



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES – PPGARTES**

JANICE SHIRLEY SOUZA LIMA

**MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO MUSEAL EM BELÉM:
UMA CARTOGRAFIA DE EXPERIÊNCIAS PLURAIS**

Volume 1

**BELÉM-PA
2023**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES – PPGARTES**

JANICE SHIRLEY SOUZA LIMA

**MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO MUSEAL EM BELÉM:
UMA CARTOGRAFIA DE EXPERIÊNCIAS PLURAIS**

Volume 1

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará, como requisito final para obtenção do título de Doutora.

Orientador: Prof. Dr. José Afonso Medeiros Souza.

**BELÉM-PA
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L732m Lima, Janice Shirley Souza Lima.

Memórias da Educação Museal em Belém : Uma Cartografia de Experiências Plurais / Janice Shirley Souza Lima Lima. — 2023.

2v.: il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. José Afonso Medeiros Souza Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará,

Instituto de Ciências da Arte, Programa de Pós-Graduação em Artes, Belém, 2023.

1. Museus. 2. Educação museal. 3. Arte - memória.
4. Cartografia. I. Título.

CDD 069.09




INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES


ATA DE DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ.

Aos trinta e um (31) dias do mês de janeiro do ano de dois mil e vinte e quatro (2024), às quinze (15) horas, a Banca Examinadora instituída pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará, reuniu-se sob a presidência do orientador professor doutor José Afonso Medeiros Souza, conforme o disposto nos artigos 73 ao 77 do Regimento do Programa de Pós-Graduação em Artes, para presenciar a defesa oral de Tese de Janice Shirley Souza Lima, intitulada: **Memórias da Educação Museal em Belém: Uma Cartografia de Experiências Plurais**. Perante a Banca Examinadora, composta por: José Afonso Medeiros Souza (Presidente); Rosângela Marques de Britto (Examinador Interno); Ana Mae Tavares Bastos Barbosa (Examinador Externo à Instituição); Lucia Gouvea Pimentel (Examinador Externo à Instituição); Lucimar Bello Pereira Frange (Examinador Externo à Instituição); Marisa de Oliveira Mokarzel (Examinador Externo à Instituição). Dando início aos trabalhos, o professor José Afonso Medeiros Souza, passou a palavra à doutoranda, que apresentou a Tese, com duração de quarenta e cinco minutos, seguido pelas arguições dos membros da Banca Examinadora e as respectivas defesas pela doutoranda, após o que a sessão foi interrompida para que a Banca procedesse à análise e elaborasse os pareceres e conclusões. Reiniciada a sessão, foi lido o parecer, resultando em **aprovação**, com todos os membros da Banca atestando a excelência da pesquisa e da tese consequente, sugerindo a publicação desta. A aprovação do trabalho final pelos membros será homologada pelo Colegiado após a apresentação, pela doutoranda, da versão definitiva do trabalho. E nada mais havendo a tratar, o professor José Afonso Medeiros Souza agradeceu aos presentes, dando por encerrada a sessão. A presente ata que foi lavrada, após lida e aprovada, vai assinada, pelos membros da Banca e pela doutoranda. Belém-Pa, 31 de janeiro de 2024.


José Afonso Medeiros Souza (Presidente)

Documento assinado digitalmente
 JOSE AFONSO MEDEIROS SOUZA
Data: 16/02/2024 11:16:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Rosângela Marques de Britto (Examinador Interno)

Documento assinado digitalmente
 ROSANGELA MARQUES DE BRITTO
Data: 23/02/2024 10:15:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ana Mae Tavares Bastos Barbosa (Examinador Externo)

Documento assinado digitalmente
 ANA MAE TAVARES BASTOS BARBOSA
Data: 07/02/2024 17:56:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Lucia Gouvea Pimentel (Examinador Externo)

Documento assinado digitalmente
 LUCIA GOUVEA PIMENTEL
Data: 05/02/2024 14:20:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Lucimar Bello Pereira Frange (Examinador Externo)

Documento assinado digitalmente
 LUCIMAR BELLO PEREIRA FRANGE
Data: 08/02/2024 12:02:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Marisa de Oliveira Mokarzel (Examinador Externo)



Janice Shirley Souza Lima (discente)

Documento assinado digitalmente
 JANICE SHIRLEY SOUZA LIMA
Data: 26/02/2024 20:25:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Aos amores eternos: meus filhos Plínyo Francys Lima Moreira e Hiago Lima Spessirits, e minhas netas Vida Fank Moreira e Lívia Bargo Moreira.

AGRADECIMENTOS

Ao professor doutor José Afonso Medeiros Souza, meu orientador, pela orientação criteriosa, compreensão às minhas dilações e todo o apoio.

Às professoras, doutoras Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, Marisa de Oliveira Mokarzel e Rosangela Marques de Britto, pelas contribuições essenciais e carinhosas durante a qualificação, cujas presenças inspiradoras em minha vida profissional e afetiva ultrapassam esse momento.

Às professoras doutoras Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães, Heldilene Guerreiro Reale e Sandra Christina Ferreira dos Santos, às professoras mestres Renata de Fátima da Costa Maués e Simone de Oliveira Moura, e à professora especialista Zenaide Pereira de Paiva, pelos conhecimentos, parcerias em projetos, coautorias em trabalhos e tantas emoções vividas coletivamente.

Ao artista Klinger Carvalho, pela inspiradora obra e contribuições a esta pesquisa.

Aos servidores do Museu de Arte de Belém (MABE) durante o período em que estive como diretora: Alice de Fátima Miranda, Antonina Dias Matos, Benta Fonseca, Camila Honda, Cláudio Carvalho, Lígia Árias, Márcio Figueiredo, Marina Kalif, Marlene Trindade, Sílvio Costa e Waldereis Araújo, e estagiárias: Carolina Costa, Edivânia Câmara, Eveline Pereira e Milena Wanzeler, pela parceria e inúmeras contribuições.

Ao Sistema Integrado de Museus (SIM/SECULT), em nome de sua diretora, a professora doutora Rosangela Marques de Britto, pela oportunidade que me foi dada de coordenar a Divisão de Educação e Extensão no período de 1998 a 2003, e a todos e todas profissionais e estudantes que partilharam as experiências de educação museal nos museus do SIM naquele período.

Ao Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG), em nome da arqueóloga doutora Edithe Pereira, que sempre acreditou na importância do trabalho de educação patrimonial nas pesquisas arqueológicas e na proteção do patrimônio arqueológico, e à minha eterna equipe de educação patrimonial: Milton Soeiro (*in memoriam*), Paula Sampaio, Paulo César Simão, Simone Moura, Vânia Leal e Zenaide Paiva.

Ao Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, em nome da professora e secretária de educação Therezinha Gueiros, por me proporcionar viver uma intensa experiência no chão da escola, a toda a comunidade escolar e, em especial, ao professor mestre Paulo Sérgio Souza, interlocutor incansável nesta pesquisa.

Mas a decolonização do museu ocidental é possível? Eis a pergunta que esta obra faz, a decolonização não se colocando nem como um argumento retórico nem como um novo elemento de linguagem (conforme o jargão da comunicação governamental), mas, para empregar uma expressão de Frantz Fanon, da qual tentaremos explicitar o sentido, como um “programa de desordem absoluta”. Não basta expor obras “decoloniais” (quais seriam os critérios e quem os definiria?), diversificar o que é pendurado nas paredes, falar de preservação e conservação em um estado de guerra permanente contra subalternos e indígenas; temos de nos perguntar o que seria um “pós-museu”, isto é, um espaço de exposição e transmissão que leve em consideração análises críticas de arquitetura e história nas artes plásticas. É preciso criar um lugar onde as condições de trabalho daqueles/as que limpam, vigiam, cozinham, pesquisam, administram ou produzem sejam plenamente respeitadas; onde as hierarquias de gênero, classe, raça, religião sejam questionadas.

Françoise Vergès

RESUMO

A pesquisa detém-se nos processos de educação museal experienciados em diversos museus públicos de Belém/PA por mim – artista, professora, pesquisadora, gestora e técnica cultural. Ocorre numa cartografia dessas experiências, situando-me como profissional de museu, em diversos espaços museológicos de Belém/PA ao longo de trinta anos, especialmente no Museu de Arte de Belém (MABE), onde, além de exercer o cargo de técnica em assuntos culturais, na função de pesquisadora, atuei em sua gestão no período de 2017 a 2021. Teórica e metodologicamente, os processos cartográficos tratados por Deleuze; Guattari (1995; 1997; 2012) e Rolnik (2016), além de outros autores, são referenciados, valendo-me das noções mobilizadoras de rizoma, dispositivo de memórias, território e ritornelo, que compõem o seu vocabulário. Aciono três questões que orientam os percursos da pesquisa: Na desocultação e no tensionamento das políticas de estruturação e organização dos museus públicos, especialmente do MABE, qual o lugar da educação no museu? Que experiências podem fundamentar uma prática educacional em museus, capaz de enfrentar a hierarquização dos campos de conhecimento dos profissionais nesses espaços? Como decolonizar esse espaço museológico em processos de educação museal? A imagem-memória do pássaro mítico sankofa e a imagem-força da embarcação de Klinger Carvalho, obra de arte escultórica intitulada “Entre duas margens”, que compõe o acervo do MABE, são as linhas imaginárias de agenciamento que deslocam, conduzem e ancoram os processos de navegação cartográfica da tese, misturas de minhas leituras e experiências museológicas na composição de um mapa dessas práticas, em seus desenvolvimentos e devires. Esse mapa constitui-se em sete camadas cartográficas de nove capítulos, que, em virtude de sua elaboração rizomática, podem ser lidos de forma não sequencial, a partir de qualquer uma de suas partes, de traz para a frente ou do início para o final, à escolha da leitora, do leitor.

Palavras-chave: Arte. Cartografia. Educação museal. Memória.

RESUMEN

La investigación se centra en los procesos de educación museística vividos en varios museos públicos de Belém/PA por mí – artista, docente, investigador, gestor y técnico cultural. Se desarrolla en una cartografía de estas experiencias, ubicándome como profesional de museos, en varios espacios museísticos de Belém/PA a lo largo de treinta años, especialmente en el Museo de Arte de Belém (MABE), donde además de ejercer el cargo de técnico en materia cultural, como investigador trabajé en su gestión en el periodo del 2017 al 2021. Teórica y metodológicamente, los procesos cartográficos abordados por Deleuze; Guattari (1995; 1997; 2012) y Rolnik (2016), además de otros autores, se referencia a utilizando las nociones movilizadoras de rizoma, dispositivo de memorias, territorio y ritornello que conforman su vocabulario. Planteo tres preguntas que orientan los caminos de la investigación: En el develamiento y tensión de las políticas de estructuración y organización de los museos públicos, especialmente el MABE, ¿cuál es el lugar de la educación en el museo? ¿Qué experiencias pueden sustentar una práctica educativa en los museos, capaz de afrontar la jerarquización de los campos de conocimiento de los profesionales en estos espacios? ¿Cómo descolonizar este espacio museístico en los procesos de educación museística? La imagen-memoria del mítico pájaro sankofa y la imagen-fuerza de la embarcación de Klinger Carvalho, obra de arte escultórica titulada “Entre dos orillas” que integra la colección MABE, son las líneas imaginarias de agencia que desplazan, conducen y anclan el procesos de navegación cartográfica de la tesis, mezclas de mis lecturas y experiencias museológicas en la composición de un mapa de estas prácticas en sus desarrollos y devenires. Este mapa consta de siete capas cartográficas de nueve capítulos, que por su elaboración rizomática pueden leerse desde cualquiera de sus partes no secuencialmente, de atrás hacia adelante, o de principio a fin, a elección del lector.

Palabras clave: Arte. Cartografía. Educación museística. Memoria.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Rizoma da Pesquisa	20
Figura 2 - Oficina de Educação Patrimonial – Pirenópolis/GO / IPHAN	38
Figura 3 - Exercícios realizados pelos participantes da oficina.....	39
Figura 4 - Ilustração - outras nomenclaturas para a função de educador museal.....	44
Figura 5 - Exposição “Olhares sobre a Amazônia: Acervo MABE”	53
Figura 6 - Pinturas de Lana Feliciano	54
Figura 7 - Escultura “Cabeça de Índio”	55
Figura 8 - Equipe do setor de Educação do MABE.....	56
Figura 9 - Mediação performática de Edivânia Câmara	57
Figura 10 - “Entre duas margens”, obra de Klinger Carvalho, acervo do MABE.....	59
Figura 11 - Página do catálogo “Terra e Transição”	60
Figura 12 - Detalhe do catálogo “Tempo Passado, Tempo Presente”	61
Figura 13 - Instalação “Casa Temática: El Dorado”, de Klinger Carvalho na praça	64
Figura 14 - Varal da oficina “Stêncil e Arte de Rua em diálogo com o museu”.....	65
Figura 15 - Roteiro da Oficina “Vivências de Educação Patrimonial no Museu”	66
Figura 16 - Obras “Doca do Ver-o-Peso” e “Entre duas Margens” - <i>hall</i> do MABE	67
Figura 17 - Mediação performática da obra “1ª Assembleia Constituinte do Pará”	69
Figura 18 - Mesa Temática: “O Museu de Arte como campo de estágio”	70
Figura 19 - Visita mediada realizada pelo educador Cláudio Carvalho	71
Figura 20 - CONFAEB no jornal O Liberal – 21 de outubro de 1992.....	73
Figura 21 - Edmir Perroti - CONFAEB - jornal O Liberal – 21 de outubro de 1992.....	74
Figura 22 - Anverso e verso do folder do evento “Arte no Bosque”	77
Figura 23 - Matéria sobre o “Arte no Bosque” no jornal Diário do Nordeste	78
Figura 24 - Lançamento do terceiro número da Revista Comboio	79
Figura 25 - Programação de aniversário de três anos do grupo Comboio	80
Figura 26 - 1º Lugar Concurso de Poesia 8º Mulher Maio Mulher - jornal O Povo ...	81
Figura 27 - Revista Educação - 1º lugar no I Concurso de Poesia	82
Figura 28 - 1º Lugar na categoria professor - 1º Concurso de Poesia SEMEC	83
Figura 29 - Anverso do folder do espetáculo “Patética”	84
Figura 30 - Verso do folder do espetáculo “Patética”	84
Figura 31 - Atores em cena: Ximenes Prado, Janice Lima e Luciano Cléver.....	85
Figura 32 - Matéria sobre “Patética” – Jornal O Povo.....	86
Figura 33 - Poesias publicadas no Caderno de Cultura do Diário do Nordeste	87
Figura 34 - Poesias publicadas no Caderno de Cultura do Diário do Nordeste	87
Figura 35 - Espetáculo “S de Seca” – em cena Janice Lima e Ivonilo Praciano	88
Figura 36 - Anverso do convite do lançamento do livro “S de Seca”	89
Figura 37 - Verso do convite do lançamento do livro “S de Seca”	89
Figura 38 - Poesias para o camarada Prestes – Janice Lima e Omar Rocha.....	91
Figura 39 - Jogo teatral - jogadores/atores: Salustiano Vilhena e Janice Lima	93
Figura 40 - Jogo teatral - peça didática “De nada, nada virá” de Bertolt Brecht	94
Figura 41 - Performance “Água - Efêmera Metáfora”	96

Figura 42 - Integrantes da performance “Água - Efêmera Metáfora” com a professora Lucimar Belo.....	97
Figura 43 - Performance e Instalação “Estratigrafias de uma andarilha”	98
Figura 44 - Fotografia das irmãs Janice, Solange e Mirna (1965)	99
Figura 45 - Rascunhos de lambes num caderno da artista.....	100
Figura 46 - Mapa do percurso da performance e rol de vestígios	101
Figura 47 - Fotografia do ato performático	102
Figura 48 - Seminário de Formação de Jurados	107
Figura 49 - Janice Lima e Sanchris no Seminário de Formação de Jurados	107
Figura 50 - “Últimos dias de Carlos Gomes” – De Angelis e Capranesi	110
Figura 51 - Salão Verde – Museu de Arte de Belém	114
Figura 52 - Página do catálogo da exposição “Pará Hoje”	116
Figura 53 - Página do catálogo da exposição “Pará Hoje”	117
Figura 54 - “Os Cupins” – obra do artista P. P. Condurú	118
Figura 55 - Performance de Giovane e Alessandra baseada na obra “Os Cupins”	119
Figura 56 - Folder do espetáculo “Fundação de Belém: uma viagem no tempo”	121
Figura 57 - Verso do folder “Fundação de Belém: uma viagem no tempo”	121
Figura 58 - Espetáculo “Fundação de Belém: uma viagem no tempo”	122
Figura 59 - Workshop “Árvore de esperanças na arte educação”	123
Figura 60 - Mediação na exposição “O verde de Belém no acervo do MABE”	124
Figura 61 - Instalação realizada com os estudantes	124
Figura 62 - Releitura realizada por Alice Miranda com alunos da APAE	125
Figura 63 - Webnário “Arte e meio-ambiente em micropolíticas contemporâneas”	125
Figura 64 - Mapa do percurso patrimonial “Entre museus”	128
Figura 65 - Projeto “Capacitação de Agentes em Espaços Culturais”	131
Figura 66 - Foto da exposição “Vidas que são histórias”	133
Figura 67 - Mesa de debate “Educação Formal e Não Formal”	134
Figura 68 - Folder - “Fotografia Contemporânea Paraense – Panorama 80/90”	137
Figura 69 - Projeto “Fotografia Contemporânea Paraense – Panorama 80/90”	140
Figura 70 - Roda de conversa com a educadora Vânia Leal (PEP Sossego)	146
Figura 71 - Eixos teóricos e metodológicos do Projeto de Educação Patrimonial na Área do Sossego	146
Figura 72 - Figuras antropomorfas no sítio “Casa de Pedra” em Alenquer/PA.....	148
Figura 73 - Imagens da oficina “Mapeando memórias do corpo com o corpo”	148
Figura 74 - Oficinas: “Mapeando Memórias – Da Casa para a Rua, da Rua para a Casa” e “Pintura em Tela”	149
Figura 75 - Visita a um sítio arqueológico na vila Bom Jesus	149
Figura 76 - Visita ao Laboratório de Arqueologia do Museu Goeldi.....	149
Figura 77 - Visita ao Museu Forte do Presépio – Belém/PA	150
Figura 78 - Visita ao ateliê do mestre Cardoso em Icoaraci – Belém/PA	151
Figura 79 - Oficina de Educação Musical professora Eugênia Lobato	151
Figura 80 - Oficina de construção de instrumentos musicais artesão Beto Atikum.....	152
Figura 81 - Ensaio do encerramento do projeto com a professora Zenaide Paiva	152
Figura 82 - Conjunto de mídias pedagógicas do projeto de Educação Patrimonial	153

Figura 83 - Moradores de etnia Atikum na aldeia Kanaí	157
Figura 84 - Lançamento do livro de dona Nilza Atikum	159
Figura 85 - Exposição na Casa de Cultura de Canaã dos Carajás	160
Figura 86 - Cultura Atikum na Semana de Arqueologia e Educação Patrimonial	161
Figura 87 - Placa de 1º lugar no Prêmio Loureiro Fernandes	161
Figura 88 - Certificado de finalista no Prêmio Cultura Viva.....	162
Figura 89 - Retrato de dona Aparecida Angelita Ribeiro em sua casa	162
Figura 90 - Hilmar Kluck e Neuza Kluck – pioneiros de Parauapebas/PA.....	164
Figura 91 - Design e produtos desenvolvidos nas oficinas do projeto.....	165
Figura 92 - Mapa da área de pesquisa arqueológica – Floresta Nacional Tapirapé-Aquiri, Salobo/PA.....	166
Figura 93 - Fragmentos cerâmicos arqueológicos encontrados no sítio Bitoca 1	166
Figura 94 - Mapa de localização de fragmentos cerâmicos nos sítios arqueológicos.....	167
Figura 95 - Releituras de fragmentos cerâmicos arqueológicos	168
Figura 96 - Sítio arqueológico Bitoca 2 – polidor lítico	168
Figura 97 - Oficinas de fotografia e cartografia do patrimônio cultural local.....	170
Figura 98 - Fotografia produzida por Jonas Torres no sítio da família.....	171
Figura 99 - Petecas criadas pelas crianças da vila Sanção.....	172
Figura 100 - Visita das crianças e adolescentes ao Parque Zoobotânico	172
Figura 101 - Mídias pedagógicas elaboradas pelos educadores do projeto	173
Figura 102 - Mídias pedagógicas elaboradas pelos educadores do projeto	174
Figura 103 - Retrato de Jan Gabriel.....	175
Figura 104 - Grupo “Mulheres de Barro de Parauapebas”	176
Figura 105 - Detalhe da exposição “Mulheres de Barro: Identidade e memória”.....	177
Figura 106 - Visita mediada pela ceramista e educadora Sandra Santos.....	178
Figura 107 - Espaço de oficinas do Centro Cultural Mulheres de Barro.....	178
Figura 108 - Detalhe da exposição “Mulheres de Barro: Identidade e Memória”	178
Figura 109 - Programação de lançamento do livro “Educação Patrimonial e Arqueologia na Floresta”	180
Figura 110 - Formação dos professores e equipe técnica do Liceu no MAS	182
Figura 111 - Frente do Núcleo de Artes Laís Aderne / Liceu Escola	183
Figura 112 - Estudantes na área livre da entrada do Liceu.....	189
Figura 113 - Mapa de localização do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso	192
Figura 114 - Fotografia panorâmica da sala de exposições de longa duração	200
Figura 115 - Exposição “Memória Profanada” na Galeria do Liceu	201
Figura 116 - Fotografia panorâmica da exposição “Traços da Cidade”	202
Figura 117 - Mosaico de imagens da exposição “Memórias no barro”	202
Figura 118 - “Memórias no barro” no informativo “Comunicado” da UNAMA	203
Figura 119 - Exposição de pinturas e jogos em cerâmica – Galeria Liceu	204
Figura 120 - Exposição de brinquedos em argila feitos pelas crianças	205
Figura 121 - Oficina de Torno com o Mestre Rosemiro.....	206
Figura 122 - Oficina de Educação Alimentar	207
Figura 123 - Oficina da Terra e Educação Ambiental	208
Figura 124 - Ensaios do Coral Inclusivo Liceu Encanto	209
Figura 125 - Oficina de Flautas.....	209
Figura 126 - Oficina de Grafite.....	210
Figura 127 - Grupo de Capoeira coordenado pelo mestre Palmiro Alvão	210

Figura 128 - Placa de homenagem ao projeto “Sextas de café com memórias”	212
Figura 129 - Roda de conversa “Memórias da Vila” com a folclorista Nazaré do Ó	214
Figura 130 - Estudantes do Liceu na mostra “De olho no Boi” - Galeria UNAMA	215
Figura 131 - Fotografia da “Carroça alegórica abre-alas”	216
Figura 132 - Letra do Samba-Enredo.....	217
Figura 133 - Ala dos Pássaros Juninos e Cordões de Bicho	218
Figura 134 - Exposição “Movências”	219
Figura 135 - Fotografia de Octavio Cardoso na exposição “Minha Ilha: campos abertos do Marajó”.....	222
Figura 136 - Experiência sensorial com os estudantes do Liceu	226
Figura 137 - Comunidade escolar do Liceu em bate-papo com Octavio Cardoso	227
Figura 138 - Comunidade escolar da Adaltino Paraense em bate-papo com Octavio Cardoso	228
Figura 139 - Fotovareal na Escola Adaltino Paraense, Cachoeira do Arari, Marajó	230
Figura 140 - Experiência sensorial do estudante de Artes Visuais Jorge Soares.....	233
Figura 141 - Quadro de evolução do IDEB – Liceu Escola (2009 -2017).....	235
Figura 142 - Performance “Transitoriedade”	239
Figura 143 - Leopardo na performance/instalação “Anjos e Demônios do Círio”	240
Figura 144 - Performance “Máscaras – Faces e Interfaces”	241
Figura 145 - Convite exposição “Traços da Cidade” – Galeria Fidanza/MAS	244
Figura 146 - Mapa das Mesorregiões do Pará – Georreferências da professora.....	245
Figura 147 - Projeto “Rios de Terras e Águas: Navegar é preciso” no Comunicado.....	247
Figura 148 - Projeto “Rios de Terras e Águas: Navegar é preciso” no Comunicado.....	248
Figura 149 - Prancha obra “Oratório para João e Maria” de Jocatós	250
Figura 150 - Verso da prancha obra “Oratório para João e Maria” de Jocatós	250
Figura 151 - Prancha com a imagem da fotografia “Passagem de Nossa Senhora de Nazaré adornada de flores”, de Miguel Chikaoka.....	251
Figura 152 - Verso da prancha “Passagem de Nossa Senhora de Nazaré adornada de flores” de Miguel Chikaoka	251
Figura 153 - Pintura da estudante de Pedagogia Juliane Lima	253

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAEPA	Associação de Arte Educadores do Pará
AAPCS	Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária
ABRACOR	Associação Brasileira de Conservação e Restauração
AMU-Pará	Associação Amigos dos Museus do Pará
ANPAP	Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNB	Banco do Nordeste do Brasil
BR-PETROBRAS	Brasil-Petróleo Brasileiro
C4	Clube de Criatividade do Centro de Ciências
CAD	Curso de Arte Dramática
CCBEU	Centro Cultural Brasil Estados Unidos
CCET	Centro de Ciências Exatas e Tecnologia
CECA	Comitê para Educação e Ação Cultural
CD-ROM	Compact Disc Read Only Memory
CEDERE	Centro de Desenvolvimento Regional
CEDUC	Coordenação de Educação Patrimonial
CENTUR	Centro Cultural Tancredo Neves
CEU	Centro Estudantil Universitário
CINBESA	Companhia de Tecnologia da Informação de Belém
CONFAEB	Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil
COVID	Corona Vírus Discase
CVRD	Companhia Vale do Rio Doce
DAF	Departamento de Articulação e Fomento
DEAC	Departamento de Ação Cultural
DEPHAC	Departamento de Patrimônio Histórico Artístico e Cultural
DENF	Departamento de Ensino Fundamental
DPH	Departamento de Patrimônio Histórico
EIA	Estudo de Impactos Ambientais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
ETFC	Escola Técnica Federal do Ceará
ETFP	Escola Técnica Federal do Pará
EVA	Etileno Acetato de Vanila
FADESP	Fundação de Desenvolvimento e Amparo à Pesquisa
FAED	Faculdade de Educação
FAEI	Formação Artístico-Estética Interdisciplinar
FAEB	Federação Nacional de Arte Educadores do Brasil
FIDESA	Fundação Instituto para o Desenvolvimento da Amazônia
FLONATA	Floresta Nacional Tapirapé-Aquiri
FMAE	Fundação Municipal de Assistência ao Estudante
FUMBEL	Fundação Cultural do Município de Belém
FUNARTE	Fundação Nacional de Arte
FUNPAPA	Fundação Papa João XXIII
FUNVERDE	Fundação Parques e Áreas Verdes de Belém
GEAP	Grupo de Estudos de Arte Pública
GETAT	Grupo Executivo das Terras do Araguaia-Tocantins
HP	Hora Pedagógica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBRAM	Instituto Brasileiro de Museus
ICED	Instituto de Ciências da Educação
ICOFOM	Comitê Internacional para a Museologia
ICOM	Conselho Internacional de Museus
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MABE	Museu de Arte de Belém
MAS	Museu de Arte Sacra
MEC	Ministério da Educação
MEP	Museu do Estado do Pará
MINC	Ministério da Cultura
MINOM	Movimento Internacional para uma Nova Museologia
MIS	Museu da Imagem e do Som
MPEG	Museu Paraense Emílio Goeldi
MSS	Mineradora Serra do Sossego
MUBEL	Museu da Cidade de Belém
MUFPA	Museu da Universidade Federal do Pará
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEP	Projeto de Educação Patrimonial
PET	Polietileno Tereftalato
PGC	Projeto Grande Carajás
PMB	Prefeitura Municipal de Belém
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNEM	Política Nacional de Educação Museal
PPGArtes	Programa de Pós-Graduação em Artes
PPGCLC	Programa de Pós-Graduação em
PROFArtes	Programa de Mestrado Profissionalizante em Artes
PPP	Projeto Político Pedagógico
REMs	Redes de Educação Museal
REU	Residência Estudantil Universitária
SAB	Sociedade de Arqueologia Brasileira
SECULT	Secretaria de Cultura do Estado
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SIM	Sistema Integrado de Museus
SISEM	Sistema Estadual de Museus de São Paulo
SOAMI	Sociedade de Amigos de Icoaraci
SPI	Sistema de Proteção ao Índio
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TED	Tecnologia Entretenimento e Design
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNAMA	Universidade da Amazônia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci

SUMÁRIO

1	INTROITO RIZOMÁTICO	17
2	PRIMEIRA CAMADA: EDUCARE EM MUSEUS	27
2.1	RELAÇÕES COLONIAIS DE PODER E EDUCAÇÃO MUSEAL	28
2.2	A EXPERIÊNCIA DE GESTÃO NO MUSEU DE ARTE DE BELÉM (MABE)	50
3	SEGUNDA CAMADA: POESIA, TEATRO E PERFORMANCE	72
4	TERCEIRA CAMADA: CAMINHOS PROFISSIONAIS NA CULTURA	103
4.1	O CARGO DE AGENTE EM ASSUNTOS CULTURAIS NA FUMBEL	103
4.2	O CARGO DE TÉCNICA EM ASSUNTOS CULTURAIS NA FUMBEL	108
5	QUARTA CAMADA: EDUCAÇÃO MUSEAL NO SISTEMA INTEGRADO DE MUSEUS DO ESTADO (SIM/SECULT)	126
5.1	O PROJETO DE CAPACITAÇÃO DE AGENTES EM ESPAÇOS CULTURAIS	129
5.2	O PROJETO FOTOGRAFIA CONTEMPORÂNEA PARAENSE – PANORAMA 80/90	135
6	QUINTA CAMADA: EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO MUSEU PARAENSE EMÍLIO GOELDI (MPEG)	141
6.1	O PROJETO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM CANAÃ DOS CARAJÁS/PA	143
6.2	O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM PARAUAPEBAS/PA	163
7	SEXTA CAMADA: LICEU ESCOLA MESTRE RAIMUNDO CARDOSO – LEGADO DAS PROFESSORAS THEREZINHA GUEIROS E LAÍS ADERNE	181
7.1	HISTORICIDADES: TERRITÓRIO CERAMISTA DE ICOARACI E DO LICEU ESCOLA MESTRE RAIMUNDO CARDOSO	184
7.2	O CURRÍCULO DIVERSIFICADO NUMA EXPERIÊNCIA DE GESTÃO ESCOLAR	193
7.3	O ANTIGO ARRASTÃO CULTURAL NO FORMATO DE ESCOLA DE SAMBA	213
7.4	O PLANO DE AÇÃO SOCIOEDUCATIVA DA EXPOSIÇÃO DE OCTAVIO CARDOSO “MINHA ILHA: CAMPOS ABERTOS DO MARAJÓ” NO LICEU	219
8	TRANSVERSALIZAÇÕES INTERCAMBIANTES: A PROFESSORA DE ARTE ANDARILHA	236
8.1	DESLOCAMENTOS E RITORNELOS NAS EXPERIÊNCIAS DA PROFESSORA	238
8.2	O PROJETO RIOS DE TERRAS E ÁGUAS: NAVEGAR É PRECISO	246
9	DESENLACE PROVISÓRIO: DESOCULTAÇÕES E DEVIRES DECOLONIAIS PARA A EDUCAÇÃO MUSEAL	256
	REFERÊNCIAS	264
	ANEXO A - Nota do MINOM/ICOM	277
	ANEXO B - Ficha Técnica da obra “Entre duas Margens”	278
	ANEXO C - Planilha do Inventário Do Acervo MABE - 2020	281

1 INTROITO RIZOMÁTICO

O desafio que proponho aqui é imaginar cartografias, camadas de mundos, nas quais as narrativas sejam tão plurais que não precisamos entrar em conflito ao evocar diferentes histórias de fundação.

Ailton Krenak

Nesta introdução apresento o tema da tese – “O papel da educação em museus públicos” – cujas questões emergem das minhas vivências profissionais, formação acadêmica e complementar. Trata-se de uma cartografia dessas experiências agenciadas por mim, funcionária pública municipal lotada no Museu de Arte de Belém (MABE/FUMBEL/PMB) e professora aposentada, atualmente professora substituta da disciplina “Arte e Educação” na Faculdade de Educação (FAED/ICED/UFGA) e do Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROFArtes/PPGArtes/UFGA).

As experiências de trabalho em diversos museus de Belém (inclusive no MABE) ao longo de mais de trinta anos, combinados com a docência em ensino superior na área de Artes, com a pesquisa e com o trabalho técnico na cultura e na gestão escolar, acadêmica e no museu, colaboram para que eu possa situar o meu lugar social como profissional de museu¹, professora e pesquisadora de Arte/Artes Visuais e o papel de cartógrafa nesta tese.

Procuro analisar e interpretar os enfrentamentos do museu à crise cristalizada nas práticas coloniais contemporâneas e os conceitos relacionados com a educação nesse espaço cultural. Tais reflexões são frutos do trabalho educativo em diversos museus de Belém e da experiência como professora do curso de Artes Visuais e Tecnologia da Imagem, da Universidade da Amazônia (UNAMA), no qual, dentre outras, ministrei as disciplinas²: “Arte, Cultura e Sociedade”, “Arte em Espaços

¹ Utilizo o termo “profissional de museu”, que é distinto do termo “museólogo”, entendendo que no museu atuam profissionais com formação em diferentes áreas, inclusive de museologia. Mário Chagas (1994, p. 86) explicita essa questão, e afirma: “Um dos pontos mais delicados da formação profissional de um novo tipo de museólogo, decorre do fato de que hoje já se compreende que a museologia não trata simplesmente dos museus, assim como a educação não trata apenas das escolas e a medicina não trata apenas dos hospitais; no entanto, insiste-se em definir o museólogo como o profissional de museus esquecendo-se que o educador não é o profissional da escola e que o médico não é o profissional do hospital”.

² A disciplina “Arte, Cultura e Sociedade” trata das concepções de cultura, indústria cultural, multiculturalidade e interculturalidade, dentre outras. “Arte em Espaços Culturais” trata dos temas: patrimônio cultural, museu, galeria de arte, centro cultural, casa de cultura, identidade cultural, memória e educação patrimonial. “Prática de Ensino IV” proporciona ao estudante de Artes Visuais o estágio nos setores de educação dos museus, galerias de arte e outros espaços culturais de Belém.

Culturais" e "Prática de Ensino IV", todas relacionadas com os temas patrimônio cultural, museu e educação.

Esclareço, entretanto, que ao tratar das questões aqui projetadas, não me refiro unicamente a um ou outro museu paraense citado, mas aos museus públicos de modo geral, porque entendo que, em maior ou menor escala, esses problemas são comuns aos museus brasileiros e, muito provavelmente, da América Latina.

Na produção teórica de Ana Mae Barbosa (1994; 1997; 1998; 2001; 2005), Denise Studart (2004), Francisco Régis Ramos (2004), Juliana Siqueira (2020), Mário Chagas (1994; 2002; 2007), Marisa Mokarzel (2005; 2009; 2020; 2021), Nestor Garcia Canclini (2000) e Rosangela Britto (1996; 2002; 2008; 2020), dentre outros autores, além de encontrar afinidades teóricas me deparei com relatos e reflexões acerca de museus nacionais e internacionais que contribuíram para a minha formação autodidata³ como profissional de museu, portanto, compõem a fundamentação teórica da tese.

Afirmo, portanto, que a cartógrafa não é neutra. Conforme Luciano Costa (2014), ela faz parte da pesquisa, o que quer dizer também que não estou tão somente fazendo uma verificação, levantamento e interpretação de dados, e sim que opero sobre as questões disparadas na tese acerca do papel da educação museal, exercendo assim uma prática de pesquisa cartográfica.

Entendo que a formação acadêmica, a formação extensiva e continuada, as incursões artísticas na poesia, no teatro, nas artes visuais, especialmente na performance, as experiências na docência e na pesquisa, o trabalho como técnica na cultura, bem como na gestão acadêmica e museal, foram e continuam sendo fundamentais para a minha formação como profissional de museu, sempre atenta às questões relativas à educação, mesmo quando estou exercendo o papel de pesquisadora, e quando estive na coordenação de projetos e na gestão de um curso universitário, de um museu e de uma escola.

³ Minha formação profissional nessa área vem acontecendo por meio de cursos livres, participação em congressos e eventos afins, leituras e atuação profissional em diversos museus de Belém, como, por exemplo os cursos: "Plano Museológico: Planejamento estratégico para museus" (Carga horária: 40h) e "Inventário Participativo" (Carga horária: 20h), ambos realizados na Escola Nacional de Administração Pública (ENAP, Brasil), em 2021. E os cursos "Ação Educativa em Museus" (Carga horária: 20h), realizado no Museu da Universidade Federal do Pará (MUFPA, Brasil), em 2007; e "Plano Museológico: implantação e gestão de museus" (Carga horária: 20h), realizado no Museu da Universidade Federal do Pará (MUFPA, Brasil), em 2006, dentre muitos outros.

Trabalhei na pesquisa do MABE no período de 1995 a 1998 e, ao retornar em outubro de 2017, vinte e um anos depois, sentia-me uma estrangeira adentrando um território que não habitava, mas precisava reabitá-lo, concentrando toda a atenção pelo olhar, escuta e sensibilidade aos gestos e ritmos.

Como afirmam Johnny Alvarez e Eduardo Passos (2015, p. 131): “Habitar um território existencial é uma das pistas do método cartográfico”. E assim fui construindo um plano de experiência, à medida que fui mergulhando no museu, agenciando os sujeitos que nele atuam e os objetos do acervo, numa forma processual de conhecimento.

Para Eduardo Passos e Regina Barros (2015), na cartografia:

O ponto de apoio é a experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer. Tal primado da experiência direciona o trabalho da pesquisa do saber-fazer ao fazer-saber, do saber na experiência à experiência do saber. Eis aí o ‘caminho’ metodológico (Passos; Barros, 2015, p. 18).

Apoiando-me nas experiências compartilhadas com muitos outros profissionais, proponho-me então a encetar um percurso estratigráfico, em que vou escavando as camadas de memórias, não de forma cartesiana, mas rizomaticamente⁴.

O termo estratigrafia⁵ é utilizado aqui como possibilidade de escavação de memórias, em que os processos de clivagem, as sobreposições de camadas e as marcações de temporalidades são ativadas de um modo diverso dos procedimentos utilizados na escavação arqueológica. Acerca da temporalidade aqui tratada, Deleuze (2003) nos aponta um caminho:

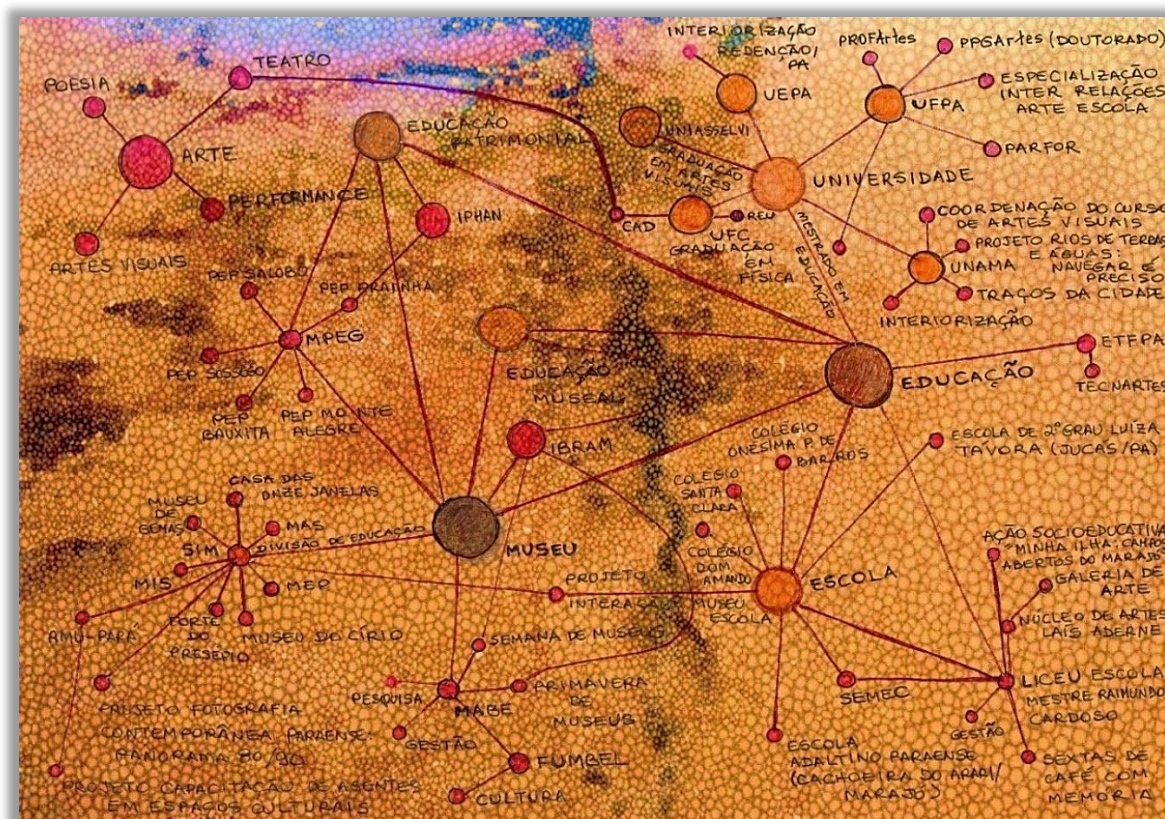
O essencial na *Recherche* não é a memória nem o tempo, mas o signo e a verdade. O essencial não é lembrar-se, mas aprender; porque a memória só vale como uma faculdade capaz de interpretar certos signos e o tempo só vale como a matéria ou o tipo dessa ou daquela verdade (Deleuze, 2003, p. 85).

Nesse caso, ao colocar em relação a ação da teoria e a ação da experiência acionada pela memória, vou formando redes, conexões, na elaboração do rizoma (Figura 1).

⁴ Deleuze e Guattari (1995), ao anunciarem o conceito de rizoma, reconhecem as multiplicidades, os movimentos e os devires, portanto, um rizoma é a possibilidade de conexão de um ponto qualquer a outro ponto qualquer, colocando em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não signo.

⁵ A estratigrafia é um conceito da área de geologia e apropriada na prática e teoria arqueológica moderna, que envolve técnicas de escavação e princípios para a datação de objetos e outros vestígios.

Figura 1 - Rizoma da pesquisa.



Fonte: Desenho da pesquisadora.

O rizoma é uma elaboração descritiva ou epistemológica que reconhece as multiplicidades, os movimentos, os devires. Ele é feito de linhas de continuidade e linhas de fuga. As linhas de fuga são a dimensão máxima em que a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza. O rizoma é o que já foi (Deleuze; Guattary, 1995). É neste sentido que me aproprio da figura do sankofa⁶ e deixo-me guiar pelo provérbio ganês: “se wo were fi na wo sankofa a yenkyi”, elaborando linhas e laços de afetos.

Esses ‘laços afetivos’ emprestam especial intensidade às memórias. Lembrar-se é uma realização de pertencimento, até uma obrigação social. Uma pessoa tem que lembrar para pertencer: esse é também um dos mais importantes *insights* do livro de Nietzsche, *Genealogia da moral* (Assmann, 2016, p. 122).

⁶ O símbolo Adinkra é representado pelas figuras de um coração ou de um pássaro mítico que apresenta os pés firmes no chão e a cabeça virada para trás, segurando um ovo com o bico. O ovo simboliza o passado, demonstrando que o pássaro voa para frente, para o futuro, sem esquecer do passado. Esse símbolo originou-se do provérbio ganês citado e aqui traduzido: “Não é tabu voltar para trás e recuperar o que você esqueceu (perdeu)”. In: Dicionário de Símbolos. Disponível em: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br>. Acesso em: 18 ago. 2023.

Aciono então três questões que nasceram das experiências vivenciadas: Na desocultação e no tensionamento das políticas operacionais de estruturação e organização dos museus públicos, qual o lugar da educação no museu? Como as experiências podem fundamentar uma prática educacional em museus, capaz de enfrentar a hierarquização dos campos de conhecimento dos profissionais nesses espaços, para a realização de um trabalho pluri e entre áreas de conhecimento pertinentes aos museus? Como decolonizar esse espaço museológico em processos de educação museal?

Vale salientar que:

Em cartografia, o que interessa é o que se passa entre, o que extrapola fronteiras, o que transborda as bordas, as delimitações. Busca-se pensar e sentir o processo, sendo o pesquisador o agente que se coloca como pesquisa juntamente com o seu objeto. (Richter; Oliveira, 2017, p. 29).

Não poderia deixar, portanto, de estar dentro da pesquisa e de continuar afirmando a minha refutação ao tratamento dicotômico e à suposta neutralidade entre sujeito pesquisador e objeto pesquisado, comum às epistemologias tradicionais. Estou dentro e entre. Venho das bordas e ao adentrar nessas escavações promovo transbordamentos de histórias enquanto memórias são reavivadas.

Jan Assmann (2016) desmembrou o conceito de “memória coletiva” elaborada por Maurice Halbwachs, em “memória cultural” e “memória comunicativa”, como dois modos diferentes de lembrar. A memória cultural, para Assmann (2016):

[...] é um tipo de instituição. Ela é exteriorizada, objetivada e armazenada em formas simbólicas que, diferentemente dos sons de palavras ou da visão de gestos, são estáveis e transcendentem à situação: elas podem ser transferidas de uma situação a outra e transmitidas de uma geração a outra (Assmann, 2016, p. 118).

Nessa concepção de memória cultural, os objetos são portadores e desencadeadores de memórias, e funcionam como lembranças, assim como os monumentos, os museus, as bibliotecas, os arquivos e outras instituições que possuem essa função mnemônica.

Historiadora do fazer, vou recuperando informações em fotografias, recortes de jornais da velha hemeroteca que cultivo desde os anos 1970, relatórios de projetos e outros documentos guardados ao longo dos anos, que, evocados em sua função mnemônica no presente, colaboram na reconstrução histórica.

Sintetizando a noção de documento histórico, Karnal: Tatsch (2009, p. 24) afirmam ser este “[...] qualquer fonte sobre o passado, conservado por acidente ou deliberadamente, analisado a partir do presente e estabelecendo diálogos entre a subjetividade atual e a subjetividade pretérita”.

Esses documentos alimentam as narrativas elaboradas na diversidade de fronteiras de áreas de conhecimento em que me movo, de linguagens artísticas, das instituições onde trabalhei e trabalho atualmente, e de uma vida andante que se origina em terras e águas nordestinas e continuam na Amazônia paraense.

Na processualidade cartográfica, cujos passos sucedem-se em um movimento contínuo, não ocorre coleta e sim produção de dados, e o texto não se configura como resultado da pesquisa, mas numa atividade processual de produção de subjetividades.

A espessura processual é tudo aquilo que impede que o território seja um meio ambiente composto de formas a serem representadas ou de informações a serem coletadas. Em outras palavras, o território espesso contrasta com o meio informacional raso. (Barros; Kastrup, 2015, p. 59).

Abstive-me de realizar entrevistas com possíveis interlocutores, que, por sinal, poderiam ser muitos a contribuir com a pesquisa (devido às dificuldades impostas pela pandemia do Covid 19 e pelo tempo exíguo que restou após a alteração no foco da pesquisa), mas permitindo-me dialogar com os seus escritos já publicados.

Contudo, por diversas vezes foi fundamental a interlocução informal com os envolvidos nos projetos e processos vivenciados nessa cartografia, inclusive na busca de fotografias dessas experiências e para tirar uma dúvida ou outra mais específica em que essa pessoa estivesse envolvida.

O principal território institucional agenciado nesta pesquisa é o museu, mas a escola e a universidade são também territórios cruzados nesta cartografia, portanto, movo-me atravessando territórios institucionais, geográficos e existenciais.

Enquanto o sankofa é a imagem-memória que agencia o ato de lembrar, a imagem da embarcação de Klinger Carvalho, obra de arte intitulada “Entre duas margens”, que compõe o acervo⁷ do MABE, é a imagem-força que desloca, conduz e

⁷ Acervo é o conjunto de objetos musealizados. “Um ‘objeto de museu’ é uma coisa musealizada, sendo ‘coisa’ definida como qualquer tipo de realidade em geral. A expressão ‘objeto de museu’ quase poderia passar por pleonasmos, na medida em que o museu é não apenas um local destinado a abrigar objetos, mas também um local cuja função principal é a de transformar as coisas em objetos” (Desvallés; Mairesse, 2013, p. 69).

ancora os processos de navegação cartográfica da tese, ambos investidos nos atos de devorar, ruminar e regurgitar misturas de minhas leituras, e das minhas experiências com a arte, seja como artista, professora, pesquisadora, técnica ou gestora, relacionadas com a educação museal, especialmente nos processos educativos desse museu em seus desenvolvimentos e devires.

Neste sentido, Suely Rolnik (2016) afirma que:

[...] a antropofagia em si mesma é apenas uma forma de subjetivação, em tudo distinta da política identitária. Ela se caracteriza pela ausência de identificação absoluta e estável com qualquer repertório, a abertura para incorporar novos universos, a liberdade de hibridação, a flexibilidade de experimentação e de improvisação para criar novos territórios e suas respectivas cartografias (Rolnik, 2016, p. 19).

Incorporando o pássaro mítico sankofa e o barco de Klinger navego a pesquisa, por meio de quatro movimentos de atenção cartográfica (Kastrup, 2015): esteira – observação dos rastros deixados pelas ondulações nas águas de minha existência e experiências museológicas que acompanham o navegar da embarcação; toque – o contato com a arte e com a educação, quando a cartógrafa é afetada pela educação museal em sua matéria-força – as forças das marés museológicas e educacionais – acionamento da atenção no nível das sensações; corpo vibrátil – quando a memória e a percepção passam a trabalhar em conjunto nas escotilhas navegantes, numa referência de mão dupla, sem a interferência dos compromissos da ação; e âncora – quando a atenção demora em algo, ocorrendo um trabalho fino e preciso, no sentido de acrescentar e intensificar as ações e os pensamentos educativos e museais para reduzir as ambiguidades da percepção.

Desta forma, ativo a dinâmica atencional (Kastrup, 2015, p. 40), organizando o meu território de observação, colocando a atenção nos processos de desterritorialização e reterritorialização que os deslocamentos da minha atenção, provocados pela imagem-memória e pela imagem-força, vão produzindo nos territórios das minhas experiências em museus, especialmente o MABE, aqui tratado como dispositivo de visibilidades e de memórias.

No pensamento deleuzo-guattariano, a desterritorialização consiste em promover uma desestabilização no traçado de um território, originando novos deslocamentos. A reterritorialização é a sua recomposição, porém, em um novo traçado – um novo território. Contudo, a desterritorialização não é em si mesma um

conceito, sua significação ocorre em relação a três outros elementos: território, terra e reterritorialização, e esse conjunto de elementos formam o conceito de ritornelo (Deleuze; Guattari, 2012).

Elejo os meios aquoterrosos como aquoterrítório simbólico da tese, pela possibilidade de transitar pelos contornos moldados durante a minha existência, na formação acadêmica e profissional, nas instituições de trabalho, especialmente no MABE, no qual por vezes sou água, terra, o pássaro sankofa e o barco navegante. Esses aquoterrítórios cruzados pela busca memorial passam a constituir-se um dispositivo de memórias e visibilidades.

O termo dispositivo é utilizado na obra de Michel Foucault (*apud* Silva, P., 2014), definido pelo autor como um conjunto heterogêneo, formado de elementos explícitos e não explícitos, envolvendo discursos, instituições, enunciados científicos, dentre outros. O dispositivo constitui-se, portanto, numa espécie de rede, que pode ser estabelecida entre esses elementos, cuja função estratégica está sempre envolta em uma relação de poder.

Félix Guattari (1996), ao analisar a distinção que Foucault faz acerca do dispositivo da cidade de Atenas, como um lugar de “invenção de uma subjectivação”, observa como o filósofo percebe a capacidade da cidade inventar uma linha de forças, da qual participa certa “rivalidade entre homens livres”. Trata-se de um jogo de poder em que um “homem livre” pode dar ordens a outros, cujas regras facultam a orientação de si próprio, constituindo assim uma “subjectivação”, mesmo que esse processo gere consequências, como a criação de novos instrumentos de poder.

É nesse sentido que Guattari (1996) opera a noção de dispositivo, dispondo como seus componentes: linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de forças, linhas de dessubjetivação e lacunas, que se cruzam e se misturam, suscitando outras linhas, seja por mutações sofridas pelos agenciamentos ou pela perspectiva de um devir.

Teórica e metodologicamente, aciono os processos cartográficos e noções afins tratados por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995; 1997; 2012) e Suely Rolnik (2016), dentre outros autores, valendo-me das noções mobilizadoras de dispositivo e território. Além dos autores já citados, compõe preferencialmente o aporte teórico desta tese a produção de profissionais acadêmicos que trabalharam direta ou

indiretamente comigo nessas experiências, projetos e instituições, cujos textos foram publicados em livros, revistas, anais de congressos e catálogos de exposições.

Não esquecendo que sou fruto de uma longa formação colonizadora e hegemônica, tornando-se um imenso desafio, porém, declaro desobediência às epistemologias dominantes, e tensiono bases teóricas e metodológicas cristalizadas e dicotômicas, tramando dissensos necessários ao enfrentamento do domínio do pensamento eurocêntrico, como tratado por Boaventura Santos (2020).

Nessa perspectiva, Walter Mignolo (2018, p. 322) enfatiza que: “A mudança descolonial não é apenas uma mudança no conteúdo, mas na lógica da conversação. É a desobediência epistêmica e estética que abre e coloca sobre a mesa a opção descolonial”.

A tese encontra-se estruturada em nove capítulos, que se constituem em sete camadas que podem ser lidas começando de qualquer uma destas, de frente para trás ou do início para o fim. A “Primeira Camada: Educare em Museus” encontra-se dividida em dois subcapítulos: “Relações coloniais de poder e educação museal”, no qual exponho a questão focal da tese e suas bases conceituais; e “A experiência de gestão no Museu de Arte de Belém (MABE)”, no qual relato como a experiência de gestão nesse museu me conduziu às questões levantadas na tese e fortaleceu meu entendimento sobre educação museal, que foram essenciais para me fazer o que hoje sou.

Em “Segunda Camada: Poesia, Teatro e Performance”, apresento as camadas mais profundas das memórias de minha inserção na arte e os percursos nessas linguagens artísticas.

Em “Terceira Camada: Caminhos Profissionais na Cultura”, dividida em dois subcapítulos: “O cargo de Agente em Assuntos Culturais na FUMBEL” e “O cargo de Técnica em Assuntos Culturais”, relato as experiências vivenciadas nessa fundação e os aprendizados acerca da cultura paraense e do exercício dessa profissão.

Em “Quarta Camada: Educação Museal no Sistema Integrado de Museus do Estado (SIM/SECULT)”, dividida em dois subcapítulos: “O Projeto de Capacitação de Agentes em Espaços Culturais” e “O Projeto Fotografia Contemporânea Paraense – Panorama 80/90”, relato as experiências como coordenadora da Divisão de Educação e Extensão nesse órgão que gerencia os museus estaduais.

Em “Quinta Camada: Educação Patrimonial no Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG)”, dividida em dois subcapítulos: “O Projeto de Educação Patrimonial em Canaã dos Carajás/PA” e “O Programa de Educação Patrimonial em Parauapebas/PA”, apresento os principais projetos de educação patrimonial que coordenei nesse museu e relato sobre a participação na elaboração de diretrizes para os processos de educação relacionados com o patrimônio cultural brasileiro, junto ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Em “Sexta Camada: Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso – Legado das professoras Therezinha Gueiros e Laís Aderne”, dividida em três subcapítulos: “Historicidades: Território Ceramista de Icoaraci e do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso”; “O currículo diversificado numa experiência de gestão escolar”; e “O Plano de Ação Socioeducativa da exposição de Octavio Cardoso “Minha Ilha: campos abertos do Marajó” no Liceu, historicizo as gêneses dessa escola no território ceramista de Icoaraci e narro como durante a minha gestão, diversifiquei o currículo em parceria com a comunidade escolar, inserindo as diversas linguagens artísticas e educação patrimonial, e implementei a galeria de arte no Núcleo de Artes Laís Aderne.

Em “Sétima Camada: Transversalizações Intercambiantes: a professora de arte andarilha”, dividida em dois subcapítulos: “Deslocamentos e Ritornelos nas Experiências da Professora Andarilha” e “O Projeto Rios de Terras: navegar é preciso”, relato sobre as andanças pela Amazônia paraense relacionadas ao foco da tese.

O capítulo final “Desenlace Provisório: Desocultações e Devires Decoloniais para a Educação Museal” dedica-se à reflexão sobre os caminhos navegados para desaprendê-los e propor outras rotas.

Em síntese, esta cartografia expressa camadas de memórias e narrativas plurais, transversalizadas pelo desejo imaginativo de que as concepções de educação museal e suas práticas possam, em devir, constituir-se em políticas públicas nos museus, e que as diferentes histórias de seus saberes e fazeres sejam inspiradoras e possibilitadoras de renovadas experiências, ao mesmo tempo, em que se encontra rizomaticamente aberta a críticas e sugestões.

2 PRIMEIRA CAMADA: *EDUCARE* EM MUSEUS

Sejamos, em matéria e espírito, em nossa
movência e capacidade de mudar de rumo, ou
estaremos perdidos.

Ailton Krenak

O termo em latim *educare*⁸ é um verbo de ação educativa cujo significado é nutrir. A palavra *museu* vem do grego *mouseion*, que significa “templo das musas”. Origina-se na mitologia grega, na qual Zeus (Senhor de todos os deuses) desposa Mnemosine (deusa da memória) gerando nove filhas – as musas. Portanto, a origem do termo *museu* reúne duas noções fundamentais: poder e memória.

Apropriando-me dos termos *educare* e *museu*, e obviamente dos seus significados acima mencionados, neste capítulo exponho a base teórico-conceitual que nutre e fundamenta as práticas educacionais em museus em minhas experiências com a educação museal.

A tese que versava anteriormente sobre o tema *museu*, porém com foco no acervo de arte contemporânea do MABE, já estava bem encaminhada após a qualificação, porém fiquei sem acesso ao acervo e impedida de pesquisar diretamente na fonte, pelo fato do *museu* se encontrar em fase de restauração. Lendo “O futuro ancestral” de Ailton Krenak, pensei sobre como os meus percursos profissionais sempre foram permeados pela educação, e minha vida pelas mudanças de rumo.

Então decidi mudar os rumos da tese, sem perder a essência do que já havia pesquisado, e, sobretudo, buscando sentidos nas experiências vividas, para tornar-me uma inventariante da própria história com a educação, sem o que não poderia historicizar criticamente os processos de educação museal nas instituições públicas.

Trata-se de uma exposição, emprestando a noção definida por Bondia Larrosa (2002, p. 25), para quem uma *ex-posição* é sempre uma ação de risco “[...] com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco [...]”, e assumo os riscos de uma escrita não homogênea e não cronológica, ao revolver essas camadas estratigráficas de memórias das minhas experiências numa pesquisa sobre educação museal.

⁸ Etimologicamente, a palavra *educar* vem do latim *educare*, *educere*, cujo significado tem o sentido de preparar pessoas para o mundo, conduzindo-as para fora de si mesmas, de modo que entendam as diferenças que existem e vivam em sociedade. Disponível em: <https://www.dicionarietimologico.com.br>. Acesso em: 18 ago. 2023.

2.1 RELAÇÕES COLONIAIS DE PODER E EDUCAÇÃO MUSEAL

O colonialismo visível te mutila sem disfarce: te proíbe de dizer, te proíbe de fazer, te proíbe de ser. O colonialismo invisível, [...] te convence de que a servidão é um destino e a impotência, a tua natureza: te convence de que não se pode dizer, não se pode fazer, não se pode ser.

Eduardo Galeano

As noções de educação museal, educação patrimonial e patrimônio cultural surgem ao longo das experiências articuladas nas movências da professora, profissional de museu, pesquisadora, técnica cultural e gestora, partilhadas com outros profissionais nas relações museu/escola, museu/universidade e museu/comunidades.

Historicamente há um lastro teórico/conceitual de conhecimentos acerca do museu e suas relações, em linhas de pensamento que ora se complementam, ora se contrapõem, e de experiências plurais envolvidas em circunstâncias diversas e adversas, atravessadas por legislações que delineiam a própria concepção de museu e das demais concepções inerentes, como educação museal, educação patrimonial e patrimônio cultural.

O Conselho Internacional de Museus (ICOM⁹), estabeleceu recentemente uma nova definição de museu, que entrou em vigor em agosto de 2022:

Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos e ao serviço da sociedade, que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o patrimônio material e imaterial. Abertos ao público, acessíveis e inclusivos, os museus fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Com a participação das comunidades, os museus funcionam e comunicam de forma ética e profissional, proporcionando experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimentos (ICOM, 2022).

No escopo dessa definição, observa-se a salutar preocupação em contemplar a diversidade e o acesso do público ao museu, no entanto, o termo educar encontra-se excluído do rol dos verbos basilares que pretendem colocar o museu ao serviço da sociedade, consistindo essas ações tão somente em: pesquisar, colecionar, conservar,

⁹ O ICOM é uma organização não-governamental que mantém relações formais com a UNESCO, executando parte de seu programa para museus, tendo status consultivo no Conselho Econômico e Social da ONU. Foi criado em 1946. Disponível em: <https://www.icom.org.br>. Acesso em: 15 ago. 2023.

interpretar e expor o patrimônio material e imaterial. Sub-repticiamente, o termo educação aparece na definição como possibilidade de experiência, desobrigando os museus (especialmente os públicos) dessa ação essencial.

Nessa acepção pode-se equivocadamente inferir que apenas o fato de expor o patrimônio material e imaterial musealizado, ou seja, de comunicá-lo, já torna o museu acessível e inclusivo. Faz-se necessário, portanto, aprofundar os significados dos termos acessibilidade e inclusão, relacionando-os com museu e público para pensar criticamente sobre essa inferência.

Ademais, o público é outro aspecto pouco e mal tratado nessa relação, que necessita de esclarecimentos, afinal, quem é o público potencial e o público real dos museus? Que museus realizam pesquisa de público? Quais os setores do museu que possuem expertise para realizar pesquisa de público e programar ações de acessibilidade e inclusão?

Cada verbo nessa definição de museu é também definidor da estruturação organizacional dos setores do museu público: setor de pesquisa e documentação, setor de conservação e restauração, setor de curadoria e montagem de exposições, e, conseqüentemente, com a lacuna do verbo educar, os museus cujos recursos financeiros são mínimos não priorizam a inclusão de um setor de educação no seu organograma.

Outrossim, o Estatuto dos Museus, instituído no âmbito da Lei Nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, e regulamentado pelo Decreto Nº 8.124, de 17 de outubro de 2013, em seu Art. 29 assume o cuidado de orientar:

Os museus deverão promover ações educativas, fundamentadas no respeito à diversidade cultural e na participação comunitária, contribuindo para ampliar o acesso da sociedade às manifestações culturais e ao patrimônio material e imaterial da Nação.

Essa orientação aponta para a necessidade de os museus mobilizarem uma série de procedimentos envolvendo recursos humanos e materiais que possibilitem colocar em prática ações educativas oriundas de uma política cultural. Nos museus é comum a utilização do termo “ação educativa” para designar o setor responsável pelo atendimento ao público ou para definir o conjunto de atividades desenvolvidas por este, mas quase sempre não é clara a política cultural à qual ambos (o setor e suas ações) estão vinculados.

A ampliação do acesso da sociedade ao patrimônio cultural almejado é também, a princípio, uma orientação vaga. O termo “acesso cultural”, numa analogia com a linguagem da informática, é definido por Teixeira Coelho (1999, p. 35) como: “[...] a comunicação com uma unidade ou modo de produção, distribuição ou troca de produtos culturais (biblioteca, sala exibidora, sala de espetáculo, estúdios de gravação, etc. [...]).”

Nessa concepção, o acesso é condição material prévia que possibilita a produção e o consumo de produtos culturais “[...] excluindo-se desta categoria o acesso intelectual, relacionado ao uso, isto é, à apropriação efetiva do produto cultural” (Coelho, T., 1999, p. 35). Portanto, o autor categoriza os tipos de acesso distribuindo-o em três naturezas distintas: acesso físico, acesso econômico e acesso intelectual.

Se consideramos que a orientação do estatuto acerca da acessibilidade aos museus, refere-se a essas três naturezas, também por analogia, podemos inferir que: o acesso físico ao museu é possibilitado ao público, quando este observa que o mesmo é diverso em suas necessidades, e se prepara fisicamente para atender pessoas com deficiências diversas; o acesso econômico ao museu é possibilitado, quando este considera que parte da sociedade não tem condições financeiras para pagar a entrada e nem mesmo um transporte para se deslocar até o museu e, assim, cria projetos e ações que não só permitam, mas incentivem e mobilizem esse público a visitá-lo; e o acesso intelectual ao museu é possibilitado quando este promove efetivamente a apropriação dos conhecimentos veiculados em suas exposições e demais ações.

Essa apropriação, segundo o autor, é a apreensão de uma manifestação da cultura em todas as suas dimensões, ao ponto de transformá-lo em matéria-prima para elaboração de interpretações da vida e do mundo. Nesse aspecto, entendo que o acesso intelectual ao museu de qualquer tipologia, mas, especialmente ao museu de arte, ocorre quando este promove experiências estéticas em suas exposições. A dimensão estética de uma experiência está presente quando “[...] o material vivenciado faz o percurso até sua consecução” (Dewey, 2010, p. 109).

Bondia Larrosa (2002, p. 19), convicto de que as palavras produzem sentido, são capazes de criar realidades e podem funcionar como mecanismo de subjetivação, propõe que pensemos a educação a partir das relações entre experiência e sentido. Para o autor, “Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica” (Bondia Larrosa, 2002, p. 21).

Dessa forma, o autor define: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Eu assim o traduzo – a experiência é o que nos afeta deixando rastros transformadores da nossa existência – e considerando que assim como as palavras produzem sentido, os objetos expostos em um museu também são geradores de sentido.

Para Dewey, o objeto estético deveria ser fonte de sugestão para a construção de outros objetos estéticos. A instrumentalidade da experiência estética reside em possibilitar a continuidade da experiência consumatória (Barbosa, 2001, p. 147).

Pensando na “experiência consumatória” teorizada por Dewey (2010), faz muito sentido pensarmos nos objetos geradores de sentidos, quando alertamos para o que diz Ulpiano Bezerra de Menezes (*apud* Ramos, 2004, p. 30) acerca de não se tratar uma exposição por meio de uma única possibilidade de leitura ou com o entendimento de que a mesma encerra um conhecimento acabado, “[...] para o qual meramente se solicita a adesão do visitante”.

[...] para estar inteiramente a serviço da comunidade [...] o museu não pode abdicar de seu papel como instrumento crítico de recuperação, acesso e entendimento da extraordinária diversidade da experiência humana e do mundo em que vivemos. (Bezerra de Menezes, *apud* Ramos, 2004, p. 30)

É necessário que se encare a inclusão como uma política de garantia da equidade entre pessoas com ou sem deficiência, capaz de operar a construção de uma sociedade mais justa. A Declaração de Salamanca, de 1994, é um dos documentos mais importantes que visam à inclusão social. Essa Resolução das Nações Unidas trata dos princípios, política e práticas para uma educação inclusiva.

A educação escolarizada avançou bastante nos últimos anos nos processos de inclusão, dispondo de profissionais habilitados e de recursos de acessibilidade assistiva que possibilitam às pessoas com deficiência e neurodiversas desenvolverem habilidades e maior independência. Então, acredito que sem um setor educativo e sem educadores torna-se difícil para o museu desenvolver uma política de inclusão, uma vez que são os profissionais da educação que possuem expertise nesse assunto.

