



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Artes

Alessandra Oliveira da Silva Caetano

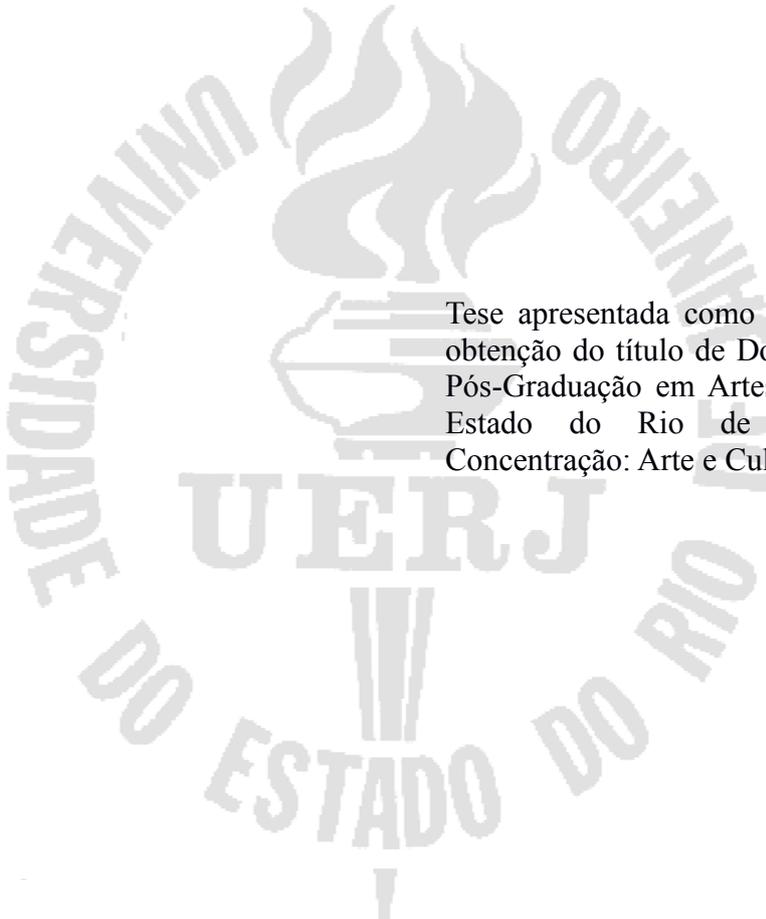
**Cartografias do ensino contemporâneo da arte em espaços não formais:  
máquinas de visão, campos cegos e transbordamentos do visível**

Rio de Janeiro

2016

Alessandra Oliveira da Silva Caetano

**Cartografias do ensino contemporâneo da arte em espaços não formais: máquinas de  
visão, campos cegos e transbordamentos do visível**



Tese apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutor, ao Programa de  
Pós-Graduação em Artes da Universidade do  
Estado do Rio de Janeiro. Área de  
Concentração: Arte e Cultura Contemporânea.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Isabela Nascimento Frade.

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEHB

C128 Caetano, Alessandra Oliveira da Silva.  
Cartografias do ensino contemporâneo da arte em espaços não formais: máquinas de visão, campos cegos e transbordamentos do visível / Alessandra Oliveira da Silva Catano. – 2016.  
230 f.

Orientadora: Isabela Nascimento Frade.  
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Artes.

1. Arte – Estudo e ensino – Teses. 2. Educação não formal – Teses. 3. Artes – Formação de professores – Teses. 4. Espaço (Arte) – Teses. 5. Percepção de imagens – Teses. 6. Cartografia – Teses. I. Frade, Isabela Nascimento. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Artes. III. Título.

CDU 7:37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Alessandra Oliveira da Silva Caetano

**Cartografias do ensino contemporâneo da arte em espaços não formais: máquinas de  
visão, campos cegos e transbordamentos do visível**

Tese apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutor, ao Programa de  
Pós-Graduação em Artes da Universidade do  
Estado do Rio de Janeiro. Área de  
Concentração: Arte e Cultura Contemporânea.

Aprovado em 23 de setembro de 2016.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Isabela Nascimento Frade (Orientadora)  
Instituto de Artes - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva  
Universidade do Estado de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Rejane Galvão Coutinho  
Universidade do Estado de São Paulo

---

Prof. Dr. Luiz Sérgio Oliveira  
Universidade Federal Fluminense

---

Prof. Dr. Aldo Victório Filho  
Instituto de Artes - UERJ

Rio de Janeiro

2016

## **DEDICATÓRIA**

*Aos meus pais Antônio Augusto (em memória) e Tânia, à minha irmã Fabrícia.*

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família e amigos, pelo apoio e confiança. À professora Isabela Frade, minha orientadora, e a todos os professores que, ao longo dos cursos de graduação, mestrado e doutorado contribuíram, com seus esforços e conhecimentos, para minha formação.

## RESUMO

CAETANO, Alessandra Oliveira da Silva. *Cartografias do ensino contemporâneo da arte em espaços não formais: máquinas de visão, campos cegos e transbordamentos do visível*. 2016. 230 f. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Contemporânea) – Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

O trabalho coloca em questão as zonas indiscriminadas ou oclusas, que denominamos de *campos cegos*, de determinadas experiências contemporânea de ensino de arte em espaços educativos não formais. Para isso se organiza em duas etapas. A primeira faz um levantamento bibliográfico de estudos sobre práticas docentes não formais em arte, publicados entre os anos de 2007 e 2015 nos anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) junto ao Comitê de Ensino e Aprendizagem em Arte (CEAA)/ Comitê de Educação em Artes Visuais (CEAV) e em Simpósios Temáticos Anuais. A segunda se baseia em um estudo de múltiplos casos utilizando de metodologia de observação participante. As informações produzidas são utilizadas para traçar uma cartografia de ações arte-educadoras em espaços não formais através de investigações acadêmicas produzidas por docentes-pesquisadores: suas experiências, metodologias, referenciais teóricos, temas transversais, visibilidades e invisibilidades.

Palavras-chave: Ensino não formal de arte. Cartografia. Máquinas de visão. Campos cegos. Transbordamentos.

## ABSTRACT

CAETANO, Alessandra Oliveira da Silva. *Cartographies of contemporary art teaching in non-formal spaces: vision machines, blind fields and visible*. 2016. 230 f. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Contemporânea) – Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

The work questions the indiscriminate areas or occluded, we call blind fields, of certain contemporary art experiences of teaching in non-formal educational spaces. To this is organized in two steps. The first is a literature review of studies on non-formal educational practices in art, published between 2007 and 2015 in the annals of the Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) next to the Comitê de Ensino e Aprendizagem em Arte (CEAA)/ Comitê de Educação em Artes Visuais (CEAV) and Annual Thematic Symposia. The second is based on a multiple case study using participant observation methodology. The information produced is used to draw a map of art educators actions in non-formal spaces through academic research produced by researchers-teachers: their experiences, methodologies, theoretical frameworks, cross-cutting issues, visibility and invisibility.

Keywords: Non-formal art education. Cartography. Vision machines. Blind fields. Overflowing.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – (a) e (b):	Oficina “Palavras do Bairro .....	184
Imagem 2 – (a), (b), (c), (d) e (e):	As Aventuras de Iguazu e sua Turma – A passagem secreta da geladeira .....	192
Imagem 3 – (a), (b) e (c):	As Aventuras de Iguazu e sua Turma – O trem e a estação de Nova Iguazu .....	193
Imagem 4 – (a), (b), (c), (d), (e) e (f):	As Aventuras de Iguazu e sua Turma – Máquinas de Visão .....	194
Imagem 5 – (a), (b), (c), (d) e (e):	As Aventuras de Iguazu e sua Turma – Máquinas de Visão (2) .....	195
Imagem 6 – (a), (b), (c), (d) e (e):	Projeto Câmara Clara - Oficina de fotografia, exposição <i>Território</i> .....	207
Imagem 7 – (a), (b) e (c):	<i>Cow Parade</i> Rio - Projeto “Vaca nas Escolas” .....	210

## LISTA DE MAPAS

Mapa 1 –	Base de Dados: Levantamento bibliográfico quantitativo.....	57
Mapa 2 –	Publicações no CEAA/ CEAV entre 2007 e 2015 .....	63
Mapa 3 –	Publicações em Simpósios Temáticos sobre Ensino de Arte entre 2007 e 2015 .....	64
Mapa 4 –	Publicações em Pesquisas PIBIC sobre Ensino de Arte entre 2007 e 2015 .....	65
Mapa 5 –	Comparativo das publicações do CEAA/ CEAV, Simpósios Temáticos e pesquisas PIBIC sobre Ensino de Arte de 2007 a 2015 .....	66
Mapa 6 –	Interseções territoriais: CEAA/ CEAV, Simpósios Temáticos e PIBIC ...	69
Mapa 7 –	Principais Eixos Temáticos - Simpósios Anuais (2012-2015) .....	71
Mapa 8 –	Eixos Temáticos ANPAP 2007 a 2015: CEAA/ CEAV, Simpósios Temáticos Anuais e PIBIC .....	76
Mapa 9 –	Eixos Temáticos ANPAP 2007-2015 (Sobreposição) .....	78
Mapa 10 –	Eixos Temáticos ANPAP 2007 .....	79
Mapa 11 –	Eixos Temáticos ANPAP 2008 .....	80
Mapa 12 –	Eixos Temáticos ANPAP 2009 .....	81
Mapa 13 –	Eixos Temáticos ANPAP 2010 .....	82
Mapa 14 –	Eixos Temáticos ANPAP 2011 .....	83
Mapa 15 –	Eixos Temáticos ANPAP 2012 .....	84
Mapa 16 –	Eixos Temáticos ANPAP 2013 .....	85
Mapa 17 –	Eixos Temáticos ANPAP 2014 .....	86
	Mapa 18 – Eixos Temáticos ANPAP 2015 .....	87
Mapa 19 –	Quantitativo anual de artigos publicados do Eixo Temático Ensino de Arte em Espaços Não Formais de Educação .....	89

Mapa 20 –	Comparação entre pesquisas Ensino não Formal de Artes e total inicial de publicações coletadas .....	90
Mapa 21 –	Artigos sobre Ensino de Artes em Espaços não Formais coletados no CEAA/CEAV, Simpósios e PIBIC .....	91
Mapa 22 –	Artigos sobre Ensino de Artes em Espaços não Formais coletados no CEAA/CEAV .....	92
Mapa 23 –	Artigos sobre Ensino de Artes em Espaços não Formais coletados em Simpósios Temáticos .....	93
Mapa 24 –	Local da publicação dos artigos .....	95
Mapa 25 –	Vínculos das pesquisas geradoras .....	104
Mapa 26 –	Pesquisas geradoras: ANPAP 2008, Florianópolis (SC) .....	106
Mapa 27 –	Pesquisas geradoras: ANPAP 2009, Salvador (BA) .....	107
Mapa 28 –	Pesquisas geradoras: ANPAP 2010, Cachoeira (BA) .....	109
Mapa 29 –	Pesquisas geradoras: ANPAP 2011, Rio de Janeiro (RJ) .....	110
Mapa 30 –	Pesquisas geradoras: ANPAP 2012, Rio de Janeiro (RJ) .....	112
Mapa 31 –	Pesquisas geradoras: ANPAP 2013, Belém (PA) .....	113
Mapa 32 –	Pesquisas geradoras: ANPAP 2014, Belo Horizonte (MG) .....	114
Mapa 33 –	Pesquisas geradoras: ANPAP 2015, Santa Maria (RS) .....	116
Mapa 34 –	Geopolítica das pesquisas geradoras: Vínculos/ Região .....	120
Mapa 35 –	Localização das ações pesquisadas: ANPAP 2007-205 .....	122
Mapa 36 –	Localidade das ações estudadas: ANPAP 2008, Florianópolis (SC) .....	124
Mapa 37 –	Localidade das ações estudadas: ANPAP 2009, Salvador (BA) .....	125
Mapa 38 –	Localidade das ações estudadas: ANPAP 2010, Cachoeira (BA) .....	127
Mapa 39 –	Localidade das ações estudadas: ANPAP 2011, Rio de Janeiro (RJ) .....	128
Mapa 40 –	Localidade das ações estudadas: ANPAP 2012, Rio de Janeiro (RJ) .....	130
Mapa 41 –	Localidade das ações estudadas: ANPAP 2013, Belém (PA) .....	131

Mapa 42 –	Localidade das ações estudadas: ANPAP 2014, Belo Horizonte (MG) ...	132
Mapa 43 –	Localidade das ações estudadas: ANPAP 2015, Santa Maria (RS) .....	134
Mapa 44 –	Geopolítica das Pesquisas do Ensino da Arte em Espaços não Formais - Ações Pesquisadas .....	137
Mapa 45 –	Temas transversais .....	146
Mapa 46 –	Geopolítica dos estudos sobre ensino de arte em espaços não formais (2007-2015) .....	151
Mapa 47 –	Ensino de arte em espaços não formais: Pesquisadores/ Vínculos atuais	221

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Mapa 1 .....	57
Quadro 2 –	Artigos coletados: Ano, cidade, instituição e tema .....	59
Quadro 3 –	CEAA/ CEAV, Simpósios Temáticos Anuais e pesquisas PIBIC sobre ensino de arte – artigos coletados por ano .....	60
Quadro 4 –	Mapa 2 .....	63
Quadro 5 –	Mapa 3 .....	64
Quadro 6 –	Mapa 4 .....	65
Quadro 7 –	Mapa 5 .....	66
Quadro 8 –	Mapa 7 .....	71
Quadro 9 –	Principais Eixos Temáticos identificados nas pesquisas publicadas pelo Comitê de Ensino-Aprendizagem da Arte (CEAA)/ Comitê de Educação em Artes Visuais (CEAV), Simpósios Temáticos anuais e pesquisas PIBIC sobre Ensino da Arte .....	72
Quadro 10 –	Mapa 8 .....	76
Quadro 11 –	Mapa 9 .....	78
Quadro 12 –	Mapa 10 .....	79
Quadro 13 –	Mapa 11 .....	80
Quadro 14 –	Mapa 12 .....	81
Quadro 15 –	Mapa 13 .....	82
Quadro 16 –	Mapa 14. ....	83
Quadro 17 –	Mapa 15 .....	84
Quadro 18 –	Mapa 16 .....	85
Quadro 19 –	Mapa 17 .....	86
Quadro 20 –	Mapa 18 .....	87

Quadro 21 –	Mapa 19 .....	89
Quadro 22 –	Mapa 20 .....	90
Quadro 23 –	Mapa 21 .....	91
Quadro 24 –	Mapa 22 .....	92
Quadro 25 –	Mapa 23 .....	93
Quadro 26 –	Mapa 24 .....	95
Quadro 27 –	Mapa 24: Artigos, autor(es), palavras-chave e resumos .....	96
Quadro 28 –	Mapa 25 .....	104
Quadro 29 –	Mapa 26 .....	106
Quadro 30 –	Mapa 27 .....	107
Quadro 31 –	Mapa 28 .....	109
Quadro 32 –	Mapa 29 .....	110
Quadro 33 –	Mapa 30 .....	112
Quadro 34 –	Mapa 31 .....	113
Quadro 35 –	Mapa 32 .....	114
Quadro 36 –	Mapa 33 .....	116
Quadro 37 –	Modalidade e situação das pesquisas geradoras na época da publicação dos artigos coletados .....	118
Quadro 38 –	Vinculações das pesquisas geradoras identificadas .....	119
Quadro 39 –	Mapa 34 .....	120
Quadro 40 –	Geopolítica das pesquisas geradoras – Vínculos/ Áreas de Conhecimento/ Região .....	121
Quadro 41 –	Mapa 35 .....	122
Quadro 42 –	Mapa 36 .....	124
Quadro 43 –	Mapa 37 .....	125

Quadro 44 –	Mapa 38 .....	127
Quadro 45 –	Mapa 39 .....	128
Quadro 46 –	Mapa 40 .....	130
Quadro 47 –	Mapa 41 .....	131
Quadro 48 –	Mapa 42 .....	133
Quadro 49 –	Mapa 43 .....	135
Quadro 50 –	Migrações regionais das pesquisas .....	136
Quadro 51 –	Mapa 44 .....	137
Quadro 52 –	Principais instâncias da pesquisa sobre ensino de arte em espaços não formais de ensino .....	139
Quadro 53 –	Oficinas de artes visuais: Principais modalidades .....	140
Quadro 54 –	Mapa 45 .....	146
Quadro 55 –	Mapa 46 .....	151
Quadro 56 –	Pesquisadores áreas de conhecimento/ Região .....	155
Quadro 57 –	Percentual de pesquisadores/ Região .....	156
Quadro 58 –	Pesquisadores identificados por coautorias e períodos de publicação ...	158
Quadro 59 –	Pesquisadores identificados por coautorias e períodos de publicação (2) .....	159
Quadro 60 –	Pesquisadores/ Campos de pesquisa/ Palavras-chave .....	160
Quadro 61 –	Mapa 47 .....	222

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
1	<b>DAS LATITUDES E LONGITUDES: PALAVRAS-CHAVE PARA PENSAR UMA CARTOGRAFIA DO ENSINO NÃO FORMAL DA ARTE</b>	34
1.1	<b>Ensino de Arte em espaços não formais</b> .....	34
1.2	<b>Cartografias</b> .....	43
1.3	<b>Máquinas de Visão, campos cegos e transbordamentos do visível</b> .....	47
1.4	<b>Campos cegos do ensino de Arte em espaços não formais</b> .....	51
2	<b>ATLAS: INCURSÕES, TRAÇADO E PROCESSOS ATRAVÉS DOS ANAIS DA ANPAP</b> .....	53
2.1	<b>Planisférios: coleta e compilação de dados</b> .....	53
2.2	<b>Mapeamentos temporais e quantitativos</b> .....	55
2.3	<b>Mapeamentos temáticos quantitativos</b> .....	69
2.4	<b>Mapas geopolíticos</b> .....	94
2.5	<b>Mapas de situação</b> .....	138
3	<b>CAMPOS CEGOS E TRANSBORDAMENTOS NO PENSAMENTO DO ENSINO DA ARTE EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS</b> .....	148
3.1	<b>Transbordamentos cartográficos</b> .....	148
3.2	<b>Visibilidades e invisibilidades no ensino de arte em espaços educativos não formais</b> .....	163
4	<b>PISTAS PARA PENSAR A PESQUISA DO ENSINO DE ARTE EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS</b> .....	171
4.1	<b>Etnografias e cartografias no ensino não formal da Arte</b> .....	171
4.2	<b>Palavras do Bairro: mapa-texto</b> .....	178
4.3	<b>As aventuras de Iguazu e sua turma: <i>mapa fílmico</i></b> .....	185
4.4	<b>Câmara Clara: <i>mapa-escultura</i></b> .....	196
4.5	<b>Pontos cegos e desdobramentos</b> .....	213
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	215
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	225

## INTRODUÇÃO

(...) escrever é lutar, resistir; escrever é vir-a-ser; escrever é  
cartografar (...)  
*Gilles Deleuze*

### **Do objeto e da metodologia – delimitando o campo**

*CARTOGRAFIAS DO ENSINO CONTEMPORÂNEO DA ARTE EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: Máquinas de Visão, Campos Cegos e Transbordamentos do Visível* é uma tese de Doutorado em Artes da área de concentração *Arte e Cultura Contemporânea*, linha de pesquisa *Arte, Cognição e Cultura*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arte (PPGARTES) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Nela, prossigo debatendo questões originárias de minha dissertação de mestrado, *TRANSBORDAMENTOS: ELEMENTOS PARA UMA CARTOGRAFIA DOS CAMPOS CEGOS NOS JOGOS DA ARTE*, em especial as noções de *máquinas de visão, campos cegos e transbordamentos do visível*. Em *Transbordamentos*, estas três ideias são combinadas na construção de reflexões a cerca dos processos de constituição dos limites entre visibilidade e invisibilidade: ver seria um ato de escolha cultural que produziria áreas de cegueira. Dar a ver determinados aspectos e faces de um objeto ou eventos implica ocultar vários outros. Nesse sentido, uma educação do olhar implica na instituição de campos cegos. Orientada pela Professora Doutora Isabela Nascimento Frade, a tese tem como ponto de partida a questão: Quais os campos cegos da prática docente em arte nos espaços educativos não formais?

Esse questionamento se desdobra, por sua vez, em uma série de outras indagações necessárias para configurar de maneira mais precisa o campo de estudo escolhido em sua complexidade: Onde estão sendo realizadas experiências docentes não formais em arte atualmente? Como docentes-pesquisadores que atuam nesse campo de ensino-aprendizagem se posicionam em relação as instâncias formal e não formal da educação contemporânea? Quais metodologias utilizam em sua prática docente? Quais são os espaços educativos considerados na educação não formal? Onde essas ações estão localizadas, quantitativamente e qualitativamente, no panorama recente das pesquisas sobre aspectos contemporâneos de arte e da educação?

A motivação para realizar essas perguntas está diretamente relacionada a minha trajetória pessoal de formação e prática docente em artes visuais que inclui:

a) Atuação em programas governamentais de Políticas Públicas elaborando e desenvolvendo oficinas livres em múltiplas linguagens artísticas para estudantes da rede municipal de ensino de Nova Iguaçu e do Rio de Janeiro<sup>1</sup>;

b) Planejamento e coordenação de projetos, oficinas e cursos livres promovidos por uma organização da sociedade civil como parte de ações socioculturais e assistenciais financiadas por concorrência em editais públicos de seleção promovidos por órgãos do Governo Federal e do Governo do Estado, assim como por empresas privadas<sup>2</sup>;

c) Ações de mediação em programas educativos de exposições<sup>3</sup>;

d) Ação educativa em projetos de Pesquisa e Extensão universitária<sup>4</sup>;

e) Docência regular na rede pública de ensino, tanto no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Médio<sup>5</sup> quanto na educação superior<sup>6</sup>.

Logo, neste texto se combinam relatos em primeira e em terceira pessoa. Análises comparativas e autorreflexões. Misturam-se dados colhidos em levantamentos bibliográficos e narrativas de memórias docentes; estratégias metodológicas de observação, participação, rememoração e comparação, no intuito de construir um entendimento ao mesmo tempo interno e externo do campo do ensino não formal de arte. Para tanto a tese está organizada em dois momentos.

---

1- Os programas *Bairro-Escola* e *Segundo Turno Cultural*. No primeiro, atuei como *oficineira cultural* e posteriormente *coordenadora de projetos* entre de 2006 e 2010. No segundo, alternei-me nas funções de *oficineira* e *coordenadora de projetos* de meados de 2010 a 2012.

2- Caso da ONG Laboratório Cultural, na qual desempenhei funções de coordenação, desenvolvimento de oficinas e elaboração de projetos de 2009 a 2012. Além da realização de oficinas de artes visuais também fui responsável por produzir material visual e textual para divulgação de atividades culturais, pela redação e inscrição de projetos em editais públicos de seleção para captação de recursos, assim como elaboração de relatórios quantitativos e qualitativos, portfólios das ações realizadas, para processos de prestações de contas.

3- Nesta categoria, destaco as edições de 2009 à 2012 do Prêmio CNI/ SESI Marcantônio Vilaça para Artes Plásticas, por sua metodologia que visava uma prática continuada e itinerante envolvendo educadores e educandos em palestras e oficinas.

4- Nos projetos *Cerâmica viva*; *Terra Doce: saberes compartilhados na dinamização da produção em arte e ações ambientais na comunidade feminina mangueirense*; *O Círculo de Arte da Terra*; *TERRA, ARTE & VIDA: saberes partilhados, laços comunais e ações ambientais*; todos ligados ao Ateliê de Cerâmica do Instituto de Artes da UERJ, em ações educativas e práticas artísticas colaborativas.

5- Nas redes Estadual e Federal, sendo entre 2009 e 2010 no CIEP Moacyr José Pereira Gerck, no bairro Parque Ambaí em Nova Iguaçu, Baixada Fluminense e, desde 2014, no Campus Realengo II do Colégio Pedro II.

6- Nesse último caso, junto a estudantes de Bacharelado e de Licenciatura em Artes Visuais e História da Arte do curso de Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, nas disciplinas *Cerâmica*, *Metodologia do Ensino da Arte* e *Prática de Ensino Específica*, de 2009 a 2014. No caso das aulas de *Cerâmica*, por se tratar na época de disciplina Eletiva Universal do currículo do curso de Artes Visuais da UERJ, também tive contato com graduandos de cursos como *Pedagogia*, *Ciências Sociais*, *Engenharia*, *Psicologia*, *Geologia*, dentre outros.

No primeiro, volto-me para o estudo das publicações dos anais do XVI ao XXIV encontro da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), realizados entre 2007 e 2015. Neles, busquei por comunicações na área do ensino da arte que relatam e analisam práticas da educação em espaços não formais. Tal escolha metodológica encontra processos semelhantes em estudos como os desenvolvidos por Oliveira e Makowiecky (2008) e Tourinho (2009) que, por sua vez, buscaram apresentar análises panorâmicas das pesquisas recentes em artes lançando mão dos anais da ANPAP como campo de investigação. Ambos os estudos mencionados trabalham com mapeamentos próprios de dados obtidos das publicações efetuadas junto aos anais da ANPAP, identificando os perfis das pesquisas e dos pesquisadores e os principais temas e indagações por eles abordados.

Com isso, pretendo ser capaz de situar meu objeto de investigação na esfera de uma prática docente auto reflexiva. Esse passo inicial também almejou promover um alargamento do campo de estudo escolhido, uma melhor contextualização em nível nacional do entendimento do ensino não formal de artes, além de possibilitar auto avaliação sobre a relevância e impacto de minhas próprias concepções sobre o tema, localizar minha produção em um panorama mais amplo da pesquisa e da docência na atualidade. Por esse motivo, direcionei minhas buscas para os arquivos da ANPAP, por considerar que estes ofereceriam um panorama amplo do pensamento atual sobre práticas de ensino não formais devido à diversidade das pesquisas concentradas nos anais de seus encontros e por disponibilizar extratos e recortes da produção de estudiosos oriundos das principais instituições dedicadas ao ensino e a pesquisa em âmbito nacional. Além da periodicidade das publicações em anais fornecer uma margem regular para projeções e estimativas, assim como possibilitar acompanhamento de pesquisas continuadas por períodos mais longos de tempo.

Já a atenção conferida ao intervalo compreendido entre 2007 e 2015 se deu no sentido de preservar o vínculo de tese com minha própria trajetória como artista, docente e pesquisadora. O ano de 2007 marca o início de minha atuação como educadora no campo das artes visuais, embora apenas em 2008 viria a concluir a licenciatura plena. Minha docência, ainda em processo de construção, somente adentra os espaços da educação formal em 2014 quando me tornei professora do Colégio Pedro II – Campus Realengo II, no Rio de Janeiro. Antes disso, toda minha vivência no ensino da arte se deu no âmbito das Organizações Não Governamentais (ONGs), Pontos de Cultura, Museus, Espaços Culturais, projetos de Pesquisa e Extensão. Foram estas experiências que orientaram a escolha inicial de meu objeto de estudo no doutorado. Esses lugares móveis e, por vezes, ambíguos se tornaram ao mesmo

tempo meu campo de atuação, formação e investigação e foram determinantes para a construção de meu olhar para a natureza política da educação em arte. Desse modo, ao delimitar temporalmente a área a ser mapeada pelos marcos cronológicos da minha entrada na docência (2007) e a do último encontro da ANPAP anterior a conclusão desta tese (2015) busco situar também, mapear, a localização desta pesquisa entre as demais produções identificadas neste período.

Como resultado de tal proceder, este primeiro momento das *CARTOGRAFIAS DO ENSINO CONTEMPORÂNEO DA ARTE EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS* resulta em um refinamento daquela que foi subsequente pergunta a movimentar esta tese: o que as pesquisas publicadas sob a forma de artigos nos Anais dos Encontros da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) entre os anos de 2007 e 2015 evidenciam sobre o pensamento dos docentes-pesquisadores que atuam no campo do ensino da arte em espaços de educação não formal? Esta revisão contextual possibilitou a formulação daqueles que são os objetivos, geral e específicos, a nortear o processo cartográfico proposto. Assim, como objetivo geral busquei: realizar um mapeamento quantitativo e qualitativo das pesquisas publicadas nos anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) no período de 2007 a 2015. Para tanto, foram observados os seguintes objetivos específicos:

- a) Selecionar docentes-pesquisadores que atuam em espaços não formais de ensino de arte;
- b) Identificar como os docentes selecionados definem seus locais de atuação, como e se os diferenciam dos espaços de educação formal;
- c) Perceber como esses professores-pesquisadores definem suas práticas de docência/ pesquisa nos espaços não formais de ensino de arte;
- d) Reconhecer quais metodologias utilizam para investigar os espaços não formais de ensino de arte e/ ou para atuar nos mesmos;
- e) Analisar o que essas metodologias evidenciam e o que elas ocultam sobre a prática docente em espaços não formais;

A escolha de abordar a prática não formal do ensino da arte pelo viés dos escritos de pesquisadores atuantes a área delimitou o campo de estudo da tese, portanto, ao diálogo com experiências analisadas e metodologicamente configuradas a partir de investigação acadêmica. Portanto, esta será uma cartografia composta por mapas quantitativos e qualitativos.

Opto por desenvolver parte do processo cartográfico a partir do desenho de mapas, motivada tanto pelas possibilidades expressivas de sua construção visual quanto por projetar sobre eles uma dimensão de interface gráfica, um ponto de acesso visual e de tradução do processo constituído. Nesse sentido, compreendo-os como fragmentos, pontos em uma estrutura rizomática (DELEUZE, GUATTARI, 1995) e elementos da linguagem cartográfica importantes para desenvolvimento do processo. Nos mapas quantitativos buscarei situar as pesquisas sobre prática docente em espaços de educação não formal comparando o volume e a frequência das publicações sobre este tema nos anais da ANPAP, anualmente, com a presença de outros eixos temáticos previamente identificados. Também serão realizadas comparações internas ao próprio campo da pesquisa do ensino não formal, como períodos de maior produção acadêmica, localização geográfica das ações pesquisadas, vínculos acadêmicos dos pesquisadores, modalidades diversas de prática docente informal discutidas. Nos mapas qualitativos serão considerados aspectos como a abordagem metodológica adotada pelos pesquisadores, a reincidência da proposta pesquisada em mais de uma edição da ANPAP, os vínculos entre pesquisador e o objeto da pesquisa. O produto final deste processo, que integra esta tese, é a produção de um banco de dados digital sob a forma de um mapa interativo virtual em que estão copiladas as principais informações levantadas sobre a pesquisa da prática docente em espaços não formais, ainda não disponibilizado publicamente.

O segundo momento consiste em um estudo de múltiplos casos. Tem como objetos os relatos de três experiências de prática docente no campo das artes visuais acompanhadas por mim na condição de pesquisadora-docente ou observadora. As vivências escolhidas aconteceram entre os anos de 2007 e 2012 em espaços não formais de ensino localizados na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, especificamente nas cidades do Rio de Janeiro e de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense, a saber:

a) **Oficina Cultural *Palavras do Bairro* (2008)**: envolveu cerca de vinte (20) estudantes do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental da Escola Municipal Capistrano de Abreu, localizada no Bairro Vila Nova, URG<sup>7</sup> Centro, na cidade de Nova Iguaçu. Fez parte das *Oficinas Culturais* do programa municipal de governo para educação e cultura *Bairro-Escola*. O Programa abrangeu diversas atividades extracurriculares e resultou de ações

---

7- Sigla para Unidade Regional de Governo, designa a divisão administrativa da cidade de Nova Iguaçu, configurada a partir da publicação da Lei Municipal que instituiu o Plano Diretor Participativo e o Sistema de Gestão Integrada e Participativa da Cidade de Nova Iguaçu. A cidade é atualmente dividida em nove (9) Unidades Regionais de Governo (URGs) que abrangem tanto bairros oficiais quanto não oficiais, ou sub-bairros.

intersecretariais. Entre elas, oficinas livres oferecidas gratuitamente aos estudantes da rede pública de ensino. Do segundo semestre de 2006 até meados de 2010, as Oficinas Culturais foram parte de um conjunto de medidas governamentais destinadas à requalificação urbana, à segurança alimentar e ao reforço escolar. Englobaram práticas nas linguagens das artes visuais, artes cênicas e música com referências especialmente na produção artística contemporânea nacional e internacional e na cultura popular regional.

b) **Curta-metragem *A fofoqueira voltou* (2007, 7'21'')**: um dos quatro curtas de animação que compõem a série *As aventuras de Iguaçu e sua Turma*. Foi roteirizado e coproduzido por estudantes do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental das Escolas Municipais Ana Maria Ramalho e Janir Clementino Pereira, localizada no bairro Miguel Couto (URG Miguel Couto), também em Nova Iguaçu. Os episódios d'*As Aventuras de Iguaçu e sua Turma* têm cerca de sete minutos de duração e resultam das oficinas de audiovisual realizadas pela *Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu (ELC)*, organização social que atuou em parceria com a prefeitura durante a vigência do Programa Bairro-Escola, nos bairros de Miguel Couto e Austin.

c) **Oficinas de fotografia do projeto *Câmara Clara***: realizadas em 2011 pela ONG *Laboratório Cultural* na Escola Municipal Costa do Marfim. Foram financiadas pelo *Programa Segundo Turno Cultural*, projeto de educação integral das Secretarias de Educação e Cultura do Município do Rio de Janeiro. Totalizaram doze encontros semanais de cerca de uma hora e meia de duração. As oficinas abordaram as transformações históricas, culturais e tecnológicas da linguagem fotográfica, assim como uma introdução técnica das noções básicas como iluminação, planos e enquadramentos. Culminaram com a realização de uma exposição coletiva com produções e co-curadoria dos estudantes nas instalações do CIEP Thomas Jefferson, localizado na região de Jardim Batan, ou simplesmente Batan, sub-bairro de Realengo, Zona Oeste do Rio de Janeiro.

As experiências brevemente descritas nos itens “a”, “b” e “c” apresentam muitas semelhanças, tanto em seus históricos e no perfil dos educadores diretamente envolvidos em sua idealização e realização, quanto nas escolhas de metodologia e delimitação de público-alvo, mesmo lidando com linguagens artísticas e atuando em localidades distintas. Entre essas parecidas, destaco aqueles que foram os pontos determinantes para que fossem escolhidas em primeiro lugar como parte do objeto desta investigação:

a) São propostas de ensino contemporâneo de artes planejadas e desenvolvidas por educadores associados a organizações não escolares dedicadas a educação e a cultura;

b) Foram realizadas em parceria com programas de governo, políticas públicas para educação e cultura ou através de financiamento obtido por concorrência em editais públicos de seleção;

c) Tiveram duração mínima de três (3) meses consecutivos de atividade com um mesmo grupo de educadores e educandos e ao menos um (1) encontro semanal de uma hora e meia (1,5 h) a duas horas (2 h) de duração;

d) Apresentaram como produto final ou parcial algum tipo de projeto, objeto ou ação, de autoria coletiva dentro da linguagem norteadora das atividades;

e) Ocorreram em regiões de periferias urbanas do Estado do Rio de Janeiro, abertamente identificadas nas mídias por abrigarem bolsões de pobreza, desigualdade social acentuada, acesso reduzido a equipamentos culturais e, no caso do *projeto Câmara Clara*, conflitos armados associados a presença do tráfico de entorpecentes, milícias armadas e outras instâncias de poder paralelo;

f) Foram desenvolvidas em parceria com escolas públicas de educação básica, tendo como público-alvo estudantes de ambos os ciclos do Ensino Fundamental regularmente matriculados;

g) Integraram aos seus currículos conteúdos, visualidades, personagens e espaços das comunidades e da vida extraescolar dos educandos;

h) Ocorreram fora da grade curricular instituída, desenvolvendo-se em turno oposto ao horário de frequência escolar obrigatória dos educandos;

i) Dialogaram com os discursos políticos de integralização do horário de atendimento na educação pública básica brasileira;

Em resumo, as práticas selecionadas atraem minha atenção como educadora, artista e pesquisadora por apontarem em suas ações e escolhas metodológicas para reflexões a cerca dos lugares político-pedagógicos ocupados pela arte, pela escola e pelos espaços não formais de ensino na educação contemporânea. Ao fazê-lo, trazem à tona diversos problemas epistemológicos, especialmente no que se refere a delimitação do campo de agência da arte enquanto área de conhecimento. Porém, ao mesmo tempo, ressaltam as possibilidades de parcerias entre faces mais experimentais e mais tradicionais tanto da educação quanto da arte.

As características elencadas acima evidenciam certa “marginalidade” da educação não formal frente ao regime educacional escolar instituído. Digo marginalidade no sentido mais literal possível, o de estar na margem, habitar a borda do campo fenomenal do ensino. Uma condição limítrofe que, ao menos em dois dos três casos estudados, foi abraçada

explicitamente como uma espécie de bandeira ideológica, impregnada no discurso político e pedagógico dos educadores envolvidos no sentido de possibilitar a construção de um modelo, tanto de arte quanto de educação, que se pretende contemporâneo também no sentido de conferir a prática docente uma dimensão de ação estética em si mesma.

A escolha desses casos em particular se deve igualmente ao fato de neles se destacarem processos influenciados pelos ecos de uma dinâmica artística colaborativa, de uma conexão entre arte e vida (mesmo que voltados para os limites e conflitos da vida escolar), aplicados na construção de metodologias de ensino que visam em si mesmas provocar os limites do lugar ocupado pela arte contemporânea nas escolas públicas.

Da análise dessas três (3) experiências identifiquei questionamentos a serem feitos sobre o papel desempenhado e as possíveis contribuições do ensino informal de artes para a educação contemporânea. Delas extraio algumas impressões e interpretações específicas da docência em arte em ambientes não formais que me possibilitaram formular outros entendimentos do pensamento cartográfico, assim como aquelas que seriam duas ideias determinantes para o desenvolvimento da tese: a noção do artista-educador que atua como um *etnógrafo* cujo campo de investigação transpõem as paredes da sala de aula (esteja ela situada em uma escola, uma ONG, um museu, no salão de uma igreja ou da associação de moradores local) e o ideário de uma prática docente que contribui para a construção de uma *cartografia social* das relações culturais e estéticas das comunidades nas quais se desenvolvem.

O termo cartografia é empregado neste segundo momento em um sentido ampliado para se referir a um processo, alargando-se para abarcar também a produção de mapas que podem ser tanto geopolíticos e temáticos quanto conceituais, afetivos, simbólicos, mnemônicos e que podem se manifestar como fotografias, vídeos, textos pintados sobre uma parede. Desse modo busco desenvolver uma relação entre as possibilidades da cartografia e da etnografia quando partes do pensamento educador nos espaços não formais e ensino. Proponho, desse modo, uma discussão sobre a constituição de currículos cartográficos e etnográficos para o ensino da arte a partir de práticas de observação e participação em experiências não formais de ensino. Da mesma maneira que a compreensão da figura do etnógrafo e sua ação investigadora sobre o campo de pesquisa. Apoio-me, para construir este entendimento nos escritos de Giles Deleuze e Félix Guattari (1995), Henri Acselrad (2008) e Hall Foster (2005) além das asserções de Suely Rolnik (2003), Virgínia Kastrup, Eduardo Passo e Liliana da Escóssia (2009), os quais, por sua vez, desdobram-se do primeiro momento da pesquisa que resulta nesta tese: a construção de meu próprio processo cartográfico do

pensamento recente sobre o ensino não formal de arte, baseada em mapeamentos temporais, quantitativos, temáticos e geopolíticos com o objetivo de construir uma perspectiva crítica sobre as práticas do ensino não formal de artes a partir da visibilidade conferida a elas no campo das pesquisas em arte e educação.

### **Dos processos, instrumentos e recursos – projetando a cartografia**

A opção por uma metodologia cartográfica – em um sentido científico, técnico e também artístico da palavra – representou a imersão em um modo de pensar e produzir informações repleto de desafios particulares. Principalmente no que diz respeito ao instrumental, recursos e procedimentos necessários para aprofundar e explorar de maneira mais plena as possibilidades do método. Foi uma decisão impulsionada por um conjunto de fatores. O primeiro deles tendo sido a evocação de uma cartografia simbólica e afetiva desde o primeiro momento dos estudos de caso que foram apresentados para Exame de Qualificação desta tese em outubro de 2014. Nessa primeira leitura a presença do mapeamento mais como uma metáfora ou analogia do que um processo ou método de construção de pensamento se fez evidente.

Contudo, a decisão de investir de maneira mais profunda e direta na prática de produção de mapas para análise traçada de um campo de estudo resulta de minha atuação a partir do ano de 2012 no grupo de pesquisa **Observatório da Formação dos Professores no âmbito do Ensino de Arte: Estudos comparados entre Brasil e Argentina** (OFPEA/BRARG). O projeto é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), no Brasil, e pelo Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCyT), na Argentina. É coordenado pela professora doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), e pela professora doutora Maria de las Mercedes Reitano, da Universidad Nacional de La Plata (UNLP) e Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA).

No Brasil o OFPEA/BRARG é composto por três núcleos de estudos interligados, localizadas nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Santa Catarina. Esses núcleos integram pesquisadores e estudantes de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) e são liderados, respectivamente pelas Professoras Doutoras Isabela Nascimento Frade na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Maria Christina de Souza Lima Rizzi na Universidade de São Paulo (USP) e Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Na Argentina o Observatório é constituído por uma equipe

composta de professores do Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA), María de las Mercedes Reitano, coordenadora na Argentina, Marina Cecilia Burré, Federico Buján e da Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Daniel Belinche, Eduardo Russoe Mariel Ciafardo. Em suas atividades o projeto OFPEA/BRARG propõem a construção de

[...] um diagnóstico sobre a formação de professores nos cursos de graduação em artes no Brasil e na Argentina. Buscamos experiências de pesquisa qualitativa no Brasil, tendo como fundo de análise o tema das inovações no processo de formação crítica de pesquisadores. A intenção é construir uma rede de pesquisas articuladas pelo Observatório, considerando a formação de professores de artes nas licenciaturas. (SILVA; FRADE; RIZZI; BUJÁN, 2012)

Para tanto, promove desde 2012 coleta de dados bibliográficos a respeito do tema da formação docente na área das artes visuais, visando a composição de um banco digital de teses e dissertações, artigos em periódicos, além de artigos e comunicações em anais de congressos publicados entre os anos 2000 e 2011. As categorias de produção (teses e dissertações, artigos em periódicos, artigos em anais de congressos) foram distribuídas entre os núcleos de estudo, apresentando suas particularidades e dificuldades iniciais:

A equipe da UDESC responsabilizou-se pelas teses e dissertações, a equipe da UERJ pelos periódicos e da USP pelos anais de congressos. Para o levantamento das teses e dissertações elegeu-se o banco disponibilizado pela CAPES. O levantamento dos periódicos tem sido um grande desafio, pois um número considerável deles ainda não é disponibilizado on line. A pesquisa em anais de congressos encontra uma tripla situação: congressos com anais não digitalizados, portanto de difícil acesso; congressos com parte dos anais já digitalizados e acessíveis e congressos com a produção totalmente acessível. (SILVA; FRADE; RIZZI; BUJÁN, 2012)

Como orientanda da Professora Doutora Isabela Nascimento Frade e integrante do grupo de pesquisa Observatório de Comunicação Estética (OCE - CNPq), parceria ativa do OFPEA/BRARG da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), simultaneamente a realização dos meus estudos de doutorado, participei diretamente do levantamento e sistematização de dados bibliográficos sobre formação docente a partir da categoria *artigos publicados em periódicos*. Atuei junto a uma equipe composta por estudantes de graduação, mestrado e doutorado, no sentido de identificar aqueles que seriam os principais periódicos responsáveis pela publicação de pesquisas recentes na área das artes visuais sobre formação docente inicial. Como ponto de partida, adotamos duas (2) fontes de referência para orientar nossas buscas por aqueles que seriam os periódicos a concentrar as principais pesquisas no campo das artes visuais: as plataformas Lattes, do Conselho Nacional de Desenvolvimento

Científico e Tecnológico (CNPq) e Quallis, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Com o mesmo intuito de identificarmos o estado da arte da produção de conhecimento no campo da formação do docente em arte no Brasil no período de 2000-2010 foi realizado um estudo bibliográfico de caráter exploratório nos artigos publicados em periódicos/revistas no Brasil e no exterior relacionados ao tema. Nesta primeira etapa de pesquisa, o foco foram as publicações online. As buscas foram feitas em sites especializados em produção acadêmica, como a base de dados de periódicos da CAPES e a Plataforma Lattes. Como palavras-chave foram utilizadas as seguintes: “formação docente em arte (s)”, “licenciatura em arte(s)” e “formação/licenciatura em música/teatro. Após o estudo dos resumos, a fim de verificar sua relevância ao Observatório, utilizou-se as categorias de pesquisa e análise os pesquisadores/autores, os periódicos/revistas e as publicações/artigos. A análise dos dados coletados é realizada constantemente dentro das categorias gerais e subcategorias como, por exemplo, formação inicial, formação continuada, tecnologia na formação, gênero na formação, estágio, entre outras. (SILVA; FRADE; RIZZI; BUJÁN, 2012)

O processo de seleção e coleta de informações consistiu na busca entre as edições de cada periódico identificado, de textos que fizessem referência a formação docente em seus títulos, palavras-chave e resumos. Um procedimento que se destaca pela necessidade de revisão e atualização contínuas, como ressaltam Isabela Frade e Ana Alvarenga, membros da equipe carioca do Observatório:

Observando que os critérios de eleição das revistas científicas exigem revisão permanente, no acompanhamento à própria dinâmica da produção e sua classificação, sempre atualizada e chegando aos nossos dias, este quadro requer, portanto, que a pesquisa sobre esse objeto, na captura de seu dinamismo, seja permanente, seguindo em atualização e profundidade de análise. A escolha pelo campo dos periódicos é estreita, mas estratégica, considerando o intervalo 2000–2010 a década inaugural do século XXI, marcado por intensas mudanças no cenário político/ social, global/local e alterações no pensar, perceber e compreender a realidade. (ALVARENGA; FRADE. 2015, p. 2669)

A leitura individual dos resumos após triagem prévia dos títulos e palavras-chave determinou a pertinência dos artigos ao tema pesquisado. A partir desse levantamento inicial, de 2012 a 2013, os artigos coletados foram organizados em um banco de dados bruto contendo suas principais informações: autores, coautores, título, palavras-chave, resumo, data e cidade da publicação, vínculos institucionais e origens dos autores e coautores. Entre os anos de 2014 e 2015, fui corresponsável por desenvolver uma série de sistematizações visuais para organizar e impulsionar a análise dos dados coletados pelo núcleo de estudos. O formato escolhido pelo OCE foi o da leitura geopolítica das pesquisas sobre formação docente em

artes no Brasil, traduzida em um conjunto de mapas nos quais é possível identificar a distribuição regional da produção bibliográfica sobre o tema em periódicos especializados.

No ajuste ao escopo da pesquisa, lançamos na web as palavras-chave “formação docente em artes visuais/plásticas” e “licenciatura em artes visuais/plásticas” afirmando o campo investigado por acréscimo dos resumos analisados e refletidos na ação do Observatório. As categorias iniciais – pesquisadores/autores, periódicos/revistas e publicações/artigos – firmadas no processo de pesquisa, extrapolaram suas fronteiras, se ajustando em uma única área e, articuladas em rede, implicam os temas da formação inicial, formação continuada, tecnologia digital, gênero, estágio e currículo na formação. Ainda devemos depurar esse material recolhido, e este exame em cuidado extremado se inicia ao tratarmos de uma leitura seletiva e aprofundada de cada uma dessas publicações e no exame de cada uma delas ocupa em sua composição desta área de investigação. Destes campos de interesse surgiu o necessário aporte reflexivo a partir de uma metodologia que pudesse abarcar a noção de zona epistêmica, contemplando assim elementos de natureza topológica que cada texto produzia, culminando na escolha da cartografia como meio de construção e análise do mapeamento das regiões implicadas. (ALVARENGA; FRADE. 2015. p. 2969-2970)

Os mapas foram planejados a partir da plataforma específica utilizada para o levantamento dos dados: Plataforma Lattes/ CNPq, Qualis/ CAPES e o método apelidado pelo núcleo UERJ de  *siga o pesquisador* (que consistiu em selecionar previamente pesquisadores reconhecidos por suas produções recentes no campo da formação docente em artes e a partir da investigação em seus currículos disponíveis na Plataforma Lattes identificar publicações em periódicos e outros possíveis pesquisadores da mesma área através da identificação de coautorias). Como resultado desse processo, desenvolvemos quatro mapas interativos organizados a partir dos locais de publicação dos artigos coletados, a princípio utilizando a ferramenta Prezi como mecanismo de hospedagem virtual, veiculação e compartilhamento online:

a) Mapa 1 – GEOPOLÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE NO BRASIL 2000-2010: Plataforma Lattes/CNPq<sup>8</sup>;

b) Mapa 2 – GEOPOLÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE NO BRASIL 2000-2010: Plataforma Qualis/ CAPES<sup>9</sup>;

c) Mapa 3 – GEOPOLÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE NO BRASIL 2000-2010: Siga o pesquisador<sup>10</sup>;

---

8- Mapa interativo completo disponível em:  
[http://prezi.com/ghxbtt44rext/?utm\\_campaign=share&utm\\_medium=copy](http://prezi.com/ghxbtt44rext/?utm_campaign=share&utm_medium=copy)

9- Mapa interativo completo disponível em:  
[http://prezi.com/6hnkisvvhktp/?utm\\_campaign=share&utm\\_medium=copy](http://prezi.com/6hnkisvvhktp/?utm_campaign=share&utm_medium=copy)

d) Mapa 4 – GEOPOLÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE NO BRASIL 2000-2010: Plataformas Lattes/CNPq e Qualis/ CAPES<sup>11</sup>.

Esses quatro mapas condensam, além da localização e concentração das publicações organizadas visualmente por Regiões e Estados brasileiros, as informações a respeito dos artigos coletadas durante a etapa de levantamento bibliográfico (autoria e coautoria, ano de publicação, cidade de publicação, título, resumo, palavras-chave e link para acesso para a versão digital) e dos autores (nome, vínculos institucionais, titulação, link para o Currículo Lattes e e-mail para contato quando disponibilizado pelo autor nos artigos ou nos currículos). Essas informações são acessíveis no próprio mapa, por meio de uma rede de camadas de dados sobreposto e links para as páginas dos periódicos na Internet.

Com isso buscamos não meramente ilustrar as informações colhidas pelo OCE, mas conferir expressão gráfica aos dados da pesquisa e explorar outras possibilidades de entendimento e discussão do tema abordado. Compusemos, portanto, uma primeira série de manifestações visuais de nosso campo de estudo, assim como determinamos uma interface interativa para o banco de dados organizado pelo projeto. Dos entrecruzamentos e sistematizações promovidas pelo desenho dos mapas da pesquisa sobre formação docente em artes, indagações, caminhos e leituras se desdobram sob a forma de comunicações e artigos publicados por membros do grupo. Uma vez que cada ponto assinalado nos mapas 1, 2, 3 e 4 corresponde a um artigo, a sobreposição em camadas dessas cartografias abriu caminho, por exemplo, para a identificação de publicações presentes em uma ou mais bases de dados simultaneamente. Modificações nos critérios de mapeamento (de locais de publicação para vínculos dos autores, por exemplo), descortinaram o traçado das migrações e movimentos territoriais na pesquisa acadêmica no Brasil. Simultaneamente, a cartografia viabilizou localizar aqueles que seriam os polos da pesquisa sobre formação docente em arte no período abrangido, bem como fazer suposições, indagações e questionamentos a cerca das interpretações geradas.

Não me estenderei aqui, todavia, considerando detidamente as análises obtidas a partir da construção desses quatro mapas, uma vez que estaria me desviando de meu próprio campo de investigações. Ressaltarei, no entanto, o processo de produção desses mapas enquanto uma

---

10- Mapa interativo completo disponível em:  
[http://prezi.com/f201sj9rxdr/?utm\\_campaign=share&utm\\_medium=copy](http://prezi.com/f201sj9rxdr/?utm_campaign=share&utm_medium=copy)

11- Mapa interativo completo disponível em:  
[http://prezi.com/eonomphatik7a/?utm\\_campaign=share&utm\\_medium=copy](http://prezi.com/eonomphatik7a/?utm_campaign=share&utm_medium=copy)

experiência de aprendizado que teve impacto significativo para a orientação desta tese em seus aspectos metodológicos, epistemológicos e instrumentais.

A determinação dos critérios a serem utilizados no traçado cartográfico em si configurou um dos primeiros desafios no sentido de como pensar todas as publicações colhidas a partir de um viés geopolítico ao mesmo tempo em que despertava questionamentos sobre o próprio método adotado. Que tipo de leitura desejávamos criar sobre as pesquisas da formação docente? Quais comparações e critérios? Quais contribuições o método cartográfico agregaria a pesquisa? O que revelar e o que ocultar a cada mapa, quais relações explicitar e quais desconsiderar, ao menos momentaneamente? Essas e mais algumas perguntas permearam minha atuação tanto no Observatório quanto posteriormente despontariam na escrita da tese: o desenvolvimento de uma consciência cada mais intensa das visibilizações e invisibilizações desencadeadas pelas escolhas do método.

A procura por ferramentas adequadas para proceder a criação de mapas legíveis e possibilitar a gestão e interpretação adequada dos dados foi por si só outra fonte de questionamentos cujas respostas influenciariam mais tarde a condução da tese a partir do desenho de mapas. Na ação mapeadora realizada junto ao OCE - OFPEA/BRARG destacaram-se para mim particularmente algumas dificuldades iniciais, em especial no que se refere a escolha dos dispositivos e instrumentos mais adequados para a alimentação e manutenção desse banco dados expresso sob forma de mapas. O primeiro recurso escolhido, o *Prezi Online*, foi selecionado pelas possibilidades de apresentações visuais dinâmicas e visualizações não lineares de conjuntos de imagens e textos, inicialmente considerado adequado ao modelo de navegação que almejávamos projetar. Contudo o Prezi, não se mostrou a ferramenta mais adequada para tais mapeamentos, por ser um aplicativo destinado a construir apresentações de slides e não dispor de recursos necessários para o gerenciamento e filtragem dos dados inseridos. O aumento significativo da quantidade de localizações e informações presentes nos Mapas 3 e 4 quando comparados aos Mapas 1 e 2 evidenciou para nós a iminente inviabilidade de atuar promovendo inserções manuais nos futuros mapas a serem produzidos pelo Observatório. Essa questão se tornou crítica durante a construção do Mapa 4, composto por uma superposição dos Mapas 1 e 2.

Logo, as etapas subsequentes da atividade de desenho dos mapas geopolíticos da formação docente em artes foram responsáveis por abrir uma frente de pesquisas até que então não tinha sido considerada por mim na proposição de uma cartografia do ensino não formal: uma imersão no campo das tecnologias cartográficas atuais. Novos períodos de

buscas, coletas e análises movidas no interesse de identificar as melhores ferramentas digitais disponíveis que nos permitissem:

a) Aprimorar as características interativas conferidas ao banco de dados do projeto, possibilitando uma navegação livre (iniciada a partir de qualquer ponto do mapa escolhido) por parte dos usuários através das informações disponibilizadas;

b) Reforçar a acessibilidade aos dados da pesquisa por meio da tecnologia digital e ferramentas de uso amplamente difundido junto aos pesquisadores em diferentes localidades e instituições;

c) Possibilitar uma interface de navegação que fosse ao mesmo tempo visualmente leve e intuitiva, com disponibilidade de ferramentas de filtragem/ seleção de informações;

d) Aprimorar os métodos de inserção, gerenciamento e filtragem de dados de maneira a evitar duplicações ou omissões, reduzindo as possibilidades de falha humana e a margem de erro;

e) Lançar mão de ferramentas tecnológicas gratuitas e/ou de código aberto, sem a necessidade de apelar para o recurso do desenvolvimento de softwares.

Visando atender a essas demandas, percebidas ainda durante o processo de construção dos Mapas 1, 2 3 e 4 do Observatório, fui incumbida dentro do OCE da investigação, seleção, experimentação e apropriação de ferramentas tecnológicas mais adequadas as ações de mapeamento que ansiávamos por promover. Nesse segundo momento, optamos pela adoção das funções personalizadas do Google Maps como novo instrumento para construção das projeções cartográficas devido a:

a) Disponibilidade no programa de ferramentas de personalização de mapas, marcadores, roteiros e imagens;

b) Inserção de dados organizados em planilhas a partir de referências básicas de localização (latitude e longitude);

c) Exportação gratuita dos mapas finalizados via download ou compartilhamento através de links para visualização online;

d) Disponibilidade em diferentes plataformas (celulares, tablets, notebook e microcomputadores);

e) Compatibilidade com variados navegadores de internet (Firefox, Google Chrome, Opera, Safari, Internet Explorer, etc.);

f) Compatibilidade com sistemas operacionais diversos (Android, IOS, Windows, OS X, Linux, etc.);

g) Dispensar instalação de prévia de programas (leitores/ visualizadores) ou alterações de configurações básicas de equipamentos por parte do usuário.

Todas essas considerações conduziram a um processo de reformulação da série de mapas *Geopolítica da Formação Docente em Arte no Brasil: 2000-2010* por meio do uso da nova ferramenta escolhida em que temos uma reapresentação do Mapa 04 – *GEOPOLÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE NO BRASIL 2000-2010: Plataformas Lattes/CNPq e Qualis/ CAPES*<sup>12</sup> já com sua funcionalidade, caminhos e inserções repensadas.

A alteração de plataforma do Prezi para o Google Maps viabilizou a construção de mapeamentos mais precisos, baseados na inserção de dados via coordenadas latitudinais e longitudinais. Facilitou a filtragem de informações por meio de critérios inseridos diretamente nos mapas como camadas com parâmetros pré-determinados (como por exemplo, o ano da publicação do artigo). Essas camadas poderiam ser temporariamente ocultadas ou expostas na própria interface mapa, possibilitando análises igualmente mais acuradas dos fluxos de dados dentro do estudo e o pensar o mapa tanto como um produto quanto como uma base de dados efetiva para a pesquisa.

Devido a essas reflexões sobre a natureza dos recursos necessários a metodologia cartográfica, o Google Maps também foi utilizado como plataforma para o compartilhamento e a interação com os dados e leituras provenientes de meus estudos de doutorado, incluindo-se posteriormente o uso da interface do Google Earth para projeções tridimensionais. A busca por um aprimoramento instrumental no exercício de uma cartografia que fosse tanto geopolítica quanto conceitual fez de minha atuação no OCE também um grande laboratório simultâneo para a experimentação e o desenvolvimento de métodos a serem aplicados na construção desta tese, bem como de identificação dentro do grupo de parâmetros e modelos para a pesquisa. Assim, com esta *CARTOGRAFIAS DO ENSINO CONTEMPORÂNEO DA ARTE EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS*, construo também um estudo, de certa forma derivado das pesquisas do OCE-OFPEA/BRARG, com o qual partilho a busca e o uso por dispositivos, instrumentos, recursos e metodologias de navegação. A vivência do Observatório da Formação de Professores conduziu, portanto, a um movimento rumo a uma complementação metodológica para a proposição de uma cartografia do ensino das pesquisas do ensino da arte em espaços não formais.

---

12- Mapa interativo completo disponível em:  
[https://drive.google.com/openid=10sAxxP\\_vkfRtq82pZM\\_nMfy92XA&usp=sharing](https://drive.google.com/openid=10sAxxP_vkfRtq82pZM_nMfy92XA&usp=sharing)

Ao projetar interpretações geopolíticas do pensamento sobre educação em espaços não formais, iniciei também uma exploração paralela dos programas específicos utilizados atualmente na área da geografia para a construção de mapas que me possibilitassem extrair e desdobrar leituras específicas da base de dados geral/ mapa digital construído no Google Maps. As fontes para este conhecimento foram tutoriais online em textos e vídeos e consultas informais a colegas do Departamento de Geografia do Colégio Pedro II. Em consequência desse procedimento, nas etapas finais de mapeamento das publicações coletadas junto aos anais da ANPAP comecei a utilizar o QGIS, software específico para a construção dos mapas apresentados neste texto a partir de arquivos vetoriais, além das ferramentas do programa Libre Office para o desenho de gráficos (entendidos no contexto desta tese também como mapas).

Compreendo este compartilhamento de experiências entre áreas de conhecimento do mesmo modo como entendo que as contribuições para esta pesquisa, oriundas de minha participação no Observatório de Comunicação Estética/ Observatório da Formação de Professores não se limitaram ao reconhecimento de ferramentas, procedimentos e o aprendizado do seu manuseio: como um indicador de relevância e autonomia nas práticas investigativas bem como um exercício de formação de uma identidade pesquisadora aliada a dinâmica de inserção em uma rede mais ampla de estudos da qual os mapas são um dos modos possíveis de conexão e tradução. Assim, tenciono com este exercício, contribuir também para as próximas etapas da ação investigativa do OCE-OFPEA/BRARG no sentido da consolidação de uma rede articulada de pesquisadores.

### **Da estrutura – Desdobrando o atlas**

Com base no processo metodológico e no instrumental apresentado, portanto, esta tese será desenhada de maneira a compor uma espécie de atlas comentado da pesquisa recente sobre ensino de arte em espaços não formais no Brasil organizado em quatro (4) capítulos.

O primeiro capítulo, *Latitudes e longitudes – Palavras-chave para pensar uma cartografia do ensino não formal da arte*, será dedicado a posicionar os principais conceitos e palavras-chave responsáveis por conduzir a elaboração dos mapas componentes desse atlas. As noções de educação não formal e cartografia serão delineadas com base no pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), Suely Rolnik (2003), Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (2009), Maria da Glória Gohn (2014) e Moacir Gadotti (2005), expondo as trilhas discursivas e conceituais pelas quais o estudo caminha. Essas ideias serão

debatidas em diálogo com as três (3) construções extraídas de meus estudos de Mestrado em Artes, concluído em 2011: as *máquinas de visão*, os *campos cegos* e os *transbordamentos do visível*, pensados na condição de atributos presentes tanto na educação não formal quanto no desenvolvimento de uma metodologia cartográfica. A cartografia é pensada neste capítulo como uma *máquina de visão*, um dispositivo construtor de visibilidades e invisibilidades.

No segundo capítulo, *Atlas – Incursões, traçado e processos através dos anais da ANPAP*, apresentarei o comentário do processo de construção da base de dados bibliográficos e do mapeamento obtido da consulta aos anais do XVI ao XXIV encontro nacional da ANPAP. Um panorama parcial da pesquisa contemporânea do ensino de arte em espaços não formais será apresentado em mapas quantitativos de leituras temporais, temáticas e geopolíticas projetados a partir dos artigos identificados nesse contexto de produção de pensamento. Objetivando maior profundidade e precisão analítica, os principais eixos temáticos a figurar nas publicações da ANPAP no campo geral do ensino da arte deste mesmo período serão igualmente sistematizados, estabelecendo critérios numéricos para interpretações comparativas e possibilitando determinar o espaço ocupado pelo estudo do ensino não formal nas instâncias da produção epistemológica em arte e educação.

O terceiro capítulo, *Campos cegos e transbordamentos no pensamento do ensino da arte em espaços não formais*, organizará a leitura qualitativa das informações evidenciadas pelos mapas gerados no terceiro capítulo. Nesse momento retomo as proposições das *máquinas de visão*, dos *campos cegos* e dos *transbordamentos do visível* para tecer o diálogo entre minha vivência no campo do ensino não formal e a perspectiva que outros pesquisadores constroem sobre este tema. Buscarei considerar não as experiências ou facetas comentadas, mas a maneira como os estudiosos-educadores se aproximam e percorrem esse campo de investigação. Que *máquinas de visão*, ferramentas, lentes e métodos empregam. Que aspectos privilegiam e de quais se afastam, produzindo *campos cegos*, regiões de visibilidade e invisibilidade no território pesquisado. Em quais pontos *transbordam* as fronteiras do próprio campo *ensino não formal* como compreendido nesta tese. Em quais momentos ajudam a redesenhar esses limites.

Por fim, no quarto capítulo, *Pistas para pensar a pesquisa do ensino de arte em espaços não formais*, serão relatadas e analisadas as três experiências de prática docente não formal em artes que impulsionaram a proposição da tese, assim como os questionamentos provocados por cada uma delas que orientaram o modo escolhido para observar e indagar as pesquisas recentes no campo epistemológico do ensino não formal. Também serão

considerados aspectos como as possibilidades da etnografia e da cartografia como metodologias para a docência em arte a partir de uma aproximação com as práticas da cartografia social (ACSELRAD, 2013) e de um pensamento artístico-educador-etnográfico (FOSTER, 2005).

## 1 DAS LATITUDES E LONGITUDES: PALAVRAS-CHAVE PARA PENSAR UMA CARTOGRAFIA DO ENSINO NÃO FORMAL DA ARTE

Antes de iniciar a ação cartográfica propriamente dita, é preciso explicitar alguns dos parâmetros e entendimentos que orientaram os processos e determinaram os instrumentos a serem utilizados para proceder o recorte do campo de estudo escolhido para esta tese: a opção pelo processo da cartografia e a definição de espaço *não formal* em referência a práticas educacionais no campo da arte.

### 1.1 – Ensino de arte em espaços não formais

Para entender o sentido de se falar em uma educação *não formal*, seja no campo das artes ou em qualquer outra área de conhecimento, é preciso antes determinar o sentido que conferimos ao ato de educar e àqueles que seriam os lugares onde esse ato se realiza. Segundo Maria da Glória Gohn, a educação abrange três instâncias distintas e complementares: uma formal ou escolar, uma informal de origem familiar, e outra não formal, desenvolvida na participação sociocultural mais ampla:

A concepção que temos da educação não formal parte do suposto que a educação (...) inclui a articulação entre educação formal – aquela recebida na escola via matérias e disciplinas, normatizada –, a educação informal – que é aquela que os indivíduos assimilam pelo local onde nasce, pela família, religião que professam, por meio do pertencimento, região, território, classe social da família – e a não formal tem um campo próprio, embora possa se articular com as duas. A não formal são os saberes e aprendizados gerados ao longo da vida, principalmente em experiências via a participação social, cultural ou política em determinados processos de aprendizagens, tais como em projetos sociais, movimentos sociais etc. (GOHN, 2014, p. 47)

De acordo com a autora, as práticas da educação não formal assumem uma série de características próprias, manifestando-se mais frequentemente pelo desenvolvimento de projetos e ações por membros da sociedade civil, sem fins lucrativos, em caráter paralelo ao processo educacional obrigatório que se dá nas escolas de educação básica e outras instâncias institucionais de ensino. Seria mais comumente associadas a ações desenvolvidas “(...) nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais (...) no centro das atividades das ONGs nos programas de inclusão social, especialmente no campo das artes, educação e cultura (...)”, as práticas da educação não formal “(...) desenvolvem-se também

no exercício de participação, nas formas colegiadas e conselhos gestores institucionalizados de representantes da sociedade civil”. (GOHN, 2014, p. 41) Contudo “(...) não se limita às atividades para as classes populares, excluídos, etc., embora tenha um campo maior de abrangência nestes setores e segmentos sociais (...)” assim como “(...) não tenciona substituir a escola formal. Não a nega, ao contrário, reafirma sua importância como um direito conquistado!” (GOHN, 2010, p. 94).

Para Gohn (2014), a educação não formal teria papel decisivo nos processos de formação dos sujeitos de todas as classes sociais para a cidadania, contribuindo de maneira independente e ativa para com as relações de conhecimento construídas pela educação escolar, não devendo ser entendida como uma força opositora ou um simples adendo para o ensino formal, mas como uma força potencializadora dos processos de ensino e aprendizagem implementados na educação escolar básica. Por caracterizar-se como uma modalidade educacional dotada de maior flexibilidade e cuja estruturação curricular pode se amoldar mais livremente aos interesses e perfis de seu público-alvo, Gohn (2014) considera que a educação não formal seria especialmente atraente para os jovens, ao mesmo tempo em que teria potencial de possibilitar processos sociais inclusivos junto a comunidades socioeconomicamente carentes, por meio da identificação e preservação de práticas, valores e experiências culturais.

