse que ter um corpo ali presente e não, não tem... aquela parte do vídeo, que é só do mar, da lama, que tá passando, ali já é videoarte, então a separação do vídeo e da videoarte [...] eu acho que o vídeo é só a projeção em si, né? Então a videoarte é a mistura da projeção com alguma linguagem que não seja necessariamente a performance. (*NEO-EXPRESSIONISMO*).

O que a *LA* falou eu já ia comentar também, que o que me chama a atenção nesses vídeos é mais a questão do tema do vídeo, a questão do híbrido, o que é o híbrido, o que é essa mistura, o que é o vídeo [...] se a gente for observar, cada vídeo de cada artista ali, cada um vai falar de algo diferente, mas cada um tem umas semelhanças com o trabalho do outro, né? [...] não estou comparando o vídeo com a performance, mas a minha descoberta com a performance é a minha descoberta com o vídeo, eles se assemelham um pouco, porque a performance é algo que eu não consigo definir com palavras, certinhas, nas suas caixinhas, né? [...] então o vídeo ele está também chegando nesse lugar, tipo “o que é vídeo? Tudo é vídeo?”. Não, nem tudo é vídeo, mas tudo é vídeo, então, assim, essa questão da mistura, a questão dessa contaminação de uma coisa com a outra, que está me fazendo fazer realmente mais perguntas do que encontrar respostas para se conceituar tudo. (*ARTE POVERA*).

Tá, eu concordo com muita coisa, mas eu também discordo [...] porque eu fico pensando muito sobre como a gente está atrelando a produção em arte a um resultado final e eu acho que o vídeo, ele quebra muito com isso quando a gente pensa sobre processo e experimentação [...] aí, para mim [...] o vídeo é sobre experimentação, é sobre tempo, é sobre contexto [...] não necessariamente sobre um resultado final, já pré-programado [...] É não pensar sobre as coisas “ah, eu vou produzir isso, para que no final de tudo seja isso” [...] eu acho que é por isso que é importante a gente pensar mais sobre processo do que sobre resultado final, porque no final das contas o processo diz muito mais do que o resultado final [...] E é muito doido, porque, assim, a gente fica trazendo o papel de seriedade sobre a designação do que a gente vai produzir e tal, mas o Yuri Firmeza, ele tava gravando a vó dele, tirando onda e tal e, sabe, até que ponto a gente tem que pensar essa seriedade diante do que a gente quer falar, seja estético, seja verbalizado, sabe, tipo, produz, faz processo, experimenta... (*OP-ART*).

[...] não tenho uma ideia fechada do vídeo, da videoarte, mas, por exemplo, quando falaram sobre vídeos virais, eu me pego muito pensando nisso, eu não sei se eu já comentei aqui, mas eu vivo muito na Internet, então assisto muitos vídeos,

especialmente no Twitter e uma coisa que me pego me perguntando é como posso diferenciar esses vídeos que ficam virais de uma coisa que a gente chamaria de videoarte [...] Eu queria colocar uma coisa, é que eu penso nisso já faz um tempinho, sobre o uso do silêncio nos vídeos e afins e até no cinema. Quando eu assisto um filme brasileiro, seja ele um filme mais conhecido ou menos conhecido, eu costumo pensar na pausa que existe muito forte, assim, comparando com filmes que são dos Estados Unidos, que são os mais famosos [...] mas a gente tem uma coisa nos filmes e mesmo nos vídeos, que é um silêncio que ele fala muito e que eu vivo pensando sobre isso porque aparece demais, é uma pausa [...] Eu lembrei muito disso quando passou o vídeo de não sei quem, que é sobre o rapaz que é indígena falando e existe muito esse silêncio. E é uma fala que é [...] muito pesada [...] Só que eu vejo muito isso nos nossos filmes, eu fui assistir “Inferninho”, recentemente, e tem uma cena que, sei lá, é 5 minutos, e é uma pausa que você fica [...] e não tem isso em outros filmes que são assim, é tudo acontecendo ao mesmo tempo, tem sempre uma coisa, você nunca para pra pensar, então acho que é mais ou menos isso que eu entendo mais em vídeos que me fazem sentir alguma coisa e que eu preciso pensar naquilo ali [...] vídeos que a gente produz naquele intuito de “ah, é um registro, ah, é uma coisa, olha, gente, eu vi isso hoje”, às vezes podem ser sim usados, enquanto videoarte. (LB).

[...] é assim [...] se eu estou aqui e vou filmar meu pé, se isso já seria uma videoarte. Não teria que ter uma produção pra isso, para a videoarte existir? (LE).

Eu acho que tem sim, mas acho que é uma outra lógica de preparação, não vai ser uma pré-produção de cinema [...] o próprio processo de experimentação que o *Op-Art* estava falando passa por isso, de entender que a experimentação, ela também é um processo de preparação. Faz sentido? [...] eu acho que é porque a sensação que dá é que, como esses vídeos têm uma estética que parece mais desleixada, parece que foi uma coisa do acaso, que não se tem um cuidado sobre isso, mas que na maioria das vezes se tem sim, mesmo que pareça mal feito, né? (LA).

É, é só isso, um detalhe de observação que o da Waléria é montagem e são várias elas [...] o do Solon, dos que eu conheço de referência ali, o “Myxomatosis” é cheio de edição, de montagem, tem som. Alguns da Waléria Américo chegam a ter som, todos eles são assim, só não parecem ser porque todos eles têm essa estética. (HAPPENING).

Fizemos emergir do processo de ACT dos depoimentos sobre o minidocumentário assistido, o que os colaboradores compreenderam sobre o vídeo e a videoarte. As percepções e entendimentos foram as seguintes: uma certa confusão se estabeleceu sobre o partícipe *Transvanguarda* dizer que a videoarte é uma mistura do vídeo com a performance. Alguns colaboradores como a *Neo-Expressionismo* discordaram de sua fala afirmando que a videoarte nem sempre exige a presença corpórea. Concordamos com *Neo-Expressionismo*, porém, o que entendemos da fala do colaborador *Transvanguarda* está mais próximo da fala da colaboradora *Happening*, quando disse que a videoarte age de forma similar à performance no sentido da ressignificação de situações cotidianas mostradas de uma outra maneira. Compreendemos que o colaborador *Transvanguarda* quis dizer que, ao agir, a videoarte acaba performatizando o que vê. Passado esse pequeno contratempo, o colaborador *Transvanguarda* expôs que o tipo de mídia é um fator importante para compreendermos quando uma manifestação audiovisual é cinema ou vídeo. Tanto para os colaboradores *Transvanguarda* e *Happening*, a mídia funciona

como um modulador de um estado ora cinema, ora vídeo e que criar vídeos ou videoartes é um ato performático, ou melhor, é estar disposto a tirar as coisas da normalidade, pondo-as em suspensão, dando visibilidade ao que é invisível, através de visões poéticas de mundo.

Seguindo essa lógica de transformação das coisas, a colaboradora *LA* disse que existem intencionais formas estéticas de se agir com o vídeo, pelo olhar particularizado e *sui generis* do videoartista, como se ele estabelecesse uma espécie de jogo lúdico com as imagens em movimento. O partícipe *Land Art* também internalizou que o vídeo e a videoarte é um olhar-tela que a tudo ressignifica. A colaboradora *Neo-Expressionismo* tentou explicar que vídeo é algo mais técnico, sendo a videoarte a parte sensível e criativa do uso que se faz dos aparelhos produtores e projetores de imagens eletrônicas em movimento.

A colaboradora *Arte Porvera* nos mostrou que vídeo e videoarte não são fáceis de definir, mas que essa dificuldade não a impediu de senti-las. Ela ainda tem muitas dúvidas a serem sanadas e, naquele momento, o que prevaleceu foi o seu entendimento de que esse tipo de imagem se caracteriza pelo hibridismo e a ambiguidade, mas, como ela pretende por em prática essa compreensão? É o que saberemos quando ela tentar novas experimentações com o vídeo.

Para o colaborador *Op-Art*, vídeo é uma situação contextualizada na qual você experimenta, faz descobertas e continua em processo de investigação, de aprofundamento, e isso é o que lhe traz experiências estéticas e convicções plásticas de como se portar em novas situações. Para ele, a videoarte é uma forma desmaterializante de arte. A colaboradora *LB* também apresentou uma certa dificuldade para nos dizer o que é vídeo ou videoarte, mas o seu depoimento mostrou que ela possui muita sensibilidade estética em seu olhar, ao citar o uso da pausa e de planos mais demorados em filmes brasileiros e europeus, como um recurso estético que nos coloca em um modo de reflexão, que dificilmente aconteceria nos filmes ditos comerciais ou *blockbusters*. A questão levantada pela colaboradora *LE* nos mostra que a sua transformação, ou melhor, o seu entendimento do que é o vídeo e a videoarte ainda estão em curso.

Pelos resultados da ACT foi possível entender que o grupo começava a compreender que não é um registro audiovisual por si só que teremos uma videoarte, somente uma captação técnica de vídeo. No caso da indagação da partícipe *LE*, o ato de filmar o pé necessitaria de um sentido, de uma preparação, de uma intenção, e isso é o que mobilizaria o vídeo a tornar-se uma videoarte. Melhor explicando: o que eu quero dizer ao filmar o meu pé? Filmarei o meu pé como uma metáfora visual para algo que anseio expressar, como uma constatação de que somente a captação técnica videográfica resolverá essa questão estética ou

precisarei recorrer à literatura, à pintura, à fotografia etc. para se somar a essa captação em vídeo e verdadeiramente dar um sentido artístico ao que resolvi expressar? Nesse sentido, a colaboradora *LA* respondeu que a videoarte requer uma outra lógica de preparação, que envolve nossa percepção e sensibilidade estética para as escolhas imagéticas que faremos e que nos ajudarão a expressarmo-nos artisticamente. Sem uma compreensão pormenorizada dessa lógica de atuação da videoarte, criaremos imagens sem propósitos, completamente vazias de sentido e que provavelmente não provocarão experiências estéticas integrais em quem decidir fruí-las. Sobre essa lógica de preparação, a colaboradora *Happening* reforçou que artistas cearenses, no caso, Waléria Américo e Solon Ribeiro, cuidam com muito esmero da criação de suas videoartes e que há uma profunda sensibilidade estética nesse processo de constituições plásticas desmaterializantes em suas obras.

Após a ACT, o grupo concluiu que o vídeo age por contaminação e hibridiza qualquer modalidade artística e, por isso, não existem regras claras para se produzir videoartes. O que deve prevalecer é um senso estético apurado para compreender que a indefinição do vídeo é o que lhe confere plasticidade e identidade. É preciso internalizar que o vídeo e a videoarte agem muito mais próximos da lógica do poema do que da prosa.

Caminhamos para o terceiro momento do Encontro VI, com a expectativa de sabermos do grupo se deveríamos criar mais Módulos que elucidassem suas possíveis dúvidas sobre a imagem vídeo ou se precisaríamos investir em mais atividades próximas da sensibilização estética realizadas no Encontro VI. O grupo colaborador estava inseguro para sugerir atividades que dessem continuidade à nossa formação estética videográfica, então lançamos algumas alternativas, que mais se assemelharam a uma tempestade de ideias, para que os partícipes pudessem enxergar outros caminhos formativos com o vídeo.

Nossas sugestões foram as seguintes: 1) assistirmos algum espetáculo de teatro, dança ou visitarmos galerias e museus de arte, filmarmos essas saídas e, de posse do material videográfico bruto, que eles pensassem, por intermédio da criação de videoartes, como ressignificariam essas modalidades artísticas tradicionais; 2) realizar visitas em patrimônios culturais materiais, como o Cineteatro São Luiz, sendo que em nenhuma dessas visitas filmaríamos por filmar, pelo contrário, a ideia seria instigá-los a também produzirem videoartes, levando em consideração como materializariam e transmitiriam emoções estéticas sobre algo que chamou suas atenções nesses locais.

Após essas sugestões deixamos algumas questões no ar: o que é ter um olhar videográfico para música, artes visuais, dança etc.? Como podemos trabalhar com o vídeo na perspectiva de que ele é um meio que se contamina e hibridiza com outras modalidades

artísticas? Como podemos, por intermédio do vídeo, olharmos de forma crítica e reflexiva acerca dessas modalidades artísticas? Com essas proposições, estávamos interessados que eles pudessem criar micronarrativas videográficas baseadas em suas experiências emocionais e estéticas vivenciadas nos espaços. Da mesma forma que os partícipes foram capazes de traduzir em vídeo suas emoções estéticas sobre suas personalidades e a das colegas colaboradoras, agora seus olhares se voltariam para enxergar videograficamente essas diferentes modalidades artísticas. O objetivo seria internalizarem, na prática, o conceito de hibridação tão característico da videoarte. Após as observações, uma pequena pausa entre os partícipes se estabeleceu, mas logo foi interrompido pelo comentário do colaborador *Land Art*:

Visitar esses lugares é exatamente o que eu te falei do evento do Prof. Herbert, a II SAUB. [...] vão estar acontecendo várias coisas e na rua [...] então é trazer o próprio celular. [...] acho que era um exercício legal da gente fazer também. (*LAND ART*).

O colaborador *Land Art* lembrou que, no mesmo mês do presente encontro, aconteceria a Segunda Semana de Arte Urbana do Benfica – SAUB, idealizada pelo Prof. Dr. Herbert Rolim, docente do CLAV/IFCE, e que várias modalidades artísticas estavam previstas em sua programação. A SAUB tem como *locus* o bairro Benfica, assim como o IFCE, portanto, vimos que a sugestão do colaborador *Land Art* era a opção mais viável para que os partícipes pudessem se organizar em relação aos horários e deslocamentos, no cumprimento do exercício estético que propusemos no Encontro VI. Todos concordaram com a proposição de elaborarem videoartes sobre as diferentes manifestações artísticas que aconteceriam nesse evento. Dessa forma, demos por encerrado o Encontro VI, na expectativa de que nos encontraríamos para fruímos e discutirmos as novas produções videográficas dos colaboradores de nossa pesquisa.

7.7 Encontro VII: Sensibilização Estética VII – Execução da segunda ação

O Encontro VII foi realizado no LABFOTO IFCE, localizado no 5º (quinto) andar do bloco didático, às 16h00min do dia 30 de agosto de 2019. O tema girou em torno da execução da segunda ação de sensibilização estética videográfica denominada “O Vídeo e a Arte Urbana”. O objetivo do encontro foi o de discutir os usos do vídeo como um meio expressivo e artístico capaz de potencializar, ressignificar e transformar outras modalidades artísticas. Havíamos solicitado uma produção videográfica sobre a II Semana de Arte Urbana do Benfica – II SAUB aos colaboradores da pesquisa. A ideia dessa produção era a de verificar na prática

e discutir como os colaboradores exerceram seus olhares videográficos para a II SAUB. Como de praxe, no Quadro 21 a seguir, consta o resumo do Encontro VII:

Quadro 21 – Resumo Encontro VII

Título do Encontro VII: Sensibilização Estética VII – Execução da segunda ação
Momento I: Exibição das produções videográficas sobre as manifestações artísticas da II SAUB
Momento II: Discussões sobre os materiais videográficos exibidos
Momento III: Informes e encerramento do Encontro VII

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Antes, insistimos na ideia de que se expressar com o vídeo não requer que reproduzamos os padrões de uma estética cinematográfica, pelo contrário, a imagem vídeo nos oferece condições de transmitirmos, na forma audiovisual, sentimentos e sensações como medo, dor, alegria etc. sem que tenhamos que condicioná-la a uma lógica de construção dos cânones sacros da indústria cinematográfica. Vídeo é um olhar crítico que se exerce, uma resposta visual ampliada por um olhar-câmera ou um olhar-tela, que o nosso estado de excitação ou emoção sensível fornece sobre as coisas. Queríamos que eles quebrassem de vez com as visões equivocadas de que a imagem vídeo é um registro audiovisual menor em termos de expressão artística quando comparado ao cinema. O vídeo, através da videoarte, é arte, e o que eles criariam visualmente precisava ser percebido como tal, tanto por eles quanto por qualquer um que tivesse contato com suas realizações audiovisuais.

Com essa preparação inicial, sugerimos que os vídeos sobre a II SAUB fossem exibidos, para que posteriormente pudéssemos discutir o que vimos. A discussão foi pautada por um roteiro, composto pelas seguintes perguntas:

- a. Valendo-se da estética da imagem vídeo, como vocês exerceram seus olhares videográficos para as manifestações artísticas presentes na II SAUB?
- b. O que essa experiência videográfica lhe trouxe para as suas formações enquanto artistas/professores/pesquisadores?

Começamos pela escuta do depoimento da colaboradora *Neo-Expressionismo*. Ficamos surpresos com a sua dedicação e interesse em participar da pesquisa. Solicitamos a elaboração de apenas 01 (um) vídeo, porém, a participante *Neo-Expressionismo* nos trouxe 03

(três) criações videográficas cuja temática era o seu olhar para a II SAUB.

Eu fiz os três vídeos baseados numa frase da Lilian Amaral no dia da abertura da II SAUB, que ela colocou que era tornar o banal em extraordinário. E o que ela colocou no primeiro dia foi a questão da arte fora do museu, então eu procurei dar visibilidade para as coisas que geralmente não são vistas. Tem, eu não sei se vocês prestaram atenção, quando eu comecei a passar do Google Maps, algumas pessoas posando... mas para quem vê aquilo ali, entendeu? Estão ali. Até mesmo quando a gente vai fotografar e as pessoas acham que a gente está fotografando e acham que vai ser captada, elas têm essa ação de posar, entendeu? O mesmo aconteceu no segundo vídeo, alguém se manifestou e foi escrever na praça, mas para quem vê, alguém deu visibilidade e isso se tornou um vídeo. E o terceiro vídeo também, aquilo ali aconteceu em uma praça, mas para quem assistir, para quem ver? Isso poderia se disseminar em outras possibilidades, como o vídeo [...] ao passo que eu estava fotografando, eu estava também fazendo os vídeos e a minha preocupação ali era com a coisa, mas ao mesmo tempo que eu estava uma coisa, eu estava registrando a percepção do outro e acho muito válido levar isso para a sala de aula. (*NEO-EXPRESSIONISMO*).

Achei muito legal os vídeos, o do Google Maps [...] até porque eu estou nessa onda de produzir menos imagens, trabalhar com as imagens que já existem e ressignificá-las, a partir do meu olhar, da minha edição, enfim. (*PERFORMANCE*).

Eu vi essa semana o carro do Google Street View passando e registrando e eu também já conduzi aquela mochila Trekker nos lugares de difícil acesso e aí quando eu fiquei vendo, eu fiquei pensando assim “pô, e se fizessem uma mostra de arte efêmera, sabe?” O carro vai passar aqui e só vai registrar essa vez, quer dizer daqui a uma semana ou duas não vai ter mais aquilo pintado, né? [...] ele vai registrar [...] um muro do passado [...] então é uma coisa tipo, eu vou registrar antes que apague e eu vou ver o que é que está na rua, vou atrás dessas imagens, como a Performance, que já existem, né? (*LAND ART*).

A colaboradora *Neo-Expressionismo* superou nossas expectativas. No processo de ACT do seu depoimento, destacamos que a visibilidade aos fatos ordinários do cotidiano foi a temática predominante em seus 03 (três) vídeos. Consideramos que a colaboradora captou bem a proposta de exercer criticamente o seu olhar com o uso da estética da imagem vídeo. As imagens videográficas que escolheu, os cortes aplicados, a inclusão de efeitos, a inserção dos áudios, a mescla com a realidade computacional, enfim, o arranjo dado a esse conjunto de informações visuais na edição final dos 03 (três) vídeos, permitiram-nos concluir que a colaboradora *Neo-Expressionismo* encontra-se em um processo avançado de educação estética videográfica, sendo perceptível o quanto esta formação tem contribuído para o seu crescimento pessoal até a realização do presente encontro. Em nenhum dos seus 03 (três) vídeos, nós percebemos que suas soluções visuais pudessem ser confundidas com uma construção cinematográfica clássica.

Seu trabalho reverberou bem entre os partícipes, tendo sido destacado pela colaboradora *Performance* a originalidade e criatividade que ela usou na mistura de imagens fotográficas computacionais geradas pelo Google Maps e Google Street View para ressaltar a

sua busca em dar visibilidade às coisas banais do nosso dia a dia. O partícipe *Land Art* ressaltou que o recurso do Google *Street View* abriu infindáveis possibilidades para que o artista/pesquisador/professor pudesse criar obras de arte, pesquisar ou discutir em sala a temática da efemeridade, tendo em vista que as imagens computacionais do *Street View* captam cenários que, uma vez atualizados pelo próprio Google, poderão deixar de existir em uma nova varredura de satélite. A colaboradora *Neo-Expressionismo* foi enfática ao dizer que se o vídeo fosse levado para ser analisado artisticamente em sala de aula, ela o utilizaria para trabalhar e desenvolver a percepção de seus alunos.

Seguimos com a apresentação dos colaboradores e o próximo vídeo discutido foi o do colaborador *Expressionismo Abstrato*. Fizemos as perguntas definidas no roteiro e tivemos como resposta o seu depoimento:

[...] Eu produzi em função da II SAUB [...] fiquei refletindo que mais do que desenvolver uma estética a partir dos encontros [...] foi entender o que eu já fazia e conseguir falar sobre isso, né? Desde a primeira vez que a gente viu a frase do autor Dubois, do olhar se exercendo, que eu fico batendo na mesma tecla, que eu bati lá na cadeira de vídeo-arte, que é a história dos *stories*, né? Que eu falo que essa frase pra mim ela representa a minha forma de se comunicar via *stories* no Instagram, então também por isso esse vídeo curto de 30 segundos, com foco em um único ponto, mas também eu não consegui fazer registros durante a II SAUB, na verdade, eu não cheguei nem a pisar na II SAUB por conta dos corres da Semana de Direitos Humanos, mas aí, depois que passou, durante a semana [...] eu fiz o registro desse resquício de tinta que ficou embaixo da calçada do muro lá do graffiti, mas para mim, esse vídeo [...] tem essa questão do olhar se exercendo, mas tem também a questão de se pensar nos pequenos detalhes que vão ficando, desses pequenos registros [...] no chão [...] ao mesmo tempo eu estou muito me parando para ficar pensando e olhando para essas imagens fixas e [...] eu vejo esse vídeo e penso nele como um *loop* infinito assim dessa mancha, aí vai passando as sombras dos carros e vai descendo as pessoas do ônibus e continua lá o mesmo foco na mancha e a repetição de todas essas [...] micro-coisas que vão acontecendo [...] é isso, basicamente. [...] enquanto eu gravava, eu me perguntava “será que eu não deveria estar, de alguma forma, sendo mais dinâmico?”. Aí eu ficava pensando “ah, parece que eu estou batendo uma foto aqui só desse ponto”, aí ficou vindo isso na minha cabeça. (*EXPRESSIONISMO ABSTRATO*).

O tema central contido na fala do colaborador *Expressionismo Abstrato* foi sobre o seu olhar crítico sobre as coisas. Seu depoimento deixa transparecer uma boa conexão surgida entre os escritos do autor Dubois (2004) e a forma como se comunica nos *stories* do Instagram. Por intermédio de nossa formação, o colaborador *Expressionismo Abstrato* pôde compreender que as suas escolhas plásticas intuitivas, na realidade, faziam parte de um interesse estético particular por micronarrativas, pequenos detalhes do cotidiano que, no caso do exercício de sensibilização estética videográfica solicitado, ele decidiu ampliar um banal resquício de tinta pelo seu olho-câmera, como uma forma de nos mostrar que esses sinais gráficos podem nos dizer muita coisa, inclusive que ali houve uma intensa programação artística denominada de II

SAUB.

Por coincidência tivemos uma ligação temática nos vídeos apresentados pelos colaboradores *Neo-Expressionismo* e *Expressionismo Abstrato*: ambos mostraram sensibilidades estéticas para encontrar o extraordinário no banal, sendo o mais interessante é tal acontecimento ser por intermédio de soluções estéticas videográficas bem diferentes. No vídeo do colaborador *Expressionismo Abstrato*, sua solução estética propõe a contemplação, um tempo de pausa, desaceleração e, com isso, consequentemente, a reflexão para que pensemos sobre valorizar os momentos ordinários da vida. Tal situação nos lembrou as poesias de Manoel de Barros. Tudo acontece na velocidade em que olhamos as coisas ao nosso redor, mas em um certo ponto o nosso olho fita a mancha de tinta. O vídeo da colaboradora *Neo-Expressionismo* propõe um desvelamento, ou melhor, uma descoberta e valorização do banal, como se estivéssemos num jogo. À medida que avançamos, vamos nos surpreendendo com o que vemos. Não importa se o vídeo é curto ou grande, mas sim como direcionamos o nosso olhar para o que decidimos captar. Falamos que a fotografia captura uma cena fixa em frações de segundos e que vários artistas contemporâneos pensam esteticamente sua temporalidade, aproximando-a ou tencionando-a com outras modalidades artísticas como a videoarte. Pensando dessa forma, por que o vídeo não pode ser curto? Como o colaborador *Expressionismo Abstrato* não conseguiu formular um pensamento da forma em que ele poderia aplicar a sua experiência com o vídeo em espaços educacionais, compreendemos que talvez ainda fosse cedo para que todos se sentissem confortáveis em responder a essa questão.