Ainda na esteira da orientação do estatuto dos museus, referindo-se ao acesso ao patrimônio cultural da Nação, cabe a observação de que, além de receptáculo e guardião do patrimônio cultural, o museu tem se portado, principalmente, como um

importante agente institucional participante da definição daquilo que deve ou não compor a memória coletiva, que, conforme Halbwachs (2004), é uma interpretação do passado, compartilhada no presente.

As concepções de identidade cultural e memória coletiva encontram-se na base do que se compreende como patrimônio cultural da Nação, e merece algumas reflexões acerca do respeito e alcance dessa diversidade pretendida, quando a história do museu demonstra que este foi criado e tem se mantido para preservar a memória e o patrimônio das elites, como bem já observou Ana Mae Barbosa (1998). Para García Canclini (2000):

Esse conjunto de bens e práticas tradicionais que nos identificam como nação ou como povo é apreciado como um dom, algo que recebemos do passado com tal prestígio simbólico que não cabe discuti-lo. As únicas operações possíveis – preservá-lo, restaurá-lo, difundi-lo – são a base mais secreta da simulação social que nos mantém juntos (García Canclini, 2000, p. 160).

A institucionalização do museu, nessa perspectiva, está relacionada ao reconhecimento público, mas como pode almejar a frequência e o reconhecimento do grande público se os seus acervos, exposições, estruturas de funcionamento e formas de atendimento ao visitante não refletem a memória e os interesses da coletividade, e sim de apenas um segmento desta?

Nessa perspectiva, as concepções de museu, patrimônio cultural e educação, estão intrinsecamente interligados e são movidos e moldados num campo de tensões, ao sabor das relações de força, estabelecidas por diversos atores no mundo capitalista contemporâneo.

Há mais de meio século, precisamente em 1958, realizou-se no Rio de Janeiro o Seminário Regional da Unesco, cujo objetivo consistiu em discutir acerca do papel educativo do museu, um marco no processo de transformação da instituição museal na América Latina (Lima, 2001, p. 110).

Outros encontros dessa natureza ocorridos posteriormente resultaram em documentos importantes, que contribuíram para consolidar o papel educativo desse espaço cultural. A mesa-redonda que gerou a Declaração de Santiago do Chile, de 1972, teve como tema “O papel dos museus na América Latina contemporânea”, e introduziu os conceitos de museu integral e de museu como ação (Lima, 2001, p. 110).

Para Araújo e Bruno (1995), o conceito de museu integral criou uma nova perspectiva de atuação dos museus, rompendo fronteiras tradicionais, mas também provocou uma crise de identidade institucional, pois estes passaram a se confundir com outros modelos de ação cultural.

Bruno Brulon (ICOM, 2020), presidente do Comitê Internacional para a Museologia (ICOFOM/ICOM), na Conferência do Museu Chileno, realizada em 5 de outubro de 2020, reconheceu que “[...] o museu integral, como o entendemos hoje, é fruto de uma apropriação cultural, um conceito ‘híbrido’ que reflete as necessidades e utopias da região, mas é também a projeção de concepções eurocêntricas sobre museus e estados-nação na América Latina”.

Referindo-se ao encontro de Santiago do Chile (1972), Hugues de Varine (apud Studart, 2004, p. 42) relata que “[...] o educador brasileiro Paulo Freire foi convidado para dirigir a mesa-redonda, mas não ‘pôde’ participar porque o delegado brasileiro junto à Unesco se opôs formalmente à sua designação, ‘evidentemente por razões puramente políticas’”. Vale salientar que vivíamos num regime de ditadura militar no Brasil nessa época, desde o golpe de 1964, e boa parte dos países latino-americanos também viviam sob regime ditatorial militar, “[...] inclusive no Chile, a partir de 1973” (Studart, 2004, p. 42).

Fato é que a exclusão de Paulo Freire não impediu que suas ideias filosóficas delineassem o papel decisivo para a Educação Museal naquele encontro, e continuassem reverberando nos processos de reflexão e práticas da área de educação em museus até hoje.

Já o encontro que originou a Declaração de Quebec de 1984, sistematizou os princípios fundamentais da Nova Museologia; e, conforme Sidélia Teixeira (2022), este:

[...] foi um movimento que tratou de temas como a relação dos seres humanos com o objeto (patrimônio cultural) na sua diversidade, explorou a importância da sua preservação integrada (patrimônio natural e cultural), numa perspectiva de educação transformadora voltada para a construção de uma cidadania ativa. O debate voltou-se ainda para as tipologias museais comunitárias, como o ecomuseu e a participação comunitária nas suas relações entre o local e global, numa perspectiva de identidade dinâmica (Teixeira, 2022, p. 94).

O encontro que gerou a Declaração de Caracas de 1992, teve como tema “A missão do museu na América Latina hoje: novos desafios”, introduziu a concepção de função social do museu e o reafirmou como espaço de comunicação (Lima, 2001, p. 110).

Ainda nos anos 1990, surgiria no espaço lusófono a Sociomuseologia, corrente que concebe a Museologia como campo em interface com as Ciências Sociais. Herdeira direta da Nova Museologia e seu corolário sobre a função social dos museus, ela se posiciona a favor de uma práxis comprometida com a vida e a dignidade humana. Para seus estudiosos, nem toda museologia é social, no sentido em que as práticas centradas unicamente nos objetos não servem ao bem-estar humano. É pela união entre teoria e práticas que se pode reconhecer e produzir Sociomuseologia, uma ciência aplicada. (Siqueira, 2020, p. 23)

A concepção de museu como espaço de comunicação, reafirmada nesse encontro, sugeriu, desde então, novas e diferenciadas relações com a sociedade, nas quais a educação parecia ter um papel primordial. O novo conceito de museu passava a exigir mudanças na sua forma de organização e de atuação social, fazendo-o considerar-se um espaço multidisciplinar e necessitar da aproximação entre os diversos profissionais que nele atuam em prol dessa metamorfose.

Refletindo sobre o papel da educação museal numa perspectiva decolonial da museologia, como campo de estudos do fazer museal, Juliana Siqueira (2020) afirma:

A revisão das origens da Nova Museologia revela que o mesmo caldo cultural do qual emergiria, décadas mais tarde, o pensamento decolonial latino-americano também nutriu os anseios por uma práxis museal comprometida com a transformação social, dos quais a Declaração de Santiago do Chile, de 1972, é evidência incontestável. A Mesa de Santiago foi um momento dialético de denúncia (de uma prática museal alheia aos problemas do continente) e, simultaneamente de anúncio (da possibilidade de um museu indutor da transformação social). Naquela época, colocar-se a serviço do desenvolvimento significou para os museus estabelecer um pacto pelo uso do patrimônio cultural em prol da elevação do nível de vida de suas populações (Siqueira, 2020, p. 18).

O museu é uma invenção cultural, se compreendemos como Gertz (1989), que cultura é uma construção simbólica, uma teia de significados que a humanidade vai tecendo ao mesmo tempo em que a analisa, portanto, foi criado para representar a sociedade no tocante à sua memória, tornando-se lugar de produção de conhecimento, o que o vincula inevitavelmente ao campo da educação.

A função educativa do museu, oriunda desses processos e concepções, parece fazer jus à noção de museu como cenário onde atuam profissionais de diversas áreas do conhecimento humano, e transitam espectadores de diversas origens étnicas e sociais, onde patrimônio cultural e memória deveriam ser motivos de construção coletiva de conhecimento. Porém, como afirma Denise Studart (2004):

A globalização traz às instituições museológicas conceitos de mercado que, queiramos ou não, impregnam a nossa prática profissional. Consciente ou inconscientemente estamos sendo afetados por esses conceitos mercadológicos e não podemos deixar de considerar que há aspectos da economia e da administração modificando a nossa práxis (Stuart, 2004, p. 36).

Quanto aos processos de colonialidade, estes se expressam na Educação Museal, conforme Juliana Siqueira (2020):

[...] nas ações que reproduzem valores hegemônicos e desconsideram o protagonismo cultural, a diversidade e o papel ativo dos públicos na apropriação e mesmo na definição dos patrimônios. Mas, também e principalmente, no lugar atribuído ao setor educativo nos museus e no descaso com que, por vezes, são tratados os processos museológicos participativos, cuja natureza intrínseca à colaboração entre trabalhadoras/es da Museologia e detentoras/es do patrimônio (Siqueira, 2020, p. 20).

O conceito de Educação Museal é definido pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM¹⁰) como o conjunto de:

[...] práticas e processos educativos que acontece entre os sujeitos sociais, a memória e os bens culturais musealizados e passíveis de musealização, que contribuem para a construção e a preservação da identidade partilhada por um grupo, comunidade ou sociedade, valorizando-as na diversidade. (IBRAM, 2016, p. 64)

Essa definição encontra-se no livro “Subsídios para a Elaboração de Planos Museológicos”, publicado pelo IBRAM em 2016, quando este ainda estava vinculado ao Ministério da Cultura (MINC), e cujas políticas públicas para os museus vinham sendo desenhadas no âmbito dessa instituição numa perspectiva dialógica com a sociedade.

Na base das orientações para a elaboração dos Planos Museológicos, o capítulo dedicado ao “Programa Educativo e Cultural” apõe a educação como “[...] dimensão e um compromisso social dos museus!” (IBRAM, 2016, p. 64).

Outro documento elaborado e publicado pelo IBRAM, nesse período¹¹ de corte abrupto na política brasileira, é o “Caderno da Política Nacional de Educação Museal”

¹⁰ “O Instituto Brasileiro de Museus foi criado em janeiro de 2009, com a assinatura da Lei nº 11.906. A autarquia sucedeu ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) nos direitos, deveres e obrigações relacionados aos museus federais. O órgão é responsável pela Política Nacional de Museus (PNM) e pela melhoria dos serviços do setor – aumento de visitação e arrecadação dos museus, fomento de políticas de aquisição e preservação de acervos e criação de ações integradas entre os museus brasileiros. Também é responsável pela administração direta de 30 museus”. Disponível em: <https://www.gov.br/museus/pt-br>. Acesso em: 03 ago. 2023.

¹¹ Em 2016, o Brasil sofre um novo golpe com a deposição da presidente Dilma Houssef, assumindo o governo o vice-presidente Michel Temer, que gradativamente foi mudando toda a política nacional em todos os âmbitos, e consequentemente deixando o terreno propício para o desmonte total das

(IBRAM, 2018), o qual, como que antevendo¹² o que viria pela frente, na tentativa de sedimentar a sobrevivência das relações entre a instituição museu e a sociedade, apresenta um “Breve Histórico da Educação Museal no Brasil” e o “Programa Nacional de Educação Museal”.

Os processos de elaboração desses documentos envolveram a participação de servidores públicos da instituição, consulta e construção participativa da sociedade, desde o “I Encontro de Educadores do Ibram”, que ocorreu no período de 28 a 30 de junho e 1º de julho de 2010, em Petrópolis/RJ.

Em 2013, uma série de 12 (doze) encontros organizados pela sociedade civil foram fundamentais para a construção da Política Nacional de Educação Museal (PNEM). Segundo o IBRAM: “Esses encontros foram organizados pelas REMs¹³, pelos sistemas de museus, pelas universidades e pelos museus, demonstrando a forte atuação da sociedade civil no debate e na construção da PNEM” (IBRAM, 2018, p. 25).

A concepção de Educação Patrimonial é definida pela Coordenação de Educação Patrimonial (CEDUC), criada pelo Decreto nº 6.844, de 7 de maio de 2009, vinculada ao Departamento de Articulação e Fomento (DAF/IPHAN¹⁴), como:

[...] todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera-se, ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio da participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural.

instituições, impetrado pelo desastrosos e ditador governo que viria a seguir, cujas medidas drásticas promoveram o desmonte de órgãos públicos fundamentais como o Ministério da Cultura (MINC).

¹² Em 2018, às vésperas da Primavera de Museus, foi anunciada a extinção do IBRAM. O Movimento Internacional para uma Nova Museologia (MINOM/ICOM) emitiu uma nota de repúdio ao desmonte (Anexo A), que lemos em diversos momentos da programação Primavera de Museus no MABE.

¹³ Conjunto de Redes de Educadores de Museus formada em 2003, por meio de uma ampla mobilização e participação para a elaboração e implantação da Política Nacional de Museus. (IBRAM, 2018, p. 18).

¹⁴ O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério do Turismo que responde pela preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro. Cabe ao Iphan proteger e promover os bens culturais do País, assegurando sua permanência e usufruto para as gerações presentes e futuras”. Disponível em: <https://www.gov.br/iphan/pt-br> Acesso em: 03. Acesso em: 03 ago. 2023.

Quando comecei a trabalhar com a noção de Educação Patrimonial, no final do ano de 2002, a referência que encontrei foi o “Guia Básico de Educação Patrimonial”, elaborado por Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriana Monteiro, uma publicação do IPHAN e do Museu Imperial de Petrópolis, de 1999. A concepção em que me baseei pela primeira vez para elaborar um projeto de Educação Patrimonial (no caso o Projeto de Educação Patrimonial para a Área do Sossego – Canaã dos Carajás/PA), foi a estabelecida pelas autoras, desta forma:

A Educação Patrimonial é um **instrumento** de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da auto-estima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural. (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p. 6).

Esse Guia e a própria expressão Educação Patrimonial nele utilizada apresentam “[...] uma metodologia inspirada no modelo da *heritage education*, desenvolvido na Inglaterra”, e ambas representaram um marco, especialmente o Guia, por ser a primeira publicação que sistematizava uma proposta educativa com uma metodologia para apreensão dos objetos e fenômenos identificados como patrimônio cultural, tornando-se “[...] o principal material de apoio para ações educativas realizadas pelo IPHAN durante a década passada” (IPHAN, 2014, p. 13),

Ao longo dos meus percursos no Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG) participei dos Encontros de Educação Patrimonial organizados pelo IPHAN e, conseqüentemente, da elaboração das diretrizes nacionais para a Educação Patrimonial, e alterações dessa concepção.

Em 2004, o Decreto nº 5.040/04 cria uma unidade administrativa responsável por promover uma série de iniciativas e eventos com os objetivos de discutir diretrizes teóricas e conceituais e eixos temáticos norteadores, consolidar coletivamente documentos e propostas de encaminhamentos e estimular o fomento à criação e reprodução de redes de intercâmbio de experiências e parcerias com diversos segmentos da sociedade civil (IPHAN, 2014, p. 14).

Participei dos seguintes encontros: I Encontro Nacional de Educação Patrimonial realizado em São Cristóvão/SE, em 2005; Oficina para Capacitação em Educação Patrimonial e Fomento a Projetos Culturais nas Casas do Patrimônio, ocorrida em Pirenópolis/GO, em 2008, no qual as diretrizes gerais foram debatidas e consolidadas em âmbito coletivo, e fui juntamente com o educador Paulo César Simão, uma das ministrantes da oficina de Educação Patrimonial (Figura 2); e do II

Encontro Nacional de Educação Patrimonial: Estratégias para implantação de uma política nacional de Educação Patrimonial, realizado durante o Festival de Inverno de Ouro Preto e Mariana – Fórum das Artes 2011, em Ouro Preto/MG, em 2011.

Figura 2 - Oficina de Educação Patrimonial – Pirenópolis-GO/IPHAN.



Fonte: @Paulo Cezar Simão.

No evento denominado “Oficina para Capacitação em Educação Patrimonial e Fomento a Projetos Culturais nas Casas do Patrimônio”, ocorrido em Pirenópolis/GO, fui convidada a ministrar uma oficina de capacitação voltada ao patrimônio arqueológico.

Então convidei o educador Paulo Cesar Simão, que na época participava do projeto de educação patrimonial no Salobo e, juntos, elaboramos a proposta da oficina, centrando na ideia de imagem geradora¹⁵ e alguns dos exercícios realizados com os participantes podem ser vistos no conjunto de imagens a seguir (Figura 3).

¹⁵ A ideia de “imagem geradora” surgiu inspirada no livro “A danação do objeto: O museu no ensino de história”, do historiador e ex-diretor do Museu do Ceará, Francisco Régis Ramos, que baseado nas pedagogias do diálogo e da palavra geradora freireanas, sistematizou a proposta pedagógica do “objeto gerador” (Ramos, 2004).

Figura 3 - Exercícios realizados pelos participantes da oficina.



Fonte: Arquivo de Paulo Cezar Simão cedido à pesquisadora.

No cerne da concepção de Educação Patrimonial encontra-se o conceito fundamental de Patrimônio Cultural, que vem se constituindo no Brasil desde o século XIX, ficando mais evidenciado no Estado Novo, nos anos 1930, quando o governo de Getúlio Vargas, visando forjar uma identidade nacional, por intermédio do ministro Gustavo Capanema, convida Mário de Andrade a fazer um levantamento do patrimônio cultural brasileiro.

A esse respeito Mário Chagas (2007) esclarece:

No Brasil, o advento dos museus é anterior ao surgimento das universidades. A formação de cientistas, sobretudo na segunda metade do século XIX, tinha nos museus um dos seus principais pontos de apoio. Por isso mesmo, desde o século retrasado as relações entre os campos do museu e da educação são bastante intensas. De igual modo, a institucionalização dos museus e da museologia no Brasil antecedem à criação de um dispositivo legal para a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional (Chagas, 2007, p. 2).

Embora Mário de Andrade houvesse registrado, em documento entregue ao ministro em 1936, que o patrimônio cultural da nação compreendia muitos outros bens, além de monumentos e obras de arte, em 1937 entra em vigor o Decreto-Lei

Nº 25, que define o Patrimônio Histórico e Artístico Nacional como o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no país, cuja conservação é de interesse público, seja por sua vinculação a fatos memoráveis, seja pelo seu exponencial valor arqueológico, etnográfico, bibliográfico ou artístico (Brasil, 1937).

No interior dessa definição são perceptíveis os interesses políticos da época, no que diz respeito ao papel da patrimonialização, bem como o caráter restritivo acerca daquilo que deveria ser considerado patrimônio cultural brasileiro, tais como o privilégio aos bens e manifestações do passado; ausência de preocupação com a cultura imaterial; dicotomia entre patrimônio cultural e patrimônio ambiental (Lima¹⁶, 2008).

No Decreto-Lei Nº 25 (Brasil, 1937), o primeiro parágrafo do Art. 1º traz a seguinte afirmação: “Os bens a que se refere o presente artigo só serão considerados parte integrante do Patrimônio Histórico e Artístico brasileiro, depois de inscritos separada ou agrupadamente num dos quatro livros do Tombo, de que trata o Art. 4º desta lei”.

Os termos Tombamento e Livro do Tombo são oriundos do Direito português, no qual a palavra *tombar* significa registrar, inventariar e inscrever bens nos arquivos do Reino. Assim, foram instituídos no Brasil quatro livros de Tombo, a saber: Livro do Tombo Arqueológico, Etnológico e Paisagístico; Livro do Tombo Histórico; Livro do Tombo das Belas Artes; e Livro do Tombo das Artes Aplicadas.

Vale salientar que o termo Artes Aplicadas foi utilizado como forma de distinguir as Belas Artes, ou seja, as formas de expressão artísticas plásticas (pintura e escultura especialmente) das expressões populares, como o artesanato, ou da indústria cultural, separando as categorias profissionais: artista *versus* artesão.

Há de se convir que a concepção de patrimônio cultural subsiste no confronto da ideologia de setores oligárquicos formados por “[...] grupos hegemônicos na América Latina desde as independências nacionais até os anos 30 [...]” do século passado, resultando em “[...] uma visão metafísica, aistórica, do ‘ser nacional’, cujas manifestações superiores, procedentes de uma origem mítica, só existiriam hoje nos objetos que a rememoram” (García Canclini, 2000, p. 160-161).

¹⁶ Esse trecho encontra-se no o artigo “Educação Patrimonial: Desafios no contexto da Amazônia”, de minha autoria, publicado na Revista Traços (CCET; UNAMA, 2008, p. 147-160).

Pensando nas relações intrínsecas museu e patrimônio, nesse processo genealógico dos museus nacionais pós-crise do nacionalismo anos 1930, cabe a inferência de que:

Se o patrimônio é interpretado como repertório fixo de tradições condensadas em objetos, ele precisa de um palco-depósito que o contenha e o proteja, um palco-vitrine para exibi-lo. O museu é a sede cerimonial do patrimônio, o lugar em que é guardado e celebrado, onde se reproduz o regime semiótico com que os grupos hegemônicos o organizaram. Entrar em um museu não é simplesmente adentrar um edifício e olhar obras, mas também penetrar em um sistema ritualizado de ação social (García Canclini, 2000, p. 169).

A Constituição Brasileira de 1988 ampliou o conceito de patrimônio cultural, definindo-o no Art. 216:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (Brasil, 1988)

Portanto, a Constituição em vigor apresenta uma diferença significativa em relação ao Decreto-Lei Nº 25 de 1937, pois reconhece os bens imateriais e inclui o termo ecológico (ainda insipiente), que insere a natureza como patrimônio cultural, iniciando o rompimento das fronteiras entre a célebre dicotomia entre natureza e cultura.

No ano 2000 entrou em vigor o Decreto Nº 3.551 (Brasil, 2000), que instituiu o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial e criou o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial. Dentre outras providências, estabeleceu que o registro desses bens será feito em quatro livros de Registro:

I – Livro de Registro dos Saberes, onde serão inscritos conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades;

II – Livro de Registro das Celebrações, onde serão inscritos rituais e festas que marcam a vivência coletiva do trabalho, da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social;

III – Livro de Registro das Formas de Expressão, onde serão inscritas manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas;

IV – Livro de Registro dos Lugares, onde serão inscritos mercados, feiras, santuários, praças e demais espaços onde se concentram e reproduzem práticas culturais coletivas.

No encontro com o ministro da cultura Gilberto Gil em 2006, numa reunião realizada no Rio de Janeiro com os representantes das iniciativas finalistas do Prêmio Cultura Viva, ficou muito evidente que as políticas de patrimônio no Brasil estavam tomando um novo rumo, especialmente pela mobilização e elaboração participativa das diretrizes que a norteariam.

Uma nova concepção de patrimônio cultural era redesenhada então, e suas palavras depois publicadas no livro “Educação patrimonial: Histórico, conceitos e processos” (2014), ecoam em mim e nas minhas ações educativas até hoje.

[...] pensar em patrimônio agora é pensar com transcendência, além das paredes, além dos quintais, além das fronteiras. É incluir as gentes. Os costumes, os sabores, os saberes. Não mais somente as edificações históricas, os sítios de pedra e cal. Patrimônio também é o suor, o sonho, o som, a dança, o jeito, a ginga, a energia vital, e todas, e todas as formas de espiritualidade de nossa gente. O intangível, o imaterial (IPHAN, 2014, p. 14).

No âmbito da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), passa a vigorar, a partir de 18 de março de 2007, a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade de Expressões Culturais, celebrada durante a conferência da instituição, em sua 33ª reunião realizada em Paris, de 03 a 21 de outubro de 2005.

Esse documento jurídico possui validade internacional e orienta e legitima os países na elaboração e na implementação de políticas culturais próprias, necessárias à proteção e promoção de suas expressões culturais, estabelecendo medidas de proteção para as manifestações vulneráveis ou ameaçadas. Uma das características essenciais do documento é a atenção dispensada à cultura das minorias e dos povos indígenas (Kauark, 2008).

Dessa forma, as noções de educação patrimonial, educação museal e patrimônio cultural estão, a meu ver, intimamente interligadas e são aqui analisadas à luz das práticas realizadas nos meus percursos e de outros autores, e cujos conflitos e acertos as vão transformando ao longo das experiências e reflexões críticas que as permeiam.

Entretanto, as designações para o profissional de museu que atua no setor educativo são confusas e tendenciosas não refletindo a sua real função e escamoteando preconceitos presentes na divisão social do trabalho museológico. A tendência atual mais significativa identifica esse profissional como mediador cultural.

Contudo, o termo mediação cultural, segundo Teixeira Coelho (1999), refere-se aos processos de naturezas diversas que visam aproximar indivíduos ou coletividades às obras de cultura e de arte. De acordo com o autor:

Entre as atividades de mediação cultural estão as de orientador de oficinas culturais, monitores de exposições de arte, animadores culturais, museólogos, curadores, profissionais das diversas áreas que constituem um centro cultural, bibliotecários de bibliotecas públicas, arquivistas e guias turísticos (Coelho, T., 1999, p. 248).

Na sexta Bienal do Mercosul realizada em Porto Alegre, no período de setembro a novembro de 2007, foi usado o termo curadoria pedagógica para designar o trabalho do profissional responsável pela elaboração da proposta educativa e formação dos profissionais que fariam o trabalho educativo.

Segundo Pérez-Barreiro (2007), essa figura foi criada para integrar, desde o início, a equipe curatorial desse evento expositivo de arte, por entender que “[...] a educação também é uma atividade artística e criativa”.

Mas, observo que atualmente há também uma forte tendência ao retorno do termo guia, para designar o profissional que atende ao público nas exposições de arte. Esse termo, conforme o documento elaborado pelo Sistema Estadual de Museus de São Paulo (SISEM/SP, s.d., p. 5), designa o “[...] profissional responsável por acompanhar as pessoas por um caminho, tendo um percurso ou roteiro previamente determinado, oferecendo informações sobre pontos relevantes, sem a necessidade de uma lógica que os articule”.

De uma forma mais drástica, mais adiante o documento registra que: “No caso da atuação nos museus, isso implica um profissional que não tem interesse ou capacidade para desenvolver um discurso autônomo e dialógico, ou seja, os discursos não são construídos a partir das demandas dos públicos” (SISEM/SP, s.d., p. 5).

Historicamente, o termo guia designa o profissional de turismo, atuante em roteiros turísticos, e para essa função considero-o adequado, entretanto, quando usado para substituir o termo educador museal, considero inadequado. Penso que o retorno ao uso do termo guia nos processos de educação museal pode estar ligado ao fato de o IBRAM e o IPHAN terem sido recentemente vinculados ao Ministério do Turismo, devido à extinção do MINC. O turismo concebe a cultura como mercadoria, e, nesse aspecto, pouca ou nenhuma afinidade tem com a educação.

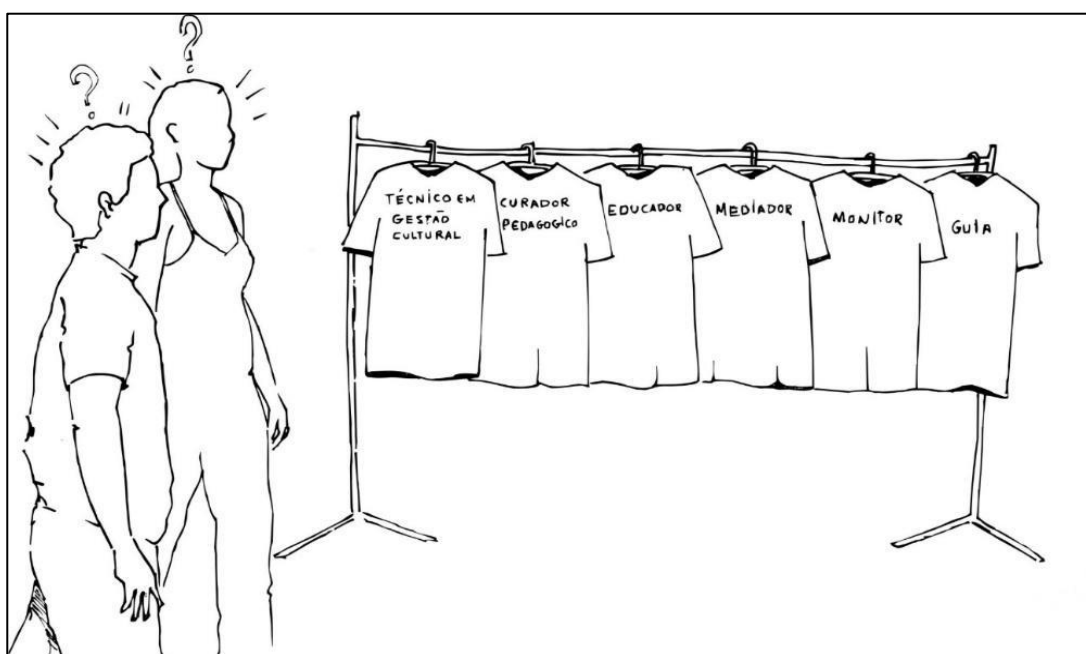
Denise Studart (2004, p. 35) chama a atenção para a discussão do tema na conferência “Educação em museus como produto: quem está comprando?”, realizada entre educadores e museólogos filiados ao Comitê para Educação e Ação Cultural (CECA), sobre “[...] o fato de que, se partirmos da premissa de que a educação é um produto, corremos o risco de perder o poder de analisar a questão criticamente”. E acrescenta: “A educação como preconizam a Unesco e a Constituição Brasileira, trata de aspectos filosóficos e políticos. Nesse sentido, a educação não pode ser tratada como produto” (Studart, 2004, p. 35).

Mas, enfim, o que esses termos e outros, como os apresentados na Figura 4, significam no contexto da crise identificada e das mudanças almejadas é o que interessa discutir, a fim de entendermos o papel da educação em museus, de que maneira os atores sociais representam seus papéis nesse cenário e os desafios frente à colonialidade e às relações de poder.

No fulcro das escolhas de nomenclaturas para designar o educador de museu e o setor de educação, é necessário que compreendamos as operações de poder que as envolvem. Conforme Tomaz Tadeu da Silva (2007):

Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder (Silva, T., 2007, p. 16).

Figura 4 - Ilustração - outras nomenclaturas para a função de educador museal.



Fonte: @Paulo César Simão, In: Lima (2008, p. 36).

Entendo que o termo educação museal está relacionado às ações educativas que se desenvolvem tomando como referências o patrimônio musealizado, enquanto a educação patrimonial toma como referência um bem do patrimônio cultural brasileiro, entretanto, ambas são simplesmente educação, que, no entanto, diferenciam-se da educação formal inerente à escola e à universidade, pelo fato de se realizarem em espaços de educação não formal.

No que diz respeito aos museus de arte, é importante observar as nomenclaturas utilizadas pela professora Ana Mae Barbosa (2005, p. 98):

Arte/Educação é a mediação entre arte e público e ensino da Arte é compromisso com continuidade e/ou com currículo quer seja formal ou informal. Esses conceitos associados ao conceito de arte como experiência cognitiva vêm se constituindo o núcleo das teorias pós-modernas em Arte/Educação (Efland, Freedman, Sturn, 1996; Efland, 2002).

Essa diferenciação feita pela autora é fundamental, pois observamos que algumas práticas educativas nos museus se configuram muito parecidas com as da educação escolar tradicional ou como complemento desta. Essas práticas foram analisadas por Margareth Lopes (1991) no artigo “A favor da desescolarização dos museus”.

Entendo que não é aconselhável reduzir a educação em museu à reprodução dos modelos de ensino e aprendizagem utilizados na educação formal, pois esta possui, segundo Moacir Gadotti (2005), diretrizes e estruturas hierárquicas e burocráticas próprias, embora possa e deva com ela dialogar e inter-relacionar, não estabelecendo fronteiras rígidas e níveis hierárquicos.

Gadotti (2005) define a educação não formal, procurando caracterizá-la pela sua especificidade e não para opô-la à educação formal. A educação formal tem objetivos claros e específicos, sendo 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 sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem (Gadotti, 2005, p. 2).

A flexibilidade permitida pela educação não-formal, contudo, não dispensa sistematização, o que implica intencionalidade. Numa ação sistematizada, os resultados concretos decorrem da práxis intencional e, conforme Saviani (1993), a práxis é uma prática orientada teoricamente e de forma explícita.

Essa práxis decorre comumente da sistematização de modos e técnicas de realização de um processo educativo fundado em princípios, ao que podemos chamar de pedagogia. Então, diversas pedagogias podem ser elaboradas tanto no âmbito da educação museal quanto da educação patrimonial.

Denise Studart (2004, p. 44) reúne três noções que considera transformadoras das ações do museu contemporâneo e que, juntas, constituem uma pedagogia para a educação museal: Educação patrimonial – “[...] educação a partir do patrimônio cultural [...]”; Ação educativa – ações e atividades concretas de educação no museu; Função/missão educativa – “[...] aquilo que cabe ao museu educacionalmente como instituição, isto é, a sua missão”.

Ramos (2004) apresenta uma proposta pedagógica com objetos geradores, num diálogo com as pedagogias de Paulo Freire. O autor parte das premissas de que o museu deve se colocar como o lugar onde: os objetos são expostos para compor um argumento crítico; se desenvolvem programas que possibilitam a interação do público com o museu; se incentivam e mobilizam os professores a começarem a visita ao museu na própria sala de aula, com exercícios e reflexões sobre os objetos do cotidiano dos estudantes, portanto, o professor participa desde antes da visita em si.

Não obstante, no Brasil, ao inverso dos discursos amplamente alardeados nos grandes veículos de comunicação, a educação é relegada ao último plano, tanto pelos órgãos governamentais quanto pela sociedade, de um modo geral, enfeitada pela lógica capitalista.

Ser professor ou fazer carreira na educação está fora de cogitação para os jovens das classes média e alta. A visão generalizada que se tem é a de que esta é uma profissão que não oferece um bom futuro, devido às péssimas condições de trabalho e de remuneração. A este fato soma-se o preconceito de que esta é uma profissão para os menos favorecidos economicamente, que não tiveram acesso a uma educação de boa qualidade, aqueles a quem não resta alternativa.

E se ser profissional da educação na escola ou na universidade nos impõe o estigma de medíocres, no museu a situação não é muito diferente. Aí ela também é disfarçada. Os disfarces são muitos e se apresentam principalmente na suposta falta de recursos financeiros para os projetos e ações dos setores de educação e na ausência de formação continuada para o seu pessoal.

Esses disfarces se dissolvem quando se observa mais atentamente o papel delegado ao setor de educação, geralmente confundido com o de reprodutor e difusor do conhecimento já estabelecido, aquele produzido pelos seus detentores: pesquisadores, curadores, museólogos, administradores. Esta é uma das formas pelas quais a pecha de medíocres outorgada aos educadores torna-se mais evidente.

Assim é com a produção do patrimônio e a musealização. Sua cadeia operatória funciona, na prática, com a divisão do trabalho entre especialistas. Os responsáveis pela produção do patrimônio estão no topo da hierarquia, enquanto as funções educativas, que idealmente reproduzem o seu valor, situam-se nos degraus mais abaixo. Entre ambas as posições, distribuem-se uma miríade de funções e setores. Nessa desigual divisão do trabalho opera também o viés de gênero (Siqueira, 2020, p. 21).

Como os educadores de museus reagem a essa situação é um outro problema. A maioria aceita e se resigna a cumprir esse papel, ou por medo de perder o emprego, ou por comodidade ou por desconhecer, de fato, o seu papel e do setor onde atua. Os que enfrentam e ultrapassam essa limitação imposta, conseguem alçar outros voos e até ganham respeito na instituição, mas o que se observa é que esses, em sua maioria, passam imediatamente a utilizar outros termos para designar a sua função.

Concordo com Pérez-Barreiro (2007) quando afirma que o responsável pela ação educativa das exposições deve participar do processo curatorial desde o início, porém, no contexto em que estou situando, considero problemático o uso do termo curador pedagógico para designar o papel do educador nesse processo.

Curador pedagógico, guia e até mesmo o termo mediador cultural, quando usado para nomear exclusivamente os que organizam a ação educativa, preparam os profissionais que vão receber o público e aqueles que orientam os visitantes em uma exposição. São alguns dos termos que, a meu ver, servem para escamotear a situação acima exposta. Sub-repticiamente, esses termos colaboram para a hierarquização das áreas de conhecimento e profissionais, portanto, aos colonialismos inerentes à divisão do trabalho no museu.

Essa separação entre o ato de produzir conhecimento e o ato de promover o conhecimento existente é um discurso da ideologia capitalista, segundo Freire (1986). Considero, como Bernstein (1996), que a atividade pedagógica é também uma forma de construção de conhecimento, e que o educador, quando transpõe didaticamente o conhecimento existente, reorganiza-o e re-contextualiza-o. Nessas operações, um novo saber é produzido.

Infelizmente, boa parte dos educadores museais ainda agem como repetidores do conhecimento e não como re-contextualizadores e provocadores de um diálogo capaz de produzir questionamentos acerca dos objetos expostos. Muda-se a nomenclatura, porém, a forma de realizar a aproximação entre o público e as exposições, na maciça maioria dos casos, permanece a mesma.

Essa atitude, a meu ver, está relacionada com a hierarquia estabelecida nos museus, na qual o setor de educação ainda é visto como aquele que tem por obrigação exclusiva atender diariamente ao maior número de visitantes, o que denota a falta de preocupação com a qualidade desse atendimento. Com um número reduzido de pessoal, na maioria dos casos, não sobra tempo para o estudo do acervo e sobre os processos educativos.

Sobre o lugar atribuído aos educativos nos museus, a precarização a que regularmente são submetidas/os as/os que lidam com o público demonstra o quanto, na divisão social do trabalho museológico, a função educativa é desvalorizada. Outra evidência são as demissões em massa e o desmonte de projetos, programas e setores educativos ao primeiro sinal de uma crise financeira. Outra pista? A inserção periférica da Educação Museal nos currículos de graduação em Museologia (Siqueira, 2020, p. 20-21).

Enfim, não há recursos financeiros e nem tempo para promover a formação continuada desses profissionais. E, como afirma Barbosa (2005, p. 102): “No Brasil, em museus e centros culturais, a educação, embora glamourizada por outro nome, é sempre a última na escala das prioridades e valores hierárquicos”.

E, se por um lado, o educador museal não encontra tempo para estudar o acervo, não participa das pesquisas e nem da elaboração e execução dos projetos expográficos e curatoriais, por outro lado, os professores das escolas, responsáveis pela educação básica, ainda estão habituados à prática de solicitar pesquisas nos velhos moldes da educação bancária, tão bem descrita por Paulo Freire.

Sem problemáticas historicamente fundamentadas para produzir o saber crítico, a visita torna-se um ato mecânico. Ainda é muito comum o professor de história exigir dos alunos o famigerado relatório da visita. Aí, vemos uma legião de estudantes desesperados, copiando as legendas rapidamente, para fazer a tarefa exigida. Nessa atividade, baseada no reflexo e não na reflexão, o visitante chega ao ponto de perder o que há de mais importante: o contato com os objetos (Ramos, 2004, p.26).

Contrariamente a essa prática, um conceito mais afinado com a perspectiva crítica em educação seria o ato de intervir dialogicamente, aquele capaz de provocar questões e respostas. “A educação dialógica estabelece a ligação. Ela vincula a leitura das palavras com a leitura da realidade, para que as duas possam falar uma com a outra” (Shor *apud* Freire; Shor, 1986, p.165).

Contudo, como já foi dito anteriormente, a mediação não é responsabilidade exclusiva do educador que faz o atendimento direto ao público; esta se estende também aos diretamente envolvidos na produção das exposições.

A exposição deve ser pensada de modo a permitir que os visitantes possam entender algumas das problemáticas elencadas sem o auxílio obrigatório de um mediador. A educação museal passa necessariamente pela capacidade progressiva de instrumentalizar o público para a decifração dos códigos propostos; do contrário, o monitor vira acessório permanente e corre-se o risco de pleitear mediações indispensáveis. Assim como a conquista da leitura de um texto se faz ao dispensar a figura alheia que leria para nós, a exposição também mostra sua eficiência ao criar formas de comunicação e dispositivos de reflexão sem tutela (Ramos, 2004, p. 26).

Trata-se, portanto, de pensar o atendimento ao público, no sentido da comunicação nas exposições, como responsabilidade de todos os profissionais do museu, afinal, a comunicação de uma exposição depende principalmente de processos curatoriais e expográficos, e o papel do setor de educação nesse espaço cultural não se limita exclusivamente a atender os visitantes.

As possibilidades de ações educativas e sociais que o museu contemporâneo pode implementar no processo de comunicação entre o público e suas coleções são variadas, e o diálogo entre esses profissionais é fundamental para que de fato o museu cumpra as prerrogativas da diversidade e acessibilidade. Não obstante, para tornar essa prática real e consistente é necessário que as ações ultrapassem essas limitações e que se enfrente a colonialidade.

A tarefa decolonial é denunciar e subverter essas premissas, reivindicando o direito de todos ao protagonismo na criação/preservação cultural. Em lugar de lutarmos para ascender nas escalas de prestígio e poder das instituições, podemos atuar para implodir as hierarquias e propor uma organização mais

horizontal e integrada dos processos museológicos, incluindo, principalmente, a voz dos grupos que por muito tempo têm figurado meramente como públicos ou, mais grave, *objetos* de estudo e exposição. (Siqueira, 2020, p. 21)

Nesse momento, em que a esperança se renova com o retorno do Ministério da Cultura (MINC) e a reconstrução das políticas culturais no Brasil, é necessário que cada museu estabeleça a sua política educacional, entendendo-a como uma declaração de princípios que condicionem os museus a terem seus setores, com servidores públicos concursados, e que determinem as atribuições do setor responsável pelo seu programa educativo, para que, de fato, realizem ações que respeitem a diversidade e construam os processos de acessibilidade, almejados no estatuto e na nova definição de museu.

2.2 A EXPERIÊNCIA DE GESTÃO NO MUSEU DE ARTE DE BELÉM (MABE)

Há uma gota de sangue em cada museu e em cada bem ou manifestação patrimoniável. Sangue, suor, lágrima e outros tantos líquidos contribuem para os registros de memória e constituem aspectos da nossa própria humanidade. Eles são arenas políticas, territórios em litígio, lugares onde se disputa o passado, o presente e o futuro. Para além de todas as diferenciações, [...] resta o reconhecimento de que o museu, o patrimônio e a educação configuram campos de tensão e intenção.

Mário Chagas

Depois de vinte e um anos, primeiro cedida para o Sistema Integrado de Museus (SIM/SECULT), depois para o Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG), em seguida para a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC/PMB), retornei ao trabalho no Museu de Arte de Belém (MABE), assumindo o cargo de direção¹⁷ nesse espaço museológico, no final de outubro de 2017.

A museóloga Manuelina Cândido (2014) afirma que:

Para gerir um museu não basta apenas se espelhar nos conhecimentos técnicos e científicos do campo da gestão aplicados aos mais diferentes empreendimentos e organizações. Todos os envolvidos na gestão de museus deverão, confrontando-as com os conhecimentos no campo da Museologia, encontrar caminhos singulares para sua condução e suas tomadas de decisão (Cândido, 2014, p. 14).

¹⁷ O relato sobre a minha experiência de gestão no MABE contém trechos da palestra na mesa virtual “Desafios da gestão museológica: rever o passado para pensar criticamente o futuro”, promovida pelo Museu de Arte de Belém (MABE), no dia 18 de maio de 2021, por ocasião da 19ª Semana de Museus organizada pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM).

Mas quem são esses todos envolvidos na gestão de um museu? Os museus públicos, por exemplo, são subordinados comumente a uma instância hierárquica superior, determinante dos rumos, orçamento e direcionamento político das ações do museu.

Um museu público, como é o caso do MABE, estrutura-se cartesianamente em um eixo vertical que organiza a diferença hierárquica em relações de poder; e um eixo horizontal que organiza os iguais – os servidores públicos que atuam nesse museu.

Não posso deixar de dizer que ao voltar para o MABE, na condição de diretora, eu me colocava numa posição crítica, em que ocuparia, ao mesmo tempo, os dois eixos. Embora na hierarquia do eixo vertical me encontrasse na posição de subalternidade ao poder maior, no eixo horizontal via-me na condição dupla de diretora e de servidora, como os demais servidores que trabalham nesse museu.

Completando trinta anos em 2021, a FUMBEL contava nesse ano com aproximadamente 50 servidores, remanescentes dos concursos ocorridos em 1991 e 1996, tempo em que o MABE (departamento da FUMBEL) funcionava com 26 servidores, porém, no ano de 2021 contava com apenas dez servidores.

O fato é que não houve outros concursos públicos para ocupar os cargos da FUMBEL e, conseqüentemente, dos seus departamentos; e ao longo dos anos a instituição foi se esvaziando, seja porque os servidores pediram exoneração para assumir outros empregos com remuneração e condições de trabalho melhores, seja por falecimento ou por aposentadoria. O museu precisa de: bibliotecários, educadores, historiadores, pesquisadores, conservadores e técnicos em cultura. Então, o primeiro e o maior dos desafios, a meu ver, foi trabalhar com uma equipe reduzida.

A estrutura organizacional da FUMBEL nunca foi revista, e seus departamentos funcionam precariamente. O MABE possui somente duas divisões: “Curadoria e Montagem” e “Conservação e Restauro”. Essas divisões acabam tendo que assumir todas as funções do museu; e os poucos servidores transformam-se em multitarefeiros. A biblioteca e o setor de educação existem, mas fora do organograma, e funcionam ao sabor das vontades políticas, da direção da FUMBEL e pela resistência dos poucos servidores do MABE.

No retorno à FUMBEL, em abril de 2017, fui convidada pela então presidente, Doutora Eva Franco, a assumir a direção do MABE. Movida a desafios, fiquei tentada a aceitar, mas lembrava do recente incêndio ocorrido em uma das salas administrativas do gabinete do prefeito no Palácio Antônio Lemos, em março de 2017; e do trecho do prefácio de Ângelo Santos (2013, p. 7), presidente do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), na cartilha de Gestão de Riscos do Patrimônio Musealizado Brasileiro, que diz: “Se viver é perigoso, conforme nos adverte a frase célebre de Guimarães Rosa, perigo sem tréguas iremos de fato encontrar em cada etapa da gestão de um museu”. Eu resisti, recuei, mas no final de outubro desse ano, seis meses após o meu retorno, assumi a direção do MABE.

Uma semana depois caiu uma parte do estuque do teto do Salão Verde, avariando duas urnas funerárias Maracá¹⁸, de autoria do mestre Zaranza, que se encontravam próximas à tela “Fundação da Cidade de Belém”, que, por sua vez, felizmente escapou de ser atingida. Algumas semanas depois, um curto circuito na fiação do aparelho de ar condicionado da Reserva Técnica o danificou definitivamente. Em todo o museu restaram funcionando apenas dois aparelhos de ar condicionado na sala Antonieta Santos Feio e três na Theodoro Braga, que, no entanto, precisavam urgentemente de manutenção.

Sem tréguas, buscava estratégias para mover-me e trabalhar nesse plano cartesiano. Resolvi atravessá-lo traçando uma linha transversal seguindo de mãos dadas aos meus companheiros de trabalho, mergulhando juntos num diagnóstico, estudando juntos os assuntos pertinentes à Museologia para fundamentar nossas ações, planejando juntos as ações do museu, mesmo que nenhum recurso financeiro fosse disponibilizado para esse departamento da FUMBEL.

Depois de uma vistoria do corpo de bombeiros, o laudo apontou risco iminente de incêndio no Palácio Antônio Lemos, precipitando o início da restauração do prédio (o projeto macro de restauração encontrava-se em elaboração, mas alguns subprojetos já tinham sido analisados e aprovados pelo IPHAN). Assim, a obra iniciou pelo projeto de restauração da rede elétrica, em outubro de 2019.

¹⁸ Essas urnas e mais três peças em cerâmica do acervo que apresentavam avarias foram restauradas pelo mestre ceramista Josué Pereira, em 2019.

Conseguimos deixar o museu aberto ao público até janeiro de 2020, com a exposição “Olhares sobre a Amazônia: acervo MABE”, curadoria das servidoras Lígia Arias e Nina Matos (ambas técnicas em assuntos culturais, na função de curadoras do museu). Mas, por causa da obra de restauração do palácio, tivemos que interrompê-la logo após o aniversário do MABE e de Belém, que acontecem no dia 12 de janeiro.

A exposição “Olhares sobre a Amazônia: Acervo MABE” (Figura 5), foi fruto de um cuidadoso e profundo estudo do acervo do MABE, em que as curadoras trouxeram a público, para além das pinturas de cunho histórico e mais reconhecidas do museu, um conjunto de réplicas e interpretações livres de cerâmicas arqueológicas produzidas pelos mestres ceramistas de Icoaraci, pinturas do indígena Lana Feliciano e de Chico da Silva, bem como, colocaram em evidência no *hall* do museu, a obra “Entre duas margens”, de Klinger Carvalho, interligando as duas salas da exposição.

Figura 5 - Exposição “Olhares sobre a Amazônia: Acervo MABE.



Fonte: Relatório MABE (2019).

A sala Theodoro Braga (à esquerda de quem entra), foi dedicada à fotografia e expôs obras de Elza Lima, Guy Veloso, Janduari Simões, Miguel Chikaoka, Paulo Amorim, Paulo Santos, Pierre Vergê, dentre outros.

E na sala Antonieta Santos Feio (à direita de quem entra), ficavam as pinturas e esculturas de Armando Balloni, Antônio Parreiras, Antonieta Santos Feio, Andreino Cotta, Chico da Silva, Lana Feliciano, Leônidas Monte, Manoel Pastana, P.P. Condurú, Waldemar da Costa, dentre outros; e os objetos em cerâmica dos mestres Ademar Zaranza, Inês Cardoso, Raimundo Cardoso, dentre outros.

Na Figura 6, à esquerda, a pintura “Ressurreição de Bupu”, 1998, guache, 32cm x 43,5cm e à direita a pintura “Way Deyu Bebeu Veneno” 1998, guache, 32cm x 43,5cm.

Figura 6 - Pinturas de Lana Feliciano.



Fonte: Relatório (MABE, 2019)

A exposição se propôs a trazer uma diversidade de olhares acerca da natureza amazônica e dos seres humanos que nela habitam, apresentando camadas mais profundas dessa Amazônia, como a vida dos trabalhadores de carvoarias na fotografia de Paulo Amorim, e a anatomia dos rostos indígenas na escultura de Manoel Pastana “Cabeça de Índio”, escultura em bronze, 24cm x 17cm (Figura 7).

Figura 7 - Escultura “Cabeça de Índio”.



Fonte: Relatório (MABE, 2019).

O setor de Ação Educativa do MABE, tendo à frente os técnicos em assuntos culturais Cláudio Carvalho e Alice Miranda (professora de Arte da rede estadual de educação), elaborou um plano de ação para atendimento ao público e para as visitas pré-agendadas das escolas das redes pública e privada.

Nesse momento, contávamos ainda neste setor, com Camila Honda (cedida da Fundação Papa João XXIII-FUNPAPA) e três estagiárias do curso de Artes Visuais da UNAMA: Carolina Costa, Eveline Pereira e Edivânia Câmara. Na Figura 8, da esquerda para a direita, Camila Honda, Carolina Costa, Eveline Pereira, Cláudio Carvalho e Alice Miranda.

Figura 8 - Equipe do setor de Educação do MABE.



Fonte: MABE, 2019.

As visitas pré-agendadas concluíam com uma oficina, em conformidade com o acordo estabelecido com o professor da turma de estudantes durante o agendamento da escola, em relação à temática abordada na exposição e a linguagem. Mas, além dessas ações, duas outras propostas foram criadas pelo setor de Ação Educativa, visando alcançar outros públicos e diversificar as propostas de atendimento ao público no MABE.

“Meio dia no Museu” foi uma das propostas de ação criadas pela educadora Camila Honda, visando proporcionar aos trabalhadores do centro comercial de Belém um momento prazeroso no museu, no seu horário de descanso após o almoço; e também as visitas mediadas, tendo como tema um artista com obra na exposição, denominada “Artista do Mês”.

Nesse período, também ativamos a ação educativa de “Mediação Performática”, que é diferente de “Releitura Gestual”, e foi por esse método inspirada. Denomino “Mediação Performática” um tipo de performance realizada pelo educador de museu nos processos de atendimento ao público, em que este personifica um elemento figurado na obra de arte exposta, para chamar a atenção aos detalhes e informações nela presentes, contudo, brechtinamente falando, com a finalidade de

provocar um estranhamento capaz de gerar reflexões críticas sobre a mesma. Nesse processo, a(o) mediador(a) pode, em ato contínuo, propor e realizar uma releitura gestual da obra, envolvendo o grupo de visitantes.

Na Figura 9, observa-se a mediação performática da estagiária Edivânia Câmara diante da obra “Tacacazeira”, de Antonieta Santos Feio, na exposição “Olhares sobre a Amazônia: Acervo MABE”.

Figura 9 - Mediação performática de Edivânia Câmara.



Fonte: Relatório MABE (2019).

Em 2019, junto com a Companhia de Tecnologia da Informação de Belém (CINBESA), já havíamos criado a plataforma Sismabe, para resguardar o banco de dados do MABE, que seria alimentado paulatinamente, à medida que o inventário avançasse. Nesse processo, foram fundamentais as contribuições dos servidores Sílvio Costa e Alice Miranda, pelos seus conhecimentos administrativos.

Depois de um minucioso estudo e planejamento, intensificamos o trabalho no inventário do acervo, uma vez que o livro de registro não vinha sendo utilizado desde o final da primeira gestão do MABE. Os documentos encontravam-se dispersos, e

todo o trabalho de documentação e catalogação estava parado há muito tempo. E foi assim que durante a pandemia de COVID-19, em 2020, o MABE conseguiu retomar o seu inventário.

Contudo, talvez o maior desafio nessa experiência de gestão tenha sido enfrentar a duplicidade de administradores. O MABE, administrado por uma servidora pública da casa, e o Palácio Antônio Lemos (antigo paço municipal, cuja edificação remonta ao período de 1868 a 1883), administrado por um assessor do prefeito. O eixo hierárquico impunha-se, intervindo negativamente na gestão do museu. São muitos os exemplos que podem ilustrar esse aspecto. O museu estava completamente à mercê da boa vontade de um terceiro, para combater riscos, como infestação de pragas e a recorrente descontinuidade desse serviço, assim como dos demais serviços de manutenção do palácio, afetando o MABE negativamente.

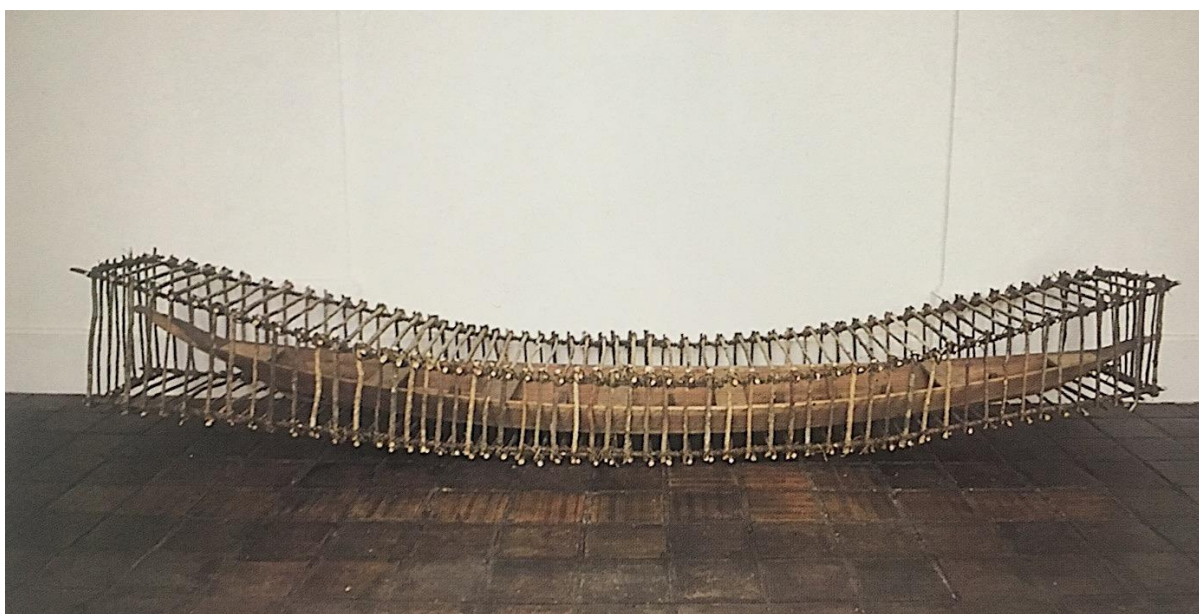
Desta forma, a ideia de manter o gabinete do prefeito e suas assessorias no mesmo prédio do museu, como tentativa de garantia dos serviços de segurança e de manutenção do prédio, funcionou bem por algum tempo, e em alguns governos. Mas, o fato é que nos últimos anos, pelo menos, havia se tornado um pesadelo para os profissionais que atuam no Museu de Arte de Belém.

Assim, fazendo um balanço da minha gestão no MABE, conseguimos: realizar um diagnóstico profundo do museu, vislumbrando a elaboração do seu plano museológico; criar a plataforma Sismabe; sistematizar a pesquisa e organização dos documentos do acervo; dar continuidade aos processos de catalogação do acervo; realizar o inventário (2020); realizar uma pesquisa piloto de público; e, dentre outras mostras de curta e média duração, realizar a exposição “Olhares sobre a Amazônia: Acervo MABE” e eventos com palestras e outras atividades durante a “Semana de Museus” e a “Primavera de Museus”, empreendidas pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM).

A origem desta tese tem uma relação significativa com esse período em que estive na direção do MABE. Refiro-me ao primeiro contato, nesse momento, com a obra do acervo denominada “Entre duas Margens”, de autoria do artista contemporâneo Klinger Carvalho, que funciona como imagem-força propulsora dos encaminhamentos da mesma.

Uso o termo casquinho¹⁹ ancestral, não tão somente como uma metáfora, mas como a apropriação dessa obra do artista paraense nascido na cidade de Óbidos/PA, uma embarcação elaborada com madeira e cipó (Figura 10), que no meu retorno ao MABE encontrei num local inapropriado do museu.

Figura 10 - “Entre duas margens”, obra de Klinger Carvalho, acervo do MABE.



Fonte: Catálogo da exposição “Terra e Transição” (Carvalho, 1997).

Ao interpelar a servidora responsável pela conservação do acervo acerca dessa obra e porque se encontrava naquele local, esta me informou que o objeto não fazia parte do acervo do MABE, e que o artista não havia retornado para buscá-la, além de ser inviável guardá-la na Reserva Técnica, em virtude de suas dimensões 057cm x 076cm x 437cm (medição realizada durante o inventário de 2020).

Não conformada com essa resposta, resolvi procurar documentos que me indicassem em que circunstâncias aquela obra havia chegado ao museu. Realmente, não constava no livro de registros e nem nas listagens de obras do museu. Nenhum documento específico sobre essa obra fora encontrado no museu até aquele momento.

¹⁹ Casquinho é uma pequena embarcação movida com o uso de remo, utilizada por moradores de áreas ribeirinhas na Amazônia paraense. É idêntico à igara indígena, canoa escavada em tronco único de árvore, cuja forma aproxima-se de uma elipse, é rasa e possui fundo achatado, sendo mais alta na popa. Arrisco dizer que o casquinho é um descendente da igara.

Meu corpo vibrátil²⁰ – essa capacidade dos sentidos atuarem em conjunto – entrava em ação. A memória me trazia imagens-lembranças dessa obra na exposição “Terra e Transição”, que Klinger Carvalho realizara no Museu do Estado do Pará (MEP) em 1997, quando a professora Rosângela Britto dirigia esse museu. Então, fui à biblioteca do MABE verificar se havia um catálogo dessa exposição no seu acervo (Figura 11) e, observando-o, nele encontrei uma pista.

Figura 11 - Página do catálogo “Terra e Transição”.



Fonte: Catálogo da exposição “Terra e Transição” (Carvalho, 1997).

²⁰ Suely Rolnik define o corpo vibrátil como uma “[...] segunda capacidade de nossos órgãos dos sentidos em seu conjunto” (Rolnik, 2016, p. 12).

Justamente no rol de objetos da exposição (Figura 11), a obra “Entre duas margens” está marcada à caneta esferográfica de tinta preta com um asterisco e o valor R\$ 1.500,00 (mil quinhentos reais). Outra obra denominada “Navegante solitário”, está sinalizada também com um asterisco e o valor de R\$ 1.000,00 (mil reais).

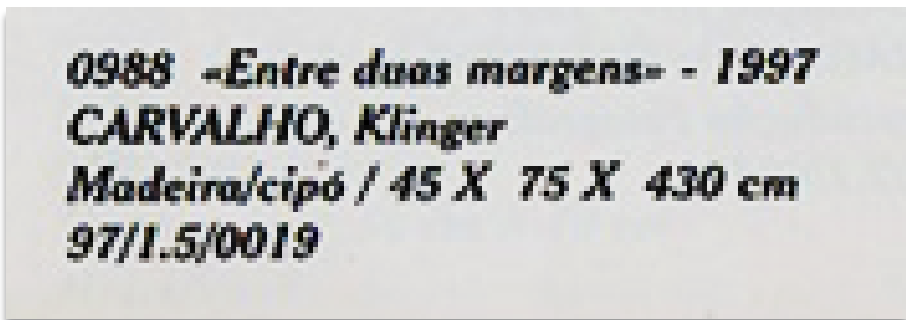
No catálogo há duas obras intituladas “Navegante Solitário”. A informação é que ambas são construídas em madeira e cipó, sendo que a primeira tem dimensões de 046cm x 252cm x 069cm. Mas, sobre a segunda, não constam as dimensões e no seu lugar encontra-se o termo “detalhe”, indicando que se trata de um detalhe da primeira.

Na Reserva Técnica do MABE pude observar que a obra “Navegante Solitário”, que se encontra no acervo, é um desenho referente a um detalhe da outra obra denominada “Navegante Solitário”, essa sim, construída em madeira e cipó. Sobre o desenho, foi encontrado um documento no qual está registrado que o mesmo foi doado ao museu pelo artista.

Enquanto procurava informações sobre a obra “Entre duas margens”, pedi que a removessem daquele lugar e, após sua higienização, a colocassem no hall de acesso ao museu, próximo à parede onde pedi que colocassem a pintura “Doca do Ver-o-Peso”, de Ângelo Guido, que retrata inúmeros tipos de embarcações ancoradas na doca do Ver o Peso, em Belém/PA.

E foi reolhando o catálogo intitulado “Tempo Passado, Tempo Presente: Acervo do Museu de Arte de Belém” (Belém, 1997), cujas páginas finais apresentam um rol de 51 obras de arte adquiridas pelo museu naquele ano de 1997, que encontrei mais uma pista no rol anexo do catálogo de obras adquiridas nesse ano, com mais informações sobre a obra “Entre duas margens” (Figura 12).

Figura 12 - Detalhe do catálogo “Tempo passado, Tempo presente”.



0988 -Entre duas margens- - 1997
CARVALHO, Klinger
Madeira/cipó / 45 X 75 X 430 cm
97/1.5/0019

Fonte: Catálogo “Tempo passado, Tempo presente” (Belém, 1997).

É possível observar na Figura 12 que a obra “Entre duas margens” foi adquirida em 1997, recebeu o nº 0988 para inscrição no Livro de Registro do MABE, e número de tomo 97/1.5/0019. Entretanto, no Livro de Registro o nº 0988 corresponde a outra obra do acervo, e nele não consta registro da obra “Entre duas margens”. Nas listas de obras que possuem os números de tomo também não constava. Além disso, a obra não possuía uma pasta, nem ficha técnica²¹, e não foi encontrado nenhum documento relativo à sua aquisição.

Uma questão ficou reverberando na minha cabeça: por que “Entre duas margens” foi ignorada nos processamentos técnicos do acervo do MABE? A Divisão de Conservação e Restauro, também responsável pela documentação do acervo até aquele momento, é reconhecida pela competência e extremo zelo com o acervo desse museu. Creio que não se trata de falta de competência da servidora ou de sua responsabilização pelo fato, uma vez que, há de se convir, que uma divisão de conservação e restauração de um museu que possui quase duas mil peças no acervo não pode ficar sob a responsabilidade de uma única pessoa. Considera-se, portanto, nessa questão, o número exíguo de servidores do MABE, a falta de concursos públicos para preenchimento dessas vagas e, principalmente, a falta de compromisso da gestão da FUMBEL para com o MABE.

Mas, o fato é que, daí por diante, fui me deparando com outras obras “esquecidas” nas dependências do museu, invariavelmente de artistas contemporâneos paraenses, em situações análogas à obra de Klinger Carvalho, sem os devidos cuidados com a documentação e até mesmo de conservação, o que me levou a propor que retomássemos imediatamente o inventário do museu e intensificássemos o trabalho de documentação e conservação do acervo.

Para isso, estudamos o novo “Tesouro de objetos do patrimônio cultural nos museus brasileiros” (Ferrez, 2016), e reorganizamos a pequena equipe de trabalho, distribuindo tarefas de acordo com a experiência, conhecimento e o interesse do servidor no assunto. As reuniões de estudo e socialização de informações sobre o

²¹ A ficha técnica da obra “Entre duas Margens” (Anexo B) foi providenciada durante os procedimentos do inventário realizado em 2020. Embora as medidas observadas na Figura 12 não sejam iguais às medidas obtidas na medição realizada durante o inventário 2020, elas são aproximadas e essa aferição depende muito da qualidade dos instrumentos de medida utilizados. Quanto à forma de aquisição, o artista me informou que a obra foi vendida ao MABE por ele, e ficou de procurar e me enviar uma cópia do documento.

andamento do inventário aconteciam uma vez por semana, no horário de meio-dia às duas da tarde, quando as equipes dos dois turnos se encontram ao mesmo tempo no museu.

Durante a programação da 12ª Primavera de Museus, realizada em 2018 no MABE, propus e realizei, juntamente com Simone Moura, professora de Estágio Supervisionado do curso de Artes Visuais da Universidade da Amazônia (UNAMA), cujos alunos estavam estagiando no MABE, uma oficina de Educação Patrimonial, tendo como mote a obra “Entre duas margens”, que eu pedira que colocassem no hall do museu, diante da obra de Ângelo Guido. Com essa ação educativa, eu visava recolocar, de fato, a obra “Entre duas margens” em diálogo com o acervo e acessível ao público.

A paisagem aquosa, com tonalidades da cor do barro, as casas de madeira com seus utensílios cotidianos, as casas de taipa, os cipós achados nos caminhos, são referências do universo infantil de Klinger Carvalho, cuja memória sinestésica se presentifica no vocabulário visual de suas composições artísticas. No catálogo da exposição “Terra e Transição”, Conceição Loureiro (1997) apresenta:

Poetar com cipó num grande espaço em branco, é desenhar o mundo com um encantamento próprio de quem veio da mata trazendo consigo o tom de sua beleza: o cotidiano. Klinger Carvalho é isso, um caboclo selvagem que rompe céus e mares com a linguagem própria de seu ofício e transforma em arte tudo o que toca, com leveza, com precisão, com emoção e conhecimento (Loureiro, 1997, n.p.).

Sobre o trabalho de Klinger Carvalho, Marisa Mokarzel (2005, p. 44) infere que este remete “[...] a fontes visuais vindas do caboclo, sejam elas provenientes daquele que habita as margens do rio, sejam outras, encontradas no morador de bairros periféricos”, e que sua obra vai além dessas referências; o artista busca fontes de naturezas diversas, abordando “[...] questões contemporâneas, tanto de ordem formal como contextual de um mundo permeado por incertezas a tensões”.

Assim ocorre com a instalação “Casa Temática: El Dorado” que se encontrava na exposição “Terra e Transição” no MEP, cujo tema refere-se ao massacre de trabalhadores sem-terra ocorrido no município de El Dourado dos Carajás, sudeste do Pará, no dia 17 de abril de 1996. Essa instalação (Figura 13) foi transferida posteriormente para a praça Felipe Patroni em frente ao Tribunal de Justiça do Pará, onde ocorreu o julgamento dos responsáveis pelo massacre.

Marisa Mokarzel (2021, p. 35) descreve a instalação de Klinger Carvalho:

Fazendo alusão às casas de taipa existentes na região, constrói 19 túmulos-casas feitos de barro e cipó. Cada 'casa' recebe uma pequena placa de vidro manchada de sangue, identificada apenas com a letra C e um número, correspondente a cada corpo morto²².

Conforme relato do artista, durante um mês a instalação foi fotografada diariamente, configurando-se como registros de acompanhamento da ação do tempo e das intempéries sobre a obra.