O ensino em ambientes não formais pressupõe relações mais flexíveis de aprendizagem que se desenvolvem por meio de exercícios de construção coletiva e participativa de conhecimentos em âmbito comunitário entre educadores e educandos. Envolve negociações entre saberes, modos de fazer e entender o mundo a partir do cotidiano.

Ela designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. São processos de autoaprendizagem e aprendizagem coletiva adquirida a partir da experiência em ações coletivas, podem ser organizadas segundo eixos temáticos: questões étnico-raciais, gênero, geracionais e de idade, etc. (GOHN, 2014, p. 40-41)

À educação não formal caberia, portanto, em uma definição mais ampla do que apenas um processo de ensino e aprendizagem que se dá fora do espaço escolar e que não está obrigatoriamente submetida as normatizações das matrizes curriculares obrigatórias,

cronogramas de avaliações, quantitativo mínimo de estudantes por turma, relações idade/série, etc.

Trata-se de um processo sociocultural e histórico que ocorre de modos distintos e por meio de pedagogias e mecanismos próprios em cada cultura. A educação não-formal não tem o caráter formal dos processos escolares, normatizados por instituições superiores oficiais e certificadores de titularidades. Difere da educação formal porque essa última possui uma legislação nacional que normatiza critérios e procedimentos específicos. A educação não formal lida com outra lógica nas categorias espaço e tempo, dada pelo fato de não ter um currículo definido a priori, quer quanto aos conteúdos, temas ou habilidades a serem trabalhadas. (GOHN, 2014, p. 47)

Essa definição, bastante ampla, alimenta idealizações semi utópicas de lugares dedicados a uma faceta mais experimental da educação: ambientes dedicados a promover ações estruturadas sobre princípios de liberdade criativa, resistência a modelos hegemônicos, democratização do acesso aos bens culturais e da produção coletiva do conhecimento. Um abrigo e ao mesmo tempo um campo fértil para o desenvolvimento da autonomia pedagógica, balizadas por uma legítima insubmissão às amarras e engessamentos próprios do sistema formal, pois o campo da educação não formal pressupõe

(...) um processo de aprendizagem, não uma estrutura simbólica edificada e corporificada em um prédio ou numa instituição; ela ocorre via o diálogo tematizado. Na gestão de uma política social, em um espaço público, ao trabalhar com democracia deliberativa compartilhada, em que se juntam representantes do poder público com representantes da sociedade civil organizada, o exercício da educação não formal é uma possibilidade real. Entretanto, o caráter desta participação, se emancipatória ou integradora, vai depender da qualidade das relações e interações desenvolvidas, do projeto político dos grupos em ação. (GOHN, 2014, p. 44)

Esse entendimento advém, em parte, dos aspectos e conotações positivas que a noção de não formalidade agregaria à primeira vista a este modelo contemporâneo de educação. A locução *não formal* traria consigo, etimologicamente, um conjunto de ideias evocativas de panoramas de descontração, de ausência de regulamentos ou propósitos rígidos. Ao mesmo tempo, ajudaria a idealizar um modelo de ensino baseado em valores como cumplicidade, confiança, intimidade e familiaridade entre educandos e educadores. Por outro lado, o *não formal* abarca igualmente associações etimológicas negativas, de precariedade, ausência de termos, parâmetros ou regulamentações, de uma prática desprovida de formalizações tanto quanto de formas e que não disporia de validade ou legitimidade. Em ambos os casos, referir-se a uma experiência pedagógica como *não formal* pressupõem de imediato um tipo de

oposição, um contraponto para aquele que seria o modelo educacional vigente e dominante, o ensino formal.

A **educação formal** tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A **educação não-formal** é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema seqüencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. (GADOTTI, 2005, p. 2)

Gohn (2010; 2014) e Gadotti (2005) apontam como uma das primeiras dificuldades inerentes ao estudo da educação não formal está em sua nomenclatura, auto identificação formulada com o uso de uma negativa.

Usualmente define-se a educação não-formal por uma ausência, em comparação com a escola, tomando a educação formal como único paradigma, como se a educação formal escolar também não pudesse aceitar a informalidade, o “extra-escolar”. Gostaria de definir a educação não-formal por aquilo que ela é, pela sua especificidade e não por sua oposição à educação formal. (GADOTTI, 2005, p. 2)

Uma definição que se faz dizendo o que não é e que tende a uma compreensão limitada de oposição ao regime escolar que se soma ao imaginário midiático de um campo destinado quase que exclusivamente a suprir as carências deixadas pelo formal quando ambas, combinadas a educação informal, precisam ser entendidas como componentes de um processo de formação mais pleno do sujeito que a vivência em apenas um desses campos não contemplaria.

(...) jamais um cidadão se forma apenas com a educação não formal. Mas justamente a forma como está estruturada a educação formal, burocratizada e normatizada, com dificuldade de flexibilidade nas agendas, resulta em dificuldades no processo formativo. O profissional que vai trabalhar na escola hoje é extremamente carente de vários recursos, materiais ou na sua formação. Não adianta falar que se têm livros na biblioteca e computador na escola se o professor não sabe usá-los, ou não há manutenção técnica, ou não há tempo previsto para tal no calendário de atividades. Os programas e projetos da educação não formal devem cruzar, atuar e potencializar a educação formal, não como mera complementação, mas como diretriz estruturante. Para isso, precisa que haja uma compreensão por parte dos gestores das políticas públicas, sobre a necessidade da articulação do formal com o não formal. (GOHN, 2014, p. 41-42)

Essa identidade educacional construída por meio de uma negação, por si só já confere a essas práticas um viés político e ideológico complexo. Instaura, por sua vez, um processo inverso ao da construção da identidade pela abreviação afirmativa explicitado por Tomaz

Tadeu da Silva (2011): dizer o que *é* suprime a necessidade de tecer uma longa lista daquilo que *não é*.

Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos. Por sua vez, na perspectiva que venho tentando desenvolver, identidade e diferença são vistas como mutuamente determinadas. Numa visão mais radical, entretanto, seria possível dizer que, contrariamente à primeira perspectiva, é a diferença que vem em primeiro lugar. Para isso seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como O processo mesmo pelo qual *tanto* a identidade *quanto* a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas. Na origem estaria a diferença – compreendida, agora, como ato ou processo de diferenciação. É precisamente essa noção que está no centro da conceituação lingüística de diferença (...) (SILVA, 2011)

A educação *não formal* à primeira vista estabelece e afirma sua identidade a partir de um ato de abreviação negativa. Diz o que *não é* para resumir a extensa lista daquilo que pode vir a ser. No entanto, não chega a se auto identificar por um processo de “desabreviação”. E por se dar a conhecer dizendo o que não é em primeiro lugar a educação *não formal* abraça uma camada a mais de desafios advindos de se revestir de uma aura de indefinição e ambiguidade que não deve ser confundida com uma ausência de intencionalidade ou propósito. Para Gadotti (2005) a ambiguidade da nomenclatura “não formal” se faz ainda mais evidente uma vez que, segundo o autor, todas as modalidades de educação (formal, não formal ou informal, seguindo a classificação adotada por Gohn) poderia ser entendida como “formal” no sentido de serem todas elas práticas intencionais. O que as diferenciaria seria o cenário no qual cada prática se desenrolaria:

(...) A educação não-formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal. (...) São múltiplos os espaços da educação não-formal. Além das próprias escolas (onde pode ser oferecida educação não-formal) temos as Organizações Não-Governamentais (também definidas em oposição ao governamental), as igrejas, os sindicatos, os partidos, a mídia, as associações de bairros, etc. Na educação não-formal, a categoria espaço é tão importante como a categoria tempo. O tempo da aprendizagem na educação não-formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma. Uma das características da educação não-formal é sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços. (GADOTTI, 2005, p.2)

Todavia, essa indefinição do campo não se deve exclusivamente a questões de nomenclatura, mas perpassa também aspectos de ordem mais pragmática, sendo a principal delas a instabilidade e irregularidade de suas experiências que, predominantemente, ocorrem

de maneira isolada e carecem de fontes contínuas de custeio. Em minha experiência no campo, vivenciei tanto os aspectos pedagógicos, artísticos e políticos da interação com os educandos e da construção dos processos coletivos quanto as demandas por projeção e visibilidade midiática, mercantilização metodológica, (GADOTTI, 2005) elaboração de relatórios qualitativos e quantitativos, portfólios, prestações de contas e inscrições em editais e processos seletivos para concorrência a financiamentos públicos e privados. Pude identificar também as inserções de dinâmicas mercadológicas nos processos educativos e criativos, cujos maiores riscos envolviam a apropriação das linguagens e discursos artísticos como um mero formato acessível, destinado a tornar o processo educacional em algo visualmente vendável, as demandas por atingir metas quantitativas de atendimentos estipuladas por editais, assim como as frequentes interrupções nos processos e práticas descontinuados devido ao encerramento dos períodos de custeio.

Essa duplicidade e a pouca nitidez na definição do ensino não formal. Sua flexibilização em alguns aspectos e metodologias por um lado e por outro a sujeição a diferentes lógicas de avaliação, obtenção de resultados e metas que não das notas, pontos e médias finais, aprovações e reprovações, compõem as principais características que fizeram desse o campo central de interesse de minha prática e investigação docentes desde meus primeiros anos de licenciada. O espaço do ensino não formal, em especial quando considerado sob o ponto de vista do ensino da arte, não é destituído de bordas, mas seus limites são fluídos. Possui muito da liquidez preconizada por Zigmund Bauman (2001), tornando-o uma modalidade transbordante da educação. Como tal, capaz inclusive de se infiltrar nas fronteiras da chamada educação formal, escolar, de conviver com ela, dividir seu espaço e absorver seus personagens, recursos e práticas de uma maneira quase *antropofágica*. Talvez seja tanto uma educação não formal quanto uma educação metamórfica. Dotada de uma capacidade mais ampla de assumir variadas configurações, redesenhar seus limites, em função do contexto em que esteja inserida. No entanto, ao fazer isso, assume o risco de ser igualmente engolida, absorvida e diluída. Ter suas fronteiras muradas e se cristalizar.

Para que se delineie um programa de articulação da educação não formal com a formal, sob a perspectiva emancipatória e com uma amplitude maior, ele não pode ser pontual ou experimental, só para algumas escolas; deve ter diretrizes mais gerais. (...). Quando se fica nesse parâmetro de simplesmente complementar, é um arranjo apenas. O caminho para a educação não formal se consolidar é, em primeiro lugar, ter reconhecimento, ultrapassando essa ideia de complementação, de ser um ajuste – embora, na situação atual da conjuntura brasileira, já fosse um avanço realizar bem essa complementação. (GOHN, 2014, p. 47)

Frente a esse panorama adoto a categoria epistêmica *ensino de arte em espaços não formais* de maneira a abranger as mais variadas possibilidades de atividade docente no campo das artes visuais desenvolvidas além dos limites do regime de educação escolar básica obrigatória e gratuita vigente no Brasil. Considero aqui ações artístico-pedagógicas que contemplam sujeitos de todas as faixas etárias e escolaridades, independentemente de estarem classificados dentro dos limites da “idade escolar”. As ações artístico-pedagógicas em questão, por sua vez, não excluem ou se afastam obrigatoriamente da educação escolar, mas compreendem ambas as modalidades como forças complementares, alcançando maior eficácia em seus objetivos quando atuam conjuntamente, direcionando suas práticas e esforços em um mesmo sentido. Desse modo, podem ou não, em algum momento de seu desenvolvimento metodológico, entrar em contato com o espaço da escola, seja fisicamente ou por meio de uma revisitação a seus personagens, práticas e dinâmicas.

Com esses critérios internamente estabelecidos, pude dar início a etapa de levantamento bibliográfico das pesquisas publicadas nos anais dos encontros anuais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) datados de 2007 a 2015 que propusessem discussões sobre a temática do ensino de arte em espaços não formais de educação. Após a leitura de Gohn e Gadotti, parte desse esforço objetivou reconhecer de que maneira os educadores que atuam neste campo específico da docência em artes definem sua esfera de atuação: pelo que o ensino não formal é ou por aquilo que não é? Além dessa, outras indagações moveram minha investigação: Como os educadores-pesquisadores da educação não formal delineiam as fronteiras de seu campo de atuação? Como as manipulam? Como tiram partido de sua fluidez e mobilidade? Até que ponto convivem com as fronteiras do ensino formal e até que ponto transbordam essas fronteiras?

Visando coletar o maior volume possível de escritos sobre o tema dentro do período de tempo abrangido por este estudo e que me permitissem encontrar respostas a essas perguntas, durante a ação de levantamento bibliográfico estive atenta às seguintes modalidades de textos publicados:

a) Relatos de práticas docentes autorais desenvolvidas por pesquisadores-educadores de maneira individual ou coletiva em regime metodológico de pesquisa-ação, também denominada como pesquisa participante;

b) Relatos e análises de práticas docentes observadas por pesquisadores de maneira individual ou coletiva em estudos etnográficos qualitativos e quantitativos, utilizando variados instrumentos de pesquisa de campo como questionários, entrevistas dirigidas transcrições de diálogos informais, etc.;

c) Estudos históricos de base documental ou de resgate de memórias utilizando registros qualitativos e quantitativos de experiências docentes;

d) Estudos teóricos das especificidades políticas e metodológicas da prática docente nos espaços não formais de educação;

Cabe aqui destacar que, para fins deste estudo de doutorado, mesmo partilhando muitos dos aspectos considerados pertinentes ao debate da educação não formal, a *mediação* foi tratada com uma categoria independente de pensamento sobre a educação no campo das artes visuais, tendo sido explicitamente abordada em quarenta (40) artigos publicados nos anais da ANPAP no período de 2007 a 2015 e configurou um eixo temático independente no interior deste estudo, abrangendo questões próprias como relato e análise de ações e programas educativos vinculados a exposições, materiais didáticos especificamente desenvolvidos e formação de mediadores. Esta distinção se deve ao fato de que, de maneira geral, as experiências identificadas como integrantes de uma prática não formal de ensino, pressupõem na maior parte dos relatos e discursos coletados, a prerrogativa de caracterizar práticas continuadas, com duração variável e parâmetros mais flexíveis do que os adotados pela escola para o controle da assiduidade dos envolvidos, porém presumindo uma série de encontros regulares entre educadores e educandos que independe das ações realizadas por este mesmo educando quando ocupando o espaço escolar. Por sua vez, a ação mediadora, predominantemente se refere a dinâmicas com arco temporal mais reduzido, demandando muitas vezes preparação e complementação por parte do “educador da sala de aula” para que a ação do “educador do museu” seja plena e bem-sucedida. Todavia, mais de uma vez os temas da educação não formal e da mediação de tocam e se misturam na esfera das pesquisas recentes sobre educação em arte.

Essa distinção se deve em grande parte também a minha própria experiência docente em programas educativos de museus, galerias, centros e espaços culturais. Por mediação considero práticas educacionais direcionadas a exposições, tanto itinerantes quanto de acervo permanente. Essas práticas são promovidas por profissionais do ensino da arte com ou sem vínculo profissional firmado com instituições culturais sem fim lucrativos destinadas a

conservação e a divulgação de bens culturais e a educação patrimonial. Porém são caracterizadas por uma duração limitada a um encontro esporádico entre educador e educando que pressupõem também uma relação de poder inerente ao espaço museológico.

A maior parte dos visitantes leigos que consegue transpor as barreiras das instituições busca o apoio de mediadores – guias, monitores, educadores – para lhes traduzir o conhecimento exposto, para lhes indicar o que ver e como ver. A cultura historicamente instituída nesses espaços impõe véus de ignorância àqueles não iniciados nos tesouros do conhecimento; por essa perspectiva, é impensável ver com os próprios olhos e se aproximar dos objetos diretamente. Um dos exemplos mais comuns encontrados ainda hoje é daquele visitante que diante de uma imagem que lateja a seus olhos pergunta interessado ao educador: O que isto quer dizer? Nessa lógica, não é permitido confiar no que se vê, não se acredita naquilo que se entende que a imagem expressa. É necessária uma tradução legitimada para assegurar ao vidente aquilo que ele exatamente com seus próprios olhos. (COUTINHO; JUNIOR; SCHLÜNZEN, 2013, p. 321-322)

Esse encontro, em teoria, pode ser tanto motivado pelo interesse pessoal e espontâneo do educando quanto pela intermediação de um terceiro personagem, um educador-visitante que pode ser tanto um educador escolar quanto um educador de espaço não formal. Todavia, este último é quem seleciona, agenda e prepara seus estudantes para a visita, em seu próprio exercício de poder específico, assumindo também a responsabilidade posterior de concluir a ação educativa na sala de aula, provocando conclusões e desdobramentos por parte dos seus alunos. Ambos, o educador-mediador e o educador-visitante, nesse caso, partilham da ação de educar. O educando nesse caso é também um “visitante”, alguém “de fora” daquele espaço pelo qual precisa ser guiado, conduzido, que dispõem de poucas horas para o desenvolvimento de uma relação cultural, material e estética com o objeto e o lugar da mediação. A mediação, nesse sentido, mostra-se uma prática docente que se dá em trânsito, podendo ser partilhada por instâncias formais e não formais de ensino, especialmente quando aplicada ao público em idade escolar. Ao mesmo tempo, abarca toda uma gama ampla de discursos históricos e sociais construídas em torno de relações institucionalizadas, de preservação e hierarquizações de saberes, modos de fazer e pensar o entendimento e a interação com os objetos e espaços de vivência da arte que fazem de sua relação com a educação não formal um debate complexo: assim como a escola seria um espaço de formalização do conhecimento o museu seria um espaço de formalização da arte.

Tal entendimento, contudo, não descarta completamente o museu como um possível ambiente de acontecimento para práticas de ensino não formais nos moldes da definição abraçada por esta tese. Assim como a escola não é desconsiderada enquanto local possível de

receber propostas e práticas não formais em sistemas de parcerias, com base na compreensão de *espaço educativo não formal* como lugar ideológico, metodológico, que pode assumir diversas configurações e se instalar de maneira temporária ou provisória em vários tipos de ambientes, inclusive institucionais. Já na fase de classificação e organização das pesquisas para *produção de informações* (KASTRUP, 2009) que me permitissem alimentar o desenho da cartografia pretendida, mantive-me atenta a possível presença de artigos que abordassem práticas educativas prolongadas em projetos e programas mantidos tanto por espaços expositivos quanto em associação com escolas, porém fora da grade curricular obrigatória.

## 1.2 Cartografias

Desde meus estudos de mestrado, encontro-me academicamente atraída pela metáfora da cartografia. As semelhanças entre as ações do artista-pesquisador e do cartógrafo – ambos traçando linhas invisíveis, projetando limites imaginários, modelando visibilidades e invisibilidades territoriais – pontuam minha dissertação *Transbordamentos: elementos para uma cartografia dos campos cegos nos jogos da arte*. Evoquei nas considerações finais desse trabalho os desafios de se cartografar e navegar simultaneamente. Naquele, que também foi um momento de projetar outros nortes possíveis para etapas futuras de continuidade da pesquisa, considerei a possibilidade de um *doutorado cartográfico*.

Movida por uma conexão particular com a prática do desenho, da fotografia e da modelagem em cerâmica, assim como pela capacidade de síntese e expressão da linguagem dos mapas, já na dissertação *Transbordamentos* propus algumas bases para um mapeamento sensível dos jogos de oclusão e revelação das artes visuais. Três ideias, emprestadas de diferentes pensamentos sobre o contemporâneo, compunham os elementos para uma cartografia abstrata das operações culturais visibilizantes e invisibilizantes manipuladas pela arte: as noções de *máquina de visão*, de *campo cego* e de *transbordamentos do visível*, construídas a partir da leitura dos pensadores Paul Virílio (2002), Henry Lefebvre (1999), Zygmund Bauman (2001) e Maurice Merleau-Ponty (2004; 2005).

Nesta tese proponho me aproximar do objeto de estudo escolhido, as pesquisas recentes sobre ensino de arte em espaços não formais de educação, utilizando uma metodologia cartográfica. A opção pelo viés cartográfico foi motivada principalmente pela característica processual que se buscou imprimir a investigação do tema, de maneira que os

modos de proceder pudessem ser construídos e reconstruídos ao longo do desenvolvimento do estudo em vez de ser previamente dados. Almejava uma metodologia que se adaptasse as necessidades da pesquisa, de maneira a evitar que o pensamento se acomodasse as necessidades do método. Como resultado, a metodologia construída acaba por ser ela mesma também um dos produtos finais do processo, expressa em um conjunto de mapas em que estariam demarcados não somente os percursos e relevos do objeto pesquisado, mas também o caminho percorrido por mim como pesquisadora dentro de meu campo de estudo.

A metodologia, quando se impõe como palavra de ordem, define-se por regras previamente estabelecidas. Daí o sentido tradicional de metodologia que está impresso na própria etimologia da palavra: *metá-hódos*. Com essa direção, a pesquisa é definida como um caminho (*hódos*) predeterminado pelas metas dadas de partida. Por sua vez, a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o *metá-hódos* em *hódos-metá*. Essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. (PASSOS; KASTRUP; DA ESCÓSSIA. 2009, p. 10-11)

Essa opção não deve ser interpretada como a escolha por uma incursão aleatória e desorientada pelo campo das pesquisas sobre ensino não formal, mas pela decisão de ir construindo os meios e recursos para a investigação a partir das demandas apresentadas pelo próprio desenvolvimento da tese, inclusive no que diz respeito a localização e ao aprendizado da utilização de ferramentas técnicas e as possíveis adaptações de seus usos para a constituição de leituras significativas do território mapeado.

A Cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas pré-fixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. A reversão, então, afirma um *hódos-metá*. A diretriz cartográfica se faz por pistas que representam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados. (PASSOS; KASTRUP; DA ESCÓSSIA. 2009, p. 17)

Tampouco significa analisar isoladamente as ocorrências do campo da educação não formal, afastando-o das demais instâncias da pesquisa acadêmica sobre ensino e aprendizagem em artes visuais, mas analisá-lo em suas relações de forças, diálogos e enfrentamentos dentro do campo mais amplo caracterizado pelo universo das publicações nos anais da ANPAP.

Diferente do método da ciência moderna, a cartografia não visa isolar o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo. Ao contrário, o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente. Para isso é preciso, num certo nível, se deixar levar por esse campo coletivo de forças. Não se trata de mera falta de controle de variáveis. A ausência do controle purificador da ciência experimental não significa uma atitude de relaxamento, de “deixar rolar”. A atenção mobilizada pelo cartógrafo no trabalho de campo pode ser uma via para o entendimento dessa atitude cognitiva até certo ponto paradoxal, onde há uma concentração sem focalização. (PASSOS; KASTRUP; DA ESCÓSSIA. 2009, p. 57)

Do mesmo modo o mapa, a priori tanto um instrumento quanto produto um do processo cartográfico, não é entendido nesse contexto somente como um resumo gráfico ou uma tradução visual em escala das relações e dos fenômenos quantitativos e temáticos observados, mas como um discurso. Constituído de linhas e planos, centros e periferias, nortes e suís, o mapa é o registro e o guia para o percurso tomado e oferece a possibilidade de ser reinventado durante o processo.

O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, (...). Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parece, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21)

Individualmente um mapa pode oferecer uma gama limitada de leituras sobre um mesmo campo ou fenômeno geográfico (demografia, relevo, hidrografia, malhas urbanas, fronteiras, etc.). Quanto mais informações um mapa concentra, mais complexa se torna sua utilização. Cada situação investigativa requer um mapa específico, que concentre as informações necessárias para orientar a leitura e o deslocamento do viajante. No diálogo entre diferentes mapas vão sendo desenhados os jogos de forças internos e externos ao campo cartografado em uma dinâmica de composição de diagramas:

(...) um diagrama é um mapa, ou melhor, uma superposição de mapas. E, de um diagrama a outro, novos mapas são traçados. Por isso não existe diagrama que não comporte, ao lado dos pontos que conecta, pontos relativamente livres ou desligados, pontos de criatividade, de mutação, de resistência; e é deles, talvez que será preciso partir para se compreender o conjunto. (DELEUZE, 2005, p. 53)

Atraiu-me, igualmente, a lógica de ação do pesquisador cartógrafo como alguém que opera reunindo fragmentos, partes de informações sobre um lugar e organizando-as em

camadas cumulativas para produzir entendimentos desse lugar. Esses entendimentos podem ser mais estreitos ou mais amplos, passando por várias instâncias simultaneamente: espaciais, temporais, físicas, sociais, políticas, históricas, afetivas. Ao mesmo tempo, a cartografia é uma metodologia das superfícies e não das profundidades. Sua relação com o conhecimento se dá em ampliações e reduções, aproximações e afastamentos. Quanto maior a escala, menor a extensão do território cartografado, porém maior a quantidade de informações distribuídas sobre essa superfície. Quanto mais de perto se vê o mapa, mais específico ele é.

O cartógrafo é um verdadeiro *antropófago*: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, *transvalorando*. Está sempre buscando elementos/ alimentos para compor suas cartografias. Este é o critério de suas escolhas: descobrir que matérias de expressão, misturadas a quais outras, que composições de linguagem favorecem a passagem das intensidades que percorrem seu corpo no encontro com os corpos que pretende entender. Aliás, “entender”, para o cartógrafo, não tem nada a ver com explicar e muito menos com revelar. Para ele não há nada em cima – céus da transcendência –, nem embaixo – brumas da essência. O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão. E o que ele quer é mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo, inventar pontes para fazer sua travessia: pontes de linguagem. (ROLNIK, 2003, p. 66 – grifos da autora)

Metodologias cartográficas atuam promovendo abstrações, estabelecendo recortes de lugares tanto concretos quanto abstratos que se mantêm em diálogos um com os outros, compondo uma trama rizomática de compreensões sobre um território. São também modos tanto imaginários quanto políticos de entender esses territórios, nascidos da imaginação e da investigação, remodelam lentamente o mundo ao redesenhar o entendimento que se tem a respeito dele.

Na história das representações espaciais, os mapas começaram, não por acaso, como ficção, um meio de se pensar o mundo a partir da crença e dos mitos, e não a partir da geografia. Foi através de um longo processo de observação do mundo, de elaboração de instrumentos e experiências, com o conseqüente crescimento da capacidade de medir altitudes e coordenadas, que os mapas foram tornando-se mais “objetivos”. O imaginário cartográfico e as representações do território passaram assim a recortar o real para descrevê-lo, defini-lo e, simbolicamente, possuí-lo. As representações cartográficas passaram igualmente a subordinar-se aos imperativos territoriais dos sistemas políticos que as reclamavam e justificavam. (ACSELRAD, 2008, p. 13)

No entanto, mesmo quanto agindo sobre campos imaginários, mapas são instrumentos políticos, no sentido de que são escolhas. São desenhados sob um conjunto de convenções, a partir de lógicas e critérios estabelecidos. São traduções, construídas dentro de um sistema de linguagem cujos fundamentos e códigos precisam ser reconhecidos para que o entendimento projetado pelo mapa seja acessível. Sobre isso, Suely Rolnik nos diz que “(...) o caráter

político da prática do cartógrafo é da alçada de micropolítica e tem a ver com *poder em sua dimensão de técnicas de subjetivação* –, dimensão fundamental da produção e reprodução do regime em curso”. (ROLNIK, 2003, p.70 – grifos da autora) A ação no cartógrafo se encontra dentro do campo da ideologia pois,

(...) enquanto para a cartografia geográfica todo mapa é distinto do território, todo mapa tem escala, apoia-se num sistema de projeção, distorce a realidade e pressupõe um mapa-múndi a que se remete; a cartografia simbólica defenderá que todo mapa é presença e ausência, traduz um esquecimento coerente, expressa um ponto de vista, pressupõe um contexto em que se enraíza, e defenderá também que todo mapa é um mapa de relevâncias. A cartografia (...) dinamizará esse sistema de referência, priorizando o momento do traçado, sua trama ao ser tramada e não, meramente, o traço registrado, planejado e fixo. (GARNICA, 2013. p. 38)

Nesse sentido, compreendo a prática da metodologia cartográfica dentro desta tese como parte do processo de adoção de uma *máquina de visão* específica para o estudo da pesquisa sobre ensino não formal.

### 1.3 Máquinas de Visão, campos cegos e transbordamentos do visível

Adaptado do pensamento de Paul Virílio (2002) o termo *máquina de visão* designa uma prótese ideológica que nos empresta a capacidade de ver. É

(...) um dispositivo visual utilizado para captar e capturar percepções, tal qual uma máquina fotográfica. E, como toda prótese, a naturalização de seu uso advém de um longo processo de adaptação e aprendizado, um exercício contínuo de integração ao corpo, com o objetivo de fundir-se e confundir-se a ele em suas operações e, mesmo, sua aparência. (CAETANO, 2011, p. 67)

Máquinas de visão são *máquinas abstratas* (DELEUZE, 2005), mecanismos cognitivo-sociais reinventados pelos avanços da *tecnologia material* (na contemporaneidade, uma tecnologia predominantemente digital) das múltiplas *máquinas técnicas* que compõe suas diferentes interfaces possíveis: câmeras fotográficas, filmadoras, webcams, circuitos internos de vigilância e monitoração eletrônica, dispositivos de geolocalização baseados em captação e oferta de imagens, etc. Pela mediação dessas interfaces tecnológicas essas máquinas nos disponibilizam os moldes para o entendimento visual das relações entre as coisas do mundo – os recortes, os enquadramentos, os planos e as molduras de um mundo apreendido em uma coleção de imagens superpostas (BURKE, 2004), um mundo-imagem, um mundo-visão:

(...) o mundo é visão do mundo e não poderia ser outra coisa. O ser é contornado em toda a sua extensão por uma visão do ser que não é um ser, que é um não-ser. Para quem coincide verdadeiramente com o olhar e se instala verdadeiramente na posição de vidente, isso é incontestável. (MERLEAU-PONTY, 2005, p. 79)

As operações das *máquinas de visão* integram a *bagagem intelectual* (BAXANDALL, 1998) dos sujeitos do processo visual fazendo-os capazes de organizar e interpretar os estímulos ópticos aos quais estão continuamente expostos para então ser capaz de processá-las e significá-las como novas imagens:

(...) parte da bagagem intelectual com a qual um homem ordena sua experiência visual é variável, e grande parte desta bagagem variável é culturalmente relativa, no sentido de que é determinada pela sociedade que influenciou a experiência de vida deste homem. Entre essas variáveis estão as categorias com as quais ele classifica seus estímulos visuais, o conhecimento que utilizará para contemplar aquilo que a visão imediata lhe fornece, e a atitude que ele irá adotar com relação ao tipo de objeto artificial que vê.<sup>13</sup> (BAXANDALL, 1988, p. 40 – Tradução livre)

Como equipamentos sociais, (DELEUZE, 2005) as *máquinas de visão* são construídas, utilizadas e modificadas coletivamente. Existem em contínuo processo de atualização e ressignificação. São manuseadas e reformuladas. Montadas, desmontadas e aprimoradas por negociações entre os *imaginários* contemporâneos (CESAR, 2009). São flexíveis, variam entre lugares e épocas, admitindo usos variados nos campos das artes, da mídia e da construção social da memória, da pesquisa e da educação. São mecanismos vivos que ingerem, deglutem e absorvem os atributos, as interfaces e as dinâmicas de novas *máquinas técnicas* (DELEUZE, 2005) diariamente, fazendo do ato de ver uma ação conduzida por

(...) uma composição de dispositivos culturais integrados dos quais fariam parte processos e fatores sociais, econômicos, históricos e artísticos. A realidade seria determinada, percebida, dentro das molduras criadas por essas máquinas produtoras de imagens. (...) A ação dessas máquinas, aproximadas por possibilidades oferecidas pelas tecnologias da comunicação e da informação, conduziria a um processo de aceleração dos mecanismos de produção, reprodutibilidade e troca de imagens entre sujeitos e grupos que resultaria na formação de “campos cegos”. (CAETANO, 2011, p. 20-21)

---

13- (...) some of the mental equipment a man orders his visual experience with is variable, and much of this variable equipment is culturally relative, in the sense of being determined by society which has influenced his experience. Among these variables are categories with which he classifies his visual stimuli, the knowledge he will use to supplement what his immediate vision gives him, and the attitude he will adopt to the kind of object seen. (BAXANDALL, 1988, p. 40)

Mais do que uma ferramenta, uma *máquina de visão* é uma metodologia sociocultural, um conjunto de normatizações que determinam processos de codificação e interpretação do visível e do invisível. Elas fornecem as chaves e os recursos para a construção e aplicação de *modos de ver* (BERGER, 1999) que são, a um só tempo, processos e estruturas. As operações das *máquinas de visão* resultam na criação de *pontos cegos* na percepção. *Campos* identificáveis mas não mensuráveis. Territórios não apenas pouco nítidos, difusos ou indefinidos,

(...) mas cegos no sentido em que há, na retina, um ponto cego, centro da visão e, contudo, sua negação. Paradoxos. O olho não se vê. Ele necessita de um espelho. O ponto central da visão não se vê, nem sabe que é cego. Esses paradoxos não se estendem ao pensamento, à consciência, ao conhecimento? (...) Não se trata somente de uma ausência de educação, mas de uma ocultação. O que olhamos, na verdade, não enxergamos. Quantas pessoas percebem “perspectivas”, ângulos e contornos, volumes, linhas retas ou curvas, mas não podem ver, nem conhecer, percursos múltiplos, espaços complexos! (LEFEBVRE, 1999, p. 37-38)

Como interface da *máquina cartográfica de visão* os mapas, antes de serem representações de um lugar ou uma coleção de pontos de vista sobre um território são projeções abstratas baseadas na produção de *campos cegos*, zonas de invisibilidade de extensões territoriais não mensuráveis. Mapear é, antes de construir visões, criar pontos cegos, invisibilizar determinados aspectos, lugares, topografias, caminhos, com intuito de visibilizar outros. É manipular fronteiras para determinar o que está dentro e o que está fora.

Os *campos cegos* também não são campos fixos ou perenes. Eles existem em movimento, em mudança, passando por transformações internas de acordo com a ação das *máquinas de visão* sobre eles. Assim são também os mapas. Mutáveis, móveis, flexíveis, deslocam os pontos cegos de lugar, movimentam a borda do visível e do invisível, conferindo a esses campos uma condição territorial nômade – um território que muda de lugar junto com o olhar do cartógrafo. Os *campos cegos* da cartografia podem ser entendidos como espaços habitados por visibilidades latentes, formadas pelo acúmulo de percepções cujos significados são reconstruídos, continuamente, pois:

(...) os campos cegos são, ao mesmo tempo mentais e sociais. Para entender sua existência, é preciso reportar-se ao poder das ideologias (que iluminam outros campos ou fazem surgir campos fictícios) e, por outro lado, ao poder da linguagem. Não existe “campo cego” ora quando a linguagem está ausente, ora quando há abundância e redundância de metalinguagem (discurso sobre discurso, significantes flutuantes longe dos significados)? (LEFEBVRE, 1999, p. 40)

O trânsito do cartógrafo nos campos cegos se dá em duas espécies de operações visuais. Uma seria *transbordante*, no sentido de se apropriar das fronteiras do visível e tencioná-las ao movimento. A outra seria *ofuscante*, resultado da submersão em um fluxo de visibilidades Neil Leach (2005) identifica como uma “inundação”, desencadeado pelo “(...) desenvolvimento das telecomunicações e dos métodos de reprodução visual (...)” (LEACH, 2005, p. 13) em que nossa capacidade de produzir e reproduzir informações visuais supera nossa capacidade de visualizá-las.

O maior desafio que envolve estar e atuar em um campo cego significa, portanto, encontrar-se em uma situação em que ainda é possível ver, mas não é possível ver a si mesmo. Pode-se ver o que existe fora do campo, mas não o que existe dentro de suas fronteiras. Não pelo fato de as coisas que habitam o campo cego estarem escondidas, mas por estarem tão condensadas e acumuladas que nos tornamos incapazes de nos relacionar com elas, processá-las visualmente e conferir-lhes sentido dentro dos limites do mundo-imagem produzido pelas *máquinas de visão*.

Reconhecer os campos cegos como territórios que devem ser adentrados e explorados é o caminho para promover a manipulação consciente das fronteiras do visível. Para buscar dentro deles relações entre as coisas e seus imaginários que permitam questionar o próprio “estatuto do visível”. Fazê-lo demanda a atuação de um *olhar sensível* (MERLEAU-PONTY, 2004) um *olhar em movimento* compreendido como parte de uma trama de sistemas culturais na qual os atos de *ver* e *não ver* se complementam como parcelas de um mesmo processo constitutivo – um processo relativo, fundamentado em percepções fragmentadas e que culmina em extravasamentos e expansões promovidas pela arte contra os limites e fronteiras impostos à constituição do visual. Um olhar que promove *transbordamentos*.

A noção de *transbordamentos do visível* se constituiu a partir de uma leitura dos conceitos de uma *modernidade líquida* proposta por Zigmund Bauman (2001), caracterizados por atributos próprios aos corpos líquidos, que são capazes de se infiltrar, vazar e transbordar limites e obstáculos sólidos, erodir princípios e fundamentos solidamente instituídos. As operações do olhar sensível no interior dos campos cegos seriam direcionadas para relações visuais liquefeitas,

(...) ”se movem facilmente. (...)” fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”; são “filtradas”, “destiladas” (...) contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. (BAUMAN, 2001, p. 8)

Expandem-se para além das fronteiras dicotômicas entre *ver* e *não ver* e escoam em uma região intermediária da percepção que a produção artística contemporânea procura identificar e alcançar. Nesse sentido, tem-se uma visualidade mutável no tempo que, para ser alcançada implica uma fluidez equivalente dos mecanismos de percepção e interpretação, os quais não podem se pautar por um critério “sólido” de visibilidade, rigidamente determinado por recortes espaciais precisos. E reconhecer os campos cegos como objeto de investigação em um processo de mapeamento implica em realizar operações de transbordamento cartográfico, buscar nos mapas os *pontos cegos* da atividade cartográfica, as invisibilidades produzidas pelas *máquinas de visão* e fazer delas igualmente objeto de estudo e debate.

#### 1.4 Campos cegos do ensino de arte em espaços não formais

Articulando essas noções-chave, a questão inicial que movimenta este estudo germina em uma série de outras indagações que conduzirão o desenvolvimento deste texto. A partir de minha própria experiência de artista, docente e pesquisadora, compreendo os espaços não formais dedicados a educação em arte como potenciais regiões de transbordamentos, tanto no sentido metodológico quanto no conceitual. Estão posicionadas em um lugar menos definido dentro do panorama da educação. Um lugar que oscila politicamente entre discursos assistencialistas e libertários. Entre seguir uma via alternativa àquela instituída pelo sistema formal de ensino ou atuar suprimindo as carências desse mesmo sistema. Ao mesmo tempo, supostamente se beneficiariam de maior flexibilidade do que a disponível nos espaços dedicados a educação escolar básica formal na construção de seus currículos e escolhas metodológicas. No entanto, também podem ser poderosas ferramentas oclusoras, capazes de reforçar e solidificar ainda mais os limites perceptivos e políticos da docência artística.

Desse modo, nos capítulos seguintes, procurarei na análise das práticas e discursos estudados considerar também os campos cegos da educação não formal em artes em uma tentativa de construir um entendimento sobre como e por quem este campo está sendo pensado: Quais as máquinas de visão estão presentes nos espaços não formais de ensino em arte? O que os educadores-pesquisadores que atuam nesses espaços percebem e não percebem, dão a ver e ofuscam, em suas ações e falas dentro dessa modalidade de ensino? Como essas ações e falas criam, por sua vez, suas próprias camadas de visibilidades transbordantes e de visibilidades ofuscantes? Quais lentes selecionam e quais descartam na

montagem de suas máquinas de visão? Quais os campos cegos criados por essas máquinas? Essas são perguntas que formulo também em caráter de autorreflexão, consciente de que meu envolvimento como pesquisadora, docente e participante em algumas das práticas estudadas me posiciona em um lugar dotado de um ponto de vista ambíguo sobre o assunto em questão. Talvez por isso a cartografia tenha sido a ferramenta escolhida por mim ao final para orientar a construção de meu pensamento. Minha máquina de visão, igualmente criadora de campos cegos. Início uma empreitada cartográfica, ciente de que mapas são projeções, traduções, mas também são invenções, e de que, provavelmente, muitos dos aspectos significativos do campo de estudo escolhido serão também aqueles que a cartografia fará invisíveis, pois

(...) nunca o mapeado estará configurado de forma definitiva de modo a brandamente submeter-se aos cotejamentos que talvez seu leitor quisesse realizar. No limite, um mapeamento simbólico é um projeto fracassado se se pretende que ele seja completo a ponto de determinar, de forma coordenada, completa, consistente e inequívoca, a realidade que pretende representar. Todo mapa é presença e ausência, é registro de relevos que o cartógrafo decide ora registrar ora desconsiderar. Todo mapa que permite a busca e o encontro também permite que, nele e a partir dele, o leitor se perca (...). (GARNICA, 2013. p. 3)

## **2 ATLAS: INCURSÕES, TRAÇADOS E PROCESSOS ATRAVÉS DOS ANAIS DA ANPAP**

(...) na representação de seu território (...), tendo em vista ações de sobrevivência, (...) ou o estabelecimento de relações com os outros, (...) ou ainda a exploração de novos espaços (...) é possível afirmar-se com segurança que os mapas são anteriores à própria escrita ou ao uso sistemático de números.

*Nilson José Machado*

### **2.1 Planisférios: Coleta e compilação de dados:**

A ação de mapear as pesquisas docentes contemporâneas sobre ensino de arte em espaços não formais de educação foi concebida e desenvolvida em um processo de sucessivos recortes epistêmicos. Como primeira etapa foram identificados, contabilizados e classificados todos os artigos publicados nos Anais do XVI ao XXIV encontro a anual da ANPAP submetidos ao Comitê de Ensino-Aprendizagem da Arte (CEAA) que a partir de 2009 se tornaria o Comitê de Educação em Artes Visuais (CEAV). A partir da edição de 2012 os encontros e anais da ANPAP passaram a ser organizados também em Simpósios Temáticos, propostos anualmente aos comitês científicos por membros associados. Os Simpósios abordam questões emergentes da pesquisa em artes visuais e dialogam com o tema condutor de cada evento. Por esse motivo o levantamento bibliográfico efetuado junto aos anais dos anos de 2012, 2013, 2014 e 2015 foi conduzido de maneira a coletar também artigos publicados nos Simpósios cuja proposição girasse em torno de qualquer aspecto da educação em arte, tendo sido identificados textos relevantes em quatorze (14) Simpósios Temáticos. Em menor número também figuram entre as produções colhidas textos de estudantes de graduação, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), fator significativo no âmbito geral deste estudo pois evidencia, ainda que de maneira sutil, uma preocupação com os aspectos da pesquisa na formação docente ainda em seus estágios iniciais. As buscas foram realizadas integralmente em meio digital por consulta aos arquivos dos anais disponibilizados publicamente na página da ANPAP na Internet ([www.anpap.org.br/anais](http://www.anpap.org.br/anais)) para consulta e download. Algumas dificuldades iniciais foram encontradas quanto a diversos arquivos indisponíveis devido a falhas no servidor do site e

dados corrompidos, o que gerou lacunas extensas na base de dados bibliográficos que almejava construir. Os anos de 2010 e 2014 foram os que se mostraram mais críticos no que se refere a localização das produções textuais. A solução para contornar este entrave metodológico foi a prática de buscas em acervos de sites paralelos e, quando possível, o contato direto com os pesquisadores para solicitar o compartilhamento de cópias de seus escritos publicados. Seguindo esses procedimentos foi possível completar levantamento bibliográfico contemplando todo o período pretendido.

Conforme os textos iam sendo captados e arquivados em um banco de pesquisas, teve início a segunda fase do processo, a organização em planilhas das principais informações referentes a cada artigo coletado. Título, autor(es), coautor(es), data e local de publicação, resumo, palavras-chave, vínculos acadêmicos e titulação do(s) autor(es) e coautor(es) na época da publicação foram os aspectos iniciais escolhidos para identificar estes textos, seguindo o modelo semelhante utilizado para o levantamento bibliográfico pelo grupo de pesquisa Observatório de Comunicação Estética (OCE) no estudo das publicações em periódicos sobre formação docente em artes como parte das ações do projeto *Observatório da Formação dos Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina*.

A terceira fase consistiu na construção de um sistema de classificação dos artigos de acordo com os temas abordados após a leitura dos resumos e palavras-chave oferecidas pelo autor. Essa etapa descortinou outra dificuldade inerente ao método de investigação adotado: a identificação de múltiplas questões em uma mesma pesquisa resultou em redundância e imprecisões matemáticas nas tentativas iniciais de quantificação dessas produções por assunto. Para contornar este novo problema, foi adotado uma metodologia classificatória baseada na identificação de temas centrais e periféricos no âmbito de cada resumo, considerando-se até três (3) temas por artigo. Para lidar com a muitas possíveis dificuldades e falhas interpretativas deste procedimento, posteriormente essas “hierarquizações” epistemológicas foram utilizadas na estruturação de eixos temáticos para análise qualitativa e quantitativa dos dados obtidos. A conclusão da terceira fase resultou em uma grande plataforma digital de dados brutos a serem utilizados. Essa plataforma-base, ou matriz de dados, passou a incluir também links para acesso as cópias dos artigos disponíveis na página dos anais da ANPAP ou outros endereços eletrônicos, aos currículos dos pesquisadores publicados na Plataforma Lattes do CNPq, além dos endereços de e-mail daqueles autores que

os informaram nos currículos resumidos ao fim dos artigos. A sistematização de cada fase foi organizada com o auxílio do desenho de mapas conceituais, quantitativos, qualitativos e políticos por meio dos quais os princípios a reger as relações entre os dados colhidos fosse explicitada e resultasse desde o início em uma coleta baseada em uma perspectiva crítica e analítica do objeto da pesquisa. Essas três etapas objetivaram estabelecer parâmetros quantitativos para o desdobramento da metodologia pretendida e resultaram na produção simultânea de uma série de projeções cartográficas destinadas a dar suporte inicial a análise de dados e direcionar posteriormente ao mapeamento qualitativo do campo das pesquisas de ações educativas em espaços não formais. Assim, permitiram lançar referenciais comparativos e definir margens percentuais para uma delimitação estatisticamente mais precisa do campo de estudo desta tese. Tornaram possível situar de maneira mais adequada o objeto de estudo *ensino de arte em espaços não formais* dentro de um campo mais vasto de pensamento sobre a arte e a educação. Da configuração dessa matriz de dados foi possível pensar a pesquisa do ensino não formal nos atravessamentos com outras instâncias dos estudos acadêmicos sobre ensino da arte como metodologias, prática docente, formação inicial e continuada, educação inclusiva, novas tecnologias, multiculturalismo, dentre outros. Desta imersão resultou a identificação e o armazenamento de reproduções digitais em formato .pdf de seiscentos e dois (602) artigos distribuídos, cujas informações estão dispostas na base de dados que começa a ser analisada no *Mapa 1*, que compreende a síntese das flutuações percebidas na totalidade de publicações anuais nos círculos do CEAA/ CEAV, nos Simpósios Temáticos e nas pesquisas PIBIC que giraram em torno do tema do ensino da arte.

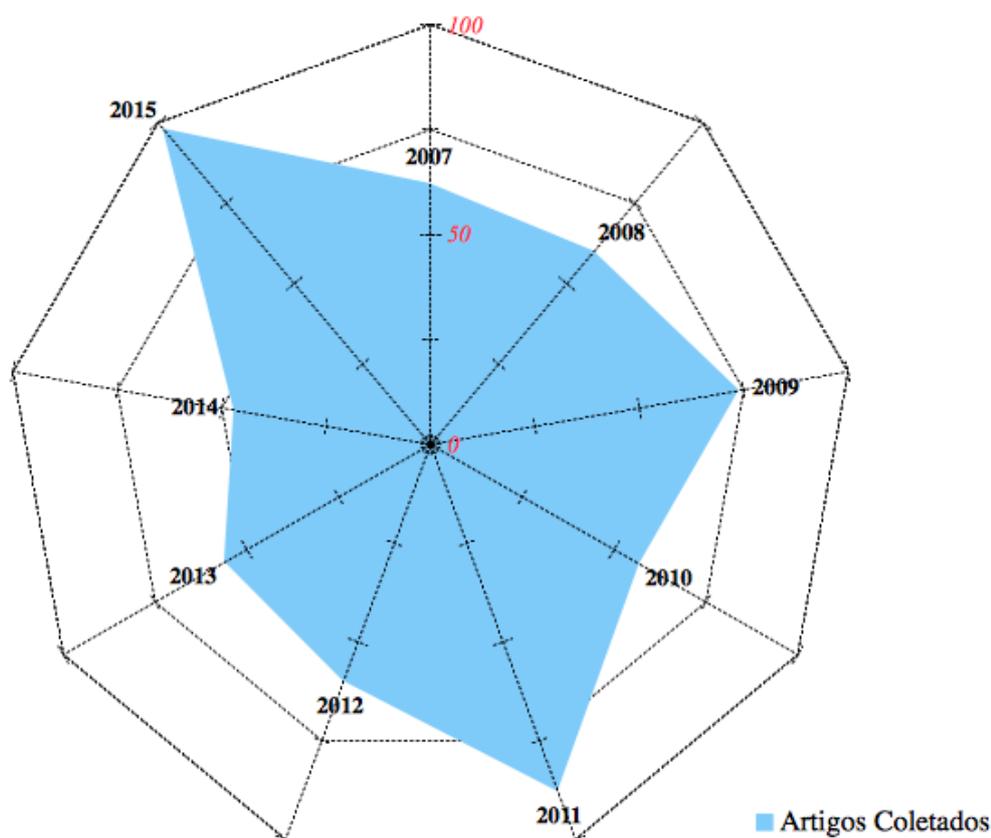
## **2.2 Mapeamentos temporais e quantitativos**

Antes de analisar as informações sobre a base de dados da pesquisa contidas no *Mapa 1*, no entanto, é necessário comentar o papel que o próprio mapa desempenha neste momento específico do processo discursivo. Em termos de pensamento cartográfico o *Mapa 1* seria algo equivalente a um planisfério simplificado em que são reconhecíveis apenas os esboços ou contornos dos continentes em contraste com as grandes massas de água dos oceanos e cruzado pelos marcos referenciais da Linha do Equador, do Meridiano de Greenwich e dos trópicos de Câncer e Capricórnio. Dispõem apenas de conteúdo visível suficiente para a orientação cardeal e colateral para um observador minimamente

contextualizado em seus códigos. Foi projetado com o intuito de ser a matriz cartográfica desta tese, sistematizar a etapa quantitativa da pesquisa e sintetizar seus dados ainda em estado bruto. Por esses motivos, foi pensado intencionalmente como um mapa básico que pudesse ser constantemente consultado, bem como transformado, recortado, rabiscado, adaptado, dobrado e desdobrado para gerar diferentes percepções e interpretações. Um primeiro recorte ampliado de um campo temático a partir do qual serão construídos diferentes mapas de situação localização e cartas geopolíticas sobre aspectos relevantes do objeto específico deste estudo. O Mapa 1 demarca artística e tecnicamente as fronteiras parciais do campo epistemológico da tese ao mesmo tempo em que estabelece um modelo cartográfico prévio para os demais mapas a serem construídos neste trabalho. É neste mapa que afirmo meu entendimento sobre a metodologia escolhida e em que condenso as várias camadas de pensamento sobre esta pesquisa posicionando meus próprios meridianos e paralelos, as linhas que permitiram dizer de onde partiu esta investigação e em que lugar almejo chegar com ela. No *Mapa 1* se faz evidente, entre outras coisas, a condição abstrata que a proposta cartográfica assumiu nas primeiras etapas deste projeto. É um mapa imaginário, ou melhor de um território imaginário, em que as fronteiras ou limites invisíveis da extensa área de coleta de material bibliográfico percorrida estão marcadas com base em critérios temporais em vez de espaciais.

Por ser um mapa desenhado em um modelo radial de dispersão e concentração de dados, preconiza um campo de estudo em movimento constante de expansão e retração alternada sobre faixas concêntricas organizadas em torno de um ponto central, que seria seu marco zero. Apresenta tanto a potencialidade de se prolongar indefinidamente em todas as direções pela adição de faixas e o prolongamento da grade, conectar-se a outros eixos na composição de uma trama rizomática, ou recuar pela subtração de trechos mais externos da matriz radial. Tende para um desenho circular conforme são adicionados critérios, linhas de referência além do tempo e de marcos quantitativos. Desse modo, é um mapa flexível e que respira. Para além de ser somente a expressão visível de relações comparativas sobre um conjunto de dados numéricos, condensa e introduz atributos próprios a ideia de cartografia *transbordante* que move esta tese, entendida como uma metodologia mais adequada para o mapeamento de um campo de fronteiras móveis, cujas configurações se alteram de ano a ano frente a emergência de novos temas e indagações nos meios da pesquisa sobre arte e docência, assim como de acordo com a leitura que se deseja fazer desses temas.

Mapa 1 – Base de Dados: Levantamento bibliográfico quantitativo.



Legenda: Projeção quantitativa das publicações sobre ensino da arte nos anais da ANPAP entre os anos de 2007-2015 abrangendo os Comitês de Ensino-Aprendizagem da Arte (CEAA) e de Educação em Artes Visuais (CEAV), Simpósios Temáticos anuais e pesquisas PIBIC sobre Ensino de Arte. \* Margem de erro estimada de 0,01

Fonte: <http://anpap.org.br/default/>, 2016.

Quadro 1 – Mapa 1

ANO	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
<b>ARTIGOS COLETADOS</b>	62	60	74	57	88	60	56	47	98
<b>PERCENTUAL*</b>	10,3%	9,97%	12,3%	9,47%	14,62%	9,97%	9,3%	7,8%	16,28%
<b>TOTAL</b>	602								

Fonte: <http://anpap.org.br/default/>, 2016

O traçado deste mapa se dá pela demarcação gráfica de dois (2) eixos, um eixo temporal X e um eixo quantitativo Y. Cada linha reta que parte do centro do mapa em direção a borda divide-o em sessões equidistantes e equivalentes que compreendem o período de um ano. O número de sessões é determinado pelo total de anos considerados na composição da matriz de dados do mapa, resultando em um desenho poligonal de *paralelos* e *meridianos*.

No caso deste estudo, os dados coletados estão distribuídos ao longo de nove (9) anos de publicações em anais, desse modo, o mapa resultante é composto por nove (9) sessões radiais. Ao mesmo tempo, o quantitativo de artigos colhidos a cada ano fornece a escala referencial para a leitura do mapa em faixas poligonais concêntricas que abrangem intervalos de vinte e cinco (25) artigos cada. A inclusão ou a exclusão dessas faixas concêntricas resulta no aumento ou na diminuição da escala do mapa, para leituras mais focais ou mais abrangentes.

O encontro entre os eixos temporal e quantitativo fornece as coordenadas latitudinais e longitudinais para situar limites territoriais arbitrários. O ponto em que cada ano toca margem quantitativa cria um vértice. A interligação desses vértices desenha as fronteiras irregulares de um continente abstrato que as pesquisas colhidas e também esta tese indicam. Esse continente quantitativo-temporal sintetiza a base de dados primária ANPAP 2007-2015 que compreende todos os artigos publicados nos anais do XVI ao XXIV encontro anual da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas dentro dos espaços do CEAA/CEAV, dos Simpósios Temáticos e Pesquisas PIBIC em educação e arte. Nele se podem observar as variações de disponibilidade de material para consulta, com ligeiro aumento percentual no volume de publicações disponíveis para consulta nos anais de 2009, 2011 e 2015 da ANPAP.

O ano de 2007 permite estabelecer um marco quantitativo intermediário, fixado a faixa de 10% do levantamento total, como critério para classificação quantitativa primária. Enquanto que os anos de 2008, 2010 e 2014 apresentaram os percentuais mais baixos de coletas. 2015 foi o ano que concentrou maior percentual de artigos identificados e 2014 o de menor produção disponível. A diferença entre estes dois extremos quantitativos é de cerca de 8,47%, um desequilíbrio que chama a atenção pelo fato de se manifestar com maior intensidade entre duas edições consecutivas dos encontros da ANPAP.

Quando sobrepostos às informações mais específicas sobre os respectivos encontros da ANPAP resultaram na compilação dos anais consultados, especialmente as que se referem aos temas norteadores que convocaram a submissão dos artigos e foram ponto de partida para os

debates realizados, os dados quantitativos extraídos do *Mapa 1* caminham para construir um diagnóstico interpretativo daqueles que seriam os prováveis eixos temáticos atravessados pelas pesquisas de experiências em espaços não formais de ensino buscadas por esta tese. No Quadro 2 essa sobreposição quantitativa/ temática pode ser vista, com destaque também para as localidades e instituições dos membros dos comitês organizadores responsáveis por propor tais temas norteadores.

Destacam-se as noções-chave da pesquisa, das transversalidades, das subjetividades e dos compartilhamentos, redes e conexões como feixes de proposições que congregaram o maior contingente das produções levantadas, fornecendo indicadores das conduções e caminhos que os estudos da educação não formal poderiam trilhar. Contudo, estas ainda eram suposições baseadas em um mapeamento raso e muito distendido. Esses são dados meramente exploratórios, resultantes de uma sondagem de terreno obtida pelo equivalente metodológico a um sobrevoo.

Quadro 2 – Artigos coletados: Ano, cidade, instituição e tema

<b>Ano</b>	<b>Local/ Instituição</b>	<b>Tema</b>	<b>Artigos</b>	
<b>2007</b>	Florianópolis (SC)/ UDESC	Dinâmicas epistemológicas em artes visuais	62	10,3%
<b>2008</b>	Florianópolis (SC)/ UDESC	Panorama da pesquisa em artes visuais	60	9,97%
<b>2009</b>	Salvador (BA)/ UFBA	Transversalidades nas artes visuais	74	12,3%
<b>2010</b>	Cachoeira (BA)/ UFBA	Entre territórios	57	9,47%
<b>2011</b>	Rio De Janeiro (RJ)/ UERJ	Subjetividades, utopias e fabulações	88	14,62%
<b>2012</b>	Rio De Janeiro (RJ)/ UERJ	Vida e ficção: arte e fricção	60	9,97%
<b>2013</b>	Belém (PA)/ UFPA	Ecosistemas estéticos	56	9,3%
<b>2014</b>	Belo Horizonte (MG)/ UFMG	Ecosistemas artísticos	47	7,8%
<b>2015</b>	Santa Maria (RS)/ UFSM	Compartilhamentos na arte: redes e conexões	98	16,28%
<b>Total de Artigos Coletados</b>			<b>602</b>	

Fonte: <http://anpap.org.br/default/>, 2016.

Para aprofundá-las, confirmando-as ou refutando-as, o passo seguinte seria investir na demarcação geopolítica desse território (vislumbrado no *Mapa 1* e interpretado com o auxílio do Quadro 2) quantificar de maneira independente as produções oriundas dos comitês CEAA/CEAV, dos Simpósios Temáticos e das Pesquisas PIBIC: processo realizado no Quadro 2 e nos Mapas 2, 3, 4 e 5. Com a introdução dos Mapas 2, 3, 4 e 5, esta pesquisa parte do exercício do mapa para o planejamento de um atlas com características de uma cartografia em “platôs” (DELEUZE, 1995), no sentido de cada mapa desenhado busca dar conta de uma de muitas camadas de pensamento construídos em relevos geopolíticos, em que cada qual encerram seu feixe particular de questões e evidenciam sua própria gama de relações, podendo ser lidos de maneira independente.

Um platô está sempre no meio, nem início nem fim. Um rizoma é feito de platôs. Gregory Bateson serve-se da palavra "platô" para designar algo muito especial: uma região contínua de intensidades, vibrando sobre ela mesma, e que se desenvolve evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a uma finalidade exterior. (...) Chamamos "platô" toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma. (...) Cada platô pode ser lido em qualquer posição e posto em relação com qualquer outro. (DELEUZE, 1995, p. 31-32)

Contudo, todos os desenhos se intercomunicam através de uma ou mais áreas de transparências que evidenciam sobreposições. A partir do Mapa 2, os traçados em camadas e relações específicas além da quantificação temporal começam a ser evidenciadas com o suporte das informações contidas no Quadro 3.

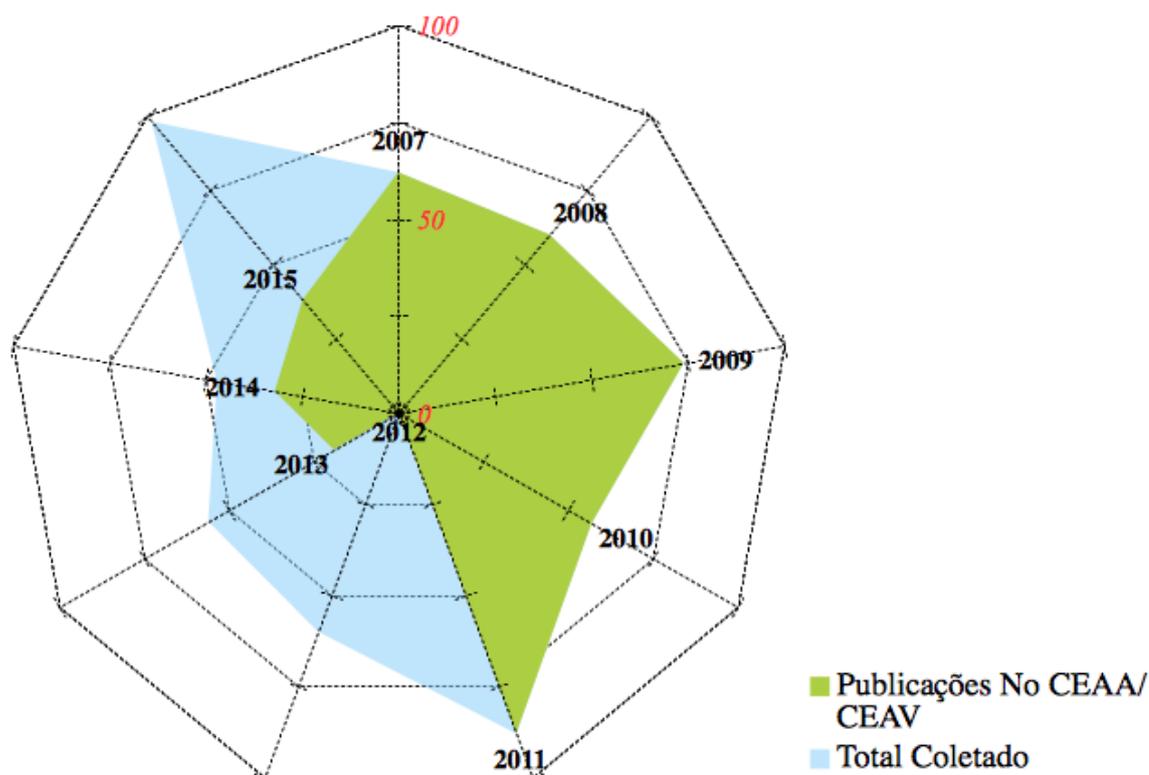
Quadro 3 – CEAA/ CEAV, Simpósios Temáticos Anuais e Pesquisas PIBIC sobre ensino de arte: artigos coletados por ano

<b>Ano</b>	<b>Comitê/ Simpósios</b>	<b>Artigos</b>
<b>2007</b>	Comitê de Ensino-Aprendizagem da Arte (CEAA)	62
<b>2008</b>	Comitê de Ensino-Aprendizagem da Arte (CEAA)	60
<b>2009</b>	Comitê de Educação em Artes Visuais (CEAV)	74
<b>2010</b>	Comitê de Educação em Artes Visuais (CEAV)	57
<b>2011</b>	Comitê de Educação em Artes Visuais (CEAV)	88
<b>2012</b>	Simpósio 3: Educação e Vida/Arte e Fricção	15
	Simpósio 5: Arte e Interdisciplinaridade	15
	Simpósio 6: Observatório da Formação de Professores de Artes no Brasil: Fricções e Movimentos	15
	Simpósio 12: Educação e Cultura Visual	15
<b>2013</b>	Comitê De Educação em Artes Visuais (CEAV)	19
	Simpósio 3 – Performances Culturais: as Formas da Expressividade Humana e seus Ecossistemas Estéticos	1
	Simpósio 4 – O Sistema da Gravura Artística: Interferências, Interdependências e Contaminações	2
	Simpósio 5 – O Contexto na Formação dos Professores de Artes Visuais: a Pesquisa nas Licenciaturas	18
	Simpósio 7 – Regimes de Visualidades e Educação	15
	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)	1
<b>2014</b>	Comitê de Educação em Artes Visuais (CEAV)	32
	Simpósio 3 - Ensino de Artes Visuais a Distância: Limites e Possibilidades	8

	Simpósio 5 - Visualidades Populares: Ecossistemas Artísticos e Estéticos de Produção, Circulação e Consumo	2
	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)	5
	Comitê de Educação em Artes Visuais (CEAV)	38
	Simpósio 5- Compartilhamentos no Ensino da Arte: Conexões Interativas com a Realidade Cotidiana	12
<b>2015</b>	Simpósio 6 - Formação de Professores de Artes Visuais: Mediações, Tecnologias e Políticas	16
	Simpósio 8 - Pesquisa em Educação e Metodologias Artísticas: Entre Fronteiras, Conexões e Compartilhamentos	16
	Simpósio 12 - Redes e Conexões de Afetos, Pedagogias e Visualidades	16
	<b>Total de Artigos Coletados</b>	<b>602</b>

Fonte: <http://anpap.org.br/default/>, 2016.

Mapa 2 – Publicações no CEAA/ CEAV entre 2007 e 2015



Legenda: Projeção quantitativa das publicações sobre ensino da arte nos anais da ANPAP entre os anos de 2007-2015 abrangendo os Comitês de Ensino-Aprendizagem da Arte (CEAA) e de Educação em Artes Visuais (CEAV) em comparação com o quantitativo total de publicações sobre o tema do ensino da arte no mesmo período.

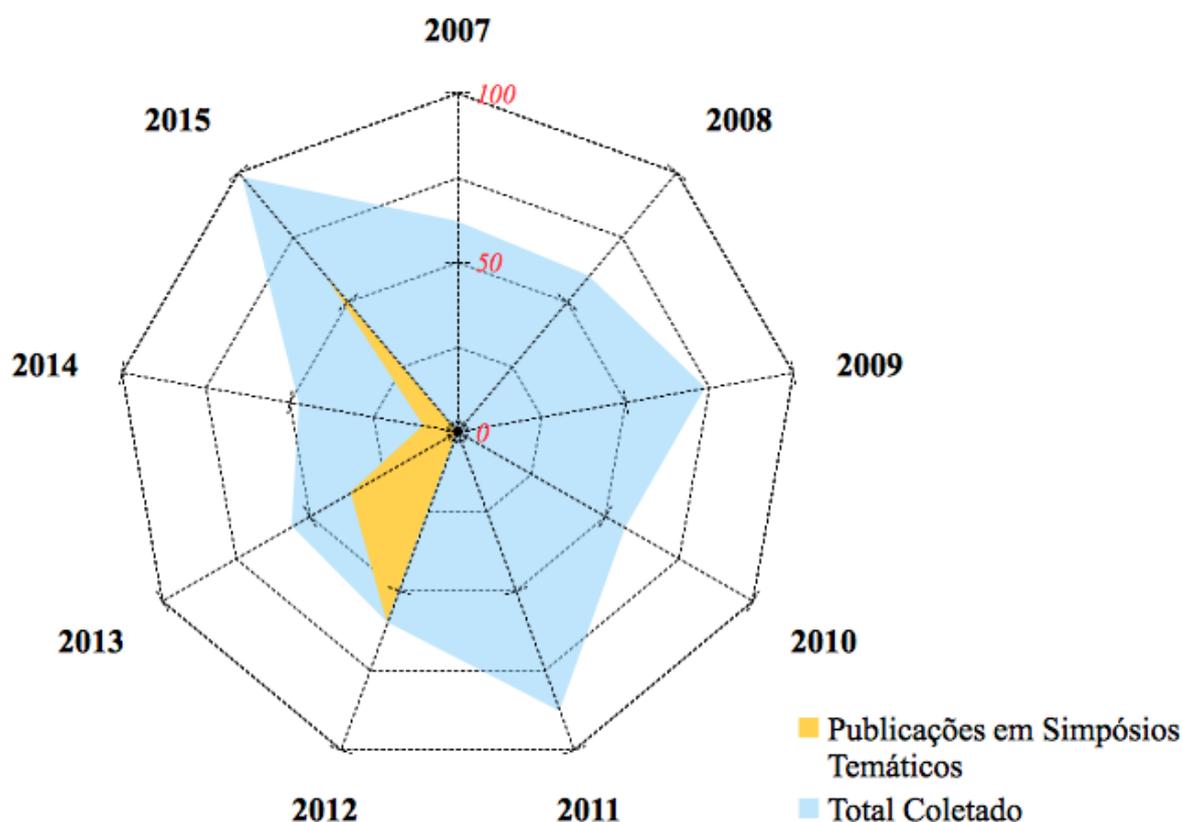
Fonte: <http://anpap.org.br/default/>, 2016

Quadro 4 – Mapa 2

Ano	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
<b>Total Coletado (602 artigos)</b>	62	60	74	57	88	60	56	47	98
<b>Coletados no CEAA/CEAV (430 artigos)</b>	62	60	74	57	88	--	19	32	38
<b>Percentual Anual</b>	100%	100%	100%	100%	100%	--	33,9%	68,08%	38,77%
<b>Percentual Total CEAA/CEAV</b>	71,43% dos artigos coletados								

Fonte: <http://anpap.org.br/default/>, 2016

Mapa 3 – Publicações em Simpósios Temáticos sobre Ensino de Arte entre 2007 e 2015



Legenda: Projeção quantitativa das publicações sobre ensino da arte nos anais da ANPAP entre os anos de 2007-2015 abrangendo os Simpósios Temáticos Anuais em comparação com o quantitativo total de publicações sobre o tema do ensino da arte no mesmo período.