Seguimos o encontro com a apresentação e discussão do vídeo da colaboradora *LB*. A seguir ela relata como foi realizar essa nova experiência:

[...] para mim, o olhar mesmo eu só exerci na edição, porque todo o resto... eu estava pensando assim “eu preciso fazer aquele negócio, eu só tenho 30 minutos para ficar aqui, eu preciso gravar alguma coisa” [...] E na hora da edição foi o momento que eu parei para pensar o que eu quero fazer e o que eu gostaria de colocar. E como deu pra perceber no meu vídeo, nos vídeos de outras pessoas [...] a SAUB não foi só a SAUB, foi toda uma balbúrdia que aconteceu ao mesmo tempo [...] e eu fiquei “como é que eu posso colocar essa amálgama de coisas que aconteceram?” Então, na hora da edição que eu fui ver [...] as narrativas falavam no próprio vídeo, então eu disse “beleza, é o que o vídeo tem a dizer e é isso”, tanto que a música no final, a música ela é editada, não deu pra perceber muito que ela é editada, ainda bem porque era isso que eu queria. Porque no vídeo mesmo, no aplicativo, você percebe, mas aí no vídeo não dá, ainda bem. [...] a música fala de várias coisas, vários momentos que você pode perceber no vídeo de várias formas diferentes, então eu falei “caramba, é isso aqui. É isso aqui, então tudo bem”, fala sobre o mover-se dessas pessoas que estão protestando, mas fala sobre o casal que passou bem na frente do meu vídeo que eu só fui ver depois, quando o vídeo já estava editado e eu falei “é essa galera aqui, é essa galera, é esse amor, é essa movência, é essa coisa”. (*LB*).

O depoimento da colaboradora *LB* nos permite concluir que ela avançou em seu processo pessoal de educação estética videográfica. Ao analisarmos sua fala, o tema edição videográfica reverberou com bastante intensidade. Ela acredita que, nesse exercício, o seu olhar videográfico só se efetivou após um processo de seleção de imagens pertinentes à II SAUB em um material bruto captado durante trinta minutos. Dissemos que é comum videoartistas trabalharem com material de arquivo nas construções de suas poéticas videográficas.

Relembramos que, em sua primeira produção audiovisual realizada durante a pesquisa-ação, a colaboradora *LB* ainda estava presa a uma estética de construção fílmica cinematográfica bem tradicional. Seu primeiro vídeo se assemelhou à uma clássica história de cinema constituída por um roteiro padrão com início, meio e fim. Porém, nessa nova produção audiovisual, percebemos que o seu olhar videográfico mudou, talvez contaminado pelos conteúdos abordados nos encontros passados até o presente momento. Seu novo vídeo tem uma maior conexão com o universo de possibilidades que a estética da imagem vídeo permite. Vimos que a colaboradora *LB*, por intermédio do uso de efeitos aplicados diretamente nas imagens videográficas escolhidas, permitiu ousar mais, abrindo sua percepção sobre como experimentar sem medo com esse meio, ou melhor, como dar materialidade videográfica aos sentimentos e emoções vividas em um dado momento de sua vida.

A colaboradora *LB* estava em processo de transformação de sua sensibilização estética e o vídeo da II SAUB foi essencial para percebermos o quanto nossa formação estética videográfica havia lhe impactado. Por mais que ela tenha dito que a sua captação de imagens brutas foi um ato neutro, afirmamos que não há olhar isento, tanto é que, no momento da edição, ela conseguiu criar uma narrativa visual sobre o que viu e sentiu.

A colaboradora *LB* também não conseguiu formular como usaria o vídeo em sala de aula, o que mostra que a sua transformação estética videográfica ainda está em curso, requerendo nossa atenção para que possamos criar novas condições para que ela consiga se sentir confortável em nos dar uma resposta mais contundente.

A próxima integrante a exibir seu vídeo foi a colaboradora *Performance*. Adotamos a mesma dinâmica de perguntas e tivemos como resposta o depoimento:

Eu comecei [...] fazendo registro no meu celular [...] quando eu fui juntar esses registros, eu fiquei pensando muito na questão de produzir novas imagens [...] que eu quero muito mais experimentar como pegar imagens que já existem e contar histórias a partir dessas imagens que já existem, né? Aí eu fui no *YouTube* e comecei a caçar todos os vídeos que tinham sobre a SAUB [...] eu encontrei uns três vídeos, né? E aí tem altas entrevistas com o professor Herbert Rolim e [...] eu fiquei pensando [...] como é que a gente pode usar essas imagens de arquivo, o quão atualizadas elas continuam, né? Porque eu sinto que essas imagens, elas contam a história dessa SAUB

de agora, né? E são imagens de 10 anos atrás [...] E aí eu busquei brincar, colocando outra imagem que eu peguei de um amigo, pedi para ele me enviar do celular dele, questões que não fossem minhas e tentei copilar e fazer uma narrativa, né? Mas, a partir dessas outras imagens que não são minhas, no caso, exercer meu olhar a partir do olhar de outra pessoa, de outras pessoas, que não deixa de ser meu olhar, como a *Neo-Expressionismo* fez também. (*PERFORMANCE*).

A construção do vídeo foi criativa e teve como ponto de partida reunir imagens antigas sobre a SAUB encontradas na Internet. Da maneira como a participante executou a sua edição videográfica, não se percebe inicialmente se o vídeo é atual, somente quando a imagem do Prof. Herbert Rolim apareceu na tela é que nos damos conta de que a entrevista não se referia a II SAUB, mas sim a sua primeira edição. Consideramos uma montagem inteligente e sensível, por mostrar escolhas visuais que geraram no grupo a ilusão de que o vídeo da colaboradora *Performance* se referia ao presente. A voz em *off*, as imagens da Praça da Gentilândia, tudo nos convencia de que era uma reportagem atual e que saberíamos um pouco mais sobre a II SAUB. Essa foi a forma que ela encontrou para contar histórias videográficas, sem necessariamente ter que recorrer a uma lógica de produção cinematográfica.

O que a colaboradora *Performance* fez foi exercer o seu olhar videográfico para as imagens que circulam e alimentam a grande rede, imagens de arquivo, que possuíram um sentido quando veiculadas pela primeira vez, mas que estão na *web* à espera de serem revisitadas por questões ligadas ao passado e à memória dos eventos que se sucederam, ou podem, como bem o fez a colaboradora *Performance*, ser resgatadas desse limbo histórico e ter uma nova roupagem à serviço das mais diferentes poéticas artísticas.

Ao perguntarmos sobre como ela utilizaria o vídeo em sala de aula, tivemos como devolutiva a seguinte resposta:

eu tenho pensado em trabalhar com os vídeos que as pessoas já têm [...] os vídeos que a gente tem no nosso celular e a gente [...] não faz uma reflexão sobre esses vídeos [...] eu trabalharia nessa linha, assim, no mesmo raciocínio de “vamos parar de produzir mais imagem, o mundo já está produzindo muitas imagens, né? A gente já está cansada de ver tanta imagem. Vamos pensar nas que já existem e realmente parar para pensar em cada imagem, né? Pensar na imagem [...] como pequenas operações que vão sendo *startadas*, né? [...] a gente faz um vídeo e às vezes não posta e fica com aquele vídeo ali ou então aquele vídeo que a gente recebe do Whatsapp e depois “da onde é que surgiu esse vídeo?” Enfim, acho que seria interessante propor um exercício de talvez propor um vídeo usando só os vídeos que já tem no seu celular, uma coisa assim. (*PERFORMANCE*).

Com essa atitude a colaboradora *Performance* lança uma discussão sobre o que é possível fazer com a quantidade absurda de imagens de arquivo que povoam o mundo virtual. Dessa forma, a sua proposição de inserção do vídeo na educação não é a da sua utilização como

um simples adendo pedagógico constantemente usado nas discussões dos conteúdos de diferentes componentes curriculares. O vídeo está à nossa disposição para que possamos usá-lo em infindáveis questões, como por exemplo, no caso da colaboradora *Performance*, manifestar o seu incômodo em relação à falta de reflexão sobre o acúmulo de registros audiovisuais e fotográficos que temos em nossos HDs e celulares de última geração, na contemporaneidade. Outro ponto em relação a essa proposição educacional com o uso do vídeo é o seu baixo custo. A ação da colaboradora *Performance* requer apenas o uso do celular, Internet e um projetor para exibir as histórias dos alunos realizadas com as imagens que eles já possuem. Certamente essa proposta de se refletir sobre aquilo que filmamos e armazenamos pode servir de um mote prático para se trabalhar algum conteúdo que fale sobre imaginação ou literatura, como temas ligados ao realismo fantástico ou ao gênero da ficção.

Os vídeos exibidos propiciaram um curto debate entre os partícipes, como o que ocorreu sobre o vídeo da colaboradora *Performance*.

[...] eu tenho uma mania muito grande de filmar, falou dos *stories*, né? Eu tenho muita coisa que eu não posto pra nada, aí meu marido fala “que tanta coisa tem no teu celular, tu faz tanta coisa”, eu salvo tudo no *drive*. Já passou dos 15 GB já, porque eu filmo muita coisa, tipo do nada, no ônibus, sei lá, qualquer lugar que eu estou e eu guardo *tudim*, eu não posto nada. Às vezes eu vou postar uma coisa, mil anos depois eu posto aquilo ali, né? Então, é interessante como possibilidade artística e estética. (ARTE PORVERA).

Deixa só eu dizer uma coisa aqui sobre o vídeo da colaboradora *Performance*, já tem tanta filmagem, já tem tanta coisa captada, que eu fiquei na minha cabeça assim, uma mostra, como você falou “sorria você está sendo filmado”, sabe? Coisas assim [...] E eu fiquei pensando a quantidade de vídeo que tem aqui no Instituto Federal, das câmeras [...] estava conversando com um casal de músicos no ônibus e eu disse “você deveriam entrar em contato com a empresa urbana e pedir os vídeos de vocês, porque é uma mostra do trabalho de vocês enquanto músicos” e fiquei pensando nessa galera que vende bombom no ônibus, sabe? A quantidade de horas de vídeos que tem dessa galera. Porque se a TV tem acesso para mostrar um assalto, alguma coisa, nós também temos acesso se o Instituto Federal pedir, da nossa linha da 13 de maio, por exemplo, e ver o que acontece. (LAND ART).

A colaboradora *Arte Porvera* foi tocada pelo vídeo da partícipe *Performance*. Seu depoimento nos mostrou o poder que vídeos ou videoartes podem ter, ao fazê-la se perceber como uma pessoa que acumula registros audiovisuais e que não sabe qual destino esse seu vasto material guardado poderá ter. Estávamos todos ali para discutir essas questões e a ideia é que cada partícipe pudesse se retroalimentar criativamente e esteticamente ao fruir com a produção do outro. Vídeo é imagem e elas são polissêmicas e nos possibilitam vários caminhos interpretativos ao contemplá-las, justamente por isso, também são infindáveis os desdobramentos que esses produtos audiovisuais podem nos provocar.

Ao ver o vídeo da colaboradora *Performance*, o colaborador *Land Art* vislumbrou uma mostra de vídeos captados por câmeras de videomonitoramento. As câmeras de vigilância estão em todos os lugares possíveis e utilizar o vídeo para emular o que de fato acontece poderia nos colocar em um novo estado de reflexão sobre a privação de nossa liberdade. Como sermos nós mesmos se a todo momento nossas ações e gestos são captados por essas câmeras? Definitivamente é algo a se pensar e, naquele momento, esse tipo de reflexão surgiu devido aos usos que damos ao vídeo. Essa é uma outra forma de se olhar para o cotidiano de um determinado espaço, quer ele seja público ou privado. Mais uma vez a arte do vídeo se colocou como uma ferramenta educacional poderosa ao nosso dispor. Essas percepções dos partícipes nos mostraram um significativo ganho sensível e estético em relação ao vídeo e à videoarte como uma possibilidade pedagógica real, porém bastante menosprezada em sala de aula.

A colaboradora *LE* decidiu exibir o vídeo e posteriormente comentar o que motivou sua construção:

Então, a temática era da II SAUB, mas meio que foi da minha semana, o que eu fiz durante a semana e foi muito espontâneo [...] eu fui para os lugares e aconteceu muito naturalmente, eu pensei em pegar várias coisas que eu fiz e juntar, né? Mas aí eu não tinha pensado como eu juntaria isso e aconteceu muito na hora e tipo pensei “ah, eu vou colocar isso e depois eu vou colocar outra coisa que eu fui”, sabe? Outro acontecimento. E isso, no caso [...] na edição, eu só fui filmando, filmando, filmando e eu só pensei como seria depois que eu fui editar. E eu gosto muito dessa estética de deixar a câmera parada assim e eu [...] falei pra ti que talvez ter deixado a câmera assim não tinha sido legal, mas aí realmente eu pensei nisso na questão do cinema, né? Que a gente está muito pensando como fazer uma estética de cinema [...] eu pensei agora em como isso poderia ser feito, assim, eu tenho muito interesse em trabalhar com crianças, aí eu pensei como essas crianças poderiam mostrar o dia a dia delas, a partir delas mesmo filmando isso, sabe? (*LE*).

Na realização da ACT, a palavra espontaneidade emergiu como temática central. A colaboradora *LE* afirmou ter captado suas visualidades ao sabor dos acontecimentos, porém, ressaltamos que suas gravações foram norteadas por um olhar atento e demorado para determinadas cenas ocorridas da II SAUB. Explicamos que não captamos imagens de uma forma neutra, nosso olho e cérebro são mobilizados no ato de olhar a paisagem. Diante do material audiovisual bruto, houve um processo de experimentação e a consciência de criação narrativa só adveio após a realização da edição videográfica. Sobre como o vídeo foi apresentado, a partícipe *LE* conseguiu criar uma micronarrativa em que o seu olhar sensível e estético deu destaque para alguns detalhes presentes na profusão de visualidades ocorridas na II SAUB. Dissemos à colaboradora *LE* que a sua escolha por capturar imagens videográficas com a câmera posicionada de forma fixa e a sua definição por usar de planos alongados foram

maneiras de se colocar o seu olhar crítico em ação. O fato da colaboradora *LE* não ter se preocupado em produzir uma imitação fílmica cinematográfica, nos diz que o seu processo de transformação estético videográfico está surtindo efeito. A colaboradora *LE* utilizaria o vídeo na educação, especificamente com crianças, da mesma forma como ela pensou a criação do seu vídeo. O vídeo nas mãos das crianças seria uma ferramenta importante para se trabalhar suas percepções não só sobre o entorno, mas sobre elas mesmas.

Continuamos com a exibição dos vídeos produzidos pelos colaboradores e o próximo que nos mostrou a sua produção videográfica foi o partícipe *Land Art*:

[...] eu coloquei o nome daquela peça [...] de “a rua é privada”, é uma pergunta “a rua é privada?” [...] então é um convite às pessoas para isso, pra quando você sentir vontade, você vai lá, senta e coloca para fora. Então eu coloquei uma câmera na frente, que é uma *Ilight*, que é estilo *GoPro*, pra eu pegar o rosto da pessoa, ali naquele momento que ela está sozinha, aí foi engraçado que por um momento eu percebi que as pessoas se desligavam de mim e da praça, é como se elas estivessem no vaso mesmo. [...] eu não tive tempo de editar [...] A pessoa sentou ali, eu não interrompi, eu liguei o vídeo da câmera, ficou rolando e o meu outro do celular eu fiquei fazendo ângulos variados, né? Mas sem tentar interferir [...] então meu olhar é como se eu fosse um mosquito, como se eu fosse uma mosca que entra no banheiro ali e “o que é que a colega *Performance* está fazendo?” Mas em momento nenhum eu registrei o que estava sendo escrito ou desenhado, peguei apenas nuances. (*LAND ART*).

O colaborador *Land Art* criou uma instalação móvel de um vaso sanitário, especialmente para ser utilizado na praça da Gentilândia, localizada no bairro Benfica, cidade de Fortaleza, durante a II SAUB. Em seu depoimento, *Land Art* deixa transparecer o seu incômodo com a tênue fronteira entre a esfera do público e do privado, que cotidianamente é rompida em nosso direito de ir e vir ou em ser e estar. Em sua instalação, as pessoas deveriam responder a questão: “a rua é privada?”, munidos de um pedaço de papel higiênico, caneta esferográfica e um cesto de lixo, sentadas em um vaso sanitário preso a uma placa de madeira disposta na horizontal. Um detalhe importante nessa instalação era a existência de uma câmera no estilo *GoPro* posicionada para captar imagens defronte aos transeuntes. Isso nos fez comentar que na videoarte existe um subgênero chamado videoinstalação e que aquele trabalho artístico se encaixava nessa categoria. Essa observação foi importante para que, tanto ele como os partícipes da pesquisa, compreendessem como poderiam trabalhar com o vídeo sem necessariamente ter que editar ou tentar valer-se da linguagem cinematográfica para construir uma videoarte. Os subgêneros da videoarte existem para esse propósito: o de romper de vez com a sua equivocada aproximação com o cinema, sendo que o vídeo flerta constantemente com as Artes Visuais.

A videoinstalação do colaborador *Land Art* foi um exemplo pedagógico para o

grupo colaborador de hibridação entre vídeo e instalação. Até a sua exibição, nenhuma outra proposta de vídeo ou videoarte tinha se aproximado da criação do colaborador *Land Art*. Lembramos ao grupo que ao tencionarmos o vídeo com outras modalidades artísticas, conseguimos de algum modo contaminá-las, potencializá-las e transformá-las, criando novas possibilidades estéticas às poéticas artísticas convencionais, sendo a hibridação videográfica uma ferramenta pedagógica criativa e inovadora para ser usada em espaços formais e não-formais de educação e ensino. Assim, a observação voyeurística foi uma temática que se destacou no processo de ACT do depoimento de *Land Art*. Sua videoinstalação tinha o propósito de observar os trejeitos de quem se dispusesse interagir com a sua obra. *Land Art* assume que tudo foi feito em função do olhar de um observador atento ao comportamento do ser humano, sem interferências na experiência de fruição e interação dos que foram postos numa situação de completo deslocamento de suas vidas rotineiras no bairro Benfica. O vídeo captado pela câmera *GoPro* foi fundamental nesse intento. A câmera como prótese do seu olho colocou-o como se fosse um mosquito observador, dentro de um simulacro de banheiro. A arte, a videoarte, ou mais especificamente o gênero videoinstalação escolhido pelo colaborador *Land Art* visou provocar reflexão sobre o que é um espaço público e o que pode ser feito nele. Pelos seus registros audiovisuais percebemos que ele conseguiu esse propósito.

Encerramos o Encontro VII com a exibição do vídeo e posteriores comentários da colaboradora *Arte Porvera*:

[...] eu escolhi a obra que uma amiga artista iria fazer na esquina da Rua Juvenal Galeno com Avenida da Universidade e eu combinei com ela que eu iria lá registrar o momento, [...] eu pensei “ah, vou registrar pelo menos um artista que eu acho legal [...] ver a reação das pessoas passando na rua”, só que ela não conseguiu ir e eu não consegui falar com ela e eu disse “ah, então eu vou fazer alguma coisa aqui”, aí eu estava lá e via meu pé, via o barulho das pessoas passando, o barulho dos ônibus, aí eu disse “ah, eu vou filmar aqui” e filmei um monte de coisa, achei interessante o barulho das pisadas das pessoas, as conversas que as pessoas falavam [...] e aí aquilo foi me movendo a fazer essas filmagens [...] eu estava com um livro, aí eu “ah, cartografia, trajeto, tem tudo a ver” [risos], fiquei pensando numas coisas, vim até aqui, coloquei o celular embaixo do livro, vim segurando o livro e o celular filmando, né? [...] eu tentei picotar o máximo que eu pude e deu isso aí... enquanto artista, eu estou tentando investigar mais e [...] achei bonita aquela fala da colaboradora *Performance* de buscar coisas que a gente já fez [...]. Enquanto professora, acho que abordaria sobre o momento [...] já que eu fui com o intuito de fazer a filmagem da produção dela [...] e ela não foi, eu poderia ter ido embora, mas não, eu usei aquele momento para fazer uma outra coisa, então eu fui me adaptando, pensando em outra coisa, então eu acho que isso poderia se trazer para o ensino [...] no vídeo às vezes é diferente, a gente pega uma coisa bem aqui [...] essa questão de detalhes, essas coisas assim me chamam muita a atenção e amplia [...] então, o som ambiente, ele me atrai muito naquele espaço, então eu acho isso bem interessante. É o olhar se exercendo através do vídeo. (*ARTE PORVERA*).

As discussões sobre os processos de criação de cada vídeo ou videoarte elaborados pelos colaboradores da pesquisa serviram para que ampliássemos nossas percepções sobre as possibilidades estéticas que o vídeo oferece na constituição de narrativas visuais. Com a colaboradora *Arte Porvera*, a experiência com o vídeo não foi diferente e, na análise temática de seu depoimento, percebemos que o vídeo foi mobilizado esteticamente para refletir a sua atração pelos sons e objetos presentes na paisagem urbana. O acaso foi o tema predominante em sua fala. Notamos que, em praticamente todos os comentários dos partícipes, houve uma compreensão de que o vídeo foi usado como um olhar em ação, ou melhor, uma forma de perceber e valorizar imageticamente determinados instantes da vida, por mais que estes possam ser considerados efêmeros.

A colaboradora *Arte Porvera* pensou a criação de seu vídeo com essa intenção. Ela nos confidenciou que possui um grande acervo de imagens videográficas de diferentes situações cotidianas de sua vida. Esse foi um outro tema que se repetiu entre os partícipes. O acúmulo de imagens em unidades de armazenamento físicos ou virtuais de dados é uma realidade de nosso tempo, sendo assim, o que podemos fazer com essa enorme quantidade de informações visuais? No caso dos colaboradores, a solução de revisitação desse material de arquivo audiovisual pessoal, e sua consequente utilização em obras videográficas de arte, pode ser um caminho artístico e pedagógico interessante, não só para o componente curricular Arte, como também a outros componentes na educação básica.

A criação videográfica da colaboradora *Arte Porvera* foi mais uma solução visual para inquietações subjetivas que nos mostrou o seu crescimento estético ao entender como editar imagens em movimento aparentemente desconexas sobre o seu entorno, mas que fizeram pleno sentido quando decidiu que elas poderiam refletir de maneira crítica a forma como ela percebe o mundo no qual está inserida.

Com a apresentação e discussão do material videográfico da colaboradora *Arte Porvera*, encerramos o Encontro VII com a convicção de que a escolha coletiva pelas vivências de sensibilizações estéticas videográficas foi um passo acertado. O grupo estava mais seguro em relação ao uso do vídeo como uma ferramenta plástica para as suas questões subjetivas. Percebemos que o *status* do vídeo como algo menor em relação ao cinema já não era uma unanimidade. O clima de transformação grupal se instaurou e, paralelo à pesquisa, minha vida professoral⁵¹ também começou a sofrer fortes influências de tudo aquilo que me atravessou até

⁵¹ Como acordado no início da tese, o uso da primeira pessoa no singular foi aqui aplicado para se referir às minhas experiências individuais, como alguém também imerso nesse processo de transformação acionado pela pesquisa-ação.

o presente momento. Como professor da disciplina de videoarte do CLAV/IFCE, senti-me no dever de rever minhas práticas e comecei a testar novos caminhos de sensibilização estética videográfica com os meus atuais discentes do CLAV/IFCE.

Para os colaboradores da presente pesquisa-ação, todo o processo de educação estética videográfica estava sendo um passo importante em suas formações iniciais como futuros docentes de artes visuais. Formávamos e estávamos sendo formados nesse percurso.

7.8 Encontro VIII: Sensibilização Estética VIII – Execução da terceira ação

O Encontro VIII foi realizado no LABFOTO IFCE, localizado no 5º (quinto) andar do bloco didático, às 16h00min do dia 20 de setembro de 2019. Damos seguimento ao nosso processo de formação estética videográfica com a realização da terceira ação de sensibilização estética videográfica. Na primeira ação, o foco foi a aproximação entre o vídeo e o sujeito, com o objetivo de fazer desse meio uma forma expressiva para desvelar e ampliar algumas características significativas das personalidades dos participantes. Nessa ação, a estética da imagem vídeo foi usada como uma ferramenta de autoconhecimento. Ela teve o caráter pedagógico de mostrar como o vídeo pode ser mobilizado plasticamente para nossos anseios subjetivos e singulares.

Estamos acostumados a desenhar nossos rostos, pintarmos nossas imagens, elaborarmos *selves*, sendo que aos poucos também estamos nos filmando e boa parte dessa iniciativa com o vídeo se deve ao surgimento dos *smartphones* e aplicativos como o Instagram. Os filtros desses aplicativos funcionam como uma espécie de maquiagem virtual, que uma vez aplicados ao vídeo servem de adendos visuais digitais que potencializam esteticamente os nossos mais variados estados emocionais. Estamos convencidos de que os futuros docentes de artes visuais não podem menosprezar tecnologias como o vídeo digital e a realidade dos aplicativos e, para torná-los íntimos dessa estética que hoje é digital, resolvemos, como primeira ação, colocar nossos colaboradores diante de suas câmeras de vídeo, para que despertassem para as possibilidades e caminhos sensíveis que arte e tecnologia podem nos propiciar com o uso da imagem vídeo.