Figura 13 - Instalação “Casa Temática: El Dorado”, de Klinger Carvalho, na praça.



Fonte: @Petra Rau. Arquivo de Klinger Carvalho gentilmente cedido pelo artista.

A programação da 12ª Primavera dos Museus citada anteriormente, cujo tema foi “Celebrando a Educação em Museus”, realizou-se no período de 18 a 21 de

²² O massacre ocorreu em 17 de abril de 1996, quando cerca de 1.500 (mil e quinhentas) pessoas que estavam acampadas num local conhecido como curva do S, para pleitear a desapropriação da fazenda Macaxeira foi surpreendida com um ataque da Polícia Militar que ficou mundialmente conhecido como o “Massacre de Eldorado do Carajás”. Um total de 155 policiais militares estiveram envolvidos na operação, que deixou 21 camponeses mortos, 19 no local do ataque, e outros dois que faleceram no hospital. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br>. Acesso em: 20 ago. 2023.

setembro de 2018, para a qual propusemos uma série de atividades, tais como: visitas mediadas às exposições do MABE e oficinas²³ para crianças, adolescentes e adultos, envolvendo escolas das redes pública e privada; e uma mesa temática.

A mesa temática “Museologia Contemporânea e Experiências Educativas em Museus” foi composta com as palestrantes professoras doutoras: Rosângela Marques de Britto: “Museu Inclusivo: Reflexões a partir da Museologia e os processos de musealização”; Idanise Sant’Ana Azevedo Hamoy: “Boas práticas educativas em museus”; Marisa de Oliveira Mokarzel: “Curadoria e Educativo: relações de troca, arte e pensamento”, com mediação de Janice Lima (Diretora do MABE).

Celebrar a Primavera de Museus, nesse momento de perdas irreparáveis, como o incêndio do Museu Histórico Nacional e a iminência de extinção do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), tornava-se um ato de protesto e resistência, e entendemos o tema escolhido como necessidade urgente, de priorizar a educação nas ações da programação.

Figura 14 - Varal da oficina “Stêncil e Arte de Rua em diálogo com o museu”.



Fonte: Relatório MABE (2019).

²³ Oficina: Colagens estéticas na releitura da obra de Marinaldo Santos. Público: crianças de 7 a 12 anos, moradoras da Passagem do Carmo. Instrutora: Edivânia de Andrade; Oficina Desenho “Traçados e Linhas da Memória” (Estagiária Milena Wanzeler); Oficina “Bordando Memórias” (Estagiárias Edivânia Câmara e Eveline Pereira); Oficina “Stencil e Arte de Rua em diálogo com o museu” (Estagiárias Edivânia Câmara, Eveline Pereira e Milena Wanzeler) (Figura 14); Oficina “Vivências de Educação Patrimonial no Museu” (professoras Simone Moura e Janice Lima). Essa oficina foi oferecida a adultos, professores, profissionais de museus e demais interessados pelo assunto, inclusive, com uma participação significativa de servidores públicos municipais de outros departamentos da FUMBEL.

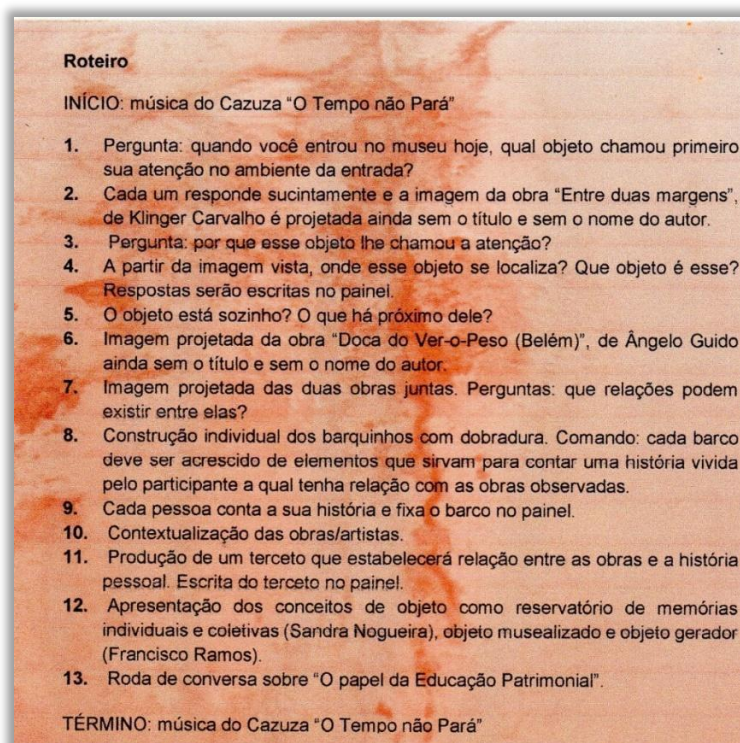
Para o IBRAM (2012), os museus devem ser reconhecidos como espaços plurais, que proporcionam experiências diversas e trocas constantes de conhecimentos e experiências, permeados pela educação. Portanto, o objetivo da Primavera de Museus, com esse tema, foi fomentar as discussões e inspirar os eventos propostos pelos museus.

A programação proposta pelo MABE coadunou-se com esse objetivo, visando contribuir com o debate nas instituições museais, acadêmicas e demais instâncias sociais, para despertar cada vez mais o interesse da sociedade para a importância das memórias da cidade, e para o valor do patrimônio cultural musealizado, compreendendo que a ação educativa museal contribui para a formação dos indivíduos e da coletividade, colaborando para a consolidação de sua função social.

A equipe de educação do MABE, nesse momento, era composta pelos educadores Alice Miranda e Cláudio Carvalho, que, juntos, conduziram a programação da 12ª Primavera dos Museus.

A oficina “Vivências de Educação Patrimonial no Museu” obedeceu a um roteiro elaborado (Figura 15), visando chamar a atenção para a obra “Entre duas Margens”, de Klinger Carvalho, em diálogo com a obra “Doca do Ver-o-Peso (Belém)”, de Ângelo Guido, ambas no *hall* do museu, conforme se observa na Figura 16.

Figura 15 - Roteiro da Oficina “Vivências de Educação Patrimonial no Museu”.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A obra “Entre duas Margens” é uma escultura em madeira e cipó elaborada pelo artista paraense Klinger Carvalho nascido em Óbidos, região do baixo Amazonas, cuja obra é impregnada de relações entre o ser humano e a natureza, e permeada de questões político-sociais envolvidas nessas relações.

A obra “Doca do Ver-o-Peso (Belém)” é uma pintura de um artista italiano, que veio para o Brasil ainda criança. Adepto do figurativismo realista, Ângelo Guido destacou-se na pintura de paisagens, mas também se dedicou à escultura e ao magistério, lecionando na Escola de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Ao colocar a obra de Klinger e a obra de Guido próximas, intencionei desencavarmos diferentes histórias que ambas encerram e suscitar diversas leituras, no sentido de vislumbrarmos para além do objeto embarcação e da natureza envolvente nos seus significados, outras possibilidades, sobretudo de uma leitura crítica.

Figura 16 - Obras “Doca do Ver-o-Peso” e “Entre duas Margens” - *hall* do MABE.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nesse ano de 2018, já havíamos participado da 16ª Semana Nacional de Museus, evento coordenado nacionalmente pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), com o objetivo de contribuir para a divulgação e valorização dos museus brasileiros e da memória cultural; realizou-se no período de 14 a 20 de maio, com o tema “Museus Hiperconectados: novas abordagens, novos públicos”.

Em comemoração ao 18 de maio, Dia Internacional dos Museus – e considerando o tema definido pelo IBRAM, o Conselho Internacional de Museus (ICOM) propôs nesse ano que os museus e as instituições participantes ampliassem suas relações com a comunidade e seu entorno.

Entende-se que o museu sem público é um museu morto; e que este vivifica quando conecta suas ações com a diversidade de realidades sociais, portanto, é preciso dizer que o museu tem uma função socioeducativa, e somente exercendo-a poderá alcançar resultados capazes de desmistificá-lo como lugar sagrado, guardião de objetos intocáveis e inatingíveis.

O espaço museal é ressignificado quando revê suas dimensões culturais, educacionais e políticas, promovendo conhecimento sobre o seu acervo e diálogo com a cidade pelo acesso e democratização da cultura. Assim, o Museu de Arte de Belém cômico do seu papel social, firmava-se naquela ocasião como espaço multidisciplinar de conhecimento, em que a educação museal tentava se fazer como ação política, revendo-se em busca de renovadas abordagens, outras conexões e novos públicos.

A programação de mesas temáticas realizou-se no auditório localizado no andar superior do museu, onde se encontra exposta permanentemente a obra “1ª Assembleia Constituinte do Pará”, de autor desconhecido, embora o inventário publicado em 1996 indique D. Mendelson como seu autor.

Essa pintura (óleo sobre tela) chama muito a atenção do público pelas suas dimensões grandiosas (325cm x 434cm), pelo tema e personagens (todos masculinos) e curiosidades, como o personagem atrás de uma cortina, que provavelmente é a figuração do próprio autor da obra, e também o fato de nela haver um orifício gerado por um tiro.

É comum nos eventos que acontecem no auditório as pessoas desviarem a sua atenção do que está acontecendo para observarem essa pintura, e também fazerem muitas perguntas acerca das particularidades que ela encerra. Então,

conversando com Márcio Figueiredo sobre a programação da Semana de Museus quando fui convidá-lo a participar da mesa temática “O Museu de Arte como campo de estágio”, pois até o ano anterior ele tinha sido estagiário na ação educativa do museu, perguntei se ele aceitaria também fazer uma mediação performática dessa obra (Figura 17) na abertura da programação da Semana de Museus. E, desta forma, inauguramos as mediações performáticas nas exposições do Museu de Arte de Belém.

Figura 17 - Mediação performática da obra “1ª Assembleia Constituinte do Pará”.



Fonte: Relatório (MABE, 2018).

A mesa temática “O Museu de Arte como campo de estágio” teve como expositores profissionais que durante o período de suas respectivas graduações estagiaram em museus de arte. A professora de Arte da UFPA, Brisa Nunes, versou sobre “As experiências do estágio em espaços culturais na formação inicial docente em Artes Visuais”. A técnica em gestão cultural do SIM/SECULT, professora e coordenadora do curso de Artes Visuais (UNAMA), Melissa Barbery Lima, versou sobre o tema “Experimentações em Estágio de Bacharelado no Museu de Arte de Belém”. E Márcio Alves Figueiredo, professor graduado em História pela Unama, tratou do tema “O estágio no MABE como iniciação profissional” (Figura 18).

Figura 18 - Mesa temática “O Museu de Arte como campo de estágio”.



Fonte: Relatório MABE (2018).

A proposição dessa mesa foi fundamental para retomarmos o debate sobre a necessidade da parceria dos museus com as universidades, sobre a formação dos educadores de museus, que vínhamos provocando desde a década de 1990 (professoras Ana Del Tabor, Janice Lima, Sanchris Santos e Rosangela Britto), mas essencialmente trazendo ao debate profissionais que tiveram essa formação durante a graduação.

Na 16ª Semana Nacional de Museus, o MABE intensificou o agendamento de escolas tanto para as visitas mediadas quanto para as oficinas e mesas temática (Figura 19).

Figura 19 - Visita mediada realizada pelo educador Cláudio Carvalho.



Fonte: Relatório MABE (2018).

No ano seguinte, a programação da 13ª Primavera dos Museus²⁴, cujo tema foi “Museu por dentro, por dentro dos museus”, realizou-se no período de 25 a 27 de setembro de 2019, momento em que iniciava o projeto de restauração da rede elétrica do Palácio Antônio Lemos, e em que as curadoras do museu Lígia Árias e Nina Matos estavam nos preparativos finais para a abertura da exposição “Olhares sobre a Amazônia: Acervo MABE”.

²⁴ Atividades realizadas na 13ª Primavera de Museus: Visitas mediadas à exposição “Olhares sobre a Amazônia”; Mesas redondas: “Papo de Curador – Curadoria, estratégias e conjuntura atual. Palestrantes: Lígia Árias e Tadeu Lobato. Mediação: Janice Lima; e “Papo de pesquisador – Pesquisas sobre o acervo do MABE e processos de catalogação/SISMABE. Palestrantes: Gil Vieira; Renata Maués; Camila Honda; e Sílvio Costa. Mediação: Camila Honda; Visita mediada com o tema “Artista do mês Antônio Parreiras – contextualização de sua obra no acervo, na história cidade e da Arte, com Camila Honda; e “Cinema no quintal da Amazônia – a história do Palácio Antônio Lemos e do acervo do MABE, numa visita com clima de quintal e escurinho de cinema. Edivânia Câmara; Carolina Costa; e Érica Melo – Estagiárias do MABE.

3 SEGUNDA CAMADA: POESIA, TEATRO E PERFORMANCE

Uma vida é curta para
mais de um sonho

Paulo Leminski

Ser artista, professora de arte, pesquisadora e técnica cultural, tem a ver com os desejos secretos alimentados na adolescência, mas também com a necessidade de sobrevivência nesse mundo capitalista e neoliberal, e, preponderantemente, com a necessidade íntima e pulsante de viver todas as experiências possíveis que a arte pudesse me proporcionar.

Minha mãe contava que quando criança, minhas brincadeiras prediletas eram de escolinha, na qual invariavelmente eu exercia o papel de professora, mas também gostava de inventar personagens em peças de teatro improvisadas no quintal de nossa casa. Embora durante toda a infância tenha demonstrado inclinação para a arte e o magistério, e o teste vocacional feito na adolescência tenha indicado música e literatura, quando fui para a escola secundária, intencionando profissionalizar-me e entrar rapidamente no mercado de trabalho, optei por uma escola técnica, e foi assim que cursei Mecânica de Máquinas na Escola Técnica Federal do Ceará (ETFC), aprimorando-me em Desenho Mecânico no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Seguindo o caminho das Ciências Exatas, em 1977 passei no vestibular para o curso de Física da Universidade Federal do Ceará (UFC), onde logo me envolvi nos movimentos estudantis e culturais. No final do ano de 1978, meus pais se separaram; minha mãe e meus irmãos foram morar em Campinas/SP e meu pai veio para Belém/PA. Fiquei em Fortaleza/CE e fui morar numa República Estudantil Universitária (REU), situada na avenida da Universidade, ao lado do Theatro Paschoal Carlos Magno, órgão da Universidade Federal do Ceará (UFC). Eu já estudava teatro no Curso de Arte Dramática (CAD) daquela instituição. Assim, mesmo fazendo a graduação na licenciatura em Física, também estudava teatro, retomando, de certo modo, a minha vocação para a arte.

Depois de enfrentar os desafios de ensinar Física, Matemática, Química e Educação Artística por cinco anos no município de Jucás, interior do Ceará, no final do ano de 1989 mudei para Santarém/PA, onde fui professora dessas mesmas

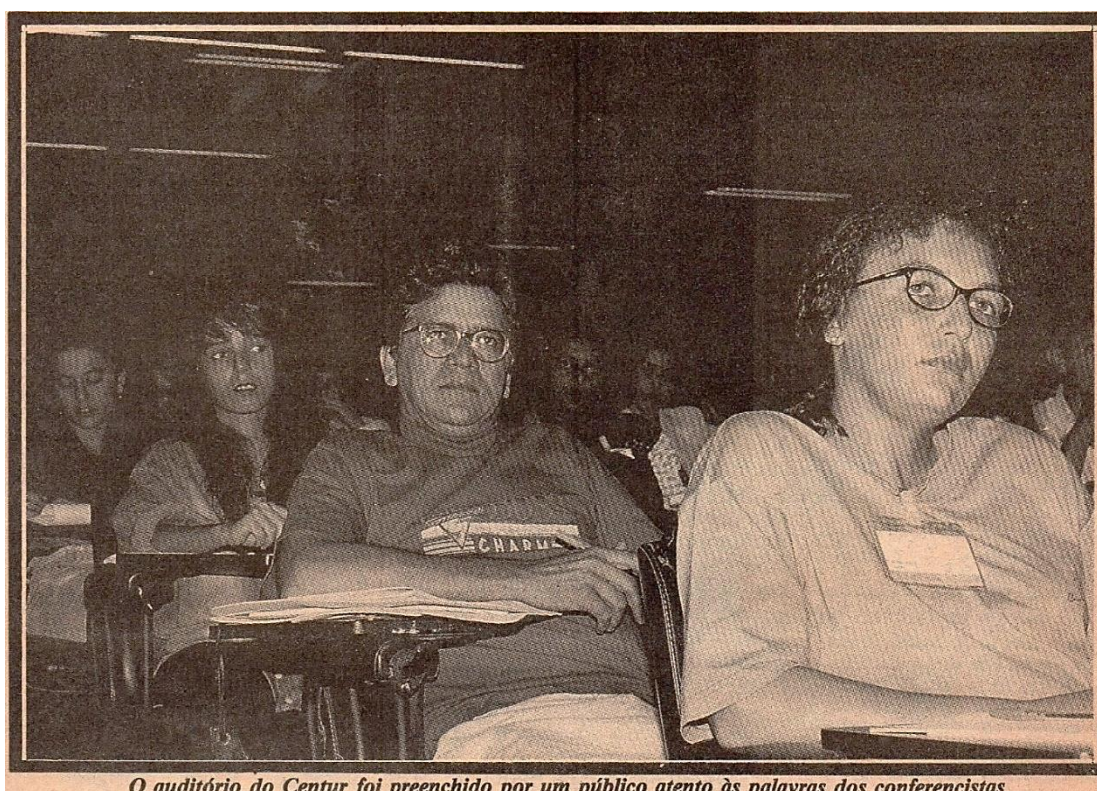
disciplinas em duas grandes escolas particulares e uma estadual, continuando a ministrar aulas das disciplinas já mencionadas. Enfim, chegava ao Pará. Porém, devido a uma estafa, que gerou outros problemas de saúde, acabei pedindo demissão dessas escolas e vindo morar em Belém/PA, onde passei seis meses em tratamento.

Durante esse tempo, morando na avenida Gentil Bittencourt, frequentei assiduamente o cine Líbero Luxardo, o teatro Margarida Schiwasappa e a biblioteca da Fundação Tancredo Neves. Lia tudo o que encontrava sobre a cultura paraense e também fiz vários cursos de poesia e teatro na Casa da Linguagem.

Aproximava-me cada vez mais das artes e culturas paraenses. Então, decidi que o ensino de disciplinas da área de Ciências Exatas havia acabado para mim. No final do ano 1991 fiz concurso para a Fundação Cultural do Município de Belém (FUMBEL), passando a trabalhar nessa instituição no ano seguinte.

Em 1992, participei do V Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil (CONFAEB), que ocorreu no auditório do Centro Cultural Tancredo Neves (CENTUR), em Belém (Figuras 20 e 21). O contato com os profissionais da área de Arte, as conferências e as oficinas contribuíram para a reafirmar a minha tomada de decisão.

Figura 20 - CONFAEB no jornal O Liberal – 21 de outubro de 1992



O auditório do Centur foi preenchido por um público atento às palavras dos conferencistas

Fonte: Hemeroteca da pesquisadora.

Figura 21 - Edmir Perroti - CONFAEB - jornal O Liberal, 21 de outubro de 1992.



Para Edmir Perroti, o "arte-educador que não atendeu para o desenrolar da festa do Círio de Nazaré não entendeu nada".

Fonte: Hemeroteca da pesquisadora.

Aliás, uma tomada de decisão muito difícil, pois representava uma desestabilização financeira, emocional e pessoal na minha vida. Mas decidi enfrentar toda e qualquer possibilidade de revés que poderia ser ocasionada, em virtude dessa reviravolta. E doravante, só viveria, somente trabalharia com e pelas artes e culturas.

Mas, voltando ao final da década de 1970, período de enorme efervescência política e cultural, eu, estudante universitária, a primeira pessoa da família a entrar numa universidade, estava vivendo no fulcro das lutas por mudanças. O Centro Estudantil Universitário (CEU), do qual saíamos em passeatas, era o quartel general para a criação de estratégias, passeatas, cartazes, faixas, enfim, para a organização do movimento estudantil.

De vez em quando éramos "visitados" pela polícia, que inspecionava tudo, levando alguns de nós para passar alguns dias a ver o sol nascer quadrado, como se dizia naquela época. Havia também as festas no CEU, e estas muitas vezes, infelizmente, acabavam em pancadaria e prisão. Jatos d'água e cassetetes não

combinavam com aqueles momentos de descontração, quando apenas dançávamos forró ou namorávamos, como qualquer jovem da nossa idade. Contudo, estávamos sempre em estado de suspeição, pelo simples fato de sermos estudantes universitários.

Na REU, eu havia me tornado líder, dirigia a casa, onde ao todo moravam trinta e seis mulheres, estudantes dos mais diversos cursos universitários e vindas de diferentes lugares, principalmente de cidades do interior do Ceará, mas também de outros estados, como Amazonas, Pará e São Paulo, e de outros países da América Latina, como a Bolívia, o Equador e o Peru.

Ali exercitava o sentido de coletividade, organizando os almoços de domingo, quando o restaurante universitário estava fechado, promovendo apresentações de teatro, recitais de poesia e trocas culturais entre as residentes. Hoje, entendo a experiência marcante de diversidade, pois ali aprendi a conviver com as diferenças religiosas, culturais, políticas e sociais.

Havia um projeto denominado “Noite Cultural dos Residentes Universitários”, organizado pelos estudantes moradores dessas casas, com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão da universidade (UFC), e logo que fui morar na REU 2216²⁵; participei do concurso de poesia que fazia parte desse evento.

Eu gosto de ler e escrevo desde a infância. No meu aniversário de um ano ganhei do meu pai uma coleção de livros de capas vermelhas, o miolo em papel couchê, que eu lembro porque tinha um brilho e um cheiro muito especial. Cada volume trazia clássicos de uma determinada linguagem artística. Acredito que aqueles livros da coleção “O Mundo da Criança” me atraíram para as letras e as artes.

Lembro dos serões, nas noites de lua cheia, no quintal de nossa casa, meu pai lendo aquelas histórias para mim e minhas irmãs, e que fiquei impressionada com a história de vida do Bethoven. Depois do meu pai ler sua história para nós, fomos para a sala e minha mãe colocou um disco na eletrola²⁶, a música era a “Nona Sinfonia” e esta preencheu o restante daquela noite de muitos significados.

²⁵ Residência Estudantil Universitária situada na Avenida da Universidade, nº 2216. Bairro Benfica. Fortaleza/CE, mantida pela Universidade Federal do Ceará (UFC), onde morei durante quatro anos.

²⁶ Minha mãe tinha uma coleção de discos de cera de 78 rotações, que armazenavam músicas e continham um selo fonográfico no centro. Essa coleção de discos, bem como os álbuns de fotografias e demais objetos da família se perderam durante uma das mudanças forçadas, pela perseguição sofrida pelo meu pai durante aquele período de ditadura militar.

Mas, o livro que eu mais amava era aquele dedicado à literatura, e cada poesia lida pelo meu pai, despertava-me o desejo de aprender a ler e escrever. Eu rabiscava tudo o que encontrava pela frente tentando imitar as letras, quando saía com meus pais ficava tentando adivinhar o que estava escrito nos letreiros das ruas, praças e cinemas. Até que, aos cinco anos, perceberam que eu estava lendo, porque li algo escrito na parede de uma papelaria. Não faço a mínima ideia de como isso aconteceu e nem lembro do fato, mas a minha mãe contava essa história para as suas amigas, sempre com um indifensável orgulho, acrescentando que eu havia aprendido a ler sozinha. Hoje entendo que não, todos os estímulos oferecidos pelos meus pais proporcionaram a minha alfabetização.

Aos oito anos, meu pai percebeu que eu andava escrevendo poesias e me deu de presente de aniversário uma máquina datilográfica portátil Olivetti. Foi o melhor presente de toda a minha vida, depois do “Mundo da Criança”. Eu era muito tímida, difícil de fazer amizades, mas sempre era disputada para compor os grupos de trabalho, porque sobressaía na disciplina de língua portuguesa, ganhava os concursos de redação na escola, e assim atraía os coleguinhas para estudar na minha casa, que tinha uma farta biblioteca e a cobiçada máquina datilográfica.

Enfim, a participação na 1ª Noite Cultural do Residente, em 1982, me rendeu o 1º lugar no concurso de poesias. No dia da entrega do prêmio, o escritor cearense Diogo Fontenelle se aproximou de mim, falou do grupo Comboio de Literatura, que publicava anualmente uma revista de poesias, e me convidou para participar de uma reunião – o que aceitei imediatamente, e na semana seguinte lá estava eu no grupo Comboio. E já no ano seguinte (1983) compus o Conselho Editorial da Revista, juntamente com Laerte Magalhães, Diogo Fontenelle, Mário Nogueira e Lúcia Soares.

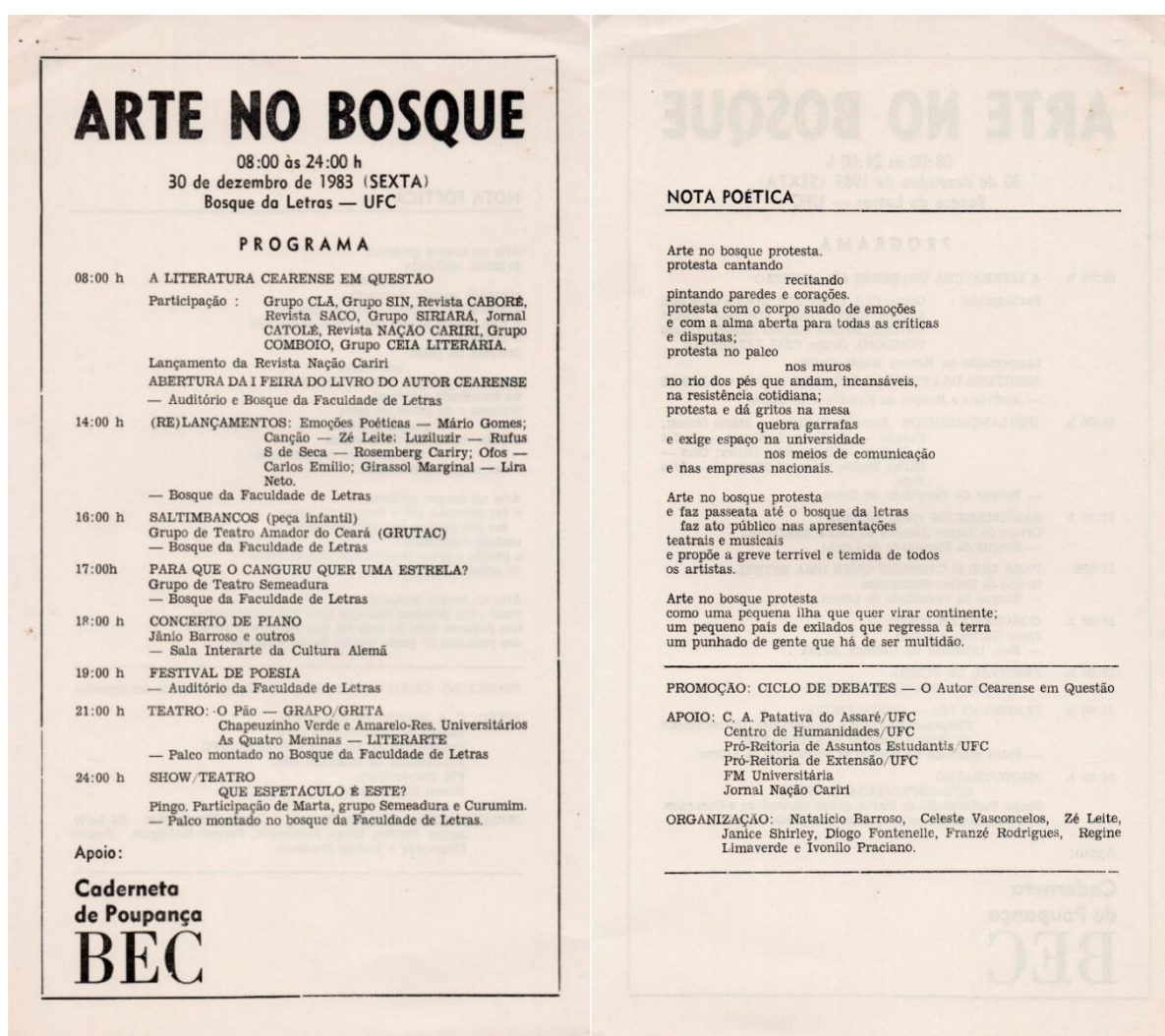
Considero que a minha formação de técnica cultural iniciou nos primeiros anos da universidade, quando participei do Clube de Criatividade do Centro de Ciências (C4) da UFC, juntamente com Paulo Laranjeiras Barrocas, Carvalho Neto e outros estudantes dos diferentes cursos do Centro de Ciências, e dentre outras ações e eventos, criamos o jornal “Voz Universitária”, para o sistema interno de televisão da universidade.

Contudo, foi por meio do grupo “Comboio” de literatura que passei a participar do movimento literário de Fortaleza, liderado por Natalício Barroso, Celeste Vasconcelos, Zé Leite, Franzé Rodrigues, Diogo Fontenelle, Regine Limaverde e Ivonilo Praciano. Aos sábados, realizava-se o Ciclo de Debates “O Autor Cearense em

Questão”. Esses encontros eram fundamentais para a organização do movimento, mas eram também encontros de estudos, nos quais se conhecia e debatia a produção literária de um modo geral, mas principalmente dos autores cearenses.

Envolvida nesse movimento, ainda no ano de 1983 participei pela primeira vez da organização de um grande evento que se denominou “Arte no Bosque”, um ato de resistência aos desmandos políticos, uma conclamação à luta pelo fim da ditadura, um protesto feito de arte em vigília por mais de 16 horas de duração (Figuras 22 e 23).

Figura 22 - Anverso e verso do folder da programação do evento “Arte no Bosque”.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O dia 30 de dezembro de 1983 iniciou com a abertura da “I Feira do Livro do Autor Cearense”, uma mesa de debate denominada “A Literatura Cearense em Questão” e o lançamento da Revista “Nação Cariri”, no auditório e bosque da

Faculdade de Letras da UFC, localizado no bairro do Benfica. Ao longo do dia houve outros lançamentos e relançamentos de livros e revistas, e atrações envolvendo artistas de todas as linguagens.

Figura 23 - Matéria sobre o evento “Arte no Bosque”, no jornal “Diário do Nordeste”.

ARTE NO BOSQUE

MÚSICA

Para fechar o ciclo da programação cultural realizada esse ano, poetas cearenses promovem amanhã, um dia de intensas atividades artísticas no Bosque da UFC. Reunindo os acontecimentos do ano no campo da literatura, música e teatro, a programação denominada “Arte no Bosque” tem início às 8 horas se prolongando até às 24 horas do mesmo dia. Segundo nota a respeito do acontecimento, “Arte no Bosque”, protesta, protesta. Protesta cantando, recitando, pintando paredes e corações”.

O objetivo da programação de final de ano, além de “uma prestação de contas”, é aglutinar várias atividades culturais para formar um bloco de resistência contra o colonialismo cultural. Segundo Natalício Barroso, um dos poetas organizadores do programa, “Arte no Bosque” vem completar um ciclo iniciado com o I Seminário sobre a Literatura Cearense, que prosseguiu com um ciclo de debates sobre o Autor cearense em questão. “Um novo debate está sendo aberto dentro da “Arte no Bosque”, a literatura cearense em questão, com o intuito de discutir a possibilidade de reativar a Associação dos Escritores Cearenses”.

Dentro do programa de debates estão incluídas as dificuldades enfrentadas pelo autor cearense, afirma Zé Pinto Leite, também responsável pela organização da “Arte no Bosque”.

LITERATURA

“Pontos como a marginalização do autor cearense que passa por um processo de isolamento, as dificuldades de publicar um trabalho e a problemática da distribuição pela falta de um esquema que favoreça o processo serão questionados durante a realização dos debates”.

Mas a proposta de “Arte no Bosque” também comporta um pouco de poesia em tudo. “Ora direis ser artista!, reclamam muitos, plagiando Biliac, e nos perguntamos: será que perdemos o senso?, mas de tudo, diz Drummond, fica um pouco e temos esperança de haver ficado um pouco de poesia em tudo o que fizemos este ano. Um pouco de poesia nos shows, nos ciclos de debates, peças teatrais, lançamentos de livros, discos e revistas”.

O programa começa com o debate: a literatura cearense em questão, que terá a participação dos grupos: Clá (Antônio Girão Barroso), Sin (Roberto Pontes), Siritara (Airton Monte), e Ceta Literária (Mourão); das revistas: Caborê (Marcondes Rosa), Saco (Carlos Emilio), Nação Cariri (Oswald Barroso) e Comboio (Janice e Diogo Fontenelle) e do Jornal Catolé (Batista de Lima). Seguindo-se ao debate haverá o lançamento da Revista: Nação Cariri, no auditório da Faculdade de Letras.

Durante a programação da tarde, com início às 14 horas, muitos livros serão lançados, entre

TEATRO

eles: “Emoções Poéticas”: Mário Gomes, “Canção”: Zé Leite, “S de Seca”: Rosemberg e “Ofos”, de Carlos Emilio. As atividades teatrais têm início às 16 horas com a apresentação do Grupo de Teatro Amador do Ceará, da peça “Saltimbancos”. As 17 horas será a vez do Grupo de Teatro Semeadura, com a peça “Para Que o Canguru Quer uma Estrela”. E às 21 horas haverá mais teatro com o Grupo Grapo/Grita (O Pão), Residentes Universitários (Chapeuzinho Verde e Amarelo), e Literate (As Quatro Meninas).

A música também tem vez, às 18 horas, na Sala Interarte da Cultura Alemã, com um concerto de piano de Jânio Barroso. A poesia chega através do festival que será realizado no auditório da Faculdade de Letras às 19 horas. No encerramento da programação haverá um show/teatro “Que Espetáculo é Este?” a cargo de Pingo/Marta e grupos Semeadura/Curumin.

No final, um pouco de poesia até mesmo no que ficou apenas projetado como o Centro Literário e Artístico do Ceará, a Livraria do Autor Cearense, a possibilidade da reativação da Associação dos Escritores Cearenses, as reivindicações no sentido de abrir espaços nos meios de comunicação para o pessoal da terra; de haver uma remuneração, mesmo mínima, para o autor cujo os trabalhos são publicados em livros, jornais e revistas e tantas outras

coisas que, em evidência por uns dias, depois, por dificuldades, submersas.

A “Arte no Bosque” protesta ainda no palco, nos muros, no rio dos pés que andam, incansáveis, na residência cotidiana; protesta e dá gritos na mesa, quebra garrafas e exige espaço na universidade, nos meios de comunicação e nas empresas nacionais. “Arte no Bosque” protesta como uma pequena ilha que quer virar continente; um pequeno país de exilados que regressam à terra, um punhado de gente que há de ser multidão”, explicam.

Essa mostra artística pretende ainda e em primeiro plano, atingir o maior número possível de pessoas, daí porque é aberta ao público em geral, a quem o convite é feito através da imprensa. Os organizadores: Natalício Barroso, Celeste Vasconcelos, Zé Leite, Janice Shirley, Diogo Fontenelle, Franz Rodrigues, Regine Limaverde e Ivonilo Praciano esperam que um pouco de poesia também atinja “o público muitas vezes ausente em tudo o que fazemos mas sempre presente em todas as coisas que pensamos e pelas quais lutamos. Um pouco de poesia em tudo que reivindicamos: paz, justiça, liberdade e se alguma poesia, Vinícius, ainda nos restar, que Arte no Bosque, este fim de ano, seja o recomeço de tudo”.

Margareth Lima

Fortaleza-CE, Quinta-feira, 29 de Dezembro de 1983.
Jornal "Diário do Nordeste"

Amanhã, 16 horas de Música, Literatura e Teatro na UFC

Vai ser, antes de tudo um protesto. Por novas oportunidades, mais espaço e um reconhecimento justo. Mas, não será só isso. Haverá discussões, debates, apresentação de trabalhos e de novas propostas como a possibilidade de reativar a Associação dos Escritores Cearenses.



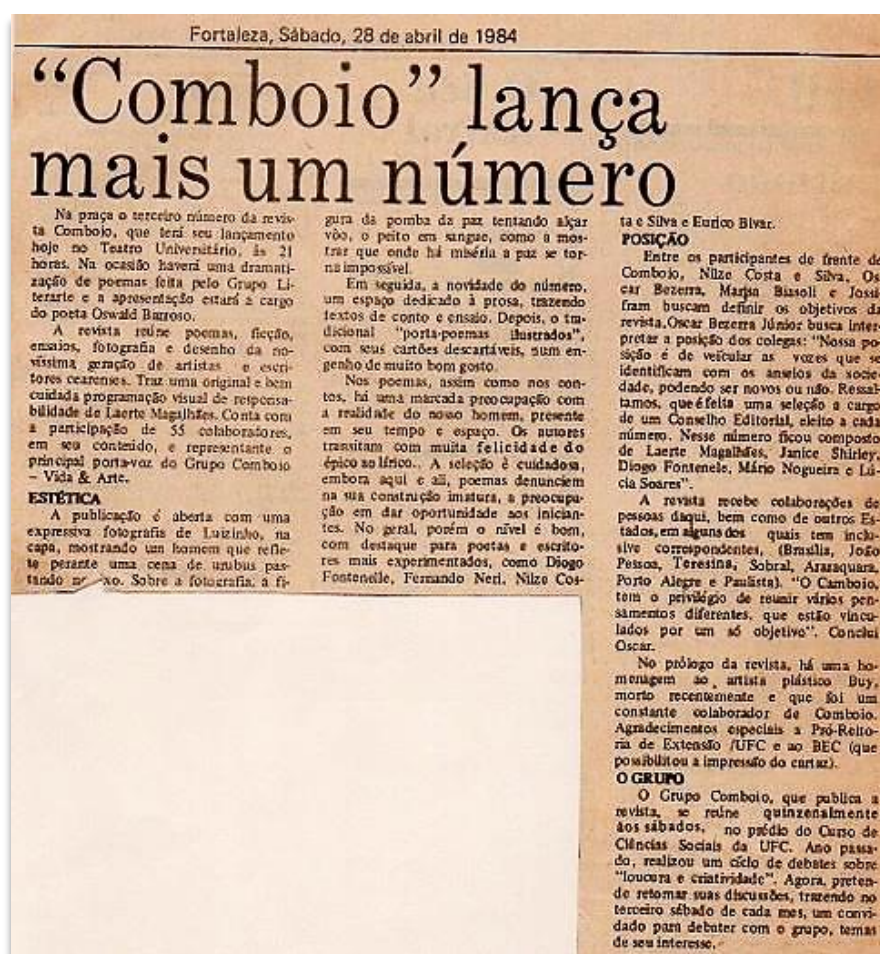
Diversos grupos vão participar da promoção

Fonte: Hemeroteca da pesquisadora.

Em 1984, o grupo Comboio²⁷ completaria três anos de existência e lançaria a sua terceira revista. Lançamos o terceiro número no dia 28 de abril de 1984 e, para comemorar o aniversário do grupo e o novo número da revista, projetamos uma intensa programação cultural no clube do Banco do Nordeste (BNB Clube), que aconteceu dia 23 de agosto de 1984 (Figuras 24 e 25).

O grupo não tinha uma liderança formalizada, nem espaço próprio para reunir. Fazíamos as reuniões semanais na cantina do curso de Letras da universidade (UFC), e cada um se engajava nos processos conforme a sua disponibilidade. As lideranças ficavam evidentes quando cada um de nós assumia responsabilidade por determinada atividade, e uma delas era a busca por parcerias e apoios.

Figura 24 - Lançamento do terceiro número da Revista Comboio.



Fonte: Hemeroteca da pesquisadora.

²⁷ Nesse momento, a formação do grupo Comboio constituía-se dos seguintes escritores: Diogo Fontenele, Fernando Néri, Francinete Alves, Janice Lima, Laerte Magalhães, Liduína Fernandes, Lira Neto, Mário Nogueira, Marisa Biasoli, Oscar Bezerra, e Severino Guerra.

Contávamos com o apoio da pró-reitoria de extensão da universidade (UFC), e também com os jornais locais, principalmente o “Diário do Nordeste” e o Jornal “O Povo”, que mantinham páginas dominicais em seus respectivos Cadernos de Cultura destinados à literatura, e com o BNB Clube, que sempre acolhia as nossas programações.

À frente da programação de aniversário ficamos eu e os escritores Diogo Fontenele, Laerte Magalhães e Oscar Bezerra, e esta contou com a participação de artistas de todas as linguagens, que se revezaram ao longo do dia e da noite.

Figura 25 - Programação do aniversário de três anos do grupo Comboio.

Comboio
TRÊS ANOS DE VIDA & ARTE

O grupo Comboio, de literatura, elaborou um extenso programa para marcar seus três anos de atividades literárias. Na próxima quinta-feira, no BNB Clube, parte deste roteiro será desenvolvido. Outra etapa será a criação de selos editoriais cujas estréias serão marcadas pelos livros de Janice Shirley e Diogo Fontenele.

Nina Freltas

Os membros do grupo Comboio lembram aos interessados que estão recebendo trabalhos (a serem publicados no número seguinte da revista) até o próximo dia 20. Devem ser enviados à Caixa Postal 2377 — Benfica, ou entregues diretamente aos seus integrantes, que se reúnem aos sábados, às 17 horas, na cantina das Ciências Sociais da UFC.

Número zero

Este número inicial da revista foi lançado no mês de maio do ano de 1981. Com esta época era composta por Milton Viqueira, Guimarães dos Reis, Oscar Bezerra, Laerte Magalhães, Costa Sena e Nina Freltas. Alguns destes não participam da revista até hoje. Seu lançamento ocorreu no encontro de

Promoções

Dentro das promoções idealizadas pelo grupo Comboio estão um concurso, a nível regional, de conto e poesia; o projeto "Murmurarte" (Murmúrio/Muro/Arte); a inaugura-

Editorial

bastante ampla, colocarse diante da realidade cultural de nosso estado (nossa Região Pais). E, ao mesmo tempo, estender este espaço conquistando mais autores cearenses e brasileiros.

Outro aspecto característico da revista, desde o primeiro número, diz respeito à sua apresentação gráfica. Um trabalho muito bem elaborado, onde poesias e ilustrações caminham juntos o espaço de cada página. Os "comboueiros" visam com isso, uma ampliação maior do canal de divulgação de trabalhos, aberto pela revista.

Projeto

Murmurarte, será desenvolvido através de trabalhos escritos e ilustrados feitos em muros da cidade. Até o momento dois muros já foram cedidos ao grupo para este projeto.

O grupo Comboio está participando ainda, da luta pela realização da Associação dos Escritores do Estado do Ceará. Paralelo ao projeto está sendo organizada uma comissão pré-sindical, com vistas à criação do Sindicato dos Escritores Profissionais do Ceará. As reuniões da comissão estão sendo realizadas todas as quintas-feiras, no Auditório Amistoso Teixeira, na Retorta da UFC, de 19 horas.

Um grupo aberto, em constante renovação, assim é o trabalho do Comboio. No momento encontramos em sua organização, de base os poetas Oscar Bezerra, Diogo Fontenele, Janice Shirley, Laerte Magalhães, Maria Bussoli, Fernando Neri, Severino Guerra, Francinete Alves, Lidiana Fernandes, Lira Neto e Mário Nogueira. Além de colaboradores, o grupo conta com correspondentes em várias cidades brasileiras. Aqui em Fortaleza, eles somam um elevado número e entre eles estão Norton Vendicchio, Rague Emeralde, Rosemberg Cariry, Batista de Lima, Dimas Macedo e Nilze Costa e Silva.

Integrantes do grupo Comboio, Janice, Laerte, Oscar e Diogo.

4

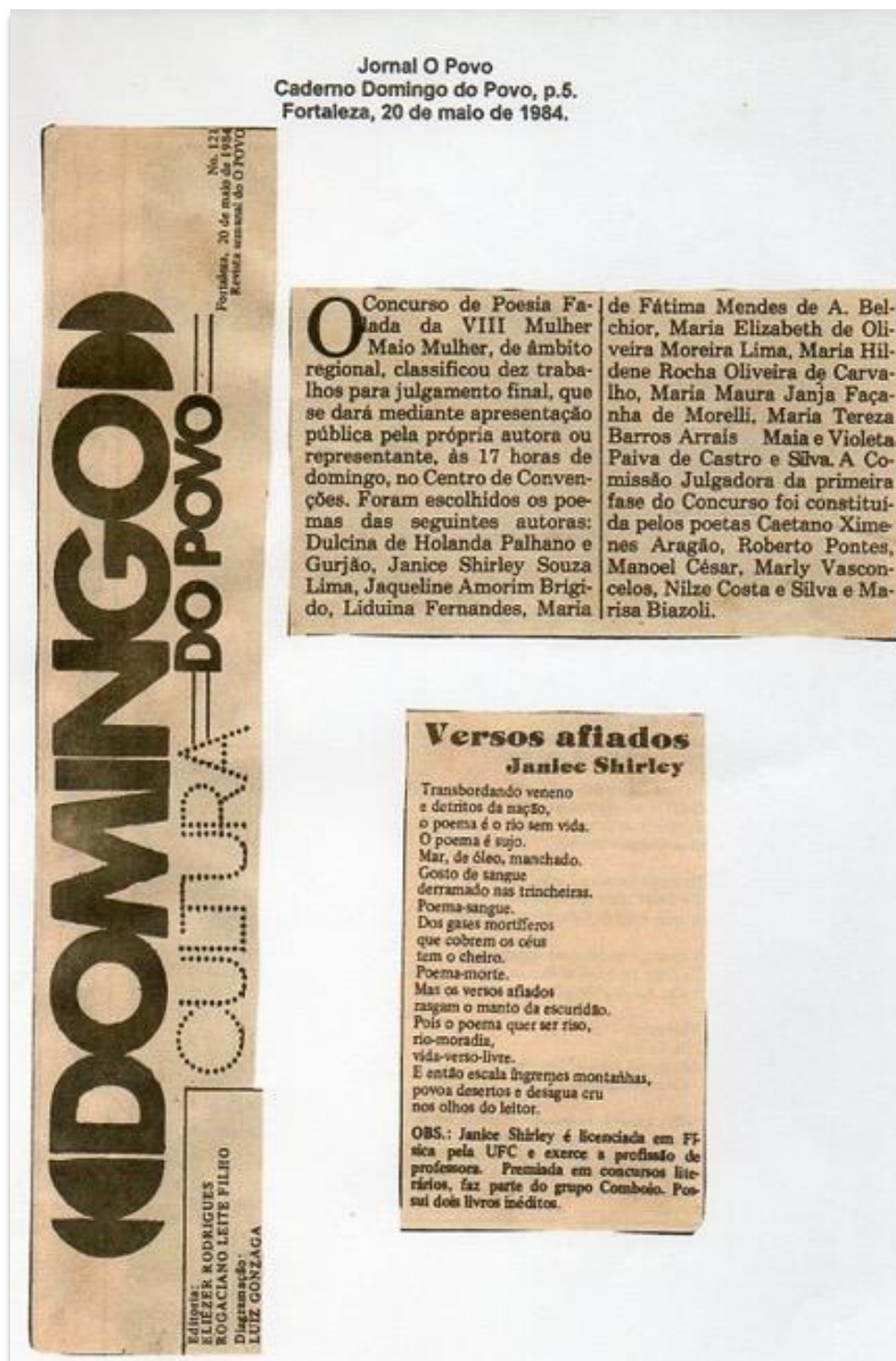
ON CULTURA — Fortaleza, 19 de agosto de 1984

Fonte: Hemeroteca da pesquisadora.

O ano de 1984 foi de intensa participação nos eventos literários de Fortaleza. Eu havia me formado no ano anterior, mas ainda não estava empregada, havia feito o concurso para professor do estado, tendo me classificado em segundo lugar na área de Física, mas ainda não havia sido chamada, então me dedicava integralmente aos grupos de literatura e teatro.

Foi o ano em que participei de um dos concursos literários mais importantes de Fortaleza – VIII Mulher Maio Mulher – promovido pelo jornal O Povo, e a minha poesia “Versos Afiados” foi contemplada com a premiação de 1º lugar (Figura 26).

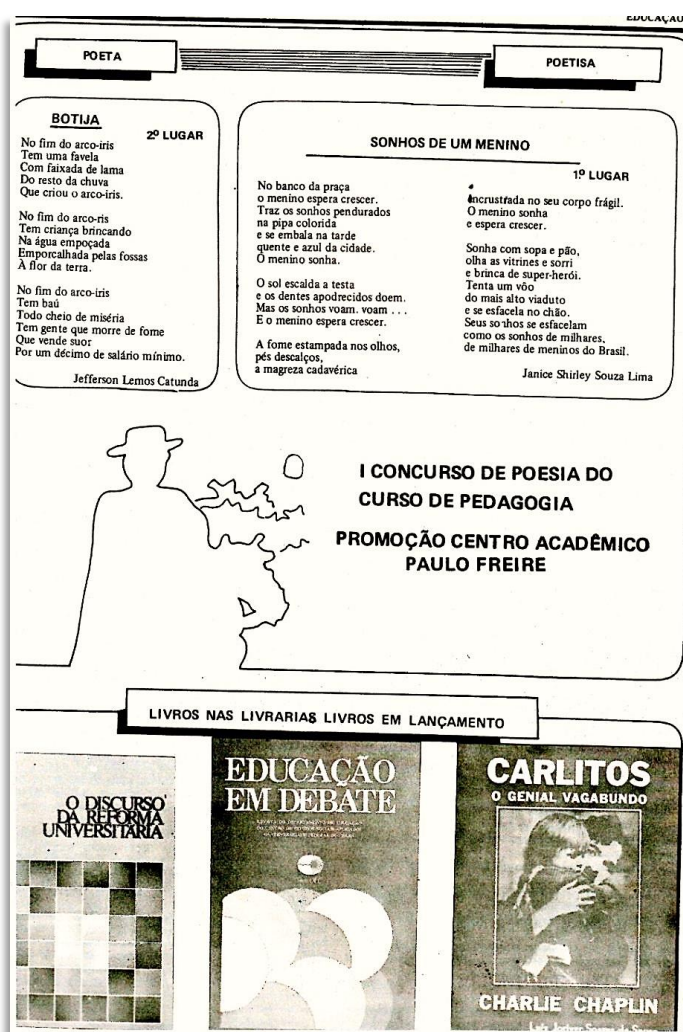
Figura 26 - 1º Lugar Concurso de Poesia 8º Mulher, Maio Mulher - jornal O Povo.



Fonte: Hemeroteca da pesquisadora.

No ano anterior (1983), eu havia participado do I Concurso de Poesia do Curso de Pedagogia da UFC, promovido pelo Centro Acadêmico Paulo Freire. Os dois premiados (1º e 2º lugares) teriam suas poesias publicadas no número zero da Revista Educação (Figura 27). Minha poesia foi publicada nessa revista, que, dentre outras matérias extremamente importantes, veiculou uma entrevista com o músico e professor de Física Rodger Rogério, que foi meu professor de Física Geral I na licenciatura, e suas aulas eram interessantes para mim, principalmente quando estabelecia relações entre Arte e Física.

Figura 27 - Revista Educação - 1º lugar no I Concurso de Poesia.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Foi muito especial também ficar em primeiro lugar nesse concurso de poesias, porque o prêmio foi uma caixa grande cheia de livros. Ferreira Gullar, Paulo Freire, Patativa do Assaré, Lauro de Oliveira Lima e muitos outros autores estavam naquela caixa, e eu os tenho em minhas estantes até hoje, porque não canso de revisitá-los.

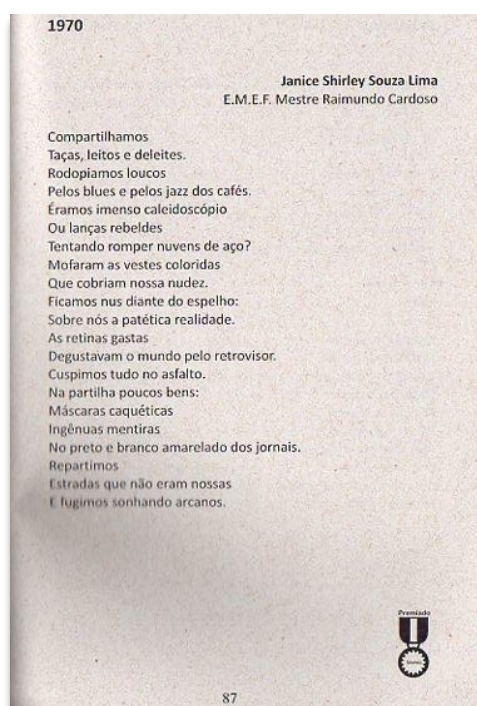
Essas vivências universitárias naquele final de ditadura, quando o movimento estudantil era vital para a sobrevivência das nossas utopias e também para as transformações que estavam por vir, fazem-me refletir sobre a formação política da minha geração, inserida na formação universitária no sentido mais amplo do termo, apesar da repressão ostensiva.

Embora os anos iniciais de 1980 tenham sido intensos de produção na poesia, depois que mudei de Fortaleza para Jucás, aos poucos as publicações foram rareando; o grupo Comboio se desfez, entretanto, nunca parei de escrever poesia – é um exercício que mantenho até hoje.

Assim, quando eu estava na direção do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso e a SEMEC promoveu o 1º Concurso de Poesia (2012) para todas as escolas e categorias (alunos e professores incluindo os gestores), visando incentivar os estudantes, professores e demais servidores da escola a participar, prometi que eu também iria me inscrever, e assim fui nos meus exercícios e escolhi “1970”, que acabou sendo premiada em 1º lugar na categoria professor (Figura 28).

Eu nunca desejei ser atriz, pois a timidez não me permitia pensar nessa possibilidade, mas decidi fazer o curso de Arte Dramática, com a intenção de conhecer o teatro por dentro e me apropriar de suas urdiduras porque acreditava que, assim, poderia aprimorar a minha escrita e até experimentar a escrita de peças de teatro.

Figura 28 - 1º Lugar na categoria professor - 1º Concurso de Poesia SEMEC.

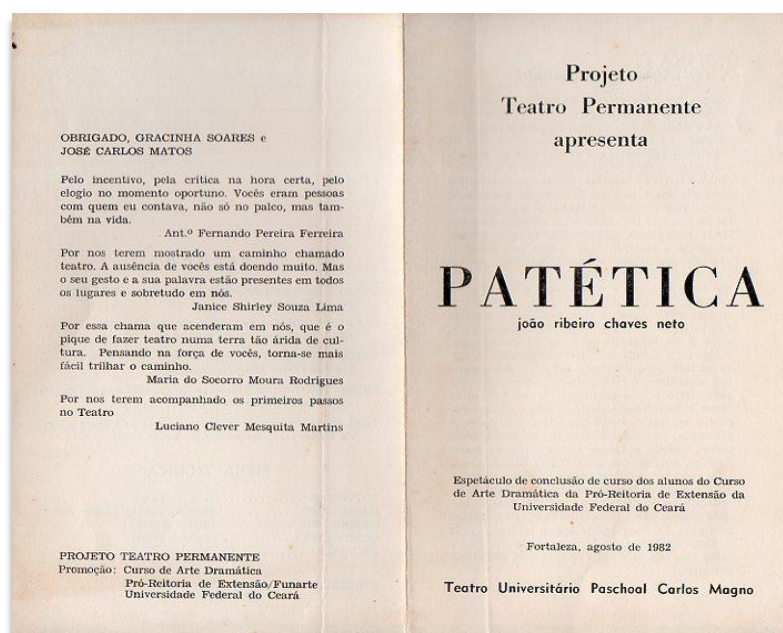


Fonte: SEMEC (2012, p. 87).

As minhas poucas tentativas de escrever para teatro não têm relevância, mas percebi que os personagens dos meus contos ganharam mais vivacidade e profundidade graças às minhas ambulacões pelo teatro. Contudo, também me tornei atriz.

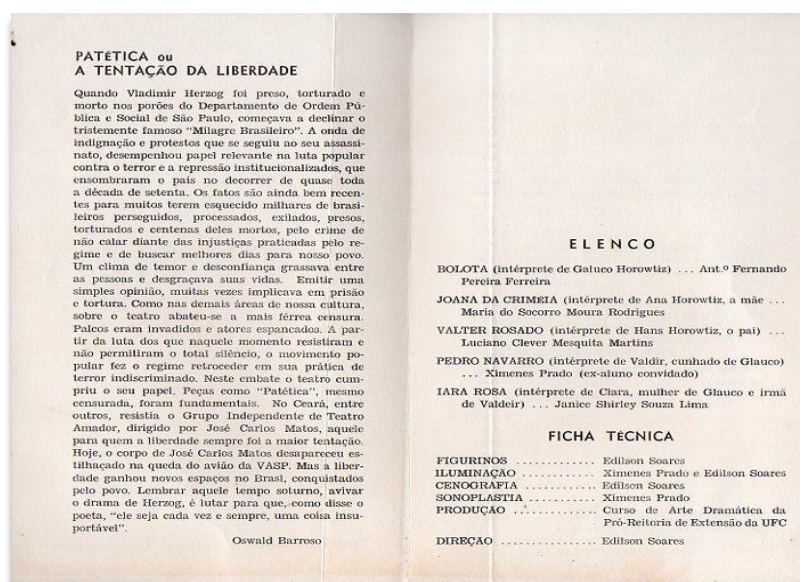
A prova final do CAD foi a montagem da peça de teatro “Patética”, de João Ribeiro Chaves Neto, dirigida pelo professor Edilson Soares, que se manteve em temporada por quatro meses no Teatro Universitário Paschoal Carlos Magno, em Fortaleza (Figuras 29 e 30).

Figura 29 - Anverso do folder do espetáculo de teatro “Patética”.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 30 - Verso do folder do espetáculo de teatro “Patética”.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Patética [...] tem como objeto de reflexão as circunstâncias da morte do jornalista Vladimir Herzog em 1975, foi escrita um ano depois por seu cunhado e também dramaturgo João Ribeiro Chaves Neto. Além de se constituir numa peça de denúncia da tortura no Brasil e dialogar com questões estéticas da dramaturgia contemporânea, teve trajetória acidentada durante a ditadura militar: o texto foi premiado, teve a premiação suspensa, foi confiscado, depois vetado, só liberado em 1979 [...]. (Garcia, 2012, p. 135).

Estudar e viver o papel da viúva do jornalista Vladimir Herzog, torturado e morto nos porões da ditadura, foi muito mais do que um exercício de atriz, marcou profundamente a minha maneira de pensar a vida e o mundo, e o encorajamento para me engajar sempre na luta por liberdade, contra a censura, o fascismo e a ditadura (Figura 31).

Figura 31 - Atores em cena: Ximenes Prado, Janice Lima e Luciano Cléver.



Fonte: Foto de arquivo da pesquisadora.

O espetáculo ficou em cartaz no Teatro Universitário Paschoal de Carlos Magno no período de 27/08 a 30/12/1982. Para o jornalista e crítico Odovaldo Portugal Neiva, do Diário do Nordeste, “Patética” foi o melhor espetáculo do ano de 1982. Ganhou o

prêmio de melhor direção (Edilson Soares), melhor iluminação (Ximenes Prado) e melhor cenografia (Edilson Soares). Na foto de ensaio, da esquerda para a direita: Janice Lima, Luciano Cléver, Fernando Pereira, Ximenes Prado e Socorro Moura (Figura 32).

Figura 32 - Matéria sobre “Patética” veiculada no jornal “O Povo”.

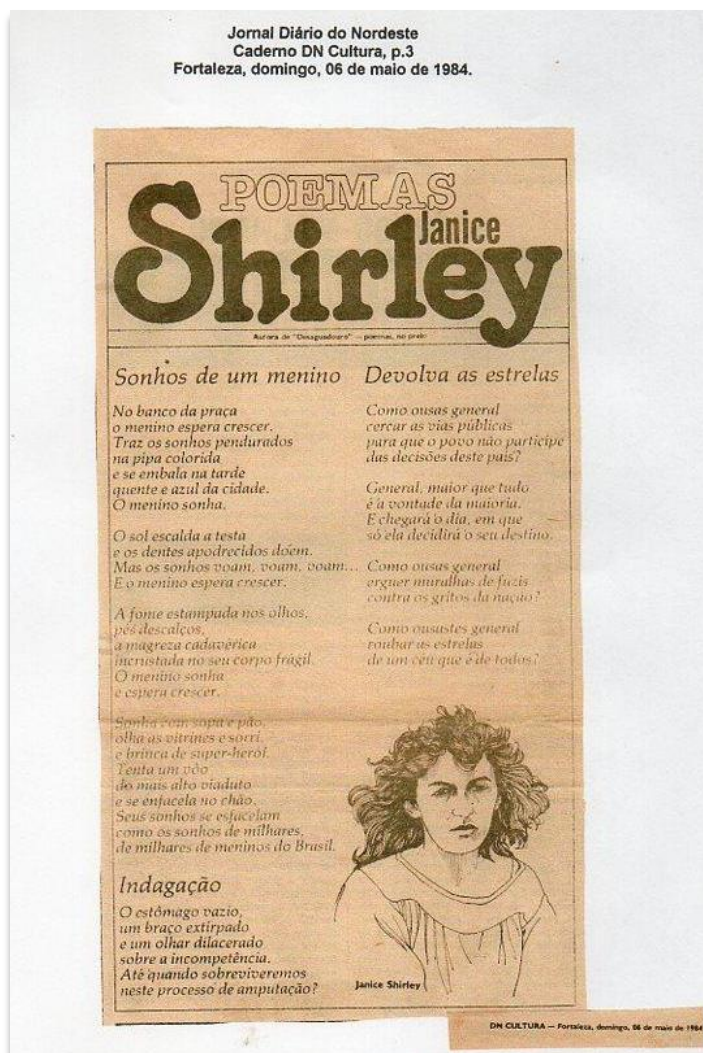


Fonte: Hemeroteca da pesquisadora.

Foram anos intensos vividos de 1978 até 1983, quando concluí a graduação em Física e fiz concurso para professor da rede estadual de educação. Em 1984, pelo fato de ter passado nesse concurso, fui morar em Jucás, na região centro-oeste do Ceará, para trabalhar na única escola de segundo grau daquele município nessa época. E, devido à carência de professores, principalmente da área de Ciências Exatas, passei a ministrar aulas, além de Física, Matemática e Química. E também de Educação Artística, devido à escassez de professores com formação na área de Arte, e minha formação de atriz no CAD.

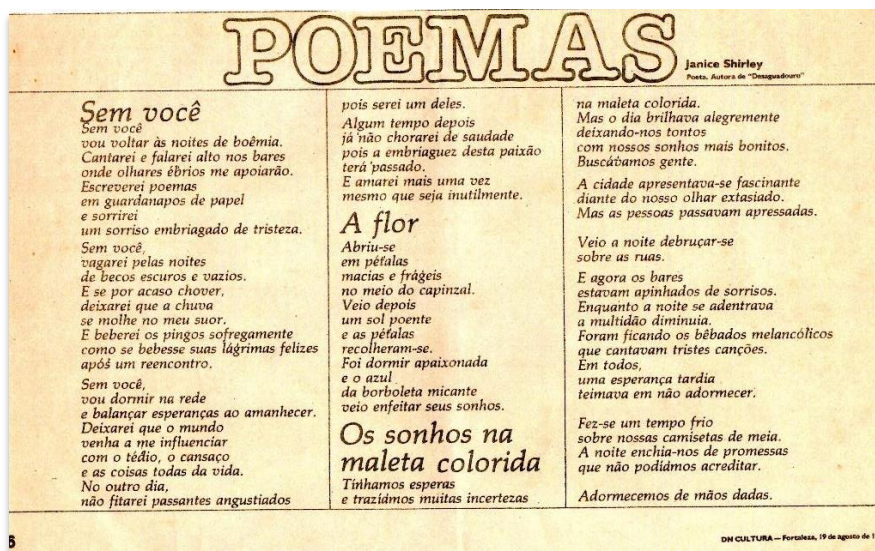
O ano de 1984 foi muito intenso. Precisava urgentemente de um emprego para me manter, pois não queria sair de Fortaleza – ali eu vivia o melhor dos mundos. Semanalmente publicava poesias nos Cadernos de Cultura dos jornais locais: “O Povo”, “Diário do Nordeste” e “Tribuna do Ceará”, integrava o grupo “Comboio de Literatura”, e o grupo de teatro “Literarte”, dirigido pelo jornalista, ator, e diretor de teatro Ivonilo Praciano (Figuras 33 e 34).

Figura 33 - Poesias publicadas no Caderno de Cultura do Diário do Nordeste.



Fonte: Hemeroteca da pesquisadora.

Figura 34 - Poesias publicadas no Caderno de Cultura do Diário do Nordeste.



Fonte: Hemeroteca da pesquisadora.

Quando surgiu o concurso da Secretaria de Educação do Estado para professor com muitas vagas para Física, me inscrevi, passei e quando fui chamada para assumir uma vaga era noutra município – Jucás, que fica a 397,1km de Fortaleza. Então, no final de 1984 fiz a mudança. Além da Física, tive que assumir as disciplinas Matemática e Química na única escola de segundo grau daquele município. E quando já ambientada na cidade comecei a organizar um grupo de teatro, e passei a ministrar Educação Artística também.

Jucás fica a 71,1km do município de Assaré, e na primeira oportunidade fui visitar Patativa do Assaré, um dia singular com o poeta, autor de “Cante lá que eu conto cá”, e cujo livro havia recebido naquela caixa do prêmio do concurso de poesia do Centro Acadêmico de Pedagogia/UFC. Foi realmente um dia memorável conversando com o poeta, e com o escritor e cineasta Rosemberg Cariry, que estava filmando uma nova produção naquele município do Ceará. Eu tinha participado do espetáculo sobre as poesias do seu livro “S de Seca” (Panfletos Poéticos), uma encenação do grupo Literarte, dirigido por Ivonilo Praciano (Figuras 35, 36 e 37).

Figura 35 - Espetáculo “S de Seca” – em cena Janice Lima e Ivonilo Praciano.



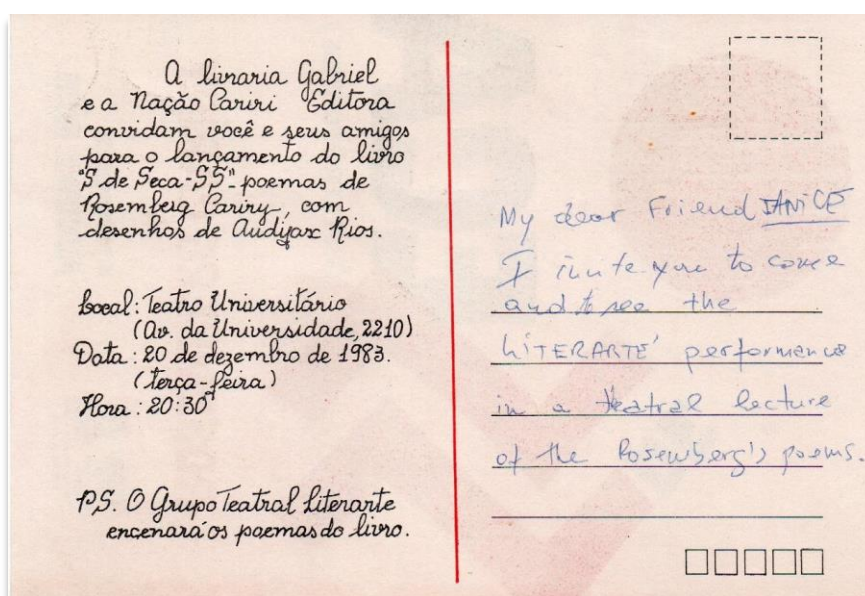
Fonte: @Luizinho. Arquivo da pesquisadora.

Figura 36 - Anverso do convite do lançamento do livro "S de Seca".



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 37 - Verso do convite do lançamento do livro "S de Seca".