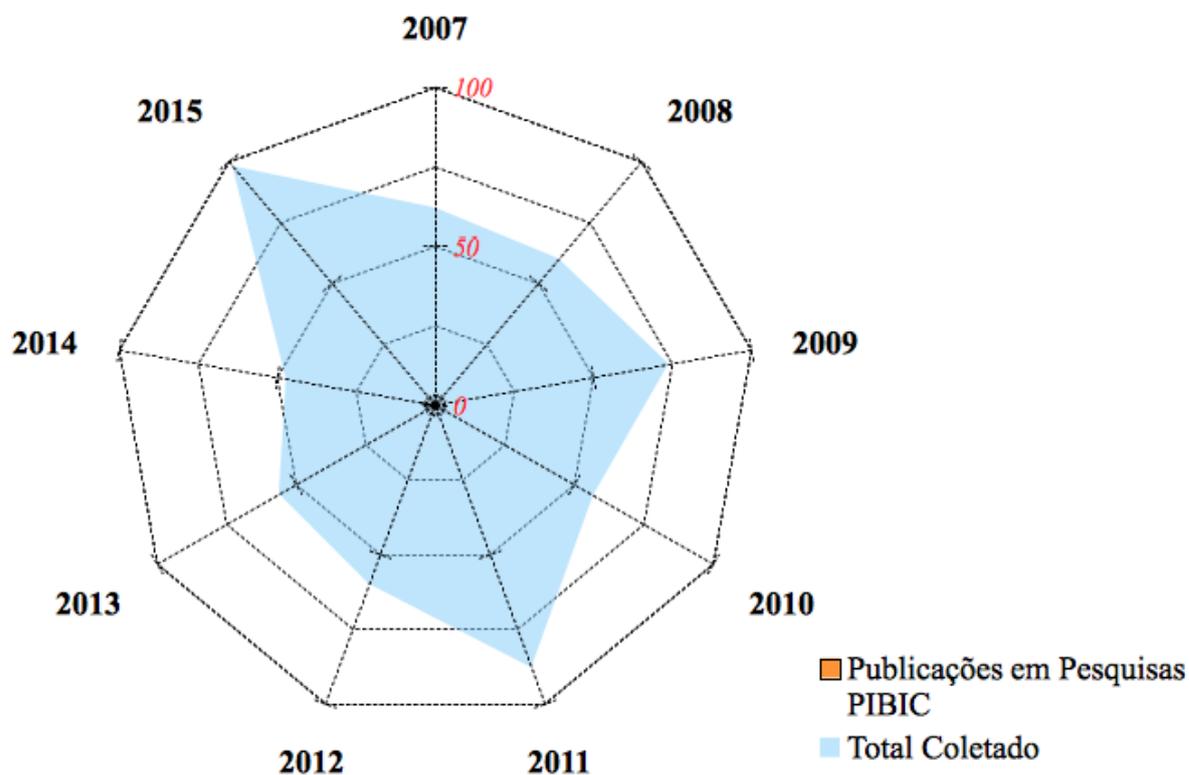
Fonte: <http://anpap.org.br/default/>, 2016.

Quadro 5 – Mapa 3

Ano	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
<b>Total Coletado (602 artigos)</b>	62	60	74	57	88	60	56	47	98
<b>Coletados em Simpósios (166 artigos)</b>	--	--	--	--	--	60	36	10	60
<b>Percentual Anual</b>	--	--	--	--	--	100%	64,28%	21,28%	61,22%
<b>Percentual Total</b>	27,57% dos artigos coletados								

Fonte: <http://anpap.org.br/default/>, 2016

Mapa 4 – Publicações em Pesquisas PIBIC sobre Ensino de Arte entre 2007 e 2015



Legenda: Projeção quantitativa das publicações sobre ensino da arte nos anais da ANPAP entre os anos de 2007-2015 abrangendo as pesquisas PIBIC em comparação com o quantitativo total de publicações sobre o tema do ensino da arte no mesmo período.

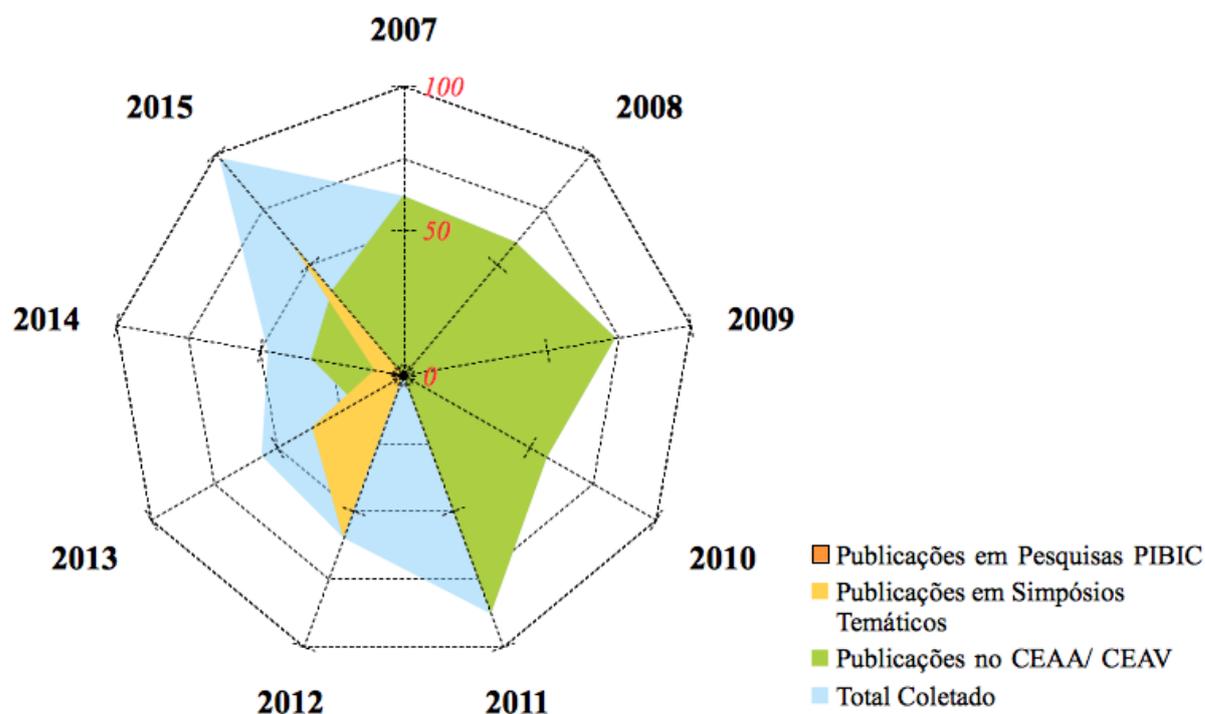
Fonte: <http://anpap.org.br/default/>, 2016.

Quadro 6 – Mapa 4

Ano	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
<b>Total Coletado (602 artigos)</b>	62	60	74	57	88	60	56	47	98
<b>Coletados em Pesquisas PIBIC (6 artigos)</b>	--	--	--	--	--	--	1	5	--
<b>Percentual Anual</b>	--	--	--	--	--	--	1,78%	10,64%	--
<b>Percentual Total</b>	0,99% dos artigos coletados								

Fonte: <http://anpap.org.br/default/>, 2016

Mapa 5 – Comparativo das publicações do CEAA/ CEAV, Simpósios Temáticos e pesquisas PIBIC sobre Ensino de Arte de 2007 a 2015.



Legenda: Projeção comparativa das publicações sobre ensino da arte nos anais da ANPAP entre os anos de 2007-2015 abrangendo os Comitês de Ensino-Aprendizagem da Arte (CEAA) e de Educação em Artes Visuais (CEAV), Simpósios Temáticos anuais e pesquisas PIBIC sobre Ensino de Arte.

Fonte: <http://anpap.org.br/default/>, 2016.

Quadro 7 – Mapa 5

Ano	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
<b>CEAA/CEAV</b>	62 (100%)	60 (100%)	74 (100%)	57 (100%)	88 (100%)	--	19 (33,9%)	32 (68,08%)	38 (38,77%)
<b>Simpósios</b>	--	--	--	--	--	60 (100%)	36 (100%)	10 (21,28%)	60 (61,22%)
<b>Pesquisas PIBIC</b>	--	--	--	--	--	--	01 (1,78%)	05 (10,64%)	--
<b>Total de Artigos</b>	62	60	74	57	88	60	56	47	98

Fonte: <http://anpap.org.br/default/>, 2016

Observando os Mapas 2, 3 e 5 é possível perceber que o ano de 2012 assinala modificações impactantes para a dinâmica de levantamento desta pesquisa. No Mapa 2, a faixa temporal correspondente ao período que vai de 2012 e 2013 se esvazia, a fronteira da região corresponde as publicações coletadas junto ao CEAA/ CEAV toca o marco zero sinalizando a ausência de material bibliográfico obtido. A partir de 2013, a região CEAA/ CEAV volta a se expandir sobre o eixo quantitativo, porém de maneira significativamente menor do que na lacuna entre 2007 e 2011, quando atingiu os limites externos demarcados pelo Mapa 1, encobrendo-os totalmente. Observando a mesma área no Mapa 3, a região ocupada pelas publicações colhidas dos Simpósios Temáticos sobre ensino de arte se distribui sobre os eixos de 2012 a 2015, aproximando-se dos limites quantitativos do Mapa 1 nesses dois anos específicos e recuando para a área central da grade em 2014.

Além de indicar a inclusão dos Simpósios na estrutura da ANPAP a partir de 2012 por si só, estes traçados comentam sobre o peso conferido a esses espaços temáticos no contexto epistemológico em questão, quando os anais passam ter seus artigos organizados em doze (12) simpósios temáticos inéditos além de cinco (5) comitês de área entre os quais o Comitê de Educação em Artes Visuais<sup>14</sup>. As exceções a esse modelo se dão no próprio ano de 2012, quando os anais contaram somente com publicações em Simpósios e, posteriormente, em 2013 e 2014, quando houve onze (11) simpósios e pesquisas PIBIC ingressaram nas fontes consultadas, totalizando-se ainda doze (12) espaços anuais de debate além dos comitês. Fora do contexto do Comitê de Ensino-Aprendizagem da Arte (CEAA)/ Comitê de Educação em Artes Visuais (CEAV) foram identificados artigos dedicados ao estudo do ensino da arte em uma média de quatro Simpósios/ espaços de debate por ano de 2012 a 2015. O que representa cerca de um terço dos espaços destinados pelos organizadores da ANPAP para o compartilhamento de estudos e experiências em quatro dos nove anos de produção abrangidos por esta tese. Em 2013 esses espaços paralelos chegaram a ser cinco (5) – quatro (4) simpósios mais PIBIC. Em 2014, foram três (3). Artigos que abordam aspectos da educação em arte foram identificados em simpósios cujas temáticas sugerem campos diversos de investigação. Caso, por exemplo do Simpósio 4 – *O Sistema Da Gravura Artística: Interferências, Interdependências E Contaminações*, do ano de 2013, onde foram localizados

---

14- Em 2015, no XXIV Encontro da ANPAP esses comitês foram: Comitê de História, Teoria e Crítica de Arte (CHTCA); Comitê de Educação em Artes Visuais (CEAV); Comitê Poéticas Artísticas (CPA); Comitê Curadoria (CC) e Comitê Patrimônio, Conservação e Restauro (CPCR).

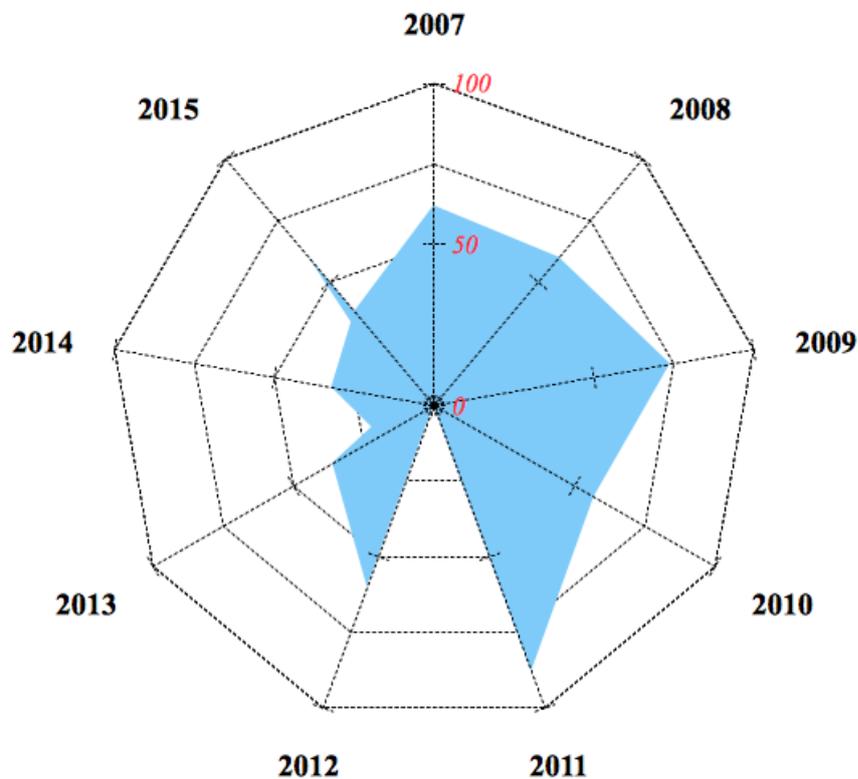
dois (2) artigos sobre ensino em cursos superiores de artes visuais. Não foram consideradas para fins deste estudo buscas entre publicações de outros comitês que não o CEAA/ CEAV. Portanto, a coleta efetuada entre os simpósios e pesquisas PIBIC reforçou para este estudo os atravessamentos entre temas e áreas de produção e pesquisa, uma permeabilidade entre campos, assim como uma remodelação do espaço ocupado pela pesquisa do ensino. A dinâmica dos simpósios temáticos indica uma flexibilização dos limites e separações entre áreas de conhecimento e pesquisa dentro do campo fenomenal mais amplo das artes visuais, criando zonas de contato entre linguagens, poéticas, história, crítica, etc. Essa impressão é intensificada quando, condensados em três categorias comparativas resumidas, *CEAA/CEAV*, *Simpósios Temáticos* e *PIBIC*, o levantamento inicial de publicações indica a redistribuição sobre os eixos quantitativo e qualitativo marcados no Mapa 1 com a sobreposição das regiões habitadas pelos escritos extraídos dos simpósios e abertura da categoria PIBIC em 2013 e 2014 como visto no Mapa 5.

Nos anos de 2013 e 2015 a quantidade de publicações recolhidas nos simpósios supera a de artigos oriundos do CEAV e em 2012, toda a produção investigada advém de quatro (4) simpósios. Surpreende o aumento proporcionalmente significativo de pesquisas PIBIC sobre ensino de uma (1) em 2013, primeiro ano em que a modalidade passa figurar nos anais da ANPAP, para cinco (5) em 2014, um aumento de mais de 83,33% dentro da própria região epistemológica. Porém em 2015 essas pesquisas desaparecem do levantamento por não mais aparecerem na estrutura dos anais. Essa interrupção súbita reduz as conclusões possíveis de serem construídas sobre a pertinência do tema investigado por esta tese no âmbito das pesquisas de graduação assim como torna sua presença nos Mapas 4 e 5 proporcionalmente pouco representativa. Já em termos percentuais, como visto nos Mapas 2 e 5, o maior volume de textos que foram consultados para a escrita desta tese foram obtidos junto aos anais dos comitês de Ensino-Aprendizagem da Arte (CEAA) e Educação Em Artes Visuais (CEAV), totalizando 71,43% dos dados brutos levantados. Contudo, é interessante observar da leitura conjunta dos Mapas 2, 3 e 5 que com a criação dos simpósios temáticos em 2012 o total de artigos considerados neste mapeamento passa a se concentrar nesses novos espaços de discussão, superando em números totais o volume de pesquisas obtidas junto ao CEAA/CEAV, concentrando 63,60% dos artigos coletados apenas do período de 2012 a 2015.

O desenho do mapa matriz (Mapa 1), portanto, sofre algumas mudanças com a introdução das questões presentes nos Mapas 2, 3, 4 e 5. O grande território inicial projetado

do quantitativo bruto anual de artigos coletados se subdivide em três regiões menores interconectadas e passa a oferecer outra percepção para a perspectiva quantitativo-temporal desta cartografia. O Mapa 6 resume as discussões resultantes da análise dos Mapas 2, 3, 4 e 5 e expõem as remodelações de fronteiras sobre as quais incidiu a segunda etapa quantitativa de mapeamento desta pesquisa.

Mapa 6 – Interseções territoriais: CEAA/ CEAV, Simpósios Temáticos e PIBIC



Legenda: Justaposição de projeções quantitativa das publicações sobre ensino da arte nos anais da ANPAP entre os anos de 2007-2015 abrangendo os Comitês de Ensino-Aprendizagem da Arte (CEAA) e de Educação em Artes Visuais (CEAV), Simpósios Temáticos anuais e pesquisas PIBIC sobre Ensino de Arte.

Fonte: <http://anpap.org.br/default/>, 2016.

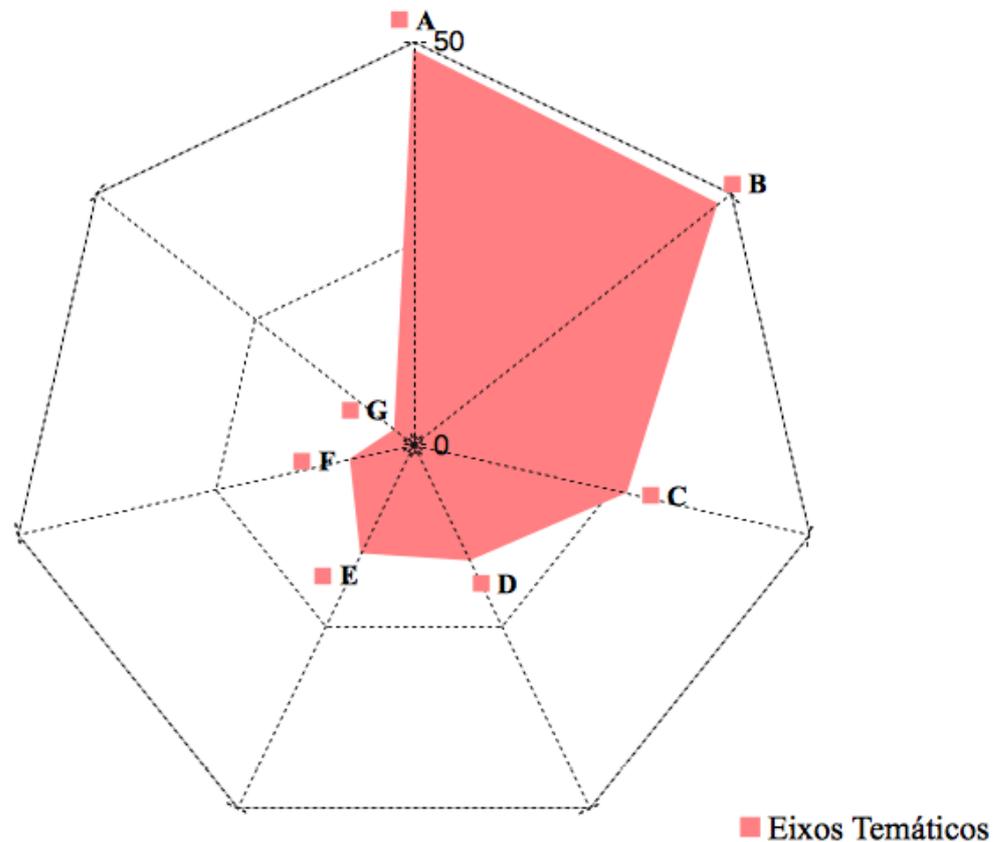
### 2.3 Mapeamentos temáticos quantitativos:

Os Mapas 1, 2, 3, 4 5 e 6 situam e segmentam a composição da base de dados *ANPAP 2007-2015* ao mesmo tempo em que oferecem indícios parciais sobre o panorama da pesquisa recente em arte e educação no Brasil. A triagem dos artigos contidos nessa base resultou em sua própria série de mapas temáticos e se deu em duas vertentes: determinar os principais eixos temáticos presentes em todo o material bibliográfico reunido e identificar os textos que derivassem de pesquisas, concluídas ou em desenvolvimento, dedicadas a práticas contemporâneas de ensino de arte em espaços não formais de educação. Buscou-se com isso produzir nova gama de dados comparativos que pudessem ser utilizados para compreender melhor o espaço ocupado pelo estudo de modalidades não escolares de educação no universo temático abrangido pelos pesquisadores/ educadores que divulgaram suas produções nos encontros da ANPAP entre 2007 e 2015.

É importante ressaltar que a classificação e identificação por eixos epistemológicos dos artigos compilados na base de dados/ Mapa 1 não aconteceu em um único momento, tendo sido revisada constantemente durante o desenho dos mapas temporais (1 a 6) e também dos mapas temáticos. O que resultou em frequentes reformulações de traços e critérios. Realizá-la foi um dos desafios metodológicos enfrentados por esta pesquisa e que foi solucionado pelo uso dos próprios mapas como instrumentos para fixar, reorganizar e analisar sua base de dados. Logo, os moldes para proceder ambas as modalidades de cartografia adotadas foram estabelecidos conjuntamente. Desse modo, muitos mapas fazem menção uns aos outros, mesmo ao utilizar parâmetros distintos para pensar os dados compartilhados. Igualmente, os mapas ressaltaram e determinaram aspectos a serem considerados durante a classificação temática da base de dados referenciais.

Nesse processo, o cruzamento das leituras entre o Quadro 3 (CEAA/ CEAV, Simpósios Temáticos Anuais e Pesquisas PIBIC sobre ensino de arte – artigos coletados por ano) e o Mapa 3, ainda durante a realização dos mapeamentos quantitativos/ temporais, resultou em um reconhecimento prévio daquelas que seriam possíveis linhas temáticas emergentes da pesquisa contemporânea em artes e que viessem a permear as discussões sobre ensino não formal (Mapa 7). Sendo o primeiro mapa guiado por critérios temáticos, o Mapa 7 preserva muito da lógica usada na criação dos mapas 1 a 6. A grade radial foi mantida, assim como as relações de escala quantitativa demarcada em faixas concêntricas. Porém, agora, o eixo X baliza intervalos epistemológicos em vez de cronológicos.

Mapa 7 – Principais Eixos Temáticos: Simpósios Anuais (2012-2015)



Legenda: Projeção quantitativa dos principais eixos temáticos abordados pelos Simpósios Temáticos anuais sobre Ensino de Arte.

Fonte: <http://anpap.org.br/default/>, 2016.

Quadro 8 – Mapa 7

A	Formação de Professores de Artes	49 artigos	29,51% das publicações em Simpósios
B	Educação e Cultura Visual/ Visualidades	48 artigos	28,91% das publicações em Simpósios
C	Educação e Vida/Arte	27 artigos	16,26% das publicações em Simpósios
D	Pesquisa Em Educação e Metodologias	16 artigos	9,64% das publicações em Simpósios
E	Arte e Interdisciplinaridade	15 artigos	9,03% das publicações em Simpósios
F	Ensino de Artes Visuais a Distância	8 artigos	4,82% das publicações em Simpósios
G	Linguagens Artísticas	3 artigos	1,81% das publicações em Simpósios
<b>Total</b>		<b>166 artigos</b>	

Fonte: <http://anpap.org.br/default/>, 2016.

Somente considerando os temas centrais dos quatorze (14) simpósios cujos artigos integraram o levantamento bibliográfico empreendido, assim como a distribuição entre eles dos cento e sessenta e seis (166) textos coletados, destacaram-se sete (7) eixos: Formação de Professores de Artes, Educação e Cultura Visual/ Visualidades, Educação e Vida/Arte, Pesquisa em Educação e Metodologias, Arte e Interdisciplinaridade, Ensino de Artes Visuais a Distância, Arte Contemporânea. Predominaram entre os simpósios guiados por temas do campo do ensino da arte as pesquisas sobre a formação docente, a Cultura Visual e as dimensões vida/arte conforme observado no Mapa 7, em que a proximidade com as bordas externas na grade radial denotam a condição emergente do tema dentro do universo pesquisado. Contudo, este mapa compreende somente pouco mais de 27,57% da base de dados consultada, além de não oferecer ainda quaisquer indicações do espaço ocupado pela educação não formal dentro do território das pesquisas do ensino da arte na ANPAP.

Nesse sentido, o Mapa 7 foi concebido para ser utilizado como um guia durante a condução da quantificação temática dos artigos planilhados começando pelos por aqueles recolhidos dos simpósios. Mas quando aplicado a classificação dos textos oriundos do CEAA/CEAV e das pesquisas IBIC os sete temas ali pontuados se mostraram insuficientes para abrigar adequadamente a diversidade de assuntos em debate ao longo de nove anos de pesquisas e quatrocentos e trinta e seis (436) artigos. A identificação dos temas passou então a alimentar o mapa com novas entradas, ampliando-o dos sete (7) eixos inicialmente reconhecidos para dezesseis (16) categorias ou feixes de discussões obtidas das leituras de resumos e palavras-chave, apresentadas em ordem alfabética no Quadro 9.

Quadro 9 – Principais Eixos Temáticos identificados nas pesquisas publicadas pelo Comitê de Ensino-Aprendizagem da Arte (CEAA)/ Comitê de Educação em Artes Visuais (CEAV), Simpósios Temáticos anuais e Pesquisas PIBIC sobre Ensino da Arte.

1- ARTE E TECNOLOGIA	Educação a distância, tecnologias e mídias digitais, novas tecnologias de informação e da comunicação (NTICs), jogos digitais, redes sociais, inclusão tecnológica, tecnologia e visualidades contemporâneas
2- DIVERSIDADE CULTURAL	Arte e cultura indígena, arte e cultura afro-brasileira, arte e cultura popular, multiculturalismo
3- EDUCAÇÃO	Produção artística de portadores de necessidades especiais (deficiência

INCLUSIVA	visual, motora, intelectual e auditiva), objetos pedagógicos na educação inclusiva
<b>4- ENSINO- APRENDIZAGEM EM ARTE CONTEMPORÂNEA</b>	Artistas (biografia, relatos, escritos e produção), análise de obras, linguagens artísticas contemporâneas (pintura, desenho, fotografia, cinema, performance, gravura, design, moda, etc.), Formação artística (bacharelado), arte contemporânea e educação básica
<b>5- ENSINO DA ARTE EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS</b>	Organizações Não Governamentais (ONGs), centros e espaços culturais, museus, pontos de cultura, políticas públicas para a educação não formal, cursos livres, ensino de arte não formal em ambientes digital
<b>6- FORMAÇÃO DOCENTE</b>	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), repertórios visuais/ trajetórias docentes, currículo dos cursos de licenciatura em artes no Brasil, metodologias nos cursos de licenciatura em artes no Brasil, estágio supervisionado, profissionalização, mercado de trabalho docente, formação a distância, formação e tecnologia, políticas públicas para a formação docente, motivação e representação, perspectiva histórica, artes visuais na formação em pedagogia
<b>7- GÊNERO E SEXUALIDADE</b>	Identidade (representação e auto representação), machismo, feminino/ feminismo, feminismo negro, gênero, sexualidade e cultura visual
<b>8- INFÂNCIA</b>	Produção artística (desenho), educação infantil e creches
<b>9- MEDIAÇÃO</b>	Programas educativos, acesso a museus e formação de público, materiais educativos, formação de mediadores, avaliação de/ em programas educativos, mediação e tecnologia, mediação e/ na formação docente, curadoria/ curadoria educativa, educação patrimonial
<b>10- PERSPECTIVA HISTÓRICA</b>	História do ensino da arte, escolinhas de arte, história da arte
<b>11- PESQUISA</b>	Metodologias de pesquisa, etnografias, cartografias, professor-pesquisador, pesquisa-ação, documentação pedagógica
<b>12- POLÍTICAS</b>	Políticas públicas, concursos públicos, legislação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais

	(PCNs)
<b>13- PRÁTICA DOCENTE</b>	Metodologias, currículo, avaliação, material didático, objetos pedagógicos, jogos educativos, educação rural, transdisciplinaridade, multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, trajetória e memória docente, Ensino Fundamental (primeiro e segundo ciclos), ensino médio/ ENEM, Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino técnico, ensino superior, cotidiano escolar/ estudantil
<b>14- SEMIÓTICA E CULTURA VISUAL</b>	Leitura de imagens, mídias contemporâneas, publicidade, animações, visualidade urbana, visualidade rural, narrativas visuais, juventude, adolescência e identidade
<b>15- TEORIA</b>	Arte-educação/ ensino de arte/ educação estética, psicologia da educação, ensino da arte na pedagogia, teorias da percepção, teorias psicanalíticas, pedagogias culturais
<b>16- OUTROS</b>	Arte e meio ambiente, arte e ciência, arte e saúde/ arte terapia, arte-educação em hospitais ou temática não explícita.

Fonte: <http://anpap.org.br/default/>, 2016.

Cada um desses eixos temáticos equivale a um campo ou território cartográfico independente. Juntos, delineiam o mapa político geral da pesquisa recente na área da educação em artes no contexto da ANPAP. Sintetizam e nomeiam conjuntos complexos de tópicos reunidos por afinidades e relações de interdependência. Esse processo se desdobrou em uma categorização flexível que precisou ser revisada mais de uma vez. Eixos temáticos foram adicionados, suprimidos ou reunidos em um mesmo grupo.

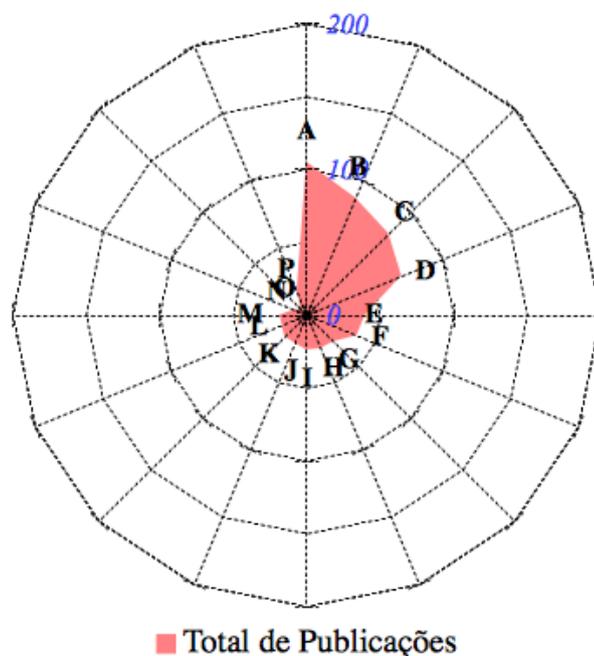
Em um primeiro momento as pesquisas sobre espaços não formais de educação em arte foram contabilizadas dentro da categoria *Prática Docente*. Posteriormente essa classificação foi reconsiderada, optando-se por tratá-la como um eixo temático independente, tanto em função de abrigar aqueles que são os objetos de estudo desta tese quanto devido as particularidades dessa modalidade de pesquisa sobre docência percebidas durante a etapa de classificação. As pesquisas sobre mediação também foram contabilizadas como integrantes de uma categoria separada da educação não formal, devido às diferenças percebidas no tipo de discurso presente nos artigos direcionados a uma e outra modalidade já durante a triagem. Em

alguns casos, proceder o reconhecimento dos temas abordados por um artigo demandou a leitura não só dos resumos, mas de trechos do texto para determinar a pertinência de classificação e proceder desambiguações, em especial nos casos de pesquisas permeadas por temas pertencentes a eixos distintos, quando algumas leituras mais atentas se fizeram necessárias para determinar aquele que seria o tema condutor responsável por alinhar as demais discussões a compor o texto.

Nesse momento, a prática da triagem temática visava produzir outras camadas de informações que tornassem possível interpretar adequadamente as dinâmicas internas do território quantitativo-temporal preconizado nos Mapas 1, 2, 3, 4, 5 e 6 para conferir-lhes outras camadas de sentido que não apenas expressar visualmente totalidades e equivalências. Pretendia também oportunizar a futura construção de uma segunda base de dados mais refinada, derivada da primeira matriz. A essa segunda base foram direcionados todos os textos que durante a triagem temática apresentaram menções diretas ou indiretas ao ensino não formal de artes. Como resultado final, vinte e uma (21) publicações foram selecionadas e classificadas como epistemologicamente relevantes para o traçado específico de uma cartografia da prática docente em espaços não formais de ensino da arte, por abordarem explicitamente aspectos relativos a esta modalidade de educação. Ao mesmo tempo, foram reunidos dados para a composição do Mapa 8 em que são apresentados percentualmente as quantificações temáticas resultantes obtidas, considerando todos os seiscentos e dois (602) textos presentes na matriz de dados primária do levantamento bibliográfico ANPAP 2007-2015 para fins de quantificação comparativa.

Comparando o Mapa 8 com o Mapa 7 se percebe que as pesquisas sobre Formação Docente (Eixo A do Mapa 7 e do Mapa 8) mantém-se como um campo predominante no cômputo geral das publicações da ANPAP entre 2007 e 2015 na transição do recorte quantitativo temas/ simpósios para a quantificação temática geral. O mesmo se dá com os estudos na área da Cultura Visual e da Semiótica (Mapa 7 – Eixo B; Mapa 8 – Eixo C). Por outro lado, as Linguagens Artísticas que no Mapa 7 (Eixo G) apresentavam o menor índice de produções na área da pesquisa em Educação assume a posição de segundo maior contingente de abordagem em artigos como parte do eixo *ensino-aprendizagem em arte contemporânea* (Mapa 8 – Eixo B).

Mapa 8 – Eixos Temáticos ANPAP 2007 a 2015: CEAA/ CEAV, Simpósios Temáticos Anuais e PIBIC.



Legenda: Projeção quantitativa dos principais eixos temáticos abordados pelos Comitês, Simpósios Temáticos e Pesquisas PIBIC sobre Ensino de Arte entre os anos de 2007 e 2015.

Fonte: <http://anpap.org.br/default/>, 2016.

Quadro 10 – Mapa 8

<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>	<b>Total</b>	<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>	<b>Total</b>
A - Formação Docente	105 (17,44%)	I - Teoria	24 (3,99%)
B - Ensino-Aprendizagem em Arte Contemporânea	87 (14,45%)	J - Infância	21 (3,49%)
C - Semiótica e Cultura Visual	79 (13,12%)	K - Ensino de Arte em Espaços Não Formais	21 (3,49%)
D - Prática Docente	70 (11,63%)	L- Diversidade Cultural	18 (2,99%)
E - Mediação	40 (6,64%)	M - Perspectiva Histórica	18 (2,99%)
F - Arte e Tecnologia	37 (6,15%)	N - Gênero e Sexualidade	9 (1,49%)
G - Pesquisa	26 (4,32%)	O - Política	5 (0,83%)
H - Educação Inclusiva	25 (4,15%)	P - Outros	17 (2,82%)
<b>602 artigos coletados</b>			

Fonte: <http://anpap.org.br/default/>, 2016

O Ensino de Arte em Espaços não Formais (Mapa 8 – Eixo K) aparece, por fim, ocupando as faixas mais internas da grade quantitativo-temática, totalizando apenas 3,49% das publicações nos Anais da ANPAP de 2007 a 2015 enquanto a Mediação (Mapa 8 – Eixo E), concentra o dobro dessas pesquisas no mesmo período.

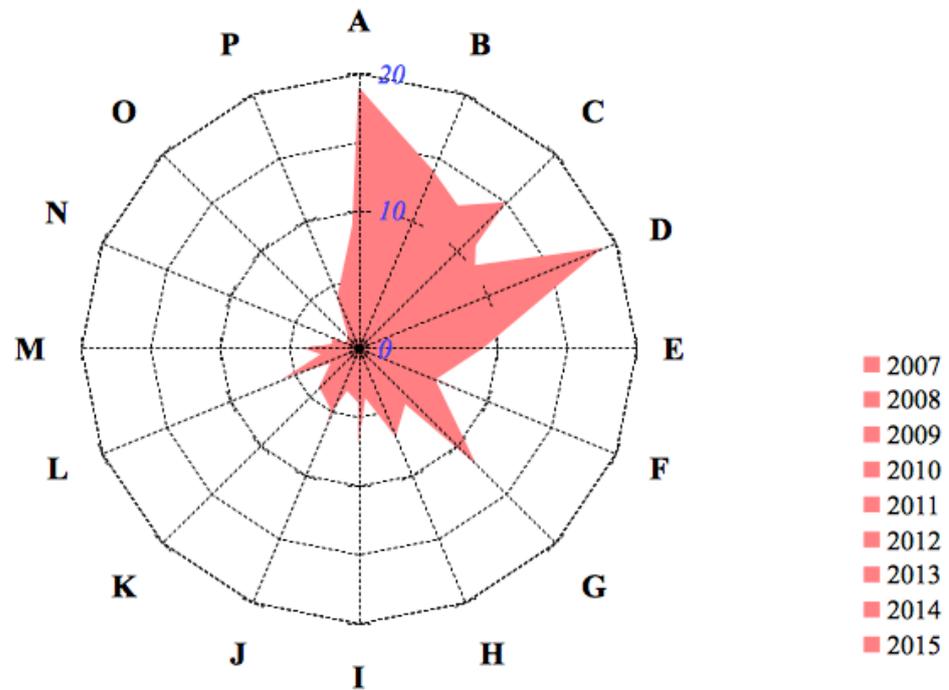
No entanto, apenas esses dados não seriam suficientes para determinar a permanência ou os pontos de emergência do campo nos limites de suas faixas quantitativas estreitas. Com o intuito de acompanhar suas variações periódicas em comparação com os outros quinze (15) eixos identificados, o Mapa 8 foi reformulado para demarcar as flutuações anuais desses dezesseis campos epistemológicos em camadas sobrepostas de valores (Mapa 9).

Reconstrói-se assim a geografia dos campos temáticos, retomando-se os parâmetros temporais para a leitura dos dados. Do Mapa 9 desdobram-se os Mapas 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18, cada qual correspondendo a um ano do levantamento bibliográfico, respectivamente 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015.

Em cada um deles uma camada individual do Mapa 9 avança sobre as demais pondo em evidência os dados específicos referentes ao levantamento bibliográfico total e do ano em questão tornando possível situar picos de emergência e períodos de declínio para cada campo comparativamente ao evidenciar flutuações percentuais despercebidas na classificação exposta no Mapa 8.

A partir da série 10 a 18 de mapas esta tese pode também traçar os contornos temporais específicos do campo do ensino não formal, reconhecer onde se encontram suas fronteiras, não somente quantitativamente e temporalmente, mas em que lugar elas tocam com os limites dos outros campos contemporâneos das pesquisas em educação e arte.

Mapa 9 – Eixos Temáticos ANPAP 2007-2015 (Sobreposição)



Legenda: Projeção quantitativa em sobreposição anual dos principais eixos temáticos abordados pelos Comitês, Simpósios Temáticos anuais e Pesquisas PIBIC sobre Ensino de Arte entre 2007 e 2015.

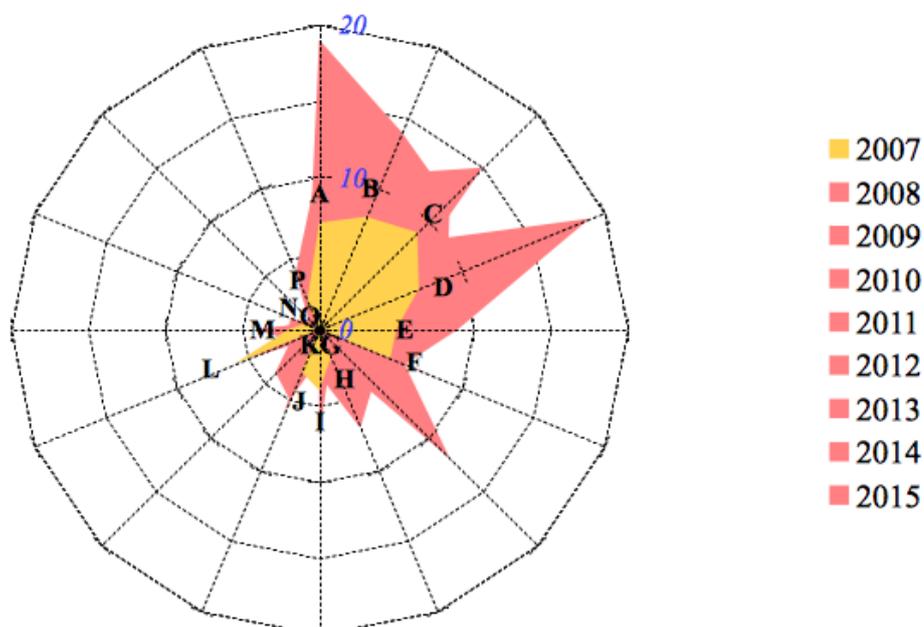
Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016.

Quadro 11 – Mapa 9

EIXOS TEMÁTICOS	Total	EIXOS TEMÁTICOS	Total
A - Formação Docente	105 (17,44%)	I - Teoria	24 (3,99%)
B - Ensino-Aprendizagem em Arte Contemporânea	87 (14,45%)	J - Infância	21 (3,49%)
C - Semiótica e Cultura Visual	79 (13,12%)	K - Ensino de Arte em Espaços Não Formais	21 (3,49%)
D - Prática Docente	70 (11,63%)	L - Diversidade Cultural	18 (2,99%)
E - Mediação	40 (6,64%)	M - Perspectiva Histórica	18 (2,99%)
F - Arte e Tecnologia	37 (6,15%)	N - Gênero e Sexualidade	9 (1,49%)
G - Pesquisa	26 (4,32%)	O - Política	5 (0,83%)
H - Educação Inclusiva	25 (4,15%)	P - Outros	17 (2,82%)
<b>602 artigos coletados</b>			

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Mapa 10 – Eixos Temáticos ANPAP 2007



Legenda: Projeção quantitativa dos principais eixos temáticos abordados pelos Comitês, Simpósios Temáticos anuais e Pesquisas PIBIC sobre Ensino de Arte no ano de 2007. (Percentual referente ao volume anual de artigos).

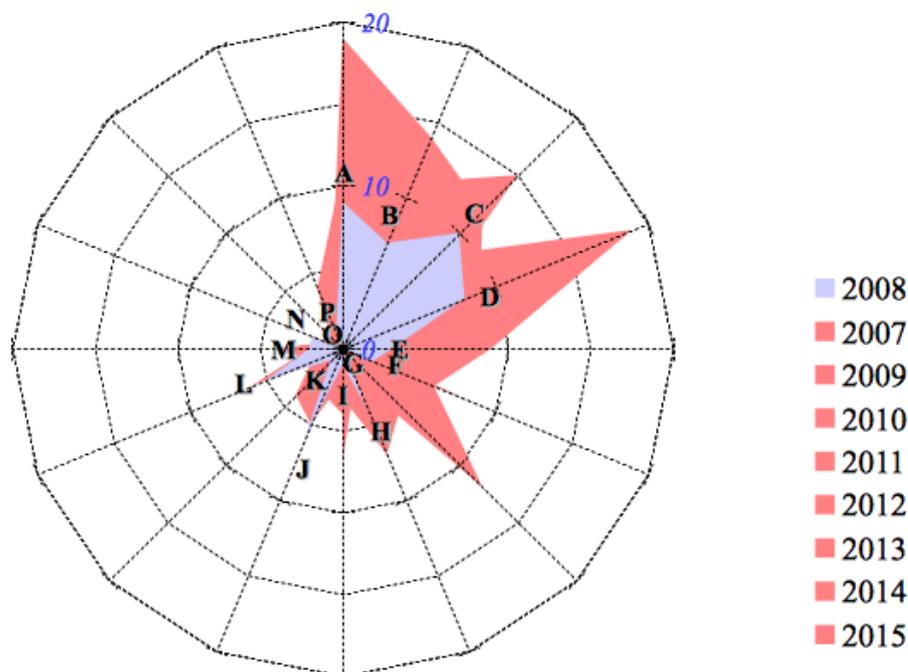
Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016.

Quadro 12 – Mapa 10

EIXOS TEMÁTICOS	Total	EIXOS TEMÁTICOS	Total
A - Formação Docente em Arte	7 (11,29%)	I - Teoria	4 (6,45%)
B - Ensino-Aprendizagem em Arte Contemporânea	8 (12,9%)	J - Infância	3 (4,83%)
C - Semiótica e Cultura Visual	9 (14,52%)	K - Ensino de Arte em Espaços Não Formais	--
D - Prática Docente	7 (11,29%)	L - Diversidade Cultural	6 (9,67%)
E - Mediação	5 (8,06%)	M - Perspectiva Histórica	2 (3,22%)
F - Arte e Tecnologia	5 (8,06%)	N - Gênero e Sexualidade	1 (1,61%)
G - Pesquisa	--	O - Políticas	--
H - Educação Inclusiva	2 (0,33%)	P - Outros	2 (3,22%)
<b>62 artigos coletados</b>			

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Mapa 11 – Eixos Temáticos ANPAP 2008



Legenda: Projeção quantitativa dos principais eixos temáticos abordados pelos Comitês, Simpósios Temáticos anuais e Pesquisas PIBIC sobre Ensino de Arte no ano de 2008. (Percentual referente ao volume anual de artigos).

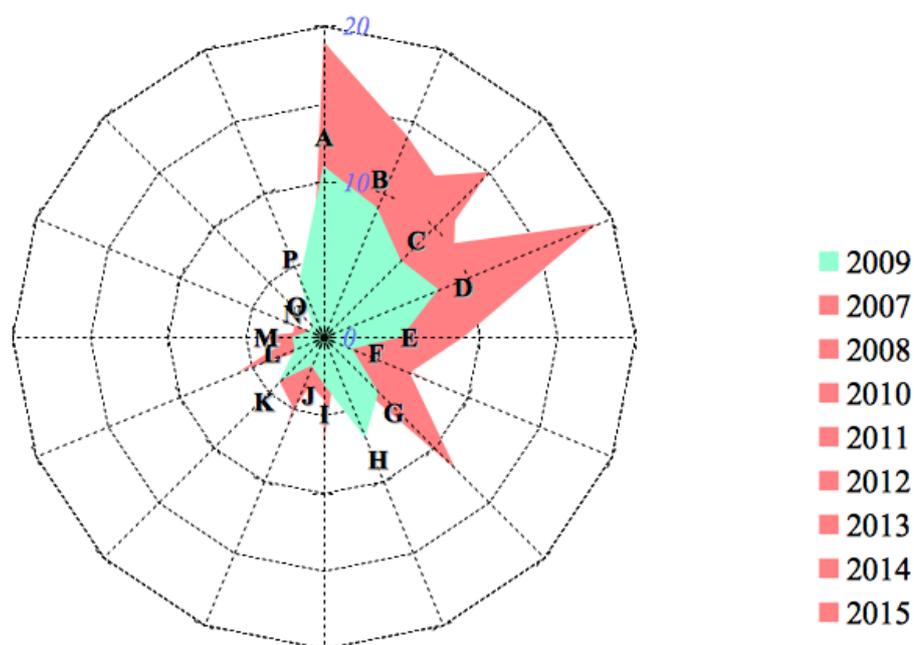
Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016.

Quadro 13 – Mapa 11

EIXOS TEMÁTICOS	Total	EIXOS TEMÁTICOS	Total
A - Formação Docente em Arte	9 (15%)	I - Teoria	1 (1,67%)
B - Ensino-Aprendizagem em Arte Contemporânea	7 (11,67%)	J - Infância	6 (10%)
C - Semiótica e Cultura Visual	10 (16,67%)	K - Ensino de Arte em Espaços Não Formais	1 (1,67%)
D - Prática Docente	8 (13,34%)	L - Diversidade Cultural	5 (8,34%)
E - Mediação	3 (5%)	M - Perspectiva Histórica	2 (3,34%)
F - Arte e Tecnologia	2 (3,34%)	N - Gênero e Sexualidade	2 (3,34%)
G - Pesquisa	--	O - Políticas	--
H - Educação Inclusiva	4 (6,67%)	P - Outros	1 (1,67%)
<b>60 artigos coletados</b>			

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016.

Mapa 12 – Eixos Temáticos ANPAP 2009



Legenda: Projeção quantitativa dos principais eixos temáticos abordados pelos Comitês, Simpósios Temáticos anuais e Pesquisas PIBIC sobre Ensino de Arte no ano de 2009. (Percentual referente ao volume anual de artigos).

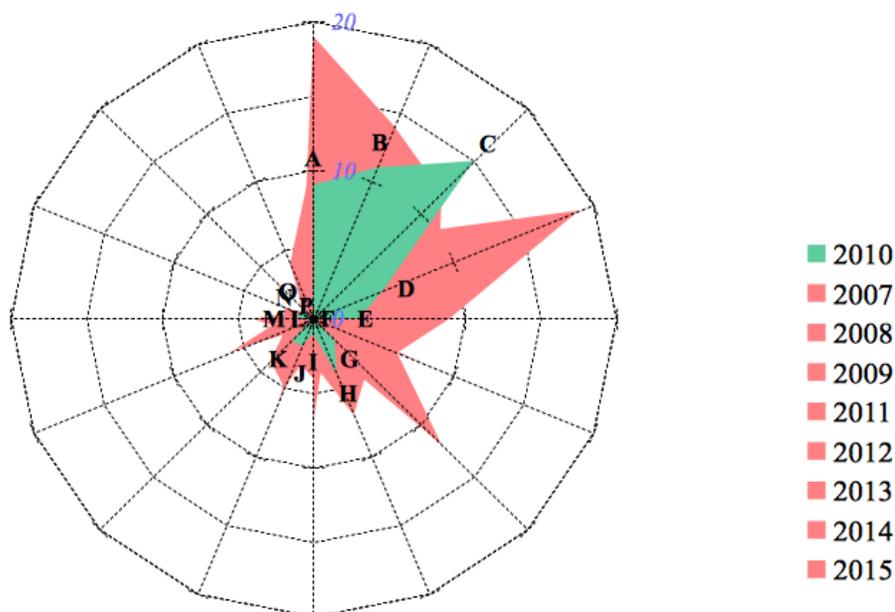
Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016.

Quadro 14 – Mapa 12

EIXOS TEMÁTICOS	Total	EIXOS TEMÁTICOS	Total
A - Formação Docente em Arte	11 (14,86%)	I - Teoria	3 (4,05%)
B - Ensino-Aprendizagem em Arte Contemporânea	9 (12,16%)	J - Infância	2 (2,7%)
C - Semiótica e Cultura Visual	7 (9,46%)	K - Ensino de Arte em Espaços Não Formais	4 (5,4%)
D - Prática Docente	8 (10,81%)	L - Diversidade Cultural	2 (2,7%)
E - Mediação	5 (6,76%)	M - Perspectiva Histórica	2 (2,7%)
F - Arte e Tecnologia	2 (2,7%)	N - Gênero e Sexualidade	1 (1,35%)
G - Pesquisa	5 (6,76%)	O - Políticas	1 (1,35%)
H - Educação Inclusiva	7 (9,46%)	P - Outros	4 (5,4%)
<b>74 artigos coletados</b>			

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016.

Mapa 13 – Eixos Temáticos ANPAP 2010



Legenda: Projeção quantitativa dos principais eixos temáticos abordados pelos Comitês, Simpósios Temáticos anuais e Pesquisas PIBIC sobre Ensino de Arte no ano de 2010. (Percentual referente ao volume anual de artigos).

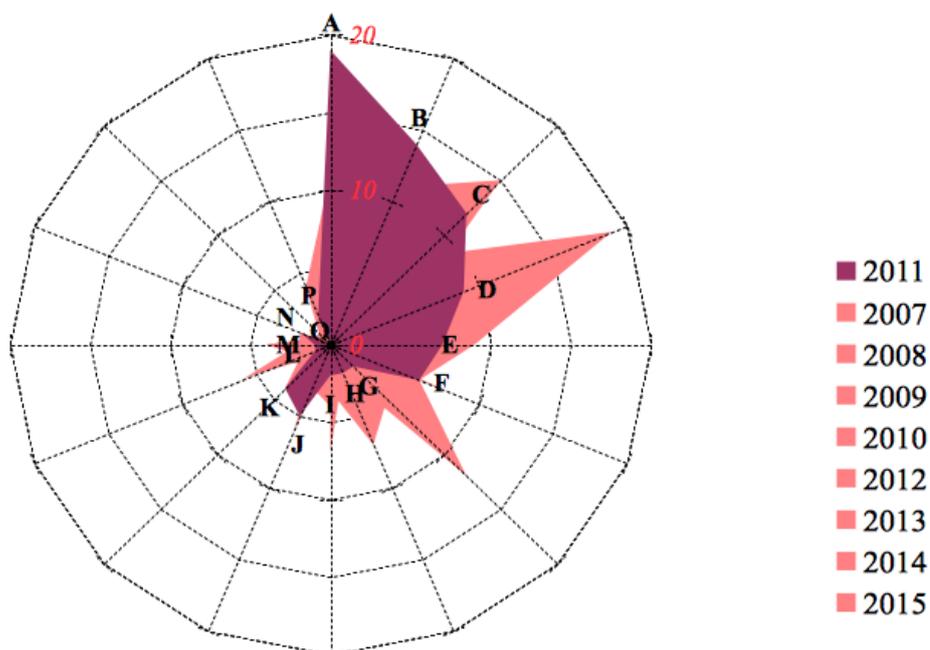
Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016.

Quadro 15 – Mapa 13

EIXOS TEMÁTICOS	Total	EIXOS TEMÁTICOS	Total
A - Formação Docente em Arte	9 (15,79%)	I - Teoria	1 (1,75%)
B - Ensino-Aprendizagem em Arte Contemporânea	11 (19,30%)	J - Infância	2 (3,5%)
C - Semiótica e Cultura Visual	15 (26,31%)	K - Ensino de Arte em Espaços Não Formais	2 (3,5%)
D - Prática Docente	5 (8,77%)	L - Diversidade Cultural	--
E - Mediação	3 (5,26%)	M - Perspectiva Histórica	1 (1,75%)
F - Arte e Tecnologia	--	N - Gênero e Sexualidade	1 (1,75%)
G - Pesquisa	2 (3,5%)	O - Políticas	1 (1,75%)
H - Educação Inclusiva	4 (7,01%)	P - Outros	--
<b>57 artigos coletados</b>			

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Mapa 14 – Eixos Temáticos ANPAP 2011



Legenda: Projeção quantitativa dos principais eixos temáticos abordados pelos Comitês, Simpósios Temáticos anuais e Pesquisas PIBIC sobre Ensino de Arte no ano de 2011. (Percentual referente ao volume anual de artigos).

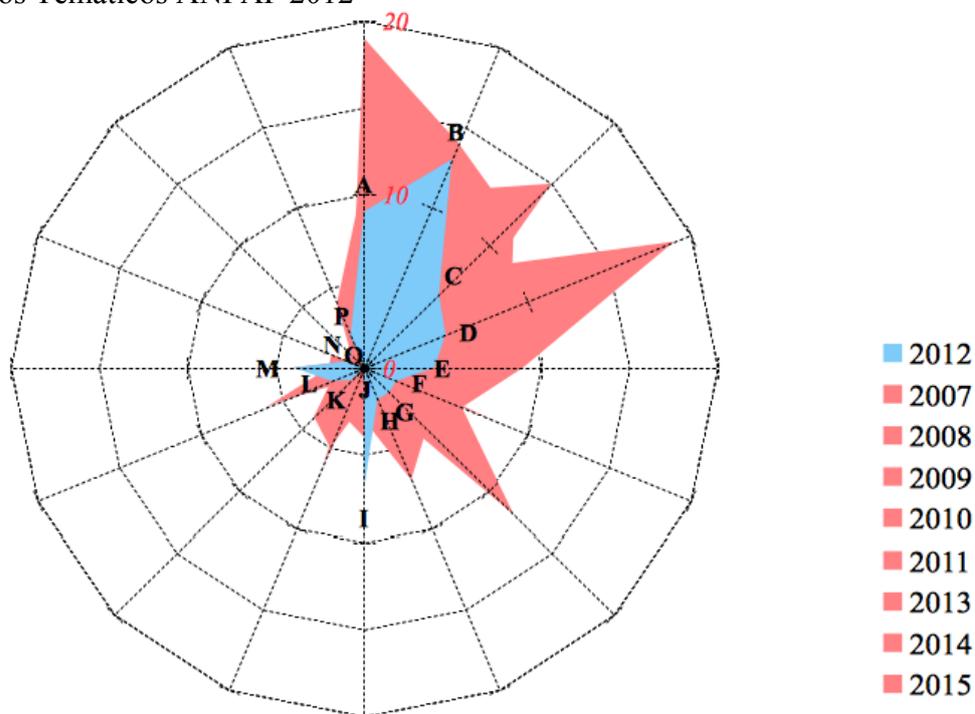
Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016.

Quadro 16 – Mapa 14

EIXOS TEMÁTICOS	Total	EIXOS TEMÁTICOS	Total
A - Formação Docente em Arte	19 (21,59%)	I - Teoria	2 (2,27%)
B - Ensino-Aprendizagem em Arte Contemporânea	14 (15,90%)	J - Infância	5 (5,68%)
C - Semiótica e Cultura Visual	12 (13,64%)	K - Ensino de Arte em Espaços Não Formais	4 (4,54%)
D - Prática Docente	9 (10,22%)	L - Diversidade Cultural	1 (1,14%)
E - Mediação	7 (7,95%)	M - Perspectiva Histórica	1 (1,14%)
F - Arte e Tecnologia	6 (6,81%)	N - Gênero e Sexualidade	2 (2,27%)
G - Pesquisa	2 (2,27%)	O - Políticas	--
H - Educação Inclusiva	2 (2,27%)	P - Outros	2 (2,27%)
<b>88 artigos coletados</b>			

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Mapa 15 – Eixos Temáticos ANPAP 2012



Legenda: Projeção quantitativa dos principais eixos temáticos abordados pelos Comitês, Simpósios Temáticos anuais e Pesquisas PIBIC sobre Ensino de Arte no ano de 2012. (Percentual referente ao volume anual de artigos).

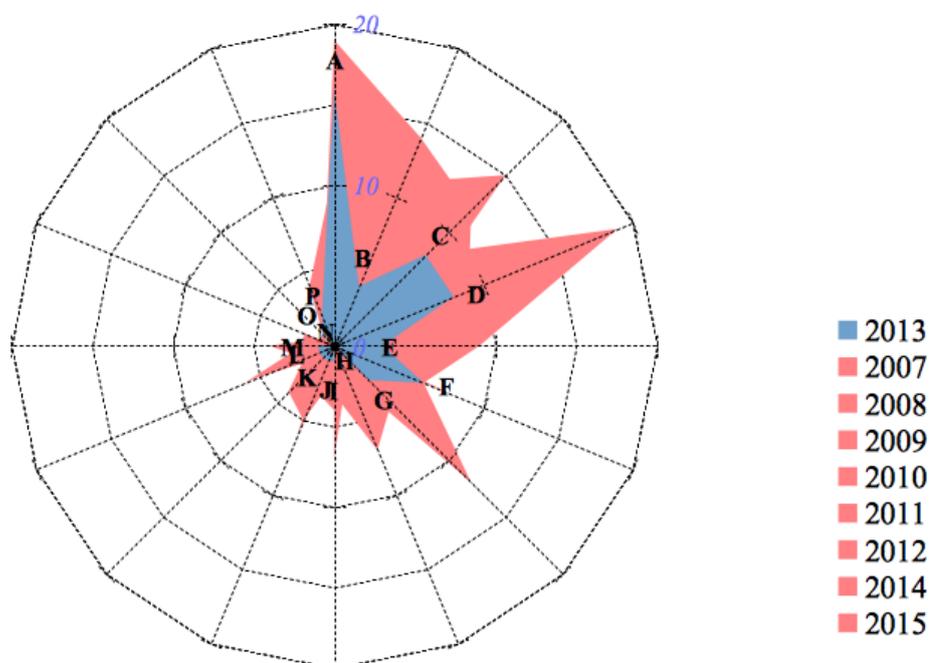
Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016.

Quadro 17 – Mapa 15

EIXOS TEMÁTICOS	Total	EIXOS TEMÁTICOS	Total
A - Formação Docente em Arte	9 (15%)	I - Teoria	7 (11,67%)
B - Ensino-Aprendizagem em Arte Contemporânea	13 (21,67%)	J - Infância	--
C - Semiótica e Cultura Visual	6 (10%)	K - Ensino de Arte em Espaços Não Formais	1 (1,67%)
D - Prática Docente	5 (8,34%)	L - Diversidade Cultural	2 (3,34%)
E - Mediação	4 (6,67%)	M - Perspectiva Histórica	4 (6,67%)
F - Arte e Tecnologia	2 (3,34%)	N - Gênero e Sexualidade	1 (1,67%)
G - Pesquisa	2 (3,34%)	O - Políticas	--
H - Educação Inclusiva	2 (3,34%)	P - Outros	2 (3,34%)
<b>60 artigos coletados</b>			

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016.

Mapa 16 – Eixos Temáticos ANPAP 2013



Legenda: Projeção quantitativa dos principais eixos temáticos abordados pelos Comitês, Simpósios Temáticos anuais e Pesquisas PIBIC sobre Ensino de Arte no ano de 2013. (Percentual referente ao volume anual de artigos).

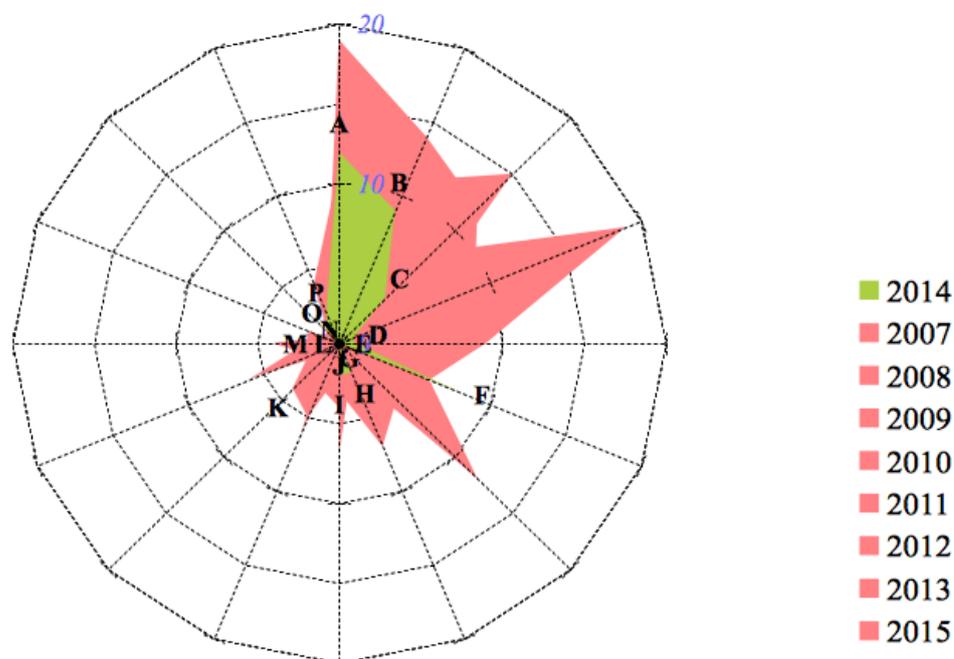
Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016.

Quadro 18 – Mapa 16

<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>	<b>Total</b>	<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>	<b>Total</b>
A - Formação Docente em Arte	16 (28,57%)	I - Teoria	1 (1,78%)
B - Ensino-Aprendizagem em Arte Contemporânea	4 (7,14%)	J - Infância	1 (1,78%)
C - Semiótica e Cultura Visual	8 (14,28%)	K - Ensino de Arte em Espaços Não Formais	1 (1,78%)
D - Prática Docente	8 (14,28%)	L - Diversidade Cultural	1 (1,78%)
E - Mediação	3 (5,36%)	M - Perspectiva Histórica	1 (1,78%)
F - Arte e Tecnologia	6 (10,71%)	N - Gênero e Sexualidade	--
G - Pesquisa	3 (5,36%)	O - Políticas	1 (1,78%)
H - Educação Inclusiva	--	P - Outros	2 (3,57%)
<b>56 artigos coletados</b>			

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016.

Mapa 17 – Eixos Temáticos ANPAP 2014



Legenda: Projeção quantitativa dos principais eixos temáticos abordados pelos Comitês, Simpósios Temáticos anuais e Pesquisas PIBIC sobre Ensino de Arte no ano de 2014. (Percentual referente ao volume anual de artigos).