Em nossa segunda ação de sensibilização estética, o foco foi expandir as conexões entre os colaboradores, o vídeo e a II SAUB. Sugerimos que eles trabalhassem a imagem videográfica para contaminar e borrar as fronteiras entre o audiovisual experimental e outras linguagens artísticas presentes na programação da II SAUB. No planejamento e elaboração dessa segunda ação, dissemos aos participantes que o vídeo funciona como uma espécie de vírus,

capaz de desencadear metamorfoses plásticas e conceituais em qualquer manifestação artística. Para exemplificarmos, mostramos que o subgênero da videoarte, no caso a videodança, não é o mesmo que a modalidade artística dança, muito menos apenas um registro audiovisual de espetáculos de dança. A videodança amplia, metamorfoseia, contamina a dança pelos caminhos estéticos da imagem vídeo. É como se a imagem videográfica trouxesse um outro sentido plástico para o ritmo, a coreografia, o cenário e o corpo, todos esses elementos implicados na dança. Após processo de contaminação videográfica, temos diante de nós um outro conceito de dança provocado pelo olhar do videoartista.

Pensando sobre tudo o que foi apresentado até agora, a terceira ação de sensibilização estética teve como tema as possíveis relações estéticas que podem advir do contato entre o vídeo e o patrimônio cultural. Insistimos na aproximação com a temática patrimonial, pelo forte histórico da presença precoce do audiovisual e do vídeo em Fortaleza, além de demonstrarmos em seções específicas que o patrimônio cultural é um tema abordado tanto na LDB/96 quanto na última versão da BNCC, sendo que ambas sugerem que os jovens, para serem cidadãos críticos e reflexivos, devem conhecer o patrimônio cultural de sua região, e isso inclui o contato com a história do bairro, da cidade, do estado e, é claro, do seu país, para que saibam como proteger e conservar os bens culturais materiais e imateriais de um povo ou nação. Hoje, a temática patrimonial se complexificou, podendo e devendo ser discutida no âmbito educacional por intermédio de diferentes Componentes Curriculares Artes. A questão que se colocou nessa terceira ação foi: de que maneira o vídeo pode contribuir para a criação, preservação, conservação e contestação de patrimônios culturais em nossa cidade, estado ou país? O objetivo dessa nova ação e, conseqüentemente, do Encontro VIII foi o de apresentar e discutir os conceitos de patrimônio cultural: bem cultural material e imaterial, tombamento e registro, para sabermos como eles tratariam essas questões, valendo-se de suas soluções artísticas com a estética da imagem vídeo.

Como se tratava de um assunto introdutório de sensibilização estética, decidimos que abordaríamos esse tópico de uma maneira diferente. Começaríamos por uma prática que não utilizaria a princípio o vídeo, como uma forma didática do grupo entender que, posteriormente, eles migrariam a lógica de uso de materiais e ferramentas artísticas tradicionais conhecidas como lápis, pincéis, giz de cera, canetinhas, bordado etc., para a lógica de funcionamento e operação com o vídeo. Isso posto, determinamos: diante das imagens que trouxemos de patrimônios culturais materiais e imateriais locais, solicitamos aos participantes que escolhessem algumas dessas visualidades e, a seguir, que interferissem plasticamente nessas imagens, tentando evidenciar, pela ordem do afeto e da conexão emocional, o que elas evocam.

Após a elaboração dos resultados visuais, gostaríamos de saber: 1) essas imagens evocam a ideia de pertencimento, identidade, memória? 2) baseado nisso, o que é patrimônio cultural material e imaterial para você? 3) você conhece os órgãos nacionais, estaduais e municipais que cuidam dos processos de tombamento e registro de patrimônios culturais materiais e imateriais?

A seguir dispomos as intervenções artísticas realizadas pelos partícipes, bem como seus depoimentos. A primeira intervenção (vide Figura 30) é a do colaborador *Expressionismo Abstrato*. Sua resposta sobre o roteiro que dispomos foi a seguinte:

Figura 30 – Intervenção sobre imagem fotográfica com bordado e aquarela – *Expressionismo Abstrato*



Fonte: Coleção do autor, arquivo digital, 2020.

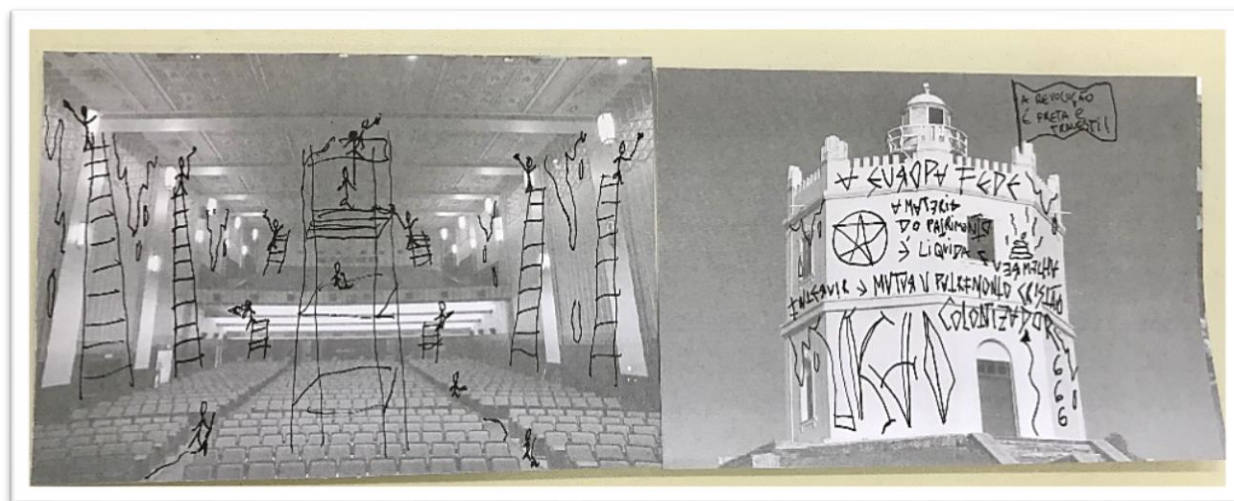
Escolhi [...] a do Maracatu Solar daqui de Fortaleza e, na verdade, pra mim ela representa as três coisas... pertencimento, identidade e memória porque já faz um tempo que eu faço parte do maracatu, que eu tô tocando com eles e foi um espaço que eu encontrei um pertencimento muito grande. Um acolhimento muito grande e que eu venho vivenciando isso todo sábado da minha vida e outros dias por um longo tempo, então essa questão da identidade, da memória já bateu de cara assim que eu [...] vi o *estandarte* [...] o Sobrado Doutor José Lourenço, por exemplo, pra mim, é um patrimônio material porque o que tá em questão é que a estrutura física do aparelho, do equipamento cultural [...] no caso do maracatu porque ele seria imaterial, né? Porque não é a organização física dos brincantes do Maracatu Solar ou de qualquer outro maracatu que torna isso um patrimônio, né, mas a ideia... eu não sei... A ideia do maracatu em si, a história do maracatu em si, que independe de uma sede [...] E o ponto três... não, na verdade, eu não conheço quais são os órgãos que tratam do tombamento. (*EXPRESSIONISMO ABSTRATO*).

No dia da realização do Encontro VIII, existiam diferentes imagens de patrimônios

culturais materiais e imateriais que caracterizavam bem a vida cultural e artística da cidade de Fortaleza e do Ceará. O colaborador *Expressionismo Abstrato* mirou e selecionou uma imagem que continha o grupo Maracatu Solar (MS) apresentando-se na histórica Praça do Ferreira, localizada no bairro Centro, em Fortaleza, Ceará. Seu depoimento não deixa dúvidas: sua escolha foi afetiva e emocional, justamente por ser um partícipe ativo da Associação Cultural Solidariedade e Arte (SOLAR), grupo que criou o Maracatu Solar (MS). Como bem ressaltou, sua escolha motivou-o a interferir de forma pungente com a técnica do bordado, como se desejasse marcar ou selar a ideia de que ele se identifica e se sente como um membro da família MS. A tinta dourada que marca o estandarte, acompanhada da frase poética que diz “o sol está nos olhos de quem brilha, o céu está nos olhos de quem vê no sol a poesia da alegria de viver”, indica que, para o colaborador *Expressionismo Abstrato*, o MS é um lugar que procura manter a chama acesa de nosso tradicional maracatu, mas que essa chama só é possível de acontecer pela identificação e pertencimento que seus membros possuem com a ideia, a história e a cultura do maracatu, além do amor que nutrem pela associação SOLAR. Diante disso, é natural que o partícipe *Expressionismo Abstrato* se sentisse tão à vontade para escolher uma imagem que traz a representação imagética de um patrimônio imaterial. Quanto ao último item de nosso roteiro, esclarecemos que, respectivamente, Secretaria de Cultural de Fortaleza (SECULTFOR), Secretaria de Cultura do Estado (SECULTCE) e IPHAN são os órgãos municipal, estadual e nacional que cuidam da questão patrimonial. Falamos um pouco sobre como esses órgãos têm tratado o tombamento e registro de demandas patrimoniais. Consideramos que essa parte foi esclarecedora para os demais partícipes da Pesquisa-Ação.

O próximo a expor e comentar sobre suas intervenções (vide Figura 31) foi o colaborador *Op-Art*. Sua resposta sobre o roteiro que dispomos foi a seguinte:

Figura 31 – Intervenção sobre imagem fotográfica com caneta nanquim – Op-Art



Fonte: Coleção do autor, arquivo digital, 2020.

Eu escolhi [...] essas duas imagens porque elas são patrimônios materiais colonizadores, né. E eu acho que não é sobre pertencimento e nem sobre identidade, mas é sobre memória... prevalecer uma memória do colonizador, proteger esses espaços materiais pra que essa memória seja lembrada. [...] eu pensei sobre uma ressignificação do que deveria ser essa memória, então, por isso que eu desenhei no Cineteatro São Luiz. Eu desenhei pessoas limpando, porque [...] você chegar, entrar lá no São Luiz e vê tudo lindo e maravilhoso, mas quem é que limpa? Provavelmente parte da parcela da população que trabalha lá e que provavelmente é inclusive preta, né. E que, inclusive, provavelmente, esse lugar foi construído com sangue preto e sangue indígena também, né? Então eu quis trazer também meio que essa relação. No outro eu pixei mesmo e coloquei tipo “a Europa fede” e “matar o patrimônio cristão e colonizador” e levantei uma bandeira que é uma frase da Maria Clara Araújo, que é uma gata transfeminista preta de Alagoas, que falou uma vez que a revolução é preta e travesti. Aí eu trouxe meio que isso, baseado nisso que é o patrimônio cultural, material e imaterial. Eu acho que, nesse caso, o patrimônio material é um patrimônio que se levanta a partir da destruição de outros patrimônios imateriais e materiais também. E eu não conheço órgãos necessariamente, mas eu penso muito sobre a própria instituição cristã. Lá em Pacajus tem a igreja mãe. Eles cercaram a igreja pra galera não ficar indo lá e não pixar e tal, sendo que tem todo um rolê torto, porque na época da colonização tinha os índios paiacus que moravam lá e eles foram transferidos pro Rio Grande do Norte, e aí eles voltaram e aí eles levaram eles de novo pra lá, os colonizadores, né, os jesuítas... E aí quando eles voltaram, eles viram que não tinha jeito que eles iam voltar de qualquer jeito. A parcela que conseguiu, aliás, que conseguiu não, a parcela que foi convertida, trabalhou pra construir a igreja. A parcela que se recusou foi morta, e lá foi construído em cima de um cemitério indígena. (OP-ART).

O depoimento do colaborador *Op-Art* deixa transparecer seu incômodo com a temática da patrimonialização. Sua escolha se deu por uma conexão emocional impregnada de certo ódio a tudo que é institucional e não-nacional. Um ódio que ele justifica alegando que a imagem do Cineteatro São Luiz foi um lugar erguido por pessoas que não costumam protagonizar a história, como negros e índios. A imagem que ele escolheu tornou-se para si uma representação simbólica da colonização europeia, identificando, nesse tipo de patrimônio cultural material, os valores de pessoas brancas e elitistas vigentes na época de sua construção.

Sabemos que o Cineteatro São Luiz é uma edificação suntuosa, uma obra em *Art Déco*, movimento arquitetônico e artístico que se originou na Europa por volta do ano de 1910 e que se internacionalizou, mas que, nas décadas seguintes, acabou declinando em meados de 1940. Suas observações, apesar do aparente tom agressivo, possuem lógica, tendo em vista que Fortaleza vez por outra inventa de copiar estilos e tendências arquitetônicas fora do Brasil.

Hoje, infelizmente, há uma inclinação e gosto duvidoso por replicar na paisagem urbana os arranha-céus no estilo dos prédios da cidade de Dubai ou Miami⁵². Tal pensamento especulativo e ânsia pelo novo assola nossa cidade e contribui para o contínuo apagamento de nosso patrimônio cultural material e, consequentemente, nossa história. A intervenção de *Op-Art* não foi mobilizada pelo afeto, identidade ou ideia de pertencimento com a imagem escolhida, pelo contrário, o que o moveu foi a memória, mas não a sua ou a memória do povo fortalezense, segundo o partícipe, o que ele evidenciou foi a memória do colonizador, que insiste em proteger certos patrimônios culturais materiais, por eles refletirem a história dos vencedores não dos vencidos.

Toda a sua indignação é válida e foi materializada pela estética da contravenção, através do picho, numa clara tentativa de dessacralizar e questionar o que consideramos e chancelamos como patrimônio cultural material e imaterial. Sua estética suja e agressiva é reforçada pelo relato de que Igreja matriz de Pacajus, cidade cearense que fica 52,9 km de distância de Fortaleza, foi construída por índios paiacus, donos reais daquelas terras, provavelmente em cima de um cemitério indígena. Isso lhe deu motivação para ressignificar a imagem do patrimônio cultural do Cineteatro São Luiz e o Farol do Mucuripe, localizado no bairro Serviluz, mostrando um certo revanchismo imagético contra a ação do poder público que, de certa forma, institucionaliza o que deve ser tombado. O partícipe demonstrou não conhecer os órgãos que cuidam das questões patrimoniais em nosso país, fato que foi sanado por nossa iniciativa em pormenorizar e explicar as competências municipais, estaduais e nacionais em relação a essa temática.

Na sequência, temos a seguir o depoimento e imagem (vide Figura 32) ressignificada do partícipe *Transvanguarda*. Sua resposta sobre o roteiro que dispomos foi a seguinte:

⁵² Disponível em: < <https://tribunadoceara.com.br/videos/jornal-jangadeiro/especialistas-do-mercado-imobiliario-affirmam-que-fortaleza-e-a-dubai-brasileira/> >. Acesso em: 19 jan. 2020.

Figura 32 – Intervenção sobre imagem fotográfica com desenho e aquarela – *Transvanguarda*



Fonte: Coleção do autor, arquivo digital, 2020.

[...] aqui sintetiza muito dessas três coisas [...] o pertencimento, a identidade e a memória. Faz parte de uma pesquisa estética que eu tô desenvolvendo e é com base nas minhas vivências e na minha relação lá com a minha comunidade que é justamente isso... identificar onde tá o patrimônio material e imaterial. Eu vejo muito assim... o patrimônio imaterial, as histórias [...] do povo, do que é contado, do que é transmitido, as lendas, os mitos urbanos, assim, isso é o mais forte do nosso patrimônio imaterial lá. E aqui, esse, eu tento sintetizar porque tem a história da onda grande. Os mais antigos falam que o mar vai voltar... “Ah o mar era ali, quando eu vi que o mar era ali, mas ele já tá pra trás...” [...] eu acho que é comum em comunidades próximas do mar, assim, ter essa mitologia do mar que cresce. Não sei, mas no Serviluz é muito forte. Aí eu tô [...] experimentando com essa coisa da inundação, de quando voltar, de um mundo pós-apocalíptico, né? Essa coisa assim depois da destruição, como é que as pessoas vão começar a se reorganizar depois disso? [...] eu imagino que a cultura da pesca vai continuar por isso que [...] a jangada é muito forte e as pessoas vão começar a se autossustentar de novo, longe dessa loucura, que... causa tanta depressão [...] Patrimônio [...] é uma linha muito tênue, né? Porque o material vem do imaterial e o material é [...] a forma concreta daquilo que se pensa e se vive também, né? Da nossa forma de construir o mundo. Mas se a gente tentar fazer um esforçozinho e vê assim o que se pode tocar, né, a construção, a edificação do Farol, que inclusive, como o *Op-Art* pontuou bem, é construído por mãos negras, sangue negro, sangue indígena... inclusive, gente, eu não duvido nada que aqui nessas paredes tenham corpos de pessoas enterradas porque a parede lá tem as espessuras de quase um metro, né? São bem largas, né... [...] posso abrir um parêntese aqui em relação a essa coisa de memória? É o que a gente também tenta construir lá [...] um povo que apaga sua memória é algo [...] que tira sua identidade, né? Apagar sua memória é um erro, no caso do Farol, ele hoje se encontra de uma forma, né? Ele foi ocupado, ele tem marcas hoje em dia dessa forma, desse período que ele viveu de como tantos outros períodos que ele já foi restaurado porque ele já foi restaurado diversas vezes. Eu imagino assim que deveria ser preservado uma face dele, alguma coisa como ele tá hoje, tipo, restaura assim uns noventa por cento e deixa uma parte que as pessoas lembrem daquilo ali de um período que ele foi na história. Aquele recorte na história. Eu acho isso essencial pra preservar a memória e preservar o cuidado também. A gente não deixar acontecer isso novamente, né... (*TRANSVANGUARDA*).

As respostas contidas no depoimento do colaborador *Transvanguarda* seguiram o

nosso roteiro. Ele afirma que a sua intervenção na imagem do Farol do Mucuripe, localizado em seu bairro, o Serviluz, de certa forma sintetiza a ideia de pertencimento, identidade e memória. Ele revelou que a sua intervenção artística tem profunda relação com suas vivências na comunidade do Serviluz. A associação do bairro há muito tempo vem fazendo esse trabalho de garimpo do que de fato o faz pertencer e se identificar com aquele lugar. Em seu trabalho visual, há a representação do que ele considera uma das autênticas manifestações culturais e imateriais, que são as histórias orais e lendas urbanas contadas pelos mais experientes. Por isso tem sido recorrente que sua representação do farol inundado pelo mar seja uma forma de valorizar a oralidade dos antigos que diziam que o mar um dia vai retornar e tomar tudo, só sobrando a pesca para que a comunidade do Serviluz não padeça. Eis um povo forte. Segundo os mais velhos, quando isso acontecer, haverá um momento de dor, mas tudo vai se reajustar e as pessoas do Serviluz serão felizes novamente. A luta do colaborador *Transvanguarda* é para que isso não desapareça. Ele acredita que todo patrimônio cultural advém de algo imaterial, ou melhor, de uma ideia, de um pensamento e planejamento que vai ganhando força até materializar-se.

Segundo o partícipe *Transvanguarda*, o patrimônio cultural material é a concretização de como vivemos, portanto, ele faz parte de nossa história e, por isso, deve ser preservando, independentemente de ter sido erguido pelos vencedores. Um patrimônio cultural material, fruto de uma ação colonizadora, não deve ser apagado, para que não corramos o risco de nos apagarmos. *Transvanguarda* faz uma observação de que os patrimônios culturais materiais possuem memória e que é um erro maquiá-los. Restaurar e preservar é preciso, mas não se deve arrancar os vestígios do que houve nesses bens materiais. Diferente do partícipe *Op-Art*, que acredita no ataque iconoclasta aos bens culturais, como uma forma de se posicionar contra séculos e mais séculos de colonização, o partícipe *Transvanguarda* pensa que as marcas são importantes para refletirmos sobre o futuro que queremos para nós mesmos, nosso bairro, cidade, estado ou país. Esse é para o partícipe *Transvanguarda* o verdadeiro sentido de se patrimonializar bens materiais e imateriais.

Passamos a vez para o trabalho de intervenção e ressignificação da partícipe *Neo-Expressionismo*, conforme Figura 33, logo em seguida temos o seu depoimento sobre sua experiência:

Figura 33 – Intervenção sobre imagem fotográfica com desenho, bordado e lápis de cor – Neo-

Expressionismo



Fonte: Coleção do autor, arquivo digital, 2020.

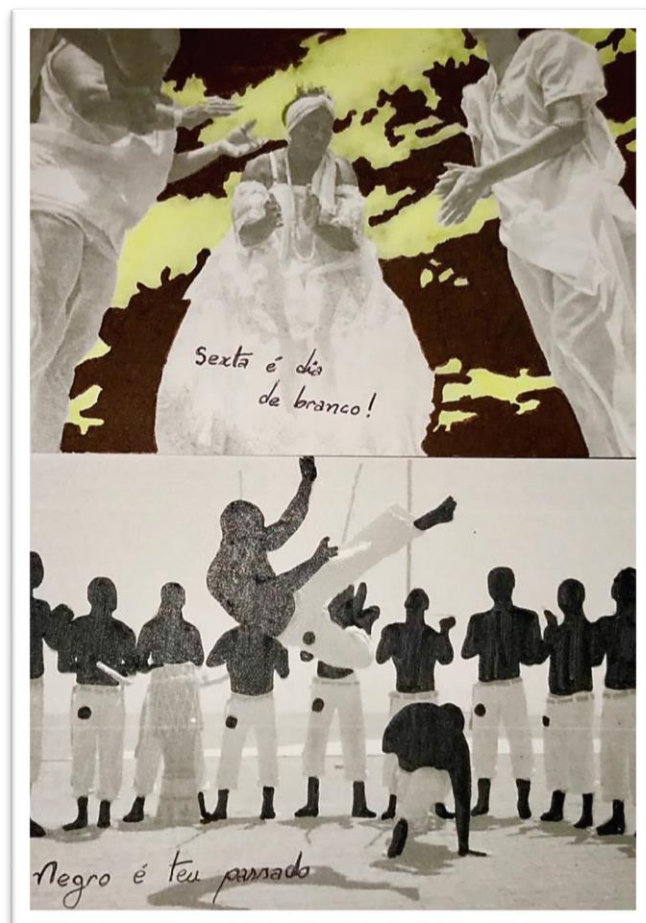
Eu escolhi três imagens. É uma da praça, do sobrado e da festa de Iemanjá na Praia do Futuro. [...] Patrimônios materiais e imateriais que de alguma forma estão relacionados [...] com o que o colaborador *Op-Art* disse... patrimônios que foram construídos por mãos negras e de que, certa forma, tanto o patrimônio quanto a cultura dessas pessoas são esquecidas e aqui eu quis colocar dando destaque ao amarelo, à questão da energia. Não só a energia elétrica... que proporciona várias coisas a nós, mas como isso [...] precisa ser reavivado... os locais e a cultura dessas pessoas serem valorizados. (*NEO-EXPRESSIONISMO*).

Ao analisarmos seu depoimento, percebemos um conjunto de palavras que deixam transparecer a forte presença da temática da valorização. Sua escolha por intervir artisticamente com pintura e bordado nas três imagens que representam patrimônios materiais e imateriais mostram que ela compreendeu a diferença dessas categorias patrimoniais, além de plasticamente reforçar o elo humano existente entre elas. O elo criado por mãos humanas é a cultura, elemento que nos confere identidade e continuidade no enfrentamento contra o apagamento do que realmente somos. O uso da cor amarela foi usado para reacender a luta contra o esquecimento de nossos elementos patrimoniais, que hoje carecem de atenção não só no Ceará, mas em todo o território nacional. Sua solução visual nos fez perceber que suas escolhas foram pensadas e realmente experienciadas em função da mensagem que ela quis evidenciar. Seu senso estético para a construção imagética da ideia de elo e valorização patrimonial certamente nos convenceu de que suas escolhas foram maduras do ponto de vista

artístico.

O penúltimo trabalho de intervenção e ressignificação foi o do colaborador *Land Art*. A seguir temos a imagem conforme Figura 34, logo em seguida temos seu depoimento sobre a experiência:

Figura 34 – Intervenção sobre imagem fotográfica com canetas hidrográficas coloridas – *Land Art*



Fonte: Coleção do autor, arquivo digital, 2020.