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O Brasil exigia mudanças e a luta pela democracia ganhava força com a campanha pelas eleições diretas. Eu esperava ansiosamente que chegasse a sexta-feira. Depois da última aula, que terminava às 22h, passava a noite inteira dentro de um ônibus para amanhecer em Fortaleza, onde participava dos eventos culturais, das reuniões, dos comícios e passeatas pelo fim do regime militar.

Um dos eventos mais significativos que participei em 1985, foi a festa de aniversário de 87 anos de Luís Carlos Prestes. Aconteceu no Grêmio Recreativo Prefeito José Walter, em Fortaleza. Naquele ano em que falávamos de abertura política e lutávamos por eleições diretas, comemorar o aniversário de Prestes reunia muitos sentidos.

Ao liderar a Coluna Prestes na década de 1920, o revolucionário pretendia derrubar a representação oligárquica e da elite agrária existente no governo brasileiro naquele período da Primeira República. Recebeu a alcunha de Cavaleiro da Esperança²⁸, por despertar sentidos de liberdade e abalar o poder instituído.

Eu e o ator Omar Rocha fomos designados para declamar poesias de autores cearenses durante a festa (Figura 38). Lembro-me de Prestes ao lado de Taiguara, ambos vestidos de branco. Os dois assistiam a tudo atentamente com semblantes serenos.

Taiguara Chalar da Silva ficou conhecido, para além da sua fama como cantor, pela sua resistência à censura naquele tempo de ditadura brasileira. O cantor, compositor e instrumentista nasceu em Montevideu/Uruguai e naturalizou-se brasileiro.

Taiguara nunca foi preso nem torturado, como ocorreu com outros militantes de esquerda à época, mas sua vida e carreira foram das mais afetadas, foi o compositor que mais teve obras censuradas, ao todo 68 canções de sua autoria foram proibidas nessa ditadura, não obstante, ele nunca abandonou a militância política ligada à esquerda.

Incontestavelmente, aquela foi muito mais do que uma festa de aniversário. Os diálogos com Prestes e Taiguara tornaram o evento uma inesquecível e fecunda experiência de formação política aos estudantes e artistas que foram para o evento em caravanas, partindo de diversos estados nordestinos, um diálogo permeado de arte, poesia e música.

²⁸ “Luís Carlos Prestes: O Cavaleiro da Esperança” é a biografia poética do líder revolucionário Luís Carlos Prestes, escrita por Jorge Amado e publicada em 1942.

Figura 38 - Poesias para o camarada Prestes - Janice Lima e Omar Rocha.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Quando mudei para Santarém/PA, naquela época, professor licenciado em Física era raridade, então comecei uma desgastante maratona de trabalho: escola particular, escola do estado e cursinho pré-vestibular. A procura era intensa, os pais iam a minha casa pedir para que eu preparasse seus filhos para o vestibular, e assim acabei montando uma sala de aula na minha residência, e ali ministrava aulas de Física, Química e Matemática, preparatórias para o vestibular e também de reforço escolar.

Os finais de semana, os feriados, e muitas noites eram preenchidos com aulas e mais aulas. Um ano e meio depois, estava com uma estafa profunda, que gerou outros problemas de saúde, e acabei pedindo demissão das escolas, fechando o “cursinho” da minha sala e vindo morar em Belém, onde passei seis meses em tratamento de saúde, sem poder trabalhar.

De 1992 a 2002, além de exercer o cargo de técnico em assuntos culturais na Fumbel, fiz o curso de Especialização em Inter-Relações Arte Escola na Universidade Federal do Pará (1994-1995)²⁹, cuja monografia de conclusão versou

²⁹ O curso de Especialização Inter-Relações Arte Escola foi estruturado com disciplinas comuns às três linhas quando reunia os 30 (trinta) estudantes, e disciplinas específicas para os 10 (dez) estudantes de cada linha. As disciplinas comuns eram: Metodologia de Pesquisa em Arte ministrada pela professora Heloísa Ferraz; Fundamentos da Arte-Educação – Maria Lúcia Batesat; Educação Estética – Benedito Nunes; Fundamentos do Processo do Conhecimento Artístico – Regina Machado; Metodologia de Ensino de Arte – Maria Fusari; Seminários ministrados por Ernani Chaves e Emanuel Matos. As disciplinas específicas de Teatro foram: Teatro na Contemporaneidade, ministrada por Beatriz Cabral; Análise e Teoria do Teatro – Silvana Garcia; Teatro e Escola – Renan Tavares; três oficinas de Artes Cênicas, ministradas pela professora Ingrid Koudela; e ainda fiz a oficina II de Artes Visuais direcionada à Performance, ministrada por Lucimar Bello Frange.

sobre o ensino de teatro, por meio de jogos teatrais, orientada pela professora doutora Ingrid Dormien Koudela, sob o título “Nasce o *gestus*”.

Cada disciplina do curso, cada minuto ao lado de pessoas da Arte, foi essencial e teve papel importante na minha formação. O curso tinha três linhas de formação: Artes Visuais, Artes Cênicas e Música, com 10 (dez) alunos em cada linha.

A professora e teatróloga Ingrid Koudela ministrou três oficinas no curso e eu considero que estas foram essenciais para a minha reimersão no teatro, mudando significativamente o meu entendimento acerca do papel do teatro na educação e o meu exercício docente na arte. Nas suas aulas conhecemos as peças didáticas e as técnicas de estranhamento de Bertolt Brecht, aprofundamos sobre os processos de improvisação advindos das experiências de Viola Spolin, e experimentamos os jogos teatrais.

Em uma das oficinas pedagógicas ministradas pela professora Ingrid Koudela, trabalhamos com um fragmento da peça didática de Brecht “De nada, nada virá”. Na fábula, dois pastores constataam que o seu rebanho está sendo furtado, e na busca de solução para o problema discutem sobre o conceito de verdade, pois, segundo o mais velho deles, uma útil mentira pode muito bem, e deve, substituir a verdade. Os dois resolvem contratar um guarda, e então surge a figura de Bogderkhan (O Nada), que se sujeita a toda sorte de humilhações e perigos em troca de algumas migalhas de pão, para dividir com sua mulher.

Numa das aulas, eu e Salustiano jogamos juntos, construindo a gestualidade dos dois pastores (o pastor mais novo e o pastor mais velho), enquanto os demais alunos da turma ficaram na plateia. Embora as falas da fábula de Brecht fossem utilizadas literalmente, o desafio era elaborar um contexto diferente para a cena.

Na Figura 39 observa-se, no primeiro plano, o Pastor mais velho que está sentado, de pernas cruzadas, cujos braços repousam também cruzados sobre o colo, com uma das mãos apoiada sobre um livro fechado e segurando a ponta da corda que enlaça o pescoço do outro pastor. Sua cabeça está levemente inclinada para a esquerda, e sob os óculos percebe-se um olhar oblíquo e vago. No segundo plano, observa-se o Pastor mais jovem, que está de pé, com as pernas um pouco afastadas, cabeça erguida e segurando um guarda-sol com firmeza. Seu olhar parece enxergar algo distante. A corda que enlaça o seu pescoço encontra-se sob o domínio do Pastor mais velho.

Figura 39 - Jogo teatral – jogadores/atores: Salustiano Vilhena e Janice Lima.



Fonte: Foto de arquivo da pesquisadora.

A cena revela as relações de poder estabelecidas entre os dois personagens. O peito estufado do Pastor mais velho indica a sua suposta superioridade sobre o outro, enquanto o fato de dominar o uso da corda que enlaça o pescoço do Pastor mais novo estabelece o seu poder sobre aquele. Contudo, a cabeça erguida do mais jovem revela que o mesmo não aceita a posição de inferioridade imposta pelo seu opressor, o olhar distante demonstra a sua crença num futuro diferente.

Em “De nada, nada virá”, há um personagem denominado o Pensador. Na manhã do dia 27 de janeiro de 1995, apresentamos as cenas brechtianas aos demais alunos do curso de especialização, com a condução de Ingrid Koudela no papel de O Pensador. No prólogo, o Pensador dirige-se aos atores posicionados em cena:

Tenho algumas indicações a fazer. Se quiserem que eu leve a sério suas ações, não atuem com aquela empolgação que observamos em pessoas que acreditam dizer, através da emoção, quase tudo. No desenvolvimento de suas ações, não mostrem um ódio excessivamente forte, para que eu possa me dar ao tempo de comparar as ideias que vocês manifestam com aquelas que eu conheço. Tenho uma segunda indicação a fazer. Não mostrem aquilo que o homem faz como se fosse evidente. Não o aproximem demais de mim, prefiro que o tornem estranho, para que eu possa conhecê-lo melhor. Pois, acima de tudo, desejo assumir aquela atitude, sentado em minha cadeira, adequada a um pensador, ou seja, uma atitude de busca de conhecimento (Brecht, 1995, p. 262).

Nessa fala, Brecht introduz de modo bem evidente um aspecto fundamental da sua poética: o “efeito de estranhamento”, o qual exercitamos durante as oficinas. A fotografia (Figura 40), mostra a cena de Bogderkhan (Janice Lima, jogadora/atriz) e sua mulher (Wlad Lima, jogadora/atriz), em que os dois dialogam sobre o conforto da cabana e do cobertor, bem como sobre as crostas de pão que vão alimentá-los, em troca do aceite do personagem para fazer a segurança do rebanho.

Figura 40 - Jogo teatral – peça didática “De nada, nada virá” de Bertolt Brecht.



Fonte: Foto de arquivo da pesquisadora.

Bogderkhan e sua mulher estão protegidos, aquecidos e alimentados, e, enquanto comemoram com uma merecida noite de sexo, o rebanho do seu senhor é furtado. Pela manhã, o Pastor mais velho e o Pastor mais novo chegam para cobrar o rebanho. Bogderkhan finge-se de morto e sua mulher conta que fora morto em combate, mas quando percebe que vão perder as crostas de pão, o marido sai de baixo da pele que o aquecera durante a noite e revela que estava afugentando os ladrões. Entretanto, os pastores resolvem se livrar do casal.

Reexaminando essa cena, observa-se a posição humilhante do casal de explorados diante dos patrões e suas crostas de pão. Os dois se veem obrigados a mentir para salvar as próprias peles, e não percebem que não há saída para eles, pois já não têm utilidade nenhuma para os seus senhores. No final, o Pensador diz:

O que mais gostei foi que o Nada era um ser humano, uma pessoa determinada, com características próprias, uma forma singular e única do Nada. Esse ser humano era inqualificável apenas do ponto de vista social – no qual ele era Nada” (Brecht, 1995, p. 268-269).

Nessa última cena o Pensador avalia o exercício dos jogadores/atores. Observa-se na peça didática de Brecht que ele se utiliza de um metateatro (o teatro dentro do teatro) para esclarecer aspectos da sua proposta política-estética. De acordo com Koudela (1992, p. 33-34):

Através da teoria e prática da peça didática, Brecht cria um método de exame da realidade social. Trata-se também de uma forma de teatro que abriga o compromisso conceitual de instruir seus praticantes na ‘alegria da libertação’ e tornar-lhes apreensível o ato da liberdade.

Quando Brecht define *gestus* em sua proposta política-estética, agrega ao termo o sentido de social e o amarra à condição de uma relação comunicacional, pois o *gestus* somente ocorrerá numa relação entre seres humanos, ou seja, só há *gestus* se esse for efetivado por um indivíduo na presença de outro indivíduo. Na gramática brechtiana, o gesto tem profunda significação na técnica de estranhamento utilizada nas peças didáticas.

O significado de estranhamento está ligado, na peça didática, com a memória corporal. Não nos lembramos apenas de conteúdos verbalizados: é como se o próprio corpo, tronco e membros, guardasse o sentido social de gestos, tons e posturas corporais (Koudela, 1992, p. 61).

Dessa forma, os aprendizados e as experiências vivenciadas nas oficinas ministradas pela professora Ingrid Koudela repercutiram mudanças essenciais nas minhas práticas profissionais com a arte no museu, na sala de aula e no meu fazer artístico.

A disciplina denominada “Oficina II de Artes Visuais”, ministrada pela professora Lucimar Bello, foi dirigida para a performance e oferecida aos estudantes das três linhas. A performance é uma linguagem artística que se manifesta para além da linguagem teatral, como afirma Renato Cohen (1998), numa experiência parateatral³⁰.

A professora Lucimar Bello trouxe-nos inúmeras referências históricas de arte importantes dos anos 1960 e 1970, como o happening e a body art que antecedem, e de certo modo proporcionam o advento da performance como princípio filosófico da experiência com o corpo.

³⁰ Como universo parateatral classificamos manifestações que preenchem os axiomas teatrais (acontecimento, ao vivo, para público) e que alcançam (campo para) todos os corolários da representação/convenção” (Cohen, 1998, p. 12).

A Figura 41 revela o posicionamento dos três *performers* (Janice Lima, Salustiano Vilhena e Carmem Bragança) no ambiente criado para a performance. Ao adentrar o espaço (uma sala do Museu de Arte da UFPA – MUFPA), o público se depara com uma espiral formada por volumes de água colorida em sacos plásticos transparentes dispostos sobre a superfície azul.

Figura 41 - Performance “Água – Efêmera Metáfora”.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

No centro, três figuras sentadas insinuam uma pirâmide humana (analogamente, água em estado sólido). Não havia indicações acerca de onde o público poderia sentar-se, contudo, como esperávamos, a medida que as pessoas foram entrando acomodaram-se próximos às paredes, no ambiente sonoro da música de Kitaro que insinuava serenidade, calma.

Os movimentos dos performers alteram de acordo com as mudanças de sonoridade, como no momento em que se ouve Hermeto Pascoal, e estes tornam-se vertiginosos, revoltos, numa proposição de tirar o público de suas cômodas posições, para avolumar a água.

A performance particulariza os espaços natural e construído e os transforma em espaço humano. A sua essência encontra-se no discurso do corpo e não no manuseio do corpo, com uma finalidade artística. O corpo dramatiza, caricaturiza, enfatiza e transgride

a realidade operativa. E, nesse sentido, a performance é uma realização de desejos – ela não tenta fazer arte, é arte presentificada pelo corpo do performer.

A carga semiótica da performance está enraizada numa espécie de apresentação, ela não existe concretamente porque o objeto (referente) é um signo, mas porque se torna um signo durante o curso de seu desenvolvimento (princípio do *art in progress*) (Cohen, 1998).

Passei a me interessar cada vez mais pelos estudos da performance. Em 1998 ganhei de presente de Marisa Mokarzel, o livro “*Work in Progress* na Cena Contemporânea” resultado da tese de doutoramento de Renato Cohen, cuja leitura ampliou a minha visão de performance, e posteriormente participei de uma oficina ministrada pelo autor, oferecida pela Escola de Teatro de Dança da UFPA.

Na Figura 42, os integrantes da performance “Água – Efêmera Metáfora” posam com a professora Lucimar Bello, que nos trouxe referências fundamentais e um programa de disciplina que repercutiria profundamente nas minhas experiências profissionais com a arte daí por diante.

Figura 42 - Integrantes da performance “Água – Efêmera Metáfora” com a professora Lucimar Bello.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Essas experiências foram fundamentais à minha produção artística mais recente “Estratigrafias de uma Andarilha” (2021), uma instalação contendo um vídeo de *performance*, lambes e uma caixa de vestígios da *performance* (Figura 43), que foi exposta na mostra “Entre processos” na Galeria de Arte Candeeiro, no período de 1º de junho a 1º de agosto de 2021.

Figura 43 - Performance e Instalação “Estratigrafias de uma Andarilha”.



Fonte: Disponível em: <http://www.candeeiro.art.br>. Acesso em: 20 jul. 2021.

A elaboração dessa performance iniciou durante o curso “Poéticas em Processo: deslocamentos, paisagens, memórias e ruínas”, ministrado pela professora Heldilene Reale, em modalidade remota, no período de 23 de março a 9 de abril de 2021, durante a pandemia do Covid-19.

Os encontros do curso colocaram em diálogo os processos de criação artística dos participantes, em que se refletiu sobre as noções de memórias, paisagens e ruínas em cruzamento com as experiências compartilhadas entre os mesmos. A exposição “Entre Processos” foi um desdobramento dessas ações.

Ao longo do curso, fui desencavando as múltiplas camadas de visualidades e narrativas que venho operando e colecionando em cadernos, como um dos meus poucos retratos infantis e de família que restaram das perdas ocasionadas pelas viagens em fuga de minha família, durante o período da ditadura de 1964 (Figura 44).

Figura 44 - Fotografia das irmãs Janice, Solange e Mirna (1965).



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Nos cadernos reencontrei as crônicas “Noite na Lagoa de Parangaba”; “Peregrinações de Raimundo, Sebastiana e suas filhas”; “Desaparecidos”; “Volta do Exílio no Rosa da Fonseca”; e “Desembarque”, cujas narrativas são memórias dos acontecimentos vividos pela minha família nessa época.

Meus arquivos não são muito organizados, mas não foi difícil encontrar os cadernos onde escrevo poesias, crônicas, roteiros de performances, desenhos, pinturas e os rascunhos de propostas de lambes que pensei um dia colar pela cidade numa ação performática (Figura 45).

Figura 45 - Rascunhos de lambes num caderno de artista.



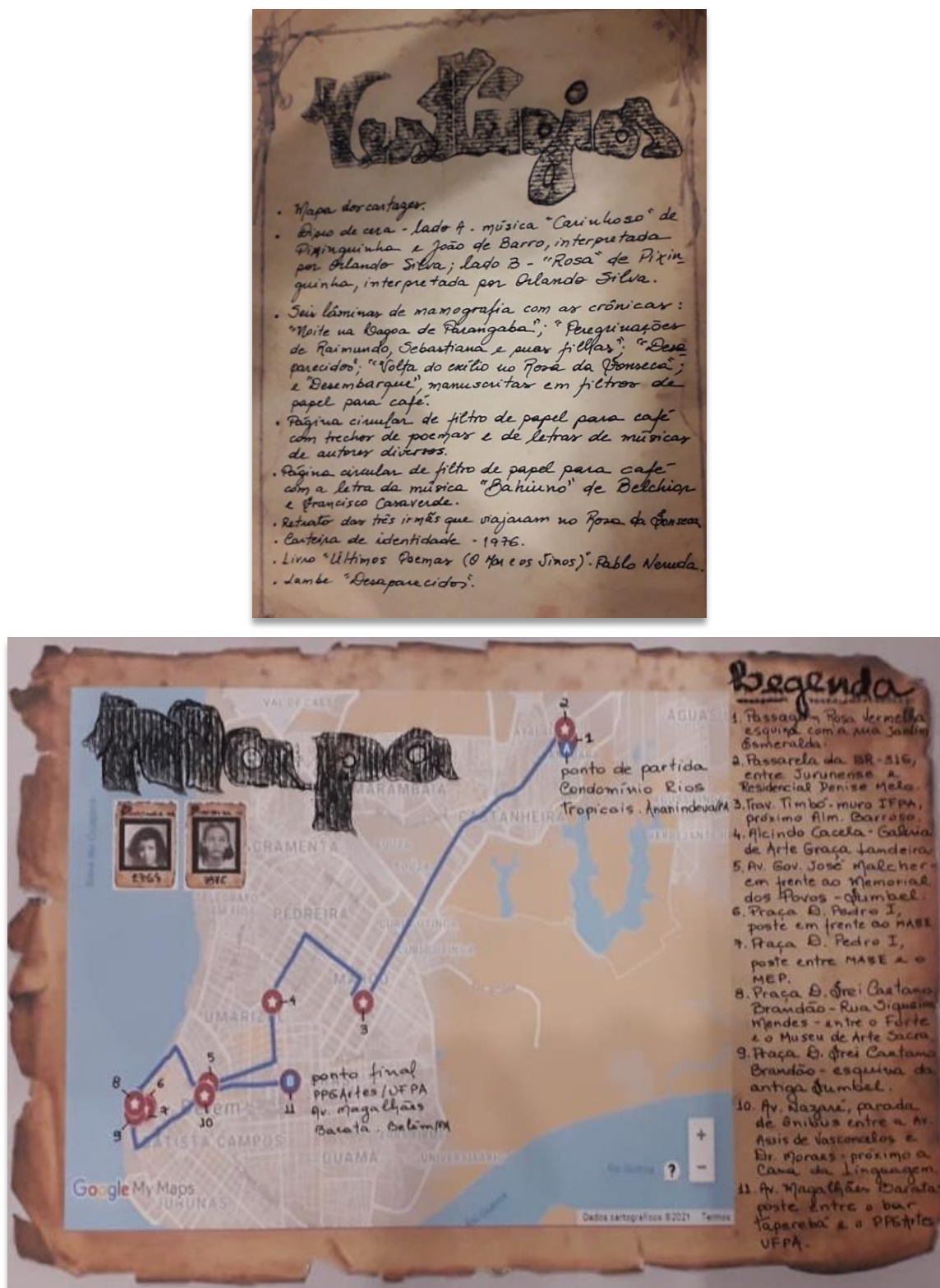
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Da busca de anotações e rascunhos de performances nos meus cadernos e no diálogo com os interlocutores do curso, bem como, pelo processo de curadoria da professora Heldilene, nasceu a performance “Estratigrafias de uma andarilha” – uma narrativa dos territórios existenciais habitados por mim e minha família. Exílios, retornos e perdas ocorridos no período obscuro de 1964 a 1976, no auge da ditadura militar no Brasil.

O processo estratigráfico realizou-se numa espécie de bricolagem de mim, quando comecei a procurar e recolher vestígios dos deslocamentos e experiências empreitados nessa época. As crônicas tornaram-se os condutores da ação/intervenção performática, que consistiu em colar dois cartazes em locais próximos às instituições onde tenho ou tive alguma relação de trabalho com a arte em Belém, e em locais que revelam meus percursos cotidianos de Ananindeua, onde moro, a Belém, onde trabalho, e vice-versa (Figura 46).

A performance foi fotografada e gravada em um vídeo que compõe a instalação, que se compôs também de imagens, textos, objetos dispostos em uma caixa preta que podia ser manuseada pelo público.

Figura 46 - Mapa do percurso da performance e Rol dos vestígios.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A videoperformance³¹ apresenta uma narrativa sobre os territórios existenciais por mim habitados, ao longo de sucessivos exílios políticos de minha família. “Estratigrafias de uma andarilha” reivindica-se como um posicionamento artístico e político ante toda forma de repressão e censura; é uma forma poética para se tirar do silêncio e da ausência impostos, uma temática ainda hoje mal contada e pouco explorada pela história oficial. A filmagem e as fotografias da performance foram realizadas por Natan Garcia e Heldilene Reale, com edição e montagem final de Heldilene Reale e Janice Lima (Figura 47).

Figura 47 - Fotografia do ato performático.



Fonte: @heldileneriale. Arquivo da pesquisadora.

³¹ “Estratigrafias de uma andarilha” (9’57”, 2021). GEAP. Arte pública no Brasil: convergências e dissensos (IV Seminário Nacional - GEAP Brasil 2022, p. 282, ISBN 978-65-87556-04-8). Disponível em: https://youtu.be/I5IW0IzJ_fo

4 TERCEIRA CAMADA: CAMINHOS PROFISSIONAIS NA CULTURA

Dos nossos medos
 nascem as nossas coragens,
 e em nossas dúvidas,
 vivem as nossas certezas.
 Os sonhos anunciam
 outra realidade possível,
 e os delírios outra razão.
 Nos descaminhos
 esperam-se surpresas,
 porque é preciso perder-se
 para voltar a encontrar-se.

Eduardo Galeano

O concurso para a FUMBEL/PMB foi essencial para a minha tomada de decisão e mudança de área profissional das Ciências Exatas para a Arte, pois apresentou-me a possibilidade de trabalhar na área da cultura, algo que sempre fiz de forma amadora, como se dizia naquela época, e que sempre me deu um prazer indescritível.

4.1 O CARGO DE AGENTE EM ASSUNTOS CULTURAIS NA FUMBEL

Fui nomeada em 4 de fevereiro de 1992 para o cargo de Agente de Assuntos Culturais³², lotada inicialmente no Departamento de Ação Cultural (DEAC) da Fundação Cultural do Município de Belém (FUMBEL), órgão da Prefeitura Municipal de Belém (PMB).

O diretor do DEAC nesse momento era Eduardo Sizo (falecido em 2020, em virtude do vírus do COVID-19). Carismático, Sizo acolheu carinhosamente a mim e os demais concursados que iam chegando, e no final do dia cantamos parabéns para a aniversariante Laura Góes, técnica em assuntos culturais (na época, chefe da Divisão de Artes Cênicas). Quando Sizo soube que eu não era de Belém e havia chegado aqui há pouco tempo, encarregou-se de me mostrar os espaços culturais, os barracões de escolas de samba e a arquitetura colonial da cidade.

³² O cargo de Agente em Assuntos Culturais equivale à formação em nível médio. Como a minha graduação em nível superior era em Física, não pude me submeter ao cargo de Técnico em Assuntos Culturais, que exigia curso superior em áreas afins à arte e à cultura. No período de 1994 a 1995, fiz o curso de Especialização em Inter-Relações Arte Escola, realizado pela Universidade Federal do Pará; e em 1996 houve novo concurso da prefeitura, e desta vez pude concorrer e assumir um dos cargos de Técnica em Assuntos Culturais no Museu de Arte de Belém. No período da pandemia de COVID-19, fiz uma segunda licenciatura, graduando-me em Artes Visuais, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI).

Cheguei ao DEAC/FUMBEL às vésperas do Carnaval (1992), quando toda a fundação estava envolvida no árduo trabalho de organização do evento, especialmente dos concursos de escolas de samba e blocos carnavalescos, que necessitam de uma infraestrutura muito grande.

As minhas referências e experiências com o carnaval eram mínimas. Na infância, lembro da fantasia de Colombina feita de papel crepom que minha mãe costurou para que eu fosse fantasiada assistir os desfiles carnavalescos que aconteciam em Fortaleza. Lembro também de assistir os cursos³³ carnavalescos quando morei em Teresina/PI.

Então, procurei auxiliar em tudo o que podia, ávida para entender e aprender como era a produção desse evento. Fazia tudo o que me pediam com um prazer inenarrável, desde as tarefas mais simples como datilografar os nomes das autoridades e convidados do prefeito nos crachás e neles colar as suas respectivas fotos, até as mais árduas, como me responsabilizar junto com o meu colega Carlos Gonçalves, pela bilheteria das arquibancadas.

Depois do Carnaval, nós, agentes e técnicos culturais recém-concursados, ávidos pelo exercício da nossa profissão, e sob a coordenação da então técnica cultural Rosangela Britto, elaboramos um projeto que foi denominado “Mercado de Oficinas”. O objetivo do projeto era oferecer um conjunto de oficinas de arte aos produtores de cultura e outros agentes culturais que trabalhavam nas associações comunitárias e associações de bairro de Belém.

Depois de mapearmos as associações existentes nos bairros, fui encarregada de visitá-las levando informações, convite e fichas de inscrições. Essa foi uma oportunidade importante para que eu conhecesse Belém, de fato, e posso dizer que foi o primeiro exercício de cartografia que eu fiz, mesmo sem ter lido até então sobre o assunto. Para a execução do projeto, fiquei responsável por ministrar a oficina de Teatro³⁴ e a professora Ana Del Tabor foi convidada para ministrar a oficina de Arte-Educação³⁵.

³³ Corso é um tipo de desfile alegórico carnavalesco, em que os veículos são ornamentados e conduzem grupos de foliões fantasiados. Essa tradição teve início no final do século XIX, e chegou ao século XX, alcançando o seu ápice nos anos 1920 e 1930. Morei em Teresina/PI, de 1970 a 1971, e lá essa tradição carnavalesca se mantém até hoje.

³⁴ A oficina de Teatro realizou-se no período de 5 de maio a 18 de junho de 1992, com carga horária de 60h, no Complexo Cultural de São Brás.

³⁵ A oficina de Arte-Educação realizou-se no período de 9 de maio a 13 de junho, com carga horária de 20h.

E quando chegou o São João, Miloslav Pereira (chefe da Divisão de Música) me deu uma missão, no mínimo desafiadora, coordenar a programação de “Pássaros Juninos”, uma manifestação cultural genuinamente paraense que eu só conhecia das leituras nos antigos Cadernos de Cultura³⁶ da SEMEC/PMB, nos quais eu havia estudado para o concurso da FUMBEL.

Mas entendi perfeitamente porque aquela coordenação foi a mim destinada, exatamente para que eu conhecesse com mais profundidade essa importante manifestação da cultura paraense. Assim, coordenando essa programação eu assisti 28 apresentações de “Pássaros Juninos”, distribuídos nas noites de sexta-feira, sábado e domingo do mês de junho de 1992, no Teatro Municipal de São Brás, que existia num dos galpões do Complexo Cultural de São Brás, ao lado da sala onde funcionava o DEAC/FUMBEL.

Para mim, foi uma verdadeira imersão na cultura paraense, um aprendizado inesquecível sobre esse teatro enraizado nas culturas originárias do Pará. Nas semanas anteriores aos festejos juninos, nós éramos escalados para fazer visitas técnicas aos espaços onde aconteciam os ensaios dos diversos grupos de manifestações culturais. E foi assim que conheci outras manifestações culturais paraenses, como: “Cordões de Bichos”, Bois-Bumbás e as Quadrilhas Juninas.

Numa dessas visitas técnicas que aconteceu na casa de Mestre Setenta, localizada no bairro do Guamá, assisti pela primeira vez o ensaio do Boi Tira-Fama, um dos bois-bumbás mais antigos de Belém. Mestre Setenta mantinha, numa das salas de sua residência, uma espécie de exposição memorial, onde podíamos ler matérias de jornais sobre as apresentações do “Tira-Fama” e ver as mantas do boi finamente bordadas pela sua esposa.

A manifestação cultural denominada “Boi-Bumbá” é oriunda dos folguedos de negros escravizados, e para aprofundar o conhecimento sobre suas origens e formas de se manifestar, foi fundamental estudar a obra de Vicente Salles (1971, 1994). Para o autor, são traços comuns do enredo do boi-bumbá da Amazônia: “[...] ser um folgado de escravos, realizar-se na quadra junina, apoiar-se numa vanguarda aguerrida, a malta da capoeira” (Salles, 1994, p. 342),

³⁶ SOUZA, Lourival Pontes e. **Amor proibido ou Sangue do meu sangue**. Belém: SEMEC, 1984. (Cadernos de Cultura – Teatro 2); GOMES, Laércio. **Os longos dias de vingança**. Belém: SEMEC, 1984. (Cadernos de Cultura – Teatro 3); PEREIRA, Noêmia da Silva. **Pássaro Tem Tem**. Belém: SEMEC, 1984. (Cadernos de Cultura – Teatro 6).

Os bois-bumbás, mesmo após a supressão do regime escravagista, sobreviveram a toda sorte de perseguição, repressão policial e riscos de proibição do seu desfile pelas ruas. O Boi Caiado, o mais temido e mal-afamado pela imprensa, foi assim descrito na gazeta “A Voz Paraense”:

O Boi Caiado, festejado na véspera de São Pedro, à noite, por mais de 300 moleques pretos, pardos e brancos, de todos os tamanhos, que por horas esquecidas atropelavam as pedras e o capim das ruas e praças da cidade e Campina, deu em resultado suas facadas e pauladas além de certos vivos atentatórios da moral, e segurança pública. Oxalá que os encarregados de Polícia acabem com o Boi Caiado, assim como se acabou com o Judas em sábado de aleluia; porque ao – ruge, ruge se formam as cascavéis (Salles, 1994, p. 344).

Observa-se nessa matéria da gazeta, como as manifestações populares de sua cultura eram exterminadas socialmente nesse período.

Em 1993, participei ativamente das atividades de organização do Carnaval, quando a FUMBEL propôs uma série de palestras e oficinas aos carnavalescos, trazendo nomes como Joãosinho Trinta para uma concorrida palestra durante o evento. Nesse ano, fui relatora da Comissão de Carnaval, e fiz as atas de todas as reuniões pré-Carnaval, portanto, foi um ano em que acumulei conhecimentos e experiências significativas sobre o Carnaval Paraense.

No ano seguinte, fui designada para coordenar o desfile das escolas de samba de Mosqueiro. E toda essa experiência adquirida me conduziu ao estudo mais aprofundado dos enredos das escolas de samba e, por esse motivo, durante todo o tempo em que fiquei afastada da FUMBEL, era convidada a compor o corpo de jurados dos desfiles carnavalescos realizados pela prefeitura de Belém. Quando retornei, passei a coordenar a comissão de jurados, tanto do Carnaval, quanto do São João, sempre em parceria com a servidora Alice Miranda.

Minha última atuação nos concursos carnavalescos de Belém, aconteceu este ano (2023), quando coordenei o processo seletivo de julgadores para os concursos oficiais de agremiações carnavalescas de Belém e Distritos, e todos os processos relativos ao edital³⁷, inclusive o Seminário Formação de Jurados, no qual ministrei os conteúdos e critérios de avaliação relativos ao quesito Enredo, a professora e artista visual Sanchris Santos ministrou os conteúdos e critérios de avaliação dos quesitos “Alegoria”, “Fantasia” e “Porta-Estandarte”; o professor e músico João Paulo Pires ministrou os conteúdos e critérios de avaliação dos quesitos “Bateria”, “Harmonia” e

³⁷ Edital FUMBEL Nº 011/2022 de Habilitação, Seleção, Credenciamento e Formação de Julgadores para os Concursos Oficiais de Agremiações Carnavalescas de Belém e Distritos.

Samba-Enredo”; e a professora da área de dança Mayrla Andrade responsável pelos conteúdos e critérios de avaliação dos quesitos “Comissão de Frente”, “Evolução” e “Mestre-Sala” e Porta-Bandeira”.

Na Figura 48, da direita para a esquerda, estão: Janice Lima, Mayrla Andrade, João Paulo Pires e Sanchris Santos. Na Figura 49, Janice Lima e Sanchris.

Figura 48 - Seminário de Formação de Jurados.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 49 - Janice Lima e Sanchris no Seminário Formação de Jurados.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

4.2 O CARGO DE TÉCNICA EM ASSUNTOS CULTURAIS NA FUMBEL

Em 1995 passei a trabalhar no Museu de Arte de Belém (MABE), também departamento da FUMBEL, onde assumi a tarefa de colaborar na pesquisa e elaboração dos perfis biográficos dos artistas que possuem obras no acervo, para publicação no inventário desse museu naquele ano (FUMBEL, 1996).

Foi a primeira vez que pude conhecer um museu por dentro, para além das visitas habituais a exposições, e aquele ambiente me fascinou, ao perceber a vida cotidiana com os objetos musealizados e, principalmente, por vislumbrar a sua capacidade geradora de conhecimento. Então, posso dizer que, além desse trabalho ter sido a minha primeira experiência em museu, foi também a minha primeira pesquisa em arte.

Com a primeira tarefa concluída e com a intenção de continuar trabalhando no MABE elaborei um projeto para pesquisar sobre as origens do acervo, iniciando com o artigo “Da origem à espiritualidade no acervo – a dinâmica de um museu em constante formação”, publicado no livro “Tempo Passado, Tempo Presente” (Lima, 1997).

Nessa pesquisa, iniciei um estudo sobre a genealogia do museu e do seu acervo, buscando entender o contexto das aquisições das primeiras obras que geraram a sua composição, cujo texto referido foi atualizado e ampliado recentemente para compor esta tese, conforme segue a partir do próximo parágrafo.

Na virada do século XIX para o século XX, em pleno auge da exploração da borracha, que coincide com a *Belle Époque*³⁸ europeia, Belém foi palco de transformações ensejadas nos processos de modernização, instaurados pelo Intendente Antônio Lemos (1897-1911), com a instalação de energia elétrica, alargamento de ruas e calçadas, embelezamento dos logradouros com monumentos e jardinagem vistosos, construção e decoração luxuosa de prédios públicos.

Em especial investimento civilizatório, Lemos incentivou a produção artística, praticando o mecenato. Foi uma época marcada por profundas transformações culturais, traduzidas em novos modos de pensar e viver o cotidiano na capital paraense, aos moldes parisienses.

³⁸ A expressão francesa *Belle Époque* significa bela época. Representa um período de cultura cosmopolita e designa o clima intelectual e artístico na história europeia iniciada no final do século XIX, em 1871, perdurando até a eclosão da Primeira Guerra Mundial, em 1914. Em Belém, capital paraense, a *Belle Époque* coincide com o período áureo da extração da borracha e com os governos do Intendente Antonio Lemos (1897-1911) e do Governador Augusto Montenegro (1901-1909).

A Paris transformada pelo urbanista Georges-Eugène Haussmann, entre os anos 1852 e 1870, surgiu de um programa de obras públicas visando a modernização da capital francesa. Com propósitos de melhorias na circulação e higienização da cidade, apresentava calçadas largas, galerias, bulevares, jardins, parques e elegantes estabelecimentos comerciais.

Mas essa modernização estava literalmente ligada à arte. “Ninguém poderia negar que Paris foi a capital da modernidade. Capital simultânea de todos os tempos, de todos os lugares, comunicante no universal. Modernidade dupla, cultural, política, e dupla temporalidade” (Menschonnic, 2017, p. 32). Para o autor, a modernidade é um mercado, no caso, o mercado da arte, fora do qual não há modernidade nem arte.

Entretanto, é preciso considerar os pilares argumentativos que sustentam esse ideário de modernidade que oculta a colonialidade em seus processos de dominação e que produzem vítimas, exclusões e silenciamentos (Ballestrin, 2013).

A Paris da Belle Époque tem as artes como indício de processo civilizatório, e na Belém de Lemos não poderia ser diferente. Observam-se, assim, as semelhanças projetadas por ele. Paris era o exemplo, um espelho no qual se refletia Belém. Refinado e afeito aos salões de arte o Intendente valeu-se da prática do mecenato, encomendando obras de artistas renomados para decorar o Salão do Conselho Municipal já intencionando a criação de uma galeria de arte.

Lemos (1908, p. 103) registrou suas intenções em relatório, informando que essa galeria teria início com a tela “Últimos Dias de Carlos Gomes”, dos pintores Domenico De Angelis e Giovanni Capranesi, mas já havia adquirido também obras de Antônio Parreiras, Theodoro Braga e Carlos Azevedo, e estas já se encontravam decorando o salão do Conselho Municipal.

A prática de mecenato como forma de investimento nos processos civilizatórios e modernizadores tornou-se então

[...] um intenso e importante elemento para a economia política da imagem dos governantes. Por isso mesmo, Lemos e Montenegro eram vistos, segundo seus admiradores, como sujeitos sociais de um processo cultural que projetava Belém e o Pará para o Brasil e para a Europa (Coelho, G., 2014, p. 38).

O Palácio Antônio Lemos, que se tornou sede do MABE a partir de 1994, foi projetado por José Coelho da Gama Abreu, e sua construção foi concluída em 1885.

Ao longo de sua existência abrigou os três poderes, vindo a receber o nome do Intendente somente em 1950.

Durante o seu governo, Lemos tratou o paço municipal de modo ímpar adquirindo mobiliário, objetos de interiores e obras de arte para ornamentá-lo. O óleo sobre tela intitulado “Últimos dias de Carlos Gomes” foi a primeira encomenda de Lemos, com a intenção declarada de constituir um acervo para uma futura pinacoteca municipal e consta no catálogo do acervo do MABE como a número um.

Classificada como pintura do gênero histórico, pela sua elaboração narrativa e devido ao forte caráter oficializador e ornamental, a pintura representa o músico em seu leito de morte em um aposento suntuoso, cercado de autoridades, validando assim a importância do retratado (Figura 50).

Figura 50 - “Últimos dias de Carlos Gomes” - De Angelis e Capranesi.



Fonte: Acervo do MABE.

A obra “Últimos dias de Carlos Gomes”, produzida por Domenico De Angelis e Giovanni Capranesi em 1899, por meio da técnica óleo sobre tela possui dimensões de 224cm x 484cm.

Vindo de uma longa temporada de sucesso na Itália, o compositor Carlos Gomes³⁹ desembarcou em Belém no mês de maio de 1896, para presidir o futuro Conservatório de Música do Estado, a convite do então Governador Lauro Sodré. No ano anterior, fora diagnosticado de câncer em Portugal, e Belém tornou-se cenário de sua agonia e morte.

A pintura “Últimos dias de Carlos Gomes” ficou em exposição no Salão de Honra da Intendência, no Palácio Antônio Lemos, no período de 17 de setembro de 1899 até 12 de agosto de 1988, sendo transferida para o Museu da Cidade de Belém (MUBEL), ficando sediada provisoriamente em sua reserva técnica até junho de 1993, quando foi restaurada e retornou ao Palácio Antônio Lemos.

O breve histórico dessa obra é observado aqui como índice da gênese do acervo do MABE, não somente em razão do registro no relatório de Lemos, mas, principalmente, pelos significados que dela emanam desde a encomenda feita pelo Intendente até as formas como foi exposta na composição das narrativas expográficas ao longo do tempo.

O Museu de Arte de Belém (MABE), como instituição pública, originou-se do Museu da Cidade de Belém (MUBEL), criado pela Lei Municipal nº 7.348, de 20 de outubro de 1986, que, por sua vez, promoveu o amparo legal à anterior Pinacoteca Municipal de Belém, fundada em 1983. Instituído em 1991 como departamento da Fundação Cultural do Município de Belém (FUMBEL)⁴⁰, o MABE abriu suas portas no dia 12 de janeiro de 1994, nas dependências do Palácio Antônio Lemos, situado entre as praças D. Pedro II e Felipe Patroni, no centro histórico da Cidade Velha, em Belém-PA.

Seu acervo tem início, portanto, na virada do século XIX, durante a intendência de Antônio Lemos (1897-1911), quando este reuniu um significativo conjunto de obras de artistas nacionais e estrangeiros. O primeiro inventário do MABE foi publicado em 1996, seguindo rigorosamente as orientações do *Thesaurus* para acervo museológico, conforme Rosa Arraes (*apud* FUMBEL, 1996), e caracterizando os objetos musealizados em acordo com a função exercida pelo mesmo originalmente.

³⁹ Importante compositor brasileiro de ópera, Antônio Carlos Gomes nasceu em 11 de julho de 1836, em Campinas-SP, e faleceu em 16 de setembro de 1896, em Belém-PA. Sua formação musical se deu no Conservatório de Música do Rio de Janeiro e no, Conservatório de Milão. O autor de “O Guarani”, obra inspirada no romance de José de Alencar, destacou-se pelo estilo romântico, especialmente na Europa, sendo o primeiro autor brasileiro a ter sua obra apresentada no Teatro Scala, em Milão, na Itália (Frasão, 2021).

⁴⁰ A FUMBEL foi criada durante a gestão do Prefeito Augusto Rezende, e teve como primeiro Presidente Heitor Márcio Pinheiro. A criação do Museu de Arte de Belém (MABE) deve-se ao trabalho realizado por uma comissão presidida pelo professor José Afonso Medeiros Souza, que inclusive sugeriu este nome ao museu.

O referido documento (FUMBEL, 1996) informa ainda que foram criados: um Livro de Registro com inscrição de todas as obras que deram entrada no acervo a partir de 1994, fichas técnicas para documentação das obras, fichas onomásticas e fichas de movimentação do acervo. Não obstante, a sistematização desses documentos fundamentais ao acervo do MABE não teve continuidade, deixando de ser processados e atualizados por muitos anos. O fato de o museu não possuir uma divisão ou setor de pesquisa e documentação, propiciou, a meu ver, essa situação.

Nenhum outro inventário foi publicado depois deste, mas há catálogos de exposições do acervo que sucederam essa publicação, que oferecem pistas para (des)ocultarmos as políticas implícitas de formação desse acervo ao longo do tempo.

A atualização do inventário (Anexo C, volume 2 desta tese) realizada em 2020, durante a minha gestão, contabilizou um acervo eclético de 1.961 peças, composto de: pinturas, desenhos, gravuras, esculturas, instalação, cerâmicas, fotografias e objetos associados, equipamentos de comunicação escrita, insígnias, objetos cerimoniais e comemorativos, acessórios de interiores, objetos e equipamentos de iluminação, mobiliário, utensílios e equipamentos de fabricação de moedas, medalhas, cédulas e barras, armas de choque, elementos de construção (azulejos), equipamentos de medição, objetos rituais e cerimoniais e documentos de pagamento.

Não obstante, a ausência de uma política pública de patrimônio ou a existência oculta de uma política de governo que compreende a salvaguarda deste apenas como ato de tombamento, ou seja, que considera para tombamento apenas o critério de conservação de um bem cultural, ou ainda, que o valida exclusivamente pelo critério histórico/temporal, reforçam a definição desse museu como instituição conservadora e elitista.

O ato de salvaguardar o patrimônio musealizado vai além das medidas tomadas para garantir a integridade e a perenidade de suas coleções. É necessário que se criem condições de sustentabilidade e formas de garantir o seu acesso à sociedade, ou seja, neste sentido, dois aspectos fundamentais da salvaguarda são a pesquisa e a educação museal, para além da conservação do acervo. E o MABE, além de não possuir em seu organograma uma divisão ou setor de pesquisa e documentação, também prevalece a lacuna da educação museal.

Os museus precisam assumir o compromisso social de se colocarem como instituições pesquisadoras e educativas. E para que isso ocorra, os atos de pesquisar, documentar, adquirir, conservar e comunicar o acervo devem ser permeados de processos interdisciplinares, com a finalidade precípua de educar.

Tudo aquilo que o museu adquire, seja doação, compra ou outro meio, e passa pelos processos de musealização (pesquisa, documentação, conservação e comunicação), ganha o *status* de objeto musealizado ou, conforme Pomian (1987), semióforo – portador de significado. O conjunto de objetos que se encontra fora do circuito econômico, cujo valor simbólico interessa mais que o valor de troca, pela sua qualidade portadora de significado configura o acervo de um museu, porém, quais significados conformam ou configuram esse acervo? E para quem significam?

Embora a relevância do acervo defina-se pela sua documentação e pelo resultado do trabalho sobre ele, conforme Tereza Scheiner (2015, p. 35): “Esta evolução levou a uma acepção mais ampla da coleção, como uma reunião de objetos que conservam sua individualidade e reunidos de maneira intencional, segundo uma lógica específica”. Sendo assim, é fundamental compreender os significados atribuídos aos objetos musealizados em seu contexto de musealização.

Não obstante, no que concerne à noção de coleção tratada por Scheiner (2015), vale salientar que no MABE o acervo não está organizado em coleções nesse sentido, uma vez que praticamente não há pesquisa sistematizada com essa finalidade no museu. Vislumbram-se poucas pesquisas que sistematizaram coleções, para não dizer a única, aquela que sistematizou a coleção de retratos de Intendentes e Prefeitos de Belém, tratada no catálogo “Entre Imagens e Memórias do Poder” (Arraes, 2012).

No período de 1993 a 1996, a gestão municipal esteve a cargo do prefeito Hélio da Mota Gueiros, e os processos curatoriais e museográficos da exposição de longa duração no Salão Verde, tiveram como principais protagonistas os autores e curadores dessas ações: Mário Barata, Geraldo Coelho, e Rosângela Britto, cujos textos encontram-se na publicação do inventário (FUMBEL, 1996).

Na composição do Salão Verde (Figura 51), na parede ao fundo, em lugar destacado, encontra-se a obra sobre o falecimento de Carlos Gomes. Mário Barata, professor, museólogo, historiador e crítico de arte, que foi consultor nos processos de implantação do MABE no início da década de 1990, afirma que: “[...] optou, com

justiça, pela conservação, no andar superior do Palácio, de grandes salões, recuperando o gosto espacial e sobretudo decorativo da virada do século, mormente na chamada Era Lemos (1897-1911)” (Barata, 1996, n.p.). Ele também ressalta que “O acervo eclético de móveis e adornos já se tornou uma característica que fornece válida identidade ao Museu”. (Barata, 1996, n.p.).

Figura 51 - Salão Verde – Museu de Arte de Belém.



Fonte: FUMBEL (1996).

O museólogo refere-se à quarta reforma do Palácio Antônio Lemos, ocorrida no período de 1989 a 1993, então destinado a abrigar o MABE, restaurado em suas linhas originais a partir do projeto de 1860, voltando a ser sede do poder municipal e abrigando o museu, que incorporou todo o seu patrimônio de bens móveis, constituído de mobiliário, luminárias, pinturas, esculturas e demais objetos de interiores. A ambientação das salas almejava reaver para o palácio e, conseqüentemente, para o museu a aura de modernização da cidade de Belém do final do século XIX e início do século XX.

A Figura 51 retrata o Salão Verde em 1996, cuja expografia suntuosa reflete-se no piso em acapu e pau amarelo que ostenta o tapete persa Bathiar, de significativas dimensões: 609cm x 430cm. Sobre as mesas e aparadores, estatuária em bronze e mármore, vasos, ânforas em porcelana, do teto em estuque ricamente trabalhado pendem luxuosos lustres e nas paredes as pinturas de artistas nacionais e estrangeiros, e o espelho veneziano de cristal.

Quatro conjuntos de mobiliário expostos no Salão Verde representam os ambientes interiores das residências da elite abastada da época. O conjunto próximo à tela “Últimos Dias de Carlos Gomes” foi construído em Jacarandá da Bahia, possui estilo Império com influência francesa. Compõe-se de um canapé, seis cadeiras com espaldares em formato de liras, cujas cordas são em bronze, e duas mesas de apoio em estilo Inglês, de prateleiras circulares com colunas sustentadas por três pés sinuosos.

Tomando como referência essa imagem do Salão Verde, a fala de Mário Barata (1996) parece, a princípio, nortear a identidade do MABE como um museu representativo do período áureo da borracha em Belém, visando à conservação de uma identidade aos moldes do projeto de modernidade.

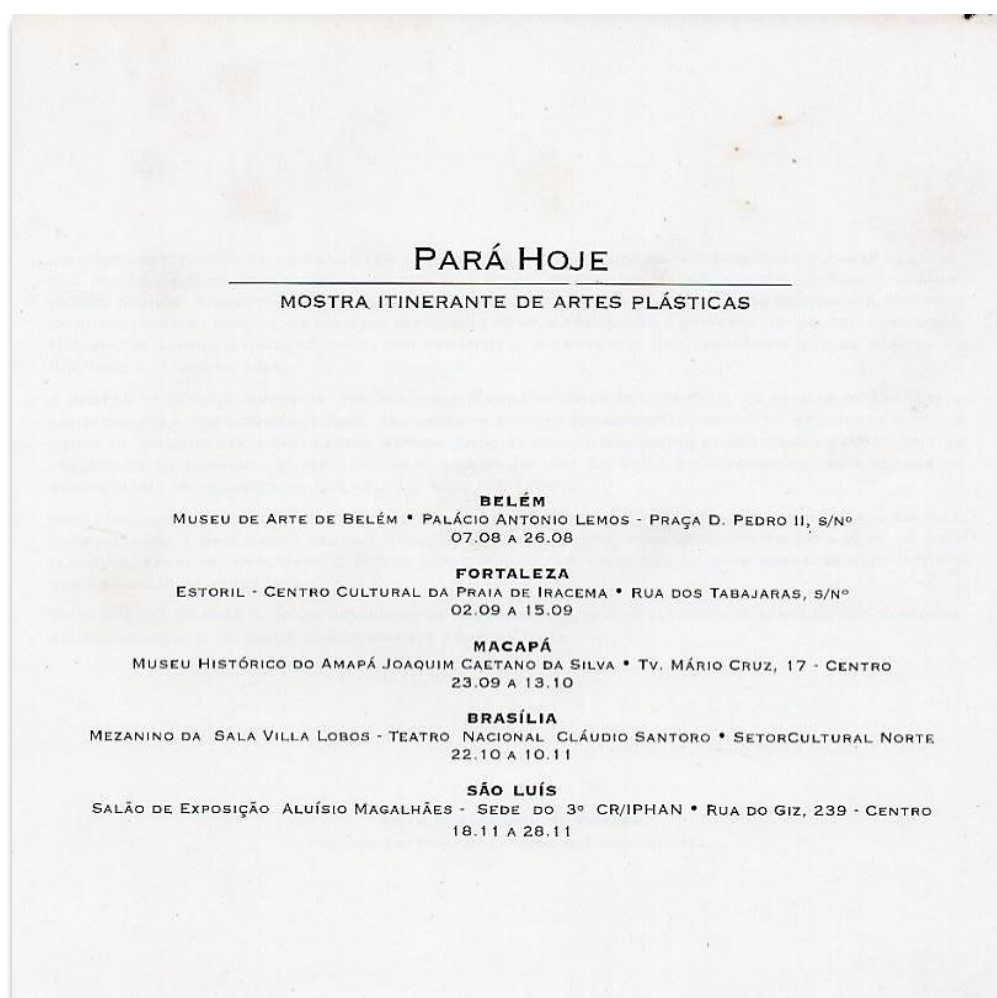
Entretanto, adiante, no mesmo texto Mário Barata (1996), aponta outras possibilidades ao referir-se às salas térreas do museu. Ele adianta que essas salas (atualmente são as de exposições de curta e média duração denominadas Theodoro Braga e Antonieta Santos Feio) devem ser destinadas, uma a exposições “temporárias” e a outra a exposições “periódicas do acervo do Museu, como sentido didático” (Barata, 1996, n.p.).

Além de indicar possibilidades de ampliação do acervo pela via das exposições de curta duração, o consultor aponta também para o sentido didático de exposições do acervo, tangenciando a concepção de uma museologia moderna, calcada nas dimensões sociais e educativas.

Rosangela Britto (1996, n.p.), primeira diretora do MABE (1994-1996), aponta um caminho que esse museu trilharia a partir daí, amparado na definição de museu moderno quanto às funções de: “[...] aquisição sistemática e técnica dos objetos para a formação de coleções; proteção, conservação e restauro do acervo; utilização social do acervo, trabalhando-o segundo uma preocupação ao mesmo tempo cultural, educativa sociológica”.

Assim, uma importante aquisição de arte contemporânea de artistas paraenses foi feita pelo MABE nesse período, que resultou na exposição “Pará Hoje – Mostra Itinerante de Artes Plásticas”, sob a curadoria de Rosângela Britto e Gileno Chaves. Detendo-me na versão realizada em Belém, participaram da exposição realizada no MABE, as obras dos artistas: Acácio Sobral, Dina Oliveira, Emmanuel Nassar, Geraldo Teixeira, Jorge Eiró, Marinaldo Santos e P. P. Conduru (Figuras 52 e 53).

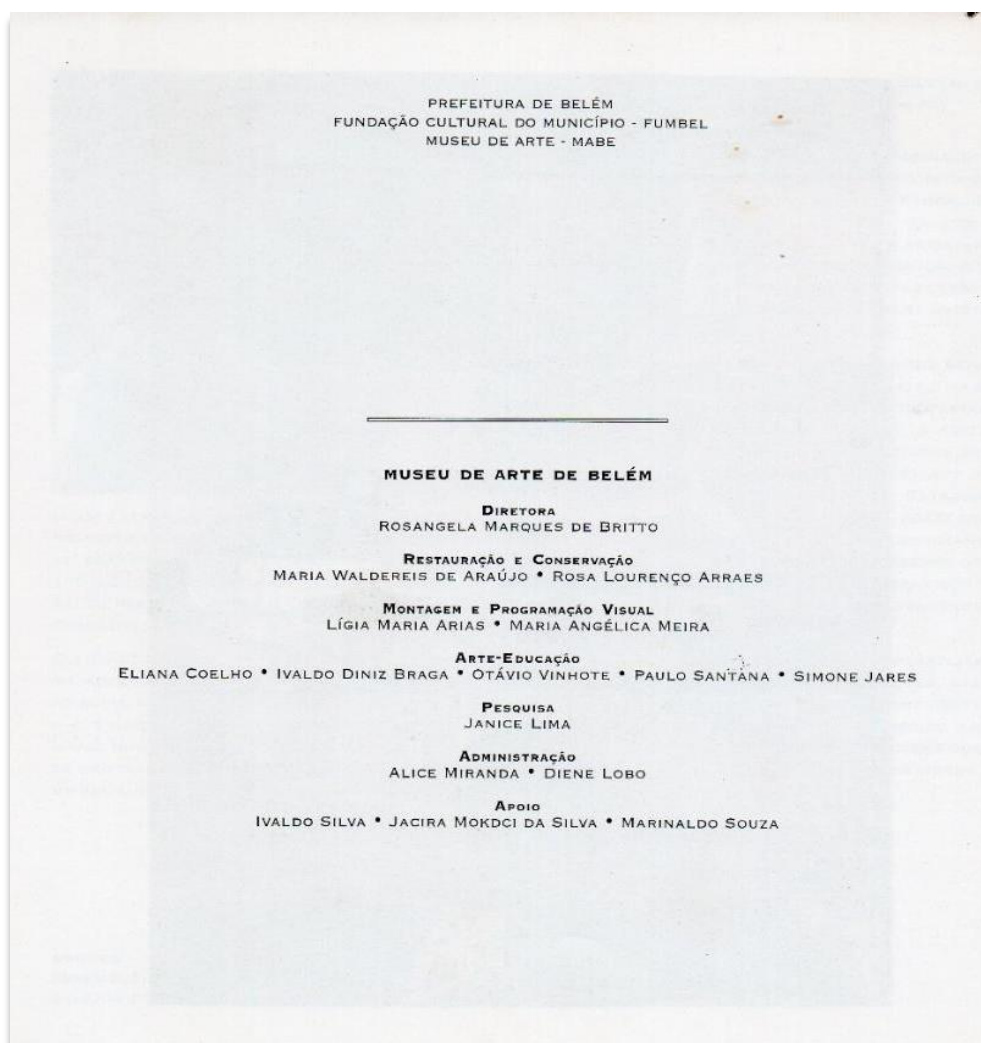
Figura 52 - Páginas do Catálogo da exposição “Pará Hoje”



Fonte: Catálogo “Pará Hoje – Mostra itinerante de Arte Plásticas” (MABE, 1996).

Essas obras foram adquiridas para o acervo do museu, ampliando-o no ano em que o MABE se filiou ao Conselho Internacional de Museus (ICOM), comprometendo-se a manter em nível internacional a conservação de suas coleções e as atividades educativas. Desta forma, o museu assumia seu compromisso com a arte produzida no Pará e seus artistas, afirmando a intenção de prosseguir como museu de arte.

Figura 53 - Páginas do Catálogo da exposição “Pará Hoje”.



Fonte: Catálogo “Pará Hoje – Mostra itinerante de Artes Plásticas” (MABE, 1996).

Nessa época eu estava concluindo os textos dos perfis biográficos dos artistas com obras no acervo do MABE, e nesse momento eu já ministrava aulas da disciplina “Formas de Expressão e Comunicação Artística – Artes Cênicas” nos cursos de Educação Artística da UFPA e da UNAMA.

Na UNAMA, juntamente com as professoras Sanchris Santos (disciplina “Percepção Visual”) e Mavilda Aliverti (“Formas de Expressão e Comunicação Artística – Música”), elaboramos um projeto interdisciplinar denominado “Gestos, Sons, Traços”, baseado nos três eixos da abordagem triangular: ler, fazer e contextualizar (Barbosa, 1997; 1998), e que se propunha ao estudo da arte diretamente na fonte, por meio de visitas programadas a exposições de arte.

Portanto, a proposta do projeto “Gestos, Sons, Traços”, em 1996, consistiu em visitarmos a exposição “Pará Hoje”, no MABE, e após a primeira leitura das obras realizada com os estudantes, dividimos a turma em sete grupos, ficando cada grupo responsável pelo estudo das obras de um dos artistas participantes da exposição. A linguagem escolhida para as releituras das obras presentes na mostra foi a performance.

Optamos pela mostra “Pará Hoje”, por apresentar obras de artistas plásticos paraenses contemporâneos, como objeto de estudo, e a leitura e releitura dessas obras, como procedimento didático-metodológico, através da proposta triangular sistematizada pela professora, pesquisadora e crítica de arte Ana Mae Barbosa. (Lima; Santos; Aliverti, 1997, p. 8).

Figura 54 - “Os Cupins” – obra do artista P. P. Condurú.



Fonte: Catálogo “Pará Hoje – Mostra itinerante de Artes Plásticas” (MABE, 1996).

A abordagem triangular funda-se no entendimento da arte como conhecimento,

[...] deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. (Barbosa, 1998, p. 33).

A segunda triangulação diz respeito à sua gênese, uma vez que a proposta surgiu influenciada por três abordagens epistemológicas: as *Escuelas al Aire Libre* (mexicanas), o *Critical Studies* (inglês) e o Movimento de Apreciação estética aliado ao DBAE (*Discipline Based Art Education*) americanos (Barbosa, 1998).

Figura 55 - Performance de Giovane e Alessandra, baseada na obra “Os Cupins”.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O sentido de interdisciplinaridade em que se baseou o projeto referencia-se também nos estudos de Ana Mae Barbosa (1984, p. 88), cuja definição reside na:

[...] exploração dos princípios organizadores e de gramática articuladora da obra de arte na música, na expressão corporal, nas artes visuais e no teatro separadamente, levando, entretanto o aluno a perceber o que há de similar e de diferente entre as linguagens artísticas.

Nesse contexto, as performances elaboradas no projeto “Gestos, Sons, Traços” emergiram dos processos de recodificação das obras de arte lidas, que ressurgiram na criação de uma nova rede de significados e significantes (Figuras 54 e 55).

Essa experiência, para mim representa um conjunto de significados elaborados coletivamente e qualificadores da nossa prática docente no uso da abordagem triangular e no exercício interdisciplinar, naquele momento histórico em que enfrentávamos o risco de retirada do ensino de arte dos currículos escolares, por meio da comissão encarregada de operar mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Empenhadas na adesão ao movimento de arte-educação dirigido pela Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), e localmente pela Associação de Arte Educadores do Pará (AAEPA), reafirmávamos a necessidade da arte na educação básica, por meio de ações junto aos nossos interlocutores mais próximos, nossos alunos, numa demonstração de que arte se ensina, em contraposição à máxima propagada pelo senso comum.

As performances (releituras⁴¹ intertextualizadas⁴² com as obras presentes na mostra) que surgiram de todo esse processo, foram apresentadas tanto na universidade (UNAMA) quanto no encerramento da exposição no museu (MABE). A atitude da diretora Rosangela Britto, que nos convidou a levar as performances para dentro do museu, faz-me pensar nas relações ambivalentes endógenas e exógenas necessárias ao exercício da educação museal.

Nessa experiência, a proposição das três professoras de se apropriarem da exposição no museu para que os estudantes pudessem estudar arte diretamente na fonte, como ação exógena (de fora para dentro) ao museu, e como ação endógena (de dentro para fora), pelo acolhimento do nosso projeto no museu, especialmente pelo encerramento da mostra com as performances elaboradas no projeto “Gestos, Sons, Traços”.

Entretanto, vale salientar que mesmo não fazendo parte da composição do organograma do MABE, o setor educativo existe desde a sua inauguração.

Foi implantada a arte-educação em 1994, tendo como eixo norteador a educação estética e artística e a Proposta Triangular (leitura da obra – história – fazer), efetivada através das visitas monitoradas e atividades de leituras gráficas, gestual e musical da obra de arte. O ano de 1995 sedimentou mais a proposta, e esta avançou para as atividades “O MUSEU VAI À ESCOLA” e o “MUSEU VAI À PRAÇA” (MABE, 1995, p. 6).

⁴¹ “[...] releitura, entendida como um diálogo entre textos visuais, intertextos, podemos nos valer ou não de dados objetivos que a obra referente contém para criarmos” (Pillar, 1999, p. 20).

⁴² “A relação intertextual é um modo de criar, é um jogo de espelhos. Há duas modalidades de intertextualidade: 1) explícita: que cita a obra referente; 2) implícita: que esconde a obra referente” (Pillar, 1999, p. 19).

Nas Figuras 56, 57 e 58 observa-se o trabalho de um setor educativo pulsante e ativo, com uma programação envolvendo a teatralização da obra “Fundação da Cidade de Belém”, de Theodoro Braga, que compõe o acervo do MABE.

Figura 56 - Folder do espetáculo “Fundação de Belém: uma viagem no tempo”.

The folder is divided into three vertical panels. The left panel lists the cast and technical staff. The middle panel provides the venue information and a circular stamp from the 'CAMINHOS DA CULTURA' project. The right panel features a painting of a tree and the title of the play.

ELENCO/ATORES/MANIPULADORES

Rui Martins..... Boneco MABE
 Otávio Vinhote..... Francisco Caldeira Castelo Branco
 Marinaldo Souza..... Boneco Pedro Ivaldo Braga..... Boneco João Simone Jares Noves..... Boneco Arima

FICHA TÉCNICA

Identizador: Rosângela Brito
 Criação do Texto: Simone Jares Noves
 Caixa Cênica: Maria Angélica Meira
 Confecção: Zaira Quaresma
 Criação e Confecções/Bonecos: Michelle Cunha
 Preparação de Elenco/Manipulação: Michelle Cunha
 Figurino/Confecção: Ila Faleiro
 Sonoplastia: Cláudio Mello
 Pesquisa biográfica: Janice Lima
 Direção Teatral: Paulo Santana
 Coordenação Geral: Rosângela Brito Paulo Santana

MUSEU DE ARTE DE BELÉM
 PALÁCIO ANTONIO LEMOS, PRAÇA D. PEDRO II, S/N.
 CEP: 66020-240
 FONE: 242-3344 (RAMAL: 247) BELÉM-PA

CAMINHOS DA CULTURA

PREFEITURA DE BELÉM FUNDEP

FUNDAÇÃO CULTURAL DO MUNICÍPIO MUSEU DE ARTE DE BELÉM-MABE através de sua ação educativa apresenta

FUNDAÇÃO DE BELÉM
 UMA VIAGEM NO TEMPO
 Releitura Teatral da Tela
 "A Fundação da Cidade de Belém"
 Theodoro José da Silva Braga
 Texto SIMONE JARES

Fonte: Arquivo da professora Rosângela Britto, gentilmente cedido à pesquisadora.

Figura 57 - Verso do folder “Fundação de Belém: uma viagem no tempo”.

The verso of the folder contains three columns of text. The left column discusses the educational action of MABE and the play's inspiration. The middle column provides a detailed biography of Theodoro Braga. The right column describes the play's production and its connection to indigenous art.

A AÇÃO EDUCATIVA DO MABE

O MABE através de sua ação educativa implantada a partir de 1994, possibilitou o atendimento de diversos públicos, das mais variadas idades e níveis escolares, a sua função museal no que tange a educação através do eixo estético e artístico é sedimentada e aprofundada por meio de recursos pedagógicos da releitura ou transposição da linguagem plástica para a linguagem cênica.

Um mergulho na obra de Theodoro Braga, no fato histórico representado é possibilitado por esta montagem teatral, que representa o espírito coletivo dos funcionários da ação educativa que tornaram possível a realização da releitura teatral da pintura a “Fundação da Cidade de Belém.”

Rosângela Britto
 arte educadora, diretora

O ESPETÁCULO

Há muitos anos atrás, nossa cidade era uma grande floresta onde moravam muitos grupos de índios. Os primeiros moradores de Belém, os índios, viviam da caça, de frutos, de suas plantações e da pesca nos rios amazônicos.

Até que em um belo dia do ano de 1616 chegaram as caravelas trazendo os portugueses. E toda a paisagem da Amazônia começou a mudar: os portugueses começaram construindo uma fortaleza e daí não pararam mais. Assim, nasceu Belém, do encontro e de lutas entre portugueses e índios.

Simone Jares Noves
 professora de história, técnica

A FUNDAÇÃO DA CIDADE DE BELÉM

Óleo sobre tela do pintor paraense Theodoro Braga (1872-1953), datado de 1908 que retrata a fundação de Belém, fato histórico ocorrido em 1616. No quadro aparecem índios e colonizadores portugueses iniciando a construção do antigo Forte do Presépio, atual Forte do Castelo, que foi a primeira edificação da cidade.

Na obra, percebe-se dois momentos distintos: no primeiro, nativos armados observam surpresos a chegada de embarcações estrangeiras (portuguesas); e no segundo momento, nobres portugueses comandam a posse do novo território, enquanto trabalhadores edificam a fortaleza com pedras, cal e palha. No interior do Forte, avista-se uma ermida, salientando a presença e participação dos religiosos na colonização do Pará. Ao fundo, a Baía da Guajará e a Ilha das Onças, retratadas pelo artista.