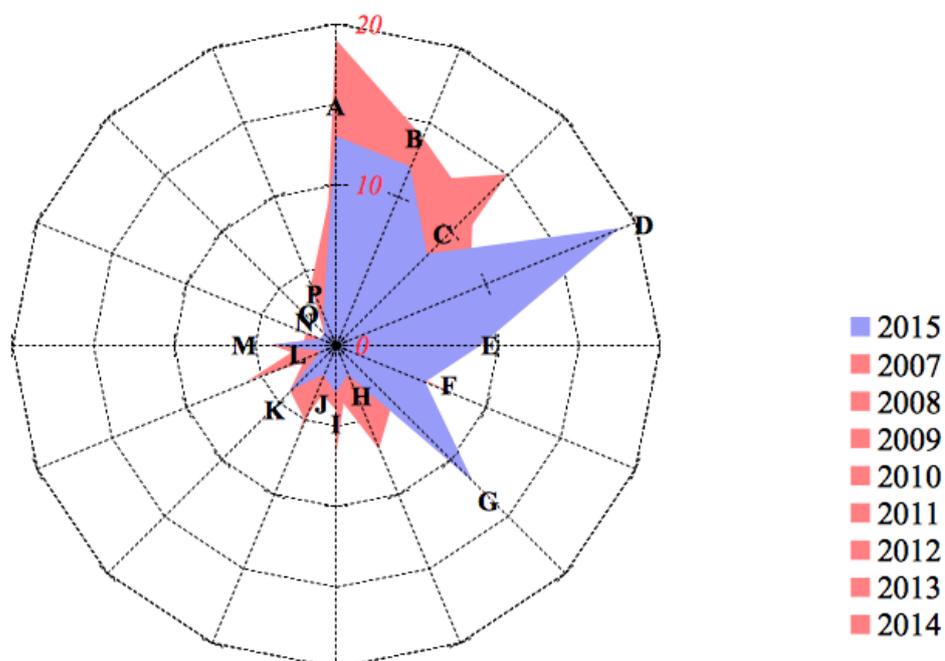
Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Quadro 19 – Mapa 17

<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>	<b>Total</b>	<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>	<b>Total</b>
A - Formação Docente em Arte	12 (25,53%)	I - Teoria	2 (4,25%)
B - Ensino-Aprendizagem em Arte Contemporânea	9 (19,15%)	J - Infância	--
C - Semiótica e Cultura Visual	4 (8,51%)	K - Ensino de Arte em Espaços Não Formais	4 (8,51%)
D - Prática Docente	1 (2,13%)	L - Diversidade Cultural	--
E - Mediação	1 (2,13%)	M - Perspectiva Histórica	1 (2,13%)
F - Arte e Tecnologia	8 (17,02%)	N - Gênero e Sexualidade	--
G - Pesquisa	--	O - Políticas	1 (2,13%)
H - Educação Inclusiva	2 (4,25%)	P - Outros	2 (4,25%)
<b>47 artigos coletados</b>			

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Mapa 18 – Eixos Temáticos ANPAP 2015



Legenda: Projeção quantitativa dos principais eixos temáticos abordados pelos Comitês, Simpósios Temáticos anuais e Pesquisas PIBIC sobre Ensino de Arte no ano de 2015. (Percentual referente ao volume anual de artigos)

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Quadro 20 – Mapa 18

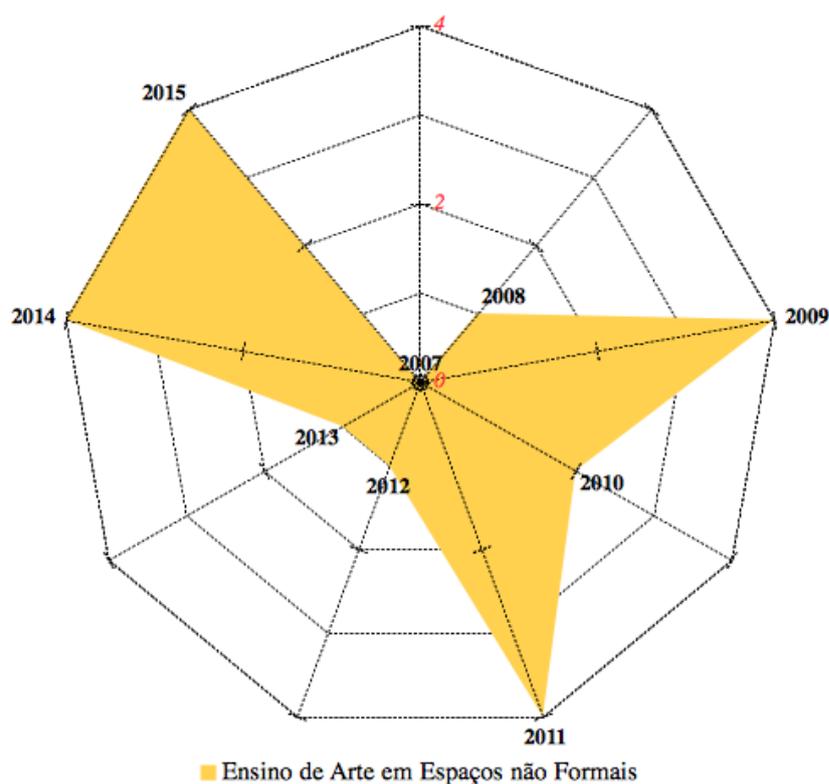
EIXOS TEMÁTICOS	Total	EIXOS TEMÁTICOS	Total
A - Formação Docente em Arte	13 (12,26%)	I - Teoria	3 (3,06%)
B - Ensino-Aprendizagem em Arte Contemporânea	12 (12,24%)	J - Infância	2 (2,04%)
C - Semiótica e Cultura Visual	8 (8,16%)	K - Ensino de Arte em Espaços Não Formais	4 (4,08%)
D - Prática Docente	19 (19,39%)	L - Diversidade Cultural	1 (1,02%)
E - Mediação	9 (9,18%)	M - Perspectiva Histórica	4 (4,08%)
F - Arte e Tecnologia	6 (6,12%)	N - Gênero e Sexualidade	1 (1,02%)
G - Pesquisa	12 (12,24%)	O - Políticas	1 (1,02%)
H - Educação Inclusiva	2 (2,04%)	P - Outros	2 (2,04%)
<b>98 artigos coletados</b>			

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Extraídos desses nove (9) mapas e seus respectivos quadros apenas os dados referentes ao total de pesquisas classificadas no eixo K e reunidos sobre uma nova grade foi formulado o Mapa 19, que expõem a variação quantitativo-temporal das pesquisas que tratam de experiências docentes em espaços não formais. O Mapa 19 é especialmente importante na condução desta pesquisa por definir com clareza o recorte temporal, temático e quantitativo proposto para o desenvolvimento desta tese. As fronteiras do campo Ensino Não Formal são desenhadas dentro das bordas mais vastas do território de partida, demarcado no Mapa 1/ Base de dados ANPAP 2007-2015. Quando sobreposto, os Mapas 1 e 19, inclusive, o vulto das fases iniciais necessárias para a delimitação atingida no Mapa 19 é enfatizado.

2009, 2011, 2014 e 2015 correspondem aos períodos de maior produção dentro deste campo de estudos, com quatro (4) artigos publicados por ano em 2009, 2011 e 2014 e três (3) em 2015. No período estudado nesta tese, somente no ano de 2007 não foi encontrada qualquer publicação sobre ensino não formal. Em 2008, 2010 e 2013 a variação se manteve entre um (1) e dois (2) artigos por ano. Essa leitura demonstra um movimento oscilatório contínuo, certa estabilidade e permanência deste campo de investigação dentro do contingente de pesquisas recentes e uma variação quantitativa sutil quando observada entre os demais campos de pesquisa abrangidos pela ANPAP no mesmo período quando comparados aos dois traçados possíveis da base de dados ANPAP 2007-2015 (Mapas 20 e 21). Considerando os Mapas 21, 22 e 23, 71,43% da produção do campo Ensino não Formal (identificado pela sigla ENF) foi obtida junto ao CEAA/CEAV e os outros 28,57% dos simpósios temáticos, acompanhando a tendência observada no Mapa 5 sobre o quantitativo total de seiscentos e dois (602) artigos coletados para consulta. Sendo que em 2012, 2013 e 2014 a produção sobre o tema dentro dos simpósios supera a do comitê. Não foram identificadas pesquisas PIBIC pertinentes ao tema. O percentual de artigos obtidos nos espaços dos simpósios, por sua vez, permitiu neste momento conjecturar sobre a intercorrência de debates internos ao campo investigado sobre os aspectos presentes na relação de eixos temáticos quantificados no espaço dos Simpósios (Mapa 5) e indagar sobre quais caminhos possíveis a investigação da docência em artes nos espaços não formais poderia assumir. Para passar da conjectura para a contextualização, a dinâmica cartográfica a partir de então precisou ser modificada para ser capaz de promover os mapas de situação e localizar politicamente os vinte escritos que habitam o território identificado no Mapa 19 a 23.

Mapa 19 – Quantitativo anual de artigos publicados do Eixo Temático Ensino de Arte em Espaços Não Formais de Educação



Legenda: Projeção quantitativa do total de artigos sobre Ensino de arte em espaços não formais nos anais da ANPAP em Comitês, Simpósios Temáticos anuais e Pesquisas PIBIC sobre Ensino de Arte entre 2007 e 2015.

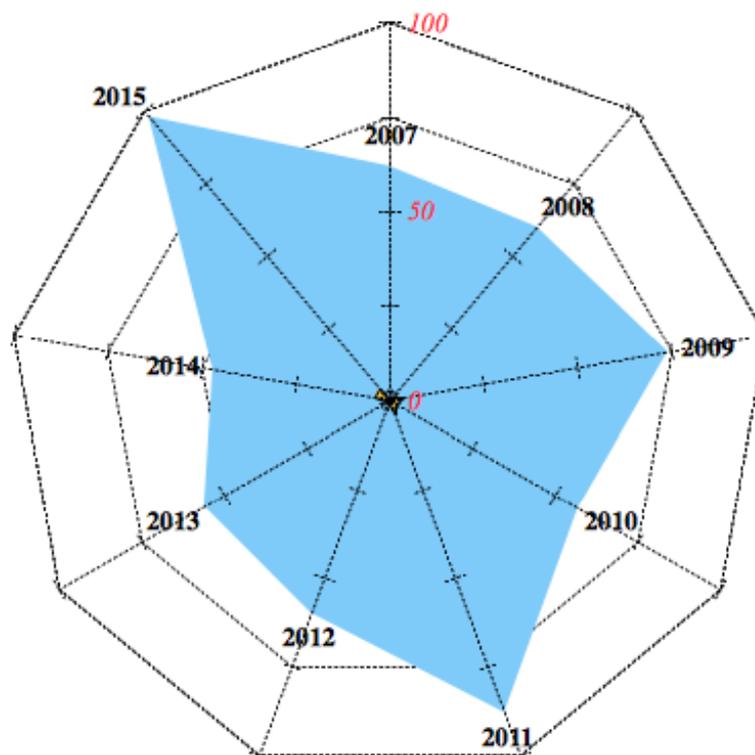
Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Quadro 21 – Mapa 19

Ano	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
ENF	0	1	4	2	4	1	1	4	4	21 artigos

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Mapa 20 – Comparação entre pesquisas Ensino não Formal de Artes e total inicial de publicações coletadas



■ Ensino da Arte em Espaços não Formais ■ Total de Publicações Coletadas

Legenda: Projeção quantitativa em sobreposição do total de artigos sobre Ensino de arte em espaços não formais nos anais da ANPAP em Comitês, Simpósios Temáticos anuais e Pesquisas PIBIC sobre Ensino de Arte entre 2007 e 2015 (em amarelo) e o total geral de publicações sobre o tema da educação em artes no mesmo período.

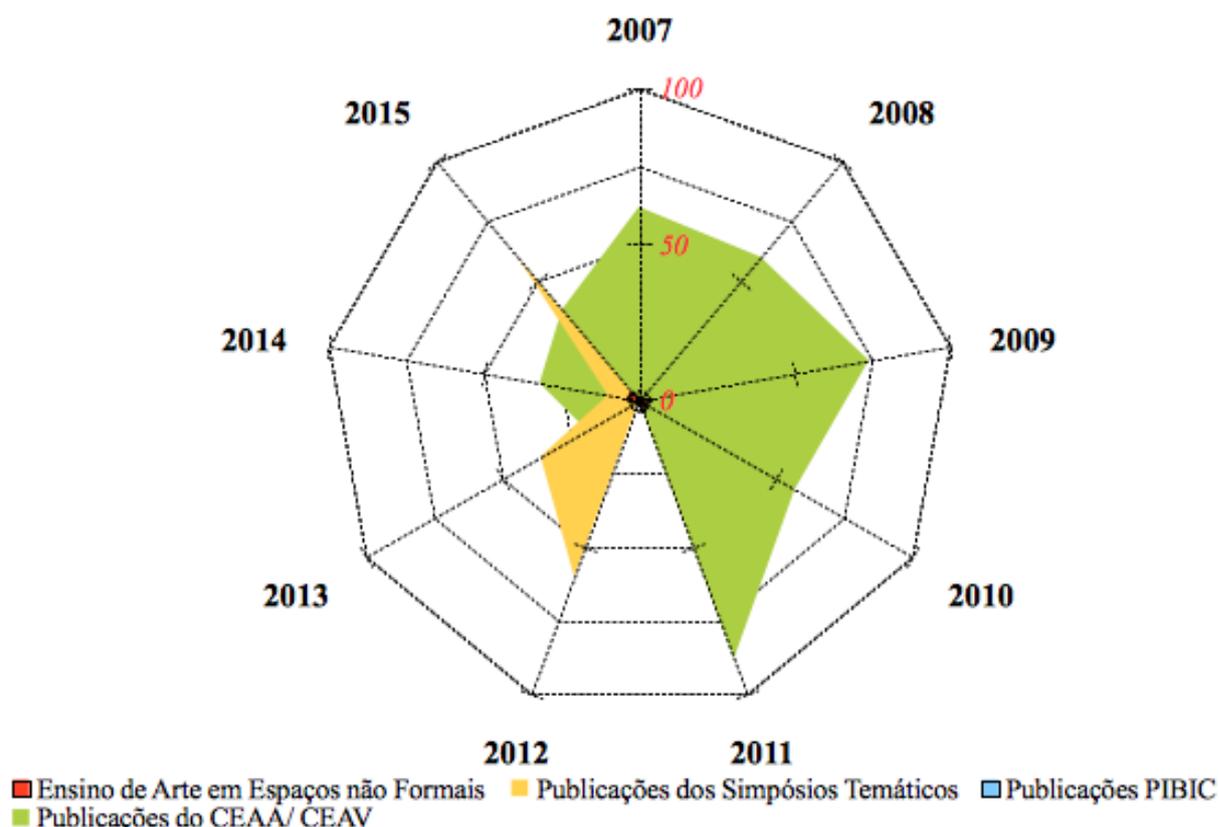
Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Quadro 22 – Mapa 20

Ano	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Artigos Coletados	62	60	74	57	88	60	56	47	98	602
ENF	--	1	4	2	4	1	1	4	4	21
	--	1,67%	5,4%	3,5%	4,54%	1,67%	1,78%	8,51%	4,08%	3,49%

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Mapa 21 – Artigos sobre Ensino de Artes em Espaços não Formais coletados no CEAA/CEAV, Simpósios e PIBIC



Legenda: Projeção quantitativa em sobreposição do total de artigos sobre ensino de arte em espaços não formais nos anais da ANPAP em Comitês, Simpósios Temáticos anuais e Pesquisas PIBIC sobre Ensino de Arte entre 2007 e 2015.

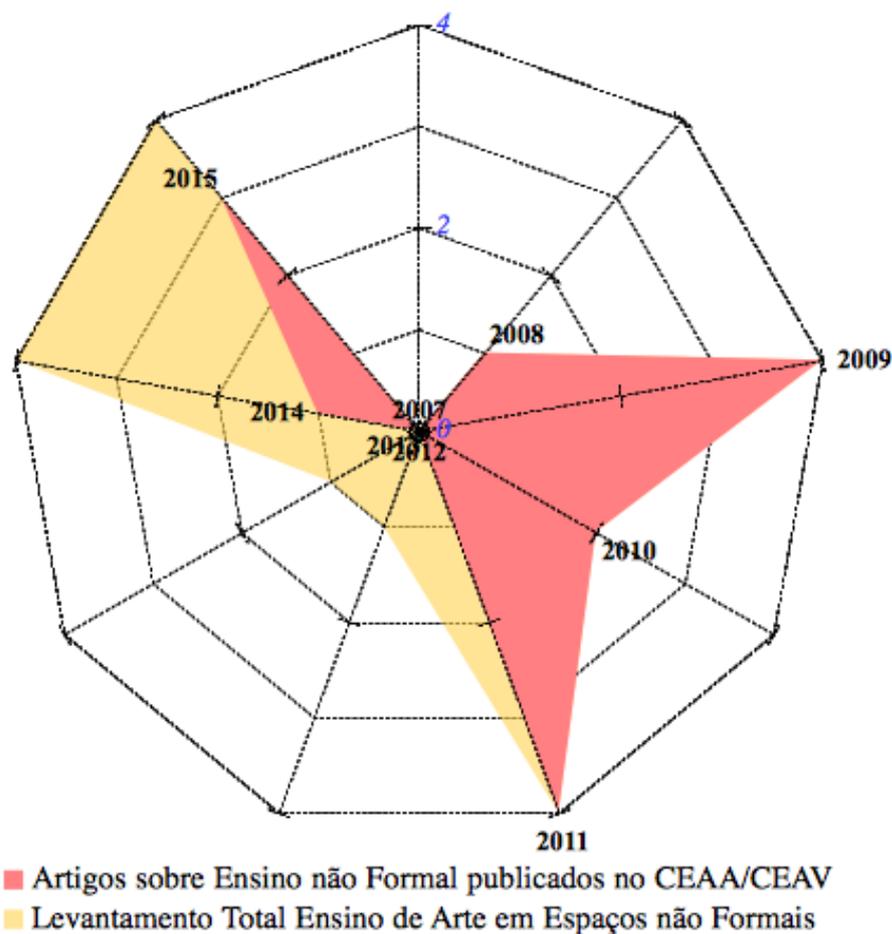
Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Quadro 23 – Mapa 21

Ano	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
<b>Total ENF</b>	0	1	4	2	4	1	1	4	4	21
<b>CEAA/CEAV</b>	0	1 (100%)	4 (100%)	2 (100%)	4 (100%)	--	--	1 (25%)	3 (75%)	15 (71,43%)
<b>Simpósios</b>	--	--	--	--	--	1 (100%)	1 (100%)	3 (75%)	1 (25%)	6 (28,57%)
<b>PIBIC</b>	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Mapa 22 – Artigos sobre Ensino de Artes em Espaços não Formais coletados no CEAA/CEAV



Legenda: Projeção quantitativa comparativa do total de artigos sobre ensino de arte em espaços não formais nos anais da ANPAP nos Comitês entre 2007 e 2015.

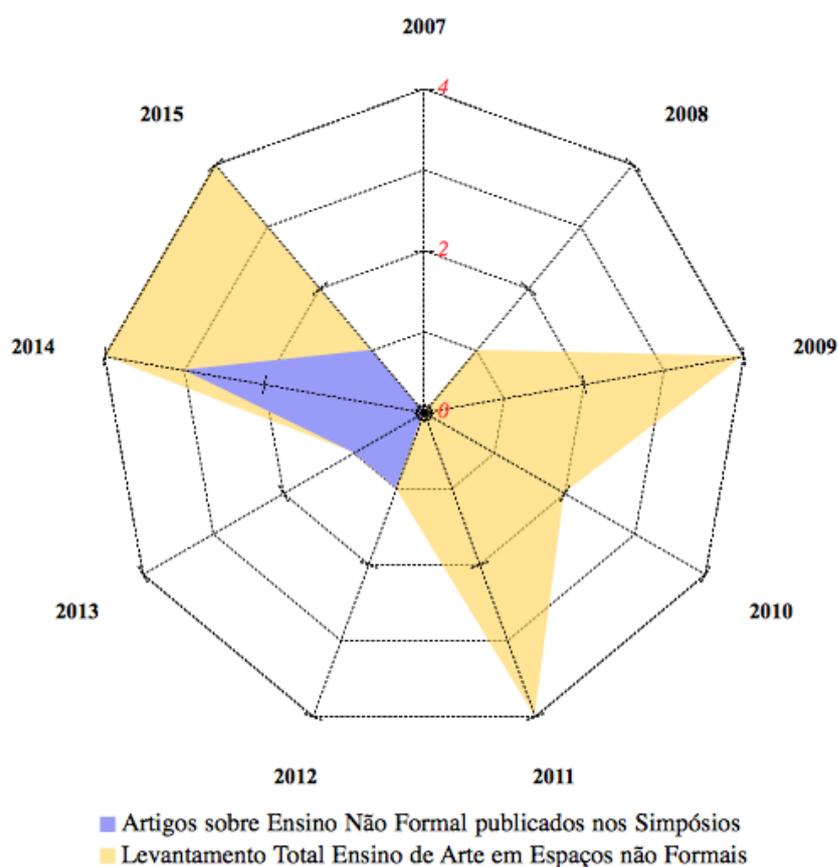
Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Quadro 24 – Mapa 22

Ano	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
<b>Total ENF</b>	0	1	4	2	4	1	1	4	4
<b>CEAA/CEAV</b>	0	1	4	2	4	--	--	1	3
	--	100%	100%	100%	100%	--	--	25%	75%

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Mapa 23 – Artigos sobre Ensino de Artes em Espaços não Formais coletados em Simpósios Temáticos



Legenda: Projeção quantitativa comparativa do total de artigos sobre ensino de arte em espaços não formais nos anais da ANPAP nos Simpósios Temáticos entre 2007 e 2015.

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Quadro 25 – Mapa 23

Ano	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
<b>Total ENF</b>	0	1	4	2	4	1	1	4	4
<b>Simpósios</b>	--	--	--	--	--	1	1	3	1
	--	--	--	--	--	100%	100%	75%	25%

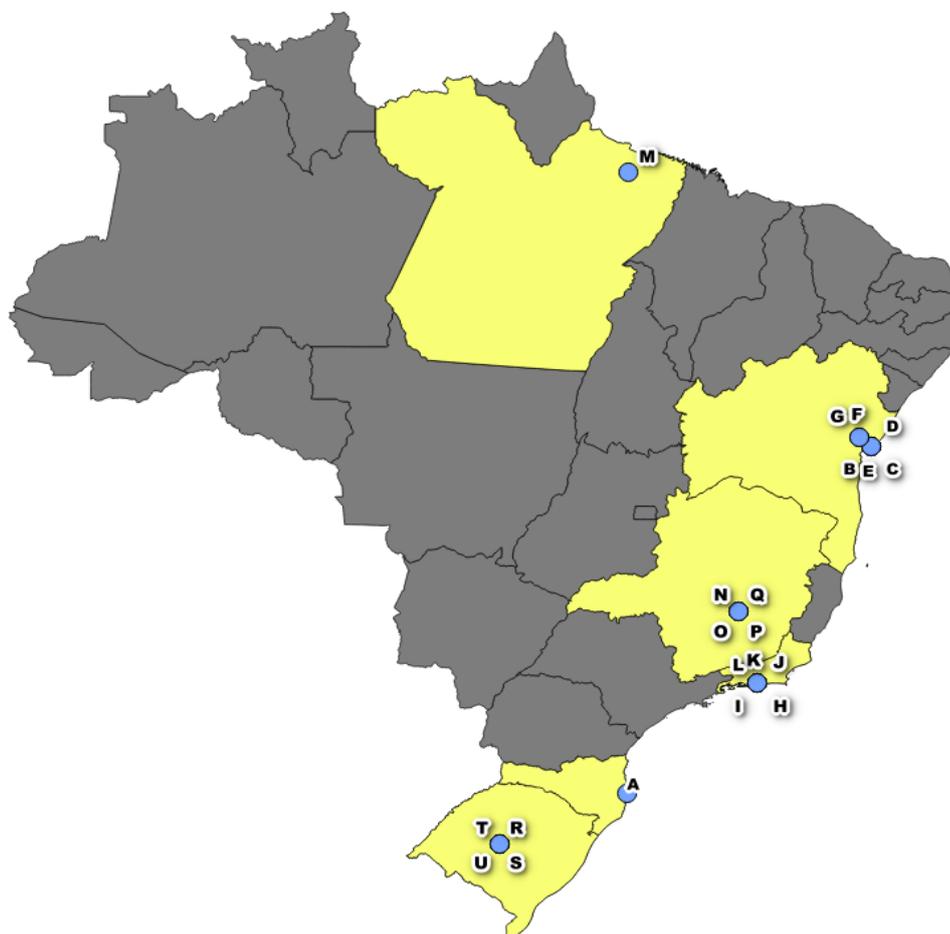
Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

## 2.4 Mapas geopolíticos

Identificados os contornos quantitativos e cronológicos que o campo da prática docente em arte nos espaços não formais de ensino assume no contexto das publicações em anais da ANPAP de 2007 a 2015, os vinte e um (21) textos selecionados para conduzir o mapeamento foram organizados em uma segunda base de dados. Do banco original de referências bibliográficas composto de seiscentos e dois (602) artigos este novo modelo de sistematização importou as mesmas categorias iniciais de organização e identificação: título, autoria, coautoria, data e local de publicação, temas, palavras-chave e resumo. A esses dados foram adicionadas informações específicas, referentes aos períodos e locais onde estes vinte e um (21) textos foram publicados, compondo uma primeira série de mapas geopolíticos da pesquisa sobre ensino de arte em espaços não formais na ANPAP.

No Mapa 24 pode ser visualizada a distribuição territorial das produções pertinentes ao tema do ensino não formal a partir das localizações das cidades que sediaram os respectivos encontros anuais da ANPAP em que foram apresentadas por seus autores. Nota-se a concentração de publicações na região Sudeste, totalizando nove (9) artigos divulgados nos encontros de 2011 (4 artigos), 2012 (1 artigo) e 2014 (4 artigos), realizados nas cidades do Rio de Janeiro (RJ) e Belo Horizonte (BH). Em seguida temos uma concentração de seis (6) publicações resultantes de encontros realizados na Região Nordeste, sendo quatro (4) pesquisas divulgadas em Salvador (BA) em 2009 e mais duas (2) em Cachoeira (BA). Em terceiro lugar encontramos cinco (5) pesquisas extraídas dos anais referentes a encontros realizados na Região Sul, um (1) em Florianópolis (SC) em 2008 e quatro (4) em Santa Maria (RS) em 2015. Somente uma (1) pesquisa foi publicada na Região Norte, em Belém (PA), em 2013.

Mapa 24 – Local da publicação dos artigos.



Legenda: Geopolítica da publicação de artigos sobre ensino de arte em espaços não formais nos anais da ANPAP entre 2007 e 2015.

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Quadro 26 – Mapa 24

Ano da Publicação	Local da Publicação	Pontos				Ano da Publicação	Local da Publicação	Pontos			
2007	--	--	--	--	--	2012	Rio de Janeiro (RJ)	L	--	--	--
2008	Florianópolis (SC)	A	--	--	--	2013	Belém (PA)	M	--	--	--
2009	Salvador (BA)	B	C	D	E	2014	Belo Horizonte (MG)	N	O	P	Q
2010	Cachoeira (BA)	F	G	--	--	2015	Santa Maria (RS)	R	S	T	U
2011	Rio de Janeiro (RJ)	H	I	J	K						

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Quadro 27 – Mapa 24: Artigos, autor(es), palavras-chave e resumos

(A) Artigo: DESENHO E VIDA: ARTE E EXISTÊNCIA EM PROCESSO	
Autor(es): César Cola e João Porto	Palavras-Chave: Desenho Infantil. Educação não-escolar.
Resumo: Essa experiência em desenho foi idealizada e realizada em Furquim, Distrito de Mariana, MG, no outono de 2006. Os escritos foram realizados em Vitória, ES, entre primavera de 2006 e verão de 2007. Trata de uma vivência fora do âmbito escolar, contando com a participação de Netinho (11 anos) e Gustavo (13 anos). Os dois participantes desenharam em papel fornecido por um dos pesquisadores, observando uma imagem da História da Arte, bem como também de forma livre. Após tal prática, os dois pesquisadores analisaram os textos visuais produzidos, aferindo influências da imagem da obra de arte.	
(B) Artigo: A ARTE QUE CABE NA PALMA DA MÃO: OUTROS OLHARES, OUTRAS HISTÓRIAS EM IMAGENS, (RE) CONHECENDO E REVELANDO	
Autor(es): Lilian Quelle Santos de Queiroz e Vladimir Santos Oliveira	Palavras-chave: Arte-Educação, Arte Postal, Educação Não-formal, História, Cultura local.
Resumo: O artigo é resultado de reflexões acerca de uma experiência com Arte-educação não- formal, realizada no Centro Cultural Plataforma em Salvador-Ba, no ano de 2008. A proposta consistiu numa oficina teórico-prática a partir do movimento artístico denominado Arte Postal, tendo como substrato temático as origens e difusão dessa linguagem artística e sua interlocução com conteúdos do cotidiano. Durante a oficina foram produzidos postais artesanais que retratavam peculiaridades da história e cultura local do bairro de Plataforma, re-significando e valorizando a criação artística no âmbito da educação não-formal, promovendo também o reconhecimento dos educandos na história da qual fazem parte, valorizando o contexto cultural do bairro onde vivem pelo olhar da arte.	
(C) Artigo: VÁRIAS ETNIAS, UMA NAÇÃO: DIÁLOGO INTERCULTURAL NA CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS DE ARTE/EDUCAÇÃO	
Autor(es): Lívia Marques Carvalho, Ilson Roberto Moraes Saraiva e Davi Querino da Silva	Palavras-chave: Diversidade cultural. Etnia. Ensino de arte. ONGs.
Resumo: Este trabalho descreve como o tema etnia foi inserido no trabalho pedagógico da Oficina de Artes Visuais da Casa Pequeno Davi (CPD), uma Organização Não Governamental que desenvolve atividades educacionais com crianças e adolescentes moradoras de um bairro da periferia de João Pessoa. A realização desse projeto culminou em uma exposição/instalação e mostrou que a aplicação desse tema presta-se, de modo muito especial, para estimular grupos sociais a refletirem sobre as suas próprias condições de vida, sobre os processos históricos onde estão inseridos, o que abre uma possibilidade para se pensar e trabalhar as diferenças.	

(D) Artigo: AMADORES DA ARTE: MULTIPLICIDADE DE CONCEPÇÕES DE ARTE	
Autor(es): Luciana Mourão Arslan	Palavras-chave: interculturalidade - amadores - pintura
Resumo: Este artigo apresenta algumas reflexões advindas da pesquisa de doutorado Amadores da Arte, que interpretou concepções e funções de arte que presidem distintas práticas artísticas vigentes nos cursos livres de pintura. O texto está estruturado nos seguintes itens: 1. Introdução; 2. Libidos artísticas, que interpreta as concepções de arte dos alunos de pintura e 3. Conclusão.	
(E) Artigo: O QUE FALO E PRODUZO DA MINHA CIDADE	
Autor(es): Moema Martins Rebouças	Palavras-chave: educação não-formal, semiótica e da leitura
Resumo: O artigo é um recorte de uma pesquisa de campo de realizada em escolas, em diferentes regiões da cidade de Vitória, em um percurso que envolveu quatro zonas da cidade, a fim de promover uma interação espaço-bairros, com os seus habitantes e vivenciarmos como ela é semiotizada pelas crianças que ali vivem. Como suporte teórico foi escolhida a semiótica discursiva para analisar as produções plásticas e as falas das crianças. Aqui, apresentamos os discursos verbais e visuais das crianças que vivem no Bairro São Pedro, em uma de nossas duas intervenções, na escola municipal Tancredo Neves.	
(F) Artigo: DE OLHO NO PERO VAZ: OFICINA DE FOTOGRAFIA DIGITAL NO BAIRRO DA LIBERDADE EM SALVADOR-BA	
Autor(es): Lilian Quelle Santos de Queiroz e Vladimir Santos Oliveira	Palavras-chave: Educação, Oficina de fotografia, Cultura Local.
Resumo: A partir da parceria estabelecida com o Ponto de Cultura ACLB -Associação Cultural Liberdade é Barra, localizado no bairro do Pero Vaz em Salvador-Bahia, e mediante aprovação no Edital Interações Estéticas da FUNARTE, a 'residência-oficina' teve como objetivo sensibilizar o olhar de jovens residentes no bairro, no intuito de que a prática fotográfica fosse mediadora na captura de imagens do cotidiano local. Tendo em vista que o Ponto de Cultura abarca atividades artísticas de várias modalidades, acreditamos que a proposta apresentada contribuiu significativamente no seu repertório de ações, oportunizando através da residência-oficina que jovens da comunidade local participassem ativamente desta e de outras atividades do Centro Cultural, bem como refletissem sobre as relações possíveis de serem tecidas com o espaço que habitam, inclusive pelo desenvolvimento de um olhar estético.	
(G) Artigo: PROJETO LINHA DO ABRAÇO: INTERMEDIações E NOVAS TECNOLOGIAS	
Autor(es): Roseli Amado da Silva Garcia	Palavras-chave: Intermediação. Sujeito Complexo. Artes visuais. Museu de Arte Moderna da Bahia
Resumo: O presente trabalho apresenta reflexões acerca das experiências vivenciadas no Projeto Linha do	

Abraço, desenvolvido no Museu de Arte Moderna da Bahia – MAM BA. O projeto foi acolhido pelo MAM BA e está sendo desenvolvido com a participação de 25 crianças moradoras de uma comunidade próxima ao museu, estudantes do curso de Artes Visuais – Licenciatura, da Universidade Católica de Salvador e profissionais voluntários, desde setembro de 2008. O projeto tem como objetivo desenvolver o fortalecimento dos laços afetivos, identitários e culturais, sob as interfaces museu-comunidade-novas tecnologias, visando possibilitar a autoconstrução de uma visão complexa nos sujeitos participantes.

(H) Artigo: DEPOIS DA MANZUÁ: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE ARTE COMUNITÁRIA

Autor(es): Hamilton Freire Coelho e Livia Marques Carvalho	Palavras-chave: Cultura; Artes Visuais; Arte e Comunidade.
--	--

Resumo: O presente artigo descreve uma experiência de arte/educação realizada com moradores da comunidade de Pedra Lavrada, situada no sertão da Paraíba. O projeto teve como objetivo valorizar e revitalizar a cultura local. Recorremos ao uso das Artes Visuais, no caso a união de Artes Plásticas e Cinema, como forma de propiciar aos adultos e crianças uma oportunidade de refletirem sobre suas vivências e a construir o apreço e a valorização da cultura local.

(I) Artigo: INTERAÇÕES ENTRE LINGUAGENS VISUAIS E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Autor(es): Helene Paraskevi Anastasiou	Palavras-chave: subjetividade, processos de subjetivação, pesquisa, narrativas visuais e verbais, mediação
--	--

Resumo: Este artigo toma como referência uma ação educativa realizada em uma ONG, localizada na cidade de Florianópolis, que atende portadores de síndrome de Down adultos e, portanto, fora da faixa etária escolar. Para situar a ação relatada destacamos o conceito de síndrome de Down e a função das ONGs. O relato pretende apresentar o papel da mediação realizada com pessoas que tem síndrome de Down, na interação entre aspectos do mundo interno e externo desses indivíduos promovendo discussões, criações textuais e visuais, em uma proposta que permite a manifestação e a reinvenção de subjetividades.

(J) Artigo: ENSINO DE ARTE PARA ALÉM DA ESCOLA: UM ESTUDO DAS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE ARTES VISUAIS NA CASA PEQUENO DAVI

Autor(es): Shirley Moreira Tanure e Livia Marques Carvalho	Palavras-chave: Ensino de Arte. Organização Não Governamental. Artes Visuais.
--	---

Resumo: Este trabalho analisa as contribuições do ensino para crianças e adolescentes que frequentam a Oficina de Artes Visuais da Casa Pequeno Davi (CPD), uma Organização Não Governamental (ONG) que atende a esse público-alvo, moradores de um bairro da periferia de João Pessoa, Paraíba. Foram também analisados o perfil dos educandos, as atividades artísticas empregadas na oficina e a percepção dos alunos. O estudo de caso teve como base uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo onde foram coletados dados por meio de questionários, depoimentos, entrevistas individuais e grupos focais. A pesquisa revelou que o ensino de arte nessa instituição contribui, de modo bastante significativo, para o desenvolvimento pessoal e

social desses educandos, melhorando suas perspectivas para o futuro.

(K) Artigo: A ARTE DA TRANSFORMAÇÃO: RESÍDUOS, MATERIAIS, PAPÉIS, HISTÓRIAS E VIDAS

Autor(es): Thérèse Hofmann Gatti

Palavras-chave: arte educação, materiais em arte, papel artesanal, reciclagem, resíduos agrícolas.

Resumo: A arte se insere em diversos contextos, conteúdos e rincões. Sua força permite a transformação não só de matérias e materiais mas também de olhares, conceitos e formas de vida. No presente relato apresentamos a experiência de três anos com adolescentes de baixa renda filhos de agricultores familiares, que encontraram nas artes a oportunidade de repensarem seu cotidiano, reformularem seus sonhos, acreditarem em seu potencial e alargarem seus horizontes.

(L) Artigo: FOTOGRAFIAS DA IMAGINAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO EDUCATIVO EM ARTE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO PROJETO VILA EDUCAÇÃO E ARTE

Autor(es): Carlos Weiner Mariano de Souza

Palavras-chave: Educação. Imaginação. Fotografia. Arte.

Resumo: O artigo reflete sobre elementos de uma experiência educacional vivenciada ao longo dos anos 2008 e 2009 no projeto Vila Educação e Arte, realizado com um grupo de crianças e adolescentes, moradores da periferia da cidade de Paranaguá, no Paraná. A relação arte- vida, bem como a busca da relação equilibrada entre o sensível e o inteligível, configuraram o eixo central do projeto que escolheu a fotografia como meio de expressão. Em especial estão recortados aqui o aspecto fenomenológico da casa como fonte de descoberta da arte, no processo de educação estética, tanto na atividade didática, como no exercício final de produção do ensaio fotográfico sobre a Vila Santa Maria. A abordagem escolhida para a análise está baseada nas teorias de Gaston Bachelard e Michel Maffesoli.

(M) Artigo: REVISÃO SOBRE AS VIVÊNCIAS DO PROJETO COTIDIANOS DE UMA INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS FOTOGRÁFICAS

Autor(es): Julia Mariano Ferreira.

Palavras-chave: Fotografia, educação, narrativas, participação, pesquisa-ação

Resumo: Esse trabalho trata-se de um projeto com crianças do Assentamento Palmares, pertencente ao Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em Varjão (GO). A pesquisa foi desenvolvida no contexto de um Projeto de Extensão Universitária, utilizando métodos participativos em ações de educação popular, por meio de encontros semanais com 26 crianças, que durante dois meses fotografaram livremente. Diários visuais com textos e fotografias foram criados, culminando em narrativas sobre o viver naquela comunidade. A troca de experiências entre a comunidade e a equipe do projeto foi responsável pela geração de conhecimentos sobre a vida no Assentamento e sobre a maneira de lidar com fotografias.

(N) Artigo: ARTES VISUAIS, ESCOLA EXPANDIDA, EDUPUNK: LIMITES E POSSIBILIDADES DO APRENDIZADO-ARTE-VOCÊ-MESMO NAS TECNICIDADES DIGITAIS	
Autor(es): Marilei Fiorelli	Palavras-chave: artemídia, media arts, ensino/aprendizagem, EAD
Resumo: Este artigo se propõe a refletir sobre alguns dos processos não formais de Educação a Distância dentro do campo das Artes Visuais. A auto- formação em tempos de cultura digital é possível mediante os atuais dispositivos tecnológicos e das redes. Instauram-se alguns conceitos ligados a essa temática, como o Edupunk, que invoca as bases do movimento punk no que se refere ao “fazer você mesmo” (DYU) para organizar uma autoeducação e uma auto- formação em artes através das redes. A esse cenário composto por redes digitais e por espaços físicos (escolarizados ou não) alinharemos também o conceito de escola e educação expandidas. Abre-se assim uma discussão sobre artes visuais e ensino em tempos digitais.	
(O) Artigo: NARRATIVAS SOBRE IDENTIDADES FEMININAS EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL EM ARTES	
Autor(es): Mônica Lóss dos Santos	Palavras-chave: narrativas, identidades femininas, educação não formal em artes.
Resumo: Este artigo apresenta algumas reflexões sobre uma investigação realizada no Programa de Doutorado em Artes y Educación da Universidade de Barcelona – Espanha. Procuo entrecruzar diferentes momentos relativos à experiência investigativa à medida que explicito alguns elementos relevantes para a realização da tese: a perspectiva narrativa combinada a aspectos da investigação etnográfica, como caminho metodológico; o espaço de educação não formal (atelier de cerâmica) como possibilitador de narrativas; e as identidades femininas, temática que norteou toda a discussão proposta na tese doutoral.	
(P) Artigo: ARTE, EDUCAÇÃO E ESTÉTICA NO ESPAÇO DA CIDADE: VISUALIDADES E NÃO-VISUALIDADES	
Autor(es): Carlos Weiner M. de Souza	Palavras-chave: Arte, Educação, Estética, Cidade.
Resumo: Os espaços vividos, as visualidades e não-visualidades construídas por meio da mobilidade no espaço urbano e do cotidiano são uma constante nas relações conflitantes entre identidades e valores culturais. A partir daí é que buscamos compreender como as experiências com a arte podem contribuir na articulação entre a identidade cultural dos sujeitos e os sistemas culturais e espaciais com os quais interagem. Neste artigo abordamos essa dinâmica tomando como ponto de partida as reflexões de Jacques Rancière (2010; 2012) em torno das relações entre estética e política, cidade e comunidade, tendo como referência as imagens fotográficas produzidas por estudantes, moradores de um bairro de periferia da cidade de Paranaguá/PR, participantes de uma experiência educacional, cuja produção gerou três grupos de imagens relativas ao centro da cidade e ao bairro no qual vivem.	

(Q) Artigo: FORMAÇÃO EM ARTE EDUCAÇÃO PARA MULTIPLICADORES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A PRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO DE AUDIOVISUAIS UTILIZANDO AS TICS COMO SUPORTE PARA A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Autor(es): Thiago Stefanin Maria do Carmo M. Kobayashi	Palavras-chave: Arte educação; Educação ambiental; Produção audiovisual; Cybercultura, Tecnologia
---	---

Resumo: Apresenta-se a pesquisa, em andamento, com o Clube de Agentes Multiplicadores – CAM, em ambiente não formal de ensino, envolvendo ações de criação e divulgação de audiovisuais, no Zoológico e UNESP, em Bauru. Busca-se investigar a utilização de sistemas complexos das Artes visuais e da cultura visual, contextualizando-a com a educação ambiental para a criação, divulgação e reflexão das produções realizadas, nas diferentes etapas para, posterior, compartilhamento de materiais e metodologias inovadoras na educação e para o cuidado com o meio ambiente, por meio da arte educação. Utilizando-se dos diferentes gêneros de linguagens e da multimodalidade textual valendo-se da riqueza do meio ambiente, que oferece material transdisciplinar, desafiando os participantes para o uso das TICs na construção de diferentes saberes.

(R) Artigo: FRAGMENTOS: ENTRE OS DIÁLOGOS E OS FAZER(SE)ES

Autor(es): Mônica Lóss dos Santos	Palavras-chave: Fazer(se)es; fazeres narrativos; posturas narrativas; narrativas; atelier de cerâmica.
--------------------------------------	--

Resumo: Este texto traz como mote de interesse a reflexão sobre três conceitos: fazer(se)es, fazeres narrativos e posturas narrativas, oriundos do trabalho investigativo para a tese doutoral “Entre diálogos e fazer(se)es: uma investigação sobre narrativas, Identidades Femininas, e educação não formal em artes”. Além de tratar dos conceitos apontados, busco refletir sobre os seus desdobramentos relacionando-os ao contexto onde se desenvolveu esta investigação: um atelier de cerâmica frequentado por um grupo de mulheres em um bairro da cidade de Barcelona, Espanha.

(S) Artigo: ENSINO DE ARTES VISUAIS: DO UNIVERSO EM EXPANSÃO ÀS GALÁXIAS PERIFÉRICAS

Autor(es): Neiva Maria Fonseca Bohns	Palavras-chave: artes visuais; formação de professores; campo de trabalho
---	---

Resumo: A presente comunicação pretende discutir aspectos relativos ao atual processo de formação de professores de artes visuais a partir da experiência do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, RS. O principal ponto de reflexão deste trabalho trata das transformações observadas no perfil dos estudantes do curso no que se refere às suas motivações pessoais e interesses profissionais. Na última década, houve um crescente aumento do interesse pela atuação em espaços extra-escolares. Cabe destacar que a gestão de instituições educacionais e culturais tem atraído a atenção de diversos estudantes. Diante das novas demandas da sociedade contemporânea e da conseqÜente ampliação do campo de trabalho, aumenta ainda mais o desafio das instâncias de formação profissional.

(T) Artigo: A PRODUÇÃO DE AUDIOVISUAIS E METODOLOGIAS TRANSDISCIPLINARES NA INTERFACE DAS ARTES VISUAIS E DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	
Autor(es): Thiago Stefanin Maria do Carmo M. Kobayashi	Palavras-chave: arte educação; educação ambiental; produção audiovisual; TICs
Resumo: A presente pesquisa ocorreu em ambiente não formal de ensino, envolvendo ações de criação e divulgação de vídeos, no Zoológico e UNESP de Bauru. Espera-se com este artigo compartilhar a metodologia de projetos de trabalho, empregada nas ações transdisciplinares na interface da arte educação, conforme Hernández (2006), e na Abordagem Triangular de Barbosa (2010). Os estudantes participaram de todas as etapas de produção fílmica como: a criação dos roteiros, o registro das imagens e a edição dos vídeos. Apresenta-se, ainda, com este artigo a descrição dos vídeos finalizados. Os alunos multiplicadores demonstraram total domínio das TICs, superando vários desafios ao longo dos encontros, como reflexões socioambientais e visitas a outros espaços, harmonizando uma diversidade de assuntos e locações.	
(U) Artigo: AÇÃO EDUCATIVA EM ARTE: REDE DE ATENDIMENTO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS	
Autor(es): Stela Maris Sanmartin	Palavras-chave: ensino de arte; educação não formal; rede de atendimento; arte como pesquisa
Resumo: A tese intitulada “Arte no espaço educativo: práxis criadora de professores e alunos” defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 2013 analisa uma ação educativa em arte, que nasceu de uma política pública em espaços não formais de educação e se configurou durante o período de existência da Secretaria de Estado do Menor (1987/1994). Neste artigo, apresentamos a concepção “Arte no Espaço Educativo” formulada pelo Grupo de Trabalho Arte-Educação a partir do levantamento das práticas em arte desenvolvidas nas unidades de atendimento. Nesta concepção encontramos em estado embrionário os princípios das práticas contemporâneas para o ensino e aprendizagem da arte.	

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

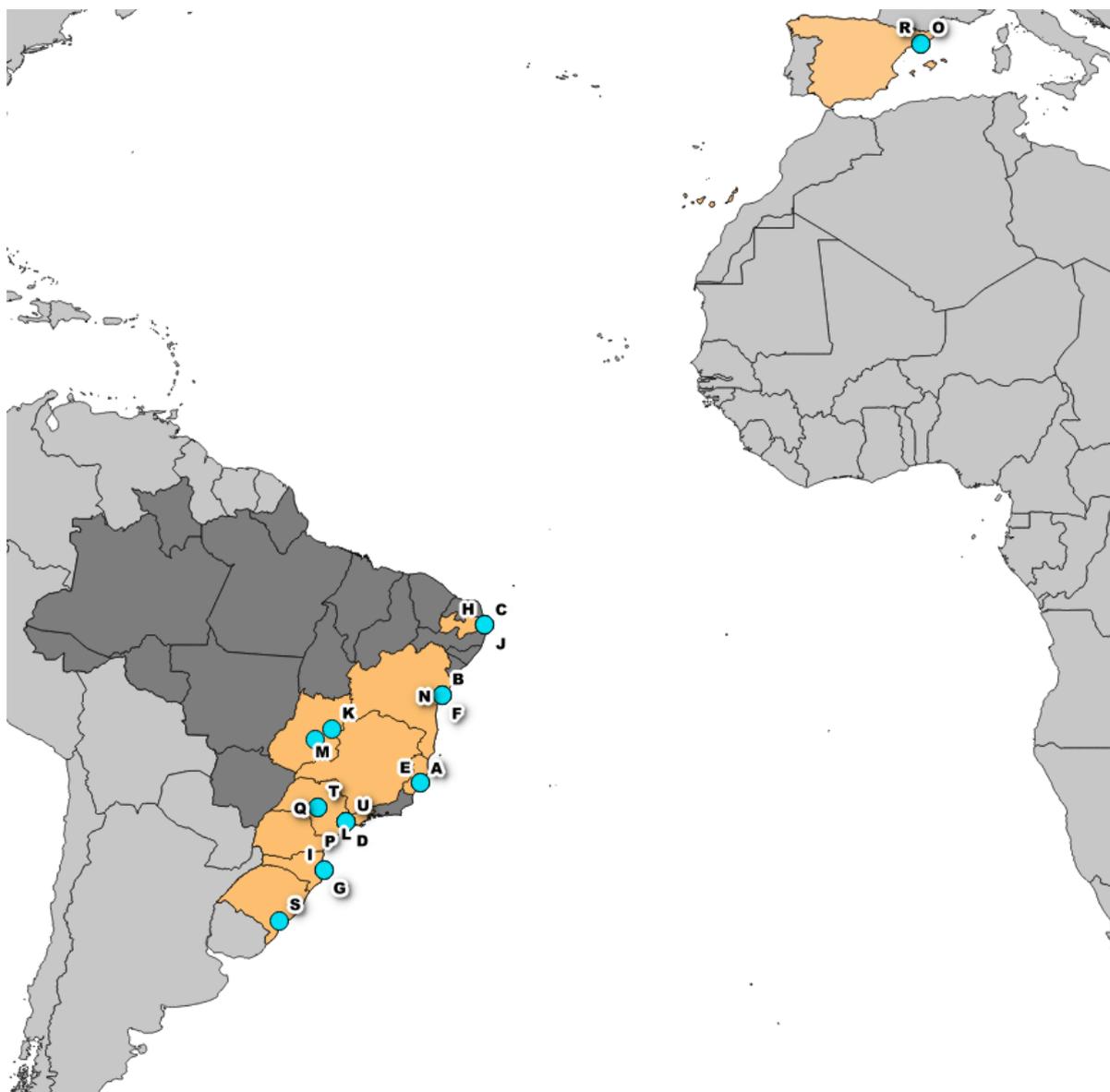
Quando sobreposta à leitura quantitativa realizada no Mapa 20, em que são comparados os volumes totais de produções coletadas entre 2007 e 2015 às pesquisas em torno de questões do ensino não formal no mesmo período, percebemos que de maneira geral as flutuações quantitativas e regionais internas de ambos os campos tendem a manter uma regularidade. Os picos e decréscimos quantitativos anuais de publicações tendem a se reproduzir tanto no macro campo (publicações no CEAA/CEAV, nos simpósios temáticos e pesquisas PIBIC sobre ensino de arte nos anais da ANPAP de 2007 a 2015) quanto no micro campo (publicações no CEAA/CEAV, nos simpósios temáticos e pesquisas PIBIC sobre ensino não formal de arte nos anais da ANPAP 2007-2015) oferecendo indicações sobre as

dinâmicas geopolíticas regionais de divulgação de pesquisas sobre educação e arte no universo da ANPAP concentradas em um eixo Sul-Sudeste-Nordeste.

Essa interpretação se reforça na quando consideramos que dos nove anos de publicações em anais considerados por esta tese, três (3) correspondem a edições da ANPAP realizadas em capitais do Sudeste (Rio de Janeiro em 2011 e 2012 e Belo Horizonte em 2014), três (3) realizadas no Sul (Florianópolis em 2007 e 2008 e Santa Maria em 2015), duas (02) no Nordeste (Salvador em 2009 e Cachoeira em 2010) e uma (1) no Norte (Belém, em 2013). Essa estrutura, tende a ser encontrada retroativamente se considerarmos que dos vinte e dois encontros listados na página da ANPAP de 1988 a 2015, dez (10) se deram no Sudeste, quatro (4) no Sul, quatro (4) no Centro-Oeste, três (3) no Nordeste e um (1) no Norte.

No entanto, essas são considerações tecidas somente sobre os aspectos da divulgação, publicação e dos momentos de trocas presenciais entre pesquisadores atuantes dentro do campo ensino da arte e do subcampo *ensino da arte em espaços não formais*. Traçar uma leitura geopolítica do perfil dessas pesquisas demandou contextualizá-las em suas respectivas origens, tanto institucionais (considerados os vínculos acadêmicos dos pesquisadores), quanto locais (no sentido de localizar geograficamente os espaços, órgãos, comunidades e parcerias adotadas como objeto estudo pelos investigadores cujas pesquisas são fontes e também objeto desta investigação. Nos Mapas 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 e 33, então, as pesquisas que tangenciam questões não formais de ensino são reorganizadas territorialmente de maneira a destacar, primeiramente, suas vinculações e as origens institucionais de seus autores.

Mapa 25 – Vínculos das pesquisas geradoras



Legenda: Geopolítica das pesquisas sobre ensino de arte em espaços não formais entre 2007 e 2015.

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Quadro 28 – Mapa 25

ARTIGO		PUBLICAÇÃO
A	Desenho e vida: arte e existência em processo	2008
B	A arte que cabe na palma da mão: outros olhares, outras histórias em imagens, (re) conhecendo e revelando	2009
C	Várias etnias, uma nação: diálogo intercultural na construção de processos	

ARTIGO		PUBLICAÇÃO
	educativos de arte/educação	
<b>D</b>	Amadores da arte: multiplicidade de concepções de arte	
<b>E</b>	O que falo e produzo da minha cidade	
<b>F</b>	De olho no Pero Vaz: oficina de fotografia digital no bairro da Liberdade em Salvador-BA	2010
<b>G</b>	Projeto linha do abraço: intermediações e novas tecnologias	
<b>H</b>	Depois da manzuá: uma experiência de ensino de arte comunitária	2011
<b>I</b>	Interações entre linguagens visuais e processos de subjetivação: um relato de experiência	
<b>J</b>	Ensino de arte para além da escola: um estudo das contribuições do ensino de artes visuais na Casa Pequeno Davi	
<b>K</b>	A arte da transformação: resíduos, materiais, papéis, histórias e vida	
<b>L</b>	Fotografias da imaginação: reflexões sobre o processo educativo em arte a partir da experiência do projeto vila educação e arte	2012
<b>M</b>	Revisão sobre as vivências do projeto cotidianos de uma infância: experiências fotográficas	2013
<b>N</b>	Artes visuais, escola expandida, edupunk: limites e possibilidades do aprenda-arte-você-mesmo nas tecituras digitais	2014
<b>O</b>	Narrativas sobre identidades femininas em um contexto de educação não formal em artes	
<b>P</b>	Arte, educação e estética no espaço da cidade: visualidades e não-visualidades	
<b>Q</b>	Formação em arte educação para multiplicadores de educação ambiental: a produção e divulgação de audiovisuais utilizando as TICs como suporte para a produção de material didático	
<b>R</b>	Fragmentos: entre os diálogos e os fazer(se)s	2015
<b>S</b>	Ensino de artes visuais: do universo em expansão às galáxias periféricas	
<b>T</b>	A produção de audiovisuais e metodologias transdisciplinares na interface das artes visuais e da educação ambiental	
<b>U</b>	Ação educativa em arte: rede de atendimento em espaços não formais	

Mapa 26 – Pesquisas geradoras: ANPAP 2008, Florianópolis (SC)



Legenda: Geopolítica das pesquisas sobre ensino de arte em espaços não formais no ano de 2008.

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Quadro 29 – Mapa 26

<b>Pesquisa</b>	<b>Vínculo</b>	<b>Autor(es)/ Participantes</b>	<b>Modalidade/ Situação na época da Publicação na ANPAP</b>	<b>Orientador(a)/ Coordenador(a)</b>	<b>Duração</b>
(A) Textos sobre estética e infância	Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES)	César Cola e João Porto	Projeto de Pesquisa	Prf. Dr. César Cola	2006-2010

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Mapa 27 – Pesquisas geradoras: ANPAP 2009, Salvador (BA)



Legenda: Geopolítica das pesquisas sobre ensino de arte em espaços não formais no ano de 2009.

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Quadro 30 – Mapa 27

<b>Pesquisa</b>	<b>Vínculo</b>	<b>Autor(es)/ Participantes</b>	<b>Modalidade/ Situação na Época da Publicação na ANPAP</b>	<b>Orientador(a)/ Coordenador(a)</b>	<b>Duração</b>

<b>Pesquisa</b>	<b>Vínculo</b>	<b>Autor(es)/ Participantes</b>	<b>Modalidade/ Situação na Época da Publicação na ANPAP</b>	<b>Orientador(a)/ Coordenador(a)</b>	<b>Duração</b>
(B) Oficina de Arte Postal	Fundação Cultural do estado de Bahia e Centro Cultural Plataforma (FUNCEB/CCP)	Lilian Quelle Santos de Queiroz e Vladimir Santos Oliveira	Outra	--	2008
(C) Ensino de Arte Visuais em Contextos Não Formais	Centro de Comunicações, Turismo e Artes/ Universidade Federal da Paraíba (CCTA/UFPB)	Livia Marques Carvalho, Ilson Roberto Moraes Saraiva, Davi Querino da Silva	Projeto de Pesquisa	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Livia Marques Carvalho	--
(D) AMADORES DA ARTE: Práticas artísticas em cursos livres de pintura da cidade de São Paulo	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)/ Universidade de São Paulo (PPGE/USP)	Luciana Mourão Arslan	Doutorado (concluído)	Prof. Dr. Celso Fernando Favaretto	2004-2008
(E) A cidade que mora em mim	Centro Pedagógico - Departamento de Didática e Prática de Ensino/ Universidade Federal do Espírito Santo (Dtepe/UFES)	Moema Martins Rebouças	Projeto de Pesquisa	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Moema Martins Rebouças	2007-Atual

Mapa 28 – Pesquisas geradoras: ANPAP 2010, Cachoeira (BA)



Legenda: Geopolítica das pesquisas sobre ensino de arte em espaços não formais no ano de 2010.

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Quadro 31 – Mapa 28

<b>Pesquisa</b>	<b>Vínculo</b>	<b>Autor(es)/ Participantes</b>	<b>Modalidade/ Situação na Época da Publicação na ANPAP</b>	<b>Orientador(a)/ Coordenador(a)</b>	<b>Duração</b>
(F) De olho na rua	Ponto de Cultura ACBL – Associação Cultural Liberdade é Barra (ACBL)	Lilian Quelle Santos de Queiroz e Vladimir Santos Oliveira	Outra	--	2009-2010
(G) Mídias do conhecimento na autoconstrução de sujeitos complexos: um estudo de caso no Museu de Arte Moderna da Bahia	Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento/ Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEGC/UFSC)	Roseli Amado da Silva Garcia	Doutorando (em andamento)	Prf. Dr. Francisco Antonio Pererira Fialho	2005-2010

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Mapa 29 – Pesquisas geradoras: ANPAP 2011, Rio de Janeiro (RJ)



Legenda: Geopolítica das pesquisas sobre ensino de arte em espaços não formais no ano de 2011.

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Quadro 32 – Mapa 29

Pesquisa	Vínculo	Autor(es)/ Participantes	Modalidade/ Situação na Época da Publicação na ANPAP	Orientador(a)/ Coordenador(a)	Duração

<b>Pesquisa</b>	<b>Vínculo</b>	<b>Autor(es)/ Participantes</b>	<b>Modalidade/ Situação na Época da Publicação na ANPAP</b>	<b>Orientador(a)/ Coordenador(a)</b>	<b>Duração</b>
(H) Ensino de Arte Visuais em Contextos Não Formais	Centro de Comunicações, Turismo e Artes/ Universidade Federal da Paraíba (CCTA/UFPB)	Hamilton Freire Coelho e Lívia Marques Carvalho	Projeto de Pesquisa	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Lívia Marques Carvalho	2010-Atual
(I) Ensino e aprendizagem em Artes Visuais: adultos com Síndrome de Down em interação	Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/ Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/UDESC)	Helene Paraskevi Anastasiou	Mestrado (em andamento)	Prof(a). Dr(a) Neli Klix Freitas	2010-2012
(J) Ensino de Arte Visuais em Contextos Não Formais	Centro de Comunicações, Turismo e Artes/ Departamento de Artes Visuais Universidade Federal da Paraíba (CCTA/UFPB)	Shirley Moreira Tanure e Lívia Marques Carvalho	Projeto de Pesquisa	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Lívia Marques Carvalho	2010-Atual
(K) Desenvolvimento Tecnológico na Área de Reciclagem e Produção de Papel Utilizando Fibras Celulósicas Alternativas - Reaproveitamento de Resíduos Agrícolas como matéria prima para a produção artesanal de papel	Departamento de Artes Visuais/ Instituto de Artes/ Universidade de Brasília (Ida/UnB)	Thérèse Hofmann Gatti	Projeto de Pesquisa	Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa	2010-Atual

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Mapa 30 – Pesquisas geradoras: ANPAP 2012, Rio de Janeiro (RJ)



Legenda: Geopolítica das pesquisas sobre ensino de arte em espaços não formais no ano de 2012.

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Quadro 33 – Mapa 30

<b>Pesquisa</b>	<b>Vínculo</b>	<b>Autor(es)/ Participantes</b>	<b>Modalidade/ Situação na Época da Publicação na ANPAP</b>	<b>Orientador (a)/ Coordenad or(a)</b>	<b>Duração</b>
(L) Fotografias da Imaginação: experiências de aprendizagem para além do olhar no Projeto Vila Educação e Arte	Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/ Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo/USP (PPGAV/ECA/USP)	Carlos Weiner Mariano de Souza	Mestrado (em andamento)	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Sumaya Mattar	2010- 2012

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Mapa 31 – Pesquisas geradoras: ANPAP 2013, Belém (PA)



Legenda: Geopolítica das pesquisas sobre ensino de arte em espaços não formais no ano de 2013.

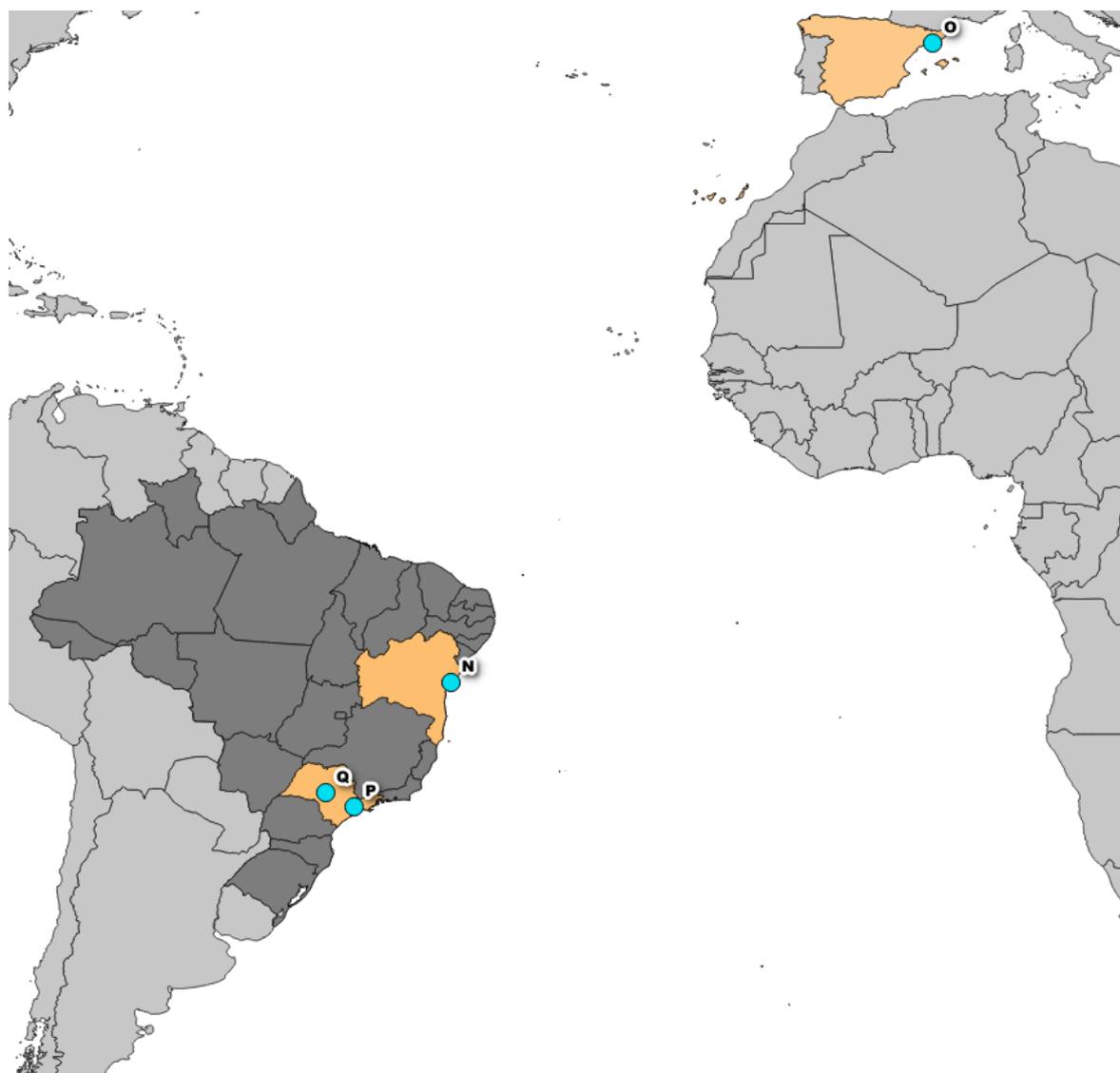
Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Quadro 34 – Mapa 31

<b>Pesquisa</b>	<b>Vínculo</b>	<b>Autor(es)/ Participantes</b>	<b>Modalidade/ Situação na Época da Publicação na ANPAP</b>	<b>Orientador(a)/ Coordenador(a)</b>	<b>Duração</b>
(M) "Tia, me ensina a tirar foto?" Saberes partilhados, visões plurais de um assentamento rural	Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual - Faculdade de Artes Visuais/ Universidade Federal de Goiás (PPGACV/FAV/UFG)	Julia Mariano Ferreira.	Mestrado (em andamento)	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Alice Fátima Martins	2011-2013

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Mapa 32 – Pesquisas geradoras: ANPAP 2014, Belo Horizonte (MG)



Legenda: Geopolítica das pesquisas sobre ensino de arte em espaços não formais no ano de 2014.