Escolhi duas imagens que estão relacionadas a nossa cultura [...] não gosto de usar cultura negra porque é nossa cultura. Não gosto de fazer essa diferenciação [...] eu comecei a estudar cultura negra há vinte anos quando eu conheci o professor Norval Cruz, que é dono do Espaço Tempo Livre, uma casa de consciência corporal [...] foi com treze anos que eu tive contato com a capoeira, que me foi apresentada como capoeira regional [...] Aí quando eu fui estudar na Tempo Livre, o espaço de consciência corporal, que eu fui conhecer a cultura africana e fui aluno do Dr. Henrique Cunha, aqui da Universidade Federal, da Sandra Petit, que foi minha professora também, a Negra Jô, lá da Bahia, uma série de pessoas, né, do chamado movimento negro e eu comecei a estudar capoeira angola. [...] eu não consigo identificar o símbolo do grupo, mas é bem provável pela formação e pelo que eu consigo ver que seria uma capoeira contemporânea. Eu até escrevi atrás assim “sem raiz a planta não vive, suas folhas caem ao vento”, porque a capoeira angola preza pela raiz, sabe? Tem um fundamento. Tem um porquê daquele toque. Tem um porquê do instrumento está do lado daquele outro [...] então eu coloquei aqui “negro é teu passado” e pintei eles todos de uma cor só pra que não tivesse diferenciação aqui porque o que tá em jogo aqui pra mim não são as pessoas, mas exatamente a questão imaterial, entendeu? Então, como negro é teu passado é porque a capoeira era vinculada, por exemplo, ao Candomblé. É um ritual que acontece aqui. Eu aprendi na

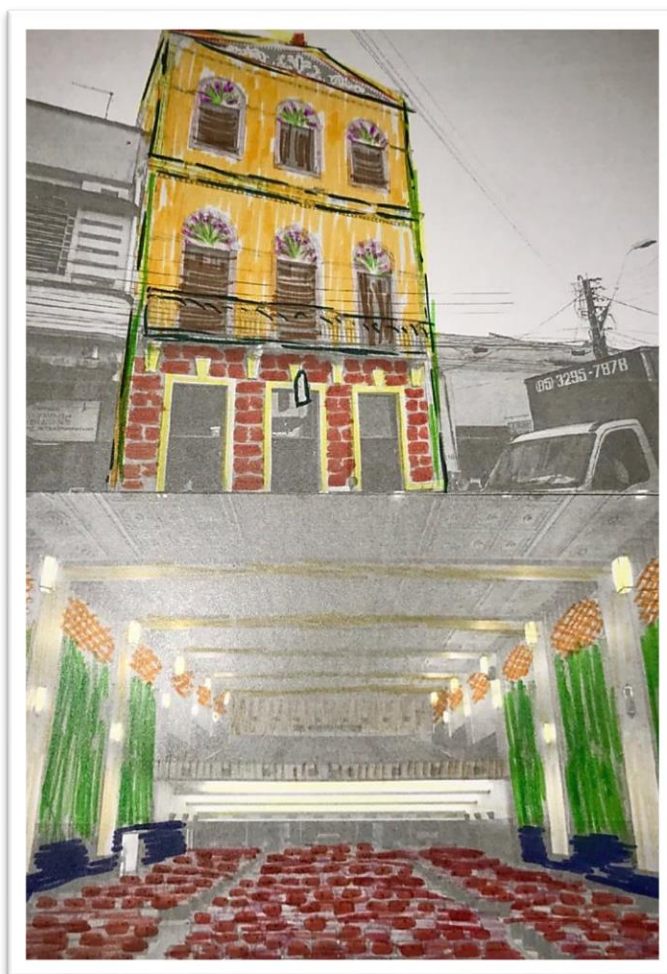
capoeira angola que não existe roda de apresentação, toda roda é um ritual. [...] tu falou que era do dia de Iemanjá, mas engraçado porque se for de fevereiro é de Candomblé, se for de agosto é de Umbanda. [...] aí eu coloquei assim “sexta é dia de branco” também fazendo a brincadeira porque quem é do Candomblé, hoje, sexta-feira, tá vestido de branco. Não é dia de branco porque é dia do indivíduo branco, mas é dia de branco porque é a cor que eles usam para o luto, então o luto deles é de branco, então sexta é dia de branco, entendeu? O luto deles é festividade, é alegria, então [...] são detalhes assim que me chamaram essas duas imagens porque são duas coisas que eu comunguei bastante, conflitei bastante com elas e por isso eu coloquei a questão da raiz [...] é imaterial... os dois são patrimônios imateriais agora é engraçado isso porque o colaborador *Transvanguarda* [...] ele falou assim, coisas novas virão aí, né? Coisas novas tem que vir. Perfeito que essas coisas novas venham, mas no quesito raiz... ela não muda, ela vai aprofundando cada vez mais [...] Então, o registro, ele é importantíssimo pra exatamente cancelar isso pra dizer assim “não, amigo, existe um registro disso... a gente não tá matando um bicho aqui porque a gente quer comer e esfolar ele e rodar aqui na sala... não, meu amigo, o instrumento feito com essa membrana, ele [...] ecoa e ele reverbera e isso tem uma nota, uma série de coisas”, entendeu? Então é importantíssimo essa questão do registro por conta disso [...] o registro da capoeira tá registrado na música. Eu tava vendo um documentário sobre a ladainha, a ladainha ela conta uma história que a gente não conta mais. Ela fala de um passado que, inclusive agora, na questão do feminismo, algumas músicas de capoeira foram proibidas porque eram machistas, entendeu? (*LAND ART*).

Em uma leitura aprofundada da resposta do colaborador *Land Art*, é possível deduzir que sua escolha pelo patrimônio imaterial se deve a sua ligação com a capoeira. O tema central de seu depoimento parece se encaixar na palavra “tradição”. Oral, gestual – por conta dos movimentos da capoeira angola – ou na forma escrita, para o partícipe *Land Art* não interessa como, o mais importante é que manifestações de nossa cultura – que, segundo o colaborador não tem sentido distinguir cultura afro de cultura brasileira, pois ele as compreende como uma só, por estarem enraizadas em nossa mistura desde os tempos coloniais – possam ser efetivamente preservadas, que seus núcleos ou raízes tradicionais possam ser protegidas na forma de registro como bens imateriais, como uma espécie de defesa, de posição firme quanto ao sentido secular de prática dessas tradições. Seu posicionamento de preservação de determinadas tradições, como o significado do uso do branco às sextas pelo Candomblé e o sacrifício de animais em rituais de religiões de matriz africana, não deve apenas ser justificado por sua historicidade, mas também por certo cientificismo, como uma garantia de continuidade dessas manifestações culturais para as futuras gerações.

O último trabalho de intervenção (vide Figura 35) e ressignificação foi o da colaboradora *Arte Porvera*.

Figura 35 – Intervenção sobre imagem fotográfica com pintura: lápis de cor e canetas hidrográficas – *Arte*

Porvera



Fonte: Coleção do autor, arquivo digital, 2020.

Falando de pertencimento, identidade e memória [...] eu escolhi o Cineteatro São Luiz porque foi a primeira vez que eu fui ao cinema [...] assistir ao filme dos Trapalhões. Eu me lembro, ficou marcado na minha memória. [...] eu tinha em média uns nove ou dez anos por aí. [...] interessante que fazia muito tempo que eu não ia lá, aí eu fui recentemente nesse ano montar um cenário e eu nunca tinha entrado no palco, né? Então, quando eu me vi do outro lado foi uma sensação [...] tão diferente. Uma sensação assim... “poxa”, sabe? Eu me senti assim... Pronto, eu vou me apresentar agora e comecei a dançar, fiz altas performances lá, mas foi uma sensação tão incrível, sabe? [...] há um tempo atrás eu tava sentadinha ali, assistindo um filme e hoje eu tô [...] montando um cenário. Isso foi muito legal. [...] O Sobrado é porque eu habito muito pouco, fui umas duas vezes, mas eu sou apaixonada por esse patrimônio material, assim [...] essa coisa de ter uma história pra contar, ter um prédio pra contar, enquanto aqui em Fortaleza muitos são derrubados pra estacionamento. Então é algo que me pertence muito esse lugar de patrimônio histórico cultural por conta disso. Prédios contam histórias, né? Quantas pessoas passam ali? Quando ele foi construído? [...] quem construiu? [...] isso me move muito. [...] pelo Cineteatro São Luiz já que é um lugar que eu habitei e eu habito hoje, assim, a questão da memória de estar ali naquele lugar, né? Eu vejo isso como material e imaterial. Material pelo prédio e imaterial [...] pelas pessoas que circularam por lá, o que ele promove, né? Os sentimentos e as sensações de estar lá assistindo um filme, uma peça, isso eu considero imaterial. E sobre os órgãos, o único que eu conheço é o IPHAN e o Internacional é a UNESCO, né? [...] E aí eu fico naquela, que é complicado [...] eu passei por isso porque, assim, a paróquia lá do Bom Jesus dos Aflitos, que é a da Parangaba, ela foi tombada. Mas a questão é a seguinte, quando ela é tombada você não pode mais

mexer, então ela fica abandonada [...] é um dinheiro gigantesco e eles não dão apoio.... É complicado...[...] eu falo pela igreja porque na época eu tava próxima do pároco, então, assim, pra ele foi importante tomba? Foi, mas aí foi complicado porque ele não podia mais mexer em nada. Então, assim, tinha que se ter um arquiteto...[...] tinha que se ter um engenheiro e aí você tem que contratar pessoas altamente profissionais praquilo, mas de onde se tira o dinheiro pra contratar, entendeu? Eles chegam lá à grosso modo, né? Eles chegam, pronto, tá tombado, não pode mais mexer, mas aí tem que reformar. Mas como é que pode reformar? Não tem assistência, é só chegar, tombou e acabou-se, entendeu? Não tem uma assistência [...] Não. Você faz o projeto, contrata o arquiteto, contrata o engenheiro, leva o projeto pra lá e eles dizem “não, não pode ser assim”, tá, não pode ser assim, mas como é que pode ser, entendeu? (ARTE PORVERA).

Da AC realizada em seu depoimento, sentimos que as palavras “pertencimento”, “identidade” e “memória” passaram a fazer completo sentido, quando de fato a partícipe viveu a experiência pungente de estar no palco do Cineteatro São Luiz. De expectadora de filmes a protagonista de uma montagem de um espetáculo no icônico cineteatro, a experiência vivida pela colaboradora *Arte Porvera* ensina que estar do outro lado, ou seja, conhecer o patrimônio por uma outra perspectiva, mostra a importância de promovermos, tanto na Educação Básica quanto no nível superior, diferentes formas de educação estética que propiciem uma maior conexão com o patrimônio, quer ele seja material ou imaterial.

De sua reposta foi possível vislumbrar a temática da experiência estética deweyana (2010) em que o ser sempre sai de alguma forma transformado pelo que viveu intensamente. Em seu depoimento, a colaboradora se viu como alguém que fruiu, quando criança e adolescente, não só a beleza arquitetônica *Art Decó* de um verdadeiro templo dos cinemas de rua brasileiro, mas o experienciou como cinéfila e como artista dentro e fora de seu palco. Com o Sobrado Dr. José Lourenço e a Paróquia Bom Jesus dos Aflitos, patrimônios culturais materiais tombados, que possuem um significado artístico, cultural e histórico para a cidade de Fortaleza, respectivamente localizados nos bairros Centro e Parangaba, o fato da colaboradora *Arte Porvera* ser *designer* de interiores e assídua partícipe de comunidade católica da paróquia de Parangaba contribuiu para que ela compreendesse o significado de conservação e preservação dessas edificações históricas.

Uma autêntica experiência estética deweyana é sentida durante todo o percurso e com a colaboradora *Arte Porvera* não foi diferente, tendo em vista que o seu interesse foi mobilizado por diferentes tempos em que essas edificações estiveram presentes em sua vida, sendo ela capaz de perceber suas importâncias. Conseguir despertar o nosso olhar, para que ele revele diferentes camadas do entorno, permite dizer que esse é um dos muitos objetivos e sentidos de uma educação estética capaz de nos reconectar ao mundo. A partir do momento em que este despertar acontece, o sujeito educado esteticamente para compreender e sentir a

elaboração de determinados códigos visuais, coloca-se como um ser reflexivo e crítico, tanto que a partícipe *Arte Porvera*, mesmo sabendo da importância do tombamento, não se exime de criticar certas posturas que os órgãos institucionais ligados à temática patrimonial tratam o assunto. Seu depoimento expõe certo descontentamento quanto à postura de indiferença dos órgãos institucionais patrimoniais em relação à manutenção e conservação do patrimônio cultural material paróquia Bom Jesus dos Aflitos, fato que nos prova ser a educação estética um meio em que, por intermédio da arte e da cultura, questões políticas e sociais não são excluídas do processo de percepção dos indivíduos, pelo contrário, passam a ser ampliadas, como uma forma de compreendermos que podemos integrar sensibilidade, intelecto e natureza e, com isso, reivindicarmos uma outra possibilidade de mundo.

7.9 Encontro IX: Sensibilização Estética IX – Culminância da Pesquisa-Ação

O Encontro IX aconteceu no LABFOTO IFCE, localizado no 5º (quinto) andar do bloco didático, às 10h00min do dia 19 de novembro de 2019. Foi o último momento da Pesquisa-Ação que fechou um ciclo de quase 1 (um) ano, tendo em vista que a fase de campo se iniciou em fevereiro de 2019. Notamos que executamos a culminância desse processo doutoral no momento certo. Era visível que a disposição e coesão do grupo já não eram as mesmas e, justamente por isso, se decidíssemos continuar os encontros, talvez os resultados não fossem tão proveitosos como o ocorrido no dia 19 de novembro de 2019. Como pesquisadores-líderes, tivemos a sensibilidade para entender que o ciclo havia se consumado e que precisávamos obter os dados finais para o fechamento da tese.

A realização do último encontro foi uma espécie de continuidade do penúltimo, o Encontro VIII. Por intermédio do nosso grupo criado no WhatsApp, após a realização do Encontro VIII, publicamos a seguinte mensagem: “a temática patrimonial hoje é diversa, podendo e devendo ser discutida em âmbito educacional em diferentes componentes curriculares como o de Artes. A questão que se coloca é: de que maneira o vídeo pode contribuir para a criação, preservação, conservação e contestação do patrimônio cultural de nossa cidade, estado ou país?”

Se no penúltimo encontro os que estiveram presentes realizaram interferências gráficas em imagens de patrimônios culturais materiais e imateriais escolhidas por eles, o que se pediu como encerramento da Pesquisa-Ação foi que os partícipes pensassem agora a questão do patrimônio cultural material ou imaterial pelo uso da imagem vídeo. Como o processo de educação estética videográfica visou sensibilizá-los para as idiossincrasias estéticas desse tipo

de imagem, é natural que nutríssemos expectativas positivas quanto a experimentação do vídeo realizada pelos partícipes sobre a temática do patrimônio cultural.

Conforme o Quadro 22, o Encontro IX foi preparado para acontecer em dois blocos distintos.

Quadro 22 – Sinóptico do Encontro IX

BLOCO 1	MOMENTO I
	1. Exibição dos vídeos seguidos das falas de cada realizador, tentando evidenciar quais foram as contribuições da formação estética videográfica no processo de criação.
	2. Abertura para as considerações dos demais colaboradores.
BLOCO 2	MOMENTO II
	1. Apresentação dos destaques de todos os encontros.
	2. Abrir para a pergunta: qual era a concepção de vídeo que possuíam antes e depois do processo de educação estética videográfico?
	3. Você sai transformado desse processo em relação às possibilidades de educação estética com o vídeo?
	4. Quais iniciativas de educação estética com o vídeo poderiam surgir no CLAV/IFCE para além do componente curricular videoarte?

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Com quase 1 (um) ano de Pesquisa-Ação, as consequências de um processo longo foram evidentes, pelo quantitativo de respostas do grupo à demanda final solicitada. Nem todos entregaram o que havíamos solicitado e isso nos deixou um pouco frustrados, porém, ao mesmo tempo que sabíamos que essas baixas poderiam ocorrer, esse sentimento logo se desfez no transcorrer do Encontro IX, fazendo com que nos concentrássemos nas descobertas e crescimentos individuais dos colaboradores presentes naquele momento. Do pequeno grupo que não cumpriu com o combinado, decidimos estender o prazo de entrega para no máximo 1 (uma) semana após a realização do encontro final.

Em cada vídeo, é importante dizer que as análises que se sucederam levam em consideração os depoimentos verbais dos colaboradores, aliados aos aspectos não-verbais, no caso, as imagens videográficas criadas por eles. Nos aspectos verbais, decidimos que a AC seria

aplicada, tentando extrair a ideia central do depoimento, sempre em diálogo com todo o conteúdo versado em nossa educação estética videográfica. No que compete aos aspectos não-verbais, a análise deteve-se aos usos e durações de enquadramentos, efeitos, ângulos e movimentos de câmera, além dos atravessamentos possíveis que os partícipes decidiram fazer com as singularidades do universo videográfico, como seu aspecto contaminador, ao propiciar diálogos com modalidades artísticas como a performance, a dança, o teatro, as artes visuais, a música, a arte digital, as novas tecnologias, os clássicos da videoarte etc.

Passados os pormenores, começamos o Encontro IX com a apresentação do primeiro vídeo denominado “O Candeeiro Mágico”, de autoria da colaboradora *Neo-Expressionismo*, conforme Quadro 23 abaixo.

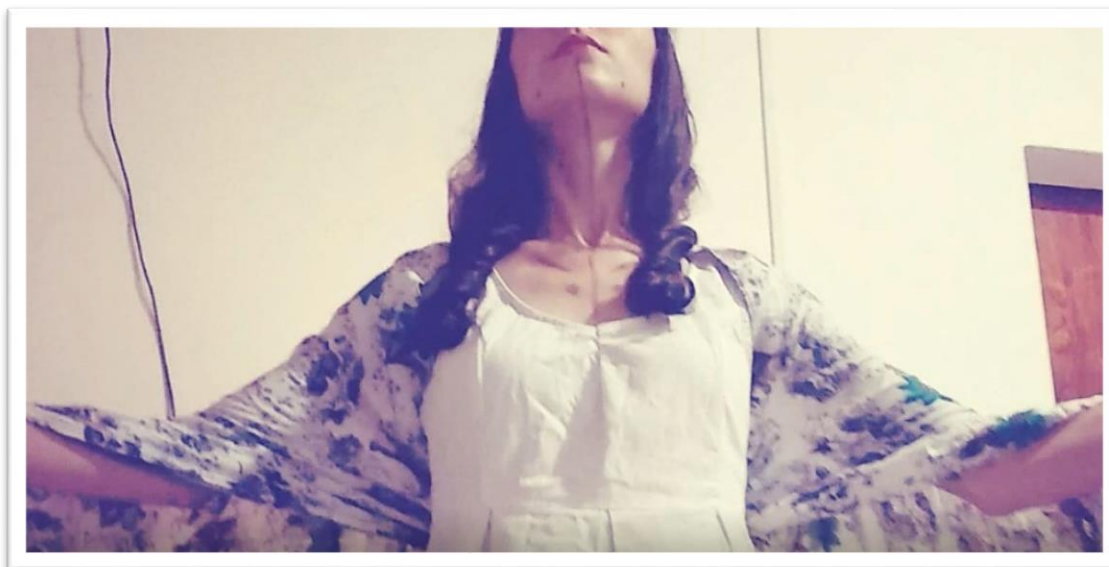
Quadro 23 – Ficha técnica – Obra videográfica colaboradora *Neo-Expressionismo*

FICHA TÉCNICA	
Título da obra videográfica	O Candeeiro Mágico
Duração	9’ (nove minutos)
Sinopse	Garota em seu quarto, preocupada com a demanda final da pesquisa de Educação Estética Videográfica com Licenciandos em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará (IFCE), depara-se com um velho candeeiro mágico. Num ato de desespero, decide esfregá-lo e um gênio do gênero feminino aparece para salvá-la. Em uma conversa cheia de surpresas, a garota vai descobrir como elaborar seu vídeo e como dialogá-lo com a temática do patrimônio cultural de uma forma inesperada.
Elenco	<i>Neo-expressionismo</i>
Trilha Sonora	Luiz Gonzaga – Forró no escuro
Ano	2019

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

A colaboradora *Neo-Expressionismo*, seguindo o roteiro presente no item 1 do Momento I do Quadro 22, falou sobre o processo de criação do seu vídeo, conforme Figura 36:

Figura 36 – Frame do vídeo “O Candeeiro Mágico” – Autoria: Neo-Expressionismo



Fonte: O Candeeiro Mágico: <https://youtu.be/jiEdgSoO1YA>, 2020.

O que me mobilizou a fazer o vídeo foi que eu realmente não tava conseguindo pensar em algo, aí eu pensei que bem que eu poderia ter alguma coisa que facilitasse isso. E fiquei pensando. Como naquele dia eu tinha assistido um filme também sobre um objeto mágico que concedia desejos, aí eu [...] pensei nesse objeto e fiz o vídeo. Ficou um pouco parecido com o anterior. Até o professor falou que tinha uma estética mais ligada ao cinema [...] como vocês podem observar [...] nesse [...] também tem alguma coisa relacionada ao cinema. Tem a forma [...] com começo, meio e fim. O roteiro todo pensado, mas também tem uma estética do vídeo em si, do celular, dos vídeos do *Instagram*, das fotografias que as pessoas geralmente fotografam em pé, né? Eu busquei trazer isso pra esse novo vídeo. E ele tem um patrimônio imaterial que é a música, né? E o nosso jeitinho nordestino de ser, a nossa fala. Deixe-me ver... Eu também procurei pensar o vídeo pra já tá falando das perguntas que o Wendel colocou, né? Como criar, preservar, conservar...? E o vídeo já deixa bem claro isso. E você tem uma voz recebendo informações direto, você passa a também ter oportunidade de fala. Você começa a ter a oportunidade de ser um influenciador e de criar conteúdo. A Louise, por exemplo, ela cria, faz vídeo performance e posta no *Instagram*. Ela já pode estar influenciando pessoas à arte que é nossa, características que é só sua, e estimular pessoas também a fazer aquilo ali. Estimular pessoas a ressignificar o que já existe, a valorizar os cantos, a preservar, né? Estimular a mobilizar as redes, ao governo aplicar mais verbas porque vai ter mais pessoas ali circulando e é isso... Eu procurei colocar de uma forma bem simples no vídeo. (*NEO-EXPRESSIONISMO*).

De fato, o vídeo da partícipe *Neo-Expressionismo* encantou a todos pela versatilidade de possibilidades estéticas videográficas que ela conscientemente decidiu utilizar. Durante a nossa educação estética videográfica, falamos muito que o vídeo tem por natureza o ímpeto de contaminar linguagens e modalidades artísticas, e isso a colaboradora *Neo-Expressionismo* soube aplicar muito bem, ao apresentar-nos uma narrativa cinematográfica, que em suas palavras “tem uma estética do vídeo em si, do celular, dos vídeos do *Instagram*, das fotografias que as pessoas geralmente fotografam em pé, né? Eu busquei trazer isso pra esse novo vídeo” (*NEO-EXPRESSIONISMO*). A colaboradora atuou em seu vídeo e nele

percebemos duas situações bem originais: a primeira foi o recurso de diálogos metalinguísticos, ou seja, a personagem principal conversa com o espectador ou reflete com ele sobre suas angústias de se criar um vídeo que possa falar sobre patrimônio cultural, e essa postura metalinguística, de olhar para o próprio vídeo e brincar com isso, é algo que muitos videoartistas brasileiros e estrangeiros fizeram ao longo de suas carreiras ao experimentarem os limites estéticos desse meio; a segunda situação é a postura performática assumida pela colaboradora durante o vídeo. Sabemos que é uma atuação, situação bem diferente da performance, mas, em contato com a colaboradora durante o processo de Pesquisa-Ação, identificamos sua conexão com essa manifestação artística em suas produções audiovisuais, não sendo diferente a presença da performance nesse último vídeo.

Sua criação videográfica diz muito sobre o que esperamos de um docente de Artes Visuais, no sentido de se estar preparado para conversar de igual para igual com os seus discentes nativos digitais, entendendo os usos contemporâneos e estéticos das imagens digitais, quer elas sejam fotográficas, computacionais ou videográficas, em sala de aula. Outro ponto crucial foi a compreensão de que, para uma proposta de confecção técnica de vídeos, no caso, a execução do processo de edição videográfica, a participante entendeu que o editor é o criador e que, em primeiro lugar, essa edição é um processo estético, tendo em vista que é o próprio videoartista quem vai determinar a duração específica de cada cena e, conseqüentemente, de todo o vídeo, no sentido de perceber se os cortes imagéticos aplicados e reunidos conseguiram contar uma história qualquer. Sem a sensibilidade estética para dizer quais cenas devem ficar ou ser excluídas, de nada adianta um domínio ferramental de qualquer *software* de edição videográfica, pois a tarefa de comunicar sua poética videográfica estará comprometida desde o princípio do processo de criação. Em seu caso, a busca por aplicativos ou *softwares* livres de edição videográfica permitiu que descobrisse qual ferramenta digital se adequaria às necessidades de criação da obra “O Candeeiro Mágico”.

O trabalho videográfico mostrou-nos que ela fez escolhas de filtros imagéticos, enquadramentos de cena, ângulos e movimentos de câmera de uma forma madura, dinâmica, além da elaboração de um roteiro divertido, inteligente e envolvente. Em seu vídeo, não sabemos o que vai acontecer quando a personagem principal se depara com um gênio do gênero feminino e nordestina. Outro detalhe significativo foi a utilização de recursos disponíveis a sua volta, provando mais uma vez que uma sensibilidade estética apurada permite romper com camadas superficiais da realidade, enxergando, no ordinário, coisas extraordinárias. Na cena em que o gênio feminino aparece, a colaboradora utiliza de forma criativa o seu ventilador para simular uma ventania. A colaboradora *Neo-Expressionismo* sabe da dura realidade de nossa

educação pública e que, enquanto a disciplina Arte não conquistar o seu devido valor nessa realidade educacional, professores de Artes enfrentarão percalços, como a falta de materiais artísticos adequados para serem utilizados nas escolas.