A moldura do quadro, também é de autoria de Theodoro Braga, que com ela quis fazer uma homenagem a Belém, destacando no mesmo exemplares da flora regional. Nos quatro cantos da moldura aparecem reproduções de folhas de Taiá e outros tipos de folhas. Na parte superior da moldura estão seis ramos de folhas de açaí, esculpidos em ferro e enlaidoados em ouro. Ao centro, adornado pelas folhas de açaí, encontra-se o Brasão D'Armas da Intendência Municipal.

BRAGA, Theodoro José da Silva
 (08.06.1872 - Belém-PA - + 1953 - São Paulo-SP)

Sua formação artística iniciou-se com o paisagista Teófilo Júnior, em Recife, onde cursou a Faculdade de

Dirigente, transferindo-se em seguida para o Rio de Janeiro. Na cidade maravilhosa, foi aluno de Baltino Almeida, Zefirino da Costa e Daniel Bérard na Escola Nacional de Belas Artes (ENBA). Aprovado com distinção foi contemplado com o prêmio de viagem, por cinco anos, à Europa, para onde seguiu em 1899, fixando-se em Paris, onde estudou com o mestre Jean-Paul Laurens. Daí seguiu para visitar outros centros artísticos europeus, retornando ao Brasil somente em 1905. A partir de 1921 passou a lecionar na Escola Nacional de Belas Artes de São Paulo, tomando-se seu diretor, função que exerceu até o fim de sua existência.

Em 1938, recebeu a pequena medalha de ouro no Salão Paulista de Belas Artes. Como ilustrador, seus trabalhos figuraram em diversas revistas, como, por exemplo, a Vera Cruz fundada no Rio de Janeiro, em 1898. Ao estudar arte decorativa, principalmente os motivos da cerâmica marajoara, passou a utilizar a técnica e as tintas originais obtidas com jenipapo, urucum e tabatinga, cujo emprego foi desenvolvido pelos índios extintos do rio Cuzel, no Amapá e no Pará. O Museu Goeldi, em Belém, conserva seus trabalhos experimentais de restauração, nos quais usou a técnica herdada dos indígenas.

A tela *Fundação da Cidade de Belém*, de sua autoria, integra o acervo do Museu de Arte de Belém - MABE, e é considerada sua obra capital, porque nela reuniu todas as qualidades artísticas e todos os recursos da própria técnica.

FONTES:
 AYALA, Walmir. *Dicionário de pintores brasileiros*. Rio de Janeiro: Sênica Editora, 1960, V.1, p. 120 - 127.
 FORTUVAL, Roberto. *Dicionário dos artistas plásticos no Brasil*. Rio de Janeiro: Contraste Editorial, 1995, p. 65.

Fonte: Arquivo da professora Rosângela Britto, gentilmente cedido à pesquisadora.

Figura 58 - Espetáculo “Fundação de Belém: uma viagem no tempo”.



Fonte: Arquivo da professora Rosangela Britto, gentilmente cedido à pesquisadora.

Assim, um programa para o Setor Educativo foi idealizado e estruturado:

[...] a criação deste setor é uma realização pioneira no Norte do país. Sua proposta pedagógica caracteriza-se como interdisciplinar e epistemológica e tem como meta colocar em ação pressupostos teóricos que norteiam as práticas contemporâneas que aliam Museologia e Arte-Educação numa estratégia de integração e interação para a consolidação da concepção contemporânea de Museu Vivo. Através das visitas monitoradas, do exercício de leitura e releitura contextualizadas da obra de arte, das atividades de registro gráfico e de releitura tridimensional e das oficinas, a ação educativa no Museu tem como objetivo possibilitar o processo de comunicação, conscientização e sociabilização humana, visando integrar o ser humano ao meio a partir da produção e da reflexão artística, histórica e cultural (Lima; Britto, 1996, s/p)

O setor educativo do MABE existe até hoje, porque os servidores do museu, mesmo quando não estão lotados nesse setor, resistem e assumem aqui e acolá as suas atividades. Em 2021, sob nova direção, eu voltei a trabalhar na pesquisa e Alice Miranda na documentação do acervo, Cláudio Carvalho foi cedido para outro órgão da prefeitura e Camila Honda já havia retornado para o órgão de origem.

Em reunião para definir a programação da 15ª Primavera dos Museus, a chefe da divisão de Curadoria e Montagem, Nina Matos, propôs realizar uma

exposição com obras do acervo do MABE no Solar da Beira, uma vez que o museu estava em obras. Denominou a exposição de “O verde de Belém no acervo do MABE”.

Então, como a ação educativa ficou sem servidores, eu e Alice propusemos realizar o workshop “Árvore de esperanças na arte educação: uma percepção estudantil do meio ambiente”, para estudantes do nono ano do ensino fundamental, e agendamos uma turma da Escola Estadual General Gurjão (Figuras 59, 60 e 61).

A ação consistiu em uma mediação na exposição e na elaboração de uma instalação com mensagens sobre questões suscitadas pelas obras e os diálogos estabelecidos durante a mediação.

Figura 59 - Workshop “Árvore de esperanças na arte educação: uma percepção estudantil do meio ambiente”

Museus: Perdas e Recomeços
15ª PRIMAVERA DOS MUSEUS
15ª PRIMAVERA DOS MUSEUS
Museus: Perdas e Recomeços
20 a 26 de setembro

22 de setembro 9h às 10h30
Solar da Beira
Turma específica da Escola Estadual General Gurjão

Workshop “Árvore de esperanças na arte educação: uma percepção estudantil do meio ambiente”.

Dra. Janice Lima **Profa. Alice Miranda**
Ministrantes

Apoio:

PINHEIRO SERENI
SMT
IBRAM
SECRETARIA ESPECIAL DA CULTURA
MINISTÉRIO DO TURISMO
PÁTRIA AMADA BRASIL
FUMBEL
PREFEITURA DE BELÉM

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 60 - Mediação na exposição “O verde de Belém no acervo do MABE”.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 61 - Instalação realizada com os estudantes.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Nessa exposição realizamos também uma ação educativa específica, com processos de acessibilidade para os estudantes da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (Figura 62).

Figura 62 - Releitura realizada por Alice Miranda com alunos da APAE.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

E como programação paralela à exposição realizamos também o Webinário "Arte e meio ambiente em micropolíticas contemporâneas", com a participação dos artistas: Valseli Sampaio e Patrick Pardini (Figura 63).

Figura 63 - Webnário "Arte e meio ambiente em micropolíticas contemporâneas".

Museus: Perdas e Recomeços
15ª PRIMAVERA DOS MUSEUS
15ª PRIMAVERA DOS MUSEUS
Museus: Perdas e Recomeços
20 e 26 de setembro

24 de setembro às 19h
Google meet
Inscrições no link da bios

Webnário "Arte e meio ambiente em micropolíticas contemporâneas".

Patrick Pardini
Convidados

Prof. Dra. Valseli Sampaio
Dra. Janice Lima
Mediação

Apoio:
PINHEIRO SERENI
Sbrt
ibram
SECRETARIA ESPECIAL DA CULTURA
MINISTÉRIO DO TURISMO
PÁTRIA AMADA BRASIL
FUNDAÇÃO CULTURAL DO MUNICÍPIO DE BELÉM
PREFEITURA DE BELÉM

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

5 QUARTA CAMADA: EDUCAÇÃO MUSEAL NO SISTEMA INTEGRADO DE MUSEUS DO ESTADO (SIM/SECULT)

Vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos.

Ailton Krenak

No período de 1999 a 2003 fui cedida da FUMBEL para a Secretaria de Estado da Cultura (SECULT), para coordenar a Divisão de Educação e Extensão no Sistema Integrado de Museus do Estado (SIM/SECULT)⁴³, um período intenso de construção de paraquedas coloridos.

Cheguei ao SIM, sediado nos espaços compostos pela Igreja de Santo Alexandre e o antigo Colégio Jesuíta, onde também estava sendo instalado o Museu de Arte Sacra (MAS), no momento em que ambos, SIM e MAS, encontravam-se em fase de implantação, sendo inaugurados em 28 de setembro de 1998.

Minhas primeiras tarefas foram elaborar o programa da divisão e sistematizar as ações da Divisão de Educação e Extensão, selecionar prestadores de serviço e estagiários, além de outras atividades interdisciplinares com as outras divisões do SIM/SECULT, considerando ainda que num futuro próximo outros museus seriam criados em Belém, no âmbito desse Sistema.

Essa estrutura organizacional sistêmica foi criada após a realização do projeto Feliz Lusitânia que consistiu em uma intervenção urbana de adaptação de monumentos no Centro Histórico de Belém para a função museológica. Conforme Rosangela Britto (2008):

O Sistema Integrado de Museus e Memoriais – SIM, composto por uma estrutura técnica, implantou desde então dois programas de gestão museológica: o de Salvaguarda e o de Comunicação. O primeiro implica nas ações de conservação, restauração e preservação das Coleções sob a guarda do Sistema, onde estão incluídos os processos minuciosos de conservação preventiva dos acervos expostos e em guarda nas reservas técnicas. E o segundo programa concerne às ações de desenvolvimento das exposições permanentes e temporárias e ao serviço educativo e socioeducacional prestado ao público (Britto, 2008, p. 46-47).

⁴³ Estrutura sistêmica criada pela Secretaria Executiva de Cultura do Pará, em 1998, para gerenciar os museus do Estado e responsável pela abertura de diversos museus no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, como: Museu de Arte Sacra, Museu do Círio, Museu de Gemas, Museu Forte do Presépio, Espaço Cultural Casa das Onze Janelas (destinada à arte moderna e contemporânea), dentre outros.

Assim, o Serviço Educativo estruturou-se na organização de visitas orientadas para grupos agendados previamente às exposições de longa duração com desdobramentos, em palestras, seminários e oficinas, e visitas informativas em atendimento ao público não agendado. Já o Serviço Socioeducacional caracterizou-se pela sistematização e realização de projetos e ações educativas de médio e longo prazo para públicos específicos.

No Serviço Educativo destaco a realização de três projetos: “Interação Museu Escola”, “Entre Museus” e “A turma do Núcleo”. O primeiro consistiu em um projeto específico de educação patrimonial em parceria com a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), que visava oportunizar aos estudantes da rede pública estadual de Belém e Ananindeua, o conhecimento sobre a arte e o patrimônio cultural musealizados nos museus do SIM, proporcionando-lhes desenvolvimentos artístico, estético e patrimonial, e estimulando-os ao exercício da cidadania.

O projeto “Interação Museu Escola” promoveu cursos e seminários de capacitação de 200 (duzentos) profissionais da rede pública estadual, dentre professores das áreas de Arte, Língua Portuguesa, História e Estudos Amazônicos, técnicos da secretaria de educação, técnicos e educadores dos museus para atuação no projeto. Realizou visitas às escolas com palestras, sistematizou, agendou e realizou visitas educativas nos museus e seminários de avaliação nos anos 2001 e 2002.

Esse projeto fundamentou-se na abordagem triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa (1998) e, enquanto a leitura das obras dos acervos era feita diretamente na fonte durante as visitas educativas, tanto no Museu do Estado do Pará (MEP) quanto no Museu de Arte Sacra (MAS), as atividades de releitura dessas obras aconteciam sequencialmente nos laboratórios.

O Laboratório de Educação Estética funcionava no espaço do Museu de Arte Sacra denominado Consistório, caracterizado como lugar de experimentação de linguagens artísticas tendo como mote os objetos musealizados. Deste modo, o teatro, a música, a dança e as artes visuais integravam-se em processos interdisciplinares para alcançar os objetivos propostos.

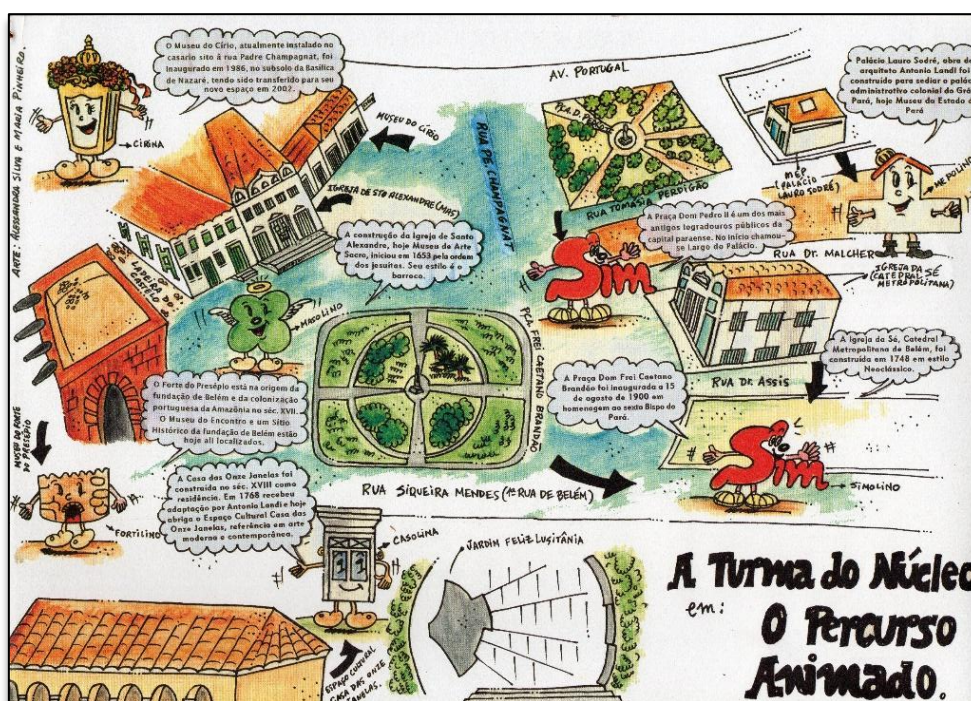
Os espaços do Consistório e da Sacristia da Igreja de Santo Alexandre possuem em seus tetos pinturas barrocas que chamam a atenção pela grandiosidade e profusão de elementos representativos da liturgia católica. No Consistório

transformado em laboratório de experimentações estéticas, criou-se a possibilidade de os estudantes deitarem-se no chão para observar melhor a pintura do seu teto e, em seguida, experimentarem releituras gestuais⁴⁴, por exemplo.

O Laboratório de Artes Plásticas funcionava no Museu do Estado do Pará, e oferecia oficinas e cursos de pintura, desenho e gravura, possibilitando o fazer integrado à leitura e contextualização das obras musealizadas.

O projeto “A turma do Núcleo” foi desenvolvido juntamente com o projeto “Entre Museus”, ambos criados em 1999, com o objetivo de mobilizar crianças, adolescentes, e suas famílias a participarem de percursos patrimoniais entre os museus do SIM nos finais de semana (Figura 64). Esses percursos eram animados, conforme projeto “A turma do Núcleo” pelos personagens Simolino (referente ao Sistema Integrado de Museus), Mepolino (referente ao Museu do Estado do Pará), e Masolino (referente ao Museu de Arte Sacra), representantes de cada museu e do SIM, encenados por atores convidados e educadores desses museus.

Figura 64 - Mapa do percurso patrimonial “Entre museus”.



Fonte: @Alessandra Silva e Maria Pinheiro. Arquivo da pesquisadora.

⁴⁴ Esses exercícios realizados no Laboratório de Educação Estética, bem como essas pinturas dos tetos, tornaram-se referências para a realização da performance “Máscaras: Faces e Interfaces”, realizada no ano 2001 com os estudantes da UNAMA, e também o Trabalho de Conclusão de Curso “Os mascarões da Igreja de Santo Alexandre e a sua relevância para a religiosidade na arte”. de Evanha Cristina Vieira de Lima, 2001. (Graduação em Educação Artística) – Universidade da Amazônia. Orientadora: Janice Shirley Souza Lima.

5.1 O PROJETO DE CAPACITAÇÃO DE AGENTES EM ESPAÇOS CULTURAIS

No Serviço Socioeducacional destaca-se a realização do projeto “Capacitação de Agentes em Espaços Culturais”. Esse projeto⁴⁵ foi contemplado no XX Concurso de Projetos para Capacitação Profissional de Jovens, promovido pela Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária (AAPCS).

A organização capacitadora beneficiária do concurso foi a Associação Amigos dos Museus do Pará (AMU-Pará), em parceria com o SIM/SECULT, através da Divisão de Educação e Extensão. Um parceiro importante nos processos de seleção dos participantes do projeto foi a Paróquia da Confissão Luterana em Belém.

O tipo de capacitação proposta foi de agentes em espaços culturais (auxiliares de restauração, de montagem de exposições e de cenotécnica e guardas patrimoniais) para atuação em museus, galerias e outros tipos de espaços culturais. A escolha dessa área para a capacitação baseou-se no fato de que os espaços culturais vinham se multiplicando em Belém e, neles, uma nova realidade se apresentava, com a abertura de um campo profissional, que supostamente ainda não possuía pessoal capacitado para atender à demanda, na medida em que não havia cursos profissionalizantes nessa área.

Os museus, galerias, e outros espaços culturais necessitavam de mão de obra capacitada para executar serviços específicos de apoio em montagens de exposições, no trabalho de conservação e restauração dos acervos, nos serviços de atendimento ao público e nas atividades educativas. Trabalhos esses que requeriam senso de responsabilidade, conhecimento técnico e sensibilidade para lidar com materiais delicados.

O projeto se propôs a capacitar 25 (vinte e cinco) jovens do bairro da Pedreira, na faixa etária entre 16 e 21 anos, vindos de famílias em situação de pobreza, que tivessem concluído a 4ª série do Ensino Fundamental, independentemente de se encontrarem frequentando ou não a escola formal, para o trabalho em espaços culturais.

⁴⁵ Coordenação Executora do Projeto: Coordenação Pedagógica – Janice Lima; Coordenação da Vivência Prática – Zenaide Paiva; Coordenação de Acompanhamento das Famílias dos Jovens – Elizabeth Freire; Coordenação Financeira: Terezinha Sequeira.

O projeto tinha por finalidade proporcionar-lhes conhecimentos básicos e específicos facilitadores de sua inserção no mercado de trabalho; desenvolver senso crítico, de responsabilidade e autoestima, como aspectos fundamentais à educação do cidadão contemporâneo; aguçar suas capacidades afetivas, físicas, cognitivas, éticas, estéticas, de inter-relação pessoal e de inserção social; e propiciar o conhecimento sobre os assuntos relativos a essa área de atuação.

O projeto foi executado no período de 5 de junho a 31 de outubro de 2000, nos espaços do MEP e do MAS. Foram cinco meses, totalizando uma carga horária de 600h/aula. Seguindo as orientações da AAPCS, o projeto organizou-se em dois módulos: básico e específico (Figura 65).

O módulo básico compôs-se de oficinas, seminários e passeios culturais objetivando realizar processos de educação geral em: Arte, Linguagem oral e escrita, Matemática para uso cotidiano, Trabalho e sociedade, Cidadania, fraternidade e solidariedade, Aspectos históricos e geográficos da capital paraense, Aspectos antropológicos da cultura e Passeios Culturais.

Do módulo específico constaram: Fundamentos da História da Arte, Fundamentos de Educação Patrimonial, Museu – Espaço de Comunicação e Educação, Laboratórios de: Preservação, Conservação e Restauração; Montagem de exposições; Iluminação; Planejamento e montagem da exposição de resultados do projeto; Oficinas de: Desenho, Pintura, Gravura e Cerâmica, e por fim, a Vivência Prática.

Na Vivência Prática, os jovens participaram efetivamente do cotidiano das divisões do SIM: Preservação, Conservação e Restauração, Educação e Extensão, Curadoria e Montagem, e do setor de Cenotécnica. O fato de envolvermos os supervisores das divisões e do setor no projeto foi primordial para os resultados alcançados. Foram sete supervisoras acompanhando diariamente os jovens, que passaram 20h em cada divisão e no setor, na primeira fase, cumprindo cada um 100 horas nessa etapa.

Depois de fazerem uma autoavaliação e serem avaliados pelos supervisores, escolheram uma divisão ou setor para se aperfeiçoarem no trabalho com o qual mais se identificaram, e assim, cumpriram as 80 horas restantes, totalizando 180 horas de Vivência Prática. Além das supervisoras, a Vivência Prática contou uma coordenadora que acompanhou todos os processos junto aos jovens e as supervisoras, realizando avaliações, diagnosticando problemas e buscando soluções com todos os envolvidos.

Os jovens tiveram uma bolsa-auxílio no valor de R\$ 50,00 (cinquenta reais) mensais, vale-transporte e alimentação (café da manhã, almoço e lanche) durante os cinco meses. A bolsa-auxílio foi um estímulo importante para os jovens e foi utilizado também como recurso didático nas oficinas de matemática e escrita, com vistas ao exercício da autonomia e da responsabilidade financeira.

Não obstante, para que esses jovens se profissionalizassem foi preciso mais do que o conhecimento teórico-prático e técnico. Foi necessário que se estabelecessem relações de confiança e de afeto entre todos os envolvidos, acompanhamento junto às famílias dos jovens e o apoio dos parceiros do projeto. O acompanhamento junto às respectivas famílias foi feito através de visitas realizadas pela assistente social Elizabeth Freire (telefonista do MAS) às suas residências e também das visitas dos familiares aos museus e, nessas visitas, os próprios jovens faziam a mediação nas exposições com os familiares (Figura 65).

Figura 65 - Projeto “Capacitação de Agentes em Espaços Culturais”.



Fonte: Troppo – Revista de domingo de O Liberal, ano 4, n. 207, 22 de outubro de 2000.

A natureza específica desse projeto exigiu uma gestão criteriosa e uma equipe qualificada de: arte-educadores, técnicos em restauração, curadores, técnicos em montagem de exposições, assistente social, médico e educadores de diversas áreas

de conhecimento. O envolvimento e o profissionalismo de todos os envolvidos geraram uma atmosfera de empatia, respeito e responsabilidade nos museus, como expressos no Caderno “Vidas que são histórias” (AMU-Pará, 2000), transcritos abaixo:

Vivência Prática na vida de uma pessoa que se prepara para enfrentar o mercado de trabalho é extremamente importante. Adquirimos confiança, respeito, responsabilidade, e acima de tudo, habilidade para trabalhar com segurança. Nesse momento aprendemos todos: técnicos e alunos, a respeitar o ser humano. Neste projeto, as diferenças e dificuldades, a meu ver, foram superadas de forma muito corajosa e simples (Terezinha Maués, educadora).

Meninos e meninas nas suas brincadeiras de roda, quem são? [...]. Às vezes mais homens e mulheres no enfrentamento com a própria história de vida. Juntos nos fizemos motor e roda de um brinquedo que gira guiado por um pedaço de pau. Força, disciplina, precisão, necessidade e o sorriso... O pé no asfalto molhado. Estar tonto e inebriado pelo giro. Estar pelo prazer do giro, de mover-se. Eu toco, tu me tocas, eu toco, tu me tocas, eu toco, tu me tocas... dizem que o mundo funciona como uma roda da fortuna que gira sem parar, e assim, em cima ou em baixo, o importante é o deslocamento do caminho (Iara Souza, coordenadora do Setor de Iluminação).

Este curso me fez descobrir que sou capaz de criar e me transformou em um novo homem, agora sim, eu sou feliz! (Maurício Albuquerque, aluno do projeto).

Eu desenhei a Monalisa porque percebi nela um sentimento de nobreza, uma alegria não demonstrada em seu olhar simples e puro. Pintando a Monalisa percebi que ela é parecida com Maria, mãe de Jesus, eu achei isso muito interessante. Desenhando ela eu me senti uma artista, foi muito legal. Agora eu acordei pra vida, agora eu sou uma pessoa com novas esperanças, com uma imensa alegria dentro do peito. Este curso tem me proporcionado tudo isso! (Vanessa Mendonça, aluna do projeto).

O patrimônio é tudo aquilo que está ao meu redor. Hoje eu sei: o que não se conhece não se valoriza. Saber usar o patrimônio é ter sabedoria. Estou aprendendo a cada dia que passa uma coisa diferente. Minha força de vontade vai aumentando a cada dia. Meu comportamento hoje é fundamental, minha autoestima é diferente da que eu tinha (Gizelda Oliveira, aluna do projeto).

Um dia fui viajar. O navio perdeu a direção e, quando eu dei por mim, estava numa ilha deserta, vendo só mar e nuvens. Eu estava morrendo de fome e de sede, muito cansado e pensei – Como é que vou sobreviver nessa ilha deserta, sem amigos, sem ninguém? Algum tempo depois, me encontraram muito magro e um pouco triste, mas vi meus pais e fiquei feliz. Agora sou muito mais feliz com minhas duas famílias (Alan Leal, aluno do projeto).

“Vidas que são histórias” (AMU-Pará, 2000). Foi também o título escolhido para a exposição dos trabalhos realizados pelos jovens ao longo do projeto: uma maquete da praça D. Frei Caetano Brandão, pinturas, gravuras e objetos em cerâmica. Permeando os trabalhos, narrativas dos jovens sobre suas vidas, sobre sua participação no projeto e suas expectativas. Eles mesmos montaram a exposição, sob a orientação do técnico Miltom Soeiro, supervisor da divisão de Curadoria e Montagem do SIM. A mostra foi montada na Galeria da AMU Pará, localizada no MEP.

O encerramento do projeto aconteceu no MEP, em solenidade de entrega dos certificados, com a presença dos familiares que lotaram o auditório e lançamento do caderno “Vidas que são histórias – Uma experiência de Capacitação Profissional em Espaços Culturais”, momentos emocionantes com breves depoimentos de todos os envolvidos (Figura 66).

Figura 66 - Foto da exposição “Vidas que são histórias”.



Fonte: Arquivo da professora Rosângela Brito, gentilmente cedida à pesquisadora.

Para o aniversário de três anos do MAS e do SIM, a direção (profa. Rosângela Brito) elaborou o projeto “Preservar e Educar – Educar e Preservar – 3 anos do Museu de Arte Sacra e do Projeto Feliz Lusitânia”, com exposição homônima, realizada no Consistório, cuja abertura contou com a concorrida palestra proferida pelo professor Joseph Marie Le Bian – “O Barroco na Igreja de Santo Alexandre”.

Compôs também esse projeto, o seminário “Museus e Universidades – Caminhos Relacionais entre o Saber, o Sentir e o Viver”, com uma mesa de comunicações oriundas de Trabalhos de Conclusão de Curso (UFPA)⁴⁶ e Monografia da Especialização em História e Memória da Arte UNAMA relacionadas aos temas do MAS.

⁴⁶ “Púlpito da Igreja de Santo Alexandre: uma abordagem e estilística” de Alberto Natalino Ribeiro (TCC/UFPA); “Santo Alexandre: um passeio pela história” de Paulo Jorge Roque (TCC/UFPA); e “Santo Alexandre: a igreja de ontem no museu de hoje”, de Vânia Leite Leal Machado (Monografia de Especialização/UNAMA).

O seminário encerrou com a mesa de debate “Educação Formal e Não Formal: A Prática de Ensino na Escola e em Espaços Culturais” e colocou em debate as experiências de estágio supervisionado e demais ações que vinham se desenvolvendo no SIM em parceria com as universidades. Realizou-se na Igreja de Santo Alexandre e foi composta com os professores: Ana Del Tabor (UNAMA; UFPA); Janice Lima (UNAMA; SIM/SECULT); Neder Charone (UFPA); Rosângela Britto (SIM/SECULT) e Zenaide Paiva (Relatora SIM/SECULT) (Figura 67).

Figura 67 - Mesa de Debate “Educação Formal e Não Formal – A Prática de Ensino na Escola e em Espaços Culturais”.



Fonte: Relatório Final do Seminário Interação Museu Escola (SIM, 2001).

Outra etapa desse projeto aconteceu no mês de outubro desse mesmo ano de 2001, denominado “Seminário Interação Museu-Escola”⁴⁷, parceria entre o SIM/SECULT e a Secretaria Executiva de Educação do Pará (SEDUC), por meio da sua Diretoria de Ensino, que se propôs como parte da formação continuada dos professores do Ensino Fundamental da Rede Pública do Estado e preparação inicial para a realização do Projeto Interação Museu Escola, em continuidade e ampliação do Projeto Imagem realizado anteriormente em parceria com o DENF/SEDUC e ao Projeto Arte na Escola (UFPA/Fundação IOCHIPE).

⁴⁷ A mesa de abertura teve como palestrantes as professoras Rosângela Britto (SIM/SECULT) e Wilza Moraes (DENF/SEDUC), com o tema com o tema “O Papel do Museu e o Papel da Escola na Educação para a Cidadania”. Em seguida, a palestra “Preservação e Conservação dos Acervos Museais e Processos Educativos”, proferida pela professora Renata Maués. Nesse seminário, ministrei a oficina “O Museu como recurso pedagógico e a elaboração de recursos didáticos”. Informações e imagens obtidas no Relatório do Seminário Interação Museu Escola (SIM, 2001).

A Divisão de Educação buscava, dessa forma, orientar suas ações e projetos em princípios de educação artístico-estética e patrimonial. A experiência artístico-estética envolvendo práticas e teorias, aspectos cognitivos e sensíveis que a *práxis* da abordagem triangular (Barbosa, 1998) aponta nos processos de leitura, releitura e contextualização da obra de arte observada diretamente na fonte.

A experiência de educação patrimonial (no entendimento de que as obras de arte musealizadas constituem o patrimônio cultural) proporcionando o desenvolvimento da capacidade humana de leitura do mundo, de compreensão do seu universo sociocultural e dos percursos históricos, sociais e culturais em que este se insere.

5.2 O PROJETO FOTOGRAFIA CONTEMPORÂNEA PARAENSE: PANORAMA 80/90

Se o mundo não vai bem
a seus olhos, use lentes
... ou transforme o mundo.

Chacal

Esse projeto⁴⁸, elaborado no âmbito do SIM/SECULT, por meio da Associação Amigos dos Museus do Pará (AMU Pará) e patrocínio da BR Petrobras, com a intenção de adquirir o primeiro acervo de fotografia paraense. Resultou de um rigoroso trabalho multidisciplinar, envolvendo as divisões de curadoria e montagem, conservação, e restauro, documentação e educação. Além dos profissionais dos diversos museus do SIM, também foram convidados pesquisadores, curadoria e consultorias externas.

O projeto se deteve no movimento de fotografia que surgiu no final dos anos 1970, cuja intensificação nos anos de 1980 e 1990 tornou o Pará referência nacional e internacional, por meio dos profissionais que tiveram sua produção fotográfica publicada, adquirida, exposta, e premiada em diversos lugares do mundo. Conforme Mariano Klautau Filho (2002):

⁴⁸ O projeto “Fotografia Contemporânea Paraense – Panorama 80/90” foi concebido e elaborado por: Janice Lima, Mariano Klautau Filho, Marisa Mokarzel, Maria de Nazaré Porto, Paulo Chaves Fernandes, Rosângela Britto e Rosely Nakagawa. A equipe de pesquisadores e redatores foi composta por: Orlando Maneschy, Patrick Pardini, Rosely Nakagawa, e Rubens Fernandes. A coordenação institucional do projeto ficou a cargo da diretora do SIM/SECULT, Rosângela Britto, e a coordenação executiva sob a responsabilidade do fotógrafo Mariano Klautau Filho; a curadoria geral de Rosely Nakagawa; o projeto educativo de Janice Lima e Rosângela Britto; a coordenação e elaboração das ações educativas de Janice Lima; e consultoria de Ana Mae Barbosa.

Esta produção, localizada em Belém, rompeu as fronteiras do estado e ganhou reconhecimento fora do país; porém havia um desnível considerável entre o que era produzido e reconhecido nacionalmente e o que era guardado, analisado criticamente e pensado historicamente no próprio Pará (Klautau Filho, 2002, p. 15).

O projeto visava, dessa forma, dar início à diminuição desse desnível, de modo que outras histórias dessa região da Amazônia fossem contadas pelos próprios fotógrafos que nela vivem e propõem ângulos de visão, diferente da visão exótica, geralmente imposta e difundida sobre a Região Norte brasileira, adiantava o coordenador do projeto – e também alertava que:

Não se trata aqui de contar a nossa verdade, dar conta da realidade, mas oferecer a nossa produção para uma reflexão mais abrangente sobre uma possível visualidade contemporânea brasileira e podermos, ao mesmo tempo, nos reconhecer nela (Klautau Filho, 2002, p. 15).

O pesquisador Rubens Fernandes (2002, p. 23-24), afirma que depois da efervescência dos anos iniciais do movimento fotoclubista protagonizado pelos fotógrafos Gratuliano Bibas, João Rendeiro e José Mendonça Góes, a fotografia no Pará começa uma virada paradigmática no final dos anos 1970, e surgem novos protagonistas, considerando Luiz Braga o principal responsável pela mudança. Outro fotógrafo importante nessa virada, é o paulista Miguel Chikaoka, que chegou a Belém em abril de 1980 e em seguida inaugurou o movimento Fotoativa.

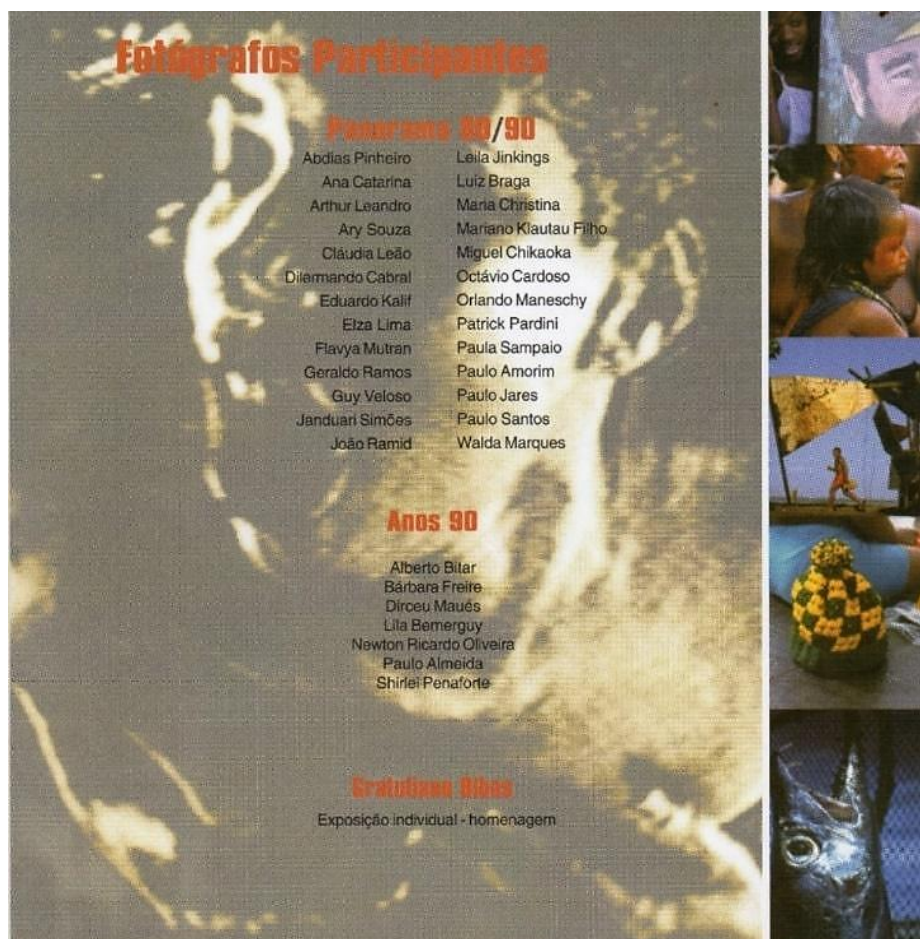
A pesquisa fundamentou todas as ações do projeto que se multiplicou na publicação de um livro homônimo, na montagem de três exposições, na elaboração de um *site*, um CD-ROM e de uma série de mídias educativas. O projeto materializava a predisposição de se manter a Galeria Fidanza (MAS) como espaço destinado à fotografia, uma antevisão, conforme Rosângela Britto (2002, p. 13) ensejada na mostra “Eu Vejo, Tu Sonhas”, retrospectiva de fotografias de Octavio Cardoso, realizada na inauguração da Galeria Fidanza naquele ano de 1998.

De acordo com a curadora Rosely Nakagawa (2002, p. 47):

Os profissionais que representam a essência da Fotografia Contemporânea Paraense 80 e 90, não foram escolhidos apenas por serem os melhores. Considerando-se o recorte no tempo, estão presentes por mostrar o que e como foi produzido profissionalmente ao longo dele. Cada autor foi respeitado em sua individualidade, sem classificação em alguma tendência.

Nesse processo foram selecionados 33 fotógrafos e fotógrafas (Figura 68) que atuaram em períodos diversos, ao longo dessas décadas, e um representante do movimento fotoclubista: Gratuliano Bibas, promovendo um diálogo com a produção fotográfica das diferentes camadas de tempo, entre os anos 1940-1950-1960 e os anos 1980-1990.

Figura 68 - Folder do projeto “Fotografia Contemporânea Paarense – Panorama 80/90.



Fonte: Folder do Projeto.

O conjunto de mídias pedagógicas proposto para o projeto encontra-se em um envelope contendo dez pranchas, cinco encartes e um caderno. As pranchas são em tamanho A-3, no anverso das quais foram reproduzidas imagens das obras de alguns fotógrafos pesquisados; e no verso pequenos comentários da curadora Rosely Nakagawa e da educadora Lídia Souza, a foto e o perfil biográfico do artista. A seleção das fotos para essas pranchas foi feita pela curadora, que definiu os seguintes fotógrafos: Ana Catarina, Cláudia Leão, Dirceu Maués, Elza Lima, Gratuliano Bibas, Leila Jinkings, Luiz Braga, Miguel Chikaoka, Patrick Pardini e Walda Marques.

O “Caderno do Professor” foi elaborado pelo professor, pesquisador e crítico de arte Rubens Fernandes Junior, que originalmente o havia produzido para o Itaú Cultural. Apresenta aspectos teóricos e históricos sobre fotografia, uma síntese da pesquisa desenvolvida, verbetes sobre os gêneros fotográficos, glossário dos principais processos fotográficos e bibliografia.

Os cinco encartes em tamanho A-4, com duas dobras, foram produzidos mim, com a colaboração de Miguel Chikaoka (Exercício de construção da câmera obscura no encarte no nº 4 e exercícios do encarte nº 5). Os encartes apresentam propostas de ensino baseadas na abordagem triangular (Barbosa, 1998), com ênfase nas leituras intertextuais de imagens fotográficas, considerando aspectos da fotografia contemporânea, gênero fotográfico, linguagem e suportes, mas também, sugestões de exercícios e propostas para transversalização desses assuntos nos conteúdos das disciplinas escolares.

O Encarte nº 1 – “Percurso Educativo com a Fotografia” – apresenta o projeto “Fotografia Contemporânea Paraense – Panorama 80/90”, suas ações, publicações e exposições, contendo textos do coordenador do projeto Mariano Klautau Filho, da curadora Rosely Nakagawa, e meu.

O Encarte nº 2 – “Relações Interculturais nas Imagens Fotográficas de Ana Catarina, Leila Jinkings e Luiz Braga” – trata dos percursos criativos desses fotógrafos, a questão indígena na educação brasileira, interculturalidade e fotojornalismo. Nesse encarte propusemos uma série de exercícios de criação, baseando-nos em Fayga Ostrower (2013), para quem:

Criar é, basicamente formar. É poder dar forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se nesse ‘novo’, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos, em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar (Ostrower, 2013, p. 9).

O Encarte nº 3 – “Memórias: Cláudia Leão, Elza Lima e Walda Marques” – versa sobre os percursos criativos dessas fotógrafas, concepções de fotografia autoral, os temas transversais orientados naquele momento pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em virtude da recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), que tratamos por meio de processos de educação patrimonial.

A educação patrimonial sistematizada por Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriana Monteiro (1999, p. 6), é compreendida como instrumento de “alfabetização cultural”, que permite o estabelecimento de relações entre o

passado, o presente e o futuro, incentivando o reconhecimento da necessidade de preservação das memórias coletivas existentes nas manifestações das culturas, e fortalecendo a autoestima e o sentimento de valorização cultural.

O Encarte nº 4 – “Retratos, Sombras e Espelhos – Percepções da Obra de Dirceu Maués e Gratuliano Bibas” – aborda os percursos criativos dos dois fotógrafos e com enfoque na educação estética, por meio de exercícios do olhar as obras desses artistas. Nesse encarte, Miguel Chikaoka propõe a elaboração de câmeras obscuras de duas peças, elucidando seu passo a passo, e eu proponho uma série de experimentações simples que reúnem conhecimentos relacionados ao ato de olhar, tais como: anatomia do olho, física ótica, poesias, fotografia e estética.

O Encarte nº 5 – “Imagens das imagens do ambiente: Miguel Chikaoka e Patrick Pardini” – traz os percursos criativos dos dois fotógrafos e aspectos fundamentais da linguagem fotográfica, além de propor exercícios inter e transdisciplinares com suas obras. As propostas de exercícios desse encarte são de autoria de Miguel Chikaoka.

Para a distribuição dos exemplares desse conjunto de mídias pedagógicas, selecionamos 30 escolas no banco de instituições sistematizado pela Divisão de Educação do SIM, considerando os diferentes bairros de Belém e o município de Ananindeua, na área metropolitana. Essas escolas foram visitadas, quando foi apresentado o projeto, a proposta educativa, e um convite para participação de um professor da escola, da oficina de Miguel Chikaoka no Museu da Imagem e do Som (MIS/SIM/SECULT), durante a qual receberiam o exemplar.

Desta forma, professores de Arte, História e pedagogos participaram ativamente da programação que contou com a oficina de Miguel Chikaoka (Figura 69), exposição das pranchas, utilização dos encartes, e entrega dos exemplares do conjunto de mídias pedagógicas.

O meu exemplar já percorreu inúmeros municípios paraenses, quando ministrei aulas pelo programa de interiorização da UNAMA e Parfor/UFGPA, e também nas atividades dos projetos de educação patrimonial do Museu Goeldi.

Figura 69 - Educativo do projeto “Fotografia Contemporânea Paraense – Panorama 80/90” – divulgação da oficina ministrada pelo fotógrafo Miguel Chikaoka.

Fotografia chega às escolas públicas

Projeto capacita professores para repassar o que aprenderam a seus alunos

A primeira etapa do projeto “Fotografia Contemporânea Paraense – Panorama 80/90” começa hoje. Este projeto da Associação de Amigos dos Museus - AMU-Pará, visa promover ações educativas para professores do ensino fundamental da rede pública estadual e municipal, de escolas particulares e organizações não-governamentais. Esses profissionais estão capacitados para responder aos seus alunos sobre as principais questões relacionadas à história e técnica dos fotógrafos paraenses, reconhecidos pela qualidade de seus trabalhos no Brasil e exterior.

O trabalho envolve a realização de oficinas de fotografia e a distribuição de um kit composto por dez pranchas com fotografias e textos, encartes com propostas pedagógicas e o Caderno do Professor, com informações históricas e técnicas sobre fotografia. “Vários outros produtos serão preparados a partir do que foi pesquisado. Pretendemos editar um livro, CD room e site”, adianta a chefe da Divisão de Educação e Extensão do Sistema Integrado de Museus, Janice Lima. O material informativo, elaborado por ela, apresenta algumas sugestões de procedimentos metodológicos.

Quanto à capacitação dos professores, ela será feita na oficina “Câmera Obscura”, ministrada pelo fotógrafo Miguel Chikaoka até o sábado, dia 23, no horário de 8h30 às 12h30, no Museu da Imagem e do Som, no 4º do Centur. Janice explica que a intenção é fazer com que os professores compreendam os princípios básicos da fotografia.

Paralelamente ao trabalho de capacitação, será aberta uma mi-

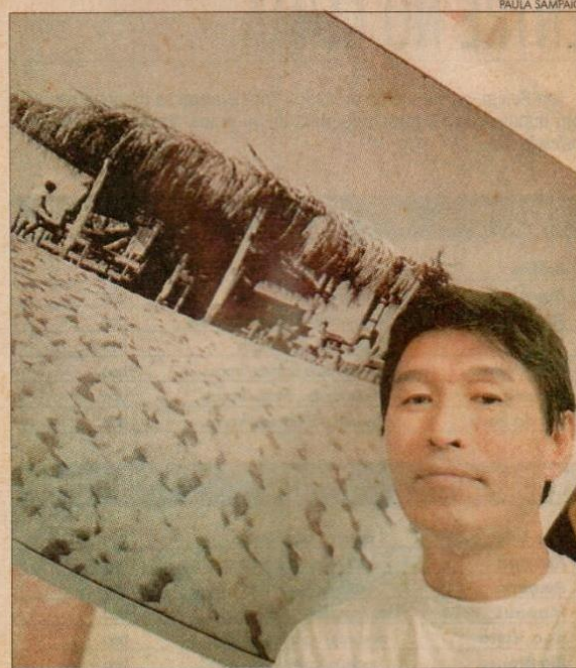
niexposição das pranchas educativas, que ficará aberta à visitação até o dia 30 de dezembro, no próprio MIS. Essa exposição traz obras de alguns fotógrafos pesquisados, como, Ana Catarina, Cláudia Leão, Dirceu Maués, Elza Lima, Gratuliano Bibas, Leila Jinkings, Luiz Braga, Miguel Chikaoka, Patrick Pardini e Walda Marques.

Participam da capacitação cerca de 34 professores das escolas estaduais, municipais, particulares e ONGs de Belém como Escola Estadual Paes de Carvalho, Escola Estadual Cornélio de Barros, Cefet, Escola Municipal Ida de Oliveira, República de Emaús, Funcap, Associação dos Renais Crônicos e Transplantados, Madre Celeste, entre outras. Esses profissionais poderão atuar como agentes multiplicadores das ações educativas na comunidade escolar.

Janice chama a atenção para o fato das crianças e adolescentes estarem cada vez mais ligados às informações transmitidas visualmente. “A leitura de imagens, especialmente da obra de arte, começa a se tornar uma prática nas aulas de artes das escolas de ensino fundamental”.

História - Trata-se de um dos selecionados pelo Programa Petrobras Artes Visuais em 2001. É uma pesquisa histórica e análise crítica sobre a produção fotográfica no Pará ao longo das décadas de 80 e 90, com a curadoria de Rosely Nakagawa e pesquisa de Rubens Fernandes Junior e Patrick Pardini.

A Associação Amigos dos Museus do Pará realiza este projeto em parceria com o Sistema Integrado de Museus, ligado à Secult, e FotoAtiva.



Miguel Chikaoka ministra a oficina aos professores paraenses



BELÉM, SEGUNDA-FEIRA, 18 DE NOVEMBRO DE 2002

SERVIÇO

► **Início da capacitação do Projeto da Fotografia Contemporânea Paraense - Panorama 80/90.** Hoje, às 10h, no Museu da Imagem e do Som (MIS) - 4º andar do Centur (avenida Gentil Bittencourt, nº 650). A minixposição das pranchas educativas ficará aberta à visitação até o dia 30 de dezembro, no MIS.

Fonte: Hemeroteca da pesquisadora.

6 QUINTA CAMADA: EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO MUSEU PARAENSE EMÍLIO GOELDI - MPEG

É desejável abolir toda e qualquer ingenuidade em relação ao museu, ao patrimônio e à educação. Ao lado dessa abolição é desejável desenvolver uma perspectiva crítica, interessada em investigar ao serviço de quem estão sendo acionados: a memória, o patrimônio, a educação e o museu.

Mário Chagas

Em Belém, quando visitei em férias pela primeira vez, o Parque Zoobotânico do Museu Paraense Emílio Goeldi em 1983; a aura intelectual daquele lugar, misturada ao cheiro de mato e ao barulho dos pássaros sinestesticamente envolveu-me a ponto de desejar trabalhar naquela instituição.

A oportunidade surgiu muito tempo depois, em 2002, quando eu já nem pensava mais nisso. Fui convidada a elaborar projetos de educação patrimonial⁴⁹ voltados à pesquisa arqueológica em áreas de grandes empreendimentos, em cumprimento à Portaria nº 230/2002, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2002), que exige a realização do trabalho de educação patrimonial com as populações moradoras em áreas próximas às pesquisas arqueológicas.

No período de 2003 a 2010 fui cedida da Fumbel (PMB) para o Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG), quando trabalhei no Campus de Pesquisa dessa instituição, especificamente na área de Arqueologia, onde elaborei e coordenei os projetos: “Educação patrimonial na área do projeto Serra do Sossego”⁵⁰ (2003-2006), em Canaã dos Carajás (Mesorregião Sudeste); “Educação patrimonial – Pacoval do Curuá: arqueologia, educação e turismo no interior da Amazônia”⁵¹ (2005-2006), na comunidade do Pacoval, município de Prainha (Mesorregião Baixo

⁴⁹ Educação patrimonial era um termo genérico que vinha sendo utilizado para denominar projetos e ações de caráter educativo, visando à proteção do patrimônio cultural. De modo geral, essas ações e projetos ocorrem no âmbito da educação não formal, ou seja, fora do sistema formal de ensino, embora muitos destes sejam articulados com escolas e universidades.

⁵⁰ Integrado ao Programa de Arqueologia Preventiva, coordenado pela arqueóloga Edithe Pereira, realizado pelo Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG), em convênio com a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) e a Fundação Instituto para o Desenvolvimento da Amazônia (FIDESIA).

⁵¹ Integrado ao Programa de Arqueologia Preventiva, coordenado pela arqueóloga Edithe Pereira, realizado pelo Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG), em parceria com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Amazonas); e “Educação patrimonial na área do projeto Salobo”⁵² (2006-2011), em Parauapebas e na Floresta Nacional Tapirapé-Aquiri (Mesorregião Sudeste); e fiz consultoria a diversos outros projetos, criando um programa de educação patrimonial voltado para a arqueologia e colaborando com o IPHAN, na elaboração de diretrizes nacionais para a educação patrimonial, durante os Encontros de Educação Patrimonial, promovidos por essa instituição.

As pesquisas arqueológicas são realizadas por equipes multidisciplinares e, nestas, pude desenvolver, como arte-educadora e pesquisadora, por meio de processos de pesquisa-ação, os conceitos de patrimônio cultural expandido⁵³ e de educação patrimonial contextualizada⁵⁴, elaborando, executando e avaliando projetos, publicando artigos, livros e outras produções bibliográficas sobre o assunto, apresentando-os em congressos da Sociedade de Arqueologia Brasileira (SAB), da Associação Brasileira de Conservação e Restauração (ABRACOR), Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB).

Ao projeto realizado em Canaã dos Carajás, seguiram-se outros: “Programa de Educação Patrimonial para a Área do Projeto Salobo”, em Parauapebas/PA; “Projeto de Educação Patrimonial na Área do Projeto Bauxita de Paragominas/PA”, coordenado pela educadora Zenaide Paiva e realizado nos municípios de Abaetetuba/PA e Moju/PA, nas áreas de influência do mineroduto construído durante a implantação do projeto Bauxita. Numa parceria entre o Museu Goeldi e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), realizamos o Projeto de Educação Patrimonial em Pacoval, município de Prainha/PA.

Na parceria com o Museu do Marajó, sob a coordenação da arqueóloga Denise Shaan, elaboramos o “Programa de Educação Patrimonial – O Museu do Marajó – Pe. Giovanni Gallo” – Cachoeira do Arari, em 2005.

⁵² Vinculado ao Projeto de Prospecção e Salvamento Arqueológico na área do Projeto Salobo, coordenado pela arqueóloga Maura Imazio da Silveira, realizado pelo Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG), em convênio com a empresa mineradora Vale, a Fundação Instituto para o Desenvolvimento da Amazônia (FIDESA) e a Fundação de Desenvolvimento e Amparo à Pesquisa (FADESP).

⁵³ É aquele inventariado pelos moradores de um lugar, por meio de processos pedagógicos de educação patrimonial.

⁵⁴ Ocorre num espaço polifônico de construção cultural e de conhecimento, articulando ética e politicamente as questões do meio-ambiente, as relações sociais com ele estabelecidas e a subjetividade cultural dos moradores do lugar.

Ao longo do período em que estive cedida para o Museu Goeldi, ainda participei das pesquisas de levantamento arqueológico e exploratórias de educação patrimonial, e elaborei outros projetos como: o “Programa de Educação Patrimonial para o Projeto de Asfaltamento das Rodovias BR-163/PA (Trecho Divisa MT/PA ao entroncamento com a BR-230) e BR-230/PA (Miritiba a Rurópolis)” – empreendimento do Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes (DNIT), no período de 2004 a 2006; e o “Programa de Educação Patrimonial para o Projeto Madeira”, na área do empreendimento hidrelétrico Santo Antônio-Rio Madeira, em Rondônia/RO, em 2007.

Em 2010, elaboramos o Projeto de Educação para o Museu de Monte Alegre, integrante do Projeto Básico e Especificações Técnicas para Elaboração de Projetos de Socialização de Sítios Arqueológicos na Amazônia: Musealização, Educação e Turismo, sob a coordenação da arqueóloga Edithe Pereira (MPEG).

De todas essas experiências escolhi dois projetos, o primeiro e o último que coordenei no período em que estive cedida ao Museu Goeldi, para relatá-los a seguir.

6.1 O PROJETO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM CANAÃ DOS CARAJÁS/PA

Toda operação científica ou pedagógica sobre o patrimônio é uma metalinguagem, não faz com que as coisas, mas fala delas e sobre elas.

Nêstor Garcia Canclini

O primeiro projeto “Educação Patrimonial na Área do Projeto Serra do Sossego” realizou-se em Canaã dos Carajás/PA, no período de 2002 a 2006. Elaborado e coordenado por mim, integrou o Programa de Arqueologia Preventiva coordenado pela arqueóloga Edithe Pereira, pesquisadora do Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG), em convênio com a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) e a Fundação Instituto para o Desenvolvimento da Amazônia (FIDESA), como medida capaz de gerar atos de preservação e proteção ao patrimônio arqueológico local.

No ano 2002, para elaborar o referido projeto, apropriei-me de documentos sobre o município de Canaã dos Carajás-PA que balizaram a implantação dos processos de mineração naquela área, pela Mineradora Serra do Sossego S. A.

(MSS), como o Estudo de Impactos Ambientais (EIA, 2000), mapas do município, e informações acerca de sua geografia física e humana no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000). Leituras sobre arqueologia e as pesquisas arqueológicas no sudeste do Pará, bem como a legislação que ampara as políticas de proteção ao patrimônio arqueológico, também foram essenciais.

Canaã dos Carajás-PA possui uma área territorial de 3.148km², e sua história está originalmente ligada aos projetos implantados na Amazônia Legal durante o período da ditadura militar no Brasil. Em 1982, usando a desculpa de diminuir os conflitos de posse de terras e realizar a reforma agrária, o Governo Federal, por meio do Grupo Executivo das Terras do Araguaia-Tocantins (GETAT), implantou o projeto de assentamento Carajás nessa região, que pertencia ao município de Marabá, resultando nos Centros de Desenvolvimento Regional (CEDERE) I, II e III, com o objeto de produzir alimentos ao Projeto Grande Carajás (PGC).

Foram assentadas nos CEDERE II e CEDERE III, em lotes de 10 alqueires (aproximadamente 50ha), um contingente de 1.551 famílias de colonos que migraram principalmente das regiões Nordeste, Centro-Oeste e Sul do país, mas até o ano de 1985, apenas 816 famílias haviam recebido o título definitivo de terra.

Porém, naquele mesmo ano, as atividades de assentamento foram encerradas e o GETAT extinto. A emancipação política daquela área aconteceu em 5 de outubro de 1994, quando por meio da Lei Estadual nº 5.860, a área que compreendia os CEDERE II e III foi desmembrada e passou a denominar-se Canaã dos Carajás. A escolha do nome para o novo município necessitou de um plebiscito que ocorreu em abril desse ano, no qual seus moradores deveriam decidir entre Princesa dos Carajás e Canaã dos Carajás. Venceu a segunda opção, devido à maioria de eleitores composta de cristãos protestantes e, principalmente pelo significado de terra prometida alusiva à Canaã palestina, terra prometida por Deus aos Hebreus (Lima, 2003).

E Carajás, devido à Serra dos Carajás, principal acidente geográfico da região sudeste do Pará, cuja denominação refere-se aos indígenas Karajá que habitaram esse território antes da colonização portuguesa, foram contactados pelas missões jesuíticas da capitania do Grão-Pará no século XVII, e após disputas territoriais com outras etnias, atualmente são localizados numa faixa do vale do rio Araguaia, que se estende pelos estados de Goiás, Tocantins, e Mato Grosso (LIMA, 2003).

O município nasceu, portanto, a partir de um assentamento agrícola. Pouco tempo depois da sua emancipação, prospecções no subsolo de Canaã provaram a existência de grandes reservas minerais de: cobre, níquel, ferro e ouro, no município. Em 1999, a mineradora Vale S. A. (à época Companhia Vale do Rio Doce - CVRD) iniciou a montagem da estrutura para extração do cobre.

A grande estrutura exigida pela implantação do projeto Sossego em Canaã dos Carajás/PA atraiu um grande fluxo de pessoas para a localidade. Sua população multiplicou-se por quatro em pouco mais de quatro anos, coincidindo justamente com o início da operacionalização da mina, nos anos de 2003 e 2004.

A elaboração do projeto de Educação Patrimonial em 2002 para o município de Canaã dos Carajás/PA visava ao cumprimento da Portaria nº 230 do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2002), que recomendava a atividade de educação patrimonial em todas as fases do desenvolvimento da pesquisa arqueológica, bem como sua previsão orçamentária e de cronograma de trabalho nos contratos entre as referidas instituições.

Após a realização dessas leituras, elaborei um plano de pesquisa exploratória de percepção cultural, um fichário para anotações e um breve roteiro de entrevista não diretiva, e parti para Canaã dos Carajás/PA. Durante quinze dias percorri sua área urbana, arredores e vilas, visitando escolas e outras agências sociais, e dialogando com moradores das localidades e representantes dessas agências. Essa primeira visita ao município gerou um rico material, que reunido às leituras de documentos e bibliografia sinalizadas acima, constituíram-se fontes importantes para a elaboração do referido projeto de educação patrimonial.

A equipe de profissionais do projeto foi formada por: Milton Soeiro, Paula Sampaio (fotógrafa), Simone Moura (estagiária), Vânia Leal e Zenaide Paiva (Figura 70). Além desses profissionais participaram muitos outros: artistas e educadores que ministraram oficinas e palestras; jornalistas e historiadores que contribuíram na elaboração das mídias.

Para a execução do plano de trabalho no primeiro ano estabeleceram-se três polos: Escola Estadual João Nelson dos Prazeres Henriques, situada na área urbana do município, Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo Oliveira, na Vila Bom Jesus, e auditório do alojamento da mineradora.

Foram organizados dois grandes grupos por faixa etária, o primeiro formado por crianças e adolescentes dos 7 aos 14 anos; e o segundo por jovens e adultos a partir dos 15 anos. Cada grupo foi organizado em turmas de até 30 participantes, distribuídas nos polos referidos. Os encontros aconteceram mensalmente nas sextas e segundas-feiras, com as turmas de crianças e adolescentes; e aos sábados e domingos com as turmas de jovens e adultos.

Figura 70 - Roda de conversa com a educadora Vânia Leal (PEP Sossego).



Fonte: @Paula Sampaio. Arquivo do projeto.

Metodologicamente, o projeto aliou procedimentos de educação patrimonial (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999); ensino de arte por meio da abordagem triangular (Barbosa, 1998); e processos de pesquisa-ação (Thiollent, 1997) (Figura 71).

Figura 71 - Eixos teóricos e metodológicos do projeto de Educação Patrimonial na Área do Sossego.

Procedimentos \ Eixos	Educação Patrimonial	Ensino/Aprendizagem em Arte	Pesquisa/Ação
Percepção	Observação e Registro	Leitura	Observação
Análise	Exploração	Contextualização	Interação
Interpretação	Apropriação	Produção	Intervenção

Fonte: Janice Lima (2003; 2005).

Os processos metodológicos de educação patrimonial sistematizados por Horta, Grunberg e Monteiro (1999) desenvolvem-se em etapas de: observação e registro, exploração e apropriação do patrimônio cultural em foco e propõe-se como forma de “alfabetização cultural”.

O ensino/aprendizagem sistematizado em processos de leitura, fazer e contextualização de obras de arte que compõem a proposta triangular elaborada por Ana Mae Barbosa (2005, p. 99), possibilita aliarmos “[...] arte na educação, como expressão pessoal e como cultura [...]” como forma de “alfabetização visual” aos processos de “alfabetização cultural”.

Ambas as noções de “alfabetização visual” e “alfabetização cultural” fundam-se no conceito de alfabetização cunhado por Paulo Freire que “[...] conecta os atos de ler e escrever com a tomada de consciência de nossa historicidade e a possibilidade de questionar e de transformar o mundo em que vivemos” (Bastos, 2005, p. 230).

A pesquisa-ação é uma metodologia sistematizada por Thiollent (1997), que articula o ato de conhecer a ação em diversos sentidos: ação social, ação educativa, ação comunicativa, dentre outras, desenvolvendo-se em três eixos: observação, interação e intervenção, e por meio de métodos em que cada etapa de um projeto pode ser planejada, executada e avaliada em parceria com todos os atores sociais envolvidos, num processo de ação – avaliação – ação permanente.

Os processos de pesquisa-ação foram utilizados como metodologia de pesquisa aplicada, fundada principalmente na orientação de não ser conduzida à revelia dos participantes nas situações objeto de investigação e possível ação (Thiollent, 1997). Assim, o referido projeto procurou associar pesquisa e ação num processo em que todos os atores envolvidos participavam interativamente da elucidação da realidade em que estavam inseridos, identificando problemas coletivos, buscando e experimentando soluções na situação real.

Deste modo, foram transversalizadas as três abordagens apontadas na Figura 71 e nas seguintes Figuras 72 a 81, cujos percursos metodológicos encontram-se descritos detalhadamente nas mídias pedagógicas da Figura 82.

Por exemplo, na oficina “Mapeando Memórias do corpo com o corpo” iniciamos o estudo de arte rupestre (Figura 72), tendo como principais referências as pesquisas da arqueóloga Edithe Pereira. As imagens abaixo (Figura 73) mostram detalhes dos processos de releitura da imagem de arte rupestre.

Figura 72 - Figuras antropomorfas no sítio “Casa de pedra”, em Alenquer (PA).



Fonte: @Edithe Pereira (PEREIRA, 1999).

Figura 73 - Oficina “Mapeando Memórias do corpo com o corpo”.



Fonte: Arquivo do projeto.

Figura 74 - Oficinas: “Mapeando Memórias – Da Casa para a Rua, da Rua para a Casa” e “Pintura em Tela”.



Fonte: @Paula Sampaio. Arquivo do projeto.

Figura 75 - Visita a um sítio arqueológico na Vila Bom Jesus, com mediação da arqueóloga Edithe Pereira.



Fonte: @Paula Sampaio. Arquivo do projeto.

Figura 76 – Visita ao Laboratório de Arqueologia do Museu Goeldi (Campus de Pesquisa), Belém/PA, com mediação da arqueóloga Edithe Pereira.



Fonte: @Paula Sampaio. Arquivo do projeto.

Figura 77 - Visita ao Museu Forte do Presépio – Belém/PA.



Fonte: @Paula Sampaio. Arquivo do projeto.

Figura 78 - Visita ao ateliê do Mestre Cardoso, em Icoaraci, Belém-PA, com mediação do ceramista Levy Cardoso, que ministrou oficinas de cerâmica no projeto.



Fonte: Arquivo do projeto.

Figura 79 - Oficina de Educação Musical, ministrada pela musicista e educadora Eugênia Lobato para as crianças e adolescentes da Vila Bom Jesus.



Fonte: Arquivo do projeto.

Figura 80 - Oficina de Construção de Instrumentos Musicais Indígenas, ministrada por Beto Atikum para os adolescentes da área urbana de Canaã dos Carajás-PA.



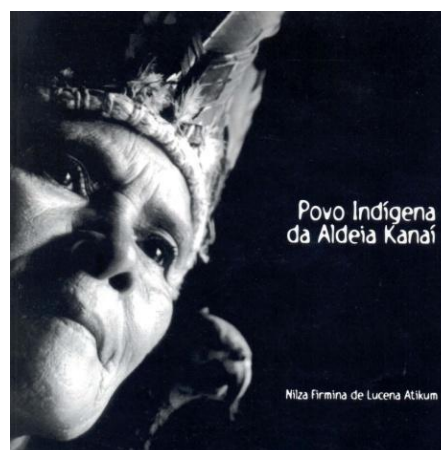
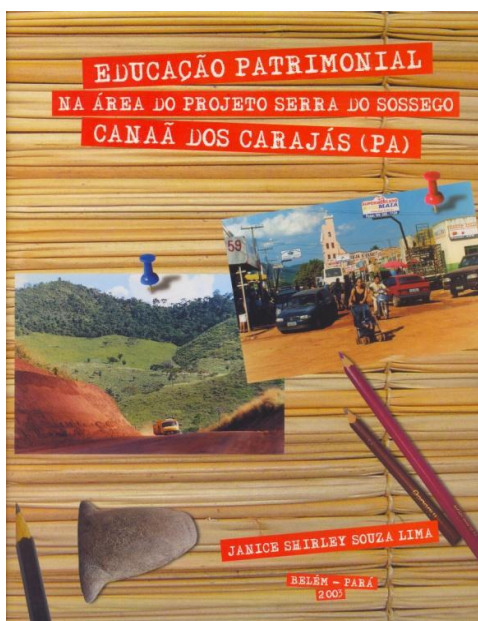
Fonte: Arquivo do projeto.

Figura 81 - Ensaio de encerramento do projeto com a professora Zenaide Paiva.

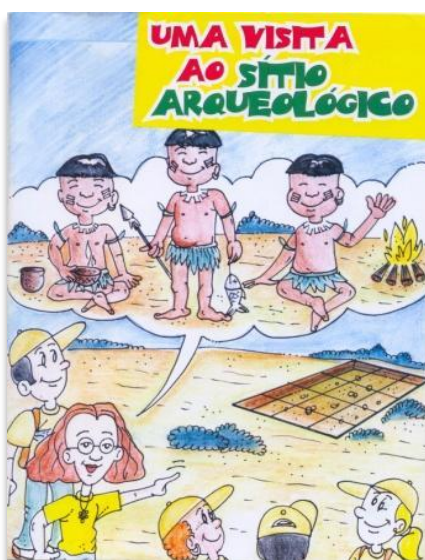


Fonte: Arquivo do projeto.

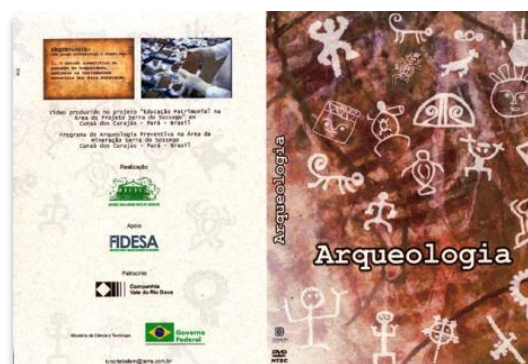
Figura 82 - Conjunto de mídias pedagógicas do projeto de Educação Patrimonial.



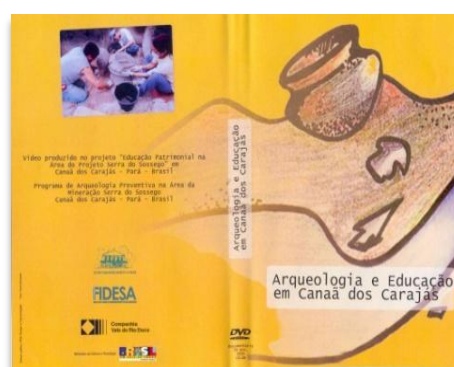
Livros.



Revista em Quadrinhos.