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

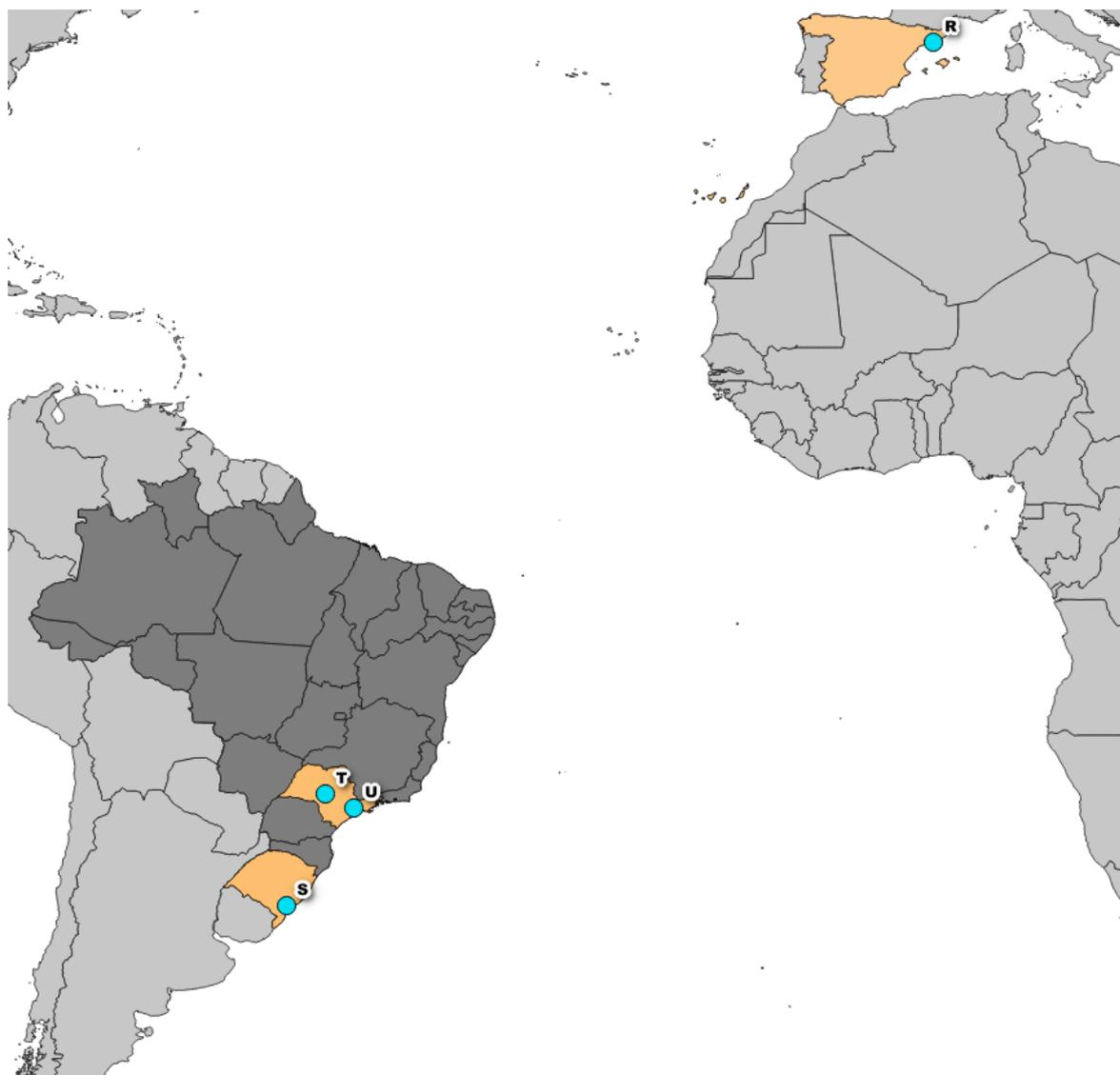
Quadro 35 – Mapa 32

Pesquisa	Vínculo	Autor(es)/ Participantes	Modalidade/ Situação na Época da Publicação na ANPAP	Orientador(a)/ Coordenador(a)	Duração

<b>Pesquisa</b>	<b>Vínculo</b>	<b>Autor(es)/ Participantes</b>	<b>Modalidade/ Situação na Época da Publicação na ANPAP</b>	<b>Orientador(a)/ Coordenador(a)</b>	<b>Duração</b>
(N) Artemídia e educação na UFRB: mapeando mudanças no contexto educacional a partir da cultura digital	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE/UFBA)	Marilei Fiorelli	Doutorado (em andamento)	Prof. Dr. Nelson de Luca Pretto	2012-2016
(O) Entre diálogos e fazer(se)s: uma investigação sobre narrativas, identidades femininas e educação não formal em artes	Universidade de Barcelona/ Facultat de Belles Arts (UB/FBA)	Mônica Lóss dos Santos	Doutorado (concluído)	Prof. Dr. Fernando Herraiz García	207-2013
(P) --	Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/ Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (PPGAV/ECA/USP)	Carlos Weiner M. de Souza	Doutorado (em andamento)	Prof.ª Dr.ª Maria Christina de Souza Lima Rizzi	2013-Atual
(Q) Entre olhares para Educação Ambiental a interface Arte e TIC	Faculdade de Ciências (FC)/ Departamento de Educação/ Universidade Estadual Paulista e Parque Zoológico de Bauru/ Centro de Educação Ambiental (FC/UNESP e CEA)	Thiago Stefanin e Maria do Carmo Monteiro Kobayashi	Projeto de Pesquisa	Prof.ª Dr.ª Maria do Carmo Monteiro Kobayashi	2014-Atual

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Mapa 33 – Pesquisas geradoras: ANPAP 2015, Santa Maria (RS)



Legenda: Geopolítica das pesquisas sobre ensino de arte em espaços não formais no ano de 2015.

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Quadro 36 – Mapa 33

Pesquisa	Vínculo	Autor(es)/ Participantes	Modalidade/ Situação na Época da Publicação na ANPAP	Orientador(a)/ Coordenador(a)	Duração

<b>Pesquisa</b>	<b>Vínculo</b>	<b>Autor(es)/ Participantes</b>	<b>Modalidade/ Situação na Época da Publicação na ANPAP</b>	<b>Orientador(a)/ Coordenador(a)</b>	<b>Duração</b>
(R) Entre diálogos e fazer(se)es: uma investigação sobre narrativas, identidades femininas e educação não formal em artes	Universidade de Barcelona/ Facultat de Belles Arts (UB/FBA)	Mônica Lóss dos Santos	Doutorado (concluído)	Prof. Dr. Fernando Herraiz Garcia	207-2013
(S) Ensino de Artes Visuais: do Universo em Expansão às Galáxias Periféricas	Centro de Artes/ Universidade Federal de Pelotas (CA/UFPel)	Neiva Maria Fonseca Bohns	Projeto de Pesquisa	--	--
(T) Entre olhares para Educação Ambiental a interface Arte e TIC	Faculdade de Ciências da Universidade do Estado de São Paulo e Parque Zoológico de Bauru - Centro de Educação Ambiental (FC/UNESP e CEA)	Thiago Stefanin e Maria do Carmo Monteiro Kobayashi	Projeto de Pesquisa	Prof. Dr. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi	2014-Atual
(U) Arte no espaço educativo: práxis criadora de professores e alunos	O Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (PPGE/FE/USP)	Stela Maris Sanmartin	Doutorado (concluído)	Prof. Dra. Rosa Iavelberg	2009-2013

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Os Mapas 25 a 33 foram desenhados por meio de um cruzamento entre as informações disponibilizadas pelos autores, tanto no corpo dos textos e currículos resumidos de seus artigos quanto nos currículos acessíveis publicamente via Plataforma Lattes (CNPq). Desse modo foi possível identificar os vínculos e projetos correspondentes a cada publicação consultada e organizar de maneira mais precisa a geolocalização política do pensamento sobre

educação não formal. Essa série de mapas apresenta, assim, o panorama das pesquisas geradoras dos vinte e um (21) artigos coletados nos anais da ANPAP que abordam temas pertinentes ao ensino não formal de artes. Desses sete (7) textos são extratos de pesquisas de doutorado nas áreas de arte e educação, sendo que quatro (4) correspondem a resumos de pesquisas já concluídas e três (3) a doutorados em andamento na época da publicação dos artigos. Três (3) artigos são parte de estudos de mestrado, todos ainda em desenvolvimento na época das publicações. Nove (9) artigos relatam experiências desenvolvidas em projetos de pesquisas e/ou extensão financiados por universidades e instituições públicas e privadas de amparo, com participação de estudantes de graduação e pós-graduação, simultaneamente. Dois (2) dos artigos apresentam resultados de outras modalidades de estudo, associados diretamente a atuação profissional dos pesquisadores junto a organizações culturais, desenvolvidas em paralelo aos estudos e pós-graduação de seus autores, porém que cujas vinculações não puderam ser precisadas. Esse panorama pode ser melhor compreendido no Quadro 37.

Quadro 37 – Modalidade e situação das pesquisas geradoras na época da publicação dos artigos coletados

Mestrado		Doutorado		Projetos de Pesquisa	Outras
Concluído	Em andamento	Concluído	Em andamento		
--	3	4	3	9 artigos	2 artigos
3 artigos		7 artigos			
10 artigos					
47,62% dos artigos coletados				42,85% dos artigos coletados	9,52% dos artigos coletados

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Desenha-se uma relação proporcional ligeiramente maior de estudos em torno de questões da educação não formal entre pesquisas diretamente ligadas a estudos de pós-graduação (mestrado e doutorado) no período de 2007 a 2015. Embora é necessário considerar que possivelmente entre os participantes de projetos de pesquisa constam estudantes de pós-graduação com pesquisas em áreas afins. Nesse ponto, é interessante destacar também a reincidência de pesquisas sob a forma de artigos presentes em anais de encontros consecutivos da ANPAP, sejam publicados pelos mesmos autores e coautores, no

caso de pesquisas de mestrado e doutorado apresentadas como artigos co-redigidos por orientandos e orientadores, seja em visões diferentes de um mesmo projeto de pesquisa, discutido em diferentes textos por um mesmo coordenador e diversos estudantes orientados. Nove (9) dos vinte e um (21) textos analisados correspondem a relatos continuados de quatro (4) pesquisas geradoras em andamento ou concluídas no período de 2007 a 2015, sendo duas (2) referentes a estudos de pós-graduação e as outras duas (2) de projetos de pesquisa. Essa duplicidade reduz o contingente de pesquisas geradoras abordadas por esta tese para dezesseis (16) processos individuais ou coletivos de investigação. Por esse motivo, a partir desse momento, *artigos coletados* e *pesquisas geradoras* serão utilizados como terminologias separadas para considerar as produções extraídas dos anais da ANPAP entre 2007 e 2015 e as pesquisas que deram origem a esses artigos. Assim, seis (6) das dezesseis (16) pesquisas identificadas como fonte para os arquivos coletados por esta tese estão vinculadas a cursos de graduação e/ou pós-graduação em educação, seis (6) de cursos de graduação e pós-graduação na área de artes visuais, duas (2) possuem vínculos com outra área de conhecimento (Quadro 38).

Quadro 38 – Vinculações das pesquisas geradoras identificadas

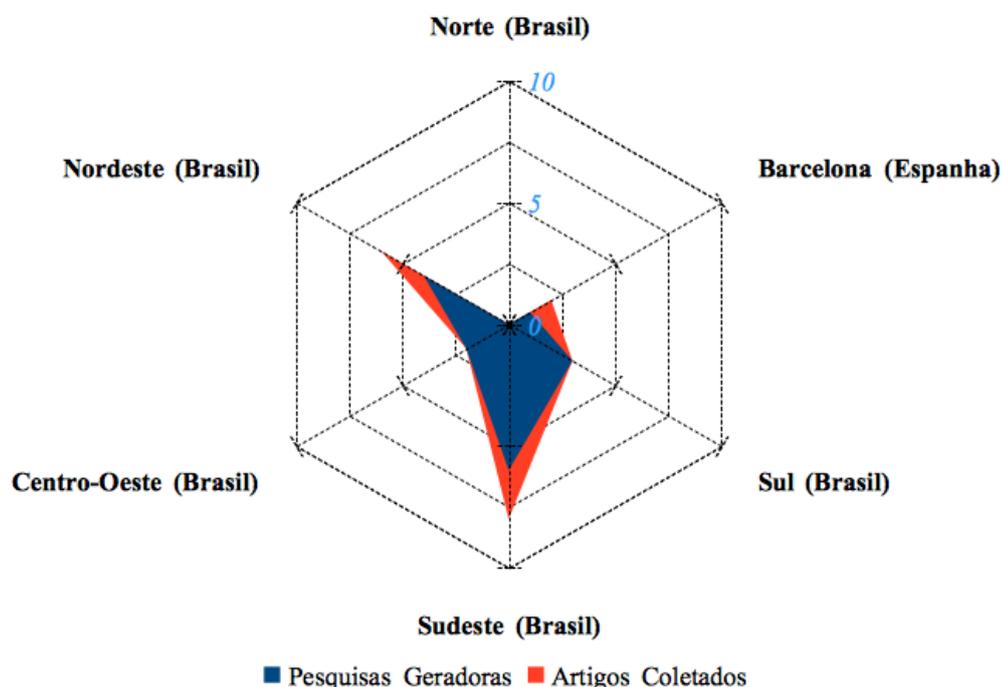
Graduação/ Pós-Graduação em Educação	Graduação/ Pós-Graduação em Artes	Graduação/ Pós-Graduação em Educação/ parcerias com outras áreas de conhecimento <sup>15</sup>	Graduação/ Pós-Graduação em Artes/ parcerias com outras áreas de conhecimento <sup>16</sup>	Outros Vínculos
6 pesquisas geradoras (6 artigos)	6 pesquisas geradoras (10 artigos)	1 pesquisa geradora (2 artigos)	1 pesquisa geradora (1 artigo)	2 pesquisas geradoras (2 artigos)
37,5%	37,5%	6,25%	6,25%	12,5%

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

15- Ciências e educação socioambiental

16- Reaproveitamento de resíduos agrícolas e desenvolvimento sustentável

Mapa 34 – Geopolítica das pesquisas geradoras: Vínculos/ Região



Legenda: Geopolítica das pesquisas sobre ensino de arte em espaços não formais entre 2007 e 2015 – Comparação quantitativa por região/ país.

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Quadro 39 – Mapa 34

Brasil					Espanha
Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	Barcelona
--	4 pesquisas geradoras (6 artigos)	2 pesquisas geradoras (2 artigos)	6 pesquisas geradoras (8 artigos)	3 pesquisas geradoras (3 artigos)	1 pesquisa geradora (2 artigos)
--	25% das pesquisas geradoras (28,57% dos artigos)	12,5% das pesquisas geradoras (9,52% dos artigos)	37,5% das pesquisas geradoras (38,09% dos artigos)	18,75% das Pesquisas geradoras (14,28% dos artigos)	6,25% das pesquisas geradoras (9,52% dos artigos)

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Portanto, o maior percentual de projetos e pesquisas geradoras voltadas para aspectos da educação não formal advém de cursos da área de artes visuais. À primeira vista esse

percentual se desenha nos Mapa 25 a 33 em uma distribuição geopolítica equilibrada sobre um eixo territorial que abrange os Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás, Bahia e Paraíba. Quando condensadas em um só mapa quantitativo (Mapa 34), as informações presentes nos mapas 25 a 33 indicam que há percentualmente mais pesquisas vinculadas a instituições localizadas nos Estados do Sudeste do Brasil, principalmente São Paulo (4 pesquisas vinculadas e 6 artigos publicados) e Espírito Santo (2 pesquisas) seguidas de perto quantitativamente pela Região Nordeste, onde as pesquisas sobre ensino não formal partiram da Bahia (3 pesquisas com três artigos publicados) da Paraíba (1 pesquisa com 3 artigos publicados). Mas como destacado no Quadro 40, as pesquisas da Região Sudeste estão, em sua maioria, vinculadas a cursos na área da educação ou outras áreas de conhecimento, enquanto na nas demais regiões a situação se inverte e predominam as pesquisas ligadas a cursos na área as artes visuais.

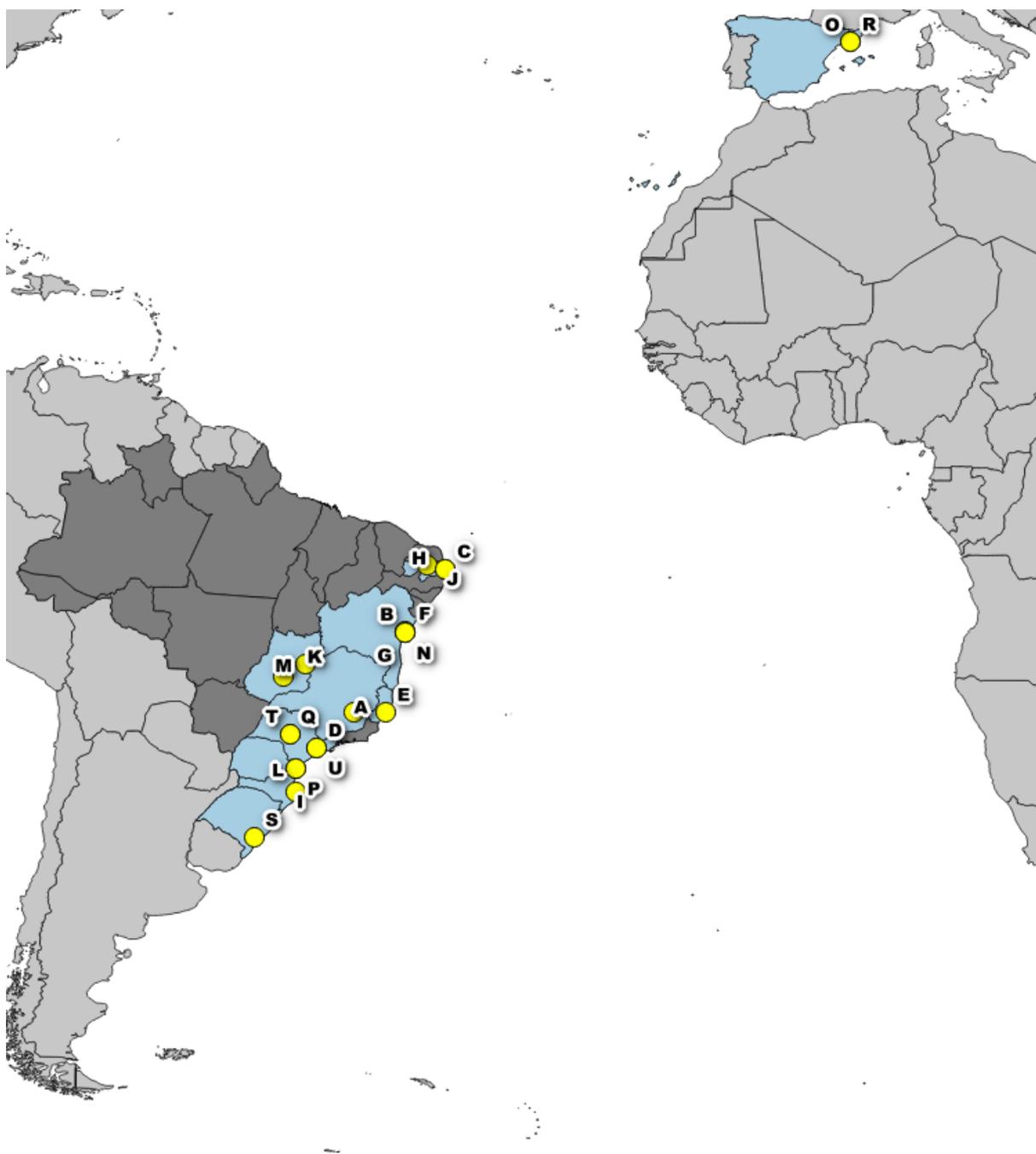
Quadro 40 – Geopolítica das pesquisas geradoras: Vínculos/ Áreas de Conhecimento/ Região

País	Região	Pesquisas vinculadas a cursos na área de artes visuais	Pesquisas vinculadas a cursos na área de Educação	Pesquisas em parceria com outras áreas de conhecimento	Pesquisas com vínculos não identificados
Brasil	Norte	--	--	--	--
	Nordeste	1 (3 artigos)	1 (1 artigo)	--	2 (2 artigos)
	Centro-Oeste	1 (1 artigo)	--	1 (1 artigo)	--
	Sudeste	1 (1 artigo)	4 (5 artigos)	1 (2 artigos)	--
	Sul	2 (2 artigos)	1 (1 artigo)	--	--
Espanha	Barcelona	1 (2 artigos)	--	--	--

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

É interessante analisar comparativamente também a distribuição territorial das pesquisas geradoras de acordo com seus vínculos institucionais diante das localizações geográficas das localidades em que foram desenvolvidas as atividades de investigação por parte do pesquisador: observação, coleta de dados, produção de registros. Com esse intento, a série de Mapas 35 a 43, quando posta lado a lado com a série 25 a 33, expõe os fluxos locais e regionais estabelecidos entre pesquisadores e seus objetos. Ao mesmo tempo, retraza a lógica geopolítica observada até o momento, evidenciando outras centralidades e pontos de convergência nessa cartografia.

Mapa 35 – Localização das ações pesquisadas: ANPAP 2007-2015.



Legenda: Geopolítica das ações de ensino de arte em espaços não formais entre os anos de 2007 e 2015.

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Quadro 41 – Mapa 35

ARTIGO	PUBLICAÇÃO
(A) Desenho e vida: arte e existência em processo	2008

(B) A arte que cabe na palma da mão: outros olhares, outras histórias em imagens, (re) conhecendo e revelando	2009
(C) Várias etnias, uma nação: diálogo intercultural na construção de processos educativos de arte/educação	
(D) Amadores da arte: multiplicidade de concepções de arte	
(E) O que falo e produzo da minha cidade	
(F) De olho no Pero Vaz: oficina de fotografia digital no bairro da Liberdade em Salvador-BA	2010
(G) Projeto linha do abraço: intermediações e novas tecnologias	
(H) Depois da manzuá: uma experiência de ensino de arte comunitária	2011
(I) Interações entre linguagens visuais e processos de subjetivação: um relato de experiência	
(J) Ensino de arte para além da escola: um estudo das contribuições do ensino de artes visuais na Casa Pequeno Davi	
(K) A arte da transformação: resíduos, materiais, papéis, histórias e vida	
(L) Fotografias da imaginação: reflexões sobre o processo educativo em arte a partir da experiência do projeto vila educação e arte	2012
(M) Revisão sobre as vivências do projeto cotidianos de uma infância: experiências fotográficas	2013
(N) Artes visuais, escola expandida, edupunk: limites e possibilidades do aprenda-arte-você-mesmo nas tecituras digitais	2014
(O) Narrativas sobre identidades femininas em um contexto de educação não formal em artes	
(P) Arte, educação e estética no espaço da cidade: visualidades e não-visualidades	
(Q) Formação em arte educação para multiplicadores de educação ambiental: a produção e divulgação de audiovisuais utilizando as TICs como suporte para a produção de material didático	
(R) Fragmentos: entre os diálogos e os fazer(se)s	2015
(S) Ensino de artes visuais: do universo em expansão às galáxias periféricas	
(T) A produção de audiovisuais e metodologias transdisciplinares na interface das artes visuais e da educação ambiental	
(U) Ação educativa em arte: rede de atendimento em espaços não formais	

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Mapa 36 – Localidade das ações estudadas: ANPAP 2008, Florianópolis (SC)



Legenda: Geopolítica das ações de ensino de arte em espaços não formais em 2008.

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Quadro 42 – Mapa 36

Localidade	Ambiente	Participação do(a) pesquisador(es/as)	Âmbito da pesquisa	Público-Alvo	Período	Encontros
(A) Furquim - Distrito de Mariana (MG)	--	Docente(s)	Outras práticas	Duas crianças/ adolescentes com idades de onze (11) e treze (13) anos	Outono de 2006	Não especificado

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Mapa 37 – Localidade das ações estudadas: ANPAP 2009, Salvador (BA)



Legenda: Geopolítica das ações de ensino de arte em espaços não formais em 2009.

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Quadro 43 – Mapa 37

Localidade	Ambiente	Participação do(a) pesquisador(es/as)	Âmbito da pesquisa	Público-Alvo	Período	Encontros
(B) Salvador (BA)	Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB)/ Centro Cultural Plataforma	Docente(s)	Oficina - Centro Cultural	Vinte e um (21) participantes com idades entre doze (12) e dezesseis (16) anos	21 de julho a 29 de setembro de 2008	Dois (2) encontros semanais
(C) João Pessoa (PB)	Casa Pequeno Davi (CPD)/ Universidade Federal da Paraíba (parceria)	Docente(s)/ Observador(a)	Oficina - ONG	Trezentas e sessenta (360) crianças e adolescentes com idade entre sete (07) e dezessete (17) anos distribuídos em turmas de 20 educandos	2008	Não especificado
(D) São Paulo (SP)	Cursos livres de pintura	Observador(a)	Curso Livre	Não especificado	2004-2008	Não especificado

<b>Localidade</b>	<b>Ambiente</b>	<b>Participação do(a) pesquisador(es/as)</b>	<b>Âmbito da pesquisa</b>	<b>Público-Alvo</b>	<b>Período</b>	<b>Encontros</b>
(E) Bairro São Pedro – Vitória (ES)	Escola Municipal de Ensino Fundamental Tancredo Neves (Parceria)	Docente(s)	Oficina - Escola Pública	Crianças com idades entre sete (7) e nove (9) anos – quantidade não especificada	2007-2008	Não especificado

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Mapa 38 – Localidade das ações estudadas: ANPAP 2010, Cachoeira (BA)



Legenda: Geopolítica das ações de ensino de arte em espaços não formais em 2010.

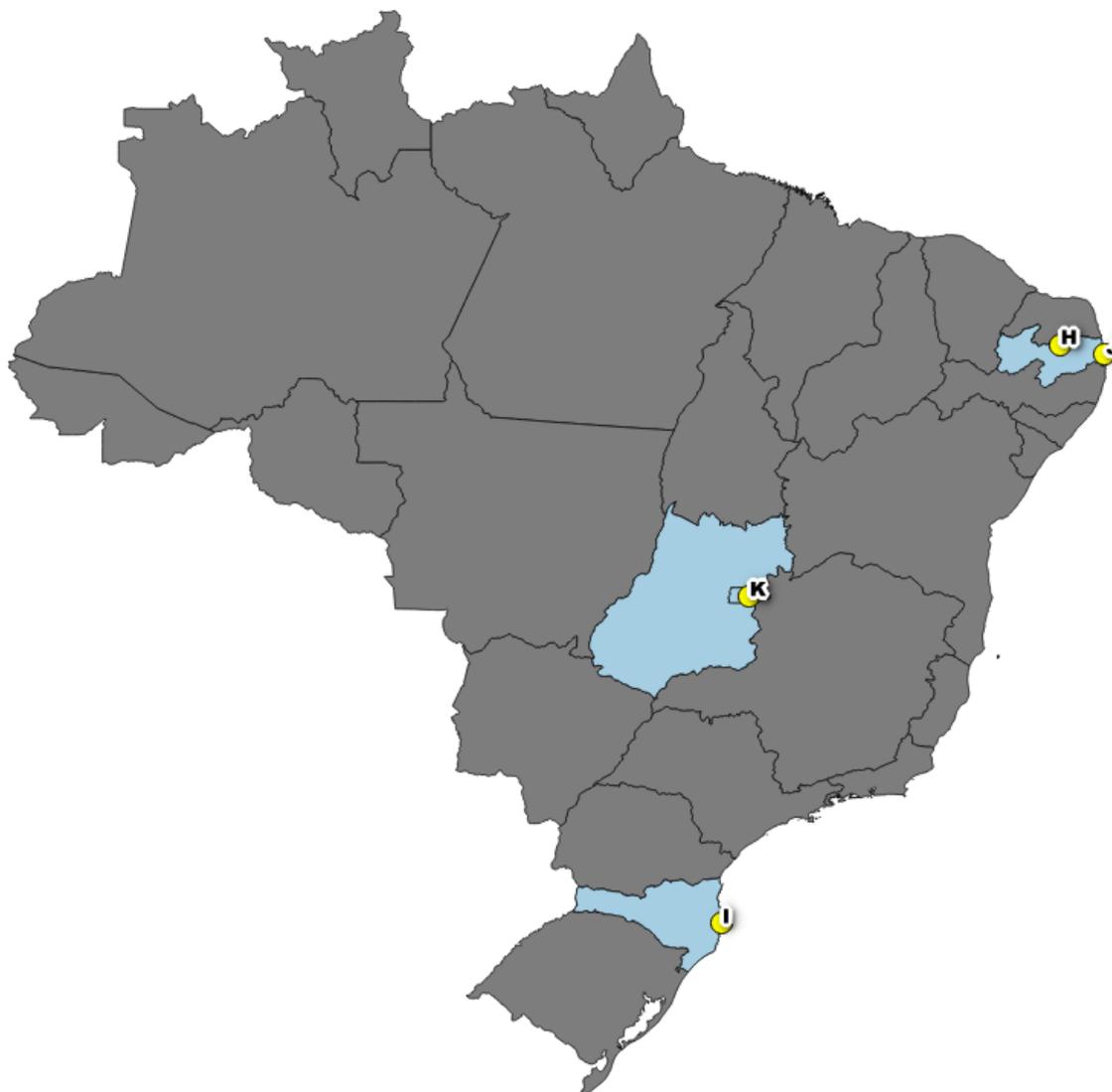
Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Quadro 44 – Mapa 38

Localidade	Ambiente	Participação do(a) pesquisador(es/as)	Âmbito da pesquisa	Público-Alvo	Período	Encontros
(F) Bairro Pêro Vaz – Salvador (BA)	FUNARTE/ Ponto de Cultura ACLB - Associação Cultural Liberdade é Barra (Parceria)	Docente(s)	Oficina - Ponto de Cultura	Dez (10) adolescentes e jovens (idade não especificada)	Janeiro a março de 2010	Dois (2) encontros semanais com duas (2) horas de duração
(G) Salvador (BA)	Núcleo de Arte Educação do Museu de Arte Moderna (MAM) da Bahia (parceria)	--	Oficina - Museu	Vinte e cinco (25) crianças entre quatro (4) e doze (12) anos	Agosto de 2008 até o momento da publicação do artigo	Não especificado

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Mapa 39 – Localidade das ações estudadas: ANPAP 2011, Rio de Janeiro (RJ)



Legenda: Geopolítica das ações de ensino de arte em espaços não formais em 2011.

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Quadro 45 – Mapa 39

Localidade	Ambiente	Participação do(a) pesquisador(es/as)	Âmbito da pesquisa	Público-Alvo	Período	Encontros
(H) Pedra Lavrada (PB)	--	Artista(s)/ Docente(s)	Oficina - Outro	Crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos (quantitativo não explicitado)	Fevereiro a maio de 2010	Não especificad o
(I)	ONG (não)	Observador(a)	Oficina -	Sete (7)	Não	Não

<b>Localidade</b>	<b>Ambiente</b>	<b>Participação do(a) pesquisador(es/as)</b>	<b>Âmbito da pesquisa</b>	<b>Público-Alvo</b>	<b>Período</b>	<b>Encontros</b>
Florianópolis (SC)	identificada)		ONG	adultos portadores de Síndrome de Down	especificado no artigo (texto se baseia em oficina observado em 31 de março de 2011)	especificado
(J) João Pessoa (PB)	Casa Pequeno Davi (CPD)/ Universidad e Federal da Paraíba (parceria)	Observador(a)	Oficina - ONG	Trezentas e vinte (320) crianças e adolescentes com idades entre sete (7) e Dezesse (17) anos distribuídos em turmas de 20 educandos	2º semestre de 2010	Não especificado
(K) Núcleo Rural de Tabatinga - Planaltina, Brasília (DF)	Laboratório de Materiais Expressivos e Laboratório de Papel Artesanal (UnB) + Empresa de Assistência Técnica e Extensão - EMATER + Centro de Ensino Fundamental Várzeas e Associação de Agricultores de Tabatinga – AGROTAB + Ministério da Ciência e Tecnologia	Docente(s)	Oficina - Outro (Associação de Agricultores)	Vinte (20) adolescentes e jovens	2009 - 2010	Não especificado

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Mapa 40 – Localidade das ações estudadas: ANPAP 2012, Rio de Janeiro (RJ)



Legenda: Geopolítica das ações de ensino de arte em espaços não formais em 2012.

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Quadro 46 – Mapa 40

Localidade	Ambiente	Participação do(a) pesquisador(es/as)	Âmbito da pesquisa	Público-Alvo	Período	Encontros
(L) Paranaguá (PR)	Projeto Vila Educação e Arte - Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP) da Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Docente(s)	Oficina - Outros	Vinte e cinco (25) crianças e adolescentes, oito (8) meninos e dezessete (17) meninas, com idades entre dez (10) e (14) anos	Maio de 2008 a junho de 2009	Oito (8) encontros mensais, com três horas e meia (3,5 h) diárias, totalizando setenta e seis (76) encontros

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Mapa 41 – Localidade das ações estudadas: ANPAP 2013, Belém (PA)



Legenda: Geopolítica das ações de ensino de arte em espaços não formais em 2013.

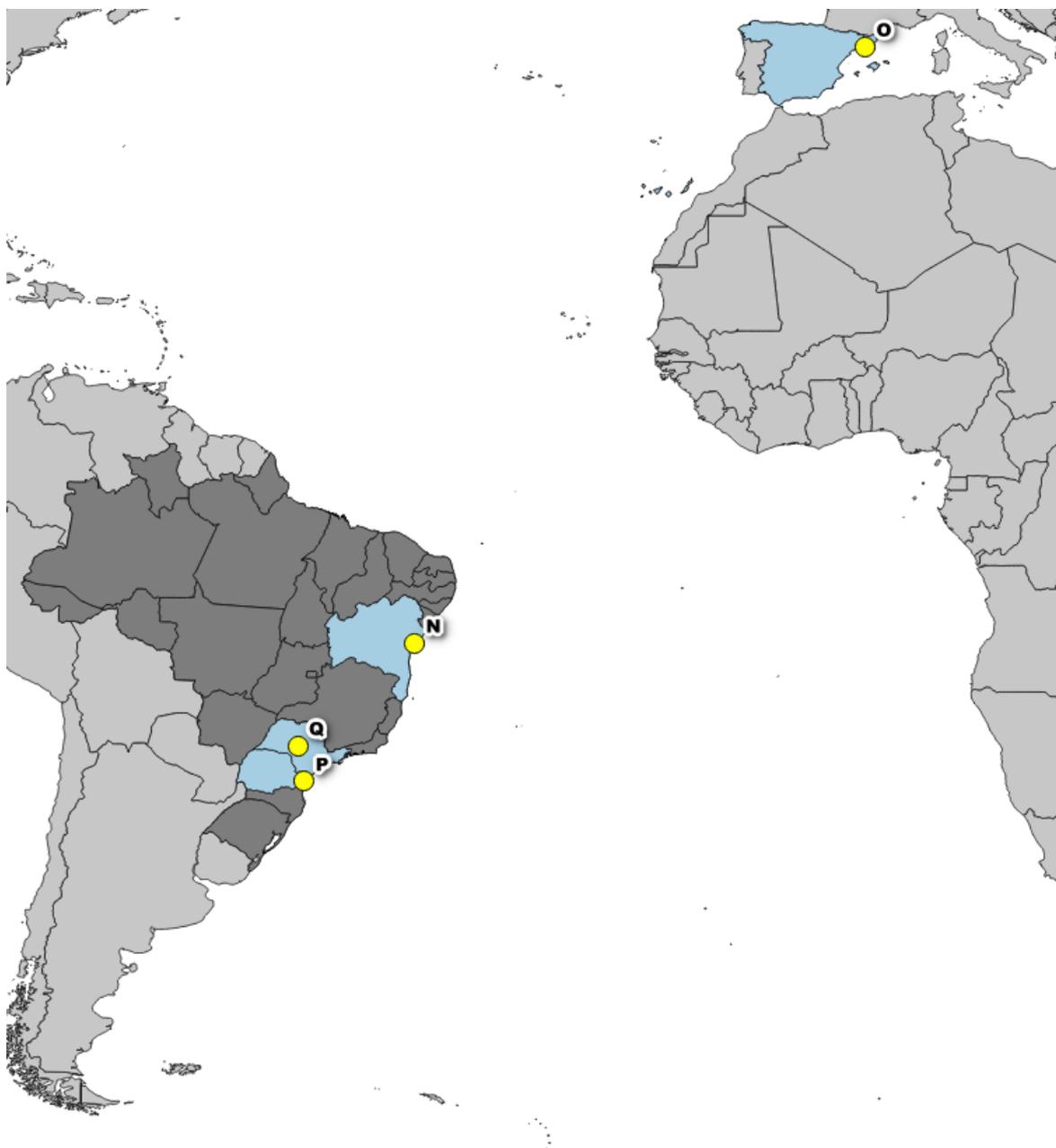
Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Quadro 47 – Mapa 41

Localidade	Ambiente	Participação do(a) pesquisador(es/as)	Âmbito da pesquisa	Público-Alvo	Período	Encontros
(M) Assentamento Palmares (MST) em Varjão (GO)	Projeto de Extensão “Cotidianos de uma Infância: Experiências Fotográficas - Universidade Federal de Goiás (UFG)	Docente(s)	Oficina - Outro (Acampa- mento do MST)	Vinte e seis (26) crianças (idades não especificadas)	2011 - três (3) meses	Não especificado

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Mapa 42 – Localidade das ações estudadas: ANPAP 2014, Belo Horizonte (MG)



Legenda: Geopolítica das ações de ensino de arte em espaços não formais em 2014.

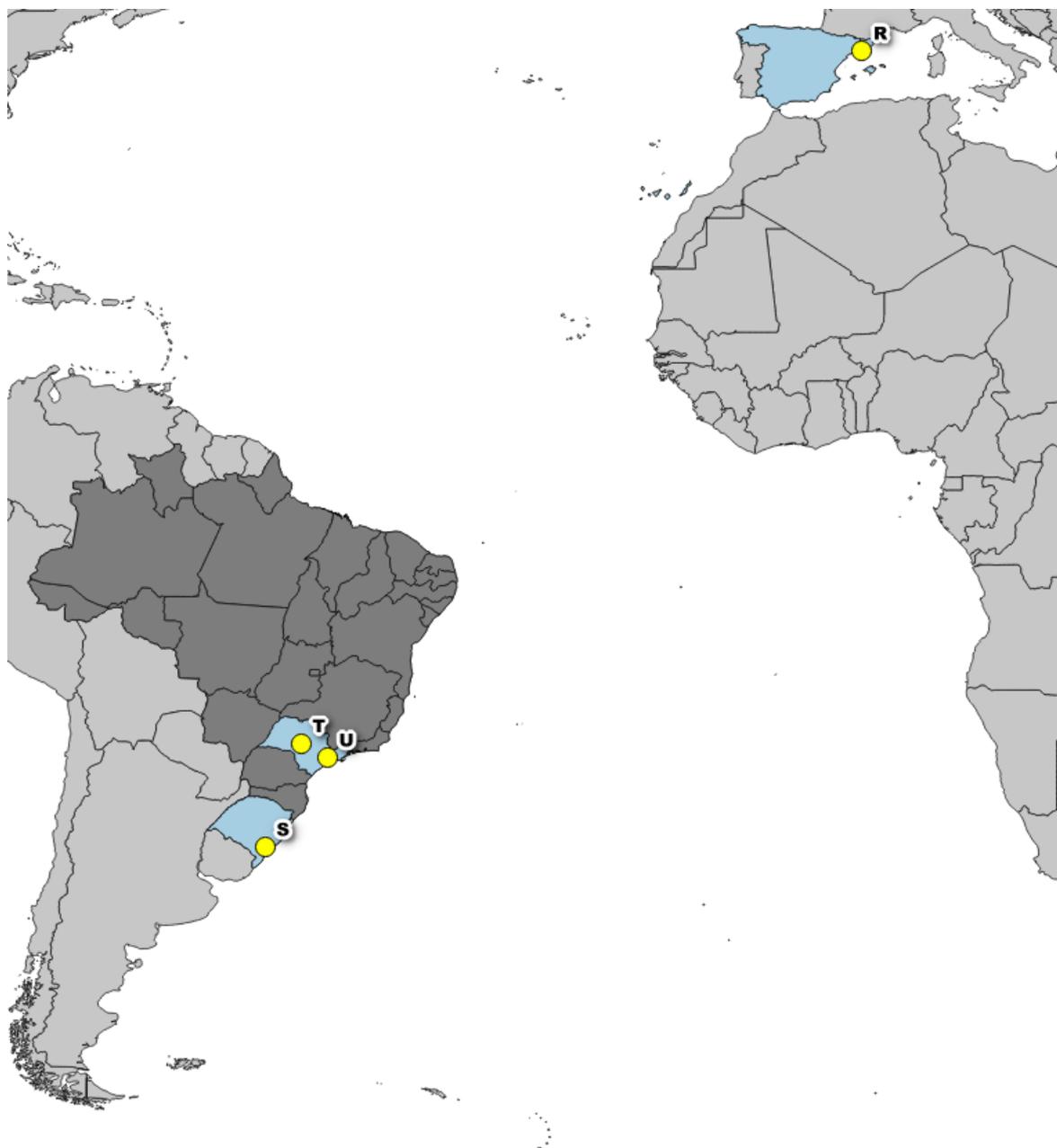
Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Quadro 48 – Mapa 42

Localidade	Ambiente	Participação do(a) pesquisador(es/as)	Âmbito da pesquisa	Público-Alvo	Período	Encontros
(N) --	--	Observadora	Internet	Não especificado	--	--
(O) Barcelona (Catalunha, Espanha)	Ateliê de Cerâmica do Centro Cívico de Barcelona	Participante (de maio de 2010 a abril de 2012)	Oficina - Ateliê	Dez (10) mulheres (idades não especificadas)	14 anos	Dois (2) encontros semanais
(P) Paranaguá (PR)	Projeto Vila Educação e Arte - Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP) da Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Docente(s)	Oficina - Outro	Vinte e cinco (25) crianças e adolescentes, oito (8) meninos e dezessete (17) meninas, com idades entre dez (10) e (14) anos	Maio de 2008 a 2010	Oito (8) encontros mensais, com três horas e meia (3,5 h) diárias, totalizando setenta e seis (76) encontros
(Q) Bauru (SP)	Clube de Agentes Multiplicadores – CAM/ Centro de Educação Ambiental (CEA) Horácio Frederico Pyles do Zoológico Municipal de Bauru	Docente(s)	Oficina - Centro de Educação Ambiental	Crianças e adolescentes com idades entre oito (8) e catorze (14) anos oriundos de escolas particulares e estaduais da cidade de Bauru – quantitativo não especificado.	Setembro de 2010 até a data da publicação	Não especificado

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Mapa 43 – Localidade das ações estudadas: ANPAP 2015, Santa Maria (RS)



Legenda: Geopolítica das ações de ensino de arte em espaços não formais em 2015.

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Quadro 49 – Mapa 43

Localidade	Ambiente	Participação do(a) pesquisador(es/as)	Âmbito da pesquisa	Público-Alvo	Período	Encontros
(R) Barcelona (Catalunha, Espanha)	Ateliê de Cerâmica do Centro Cívico de Barcelona	Participante (de maio de 2010 a abril de 2012)	Oficina - Ateliê	Dez (10) mulheres (idades não especificadas)	14 anos	Dois (2) encontros semanais
(S) Pelotas (RS)	Centro de Artes - Universidade Federal de Pelotas (UFP)	Pesquisa Teórica	Graduação (Licenciatura e Bacharelado)	Alunos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes	--	--
(T) Bauru	Clube de Agentes Multiplicadores – CAM/ Centro de Educação Ambiental (CEA) Horácio Frederico Pyles do Zoológico Municipal de Bauru	Docente(s)	Oficina - Centro de Educação Ambiental	Vinte e cinco (25) crianças e adolescentes com idades entre oito (8) e catorze (14) anos, na época da publicação, tendo ultrapassando 100 atendimentos desde o início de suas atividades	Setembro de 2010 até a data da publicação	Não especificado
(U) São Paulo	GT Arte-Educação - Secretaria do Menor do Estado de São Paulo (SP)	Pesquisa Teórica	Órgão Governamental	--	1987-1994	--

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Seguindo uma lógica semelhante a aplicada no desenvolvimento dos mapas 25 a 33, na série 35 a 43, observa-se que os vinte e um (21) artigos coletados nos anais da ANPAP de 2007 a 2015 apresentam os processos e resultados correspondentes a dezessete (17) ações estudadas pelas dezesseis (16) pesquisas geradoras apontadas anteriormente, considerando-se que em oito (8) artigos há estudos reincidindo sobre as mesmas quatro (4) ações envolvendo

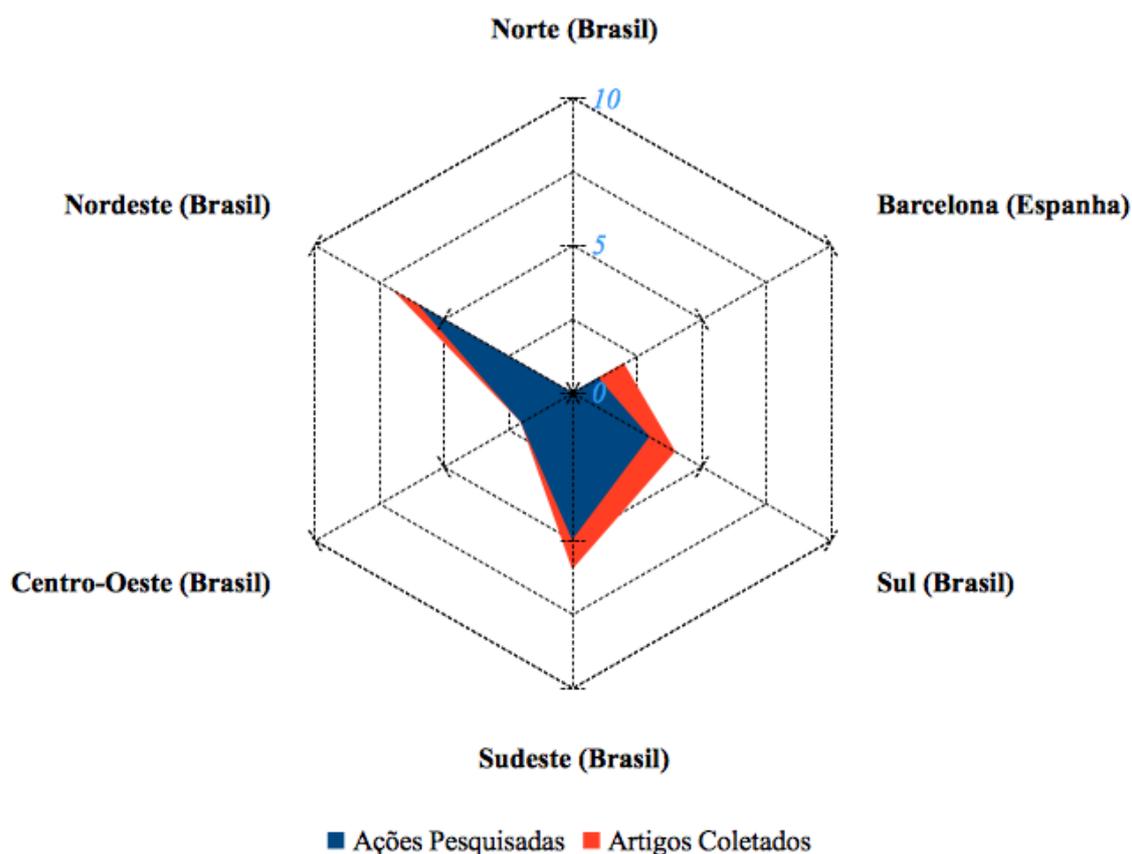
práticas ou elementos não formais de ensino da Arte. Sob este critério específico, as relações geopolíticas observadas nos Mapas 25 a 33 sofrem uma inversão quantitativa entre as Regiões Nordeste e Sudeste. Nos Mapas 35 a 43 os Estados da Bahia e da Paraíba concentram o maior contingente de ações pesquisadas envolvendo educação não formal, superando o quantitativo apresentado pelo Sudeste, enquanto Norte, Centro-Oeste e Sul mantém volumes aproximados de pesquisas geradoras/ artigos coletados/ ações pesquisadas. Da mesma maneira, mantém-se o número de ações/ pesquisas realizadas no exterior (Mapa 44). Dos vinte e um (21) artigos mapeados nas séries 25-33 e 35-43, quatro (4) tem como objeto ações desenvolvidas em Estados diferentes daqueles aos quais estão vinculadas por suas respectivas pesquisas geradoras, identificados pelas letras A, G, L e P em ambas as séries de mapas (Quadro 50). Porém, os itens L e P correspondem a estágios de uma mesma pesquisa realizada durante mestrado e doutorado do pesquisador. Assim, temos três (3) pesquisas atravessando territórios, promovendo diálogos *intra* e *entre* regiões e sulcando três (3) rotas de navegação: uma rota Sudeste-Sudeste, do Espírito Santo para Minas Gerais, outra rota Sudeste-Sul, indo de São Paulo para o Paraná, e uma terceira, mais acentuada, Sul-Nordeste, cruzando o país de Florianópolis para a Bahia. Investigar mais detalhadamente as possíveis causas para esses deslocamentos, por meio de diálogos diretos com os respectivos pesquisadores que os percorreram é um dos diversos possíveis desdobramentos que esta tese deverá considerar em um momento próximo.

Quadro 50 – Migrações regionais das pesquisas

	<b>Artigo</b>	<b>Local do Vínculo</b>	<b>Local da Ação</b>
A	Desenho e vida: arte e existência em processo	Vitória (ES)	Furquim (MG)
G	Projeto Linha do Abraço: Intermediações e Novas Tecnologias	Florianópolis (SC)	Salvador (BA)
L	Fotografias da Imaginação: Reflexões Sobre o Processo Educativo em Arte a Partir da Experiência do Projeto Vila Educação e Arte	São Paulo (SP)	Paranaguá (PR)
P	Arte, Educação e Estética no Espaço da Cidade: Visualidades e Não-Visualidades	São Paulo (SP)	Paranaguá (PR)

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Mapa 44 – Geopolítica das Pesquisas do Ensino da Arte em Espaços não Formais: Ações Pesquisadas



Legenda: Geopolítica das ações de ensino de arte em espaços não formais entre 2007 e 2015 –  
Comparação quantitativa por região/ país.

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Quadro 51 – Mapa 44

Brasil					Espanha
Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	Catalunha (Barcelona)
--	6 ações (7 artigos)	2 ações (2 artigos)	5 ações (6 artigos)	3 ações (4 artigos)	1 ação (2 artigos)
--	37,5% das ações pesquisadas (33,34% dos artigos coletados)	12,5% das ações pesquisadas (9,52% dos artigos coletados)	31,25% das ações pesquisadas (28,57% dos artigos coletados)	18,75% das ações pesquisadas (19,04% dos artigos coletados)	6,25% das ações pesquisadas (9,52% dos artigos coletados)

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Nos mapas 35 a 43 também se destaca o predomínio entre as pesquisas consultadas do estudo de ações de educação não formal desenvolvidas em áreas de periferia urbana e regiões metropolitanas de capitais. Somente nove (9) dos vinte e um (21) escritos consultados se referem a pesquisas realizadas fora das capitais dos Estados nos quais foram realizadas e desses, somente três (3) discutem prática desenvolvidas em áreas de população majoritariamente rural.

## 2.5 Mapas de situação

Até o momento este estudo tem se dedicado a recolher indícios e pistas sobre o pensamento do ensino não formal na área de artes por meio das informações possíveis de serem recolhidas apenas por meio dos dados mínimos disponibilizados por seus autores, de sua compilação nos anais da ANPAP e da trajetória acadêmica dos pesquisadores detalhada na Plataforma Lattes. Desses indícios se desenha um campo de pesquisa habitado por estudiosos das áreas das artes visuais e da educação, em sua maioria cursando ou tendo acabado de cursar pós-graduação (mestrado e doutorado) nessas áreas, produzindo em coautoria com seus orientadores ou individualmente. Também circulam neste território quase na mesma proporção, docentes de cursos de licenciatura, igualmente das áreas de artes visuais e educação, que lideram projetos de pesquisa financiados por universidades e fundações de apoio a pesquisa, envolvendo também, nesse caso, docentes em formação no debate sobre práticas educativas fora dos espaços escolares. Ao mesmo tempo, o campo das pesquisas sobre ensino de arte em espaços não formais vai se delineando como um território de investigação pontuado por ações cujo desenvolvimento orbita ao redor de áreas urbanas densamente povoadas, evidenciando-o como um campo de estudo dedicado a uma modalidade educacional que atua com objetivo de atender a demandas específicas da situação política, econômica e sociocultural do país.

Todavia esta cartografia não deve ser somente uma base de dados informativa de armazenamento e comparação externa de dados sobre pesquisas no campo da educação informal, mas uma plataforma analítica para a produção de leituras aprofundadas das questões discursivas, particularidades e percepções conferidas por seus respectivos autor(es)/coautor(es) ao assunto abordado. Para isso, os próximos mapas são projetados a partir da leitura integral de cada um dos vinte e um (21) artigos coletados visando construir uma

compreensão sobre como seus autores/ pesquisadores compreendem e se aproximam deste campo de estudo. Um roteiro com perguntas a serem observadas durante a leitura foi utilizado, abrindo novas lacunas na planilha que seria a matriz de dados utilizada para alimentar as próximas etapas da cartografia: Qual instância de discussão da docência não formal em arte é considerada pela pesquisa? Quais outros temas fazem parte da pesquisa sobre ensino em espaços não formais em cada pesquisa? Qual o público-alvo da prática docente pesquisada? Qual a duração da prática estudada? Qual a metodologia ou abordagem utilizada pelo pesquisador para investigar a experiência? Que papel ou papéis o pesquisador desempenha dentro da prática pesquisada? Quantos são, ao mesmo tempo, pesquisadores e docentes no âmbito da investigação? Quantos são observadores externos? A prática estudada antecede a pesquisa ou é planejada como parte da metodologia da mesma? Essas perguntas não serão todas respondidas neste subcapítulo. Algumas atravessarão as próximas etapas desta tese, acompanhando-as até sua conclusão. Mas para começar a respondê-las antes é preciso atentar para o fato de que das dezessete (17) pesquisas debatidas nos vinte e um (21) artigos analisados, treze (13) se desenvolvem na observação presencial de experiências práticas de ensino enquanto outras três (3) derivam de outras modalidades de estudos como a pesquisa documental, entrevistas e incursões em redes digitais.

Ao mesmo tempo, é importante ressaltar que a dimensão não formal como concebida por esses pesquisadores se manifesta como condição relativa aos procedimentos docentes desvinculados dos processos normativos, disciplinares e organizacionais escolares. Contudo, isso não implica a exclusão das escolas como possíveis locus para o desenvolvimento de atividades artísticas educativas não formais viabilizadas por relações de parcerias, compartilhamentos de instalações físicas, recursos e também de parâmetros curriculares. Como mostrado no Quadro 52, as práticas das oficinas de artes visuais, realizadas em diversos espaços como ONGs, Ateliês, Pontos de Cultura, Centros Culturais, Museus, Escolas Públicas consistem no principal foco de interesse das pesquisas sobre ensino não formal de arte, aparecendo em mais de setenta e cinco por cento dos textos analisados.

Quadro 52 – Principais instâncias da pesquisa sobre ensino de arte em espaços não formais de ensino

A	Oficinas (ONGs, Ateliês, Pontos de Cultura/ Centros Culturais, Museus, Escolas Públicas, Outros)	16 artigos (12 pesquisas)	76,19% dos artigos (70,58% das pesquisas)
---	--	---------------------------	---

<b>B</b>	Políticas Públicas	1 artigo (1 pesquisa)	4,76% dos artigos (5,89% das pesquisas)
<b>C</b>	Formação Docente	1 artigo (1 pesquisa)	4,76% dos artigos (5,89% das pesquisas)
<b>D</b>	Cursos Livres (Pintura)	1 artigo (1 pesquisa)	4,76% dos artigos (5,89% das pesquisas)
<b>E</b>	Redes e plataformas digitais de compartilhamento	1 artigo (1 pesquisa)	4,76% dos artigos (5,89% das pesquisas)
<b>F</b>	Outras práticas	1 artigo (1 pesquisa)	4,76% dos artigos (5,89% das pesquisas)
<b>21 artigos/ 17 pesquisas</b>			

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Quando consideradas separadamente aqueles artigos que se referem a experiências desenvolvidas em oficinas, discriminando-as de acordo com a modalidade de espaço institucional ou físico em que a atividade educativa se desenvolve (Quadro 53), é interessante observar que enquanto o segundo maior quantitativo de ações estudadas aconteceu com a intermediação de Organizações Não Governamentais, um quantitativo maior dessas práticas se desenvolveu em outros espaços e mediada por instituições que, a primeira vista não teriam atribuições de natureza artística ou cultural.

Quadro 53 – Oficinas de artes visuais: Principais modalidades<sup>17</sup>

<b>A</b>	ONGs	3 artigos (2 pesquisas)	18,75% dos artigos (16,67% das pesquisas)
<b>B</b>	Ateliês	2 artigos (1 pesquisa)	12,5% dos artigos (8,33% das pesquisas)
<b>C</b>	Pontos de Cultura/ Centros Culturais	2 artigos (2 pesquisas)	12,5% dos artigos (16,67% das pesquisas)
<b>D</b>	Museus	1 artigo (1 pesquisa)	6,25% dos artigos (8,34% das pesquisas)
<b>E</b>	Escolas Públicas	1 artigo (1 pesquisa)	6,25% dos artigos (8,34% das pesquisas)
<b>F</b>	Outros <sup>18</sup>	5 artigos (4 pesquisas)	23,80% dos artigos consultados
<b>G</b>	Não identificados	2 artigos (1 pesquisa)	9,52% dos artigos consultados
<b>16 artigos/ 12 pesquisas</b>			

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

17- Considerados apenas os artigos/ pesquisas que tratam sobre práticas de oficinas.

18- Nessa categoria incluo oficinas realizadas em espaços cuja finalidade original a primeira vista não denota atividades de natureza artística, como um acampamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), um salão cedido pela Associação de Agricultores de Tabatinga (AGROTAB) e um restaurante/ bar utilizado como área de eventos pela comunidade de Pedra Lavrada e no Centro de Educação Ambiental do Zoológico Municipal de Bauru.

Nesse conjunto de doze (12) pesquisas dedicadas ao estudo de experiências desenvolvidas em modalidade de oficinas, é interessante notar que em nove (9) delas o pesquisador desempenha também o papel de docente, planejando, conduzindo e avaliando os processos e resultados da prática estudada, desempenhando dupla função no universo da pesquisa e adotando a metodologia da observação-participante. Isso se faz sentir já na primeira leitura dos artigos resultantes dessas pesquisas, quando de imediato chama atenção a predominância dos relatos de experiências docentes sobre outros modos possíveis de estudar e discutir o ensino de arte nos espaços não formais de educação.

Dezesseis (16) entre os vinte (21) textos consultados apresentam narrativas descritivas visualmente documentadas de práticas de docência realizadas em diversos lugares dedicados ao ensino e aprendizagem não formais. Isso representa 76,19% da produção sobre o tema na ANPAP compreendida no período de 2007 a 2015. Esses relatos, por sua vez, incorporam descrições resumidas e recortes processuais de sucessões regulares de encontros entre educador e educandos. Ao menos três (3) desses artigos relatam experiências ainda em processo de desenvolvimento na época da publicação, enquanto nos demais encontramos descrições de ciclos fechados de atividades realizadas em encontros periódicos já concluídos. Em ambos os casos, enfatizam predominantemente os processos na construção textual, com menos destaque para resultados ou produtos finais das atividades, podendo incluir também breves transcrições de depoimentos de um ou mais participantes, coletadas durante o desenvolvimento da prática e denotando certa espontaneidade. Somente um (1) deles traz proposta de projeto ainda em etapa de implantação em suas respectivas localidades, que não dispunham no momento da publicação de quaisquer tipos de registros ou produtos estéticos a serem expostos. Sendo que em quatorze (14) desses relatos os autores/ pesquisadores desempenharam papel simultâneo de docentes e pesquisadores. A duplicidade dessa posição de agente e observador da atividade docente, pesquisador que, de certa forma, constrói o objeto da própria pesquisa condiz com a opção por uma pesquisa-relato ao mesmo tempo em que posiciona o pesquisador em uma condição desafiadora de ser ao mesmo tempo o investigador e o investigado.

Esta dinâmica pesquisador-narrador-docente apenas é rompida nesse universo investigativo específico por dois (2) artigos, ambos resultantes de uma mesma tese de doutorado defendida em 2013: *Entre diálogos e fazer(se)s: uma investigação sobre narrativas, identidades femininas e educação não formal*. Nos artigos *Narrativas sobre*

*identidades femininas em um contexto de educação não formal em artes* (2014) e *Fragmentos: entre os diálogos e os fazer(se)es* (2015) Mônica Lóss dos Santos comenta sobre os fazeres narrativos femininos e pensa o espaço de um ateliê de cerâmica frequentado por uma associação de mulheres como um espaço de educação não formal onde as dinâmicas de fazer e narrar constroem uma lógica coletiva e não hierarquizada de docência compartilhada. Nesse caso específico a pesquisadora frequenta o espaço da pesquisa inicialmente como aluna.

Os 23,81% restantes das publicações, outros cinco (5) artigos, consistem por sua vez em resumos e relatos de investigações que assumem discurso e metodologias de observação sem a participação direta do pesquisador no desenvolvimento da ação estudada. Nesse conjunto de artigos, entrevistas, levantamento de documentação histórica em busca de dados qualitativos e quantitativos, aplicação e análise de questionários e coleta de depoimentos sobre experiências, espaços e personagens da educação não formal compõem textos parte descritivos e parte interpretativos, leituras condensadas das informações obtidas por seus autores. Esses textos especificamente apontam caminhos distintos para abordar o tema do não formal, desde uma perspectiva histórica recente das políticas públicas destinadas a esta modalidade de ensino (SANMARTIN, 20015), passando por um debate sobre o papel sociopolítico desempenhado pelas organizações sociais do Terceiro Setor na formação deste campo (TANURE; CARVALHO, 2011). Também descortinaram entendimentos imprevistos na proposição original da tese sobre a definição das práticas identificadas como de não formais de ensino: os cursos livres para “artistas amadores” (ARSLAN, 2009). Sobre as mudanças no perfil dos docentes em formação inicial da Licenciatura em Artes da Universidade Federal de Pelotas considerando também o fator dos novos nichos para a docência possibilitados pela educação não escolar (BOHNS, 2015). E a possibilidade da “aprenda-arte-você-mesmo” via tutoriais e compartilhamentos de conteúdos digitais em sites na Internet – uma espécie de ensino não formal a distância em livre demanda talvez? (FIORELLI, 2014)

Apenas dois (2) artigos que se dedicam a dinâmica do relato descrevem atividades desenvolvidas ao longo de um só encontro entre educador e educando. Um deles traz a descrição feita por Cesar Cola e João Porto (2008) de um exercício espontâneo de desenho promovido por Cesar Cola com duas crianças em Furquim, Distrito de Mariana, Minas Gerais, durante as férias. A duração e a data da ação não são explicitadas pelos autores, sendo indicada apenas como “outono de 2006” e a condição ímpar, descontinuada, da atividade

narrada que fica subentendida. Nessa experiência cabe destacar que o enfoque maior dos pesquisadores se concentra na análise visual dos desenhos produzidos pelas duas crianças e na defesa de uma espontaneidade cotidiana da prática do desenho em si e não necessariamente sobre as particularidades da educação não formal.<sup>19</sup> A segunda exceção se dá pela narrativa de uma oficina envolvendo adultos portadores de Síndrome de Down em uma ONG de Florianópolis estudada por Helene Paraskevi Anastasiou e Neli Klix Freitas (2011). Contudo, na mão inversa do que ocorre na leitura do relato de Cola e Porto, é a periodicidade da atividade docente, independente do acompanhamento das pesquisadoras, fica subentendida do decorrer da leitura.

Desse contingente reduzido, subtende-se que a frequência, a regularidade e alguma lógica de continuidade envolvendo um mesmo grupo de participantes constitui fator de relevância também para esses pesquisadores que de algum modo se dedicam a investigar os espaços e as possibilidades não formais na educação. Esse pensamento predomina mesmo com determinada margem de flutuação pontuada por mais de um pesquisador em seus relatos, motivada pela não obrigatoriedade da frequência ou qualquer tipo de sanção regulamentar frente a ausência ou a desistência como observado na educação formal. O enfoque das pesquisas se concentra sobre as práticas educativas baseadas na construção de ciclos cronológicos e metodológicos fechados, cuja extensão varia entre períodos de três (3) meses a dois (2) anos. E em seis (6) dos relatos prevalece igualmente a dinâmica de dois (2) encontros semanais com duas (2) a três horas e meia (3,5) de duração. Nos demais dez relatos não há especificação da quantidade ou duração dos encontros, mantendo-se somente a duração em meses ou anos do objeto de cada pesquisa em particular.

Essa escolha comum a maioria dos autores, deriva da própria condição investigativa dos trabalhos consultados bem como da natureza dos objetos de estudo escolhidos, objetos

---

19- Abro um parêntese nesse momento para um esclarecimento. Estabeleci desde as primeiras etapas deste estudo que a continuidade e duração das atividades estudadas como critério para as buscas por pesquisas a serem abordadas nesta tese bem como parâmetro para delimitar o campo do ensino de arte em espaços não formais. Inclusive lancei mão deste critério para justificar minha opção por não abordar a mediação como prática docente de ensino não formal no contexto da minha pesquisa, entendendo-as como modalidades distintas de ensino em Arte. No entanto, optei por contabilizar o artigo de Cola e Porto como parte do objeto de investigação precisamente em função da não formalidade extrema da ação desenvolvida e discutida por eles. A prática descrita por esses pesquisadores se destacou durante minhas investigações por ser a única realizada nessas condições, sem quaisquer vínculos ou instituições promotoras além da própria pesquisa. Em termos práticos, esta experiência não enquadra plenamente em quaisquer das categorias desenhadas por mim nesta tese, todavia considero-a importante como marco balizador dos limites extremos de meu campo de pesquisa.

vivos, em construção, cujos processos são mais significativos para o estudo do que os produtos ou resultados finais por si mesmos. Impressão essa que é reforçada pelo fato de em seis (6) dos relatos os apontamentos dos pesquisadores pontuam suas falas com análises detalhadas da produção visual e/ou material dos educandos para além dos registros fotográficos das respectivas experiências. Nessas leituras dos resultados, que podem tanto ser entendidos como registros como quanto parte da leitura dos processos educacionais os pesquisadores tecer conexões com o mundo simbólico e sociocultural dos educandos. A ênfase no processo, assim, também parece reforçar a escolha do texto narrativo, a opção pelo relato, especialmente quando acompanhado de perto pela análise demais objetos, imagens, falas e textos nascidos desses processos. Ao mesmo tempo, aponta novamente para a dupla função dominante que os autores dos textos pesquisados desempenham em seus campos de investigação. Dez (10) dessas pesquisas abordam ações voltadas para público formado por crianças e adolescentes em idade escolar atendidos em turno oposto ao das aulas regulares. Apenas duas (2) pesquisas contemplam práticas de oficinas direcionadas a participantes adultos, sendo uma delas especificamente orientada para o estudo de ações de educação inclusiva para adultos portadores de síndrome de Down. Esse dado, por sua vez, atenta para a multiplicidade de temas e discussões que permeiam as pesquisas sobre educação não formal, caracterizando este campo como uma região de convergência atravessada em um momento ou outros por vários dos demais eixos temáticos identificados no levantamento geral efetuado com os seiscentos e dois (602) textos coletados na primeira etapa desta cartografia (Mapa 45).

Uma vez mais destaque aqui as dificuldades envolvidas no exercício de tentar classificar quantitativamente discursos e práticas permeados por múltiplas esferas e linhas de discussão. Permanece em uso, assim, no traçado do mapa 45 o sistema classificatório baseado na identificação de questões centrais e periféricas, agora aplicado internamente ao campo do ensino não formal. Nesse sistema, as experiências com linguagens artísticas e processos contemporâneos, com ênfase nas poéticas do cotidiano recebem grande destaque entre os textos consultados, no geral sob a forma de relatos combinados a leituras individuais de alguns dos produtos finais das oficinas previamente selecionados pelo pesquisador. Em ao menos quatro artigos a descrição da prática em linguagens artísticas também está presente, porém analisada pelo viés das possibilidades pedagógicas e criativas das novas tecnologias, recaindo maior ênfase sobre os recursos ao lado dos processos. Por sua vez, questões como diversidade, multiculturalismo, gênero, ensino da arte e políticas públicas para a educação não

formal, atravessadas também por questões como a educação ambiental assinalam uma trama complexa que ultrapassa os limites de uma discussão puramente quantitativa.

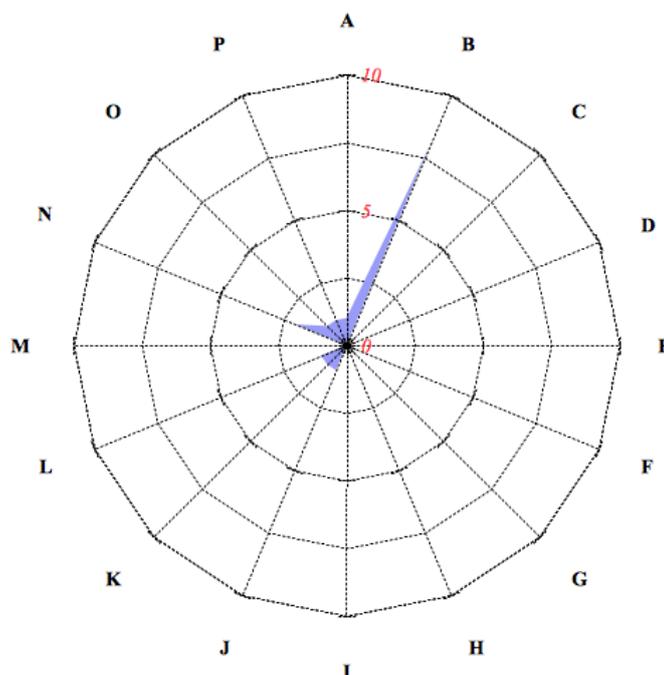
Chama atenção o destaque conferido ao exercício fotográfico, tanto analógica quanto digital, e videográfico no desenvolvimento das práticas docentes relatadas. A fotografia aparece como linguagem artística condutora em cinco (5) das experiências de fazer docente/ discente de 2007 a 2015, como principal dispositivo metodológico escolhidos pelos docentes-pesquisadores. É seguida de perto pela produção audiovisual, presente em quatro (4) relatos. Desenho (2 artigos), cerâmica (2 artigos), intervenções sobre imagens (1 artigo) e arte postal (1 artigo) também figuram como linguagens que alinhavam as discussões sobre o ensino não formal. No entanto, é interessante destacar que os recursos fotográficos e audiovisuais assumem nas dinâmicas das práticas relatadas múltiplas funções, são ferramentas de experimentação estéticas, dispositivos para a documentação da aula/ oficina/ pesquisa e também vias de empoderamento político e de debate sobre os caminhos contemporâneos do ensino da arte também nos espaços formais.