Quanto à temática do Patrimônio Cultural, o vídeo não entrega de forma direta o assunto, cabendo ao espectador descobrir que o tema está implícito nas falas, caracterizações, objetos (como o próprio candeeiro), nomes e trejeitos dos personagens, até que, em um determinado ponto da obra videográfica, a cultura nordestina na música e voz de Luiz Gonzaga aparecem e é aí que temos a compreensão de que o vídeo mostra uma forma poética de se pensar, refletir e tecer críticas quanto à preservação de bens imateriais da cultura nordestina.

Da mesma forma que, no penúltimo encontro, a colaboradora *Neo-Expressionismo* conseguiu expor suas reflexões críticas sobre o patrimônio cultural, reconhecendo o que é um bem material e imaterial, além de especificar quais órgãos governamentais nacionais e instituições internacionais tratam esse tema, através da pintura e do uso do bordado, percebemos que a mesma intensidade poética, esmero e delicadeza estiveram presentes em sua obra audiovisual.

Após a exibição de seu vídeo, conforme o roteiro do encontro, abrimos para as considerações dos presentes e a colaboradora *Happening* teceu a seguinte observação “eu fico imaginando isso pra tu ensinar alunos em sala de aula [...] é uma maneira muito didática e divertida [...] achei incrível! [...] eu realmente imaginei isso se encaixando muito bem pra aula. Uma maneira muito mais interessante de se aprender”. Não temos dúvidas que, mesmo conscientes de que a atual BNCC precisa de ajustes em relação ao Componente Curricular Arte, ela compreende que a relação com tecnologias contemporâneas, como o vídeo, são essenciais para o aprendizado e formação dos jovens em contato com a arte, sendo que não temos dúvida de que a colaboradora *Neo-Expressionismo* trataria a arte e a tecnologia com seus discentes através da educação estética videográfica, mobilizando-os a trabalharem suas emoções e sentimentos de uma forma criativa, poética e sem descolamentos com a realidade que os cercam. Em seu vídeo, a colaboradora *Neo-Expressionismo* foi capaz de mobilizar seu apreço pela música, pela nordestinidade e de se colocar nesse lugar de valorização do que é nosso. A educação estética videográfica é isso: quando aliamos esse pensamento crítico com nossa sensibilidade, conseguimos materializar em um papel, em uma gravura ou em um vídeo.

Encerrada a discussão sobre a apresentação da colaboradora *Neo-Expressionismo* partimos para a apresentação da colaboradora *Arte Porvera* conforme o Quadro 24 abaixo:

Quadro 24 – Ficha técnica – Obra videográfica da colaboradora *Arte Porvera*

FICHA TÉCNICA	
Título da obra videográfica	Sem Título
Duração	54” (cinquenta e quatro segundos)
Sinopse	O vídeo inicia-se com um movimento de câmera na vertical chamado <i>tilt</i> , captando de baixo para cima o Sobrado Dr. José Lourenço, considerado a primeira edificação de três andares no estado do Ceará. Após esse movimento de câmera, acontecem transições para imagens de prédios antigos e históricos em ruínas ou transformados em estacionamentos, em um determinado momento corta-se para o registro de uma demolição de uma casa antiga e posteriormente aplicação de um efeito videográfico que reverte a cena da destruição, finalizando com o mesmo movimento vertical <i>tilt</i> do Sobrado Dr. José Lourenço, dessa vez captado de cima para baixo.
Elenco	Não tem
Trilha Sonora	Instrumental – uso livre
Ano	2019

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

A colaboradora *Arte Porvera*, seguindo o roteiro presente no item 1 do Momento I do Quadro 22, falou sobre o processo de criação do seu vídeo, conforme Figura 37:

Figura 37 – Frame do vídeo sobre patrimônio cultural - Autoria: Arte Porvera



Fonte: Sem título: <https://youtu.be/jMnqlqVEXWw>, 2019.

Eu tinha feito justamente uma intervenção na imagem do Sobrado José Lourenço. Então, eu pensei em [...] trazer mais essa reflexão, sabe? Porque nossa cidade tem muitos prédios [...] bonitos, que acabam virando estacionamento, né? Só porque ele não tinha aquela coisa histórica, né? Mas se pensar esse do estacionamento, ele era um armazém. Então, você fica pensando quantas pessoas não passaram por aquele armazém? Quantas histórias, quantas memórias aquelas paredes não trazem? E acabam virando estacionamento. E muitos outros prédios acabam sendo demolidos pra isso ou então acabam realmente caindo em ruínas por falta de preservação. Aí eu quis mais trazer essa reflexão. Por exemplo, o Sobrado [...] será que vão realmente continuar preservando esse prédio? [...] será que esse prédio, se não tivesse sido conservado, ele realmente estaria em ruínas? Então, assim, eu quis trazer essa reflexão não só pra prédios que já foram tombados, mas outros que estão aí perdidos e que a gente não olha, não observa, não preserva. Então eu quis trazer mais essa reflexão e a falta de apoio que se tem com isso também. A gente tava até conversando que às vezes é tombado mas não tem uma assessoria, uma ajuda... Algo como tomar e chegar junto pra que isso seja preservado. Fica muito a desejar essa parte também e acho que é isso. (ARTE PORVERA).

Ao observarmos o seu depoimento, extraímos a ideia central apenas concentrando-se na reincidência de palavras como “reflexão”, “prédios”, “histórias”, “memórias”, “preservação”, “tombamento” e “conservação”. Esse movimento de análise do conteúdo escrito nos permitiu perceber que a reflexão da colaboradora referia-se à categoria do Patrimônio Cultural Material. A colaboradora *Arte Porvera* vem compreendendo o que significa o conceito de patrimônio cultural, mais especificamente o de patrimônio material desde o penúltimo encontro, quando decidiu intervir plasticamente na imagem fotográfica do Sobrado Dr. José Lourenço. A licencianda em artes visuais possui formação na área do *design* de interiores, situação que a conectou de forma especial com o universo dos bens culturais materiais. Paralelo aos seus estudos em artes visuais, a colaboradora tem feito trabalhos práticos na área de

edificações, algo que reforça a sua escolha temática por esse tipo de patrimônio.

Nas discussões que se seguiram nos dois últimos encontros de nossa educação estética videográfica sobre a temática patrimonial, a colaboradora nos relatou que, por fazer parte de uma comunidade cristã, vivenciou e acompanhou o processo de tombamento da paróquia do Bom Jesus dos Aflitos, localizada no bairro de Parangaba e essa experiência a aproximou da realidade de reconhecimento histórico das edificações antigas de nossa cidade. Segundo matéria publicada no jornal Diário do Nordeste em 29 de novembro de 2019⁵³, a igreja Bom Jesus dos Aflitos é mais antiga que a Arquidiocese de Fortaleza, tendo sido construída no ano de 1879, mas tombada como patrimônio histórico da cidade pela Prefeitura Municipal de Fortaleza somente no ano de 2008.

Segundo *Arte Porvera*, apesar de reconhecer a importância histórica do tombamento da igreja Bom Jesus dos Aflitos, ela ressalta que, uma vez tombado, a burocracia é enorme, ficando todas as demandas de manutenção dessa edificação histórica nas mãos da sociedade civil, situação que a fez questionar o processo de tombamento e a relação do poder público e a sociedade com o bem após a culminância desse processo de patrimonialização.

Essa contextualização foi necessária para explorarmos um pouco mais sobre as escolhas visuais que nortearam o processo criativo do vídeo da colaboradora *Arte Porvera*. Como patrimônio cultural material, ela escolheu o espaço cultural Sobrado Dr. José Lourenço, mas poderia ter sido qualquer outro patrimônio material, como a paróquia Bom Jesus dos Aflitos. O mais importante é que o seu vídeo nos trouxe imagens de prédios restaurados, conservados e conhecidos enquanto ícones de patrimônios materiais de Fortaleza, para depois alternar com imagens de outras edificações igualmente antigas, porém, completamente abandonadas, entregues ao esquecimento e ao descaso do poder público e da própria sociedade civil. Como a colaboradora começa o vídeo com o movimento vertical de câmera, que capta o Sobrado Dr. José Lourenço de baixo para cima e encerra a filmagem também com o movimento de câmera na vertical, sendo de cima para baixo, em termos estéticos, o vídeo foi pensando para ser exibido na forma de *looping*, ou melhor, para repetir-se de forma infinita toda vez que encerrar. Essa opção estética cíclica nos mostra que toda edificação, caso o poder público e a sociedade civil não estejam atentos para as questões ligadas à memória, identidade e o sentimento de pertencimento que norteiam a patrimonialização de bens culturais materiais, pode simplesmente desmoronar, tornar-se ruína ou, do contrário, pode transformar-se em um lugar vivo, que nos conecte ao que realmente somos enquanto povo ou nação.

⁵³ Disponível em: <<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/metro/centenarias-igrejas-tentam-se-manter-presentes-e-ativas-1.1444007>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

Outro dado estético interessante é que o vídeo da colaboradora *Arte Porvera* não careceu de roteiro, personagens e falas, mas é claro que houve um planejamento e estudo dos enquadramentos, cortes e uso de transições entre cenas e a utilização de efeitos especiais. A colaboradora buscou referências imagéticas nos trabalhos experimentais de videoartistas nacionais e internacionais como o sul-coreano Nam June Paik, em cuja obra *Global Groove* abusa de incrustações de pedaços videográficos com o uso da técnica do *chroma-key*. Seu arranjo compositivo de imagens em movimento teve força suficiente para nos passar uma mensagem clara de que bens culturais materiais podem ser tombados, mas quais são as garantias que os impeçam de se tornarem poeiras ao vento? Quais são as forças que apontam para uma determinada edificação antiga, repleta de infindáveis histórias e memórias, que o impulsionam para o panteão sacro da patrimonialização, enquanto que tantas outras edificações poderiam ter o mesmo tratamento e não recebem? Essa é uma discussão cujas respostas encontram-se na própria legislação sobre o patrimônio cultural material brasileiro, que, segundo o site do IPHAN, um bem para ser tombado “passa por um processo administrativo, até ser inscrito em pelo menos um dos quatro Livros do Tombo instituídos pelo Decreto: Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico; Livro do Tombo Histórico; Livro do Tombo das Belas Artes; e Livro do Tombo das Artes Aplicadas” (IPHAN/BRASIL, 2019, s/p)⁵⁴. Mesmo assim, o questionamento da colaboradora é válido, justamente pelas transformações que estão ocorrendo na contemporaneidade com o conceito de patrimônio cultural, como a sua ligação à noção de memória e identidade, o que nos faz refletir sobre decisões administrativas burocráticas que menosprezam a reivindicação de comunidades, como a do bairro Serviluz, e a sua luta pelo reconhecimento como uma Zona Especial de Interesse Social (ZEIS)⁵⁵. O vídeo da colaboradora *Arte Porvera* despertou a participação dos outros integrantes da Pesquisa-Ação:

É só um parêntese [...] Mesmo com história, prédios sem histórias não são preservados, mas mesmo com histórias, eles viram estacionamento [...]. Eles são demolidos e viram outra coisa. Tem diversos exemplos aí em Fortaleza. (TRANSVANGUARDA).

[...] Fortaleza é uma cidade que ela apaga a história dela [...] todos os dias a gente vê isso. Seja no maior ponto turístico da cidade, seja nos pequenos bairros, e de diversas maneiras ela apaga. E também o que tu falou [...] Não existe nenhuma história que ela mereça ser mais preservada do que a outra, porque alguns prédios com histórias diferentes dos outros merecem ser preservados, porque todos eles têm uma história por trás. Muito doido, né? Eu fiquei pensando nisso agora [...] ah, porque era do Dr. José Lourenço que merece mais do que vários outros prédios do centro que foram demolidos. Por quê? Porque existem outros prédios lindos e com muitas histórias

⁵⁴ Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/275>>. Acesso em: 14 dez. 2019

⁵⁵ Disponível em: <https://web.facebook.com/associacaotitanzinho/posts/1012371682260185/?_rdc=1&_rdr>. Acesso em: 14 dez. 2019.

legais também. (*HAPPENING*).

[...] a gente teve essa mesma reflexão [...] mas nem só os prédios de pessoas importantes, homens brancos e tal, são preservados. Na verdade, a gente tá tendo um problema no Brasil em todos os prédios e todo o patrimônio de maneira geral. Estamos só entrando num abismo e ruindo, de fato. Acho que foi isso que me passou o vídeo. As ruínas, essa coisa da não preservação, do apagamento, do esquecimento, né. (*PERFORMANCE*).

Nos depoimentos dos partícipes *Transvanguarda*, *Happening* e *Performance* é possível encontrar um núcleo comum de pensamento: independente dos bens culturais materiais serem de pessoas importantes, homens brancos ou ligados ao povo, de uma maneira geral o descaso e a ruína atingiu de forma indistinta o patrimônio nacional. A constatação de uma colaboradora, sobre não existir nenhuma história que mereça ser mais preservada que a outra, requer nossa especial atenção. Sua observação aponta para duas considerações: a primeira tem relação com o respeito que devemos ter para com as histórias e vivências do outro, em uma clara demonstração de postura cidadã e construção de uma sociedade mais justa; a segunda consideração pode nos levar a constatação de que o patrimônio tem sido cada vez mais influenciado pelo fenômeno do presentismo, ou melhor, uma ânsia desenfreada por um dever de memória ou tudo querer preservar. Sobre isso, Nogueira (2014) diz:

Pierre Nora (1993) identifica essa pulsão compensatória de tudo guardar e preservar em seu refinado diagnóstico da aceleração da história, objetivado pelo conceito de “lugares de memória”. Segundo o historiador, perdida a memória como elo de continuidade e preservação do social, seriam, os lugares de memória, a última fronteira na tentativa de restabelecer a continuidade entre presente e passado. Nasce como forma de compensar a perda, ainda que irreparável, da memória como experiência coletiva, resultando, daí, o fenômeno da patrimonialização da história. (NOGUEIRA, 2014, p. 51).

De qualquer forma, o debate propiciado pela fruição dos dois primeiros vídeos mostra que a estética da imagem vídeo, quando apropriada com consciência de suas possibilidades inventivas e criativas, aponta que, pela arte, é possível potencializar e enriquecer qualquer discussão, não apenas pelo caminho da contemplação, mas pela insistência em também produzi-la.

Seguindo com as apresentações finais dos partícipes, prestigiemos o vídeo do colaborador *Transvanguarda* acompanhado de posteriores colocações sobre o seu processo criativo, conforme o Quadro 25 abaixo:

Quadro 25 – Ficha técnica – Obra videográfica do colaborador *Transvanguarda*

FICHA TÉCNICA	
Título da obra videográfica	Velho Farol
Duração	1'47" (um minuto e quarenta e sete segundos)
Sinopse	O vídeo é uma ode ao velho farol, personagem histórico onipresente no bairro Serviluz, localizado na região litorânea, portuária e periférica da cidade de Fortaleza. O autor procurou destacar o farol como um patrimônio cultural material vivo, epicentro das manifestações culturais e sociais que ocorrem no bairro Serviluz.
Elenco	O farol e os moradores do bairro Serviluz
Trilha Sonora	Instrumental de acordeão
Ano	2019

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

O colaborador *Transvanguarda*, seguindo o roteiro presente no item 1 do Momento I do Quadro 22, falou sobre o processo de criação do seu vídeo, conforme Figura 38:

Figura 38 – Frame do vídeo “Velho Farol” – Autoria: Transvanguarda



Fonte: Velho Farol: <https://youtu.be/WSS2-OkheEU>, 2019.

Como eu tava mais envolvido nessa questão do patrimônio, [...] a gente se utiliza muito disso lá no Serviluz. A gente tá sempre nessa pegada. Aí eu resolvi focar mais no farol. Não que não tenha, já tem outras produções que envolvem o farol [...] eu resolvi pegar um apanhado de imagens que eu tenho do farol de diversas formas. Tanto ele desenhado, quanto ele grafitado e de diversos ângulos. Tem uma parte que eu gosto [...] a gente faz cinema lá, faz as projeções no farol, e sempre rola da gente projetar o farol no farol, e isso me encanta muito. Aí fica aquela coisa da metalinguagem. O farol no farol. Tem um *frame* ali que é um estêncil do farol projetado no farol [...] fica essa coisa assim como se fosse uma janela na janela e eu pego muita viagem nisso. Em breve esse vídeo vai tá lá, né? [...] aquela coisa assim meio que mergulhando pro infinito [...] a questão do áudio é algo muito complicado. É muito delicado de você conseguir um áudio, uma faixa que seja de domínio público. Essa faixa aí, na verdade, sou eu e o meu sogro tocando sanfona [...] aquela parte que é meio tensa e dá um ar assim de... sou eu tocando e apertando aleatoriamente, aí sempre sai um som bonito. Aí sempre que ele tá tocando eu boto pra gravar que é pra usar nos vídeos. Aí é isso. Eu tento trazer, resgatar a potência do farol através do vídeo, e é como resgatar a memória também de como ele tá agora, né? A gente luta por uma reforma... tem envolvido também essa questão de direito à moradia e tudo que permeia o Serviluz. A gente corre o risco de remoção muito forte ali, uma parte da população, e tá tudo envolvido. Patrimônio, as pessoas moram próximas ao farol e estão lá todo dia no farol, e é esse mix de coisas e sensação que traz. Acho que é isso. (TRANSVANGUARDA).

O conteúdo do depoimento do colaborador *Transvanguarda* nos trouxe a ideia central de que em sua arte há um processo de experimentação constante em diferentes mídias, tendo sempre o farol como uma temática central. Ao analisarmos sua fala, o colaborador deixou transparecer que em seu processo de experimentação artístico, sentiu a necessidade de condensar sua pluralidade imagética sobre o farol em uma mídia específica. Sua escolha foi o vídeo por seu caráter híbrido, capaz de potencializar de uma maneira singular a reunião de diferentes mídias. A mixagem visual dos diferentes faróis criados pelo colaborador *Transvanguarda* mostrou-nos que o processo de hibridação provocado pelo vídeo, ao exercer

uma espécie de contaminação entremeios sobre outras modalidades artísticas como a dança, a performance, o teatro, as artes visuais e a música, resultou em um produto audiovisual cuja estética final teve a função de nos provocar reflexões críticas das mais diversas.

Com o ato de pensar sobre o farol, por intermédio da justaposição de seus vários outros faróis reunidos em seu vídeo, o colaborador *Transvanguarda* alça a construção à condição simbólica da resistência da comunidade do Titanzinho e do bairro Serviluz contra o descaso do poder público e da própria sociedade civil. Em seu vídeo não foi preciso roteiro ou falas, mas o uso de diferentes imagens do farol como um patrimônio cultural material onipresente na comunidade mostra que o Titanzinho e o Serviluz são lugares vivos que clamam por mais cultura, esportes, infraestrutura, respeito e dignidade.

Transvanguarda desenhou, grafitou, fotografou, filmou, projetou e musicou o farol, mas suas manifestações artísticas sozinhas e dispersas ganharam um outro sentido pelo poder da hibridação videográfica. Essa junção imagética produzida pelo vídeo não borra e nem desmancha o desenho, o grafite ou a pintura, pelo contrário, a nova estética foi capaz de ampliar e agigantar o patrimônio cultural daquela região, não só por sua força histórica e material, mas pela convicção de que, em seu vídeo, o colaborador *Transvanguarda* anseia que o patrimônio mesmo seja o povo do Serviluz, que tem em seu farol luz suficiente para nortear a luta de uma comunidade.

O fato do colaborador se ater aos mínimos detalhes de sua experiência ao confeccionar o vídeo “Velho Farol” diz-nos claramente que o mesmo viveu uma experiência estética integral, ou melhor, que foi intensa do começo ao fim. O cuidado com a escolha da trilha sonora, retirada de um trecho executado pelo acordeão de seu sogro, mostra a conexão do ato criativo e artístico com a sua própria vida em comunidade, sendo que o seu produto final nada mais é do que uma forma singular e sensível de se ressignificar o lugar em que vive.

O próximo vídeo a ser comentado foi o da colaboradora *Performance*, conforme o Quadro 26 abaixo:

Quadro 26 – Ficha técnica – Obra videográfica da colaboradora *Performance*

FICHA TÉCNICA	
Título da obra videográfica	Sem Título
Duração	32” (trinta e dois segundos)

Sinopse	Trata-se de um vídeo que se utilizou de imagens aéreas de de uma emissora de televisão, que transmitiram ao vivo na época, o incêndio do Museu Nacional, criado por D. João VI em 1818 e localizado na cidade do Rio de Janeiro. Todo o vídeo é acompanhado de forma irônica por uma trilha sonora instrumental de bossa nova.
Elenco	Não possui
Trilha Sonora	Instrumental estilo bossa nova
Ano	2019

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

A colaboradora *Performance*, seguindo o roteiro presente no item 1 do Momento I do Quadro 22, destacou alguns pontos sobre o processo de criação do seu vídeo, conforme Figura 39:

Figura 39 – Frame do vídeo sobre patrimônio cultural – Autoria: *Performance*



Fonte: Sem título: <https://youtu.be/rQTWzjipMA>, 2020.

Então, também fui muito na mesma onda de pensamento da *Arte Porvera*. Mas eu pensei em não criar novas imagens e usar imagens de arquivo, como eu já vinha fazendo... tentando colocar o meu olhar em cima dessas imagens [...] aí, claro, eu fiz os cortes, tirei a repórter, a voz dela, e coloquei essa música de bossa nova [...] sim! Bossa nova, Rio, cultura, Brasil! [...] Fica aí a reflexão pra gente ver que nem prédios como o Museu Nacional do Rio estão a salvos. A devastação na cultura é tão grande, né? O Museu de Arte do Rio tá fechando, tá falido. Esse incêndio no museu foi em 2017, mas as imagens continuam muito atualizadas. Eu tenho certeza que essa imagem mexe muito com as nossas emoções porque foi um baque pra todo mundo. No mais, é isso... é um retrato de como a gente lida com a nossa cultura, com o nosso patrimônio. (*PERFORMANCE*).

A colaboradora *Performance* trabalhou com imagens de arquivo. Ela utilizou imagens audiovisuais jornalísticas. Ao ter escolhido esse tipo de imagem audiovisual como matéria-prima para a confecção de sua obra videográfica, de certa forma ela incorporou uma postura muito comum entre videoartistas nacionais e internacionais das décadas de 1970 e 1980, que se interessavam em coletar e ressignificar conteúdos televisivos diversos, provocando-lhes interessantes deslocamentos de suas funções iniciais.

Como apontou Dubois (2004), esse deslocamento físico ou imagético estimulado pelos videoartistas reflete a ideia central de que o vídeo é um olhar que se exerce na ação, principalmente pela decisão de produzir novas articulações e sentidos com a utilização de imagens que já possuíam funções ou destinações específicas. Sobre esses deslocamentos e ressignificações imagéticas provocados por cineastas experimentais e videoartistas, podemos citar o brilhante trabalho de garimpo audiovisual executado pelo cineasta francês Jean-Luc Godard que, aos 88 anos, criou “Imagem e Palavra”⁵⁶, seu mais recente filme, que teve a jovialidade experimental de reunir colagens videográficas, fotográficas, computacionais e cinematográficas, para mais uma vez mostrar as histórias do mundo, através do cinema.

Dessa forma, a colaboradora *Performance*, em sua obra videográfica, desloca imagens de denúncia e furo jornalístico do Museu Nacional em chamadas para nos mostrar as imagens do mesmo sem a presença da voz em *off* dos repórteres, mas acrescida de uma trilha instrumental do estilo musical bossa nova, cuja função é evidenciar, pelo sarcasmo e ironia, que, se o poder público estivesse realmente preocupado com a integridade física do Museu Nacional ou de qualquer outro patrimônio cultural material, ele teria se antecipado e reconhecido que a situação da grande maioria de nossos bens culturais materiais está longe de se parecer com a aparente perfeição de uma cidade, que de maravilhosa se assemelha a um falso cartão postal. Ver um importante patrimônio cultural material em chamadas, em contraste com uma trilha suave e alegre, lembrou-nos a atitude também sarcástica e irônica do videoartista Richard Serra, cuja obra videográfica “Television Delivers People”, criada no ano de 1973 (ver Figura 40), traz uma tela de fundo azul, muito semelhante a um dispositivo acoplado às câmeras de vídeo, conhecido por *teleprompter*, cuja função é exibir textos que serão lidos por apresentadores ou jornalistas.

⁵⁶ Disponível em: <<https://cultura.estadao.com.br/noticias/cinema,com-imagem-e-palavra-aos-88-anos-godard-segue-sendo-um-autor-lucido-e-provocativo,70002754439>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

Figura 40 – Frame da obra videográfica “Television Delivers People” (1973) – Autoria: Richard Serra



Fonte: <https://www.moma.org/collection/works/118185>.