DVD Livro



Caderno DVD
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Ao todo, 211 moradores participaram das oficinas, palestras e demais atividades do projeto ao longo de cinco anos. Dentre esses participantes, 13 famílias moradoras desde a fase do assentamento naquela região, no início da década de 1980, foram convidadas a participar como interlocutoras dos processos de pesquisa-ação.

Numa das reuniões de apresentação do projeto e do plano de execução para o primeiro ano, esses antigos moradores sugeriram que a publicação a ser produzida nessa fase apresentasse a história do município e dos pioneiros que contribuíram para a emancipação de Canaã dos Carajás-PA.

A proposta inicial que constava no projeto era a produção de um caderno de apresentação dos primeiros resultados, mas também a de produzir um material didático envolvendo os processos educativos sobre o patrimônio arqueológico local para os professores.

Contudo, respeitando os processos de pesquisa-ação, que em sua práxis investigativa e, utilização como instrumento pedagógico em ação-reflexão-ação, suscita a efetiva participação dos interlocutores, e concordando com a sugestão dos moradores, por entendermos que esta, de todo, não fugia ao escopo da proposta inicial, ao contrário, afirmava o seu protagonismo, transformamos a ideia do que seria o caderno em livro – e assim nasceu o subcapítulo “Vida de Pioneiro – Memórias e Histórias”, no qual constam os seus retratos e relatos contidos no livro “Educação Patrimonial na Área do Projeto Serra do Sossego – Canaã dos Carajás” (Lima, 2003).

A família de indígenas pernambucanos da etnia Atikum⁵⁵, juntamente com mais doze famílias pioneiras de Canaã dos Carajás-PA, tiveram participação efetiva e contribuíram sobremaneira à execução do projeto.

Cícero Livino de Lucena Atikum, Nilza Atikum e os nove filhos do casal, em 1982 deixaram o Posto Indígena Atikum, situado nas proximidades de Carnaubeira da Serra (emancipada do município de Floresta), no sertão de Pernambuco, porque segundo seus relatos, não tinham mais como sobreviver ali em decorrência da seca.

⁵⁵ A família Atikum e mais doze famílias de imigrantes nordestinos, moradores de Canaã dos Carajás/PA, foram fotografadas por Paula Sampaio durante a realização do projeto. Essas fotografias foram estudadas por mim e parte deste relato encontra-se na tese “Retratos de Imigrantes: estética documental, estética relacional e fotografia na obra de Paula Sampaio” (Lima, 2020).

Nós (equipe do projeto de Educação Patrimonial) os conhecemos por intermédio de um morador local, que antes de nos levar até eles recomendou que não os tratássemos como indígenas, uma vez que na cidade ninguém, além dele, os conhecia como tais (Lima, 2017).

A família Atikum tinha muito medo que sua identidade fosse revelada por causa de preconceito e discriminação. Aquele morador contou-nos, ainda, que para ser aceita naquela localidade, os Atikum tornaram-se evangélicos, provocando o afastamento da Pajé, que casou com um não indígena e foi morar na área urbana.

Depois de tantos reveses em seus processos de constantes desterritorializações e reterritorializações, a denegação da identidade Atikum é compreensível no contexto aqui referido, pelo fato destes não se sentirem seguros para declarar sua identidade indígena quando chegaram àquele lugar, por medo de não serem aceitos como tais e, mais uma vez, tentarem impedir-lhes do direito à terra.

Nesse momento, Canaã ainda não havia sido emancipada como município; era uma área de assentamento no processo inicial daquela “reforma agrária” impetrada pelo governo militar, portanto, imigrantes de todos os estados brasileiros estavam chegando para viver o desconhecido.

O medo era um sentimento comum àqueles moradores recentes que vinham de uma longa história de migrações. O medo dos Atikum é mais aterrorizante se observarmos a história de dizimação das populações indígenas brasileiras desde o período colonial brasileiro (Lima, 2017).

Naquele primeiro encontro com os Atikum na aldeia Kanaí, ao informá-los sobre o projeto e seu objetivo, o senhor Cícero foi muito solícito, destacando Adeílce, sua filha mais nova e Elisângela, sua nora (casada com o filho Beto, seu suplente), para participarem das ações educativas do projeto. Percebemos logo que os Atikum têm um apreço muito especial pela cultura, e que compreenderam os objetivos do projeto.

Dáí por diante, passamos a visitar a aldeia todo mês. Íamos aos domingos. Éramos recebidos com água de coco e conversávamos sobre a cultura Atikum (Figura 83), a organização da aldeia e suas necessidades de melhorias. Aos poucos eles nos mostravam os seus guardados. Objetos que revelavam um pouco da sua história e a identidade denegada perante os outros moradores de Canaã dos Carajás-PA.

No relato de seu Cícero, ele contava que no Toré encontra-se a ciência do índio. E que cada grupo organiza os elementos do ritual de um modo peculiar. O Toré do povo Atikum da aldeia Kanaí é dançado e cantado. A folha da jurema é usada para fazer o fumo e sua raiz para fazer o chá, denominado anjucá, que serve para dar força e coragem para a luta, como também para promover a cura. O anjucá é a bebida sagrada e é consumida somente pelos Atikum durante o ritual do Toré.

Elisângela era a moradora da aldeia Kanaí, que mais dava demonstrações de apego cultural à sua etnia no início do projeto. Na aldeia, somente ela, além da Pajé, que preferiu se ausentar, não aceitou se converter ao segmento religioso evangélico, e foi ela quem, sem que eu pedisse, transcreveu as letras das músicas de sua cultura indígena.

Louvado seja Deus (2 vezes)
 Louvado seja Deus Nosso Senhor Jesus Cristo (3 vezes)
 Mas os cabocos de Atikum
 Quando eles vêm de longe
 Eles trazem seu tuante (3 vezes)
 Olha que nós Kanaí (2 vezes)
 Olha nós que aqui tamo morando.

Nos três primeiros versos da letra do hino os Atikum louvam a Deus e ao Nosso Senhor Jesus Cristo, professando uma fé cristã, provavelmente de matriz evangélica, segmento religioso que assumiram em Canaã dos Carajás-PA. Nos versos seguintes referem-se aos caboclos (no linguajar nordestino também é pronunciado cabocos) como entidades que vêm de um lugar distante, provavelmente da serra do Umã, ou mesmo do imaginário Atikum. O termo caboclo designa aquele que se originou da mistura do branco com o indígena.

Na Umbanda⁵⁶, refere-se aos espíritos que se apresentam como indígenas. Então os cabocos, na letra da música, podem ser os espíritos, e estes, a própria identidade Atikum que, de denegada, passa a ser revelada (Lima, 2017).

De um jeito ou de outro, o termo caboclo ou caboco carrega em si o significado de sincretismo, seja cultural ou religioso. E considerando o ritual do Toré, no qual se usa uma poção preparada com a raiz da jurema para promover a cura e afastar mal

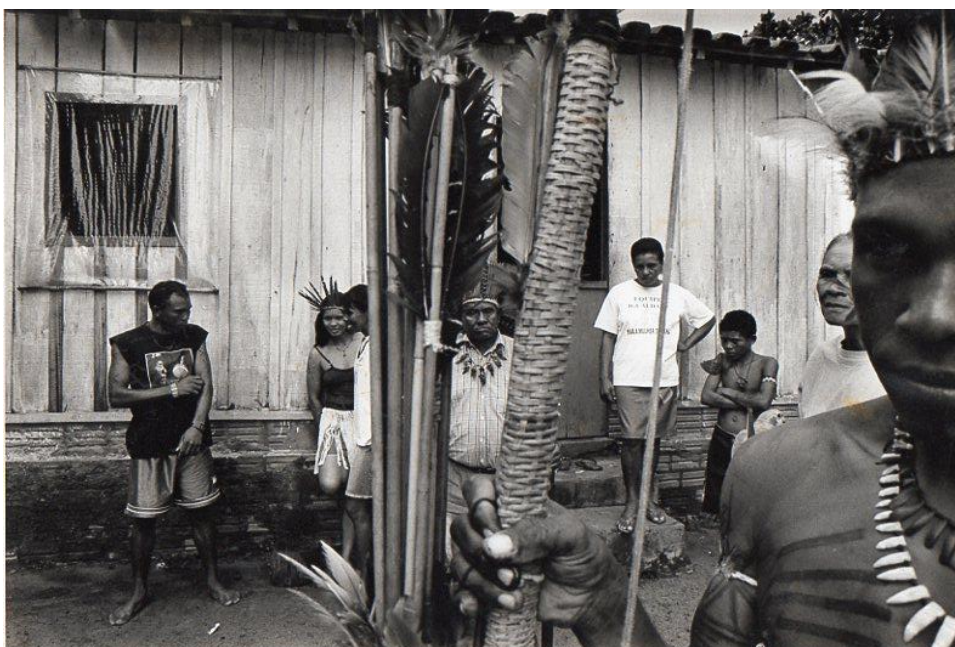
⁵⁶ O termo Umbanda significa curandeiro na língua banta - o quimbundo - falada em Angola, África. No Brasil nomeia uma religião formada de elementos provenientes do catolicismo e do espiritismo, juntando elementos de várias culturas (indígena brasileira, africana e europeia). Observa-se que os Atikum, como boa parte dos indígenas nordestinos, miscigenaram-se com remanescentes quilombolas e europeus, levando-nos a inferir que suas manifestações culturais e religiosas são miscigenadas.

olhado, mas também para afastar entidades indesejadas, que porventura se manifestem durante o ritual. Podemos crer que a Umbanda, ou pelo menos alguns dos seus princípios, sejam professados no Toré.

As fronteiras étnicas persistem e se revelam problemáticas, ao observarmos que os Atikum, a princípio, precisaram negar sua identidade indígena perante a comunidade daquele assentamento agrícola, e assim se mantiveram, mesmo depois da emancipação de Canaã dos Carajás-PA. Para se sentirem parte dessa sociedade aderiram à religião dominante naquele lugar. E, com isso, separaram-se de um membro importante daquele grupo familiar – a Pajé. Suas reterritorializações se deram, entretanto, no contexto dessas fronteiras.

A cada visita à aldeia nós tínhamos uma surpresa, até um dia em que me levaram até a sala da casa pela primeira vez, para ver os objetos que haviam me mostrado separadamente em visitas anteriores expostos na parede: saias de croá, cocares, maracás e colares de penas de aves domésticas, sementes, cipó e palha, a borduna, arcos, flechas e outros instrumentos usados na caça, na pesca e nas lutas (figura 83).

Figura 83 - Moradores de etnia Atikum na aldeia Kanaí.



Fonte: @Paula Sampaio. *In*: Janice Lima (2003); Nilza Atikum (2005).

Entendi essa exposição como um sentido de pertencimento, revelador do desejo de memória. Para Assmann (2016, p. 119), essa “[...] ‘memória’ não é uma metáfora, mas uma metonímia baseada no contato material entre uma mente que lembra e um objeto que faz lembrar”.

Esse desejo de memória ficou mais evidente quando em uma atividade do projeto de Educação Patrimonial com o grupo de adultos que se reunia no auditório do alojamento da CVRD, propus um seminário intercultural⁵⁷ aos participantes. Solicitei que apresentassem referências culturais do seu lugar de origem e uma reflexão acerca das trocas culturais e simbólicas que estavam vivenciando em Canaã dos Carajás, desde quando chegaram ali, mesmo antes de sua emancipação.

Para surpresa de todos que não sabiam da identidade indígena de Adeilce e Elisângela, e minha também, que não esperava aquela revelação, ambas compareceram pintadas e adornadas, e apresentaram uma dança circular que, segundo elas, faz parte do ritual do Toré. Relataram sobre os percursos que sua família fizera até chegar a Canaã dos Carajás e como transformou em aldeia os hectares de terra em que foram assentados. Falaram ainda do medo do preconceito e de serem perseguidos.

Saímos de Canaã muito preocupados com o que poderia acontecer a partir daquela revelação, embora as duas indígenas tenham nos garantido que tiveram autorização do Cacique para fazerem aquela apresentação. Os encontros seguintes com os Atikum foram mais surpreendentes ainda. Logo após o seminário, eles receberam uma proposta dos professores participantes do projeto para levarem seus alunos a uma visita à aldeia, para uma aula de história diferente, pois seria uma história contada por eles.

E no dia 21 de abril de 2006, os Atikum foram reconhecidos publicamente pela sua etnia, no evento “Terras do Brasil: Índios e Sem Terra”, pela Câmara Municipal de Canaã dos Carajás, instigada pelos professores que participavam do projeto de Educação Patrimonial. Nesse evento, o Cacique fez um relato seguido da apresentação de uma dança do Toré com a família.

No terceiro ano do projeto, mais uma vez os Atikum nos surpreenderam. Ao chegar à aldeia, dona Nilza me convidou para acompanhá-la até o seu quarto. Foi a segunda vez que entrei naquela casa, pois sempre éramos recebidos na área externa. No quarto, dona Nilza abriu a gaveta do criado mudo e de lá tirou alguns cadernos de papel almaço. Neles havia escrito a história de sua família, os percursos e percalços dos processos de desterritorialização que haviam vivido, e a nova vida que estavam levando em Canaã dos Carajás, portanto, as reterritorializações empreendidas.

Mais uma vez, havia confirmado aquele sentido de pertencimento, investido de um desejo de memória. Dona Nilza queria que eu digitalizasse e imprimisse a sua narrativa,

⁵⁷ O Seminário Intercultural teve como princípios norteadores a concepção de “educação intercultural” e “estética do cotidiano” cujas referências encontram-se em Ivone Richter (2003).

para que pudesse enviar a história de sua família aos parentes que ainda moram na serra do Umã. Então, com recursos do projeto, publicamos o livro de Dona Nilza.

A memória coletiva tem essa função social, segundo Halbwachs (2004), de contribuir para a construção do sentido de pertencimento entre grupos sociais que acreditam ter um passado comum e, por esse motivo, compartilham memórias. Essa relação investe-se de um sentimento de identificação entre os sujeitos de um grupo, e deste com outros grupos, numa operação construtiva de identidades sociais. É essa memória coletiva dos moradores da aldeia Kanaí que o livro de Dona Nilza nos apresenta.

A história narrada sobre a família dos indígenas nordestinos Atikum, moradores de Canaã dos Carajás-PA, a interação entre os sujeitos e grupos permite transformações contínuas, e estas vão modelando a identidade social em processos de exclusão ou inclusão, e determinando quem está e quem não está inserido no grupo.

As transformações ocorridas em suas vidas revelam uma identidade hibridizada, ocasionada pelos processos de desterritorialização e reterritorialização que os Atikum da aldeia Kanaí vivenciaram. Entendo a hibridização ou hibridação como os processos de deslocamento e as mudanças culturais e sociais provocadas por esses deslocamentos (Hall, 1997), assumidas por esses indígenas, numa espécie de negociação para serem aceitos naquele lugar, e que se apresentam misturadas, ou sincretizadas no dizer de Cannevacchi (1996).

O livro de dona Nilza foi lançado durante a programação da Semana de Arqueologia e Educação Patrimonial, realizada em Canaã dos Carajás, em 2005. Na Figura 84, da esquerda para a direita: o Cacique Cícero Atikum, Dona Nilza Atikum e Adeilce Atikum.

Figura 84 - Lançamento do livro de Dona Nilza Atikum.



Fonte: Arquivo do projeto

Um dos traços de hibridação observados na cultura Atikum acontece na realização do ritual do Toré. Nas letras das músicas, por exemplo, são perceptíveis as referências ao culto de religiões antagônicas, como a evangélica e a umbanda. Portanto, nesse aspecto, os grupos étnicos compartilham diversas características, contudo, principalmente se organizam para definir o “eu” e o “outro”, manifestando-se de forma a categorizar e interagir com os outros.

A necessidade de religar-se à sua terra de origem é o que motivou dona Nilza a escrever sobre quem é a sua família, de onde veio e como vive em Canaã dos Carajás, a “terra prometida” que lhe deu a aldeia Kanaí. No último ano de realização do projeto de Educação Patrimonial, muitas mudanças haviam acontecido em Canaã; e, já no final, conhecemos a residência dos Atikum na cidade. Havia alcançado o objetivo de oferecer o conforto que os mais jovens da aldeia cobravam. As crianças finalmente tinham a possibilidade de estudar nas escolas municipais, pois não havia escola na aldeia e proximidades.

Em 2004, realizamos a Semana de Arqueologia e Educação Patrimonial juntamente com uma exposição sobre o projeto na Casa de Cultura de Canaã dos Carajás-PA (Figuras 85 e 86).

Figura 85 - Exposição na Casa de Cultura de Canaã dos Carajás/PA, durante a Semana de Arqueologia e Educação Patrimonial.



Fonte: Arquivo do projeto.

Figura 86 - Cultura Atikum na exposição da Semana de Arqueologia e Educação Patrimonial.



Fonte: Arquivo do projeto.

Esse primeiro projeto teve uma repercussão significativa, ganhando o reconhecimento da Sociedade de Arqueologia Brasileira (SAB), que lhe conferiu o Prêmio Loureiro Fernandes em 2005 (Figura 87), durante o XIII Congresso da Sociedade de Arqueologia Brasileira, em 2003, e no ano seguinte foi finalista do Prêmio Cultura Viva, promovido pelo Ministério da Cultura (MINC) (Figura 88).

Figura 87 - Placa de 1º lugar no Prêmio Loureiro Fernandes.



Fonte: Arquivo do projeto.

Figura 88 - Certificado de finalista no Prêmio Cultura Viva.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O mais importante de tudo o que aconteceu no projeto foram os impactos positivos deste nas vidas dos moradores de Canaã dos Carajás/PA. Dona Aparecida Angelita (Figura 89), da vila Mozartinópolis que se tornou ceramista escreveu:

Neste projeto eu descobri o talento para mexer com a argila. A partir dos conhecimentos adquiridos agora eu tenho espírito de observação e sei como cuidar da matéria-prima. Este projeto foi muito importante para mim, eu era dona de casa, com orgulho hoje sou artesã. Através dele hoje eu trabalho com argila, desenho, aprendi sobre empreendedorismo comunitário, e o melhor, aprendi muito sobre arqueologia. (Ribeiro *apud* Lima, 2006).

Figura 89 - Retrato de dona Aparecida Angelita Ribeiro em sua casa.



Fonte: @Paula Sampaio. In: Lima (2006).

6.2 O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM PARAUAPEBAS/PA

Elaborar projetos educativos voltados para a disseminação de valores culturais, formas e mecanismos de resgate, preservação e salvaguarda, assim como para a recriação e transmissão desse patrimônio às gerações futuras é, sobretudo, um projeto de formação de cidadãos livres, autônomos e sabedores de seus direitos e deveres.

Ana Carmen Amorim Jara Casco

Vinculado aos Projetos de Prospecção e Salvamento Arqueológico na Área do Projeto Salobo, coordenados pela arqueóloga Dra. Maura Imazio da Silveira (Museu Paraense Emílio Goeldi), realizados na Floresta Nacional Tapirapé-Aquiri (FLONATA), o Projeto de Educação Patrimonial para a Área do Projeto Salobo realizou-se no período de 2005 a 2010, nos seguintes locais: Vila Sanção, Vila Paulo Fonteles e área urbana de Parauapebas-PA.

O município de Parauapebas situa-se na região sudeste do Pará, no centro da mais impressionante província mineral do mundo, onde vêm sendo explorados diversos tipos de minério, tais como: ferro, ouro, manganês, níquel e cobre, determinantes para a economia local, devido aos grandes empreendimentos de mineração. Outras atividades como: agricultura, pecuária e exploração de madeira também são realizadas na região.

Quando a mineradora Vale implantou o Projeto Ferro Carajás nessa região, em 1991, e construiu o núcleo de moradias para os seus funcionários no vale do rio Parauapebas, também provocou um intenso deslocamento de pessoas para essa área, em busca de trabalho (Lima, 2011a).

A maioria dos moradores de Parauapebas, na época em que realizamos o projeto, eram oriundos de outros estados, principalmente de Goiás, Maranhão, Piauí, Bahia e Tocantins. O casal Hilmar Harry Kluck e Neuza Kluck (Figura 90) guarda uma considerável memória de Parauapebas. O senhor Hilmar, descendente de alemães e ucranianos, nasceu em Bagé/RS, e dona Neuza nasceu em Floriano/PI.

Hilmar foi funcionário do extinto Sistema de Proteção ao Índio (SPI), onde exerceu a função de indigenista; foi redator dos jornais “Vanguarda”, “Jornal de Marabá” e “Correio do Tocantins”, e foi diretor da TV Marabá. É de sua autoria o livro “Marabá”, no qual se encontra um conjunto de relatos sobre a história do município.

Hilmar foi um interlocutor fundamental ao projeto de educação patrimonial e faleceu em 2011. Dona Neuza é artesã e tornou-se ceramista, fundando junto com Sandra Santos e outras participantes do projeto o Grupo Mulheres de Barro.

Figura 90 - Hilmar Kluck e Neuza Kluck, pioneiros de Parauapebas.



Fonte: @Paula Sampaio (Lima, 2011a, p. 57).

O projeto realizado na área do projeto Salobo buscou estabelecer relações entre os significados da cultura dos grupos sociais, moradores das proximidades do projeto, com os significados de culturas de grupos humanos pretéritos, evidenciadas nas pesquisas arqueológicas, por meio de um intenso processo de percepção e criação cultural.

A equipe de educadores compôs-se de: Miltom Soeiro, Paulo Cezar Simão, Simone Moura e Zenaide Paiva. Vislumbrando a possibilidade de potencializar a formação dos artesãos locais, um conjunto de oficinas foi oferecido aos adultos. Essas oficinas visaram alimentar a cadeia produtiva da cerâmica. Os ceramistas Ciro Croelhas e Levy Cardoso ministraram as oficinas de cerâmica; Dilma Teixeira a oficina de joias em cerâmica; Hildo Corrêa a oficina de embalagens para objetos cerâmicos; Fernanda Martins e Sâmia Batista as oficinas de design participativo. Na Figura 91, encontram-se embalagens, *tags*, camisetas e outros produtos desenvolvidos nessas oficinas.

Figura 91 - Design e produtos desenvolvidos nas oficinas do projeto.



Fonte: @Paula Sampaio. Arquivo do projeto.

Participaram do projeto 110 moradores das áreas de influência direta do Projeto Salobo: vilas Sanção e Paulo Fonteles e da área urbana de Parauapebas, dentre crianças, adolescentes e adultos (professores, agricultores, artesãos e de outras profissões). Zenaide Paiva ficou responsável pelos processos educativos dos grupos de crianças, Simone Moura pelos grupos de adolescentes, eu e Paulo Cezar pelos grupos de adultos.

O patrimônio associado à educação, à cidadania, à estética e à difusão científica. A consciência sobre o patrimônio cultural buscando a melhoria da qualidade de vida de populações amazônicas por meio de práticas autossustentáveis. Esse foi o horizonte apontado pelo Programa de Educação Patrimonial para a área do Projeto Salobo (Lima, 2011a, p. 17).

Nas pesquisas arqueológicas realizadas pela equipe de arqueólogas (Maura Silveira, Cristiane Machado, Elisangela Oliveira e Cristina Leal) do Museu Paraense Emílio Goedi na FLONATA, foram descobertos 22 sítios arqueológicos, distribuídos em três sub-bacias hidrográficas: igarapé Salobo e rio Cinzento (Bacia do rio Itacaiunas) e igarapé-Mirim (afluente do igarapé Salobo), sendo oito do tipo habitação e 14 do tipo acampamento, conforme mapa a seguir (Figura 92).

Figura 92 - Mapa da área de pesquisa arqueológica: Floresta Nacional Tapirapé Aquiri/Salobo/PA.



Fonte: @Eli Sumida (Lima, 2011b, p. 6).

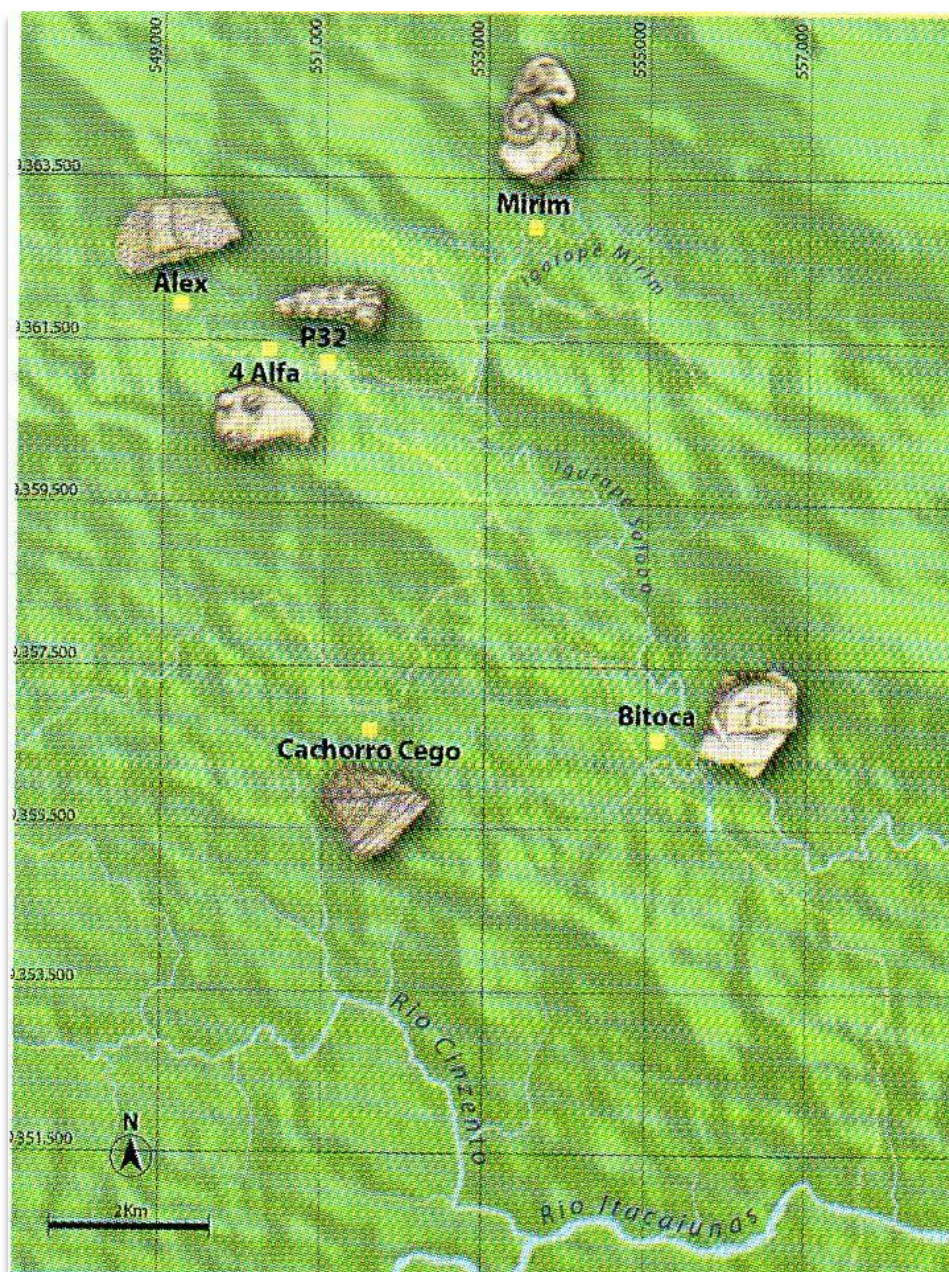
Em todos esses sítios foram encontrados vestígios de ocupações relacionadas a grupos que fabricavam cerâmicas, como se pode observar nas imagens de fragmentos cerâmicos abaixo (Figura 93). Na primeira imagem: Fragmento cerâmico arqueológico, aplique modelado antropomorfo. Procedência: Sítio arqueológico Bitoca 1. Na segunda imagem: Fragmento cerâmico arqueológico, artefato provavelmente utilizado como crivo (peneira ou coador). Procedência: Sítio arqueológico Bitoca 1. Na Figura 94 apresenta-se o mapa de localização dos fragmentos nos sítios.

Figura 93 - Fragmentos cerâmicos arqueológicos encontrados no Sítio Bitoca 1.



Fonte: Acervo MPEG.

Figura 94 - Mapa de localização de fragmentos cerâmicos nos sítios arqueológicos.



Fonte: @Eli Sumida. (Lima, 2011b, p. 5).

Utilizamos a mesma metodologia do projeto realizado em Canaã dos Carajás/PA, mas acrescentamos o método cartográfico aos processos. Nas oficinas de Cerâmica, os participantes aprenderam a utilizar as tecnologias de produção da cerâmica e realizar toda a sua cadeia produtiva, como na Oficina de bijuterias em cerâmica realizada pela artista e educadora Dilma Teixeira. (Figura 95)

Figura 95 - Releituras dos fragmentos arqueológicos.



Fonte: @Paula Sampaio. Arquivo do projeto.

Porém, dentre esses sítios arqueológicos também foram encontrados sítios contendo oficinas líticas, como o da imagem abaixo (Figura 96).

Figura 96 - Sítio arqueológico Bitoca 2 – polidor lítico.



Fonte: @Paula Sampaio (Lima, 2011a, p. 61).

Nesse projeto, utilizamos os mesmos princípios metodológicos daquele primeiro que realizamos em Canaã dos Carajás, mas percebemos que o termo educação patrimonial foi ressignificado ao longo da sua execução, em relação aos

conceitos que os referenciam a princípio, passando a designar ações geradas nos processos de percepção, conhecimento e de vivência com o patrimônio cultural identificado ou não pelos moradores de um determinado lugar como seu, em diálogo com outros patrimônios, inclusive o oficializado.

Buscamos articular e integrar o conhecimento sobre arqueologia com a cultura dos moradores locais, por meio de processos educativos e diversas linguagens artísticas, entendendo como Prigogine e Stengers (1992), que podemos mobilizar o outro a compartilhar conosco não apenas uma “visão de mundo”, mas também uma visão de ciência. Não um tipo de ciência que se fecha em si mesma e se crê verdade absoluta, mas a ciência transdisciplinar, que reconcilia o ser humano com a natureza e a arte.

Esse patrimônio cultural expande-se nos processos de educação patrimonial contextualizada e passamos a chamá-lo de patrimônio cultural expandido.

A educação contextualizada consiste no deslocamento dos temas universalistas para os temas locais, exatamente aqueles necessários e urgentes à sociedade contemporânea, como os que se referem às questões étnicas, de gênero, rurais, ambientais, de diversidade cultural, de saúde e muitas outras. Entretanto, após esse deslocamento, tais questões são postas também em diálogo com as questões mais globais (Lima, 2011c, p. 53).

Propôs-se nesse projeto um processo de educação patrimonial contextualizada, por meio da articulação ética-política (Guattari, 1990), entre os registros ecológicos do meio ambiente da Amazônia (especificamente os da Floresta Nacional Tapirapé-Akiri), das relações sociais construídas com esse meio ambiente e da subjetividade cultural.

Nos processos de educação patrimonial contextualizada é necessário que se promova a valorização da cultura local, e se reconheça as histórias de vida dos moradores. A visão ético-pedagógica que orienta um projeto de educação patrimonial contextualizada baseia-se na democracia declarada, na forma de propor e articular os processos de ensino-aprendizagem por meio do diálogo (Lima, 2010)

Algumas aprendizagens, segundo Toro (1994), que parecem ser naturalmente adquiridas e que dizem respeito àqueles valores e atitudes precisam ser construídas pedagogicamente, merecendo especial atenção durante o processo educativo. A convivência com a diferença, o zelo pela saúde, o cuidado com o meio ambiente, a interação, a decisão em grupo, a comunicação e a valorização do patrimônio cultural e do saber social são algumas dessas aprendizagens.

Existem profundas relações entre a estética e a cultura, pois é nas práticas de produção do cotidiano, nos símbolos e na interação entre as pessoas que a cultura é produzida. Os atos de distinguir, escolher, criar e intervir são reveladores das maneiras

como as pessoas dão forma aos seus sentimentos, aos seus saberes e também do sentido ético e da consciência política que orientam a sua vida.

Conforme Meira (1999), essas maneiras definem aquilo que chamamos de estética, a maneira como cada indivíduo se organiza como subjetividade. No interior desse modo de entender e viver, a estética encontra-se numa educação sobre o viver e conviver que é construída pelas artes e pelas culturas. É exatamente essa educação subjacente que se propõe como princípio ético-estético na educação patrimonial contextualizada.

Nessa concepção, o trabalho de educação patrimonial tornou-se um processo de construção do acesso à cultura e ao conhecimento, cuja principal característica foi o exercício polifônico, pelo fato de ouvir e fazer ecoar as diversas vozes sociais, colocando em evidência os diferentes olhares, fazeres e saberes.

As aulas de fotografia (Figura 97) tiveram também a participação da fotógrafa do projeto Paula Sampaio, que tratou mais especificamente da linguagem e técnicas fotográficas. Após essas e outras orientações para o preenchimento de um quadro de categorias de bens culturais e roteirização de entrevistas com outros moradores locais, cada participante recebeu uma câmera fotográfica descartável de 28 fotogramas, que ficou um mês sob a sua posse para realizarem o exercício cartográfico.

Figura 97 - Oficinas de fotografia e cartografia do patrimônio cultural local, realizadas pela educadora Simone Moura com os adolescentes da Vila Paulo Fonteles.

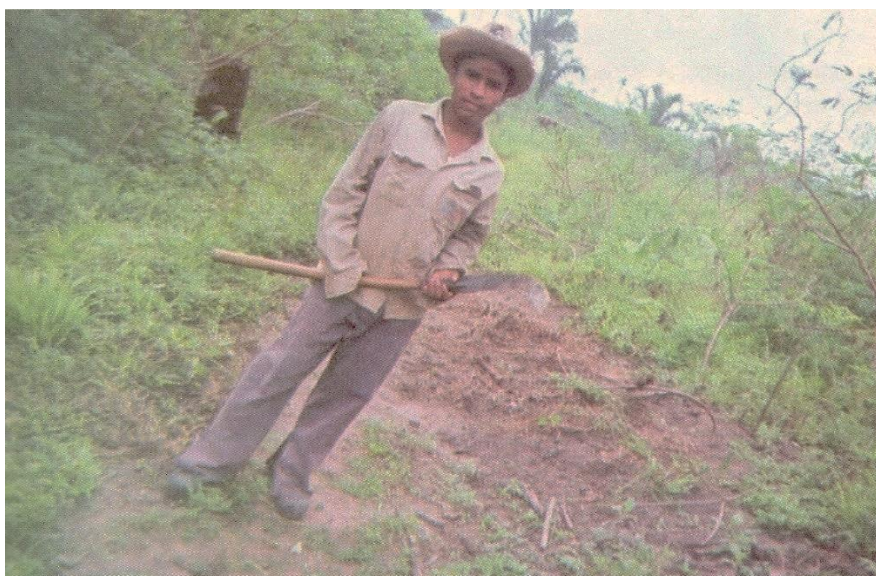


Fonte: @Paula Sampaio (Moura,S., 2011, p. 79).

O adolescente Jonas Torres, morador da vila Paulo Fonteles, deu um depoimento⁵⁸ sobre a experiência para o vídeo do projeto (Figura 98), do qual a educadora Simone Moura (2011, p. 83) extraiu o seguinte trecho:

[...] pesquisar uma boa parte da minha vida, do meu cotidiano, de onde eu vivo, de que eu trabalho. Eu tirei fotos também um pouco da cultura, dos bens materiais que já foram construídos aqui que antes não tinham, eram poucas coisas, não tinha essas melhorias que hoje tem, tem uma quadra, tem uma escola bonita com educação, tem um posto de saúde que é muito importante pra comunidade. Eu e meu pai, a gente vive da roça, a gente não tem serviço por fora, é só na roça e eu procurei me intimidar mais com ele. E eu tirei fotos dele trabalhando, só eu, eu e ele porque somos nós dois, eu, ele e a mãe. A mãe não teve tanto destaque nessas fotos que eu tirei, mas o pai teve sim, porque me ajudou dizendo: “Tira disso, olha, isso pode ser importante”.

Figura 98 - Fotografia produzida por Jonas Torres no sítio da família.



Fonte: @Jonas Torres. In: Moura, S. (2011, p. 85).

As oficinas com as crianças das vilas Paulo Fonteles e Sanção foram ministradas pela educadora Zenaide Paiva, que iniciou com os assuntos de suas próprias vidas e interação com suas respectivas comunidades para entendimento da noção de patrimônio cultural, seguindo posteriormente para a temática da arqueologia.

Fundamentada em Shor e Freire (1986), essas oficinas:

[...] permitiram o desenvolvimento de ações (brincadeiras e exercícios) que instigassem o pensamento crítico e, ao mesmo tempo, o prazer, utilizando-se de referências de brinquedos e brincadeiras de crianças indígenas, como: a bola confeccionada com palhas, folhas e cipós; animais esculpidos em frutas; miniaturas de utensílios domésticos feitas em barro; e petecas confeccionadas com palhas e penas coloridas de aves (Paiva, 2011, p. 71).

⁵⁸ O depoimento de Jonas foi gravado em vídeo no dia 25 de outubro de 2008.

Nesse processo, a educadora ia mapeando com eles os brinquedos e brincadeiras em suas respectivas comunidades; e nesse mapeamento surgiu um enorme rol: brincadeiras com bonecas, pega-pega, banhos nos igarapés e, principalmente, os brinquedos industrializados, produzidos em matéria plástica. Depois, a educadora propôs a escolha de um brinquedo indígena, e estes selecionaram a peteca, que foi elaborada pelas crianças com pedaços de tecido em algodão cru, previamente recortados em quadrados pela professora. Pintaram nos tecidos as referências de grafismos indígenas que já haviam visto nas imagens de artefatos arqueológicos da região, montaram as petecas e partiram para brincar.

Figura 99 - Petecas confeccionadas pelas crianças da vila Sanção.



Fonte: @Paula Sampaio. Arquivo do projeto.

Figura 100 - Visita das crianças e adolescentes ao Parque Zoobotânico de Carajás.



Fonte: @Paula Sampaio (Paiva, 2011, p. 70).

Todas as oficinas e atividades do projeto, como a visita ao Parque Zoobotânico de Carajás (Figura 100), foram cuidadosamente planejadas e, para a sua execução, elaboramos diversas mídias pedagógicas (Figura 101).

Figura 101 - Mídias pedagógicas elaboradas pela equipe de educadores convidados do projeto.



Fonte: @Paula Sampaio (Paiva, 2011, p. 66).

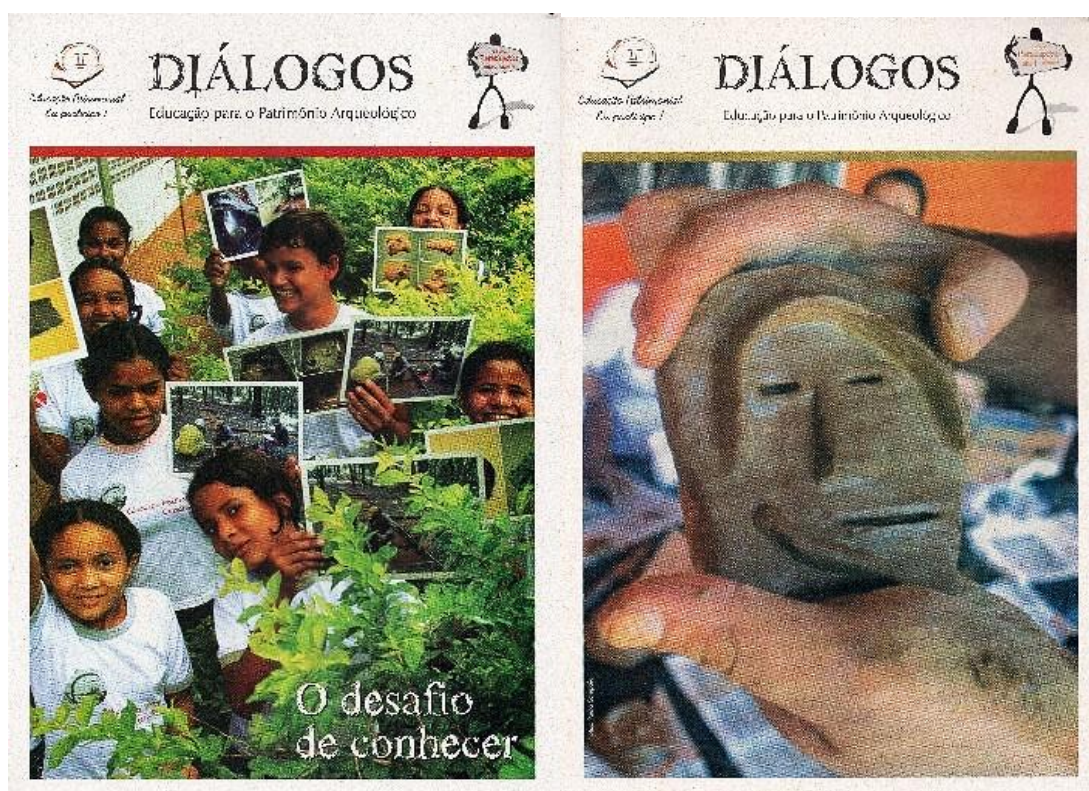
A caixa “Material de Apoio à Ação Educativa Patrimonial” (Figura 101) continha, a princípio: caderno “Coisa Nossa” (2007), destinado às crianças e adolescentes; livro “Mediações Culturais com o patrimônio arqueológico” (2007), destinado aos adultos; e oito lâminas com imagens de sítios e artefatos arqueológicos da região.

Posteriormente, foram acrescentados: o vídeo (DVD) “Programa de Educação Patrimonial para a área do Projeto Salobo (2008) (Figura 102); o livro “Educação Patrimonial e Arqueologia na Floresta” (2011); o catálogo Mulheres de Barro, de Parauapebas (2011); e dois números do informativo “Diálogos”.

Figura 102 - Mídias pedagógicas elaboradas pela equipe de educadores e convidados do projeto.



Livro Catálogo



Informativos.

Fonte: Arquivo do projeto (MPEG).

Jan Gabriel Sipaubá (Figura 103) começou a participar do projeto ainda criança, quando morava na vila Sanção. Quando a sua família se mudou para a vila Paulo Fonteles, procurou logo a coordenação do projeto de educação patrimonial para continuar participando. No final do projeto, já adolescente, fez um relato sobre os diálogos que estabelecia com sua mãe ao longo desses processos.

A minha mãe sempre pergunta assim: “Jan, tá com quase cinco anos que tu vais pra esse projeto, o que tu aprendes lá?”. Aí, eu digo assim: eu vou lá para aprender sobre arqueologia e patrimônio. Eu aprendo sobre como viveram povos que moraram aqui há cerca de 6 mil anos, sobre as coisas que construíam e usavam, e como lidavam com a natureza. Ela fala que os objetos líticos são coriscos que caem do céu. Aí, a gente fica discutindo e eu falo assim: não, isso é uma machadinha e servia como ferramenta para esses povos. É uma discussão de conhecimentos: ela me fala o que sabe, o que os pais dela falavam; eu faço a controvérsia, porque eu já aprendi, vocês me ensinaram, e eu passo esse conhecimento pra ela. (Sipaubá *apud* Lima, 2011, p. 59).

Figura 103 - Retrato de Jan Gabriel.



Fonte: @Paula Sampaio. (Lima, 2011a, p. 59).

A elaboração do programa de Educação Patrimonial para a Área do Projeto Salobo previu a formação de artesãos ceramistas por considerarmos a existência de uma vocação de origem ancestral, quando observamos os estudos arqueológicos e da própria história da arte, e por entendermos que uma das formas de salvaguarda do patrimônio arqueológico é a formação de ceramistas que utilizem os vestígios arqueológicos como referência visual, histórica e cultural em sua produção artesanal (Lima; Soeiro; Simão, 2011).

Dessa forma, um grupo de artesãs de Parauapebas que já trabalhavam juntas desde 1995, participou do projeto, aprendendo sobre os procedimentos rudimentares de retirada, limpeza e tratamento da argila para a confecção de artefatos em cerâmica, e técnicas milenares de produção de cerâmica. Dentre as diversas atividades que vivenciaram, além das oficinas já informadas, destacam-se também as oficinas de: Desenho (educador Paulo Cezar Simão); Princípios da Arqueologia e Patrimônio Cultural (ministradas por mim).

Figura 104 - Grupo “Mulheres de Barro de Parauapebas”.



Fonte: @Paula Sampaio. Arquivo do projeto.

Na Figura 104 a formação inicial do grupo “Mulheres de Barro de Parauapebas” – no primeiro plano, da direita para a esquerda: Expedita Lima e Sandra Santos; no segundo plano, da direita para a esquerda: Adi Marilda Souza e Maria do Socorro Teixeira; no terceiro plano, da direita para a esquerda: Neuza Kluck e Marlene Ribeiro.

O relato da dona Neuza Kluck revela a importância que esse projeto teve em sua vida e os aprendizados que potencializaram o seu ofício de artesã.

O programa me trouxe a realização de um sonho, pois, desde criança brincava com o barro. Hoje estou vivendo a realização do sonho de conhecer a matéria-prima e criar produtos artesanais que representam um pouco da memória dos povos que aqui viveram num passado distante. Na minha idade, 65 anos, estudar arqueologia, visitar um sítio arqueológico, compreender a importância dos sítios e artefatos arqueológicos e perceber os registros deixados por esses povos que eu não tinha a menor ideia de que havia existido, foi mesmo a realização de um sonho. A minha responsabilidade agora é multiplicar esse conhecimento com outras pessoas, o que, sem dúvida, vai ajudar na proteção de sítios arqueológicos, pois uma das causadoras de sua destruição é a ignorância (Neuza Kluck - Ceramista de Parauapebas).

Após o término do projeto, lideradas pela artesã, educadora e produtora cultural Sandra Santos, essas mulheres fundaram em 2013 (Figura 104), a “Cooperativa dos Artesãos da Região dos Carajás – Mulheres de Barro”, com a finalidade de produzir artesanato, vender e prestar serviços; e o “Instituto Mulheres de Barro”, para captar recursos e executar projetos culturais e sociais.

Com recursos próprios e captados de outros apoiadores, construíram o espaço cultural que foi denominado “Centro Cultural de Desenvolvimento e Educação Patrimonial Mulheres de Barro”, inaugurado em Parauapebas no ano de 2016, com a exposição “Mulheres de Barro: Identidade de Memória (Figuras 105), em 13 de novembro de 2016, que recebeu a curadoria do arquiteto, artista e professor Emanuel Franco.

Figura 105 - Exposição "Mulheres de Barro: Identidade e memória".



Fonte: @Ivan Oliveira/CasaLab. (Arquivo Centro Cultural Mulheres de Barro).

O Centro Cultural Mulheres de Barro possui um espaço bem amplo e foi equipado com: galeria para as exposições; sala para oficinas e cursos; lojinha; ateliê de cerâmica; e área de serviços com fornos e outros equipamentos necessários à produção ceramista. (Figura 106, 107 e 108)

Figura 106 - Visita mediada pela ceramista e educadora Sandra Santos na abertura da exposição (2016).



Fonte: Arquivo Centro Cultural Mulheres de Barro, gentilmente cedido à pesquisadora.

Figura 107 - Espaço de oficinas do Centro Cultural Mulheres de Barro.



Fonte: Arquivo do Centro Cultural Mulheres de Barro, gentilmente cedido à pesquisadora.

Figura 108 - Detalhe da exposição "Mulheres de Barro: Identidade e memória" no Centro Cultural Mulheres de Barro – 2016.



Fonte: Arquivo Centro Cultural Mulheres de Barro, gentilmente cedido à pesquisadora

O Centro Mulheres de Barro⁵⁹, desde a sua inauguração, em 13 de novembro de 2016, já recebeu mais de 10 mil visitantes de diferentes lugares do mundo, e atendeu mais de 400 alunos com idades entre 9 e 90 anos.

⁵⁹ Informações obtidas no site do Centro Mulheres de Barro. Disponível em: <https://centromulheresdebarro.com.br>. Acesso em: 19 jul. 2023.

As experiências vividas nos projetos de educação patrimonial realizados durante o período em que estive cedida para o Museu Goeldi trouxeram-me à tona a dimensão humana da natureza do patrimônio cultural em qualquer que seja a sua categoria de bens, materiais ou imateriais. Trouxeram-me a certeza da necessidade de desocultar e evidenciar nesses processos a dimensão humana do patrimônio.

O reconhecimento da importância desses projetos pelas comunidades envolvidas, pela SAB, pelo IPHAN, pelo MINC e principalmente pelo MPEG, que indicou o livro “Educação Patrimonial e Arqueologia na Floresta” ao prêmio Jabuti, o lançou na XVI Feira Pan-Amazônica do Livro, em Belém-PA, no dia 21 de setembro de 2012, e o levou à Feira do Livro de Frankfurt na Alemanha, além de todo o apoio dispensado foram gratificantes (Figura 109).

Figura 109 - Programação de lançamento do livro “Educação Patrimonial e Arqueologia na Floresta”.

O MUSEU PARAENSE EMÍLIO GOELDI
convida para o lançamento de suas publicações na XVI Feira Pan-Amazônica do Livro



HANGAR, Centro de Convenções e Feiras da Amazônia
no Stand do Museu Goeldi (Av. Dr. Freitas, s/n., Belém - Pará)
DIAS 21 A 30 DE SETEMBRO DE 2012

DIA 21 • 18h Educação Patrimonial e Arqueologia na Floresta	DIA 25 • 17h Cerâmica Marajoara	DIA 26 • 17h30 Viajantes - caderno de anotações	DIA 27 • 18h Taperinha	DIA 29 • 19h Amazônia Maranhense
DIA 22 • 18h Ka'apor ma'e panu ha ke	DIA 25 • 18h30 Gafanhotos da Flona Caxiuanã	Guia Histórico Amazônia Exótica	DIA 27 • 19h Os mamíferos Aquáticos	

país homenageado: Portugal

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

7 SEXTA CAMADA: LICEU ESCOLA MESTRE RAIMUNDO CARDOSO - LEGADO DAS PROFESSORAS THEREZINHA GUEIROS E LAÍS ADERNE

Quando se sonha sozinho é apenas um sonho.
Quando se sonha juntos é o começo da realidade.
Miguel de Cervantes

Neste capítulo, cartografo a minha experiência como gestora do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, quando pude retomar o projeto elaborado por Laís Aderne, promover a revitalização do Núcleo de Artes, criar a Galeria de Artes do Liceu, e inserir todas as linguagens artísticas e educação patrimonial no currículo diversificado da escola, no período de 2010 a 2017.

Mapeio criticamente as noções presentes nas políticas educacionais explicitadas em projetos políticos-pedagógicos, noutros documentos da legislação escolar e nos relatórios das ações empreendidas na *práxis* gestora, especialmente no que diz respeito à arte, à cultura e às questões ambientais, bem como à elaboração de um programa de visitação a espaços culturais, principalmente museus, de forma interdisciplinar relacionadas aos planos e projetos dos docentes.

Por entender a necessidade e importância da visitação dos estudantes a esses espaços, mas também as extremas dificuldades das escolas públicas para inserirem em seus projetos pedagógicos essa possibilidade educativa, devido à falta de recursos financeiros para alugar transporte e comprar alimentação, dentre outras adversidades, pudemos realizar esse programa de visitação a espaços culturais porque em janeiro de 2013 tivemos a grata surpresa de receber um ônibus escolar, graças à boa colocação do Liceu no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2011.

Então, elaborei essa proposta e fazendo o caminho inverso (agora da escola para o museu), ao do projeto “Interação Museu Escola”, realizado nos museus do SIM/SECULT no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, propus uma parceria com o Sistema Integrado de Museus (SIM/SECULT)⁶⁰, por meio de uma programação de visitas e palestras a se realizar com os professores, oficinairos e coordenadores da escola durante a jornada pedagógica desse ano (Figura 110).

⁶⁰ Nesse período (2011-2015), a educadora Zenaide Pereira de Paiva estava exercendo o cargo de coordenadora da Divisão de Educação do SIM/SECULT, e não só acolheu a proposta, como colaborou na preparação e durante toda a programação.

Depois dessa etapa, os professores teriam a missão de inserir essa programação de visitas nos seus planos de disciplina e agendar visitação aos espaços museológicos do SIM e outros espaços museológicos e culturais da cidade.

Depois da jornada pedagógica e elaboração de um cuidadoso planejamento de agendamentos e cronograma de uso do ônibus escolar que possuía apenas 23 lugares, solicitamos à Fundação Municipal de Assistência ao Estudante (FMAE)⁶¹ um reforço à merenda escolar e lanches de fácil transporte, para o programa de visitação aos museus e outros espaços culturais.

Figura 110 - Formação dos professores e equipe técnica do Liceu na Igreja de Santo Alexandre (MAS/SECULT), durante a Jornada Pedagógica realizada em janeiro de 2015.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Contextualizando, o Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso foi pensado originalmente no início da década de 1990, para o núcleo habitacional do Paracuri, situado no distrito de Icoaraci, onde a produção de cerâmica afirmava-se como principal base de sustentação econômica dos moradores locais, pressupondo a realização de experiências educacionais, por meio de projetos interdisciplinares e de desenvolvimento centrado na cultura e no equilíbrio ambiental.

⁶¹ A Fundação Municipal de Assistência ao Estudante (FMAE) foi criada há mais de trinta anos objetivando promover políticas assistenciais aos estudantes da rede municipal de educação de Belém/PA, garantindo especialmente a distribuição de uma merenda escolar de qualidade às 230 (duzentos e trinta) unidades de ensino gerenciadas pela SEMEC/PMB, em seus distritos e ilhas. (Agência Belém) In: <https://agenciabelem.com.br>. Acesso em: 26 jul. 2023.

Figura 111 - Frente do Núcleo de Artes Laís Aderne/Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A proposta pedagógica dessa escola fundamentou-se inicialmente numa visão sistêmica e em conformidade com o Sistema de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, criado pela Secretaria Municipal de Educação, nos primeiros anos da década de 1990, voltadas para as comunidades de bairros de Belém-PA.

A narrativa deste capítulo da tese segue então por uma experiência realizada em 2013, na qual desenvolvemos uma ação pedagógica provocativa, de diálogo endógeno e exógeno, de ação reflexão ação, movida pela arte, cultura e questões ambientais do projeto “Sextas de Café com Memória”.

Os processos de planejamento, execução e avaliação dos planos de ensino de todo o corpo docente para esse ano letivo geraram um cortejo cultural envolvendo toda a comunidade escolar, formada pelos corpos: discente, docente, técnico, administrativo, famílias dos estudantes, e conselho escolar, estendida aos produtores culturais, artistas, e outras instâncias e agências que compõem ou se relacionam de algum modo com o território ceramista do Paracuri.

Durante o período em que estive na direção do Liceu, escrevi diversos artigos sobre essa escola e sobre sua proposta pedagógica, bem como os apresentei em forma de comunicação nos congressos da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB) e noutras jornadas acadêmicas, todos eles são referências neste capítulo da tese. (Lima, 2015; 2014; 2013; 2012).

Em 2021, fui indicada pela professora Therezinha Gueiros para dar entrevista sobre o Liceu Escola para o projeto de pesquisa do professor José Bittencourt (UFPA), e após responder algumas perguntas, o pesquisador me convidou a escrever o capítulo do livro que seria dedicado ao Liceu Escola, devido a sua importância como escola que promovia educação ambiental no âmbito de um projeto de desenvolvimento sustentável. Esse texto foi elaborado valendo-me de referências e trechos da produção anterior (Lima, 2021).

7.1 HISTORICIDADES: TERRITÓRIO CERAMISTA DE ICOARACI E O LICEU ESCOLA MESTRE RAIMUNDO CARDOSO

Entre a floresta e a água nasceu Santa Maria de Belém do Grão Pará; e na confluência dos Rios Pará (Baía do Guajará) e Maguari originou-se Icoaraci, a vila sorriso de Belém. Era o ano de 1701 quando Sebastião Gomes de Souza, por Decreto de Fernão Carrilho, então Governador do Grão Pará e Maranhão, recebeu em doação as terras desse lugar, instalando-se em uma casa de taipa, ponto de partida para a transformação dessa área na fazenda Pinheiro, nomeação referente à cidade natal portuguesa desse primeiro sesmeiro da região (Figueiredo; Tavares, 2006).

Posteriormente, a Fazenda Pinheiro foi doada ao Convento de Nossa Senhora do Monte Carmo, passando a pertencer à Ordem dos Frades Carmelitas Calçados, que, na junção com a Fazenda Livramento, roçaram essas terras, utilizando-as também para a criação de gado, extração de madeira para fazer carvão e construção de olarias.

Em 1824, os Carmelitas Calçados venderam as fazendas, resultando no povoado que passou a se chamar Santa Izabel, e depois São João Batista. Em 1895, esse povoado elevou-se à categoria de vila e voltou a denominar-se Pinheiro. Foi durante a intervenção de Magalhães Barata que a Vila de Pinheiro passou a denominar-se Icoaraci, pela Lei Nº 4.505, de 30 de dezembro de 1945, que mudou a categoria de vila para Distrito de Belém (Figueiredo; Tavares, 2006).

As terras próximas ao rio foram doadas com o objetivo de promover o povoamento da área, hoje denominada Paracuri. Muitas famílias foram atraídas pela argila abundante nas encostas do rio. Fazedores da cerâmica familiar ou utilitária seguiram povoando essa localidade e disseminando a arte da cerâmica artesanal, fonte de sustento da comunidade.

O termo Icoaraci origina-se na língua Tupi-Guarani, agrupando *icoara* que significa águas e *ci* cujo significado traduz-se por mãe, conforme indica o linguista Jorge Urley, mencionado por Figueiredo e Tavares (2006). Contudo, além de “mãe de todas as águas” usam-se popularmente também os termos: “de frente para o sol” e “onde o sol repousa”.

Distante aproximadamente vinte quilômetros do centro urbano da capital paraense, Icoaraci é um dos oito distritos em que se divide o município de Belém-PA. Sua economia agrega atividades de pesca, extração de madeira, marcenaria, comércio de materiais de construção e industrialização do palmito. A Feira da 8 de Maio, situada no bairro da Campina, funciona a céu aberto e mantém um vigoroso fluxo comercial nessa área, intensificado pela presença de grandes armazéns de vendas por atacado e varejo que funcionam na entrada do Distrito, para quem trafega nessa direção pela rodovia Augusto Montenegro.

Icoaraci destaca-se pela sua pulsante cultura, especialmente representada pelo polo de artesanato ceramista instalado no bairro do Paracuri, e também comercializado na Feira de Artesanato, que funciona na orla do Distrito. Sua produção cultural diversifica-se em grupos artísticos, escolas de samba, blocos carnavalescos, gastronomia, artesanato, saberes e fazeres ancestrais.

O espaço cultural “Coisas de Negro” é referência significativa de resistência cultural em Icoaraci, onde se apresentam diversos grupos de carimbó nos finais de semana, coordenado pelo mestre Ray Mundé⁶², percussionista, e fazedor de banjos e instrumentos de percussão com material reciclado que abastecem as escolas de samba locais.

Referências fundamentais da cultura icoaraciense são também as professoras Etelvina Cordeiro, que coordenou o grupo Asa Branca, e Vilma da Silva e Silva, responsável pela Escola de Samba Mocidade Olariense, assim como o mestre

⁶² As referências atualizadas sobre as culturas que se manifestam e resistem em Icoaraci, e que constam nesta camada de memórias, foram obtidas em grande parte nos diálogos informais com os artistas/professores Paulo Souza e Nazaré do Ó, bem como na minha experiência como técnica cultural da FUMBEL, além dos autores citados, especialmente Sílvio Figueiredo e Alda Piani Tavares (2006).

Maranhão, fundador da Escola de Samba Boêmios da Vila Famosa, sem esquecer as Quadrilhas Juninas, tais como Impacto Junino, Rastapé, Pé de Moleque e Moreninha da Campina, além do cordão de Pássaros Tem Tem de Dona Zula.

Grupos de dança que tratam das manifestações folclóricas como espetáculo, tais como: Asa Branca (coordenado anteriormente pela professora Etelvina Cordeiro e atualmente pelo professor Bruno Oliveira), Vaiangá (coordenado pela professora e folclorista Nazaré do Ó), Balé Folclórico da Amazônia (coordenado pelo carnavalesco Eduardo Vieira), Trilhas da Amazônia (coordenado por Fábio Ferreira) e Cia. Amazônica de Danças (coordenado pelo professor Paulo Souza), são fundamentais para que se compreenda o desenvolvimento cultural e econômico desse distrito.

Nesse rol de artistas, também é significativo e não posso deixar de citar: os músicos Nazaré Pereira e Verequete; os atores Salustiano Vilhena e Jorge Cunha; o carnavalesco Eduardo Vieira; o poeta Antônio Tavernard; e os mestres e mestras ceramistas: Raimundo Cardoso, Inês Cardoso, Ademar Zaranza, Cabeludo, Idalina; José Croelhas, Justo Pereira, Anísio entre tantos outros.

Desse grupo de ceramistas, destaca-se Raimundo Saraiva Cardoso, personagem importante na história da criação do Liceu Escola que o homenageia, recebendo o seu nome. O mestre herdou as técnicas da arte ceramista de sua mãe, descendente direta dos Aruã, última etnia indígena que habitou as terras marajoaras. Dona Lucila produzia objetos utilitários, como: panelas, potes e outros vasilhames para uso da família e comercialização. Raimundo Cardoso nasceu no município de Vigia-PA, em 1939; e encontrou o seu caminho profissional na produção ceramista estudando e pesquisando sozinho sobre a história da cerâmica e suas técnicas, sem se desprender do misticismo e do conhecimento herdados de sua mãe.

A pesquisadora e ceramista Lalada Dalglish (1996), uma das consultoras do projeto do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso na época de sua criação, conta que dona Lucila acreditava na apropriação da sombra do filho pelos encantados da floresta, quando este caminhava sob uma forte chuva, delirante de febre e quase inconsciente. Cardoso, ao tratar desse assunto, complementava a narrativa de sua mãe, dizendo que os encantados lhe haviam devolvido a sua sombra, e junto com ela o dom de traduzir na arte ceramista as crenças dessa cultura milenar. Instaurava-se, desse modo, o mito do conhecimento da arte ceramista desse mestre.

Nesse percurso autodidata e com escolaridade primária (atualmente ensino fundamental), Raimundo Cardoso tornava-se frequentador assíduo de bibliotecas e museus, sempre em busca de leituras e conhecimento sobre arte, antropologia e toda informação que pudesse obter sobre a arte da cerâmica. Dalglisch (1996) narra como um livro encontrado pela irmã do mestre foi fundamental para pavimentar o caminho que este trilharia doravante. O referido livro, de autoria da antropóloga Helen Palmatary, versava sobre as cerâmicas: Marajoara e Tapajônica.

Em 1965, Cardoso viajou a Belém e visitou o Museu Paraense Emílio Goeldi, onde tomou contato pela primeira vez com os vestígios marajoaras e tapajônicos em cerâmica. Decidiu então abandonar a profissão de vendedor de livros e de seguro para se dedicar integralmente à arte ceramista. Dalglisch (1996) conta que as réplicas de cerâmicas indígenas resultantes desse contato direto com os artefatos arqueológicos e de sua dedicação ficaram tão perfeitas que uma equipe do Museu Goeldi lhes concedeu certificados de autenticidade. E assim começou a disseminação de sua arte pelo mundo. As réplicas tornaram-se acervos de museus e de colecionadores no Brasil, Estados Unidos, Europa, Japão e Austrália.

Nessa tradição ceramista de Icoaraci, até os anos 1960 produzia-se ali a cerâmica de olaria: telhas, alguidares, potes, tijolos e filtros. Poucos ceramistas dedicavam-se à cerâmica artística. Um desses artistas era Mestre Cabeludo, que retratava figuras humanas em atividades cotidianas e, inspirado no livro “Planície Amazônica”, de Raimundo Moraes, no qual viu a imagem de uma urna funerária indígena, começou a usar essas referências em seu trabalho, mudando, conforme entrevista cedida em 1996 aos pesquisadores Figueiredo e Tavares (2006, p. 27), os rumos da produção ceramista local.

Quando o Mestre Cardoso se instalou em Icoaraci e começou a produzir as réplicas das cerâmicas arqueológicas, muitos ceramistas aderiram a essa forma de produção. A década de 1970 foi pródiga para os artesãos, com a expansão dessa produção mundo afora. Porém Mestre Cardoso (*apud* Dalglisch, 1996, p. 13) atentava para a produção artesanal em larga escala e reclamava: “Na febre de reprodução, perdeu-se a preocupação com a fidelidade em relação aos originais, simplificando-se a forma e o riscado, para facilitar a produção em série e o atendimento à demanda”.

A produção artesanal seguia então diferentes rumos – aqueles que se dedicavam às réplicas das cerâmicas arqueológicas, como a família Cardoso; e aquelas outras famílias que misturavam essas referências com outros assuntos do cotidiano moderno, utilizando outras técnicas e ferramentas, como o torno, por

exemplo, que lhes permitiam obter resultados mais rapidamente, alterando sobremaneira os modos de fazer e os modelos arqueológicos, o que para Cardoso descaracterizava essa arte ceramista.

Contudo, essa produção artesanal fazia parte de um complexo contexto de ocupação do Distrito, envolvido nos processos de modernização e industrialização ocasionadas pela política pós-64 instalada no Brasil. Os anos 1970 foram marcados pelo início da marcha de urbanização e modernização em todo o território nacional, quando as cidades começam a sofrer um inchaço populacional, provocado pela mecanização agrícola que, por sua vez, vai redundar em um intenso êxodo rural.

Icoaraci sofre esse impacto e rapidamente as poucas áreas firmes livres que ainda restavam foram ocupadas, gerando consequências de ordens ambientais e sociais, que fatalmente refletiram no desenvolvimento social e das forças produtivas locais. Trechos da Ponta Grossa, bairro situado às margens dos igarapés que cortam o Distrito, foram ocupados clandestinamente por pessoas atraídas, não somente pela possibilidade de obter uma moradia, mas também em busca de emprego no polo industrial que se tornara Icoaraci. Uma forma excludente de urbanização proliferou-se, submetendo os novos moradores às condições sub-humanas de sobrevivência em áreas insalubres, sem infraestrutura nem serviços básicos de saneamento, contribuindo sobremaneira para a sua poluição ambiental.

Essas contradições evidenciadas pela ocupação desordenada, inclusive nas áreas de várzea do rio Paracuri, bem como pela instalação de grandes, médios e pequenos empreendimentos industriais e o comércio de material de construção ao longo de sua orla, corroboraram para afetar o meio ambiente, poluindo os rios, provocando a diminuição das jazidas de argila e, conseqüentemente, a produção da arte ceramista, fechando muitas olarias.

O Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso situa-se no bairro denominado Ponta Grossa, na confluência com o bairro do Paracuri, nas proximidades dos rios Livramento e Paracuri. A escola integra o projeto Sistema de Educação para um Desenvolvimento Sustentável da Rede Municipal de Ensino de Belém, regulamentado pelo Decreto Nº 29.205/96, da Prefeitura Municipal de Belém-PMB, de 13 de setembro de 1996, e foi inaugurada nesse local para impulsionar o microssistema de Icoaraci (Figura 112).

A escola atende anualmente cerca de 2000 alunos no Ensino Fundamental, nos turnos da manhã e tarde, e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Fundamental no turno da noite.

Figura 112 - Estudantes na área livre da entrada do Liceu.



Fonte: Dossiê (Liceu, 2013).

O terceiro artigo desse Decreto sintetiza o repertório conceitual que fundamenta a criação desse projeto ligando-o à:

[...] noção de desenvolvimento humano sustentado, voltada ao enfoque integrado e culturalmente sustentado do processo de desenvolvimento, no qual a educação aparece como estratégia primordial da capacidade inovadora e humanizadora do progresso. Destaca-se nesse processo, a inserção política e econômica do alunado, atendendo anseios e perfil socioeconômico e cultural das comunidades na geração de renda (Belém, 1996).