Por compreender a fotografia enquanto uma linguagem de expressão estética, artística e por isso potencialmente educativa, destacamos a necessidade de utilização dessa linguagem como forma de oportunizar a apreensão e reflexão do cotidiano. Identificamos carência de atividades no campo das artes visuais, uma vez que essa linguagem se mostra ausente na pauta de ações da maioria dos pontos de cultura de Salvador, constatação que nos incentiva a privilegiar o uso da fotografia, entendendo que essa dentre outras linguagens artísticas, possibilita, em curto prazo, realizar recortes imagéticos que aproximem os educandos da realidade que os cercam, da comunidade como um todo, bem como o acesso a tecnologias contemporâneas de produção e difusão de imagem. A fotografia como manifestação visual e prática artística, cumpre também um papel de registro sócio-cultural, aspecto a ser tratado no projeto pleiteado, tendo em vista o desejo de conferir visibilidade a paisagens pouco contempladas no repertório imagético construído e difundido, neste caso, da cidade do Salvador. (QUEIROZ; OLIVEIRA. 2010, p. 2223)

A tecnologia digital, sua presença e seu papel no cotidiano das crianças e adolescentes, constitui objeto recorrente de discussão, evidenciando a construção dessas práticas em torno de uma preocupação com a acessibilidade e atualidade das ferramentas possíveis da criação/ experimentação. É recorrente o entendimento da produção de imagens, especialmente fotográficas, como uma estratégia do educador para instigar outros/ novos olhares por parte do educando para seu meio, um despertar para as possibilidades estéticas do dia-a-dia e um meio de construir discursos políticos engajados com a construção de visibilidades coletivas para realidades sociais invisibilizadas pela condição sociopolítica dos espaços periféricos nos quais as ações se instalam.

O Mapa 45 que será o último desse capítulo, esboça o desenho interno construído por essas múltiplas leituras evidenciadas pelos pesquisadores em suas diferentes manifestações.

Mapa 45 – Temas transversais



Comparação quantitativa/ percentual dos principais temas transversais às pesquisas sobre ensino de arte em espaços não formais entre 2007 e 2015 –

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Quadro 54 – Mapa 45

<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>	<b>Total</b>	<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>	<b>Total</b>
(A) Formação Docente	1 (4,76%)	(I) Teoria	--
(B) Ensino-Aprendizagem Em Arte Contemporânea	8 (38,09%)	(J) Infância	1 (4,76%)
(C) Semiótica E Cultura Visual	--	(K) Espaços não Formais	1 (4,76%)
(D) Prática Docente	--	(L) Diversidade Cultural	1 (4,76%)
(E) Mediação	--	(M) Perspectiva Histórica	--
(F) Arte E Tecnologia	4 (19,04%)	(N) Gênero E Sexualidade	2 (9,52%)
(G) Pesquisa	--	(O) Política	1 (4,76%)
(H) Educação Inclusiva	1 (4,76%)	(P) Outros	1 (4,76%)
<b>21 artigos</b>			

Fonte: <http://anpap.orbr/default/>, 2016

Nele, a educação não formal se apresenta como um campo tênue, estreito e de contorno irregular, tensionado internamente em diversas direções pela multiplicidade de questões transversais que distendem e tencionam suas fronteiras em direção a outros temas e campos de debate que não apenas a condição não formal em si mesma. Este mapa constitui o elemento de conexão entre este primeiro momento (temporal, temático, quantitativo) com a próxima etapa desta cartografia, que se dedicará a mapear os discursos condutores do pensamento contemporâneo sobre ensino de arte em espaços não formais juntamente ao roteiro de perguntas pontuadas anteriormente neste subcapítulo, as quais continuarão a ser respondidas de maneira direta ou indireta.

### 3 CAMPOS CEGOS E TRANSBORDAMENTOS NO PENSAMENTO DO ENSINO DA ARTE EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS

(...) articular a escola com a comunidade educativa de um território, é um sonho, uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual. Por isso, trabalhamos com um conceito amplo de educação que envolve os campos da educação formal, educação informal e educação não formal.

*Maria da Glória Gohn*

#### 3.1 Transbordamentos cartográficos

Talvez o maior dos desafios enfrentados ao projetar uma cartografia do ensino não formal de arte pela via das pesquisas-docentes provenha do fato de se trilhar caminhos por um território cujo pensamento ainda se encontra pouco sistematizado.

A educação não-formal é uma área carente de pesquisa científica. Com raras exceções, o que predomina é o levantamento sistemático de dados para subsidiar projetos e relatórios, feitos usualmente por ONGs, visando ter acesso aos fundos públicos que as políticas de parcerias governo-sociedade civil propiciam. A reflexão sobre esta realidade, de um ponto de vista crítico, reflexivo, ainda engatinha. (GOHN, 2009, p. 31-32)

Isso se fez evidente desde o traçado dos Mapas 8 a 18, quando pela primeira vez o não formal é destacado dentre os temas mais recorrentes das pesquisas nas áreas da arte e da Educação. Mas é nos Mapas 20 e 21 que a condição tênue e os limites ainda estreitos da produção sobre o campo de investigação escolhido se fazem explícitos. Nos Mapas 25 a 33 e 35 a 43, tanto a fluidez quanto a mobilidade geopolítica e quantitativa dos estudos do ensino não formal se evidenciam no mapeamento anual, quando pesquisas aparecem e desaparecem entre as publicações, manifestando um caráter pontual, oscilatório, limitado a um número reduzido de lugares e instituições.

Essa é uma interpretação, no entanto, que se constrói das investigações promovidas a partir de um contexto referencial específico, um recorte institucional e temporal que abrange os últimos nove anos de escritura e um arcabouço de experiências vivenciadas por docentes que se encontram envolvidos em estudos de mestrado, doutorado ou projetos de pesquisa e

extensão universitária. Isso implica o acesso ao não formal pela via da educação formal em suas instâncias da pesquisa e da especialização.

Porém, diante desse recorte epistemológico, é possível afirmar que questões da educação não formal ainda se mostram proporcionalmente pouco abordadas dentro do universo de eixos temáticos considerados pelos estudos recentes no campo da arte e da educação. Os artigos encontrados durante as buscas nos anais da ANPAP oferecem uma margem estreita, insuficiente por si só para apontar indícios de uma tendência emergente na produção a respeito do tema dentro do período e do campo institucional das publicações consideradas para a escrita desta tese. Ao mesmo tempo, o acesso as experiências de prática docente pelo viés das pesquisas publicadas adiciona ainda outra camada de filtros sobre as já emolduradas questões temporais e institucionais, pois limitam o campo referencial de estudo aos recortes promovidos por estes docentes em suas pesquisas mais amplas (dissertações e teses) para a produção de artigos formatados por moldes restritivos como quantidade de páginas e contagens de caracteres, configurando uma sucessão de recortes e fragmentações.

Com esses argumentos, pretendo ressaltar aqui os limites e as fronteiras fixadas pelas *máquinas de visão* construídas por esta tese, cuja interface se manifesta no desenho de mapas gráficos e textuais, expor o *campo cego* da investigação, não no sentido de questionar ou enfraquecer as considerações apresentadas, mas de demarcar claramente o alcance do processo e a abrangência do campo referencial de maneira a não incorrer em generalizações. Esta tese é formulada a partir de dois marcos referenciais, um particular e outro plural. Ambos se reúnem no âmbito da reflexão acadêmica para apontar o desenho de um território de experiências metodologicamente configuradas e sistematizadas por pesquisas que tem como ponto comum o predomínio da narrativa crítico-reflexiva de vivências relatadas majoritariamente na perspectiva em primeira pessoa de pesquisadores que atuam tanto na esfera teórica quanto na constituição prática do conhecimento na área do ensino não formal.

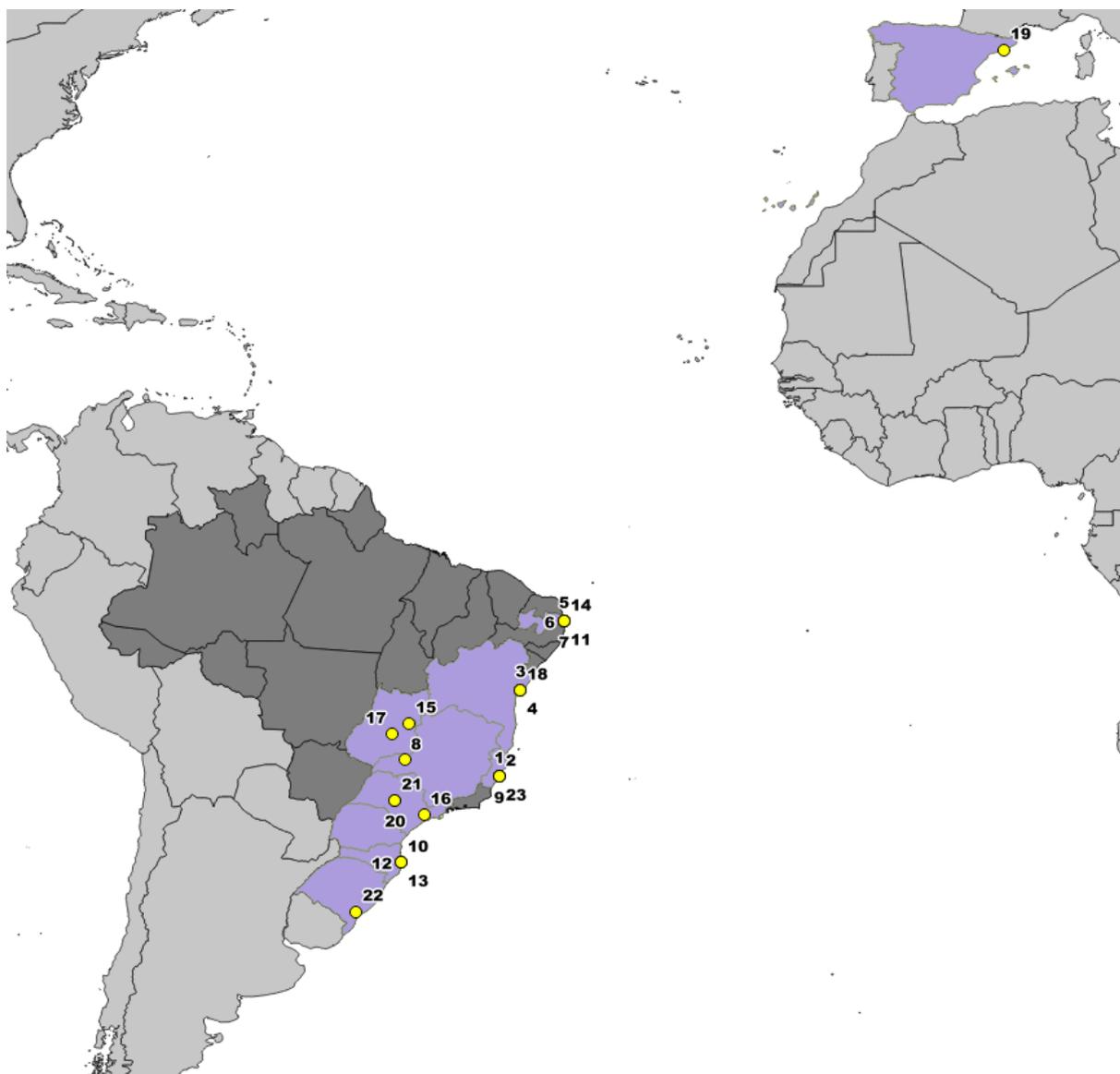
No entanto, é da condição extremamente permeável das fronteiras traçadas pelas práticas educativas não formais em arte que advém as faces mais desafiadoras e mais problemáticas desta cartografia. O Mapa 45 expõem o território dos espaços não formais de educação como um feixe de atravessamentos para múltiplos campos de estudo na área do ensino e da aprendizagem em arte. Grande parte das pesquisas consultadas, inclusive, estão situadas mais próximas às bordas do campo temático, nos extremos mais permeáveis onde o não formal encontra as questões de gênero, de educação inclusiva, de educação ambiental, das

novas tecnologias, etc. e se dissolve entre elas. Isso se refletiu sobre esta pesquisa, em especial, quando da leitura integral dos vinte e um (21) artigos identificados durante as etapas de levantamento bibliográfico e classificação por eixos temáticos, dos quais dezesseis (16) relatavam experiências de ensino em ambientes não formais, em apenas sete (7) os docentes-pesquisadores apresentavam reflexões diretas e explícitas a respeito da condição não formal como parte significativa dos debates propostos e nos quais me baseio para desenvolver os momentos finais deste trabalho. Nos demais textos, a característica não formal inerente a discussão permanece em segundo plano, como um dado a mais a respeito da experiência ou problema relatado ou analisado.

Essa dinâmica expõe um campo epistemológico feito de misturas, em que o atributo de ser a experiência em estudo realizada em um espaço não formal de ensino é um entre outros elementos relevantes para analisá-la. A condição ser *não formal* da prática docente, nesses casos, ocupa um plano intermediário dentro dos debates ensejados e é trazida a frente para compor o panorama das reflexões práticas e teóricas construído em cada experiência em momentos específicos. O ensino não formal da arte é, nesse sentido, também um campo de convivência pontuado por toda uma rede de discussões que abordam questões igualmente consideradas em estudos dedicados a experiências desenvolvidas em espaços formais de educação. Este fator reforça a necessidade de entender ambas as possibilidades da prática docente, não formal e formal, a partir de uma perspectiva integradora em vez de um jogo de forças opositoras.

Neste processo cartográfico, portanto, a entrada no território das experiências não formais se deu predominantemente por caminhos que perpassaram campos temáticos transversais concomitantes. Algo que pode ser compreendido melhor quando expandimos o foco da cartografia para olhar também para os diversos campos de interesse e atuação dos pesquisadores-docentes cujas ações e reflexões embasam este estudo. Vinte e três (23) pesquisadores/ docentes tiveram suas publicações consideradas no desenvolvimento desta tese, sendo quatorze (14) estudante e/ou docentes de cursos de graduação e pós-graduação na área das artes visuais e nove (9) da área de educação, considerados os dados referentes ao período em que foram realizadas as publicações nos anais da ANPAP. No Mapa 46 esses pesquisadores estão localizados de acordo com seus respectivos vínculos institucionais na época em que desenvolveram as ações estudo abordados nesta tese.

Mapa 46 – Geopolítica dos estudos sobre ensino de arte em espaços não formais (2007-2015)



Legenda: Geolocalização dos pesquisadores de práticas de ensino de arte em espaços não formais entre 2007 e 2015.

Fonte: Plataforma Lattes (CNPq), 2016

Quadro 55 – Mapa 46

<b>Pesquisador</b>	<b>Grau/ Titulação (na época da publicação)</b>	<b>Vínculos (na época da publicação)</b>	<b>Artigos/ Ano De Publicação</b>
<b>1</b> César Cola	Doutorado concluído em 2003 – Orientador(a): Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Olga de Sá	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)/ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Desenho e vida: arte e existência em processo (2008)

Pesquisador	Grau/ Titulação (na época da publicação)	Vínculos (na época da publicação)	Artigos/ Ano De Publicação
2	João Porto	Mestrando – Orientador(a): Prf. Dr. César Cola	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)/ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)  Desenho e vida: arte e existência em processo (2008)
3	Lilian Quelle Santos de Queiroz	Mestranda – Orientador(a): Prf(a). Dr(a). Maria Cecília de Paula Silva (2009)/ Doutoranda – Orientador(a): Prf(a). Dr(a). Maria Cecília de Paula e Silva (2010)	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Universidade Federal da Bahia (UFBA)  A arte que cabe na palma da mão: outros olhares, outras histórias em imagens, (re) conhecendo e revelando (2009)/ De olho no Pero Vaz: oficina de fotografia digital no bairro da Liberdade em Salvador-BA (2010)
4	Vladimir Santos Oliveira	Mestrando – Orientador(a): Prf. Dr. Ricardo Barreto Biriba	Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) - Universidade Federal da Bahia (UFBA)  A arte que cabe na palma da mão: outros olhares, outras histórias em imagens, (re) conhecendo e revelando (2009)/ De olho no Pero Vaz: oficina de fotografia digital no bairro da Liberdade em Salvador-BA (2010)
5	Lívia Marques Carvalho	Doutorado concluído em 2005 – Orientador(a): Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Ana Mae Tavares Bastos Barbosa	Centro de Comunicações, Turismo e Artes/ Departamento de Artes Visuais (CCTA)/ Universidade Federal da Paraíba (UFPB)  Várias etnias, uma nação: diálogo intercultural na construção de processos educativos de arte/educação (2009)/ Depois da manzuá: uma experiência de ensino de arte comunitária (2011)/ Ensino de arte para além da escola: um estudo das contribuições do ensino de artes visuais na Casa Pequeno Davi (2011)
6	Ilson Roberto Moraes Saraiva	Graduação concluída	Casa Pequeno Davi (CPD)  Várias etnias, uma nação: diálogo intercultural na construção de processos educativos de arte/educação (2009)
7	Davi Querino da Silva	Graduando – Orientador(a): Prf. Dr. Emanuel Guedes Soares da Costa	Centro de Comunicações, Turismo e Artes/ Departamento de Artes Visuais (CCTA)/ Universidade Federal da Paraíba (UFPB)  Várias etnias, uma nação: diálogo intercultural na construção de processos educativos de arte/educação (2009)
8	Luciana Mourão Arslan	Doutorado concluído em 2008 – Orientador(a): Prof. Dr. Celso Fernando Favaretto	Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais/ Instituto de Artes (IARTE)/ Universidade Federal de Uberlândia (UFU)  Amadores da arte: multiplicidade de concepções de arte (2009)

Pesquisador	Grau/ Titulação (na época da publicação)	Vínculos (na época da publicação)	Artigos/ Ano De Publicação
9 Moema Martins Rebouças	Doutorado concluído em 2000 – Orientador(a): Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Ana Claudia Mei de Oliveira	Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Pedagógico, Departamento de Didática e Prática de Ensino	O que faloeE produzo da minha cidade (2009)
10 Roseli Amado da Silva Garcia	Doutoranda – Orientador(a): Prf. Dr. Francisco Antonio Pererira Fialho	Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do. Conhecimento (PPGEGC) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Projeto Linha do Abraço: intermediações e novas tecnologias (2010)
11 Hamilton Freire Coelho	Mestrando – Orientador(a): Prf(a). Dr(a). Livia Marques Carvalho	Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV)/ Universidade Federal da Paraíba (UFPB)/ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE);	Depois da manzuá: uma experiência de ensino de arte comunitária (2011)
12 Helene Paraskevi Anastasiou	Mestranda – Orientador(a): Prof(a). Dr(a) Neli Klix Freitas	Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) - Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	Interações entre linguagens visuais e processos de subjetivação: um relato de experiência (2011)
13 Neli Klix Freitas	Doutorado concluído em 1997 – Orientador(a): Prof. Dra Mathilde Neder	Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) - Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	Interações entre linguagens visuais e processos de subjetivação: um relato de experiência (2011)
14 Shirley Moreira Tanure	Graduação concluída – Orientador(a): Prof(a). Dr(a) Livia Marques de Carvalho	Centro de Comunicações, Turismo e Artes/ Departamento de Artes Visuais (CCTA)/ Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Ensino de arte para além da escola: um estudo das contribuições do ensino de artes visuais na Casa Pequeno Davi (2011)
15 Thérèse Hofmann Gatti	Doutorado concluído em 2008 – Orientador(a): Prof. Dr. Armando de Azevedo Caldeira Pires	Departamento de Artes Visuais/Instituto de Artes (IdA)/ Universidade de Brasília (UnB)	A arte da transformação: resíduos, materiais, papéis, histórias e vidas (2011)
16 Carlos Weiner Mariano de Souza	Mestrando – Orientador(a): Prof(a). Dr(a) Sumaya Mattar (2012)/ Doutorando – Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Maria Christina de Souza Lima Rizzi (2014)	Programa de Pós-graduação em Artes Visuais (PPGAV)/ Escola de Comunicação e Artes (ECA) - Universidade de São Paulo (USP)	Fotografias da imaginação: reflexões sobre o processo educativo em arte a partir da experiência do projeto Vila Educação e Arte (2012)/ Arte, educação e estética no espaço da cidade: visualidades e não-visualidades (2014)

Pesquisador	Grau/ Titulação (na época da publicação)	Vínculos (na época da publicação)	Artigos/ Ano De Publicação
17	Julia Mariano Ferreira.	Mestrado concluído em 2013 – Orientador(a): Prof(a). Dr(a) Alice Fátima Martins	Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual (PPGACV)/ Universidade Federal de Goiás (UFG)  Revisão sobre as vivências do projeto cotidianos de uma infância: experiências fotográficas (2013)
18	Marilei Fiorelli	Doutoranda – Orientador(a) Prof. Dr. Nelson de Luca Pretto	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Universidade Federal da Bahia (UFBA)  Artes visuais, escola expandida, edupunk: limites e possibilidades do aprenda-arte-você-mesmo nas tecituras digitais (2014)
19	Mônica Lóss dos Santos	Doutorado concluído em 2013 – Orientador(a): Prof. Dr. Fernando Herraiz García	Universidade de Barcelona (UB)/ Facultat de Belles Arts (FBA)  Narrativas sobre identidades femininas em um contexto de educação não formal em artes (2014)/ fragmentos: entre os diálogos e os fazer(se)s (2015)
20	Thiago Stefanin	Graduando	Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC) - Universidade Estadual Paulista (UNESP)  Formação em arte educação para multiplicadores de educação ambiental: a produção e divulgação de audiovisuais utilizando as TICs como suporte para a produção de material didático (2014)/ A produção de audiovisuais e metodologias transdisciplinares na interface das artes visuais e da educação ambiental (2015)
21	Maria do Carmo Monteiro Kobayashi	Doutorado concluído em 2003 – Orientador(a): Prof. Dr. Raul Aragão Martins	Faculdade de Ciências (FC)/ Departamento de Educação - Universidade Estadual Paulista (UNESP)  Formação em arte educação para multiplicadores de educação ambiental: a produção e divulgação de audiovisuais utilizando as TICs como suporte para a produção de material didático (2014)/ A produção de audiovisuais e metodologias transdisciplinares na interface das artes visuais e da educação ambiental (2015)
22	Neiva Maria Fonseca Bohns	Doutorado concluído em 2005 – Orientador(a): Prof Dr. José Augusto Avancini	Centro de Artes (CA)/ Universidade Federal de Pelotas (UFPel)  Ensino de artes visuais: do universo em expansão às galáxias periféricas (2015)
23	Stela Maris Sanmartin	Doutorado concluído em 2013 – Orientador(a): Prof. Dra. Rosa Iavelberg	Departamento de Linguagens, Cultura e Educação do Centro de Educação (Dlce)/ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)  Ação educativa em arte: rede de atendimento em espaços não formais (2015)

Quando comparados os Mapas 46, 35 e 25, percebe-se que exceto nos casos dos pesquisadores identificados no Mapa 46 pelos números 1, 2, 8, 10, 16, 23, predominaram entre as pesquisas, estudos/ações realizadas na mesma localidade, Região ou Estado que a do vínculo institucional do pesquisador. Ao consultar os históricos desses casos específicos destacados acima, cruzando as informações obtidas pelo mapeamento com os dados disponibilizados pelos próprios pesquisadores em seus currículos resumidos e currículos Lattes, percebe-se, por sua vez, que o deslocamento territorial do pesquisador em relação a seus objetos de estudo se deu, principalmente, em função de as publicações/ pesquisas coletadas serem referentes a estudos iniciados em momentos posteriores da vida acadêmica dos pesquisadores que, ao avançar na trajetória acadêmica, migrando de instituição de ensino superior, preservaram seus antigos objetos de discussão em prol de uma dinâmica de continuidade. Nos casos dos pesquisadores 8 e 23, as publicações dos artigos ocorreram após a conclusão dos estudos de mestrado/ doutorado aos quais fazem referência, tendo os pesquisadores ingressado nos quadros docentes de outras universidades onde dão segmento aos estudos em projetos de pesquisa.

Quando considerada a distribuição territorial desses pesquisadores por Regiões Administrativas (o Quadros 56 e 57), revendo-se as projeções efetuadas nos Mapas 34 e 44, percebemos que as Regiões Nordeste e Sudeste mantêm maior concentração de pesquisadores com produções pertinentes ao campo do ensino em espaços não formais. Observadas, por sua vez as relações de coautoria e orientação/ coordenação de pesquisas, no Nordeste se destaca a concentração de pesquisadores dedicados ao tema vinculados a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), onde foi identificada a presença de um projeto de pesquisa coordenado pela professora Lívia Marques Carvalho voltado para o estudo do ensino de arte em ambientes não formais, especializado na discussão da prática docente em ONGs e que teria sido responsável por 14,28% das publicações que referenciam esta tese – três (3) artigos, sendo um (1) dos quatro (4) publicados em 2009 e dois (2) dos quatro (4) publicados em 2011.

Quadro 56 – Pesquisadores áreas de conhecimento/ Região<sup>20</sup>

<b>País</b>	<b>Região</b>	<b>Pesquisadores (as) - Artes Visuais</b>	<b>Pesquisadores (as) - Educação</b>
Brasil	Norte	--	--

20- Considerados os vínculos institucionais do pesquisador na época do desenvolvimento das pesquisas.

	Nordeste	Vladimir Santos Oliveira/ UFBA	Lilian Quelle Santos de Queiroz/ UFBA
		Lívia Marques Carvalho/ UFPB	Marilei Fiorelli/ UFBA
		Ilson Roberto Moraes Saraiva/ CPD	--
		Davi Querino da Silva/ UFPB	--
		Hamilton Freire Coelho/ UFPB	--
		Shirley Moreira Tanure/ UFPB	--
	Centro-Oeste	Thérèse Hofmann Gatti/ UnB	--
		Julia Mariano Ferreira/ UFG	--
	Sudeste	Carlos Weiner Mariano de Souza/ USP	César Cola/ UFES
		--	João Porto/ UFES
		--	Luciana Mourão Arslan/ USP
		--	Moema Martins Rebouças/ UFES
		Thiago Stefanin/ UNESP	Maria do Carmo M. Kobayashi/ UNESP
		--	Stela Maris Sanmartin/ UNESP
	Sul	Neli Klix Freitas/ UDESC	Roseli Amado da Silva Garcia/ UFSC
		Helene Paraskevi Anastasiou/ UDESC	--
		Neiva Maria Fonseca Bohns/ UFPel	--
	Espanha	Barcelona	Mônica Lóss dos Santos/ UB

Fonte: Plataforma Lattes (CNPq), 2016

#### Quadro 57 – Percentual de pesquisadores/ Região

Brasil					Espanha
Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	Barcelona
--	8 pesquisadores	2 pesquisadores	8 pesquisadores	4 pesquisadores	1 pesquisador
--	34,78%	8,69%	34,78%	17,39%	4,35%
23 pesquisadores identificados					

Fonte: Plataforma Lattes (CNPq), 2016

Ao conduzir o foco das pesquisas e artigos para os pesquisadores, no processo cartográfico também foi possível observar que, em contraponto a impressão de permanência do tema dentro entre os eixos temáticos abordados na ANPAP entre 2007 e 2015 (Mapas 8 a 19) a permanência dos pesquisadores publicando dentro do eixo *ensino de arte em espaços*

*não formais* tende a variar entre um (1) a dois (2) anos consecutivos como visto nas o Quadros 58 e 59, nos quais os pesquisadores se encontram organizados de acordo com critérios de data e coautorias nas publicações (nomes em um mesmo campo designam pesquisadores coautores). Confirmar a permanência individual desses pesquisadores dentro do campo de pesquisa em um sentido mais amplo demandaria, no entanto, a expansão das bases de dados desta tese para abranger publicações entre outros meios como periódicos especializados em educação e arte, além de anais de outros encontros voltados para pesquisadores da área. Algo que poderá ser realizado em um momento de estudo posterior a conclusão do curso de doutorado ao qual se destina esta pesquisa.

Porém, de uma consulta paralela aos currículos completos desses pesquisadores disponíveis na plataforma Lattes/ CNPq foi possível levantar informações a respeito de outros projetos de pesquisa encerrados ou em andamento, assim como dados de suas respectivas atuações profissionais, tanto na época da realização das pesquisas e publicação dos artigos quanto em período mais recente. Dessa breve consulta, através de uma identificação das principais palavras-chave utilizadas pelos autores para apresentar seus projetos foi possível identificar um amplo espectro de campos de estudo e áreas de interesse entre os estudiosos que algum momento de suas pesquisas adentraram o campo da educação não formal (o Quadro 60). Esses novos dados conformam e ampliam a considerações tecidas a partir do Mapa 46 e apresentam o ensino de arte em espaços não formais como um tema de pesquisa explicitamente identificado por apenas três (3) pesquisadores: Lívia Marques Carvalho (UFPB), Julia Mariano Ferreira (UFG) e Mônica Lóss dos Santos (UB). Ao mesmo tempo, três (3) pesquisadores (Davi Querino da Silva, Ilson Roberto Moraes Saraiva e Shirley Moreira Tanure, todos em algum momento vinculados a UFPB e orientados pela professora Lívia Marques Carvalho) se destacam por manter vínculos profissionais duradouros com organizações sociais que desenvolvem práticas docentes em ambientes não formais.

Quadro 58 – Pesquisadores identificados por coautorias e períodos de publicação<sup>21</sup>

<b>2007</b>	--			
<b>2008</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• César Cola/ UFES (Doutorado concluído/ Orientador)</li> <li>• João Porto/ UFES (Mestrando)</li> </ul>			
<b>2009</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vladimir Santos Oliveira/ UFBA (Mestrando)</li> <li>• Lilian Quelle Santos de Queiroz/ UFBA (Mestranda)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lívia Marques Carvalho/ UFPB (Doutorado concluído/ Orientadora – Coordenadora de projeto)</li> <li>• Ison Roberto Moraes Saraiva/ CPD (Graduação concluída)</li> <li>• Davi Querino da Silva/ UFPB (Graduando)</li> </ul>	Luciana Mourão Arslan/ USP (Doutorado concluído)	Moema Martins Rebouças/ UFES (Doutorado concluído)
<b>2010</b>	Roseli Amado da Silva Garcia/ UFSC (Doutoranda)			
<b>2011</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Neli Klix Freitas/ UDESC (Doutorado Concluído/ Orientadora)</li> <li>• Helene Paraskevi Anastasiou/ UDESC (Mestranda)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lívia Marques Carvalho/ UFPB (Doutorado concluído/ Coordenadora de projeto)</li> <li>• Hamilton Freire Coelho/ UFPB (Mestrando)</li> </ul>	Thérèse Hofmann Gatti/ UnB	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lívia Marques Carvalho/ UFPB (Doutorado concluído/ Coordenadora de projeto)</li> <li>• Shirley Moreira Tanure/ UFPB (Graduação concluída)</li> </ul>			
<b>2012</b>	Carlos Weiner Mariano de Souza/ USP (Mestrando)			
<b>2013</b>	Julia Mariano Ferreira/ UFG (Mestrado concluído)			
<b>2014</b>	Carlos Weiner Mariano de Souza/ USP (Doutorando)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maria do Carmo Monteiro Kobayashi/ UNESP (Doutorado concluído/ Coordenadora de projeto)</li> <li>• Thiago Stefanin/ UNESP (Graduando)</li> </ul>	Marilei Fiorelli/ UFBA (Doutoranda)	Mônica Lóss dos Santos/ UB (Doutorado concluído)
<b>2015</b>	Stela Maris Sanmartin/ UNESP (Doutorado concluído)		Neiva Maria Fonseca Bohns/ UFPel (Doutorado concluído)	

Fonte: Plataforma Lattes (CNPq), 2016

21- Considerados os vínculos institucionais do pesquisador na época do desenvolvimento das pesquisas.

Quadro 59 – Pesquisadores identificados por coautorias e períodos de publicação (2)<sup>22</sup>

<b>2007</b>	--			
<b>2008</b>	César Cola/ UFES (Doutorado concluído/ Orientador) e João Porto/ UFES (Mestrando) Artigo: Desenho e vida: arte e existência em processo			
<b>2009</b>	Vladimir Santos Oliveira/ UFBA e Lilian Quelle Santos de Queiroz/ UFBA  Artigo: A arte que cabe na palma da mão: outros olhares, outras histórias em imagens, (re) conhecendo e revelando	Lívia Marques Carvalho/ UFPB; Ibson Roberto Moraes Saraiva/ CPD e Davi Querino da Silva/ UFPB  Artigo: Várias etnias, uma nação: diálogo intercultural na construção de processos educativos de arte/educação	Luciana Mourão Arslan/ USP  Artigo: Amadores da arte: multiplicidade de concepções de arte	Moema Martins Rebouças/ UFES  Artigo: O que falo e produzo da minha cidade
<b>2010</b>	Vladimir Santos Oliveira/ UFBA e Lilian Quelle Santos de Queiroz/ UFBA  Artigo: De olho no Pero Vaz: oficina de fotografia digital no bairro da Liberdade em Salvador-BA	Roseli Amado da Silva Garcia/ UFSC (Doutoranda)  Artigo: Projeto linha do abraço: intermediações e novas tecnologias		
<b>2011</b>	Neli Klix Freitas/ UDESC e Helene Paraskevi Anastasiou/ UDESC  Artigo: Interações entre linguagens visuais e processos de subjetivação: um relato de experiência	Lívia Marques Carvalho/ UFPB e Hamilton Freire Coelho/ UFPB  Artigo: Depois da manzuá: uma experiência de ensino de arte comunitária  Lívia Marques Carvalho/ UFPB e Shirley Moreira Tanure/ UFPB  Artigo: Ensino de arte para além da escola: um estudo das contribuições do ensino de artes visuais na Casa Pequeno Davi	Thérèse Hofmann Gatti/ UnB  Artigo: A arte da transformação: resíduos, materiais, papéis, histórias e vidas	

22- Considerados os vínculos institucionais do pesquisador na época do desenvolvimento das pesquisas.

<b>2012</b>	Carlos Weiner Mariano de Souza/ USP			
	Artigo: Fotografias da imaginação: reflexões sobre o processo educativo em arte a partir da experiência do projeto Vila Educação e Arte			
<b>2013</b>	Julia Mariano Ferreira/ UFG			
	Artigo: Revisão sobre as vivências do projeto cotidianos de uma infância: experiências fotográficas			
<b>2014</b>	Carlos Weiner Mariano de Souza/ USP Artigo: Arte, educação e estética no espaço da cidade: visualidades e não-visualidades	Maria do Carmo Monteiro Kobayashi/ UNESP e Thiago Stefanin/ UNESP Artigo: Formação em arte educação para multiplicadores de educação ambiental: a produção e divulgação de audiovisuais utilizando as TICs como suporte para a produção de material didático	Marilei Fiorelli/ UFBA Artigo: Artes visuais, escola expandida, edupunk: limites e possibilidades do aprenda-arte-você-mesmo nas tecituras digitais	Mônica Lóss dos Santos/ UB Artigo: Narrativas sobre identidades femininas em um contexto de educação não formal em artes
<b>2015</b>	Stela Maris Sanmartin/ UNESP Artigo: Ação educativa em arte: rede de atendimento em espaços não formais	Maria do Carmo Monteiro Kobayashi/ UNESP e Thiago Stefanin/ UNESP Artigo: A produção de audiovisuais e metodologias transdisciplinares na interface das artes visuais e da educação ambiental	Neiva Maria Fonseca Bohns/ UFPel Artigo: Ensino de artes visuais: do universo em expansão às galáxias periféricas	Mônica Lóss dos Santos/ UB Artigo: Fragmentos: entre os diálogos e os fazer(se)es

Fonte: Plataforma Lattes (CNPq), 2016

Quadro 60 – Pesquisadores/ Campos de pesquisa/ Palavras-chave<sup>23</sup>

<b>Pesquisadores(as) - Artes Visuais<sup>24</sup></b>	<b>Pesquisadores(as) - Educação</b>
<b>Vladimir Santos Oliveira/ UFBA*</b> : produção e prática cartográfica na arte contemporânea (doutorado); orientações gráficas urbanas (mestrado); cultura corporal/ cultura popular em Salvador; arte e loucura no Brasil; * Atualmente cursando doutorado em Artes Visuais na UFBA	<b>Lilian Quelle Santos de Queiroz/ UFBA*</b> : Cultura corporal/ cultura afro-brasileira (mestrado e doutorado); desenho e ciência * Concluiu doutorado em Educação da UFBA em 2013
<b>Lívia Marques Carvalho/ UFPB</b> : Ensino de arte em	<b>Marilei Fiorelli/ UFBA</b> : Artemídia e educação,

23- Consideradas informações disponibilizadas na Plataforma Lattes/ CNPq – última consulta em 07 de setembro de 2016.

24- Considerados os vínculos dos pesquisadores na época da publicação.

ONGs (doutorado); projetos gráficos de livros e ilustração; cultura afro-brasileira (mestrado); artes Visuais e inclusão; ensino de arte em contextos não formais	cultura digital (doutorado); arte interativa e colaborativa em rede (mestrado)
<b>Ibson Roberto Moraes Saraiva/ CPD:</b> Cultura afro-brasileira em espaços escolares	<b>César Cola/ UFES:</b> desenho infantil, semiótica, metodologia triangular, estética e infância
<b>Davi Querino da Silva/ UFPB*:</b> arte e espiritualidade; arte naif (mestrado); Ensino religioso; Metodologia do ensino da arte * Atualmente cursando Mestrado em Ciências da Educação da UNASUR (Paraguai)	<b>João Porto/ UFES:</b> Diversidade, práticas inclusivas, educação comparada (doutorado); arte-educação, museus, escolarização, formação de professores (mestrado);
<b>Hamilton Freire Coelho/ UFPB:</b> ensino de arte na educação de jovens e adultos (mestrado)	<b>Luciana Mourão Arslan/ USP:</b> interculturalidade, multiculturalismo, pintura (doutorado); formação do artista plástico, inserção profissional do artista (mestrado);
<b>Shirley Moreira Tanure/ UFPB:</b> ensino de arte em ONG (graduação); Arte-terapia, educação inclusiva (formação complementar)	<b>Moema Martins Rebouças/ UFES:</b> discurso modernista na pintura, semiótica (doutorado); construção de conhecimento artístico em aulas de arte (mestrado); arte e docência, espaços urbanos
<b>Thérèse Hofmann Gatti/ UnB:</b> desenvolvimento sustentável, aproveitamento de resíduos, produção de papel (doutorado); economia criativa; materiais alternativos para o ensino de Artes	<b>Maria do Carmo M. Kobayashi/ UNESP:</b> geometria infanto-juvenil, ensino e aprendizagem (doutorado); geometria euclidiana, geometria projetiva, topologia (mestrado); educação infantil, formação de professores de educação infantil, educação ambiental, arte e TICs; pesquisa em arte e formação docente; ludicidade, brincadeiras
<b>Julia Mariano Ferreira/ UFG:</b> infância, fotografia, pesquisa participante (mestrado), artes visuais em espaços de educação formal e não formal	<b>Stela Maris Sanmartin/ UNESP:</b> arte, espaço educativo (doutorado); processo criativo, criatividade (mestrado); sociologia a artes visuais; ensino contemporâneo de arte;
<b>Carlos Weiner Mariano de Souza/ USP:</b> educação estética de crianças e jovens (mestrado e doutorado), fotografia e vídeo, automação musical	<b>Roseli Amado da Silva Garcia/ UFSC:</b> mediação cultural, arte-educação, mídias do conhecimento, cognição (doutorado); pensamento plástico, imaginação criadora (mestrado); novas tecnologias, ludicidade, mediação;
<b>Thiago Stefanin/ UNESP:</b> ecoarte, bioconstrução ludicidade, educação ambiental, arte e TICs;	--
<b>Neli Klux Freitas/ UDESC:</b> Luto, psicoterapia, apego, imagens (doutorado); Negação, depressão, maternidade, morte e perdas (mestrado); percepção a imaginação, olhares de crianças e jovens sobre contextos da cidade, desenho, ensino e aprendizagem, necessidades educativas espaciais; ensino de arte; moda, identidade feminina	--

<b>Helene Paraskevi Anastasiou/ UDESC:</b> ensino de arte, portadores de necessidades especiais, inclusão (Mestrado); arteterapia, Síndrome de Down;	--
<b>Neiva Maria Fonseca Bohns/ UFPel:</b> história da arte, artes visuais no Rio Grande do Sul do século XIX (doutorado); Concretismo no Brasil (mestrado); historiografia da arte; arte contemporânea; ensino da arte em Pelotas;	--
<b>Mônica Lóss dos Santos/ UB:</b> narrativas, identidade feminina, educação não formal, cerâmica (doutorado); arte em mídias digitais, formação inicial docente (mestrado); ensino de artes em escolas;	--

Fonte: Plataforma Lattes (CNPq), 2016

Neste contexto, este processo cartográfico percebe a constituição de um núcleo de estudo sobre ensino não formal de arte presente no Nordeste, em especial no Estado da Paraíba, cuja presença na ANPAP se concentrou entre 2009 e 2011. Percebe também uma pesquisadora especialista na professora Lívia Marques Carvalho, cujos estudos na área se sinalizam a formação de uma pequena rede local de estudiosos do campo. No entanto, esta é uma lógica que não pode ser aplicada aos demais artigos e pesquisas abrangidos por esta tese, em que, por outro lado, faz-se evidente uma pluralidade de campos de interesses por parte dos pesquisadores que atuam em e pesquisam a respeito do ensino de arte em ambientes não formais que, desse modo, confirma a percepção deste como um campo que no âmbito dos estudos acadêmicos, constitui-se como uma área, se não de invisibilidade, de uma visibilidade oblíqua, difusa.

Estabelecer o ensino em espaços não formais como um eixo temático dentro do universo das pesquisas publicadas nos anais da ANPAP entre 2007 e 2015 consistiu em um esforço classificatório no sentido de visibilizar para esta pesquisa determinados aspectos dentro de cada experiência estudada por docentes-pesquisadores que não se pode dizer que estivessem invisibilizados, mas que constituem o foco principal da discussão que pretendo desenvolver. Por esse motivo, todos os mapas que compõe esta cartografia, mas em especial os que integram as séries 8 a 18 e 19 a 23 devem ser compreendidos como leituras transitórias, recortes que buscam evidenciar certas relações de forças em detrimento de outras e que não contemplam toda a complexidade das múltiplas camadas de interpretação que tanto a práticas quanto as pesquisas em espaços não formais apresentam. São exercícios mentais conduzidos por uma necessidade de demarcar, mesmo que provisoriamente por meios

minimamente tangíveis os limites e as interações entre múltiplos campos abstratos de agência que, por si mesmos, não cabem exclusivamente em apenas uma categoria classificatória e conduzem para uma prática cartográfica que se dá pela leitura de sobreposições e relevos. Evidenciam a necessidade de uma cartografia que busque não apenas fixar limites temáticos, mas que tenha como interesse a construção de um entendimento a respeito dos transbordamentos das próprias fronteiras arbitrárias, e das convenções utilizadas para sistematizar o pensamento do ensino não formal, mas que não o definem ou contém.

Essa demanda situa as práticas docentes não formais da arte como parte de uma instância de pensamento contemporâneo da educação que não se encontra fechada em si mesma, mas que se constrói em diálogos entre educadores, educandos em suas comunidades, atendendo a necessidades locais e globais por espaços móveis para a troca e a geração de conhecimentos que se dê de maneira mais orgânica e menos institucional e que se desenvolve predominantemente por meio de uma metodologia de ensino de anseios etnográficos. Ao mesmo tempo resulta de uma compreensão de *espaço educativo* presente nessas práticas que é igualmente transbordante: um lugar nômade, de dimensões espaciais e temporais variáveis, possíveis de serem alteradas em função das necessidades inerentes ao processo e dos sujeitos envolvidos e que estabelece relações temporais e temporárias com os locais que ocupam.

### 3.2 Visibilidades e invisibilidades no ensino de arte em espaços educativos não formais

Mônica Lóss dos Santos (2014; 2015) cuja pesquisa de doutorado foi realizada em um ateliê de cerâmica na cidade de Barcelona frequentado há quatorze (14) anos por um grupo de dez (10) mulheres de diferentes idades (pontos O e R dos Mapas 24, 25 a 33 e 35 a 43), apresenta o ateliê de cerâmica como um espaço não formal de ensino e aprendizagem em arte e situa no processo de construção do conhecimento aquelas que seriam as características mais marcantes dessa modalidade de ação arte-educadora:

As atividades e práticas que se enquadram nesta modalidade não precisam seguir necessariamente um sistema sequencial de “progressão” e sim, privilegiar o desenvolvimento e os avanços que cada participante obtém, respeitando o seu ritmo e o seu tempo. [...] Neste sentido, a educação não formal é um campo que se ajusta à situação em que o aprender e o saber ocorre por outras vias, um caminho que entrelaça o conhecimento, mas que deixa espaço para que as perspectivas individuais floresçam e articulem-se de maneira maleável à realidade de cada pessoa, onde os saberes cotidianos e os conhecimentos específicos, (no caso, a técnica cerâmica) ocorram em meio a trocas de informações, vivências, experiências

que resultam na ampliação do universo de conhecimentos dos envolvidos. (SANTOS, 2014, p. 724)

Assim, antes mesmo de estar vinculada a um lugar no sentido espacial do termo, o ambiente não formal de ensino se dá a conhecer por seus pesquisadores-docentes em sua relação com um lugar temporal diferenciado por uma metodologia que se organizaria para acomodar diferentes tempos e processos de ensinar e aprender simultâneos. Seus locais que podem ser diversos, de acordo com as pesquisas consultadas: desde aqueles que são previamente construídos com uma finalidade sociocultural e sociopolítica inerente (ONGs, Pontos de Cultura, Museus, Ateliês) até aqueles cujas finalidades sociais, culturais e políticas são temporariamente alteradas ou ampliadas pela realização de ações arte-educadoras, sem haja estruturas ou modelos pré-determinado.

De acordo com Marilei Fiorelli (2014) ao considerar as possibilidades inauguradas pelas novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) e pelas redes de compartilhamento de material digital pela Internet (ponto N nos Mapas 25 a 33 e 35 a 43, ponto 18 no Mapa 46), esses espaços sequer necessitariam ser “reais”, abrindo para essa tese um viés até então não considerado de educação não formal:

Estamos aqui nos referindo a um cenário permeado pelas redes, onde torna-se possível uma autoinstrução através de uma formação que acontece de maneira não tradicional, ou melhor, não institucional. Sem necessariamente uma escola – afinal, é preciso uma escola para ser artista? É preciso diploma em artes para ser artista? Intuímos, pela nossa prática, que não. A escola (ou universidade) não são as únicas responsáveis por uma formação artística. Essa formação também pode se dar, em tempos de cibercultura, a partir de uma atitude “edupunk”, calcada na autoinstrução via cursos e recursos multimidiáticos. E extrapola as paredes através da rede, que expande essa trama formativa artística. (FIORELLI, 2014, p. 2061)

Stela Sanmartin (2015), cujo estudo se volta especificamente para a história recente das políticas públicas para a educação não formal em São Paulo (ponto U nos Mapas das séries 24, 25 a 33 e 35 a 43, ponto 23 no Mapa 46) se refere a esse espaço como aquele

(...) em que se valorizam as potencialidades individuais, as singularidades, se instiga a solucionar problemas, a explorar, experimentar, e ainda se propicia flexibilidade para aceitar o novo, que inspira e permite expressar sentimentos, usar a imaginação e estruturar ideias. Um lugar que se constitui com um conjunto de elementos necessários à educação que humaniza e que pretende transformar as sociedades que se baseiam nas relações de exploração, manipulação e manutenção do status quo em sociedades que realizam a potência criativa e criadora do homem. (SANMARTIN, 2015, p. 2908)

Prossegue nas considerações do caráter pedagógico de tais espaços, que de acordo com a autora podem tanto ser desenvolvidos em ambientes não formais quanto nos formais, ou escolares, destacando que os *espaços educativos*

(...) propõe princípios e formas de atuação para dar sentido à atividade de ensinar e aprender comprometida com a criatividade e com o conhecimento que emancipa e capacita à criança, o adolescente e o jovem a criar, com autonomia, seus projetos pessoais dimensionados em valores éticos perante a sociedade da qual fazem parte. (SANMARTIN, 2015, p. 2908)

No reconhecimento das diferentes manifestações ou ocupações desses *espaços educativos* quando promovidos por práticas não formais em arte, chama atenção entre os relatos consultados a presença de um discurso que os identifica enquanto lugares dedicados construir visibilidades sobre aspectos e questões que seriam em certo sentido *campos ou ponto cegos* percebidos por seus docentes-pesquisadores como parte da vivência da educação formal ou em espaços escolares. Questões que dentro dos moldes e paradigmas da valorização de saberes e modos de fazer, o ensino escolar da arte ainda não conseguiria tornar visíveis dentro de seus currículos e metodologias, mesmo já sendo questões fortemente discutidas na área da arte e da educação nas instâncias da formação, da pesquisa e da prática docente.

Desconectadas da concepção de arte contemporânea legitimada, as práticas pensadas nesta pesquisa só puderam ser compreendidas mediante uma perspectiva da antropologia cultural e das teorias da cultura visual, que abrangem muitos estudos de gênero e da estética do cotidiano. Esses campos do conhecimento oferecem a possibilidade de observar as práticas artísticas sem os preconceitos da historiografia da arte, edificados sobre uma narrativa linear, sem espaço para práticas não-coerentes a tais estruturas. As teorias da arte são pensadas em relação a contextos culturais específicos, assim como a história da arte pressupõe escolhas e tomadas de posições que, se não explicitadas, são interpretadas como permanentes e totalizadoras, dificultando a compreensão de práticas artísticas que estão para além destas. Por isso, a presente pesquisa utilizou um amálgama de teorias e construções teóricas que pontuam e defendem o relativismo do conceito de “arte”, e que não estão distantes das discussões estéticas contemporâneas. (ARSLAN, 2009, p. 3513)

Nesse sentido, preserva-se ainda o pensamento identificado por Gohn (2014; 2010) e Gadotti (2005) no sentido de contrapor os *espaços educativos não escolares* aos *espaços educativos escolares*, baseado em um discurso que é ainda de complementação, mas não de cooperação. Os docentes em espaço não formal ainda atuam junto aos educandos em um esforço para *fazer ver* o que a educação escolar em arte não conseguiria. Não no sentido apenas de uma “alfabetização visual”, contudo, mas de engajar-se em um processo de

construção coletiva entre educadores e educandos de ferramentas visuais próprias aos espaços não formais.

Durante a oficina, pode-se perceber que o conhecimento de Arte que muitos educandos traziam de sua educação formal, advindo das escolas, não revelava uma compreensão ampliada da Arte e seus objetos, bem como não os motivavam a discutir e experimentar outras linguagens artísticas. Neste sentido, foi de suma importância à apresentação e prática de determinadas técnicas artísticas, como a colagem e a fotografia, e a orientação temática dos trabalhos a partir de diversos conteúdos ligados a peculiaridades histórico-culturais do bairro, pesquisados pelos próprios participantes através de entrevistas e uso da oralidade e também por parte dos educadores por meio de pesquisa em diversas fontes. (QUEIROZ; OLIVEIRA, 2009, p. 3477-3478)

Esse discurso está mais fortemente marcado nas práticas não formais pesquisadas cujos espaços educativos estão estabelecidos em organizações sociais do Terceiro Setor, em especial as Organizações Não Governamentais, partilham do entendimento de que estas instituições agem de maneira a suprir as carências e compensar as limitações presentes na educação básica, assim como em outras esferas da cidadania e do bem-estar social.

A maioria das ONGs do setor educativo, com base nos ensinamentos de Paulo Freire, considera que, em países como o Brasil, a instrução, por si só, não seja um fator capaz de transformar a sociedade brasileira. Consideram que a transformação só será alcançada pela conjugação entre educação e consciência política. Assim, essas instituições procuram empregar um conjunto de ações educativas que proporcionem conteúdos teóricos e práticos para desenvolver as potencialidades e, ao mesmo tempo, estimular o protagonismo e a conscientização dos indivíduos sobre seus direitos como cidadão. (TANURE; CARVALHO. 2011, p 1225)

A estreita relação que essas organizações apresentam nas ações que desenvolvem com o campo do ensino e com as linguagens da arte também é objeto das discussões realizadas por esses pesquisadores, figurando entre as principais carências supridas por essas instituições:

A educação nas ONGs se diferencia da educação formal, proporcionada pelas escolas pública ou privada. Elas atuam como instituições complementares à educação formal, estendendo as ações educativas para dimensões que vão além das oferecidas nos sistemas escolares. Merece destaque o fato de todas que atendem crianças e adolescentes utilizarem o ensino artístico como a principal diretriz de suas ações educativas. (TANURE; CARVALHO. 2011, p 1226)

Essa dinâmica de forças visuais entre espaços formais e não formais assume contornos mais precisos no estudo que Anastasiou e Freitas (2011 – ponto I dos Mapas nos Mapas das séries 24, 25 a 33 e 35 a 43, pontos 12 e 13 no Mapa 46) apresentam o trabalho de uma ONG (não identificada no artigo) em Santa Catarina que se especializou no atendimento a adultos portadores de Síndrome de Down, ressaltando que as práticas inclusivas na educação formal

estão limitadas a sujeitos situados dentro dos parâmetros da idade escolar, não havendo propostas inclusivas consolidadas para adultos, evidenciando especificamente alguns dos sujeitos que habitariam os *campos cegos* da educação formal, visíveis e ao mesmo tempo invisíveis, uma vez que a educação escolar só os veriam durante um período limitado de tempo, de acordo com as pesquisadoras.

A partir da idade extra-escolar, os portadores da síndrome de Down encontram-se sem espaços onde sejam institucionalmente envolvidos. Neste contexto, as ONGs tornam-se estes espaços. [...] Encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 possui um capítulo que se refere à educação especial que fala da importância da inclusão de pessoas com necessidades especiais em escolas de ensino regular. Assim entende-se que essas pessoas estão legalmente incluídas em um sistema de ensino enquanto possuem idade escolar. (...) No entanto, após essa fase de vida inicial, no qual essas pessoas são atendidas nas escolas a necessidade de interação e inclusão permanece e as ONGs tem sido locais possíveis para acolher-lhas independentemente da faixa etária. (ANASTASIOU; FREITAS, 2011, p. 572)

Nessas práticas, as linguagens artísticas são trabalhadas pelos educadores não formais para a construção junto aos educandos de discursos localizados, lentes para interagir com o cotidiano e revisitá-lo. As ações fotográficas e videográficas que impulsionam olhares diferenciados sobre as comunidades e também os próprios espaços educativos assume papel de destaque dentro do contexto das experiências pesquisadas.

O ponto de partida para a experiência artística, com base na linguagem fotográfica, eram os espaços vividos, as visualidades e não-visualidades construídas por meio da mobilidade no espaço urbano, do cotidiano e as constantes tensões entre identidades e valores culturais que brotam dessa relação. Refletir acerca do lugar que as imagens ocupam em nosso cotidiano e sobre as maneiras como nos postamos em relação a elas, se tornou uma das questões centrais nas investigações da educação em arte. Tomando como horizonte as práticas educativas que se inserem no entrecruzamento entre a subjetivação, o entendimento estético e a alteridade, pensamos as visualidades e as não-visualidades como um processo mediado estético, cultural e socialmente, como um elemento central na construção das identidades que podem se articular o processo educativo e mobilizar o sentimento participativo para a vida social. (SOUZA, 2014, p. 2281)

Dispositivos visuais empregados como meios de promover investigações sobre áreas de cegueira social, política, curricular se fazem presentes em nove (09) dos relatos publicado na ANPAP. Variações de exercícios de exploração do território visual, social e cultural dos educandos, frequentemente utilizados pelos educadores também como instrumento para acessar a percepção e o entendimento das crianças sobre suas relações diárias com suas casas, as ruas, convidando-as a falar ou escrever pequenos textos que transmitam suas ideias, impressões e reflexões sobre as imagens produzidas, envolvendo-os em um exercício artístico,

educativo e de intenções etnográficas, cuja metodologia remete ao caderno de campo e a construção de “etnografias” e “cartografias” afetivas baseadas em fragmentos de memórias visuais e verbais:

Oferecemos câmeras fotográficas para que as crianças do Assentamento produzissem fotografias sobre o cotidiano delas e, a partir dessas imagens, construíssem narrativas sobre como elas percebiam o Palmares. O projeto foi realizado por meio de encontros semanais, durante três meses, na sede no Assentamento. O objetivo era perceber como as crianças do Palmares iriam construir e apresentar a sua comunidade por meio de fotografias. O que elas achavam que merecia ser registrado? Que imagens eram relevantes para elas? Era isso que a gente buscava perceber. (FERREIRA, 2013, p. 3250)

Essas dinâmicas acompanham reflexões dos educadores dos espaços não formais sobre o papel conferido pelas novas tecnologias na educação formal e as dificuldades encontradas na sua apropriação criativa e crítica pelo espaço escolar. Caso de Thiago Stefanin e Maria do Carmo Kobayahi (2014; 2015) que conduzem uma experiência interdisciplinar entre Artes e Ciências no Jardim Zoológico Municipal de Bauru (Pontos Q e T, dos Mapas 32, 33, 42 e 43) produzindo material audiovisual com ênfase na educação ambiental:

O uso dos recursos audiovisuais em sala de aula pode ser multiplicado quando colocamos nossos alunos como produtores de tais conteúdos e não apenas como meros espectadores passivos desse universo midiático. Saber se expressar utilizando os recursos audiovisuais pode desenvolver diversas áreas, artísticas, educativas e até pessoais. Transferindo do autor o repertório e a opinião para as cenas capturadas. (STEFANIN; KOBAYASHI, 2015, p. 1113)

É interessante observar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são evocados para conferir respaldo pedagógico para as atividades desenvolvidas por Lilian Quelle Santos de Queiroz e Vladimir Santos Oliveira (ambos da UFBA) e também por Thiago Stefanin e Maria do Carmo Monteiro Kobayashi (UNESP), aliados a um discurso sobre o persistente cumprimento deficitário das orientações presentes neste documento por parte dos espaços formais de ensino.

Assim, é relevante observar que se as premissas delineadas pelo PCN estivessem sendo contempladas dentro dos espaços de educação formal (escolas), haveria um maior conhecimento e valorização da história local do bairro, garantindo a transmissão deste conhecimento, inclusive entre a população de forma geral. Esta é uma tarefa que deve ser assumida não apenas pela Arte, bem como pelas outras matérias que compõem o currículo escolar, num esforço de articulação dos conteúdos. (QUEIROZ; OLIVEIRA, 2009, p. 3477)

Essas impressões, obtidas do contato com as reflexões desenvolvidas pelos pesquisadores-docentes no âmbito de suas práticas individuais e coletivas desenha um

panorama da educação não formal em artes como um campo que se encontra em um processo de construir suas definições. No entanto, talvez em função da pouca disponibilidade de produções acadêmicas especificamente voltadas para a área (GOHN, 2010; 2014), permanece se referenciando nas práticas da educação escolar no sentido de embasar suas ações. No entanto, ainda não a partir de uma perspectiva de integração em vistas da constituição de processos ampliados de uma *educação integral*. Encontra-se desse modo em um campo cego dentro do qual apenas consegue ver a si mesmo ao projetar suas propostas e ações em uma perspectiva de fazer visíveis os *campos cegos* da educação formal: fazer o que o ensino formal não faz.

Somam-se a este fator também as dificuldades resultantes da adoção por parte dos estudos consultados da metodologia da pesquisa-participante (encontrada treze dos dezesseis relatos de experiências) como base para o desenvolvimento dos estudos em ambientes não formais de ensino. Seus pesquisadores são também, em sua maioria, docentes que, em algum momento, desenvolvem ou desenvolveram práticas educativas em um ou mais ambientes não formais. Portanto, ajudam a constituir o território sobre o qual promovem questionamentos, investigam-no de dentro para fora, posicionando-se em um lugar epistemologicamente complexo. Sobre este aspecto, Santos (2014 e 2015) aponta um rumo particularizado para a figura do pesquisador dos espaços educativos não formais, mais horizontal. Em seus artigos encontramos reflexões diretas sobre a própria condição de pesquisadora-participante. A autora combina um relato de experiência com um debate sobre como o processo de pesquisa-participante também acaba por conduzir o pesquisador a fazer a si mesmo durante a investigação. Questionar-se além de questionar seu objeto.

Esta investigação, ao situar-se dentro da perspectiva narrativa como metodologia investigativa e combiná-la a alguns aspectos da etnografia auxiliou entre outros aspectos, a situar o meu papel, enquanto observadora participante. A investigação etnográfica centra-se na observação e participação do investigador no campo, sendo esta uma das ações que exigiu equilíbrio, aprendizagem e, sobretudo, encontrar a dose certa de imparcialidade, para que as convicções pessoais e culturais não interferissem no contexto observado. Percebia como minha construção enquanto investigadora ia afetando o meu olhar, ia influenciando minha forma de observar e relatar o que se passava no cotidiano do atelier [...] acredito que o meu olhar para o atelier e para as narrativas das mulheres, apoiado pela teoria e por novas perspectivas, possibilitou-me um olhar mais reflexivo e crítico, que transitava por um amplo cenário capaz de aplicar na prática o que estava sendo lido. O ato de fazer cerâmica, de estar imersa nesses fazeres foram, ao mesmo tempo, estímulo, recurso e caminho para o fazer-me, enquanto investigadora. (SANTOS, 2015, p. 984-985)

Nesse sentido, a autora debate também em seus artigos a própria natureza e os limites da pesquisa que, quando aplicados aos espaços não formais de educação tendem a se distender para abarcar metodologias fortemente baseadas no empirismo, como esses dezesseis artigos demonstram. A relação entre pesquisador e objeto de pesquisa se faz íntima, permeada pelo afeto e por auto referência, pela memória pessoal e pela construção da própria identidade docente de seus autores. Assim, de certo modo, cada um dos pesquisadores estudados no âmbito desta tese investiga também a si mesmo como ressalta Santos (2014; 2015) em uma metáfora de “modelar a si mesmo”. Não sem motivo os relatos do fazer (tanto o fazer docente quanto o discente) ocupam grande espaço no desenvolvimento dessas pesquisas, com grande parte dos debates desenrolando-se a partir da rememoração, descrição e análise de produções e processos materiais/ visuais nascidos dentro do universo da prática.

Assim como os pesquisadores cujas produções ajudaram a desenhar o panorama apresentado até o momento, é pela auto investigação e por uma reflexão prática de possibilidades e características do ensino não formal das artes que opto por concluir este estudo, aliando os discursos cartográficos e pedagógicos no intuito de debater uma metodologia de educação não formal observada por mim durante os anos iniciais de minha formação como educadora.

#### **4 PISTAS PARA PENSAR A PESQUISA DO ENSINO DE ARTE EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS**

Podem a arte experimental e a educação experimental andar juntas mais substancialmente para o bem comum? Quem sabe, como a maior parte da nova arte, tais investigações possam e devam ser situadas no mero nível de laboratório e concepção de modos de proceder.

*Alan Kaprow*

Processos empíricos de observação e participação forneceram muitas das “pistas” - citando Virgínia Kastrup (2009) – responsáveis por conduzir o método cartográfico de investigação escolhido para esta tese. Essas pistas foram reunidas entre os anos de 2007 e 2012, em diferentes momentos de minha atuação docente em espaços não formais de ensino em artes. Neste capítulo, comentarei três desses processos e seus resultados, que contribuíram para a formulação da ideia de ensino não formal que motivou este trabalho bem como do interesse pelo tema em particular: a oficinas Palavras do Bairro (2008); o curta-metragem de animação *A fofoqueira voltou*, da série *As aventuras de Iguazu e sua turma* (2007) e as oficinas de fotografia do *projeto Câmara Clara* (2010-2012).

##### **4.1 Etnografias e cartografias no ensino não formal da arte**

Para a cartografia, de acordo com Kastrup, Passos e da Escossia (2009) o campo é uma instância a ser habitada, vivenciada. Estar em campo pressupõem um processo, em que participar e observar são partes faces complementares da ação de mapear.

Sempre que o cartógrafo entra em campo há processos em curso. A pesquisa de campo requer a habitação de um território que, em princípio, ele não habita. Nesta medida, a cartografia se aproxima da pesquisa etnográfica e lança mão da observação participante. O pesquisador mantém-se no campo em contato direto com as pessoas e seu território existencial. [...], além de observar, o etnógrafo participa, em certa medida, da vida delas, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado pela experiência etnográfica. O tipo de atividade e o grau de envolvimento do pesquisador variam, dependendo do grupo, podendo ir da observação participante à participação observante. (PASSOS; KASTRUP; DA ESCOSSIA, 2009. p. 56)

Ainda na primeira etapa de delimitação do objeto de estudo desta tese optei por analisar especificamente propostas de ensino e aprendizagem em arte que abordaram e

possibilitaram algo que talvez seja prematuro chamar de um "ensino de arte etnográfico", ou "arte-educação cartográfica", mas efetivamente se apropria de processos e práticas do trabalho de campo, aproximando-se tanto da etnografia quanto da cartografia na constituição de uma metodologia particular de prática docente. Todavia, antes de apresentar tais ações e noções, é preciso retomar as palavras de James Clifford – no capítulo intitulado *Sobre o surrealismo etnográfico* em *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX* (2002) – a fim de possibilitar uma melhor compreensão daquilo a que este texto se refere quando menciona um reconhecimento de elementos e componentes de uma prática de aspectos etnográficos e cartográficos em ações educativas. Refere-se à identificação de uma atitude que "(...) embora comparável àquela do pesquisador no campo, que tenta tornar compreensível o não-familiar (...)" tende "(...) a trabalhar no sentido inverso, fazendo o familiar se tornar estranho. O contraste é de fato gerado por um jogo contínuo entre o familiar e o estranho(...)". (CLIFFORD, 2002, p. 136-137) Aponta para práticas que se apropriam de traços e fundamentos de um proceder etnográfico que "(...) ataca o familiar, provocando a irrupção da alteridade – o inesperado", integrando-se a "(...) um complexo processo que gera significados culturais, definições de nós mesmos e do outro (...)" em "(...) um jogo permanente e irônico de similaridade e diferença, do familiar e do estranho, do próximo e do distante (...)". (CLIFFORD, 2002, p. 167)

As produções artísticas (materiais e imateriais) que resultam desses processos, quando observadas em conjunto, dialogam com uma proposta de serem também mapas, em um sentido ampliado da palavra, podendo ser pensadas como desdobramentos poéticos da noção de *cartografias sociais* (ACSELRAD, 2008) ou de *mapas participativos*, guardando proximidades com muitas das questões e debates políticos desse entendimento específico da cartografia como um meio de comunicar o conhecimento (afetivo, econômico ambiental, histórico, dentre outros) que cada população possui sobre seus territórios e comunidades. Para isso, as práticas docentes que motivaram a escolha do ensino não formal de arte como campo epistemológico lançaram mão de métodos de investigação artística e etnográfica (coleta de depoimentos, registros fotográficos e videográficos, desenho de mapas, trajetos e percursos, manutenção de diários e cadernos de "campo", elaboração de "livros", "filmes", instalações, performances, etc., a partir dos materiais coletados), promovendo um estudo cultural de suas respectivas comunidades, entendidas como fonte de matéria e de potenciais parcerias para a construção de ações criativas e engajadas na constituição de processos de visibilidade

contemporânea. Construíram nesse processo um projeto educativo “etnográfico”, baseado em uma prática do rever – e do rever-se – que se propõem a lançar olhares sobrepostos sobre o lugar de origem dos sujeitos do processo educativo. Projeto etnográfico este que se manifesta em produtos finais nos quais, por sua vez, pode-se reconhecer traços de uma metodologia que também é cartográfica.