Serra, em parceria com a produtora e artista Carlota Schoolman, utilizam o *teleprompter* com um fundo musical também alegre e suave, contrastando com a exibição de um texto duro, que ataca a televisão e afirma que ela é um veículo que transforma seus espectadores em seres alienados e consumidores passíveis em potencial. A colaboradora *Performance* entendeu que o vídeo pode ser uma manifestação artística capaz de olhar para si e usar de suas ferramentas para tecer críticas e autocríticas. De certa forma, sua obra também nos brindou com a observação crítica sobre a espetacularização das transmissões ao vivo que, no caso das televisões, nos colocaram diante de um gritante descaso com a arte e a cultura de nosso povo, ao exibirem o agonizante e triste fim, em rede nacional, daquele importante patrimônio cultural material brasileiro.

Avançamos com as considerações do colaborador *Expressionismo Abstrato*, conforme o Quadro 27 abaixo:

Quadro 27 – Ficha técnica – Obra videográfica do colaborador *Expressionismo Abstrato*

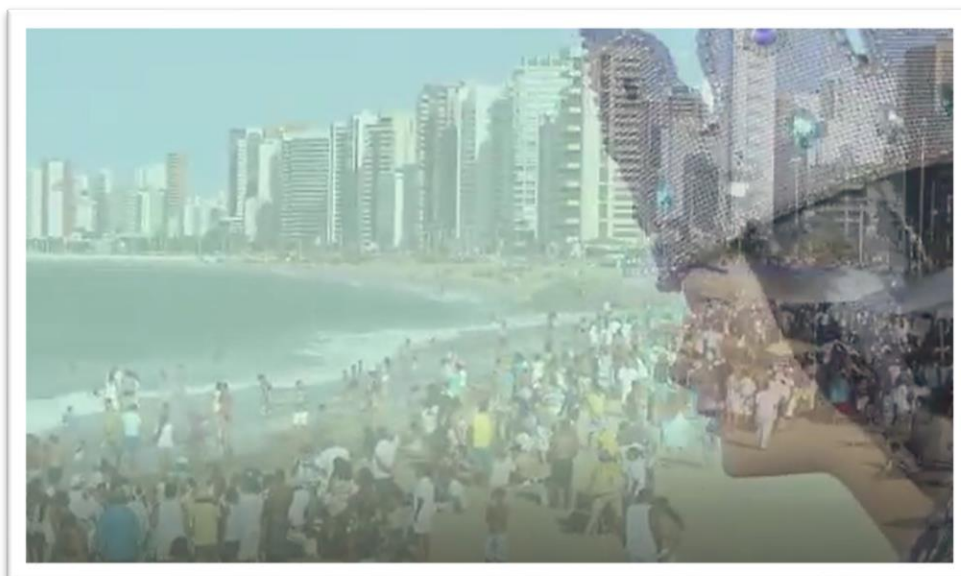
FICHA TÉCNICA	
Título da obra videográfica	Sem Título
Duração	2'09" (dois minutos e nove segundos)

Sinopse	Trata-se de um minidocumentário sobre a festa de Iemanjá, realizada no dia 15 de agosto de 2019, na Praia de Iracema, Fortaleza, Ceará.
Elenco	Participantes dos festejos de Iemanjá
Trilha Sonora	Cânticos de louvores a Iemanjá ritmados por palmas e tambores
Ano	2019

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

O colaborador *Expressionismo Abstrato*, seguindo o roteiro presente no item 1 do Momento I do Quadro 22, destacou alguns pontos sobre o processo de criação do seu vídeo, conforme Figura 41:

Figura 41 – Frame do vídeo sobre patrimônio cultural – Autoria: *Expressionismo Abstrato*



Fonte: Sem título: <https://youtu.be/RVcgbuGag4g>, 2020.

Esse semestre eu entrei como bolsista de *design* e audiovisual do NEABI, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas aqui do IFCE, e o primeiro trabalho que me pediram pra fazer de verdade foi um documentário sobre a festa de Iemanjá que acontece no dia 15 de agosto aqui em Fortaleza. Aí eu comecei. Fui lá no dia 14 e 15 agosto fazer filmagens da festa pra produzir esse documentário [...] pra mim, essa é a minha forma de contribuir através do vídeo pra fazer esse registro do patrimônio imaterial. Inclusive, eu faço isso com outra amiga minha que é do turismo. Isso na verdade também foi um trabalho de uma disciplina dela do turismo. A gente já entrou em contato, por exemplo, com a Secultfor. Eles vão querer esse material pra guardar como registro do patrimônio deles porque a festa é um patrimônio imaterial daqui de Fortaleza [...] E o que eu tenho aqui são processos de entrevista, das festas, de

filmagens das oferendas. Eu vou mostrando algumas partes aleatórias [...] tem essa parte que eu acho muito legal que é a parte da jangada chegando... e aí enquanto tão levando as oferendas na jangada, fica todo mundo em volta cantando e no pôr do sol... e é isso. (*EXPRESSIONISMO ABSTRATO*).

Ao separarmos e analisarmos algumas palavras contidas em seu depoimento, percebemos que poderíamos agrupá-las em uma única temática denominada de “Registros de Patrimônio Imaterial”. Dessa forma, o colaborador *Expressionismo Abstrato* escolheu a estética do documentário para materializar sua obra videográfica, levando em consideração que o seu intuito maior era o de evidenciar a grandiosidade, força e fé de um povo que reverencia Iemanjá, a Rainha dos Mares, todos os anos na Praia de Iracema, Fortaleza, Ceará. Mesmo sendo um gênero bastante explorado no meio cinema, o participante decidiu criar um minidocumentário por acreditar que esse seria o gênero que mais enfatizaria o ato dos devotos em ofertar oferendas a Iemanjá, padroeira dos pescadores.

Sobre a escolha pelo gênero documental, é preciso dizer que 1980 foi uma década marcada pela experimentação videográfica de um grupo de videoartistas brasileiros que queriam fazer cinema, mas o alto custo do meio inviabilizava a realização desse sonho. A saída, então, foi investir na irreverência e sátira, valendo-se da lógica cinematográfica ou televisiva no vídeo, como uma forma de extravasar o que eles poderiam criar com as ferramentas audiovisuais à disposição naquele momento:

A aproximação entre a arte e a televisão não se restringiu a aspectos técnicos ou criativos, logo cedo as redes de televisão perceberam o valor de entretenimento do experimentalismo dos artistas e absorveram muitas técnicas de entrevista e câmera de televisão da chamada videografia de guerrilha e/ou vídeos coletivos. No Brasil, a produção em vídeo da “segunda geração” que desponta nos anos 1980, após a geração dos pioneiros do vídeo brasileiro de 1970, foi marcada pela crítica ao meio de comunicação de massa televisão e por inserções das experimentações artísticas neste meio. Também, conhecida como a “geração dos independentes”, tem como destaque dois grupos: o TVDO e a Olhar Eletrônico. [...] Estas experiências ampliaram as discussões sobre arte audiovisual e a ligação entre os primórdios da televisão alternativa e a televisão convencional que já nos anos de 1970 teria percebido o valor destas produções satíricas introduzindo-as no cotidiano televisivo por meio da apropriação do modo como usavam a câmera e faziam, por exemplo, suas entrevistas para entretenimento do público. (RIBEIRO, 2017, p. 55 e 56).

A década de 1980 no Brasil mostrou que a falta de recursos e a crise no audiovisual forçaram muitos videoartistas a se reinventarem, caso quisessem viver o sonho de um dia se tornarem cineastas ou simplesmente sobreviverem trabalhando nesse campo. Assim o fizeram: imprimiram ao telejornalismo e ao cinema documental algumas características artísticas irreverentes do vídeo, criando um híbrido criativo e singular, nem televisão nem cinema, que posteriormente foi absorvido pela própria televisão e pelo cinema.

Ao optar pelo gênero documental em seu vídeo, o colaborador *Expressionismo Abstrato* não deixou de imprimir o seu lado artístico e inventivo à sua criação videográfica. Ao assistirmos sua obra audiovisual, percebemos que um dos seus pontos altos é a utilização da imagem da estátua de Iemanjá ocupando de cima para baixo a parte direita da tela, como se a entidade estivesse observando a atitude devocional de seus filhos, ao carregarem as jangadas com oferendas que lhes serão ofertadas em alto mar. Durante toda a filmagem, sons de vozes dos devotos e de batuques são intercalados com a saga das oferendas devocionais que serão despachadas ao mar pelos bravos pescadores. A escolha das imagens se assemelha a um estilo de vídeo-guerrilha fortemente presente nos documentários cinematográficos de Eduardo Coutinho e nos produtos videográficos televisivos ou não elaborados pelos coletivos audiovisuais como a *Tevê Tudo* (TVDO) e o já citado *Olhar Eletrônico* de Marcelo Tas e Fernando Meirelles.

Ressaltamos que o vídeo do colaborador *Expressionismo Abstrato* não chegou ao Encontro IX da mesma forma que relatamos. No dia do encontro final, houve, no grupo, uma ampla discussão estética sobre como o partícipe poderia selecionar partes do material audiovisual captado, para transmitir o que ele havia pensado sobre o registro do patrimônio imaterial da Festa de Iemanjá ocorrida na Praia de Iracema. De pronto, o colaborador *Expressionismo Abstrato* aceitou as recomendações sugeridas e trabalhou em uma nova versão de sua obra videográfica, ressaltando o ritual de preparação e embarque das oferendas ao mar pelos devotos de Iemanjá. Seu olhar artístico acurado permitiu-o selecionar e organizar registros imagéticos que trabalharam as expectativas dos devotos com a culminância dos presentes enviados a Rainha dos Mares, tendo a própria Iemanjá como testemunha desse ato de fé e adoração. Percebemos o amadurecimento estético videográfico do colaborador, ao notarmos que cada som e cena foram meticulosamente escolhidos para propiciar sensações de expectativa e realização ritualística em seu vídeo.

7.9.1 Segundo Momento do Encontro IX

Na segunda fase do Encontro IX, seguimos o roteiro proposto no Quadro 21 e fizemos uma rápida retrospectiva de tudo que vivemos em nossa Pesquisa-Ação. Explanamos que realizamos nove encontros ao todo, e que a cada encontro vivenciado tínhamos o propósito de conseguir, junto aos partícipes, um gradual crescimento de aprendizados estéticos que deveriam ser incorporados aos aprendizados sobre o universo videográfico.

Dessa maneira, no Encontro I realizamos uma apresentação geral de nossa proposta

de pesquisa; expusemos a linha e o núcleo no qual ela está alocada no doutorado do PPGE da UECE; conhecemos o grupo de licenciandos do CLAV/IFCE que se dispuseram a estar conosco naquele dia e, com isso, apresentamos ao grupo o que é uma pesquisa-ação e como poderíamos trabalhar dentro de uma perspectiva colaborativa. No Encontro II discutimos e esboçamos o planejamento de uma ação transformadora com e para o grupo, de acordo com os dados coletados no primeiro encontro. No Encontro III debatemos sobre quais conteúdos seriam relevantes de ser abordados na formatação e execução da ação que acertamos no segundo encontro. O Encontro IV teve por objetivo executar o Módulo I da Formação Estética Videográfica com Licenciandos do CLAV/IFCE, cujo tema foi a Educação Estética Videográfica – Cinema e Vídeo: diferenças e aproximações. Com o Encontro V promovemos uma sensibilização estética como o grupo, além de termos discutido sobre a demanda de produção videográfica solicitada aos colaboradores no Módulo I. Seguimos com o Encontro VI, o qual teve o objetivo de analisar o andamento de nossa formação estética videográfica e refletir se estávamos no caminho certo para o alcance de nossa transformação estética videográfica. No Encontro VII, discutimos os usos do vídeo como um meio expressivo e artístico capaz de potencializar, ressignificar e transformar outras modalidades artísticas. O Encontro VIII teve como tema principal o patrimônio cultural. Por último, no Encontro IX, exploramos os contributos da estética da imagem vídeo na discussão sobre o patrimônio cultural material e imaterial, através da exibição de obras videográficas produzidas pelos colaboradores do grupo da Pesquisa-Ação.

Durante esses encontros, a todo momento falamos sobre o vídeo ser um entremeio midiático e artístico capaz de contaminar outras linguagens. Essa talvez seja a sua maior característica. No Encontro IX não foi diferente, percebemos que a maioria dos partícipes utilizou o vídeo estabelecendo um diálogo com outras linguagens: o colaborador *Transvanguarda* misturou vídeo com pintura e desenho; a partícipe *Neo-Expressionismo* fez um flerte com o teatro, cinema e a performance; a colaboradora *Performance* ironizou a linguagem do telejornalismo; a colaboradora *Arte Porvera* explorou o próprio universo videográfico, com a metáfora da construção e reconstrução contínua de edificações históricas, e o partícipe *Expressionismo Abstrato* buscou inspiração na estética documental televisiva e cinematográfica para confeccionar o seu vídeo.

Essas vivências estéticas videográficas nos colocaram em uma condição favorável para fazermos três perguntas, as quais possibilitaram uma ideia do impacto da transformação individual propiciada pela aplicação da Pesquisa-Ação. As perguntas foram as seguintes: 1) qual era a concepção de vídeo que vocês possuíam antes e depois do processo de educação

estética videográfica? 2) você sai transformado(a) desse processo em relação as possibilidades de educação estética com o vídeo? 3) quais iniciativas de educação estética com vídeo poderiam surgir no CLAV/IFCE para além do componente curricular Videoarte?

Começamos com as respostas da colaboradora *Arte Porvera*:

Com certeza transformou o pensamento, porque às vezes a gente vê o vídeo mais como um registro. Vai pra um casamento e aí registra aquele momento todinho, aí vai pra um aniversário e registra [...] E aí depois, muito depois, revive essa memória, né? [...] me transformou porque eu passei a ver o vídeo com essa pegada mais estética que não tem começo, meio e fim. Entender o que é imagem em processo cinematográfico, o processo do vídeo como arte, o vídeo como cinema [...] isso foi bem interessante. E eu consegui separar os dois [...] consegui entender uma parte de um e uma parte de outro. Cada um tem seu valor [...] E a outra pergunta é daqui do curso, né? Eu penso muito também na parte técnica. Talvez algo relacionado a dispositivos que pode ser usado, tipo programas, coisas *free* ou não *free*, ferramentas que se podem estar usando... mas também o uso da criatividade com outros tipos de ferramenta, né? Não se prender muito no “ah eu tenho que ter uma câmera tal pra fazer vídeo tal”, enquanto o primeiro vídeo que eu fiz foi um celularzinho Alcatel que não é nem 300 reais. Eu consegui fazer um vídeo legal com o material que eu tinha em mãos, né? Então eu penso mais nessa questão de algo mais teórico referente a dispositivos e... Como é que chama? Um curso de extensão pra gente usar as ferramentas, mas também algo que possa nos trazer mais criatividade no uso do vídeo. Acho interessante investigar mais, cutucando a gente pra fazer essas coisas, já que é algo que tá tão colocado aí e todo mundo faz *status*, *stories* e essas coisas. Então, é isso. (ARTE PORVERA).

Analisamos o depoimento da colaboradora *Arte Porvera* seguindo a ordem das questões que propusemos. Em relação à concepção videográfica antes da formação, a participante deixa claro que o vídeo era uma mera ferramenta de registro imagético, acionada conforme quisesse revisitar momentos do passado. Após a realização da formação, *Arte Porvera* considera-se transformada, tendo alargado sua concepção videográfica, entendendo-a como manifestação artística em pé de igualdade com o cinema. Ela compreendeu que o vídeo não requer as mesmas exigências estéticas que o cinema e isso a permitiu explorar de forma mais experimental, libertária e sem preconceitos, possibilidades estéticas que antes ela não percebia como algo que pudesse ter valor ou potencial artístico. Como nós a acompanhamos do começo ao fim da formação, pudemos chancelar seu depoimento como alguém que realmente deu um salto estético, inventivo e criativo em relação aos usos do vídeo na arte e na educação. Seu vídeo deixa claro o esmero e o cuidado na preparação de sua mensagem poética sobre construir e reconstruir o nosso patrimônio cultural material. Quanto à terceira pergunta, também foi possível constatar em seu depoimento que uma cultura audiovisual pode se instaurar no CLAV/IFCE, desde que se estabeleçam ações contínuas de investigações e pesquisas no campo teórico que abordem o assunto vídeo, aliado a ações de cunho prático na criação de cursos de extensão na área videográfica, que possam aliar criatividade, arte e técnica, com o uso de

softwares livres ou não.

Continuamos colhendo os novos depoimentos e a próxima a responder foi a colaboradora *Performance*:

Antes de entrar aqui eu achava que o vídeo em si [...] era uma linguagem. À medida que a gente foi tendo esses encontros, conversando e dialogando, eu fui percebendo que o vídeo não é uma linguagem. Ele pode vir a ser, uma vez que você usa os seus elementos, potências, o som, dentre outras características do vídeo. Eu sinto que mudei bastante porque eu vinha em um processo de criar muitas imagens do meu cotidiano e acumular essas imagens. Durante esse processo, eu comecei a perceber que não necessariamente eu precisaria criar mais imagens pra falar sobre algo. Eu poderia pegar imagens que já existiam e usá-las ao meu favor, manipular essas imagens da maneira que eu quisesse. Isso despertou em mim uma vontade de pesquisar sobre essas imagens de arquivo, imagens existentes e como elas continuam atualizadas, talvez quem sabe até pensar em um projeto de mestrado... [risos] então, quando eu penso em iniciativas de educação estética aqui no CLAV/IFCE, eu acho que o formato desse grupo, por exemplo, incluindo a galera do curso, seria muito interessante. E que também tivessem aulas mais técnicas sobre edição de vídeo pra que a gente possa sair daqui prontos pra fazer tudo. Somos multiartistas, né? *Expressionismo Abstrato* tá fazendo um documentário, né? Com certeza ele aprendeu sozinho, na marra, mas seria interessante ter um espaço em que a gente pudesse trocar e conversar sobre vídeo de maneira geral. Cinema, documentário, vídeo-arte, enfim... é isso. (*PERFORMANCE*).

Adotando o mesmo procedimento de análise que fizemos com a colaboradora *Arte Porvera*, chegamos à conclusão de que, antes de viver a Pesquisa-Ação, a participante *Performance* tinha a concepção de que o vídeo era uma linguagem detentora de uma gramática visual própria, como o cinema, a fotografia, a pintura etc. Compreendemos que o ponto de mutação sobre as potencialidades e possibilidades estéticas do vídeo só ocorreu na vivência e experiência pungente de todo o processo de educação estética videográfica, fato que nos deixou felizes por sabermos que contribuímos para que ela pudesse encarar o vídeo como uma ferramenta de igual importância como o lápis e o pincel são, respectivamente, para o desenhista e o pintor. Ela compreendeu que o vídeo é um entremeio marcado pela hibridação, que não se encastela em fórmulas para se concebê-lo. Podemos planejar o vídeo, mas não há um caminho para começá-lo. A participante *Performance* se resumia, assim como a colaboradora *Arte Porvera*, a usar o vídeo para produzir registros e sequer tinha ideia de que um dia viesse a revistá-los. O vídeo era visto por ela como algo menor dentre as ferramentas tidas como importantes para a criação artística. Sua grande transformação em nossa Pesquisa-Ação foi o despertar de sua consciência para o entendimento de que o olhar que se exerce na ação nada mais é do que a capacidade de manipular, rearranjar, misturar, cortar, enfim, combinar de forma sensível, imagens videográficas, dando-lhes um novo sentido. *Performance*, assim como *Arte Porvera*, acredita que grupos de estudos e cursos de extensão voltados para a investigação e criação

audiovisual possam garantir a instauração de uma cultura do vídeo no CLAV/IFCE.

Na sequência, prestigiamos as respostas da colaboradora *Happening*:

Pra mim antes o vídeo era tudo que não era o cinema. O cinema [...] ficava naquele lugar muito distante, muito rebuscado... eu acho, sabe? Muito mais complexo. Só que atualmente eu vejo o vídeo nesse lugar, né? Ele é limítrofe. Ele não é uma coisa em si, mas é um suporte. Ele pode ser tanto suporte cinematográfico, como um suporte de artes visuais e outras coisas. [...] eu queria aprender a captar, ter essa experiência, e aqui não tem, sabe? Não tem uma experiência básica mexendo no *première* que não é uma coisa que eu sei, mas aprendi algumas coisinhas na marra mesmo. Algumas coisinhas eu consigo fazer, mas queria muito essa experiência de realmente captar, discutir mais questões técnicas, e eu acho que continuar com essas discussões é uma coisa interessante pro curso. (*HAPPENING*).

É possível deduzir de seu depoimento que a colaboradora *Happening* tinha uma concepção de vídeo como sendo algo menor que o cinema. Essa constatação não destoa das concepções das partícipes *Arte Porvera* e *Performance*. Ambas, antes da Pesquisa-Ação, também não acreditavam no vídeo como uma possibilidade inventiva, expressiva, artística e muito menos educacional. Acostumamos e nos anestesiemos com o exponencial crescimento e circulação diuturna de imagens videográficas, tendo ou não qualidade técnica, e advindas das telas de televisão, computadores e celulares. Nesse aspecto, o cinema e os dispositivos que o circundam parecem distantes de serem produzidos por usuários comuns, situação que, em nossas mentes, nos fazem colocar o cinema em um patamar especial em relação ao vídeo. Para essas colaboradoras, é como se o cinema por muito tempo tivesse Figurado como um espaço sacro, coletivo, distante e complexo, contribuindo no imaginário das pessoas de que a imagem vídeo era algo banal, pobre em qualidade, presente em todos os lugares e que servia apenas para registrar os momentos frívolos do cotidiano e nada mais.

O contato com teóricos que se debruçaram sobre o vídeo acabou por concluir que ele não é cinema, muito menos imagem computacional, mas uma espécie de suporte imagético para tudo, o que, ao invés de banalizá-lo, enriqueceu-lhe, fortalecendo-o esteticamente, alçando o vídeo como um sufixo ou um prefixo poderoso nas demandas de artistas visuais interessados em sua característica contaminadora.

Apesar da pouca participação prática da colaboradora *Happening* na Pesquisa-Ação, sabemos que ela sempre esteve presente emitindo suas opiniões nas discussões dos encontros de nossa formação estética videográfica. Observamos em seu depoimento final que, ao perceber o vídeo como uma ferramenta que trabalha como suporte estético nas zonas limítrofes de quaisquer modalidades artísticas, consideramos que ela conseguiu transformar-se como uma licencianda em artes visuais, capaz de lidar com o uso do vídeo de uma maneira que

o respeito como um catalisador artístico e educacional. Os três depoimentos foram uníssomos quanto à importância do aprendizado técnico do vídeo, como uma espécie de complemento ao aprendizado educacional estético videográfico. Esse tipo de observação nos faz perceber que é preciso insistir noutras esferas de formação, como a criação de um núcleo de cursos, pelo menos no campo do audiovisual, como uma forma de garantir a continuidade de uma cultura de educação estética videográfica e, por que não dizer, também cinematográfica no CLAV/IFCE.

Trazemos as respostas do colaborador *Expressionismo Abstrato*:

Eu lembro muito [...] quando a gente começou discutindo o que era vídeo e o que era cinema e tal. A verdade é que eu acho que antes de chegar aqui eu nunca tinha parado pra pensar concepções do que é vídeo de verdade ou do que é cinema [...] a gente sabia o que era cinema porque cinema é uma coisa bem delimitada, mas nunca tinha parado pra pensar sobre isso. Acho que coincidiu muito que eu tava fazendo aqui a cadeira de vídeo-arte, e aí juntou muito as discussões. Foi muito massa pra mim [...]. Foi quando eu realmente comecei a pensar no vídeo de verdade. Eu também nunca tinha parado pra fazer nada em vídeo ou pra aprender a captar, editar e tal. [...] a gente tem a cadeira de fotografia que ensina a técnica da fotografia e de como ajustar a câmera e tudo, mas não temos isso voltado pro vídeo [...] Eu acho que a inserção é muito importante pra isso. E a gente também tem que se apropriar das extensões, porque não temos extensões no nosso curso. Acho que é o momento pra gente começar é agora, né? (*EXPRESSIONISMO ABSTRATO*).

O depoimento do colaborador *Expressionismo Abstrato* deixa claro o poder que as formações podem desencadear em seus partícipes, quando planejadas e com propósitos bem definidos. Apesar de curta, sua resposta mostra que, se não tivéssemos realizado o processo de educação estética videográfica no CLAV/IFCE, talvez ele não tivesse encontrado o apoio e o incentivo para experienciar com o vídeo e assim descobrir suas potencialidades. A não-experiência o deixaria com as mesmas dúvidas e, certamente, não haveria transformação individual. O fato de ele ter sido provocado a pensar sobre as concepções estéticas que diferenciam e aproximam o cinema e o vídeo permitiu-lhe adentrar o universo do audiovisual e, com isso, fazer suas próprias escolhas estéticas para se expressar nesse campo. São esses momentos que deixam claro para nós da importância de seguirmos com essas investigações, tendo em vista que elas poderão abrir portas para que novos talentos alcem seus próprios voos criativos e artísticos, percebendo o potencial do uso de ferramentas que auxiliam na tradução imagética de anseios estéticos, em que a maioria não consegue romper com a camada fina e superficial de suas meras aparências.