Amparada nesse Decreto, a Secretaria Municipal de Educação-SEMEC/PMB criou cinco unidades escolares em bairros diferentes do município de Belém, dentre elas o Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, em Icoaraci. A professora Therezinha Moraes Gueiros exercia o cargo de Secretária de Educação na gestão do prefeito Hélio Gueiros (1993-1996), e juntamente com sua equipe intencionava, com a criação desse projeto, alcançar as populações mais desassistidas do município, por meio de um programa de educação aliado à concepção de desenvolvimento sustentável.

Foi no início da gestação do projeto, que a arte-educadora mineira Laís Fontoura Aderne veio a Belém para fazer uma consultoria a essa equipe. Trazia em sua rica bagagem de conhecimentos e experiências com a arte e a educação, a criação da Feira de Trocas de Olhos d'Água⁶³ - Alexânia/GO, iniciada nos anos 1970 em Goiás, nos arredores de Brasília. Essa feira teve um papel primordial no desenvolvimento sustentável dos moradores de Olhos d'Água, reavivando a memória do artesanato local, num exercício de sustentabilidade calcado na cultura.

A concepção de desenvolvimento sustentável para a qual Laís Aderne conclamava em suas experiências e projetos, baseava-se numa abordagem sistêmica, que vinha estruturando por meio de diversas ações, inspirada em Fritjof Capra (2006, p. 260):

A concepção sistêmica vê o mundo em termos de relações e de integração. Os sistemas são totalidades integradas, cujas propriedades não podem ser reduzidas às de unidades menores. Em vez de se concentrar nos elementos ou substâncias básicas, a abordagem sistêmica enfatiza princípios básicos de organização.

Neste sentido, a participação de Laís Aderne foi fundamental para o desenvolvimento de linhas de ação cultural, ambiental e educativa nos processos de sustentabilidade no projeto do Liceu, visando o uso sustentável dos recursos naturais e revitalização do patrimônio cultural, no caso, a produção ceramista artesanal de Icoaraci.

Tratava-se, portanto, de uma solução sistêmica (Capra, 2005) de organização da comunidade escolar como um sistema vivo, formador de redes não lineares complexas, imersas em questões ambientais, sociais, econômicas e políticas.

Não bastava criar os Liceus envolvendo os produtores culturais dos locais onde estes seriam implantados. Para Laís, era preciso muito mais, ou melhor, era necessário repensar desde a base a rede municipal de educação e suas conexões com outras instituições sociais, de modo a criar uma cultura de desenvolvimento sustentável. Com essa prerrogativa, em 1996 realizou-se o I Colóquio

⁶³ Tive a oportunidade de visitar a Feira de Trocas de Olhos d'Água. Após o Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil – CONFAEB (1998), Laís Aderne organizou em Olhos d'Água, um pós-congresso denominado I Encontro do Instituto Huah para discutir a noção de desenvolvimento sustentável, reunindo ali boa parte dos congressistas em uma série de atividades nos dias 5 e 6 de setembro de 1998. Eu me interessava muito por esse assunto. Durante a minha graduação em Física havia tido contato com a obra de Fritjof Capra e, conseqüentemente, com as noções de abordagem sistêmica e desenvolvimento sustentável.

Internacional de Educação e Cultura para o Desenvolvimento Sustentável⁶⁴, no âmbito da Prefeitura Municipal de Belém, que ocorreu em Belém no período de 5 a 9 de setembro desse ano.

Nessa perspectiva, o projeto do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso foi concebido baseado nessa abordagem sistêmica, objetivando escolarizar os filhos dos artesãos e demais crianças dessas comunidades que estivessem fora da escola, sem, contudo, apartarem-nas de seus processos culturais. A tradição ceramista em Icoaraci era até então transmitida de geração em geração no seio familiar, e muitas crianças se mantinham nas olarias aprendendo o ofício dos pais, porém, não tinham acesso à educação formal.

Laís Aderne (1996) reitera essas prerrogativas, afirmando no primeiro projeto político-pedagógico da escola:

A proposta do Liceu Escola do Paracuri tem suas bases na relação do sujeito com o meio, de forma harmônica, através da educação ambiental e da formação vocacional e profissionalizante para o desenvolvimento autossustentável, equilibrado e com base na cultura (Aderne, 1996, p. 110).

Desse modo, o projeto delineava-se à medida que se estabelecia um profícuo diálogo com os artesãos e as famílias, que eram incentivados a se associarem e fortalecerem seus saberes e fazeres. Nesse contexto, a associação Sociedade de Amigos de Icoaraci (SOAMI) foi fundada em 24 de junho de 1995; e outras associações foram criadas, e nesse mesmo ano inaugurou-se a feira permanente de artesanato na orla de Icoaraci.

Enquanto essas ações tomavam seu curso, a construção do prédio do Liceu dava forma à imponente escola na Travessa dos Andradas, entre a quinta e a sexta rua de Icoaraci, próximo à Travessa da Soledade, onde se concentrava o maior número de olarias. Ainda em 1995, os artesãos ceramistas haviam respondido um questionário elaborado pela equipe do projeto, que identificou cerca de 600 artesãos ativos nessa época. Mestre Cardoso, além de incentivador, tornara-se um interlocutor importante nesses processos.

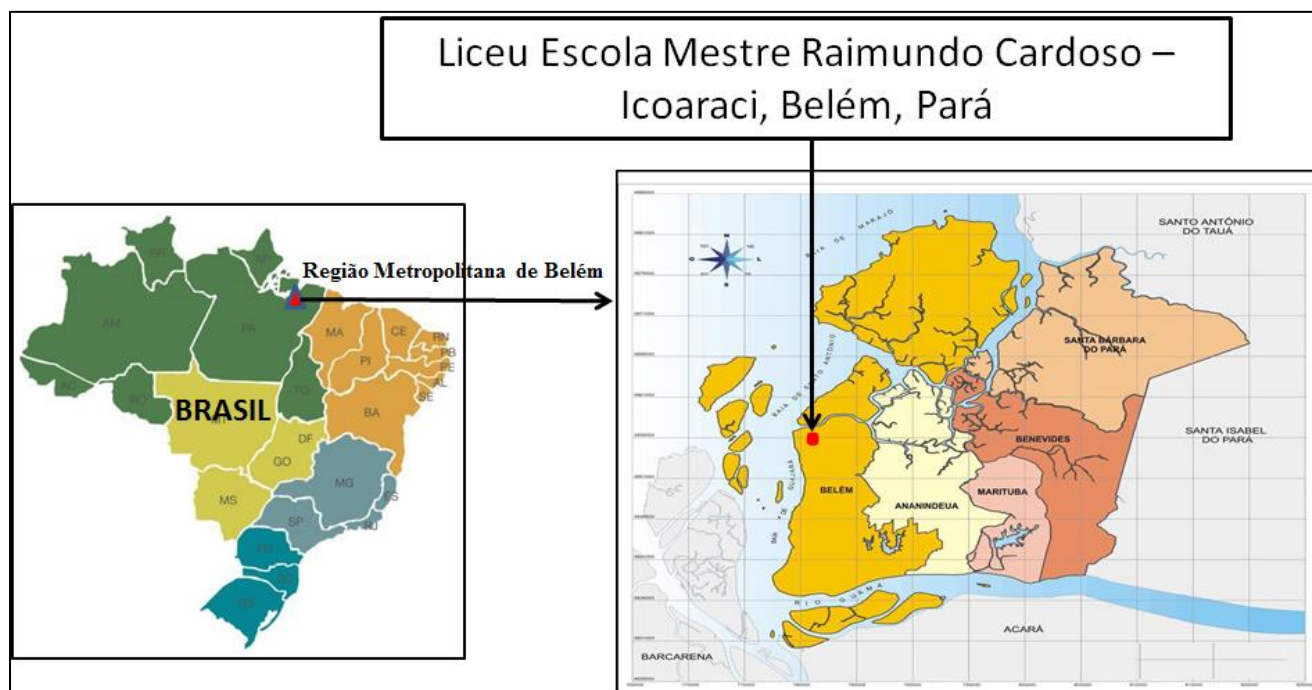
⁶⁴ Participei do Colóquio apresentando o trabalho “Ação Educativa no Museu de Arte de Belém – um relato reflexivo sobre a experiência pioneira na Região Norte”, elaborado em parceria com a professora Rosângela Britto.

A escola foi projetada, então, com a delimitação generosa de três grandes áreas. A parte central do prédio estendendo-se para a esquerda de quem entra, construída em dois andares, foi destinada à educação formal. O bloco central contém, no andar superior: as salas administrativas, três salas para aulas de informática, biblioteca e banheiros. No térreo: cozinha, refeitório e um auditório de 150 lugares. Nos dois blocos seguintes, distribuem-se pelo térreo e andar superior, vinte e duas salas de aulas.

À direita, na confluência da Travessa dos Andradas com a sexta rua (Figura 113), uma área foi destinada ao ginásio poliesportivo, mas este só veio a ser construído quando a professora Therezinha Gueiros voltou a exercer o cargo de secretária de educação, no período do Governo de Duciomar Costa (2005-2012), sendo inaugurado em dezembro de 2012, durante a minha gestão.

À esquerda, na confluência com a quinta rua, o Núcleo de Artes (inaugurado em 2007, quando recebeu o nome de Laís Aderne, que havia falecido em maio desse ano) é dotado de salas para: oficinas, beneficiamento de argila, fornos, espaços expositivos e banheiros.

Figura 113 - Mapa de localização do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso.



Fonte: Lima (2021, p. 89).

O Núcleo é equipado com: tornos rudimentares e elétricos, fornos a gás, a lenha e elétricos, e outras ferramentas necessárias ao desenvolvimento das atividades educativas vocacionais para a profissionalização dos estudantes na arte ceramista.

O Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso foi inaugurado em dezembro de 1996, final do mandato do Governo Hélio Gueiros. Contudo, já vinha funcionando com algumas salas de aulas em outros espaços próximos e na própria escola à medida que estas iam ficando prontas. De qualquer modo, não houve um tempo razoável para a implementação integral desse projeto político-pedagógico.

Com a mudança de Governo em 1997, no ano seguinte, um Novo Projeto Pedagógico⁶⁵ foi implantado na rede municipal de educação, homogeneizando as propostas curriculares das escolas e, conseqüentemente, modificando o projeto e a organização curricular do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso.

7.2 O CURRÍCULO DIVERSIFICADO NUMA EXPERIÊNCIA DE GESTÃO ESCOLAR

Quando fui cedida para a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), onde passei a exercer o cargo de direção do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, recebi a missão desafiadora de retomar o projeto original da escola, um legado da arte-educadora Laís Aderne e da secretária de educação professora Therezinha Gueiros.

Ao retornar para o cargo de secretária de educação do município de Belém (2005-2012), professora Therezinha Gueiros procurou retomar o projeto inicial do Liceu, e já haviam decorridos seis anos desse retorno quando ela constituiu uma comissão de avaliação formada por mim e dois técnicos da SEMEC, para fazer um diagnóstico da escola.

⁶⁵ Em 1998, eu estava cursando o mestrado em Educação Políticas Públicas na UFPA, e minha dissertação (Lima, 1999), baseada na teoria das necessidades e nos estudos curriculares, versou sobre a necessidade da criação de um curso superior de teatro em Belém. Durante essa pesquisa, analisei dois importantes documentos: o Relatório do I Fórum de Educação da Rede Municipal de Ensino (Belém, 1997) e o Relatório de Implantação do Novo Projeto Pedagógico da Rede Municipal (Belém, 1998), especialmente no que se referiam ao Projeto Cultura, Escola e Alegria, do qual participei como formadora na área de Teatro. Na ocasião, eu analisava a inserção da arte, especificamente do teatro, nos currículos escolares de Belém, e não imaginava que um dia essa análise me auxiliaria na compreensão das mudanças ocorridas no Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, e para balizar as alterações que precisaria fazer durante a minha gestão naquela escola.

Documentos escolares vigentes à época tais como: projeto político-pedagógico; regimento escolar; programas de jornadas pedagógicas; projetos interdisciplinares; registros síntese, dentre outros, foram analisados, ao mesmo tempo em que a comissão ouvia toda a comunidade escolar por meio de entrevistas e realização de reuniões intra e entre os diferentes grupos que a compunham.

Os diálogos estabelecidos, a análise dos documentos e a observação cotidiana da dinâmica escolar foram importantes para que a comissão conseguisse elaborar um diagnóstico que apontou um conjunto de situações que envolviam: dissonância entre a missão da escola e a proposta pedagógica que estava se realizando; ausência de interlocução entre as disciplinas escolares; interlocução deficiente no caso dos poucos projetos interdisciplinares que ainda persistiam; ausência de integração entre as oficinas do Núcleo de Artes Laís Aderne e as disciplinas escolares; dentre outros problemas, inclusive na estrutura física da escola.

O relatório elaborado pela comissão é extenso e mostrou também a complexidade que envolve a missão da escola, a legislação escolar vigente da rede municipal, e a realização dos processos educacionais no chão da escola, uma complexidade envolta em contradições.

A missão do Liceu que consta nos seus Projetos Políticos-Pedagógicos tem como propósito:

[...] promover a educação como processo democrático, possibilitando o despertar da consciência crítica e reflexiva acerca dos problemas: econômicos, políticos e culturais da sociedade, fundamentada em princípios éticos, estéticos, políticos, e no desenvolvimento sustentável local, por meio da realização de experiências educacionais centradas nas realidades: cultural, ambiental, social e econômica, direcionadas pelo seu projeto pedagógico (Belém, 2012).

Devemos considerar que na segunda metade dos anos 1990, o discurso do Ministério da Educação (MEC), por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN Nº 9394/96 (Brasil, 1996) e a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (Brasil, 1998), tornava o currículo o eixo norteador da política e das atividades educacionais.

Flávio Moreira (1996, p. 131) advertia então para o que estava proposto como currículo nacional nos PCNs, usado “[...] para indicar os padrões a serem atingidos

nacionalmente, as estruturas básicas das disciplinas, assim como o conjunto formado por metas, padrões, processo institucional e avaliação”.

Dentre os pontos críticos dos PCNs analisados por Moreira (1996), vale ressaltar os princípios neoliberais subjacentes, que visavam a formação do indivíduo com “[...] uma mentalidade econômica, pragmática e realizadora, orientada para a produtividade, para o lucro e o consumo”. Alertava, ainda, para o perigo de serem silenciadas e excluídas das salas de aulas as vozes dos grupos oprimidos; para a impossibilidade de um currículo qualificado como democrático. sem a participação dos professores em sua elaboração; e da preferência pela organização disciplinar dos conhecimentos escolares ainda pautados na hierarquização das disciplinas.

Desse modo, Moreira (1996), questionava a proposição de um currículo nacional, justificado pela necessidade de preservação da identidade nacional e de construir uma cultura comum, e denunciava a presença esmagadora das culturas hegemônicas nas propostas curriculares, rebatendo o discurso da unidade na pluralidade defendida nos PCNs.

Sem dúvida, o Liceu nascera envolto nessas questões; e outro aspecto que me chamava atenção nos documentos preliminares eram as ideias de formação vocacional e profissionalizante, preconizadas no PPP proposto por Laís Aderne (1996, p. 110).

Historicamente, existe um ideário assistencialista na origem dos Liceus de Artes e Ofícios brasileiros, herdado da sociedade escravocrata do final do século XIX. Essa forma de ensino era, conforme Moura (2007), destinada às crianças abandonadas e órfãs, originando Liceus em vários estados brasileiros: Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886).

Na década de 1940, os decretos-lei vinculados às Leis Orgânicas da Educação Nacional, promulgadas na Reforma Capanema, tinham por finalidade organizar a educação básica, em conformidade com a lógica de classes instituída nos processos de industrialização da Era Vargas. A dualidade estabelecia-se de modo que o ensino primário se tornava igual para todos, com a retirada da formação profissional, e o ensino secundário colegial⁶⁶ se dividia nos cursos:

⁶⁶ No entanto, conforme Moura (2007), a Lei Federal nº 1.076/1950, para que os estudantes oriundos dos cursos técnicos profissionalizantes pudessem ingressar no ensino superior precisavam complementar os estudos num curso colegial para se habilitarem ao ingresso no ensino superior.

normal, industrial técnico e agrotécnico, que, por sua vez, não preparavam para o ingresso no ensino superior.

Essa dualidade aparentemente chegava ao fim para todos os estudantes, seja do ensino profissional ou do colegial, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Nº 4024/1961). Conforme Moura, D. (2007), tratava-se de mera formalidade, pois o ensino superior era acessível somente aos estudantes do grau médio, que fossem admitidos em concurso de habilitação.

O Golpe Militar de 1964 tornou prioritária a educação profissionalizante, em virtude da nova fase de industrialização, conhecida como Milagre Brasileiro, para atender à sua necessidade de mão de obra qualificada. A Lei nº 5.692/71 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus instituiu o 2º grau profissionalizante obrigatório para todos os estudantes, tanto da rede pública quanto privada. Entretanto, o sistema privado não aderiu ao modelo. Com a Lei Federal nº 7.044/1982, o ensino profissionalizante no 2º grau (ensino médio atualmente) tornou-se facultativo. E com a LDB nº 9394/1996, foi praticamente extinto nas escolas estaduais, ficando a cargo das instituições federais de ensino médio profissionalizante (Moura, D., 2007).

No caso do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, observa-se que estamos tratando de uma escola de ensino fundamental – e o ensino profissionalizante foi sendo delegado nesse processo histórico ao ensino médio, portanto, passando à esfera estadual e, por último, federal, o que me inquietava no sentido de querer entender as premissas vocacionais e profissionalizantes dessa escola nas suas origens.

Salienta-se que em alguns documentos o nome da escola figurava como Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso. Provavelmente no início tenha se discutido essa nomenclatura, vindo a prevalecer posteriormente a retirada dos termos Artes e Ofícios, para não vincular a escola àquele formato assistencialista e discriminatório de escola profissionalizante do século XIX. Entretanto, destaca-se a importância dos liceus para a implantação do ensino de arte no Brasil, ainda no tempo do Império.

O novo PPP da rede municipal de ensino, implantado na gestão de Edmilson Rodrigues (1997-2004), reformulou a organização da ação escolar, retomando o ensino em Ciclos Básicos que havia sido implantado em 1992 na rede municipal, desafiando a SEMEC a instaurar uma forma coletiva de trabalho no meio escolar.

A organização em ciclos visava concretizar o “[...] enfrentamento à lógica da seleção/fragmentação, expressa nos altos índices de retenção e evasão [...]”, pois a avaliação realizada no início de 1997 apontara que, dentre outras distorções, os ciclos vinham sendo interpretados como “séries agregadas”, “supletivo infantil” ou “globalização de séries”, quando a pretensão era “[...] a ideia de *continuum* do tempo escolar, de desenvolvimento progressivo, processual [...]” (Belém, 1997, p. 2).

O Liceu Escola segue atualmente o modelo de ciclos, de modo que: o Ciclo de Formação I corresponde ao 1º, 2º e 3º anos, contínuos, compreendendo à faixa etária de 6 (seis) a 8 (oito) anos; o Ciclo de Formação II equivale ao 4º e 5º anos, contínuos, compreendendo à faixa etária de 9 (nove) a 10 (dez) anos; o Ciclo de Formação III equivale ao 6º e 7º anos, contínuos, compreendendo à faixa etária de 11 (onze) a 12 (doze) anos; e o Ciclo de Formação IV corresponde ao 8º e 9º anos, contínuos e compreende à faixa etária de 13 (treze) a 14 (quatorze) anos.

E, para uma adequada adesão aos ciclos básicos, tornou-se necessário reconfigurar a estruturação curricular da escola, baseando-se em pressupostos relacionados: à concepção de conhecimento como processo de construção e reconstrução dos sujeitos a partir de suas experiências; à valorização e reconhecimento dos diversos saberes socioculturais a partir do sujeito histórico; à construção de propostas interdisciplinares articuladas com a comunidade extraescolar; ao fortalecimento dos espaços democráticos escolares em suas instâncias; à perspectiva de avaliação processual; e ao investimento na ação do planejamento participativo como base para a elaboração do projeto pedagógico.

Em relação à reorientação do tempo de trabalho escolar, a SEMEC propôs a redistribuição do tempo curricular das disciplinas e a jornada de trabalho dos professores. Com isso, o Ensino de Arte (antiga Educação Artística) passava a ter duas aulas semanais com 55 minutos cada, além de ser inserida nos ciclos básicos I e II, atendendo assim aos anseios dos professores de Artes.

A LDB 9394-96 (Brasil, 1996) tornara a disciplina Arte obrigatória nos currículos escolares, graças ao movimento de arte educação liderado pela Federação de Arte-Educadores do Brasil, que vinha desde a década de 1980 lutando por isso e pelo fim do ensino de arte como mera atividade lecionada por profissionais não habilitados.

Observa-se que o novo PPP (Belém, 1998) do Liceu apresentava alguns pontos comuns e essenciais aos de 1996, no que diz respeito à valorização da diversidade de saberes socioculturais dos sujeitos da comunidade escolar, à construção de propostas interdisciplinares articuladas com a comunidade extraescolar, dentre outros aspectos, mas algo entre os discursos constantes nos documentos e a prática havia se perdido.

Embora o Núcleo de Artes Laís Aderne tenha sido contemplado com oficinas de Arte para somar às oficinas de cerâmica em virtude do “Projeto Cultura Escola e Alegria” (Belém, 1998), o que foi muito bom e importante para o Liceu e demais escolas da rede municipal, na prática, ao longo do tempo e com as mudanças de gestão, este se tornou uma espécie de apêndice, osicineiros passaram a ser acionados prioritariamente para cobrir os horários de hora pedagógica (HP) dos professores ou substituí-los em suas ausências. Além disso, osicineiros não tinham formação continuada como os professores da educação formal, não participavam dos planejamentos de ensino, sendo excluídos desses processos e tratados como subalternos a estes.

A participação da comunidade extraescolar a que se refere o Relatório de Implantação do Novo Projeto Pedagógico da Rede Municipal (Belém, 1998) ficou restrita às reuniões nos Conselhos de Pais e, de certo modo, perdeu-se a organização sistêmica preconizada no primeiro PPP. Quanto à instauração de processos educativos interdisciplinares é outra questão – pois esse processo exige o tempo do encontro, do diálogo, do planejamento conjunto e mesmo com as horas pedagógicas (HPs), observava-se a insistência no trabalho individual e, em alguns casos, o entendimento equivocado a respeito dos processos interdisciplinares.

Durante a realização do diagnóstico, pude observar no dia a dia como o professor elaborava o seu plano de ensino, sem conversar com osicineiros, com os professores de arte e de educação física, definindo, ele mesmo, o que e como esses outros conhecimentos e profissionais participariam do seu projeto.

Entende-se que a elaboração do PPP deva ser uma atividade contínua e permanente, apresentada anualmente em forma de um documento cuidadosamente pensado e elaborado com a participação da comunidade escolar, servindo de orientador para a realização dos processos educacionais durante o ano letivo.

Os PPPs amparavam-se na LDBEN nº 9394/96 (Brasil, 1996), cujo Art.12, Inciso I reiterava que “[...] os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas, legislações vigentes e as do seu próprio sistema de ensino têm a incumbência de elaborar e executar as suas propostas pedagógicas”, reconhecendo a competência técnica e política dos profissionais da educação, portanto, habilitados a participarem de sua elaboração. Nessa perspectiva democrática, a lei ampliava o papel da escola como partícipe da sociedade, colocando-a como centro das atenções das políticas educacionais mais abrangentes, sugerindo o fortalecimento de sua autonomia.

Não obstante, sabemos muito bem que essa propalada autonomia é relativa numa sociedade que segue o modelo neoliberal, e contrapondo-nos a essa relatividade, entendemos como Gadotti (1982, p. 73), a necessidade de transformar a escola “[...] num local onde impere o provisório, onde todas as ideias possam ser discutidas, onde todas as posições possam manifestar-se, onde o debate e a crítica tenham audiência”.

Dessa forma, assumi a direção do Liceu em agosto de 2010, com o propósito de, atendendo à legislação vigente e às orientações da SEMEC, readequar as práticas pedagógicas do Liceu, sem perder de vista as questões relativas ao desenvolvimento centrado na cultura e no equilíbrio ambiental, numa perspectiva inter e transdisciplinar.

A interdisciplinaridade tornava-se uma necessidade, dada a existência da disciplinaridade, ambas elaboradas pelos seres humanos num determinado tempo, portanto, impondo-se historicamente. Jantsch e Bianchetti (1995, p. 21) veem na “[...] disciplinaridade o ‘não-objeto’ da interdisciplinaridade, isto é, é impensável a interdisciplinaridade sem a base que a possibilita, ou seja, as disciplinas”.

Mas não bastava a interdisciplinaridade – era preciso acrescentar a transdisciplinaridade na escola, para aventurarmo-nos à reorganização pedagógica das disciplinas e transgredirmos as formas arcaicas de articulação entre estas, as oficinas e os demais processos de ensino e aprendizagem no Liceu. Quando a escola se dispõe a trabalhar dessa forma, desafia-se a compartilhar e trocar conhecimentos específicos, passando a atuar com, entre, através e além das disciplinas.

Assim, desafiei-me a assumir uma atitude crítica para lidar com o ato do conhecimento no chão da escola, acreditando, como Paulo Freire (1982, p. 86), que: “Conhecer, que é sempre um processo, supõe uma situação dialógica”. E para a sua realização, seria necessário mobilizar a comunidade escolar, entendendo a mobilização como um ato de liberdade, de convocação (Toro, 1994).

O segundo semestre de 2010 e o ano de 2011 foram de trabalho intenso e exaustivo de mobilização junto aos professores, oficinairos, coordenação pedagógica, conselho escolar, conselhos de classe, corpo discente e conselho de pais e mães, intencionando construir um processo dialógico, de formação continuada e planejamento inter e transdisciplinar. Nessa perspectiva, os planejamentos passaram a ser integrados e todos os projetos escolares passaram a ter acompanhamento pedagógico contínuo, num processo de ação – reflexão – ação.

Em resposta aos anseios da comunidade escolar, readequamos os espaços do Núcleo de Artes Laís Aderne, criando a sala multiuso, que tanto servia de Videoteca quanto de pequeno auditório; mudando a sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado, que funcionava no andar superior do bloco central, para uma sala mais ampla e acessível no Núcleo, e revitalizamos duas salas que passaram a compor a galeria de arte (Figuras 114).

A galeria de arte, inaugurada em 2011, passou a ter um papel educativo significativo para o Liceu. A exposição de longa duração que inaugurou esse espaço do Núcleo de Artes, surgiu da pesquisa sobre os mestres e as mestras ceramistas de Icoaraci, realizada pela professora de História Tânia Botelho, em parceria com o professor de Educação Patrimonial Jorge Martins, com a participação dos estudantes do 2º ano do Ciclo de Formação IV, e orientação da professora e diretora Janice Lima. Após a pesquisa exploratória sobre a produção do artesanato em cerâmica de Icoaraci, foram selecionados dez profissionais que trabalharam ou ainda trabalham na cadeia produtiva desse artesanato. Com o resultado da pesquisa, projetou-se a exposição “Mestres da Cerâmica de Icoaraci”, sob a curadoria do artista e professor convidado Emanuel Franco.

Figura 114 - Fotografia panorâmica da sala de exposições de longa duração da Galeria de Arte do Liceu – Exposição Mestres e Mestras da Cerâmica de Icoaraci.



Fonte: Dossiê (Liceu, 2013).

Em parceria com a Casa da Memória da UNAMA e com a SECULT, o Liceu montou várias exposições de acervos dessas instituições, como a exposição “Memória Profanada” (SECULT) (Figura 115) e “Traços da Cidade” (UNAMA) (Figura 116) nessa galeria, assim como o Liceu levou exposições para os espaços da UNAMA e da SECULT, como a exposição “Memória no Barro” (Figura 117), realizada no hall da UNAMA.

“Memória Profanada” (Figura 115) é uma mostra de fotografias de Luiz Braga, Octavio Cardoso e Rosário Lima, que registram momentos marcantes da história do palacete Vitor Maria da Silva, pertencente à Secretaria de Estado da Cultura (SECULT). Foi exposta na Galeria do Liceu, no período de 28 de setembro a 14 de dezembro de 2012, recebendo um total de 2.429 visitantes e os estudantes da escola em visitas mediadas.

Figura 115 - Exposição “Memória Profanada” na Galeria de Arte do Liceu – visita dos alunos da EJA/Liceu.



Fonte: Dossiê (Liceu, 2013).

“Traços da Cidade” (Figura 116) é uma mostra coletiva de fotografias de alunos do curso de Artes Visuais e Tecnologia da Imagem da Unama, pertencente à Casa da Memória da Universidade da Amazônia (UNAMA), sobre os monumentos das praças de Belém, realizada sob a orientação dos professores: Janice Lima, Mariano Klautau Filho e Renata Maués. Foi exposta na Galeria de Arte do Liceu, no período: 20 de abril a 27 de agosto de 2012, recebendo um total de 2.726 visitantes e os estudantes da escola em visitas mediadas.

Figura 116 - Vista panorâmica da exposição “Traços da Cidade” na Galeria de Arte do Liceu.



Fonte: Dossiê (Liceu, 2013).

“Memórias no Barro” (Figura 117) é uma mostra de cerâmica, inspirada na cerâmica arqueológica de origens: marajoara, tapajônica e cunani, que apresenta um recorte da coleção de peças em cerâmica produzidas pelos antigos mestres ceramistas e alunos do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso pertencente ao acervo da escola, devidamente inventariado durante a minha gestão.

Essa mostra foi montada primeiro na sala de exposições de curta e média duração da Galeria de Arte do Liceu, no período de 13 a 30 de agosto de 2012, e posteriormente na Passo Galeria da Unama (Figura 118) e no Hangar Centro de Convenções, recebendo um total de 4.821 visitantes e os estudantes da escola em visitas mediadas.

Figura 117 - Mosaico de imagens da exposição “Memórias no Barro” na Passo Galeria da UNAMA.



Fonte: Dossiê (Liceu, 2013).

Figura 118 - “Memórias no Barro” no informativo “Comunicado” – UNAMA.

Comunicado Unama UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA

Comunicado da Universidade da Amazônia - Ano XXVII - Nº 1163 - Outubro - Pará - 2013

Artes Visuais reúne alunos com mostra e oficinas

A partir do dia 13 a comunidade Unama terá a oportunidade de ver a cerâmica produzida no bairro do Paracuri, em Icoaraci, que faz uma leitura das cerâmicas marajoara, tapajônica e curani, na mostra “Memórias no Barro”. A parceria é da Unama por meio da Casa da Memória e do curso de Artes Visuais e Tecnologia da Imagem e o Liceu. Paralela à exposição, haverá uma programação de oficinas de cerâmica com os mestres do próprio Liceu.



Foto: Divulgação

A Igaçaba Marajoara criada pelos mestres Josué e Justo Pereira

ARTES VISUAIS

Curso abre com mostra e oficinas

A partir do dia 13 a comunidade Unama terá a oportunidade de ver a cerâmica produzida no bairro do Paracuri, em Icoaraci, que faz uma leitura das cerâmicas marajoara, tapajônica e curani, na mostra “Memórias no Barro”. A parceria é da Unama por meio da Casa da Memória e do curso de Artes Visuais e Tecnologia da Imagem e o Liceu. Paralela à exposição, haverá uma programação de oficinas de cerâmica com os mestres do Liceu. A iniciativa estará aberta a todos interessados.

Para quem não sabe, o Liceu é uma escola do município de Belém, cuja missão é manter viva a tradição ceramista de Icoaraci, por isso, em seu currículo diversificado, se propõe como espaço de manutenção e celeiro de criação da arte ceramista no bairro Paracuri.

“As oficinas de Beneficamento de Argila, Torno, Decoração em Cerâmica, Modelagem, Desenho e Educação Patrimonial se integram para estimular os alunos a experimentarem a produção artesanal de cerâmica, como saber local, ampliando a possibilidade de reavivarem esse patrimônio cultural. Nesse recorte expositivo privilegiam-se as tangas, as urnas funerárias, as Igaçabas e outros tipos de vasos, cuja decoração apresenta referências visuais antropomórficas, zoomórficas e grafismos puros”, destaca a coordenadora do curso de Artes Visuais, professora Janice Lima.

“O curso tem um papel fundamental em nossa formação, um ótimo exemplo disso é que o coletivo só existe pela possibilidade dos seus integrantes se encontrarem em um local onde é possível pensar criticamente o trabalho no campo da imagem de forma coletiva, ou seja, em sala de aula”, afirma a estudante Marise Maues. Ela e outros três colegas, alunos do 7º semestre do curso, compuseram no ano passado o “Cláudio Coelheiro”, um vídeo instalação de produção coletiva - cujo nome reverenciou o marceiro inglês, Thomas Chippendale, que no século 18 combinava diversos estilos em suas composições artísticas.

Marise e os colegas estiveram entre os artistas selecionados da III Edição do Prêmio Diário Contemporâneo de Fotografia, na Casa das Onze Janelas.

UNAMA MARAJÓARA
Autor: Mestre Guilherme Sintzer e Justo Pereira. Ano: 1995

TAJÁO (CASA DO PARÁ)
Autor: grupo de Coleção (1997) ano. Mestre: Antônio Zinco e Justo Pereira. Ano: 2007

CONHEÇA A HISTÓRIA DO CURSO DE ARTES VISUAIS

Há 24 anos a Unama abriu o curso, na época, com a denominação de Educação Artística - Habilitação Desenho, no antigo Centro de Ensino Técnico do Estado do Pará, hoje Universidade da Amazônia. No ano 2000, o curso passou por uma substancial mudança em sua estrutura curricular e conquistou o nome atual: Artes Visuais e Tecnologia da Imagem.

De nível superior, Artes Visuais oferece ao estudante a possibilidade de se aprofundar em várias áreas de estudo (da visualidade e experimentar várias formas de expressão e comunicação visual, considerando que toda arte que necessita de um pensamento visual para ser percebida pode ser definida como arte visual.

São inúmeras as possibilidades tecnológicas e conceituais, das quais o artista visual pode lançar mão para produzir um trabalho de artes visuais: desde o mais rudimentar graveto ou galho seco de uma árvore usado para compor

Um desenho na areia aos tubos de tinta spray usados na grafagem de um muro; das mais simples às mais sofisticadas câmeras fotográficas e filmadoras; dos meios analógicos às redes telemáticas.

“O artista visual contemporâneo é um propostor, e pode se apropriar do corpo, do objeto, espaços, sons e outros meios para criar uma instalação ou um percurso no seu processo de criação. Na produção, na apreciação ou na pesquisa, as artes visuais lidam invariavelmente com o caráter teórico e prático do processo estético em suas múltiplas dimensões”, afirma a coordenadora Janice Lima.

TANGAS
Autor: Mestre do Grupo (1997) ano. Mestre: Alberto Zinco e Justo Pereira. Ano: 1997

UNAMA MARAJÓARA
Autor: Mestre Guilherme Sintzer e Justo Pereira. Ano: 2005

Fonte: Hemeroteca da pesquisadora.

A galeria tornou-se um espaço especialmente importante para a realização de exposições advindas dos projetos interdisciplinares, como, por exemplo, o projeto interdisciplinar “Etnoconexões entre a Arte e a Matemática”, coordenado pelas professoras Márcia Mara (Artes) e Rosângela Dantas (Matemática), que gerou um conjunto de pinturas em tela na oficina realizada pelo artista visual Miltom Soeiro sobre arte abstrata, e um conjunto de jogos usando o princípio do Tangran, produzido em cerâmica nas oficinas do Núcleo (Figura 119).

Figura 119 - Exposição de Pinturas e Jogos em Cerâmica produzidos no Projeto Interdisciplinar “Etnoconexões Entre a Arte e a Matemática”.



Fonte: Arquivo do projeto.

Buscou-se fortalecer o trabalho articulado entre os três turnos da escola e as coordenações pedagógicas do ensino formal e do Núcleo de Artes Laís Aderne, de modo a fazer a diferença nos processos de ensino/aprendizagem dos alunos. Para alcançar esses objetivos, o trabalho foi desenvolvido a partir de um plano de ação construído de forma democrática e submetido à apreciação da escola e do Conselho Escolar.

Osicineiros passaram a ter formação continuada e a elaborar seus planos de ensino de forma interdisciplinar com os professores das disciplinas do currículo escolar. Os estudantes passaram a decidir quais oficinas vocacionais deveriam compor o currículo complementar anualmente e escolher aquelas que queriam participar.

A parte diversificada do currículo do Liceu passou a ser composta com as oficinas: Sensibilização com Argila, Modelagem em Argila (Figura 120), Beneficiamento de Argila, Produção de peças no torno, Decoração em Cerâmica, Educação Alimentar, Educação Patrimonial, Oficina da Terra e Educação Ambiental, Desenho; Educação Musical e Teatro.

Figura 120 - Exposição de brinquedos e referências de brincadeiras em argila realizada pelos alunos do Ciclo I na Oficina de Modelagem em Argila.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

As oficinas de Educação Musical, Educação Alimentar e Sensibilização com Argila fazem parte do currículo diversificado das turmas do Ciclo I. As oficinas de Beneficiamento em Argila, Modelagem em Argila, Terra e Educação Ambiental e Teatro, para as turmas dos Ciclos II e III. As oficinas de Produção de Peças no Torno Decoração em Cerâmica, Desenho e Educação Patrimonial, para as turmas do ciclo IV (Figura 121).

Figura 121 - Oficina de Torno com o Mestre Rosemiro.



Fonte: Dossiê (Liceu, 2013).

As oficinas relacionadas com a argila e a cerâmica integram-se em processos inter e transdisciplinares com as disciplinas escolares, para estimular os alunos a experimentarem a produção artesanal de cerâmica como saber local, ampliando a possibilidade de reavivarem esse patrimônio cultural, pelo conhecimento acerca das matrizes culturais indígenas (Marajoara, Tapajônica, Cunani e Maracá) que produziram essas referências culturais.

A oficina de Educação Alimentar (Figura 122) tem por objetivo proporcionar o conhecimento e a experimentação de hábitos saudáveis de alimentação em processos de cultura alimentar criativa; a oficina de Educação Patrimonial busca ampliar o entendimento e a vivência com os vários aspectos que constituem o patrimônio cultural – material e imaterial – de Icoaraci, e suas relações com a cidadania, a memória e o contexto social; e a oficina da Terra e Educação Ambiental (Figura 123) objetiva relacionar a natureza com a qualidade de vida, realizando ações de preservação e recuperação do meio ambiente, atividades de reciclagem e reutilização de materiais e objetos que seriam descartados; produzir reflexão crítica sobre os impactos da ação humana no ambiente natural; incentivar práticas de redução do consumo; e promover o plantio de hortas comunitárias.

Figura 122 - Oficina de Educação Alimentar.



Fonte: Dossiê (Liceu, 2013).

Integrada com as disciplinas da parte formal do currículo, a oficina da Terra e Educação Ambiental era oferecida também às turmas de EJA, ocorrendo principalmente aos sábados, por meio da realização de expedições nas margens dos rios, nas várzeas e noutros locais de ocupação desordenada de Icoaraci, tornando-se as situações observadas *in loco* objeto de estudo, planejamento e execução de ações educativas ambientais junto com os moradores.

Entende-se que a questão ambiental e a questão social em Icoaraci encontram-se estreitamente ligadas, em consequência do desenvolvimento dos processos de transformação sócio-espacial-ambiental no distrito. Conforme Ajara (*apud* Dias, 2007):

A problemática ambiental é inseparável da problemática social, concebendo-se o meio ambiente como um sistema integral que engloba elementos físico-bióticos e sociais. Assim sendo, a apreensão de uma dada questão ambiental dar-se-á apenas quando recuperadas as dinâmicas dos processos sociais e ecológicos, atribuindo igualmente ênfase a história da sociedade e da natureza (Ajara *apud* Dias, 2007, p. 187).

Figura 123 - Oficina da Terra e Educação Ambiental.



Fonte: Dossiê (Liceu, 2013)

Desse modo, o Núcleo de Artes Laís Aderne passou a ter uma função essencial no currículo, perfazendo, junto com o ensino de Inglês, os 25% da carga horária obrigatória anual, conforme disposto nos artigos 217 e 224 da Lei Orgânica Municipal, promovendo a educação integral do discente por meio de experiências educacionais com a arte, cultura e educação ambiental. Passou também a estabelecer elos mais fortes com a comunidade local oferecendo cursos, oficinas, palestras e visitação programada às exposições em sua galeria de arte⁶⁷, de modo a contribuir com os processos de sustentabilidade local.

Complementando o currículo foram criadas as oficinas vocacionais que passaram a funcionar no turno contrário ao que o estudante estivesse matriculado: Dança; Coral (Figura 124); Flauta (Figura 125); Grafite (Figura 126) e Capoeira (Figura 127).

⁶⁷ A galeria de Arte do Liceu foi implementada na minha gestão, quando elaborei um projeto de revitalização dos espaços do Núcleo de Artes Laís Aderne juntamente com o arquiteto e artista Emanuel Franco.

Figura 124 - Ensaios do Coral Inclusivo Liceu Encanto, regido pela educadora e maestrina Adriana Lobo.



Fonte: Dossiê (Liceu, 2013).

Figura 125 - Oficina de Flauta.



Fonte: Dossiê (Liceu, 2013).

O objetivo desse conjunto de oficinas era desenvolver as habilidades identificadas pelos próprios estudantes nas oficinas do currículo diversificado e disciplinas. Portanto, eles mesmos escolhiam aquelas que iriam fazer no contraturno e, também, ao avaliarem os processos no fim do ano, estes sugeriam outras oficinas complementares para o ano seguinte. A partir dessas oficinas vocacionais, criaram-se os grupos de arte da escola: Grupo Coreográfico Nazaré do Ó; Coral Inclusivo Liceu Encanto; Grupo de Flautas; Grupo de Hip Hop; e o Grupo de Capoeira.

Figura 126 - Oficina de Grafite.



Fonte: Dossiê (Liceu, 2013).

Figura 127 - Grupo de Capoeira coordenado pelo mestre Palmiro Alvão.



Fonte: Dossiê (Liceu, 2013).

Integrando todos os planos de ensino, a escola passou a realizar três grandes projetos anualmente: Arrastão Cultural, Férias Culturais no Liceu e Sextas de Café com Memória. O Arrastão Cultural é um cortejo que o Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso já realizava há oito anos pelas ruas de Icoaraci no mês de junho, com o propósito de: divulgar os resultados dos projetos e experiências educativas desenvolvidas com os estudantes; valorizar a cultura local e promover um debate com a comunidade escolar e extraescolar acerca das questões que envolvem a educação de seus filhos. Inspira-se na Quadra Junina e incorpora o clima cultural desse período, seguindo pelas ruas de Icoaraci, acompanhado de um carro som, retornando à escola, onde se degusta o tradicional mingau de São João.

O Projeto Férias Culturais no Liceu ocorre no mês de julho e oportuniza a comunidade escolar e extraescolar ao reconhecimento e à valorização do seu patrimônio cultural, por meio de oficinas integradas de educação patrimonial, joias em cerâmica, produção de peças de cerâmica no torno, oficina de grafismo na argila e na cerâmica, cozinha criativa com reaproveitamento de vegetais, hortas comunitárias e oficina de manutenção em computadores.

O Projeto Sextas de Café com Memória⁶⁸ promoveu o diálogo com as comunidades: escolar e extraescolar sobre questões relativas à educação e à cultura, por meio de palestras, exposições de arte e cultura, saraus e outras atividades afins, que ocorrem em uma sexta-feira a cada dois meses. Retomou-se, dessa forma, a proposta de “[...] trabalho de oito semanas consecutivas dedicadas ao ensino e pesquisa; e a nona, como culminância e ruptura, dedicada à extensão, onde os saberes e fazeres serão agentes da relação escola-comunidade” (SEMEC, 1995, p.13).

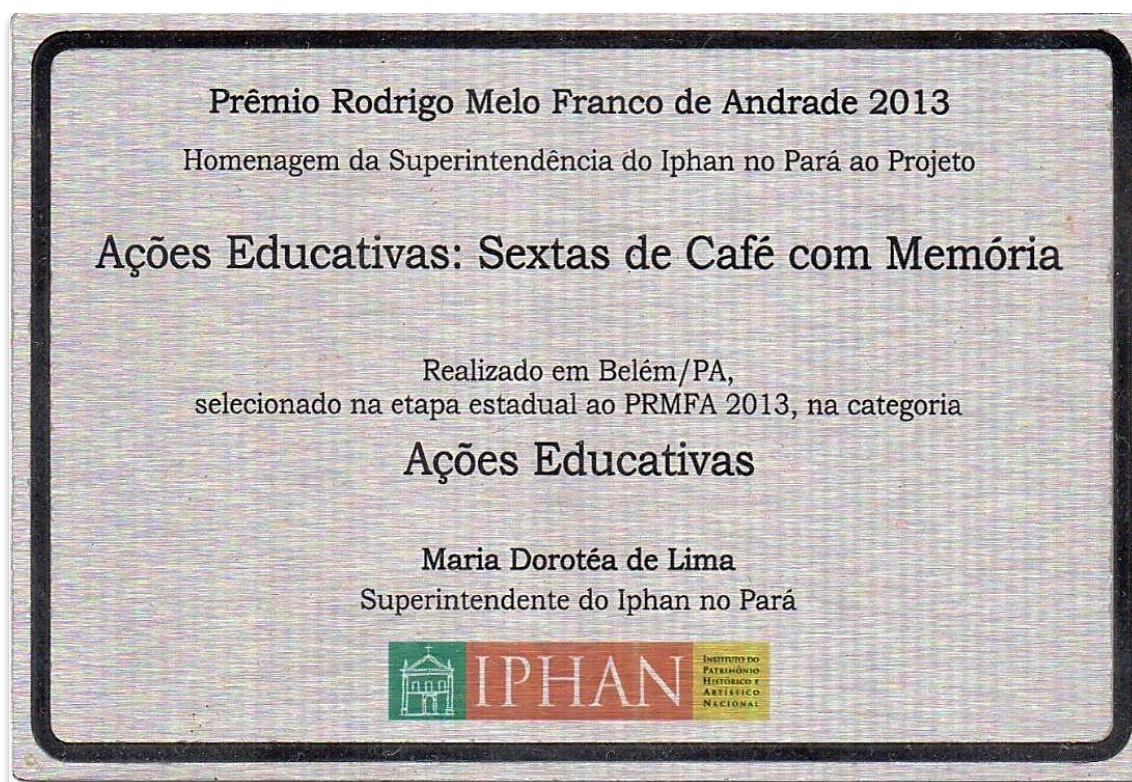
O resultado desse esforço envolvente de todos foi que o Liceu, cuja avaliação do Índice de Desenvolvimento Escolar Brasileiro (IDEB) de 2009 havia obtido nota 3,7 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e nota 4,1 nos Anos Finais do Ensino Fundamental, foi bem melhor avaliada em 2011, obtendo nota 4,7 nos Anos Iniciais e nota 4,5 nos Anos Finais.

Em relação às taxas de aprovação, reprovação e de abandono, observou-se que houve uma relevante melhora em 2011, em decorrência do acompanhamento do planejamento de ensino dos docentes; atualização participativa do Projeto Político-

⁶⁸ Esse projeto participou do edital do “Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade” – IPHAN em 2013, sob o título “Ações Educativas: Sextas de Café com Memória”, sendo selecionado na etapa estadual na categoria “Ações Educativas” e recebendo placa (Figura 128) de homenagem do IPHAN.

Pedagógico e do Regimento Escolar; acompanhamento dos projetos interdisciplinares; elaboração coletiva e colocação em prática das diretrizes curriculares para os ambientes de aprendizagem (biblioteca, videoteca, sala de Recursos Multifuncionais, Salas de Informática e Galeria de Arte); realização de todos os conselhos de ciclo previstos para o ano letivo e acompanhamento dos horários de trabalho pedagógico dos docentes (HP).

Figura 128 - Placa de Homenagem ao projeto Ações Educativas: Sextas de Café com Memória.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Porém, a maioria dos professores e todo o corpo técnico pedagógico eram contratados temporariamente; e em 2012 aguardava-se a nomeação de professores e técnicos para o Liceu, que haviam passado no concurso da Prefeitura. A expectativa dos professores e técnicos temporários de perderem seus empregos a qualquer momento e a mudança de 60% do quadro de profissionais do Liceu em setembro de 2012, com o ano letivo em curso, foi muito complicado. A sensação era de termos que começar tudo outra vez – e foi praticamente o que aconteceu.

7.3 O ANTIGO ARRASTÃO CULTURAL NO FORMATO DE ESCOLA DE SAMBA

Mas o que é o trabalho de gestão escolar senão um eterno recomeçar. Na Jornada Pedagógica realizada em janeiro de 2013, logo após o recesso escolar, quando discutíamos sobre a elaboração dos projetos, propus que organizássemos o Arrastão Cultural em formato de Escola de Samba.

O Arrastão já acontecia há oito anos, e os pais reclamavam muito da desorganização na realização desse evento, dos atropelos promovidos pelos alunos maiores em relação aos menores, além de outros problemas. Ao longo do meu trabalho como técnica em assuntos culturais da Fundação Cultural do Município de Belém (FUMBEL/PMB), especializei-me na análise de enredos e formação do corpo de jurados para os desfiles de escolas de samba. Havia lido o artigo “A Escola de Samba como Lição do Processo Museal”, do poeta e museólogo Mário Chagas (2002, p. 15), no qual aponta três “[...] componentes vitais análogos no universo dos museus e na escola de samba: o lugar social, a comunidade local e o patrimônio cultural”.

A meu ver, esses componentes são análogos no universo educacional também; e apropriando-me dos componentes vitais de Mário Chagas (2002), entendo que a escola seja um lugar social onde se realizam processos de ensino e aprendizagem e muitas outras atividades socioculturais. A escola é um território que se desterritorializa e reterritorializa cotidianamente em seus processos pedagógicos, para aquém e além dos seus muros; onde a comunidade local partilha desse cotidiano e dos seus rumos; e o patrimônio cultural da escola é o da comunidade e vice-versa.

Então me pareceu que juntar patrimônio cultural, comunidade local e território como lugar social, organizando o Arrastão Cultural em formato de escola de samba seria uma forma de promover um processo dialógico e de mediação dos conhecimentos construídos no Liceu com toda a comunidade, inclusive aquela comumente chamada de extraescolar. Além do que, os desfiles das escolas de samba obedecem com rigor uma organização e um planejamento prévios em processos dialógicos e participativos.

Aprovada a proposta, elegeu-se o tema gerador do ano letivo “Liceu Escola mergulhando na diversidade sociocultural e geográfica de Belém”. Em seguida, foram selecionados também os autores paraenses que os professores adotariam em seus planos de ensino e para leitura por parte dos discentes: Bruno de Menezes, Dalcídio Jurandir, Eneida de Moraes, Ruy Paranatinga Barata e Waldemar Henrique.

Elegeu-se também uma comissão organizadora formada de professores, representante discente, representante de mães e pais e coordenadores pedagógicos. Artistas, folcloristas e músicos foram convidados a participar do projeto, formando um grupo de “Amigos do Liceu”, com o objetivo de colaborarem nos seus processos de preparação e execução, e o inserimos no Projeto “Sextas de Café com Memória”.

Figura 129 - Roda de conversa “Memória da Vila” com a professora e folclorista Nazaré do Ó.



Fonte: Dossiê (Liceu, 2013).

As escolas de samba organizam o seu desfile distribuindo os brincantes em alas e alegorias (carros alegóricos), que mostram o enredo ao público por meio de suas fantasias e adereços, performances e coreografias, e do samba-enredo, que cantam acompanhados de uma bateria e músicos puxadores ou intérpretes do samba. As alegorias são construções tridimensionais sobre quatro ou três rodas, cuja função é mostrar o cenário onde o enredo se desenvolve, complementando as alas e o samba-enredo.

Assim, o enredo foi o tema gerador do Liceu em 2013, e para contá-lo nas ruas de Icoaraci, formaram-se 14 alas e foram projetadas três carroças alegóricas. Artistas, estagiários e produtores culturais de escolas de samba e de grupos folclóricos foram

convidados a participar voluntariamente desse ano letivo, para partilharem seus conhecimentos na escola, por meio de palestras e orientações nos processos de execução do projeto.

Visitas aos museus foram programadas, vislumbrando estabelecer relações com o tema e ampliar o universo cultural e artístico dos estudantes. Os alunos do Ciclo I que formariam a Ala em homenagem à manifestação cultural Boi-Bumbá, visitaram a exposição “De Olho no Boi”, com a professora Heldilene Reale (coordenadora do núcleo de artes da escola) na Galeria de Arte Graça Landeira/UNAMA (Figura 130).

Figura 130 - Estudantes do Liceu na mostra “De Olho no Boi” na Galeria Graça Landeira/UNAMA.



Fonte: Hemeroteca da pesquisadora.

A carroça alegórica Abre-Alas, por exemplo, foi projetada pelo artista e arquiteto Emanuel Franco junto com alunos de uma turma de 9º ano e carroceiros do Paracuri (Figura 131).

Figura 131 - Fotografia da “Carroça Alegórica Abre-Alas”. projetada por Emanuel Franco.



Fonte: @ Felipe Silva. Arquivo da pesquisadora.

Assim, o enredo foi elaborado articulando-se todos os projetos de ensino de todos os professores, oficinairos e responsáveis pelas salas ambientes. Cada ala foi formada por um conjunto de turmas do mesmo ciclo de formação. A Comissão de Frente foi formada por cinco alunos, que representaram os autores estudados. As fantasias e adereços foram elaborados pelos próprios alunos no atelier montado numa sala do Núcleo de Artes Laís Aderne, então coordenado pela professora Heldilene Reale, utilizando principalmente materiais descartados como: cabos de vassoura, CDs, caixas de papelão, bandejas de isopor, garrafas PET, dentre outros.

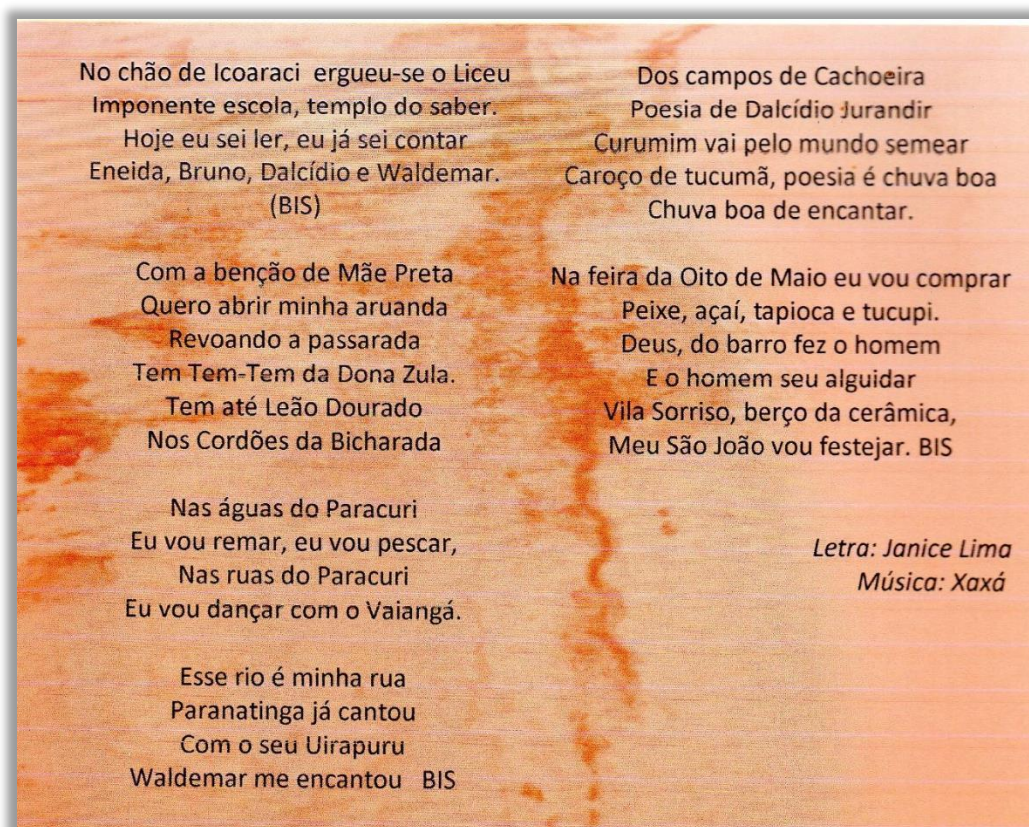
Para que os alunos aprendessem a letra do samba-enredo, além de termos preparado um material educativo com orientações sobre o projeto, contendo glossário e exercícios de interpretação da letra do samba, que os professores adaptavam para as suas turmas, passou a ser tocado na entrada, recreio e saída dos alunos na rádio experimental da escola. Externamente, a rádio Sorriso de Icoaraci também divulgava o samba-enredo, além de anunciar a data em que o evento ocorreria.

No dia 28 de junho à tarde, depois da chuva, lá se foi o cortejo, atraindo uma crescente multidão a cada quadra por onde passava. Matintas Pereiras aladas pediam

passagem, Mãe Preta e Iansã declaravam uma aruanda plena de liberdade, cordões de bichos, boizinhos, cabeçudos, pierrôs, colombinas, miss caipira, passistas, casais de mestre-sala e porta-bandeira, porta-estandartes de Santo Antônio, São João, São Pedro e São Marçal, rainhas de bateria, dançarinas de carimbó, dançarinos de quadrilhas juninas e capoeiristas.

Destaque também para a carroça alegórica projetada pelo artista e professor de Artes da EJA Francisco Chagas, com o tema “Cerâmica de Icoaraci para o mundo” e para a ala Saberes e Sabores da Feira da 8 de Maio, que chamavam a atenção para a forma crítica como a escola vinha discutindo as questões ambientais, culturais, econômicas e políticas.

Figura 132 - Letra do samba-enredo.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (Samba-Enredo, 2013).

O Liceu firmava assim o seu compromisso como território de práticas sociais, projetando-se para além de suas salas de aula e de seus muros, para o diálogo com a comunidade local, operando com a memória social, estimulando a criatividade e a consciência crítica, valorizando os saberes e fazeres das tradições de Icoaraci.

Figura 133 - Ala dos Pássaros Juninos e Cordões de Bichos.



Fonte: @Felipe Silva. Dossiê (Liceu, 2013).

Na realização do cortejo, criou-se um espaço dialógico de percepção cultural e ambiental, capaz de desmanchar barreiras de preconceitos e de disputas de poder, de dar vazão à expressão e colocar em debate as concepções de arte, as religiões, a diversidade da cultura local, as questões ambientais e possibilidades de sustentabilidade, num interessante processo de amadurecimento coletivo.

Após a realização do Arrastão Cultural de 2013, organizamos a exposição “Movências” (curadoria da coordenadora do Núcleo de Artes Laís Aderne - Heldilene Reale) na Galeria de Arte do Liceu (Figura 134), com 24 (vinte e quatro) fotografias capturadas pelo fotógrafo Felipe Silva, três remos que compuseram a carroça alegórica “Abre Alas”, dois estandartes e trechos da letra do samba-enredo elaborada pela professora e diretora Janice Lima, e com melodia do sambista Xaxá. No centro, personagens que demarcam a cultura popular. Abaixo destes um módulo dá suporte as peças em cerâmica produzidas na escola.

A exposição foi montada nos quinze primeiros dias do mês de julho, ficando em pauta até dezembro, durante a programação da Mostra Cultural do Liceu em 2013. A mostra recebeu um total de 2.220 visitantes.

Figura 134 - Exposição “Movências”.



Fonte: @Felipe Silva. Dossiê (2013).

7.4 O PLANO DE AÇÃO SOCIOEDUCATIVA DA EXPOSIÇÃO DE OCTAVIO CARDOSO “MINHA ILHA: CAMPOS ABERTOS DO MARAJÓ” NO LICEU⁶⁹

Em 2014, o fotógrafo paraense Octavio Cardoso convidou a mim e a professora Simone Moura para elaborarmos um plano de ação socioeducativa para o seu projeto de exposição “Minha Ilha: campos abertos do Marajó”, que concorreria ao XIV Prêmio Funarte Marc Ferrez de Fotografia.

⁶⁹ Este subcapítulo referencia-se no artigo “Tua Ilha que é nossa: Ação socioeducativa da exposição “Minha Ilha: campos abertos do Marajó”, elaborado por mim, em parceria com a professora Simone Moura, publicado nos anais do XXV Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil (CONFAEB), realizado em Fortaleza-CE, em 2015.

Aceitamos o convite e passamos a estudar o edital (FUNARTE, 2014), que demandava duas condicionantes: apresentação de uma “[...] estratégia de acessibilidade para pessoas com deficiência (surdas ou cegas)”; e um “Plano de ação socioeducativa para alunos de escolas públicas do ensino fundamental ou para comunidades da periferia da cidade escolhida para a realização do projeto”.

Alinhando tais condicionantes, propusemos a realização de uma experiência estética inclusiva, com estratégia de acessibilidade para deficientes visuais (cegos, baixa visão e outras deficiências associadas), envolvendo estudantes do ensino fundamental de duas escolas públicas: o Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, situado em Icoaraci, Distrito de Belém (PA), e a Escola de Ensino Fundamental Adaltino Paraense, situada em Cachoeira do Arari, no arquipélago do Marajó (PA).

A escolha dessas escolas está relacionada à sua situação geográfica e ao contexto cultural, que de alguma forma se relacionam com a fotografia de Octavio Cardoso. O tema da exposição é o vaqueiro do Marajó e as fotos, em sua maioria, foram feitas em Cachoeira do Arari, onde o artista viveu sua infância, e onde se situa a Escola Municipal Adaltino Paraense (Lima; Moura, 2015),

A exposição de Octavio foi proposta para se realizar no Museu Goeldi (MPEG), então propusemos que o fotógrafo elaborasse um conjunto de réplicas de 15 fotografias, dentre as selecionadas para essa exposição, para que pudessem itinerar nas duas escolas, cujas exposições abririam com a participação do artista. No processo de elaboração do plano, fizemos reuniões com as diretoras, coordenadoras e professores das duas escolas, que apresentaram sugestões e se tornaram importantes parceiros durante toda a realização do projeto.

A ideia central da proposta de ação socioeducativa consistiu em proporcionar o intercâmbio de imagens e textos produzidos pelos estudantes das duas escolas, por meio do diálogo e da experiência estética com as fotografias da exposição de Octavio Cardoso, relacionando-as com as suas referências culturais, portanto, essa ação tomava como referências as concepções de experiência estética consumatória (Dewey, 2010) e de estética relacional (Bourriaud, 2009) (Lima; Moura, 2015).

Os processos consistiram de laboratórios sensoriais, bate-papo com o artista, oficinas de fotografia (câmera escura e *pinlux*), saídas fotográficas e oficinas de produção de textos e leitura da obra literária do autor paraense Dalcídio Jurandir. A experiência revelou uma rica troca de conhecimentos, ao promover a consciência

visual de que a imagem fotográfica coloca as narrativas do artista em diálogo com as narrativas dos estudantes e das educadoras, evidenciando significados, afetos e memórias para todos os envolvidos.

Octavio Cardoso é um artista consagrado nos cenários da fotografia contemporânea paraense e nacional. Engenheiro civil de formação acadêmica, começou a fotografar participando das oficinas ministradas por Miguel Chikaoka na Associação Fotoativa, em 1984. Foi presidente dessa associação durante sete anos, a partir do ano 2000; cinegrafista e diretor de fotografia, e atualmente é editor de fotografia do Jornal O Diário do Pará, desenvolve trabalhos de documentação e publicidade. Realizou quatro exposições individuais e participou de diversas coletivas em vários estados brasileiros e países como França, Portugal, Alemanha e Equador. Recebeu inúmeros prêmios e possui obras em acervos de museus no Pará, Rio de Janeiro e São Paulo.

A exposição “Minha ilha: campos abertos do Marajó” apresenta um conjunto de fotografias cujo tema é o vaqueiro do Marajó, em um ambiente que vem sofrendo significativas transformações. Localizada no Arquipélago do Marajó, a ilha do Marajó é banhada pelos rios Amazonas e Pará e pelo oceano Atlântico. Possui mais de 40 mil quilômetros quadrados de extensão. Há estudos que datam a presença humana na região desde o período pré-colonial brasileiro, onde ainda hoje são facilmente encontrados – na superfície de muitos terrenos – artefatos cerâmicos produzidos por populações indígenas pretéritas (Lima; Moura, 2015).

Octavio Cardoso percorreu os caminhos fotografando na parte leste da ilha do Marajó, como as cidades de Soure, Camará, Muaná e Cachoeira do Arari, áreas caracterizadas pelos imensos campos naturais que podem ter favorecido, em parte, a implantação do gado na região há mais de três séculos. Mas o que pode parecer uma característica geográfica favorável à criação do gado, oculta, aos olhos de quem não conhece bem a região, o quão severas podem ser as duas estações que se manifestam seguidamente todos os anos: seis meses de inverno e seis de verão.

No inverno se percebe um Marajó mais vivo, muito verde, repleto de flores e os campos alagados escondem parte dos animais. Estradas, caminhos e fazendas inteiras se transformam em rios cobertos pela água que sobe com a chuva diária. No verão tudo muda, o rio e as plantas secam, o solo racha e o gado morre de sede, tudo entristece, mas a vida segue (Lima; Moura, 2015).

A partir dos estudos e da própria vivência, foi possível para o fotógrafo perceber e afirmar algumas das especificidades que compõem esse ritmo de vida, seus saberes e modos de fazer. Conforme Octavio Cardoso (2015a):

Essa situação inviabiliza o uso de currais na cheia, obrigando o manejo do gado em campo aberto, exigindo habilidade tanto no ato de cavalgar, quanto no ato de laçar a rês de cima do cavalo. Esse momento, além de ser um espetáculo, é também um exercício, quase ancestral, de embate entre o homem e a natureza. No período da seca, as atividades no curral também reafirmam esse confronto. Para ferrar e assinalar os bezerros, os vaqueiros se empenham numa espécie de luta corporal, com direito a aplausos ou a apupos dos companheiros, conforme o sucesso ou o fracasso das tentativas de imobilização dos animais.

É preciso saber conviver com esses invernos e verões intensos, a natureza se mostra forte, imponente, saber respeitá-la e encontrar o tempo que é dela, mas que é do ser humano que a habita também. O vaqueiro mostrado nas imagens de Octavio Cardoso é esse homem que integra e se entrega à natureza com a mesma força (Figura 135).

Figura 135 - Fotografia de Octavio Cardoso da exposição “Minha Ilha: Campos abertos do Marajó.



Fonte: @Octavio Cardoso. In: Lima e Moura (2015).

Com um trabalho fotográfico que registra os acelerados processos de mudanças nos modos de fazer do vaqueiro do Marajó devido à modernização das técnicas de manejo do gado e às novas formas de utilização dos campos para plantação de arroz, Octavio não apenas documentou essas transformações, ele as ressignificou a partir de suas percepções, construindo uma fotografia autoral extremamente sensível e provocadora de sensações de pertencimento ao lugar onde passou parte de sua vida.

Para Dewey (2010, p. 59): “Na concepção comum, a obra de arte é frequentemente identificada [...] em sua existência distinta da experiência humana”. Contudo, seria impossível dissociar uma da outra, em especial nas imagens do fotógrafo, pois: “A obra de arte real é aquilo que o produto faz com e na experiência”. (Dewey, 2010, p. 59). O artista tem do objeto uma experiência estética encarnada, ele revê ou reapresenta um tema com significado próprio, a partir de sua “visão imaginativa”. É o entendimento da experiência como processo de interação entre o organismo e o meio ambiente (Lima; Moura, 2015).

No contato com a obra do artista percebemos a sintaxe de Octavio Cardoso em “Minha ilha: campos abertos do Marajó”, elaborada com a sua íntima impulsão de artista/criador/autor independente e expressão pessoal, numa “invenção” do cotidiano marajoara reveladora de intempéries, práticas sociais e culturais.