Essa associação foi importante no desenvolvimento desta tese por possibilitar uma ampliação do entendimento a cerca tanto da ideia de cartografia como método, quanto do mapa como expressão, objeto e interface. A primeira pista, para a construção do trabalho para além de somente pensar as práticas de ensino não formal em arte como uma série de acontecimentos isolados em espaços não escolares. Mas no sentido de tentar analisá-los de acordo com suas escolhas políticas expressas em suas escolhas metodológicas básicas. Considerar as implicações políticas que o gesto de educar “etnograficamente” e “cartograficamente” no campo das artes carrega consigo – ao abrir-se para outros mapeamentos, outros olhares, falas e textos a cerca da comunidade – a possibilidade de fazer, tanto do estudante quanto do educador, um pesquisador. Antes de tudo, um potencial (re)traçador de fronteiras visuais, (re)desenhador de mapas. Um sujeito cultural no interior da noção construída e instituída de lugar que habita, pelo qual circula, caminha, vive, no qual aprende a ver. Educando e educador passam a oscilar, desse modo, para o papel de (re)escritores, de "transcrevedores" de processos sociais e culturais, passando a, temporariamente, habitar em mais de uma esfera seus lugares de origem e de estudo.

Provocar um segundo olhar sobre os lugares do dia-a-dia, pelo viés da arte, reinventar o território (cultural, social, econômico, político, histórico), a traduzi-lo em imagens, narrativas, testemunhos. Essa dinâmica possibilitou a “re-identificação” de espaços urbanos e periféricos, em relação a atual cartografia da produção e da circulação de bens culturais e dos circuitos artísticos, em uma dinâmica que se origina “(...) de um mapa discursivo e de uma prática corporal.”<sup>25</sup> (CLIFFORD, 1999, p. 73 - Tradução livre) Um movimento que se dá de dentro para fora do “campo” e que, ao mesmo tempo, questiona os limites entre dentro e fora, centro e periferia, próximo e distante, direciona para outros mapeamentos possíveis dos territórios visíveis e invisíveis, determinados por critérios que não apenas os geográficos, cartográficos, convencionais. Ao mesmo tempo, reconhece a circulação por uma noção de “campo” etnográfico que esse estudo aproxima da de Clifford, “(...) o “campo” como um

---

25- “(...) de un mapa discursivo y de una práctica corporal”. (CLIFFORD, 1999, p. 73)

*habitus* mais do que como um lugar, um conjunto de disposições e práticas corporificadas.”<sup>26</sup> (CLIFFORD, 1999, p. 91 - Tradução livre) Um trabalho que se baseia em uma noção de lugar que, para além de uma localização geográfica “(...) é a localização de uma pessoa em um discurso de instituições determinantes e atravessa localizações de razão, gênero, classe, sexualidade, cultura (...) uma confrontação crítica com os processos frequentemente invisíveis de aprendizagem (a palavra francesa formação se faz apropriada aqui) que nos plasman como sujeitos.”<sup>27</sup> (CLIFFORD, 1999, p. 111-112 - Tradução livre) Um lugar que se evidencia como o espaço de um pensamento estético-político, estabelecendo uma atividade artístico-educativa que constitui também uma forma de resistência. Um lugar que discute o papel da educação não formal, formal e da comunidade na produção de significado e sentido nas práticas culturais contemporâneas por meio de ‘(...) uma “cultura da resignificação” dos elementos culturalmente impostos pelos cânones centrais, cuja autoridade é assim questionada’<sup>28</sup> (MOSQUERA, 2010, p. 156 - Tradução livre)

Esta pesquisa reconhece três propostas de educação em arte que se aproximam potencialmente de algo que poderia ser denominado uma “educação site-specific” (FOSTER, 2005), no sentido de se apropriar dos fatores sociais, materiais, políticos, históricos, próprios da comunidade na qual se desenvolvem. Escolho-as em particular por terem sido acompanhadas de perto por mim, na condição de observadora (em duas delas como uma observadora-participante), mas não sozinha ou diretamente responsável pela condução de seu desenvolvimento – uma segunda, até mesmo uma terceira educadora em cena em alguns casos. Essa posição temporária me possibilitou certa mobilidade na prática da observação, afastando-me e aproximando-me conforme a dinâmica exigia ou permitia, um estar intersticial, entre o dentro e o fora, uma possibilidade de flutuação e também de partilha de impressões e reflexões com outros educadores envolvidos no processo. Também as escolho por serem resultado de proposições idealizadas e experienciadas coletivamente, dentro de universos habitados por grupos organizados em torno de iniciativas e políticas públicas

---

26- ‘(...) el "campo" como un habitus más que como un lugar, un conjunto de disposiciones y prácticas corporizadas’. (CLIFFORD, 1999, p. 91)

27- “(...) es la localización de una persona en discursos e instituciones determinantes y atravessa localizaciones de razón, género, clase, sexualidad, cultura (...) una confrontación crítica con los procesos a menudo invisibles de aprendizaje (la palabra francesa formación resulta apropiada aquí) que nos plasman como sujetos”. (CLIFFORD, 1999, p. 111-112)

28- ‘(...) una "cultura de la resignificación" de los elementos culturalmente impuestos por los cânones centrales, cuya autoridad es así cuestionada’. (MOSQUERA, 2010, p. 156)

direcionadas para a educação em espaços não formais, caracterizando-se como práticas “semi institucionalizadas” no sentido também de interagirem com espaços instituídos de educação, no caso, escolas, com o apoio e o incentivo de instâncias governamentais. São vivências que antecedem ao curso de doutorado, narradas a partir da memória e de registros feitos na época, cujas impressões, indagações e dúvidas produzidas levaram a uma busca entre outros pesquisadores igualmente dedicados ao tema do ensino não formal por diferentes impressões, leituras e relatos que ajudassem compor um campo de estudos baseado em um pensamento orgânico.

Essas três vivências em linguagens artísticas se basearam em momentos individuais e coletivos de produção de objetos (materiais, visuais e imateriais) envolvendo crianças, adolescentes e jovens em idade escolar, ocorridas em projetos não escolares. Promovidas por organizações socioculturais do Terceiro Setor e/ ou membros da sociedade civil em parceria com instâncias do poder público, movidas por discursos e missões de democratização do acesso aos bens culturais, incentivo à autonomia, ao protagonismo e a prática de uma cidadania plena, defensoras de ideologias de maior integração entre espaços escolares e não escolares como caminho para o desenvolvimento de propostas de educação e formação integral dos sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem. Orientadas por uma base conceitual e metodológica semelhante e conduzidas por educadores que partilhavam os resultados de suas práticas em encontros e reuniões pedagógicas, mesmo tendo acontecido em locais e momentos diversos, lançando mão de linguagens e recursos distintos, elas apresentam profundas semelhanças em seus processos. Destacaram-se por partilhar de uma construção curricular que dialogava constantemente com modos de pensar e atuar que se baseavam em procedimentos etnográficos e cartográficos, pois se desdobram a partir de algum tipo de exercício coletivo de estudo de campo. Desse modo, para entendê-las, e também a concepção de ensino não formal da qual esta tese se projeta, é necessário entender os diversos sentidos que o termo campo assume neste contexto. Nelas, os estudantes, ao investigar elementos, fatos e personagens de suas comunidades passaram a desempenhar um papel ambíguo e problemático, não totalmente definido, no interior dos cânones da própria comunidade e da educação formal, próximo ao do que Clifford apresenta enquanto antropólogo "nativo", ou antropólogo "indígena", um “(...) termo incongruente (...) cunhado no início da atual reorganização poscolonial/ neocolonial da disciplina (...) que (...) não é adequado para caracterizar uma ampla lista de investigadores que estão estudando em suas sociedades de

origem.”<sup>29</sup> E que põem em debate questões difíceis de serem respondidas:

Como se define com exatidão o conceito de "origem"? Se, como acredito, não pode ser dada qualquer autoridade inerente as etnografias e histórias "nativas", o que constitui a sua autoridade diferencial? De que forma suplementam e criticam perspectivas estabelecidas há tempo? E sob que condições o conhecimento local enunciado pelos indivíduos locais será reconhecido como "conhecimento antropológico"? Que tipos de deslocamento, comparação ou tomada de "distância" são necessárias para que o centro disciplinar reconheça o conhecimento familiar e história popular como etnografia séria ou teoria cultural? <sup>30</sup> (CLIFFORD, 1999, p. 104-105 - Tradução livre)

Um lugar perigosamente sujeito a acusações de promover uma modalidade de atuação própria a de um “historiador local”, no que se referiria a ser afligido pela mesma “suposta imobilidade e por suposições de amadorismo e promoção”<sup>31</sup>, a mesma carência “a “distância” profissional necessária <sup>32</sup>”, que desafia os princípios dos estudos etnográficos e cartográficos segundo os quais “(...) tomar distância tem sido fundamental durante muito tempo para a prática espacial do trabalho de campo”.<sup>33</sup> (CLIFFORD, 1999, p. 109-110 – Tradução livre) Mas cuja potência se encontra em aproximar-se da postura de um “etnógrafo surrealista” do qual Clifford nos fala. Estranhando a normalidade da fala, das vozes e dos verbos banalizados pelo uso diário. Voltam seus olhares para o interior de suas comunidades, estudando e redescobrimo seus locais de origem, suas relações cotidianas.

Todavia, cabem aqui alguns questionamentos: Em que posição a pesquisa de campo como ferramenta pedagógica situa os alunos frente a suas comunidades de origem? Qual o papel que estes estudantes desempenham? Como veem e são vistos por essas comunidades

---

29- “(...) término incongruente (...) acuñado en los comienzos del recentramiento actual poscolonial/ neocolonial de la disciplina (...)” que “(...) há no es adecuado para caracterizar a una amplia lista de investigadores que están estudiando en sus sociedades de origen.”

30- ¿De qué modo se definirá con exactitude el concepto de "origen"? Si, como yo creo, no puede otorgarse ninguna autoridad inherente a las etnografias e historias "nativas", ¿qué es lo constituye su autoridad diferencial? ¿En qué forma suplementan y critican perspectivas hace tiempo establecidas? ¿Y bajo qué condiciones el conocimiento local enunciado por los individuos locales se reconocerá como "conocimiento antropológico"? ¿Qué tipos de desplazamiento, comparación o toma de "distancia" se requieren para el centro disciplinario reconozca el conocimiento familiar y la historia popular como etonografía sería o teoría cultural? (CLIFFORD, 1999, p. 104-105)

31- “supuesta inmovilidad y por presunciones de amateurismo y promoción”

32- “de la "distancia" profesional requerida”

33- “(...) tomar distancia han sido fundamentales durante mucho tiempo para la práctica espacial del trabajo de campo” (CLIFFORD, 1999, p. 109-110)

(escola, bairro, vizinhança, família, etc.). Tornam-se, de fato, pesquisadores, ou permanecem alunos desempenhando um “faz de conta” etnográfico, uma etnografia imaginária, em vez de uma etnografia dos *imaginários* (CESAR, 2009)? Riscos assumidos ao adotar-se uma dinâmica pedagógica que pode facilmente resultar em um “simulacro” de estudo de campo, acabando por reforçar estereótipos e promover rupturas entre os sujeitos envolvidos e suas comunidades, reforçando e estreitando as fronteiras do ver, perpetuando a naturalização das molduras, dos rótulos e dos estigmas. Para evitar isso, o resultado de suas ações deve ser entendido, por todos os envolvidos, como uma performance etnográfica, “(...) uma performance com enredo estruturado através de histórias poderosas” (CLIFFORD, 2002, p. 63) cuja “escrita” se dá por meio de recursos poéticos e estéticos que podem abranger processos audiovisuais, gráficos, performáticos, de instalação, etc., e que devem, igualmente, atentar para os riscos envolvidos na proposição de uma etnografia. Por seu turno, o artista educador que se propõe abraçar aspectos do trabalho etnográfico se encontra exposto aos mesmos riscos que Hall Foster (2005) ressalta para o artista que atua etnograficamente. Um perigo que

(...) pode originar-se da cisão presumida na identidade entre o autor e o trabalhador ou entre o artista e o outro, mas também na própria identificação (...) empreendida para superá-la. (...) Uma alteridade relacionada pode acontecer com o artista enquanto etnógrafo em relação ao outro cultural. (...) De fato, esse perigo pode aprofundar-se quando o artista for solicitado a assumir as regras do nativo e informante, bem como do etnógrafo. (FOSTER, 2005, p. 138)

Ao mesmo tempo, assim como o artista, o educador etnógrafo tem em suas “aulas de campo” “(...) oportunidades para colaborar com as comunidades de maneira inovadora, para redescobrir histórias suprimidas que estão situadas de maneiras particulares, acessadas por uns mais efetivamente do que por outros”. Dando origem a uma modalidade de arte-educação “site-specific” que “(...) pode reocupar espaços culturais perdidos e propor contra-memórias históricas.” Assumindo um papel “quase antropológico” que “(...) pode promover uma suposição, assim como também um questionamento da autoridade etnográfica, uma evasão e, na mesma frequência, um aprofundamento da crítica institucional”. (FOSTER, 2005, p. 146)

O ensino de arte voltado para um trabalho de campo especializado, ou “site-specific” “pode ser utilizado para fazer com que esses não-espços se tornem específicos novamente, para reendereçá-los enquanto locais estabelecidos e não enquanto espaços abstratos, em termos históricos e/ou culturais”. (FOSTER, 2005, p. 146) Para produzir pedagogias da arte

politicamente engajadas com o presente, afirmando-se como agências importantes para as elaborações possíveis de *máquinas de visão* plurais, capazes de identificar os processos subjacentes que implicam nas outras máquinas em vigência e se fazem, também, como campo para a interação entre muitos mecanismos das várias máquinas perceptivas. Várias cartografias.

Acselrad (2008) comenta múltiplas possibilidades de instrumentos, modalidades de cartografias e tipos de mapas (cartografia efêmera, cartografia de esboço, cartografia de escala, modelagem 3D, foto-mapa) apresentando a ação de mapear como um procedimento que pode ser realizado tanto com a utilização dos recursos tecnológicos de geolocalização mais avançados quanto com o posicionamento de pequenos objetos aleatórios (pedras, folhas, gravetos) sobre o chão. Baseada nas categorias enunciadas, estabeleço minhas próprias terminologias e categoriais para pensar as experiências docentes estudadas em seus processos e resultados.

#### **4.2 Palavras do Bairro – mapa-texto**

Em 2008, tendo recém-concluído a Licenciatura em Artes Visuais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, trabalhava já há cerca de um ano com a Secretaria Municipal de Cultura e Turismo de Nova Iguaçu como colaboradora nas Oficinas Culturais do Programa Bairro-Escola, parte de um conjunto de políticas públicas para a educação e a cultura que estavam em desenvolvimento no município desde meados de 2006. Nessa época tinha sido transferida da função de *oficineira* designada para atender aos estudantes do primeiro segmento do ensino fundamental da Escola Municipal Flor de Lis (bairro Forte, URG Miguel Couto) para atuar em um núcleo experimental de coordenadores de oficinas. Cada coordenador era responsável por acompanhar as atividades das Oficinas Culturais em uma das cinco URGs de Nova Iguaçu atendidas pelo Bairro-Escola. Fui designada para a URG do Centro de Nova Iguaçu, que integra os bairros Centro, Califórnia, Vila Nova, Caonze, Bairro da Luz, Santa Eugênia, Jardim Iguaçu, Chacrinha, Moquetá, Viga, Rancho Novo, Vila Operária, Engenho Pequeno, Jardim Tropical e Prata. Era responsável por acompanhar as atividades de oficinairos culturais em nove (09) escolas a região. Entre minhas funções estava fazer a intermediação entre as respectivas direções e equipes pedagógicas das escolas com a coordenação geral do Programa na Secretaria de Cultura e Turismo, orientar e acompanhar a

prática dos oficinairos, participar de reuniões de formação periódica com eles, sistematizar os planejamentos das atividades realizadas nas oficinas, produzir relatórios e registros dessas atividades para posterior avaliação conjunta entre oficinairos e coordenadores.

Uma das características das Oficinas Culturais do Bairro-Escola nesse período, assim como das outras modalidades de oficinas oferecidas pela Programa, era o fato de sendo destinadas a estudantes da rede municipal devidamente matriculados e projetadas para atendimento individualizado para cada uma das escolas atendidas, com equipes de oficinairos e coordenadores designados para atuar em parceria com as equipes pedagógicas locais, as atividades das oficinas eram realizadas fora do espaço escolar e também fora da grade curricular dos estudantes, em regime de contraturno. Por esse motivo, o Programa contava com uma rede de espaços parceiros, lugares situados no entorno das escolas com instalações disponíveis para a realização das atividades. Salões de igrejas, clubes, quadras esportivas, quintais, praças, terrenos baldios. Com isso, parte da dinâmica das oficinas, que aconteciam duas vezes por semana e duravam uma hora e meia para cada grupo de vinte a vinte e cinco estudantes inscritos, era o deslocamento entre a escola e o espaço parceiro, realizado a pé.

Seguindo a proposta metodológica das *trilhas educativas* (CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2007) que pensa a construção de currículos baseados em redes de percursos com a produção de mapas de conhecimentos, saberes e fazeres comunitários, foram desenvolvidas coletivamente pelo núcleo de coordenadores e oficinairos propostas de oficinas que fossem parcial ou inteiramente realizadas pelos educadores e educandos durante o trajeto entre a escola e o espaço parceiro. No geral, as dinâmicas eram variações de uma mesma proposta de coleta de recursos materiais e poéticos no entorno das escolas que seriam posteriormente selecionados, classificados, organizados e utilizados em exercícios de intervenção criativa. Nessa dinâmica o bairro é então revisto enquanto espaço coletivo de circulação, não só de pessoas, mas de bens materiais e imateriais, sociais, econômicos, históricos e culturais. Evoca a definição de bairro enquanto “uma organização coletiva de trajetórias individuais” no qual não somente ‘ficam postos à disposição dos seus usuários “lugares” na proximidade dos quais estes se encontram necessariamente para atender a suas necessidades cotidianas’, (CERTEAU, GIARD e MAYOL, 2011, p. 46), mas igualmente operam relações e negociações entre saberes e fazeres, jogos de poder e processos educacionais que abarcam uma gama de conhecimentos curriculares e não curriculares. Preconiza uma fusão dos espaços não somente de dentro e de fora, “da escola” e “da rua”, público de privado da existência coletiva, uma vez

que o bairro, segundo Certeau, Giard e Mayol (2011) seria

(...) o pedaço de cidade atravessado por um limite distinguindo o espaço privado do espaço público: é o que resulta de uma *caminhada*, da sucessão de passos numa calçada, pouco a pouco significada pelo seu vínculo orgânico com a residência. (CERTEAU, GIARD e MAYOL, 2011, p. 41)

O bairro foi pensado no contexto das Oficinas Culturais como uma peça chave no processo de constituição coletiva de processos educacionais focados na difusão e pluralização cultural, por ser

(...) uma noção dinâmica, que necessita de uma progressiva aprendizagem, que vai progredindo mediante a repetição do engajamento do corpo do usuário no espaço público até exercer aí uma apropriação. (...) o bairro pode ser considerado como a privatização progressiva do espaço público. Trata-se de um dispositivo prático que tem por função garantir uma solução de continuidade entre aquilo que é mais íntimo (o espaço privado da residência) e o que é mais desconhecido (o conjunto da cidade ou mesmo, por extensão, o resto do mundo) (...) O bairro constitui o termo médio de uma dialética existencial entre o dentro e o fora. (...) Um bairro, poder-se-ia dizer, é assim uma ampliação do habitáculo; para o usuário, ele se resume à soma das trajetórias inauguradas a partir do seu local de habitação. (CERTEAU, GIARD e MAYOL, 2011, p. 42)

Ali se aproximavam as instâncias do público e privado na proposição da prática educacional pretendida, assim a proposta das oficinas era também questionar as relações de poder implícitas na determinação do que se seria o conhecimento e qual seria seu lugar de produção, evocando o debate de uma teoria do currículo (SILVA, 1999). Ainda se percebia na vivência diária das oficinas uma separação nítida entre o conhecimento de dentro e do de fora da escola, detectável especialmente na separação entre “turno” e “contraturno”, entre “aula” e “oficina”, entre “professores” e “oficineiros” estabelecendo-se nas unidades escolares atendidas pelas Oficinas Culturais s convivência de duas escolas dentro de uma, ainda que não fossem sempre duas escolas antagonistas, porém não livres de conflitos, tal como no bairro, onde

(...) o limite público/ privado, que parece ser a estrutura fundadora do bairro para a prática de um usuário, não é apenas uma separação, mas constitui uma separação que une. O público e o privado não são remetidos um de costas para o outro, como dois elementos exógenos, embora coexistentes; são muito mais, são sempre interdependentes um do outro, porque no bairro, um não tem nenhuma significação sem o outro. (...) inscreve o habitante em uma rede de sinais sociais que lhe são preexistentes (os vizinhos, a configuração dos lugares, etc.). A relação entrada/saída, dentro/ fora penetra outras relações (casa/ trabalho, conhecido/ desconhecido, calor/ frio, tempo úmido/ tempo seco, atividade/ passividade, masculino/ feminino...). É sempre uma relação entre uma pessoa e o mundo físico e social. (CERTEAU, GIARD e MAYOL, 2011, p. 43)

Ao mesmo tempo, a articulação entre as instâncias do bairro e da escola contribuiu para o desenvolvimento de uma relação, ainda bastante frágil e instável de pertencimento entre a comunidade e a escola, entre o aluno e o conhecimento, cuja fonte não se encontraria mais somente atrás dos muros da escola, mas também em outros espaços habitáveis, dos quais passam a fazer parte, novamente, mesmo que de maneira tímida (em especial nas regiões onde os conflitos sociais e a violência urbana decorrente contribuem para um estado permanente de insegurança), as ruas, as calçadas, as praças, as quadras, pois

(...) o bairro se inscreve na história do sujeito como a marca de uma pertença indelével na medida em que é a configuração primeira, o arquétipo de todo processo de apropriação do espaço como lugar da vida cotidiana pública. (CERTEAU, GIARD e MAYOL, 2011, p. 44)

A oficina Palavras do Bairro propunha um estudo do vocabulário dos bairros da cidade, uma cartografia poética de expressões idiomáticas e regionalismos, apresentada como uma resposta as demandas constantes por parte das equipes pedagógicas das escolas por uma maior integração entre as práticas das oficinas e os conteúdos e projetos pedagógicos desenvolvidos pelas unidades, especialmente no sentido de contribuir para a melhoria nos índices de alfabetização e letramento dos estudantes com a proximidade da realização de exames de aferição de competências como a Prova Brasil.

Um dos principais desafios da proposta metodológica do Bairro-Escola, ao menos no que se refere a dinâmica das oficinas culturais era a demanda pela aplicação sistemática das mesmas atividades a todos os estudantes das escolas atendidas. Um esforço que envolveu tentativas de produção de textos pedagógicos e manuais para consulta pelosicineiros nos quais pudessem ser encontradas sugestões de materiais, referências bibliográficas e artísticas, e mesmo, instruções passo-a-passo para a condução de cada ação proposta – uma escolha metodológica questionável no sentido de impor uma prática uniformizada e muitas vezes passiva e irrefletida por parte do educador a quem este material era destinado, porém justificada na época pelo argumento de que predominavam entre osicineiros jovens ainda cursando a licenciatura nas áreas de artes, música, dança, teatro, produção cultural e pedagogia, para quem os manuais e textos deveriam servir de base para a proposição de suas próprias leituras e conduções metodológicas, não um receituário.

A Escola Municipal Capistrano de Abreu, localizada no bairro Vila Nova foi um os laboratórios escolhidos para a experimentação prática da oficina Palavras do Bairro, por ser

uma área majoritariamente residencial, com fluxo reduzido de veículos possibilitando a circulação mais livre das crianças pelas ruas durante a realização da oficina. Também devido ao fato de o bairro possuir grande contingente de moradores de origem nordestina, contando mesmo com uma Comunidade Nordestina reconhecida pela Prefeitura, a Comunidade do Divino, podendo-se observar a presença de sotaques e regionalismos nas falas dos moradores. Desse modo, participei da condução da oficina no papel simultâneo de educadora responsável e observadora, com a função de realizar a avaliação e pontuar com a oficinaira local as dificuldades e os resultados da prática.

Em um primeiro momento a oficinaira abriu uma roda de conversa com as crianças, abordando o tema das palavras: O que são? Para que servem? Todo mundo fala do mesmo jeito? Pediu para que dissessem as palavras mais estranhas ou engraçadas que conheciam. As maiores e as menores. As mais fáceis e as mais difíceis. O grupo, composto de aproximadamente quinze integrantes naquele dia agregava crianças de diferentes turmas com idades entre oito e dez anos e apresentavam variados graus de alfabetização, havendo inclusive algumas que não sabiam escrever ainda.

Em um segundo momento a conversa passou para uma abordagem mais sensorial: palavras tem gosto? Tem cheiro? Tem cor? Existem palavras verdes? Palavras amargas? Palavras molhadas? Assim a conversa foi se direcionando para um estranhamento produzido sobre palavras comuns baseadas em aspectos sensíveis, sua sonoridade, seu tamanho, seus gosto. Definições, grafias e significados não foram enfatizados nesse momento. Palavras foram inventadas. Por fim foi proposto pela oficinaira um desafio. A turma foi dividida em grupos menores, de três a quatro integrantes. Cada grupo recebeu pedaços de papel cortados em tiras de aproximadamente quinze centímetros de comprimento e cinco centímetros de largura, canetas coloridas e a incumbência de recolher na rua o maior número possível de palavras solicitadas a todas as pessoas que fossem encontradas. Cada grupo pode escolher um tipo de palavra que deveria pedir: palavras molhadas, palavras escuras, palavras verdes, palavras doces.

As reações das pessoas ao serem abordadas pelas crianças, que apesar de estarem divididas por grupos se moviam em um grande bando avançando sobre todos que passavam pela rua, era de surpresa, desconfiança e riso. Como parte da proposta o grupo combinou como regra para o “jogo” de “caçar palavras” que não seriam dadas muitas explicações sobre a atividade para as pessoas abordadas na rua, para que fossem pegadas de surpresa e dissessem

as primeiras palavras em que conseguissem pensar, sem grandes preocupações. O pedido deveria ser direto e explícito: Você pode me dar uma palavra molhada? Uma palavra verde? Mas no geral houve pouca resistência a cooperação com a atividade. Muitas das pessoas abordadas se dispuseram a escrever as palavras nos papéis quando as crianças não conheciam a grafia correta e aquelas que já sabiam escrever foram incumbidas de ajudar as que não sabiam. Ao fim de meia hora de caminhada pelas ruas ao redor do colégio o grupo havia recolhido uma extensa lista de palavras: Brasil, mamãe, vitória, estrela, lua, lavoura, mochila, carinho, Pantanal, morro, felicidade, coqueiro, Amazonas, amigo, papai, bandeira, planta, limão, mato, amor...

De volta a escola para a conclusão do encontro, as palavras foram espalhadas no chão do pátio e organizadas pelas crianças. Separadas por tipo: quais eram as escuras, as verdes, as doces, as molhadas? Havia palavras repetidas? Quais as mais estranhas? Alguma era desconhecida? Por fim, uma discussão. O que fazer com tantas palavras? Escrever um poema? Um livro? Transformar em uma música? Em acordo com a direção da escola, o grupo de crianças e aicineira chegaram a proposta final de pintar as palavras em uma das faces do muro externo da escola de maneira que as pessoas que tinham contribuído com a oficina doando palavras pudessem também ver o produto do trabalho e realizar suas próprias leituras.

A pintura do muro foi marcada para o encontro seguinte, ao qual não estive presente, e o material escolhido foi tinta guache, mesmo sabendo que a pintura seria apagada com o passar do tempo pela exposição ao sol e a chuva, de maneira a discutir com as crianças noções como a da duração e a importância do tempo para uma obra de arte. O resultado final – **Imagem 1, (a) e (b)** – assume características visuais que se assemelham à lógica da poesia visual, com palavras dispostas horizontal e verticalmente, algumas isoladas e outras emaranhadas, formando tramas, compartilhando letras, criando blocos de cores. É interessante o predomínio da caligrafia “de fôrma”, provavelmente escolhida pelas crianças por ser mais fácil de traçar com o pincel sobre a superfície irregular do muro cimentado. Sob orientação da icineira, as crianças conduziram o processo de escrita, as que sabiam escrever assumindo a função de transcrever para a parede a coleção de palavras do bairro.

Também é interessante a aparente ausência de um projeto prévio, mesmo o título *Palavras do Bairro*, que originalmente deveria encabeçar o painel acaba engolfado pela nuvem de letras. Não é um grafite, também não é uma lista ou um texto (no sentido narrativo), mas um mapa verbal, um mapa poético do local, feito de palavras e cores.

Imagem 1 – Oficina “Palavras do Bairro”



(a)



(b)

Legenda: (a) Estudantes do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental (Turma B2) da Escola Municipal Professor Capistrano de Abreu, bairro Vila Nova em Nova Iguaçu, pintando palavras no muro da escola em etapa final da oficina “Palavras do Bairro”. (b) painel produzido por estudantes do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental (Turma B2) da Escola Municipal Professor Capistrano de Abreu utilizando palavras “doadas” por moradores do bairro Vila Nova em Nova Iguaçu.

Fonte: A autora, 2008.

Ao mesmo tempo, é o registro de um processo, sua transposição visual, uma narrativa abstrata em que pequenos desenhos se insinuam por entre as letras, um coração vermelho, uma folha, pequenos signos que, nesse contexto, assumem também o papel de inscrições, de condensar ideias em vez de ilustrá-las.

Analisado o processo, a oficina foi conduzida como um jogo de exploração, um reconhecimento territorial baseado em critérios e características abstratas, palavras, modos de dizer, ideias. Seu resultado final, frágil e transitório, mutável como a própria linguagem, foi um pequeno estudo da cultura local. Essa metodologia exploratória, calçada sobre dinâmicas de pesquisa como fio condutor da experiência artístico-educativa seria um dos primeiros aspectos a direcionar as reflexões sobre ensino não formal que buscava construir, e o elemento comum que passaria a buscar na análise de outras práticas.

#### 4.3 As aventuras de Iguaçu e sua turma – *mapa fílmico*

Ainda entre 2007 e 2008, enquanto atuava como educadora do Programa Bairro-Escola, como parte das atividades de “formação continuada” oferecidas pelos gestores do programa na Secretaria Municipal de Cultura e Turismo participei de uma série de visitas a Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu (ELC), organização social localizada no bairro de Miguel Couto. Primeira escola de audiovisual da Baixada Fluminense, a Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu atuava desde o ano de 2006 promovendo oficinas livres no campo da produção cinematográfica, tendo operado nos Bairros de Miguel Couto, Austin e Cerâmica. A ênfase na investigação estética do território cultural dos alunos foi assunto constante nas proposições apresentadas nesses encontros de educadores pela equipe da Escola. A metodologia apresentada por eles se articulava em torno de três eixos integrados: o corpo, a palavra e o território.

As oficinas da ELC na época eram frequentadas por estudantes das Escolas Municipais Ana Maria Ramalho e Janir Clementino Pereira, ambas localizadas em Miguel Couto. Integravam as ações culturais do Programa Bairro-Escola, como instituição parceira, logo adotavam uma dinâmica semelhante a utilizada na condução da oficina *Palavras do Bairro*: encontros semanais em contraturno com grupo de dez a quinze crianças.

Diferentemente do contato com a proposta *Palavras do Bairro*, no caso das oficinas da Escola de Cinema, não tive oportunidade de acompanhar todas as etapas do desenvolvimento

do trabalho, tendo visitado as dependências da Escola em três ocasiões e tido acesso a maior parte do processo metodológico por meio do contato com os registros e produtos experimentais, tanto brutos quanto editados, disponibilizados pelos educadores da ELC em rodas de conversa comicineiros do Bairro-Escola e na Internet. Desse modo, minha leitura advém do contato com os objetos resultantes e a memória das ações pontuais observadas, mas não o processo integral propriamente dito como no caso das *Palavras do Bairro*.

Os primeiros objetos analisados foram fragmentos de registros e produtos dos exercícios de reconhecimento de ferramentas por parte das crianças, uso de dispositivos e pesquisa de meios: manipulação de equipamento videográfico e fotográfico, conhecimento das diversas possibilidades narrativas da linguagem cinematográfica, traçado de percursos, desenho, recorte e colagem, modelagem em massinha, escrita de pequenos roteiros, técnicas de edição. Documentações internas e externas do processo criativo, feitas por educandos e educadores, *making off*, múltiplas câmeras registrando umas as outras. Nesses fragmentos predomina a linha condutora da realização de incursões, reais ou imaginárias pelas ruas do bairro: histórias e personagens, memórias, locais e fatos foram evocados e registrados em textos ou desenhos para possíveis temas de filmes, roteiros para entrevistas a moradores, escolha de locações, em um longo processo de produção, seleção e organização de informações sob a forma de pequenos filmes em um processo que se estendeu por cerca de um ano.

Os fragmentos audiovisuais de percursos e deslocamentos no interior do bairro estabeleceram uma série de cartografias compostas por “caminhos” e “trilhas” sobrepostas (percorridas presencialmente e também de memória) que foram pedagogicamente roteirizadas, determinando também o conteúdo e a narrativa dos vídeos, compondo o currículo da Escola. Por sua vez, os primeiros filmes resultantes da edição desses fragmento são obras de criação coletiva cujos roteiros foram construídos a partir de exercícios que combinaram rememoração, imaginação, citação direta e indireta, ações de investigação empírica que podem incluir consultas a referências históricas da cidade, contato e entrevistas com moradores e comerciantes locais, cruzando referências e questões regionais a elementos da produção artística contemporânea e da cultura de massa – em especial a referência visual de obras de videoarte e as histórias em quadrinhos, *cartoons* e desenhos animados de origem japonesa, os mangás e os animes, esta última, já fortemente identificada desde os *storyboards*.

Pautados fundamentalmente pelo interesse e acesso dos estudantes, podíamos nos

colocar a disposição para uma mediação entre um mundo que já frequentávamos há mais tempo, ligado ao cinema, ao audiovisual e às artes e o dos estudantes que já chegavam à escola cheios de ferramentas sociais e técnicas para essa mediação. Nosso problema se tornou, assim, conceber essa mediação que era, na verdade, a invenção conjunta de “pequenos problemas” que deveríamos resolver juntos. Chamávamos esses “pequenos problemas” de *dispositivos*. Eles nos obrigavam a circular pela cidade, a pesquisar imagens, textos e obras e a fazer encontros com pessoas e instituições que normalmente não faríamos e, tudo isso, mediado pela necessidade de fazer imagens e sons que se desdobravam de experiência com o mundo. (MIGLIORIN, 2011, p. 06)

O resultado foi um conjunto de produções culturais que não buscam nem ser apenas uma “autêntica” manifestação de uma cultura popular local, nem se conformam em ser meras replicações de parâmetros e cânones estabelecidos por uma “indústria cultural capitalista”, ou mesmo somente pelos dogmas impostos por uma “alta cultura”. Uma série de obras audiovisuais que condensam um anseio por um tipo de equilíbrio “(...) entre os dois – uma mistura contraditória de forças de tanto dos “de baixo” quanto dos “de cima”, tanto “comercial” quanto “autêntica”, marcada tanto pela “resistência” quanto pela “incorporação”, “estrutura” e “agência” (...)”<sup>34</sup>. (STOREY, 2003, p. 51 - Tradução livre) São produções que almejam a proposição de uma linguagem comum baseada em dispositivos e recursos, inclusive tecnológicos de uma visibilidade contemporânea, estabelecendo um constante processo de negociação entre os cânones de uma visibilidade “massificada”, processos locais de constituição de uma identidade cultural fortemente baseada no território visual e os conceitos e procedimentos de uma produção designada como artística.

Colocam-se em uma posição de “negociação” junto a essas esferas. Uma negociação na qual os educadores da Escola Livre de Cinema teriam buscado desempenhar a função de mediadores e frequentadores mais antigos de várias dessas esferas simultâneas de produção de significados culturais, habituados a circular por elas, cientes das implicações e responsabilidades e, especialmente, dos riscos que se atrelam a essa posição – sendo o principal deles o de assumir uma postura condizente com o que Hall Foster (2005, p. 138), em *O artista enquanto etnógrafo* denomina “um patronato ideológico” diante do aluno que ocuparia igualmente então uma posição de “outro cultural”. Essa ameaça ao processo teria sido contornada metodologicamente não pela negação dessas camadas de alteridade (os alunos frente os educadores e vice-versa, os alunos entre si e os alunos e os demais membros

---

34- “(...) between the two – a contradictory mix of forces from both ‘below’ and ‘above’, both ‘commercial’ and ‘authentic’, marked by both ‘resistance’ and ‘incorporation’, ‘structure’ and ‘agency’” (STOREY, 2003, p. 51)

da comunidade do bairro de Miguel Couto), mas através da formulação dos parâmetros e bases dessa ação mediadora entre esferas de produção cultural conforme apresentadas por Cesar Migliorin. Uma metodologia que se embasa, portanto, na premissa de “(...) encontrar ou criar lugares de encontro (...) de sujeitos que falam de lugares sociais e culturais distintos”. O lugar da educação em arte, nesse caso, compõe-se de um conjunto de “(...) espaços que, embora não neutros, sejam uma espécie de ‘mesa’ de negociação (...)”. (STRECK, 2006, p. 275) E que posiciona, tanto educadores quanto educandos enquanto consumidores e produtores de bens culturais, de acordo com a compreensão que os Estudos Culturais possuem dessas duas instâncias: “(...) pessoas *fazem* cultura popular a partir do repertório de mercadorias fornecidas pelas indústrias culturais. *Fazendo* cultura popular ("produção em uso") podem estar se capacitando para subordinar e resistir ao entendimento dominante do mundo.”<sup>35</sup>. (STOREY, 2003, p. 52 – Tradução Livre)

Os primeiros filmes criados pelos alunos – e disponíveis para acesso e download no site *Youtube* (<https://www.youtube.com/user/Escolalivredecinema>) – compõem um amplo e diversificado esboço audiovisual de um mapa do imaginário que as crianças de Miguel Couto possuíam sobre seu bairro – seu território cultural e visual –, expresso na investigação de ações corriqueiras e banalizado pela circulação diária através dos diversos lugares que o compõe em uma dinâmica semelhante em muitos aspectos a produção e cadernos de campo. Os alunos, os educadores e aqueles que consomem essas produções através de *Internet* são levados a lançar outro olhar sobre os atos de ir ao banco (a primeira agência bancária do bairro foi inaugurada mais ou menos na mesma época que a Escola Livre de Cinema, tendo instigado à imaginação e a curiosidade das crianças), fazer compras na Casa do Sabão (que vende ou não vende sabão, afinal?) ou fazer um lanche em uma das pastelarias locais. Esses passaram, dentro da dinâmica proposta, a compor uma série de exercícios de *rever* a comunidade, fazendo da lente das câmeras não apenas um mecanismo de registro, mas também um convite à troca de olhares ou, em certos casos, uma ameaça, uma espécie de "arma" que confere poder a quem a carrega (especialmente no caso da “ida ao banco”, quando os alunos não puderam entrar na agência bancária portando a câmera filmadora e todo o vídeo de resume a “negociação” entre o grupo e o segurança da agência através dos vidros da porta giratória).

---

35- (...) people *make* popular culture from the repertoire of commodities supplied by the cultural industries. *Making* popular culture (“production in use”) can be empowering to subordinate and resistant to dominant understanding of the world” (STOREY, 2003, p. 52)

Esses mapeamentos filmicos todos têm suas narrativas motivadas por dúvidas e perguntas das crianças sobre seu bairro, apresentadas no começo de cada vídeo em uma dinâmica que procura se assemelhar ao documental: porque existem tantas “pastelarias de chinês” em Miguel Couto? Vende sabão na casa do sabão? Como é um banco por dentro? Criam pequenos ensaios baseados em uma dinâmica pedagógica de “estudo de campo”, destacando lugares, relatos e personagens que posteriormente seriam transpostos para um campo mais próximo da narrativa ficcional com a proposta da série de curtas *As aventuras de Iguazu e sua Turma*. Todavia em um processo que se camuflou por trás das camadas sobrepostas de ludicidade de uma iconografia e um imaginário infantil (porém não necessariamente infantilizados), ao adotar os códigos visuais dos desenhos animados (desde as “animações de recorte”, passando pelas animações *stop motion* com bonecos feitos de massinha, chegando a criação de um traçado comum em desenhos animados na técnica do 2D) cada vez mais se distanciando de uma imagem documental e se aproximando de um imaginário mais próximo ao do cinema comercial e de entretenimento.

Ao assistir aos filmes que compõe a coletânea *As Aventuras de Iguazu e sua Turma*, deparamo-nos com um processo de produção coletiva de sentidos através de uma série de exercícios em cuja dinâmica e processos é possível reconhecer uma parecença com a definição pesquisa que Danilo R. Streck formula em *Pesquisa participante – A partilha do Saber*: “um ato e uma forma de pronunciar o mundo”. (STRECK, 2006, p. 259), “(...) um ato de conhecer o que acontece entre sujeitos, um movimento que reflete a vida e gera vida”. Um processo em que “(...) tanto o conhecimento da experiência quanto o conhecimento elaborado são transformados. O objetivo é a produção de conhecimentos que permitam uma nova leitura ou pronúncia da realidade”. (STRECK, 2006, p. 270) E que, tal como defendido por Streck vai buscar no simples, no cotidiano, “entre suas fissuras e saliências”, as ferramentas e a matéria dessa produção. Recursos que podem ser encontrados por educadores

(...) nas ruas, nas salas de aula, nas rodas de conversas, sempre que estejamos dispostos a um tipo de escuta em que deixamos cair nossas defesas e barreiras, quando abandonamos a posição daqueles que já sabem e que imaginam ter de enfiar cada pedaço do mundo e da experiência em determinado lugar ou lhe colocar uma etiqueta. (STRECK, 2006, 2006, p. 265)

Recursos que foram empregados por educadores e educandos (ao desempenharem simultaneamente os diversos papéis de pesquisadores que compõe a tarefa proposta de produzir filmes em e sobre Miguel Couto: roteiristas, cinegrafistas, animadores, moradores,

visitantes, etc.) para formular um discurso cultural das comunidades periféricas que ecoa as palavras de John Storey:

Nós fazemos a história e nós somos feitos pela história, nós fazemos cultura e somos feitos pela cultura. Cultura (como a linguagem), tanto permite e constrange. (...) nós fazemos cultura e que são feitas pela cultura, há agência e há estrutura. Não é suficiente para celebrar a agência, nem é suficiente para detalhar a(s) estrutura(s) do poder. Nós devemos sempre ter em mente o jogo dialético entre a resistência e a incorporação. (Tradução livre)<sup>36</sup>. (STOREY, 2003, p. 60- 61 – Tradução livre)

Cabe aqui um questionamento a cerca da gradativa homogeneização e padronização dos traços individuais na produção de animações bidimensionais pelos estudantes em função de uma escolha pedagógica pela adoção de uma dinâmica semelhante à de um estúdio de animação (com um mesmo filme feito por várias mãos que reproduzem os mesmos traços), que tanto pode ser encarada criticamente como um gesto de submissão a uma iconografia comercial associada ao cinema de animação quanto como um esforço para a constituição de um método coletivo e “semiespecializado” de produção. De maneira semelhante, é preciso olhar com alguma atenção para a persistência de resquícios de estereótipos visuais na construção de cenários e personagens, advinda de um imaginário do qual tomam partes histórias em quadrinhos e filmes consagrados pela mídia, todavia potencializados pela interpretação e ressignificação “local” desses elementos.

Analisando especificamente o vídeo *A fofqueira voltou* – que tem como personagem a figura caricatural de uma mulher idosa que passa os dias vigiando o movimento dos moradores do bairro e, especialmente delatando as ações das crianças quando afastadas da supervisão dos pais – é possível identificar em primeiro lugar uma mestiçagem de mitologias e de imaginários “locais” e “globais” na qual se combina todo um aparato visual e narrativo estereotipado próprio dos filmes e histórias de espionagem e super-heróis (um dos personagens infantis se comunica com o protagonista, Iguaçu, por meio de um “dispositivo comunicador” integrado a seu relógio de pulso, enquanto vigia a vizinha fofqueira como um “agente secreto”).

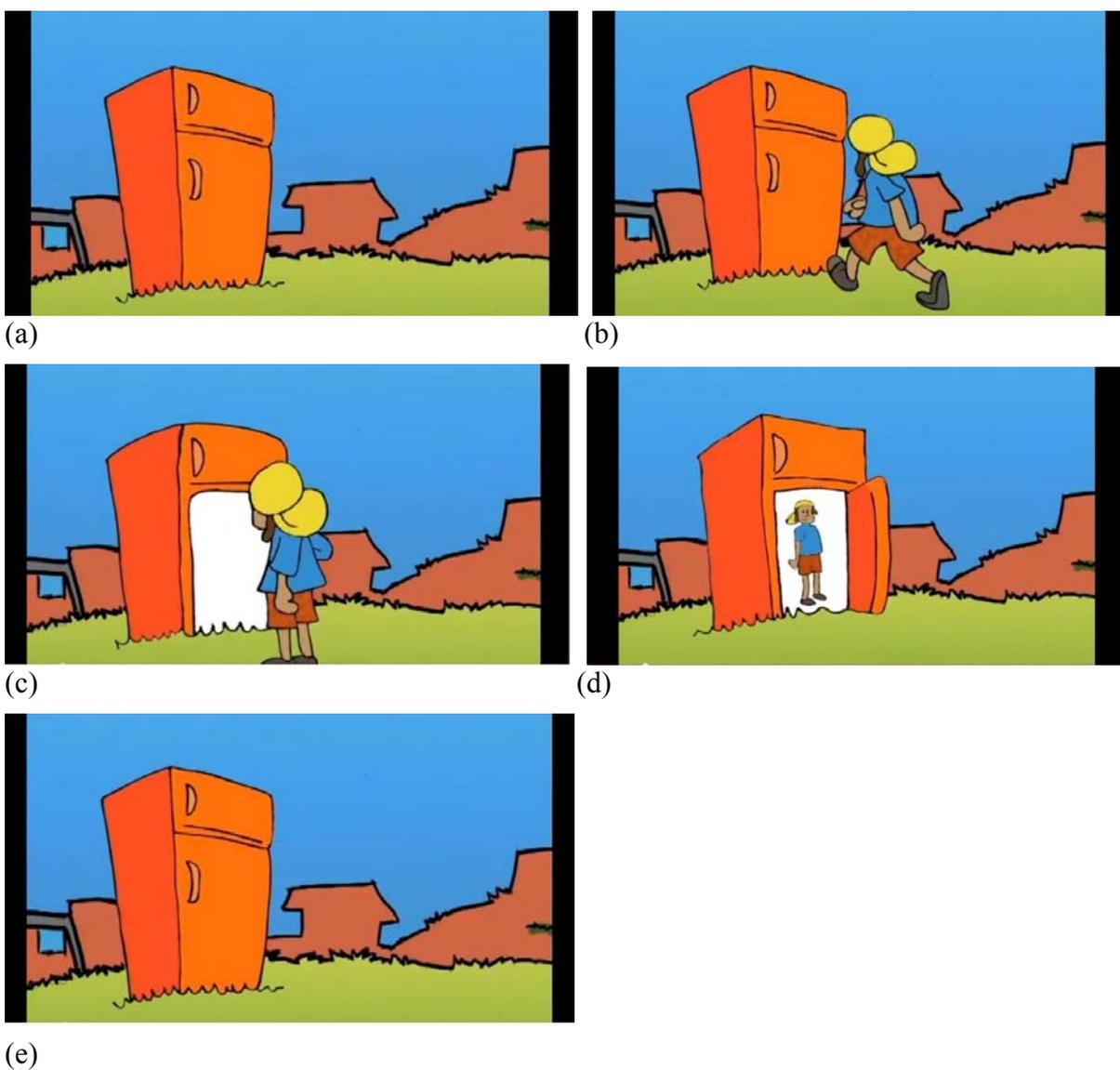
Uma geladeira velha abandonada no quintal de Iguaçu – **Imagem 2, (a), (b), (c), (d) e (e)** – opera como um índice que lembra os problemas ambientais da região e o acúmulo de objetos descartados inadequadamente em terrenos e ruas, ao mesmo tempo em que dá acesso

36- We make history and we are made by history; we make culture and we are made by culture. Culture (like language) both enables and constrains. (...) we make culture and we are made by culture; there is agency and there is structure. It is not enough to celebrate agency; nor is it enough to detail the structure(s) of power. We must always keep in mind the dialectical play between resistance and incorporation. (STOREY, 2003, p. 60- 61)

a um elevador que conduz a um esconderijo secreto subterrâneo equipado com uma variedade de recursos tecnológicos que sugerem dispositivos de segurança e vigilância que permitem aos personagens “monitorar” a vizinhança, funcionando como transição entre as duas camadas do mundo habitado por Iguaçu, a superfície, onde reconhecemos elementos da paisagem da cidade – como a estação de trem local e uma igreja católica – **Imagem 3, (a), (b) e (c)** – e o subterrâneo onde estão escondidas suas ferramentas meio tecnológicas meio mágicas de transformação dessa superfície, mesmo que uma dessas faces não busque negar ou destruir a outra, ambas convivem, influenciando-se mutuamente.

Em uma série de procedimentos de autorreferência, as câmeras e dispositivos de registro audiovisual são uma presença constante nas narrativas de *Iguaçu e sua Turma* de maneira geral. Eles aparecem sendo manipulados pelos personagens em uma vinheta que encerra alguns dos filmes, quando Iguaçu e seus amigos, ao fim das histórias, se propõem a sair e produzir um documentário sobre o tema abordado no filme em questão – **Imagem 4, (a), (b), (c), (d), (e) e (f)** – um mote para conectar as animações a vídeos mais curtos que registram as incursões das crianças pelo bairro para colher as referências utilizadas no desenvolvimento do filme, e aparecem constantemente como mecanismos de observação velada, ou não. Olhos que se projetam sorrateiramente sobre os principais lugares do bairro, suprindo o ponto de vista da superfície quando Iguaçu e seus amigos se encontram reunidos em seu esconderijo subterrâneo – **Imagem 5, (a), (b), (c), (d) e (e)**. Ao mesmo tempo em que parodiam a própria ação dos estudantes ao investigar as histórias e os lugares de Miguel Couto para a produção de *Iguaçu e sua Turma*, apresentam de maneira lúdica e hiperdimensionada o impacto que as ferramentas tecnológicas de produção e reprodução de imagens desempenham junto à comunidade e ao imaginário infanto-juvenil. Transformam-na também em um “pequeno problema” não de todo resolvido. Neste momento, os próprios mecanismos perceptivos utilizados na realização das oficinas da Escola Livre de Cinema, os componentes primários de suas *máquinas de visão* (VIRÍLIO, 2002) – câmeras fotográficas e filmadoras – que são também seus instrumentos de navegação e investigação em suas cartografias narrativas, curriculares, pedagógicas, etc., são postas em evidências, levadas para dentro do campo das imagens e deixando de ser somente ferramentas, presenças ausentes, subtendidas, para se tornarem também personagens, parte da ação retratada no filme. Cruzando simbolicamente os limites estabelecidos pelas “molduras” do enquadramento, do enfoque, do corte, do ponto de vista cinematográfico.

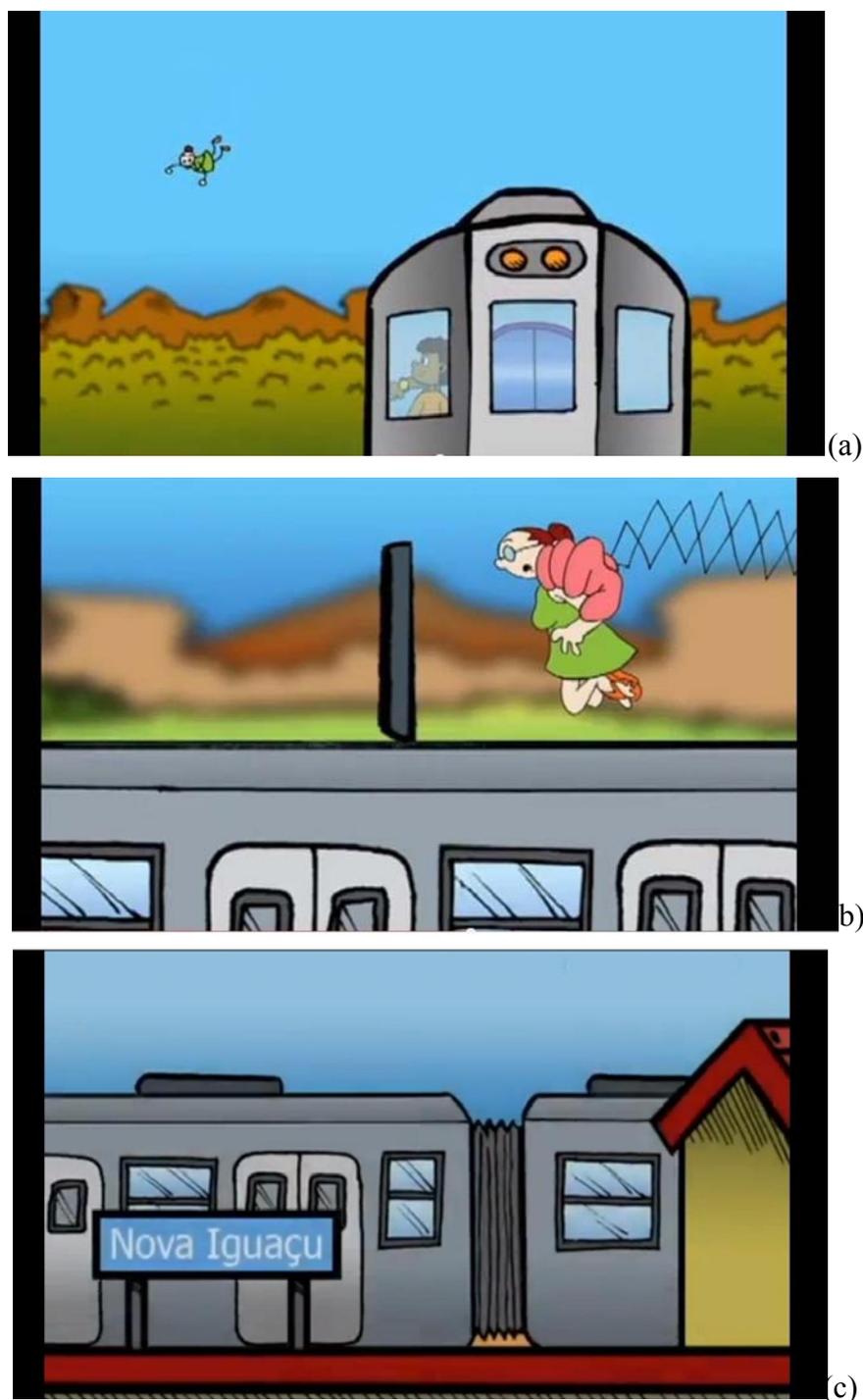
Imagem 2 – As Aventuras de Iguazu e sua Turma: A passagem secreta da geladeira



Legenda: (a), (b), (c), (d) e (e) - Frames do curta-metragem de animação "A fofqueira voltou" (7'21") parte da série "As aventuras de Iguazu e sua Turma".

Fonte: ESCOLA LIVRE DE CINEMA DE NOVA IGUAÇU, 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D44ooq-aRDU> (último acesso em 06 de novembro de 2016).

Imagem 3 – As Aventuras de Iguaçu e sua Turma: O trem e a estação de Nova Iguaçu.



Legenda: (a), (b) e (c) - Frames do curta-metragem de animação "A fofoqueira voltou" (7'21") parte da série "As aventuras de Iguaçu e sua Turma".

Fonte: ESCOLA LIVRE DE CINEMA DE NOVA IGUAÇU, 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D44ooq-aRDU> (último acesso em 06 de novembro de 2016).

Imagem 4 – As Aventuras de Iguaçu e sua Turma: Máquinas de Visão



(a)



(b)



(c)



(d)



(e)



(f)

Legenda: (a), (b), (c), (d), (e) e (f) - Frames do curta-metragem de animação "BigçuX Mosquitão" (6'28") parte da série "As aventuras de Iguaçu e sua Turma".

Fonte: ESCOLA LIVRE DE CINEMA DE NOVA IGUAÇU, 2008. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=D44ooq-aRDU> (último acesso em 06 de novembro de 2016).

Imagem 5 – As Aventuras de Iguaçu e sua Turma: Máquinas de Visão (2)



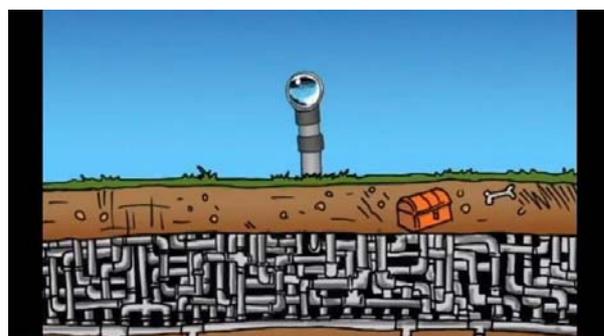
(a)



(b)



(c)



(d)



(e)

Legenda: (a), (b), (c), (d) e (e) - Frames do curta-metragem de animação "A fofqueira voltou" (7'21") parte da série "As aventuras de Iguaçu e sua Turma".

Fonte: ESCOLA LIVRE DE CINEMA DE NOVA IGUAÇU, 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D44ooq-aRDU> (último acesso em 06 de novembro de 2016).

Em um momento, Iguazu é enquadrado em primeiro plano, empunhando a filmadora como se filmasse o espectador – **Imagem 4 (e) e (f)** –, duplicando a relação ver/ ser visto imposta pelo formato fílmico. Nesse momento está subentendido que Iguazu nos olha através da lente de sua câmera. Ele nos investiga, nos inclui em sua pesquisa visual. Torna-se um ser *vidente*. Por um instante ele nos leva para dentro do filme. Neste gesto atribuído ao personagem, evidencia-se um complexo conjunto de dinâmicas de um mundo cultural que produz imagens continuamente e que, ao mesmo tempo é produzido por essas imagens, alimenta-se delas da mesma maneira que ocorre no microuniverso constituído pelo mundo de Iguazu e seus amigos, criado pelos educadores e pelos alunos da Escola Livre de Cinema na relação que estabelecem com a comunidade de Miguel Couto. Não a de um espelho, de um reflexo, mas a de uma projeção, uma reprojeção de imagens visuais, verbais, sonoras, artísticas, culturais, sociais, políticas. Esse filme condensa tanto um esforço no sentido de mapear aspectos socioculturais da comunidade de Miguel Couto quanto os imaginários locais e globais de seus moradores, em especial as crianças. O resultado é uma tradução narrativa, um “mapa” conceitual em curta-metragem, lúdico e fictício, em que dados resultantes de observação cotidiana e da cultura de massa se misturam.

Essa interpretação, no entanto, conduz ao extremo o entendimento de mapa com o qual esta pesquisa trabalha, considerando o ato de mapear como uma ação que pode ser também narrativa, organizada no tempo além de no espaço, mais uma analogia do que uma definição, que coloca em questão as possibilidades artísticas do mapa enquanto representação, projeção e exercício de imaginação.

#### 4.4 **Câmara Clara: mapa-escultura**

Em 2009, tendo encerrado meu período de contrato com a Secretaria Municipal de Cultura e Turismo de Nova Iguaçu, em parceria com outros antigos oficineiros do Programa Bairro-Escola, participei do processo conceitual e também prático de constituição da ONG Laboratório Cultural. Acompanhei a formulação de seus estatutos a elaboração de projetos e os procedimentos de inserção em diversos programas de políticas públicas e processos seletivos para obtenção de financiamento para a realização de oficinas, eventos, exposições, espetáculos, entre outras ações culturais nas cidades de Nova Iguaçu e do Rio de Janeiro.

Entre 2010 e 2012, a instituição teve um projeto de fotografia chamado *Câmara Clara*

(em referência ao livro homônimo de Roland Barthes) aprovado em edital de seleção do Programa Segundo Turno Cultural, uma ação das Secretarias Municipais de Educação e de Cultura do Rio de Janeiro estruturada de maneira semelhante ao Programa Bairro-Escola (oficinas livres em contraturno para alunos matriculados na rede municipal de ensino) porém diferente em alguns aspectos básicos: enquanto os educadores do Bairro-Escola eram estudantes contratados pela Secretaria Municipal de Cultura e Turismo em regime de colaboração para desenvolvimento de oficinas planejadas coletivamente para serem aplicadas de maneira simultânea em toda a rede a proposta do Segundo Turno Cultural na época era de que artistas e educadores inscrevessem projetos autorais em linguagens artísticas diversas, e intermediados juridicamente por organizações sociais regulamentadas. Essas propostas seriam, então selecionados pelas equipes pedagógicas das escolas, de acordo com demandas previamente identificadas junto a comunidade escolar. As propostas eram planejadas em ciclos de doze (12) encontros para atendimento de vinte (20) a vinte e cinco (25) crianças por escola. Poderiam ser periodicamente renovadas de acordo com as avaliações e relatórios preenchidos tanto pelos educadores quanto pelas equipes pedagógicas das unidades de ensino.

Entre as escolas que receberam o projeto Câmara Clara esteve a Escola Municipal Costa do Marfim, localizada no Batan, sub-bairro de Realengo, Zona Oeste do Rio, que se encontra atualmente listada entre as comunidades “pacificadas” da cidade. A localidade é reconhecida como uma região historicamente permeada por conflitos sociais e elevadas taxas de violência e criminalidade, tendo sido sucessivamente ocupada e sitiada pelo tráfico de drogas, por milícias armadas e pela polícia. Em 2011, período em que a comunidade do Batan foi “pacificada”, a E. M. Costa do Marfim passou por um processo de reforma que durou todo o ano letivo, tendo sua comunidade escolar sido provisoriamente transferida durante esse período para as dependências do CIEP Thomas Jefferson, escola situada nas proximidades da Costa do Marfim e, junto a esta, responsável pelo atendimento à maioria da população em idade escolar na região.

Ao longo do ano, estudantes, professores e funcionários das duas escolas dividiram as instalações do CIEP Thomas Jefferson, tendo a E. M. Costa do Marfim sido temporariamente instalada em um único longo corredor repartido por divisórias móveis que possibilitaram a organização do espaço em pequenas “compartimentos”, acomodando salas de aula, espaços de leitura e convivência improvisados, escritórios administrativos, áreas pedagógicas, almoxarifados, etc. As demais dependências escolares de uso comum como pátios, refeitórios,

instalações sanitárias, etc., foram utilizadas por membros das duas comunidades escolares em sistemas rotativos, de maneira a minimizar as interações entre os alunos das duas instituições de ensino, assim como certa “rivalidade” cultural presente entre estudantes de escolas diferentes, de maneira a tornar a convivência o menos problemática possível.

Nesse contexto, atando como coordenadora de projetos da ONG Laboratório Cultural, acompanhei em algumas ocasiões o trabalho da *oficineira* Monique, artista e educadora formada pelo curso de Bacharelado em Artes Visuais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e atuante no *Laboratório Cultural* e responsável por planejar e executar as atividades das oficinas de fotografia na E. M. Costa do Marfim. Inicialmente as oficinas de fotografia foram realizadas como parte de um conjunto mais amplo de atividades classificadas pela equipe do *Laboratório Cultural* como oficinas de arte-educação, cuja proposta consistiu em desenvolver junto a grupos de cerca de vinte e cinco participantes com idades entre dez e quatorze anos processos artísticos experimentais referenciados em trabalhos de nomes da produção artística brasileira, como Vik Muniz, Lygia Pape, Lygia Clark, Hélio Oiticica, com ênfase nas linguagens e possibilidades contemporâneas da arte. O amadurecimento dessas questões conduziu em 2012 para uma ampliação do papel das experiências fotográficas conduzidas pela educadora em um projeto paralelo, cujos objetivos se voltavam mais estritamente para um exercício expandido do olhar fotográfico por parte de estudantes do primeiro segmento do Ensino Fundamental – o projeto Câmara Clara.

Lançando mão de recursos técnicos diversos, que incluíram desde a construção coletiva de uma câmara escura para compreensão dos princípios e fundamento ópticos da fotografia, passando pela fotografia pin hole (inclusive com a montagem provisória de um “laboratório de revelação portátil” dentro da escola), pelo uso de câmeras analógicas com filme fotográfico, até as câmeras digitais profissionais, semiprofissionais e amadoras, além dos recursos dos celulares com câmeras, o projeto alcançou outras escolas da rede, como a E.M. Raul Francisco Ryff, em Senador Camará.

Nesse sentido, o projeto pareceu buscar uma amplitude de possibilidades do processo fotográfico, evidenciando sua independência enquanto prática sociocultural, cujo exercício não se encontrasse limitado ao espaço das atividades da oficina, mas se expandisse para os diferentes extratos da vida dos alunos, participando de suas variadas “realidades” diárias por meios diversificados, que não se restringissem somente a fotografia como mecanismo de registro de experiências cotidianas e de eventos significativos para a memória biográfica dos

participantes das oficinas, mas que também pudesse se manifestar como um dispositivo a mais para a expressão e a interpretação do mundo.

A proposta das oficinas, ao apresentar aos estudantes variados momentos, possibilidades, recursos, usos, desdobramentos, suportes e relações possíveis da fotografia (do pessoal e “biográfico” ao artístico, passando pela esfera profissional, pelas redes sociais, etc.), apresentou-a como forma “(...) de expressão visual da realidade social (...)” que

(...) ainda procura o seu lugar na sociabilidade contemporânea. Talvez porque tenha sido, por muito tempo, a mais popular de todas, ao alcance de um leque amplo de usuários e instrumentalizada por uma variedade significativa de imaginários. (MARTINS, J. S. 2011, p. 33)

As oficinas propuseram uma abordagem da fotografia enquanto “(...) forma peculiar de expressão do imaginário social e da consciência social (...)” (MARTINS, J. S. 2011, p. 33), entendida pelos seus proponentes na condição de um meio “democrático” de produção, reprodução, circulação, difusão e reflexão sobre o papel da imagem (analógica e digital) na sociedade contemporânea, uma sociedade “(...) intensamente visual e intensamente dependente da imagem”. (MARTINS, J. S. 2011, p. 36), dependente de sua “oscilante ambiguidade” que “(...) tal como um agente dúbio ao mesmo tempo ativa e destrói a experiência mnemônica (...)”. (BUCHLOH, 2009, p. 205)

Contudo, analisar esta proposta educativa em arte somente pelo viés da produção de imagens fotográficas no contexto de uma sociedade visual seria reduzir suas possibilidades e desdobramentos a um mero processo de retratar uma contemporaneidade visiva, uma “sociedade ‘fotográfica’” (MARTINS, J. S. 2011, p. 38), congestionada de solicitações visuais (MARTINS, J. S. 2011, p. 40), da qual, de uma maneira ou de outra, os estudantes envolvidos no desenvolvimento das oficinas são já agentes – usuários de recursos como páginas pessoais em redes sociais nas quais postam fotografias próprias ou imagens de terceiros, público-alvo de filmes e animações, de revistas ilustradas, dentre outras manifestações do consumo do *visual* e do *visível*.