Se o colaborador *Expressionismo Abstrato* não tivesse tido a experiência que teve, talvez nunca se permitisse ter a ousadia de experimentar como sempre fizeram os videoartistas. Foi gratificante perceber o seu crescimento durante a formação estética videográfica, sendo

importante saber que o vídeo passou a ser um aliado forte em suas manifestações artísticas. Mesmo sabendo que o espaço acadêmico é um lugar de reflexão crítica, como uma forma de lançarmos luz por intermédio da ciência ao obscurantismo que insiste em nos atrasar, também reconhecemos que essa reflexão e luz podem ser compartilhadas à comunidade interna e externa em torno da academia, através do compartilhamento de saberes práticos, materializados, por exemplo, nos cursos de extensão. O depoimento do participante *Expressionismo Abstrato* reforça a tese de que a competência técnica videográfica pode ser dinamizada em uma possível implementação de prática extensionista do CLAV/IFCE, sugestão que se soma às observações das colegas colaboradoras em relação a esse ponto de aprendizado técnico como captação de som, iluminação e edição videográfica com *softwares* livres ou não.

Dando continuidade aos achados do Encontro IX, seguimos agora com as respostas do colaborador *Op-Art*:

Eu pensava muito sobre o vídeo como uma ferramenta de registro, né? E [...] agora, a gente pensa também sobre o vídeo junto da arte como uma ferramenta sobre o futuro. Quase como uma ferramenta pós-apocalíptica porque, assim... o mundo já acabou [...] agora, o que a gente vai reconstruir [...] das cinzas? Acho que é por isso que é importante a gente pensar sobre patrimônio, né? [...] A gente pensa em museu e sabe que existe uma negligência sobre todo a questão de estudo científico que tem lá, mas a Catedral de Notre-Dame recebeu incentivo de investimento pra poder ser reconstruída e o Museu Nacional tá fodido, né? Então eu acho que é meio que sobre isso. É sobre pensar no vídeo como uma ferramenta pro futuro. O que a gente vai fazer agora que já tá tudo destruído? [...] E eu acho que esse momento onde a gente senta e fala sobre estética, sobre ferramenta, sobre teoria e prática, é importante. A partir daí que a gente consegue pensar no desenvolvimento do que a gente vai produzir. É a partir daí que a gente consegue questionar o que a gente tá vivenciando e não necessariamente destruir esse passado, mas eu acho que é ressignificá-lo... pra que possa existir futuro [...] mas um futuro pra todo mundo, né? (*OP-ART*).

Assim como os demais colegas participantes da Pesquisa-Ação, o colaborador *Op-Art* também tinha a concepção de que o vídeo era apenas uma ferramenta audiovisual à serviço da captação superficial de registros. Com a vivência de nosso processo de educação estética videográfica, notamos que o colaborador *Op-Art* passou a entender o vídeo como um suporte para a materialização de poéticas de cunho político, principalmente ligadas às temáticas da descolonialidade e de gênero. Ele compreende o uso do vídeo como uma manifestação audiovisual do seu ativismo. Quando fala do vídeo como uma ferramenta sobre o futuro, pensa que as produções videográficas chamam a atenção para que repensemos sobre nossas atitudes em relação às coisas que nos cercam, como a preservação, a conservação e respeito ao nosso patrimônio cultural.

Outro ponto evidente de transformação pessoal está na constatação de que qualquer

vídeo requer uma discussão, um planejamento, sobre qual estética usar, como vai ser desenvolvido, o que está implicado em sua produção, coisas que mostram que o vídeo nunca é um mero registro de algo. Percebemos que o colaborador *Op-Art* enxerga o vídeo como uma ferramenta capaz de ressignificar o passado, apresentando caminhos alternativos, frutos de sua sensibilidade para escolher imagens, cortá-las, quando achar oportuno, juntá-las no momento certo e estabelecer diálogos entre imagens e sons, tudo organizado para que o futuro (ou sua utopia de mundo) possa existir, pelo menos materializado em uma poética videográfica.

O próximo a contribuir com o seu depoimento para a coleta de dados do Encontro IX, foi o colaborador *Transvanguarda*:

Um mero registro. Eu fazia vídeos, filmava os rolê de *skate*, andava de *skate* [...] filmava também grafitando com a galera, meus amigos, sempre filmei e nunca havia parado pra pensar no que era aquilo que eu tava fazendo. Aí foi muito interessante [...] que veio aquele questionamento da diferença do vídeo e do cinema [...] E eu acho que o que ficou em mim mesmo é a espontaneidade do vídeo. O vídeo acontece na hora. O cinema tem todo um preparo, tem toda uma estética, um pensamento. O vídeo é instantâneo. Acho que é isso que ficou em mim e por ser instantâneo tem uma potencialidade muito grande que você faz qualquer coisa com ele. Consegue assim... Transmitir muita coisa, muita coisa. Não que o cinema não consiga, mas é porque ele é uma coisa mais elaborada, mais pensada. E além da disciplina de videoarte, acho que a ideia de um projeto de extensão nessa área mesmo, com um bolsista, eu acho que uma formação em vídeo para vermos também a parte técnica, seria bem interessante. (TRANSVANGUARDA).

De começo, o colaborador nos diz que o vídeo por muito tempo foi considerado por ele apenas como uma forma simplória de se registrar diferentes momentos de sua vida, como andar de *skate* ou gravar os amigos grafitando. *Transvanguarda* nunca havia se dado conta de que, ao mesmo tempo que banalizava o vídeo, era essa a ferramenta que ele mais utilizava para eternizar os momentos fugazes de seu cotidiano no bairro Serviluz, localizado em Fortaleza.

Ao analisarmos o conteúdo de seu depoimento, algumas palavras-chaves nos chamaram a atenção e decidimos agrupá-las na tentativa de se encontrar um núcleo temático sobre o que ele pensa a respeito do vídeo, após ter participado de nossa educação estética videográfica. Notamos que as palavras-chaves selecionadas, de alguma maneira, tinham relação com a ideia de que o vídeo para o nosso partícipe era algo espontâneo e libertário. *Transvanguarda* descobriu, no decorrer da Pesquisa-Ação, que o vídeo sempre foi um instrumento poderoso em suas mãos, e que a sua antiga concepção sobre o vídeo ser um mero registro hoje foi substituída e entendida como uma necessidade voraz de materialização espontânea, de se olhar para as coisas ao seu redor, mobilizada por sua sensibilidade, intelecto e conexão com o entorno. Se olharmos os *stories* de seu Instagram, notaremos que a todo

momento ele posta algum micro vídeo sobre algo que está fazendo. *Transvanguarda* de fato encarna a máxima de Dubois (2004) sobre o vídeo ser algo que se exerce na ação. Essa ação videográfica do colaborador *Transvanguarda* é sempre um ato instantâneo, como quem decide gravar o que o seu olho vê num dado instante. Talvez seja por isso que ele tenha internalizado bem, quando de fato estamos trabalhando em um terreno esteticamente cinematográfico, com as características que lhe legitimaram como uma linguagem, e quando nos valem da estética da imagem vídeo, área naturalmente inquietante, campo efervescente de experimentações que, inclusive, permite que o vídeo possa se comportar como o nosso olho enxerga o mundo.

Como os outros partícipes, o colaborador *Transvanguarda* acredita que o CLAV/IFCE deve criar cursos de extensão para que a cultura do audiovisual se fortaleça.

Estávamos bem perto de encerrar o Encontro IX, faltavam apenas dois depoimentos. O penúltimo a responder foi o colaborador *Land Art*:

O pensamento de antes é muito parecido com o da turma, assim, era só guardar imagens. Quando eu tive a oportunidade de ter equipamentos, eu não sabia utilizar esses equipamentos e queimei duas câmeras digitais e uma filmadora. Mas tenho o material guardado, né? E sempre que eu tô assim fuçando os lugares, eu sempre procurei ir atrás da raiz e tentar registrar isso. Então é muito interessante ter participado desse processo, ter sido seu aluno, e aprender essas diferenças. Com relação ao que poderia surgir aqui no CLAV/IFCE, eu penso que é sair do contexto CLAV e entrar no contexto Instituto Federal como o próprio NEABI não é CLAV, mas é Instituto Federal. Eles têm essa abertura e a Professora Anna Érika tem feito isso de uma forma muito inteligente. Então, é assim, se nós não temos material no DEARTES... por que que a gente não grava as aulas aqui? A gente pode mandar esse material de arte para o Ensino à Distância. Então, assim, ter esse material em sala de aula, ser acordado com professores e isso tudo pode acontecer. Então eu penso que uma forma do CLAV marcar sua presença no IFCE é essa coisa técnica de aprender a usar esses equipamentos [...] fazer parcerias com a moçada do multimeios, porque o Costa tem muito material, pode nos ajudar. Mas eu acredito que é isso [...] A gente tem material, tem coisa acumulada, como a *Performance* mesmo disse. Ela já tem tanta coisa, ela tá trabalhando no que ela já tem, e se a gente só trabalhar no que a gente, que são os nossos equipamentos? [...] A gente já tem um material aí, um registro do Aldeota que não existe mais, então eu acho que já é uma construção identitária do CLAV. A gente pode vê o que a gente construiu daqui, mas já tem uma memória de quem entrou e não sabe o que é que aconteceu por lá. (*LAND ART*).

O colaborador *Land Art* não fugiu à regra em relação a concepção que o grupo tinha do vídeo antes de participar da Pesquisa-Ação: ele também apenas acumulava imagens videográficas, sem saber ao certo o que poderia fazer com elas. Não havia a ideia de que o vídeo poderia tornar-se uma matéria-prima potente para a poética de artistas visuais. Essa noção quem lhe deu foi a disciplina de videoarte do CLAV/IFCE e a Pesquisa-Ação, por intermédio de nossa educação estética videográfica. Sua resposta deixa emergir a necessidade de se trabalhar a identidade do CLAV/IFCE via execução de trabalhos audiovisuais, como a elaboração de

videoaulas para outros cursos do IFCE e do próprio CLAV, bem como, através do vídeo, estreitar laços com outros departamentos como o multimeios, garantindo que nossos licenciandos possam ter um contato mais técnico com os equipamentos audiovisuais que o IFCE dispõe.

Percebemos que o colaborador *Land Art* conseguiu sua transformação ao longo da Pesquisa-Ação ao entender que o vídeo pode ser uma importante ferramenta para criar laços e conectar pessoas, e que, no caso do CLAV, o vídeo o conectaria aos outros departamentos do IFCE. A compreensão de *Land Art* sobre os usos estéticos do vídeo se alargou ao propor que um trabalho artístico pudesse reunir imagens videográficas de arquivo sobre o CLAV/IFCE em sua antiga sede denominada de Anexo Aldeota, como uma forma de resgatar a memória e identidade de nosso curso, legitimando-o como nosso patrimônio cultural imaterial pela via do afeto.

O último depoimento do Encontro IX coube a colaboradora *Neo-Expressionismo*:

Nos primeiros encontros teve um texto que o professor passou falando que o vídeo era tido como algo menor, e realmente inconscientemente eu pensava isso, embora eu tenho feito a disciplina de vídeo-arte e tenha produzido algo. No meu inconsciente eu ainda pensava isso, e pude constatar que vocês também pensavam isso. E a partir de diversos encontros de educação estética videográfica, eu fui mudando meu ponto de vista, percebendo que o vídeo é tão rico quanto o cinema ou qualquer outra modalidade artística. Aqui todos produziram vídeos e tão diferentes um do outro. Teve gente que trabalhou com a fotografia, com a performance, com o desenho, com música, né? Muito rico! E acho que o que falta aqui no curso... é como o *Land Art* abordou, é exatamente isso. É a gente saber como trabalhar isso. E como levar isso pra fora. É importante você saber [...] como manipular, como editar, engrandecer, enriquecer esse conteúdo... Saber quem trabalha com isso, criar parcerias, porque é importante para o aluno do CLAV/IFCE. Às vezes ele tem esse desejo, afinidade com aquilo ali, mas ele não sabe como mexer. Então, ele vai se sentindo mal com isso. Se ele souber como manipular, como tornar, como concretizar aquilo ali, ele vai... entendeu? Devemos soltar o gigante que há em nós! E outras pessoas podem encontrar esse conteúdo audiovisual e quererem vir pro curso. E é isso que falta [...] saber colocar a cara no mundo, né? Se jogar, né? (*NEO-EXPRESSIONISMO*).

Suas respostas deixam claro que ela tinha a concepção de que o vídeo era algo menor, que não seria interessante perder tempo com imagens videográficas que, provavelmente, nunca teriam espaço em galerias, na grande mídia, ou reconhecimento por outros artistas. Ficamos contentes em perceber que, durante todo o processo de educação estética videográfica, a partícipe *Neo-Expressionismo* foi uma das que mais experimentou, mais ousou e nos surpreendeu. Ela soube internalizar muito bem a lógica da arte como experiência. Nós sentimos que toda essa experiência foi uma vivência estética arrebatadora.

Ao relatar que os colegas tiveram experiências videográficas ricas, *Neo-Expressionismo* deixa transparecer que ela mesma viveu *in loco* a característica maior do vídeo,

que é a hibridação. Os vídeos de *Neo-Expressionismo* misturam técnicas e estéticas de telas de aplicativos de *smartphones*, imagens computacionais, performances, cinema, fotografias, que, aos olhos dos incrédulos, jamais poderiam resultar em narrativas audiovisuais que fizessem sentido, mas a partícipe *Neo-Expressionismo* conseguiu, com muita sensibilidade e olhar apurado, a proeza de mostrar o valor do vídeo na educação e nas artes visuais. De tudo que ela produziu, compreendemos que a colaboradora internalizou e dominou as idiossincrasias da estética da imagem vídeo, estando preparada para propor o vídeo como uma ferramenta necessária na discussão de como a tecnologia pode ser usada para contribuir na formação de cidadãos críticos e reflexivos, preocupados com o patrimônio cultural e tantos outros desafios que permeiam a vida em sociedade.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca por compreender as possibilidades de educação estética com alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE, utilizando o vídeo como linguagem e o patrimônio cultural como mediação, empreendemos uma investigação pautada pela Pesquisa-Ação e uma abordagem multirreferencial.

Tomando como base as análises de conteúdos temáticos realizadas a partir dos dados verbais e não-verbais colhidos a cada encontro da Pesquisa-Ação, constatamos que os participantes compreendem ser o vídeo uma imagem que independe do contexto computacional e cinematográfico, podendo assumir diferentes condições plásticas e estéticas pelo caminho da contaminação com outras imagens e modalidades artísticas. Comparando o desenvolvimento dessa percepção, observamos que os colaboradores desconstruíram visões equivocadas sobre o vídeo. Antes, a imagem vídeo era pensada por eles como apenas um meio maquínico impessoal e frívolo de registros audiovisuais, e isso começou a mudar após suas vivências nos encontros presenciais corporificados em nossa pesquisa. Os partícipes aprenderam que essa imagem, antes eletrônica e agora também digital, desde os anos de 1960 vem sendo utilizada por artistas contemporâneos internacionais e nacionais, como mais uma possibilidade expressiva e estética em suas poéticas visuais, para se refletir sobre diferentes questões e acontecimentos presentes no mundo.

Com o avançar de nossas vivências formativas, observamos que o grupo colaborador também compreendeu que a imagem vídeo possui o mesmo status criativo e inventivo de linguagens artísticas consolidadas como o cinema, a pintura, a gravura, a fotografia, o desenho etc. e, com esse pensamento, também entendeu que imagens videográficas de baixa ou alta qualidade podem ser utilizadas conforme os diferentes apelos estéticos e expressivos de suas produções/poéticas visuais.

Vários foram os momentos que observamos e vários são os registros em falas dos colaboradores nos quais eles demonstraram que passaram a pensar de uma outra maneira quando a ação é registrar os diferentes momentos de suas vidas por intermédio do uso dos recursos audiovisuais. Assim, eles percebem agora que essas imagens podem ser matéria-prima para a constituição de futuras produções artísticas com potencial de estabelecer uma produção videográfica, expressando e comunicando narrativas pessoais ou coletivas.

Outro aspecto a destacar da formação estética, resultante de nossa Pesquisa-Ação, foi constatar que as reflexões do grupo em relação à arte contemporânea passaram a considerar aspectos da relação entre arte e vida. Nessa direção, o grupo colaborador também percebeu que

a imagem vídeo mostra-se como uma poderosa ferramenta para a arte contemporânea por contribuir do seu jeito híbrido em diferentes processos artísticos que visam lançar um olhar mais atento para narrativas artísticas visuais de cunho íntimo e ordinais. Caso evidente das videoperformances exemplificadas e discutidas ao longo da formação com nossos colaboradores. Toda essa evolução perceptiva foi gradualmente conquistada pelo grupo colaborador.

Podemos dizer que as posturas dos colaboradores oscilaram ao longo da pesquisa-ação de tímidos e receosos, em relação as potencialidades estéticas da imagem vídeo, a sujeitos autônomos e problematizadores, no que se refere ao uso do vídeo como dinamizador do alargamento de seu olhar estético, configurando de fato uma nova forma de se expressar por intermédio da estética da imagem vídeo, passando a nortear suas criações artísticas dentro dos processos de sensibilizações estéticas experienciados em nossos encontros formativos na Pesquisa-Ação.

Outra constatação na direção de uma postura formativa e de uma educação estética videográfica, percebemos no modo espontâneo em que cada vídeo desenvolvido pelos colaboradores trouxe a participação de linguagens ou modalidades artísticas de suas preferências durante nossas vivências formativas. Nesse aspecto, após a superação de seus preconceitos, cada colaborador se sentiu à vontade para hibridar seus desenhos, suas fotografias, seus outros vídeos, trechos de filmes cinematográficos, pedaços de processos de pinturas e gravuras, imagens computacionais etc. com a imagem vídeo. Atribuímos a essa evidente hibridação videográfica o desencadeamento de processos criativos que potencializaram esteticamente suas mensagens artísticas criadas de uma maneira que, se fossem utilizadas linguagens artísticas isoladas, os resultados teriam um outro sentido e direção, talvez não tão ricos como os que puderam ser apreciados e discutidos em nossa formação em uma perspectiva de educação estética videográfica.

Um outro acontecimento que constatamos tratar de formação estética videográfica no processo investigativo está relacionado com a contaminação da linguagem vídeo. Ao contaminarem o vídeo com outros tipos de imagens, os colaboradores perceberam que isso permitia a eles que pudessem pensar com e sobre todas as imagens envolvidas em seus processos criativos e artísticos. Identificamos que, ao compreenderem essa possibilidade estética videográfica, o olhar crítico dos colaboradores foi ampliado. Os partícipes entenderam que são inúmeras as formas de se pensar as imagens pelo uso da imagem vídeo em uma seara artística, tanto isso é verdade que, desde os anos de 1960, a resultante dessa mixagem nos rendeu modalidades consagradas, mas pouco experienciadas na educação básica, como a

videoinstalação, a videoperformance, a videoescultura e outros infindáveis fluxos intermediários que não cessam em surgir devido as transformações tecnológicas, mas que, de maneira muito tímida, tem sido vista nas escolas cearenses. Isso sinaliza a urgência do acompanhamento que os futuros docentes de Artes Visuais precisam fazer em relação a essas vertentes videográficas, tendo em vista que são fenômenos imagéticos pós-fotográficos que abrigam as convergências eletrônicas e digitais, que tanto têm caracterizado a produção de imagens em movimento nas décadas iniciais do século XXI.

Ressaltamos que esse percurso de pesquisa e formação não foi traçado apenas constatando os aspectos positivos da aplicação de nossa formação estética, como o desenvolvimento de uma percepção mais sensível dos colaboradores em relação à estética da imagem vídeo. Algumas situações percebidas no grupo colaborador foram sintomáticas para se constatar alguns pressupostos, outrora empíricos, mas que, durante a vivência investigativa, tornaram-se realidade em nossa amostra, como o fato de perceber que a velocidade, a simultaneidade e a fragmentação das imagens são consequências de seu crescimento e circulação na era digital, e que esse tempo tem prejudicado o contemplar e o refletir criticamente sobre o que chega aos nossos olhos.

Em muitos momentos da formação, percebemos que a ânsia por vivenciarem momentos práticos e a resistência a um processo de pausa e reflexão sobre o que lemos ou produzimos no grupo apontam para a máxima de que vivemos sim tempos de embotamentos de nossas experiências estéticas e que formações extracurriculares em uma perspectiva de educação estética, que conectem nossos discentes à realidade da vida que vivem, possam vir a ser contempladas nas matrizes curriculares dos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais, pois se mostram necessárias e urgentes, como a experiência que vivemos em nossa Pesquisa-Ação.

Como constatamos nos depoimentos dos partícipes nos encontros de sensibilizações estéticas, a escola não foi a protagonista na aproximação entre o grupo colaborador e a imagem vídeo, sendo esse papel delegado ao nível superior na Figura do CLAV/IFCE, situação que por si não resolve, tendo em vista as falhas históricas no ensino de Arte brasileiro e que, inevitavelmente, comprometem a formação do docente de Artes Visuais em uma dimensão estética quando o assunto envolve arte e tecnologias contemporâneas. A pesquisa nos revelou que houve um déficit enorme de experiências dos partícipes na tríade escola, arte-educação e uso de tecnologias. Tal situação foi reforçada via questionário aplicado em nossa pesquisa, corroborando que o grupo colaborador pouco usou o vídeo na adolescência e fase adulta, e com isso voltamos ao histórico de falta de incentivo à contextualização, fruição e produção com esse tipo de imagem na escola em bacharelados e cursos de licenciaturas em Artes Visuais.

Outro ponto negativo, que de certa forma se relaciona com o anterior, foi o fato de termos percebido que o grupo colaborador não produziu nenhum vídeo focado em questões ligadas à arte-educação. Como havíamos ressaltado em um de nossos encontros da Pesquisa-Ação, sentimos, ao longo do processo investigativo, que os colaboradores perderam um pouco o foco de que seria interessante canalizar os resultados estéticos videográficos em diálogo com o próprio *locus*, ou melhor, com a realidade na qual estão inseridos: em um Curso de Licenciatura em Artes Visuais e não em um Bacharelado. A todo momento tentávamos fazer as devidas conexões dos encontros com a realidade do chão da escola, porém, a adesão a esse tipo de discussão se mostrou rarefeita. No início dos encontros até percebemos um esboço de que toda a formação caminharia em função de resultados estéticos da imagem vídeo voltados à arte-educação. A realidade do campo se mostrou contrária, como se, na metade do processo, o grupo colaborador estivesse mais preocupado com o aprimoramento de suas poéticas com o vídeo e a conexão de toda aquela vivência com suas identidades enquanto artistas, do que com a identificação e preocupação a docência em Artes Visuais. Arriscamos que esse episódio tenha reflexo em uma realidade maior, costumeiramente associada a precarização e falta de valorização da atividade professoral, o que faz com que muitos jovens não se enxerguem como futuros profissionais da educação.

Apesar de estarmos sujeitos aos percalços de toda pesquisa em curso, termos conseguido internalizar, no grupo colaborador, que a imagem vídeo não é algo menor do que nenhuma outra manifestação artística, justamente por seu caráter hibridizado, nos fez comprovar e validar a tese de que uma formação extracurricular em vídeo, que enfatize processos de produção, fruição e reflexão com alunos de Licenciatura em Artes Visuais, tendo como mediação elementos do patrimônio cultural, promove o aprimoramento da educação estética videográfica e instrumentaliza o futuro professor/artista/pesquisador para lidar com ensino de Arte na contemporaneidade. Nesse sentido, logramos êxito quando em um dado momento da Pesquisa-Ação compreendemos que o vídeo, com sua maleabilidade para aderir e adentrar em quaisquer outras imagens, linguagens e manifestações artísticas, não deve ser ensinado e discutido nos moldes tradicionais das modalidades de arte já consolidadas, pois certamente reduziríamos todo o seu potencial estético e inventivo.

Chegamos à conclusão de que esse tipo de imagem possui uma forma *sui generis* de ser repassada a quem por ela se interessar e com ela decidir se expressar artisticamente. Sua indefinição coloca-a como uma imagem complexa que, em nosso contexto formativo multirreferencial de conhecimentos, se manifestou em sua plenitude de possibilidades estéticas. A imagem vídeo em contato com diferentes materiais gráficos ou saberes estabelece um elo

criativo entre eles que permite um agir estético multirreferencial e complexo, capaz de ampliar e desenvolver o olhar para percebermos de uma outra maneira o que está à nossa volta.

Compreendendo que a educação estética contempla uma perspectiva orgânica e integral de se ver o mundo e sabendo, em base, que ela faz parte da educação formal e informal, com o objetivo de amplificar nossa capacidade de decifrar a cultura para que possamos ampliar a nossa noção de fruirmos quaisquer bens e fenômenos culturais, podemos dizer que Educação Estética Videográfica é um conjunto de ações de educação estética que se dão de forma processual e que contemplam o fazer/fruir/refletir com a imagem vídeo, visando desencadear novas percepções sobre seu uso e implementação nas esferas culturais, artísticas e educacionais.

Foi o que aconteceu quando nos propusemos experienciar a imagem vídeo pelos caminhos da temática do patrimônio cultural. Como dito nesta pesquisa, o próprio conceito de patrimônio complexificou-se de tal maneira ao longo do tempo, que sua fronteira conceitual contaminou-se com outros conceitos, como o de memória e identidade, e com o fato de ter sido discutido pelos acontecimentos históricos que fizeram de Fortaleza, capital do Ceará, uma cidade que viveu tempos áureos de uma cultura audiovisual que fez surgir cinemas de rua, incentivando a produção local cinematográfica e videográfica em um nível comercial e teórico-prático na academia.

Nesse bojo multirreferencial em que diferentes conhecimentos como a história, o patrimônio cultural material e imaterial, o cinema, a arte como experiência e a formação inicial docente em Artes Visuais estiveram à serviço de uma formação extracurricular que, diferente da livre-expressão, procurou, com os usos da imagem videográfica, contextualizá-los, fruí-los e produzi-los, nosso pensamento foi o de promover o aprimoramento de uma consciência estética com esse tipo de imagem, para que sensibilidade e razão corroborem com o desenvolvimento de competências docentes.

Ao incluir as esferas culturais e tecnológicas em uma formação estética, priorizamos uma educação que prezou pela emancipação de seus cidadãos, cientes de que é preciso preservar a memória de um povo, principalmente em uma sociedade contemporânea e globalizada, que se descaracteriza na mesma velocidade em que o conhecimento se desatualiza. Nesse exercício de vigilância sobre o que somos, na luta pela manutenção de nossas identidades, podemos começar pelo ver e pelo sentir criticamente a cidade, o bairro, o nosso entorno e a nós mesmos pela dimensão do patrimônio cultural. Isso é pensar de forma crítica sobre o que nos chega e sobre o que vemos ao nosso redor. É essa experiência estética que queremos que afete o outro, sendo que, nesta pesquisa, esse outro é o licenciando em Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

REFERÊNCIAS

- ALVES, Liliane Luz; LEAL, Tito Barros. **Videoarte e vídeodança**: Letícia Parente e as novas artes na terra do sol. 2014. Disponível em: <<http://www.portalintercom.org.br/anais/nordeste2015/resumos/R47-2903-1.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2014.
- ARANTES, Priscila. **Arte e Mídia**: Perspectivas da estética digital. São Paulo, SP: Senac, 2012.
- ASSOCIAÇÃO CULTURAL VÍDEOBRASIL (São Paulo). **Quem somos**. 2020. Disponível em: <<http://site.videobrasil.org.br/quem-somos>>. Acesso em: 19 jan. 2020.
- ART Déco. In: ENCICLOPÉDIA – Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo352/art-deco>>. Acesso em: 02 ago. 2017. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.
- ARGAN, Giulio Carlo. **História da arte como história da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico do cinema**. São Paulo: Papyrus. 2012.
- AUMONT, Jacques. **A Imagem**. Lisboa: Texto & Grafia, 2005.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da arte**: Memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto**: Imagem e som: um manual prático I. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução Paulo Sérgio Rouanet. (Obras Escolhidas; v. I). São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. A base nacional comum curricular: Ensino de Arte nas escolas, ainda é uma coisa possível? **Jornada Brasileira de Educação e Linguagem/Encontro do Profeduc e Profletras/Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, v. 1, n. 1, p.01-11, jan. 2018. Semestral. Disponível em:

<<https://anaisonline.uems.br/index.php/jornadaeducacao/article/view/4862/4890>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

BIZERRIL, Luiz (Org.). **Cartografia do audiovisual cearense**. Fortaleza: Dedo de Moças Editora e Comunicação Ltda, 2012. Cap. 1. p. 58-76. Disponível em: <<https://publiquepelaeditora.files.wordpress.com/2014/01/cartografiadoaudiovisualcearense-livrocompleto.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

BOSI, Alfredo. **A dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**. São Paulo: T. A Queiroz, 1979.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: Crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRASIL. Ancine. Ministério da Cidadania. **O que significa segmento de mercado audiovisual?** 2020. Disponível em: <<https://www.ancine.gov.br/pt-br/conteudo/o-que-significa-segmento-de-mercado-audiovisual>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

BRASIL. Iphan. Ministério do Turismo. **Patrimônio cultural**. 2019. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218>>. Acesso em: 14 dez. 2019.

_____. Ministério do Turismo. **Patrimônio Material**. 2019. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/276/>>. Acesso em: 14 dez. 2019.

_____. Ministério do Turismo. **Patrimônio Imaterial**. 2019. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>>. Acesso em: 14 dez. 2019.

_____. Ministério do Turismo. **Instrumentos de Proteção**. 2019. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/275>>. Acesso em: 14 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Uma nova política para o audiovisual**: Agência Nacional do Cinema, os primeiros 15 anos. 2017. Disponível em: <https://www.ancine.gov.br/sites/default/files/livros/ANCINE%2015%20ANOS%20WEB%20FINAL_em%20baixa2.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2019.

BRASIL. **Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei no 9.394/1996 – Lei no 4.024/1961**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: dez. 2017.

BRASIL. **Lei Nº 11.892**: de 29 de dezembro de 2008. Institui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, cria os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 13 ago. 2016.

_____. **Parecer CNE/CES 280/2007.** Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em artes visuais, bacharelado e licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2016.

BRENDARIOLLI, Rita. Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o ensino da arte. 2010. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam:** a leitura da imagem e o ensino de Arte. São Paulo: Educ/Papesp/Cortez, 2003.

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

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio.** São Paulo: Estação Liberdade/Unesp, 2006.

CONFERÊNCIA Estética e Arte. São Paulo: Sesc Pinheiros, 2019. (90 min.), DV, son., color. Disponível em: <<https://www.facebook.com/sescsp/videos/450130099113315/>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEWEY, J. **Experiência e educação.** São Paulo: Editora Vozes, 2011.

_____. **Arte como Experiência.** org. BOYDSTON, Jo Ann. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUBOIS, Phillippe. **Cinema, video, Godard.** São Paulo: Cosac e Naif, 2004.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** São Paulo: Cortez, 1981.

ESPAÇO e tela, cognição e corpo – Filmes e vídeos de artistas. Produção de Caroline Rodrigues. São Paulo: Itaú Cultural, 2016. (7 min.), son., color. Legendado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M0Jr9W2HzMY&list=PLaV4cVMp_odwh2kV-bngESoWafQo733jV&index=3&t=0s>. Acesso em: 19 dez. 2019.

FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL (Brasil). **Análise do componente arte da base nacional comum curricular aberta à consulta pública.** 2015. Disponível em: <<https://faeb.com.br/admin/shared/midias/1468022712.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende. **Arte na educação escolar.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta:** ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Hucitec, 1985.

FLUXUS. In: ENCICLOPÉDIA – Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São

Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3652/fluxus>. Acesso em: 04 nov. 2017. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3, p.483-502, set, 2005. Quadrimestral.

FREITAS, Marcos Cezar e BICCAS, Maurilane de Souza. **Biblioteca básica da história da educação brasileira: história social da educação no Brasil (1926 – 1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GLAUBER, Rocha. In: ENCICLOPÉDIA – Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10814/glauber-rocha>>. Acesso em: 21 jan. 2020. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. Cap. 4. p. 79-108.

GORCZEWSKI, Deisimer *et al.* (org.). **Cinema que inventa bairro**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2019. 213 p.

HOLANDA, Firmino. História da produção de filmes no Ceará. In: BIZERRIL, Luiz (Org.). **Cartografia do Audiovisual Cearense**. Fortaleza: Dedo de Moças Editora e Comunicação Ltda, 2012. Cap. 1. p. 36-57. Disponível em: <<https://publiquepelaeditora.files.wordpress.com/2014/01/cartografiadoaudiovisualcearense-livrocompleto.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em artes visuais**. Fortaleza: IFCE, 2015. Disponível em: <<https://ifce.edu.br/fortaleza/menu/cursos/superiores/licenciatura/artes-visuais/pdf/projeto-pedagogico-artes-visuais.pdf/view>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

INSTITUTO MOREIRA SALES (São Paulo). **Nirez**. 2020. Disponível em: <<https://ims.com.br/titular-colecao/nirez/>>. Acesso em: 14 dez. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da educação profissional**. 1999 [online]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-profissional>>. Acesso em: 09 ago. 2016.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: UFSM, 2013.

_____. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. In: BARBOSA, A. M.; AMARAL, L. (Org.) **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: SENAC, 2008. p. 87-104.

JIMENEZ, Marc. **O que é estética?** Tradução Fulvia M. L. Moretto. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 1999.

KAPLAN, Abraham. Introdução. *In*: DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Org. Jo Ann Boydston. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

KINCHELOE, Joe L. **Pesquisa e educação: conceituando a bricolagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artemed, 2007.

LAROSSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, dez. 2.

LEITE, Ary. A exibição cinematográfica no Ceará. *In*: BIZERRIL, Luiz (Org.). **Cartografia do Audiovisual Cearense**. Fortaleza: Dedo de Moças Editora e Comunicação Ltda, 2012. Cap. 1. p. 58-76. Disponível em: <<https://publiquepelaeditora.files.wordpress.com/2014/01/cartografiadoaudiovisualcearense-livrocompleto.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

LINCOLN, GUBA, LINCOLN, Yvonna S.; GUBA, Egon G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. *In*: DENZIN, Norman k.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto alegre: Artmed, 2006. p. 169-192.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 429-452, jun. 2017. Disponível em<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782017000200429&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 jan. 2020.

MACEDO, RS., GALEFFI, D., and PIMENTEL A. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 174 p. ISBN 978-85-232-0636-9.

MACHADO, Arlindo. Cinema e arte contemporânea. **Z Cultural: revista do programa avançado de cultura contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 1, p.1-5, jan. 2015. Semestral. Disponível em: <<http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/cinema-e-arte-contemporanea-de-arlindo-machado/>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

_____. **Arte e mídia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. **Pré-cinemas & pós-cinemas**. Campinas: Papirus, 1997.

MACHADO, Gilberto Andrade. **Calidoscópico: experiências de artistas-professores como eixo para uma história do ensino de Artes plásticas em Fortaleza**. 2008. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, CE, 2008.

MARTINS, J. B. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, 26, p. 85-94.

2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a06.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

_____. Multirreferencialidade e educação. In: BARBOSA, J.G. (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: Editora da UFSCar, p. 21-34. 1998.

MARTINS, Alice Fátima. Imagens do cinema, cultura contemporânea e o ensino de Artes visuais. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.). **Arte, educação e cultura**. 2. ed. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015. Cap. 1. p. 101-117.

MELLO, Christine. **Extremidades do vídeo**. São Paulo: SENAC, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005. 120 p.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, [s.l.], v. 15, n. 30, p.5-16, 30 dez. 2004. Fundação Carlos Chagas. <http://dx.doi.org/10.18222/eae153020042148>. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2148>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos. O campo do patrimônio cultural e a história: itinerários conceituais e práticas de preservação. **Antíteses**, [s.l.], v. 7, n. 14, p.45-67, 2014. Fluxo Contínuo. Universidade Estadual de Londrina. <http://dx.doi.org/10.5433/1984-3356>. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/19969>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

NÖTH, Winfried; SANTAELLA, Lúcia. **Imagem: Cognição, Semiótica, Mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1998.

PASSOS, E.; BARROS, R. D. B. **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da faculdade de educação**. São Paulo: v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

PIMENTEL, Lucia Gouveia. Tecnologias contemporâneas e o ensino da Arte. In: BARBOSA, A. M. (org). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 10. p. 113-121.

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

PUGLISI, M.L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

RIBEIRO, Regilene Ap. Sarzi. **Entre TV e videoarte**: a sátira e o experimentalismo na arte da segunda geração do vídeo brasileiro. 2017. Disponível em: <<http://copec.eu/wcca2017/proc/works/11.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

ROUILLÉ, André. **A fotografia**: entre documento e arte contemporânea. São Paulo: Senac, 2009.

SALES, J. A. M. DE; ARRAIS, G. DE A.; FARIAS, I. M. S. DE. **O museu virtual de arte como espaço de educação estética / The virtual museum of art as a place of aesthetic education**. Roteiro, v. 39, n. 2, p. 487-514, 25 set. 2014. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/4857>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino. Escola de Belas Artes da SCAP: conquistas e contradições de um projeto inacabado. In: José Gerardo Vasconcelos; José Rogério Santana; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). **História da Educação real e virtual em debate**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 1989.

SCHUTZ-FOERSTE, Gerda Margit. **A Imagem no Ensino da Arte em novas e/ou velhas perguntas**. In: BARBOSA, A.M. & CUNHA F.P. São Paulo: Cortez, 2010. v.1. p.102.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à estética**. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

SUBTIL, M. J. A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 12, p. 125-151, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

THERRIEN, Jacques. Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; SANTOS, L. (org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. XV ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.307-323.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Nome:

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) de uma pesquisa. Não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações seguintes e faça qualquer pergunta que quiser, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Eu, Wendel Alves de Medeiros, o convido para fazer parte, junto comigo, do estudo doutoral intitulado “Educação em Estética Videográfica com Licenciandos em Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará”. Meu objeto de estudo é a formação estética videográfica de alunos de cursos de licenciatura em artes visuais.

Como pressuposto ao objeto de estudo tenho a percepção de que as mudanças tecnológicas que nos levaram à realidade do digital – devido ao barateamento dos computadores *desktop* pessoais e à implementação da Internet na primeira metade da década de 1990 ao grande público – trouxeram-nos tempos de embotamento de nossas experiências estético-visuais. Supõe-se que há sim um empobrecimento desse tipo de experiência que em muito se deve ao crescimento exponencial das imagens na contemporaneidade. Esse saber, que só se consegue subjetivamente, já que a experiência é particular, nos levou à elaboração da tese: uma formação extracurricular em vídeo que enfatize processos de produção, de fruição e de reflexão com alunos de Licenciatura em Artes Visuais, tendo como mediação elementos do patrimônio cultural, promove o aprimoramento da educação estética videográfica e instrumentaliza o futuro professor/artista/pesquisador para lidar com ensino de Arte na contemporaneidade.

O foco do estudo centra-se na educação e, conseqüentemente, a formação estética videográfica de alunos de cursos de licenciatura em artes visuais. A investigação, de maneira geral, objetiva compreender possibilidades de educação estética com alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE, utilizando o vídeo como linguagem e o patrimônio cultural como mediação.

A pesquisa aqui proposta é realizada por meio da pesquisa-ação, concretizada através de encontros ocorridos com grupo de licenciandos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE e tem por objetivos específicos: discutir a formação videográfica de alunos de Artes Visuais em uma perspectiva de educação estética; implementar processos de formação videográfica que possam promover discussões e práticas sobre a identidade do professor/artista/pesquisador, utilizando tecnologias contemporâneas; fomentar processos de fruição e de produção de imagens com a linguagem videográfica, tendo o patrimônio cultural como elemento de mediação.

Os procedimentos metodológicos do recolhimento e produção das informações se darão nos encontros de planejamento; tomada de decisão e encontro de fatos (*factfinding*) sobre os resultados da ação. De minha parte, nossos encontros serão observados, gravados em suportes audiovisuais e registrados em diário de campo analógicos e digitais, para que eu possa me ater ao visto e fazer emergir o não-visto. Você será essencial em todo esse processo, sendo a sua participação colhida na forma de aplicação de questionários, entrevistas, depoimentos escritos e audiovisuais, além dos registros que você efetivar em seu diário de formação. Os encontros serão realizados no Instituto Federal de Educação do Ceará (IFCE), especificamente no Curso de Licenciatura em Artes Visuais (CLAV) no contraturno do curso, com agendamento prévio, sempre de acordo com a disponibilidade dos integrantes. É preciso deixar claro que não incidirá nenhum custo para você e nem para a CLAV/IFCE.

Suas respostas serão tratadas de forma confidencial, garantindo-se o seu anonimato, para isso, preparei um questionário inicial e nele você poderá escolher um nome de uma personalidade cearense que se destacou na cultura ou nas artes. Isso garantirá a você um codinome durante o transcorrer da pesquisa; bem como serão resguardados todos os procedimentos éticos nesse estudo. Sua colaboração é de extrema importância para o desenvolvimento desta pesquisa e coloco-me a disposição para prestar outros esclarecimentos que se fizerem necessários. Para tanto forneço meus telefones e e-mail: 85 999890793 (VIVO e whatsapp) – wendeldesign@gmail.com.

Estarei sempre à disposição para esclarecer dúvidas e será garantido a você, o acesso em qualquer tempo às informações sobre os procedimentos relacionados à pesquisa; terá liberdade para retirar o seu consentimento a qualquer momento, e deixar de participar do curso, sem que isso traga prejuízo à sua permanência na instituição; terá garantido o sigilo das informações registradas.

Espero contar com sua valiosa participação, pois ela é fundamental para o alcance dos objetivos do estudo.

O tema apresentado mostra-se de grande relevância para o campo da arte-educação porque vai contribuir com uma reflexão crítica no âmbito da formação docente em artes visuais. O licenciando em Artes Visuais, futuro arte-educador e agente propagador de cultura, faz parte desse tempo em que é preciso formá-lo e transformá-lo, por meio de uma educação estética que contemple hoje o campo das visualidades em movimento. Ao incluir as esferas culturais e tecnológicas em uma formação estética, priorizamos uma educação que preza pela emancipação de seus cidadãos, cientes de que é preciso preservar a memória de um povo, principalmente em uma sociedade contemporânea e globalizada, que se descaracteriza na mesma velocidade em que o conhecimento se desatualiza. E nesse exercício de vigilância sobre o que somos, na luta pela manutenção de nossas identidades, podemos começar pelo ver e pelo sentir criticamente a cidade, o bairro, o nosso entorno e nós mesmos, pela dimensão do patrimônio cultural.

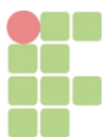
O(a) _____ abaixo assinado(a) _____, _____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário(a) da pesquisa. Expresso que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também a respeito da pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. Declaro, ainda, que recebi uma cópia assinada deste documento.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do voluntário:

Nome do pesquisador:

APÊNDICE B – Plano de Aula do Módulo I: Formação Estética Videográfica com Licenciandos em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
CEARÁ
Campus Fortaleza

PLANO DE AULA

1. IDENTIFICAÇÃO

Área: Educação - Linha de pesquisa: Formação, Didática e Trabalho Docente – NÚCLEO 3: Arte, Memória e Formação	Formação Estética Videográfica com Licenciandos em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará	Tema: Educação Estética Videográfica – Cinema e vídeo: diferenças e aproximações
Data: 13/05/2019	Horário: 13h40min às 15h00min	Formador: doutorando em Educação Wendel Alves PPGE/UECE

2. PLANO

Objetivos:	Conteúdo Programático:	Recursos:
APRENDER o conceito de AUDIOVISUAL CONHECER o conceito de CINEMA E VÍDEO APREENDER as diferenças e aproximações entre o CINEMA e o VÍDEO;	Contextualização 1. O que é audiovisual? 2. Definição sobre cinema e vídeo Fruição 3. Diferenças e aproximações entre Cinema e Vídeo (exibição de exemplos artísticos nos dois campos)	Data Show – projetor; Caixa de som acústica; Notebook, teclado e mouse sem fio; Conexão à internet;



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
CEARÁ
Campus Fortaleza

	Produção 4. Avaliação: A partir de uma citação do pesquisador Francês Philippe Dubois em seu livro Cinema, Vídeo, Godard (2004), solicitamos aos colaboradores que criassem um vídeo ressaltando alguma característica marcante em suas personalidades.	
--	---	--

3. PROCEDIMENTOS

INTRODUÇÃO:	DESENVOLVIMENTO:	CONCLUSÃO:
Contextualização 1º momento: Dar as boas vindas; Resumir de forma breve como foi encontro anterior;	Fruição 3º momento Apresentação de uma definição contemporânea de vídeo e de cinema através da exibição de	Produção 4º momento Abre para a fala dos participantes: Diante do conteúdo exposto, foi possível



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
CEARÁ
Campus Fortaleza

2º momento Começaremos pela definição de audiovisual; fato filmico; cinematográfico e dispositivo cinematográfico segundo Jacques Aumont e Michel Marie (2012) com o intuito de esclarecer quando uma obra audiovisual pertence, adentra ou hibridiza o campo do cinema e vídeo. Esse momento será ilustrado com algumas imagens fotográficas que mostram exemplos filmicos e cinematográficos	depoimentos de teóricos do audiovisual experimental e trabalhos de videoartistas brasileiros, que participaram da EXPOSIÇÃO FILMES E VÍDEOS DE ARTISTAS DA COLEÇÃO ITAÚ CULTURAL: Espaço e Tela, Cognição e Corpo – Filmes e Vídeos de Artistas (2016) - fala da pesquisadora Christine Mello e do prof. André Parente – do minuto 4' – 7'28" Imagem em Movimento e Descoberta do Mundo – Filmes e Vídeos de Artistas (2016) – fala da pesquisadora Christine Mello; Trechos sobre o que é a <u>videoarte</u> extraídos do documentário "<u>Videoarte em destaque na Mídia em Foco</u>"	esclarecer os conceitos sobre audiovisual, cinema e vídeo, suas diferenças e aproximações? O autor e pesquisador francês <u>Phillipe Dubois</u> fala que "o vídeo é o ato de olhar se exercendo [...] por um sujeito em ação" (DUBOIS, 2004, p.72). A partir dessa citação, como você faria um vídeo que pudesse externar algo marcante em sua personalidade?
--	---	--

4. AVALIAÇÃO:

O autor e pesquisador francês Phillipe Dubois fala que "o vídeo é o ato de olhar se exercendo [...] por um sujeito em ação" (DUBOIS, 2004, p.72).

A partir dessa citação, como você faria como você faria um vídeo que pudesse externar algo marcante em sua personalidade?
Entrega: 05 dias a partir do último encontro.



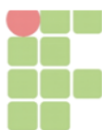
INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
CEARÁ
Campus Fortaleza

5. INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS:

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. Dicionário teórico e crítico de cinema. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DUBOIS, Phillippe. Cinema, Vídeo. Godard. São Paulo: Cosac e Naif, 2004

APÊNDICE C – Plano de Aula do Módulo II: Formação Estética Videográfica com Licenciandos em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
CEARÁ
Campus Fortaleza

PLANO DE AULA

1. IDENTIFICAÇÃO

Área: Educação - Linha de pesquisa: Formação, Didática e Trabalho Docente – NÚCLEO 3: Arte, Memória e Formação	Formação Estética Videográfica com Licenciandos em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará	Tema: Educação Estética Videográfica – Cinema e vídeo: diferenças e aproximações – sensibilização estética
--	--	--

Data: 21/06/2019	Horário: 08h30min às 10h00min	Formador: doutorando em Educação Wendel Alves PPGE/UECE
------------------	-------------------------------	---

2. PLANO

Objetivos:	Conteúdo Programático:	Recursos:
DESENVOLVER sensibilizações estéticas ASSISTIREM e DISCUTIREM as produções videográficas realizadas no Encontro IV	Contextualização 1. O que estética na concepção de Edgar Morin (exibição de trechos de uma palestra) Fruição 2. Apresentação e discussão dos vídeos produzidos no Encontro IV pelos pesquisadores colaboradores	Data Show – projetor; Caixa de som acústica; Notebook, teclado e mouse sem fio; Conexão à Internet;

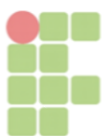


INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
CEARÁ
Campus Fortaleza

	Produção 3. Avaliação: A partir do material bibliográfico disponibilizado e das discussões realizadas no Encontro V, solicitamos aos colaboradores que pesquisem sobre <u>videoarte</u> e selecionem um videoartista que tenha aproximação estética e conceitual com os vídeos produzidos	
--	---	--

3. PROCEDIMENTOS

INTRODUÇÃO:	DESENVOLVIMENTO:	CONCLUSÃO:
Contextualização 1º momento: Dar as boas vindas; Resumir de forma breve como foi	Fruição 3º momento Apresentação dos vídeos produzidos no Encontro	Produção 4º momento A partir do material bibliográfico



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
CEARÁ
Campus Fortaleza

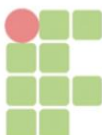
encontro anterior; 2º momento Começaremos pela definição de estética, tendo como base trechos de fala do filósofo Edgar Morin. Esse momento tem a clara intenção de provocar uma sensibilização estética nos pesquisadores colaboradores, de maneira que eles possam compreender suas escolhas plásticas, sensíveis e conceituais realizadas em seus vídeos	IV seguida de discussão sobre as aproximações dessas produções com a estética da imagem vídeo.	disponibilizado e das discussões realizadas no Encontro V, solicitamos aos colaboradores que pesquisem sobre <u>videoarte</u> e selecionem um videoartista que tenha aproximação estética e conceitual com os vídeos que vocês produziram.
--	---	---

4. AVALIAÇÃO:

A partir do material bibliográfico disponibilizado e das discussões realizadas no Encontro V, solicitamos aos colaboradores que pesquisem sobre videoarte e selecionem um videoartista que tenha aproximação estética e conceitual com os vídeos que vocês produziram.

5. INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS:

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. Dicionário teórico e crítico de cinema. Campinas, SP: Papirus, 2012.



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
CEARÁ
Campus Fortaleza

DUBOIS, Phillippe. Cinema, Vídeo, Godard. São Paulo: Cosac e Naif, 2004