É necessário considerar a ação educativa em questão a partir das considerações de Neal Leach (2005) a cerca de um processo contemporâneo de inundação visual e das reflexões de José de Souza Martins (2011), para quem a fotografia “(...) obviamente, não é ela o melhor retrato da sociedade”, mas um modo de “(...) representação social e memória do fragmentário, que é o modo próprio de ser da sociedade contemporânea”.

Mesmo que tenha tido uma origem difusa e funções inespecíficas, a fotografia vai se definindo, no contemporâneo, como suporte da necessidade de vínculos entre os momentos desencontrados do todo impossível, como documento da tensão entre ocultação e revelação, tão característica da cotidianidade. (MARTINS, J. S. 2011, p. 36)

A metodologia das oficinas de fotografia estabeleceu enquanto tema, ou objeto inicial de estudo visual, o próprio ambiente escolar e suas imediações. A princípio por consistir em um espaço comum da experiência social e cultural diária de todos os membros do grupo, facilitando, desse modo, o processo de troca de impressões e traduções entre os participantes, de maneira a compor um exercício de visibilidade. É possível perceber nos primeiros registros das ações nessas oficinas uma busca por “(...) explorar os vários registros da fotografia como um sistema representacional”. (BUCHLOH, 2009, p. 207). Nos exercícios utilizando-se câmara escura e molduras vazadas, as atividades atentaram para a potência da “escolha visiva” inerente ao ato de fotografar. Uma escolha que não se limita a determinar o objeto do ato fotográfico (enquadrá-lo, delimitá-lo), mas submetê-lo, confrontá-lo com um sistema de troca entre *visíveis* e *invisíveis*, no qual a fotografia “(...) ao se disseminar como meio popular de expressão visual criou e estendeu ao cotidiano a classificação daquilo que se vê”. Participa ativamente (embora não seja sua determinante exclusiva) da criação de “(...) uma seletividade de focos ao transformar os cenários da vida de todo dia em imagem fotográfica”, da hierarquização do que é visto, da criação de “(...) desprezos visuais na glamorização daquilo que vale a pena ver na vida de todo dia”. (MARTINS, J. S. 2011, p. 40)

Na Escola Municipal Costa do Marfim, após as ações iniciais da oficina – que compreenderam exercícios de percepção e enquadramento, recorte, ponto de vista, planos, etc. – *Território* foi escolhido, então, oficialmente, como proposta temática para a produção fotográfica dos alunos. Um exercício de reinvenção do olhar – a partir de todas essas implicações da fotografia sobre a percepção visual – voltado para a instância física da escola temporária em contraposição à escola temporariamente desocupada (que se encontrava em processo gradual de transformação, quase uma metamorfose, conforme as etapas da reforma iam avançando), seus respectivos traços, linhas, formas e sua gama cromática na qual as cores, texturas e relevos da arquitetura escolar (paredes, portas, muros, grades, chão, telhados) foram os primeiros focos de uma pesquisa, uma investigação visual, movida por uma forma de mapeamento dos visíveis e invisíveis configuradores dos diversos “territórios” presentes na escola.

Desse modo, das antigas instalações da Escola Municipal Costa do Marfim,

submetidas a um gradual processo de reafirmação e reforço da invisibilização social direcionada culturalmente a memória física da violência e do conflito (mas também dos fenômenos naturais) deixada sobre sua superfície são destacadas e rememoradas pelo confronto com as mesmas marcas presentes no CIEP Thomas Jefferson.

As imagens encontradas mapeiam todo o “território possível” dos alunos, tudo aquilo que foi observado num primeiro momento, como um arranhão, uma rachadura, um desgaste e após um exercício visual são reveladas figuras como um rosto, um sorriso, um coração, uma criança. Imagens subjetivas, retiradas da arquitetura da escola. (Monique Moraes, artista e educadora da ONG Laboratório Cultural – Escola Municipal Costa do Marfim. Exposição *Território*. 2011)

Esses *territórios possíveis* – enquanto territórios de visibilidades e invisibilidades – são presenças cotidianas para esses alunos, que foram, assim, desafiados pela educadora a lançar sobre eles um segundo olhar, um olhar que transpusesse a percepção “distraída” ou “acostumada” do dia-a-dia (uma percepção oclusora) e assumisse uma posição criativa e questionadora sobre as relações não somente arquitetônicas predominantes em seus espaços de circulação diários, mas também outras relações, operações e codificações visuais que organizavam e governavam as interações e percepções daquele espaço escolar que não se compunha somente de paredes, vãos, corredores e pátios. A escola em seu momentâneo caráter de improvisado e deslocamento foi então, pensada como imagem em sua totalidade, da qual tomaram parte os visíveis e os invisíveis, o dentro e o fora. Uma imagem que não é imóvel, estática, congelada. Uma imagem que condensa em sua superfície, em suas camadas de visibilidade, uma miscelânea de *transbordamentos* e *ofuscamentos*, de operações visuais que, ao mesmo tempo, se complementam e se excluem. Uma imagem que

(...) é feita de *tudo*: tem uma natureza de amálgama, de impureza, de coisas visíveis misturadas com coisas confusas, de coisas enganadoras misturadas com coisas reveladoras, de formas visuais misturadas com pensamento em acto. Por conseguinte, ela não é *nem tudo* (...) *nem nada* (...).(DIDI-HUBERMANN, 2012, p. 89)

E frente a essa amálgama visual tornada gritante durante o período em que as escolas Costa do Marfim e Thomas Jefferson estiveram submetidas a um processo de convivência – tornando-se, elas mesmas, uma mistura às vezes mais coesa, às vezes menos, mais ou menos confusa e tensa – o lento “desaparecimento” das antigas dependências da primeira e sua substituição por novas instalações que se pretendiam supostamente limpas, puras, esvaziadas de marcas e manchas perceptíveis em contraste com as manchas, rachaduras, fendas e buracos

que se preservavam na segunda, tornou-se lentamente objeto das oficinas de fotografia, evidenciando-se o traço marcante da arquitetura daquele “território invisível” que ia lentamente fazendo-se visível. Um território que se expandia e se condensava, englobando e engolfando as duas escolas em uma sobreposição de camadas de visíveis e invisíveis, em contraste com a justaposição imposta pela convivência física.

Os estudantes da turma 1301 registraram fotograficamente as marcas deixadas por anos de existência, exposição a conflitos e a intempéries, sobre as paredes do CIEP Thomas Jefferson, semelhantes àquelas presentes na escola Costa do Marfim vivenciando-a enquanto espaço de acontecimentos, de convivência, de trocas, de permanências. Um território que almejava certa “neutralidade” política no curso dos conflitos urbanos da qual foi testemunha ao longo dos anos sem efetivamente conseguir e, ao mesmo tempo, guardião da memória de várias gerações de testemunhas desses conflitos em suas múltiplas dimensões, sejam os mais banais atritos da passagem do tempo, sejam as marcas deixadas por um tiroteio ou um incêndio. Produzindo um conjunto de imagens fotográficas que

(...) como dinâmica contextual e contingente, e a estruturação serial da informação visual enfatizaria formas abertas e uma infinidade potencial de temas fotográficos elegíveis dentro de um novo coletivo social, bem como de registros fotográficos de eventuais detalhes e facetas, que constituiriam cada sujeito individual em meio a uma série de atividades, relações sociais e relacionamentos objetivos, em permanente modificação. (BUCHLOH, 2009, p. 202)

Desse olhar sobre a escola temporária, a escola transitória, em trânsito, resultou uma atenção conferida àquilo que o processo de reforma buscava apagar. As imagens fotográficas produzidas pelos alunos retratam outros critérios para mapear os espaços da arquitetura escolar. Marcos e referências cartográficas provenientes de operações do acaso, da passagem do tempo e dos conflitos sociais da região, rachaduras, manchas, camadas de pinturas descascadas, buracos de balas, delimitam então um território em processo de invisibilização e apagamento, sendo lentamente ocultado e mantido visível nas fotografias ao mesmo tempo em que evocam jogos visuais lúdicos, processos mentais de consolidação de imagens e de imaginários, possibilitando outras navegações por um espaço cujas referências e orientações cotidianas se confundem.

A escola é assumida, desse modo, como um ponto cego, um campo cego na geografia da comunidade, cujas fotografias se tornam tentativas de mapeamento, de reordenar o trânsito no interior de suas fronteiras e, ao mesmo tempo, transpô-las, transbordá-las, infiltrando-se

para a visibilidade situada além de seus muros. Não se tratou, contudo, somente de uma “documentação”, um inventário ou uma catalogação visual denunciadora de “mazelas” e deteriorações no ambiente escolar através de seus objetos, utensílios e no corpo do próprio edifício. Tratou-se de uma (re)constituição de todo um imaginário sobre a escola através da produção de “documentos fotográficos”. Uma ação que se baseou em uma relação visual entre o passado e o presente – a antiga escola (lentamente desaparecendo, ou sendo ocultada com sua carga de história e memória) e a nova construção tomando seu lugar. Quase como um processo de sobreposição de negativos fotográficos, produzindo uma dupla imagem. Uma visibilidade ambígua, indefinida, que nos escapa a cada vez que tentamos focalizar uma delas mais nitidamente. E por meio da qual se estabeleceu um parâmetro para perceber e retratar a escola em sua existência diária, sua interação com a paisagem circundante, suas imperfeições, desgastes e marcas, focalizando-se, desse modo, em uma prática fotográfica que “(...) não documenta o cotidiano. Ela faz parte do imaginário e cumpre funções de revelação e ocultação na vida cotidiana”. (MARTINS, J. S. 2011, p. 47) Destaca a dimensão do cotidiano enquanto uma invenção, um conjunto de regras arbitrariamente estabelecidas que operam regulando a navegação dos sujeitos nos espaços coletivos. A deterioração do prédio (infiltrações, rachaduras, buracos) deixou de ser então apenas um conjunto de marcas que identifica e sinaliza, que denuncia algum tipo de abandono somente, que estigmatiza o caráter de instituição educacional “sucateada” mantida pela administração pública, assim como aponta para seus usuários para serem, uma vez mais, percebidas como elementos visuais, como imagens, componentes de uma paisagem social e urbana e, como tal se relaciona harmoniosamente ou não com os outros elementos visíveis da composição do ambiente visível da escola, assim como suas pequenas invisibilidades diárias, banalizadas pela convivência “(...) para que a composição não cotidiana do cotidiano se desenhe subitamente diante de sua objetiva sem se diluir no seu caráter fugidio, banal e propriamente cotidiano” (MARTINS, J. S. 2011, p. 61), operando em um duplo regime visual do qual nos fala Didi-Hubermann:

As imagens, como é evidente, não dão tudo. Pior, sabemos que por vezes elas “paralisam”, como escreve Susan Sontag. (...) Mas é preciso contar ainda com este *duplo regime* das imagens, com este fluxo e refluxo da verdade que nelas se manifesta: quando a sua superfície de *desconhecimento* é atingida por uma turbulência, uma lâmina de *conhecimento*, então atravessamos o momento difícil e fecundo de uma *prova de verdade*. (DIDI-HUBERMANN, 2012, p. 111)

A ação educativa deslocou-se de uma simples proposição de uma captura aleatória de fragmentos “congelados” de uma memória cotidiana da escola e de seus “habitantes” a serem ordenados para a produção de uma história não oficial, de um reconhecimento sobre visibilidades que oscilam entre conhecidas e desconhecidas do olhar cotidiano, para voltar-se em direção a uma mobilidade de camadas do visível, veladas e desveladas pelo exercício do olhar desenvolvido junto aos alunos através de variados instrumentos ópticos, evidenciando uma fotografia que

(...) nutre a sua interpretação por uma contínua remessa ao real, que não se deixa congelar, que não interrompe o seu fluxo e que, por sua vez, agrega e redefine significações ao que só aparentemente é um “congelamento” de imagem e, nesse sentido, um “retrato” da sociedade em certo momento. (MARTINS, J. S. 2011, p. 37)

Paredes com pinturas descascadas, buracos de balas, rachaduras, infiltrações compuseram, então, uma variedade de paletas e de traços, enquanto vestígios, rastros, indícios de uma existência social e política da escola e da comunidade da qual faz parte, através de uma fotografia que

(...) tece uma história. Revela-se o oposto do “congelamento”, entrosa-se dinamicamente nas necessidades do processo social. É documento da cambiante suposição das personagens. (...). A fotografia se propõe, aí, como documento da incerteza, e não da certeza. (MARTINS, J. S. 2011, p. 37-38)

Para além de um “congelamento” de um determinado estado, momento ou mesmo, de uma memória da escola Costa do Marfim pelo seu “espelhamento” no CIEP Thomas Jefferson (uma interpretação que o indício de preservação que o contexto criado pela proposta da oficina de registrar marcas equivalentes as que a reforma das instalações da escola estava destinada a fazer desaparecer), nesses exercícios específicos identifica-se um jogo de forças que oscila entre dar a ver e ocultar, entre um desejo de fazer lembrar e deixar esquecer. “Recurso não só do que se quer lembrar, mas também do que se quer esquecer lembrando(...)”. (MARTINS, J. S. 2011, p. 45), marca de

(...) uma necessidade não só de guardar, mas de esquecer temporariamente. Esquecer sabendo que está lá, que pode ressuscitada. Nessa perspectiva, o cotidiano é relação de proximidade e distância, lembrança e esquecimento. A instauração da cotidianidade institui também o esquecimento provisório como forma de definição do vivido e de viver o presente. A morte simbólica, o adormecimento temporário, do vivido, mas ao mesmo tempo a sua permanência nos novos instrumentos da memória, como a fotografia, o filme doméstico, o vídeo (...) nos fala de uma ampla temporalização do presente, uma ampla necessidade de passado na vida cotidiana, no viver o presente como recusa do seu caráter passageiro. (MARTINS, J. S. 2011, 45-46)

Emolduradas, centralizadas pelas lentes das câmeras, machas, rachaduras buracos –

**Imagem 6, (a), (b), (c), (d) e (e)** – se tornam imagens, abstrações quando consideradas de modo descontextualizado, mas demarcações territoriais de uma visibilidade ignorada no dia-a-dia ao identificar lugares, sinalizam lembranças, acontecimentos e pessoas. Tornam-se pontos em um mapa. Não se tratou somente de buscar na prática da fotografia “(...) um meio de registrar e guardar o que “vale a pena”, o que queremos que fique” ou de atender “(...) à necessidade social e também subjetiva de ordenar imaginariamente o irrelevante da vida cotidiana e cinzenta que nasce com a modernidade, da qual a câmera fotográfica é um dos instrumentos mais espetaculares”. (MARTINS, J. S. 2011, p. 40)

Há nas fotografias produzidas pelos alunos da E. M. Costa do Marfim a marca de um gesto de resistência, um ato de oposição ao que se pode identificar como uma prática institucionalizada de apagamento simbólico das evidências e rastros de um passado socialmente turbulento. Um testemunho – menos silencioso do que poderia ou se costuma afirmar sobre um registro fotográfico a princípio – do passado recente de uma comunidade que se torna uma narrativa em seu conjunto imagético, através de um

(...) conjunto narrativo de histórias, e não como mero fragmento imagético, se propõe como memória dos dilaceramentos, das rupturas, dos abismos e distanciamentos, como recordação do impossível, do que não ficou e não retornará. Memória das perdas. Memória desejada e indesejada. Memória do que opõe a sociedade moderna à sociedade tradicional, memória do comunitário que não dura, que não permanece. Memória de uma sociedade de perdas sociais contínuas e constitutivas, de uma sociedade que precisa ser recriada todos os dias, de uma sociedade mais de estranhamentos do que de afetos. (MARTINS, J. S. 2011, p. 45)

São, desse modo, exercícios visuais em que “(...) a fotografia se propõe como apontamento da memória e não como memória, como lembrete do que se perdeu no cotidiano, na banalização, na secundarização de certos acontecidos, e não se quis perder”. (MARTINS, J. S. 2011, p. 43) Esses “lembretes” foram expostos não somente para os alunos, professores e demais funcionários da E. M. Costa do Marfim e do CIEP Thomaz Jefferson, como também aos moradores da comunidade do Batan (através de uma rede de divulgação e circulação que incluiu familiares dos estudantes, representantes das Secretarias de Educação e Cultura, comerciantes, vizinhos, dentre outros personagens locais), em um primeiro momento por meio da organização da exposição *Território*, sob curadoria da artista e educadora responsável pela realização das Oficinas de Fotografia e outros educadores do *Laboratório Cultural*.

Proposta como um produto final para as oficinas, a exposição também buscou problematizar e potencializar aspectos da convivência entre os alunos da escola Costa do

Marfim e do CIEP Thomas Jefferson, começando pelas implicações e soluções físicas adotadas para possibilitar essa convivência. A exposição foi pensada e projetada para ocupar um dos trechos do corredor do CIEP Thomaz Jefferson na época ocupado pela escola Costa do Marfim, dialogando com a condição temporária e de instabilidade e mobilidade experimentada pelos estudantes ao longo do ano letivo. Temporariamente transformado em uma “galeria” de exposição (que passou, inclusive, a ser reconhecida entre estudantes e funcionários como “Galeria do Corredor” e “corredor cultural”), o corredor/ escola teve sua condição de espaço de circulação e sua condição ambígua enquanto lugar destinado ao trânsito, mas não à permanência (quase um não lugar), revisto duplamente diante de seu funcionamento enquanto escola improvisada e enquanto espaço expositivo.

Ao mesmo tempo, a proposta de exposição estabeleceu um lugar igualmente ambíguo de operação do espaço educacional ao propor certa mobilidade de fronteiras entre os espaços de experimentação, produção e fruição no ensino da arte, rompendo temporariamente com a segmentação funcional estabelecida pelo pensamento tradicional da arquitetura escolar com seus espaços repartidos e compartimentados em função da atividade a que se destinam. Por outro lado, ainda que temporariamente, reconduziu a relação entre espaço interno e externo, escola e bairro, ao propor-se local aberto à visita livre de um público de vizinhos durante um período de duas semanas, objetivando romper parcialmente com a separação entre mundo da escola e mundo exterior.

Nesse sentido, a exposição *Território*, na condição de estratégia metodológica integrante de uma proposta educativa em arte manteve-se coerente com seus objetivos iniciais ao estabelecer pontes com problemáticas mais amplas da produção e do pensamento artístico contemporâneo, inclusive no que tange as instâncias e os limites dos espaços de circulação, difusão e proliferação das obras de arte, a definição dos espaços expositivos e seu papel diante das questões atuais da arte e da cultura visual da qual fazem parte a tecnologia, a economia e política, etc. Nesse primeiro momento, a exposição *Território* se manifestou como um passo essencial para a apresentação e a compreensão das imagens produzidas pelos alunos da Escola Municipal Costa do Marfim no nível da construção de documentos/ monumentos da história recente da região do Batan. Compreensão essa que se fortaleceu ao fim de 2011, quando a escola foi, por fim, selecionada para participar do projeto *Vacas nas Escolas*, parte das ações da Cow Parade 2011, realizada na cidade do Rio de Janeiro.

Imagem 6 – Projeto Câmara Clara: Oficina de fotografia, exposição *Território*



(a)



(b)



(c)



(d)



(e)

Legenda: (a), (b), (c), (d) e (e) - Trabalho de alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental (turma 1301) da Escola Municipal Costa do Marfim. Fotografia digital. 20X25cm.

Fonte: ONG Laboratório Cultural, 2011

Por ocasião da realização do evento de arte pública, doze escolas da rede municipal de ensino do Rio foram selecionadas para receber cada qual uma escultura (ou, simplesmente, uma “vaca”, adotando-se a terminologia própria à veiculação do evento na mídia e entre os membros das comunidades escolar e extraescolar) para que fosse artisticamente transformada por um grupo de estudantes livremente selecionados pela direção e coordenação das escolas. Ao fim do processo – cuja duração, entre a chegada das “vacas” em cada escola, a sua transformação por parte dos alunos sob a orientação e curadoria de um artista/ educador previamente selecionado pela Secretaria Municipal de Cultura e pelo Laboratório Cultural, a exposição da “vaca” para a comunidade escolar e extraescolar, levou em torno de duas semanas – as esculturas foram recolhidas pela organização do projeto Cow Parade para posterior leilão com as demais “vacas” produzidas por nomes da produção artística contemporânea dispostas em pontos variados da cidade.

Há uma série de fatores a ser considerada ao se analisar este momento específico da ação educativa em debate. O principal deles reside no fato de as doze “vacas” do projeto “Vacac nas Escolas” terem sido direcionadas exclusivamente a escolas municipais situadas em regiões da cidade Rio que passaram entre 2010 e 2011 pelo processo de “pacificação”, ou seja, a ocupação por Unidades de Polícia Pacificadora (mais uma etapa de interferência externa na conturbada história da política social da região). Logo, tornam-se parte de um gesto duplamente político. Uma vez por sua indissociável característica de objeto de arte destinado a exposição em espaço público. E outra vez ao tomar parte em uma ação governamental de “contestação” ou “afastamento” de uma história e uma memória social atribulada que, de acordo com as ações das autoridades e representantes da administração pública envolvidos, devem “fazer parte do passado”, todavia, um passado muito recente, e ainda muito presente tanto nas comunidades quanto nos meios de comunicação. Ação essa que, por sua vez, ecoa atitude semelhante identificável na reforma das instalações da escola Costa do Marfim, resultando no desaparecimento dos vestígios deixados por um passado violento na superfície de suas paredes.

Nesse sentido, a ação promovida pelas oficinas de fotografia na escola Costa do Marfim são uma resposta a esse gesto político. São, por sua vez, outro gesto cuja natureza política não pode ser ignorada. Em uma recusa aberta a dinâmica de esquecimento quase impositivo que este estudo reconhece no conjunto de fatores até aqui narrados, a “vaca” direcionada pela Cow Parade Rio para a escola Costa do Marfim foi revestida pelos alunos da

oficina de fotografia com pequenas reproduções (em formato 10x15 cm ou menor) das imagens produzidas originalmente para a exposição *Território*. O resultado, uma escultura coberta das “cicatrices” da história social e política da comunidade do Batan – **Imagem 7, (a), (b) e (c)** –, através das marcas deixadas sobre as paredes da escola, pode ser traduzido em um esforço direcionado para uma recusa em permitir que uma parte da história recente daquela comunidade desapareça. Resultando em “(...) uma coleção de imagens, um pêndulo perpétuo, entre a morte da realidade na fotografia e a realidade da morte na imagem mnemônica”. (BUCHLOH, 2009, p. 208). Esforço esse em que se pode reconhecer, ao mesmo tempo, no ato de reunir, agrupar e dispor lado a lado um conjunto de imagens ou visões de um mesmo fato (de rastros de um evento social), uma das marcas de resistência ao desaparecimento que Buchloh identifica na própria linguagem da fotografia enquanto uma anulação da morte por meio do que Roland Barthes (1984) define, por sua vez como uma “microexperiência da morte”.

O que as fotografias, por meio de sua simples acumulação, procuram anular é a lembrança da morte, traço componente de toda imagem memorial. Nas revistas ilustradas o mundo se tornou um presente “fotografável” e o presente fotografado passou a ser integralmente eternizado. Aparentemente salvo das garras da morte, o presente na realidade a ela se rende. Na duplicação exata do real, principalmente através de outro meio reprodutivo – publicidade, fotografia, etc. – e na passagem de um meio para outro, o real desaparece e passa a ser uma alegoria da morte. Mesmo em seu momento de destruição, porém, ele se revela e se afirma, de modo a tornar-se o real essencial, assumindo-se como fetiche de algum objeto perdido. (BUCHLOH, 2009, p. 195)

Para o bem ou para o mal, uma vez que estas imagens (fotografias em si e fotografias coladas sobre a “vaca”) se configuram como documentos e monumentos a um só tempo, produtos culturais, objetos da cultura que, de acordo com Buchloh são transformados em monumento não somente por sua disposição em espaço público, sua dupla visibilidade expositiva, mas pela “(...) sua utilização pelo poder” – um poder que circula entre as várias esferas das relações sociais e do qual as oficinas são parte consciente – em uma discussão que transpõe os limites puramente da autenticidade e da “documentação” de um passado recente para alcançar o (re)conhecimento, as relações de pertencimento com os envolvidos, que se tornam autores daquelas imagens, daqueles documentos, criadores de uma verdade.

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite a memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 1990, p. 545.)

Imagem 7 – Cow Parade Rio: Projeto “Vaca nas Escolas”



Legenda: (a), (b) e (c) - Alunos da turma 1301 da Escola Municipal Costa do Marfim em oficina do Projeto “Vacac nas Escolas” – ação promovida pelo Cow Parade Rio em parceria com as Secretarias Municipais de Educação e de Cultura do Rio de Janeiro, sob a curadoria da ONG Laboratório Cultural.

Fonte: ONG Laboratório Cultural, 2011.

Para o bem ou para o mal ainda porque, uma vez enquanto ato sociopolítico e enquanto documento/ monumento, corre o risco tanto ser vertido em denúncia quanto em propaganda, e não podem mais (se é que em algum momento puderam, de fato) ser consideradas de forma alguma “objetivas”, “inócuas”, “primárias”. Tal qual o documento evocado por Le Goff, são

(...) o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. (...) qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro – incluindo, e talvez sobretudo, os falsos – e falso, porque um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos. (LE GOFF, 1990, p. 548.)

Ciente disso a proposta educativa promovida pelo Laboratório Cultural ensejou um esforço para que não se deixasse esquecer. Abraçou sua dupla potência de verdade e de mentira, de fabricação visual, com o intuito de não se permitisse apagar frente as novas instalações da nova escola Costa do Marfim, construída a partir de uma proposta de “escola-modelo”, branca, asséptica, esvaziada ainda de acontecimentos, falsamente desprovida de um passado e, ao mesmo tempo, assombrada pelo fantasma de sua antecessora. Evocando sinais sutis daquilo que Buchloh define como um “desejo mnemônico”

(...) ativado especialmente naqueles momentos de excessiva coação, em que as tradicionais conexões materiais entre sujeitos, entre sujeitos e objetos, e entre objetos e suas representações parecem estar à beira do colapso, senão do desaparecimento total. (BUCHLOH, 2009, p. 202)

A participação dos alunos da escola Costa do Marfim na Cow Parade Rio resultou em uma segunda camada, uma reoperação da *máquina de visão* que teve início nos exercícios fotográficos e na montagem da exposição *Território*, culminando na constituição de um conjunto de “documentos/ monumentos” dedicados à história recente da própria escola e da comunidade do Batan, ambas pré-pacificação, remetendo-nos ao poder que Jacques Le Goff ressalta de “evocar o passado, perpetuar a recordação”

O *monumento* tem como característica o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária

ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só uma parcela mínima são testemunhos escritos. (LE GOFF, 1990, p. 536.)

O ato de revestir a “vaca” de fotografias transformou o conjunto em um monumento à memória da escola e da comunidade, todavia sem a intenção de exaltar ou enaltecer essa memória. Mas, ainda assim, buscando preservá-la. Fez dela também um mapa objeto, um mapa escultura da memória local para rever a navegação pelos espaços da escola utilizando como referências para deslocamentos criativos e afetivos suas cicatrizes. Como tal, um mecanismo de poder. Portanto, marcado pela necessidade de uma consciência plena por parte dos envolvidos de toda a abrangência política contida no gesto – tanto a abrangência da macropolítica que abarca políticas públicas em educação e segurança, experiência em “educação integral”, “pacificação”, etc., quanto à da micropolítica, a política das negociações internas a escola em si, sua existência enquanto instância reduzida que abriga, resguardadas as devidas proporções, sua própria gama de conflitos que igualmente resultam em cicatrizes, em marcas, e rastros, sob o risco conduzir a um gesto esvaziado, uma propaganda. Para se perpetuar essa ação necessita de uma consciência que se inicia na compreensão das imagens fotográficas em questão enquanto *documentos* artísticos da memória da escola. Nesse caso, um testemunho *inscrito* pelos processos visuais, ópticos, luminosos e químicos da prática da fotografia.

Enquanto documentos são escolhas, não apenas testemunhos. Nesse caso, escolhas não de historiadores instituídos, mas de “narradores”. Não são isentos de valores, interesses, disputas e jogos de poder. Denotam uma vez mais a dimensão política da história e da memória. Nesse sentido, é importante olhar para essas fotografias compreendendo-as como opções visíveis, não apenas no que se refere a escolha das imagens que compuseram a configuração final da exposição *Território*, mas escolhas entre visíveis e invisíveis, uma escolha de visibilizar transformações que se encontravam em processo de invisibilização, escolha dentre as marcas e vestígios identificados na escola, daqueles que serão preservados pela fotografia em detrimento de outros. Pois

(...) o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam o desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa (...). Estes materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os *monumentos*, herança do passado, e os *documentos*, escolha do historiador. (LE GOFF, 1990, p. 535. Grifos do autor.)

Assim, o que a experiência educativa em arte aqui apresentada fez foi reconhecer na fotografia um dos componentes de uma *máquina de visão* contemporânea e, ao mesmo tempo, identificar nessa máquina de visão, igualmente uma *máquina de memória*. Operá-la, utilizá-la em sua potência política, de instância determinante de uma *política do visível*, com a qual, todavia, não rompe – esse não deve ser seu objetivo. O que ela fez foi dialogar com essa política, evidenciá-la, destacar sua existência e, ao mesmo tempo, provocar uma distensão nas fronteiras e limites promovidos e instituídos por essa política. Apontar-nos para as fissuras, fendas e rachaduras que percebeu nas fronteiras do ver ao expor-nos, igualmente, as fissuras, fendas e rachaduras que encontrou nas paredes, nas fronteiras físicas de uma escola.

#### 4.5 Pontos cegos e desdobramentos

A partir desses três (3) relatos desenvolvi a concepção inicial a respeito dos limites da definição de educação não formal considerada por esta tese. As três transpõem um entendimento simplificado de oposição do ensino não formal ao espaço escolar (GADOTTI, 2005) apresentando-se com a constituição temporária de espaços de convívio, parcerias entre o formal e não formal, o escolar e o não escolar que não foram livres de atritos, conflitos e discordâncias. Por meio desses relatos demarco como campo para investigação deste trabalho um território que é um discurso antes de ser um lugar. Todas igualmente se afastam da proposição de uma prática de ensino baseada em um currículo pré-estabelecido para abraçar elementos e possibilidades particulares, locais, mantendo o referencial das linguagens artísticas como meios para a construção de leituras individuais e coletivas sobre as comunidades em que as práticas foram desenvolvidas. Nesse processo, procedimentos baseados na etnografia e na cartografia constituem as máquinas de visão metodológicas utilizada para filtrar o olhar dos sujeitos da experiência sobre os personagens, objetos e situações cotidianas.

Apresento essas experiências não como modelos para pensar a prática da educação não formal, mas como ponto de partida para uma investigação baseada também em dados empíricos, um entendimento do campo de estudo vindo da também da prática. Por terem sido experiências analisadas pela via da observação e da participação e por abrangerem um número restrito de processos muito semelhantes em suas bases metodológicas, sujeitos, procedimentos e referenciais teóricos, apenas esses três relatos interligados não disponibilizam escopo

suficiente ainda para delimitar um campo de estudo que possibilite vislumbrar as especificidades e os desafios da educação não formal em arte.

Como *máquina de visão*, a metodologia baseada na rememoração de uma experiência de observação e participação produz campos cegos na pesquisa. O primeiro deles a ser reconhecido advém da própria semelhança entre as práticas discutidas até agora: todas envolveram algum tipo de parceria direta com escolas da rede pública de ensino, lidaram em algum nível com processos de referência cartográfica e etnográfica promovendo dinâmicas de imersão em campos temporários de investigação poética, atenderam a um público de faixa etária semelhante (primeiro segmento do Ensino Fundamental), foram desenvolvidas em comunidades periféricas da região metropolitana do Rio de Janeiro. Elas dialogam entre si, mas não discutem umas com as outras, não se desafiam ou se contradizem. Produzem uma cegueira sobre o campo de estudo pretendido em função dessa homogeneidade que, a primeira vista, pode emprestar a pesquisa uma impressão de conformidade.

No entanto, essas três práticas apontam um norte, traçam uma linha demarcadora, uma referência espacial a partir de onde se torna possível começar a esboçar um mapa, ainda difuso, contendo apenas contornos de um pensamento. Possibilitou, identificar palavras-chave a serem usadas para desencadear pesquisas. Oferecem pistas para pensar os parâmetros de uma cartografia do ensino não formal, sugere diferenças a serem buscadas: outros lugares, idades, metodologias e discursos. Outras máquinas de visão e outros pontos cegos. Sendo as mais significativas neste momento o reconhecimento de uma metodologia de aspirações etnográficas e expressões que dialogam com a prática de uma cartografia artística e conceitualmente expandida das relações socioculturais locais como um parâmetro possível para discutir a educação em arte praticada em espaços educativos não formais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar um campo de estudo pelo viés de seus pontos cegos é um procedimento complexo. Segundo Jacques Derrida (1999), preferimos aprender pelos olhos, construímos conhecimento por aquilo que vemos, confiamos no saber que vem daquilo que nos é dado a ver como resultado da interação com os objetos de nossos estudos. Como contraposição a esse processo, Derrida propõe uma metáfora baseada no princípio de “abrir o olho para saber, fechar o olho [...] para saber aprender e aprender a saber”, entendido pelo autor como “um primeiro esboço do animal racional” (DERRIDA, 1999, p. 127).

Em seu *Peri psychés* (Da Alma, 421b), ele [Aristóteles] distingue o homem dos animais de olhos duros e secos (tôn sklerophtalmôn), desprovidos de pálpebras (ta blephara), essa espécie de élitro ou membrana tegumentária (phragma) que vem proteger o olho e permite, a intervalos regulares, encerrar-se na noite do pensamento interior ou do sono. O que é aterrador no animal de olhos duros e olhar seco é que ele vê o tempo todo. O homem pode abaixar o fragma, regular o diafragma, limitar a vista para [...] lembrar-se, aprender. (DERRIDA, 1999, p. 127)

Entre minhas considerações finais penso que a escolha pelo debate dos campos cegos em uma cartografia de práticas do ensino de arte em espaços não formais deriva de um esforço para não fazer desta tese “um animal escleroftálmico”, “um animal de olhos duros”. Mas, pelo contrário, conduzir a um processo de pensamento baseado no movimento das pálpebras, do abrir e do fechar constante dos olhos que reinventa a cada vez o objeto da observação.

A cada batida de meus cílios, uma cortina se baixa e se levanta, sem que eu pense, no momento, em imputar esse eclipse às próprias coisas; a cada movimento de meus olhos varrendo o espaço diante de mim, as coisas sofrem breve torção, que também atribuo a mim mesmo; e quando ando pela rua, os olhos fixos no horizonte das casas, todo o meu ambiente mais próximo, a cada ruído do salto do sapato sobre o asfalto, estremece para depois voltar a aclamar-se em seu lugar. (MERLEAU-PONTY, 2005, p. 19)

Desse modo, “fechando os olhos” após um longo processo de observações, reservo estas últimas páginas para uma reflexão sobre a própria experiência de produzir um estudo de anseios cartográficos sobre visibilidades e invisibilidades de um campo abstrato de investigações, inclusive sobre os pontos cegos envolvidos, por sua vez, no desenvolvimento desse processo.

Penso neste trabalho não somente como a etapa de conclusão de um ciclo de formação acadêmica, da graduação ao doutorado, mas também como uma reflexão a respeito de fatores que foram importantes dentro desse período para determinar os caminhos da minha formação continuada e atuação docente que me levaram a transitar entre os campos do formal e do não formal. Uma revisão pessoal dos anseios que me levaram a buscar por outras experiências e entendimentos possíveis do sentido de ensinar e aprender em arte.

Partilho com os docentes-pesquisadores cujos estudos conheci através desta pesquisa da percepção de que somente o ensino das artes como é praticado na educação básica não é suficiente para o desenvolvimento de poéticas autônomas e processos criativos ampliados. Atuando regularmente do sistema escolar desde 2014, e antes disso de maneira intermitente, reconheço as pressões resultantes do uso instituído e limitado do tempo das aulas, assim como da necessidade de tradução de resultados em termos numéricos. Vivencio o cotidiano do número limitado de aulas por semana, da quantidade de alunos por turma, assim como de turmas e séries atendidas em um mesmo ano letivo que dificulta uma aproximação mais particularizada que enfoque interesses individuais e coletivos em cada turma. Dos conteúdos programáticos a serem abordados e das avaliações a serem produzidas, corrigidas, notas lançadas. Além das dificuldades dos espaços compartimentados e nem sempre compartilhados que em muitas ocasiões me levaram a precisar reconsiderar práticas e recursos, negociar horários, buscar caminhos e meios alternativos. Entendo que essas são dificuldades a serem consideradas no exercício da docência, contudo não impedimentos absolutos para experimentações que se desviem do formato tradicional da sala de aula e suas várias organizações possíveis.

Também conheço as demandas “institucionalizadas” e os caminhos da educação nos espaços não formais, dos projetos, das ONGs e Pontos de Cultura, em que as cobranças por números e resultados não estão ausentes do dia-a-dia da prática docente assim como as limitações de recursos materiais e pedagógicos. Muitas vezes, inclusive, estes são agravados pelo fato de, diferentemente da educação escolar pública obrigatória, grupos e espaços destinados a experiências não formais não disporem de fontes mínimas permanentes de custeio. Nesse contexto, lidei frequentemente na construção de meus planejamentos e propostas com demandas por atender a requisitos estabelecidos por agências financiadoras de projetos socioculturais: quantidade de atendidos e atendimentos periódicos, cobranças pela condução de processos criativos que resultassem em *produtos* artísticos, no uso mais

mercadológico da palavra, que pudessem ser “espetacularizados”, “vendidos” no sentido de garantir novos financiamentos que, por sua vez, possibilitassem a permanência em atividade das organizações sociais as quais minhas ações estavam vinculadas, das atividades realizadas por “encomenda” para atender a nichos específicos e mesmo interesses temporariamente em voga entre fontes financiadoras de natureza pública e privada. Também a descontinuidade de experiências pela extinção de projetos e programas de custeio que mais de uma vez provocou flutuações e interrupções em processos e práticas nas quais estive envolvida.

Ambos os universos, formal e não formal, da educação contemporânea apresentam seus feixes particulares de questões. Ambos são campos de possibilidades para a promoção de vivências que não apenas reproduzam conhecimentos, mas provoquem diálogos entre sujeitos, lugares e tempos. E estar na posição de agente que transita entre ambos os territórios neste momento me conduz a refletir, já há algum tempo, sobre quais seriam os caminhos para aproximar esses dois modos de aprender e ensinar. Até agora entendo que meus próprios percursos entre os dois campos apenas foram suficientes para deixar pequenas trilhas, rastros dos meus deslocamentos, mas não pontes. Encerro esta pesquisa ainda sem ser capaz de construir um entendimento sobre de que modo o ensino formal e o não formal podem ser pensados de maneira a efetivamente compor um panorama integrado na educação em vez de continuar sendo experiências vividas de maneira apartada uma da outra. Ou mesmo se deveriam, ou poderiam, realmente, ser integradas sem perdas no que se refere a diversidade e amplitude das possibilidades de ensinar e aprender que a coexistência independente de ambos os espaços proporciona. Levo essas questões comigo, para os próximos anos de pesquisa teórica e prática.

Também levo para momentos futuros de reflexão indagações a respeito das possibilidades da abordagem da educação não formal na formação inicial dos docentes em arte. Algo que tive a breve oportunidade de experienciar no semestre em que ministrei as disciplinas *Metodologias do Ensino da Arte e Prática de Ensino Específica* na Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Neste processo cartográfico, deparei-me com a somente uma pesquisa que sugere reflexões nesse sentido, feitas por Neiva Bohns (2015) durante um estudo realizado entre os docentes dos cursos de licenciatura e bacharelado na área de artes na Universidade Federal de Pelotas. Entre as questões apontadas no artigo *Ensino de artes visuais: do universo em expansão às galáxias periféricas*, a pesquisadora pontua brevemente os novos campos de atuação e interesses dos licenciandos

em arte, incluindo os espaços não formais, entre um conjunto mais amplo de considerações sobre possíveis reformulações na estrutura do curso de formação docente. Todavia, no panorama desenhado pelas pesquisas acadêmicas publicadas na ANPAP nos últimos anos a educação não formal em arte, assim como o conhecimento familiar e história popular sobre a qual ela tende a basear fortemente suas práticas, permanece um tema marginal no pensamento da educação e da arte, um campo cego em si mesmo. No entanto, um entendimento mais consistente sobre as possibilidades e necessidades do desenvolvimento de uma metodologia do ensino da arte que se baseia em uma ação de anseios etnográficos por parte de educadores e educandos, na reflexão coletiva sobre os modos de ver globais e locais da cultura visual contemporânea, ainda precisa ser construído. Percebi nas vivências relatadas por diversos dos pesquisadores abordados neste estudo experimentos e questionamentos que apontam para este caminho. Investigações promovidas especialmente por meio das linguagens fotográfica e videográfica sobre o cotidiano e a percepções que educadores e educandos sobre diferentes *espaços educativos*, que necessitam ser mais atentamente analisados e sistematizados de maneira a configurar uma proposta que possa ser metodologicamente conceituada como “arte-educação etnográfica”.

Entre os resultados deste estudo, destaco a ampliação no entendimento não só das dinâmicas, mas também das características das práticas docentes que se desenvolvem nos espaços não formais para além da esfera de minha própria experiência pessoal. Uma expansão de entendimento sobre o campo da pesquisa que só foi possibilitado mediante o contato com outras produções referentes as ações na área não formal e que expandiu os limites inicialmente estipulados nesta pesquisa para definir o campo de maneira a incluir proposições e metodologias até então não cogitadas para figurar como objeto de estudo, transpondo os limites da modalidade ensino de arte entre organizações socioculturais e escolas (ponto de partida da tese), para englobar também práticas inesperadas, alargando as fronteiras conceituais desta investigação. Sendo aquelas que se colocam nos extremos do território mapeado por este estudo as pesquisas de Luciana Mourão Arslan (UFU, 2009) sobre o ensino de arte em cursos livres de pintura na cidade de São Paulo e Marilei Fiorelli (UFBA, 2014) a respeito das possibilidades criadas pelas redes de compartilhamento e tutoriais em vídeo na Internet para o desenvolvimento de uma educação não formal a distância. Entendimentos sobre a dimensão educativa e não formal que ultrapassam questões institucionais e levam o não formal ao limite do informal e problematizam inclusive os agentes envolvidos no

processo educativo ou, no caso de Fiorelli, a própria definição de espaço educativo, posicionando a experiência de ensinar e aprender em arte em um lugar que deixa de ser físico ou único e passa a existir simultaneamente em diversos lugares e tempos. A entrada destas pesquisas no âmbito do objeto da tese, por sua vez também abrem novas maneiras de pensar o formal, o não formal e a educação das quais não consegui considerar em profundidade, permanecendo assinaladas também como questões a serem consideradas em momentos posteriores de estudo.

Do mesmo modo, é necessário reconhecer aqui os limites e os aspectos do território de estudo pretendido que a pesquisa ainda não foi capaz de alcançar ou de refletir a respeito, uma identificação daqueles que teriam sido os *campos ou pontos cegos* do método cartográfico desenvolvido para a construção da tese. O primeiro deles advém do próprio recorte dentro do campo epistemológico escolhido para conduzir a investigação. O enfoque conferido às ações de educação não formal que integram metodologicamente situadas e discutidas por seus docentes nos anais da ANPAP fixou minhas fronteiras investigativas em torno de experiências que já são visíveis para o universo da pesquisa acadêmica, ainda que de maneira reduzida. Elas foram conduzidas por docentes que produzem pesquisas nos meios acadêmicos e que igualmente observam o campo do não formal pela via da pesquisa institucional. Boa parte das práticas estudadas por eles, inclusive, são propostas como projetos de pesquisa ligados a estudos de pós-graduação ou projetos de pesquisa e extensão universitária. Estão, assim, em uma condição ambígua: são experiências não formais desenvolvidas e/ ou consideradas a partir da perspectiva de estudos dentro do campo formal da pesquisa e da educação superior. Essa ambiguidade permanece como um ponto a ser considerado e se manifesta, inclusive, em um questionamento particular que se desenvolveu ao longo do processo de escrita deste trabalho a respeito da grafia a ser adotada para a palavra arte quando em relação às práticas não formais de ensino: escrevê-la com inicial maiúscula, a fim de identificá-la como área de conhecimento não seria igualmente um ato de institucionalização e hierarquização que destoaria dos anseios e propósitos das práticas docentes em espaços não formais?

Esse questionamento se torna mais premente diante da constatação e que somente dois (02) pesquisadores mapeados, Lílian Quelle Santos de Queiroz (UFBA) e Vladimir Santos Olivera (UFBA), apresentaram em coautoria dois (02) textos em que debatem experiências inscritas em editais de financiamento propostos por instâncias governamentais e órgãos ligados a gestão das políticas culturais, projetos realizados sem ligação direta com estudos

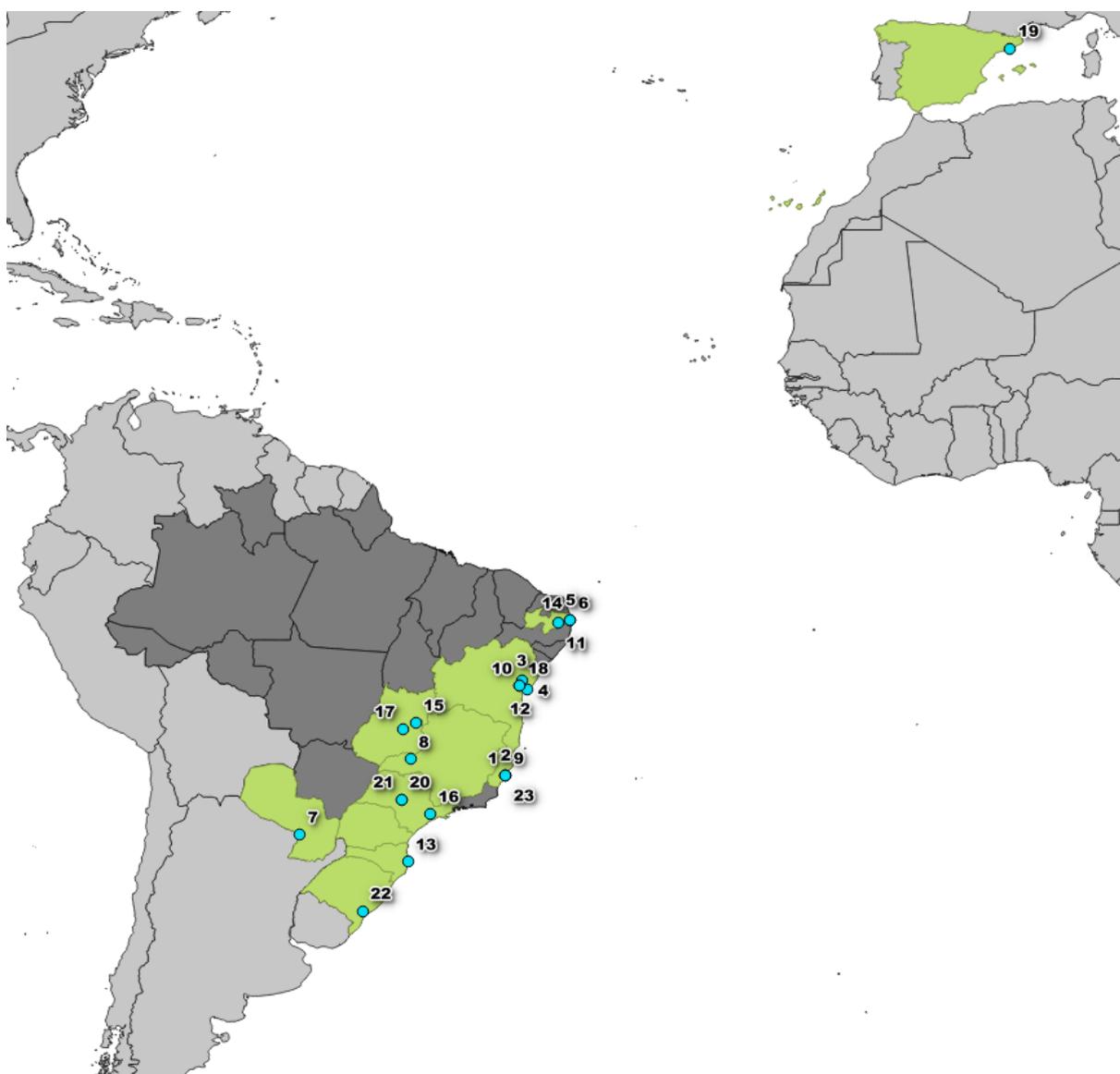
acadêmicos. Desse modo, a ação cartográfica desenvolvida não me permitiu visualizar experiências promovidas por docentes que pesquisam e publicaram seus textos fora do universo dos estudos de pós-graduação, pesquisa e extensão nem os produtos artísticos dessas ações que se encontram, de certa forma, institucionalizadas como objeto de estudo dentro das universidades. Eu mesma, tendo publicado mais de uma vez artigos em coautoria nos anais da ANPAP não tenho artigos nesse contexto que discorram sobre educação em espaços não formais. Nesse sentido, um próximo passo a ser considerado seria estender esta cartografia para outras instâncias da divulgação de pesquisas, como o Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil (CONFAEB), por exemplo, o que poderia indicar a presença de outros perfis de pesquisadores-educadores ligados ao campo do ensino não formal.

Por outro lado, os procedimentos empregados para a identificação inicial de produções pela consulta as publicações nos anais da ANPAP e a posterior classificação dos artigos localizados em eixos temáticos com base em temas percebidos como centrais utilizando como referenciais palavras-chave e resumos provavelmente resultou em textos que não puderam ser relações com a educação não formal reconhecidas por este trabalho. Possivelmente estudos em que os aspectos não formais estão presentes, porém debatidos em segundo plano, foram classificados em outros eixos temáticos o que pode ter contribuído para reduzir o escopo da pesquisa. Outro desdobramento a ser considerados em novas investigações seria ampliar o acesso aos referenciais utilizados para localizar tematicamente as produções acadêmicas colhidas, inclusive cruzando dados obtidos do levantamento de publicações de um mesmo pesquisador em outras plataformas, além de informações mais completas sobre projetos de pesquisa aos quais os artigos estejam associados, entrevistas diretas a pesquisadores-docentes da área, entre outras possibilidades.

Além dessas revisões e reconsiderações no que se refere aos procedimentos adotados para a condução do processo de investigação, almejo a continuidade deste estudo em projeto de pós-doutorado em parceria com o grupo de pesquisa Observatório de Comunicação Estética (OCE). Neste momento vislumbramos o aprofundamento do uso das metodologias e procedimentos cartográficos em uma possível proposta integrada com pesquisadores da área da geografia, preferencialmente ligados ao campo da cartografia social, para produzir um estudo cartográfico ampliado do ensino contemporâneo da arte. Este novo projeto contribuiria para as pesquisas produzidas no âmbito do OCE no sentido de utilizar ferramentas cartográficas para ajudar a compor uma rede de pesquisadores do ensino não formal (usando

mapas como interface para mediar interações). Além disso, possibilitaria aproximações com alguns dos pesquisadores recentemente identificados para desenvolver um entendimento mais aprofundado das práticas sobre as quais incidem suas investigações. Nesse sentido, entre estas considerações finais deixo também um último mapa, o Mapa 55, em que estão identificados todos os pesquisadores cujos textos compuseram a base referencial deste processo cartográfico partir de seus atuais vínculos acadêmicos.

Mapa 47 – Ensino de arte em espaços não formais. Pesquisadores/ Vínculos atuais.



Legenda: Localização dos pesquisadores de práticas de ensino de arte em espaços não formais em 2016.

Fonte: Plataforma Lattes (CNPq), 2016

Quadro 61 – Mapa 47

	<b>Pesquisador</b>	<b>Vínculos (atual)</b>	<b>Artigos/ Ano de Publicação</b>
<b>1</b>	César Cola	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)/ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Desenho e vida: arte e existência em processo (2008)
<b>2</b>	João Porto	Prefeitura Municipal de Vitória, SEME - Secretaria de Educação de Vitória	Desenho e vida: arte e existência em processo (2008)
<b>3</b>	Lilian Quelle Santos de Queiroz	Universidade Estadual de Feira de Santana, CONSEPE, Departamento de Letras e Artes.	A arte que cabe na palma da mão: outros olhares, outras histórias em imagens, (re) conhecendo e revelando (2009)/ De olho no Pero Vaz: oficina de fotografia digital no bairro da liberdade em Salvador-BA (2010)
<b>4</b>	Vladimir Santos Oliveira	Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) - Universidade Federal da Bahia (UFBA)	A arte que cabe na palma da mão: outros olhares, outras histórias em imagens, (re) conhecendo e revelando (2009)/ De olho no Pero Vaz: oficina de fotografia digital no bairro da liberdade em Salvador-BA (2010)
<b>5</b>	Lívia Marques Carvalho	Centro de Comunicações, Turismo e Artes/ Departamento de Artes Visuais (CCTA)/ Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Várias etnias, uma nação: diálogo intercultural na construção de processos educativos de arte/educação (2009)/ Depois da manzuá: uma experiência de ensino de arte comunitária (2011)/ ensino de arte para além da escola: um estudo das contribuições do ensino de artes visuais na Casa Pequeno Davi (2011)
<b>6</b>	Ilson Roberto Moraes Saraiva	Casa Pequenos Davi (CPD)	Várias etnias, uma nação: diálogo intercultural na construção de processos educativos de arte/educação (2009)
<b>7</b>	Davi Querino da Silva	Universidade Autônoma del Sul, UNASUR, Paraguai.	Várias etnias, uma nação: diálogo intercultural na construção de processos educativos de arte/educação (2009)
<b>8</b>	Luciana Mourão Arslan	Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais	Amadores da arte: multiplicidade de concepções de arte (2009)
<b>9</b>	Moema Martins Rebouças	Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Pedagógico, Departamento de Didática e Prática de Ensino	O que falo e produzo da minha cidade (2009)
<b>10</b>	Roseli Amado da Silva Garcia	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, (UFRB)/ Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL).	Projeto linha do abraço: intermediações e novas tecnologias (2010)

<b>11</b>	Hamilton Freire Coelho	Escola Municipal de Ensino Fundamental Judith Barbosa de Paula Rêgo – Queimadas (PB)	Depois da manzuá: uma experiência de ensino de arte comunitária (2011)
<b>12</b>	Helene Paraskevi Anastasiou	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, (UFRB)	Interações entre linguagens visuais e processos de subjetivação: um relato de experiência (2011)
<b>13</b>	Neli Klix Freitas	Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) - Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	Interações entre linguagens visuais e processos de subjetivação: um relato de experiência (2011)
<b>14</b>	Shirley Moreira Tanure	Associação Donos do Amanhã (ADA)	Ensino de arte para além da escola: um estudo das contribuições do ensino de artes visuais na Casa Pequeno Davi (2011)
<b>15</b>	Thérèse Hofmann Gatti	Departamento de Artes Visuais/Instituto de Artes (IdA)/ Universidade de Brasília (UnB)	A arte da transformação: resíduos, materiais, papéis, histórias e vidas (2011)
<b>16</b>	Carlos Weiner Mariano de Souza	Programa de Pós-graduação em Artes Visuais (PPGAV)/ Escola de Comunicação e Artes (ECA) - Universidade de São Paulo (USP)	Fotografias da imaginação: reflexões sobre o processo educativo em arte a partir da experiência do projeto vila educação e arte (2012)/ Arte, educação e estética no espaço da cidade: visualidades e não-visualidades (2014)
<b>17</b>	Julia Mariano Ferreira.	Universidade Estadual de Goiás (UEG), Curso de Cinema e Audiovisual.	Revisão sobre as vivências do projeto cotidianos de uma infância: experiências fotográficas (2013)
<b>18</b>	Marilei Fiorelli	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)/ CAHL Centro de Artes, Humanidades e Letras.	Artes visuais, escola expandida, edupunk: limites e possibilidades do aprenda-arte-você-mesmo nas tecituras digitais (2014)
<b>19</b>	Mônica Lóss dos Santos	Universidade de Barcelona, Facultat de Belles Arts	Narrativas sobre identidades femininas em um contexto de educação não formal em artes (2014)/ fragmentos: entre os diálogos e os fazer(se)es (2015)
<b>20</b>	Thiago Stefanin	Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC) - Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Formação em arte educação para multiplicadores de educação ambiental: a produção e divulgação de audiovisuais utilizando as TICs como suporte para a produção de material didático (2014)/ a produção de audiovisuais e metodologias transdisciplinares na interface das artes visuais e da educação ambiental (2015)

<b>21</b>	Maria do Carmo Monteiro Kobayashi	Faculdade de Ciências (FC)/ Departamento de Educação - Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Formação em arte educação para multiplicadores de educação ambiental: a produção e divulgação de audiovisuais utilizando as TICs como suporte para a produção de material didático (2014)/ a produção de audiovisuais e metodologias transdisciplinares na interface das artes visuais e da educação ambiental (2015)
<b>22</b>	Neiva Maria Fonseca Bohns	Centro de Artes (CA)/ Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	Ensino de artes visuais: do universo em expansão às galáxias periféricas (2015)
<b>23</b>	Stela Maris Sanmartin	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo	Ação educativa em arte: rede de atendimento em espaços não formais (2015)

Fonte: Plataforma Lattes (CNPq), 2016

Este deve ser entendido como um mapa de transição, que sinaliza possíveis caminhos para novas buscas e pontua os elementos-chave para o início do desenho de uma rede de estudos sobre o não formal construída a partir da localização de outros de seus agentes. Logo, é um mapa para ser completado, um rascunho para cartografias futuras em que cada ponto (pesquisador identificado) demarca um nóculo, um feixe de relações e associações a serem descobertas.

## REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Ana Maria; FRADE, Isabela Nascimento. *Geopolítica da formação: desenhando as paisagens informacionais dos processos de formação na docência em arte no Brasil*. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 24., 2015, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: ANPAP/PPGART/CAL/UFSM, 2015. p. 2968-2980.
- ASCELRAD, Henri (Org.). *Cartografias sociais e território*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2008.
- ANASTASIOU, Helene Paraskevi; FREITAS, Neli Klix. Interações entre linguagens visuais e processos de subjetivação: um relato de experiência. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 20., 2011, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAP/UERJ, 2011. p. 571-582.
- ARSLAN, Luciana Mourão. Amadores da arte: multiplicidade de concepções de arte. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 18., 2009, Salvador. *Anais...* Salvador: ANPAP/EDUFBA, 2009. p. 3504-3518.
- ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. *Bairro-Escola Passo a passo*. São Paulo: [S.n.], 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.
- BAXANDALL, Michael. *Painting and Experience in Fifteenth Century Italy: A Primer in the Social History of Pictorial Style*. 2nd. ed. Oxford, New York. Oxford University Press. 1988.
- BERGER, John et al. *Modos de ver*. Tradução de Lúcia Olinto. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p. 9-35.
- BOHNS, Neiva Maria Fonseca. Ensino de artes visuais: do universo em expansão às galáxias periféricas. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 24., 2015, Rio de Janeiro. *Anais...* Santa Maria: ANPAP/PPGART/CAL/UFSM, 2015. p. 995-1008.
- BUCHLOH, Benjamin. Atlas de Gerhard Richter: o arquivo anômico. *Arte & Ensaios*, Rio de Janeiro, n 19, p. 195-209, 2009.
- BURKE, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. Tradução Vera Maria Xavier dos Santos; revisão técnica Daniel Aarão Reis Filho. Bauru, SP: EDUSP, 2004.
- CAETANO, Alessandra Oliveira da Silva. Campos cegos e transbordamentos do visível. *Concinnitas*, Rio de Janeiro, ano 12, v. 2, n. 19, p. 151-164, dez. 2011.
- \_\_\_\_\_. *Transbordamentos: elementos para uma cartografia dos campos cegos nos jogos da arte*. 2011. 281 f. Dissertação (mestrado) – Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CAETANO, Alessandra Oliveira da Silva; FRADE, Isabela Nascimento. As máquinas de visão e a educação do olhar. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 22., 2011, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAP/UERJ, 2011. v.1. p. 627-642.

CARVALHO, Livia Marques; SARAIVA, Ilson Roberto Moraes; SILVA, Davi Querino da. Várias etnias, uma nação: diálogo intercultural na construção de processos educativos de arte/educação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 18., 2009, Salvador. *Anais...* Salvador: ANPAP/EDUFBA, 2009. p. 3481-3489.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 2011.

CESAR, Marisa Flórido. A ambivalência da imagem. *Poiésis*, Niterói, v.1, n. 13, p. 11-24, ago. 2009.

CLIFFORD, James. *Itinerarios transculturales*. Barcelona: Gedisa. 1999. p. 71-119.

\_\_\_\_\_. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002. p. 63-99 e 132-178.

COELHO, Hamilton Freire; CARVALHO, Livia Marques de. Depois da manzuá: uma experiência de ensino de arte comunitária. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 20., 2011, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAP/UERJ, 2011. p. 560-570.

COLA, César; PORTO, João. Desenho e vida: arte e existência em processo. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 17., 2008, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ANPAP/UNESC, 2008. p. 1001-1012.

COUTINHO, Rejane Galvão; SCHLÜNZEN, Klaus, Jr.; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya (Org.). *Artes*. São Paulo: Cultura Acadêmica/ UNESP, 2013. (Temas de Formação, v. 5).

DERRIDA, Jacques. *O olho da universidade*. São Paulo: Estação Liberdade, 1999. p. 125-127.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed 34, 1995.

DIDI-HUBERMANN, Georges. *Imagens apesar de tudo*. Lisboa: KKYM, 2012.

FERREIRA, Julia Mariano. Revisão sobre as vivências do projeto cotidianos de uma infância: experiências fotográficas. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 22., 2013, Belém. *Anais...* Belém: ANPAP, PPGARTES/ICA/UFPA, 2013. p. 3248-3260.

FIORELLI, Marilei. Artes visuais, escola expandida, edupunk: limites e possibilidades do aprenda-arte-você-mesmo nas tecituras digitais. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 23., 2014, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ANPAP/PPGARTES/ICA/UFMG, 2014. p. 2057-2066.

FOSTER, Hal. O artista como etnógrafo. *Arte & Ensaios*, Rio de Janeiro, v.12 ,n. 12, p. 137-151, maio/ ago. 2005.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. In: INSTITUT INTERNACIONAL DES DROITS DE L'ENFANTE. *Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?* Sion: [S.n.], 2005. Não paginado.

GARCIA, Roseli Amado da Silva. Projeto linha do abraço: intermediações e novas tecnologias. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 19., 2010, Cachoeira. *Anais...* Cachoeira: ANPAP/EDUFBA, 2010. p. 2455-2465.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Cartografias contemporâneas: mapa e mapeamento como metáforas para a pesquisa sobre a formação de professores de Matemática. *Alexandria*, Florianópolis, v.6, n.1, p. 35-60, abr. 2013.

GATTI, Thérèse Hofmann. A arte da transformação: resíduos, materiais, papéis, histórias e vidas. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 20., 2011, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAP/UERJ, 2011. p. 1199-1205.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. *Meta - Avaliação*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em Educação*. Braga, n. 1, p. 35-50. 2014.

KAPROW, Allan. Sucessos e fracassos quando a arte muda. *Arte & Ensaios*, Rio de Janeiro, v. 18, p. 149-155, jul. 2009.

LEACH, Neil. *A anestésica da arquitetura*. Lisboa: Antígona, 2005. p. 13-34.

LEFREBVE, Henri. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 2003.

- MACHADO, N. J. *Educação: competência e qualidade*. São Paulo: Escrituras, 2009.
- MARTINS, José de Souza. *Sociologia da fotografia e da imagem*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac & Naif. 2004.
- \_\_\_\_\_. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- MIGLIORIN, Cezar. Um mundo comum com Miguel Couto. In: *ESCOLA Livre de Cinema de Nova Iguaçu: 5 anos*. Rio de Janeiro: Petrobras. 2011. p. 6-7.
- MOSQUERA, Gerardo. *Caminar con el diablo: textos sobre arte, internacionalismo y culturas*. Madrid: EXIT Publicaciones, 2010. p. 149-174.
- OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho e; MAKOWIECKY, Sandra. (Org.). *O Estado da arte da pesquisa em artes plásticas no Brasil*. Florianópolis: UDESC. 2008.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). *Pistas do método cartográfico*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- QUEIROZ, Lílian Quelle Santos de; OLIVEIRA, Vladmir Santos. Arte que cabe na palma da mão: outros olhares, outras histórias em imagens, (re) conhecendo e revelando o bairro Plataforma em Salvador – BA. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 18., 2009, Salvador. *Anais...* Salvador: ANPAP/EDUFBA, 2009. P. 3466-3480.
- \_\_\_\_\_. De olho no Pero Vaz: oficina de fotografia digital no bairro da Liberdade em Salvador -BA. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 19., 2010, Cachoeira. *Anais...* Cachoeira: ANPAP/EDUFBA, 2010. p. 2222-2228.
- REBOUÇAS, Moema Martins. O que falo e produzo da minha cidade. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 18., 2009, Salvador. *Anais...* Salvador: ANPAP/EDUFBA, 2009. p. 3654-3668.
- ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- SANMARTIN, Stela Maris. Ação educativa em arte: rede de atendimento em espaços não formais. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 24., 2015, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: ANPAP / PPGART / CAL / UFSM, 2015. p. 2897-2913.
- SANTOS, Mônica Lóss dos. Fragmentos: entre os diálogos e os fazer(se)es. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 24., 2015, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: ANPAP/PPGART/CAL/UFSM, 2015. p. 979-994.

SANTOS, Mônica Lóss dos. Narrativas sobre identidades femininas em um contexto de educação não formal em artes. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 23., 2014, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ANPAP/PPGARTES/ICA/UFGM, 2014. p. 714-728.

SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca. Formação docente em arte: da formação nas licenciaturas à formação continuada. *Digital Art&*, v.11, n. 14, dez. 2013. Não paginado.

SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca; FRADE, Isabela Nascimento; RIZZI, Maria Christina de Souza Lima; BUJÁN, Federico. Observatório da Formação de Professores de Artes: diálogos entre Brasil e Argentina. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 22., 2012, São Paulo. *Anais...* São Paulo: FAEB/UNESP. 2012. Não paginado.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*, uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SOUZA, Carlos Weiner M. de. Arte, educação e estética no espaço da cidade: visualidades e não-visualidades. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 23., 2014, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ANPAP / PPGARTES / ICA / UFGM, 2014. p. 2280-2292.

\_\_\_\_\_. Fotografias da imaginação: reflexões sobre o processo educativo em arte a partir da experiência do projeto Vila Educação e Arte. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 21., 2012, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAP/UERJ, 2012. p. 327-341.

STEFANIN, Thiago; KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro. Formação em arte educação para multiplicadores de educação ambiental: a produção e divulgação de audiovisuais utilizando as TICs como suporte para a produção de material didático. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 23., 2014, Belo Horizonte. *Anais...* Ed. Belo Horizonte: ANPAP/PPGARTES/ICA/UFGM, 2014. p. 3829-2844.

\_\_\_\_\_. A produção de audiovisuais e metodologias transdisciplinares na interface das artes visuais e da educação ambiental. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 24., 2015, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: ANPAP/PPGART/CAL/UFSM, 2015. p. 1111-1126.

STOREY, John. *Inventing popular culture: from folklore to globalization*. Malden, Osford, Victoria: Blackwell, 2003. p. 48-62.

STRECK, Danilo Romeu. Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. (Org.). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida, SP: Idéias e Letra, 2006. p. 259-275.

TANURE, Shirley Moreira; CARVALHO, Livia Marques. *Ensino da arte para além da escola: um estudo das contribuições do ensino de artes visuais na Casa Pequeno Davi*. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 20., 2011, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAP/UERJ, 2011. P. 1224-1136.

TOURINHO, Irene. Comitê de Educação em Artes Visuais: uma análise das questões de pesquisa da ANPAP 2008. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 18., 2009, Salvador. *Anais...* Salvador: ANPAP/EDUFBA, 2009. P. 3347-3361

VIRÍLIO, Paul. *A máquina de visão*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.