Por entender que essas imagens são capazes de gerar vínculos identitários e de memória, e revolver questões sociais e culturais; e que a ação socioeducativa se vale também desses aspectos, buscamos o conceito de estética relacional como teoria da forma desenvolvido por Bourriaud (2009), para fundamentar a prática socioeducativa da exposição.

Segundo (Bourriaud, 2009, p. 30): “Não existem formas na natureza, no estado selvagem, porque é nosso olhar que as cria, recortando-as na espessura do visível”. Deste modo, reside no poder de *reliance* dessas imagens a possibilidade de geração de vínculos com o espectador comum porque geram empatia por meio de seus sinais, formas, gestos ou das questões sociais e culturais que estas suscitam.

Então, para elaborar metodologicamente a proposta, partimos de duas questões: Como promover acessibilidade à imagem para deficientes visuais (cegos,

com baixa visão e outras deficiências associadas)? Como integrar pessoas que não têm deficiência visual com pessoas deficientes visuais em uma experiência estética inclusiva com a fotografia de Octavio Cardoso?

Nas reuniões prévias com as educadoras Alcinda Petit e Cleudes Ibiapina, da Sala de Recursos Multifuncionais do Liceu, observamos que as especialistas em inclusão elaboram materiais e métodos específicos para utilizar com os estudantes cegos e com baixa visão. Chamou-nos a atenção os materiais táteis em EVA e papelão que as especialistas utilizavam para permitir às pessoas cegas terem uma compreensão das bordas dos objetos e de suas linhas de contorno.

O neuropsicólogo e escritor Oliver Sacks (2009) afirmou, em uma conferência para o “Tecnologia, Entretenimento, Design” (TED):

Nós vemos com os olhos, mas também vemos com o cérebro. E ver com o cérebro é geralmente chamado de imaginação. Estamos familiarizados com os cenários de nossa própria imaginação, nossos cenários internos. Vivemos com eles por toda a vida.

Assim, percebemos que as fotografias da exposição “Minha Ilha: campos abertos do Marajó” poderiam se tornar veículos para a imaginação de todos os alunos participantes, tanto para os que veem com os olhos e o cérebro, quanto para aqueles que “veem” somente com o cérebro.

As fotografias de Octavio possuem formas e elementos de um riquíssimo cotidiano – pessoas, árvores, animais, estradas, rios – que possibilitam a descoberta de novas paisagens internas, cenários desconhecidos até então ou, muitas vezes, aqueles com os quais estamos tão acostumados e, justamente por isso, tornamo-nos incapazes de notá-los em suas maravilhosas particularidades. Aquela “experiência familiar” do visível, que não nos permite vê-la com toda a evidência, da qual nos fala Didi-Hubermann (1998, p. 34).

Além disso, o Liceu possui oficinas de cerâmica, onde a argila é a matéria-prima que os estudantes dessa escola conhecem e utilizam com frequência nas aulas e nos seus trabalhos. Então, consultamos o mestre ceramista Guilherme Santana, instrutor de oficina naquela escola, sobre a possibilidade de fazer a transposição de imagens fotográficas para a argila; e, diante de sua resposta positiva, decidimos pela produção de mídias táteis em cerâmica, que, a princípio, seriam utilizadas apenas como estratégia de acessibilidade para as pessoas com deficiência visual.

Para além da necessidade de transformar as fotografias que são visuais em táteis, tínhamos a consciência de que não bastava substituir as figuras por texturas e evidenciar os contornos em relevos, pois, somente a transposição das imagens das fotografias para as mídias em cerâmica seriam insuficientes para que as pessoas cegas e com deficiência visual grave se apropriassem das informações contidas nas fotografias.

Fomos orientadas pelas educadoras da Sala de Recursos Multifuncionais Alcinda Pety e Cleudes Ibiapina. do Liceu. a gravar uma audiodescrição para cada imagem e disponibilizá-las junto com as mídias táteis na exposição, de modo que esse recurso pudesse complementar a experiência tátil e permitir a compreensão mais ampla das imagens fotográficas pelos estudantes cegos e com baixa visão.

O artista, que participou de todos os processos educativos, escolheu três fotografias para a elaboração das mídias táteis. Ao observarmos a primeira placa com a transposição de uma fotografia para a argila, posteriormente queimada e transformada em cerâmica, a proposta mudou. Deparamo-nos com a plasticidade do resultado que nos reportou também à relação telúrica da argila com o solo do Marajó.

Formou-se uma zona de confluências que nos levou a pensar num laboratório sensorial utilizando dois recursos: as placas de cerâmica e a argila *in natura*, para ser vivenciado por todos os estudantes, cegos e deficientes visuais ou não, proporcionando assim a exploração sinestésica dos sentidos com transposição de percepções entre as sensações táteis e visuais, permeadas de diálogos.

Nesse sentido, é importante compreender que, mesmo sem utilizar o sentido da visão, todos os alunos naquele momento estavam entrando em contato com imagens. Para a artista e escritora Edith Derdyk (1990), a imagem possui vários níveis de entendimento e de existência, como a que se forma na retina, a imagem gráfica ou a mental. No mais,

[...] a imagem nasce de uma experiência do mundo natural, sensível e visível. Mas também é oriunda de memórias e fantasias, de projeções e visualizações. Tudo isso pra dizer que a imagem possui uma outra nascente, proveniente de um mundo invisível e impalpável (Derdyk, 1990, p. 75).

Acessar e estimular esse mundo impalpável era algo que nos interessava naquele momento. Então, providenciamos para que todos os alunos adentrassem a sala de exposição das fotografias itinerantes de olhos vendados, conduzidos por uma

educadora, e eram colocados diante de uma mídia tátil (peça em cerâmica contendo imagem reproduzida de fotografia de Octavio Cardoso, obtida por meio de incisões na argila e posteriormente queimada). Os alunos eram convidados a perceber, pelo tato, o material, as texturas, a temperatura, as figuras, dialogando sobre as imagens mentais que criavam nessas percepções.

Em seguida, eram conduzidos a outro objeto. Desta vez uma barra de argila *in natura*, com a qual a experiência se repetia. No final dessa etapa, eram retiradas as vendas de seus olhos, e os alunos eram convidados a ver as fotografias do artista. (Figura 136) Nesse momento, o tato não era mais permitido, apenas a visualização das imagens e o diálogo sobre elas. Para os alunos cegos que participaram da ação, foi feita a descrição de cada fotografia por um profissional especializado. Essa descrição foi gravada em áudio posteriormente e foi utilizada juntamente com as mídias táteis na exposição realizada no Museu Goeldi.

Figura 136 - Experiência sensorial com os estudantes do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A leitura contextualizada e intertextual das fotografias permitiu o diálogo envolvendo conteúdos e valores simbólicos presentes ou evocados pelas imagens, levando em consideração suas relações com a diversidade cultural brasileira, a memória coletiva e a identidade cultural; as relações entre a imagem fotográfica e o assunto fotografado, enfocando a fotografia como forma de expressão pessoal do artista; e as relações interculturais entre Cachoeira do Arari e Icoaraci.

É por compreender e concordar com o filósofo Vilém Flusser (2011, p. 22-23), ao dizer que: “Imagens são mediações entre o homem e o mundo”, e que elas “[...] oferecem aos seus receptores um espaço interpretativo: [ou seja, são] símbolos conotativos”, que essa experiência de percepção e leitura de imagens foi proposta como espaço dialógico.

Seguia-se então um bate-papo com o artista, que mostrava outras fotografias projetadas na parede, e no qual perguntas eram lançadas, curiosidades despertadas e formas diversas de (re)ver e (re)conhecer o Marajó eram construídas. Nesse momento, a comunidade escolar presente – outros alunos, professores, técnicos e demais funcionários – de ambas as escolas adentraram o espaço da exposição itinerante e, enquanto os alunos participantes do projeto foram para a sala da oficina de fotografia, estes dialogavam com as imagens e o fotógrafo, derivando num segundo bate-papo com o artista (Figuras 137 e 138).

Figura 137 - Comunidade escolar do Liceu em bate-papo com o fotógrafo Octavio Cardoso.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A experiência de produção fotográfica proporcionada pela professora Simone Moura aos alunos, iniciou com a construção, em duplas, de câmeras obscuras feitas com papel cartão preto, para que compreendessem o papel da luz no exercício fotográfico e os mecanismos ópticos de funcionamento da câmera fotográfica, exercitando o olhar, por meio da visualização de ambientes externos à sala.

Figura 138 - Comunidade escolar da Adaltino Paraense em bate-papo com o fotógrafo Octavio Cardoso.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Essa experiência possibilita ao aluno entender sobre questões primordiais como a formação da imagem por meio da fotografia, a quantidade de luz necessária para que essa imagem se forme e as semelhanças na parte óptica com o olho humano, além de oportunizar surpresas e descobertas, como formar imagens dentro de uma caixa escura apenas com um pequeno furo de agulha e por ser um novo canal de exploração visual do mundo, afinal, ver tudo de cabeça para baixo acaba se tornando uma experiência lúdica para todos (Lima; Moura, 2015).

As mãos foram utilizadas na construção da câmera obscura, como medidas para dobras e colagens das caixas de papel cartão, explorando o uso do corpo como recurso. Os alunos com deficiência visual, além de construírem as câmeras obscuras, puderam explorar as habilidades da percepção tátil e de manipulação do encaixe das duas partes da câmera.

Depois foi a vez da construção das câmeras artesanais – *pinlux*⁷⁰ – e do planejamento do que iriam fotografar visando o diálogo intertextual, entre as imagens produzidas em Icoaraci e Cachoeira do Arari. Nessa etapa, queríamos que identificassem e criassem imagens, tomando como referências as fotografias da exposição; e que exercitassem a capacidade de perceber um determinado assunto e de escolher: o quê, quando e como fotografar. Essa experiência é sempre fascinante, comumente as pessoas ficam intrigadas com a possibilidade de produção de fotografias com recursos e materiais tão inusitados, algumas chegam a expressar incredulidade diante do pequeno objeto rudimentarmente construído.

O desafio lançado aos alunos foi de fotografar o seu entorno cotidiano com aquele objeto, e estes, por serem adolescentes e terem nascido e crescido no mundo da imagem digital, se perguntavam: como fotografar com uma câmera sem visor, sem saber ao certo o que a câmera irá captar? E assim, o estudante cego e o não cego se depararam, juntos, em uma aparente encruzilhada da vida contemporânea.

Retomando Oliver Sacks (2009), é nesse aspecto que a ação socioeducativa conjuga as possibilidades de um contundente exercício da imaginação. Retomamos o exercício de “ver” com o cérebro, de projetar imagens mentais a serem conquistadas com a captura da luz pela pequena caixa de fósforos.

Então, foi possível planejar os lugares e temas a serem fotografados, sem perder de vista que as imagens produzidas serviriam de ponto de partida para as trocas de informações e diálogos entre os alunos das duas escolas. Em Belém, o lugar, as pessoas e os objetos foram fotografados no ambiente do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso; já em Cachoeira do Arari, os alunos, por possuírem maior segurança para os deslocamentos fora da escola, atravessaram o rio e fotografaram uma pequena fazenda próxima à Escola Adaltino Paraense.

Jacques Aumont (2014, p. 16) nos diz que: “[...] se o olho se assemelha até certo ponto a uma máquina fotográfica [ou uma câmera obscura], [...] o essencial da percepção realiza-se depois, por meio de um processo de tratamento da informação [...]” em nossos cérebros e que vai, inevitavelmente, estabelecer conexões com a memória e as emoções (Lima; Moura, 2015).

⁷⁰ A *pinlux* é uma câmera *pinhole*, cujo mecanismo, ao invés de lentes, possui um pequeno orifício para a entrada da luz e formação da imagem. Nesse caso, utilizou-se filme fotográfico colorido de 35mm e uma caixa de fósforos da marca “Fiat Lux”, daí a denominação *pinlux*.

Posteriormente à saída fotográfica, orientados por suas professoras de Língua Portuguesa, os alunos das duas escolas leram trechos da obra “Chove nos campos de Cachoeira”, de Dalcídio Jurandir, e escreveram narrativas sobre suas percepções, sobre o lugar onde vivem, a escola onde estudam e as fotografias de Octavio Cardoso, concluindo, assim, o mapa sensorial que cada um elaborou ao desenvolver um sistema de percepção na experiência vivenciada no laboratório sensorial, nas oficinas de fotografia e nos processos de intertextualidade entre as imagens do artista e a obra literária desse escritor paraense, que têm em comum o contexto cultural de Cachoeira do Arari.

É possível notar nas narrativas dos alunos a expectativa e o desejo por conhecimento, provocados no contato com as fotografias e os textos. Um dos momentos mais significativos foi quando retornamos com as imagens e textos dos alunos das duas escolas para compor um Fotovarial oriundo da experiência (Figura 139).

Em Cachoeira do Arari fomos recebidos com uma grande Feira da Cultura Marajora organizada na escola. Havia músicos locais, fotografias e livros sobre a região, mostrando um pouco da história do lugar, de manifestações como a “Festa de São Sebastião”, roupas e instrumentos de trabalho do vaqueiro, a culinária tradicional, dentre outros.

Figura 139 - Fotovarial na Escola Adaltino Paraense, Cachoeira do Arari, Marajó, Pará.



Foi em meio a essa profusão de estímulos sensoriais que os alunos, a escola e a comunidade entraram em contato com as fotografias e textos dos estudantes que participaram do projeto, resultantes desse intenso processo de troca de experiências, vivenciado ao longo da ação socioeducativa.

Durante esse evento de encerramento do projeto na Escola Adaltino Paraense, em Cachoeira do Arari, um dos vaqueiros fotografados por Octavio Cardoso foi convidado e participou paramentado com seus acessórios e vestimenta de trabalho. A sua presença despertou o interesse e a admiração de muitos jovens e adultos que antes enxergavam o fazer do vaqueiro como algo simplório, sem um conhecimento específico, ressignificando o seu modo de pensar.

No Liceu Escola, o Coral Inclusivo Liceu Escanto, sob a regência da professora Adriana Lobo, apresentou-se cantando o Hino de Belém e outras músicas de compositores paraenses como o maestro Waldemar Henrique. Estavam presentes professores e funcionários da escola, alunos e seus familiares, alguns participantes que vieram de Cachoeira do Arari e toda a equipe envolvida.

Nessa etapa de conclusão, foi possível evidenciar nas falas, escrituras e imagens produzidas pelos alunos o despertar da consciência visual instaurada pela fotografia, que colocou em diálogo as diversas narrativas existentes – do artista, dos estudantes e das educadoras – entrelaçando a pluralidade de significados com as memórias carregadas de cada um e os afetos construídos na coletividade das experiências.

Entretanto, a mostra itinerante, composta com as quinze fotografias que percorreram as escolas, ganhou vida própria e acabou sendo exposta no Sesc Boulevard durante o mês de julho, onde também houve bate-papo com o artista, dessa vez com estudantes universitários dos cursos de Artes Visuais das universidades locais, além do público que frequenta esse espaço cultural, e que também teve a oportunidade de realizar a experiência sensorial com as mídias táteis e a audiodescrição das imagens.

Um rio, como algo distinto de um lago, flui. Mas seu fluxo dá a suas partes sucessivas uma clareza e interesse maiores do que os existentes nas partes homogêneas de um lago. Em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo. À medida que uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção em si. O todo duradouro se diversifica em fases sucessivas, que são ênfases de suas cores variadas (Dewey, 2010, p.111).

Num tempo em que os acessos e usos de imagens se tornam cada vez mais banalizados, a proposição de não vê-la num primeiro momento, mas percebê-la por meio de outros sentidos, como o tato, por exemplo, nessa experiência tornou-se uma significativa forma de: promover acessibilidade à imagem para deficientes visuais (cegos, com baixa visão e outras deficiências associadas); proporcionar a inclusão e a integração entre os estudantes com e sem deficiência visual; e de preparação à leitura da obra fotográfica de Octavio Cardoso.

Dessa forma, iniciamos o fluxo de ações previamente pensadas e planejadas, uma parte levando a outra, num processo contínuo e sempre permeado de diálogo, tecendo em conjunto as teias de significados com as fotografias da exposição “Minha ilha: campos abertos do Marajó”.

Ainda nos apropriando do pensamento de John Dewey (2010):

Por causa da fusão contínua, não há buracos, junções mecânicas nem centros mortos quando temos uma experiência singular. Há pausas, lugares de repouso, mas eles pontuam e definem a qualidade do movimento. Resumem aquilo por que se passou e impedem sua dissipação e sua evaporação displicente. A aceleração contínua é esbaforida e impede que as partes adquiram distinção. Em uma obra de arte, os diferentes atos, episódios ou ocorrências se desmancham e se fundem na unidade, mas não desaparecem nem perdem seu caráter próprio ao fazê-lo [...] (Dewey, 2010, p.111).

Para os meninos e meninas de Cachoeira do Arari, o contato cotidiano com o seu contexto sociocultural foi talvez o que provocou a imediata empatia com as fotografias de Octavio, mas ao se depararem com as imagens dos vaqueiros, estas lhes causaram o espanto, expresso em forma de exclamações e comentários, confirmando o pensamento de que a imagem fotográfica guarda em si inúmeras narrativas.

Os meninos e meninas do Liceu Escola não compartilham do mesmo universo cotidiano dos meninos do Adaltino Paraense, entretanto, as expressões de oh! Ao se depararem com aquelas imagens, não foram diferentes, embora as narrativas tenham sido outras.

Tudo isso nos levou a pensar que, para além dessas narrativas iniciais, muitas vezes ainda impregnadas apenas do contexto sociocultural de cada indivíduo, vão ganhando outros significados e conotações estéticas à medida que a experiência vai acontecendo, e nesse fluxo contínuo e duradouro, a finalidade da ação socioeducativa se cumpre.

A exposição “Minha Ilha: campos abertos do Marajó” foi aberta na sala de exposições temporárias da Rocinha (MPEG) no dia 9 de maio de 2015, e ficou em cartaz até 27 de setembro desse ano. Preparamos os mediadores do museu para o atendimento ao público na exposição, especialmente sobre a abordagem e uso das mídias pedagógicas.

Figura 140 - Experiência sensorial do estudante de Artes Visuais Jorge Soares com a mídia tátil durante a exposição no Museu Goeldi.



Fonte: @S. Alfaia. Arquivo da pesquisadora.

Muitos comentários sobre a exposição foram registrados pelos visitantes, como o do estudante Jorge Soares (2015) do curso de Artes Visuais de uma universidade particular local (Figura 140): “Tentando entender como uma pessoa que não enxerga poderia imaginar uma fotografia com o tato”; e do fotógrafo Rogério Assis (2015): “Linda a exposição Minha ilha: campos abertos do Marajó”. Destaque especial para as fotos esculpidas em barro, que possibilitam uma bela experiência aos deficientes visuais. Sentir a fotografia de olhos fechados é emocionante”.

Nessa experiência, percebemos ainda que todos os envolvidos construíram novos significados, inclusive o artista, que em sua fala durante a abertura da exposição no Museu Goeldi, e em entrevista cedida à imprensa local, destacou a mudança do seu entendimento quanto à relevância da ação educativa para uma exposição de arte.

O que me deu mais satisfação e surpresa foi ver como o trabalho de arte tem desdobramentos na educação, principalmente porque eu não tenho muita experiência nessa área. Confesso que, no início, essa era uma parte do projeto que não me trazia tanta expectativa, mas contei com pessoas com muita experiência e que me ajudaram bastante. O meu papel foi dar a partida, já que cheguei com algumas fotos que estarão na minha exposição, e isso desencadeou estímulos e acabou transformando a produção deles (Cardoso, 2015b).

Todas essas experiências e projetos realizados no Liceu durante a minha gestão aconteceram somente porque houve uma intensa mobilização que motivou a comunidade escolar a participar, interferir, colaborar, portanto, mais que uma gestão, para mim foi um exercício cidadão de mobilização no chão da escola.

Contudo, depois da troca de governo no início de 2013, quando Belém passou a ser governada pelo prefeito Zenaldo Coutinho, este iniciou uma série de mudanças na rede municipal de educação. As alterações no Liceu foram ocorrendo aos poucos, conforme aconteciam as mudanças na Secretaria de Educação.

O IDEB de 2013 sofreu um declínio generalizado nas escolas de Belém – e no Liceu não foi diferente, responsabilizando-se, em parte, às mudanças abruptas, porém necessárias, ocorridas em 2012 no corpo docente e no corpo técnico das escolas, mas principalmente outros aspectos também, como, por exemplo, nos processos de formação continuada dos docentes. No IDEB do Liceu em 2013, nos Anos iniciais a nota baixou de 4,7 para 3,9; e nos Anos finais de 4,5 para 4,1.

Assim, no Liceu tentávamos seguir na missão cada vez mais impossível de exercer uma pedagogia da *práxis* (Gadotti, 1998), partindo dos conflitos e da complexidade e dando continuidade à construção de bases para uma solidariedade democrática, ou ainda, uma pedagogia da utopia, com a participação coletiva da comunidade escolar.

Os anos seguintes foram cruciais, embora houvéssemos superado o IDEB em 2015, elevando a nota dos Anos iniciais para 4,7 e dos Anos finais para 5,0, conforme evolução mostrada na tabela abaixo (Figura 141).

Figura 141 - Quadro de evolução IDEB Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso (2009- 2017).

	2009	2011	2013	2015	2017
Anos iniciais	3,7	4,7	3,9	4,7	4,6
Anos finais	4,1	4,5	4,1	5,0	4,8

Fonte: In: QEdu.org.br.

Com a proximidade das eleições municipais em 2016, a pressão da campanha eleitoral intensificou-se nas escolas da rede, aumentando os conflitos internos e a dificuldade para se realizar um trabalho pedagógico coletivo. E no início de 2017 veio o golpe fatal – todos os oficinairos do Núcleo de Artes Laís Aderne que haviam sido alunos e depois monitores dos antigos mestres ceramistas do Liceu foram substituídos, bem como os demais de arte, educação alimentar, educação ambiental e educação patrimonial e a coordenação.

Os novos oficinairos e a nova coordenadora foram indicados por vereadores recém-eleitos, e tinham pouca ou nenhuma formação, experiência e conhecimento exigidos para atuação na escola, especialmente nessas oficinas, e foram ali colocados à revelia da comunidade escolar e do seu projeto pedagógico.

E, dessa forma, rompeu-se o princípio da gestão democrática e da autonomia da escola, culminando, em março de 2017, não somente com a minha exoneração, mas em seguida da secretária de educação e de outros educadores que se encontravam em cargos administrativos noutras escolas e na própria Secretaria de Educação. Logo depois, tivemos a confirmação de que o Liceu seria transformado em escola cívico-militar. Em 2021, com o retorno de Edmilson Rodrigues ao cargo de prefeito de Belém, esse projeto de escola cívico-militar declinou.

Não obstante, sem dúvida, a experiência de 2013, para mim, foi o auge do enfrentamento do Liceu, como escola pública, ao desafio de garantir a qualidade nos seus processos pedagógicos, respeitando a diversidade sociocultural das comunidades locais e dos princípios democráticos, a despeito de toda e qualquer pressão advindas do modelo neoliberal que rege a rede escolar municipal e demais redes de educação do país.

8 TRANSVERSALIZAÇÕES INTERCAMBIANTES: A PROFESSORA DE ARTE ANDARILHA⁷¹

Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou.

Almir Sater e Renato Teixeira

Uma professora imigrante em terras paraenses, nordestina, cujo destino andarilho forjou-se ainda na infância durante os duros anos de ditadura militar no Brasil, e forçada a se aposentar repentinamente, pede licença para afirmar que o seu lugar de fala é a Amazônia paraense, onde exerceu a profissão de professora de arte em uma universidade particular durante vinte e um anos, na qual também coordenou o curso de Artes Visuais por cinco anos, e, mesmo aposentada, ainda exerce a profissão, atualmente como professora substituta na UFPA.

Quando decidi cursar um doutorado nessa instituição particular, que recentemente tinha sido vendida para outro grupo empresarial, fui logo destituída do cargo de coordenadora; e por insistir para que a instituição aceitasse a bolsa integral, emitida pelo sindicato dos professores, em conformidade com a convenção coletiva dessa categoria, fui sumariamente demitida. Assim, tratei de solicitar a aposentadoria.

Mas, afirmo que este relato, no contexto da tese em curso, não é uma autobiografia para afirmar uma profissão de fé abstrata. Mesmo quando ainda não era professora do ensino superior, já ministrava aulas para turmas de Magistério do ensino médio, portanto, mais de trinta anos trabalhados na formação de professores, impulsionam-me a querer rever os percursos vivenciados, num exercício de construção de elos entre a “história que me fez” e a “história que se fez”, adotando os princípios da Ego-História, postulados pelo historiador Pierre Nora, cujo gênero da história permite ao pesquisador “[...] confessar a ligação estreita, íntima e pessoal que mantém com o seu trabalho” (Nora, 1989, p. 10).

Desenho o objeto/território desse relato como ponto de confluência de linhas de força que se cruzam em virtude de processos de desterritorialização e reterritorialização por mim vividos, ocasionados inicialmente pelo movimento diaspórico provocado pela ditadura militar no Brasil, que impeliu a minha família a viver se deslocando de um lugar para outro, e pelas escolhas feitas na minha formação

⁷¹ Esse capítulo possui trechos da comunicação “Pequena cartografia de uma professora andarilha na Amazônia paraense”, apresentada no CONFAEB de 2019 (Lima, 2019).

acadêmica. Esse ponto de confluência é um *ritornelo*, compreendido como “[...] todo conjunto de matérias de expressão que traça um território, e que se desenvolve em motivos territoriais [...]” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 139).

Desterritorializações e reterritorializações configuram-se como alterações ocorridas num território, motivadas por acontecimentos alheios ou não à vontade daquela ou daquele que o traçou. Enquanto a desterritorialização desestabiliza o traçado desse território, a reterritorialização o recompõe, provocando novos deslocamentos, ora seguindo as rotas de terras, ora pelos cursos de água. Essa recomposição nunca é o retorno ao estado primitivo, mas o traçado de um novo território, sempre emergencial.

Nesse contexto, questiono: Como os deslocamentos desterritorializantes e reterritorializantes vivenciados contribuíram na minha formação de professora de arte? Como se constituiu a minha prática pedagógica nesse percurso? Deste modo, esta narrativa cartográfica expressa os processos de desterritorialização e reterritorialização vivenciados na minha formação e na *práxis* profissional na formação de professores, expondo e analisando os percursos e percalços.

Conforme Rolnik (2016), a tarefa do cartógrafo é:

[...] dar língua para os afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias (Rolnik, 2016, p. 23).

Nesses processos ocorrem atravessamentos de tempos que, pela memória, religam o presente com o passado e o futuro. A intenção foi explorar a minha memória de forma não limitada, não a centralizando no eu, mas remetendo-a ao coletivo, ao contexto político e social da minha formação e dos processos de ensino e aprendizagem realizados.

Assmann (2016) afirma que:

No contexto da memória cultural, a distinção entre mito e história desaparece. Não é o passado como tal é investigado e reconstruído por arqueólogos e historiadores, que conta para a memória cultural, mas apenas o passado tal como ele é lembrado (Assmann, 2016, p. 121).

Deste modo, considerei a memória como: observadora, interpretadora, e reveladora de experiências plurais, dos motivos, das ações individuais e das relações comunitárias construídas nos processos de ensino e aprendizagem oriundas desses encontros e presentes nos lugares por onde andei.

8.1 DESLOCAMENTOS E RITORNELOS NAS EXPERIÊNCIAS DA PROFESSORA

Pois existe trajetória, e a trajetória
não é apenas um modo de ir.
A trajetória somos nós mesmos.

Clarice Lispector

Em 1996 iniciei o curso de mestrado em Educação Políticas Públicas (1996-1999) no Centro de Educação da UFPA, em cuja dissertação argumentei sobre a necessidade da criação de um curso superior de teatro em Belém, orientada pela professora doutora Helena Corrêa de Vasconcelos, com o título “Desvelando necessidades, vestindo a máscara, abrindo a cortina do teatro na universidade”.

Fui professora da antiga Escola Técnica Federal do Pará (ETFPA) no período de 1993 a 1996, onde dirigi o grupo de teatro “Tecnartes” daquela instituição. Como professora substituta do curso de Educação Artística da Universidade Federal do Pará, ministrei a disciplina “Fundamentos da Expressão e Comunicação Artística – Artes Cênicas” e Linguagem Gestual durante cinco anos, no período de 1994 a 1999.

Coordenando as ações educativas dos museus do SIM, que nesse período se multiplicaram, concomitantemente ministrava aulas nas duas universidades: particular e federal. Uma atividade alimentava a outra, as parcerias com outros colegas professores e outros profissionais de museus mantinham o exercício dialógico sobre arte, arte/educação e seus campos de atuação. Logo percebemos que a abertura dos novos museus possibilitava a expansão do mercado de trabalho para os licenciados em arte.

Nessa perspectiva, o estágio supervisionado em museu surgiu da necessidade detectada pelas professoras de Prática de Ensino da Universidade Federal do Pará (Professora Ana Del Tabor) e da Universidade da Amazônia (Professoras Sandra Christina Santos e Janice Lima), em análise com seus alunos e técnicos de museus sobre as possibilidades de um novo campo de atuação do/a licenciado/a e a conjugação necessária da relação teoria/prática na área de arte (Magalhães, 2001, p. 46).

Os museus de Belém tornaram-se um campo fértil para os estudantes de arte das duas universidades. Alguns deles fizeram concurso posteriormente e continuam trabalhando nesses espaços culturais até hoje.

No curso de Educação Artística – Habilitação Desenho na UNAMA, o projeto interdisciplinar “Gestos, Sons, Traços”, cuja primeira versão aconteceu no ano de

1996, e naquele momento teve a prestimosa parceria do MABE, a cada ano se fortalecia, propondo-se novos temas e referências para a elaboração de performances com os estudantes (Figura 142).

Figura 142 - Performance “Transitoriedade” – Rosemary Souza, Zenaide de Paiva e Júlia Souza.



Fonte: @Bárbara Freire. Relatório do Projeto Interdisciplinar “Gestos, Sons, Traços” (Lima; Santos; Paiva, 1998).

No ano 2000, após uma avaliação realizada ao longo dos anos de 1998 e 1999, alteramos todo o programa do curso de Educação Artística – Habilitação Desenho da Universidade da Amazônia (UNAMA), que passou a denominar-se “Artes Visuais e Tecnologia da Imagem” (com base comum para licenciatura e bacharelado), modificando radicalmente a estrutura do curso.

Os conteúdos da disciplina “Arte, Cultura e Sociedade” foram ampliados e novas disciplinas foram criadas, como a disciplina “Arte em Espaços Culturais” e um dos componentes curriculares de estágio passou a ser destinado aos espaços culturais, especialmente, estágio curricular obrigatório nos museus.

A partir do ano 2000, a professora da disciplina “Estética e História da Arte” Marisa Mokarzel passou a participar do projeto, cuja denominação mudou para

“Interação Artístico-Estética”. Nesse ano, dois temas foram escolhidos: Carnaval e Círio de Nazaré. A aproximação de temas aparentemente tão distanciados permitiu uma riqueza de analogias e sínteses elaboradas durante os estudos realizados ao longo do ano (Figura 143).

Dentre as diversas atividades empreendidas, convidamos o carnavalesco Cláudio Miranda para um bate-papo com os estudantes na UNAMA.

Figura 143 - Leopardo na performance/instalação “Anjos e Demônios do Círio.



Fonte: @Bárbara Freire. Relatório (Lima; Mokarzel, 2000).

Com a cessão da professora Rosângela Britto e minha para a SECULT, nós, professoras da UNAMA, buscamos estabelecer parceria com os museus do SIM/SECULT, propiciando não somente a inserção do estágio para os estudantes da

UNAMA, mas também, em decorrência desses estágios, o interesse dos estudantes em pesquisar sobre os acervos dos museus em seus trabalhos de conclusão de curso, e também como temática de estudo do projeto “Interação Artística-Estética”.

Figura 144 - Performance “Máscaras – Faces e Interfaces”.



Fonte: Arquivo do projeto.

A performance e a instalação denominadas “Máscaras – Faces e Interfaces” foram criadas tendo como referência o estudo realizado ao longo do ano 2001, sobre os mascarões pintados no teto da sacristia da Igreja de Santo Alexandre. Após o rito da performance, a instalação ficou exposta na Galeria de Arte Graça Landeira-UNAMA no período de 19 a 30 de outubro de 2001 (Figura 144).

Na nova matriz curricular do curso foi criado também um novo componente curricular denominado “Formação Artístico-Estética Interdisciplinar” (FAEI), com o objetivo de contextualizar e integrar as demais disciplinas, articulando os conteúdos de forma interdisciplinar, por meio de oficinas, visitas programadas a espaços culturais e realização de mostras do curso. Esse módulo interdisciplinar não tinha um professor fixo, a cada semestre um professor do curso assumia a sua coordenação, podendo, inclusive, convidar um professor externo à instituição ou artistas para participarem.

No primeiro semestre de 2002, assumi a coordenação do FAEI e convidei a professora Vânia Leal, para juntas desenvolvermos uma ação com a turma. Assim, elegemos dois artistas contemporâneos paraenses: Geraldo Teixeira e Jocats.

Propusemos o estudo das obras desses artistas e visitas aos seus ateliês; posteriormente os artistas ministrariam oficinas aos estudantes nos ateliês da UNAMA. Propusemos também que os estudantes registrassem os percursos de aprendizagem desenvolvidos, e com estes elaborassem um portfólio.

Na elaboração do primeiro plano de ensino da disciplina “Arte em Espaços Culturais”, para a turma do 4º ano do curso de Artes Visuais e Tecnologia da Imagem (UNAMA), cuja ementa a anunciava como a “Articulação dos conhecimentos sobre a Arte e o Patrimônio Cultural existentes nos espaços coletivos (museus, ruas, centros culturais etc.), por meio de ações de interrelação entre o produzir, conhecer e refletir criticamente sobre Arte e Patrimônio Cultural”, propus uma parceria com os professores das disciplinas “Conservação e Restauro” – Renata Maués, e “Fotografia” – Mariano Klautau Filho, para a realização de um exercício de educação patrimonial, tendo como foco a cidade de Belém, que acabou se tornando um projeto interdisciplinar e teve inúmeros desdobramentos.

O objetivo do projeto foi provocar no estudante a curiosidade acerca da cidade de Belém, considerando seus percursos cotidianos, muitas vezes percorridos desatentamente, aguçando a sua percepção e envolvendo-o nos processos investigativos da pesquisa sobre o patrimônio cultural da cidade como fonte primária de conhecimento, ao mesmo tempo envolvendo-o em uma experiência estética.

O estudo em questão foi desenvolvido em etapas, cuja primeira tarefa, após a divisão da turma em grupos, foi andar pelas ruas e demais logradouros da cidade. Mergulhando o olhar nos detalhes. A turma aguçou os processos de percepção e observação e após um exercício dialógico de seleção, a turma escolheu os monumentos escultóricos de algumas praças de Belém.

Na etapa seguinte, os grupos retornaram às respectivas praças selecionadas para registrar os monumentos, utilizando-se de: desenhos de observação, esboços de plantas-baixas das praças para localização dos monumentos nas mesmas e fotografia. Ao retornarem à sala de aula, realizaram a tarefa de listar as diversas perguntas que surgiram acerca do monumento escolhido: procedência, datação e outras informações históricas.

Com as questões e hipóteses levantadas, partiram para realizar pesquisa documental e bibliográfica, para ancorar as argumentações na elaboração de um relatório sobre estudo desses bens culturais. Na busca de informações, os estudantes percorreram museus, bibliotecas e universidades, além das instituições: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), Arquivo Público, Departamento de Patrimônio Histórico (DPH/FUMBEL), Departamento do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural (DEPHAC/SECULT) e Fundação Parques e Áreas Verdes de Belém (FUNVERDE).

Nessa etapa, os grupos voltaram diversas vezes a observar o monumento escolhido, procurando detalhes que haviam passado despercebidos, levantando novas questões e fazendo novos registros. Ainda nessa etapa, cada grupo elaborou um relatório detalhado de todo o processo vivenciado até aquele momento e com o maior número possível de informações sobre o bem cultural em estudo. Nessa fase, os estudantes/pesquisadores observavam o estado de conservação dos monumentos, analisando, sob a orientação da professora Renata Maués, os processos de degradação, suas causas e consequências.

De posse de todas essas informações e bastante familiarizados com os monumentos, os grupos foram orientados para a criação de mídias pedagógicas sobre os monumentos estudados. Desse processo, surgiram revistas educativas e diversos jogos com proposições didáticas acerca dos bens patrimoniais estudados. Essas mídias foram analisadas e testadas em sala de aula por todos os grupos, numa avaliação sobre a sua utilização como recurso pedagógico.

Na última etapa, cuidamos da produção da mostra das fotografias, cujos processos fotográficos foram orientados pelo professor Mariano Klautau Filho, gerando a exposição “Traços da Cidade”, que, ao mesmo tempo em que apresenta um deslumbrante conjunto de esculturas existentes nos logradouros de Belém, denuncia o estado de conservação em que se encontravam nesse momento.

Na mostra, a cidade se rerepresentava: na estátua sem nome da Praça Batista Campos, no chafariz da Praça da Sereia (na época recém-restaurada pela iniciativa privada, mas já vandalizada), no monumento ao Índio Guarani da Praça Santos Dumont (mais conhecida pela denominação anterior Praça Brasil), no busto de D. Frei Caetano Brandão na praça homônima (antigo Largo da Sé), no busto de Dom Bosco no Largo do Carmo, no monumento a Lauro Sodré na Praça Floriano Peixoto (antigo Largo de São Brás) e nos monumentos da Praça da República.

Além da sua realização na Galeria Graça Landeira da UNAMA, a exposição circulou por outros espaços de Belém, como programação da formatura dessa turma no Museu do CCBEU, na Galeria Fidanza, localizada no Museu de Arte Sacra (MAS/SIM/SECULT), no período de 11 de dezembro de 2009 a 31 de janeiro de 2010, e posteriormente na Galeria de Arte do Liceu e na Galeria Fidanza/MAS, em 2010 (Figura 145). As fotografias foram doadas pelos estudantes ao acervo da Casa da Memória (UNAMA).

Figura 145 - Convite exposição “Traços da Cidade” – Galeria Fidanza (MAS/SIM/SECULT).

Traços da Cidade



Exposição de Fotografias

Traços da Cidade

Ensaio Fotográfico

Por Mariano Klautau Filho
Mestre em Semiótica

Este ensaio reúne imagens produzidas a partir do estudo proposto pela Professora Janice Lima. Ao contrário da ideia de registro, levantamento e análise de dados, a proposta de fotografar os monumentos foi pensada no sentido de esquecer tudo o que era pesquisa objetiva para poder então absorver de modo mais livre os traços, volumes e perspectivas daqueles monumentos.

Os autores aqui experimentam mais um desafio: perceber o potencial plástico do objeto representado esquecendo qualquer compromisso com a objetividade.


O que vemos nesta exposição é um conjunto de imagens que busca uma fisionomia mais microscópica da cidade, mais atenta aos detalhes, aos fragmentos, a um outro tipo de vestígio. Aquele que sugere, que indica, que abre significado construindo um outro processo de conhecimento.

Porém, devo ressaltar que a qualidade do resultado se deve a um processo que começa na investigação científica e continua na investigação estética propondo uma relação de dois processos aparentemente distintos, mas que foram fundamentais para a construção de um determinado universo visual e fotográfico. O Estudo minucioso sobre o patrimônio alimentou a percepção em um dado momento, e a percepção se desprende do rigor da pesquisa no instante do processo criativo. Esquecer para lembrar. Lembrar para esquecer.


Galeria Fidanza
Museu de Arte Sacra
Praça Frei Caetano Brandão, s/n.
Belém, PA.
4009-8845 4008-8810 4009-8802

Visitação: 11 de dezembro de 2009 a 31 de janeiro de 2010
de terça a domingo, das 10h às 16h

REALIZAÇÃO





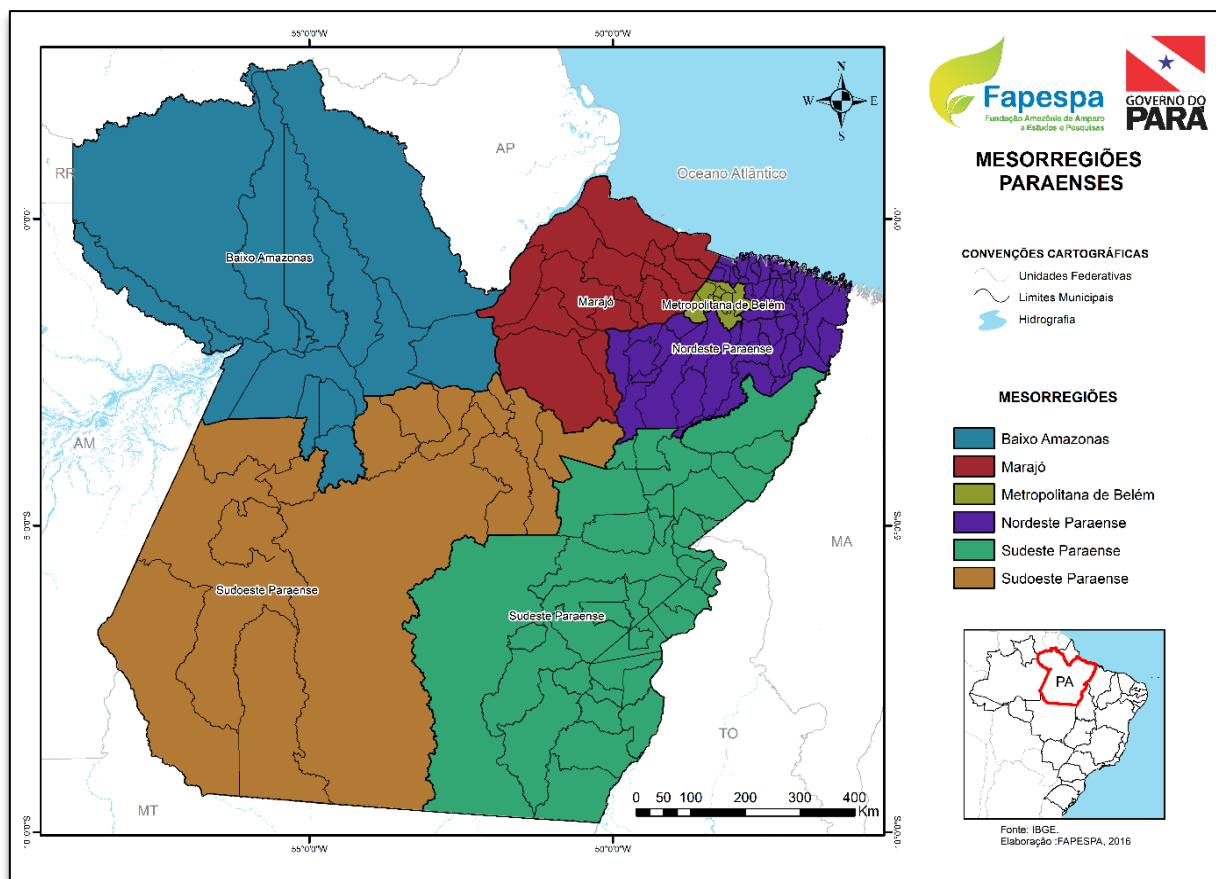


Criação e Edição Eletrônica: Janise Nunes

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Os programas de interiorização das universidades foram outro campo de atuação, que ao longo do tempo ocuparam as minhas férias de julho e o recesso escolar, em janeiro, desencadeando uma série de deslocamentos pelas seis mesorregiões do Pará (Figura 146).

Figura 146 - Mapa das Mesorregiões do Pará – georreferências das andanças da professora.



Fonte: Disponível em: https://www.fapespa.pa.gov.br/sistemas/anuario2017/mapas/territorio/ter3_mesorregioes_paraenses.png Acesso em: 26 ago. 2023.

Minha primeira viagem foi para ministrar a disciplina Arte, no curso de Pedagogia da UFPA, no município de Óbidos (Mesorregião Baixo Amazonas), em janeiro de 1995. Pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), em janeiro e julho do ano 2000, parti rumo ao município de Redenção (Mesorregião Sudeste), para ministrar a disciplina Arte, nas séries iniciais para as turmas do curso de Pedagogia.

Depois surgiu o Programa de Interiorização da Universidade da Amazônia, então ministrei a disciplina “Arte na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, em turmas de Pedagogia nos municípios: Afuá (Mesorregião do Marajó); Ananindeua, Barcarena, Benevides, Castanhal (Mesorregião Metropolitana

de Belém); Dom Eliseu, Parauapebas, Marabá, Nova Ipixuna (Mesorregião Sudeste); e Salinópolis (Mesorregião Nordeste).

No curso de Artes Visuais, do Plano Nacional de Formação Docente (PARFOR) da Universidade Federal do Pará, ministrei as disciplinas “Fundamentos do Ensino Aprendizagem em Artes III” e “Fundamentos do Ensino Aprendizagem em Artes IV”, além de orientar “Trabalhos de Conclusão de Curso”, abrangendo os municípios: Barcarena (Mesorregião Metropolitana de Belém); Bragança, Concórdia do Pará e Moju (Mesorregião Nordeste); e Itaituba (Mesorregião Sudoeste).

Essas disciplinas foram importantíssimas para a minha experiência profissional, no que se refere aos diálogos com os estudantes de arte, futuros professores, acerca do patrimônio cultural dos seus municípios e orientações para a elaboração de inventários pedagógicos com os mesmos na disciplina “Fundamentos do Ensino Aprendizagem em Artes IV”.

No polo de Concórdia do Pará, onde ministrei essa disciplina, a turma era composta de estudantes do lugar e também de outros municípios, como: Tomé Açu, Mãe do Rio, Garrafão do Norte e Rondon do Pará.

Cada grupo recebia um quadro com as categorias de bens materiais e imateriais, baseados nos livros de tombamento do Decreto-Lei Nº 25 (IPHAN, 1937)⁷² e nos livros de registro do Decreto-Lei Nº 3.551 (IPHAN, 2000)⁷³ e mapeava um conjunto de bens no seu município conforme as categorias, resultando num rico mapa de bens culturais desses municípios.

8.2 O PROJETO RIOS DE TERRAS E ÁGUAS: NAVEGAR É PRECISO

Não sabemos ao certo quando começamos a pensar nesse projeto, mas os primeiros indícios remontam ao momento em que eu, Marisa Mokarzel e Simone Moura trabalhávamos no SIM/SECULT, e sempre que estávamos planejando as atividades de educação para as exposições tocávamos na questão da ausência de material sobre a arte contemporânea paraense e formação continuada sobre esse assunto para os professores das redes públicas de educação.

⁷² O Decreto-Lei Nº 25 (IPHAN, 1937) constituiu o patrimônio histórico e artístico nacional como o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, seja por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, ou por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico.

⁷³ O Decreto-Lei Nº 3.551 (IPHAN, 2000) instituiu o registro de bens culturais de natureza imaterial.

Contudo, também remontam ao grupo de pesquisa coordenado pela professora Marisa Mokarzel na UNAMA, que tinha como objetivo pesquisar a arte contemporânea paraense. Fato é que, em 2007 resolvemos, de fato, elaborar um projeto e concorrer ao prêmio Petrobras Cultural, objetivando obter recursos financeiros para documentar obras de seis artistas, elaborar e publicar mídias pedagógicas e promover oficinas para os professores, quando estes receberiam os materiais produzidos.

Figura 147 - Matéria sobre o Projeto “Rios de Terras e Águas: Navegar é preciso” no Comunicado UNAMA.

comunicado Belém(Pa), 27 de julho de 2009 **Pág. 5**
ARTES VISUAIS

Projeto viabiliza documentário sobre artistas paraenses

As professoras do curso de Artes Visuais e Tecnologia da Imagem da Unama, Janice Lima e Marisa Mokarzel, e a antiga aluna do curso, Simone Moura são as grandes idealizadoras e autoras do projeto *Rios de Terras e Águas: navegar é preciso*, selecionado e patrocinado pelo Programa Petrobras Cultural na categoria *Formação/Educação para as Artes: Materiais e Documentação*. Janice Lima atua como coordenadora de arte e educação; Marisa Mokarzel, como coordenadora técnica; e Simone Moura, como coordenadora de apoio e produção.

questões que os interligam, estão sendo produzidos materiais educativos de apoio a 480 representantes do ensino formal e não formal (universidades, colégios, secretarias municipais e estaduais, museus, centros comunitários e centros culturais) dos municípios de Belém, Ananindeua, Abaetetuba e Santa Izabel, compostos por: um livro educativo com uma proposta pedagógica e 12 pranchas, além de um documentário em mídia digital (DVD) que está em fase de conclusão.

O documentário está sendo produzido pela Cabano Produtora, com direção de Dimitri Maracajá e fotografia de Marcelo Rodrigues, e constitui-se em um conjunto de seis vídeos que pode ser visto em sua totalidade ou individualmente. No vídeo correspondente a cada artista, discutem-se as questões de arte e patrimônio, abordando uma vertente de sua obra sem deixar de perceber o panorama da sua trajetória artística.

Com Armando Queiroz, percorre-se o ateliê do artista, conhece-se a Abaetetuba dos artesãos e o processo lúdico provocado pelos tradicionais brinquedos de miriti que ganham grandes dimensões e readquirem novos significados nas propostas de intervenção do artista.

A partir da ênfase na questão de gênero, no universo feminino percorre-se o recanto no qual Elieni Tenório convive com sua família e dá vida às suas criações. Detém-se no processo artístico em que tecidos, linhas e costuras formam desenhos, esculturas, instalações.

O campo da gravura no qual Jocatos transita é abordado sob vários aspectos desde os processos mais tradicionais até os objetos/gravuras e as gravuras/instalações. Privilegia-se a temática do patrimônio imaterial do Círio, quando o artista utiliza como suporte a lata de manteiga Nossa Senhora de Nazaré para criar ações em lugares públicos ou objetos que constituem instalações.

Ao se apresentar o ateliê de Lise Lobato e ouvi-la em seus depoimentos, pode-se perceber a herança ancestral indígena advinda da cerâmica marajoara que está presente nos trabalhos da artista. Compreende-se a relação entre a memória da infância na região do Marajó e suas criações.

Com Mariano Klautau Filho, toma-se contato com o contexto onde o artista trabalha e guarda suas imagens. Neste mesmo lugar, percebe-se a biblioteca plena de livros que o cercam e o ajudam a formular suas ideias. Trata-se de um ambiente familiar que traz afinidade com os ensaios fotográficos por ele criados que enfatizam a memória da cidade, denunciando o descaso com o patrimônio cultural.

Das imagens e da voz de Paula Sampaio emergem memórias remanescentes dos quilombos. Captada pelas lentes da fotógrafa encontra-se um universo trazido das margens das estradas, de lugares habitados por pessoas que fazem a história do país, mas, muitas vezes, encontra-se apagado das narrativas oficiais que contam essa história.

Com o conjunto de vídeos e todo material educativo que está sendo produzido, a intenção é promover uma rede informativa que possibilite as indagações a respeito não somente das questões de arte contemporânea, mas também culturais e de patrimônio, provocando diálogos com diferentes áreas do conhecimento.

Fotos: Divulgação



O artista Jocatos transita no campo da gravura



Herança ancestral indígena é visível nos trabalhos de Lise Lobato



Marisa, Simone e Janice: autoras do projeto



Elieni: ênfase na questão de gênero

Fonte: Hemeroteca da pesquisadora.

Figura 148 - Matéria sobre o Projeto “Rios de Terras e Águas: Navegar é preciso”, no comunicado UNAMA.

comunicado

Belém(Pa), 22 de fevereiro de 2010 **Pág. 3**

PROJETO DE EDUCAÇÃO

Oficinas divulgam material sobre arte paraense

O Pará possui um número expressivo de artistas plásticos reconhecidos dentro e fora do Estado e respeitados em muitos outros países, porém, a riqueza e diversidade das obras desses artistas são pouco conhecidas pelo público paraense. Uma das razões responsáveis por essa lacuna é a falta de material educativo, que leve até o público infanto-juvenil, e até mesmo a professores, informações sobre a produção artística paraense.

Foi pensando em mudar esse quadro, que as pesquisadoras e professoras da Unama, Janice Lima e Marisa Mokarzel, junto com a antiga aluna e também pesquisadora, Simone Moura, iniciaram o projeto “Rios de Terras e Águas: navegar é preciso”, cujo objetivo é pesquisar, documentar e difundir a arte contemporânea de seis artistas paraenses: Armando Queiroz, Elieni Tenório, Jocats, Lise Lobato, Mariano Klautau Filho e Paula Sampaio.

tuitamente, contanto que tenham 100% de frequência”, explica a professora Marisa Mokarzel.

INSCRIÇÕES

As inscrições já estão abertas e podem ser feitas, exclusivamente, no site www.riosdeterraseaguas.com até o dia 26 de fevereiro. A capacitação acontecerá no horário de 8 às 12h e de 14 às 18h, nos *campi* BR e Alcindo Cacela e, também, no município de Abaetetuba.

No dia 2 de março, a capacitação acontecerá no *campus* BR para atender os moradores dos municípios de Ananindeua e Santa Izabel e, em Abaetetuba, para beneficiar os moradores desse município. De 2 a 5 de março, serão realizadas oficinas, com três turmas por dia, no *campus* Alcindo Cacela. Cada turma será formada por 40 participantes. Ao todo, serão capacitados 480 agentes. Além das pesquisadoras, Lise lobato, Armando Queiroz e Helderle Reale ministrarão as oficinas.

PARTICIPANTES

Composto por diversas etapas, o projeto entrará em sua fase final no período de 2 a 5 de março, quando será oferecido um curso de capacitação para educadores, professores de arte, profissionais de museus e agentes culturais. O curso será oferecido gratuitamente e será ministrado pelas pesquisadoras e três artistas/instrutores. Os participantes receberão gratuitamente o material resultante da pesquisa composto por um livro com textos e reproduções das obras de arte, 12 pranchas com imagens e um DVD, contendo entrevistas com os artistas e imagens de suas obras para facilitar o trabalho em sala de aula. “Na verdade, serão encontros para socializar esses materiais. Então, esses educadores que vão participar das oficinas vão receber o material gra-

OBJETIVO

O objetivo dessa parte do projeto, que contempla a realização das oficinas, é compartilhar os produtos da pesquisa com professores, museus e organizações não-governamentais interessados em desmistificar a arte e colocá-la num contexto mais amplo na sociedade. As pesquisadoras estão otimistas quanto aos resultados. “A gente espera um retorno positivo dos professores principalmente porque finalmente eles vão ter o material que sempre solicitaram, a cobrança sempre foi essa. Além disso, nós temos a expectativa de saber se esse material vai alcançar o objetivo para eles. No Portal Unama, a gente tá colocando um *blog* para manter esse diálogo com os educadores, para saber como é que



■ As pesquisadoras Janice Lima, Marisa Mokarzel e Simone Moura



■ Imagem que ilustra o contexto da obra do artista Armando Queiroz



■ Imagem que ilustra o contexto da obra do artista Jocats

eles vão usar isso na sala de aula, por exemplo”, afirma a professora Janice Lima.

O “Projeto Rios de Terras e Águas: navegar é preciso”, realizado pela FIDESIA e UNAMA, foi selecionado e recebeu o patrocínio do Programa Petrobras Cultural.

SERVIÇO

Oficinas de Capacitação do projeto “Rios de Terras e Águas: navegar é preciso”, no período de 2 a 5 de março. Inscrições exclusivamente pelo site www.riosdeterraseaguas.com. Informações: info@riosdeterraseaguas.com.



Fonte: Hemeroteca da pesquisadora.

O projeto que foi denominado “Rios de Terras e Águas: Navegar é preciso” visou a pesquisa sobre obras dos artistas: Armando Queiroz, Elieni Tenório, Jocats, Lise Lobato, Mariano Klautau Filho, Paula Sampaio. Foi produzido um conjunto de mídias pedagógicas apresentadas em uma caixa contendo: um livro com os artigos sobre os artistas e suas obras e seus perfis biográficos, além de propostas educativas de intertextualização com as obras; doze pranchas com imagens (para uso didático dos professores); e um DVD com depoimentos dos artistas.

As oficinas aconteceram em Belém, nas dependências da UNAMA Alcindo Cacela, em Belém; em Ananindeua, na UNAMA Ananindeua; em Santa Izabel e Abaetetuba, das quais participaram 480 professores, que receberam as mídias pedagógicas.

Cada uma de nós pesquisou sobre dois artistas. A mim coube documentar as obras e elaborar os artigos sobre as artistas Paula Sampaio e Elieni Tenório, bem como elaborar as propostas pedagógicas.

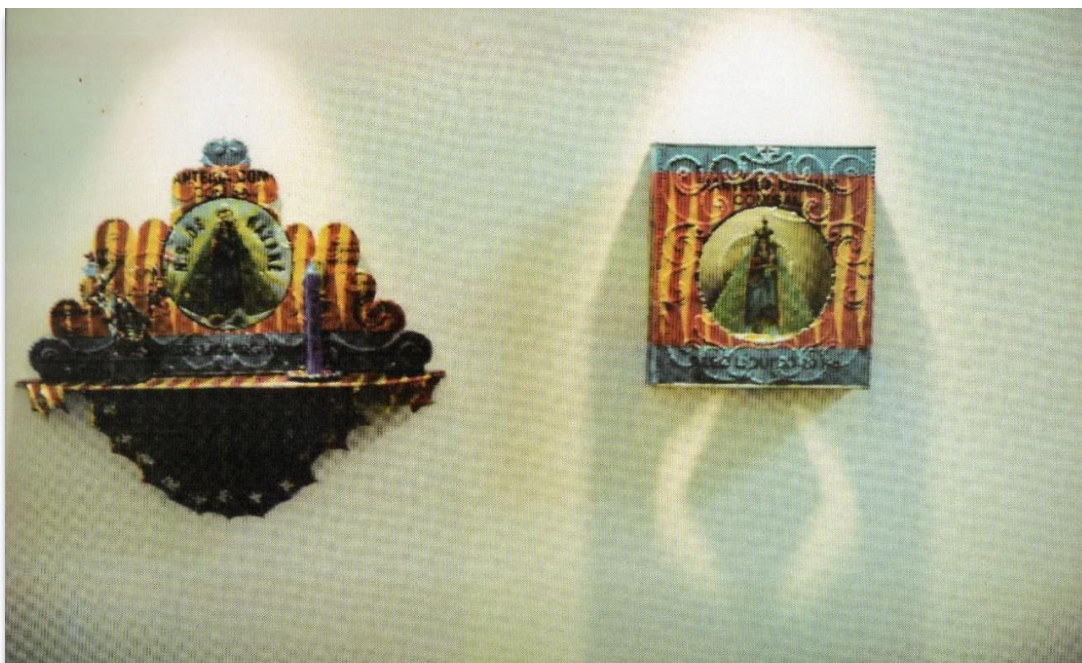
Dada a amplitude do projeto, foi necessário realizá-lo em etapas: pesquisa e diálogo com os artistas, gravação dos vídeos, elaboração dos artigos, dos perfis biográficos, das propostas pedagógicas, da produção das mídias pedagógicas e das oficinas.

Partimos do princípio de que uma proposta é sempre uma aposta em algo que se acredita, mas cuja característica primordial é a flexibilidade para as discordâncias, mudanças e complementações. Observamos que os resultados das pesquisas, comumente ficam restritos ao âmbito acadêmico e não se ampliam para a educação escolarizada, principalmente naquela época em que o acesso à *internet* ainda era mínimo, e que os professores da educação básica não tratavam da arte contemporânea paraense em suas aulas, então, sentimo-nos estimuladas a preencher um pouco essas lacunas com a elaboração desse projeto.

Dessa forma, propusemos elaborar um conjunto de mídias educativas para proporcionar a(o) professor(a) de arte, a(o) educador(a) de museu e demais agentes culturais de associações comunitárias, a formação de um acervo de imagens das obras de arte (galeria de imagens formada com 12 pranchas), narrativas orais dos artistas (documentários em formato digital), e os artigos com as pesquisas sobre as(os) seis artistas e suas obras, de modo a ampliar as possibilidades de inserção da arte contemporânea paraense nos processos educacionais em arte escolarizados.

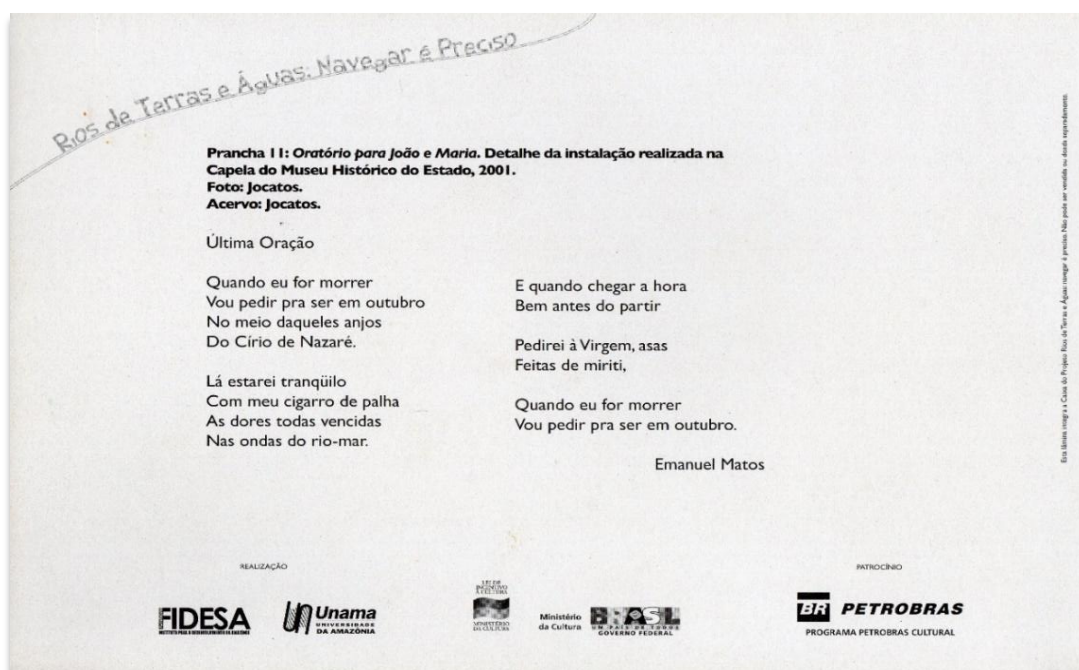
As pranchas contêm imagens das obras desses seis artistas e do contexto cultural de sua produção artística, além de pequenos textos, narrativas e poesias de outros autores no verso, com a finalidade de suscitar outras leituras intertextuais.

Figura 149 - Prancha com a imagem da obra “Oratório para João e Maria”, de Jocatós.



Fonte: Caixa de Mídias Pedagógicas do Projeto Rios de Terras e Águas: Navegar é preciso.

Figura 150 - Verso da Prancha com a imagem da obra “Oratório para João e Maria”, de Jocatós.



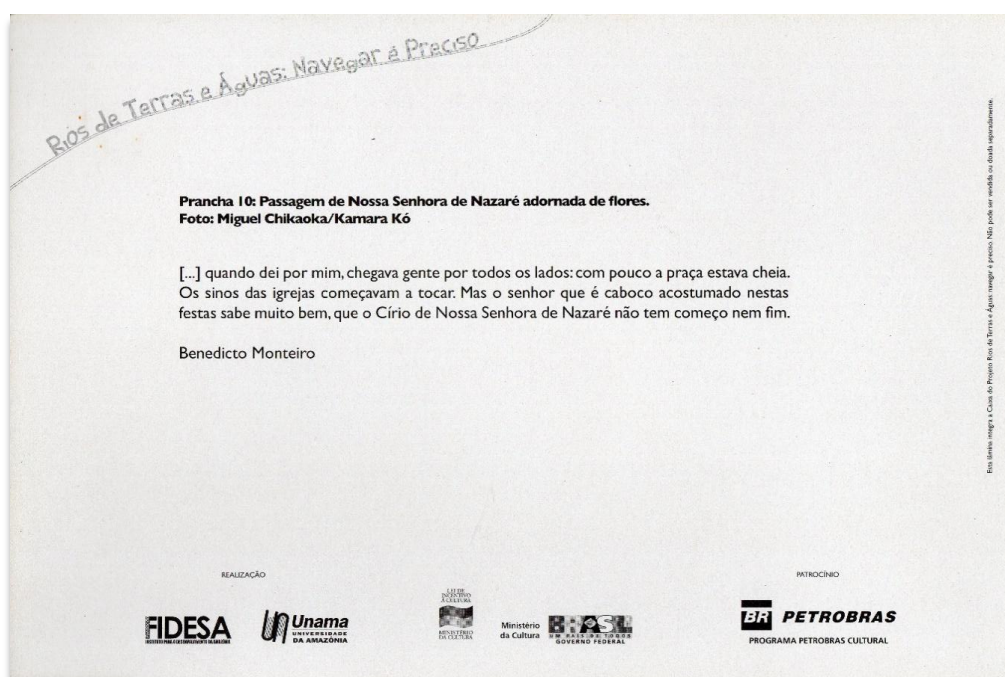
Fonte: Caixa de Mídias Pedagógicas do Projeto Rios de Terras e Águas: Navegar é preciso.

Figura 151 - Prancha com a imagem da fotografia “Passagem de Nossa Senhora de Nazaré adornada de flores”, de Miguel Chikaoka.



Fonte: Caixa de Mídias Pedagógicas do Projeto Rios de Terras e Águas: Navegar é preciso.

Figura 152 - Verso da Prancha com a imagem da fotografia de “Passagem de Nossa Senhora de Nazaré adornada de flores”, de Miguel Chikaoka.



Fonte: Caixa de Mídias Pedagógicas do Projeto Rios de Terras e Águas: Navegar é preciso.

O livro apresenta três propostas educativas para utilização dessas pranchas cujo, objetivo é incentivar a(o) professor(a) a proporcionar a leitura e releitura das obras dos artistas pesquisados, contextualizadas no universo cultural no qual se movem e buscam suas referências.

A primeira proposta, intitulada “Figuras antropomórficas e retratos”, apresenta um breve texto sobre as figuras antropomórficas pesquisadas pelas(os) arqueólogas(os) nos sítios arqueológicos paraenses, por exemplo, as pesquisas da arqueóloga Edithe Pereira nos municípios de Monte Alegre, Alenquer e Prainha e sobre os retratos e autorretratos na arte moderna. Em seguida, apresenta um conjunto de exercícios com as proposições de leitura e releitura intertextualizadas das obras das artistas Lise Lobato e Paula Sampaio.

O foco dessa proposta é o ser humano e seu universo cultural. Lise Lobato presentifica suas memórias de infância, fazendo referências em suas obras às figuras antropomórficas que se apresentam nos vestígios arqueológicos do Marajó, e as relações estabelecidas entre o ser humano e o ambiente do Marajó. Paula Sampaio fotografa os seres humanos e essas imagens apresentam toda a pungência da relação ser-humano-natureza.

A segunda proposta, intitulada “O gênero feminino na cultura e na arte” propõe um conjunto de exercícios intertextuais com as obras de Elieni Tenório e Paula Sampaio”. Observamos na obra de Elieni Tenório a ênfase ao universo feminino, em que a artista dialoga sobre o papel da mulher na sociedade contemporânea, trazendo à tona aspectos dos processos de emancipação feminina na construção de uma nova moral sexual. Paula Sampaio fotografa a mulher em seu contexto sociocultural, portanto acessórios como turbantes, véus e outros elementos que compõem o seu universo cultural e social.

A terceira proposta, intitulada “A cidade como patrimônio cultural”, constitui-se de um conjunto de exercícios intertextuais envolvendo as obras dos artistas Armando Queiroz, Jocats e Mariano Klautau Filho.

As fotografias de Mariano chamam a atenção para as transformações da cidade e o descaso do poder público em relação ao patrimônio arquitetônico citadino. Armando Queiroz e Jocats tratam em suas obras do patrimônio imaterial. Jocats com as imagens de Nossa Senhora de Nazaré, alude à celebração que é o Círio de

Nazaré em Belém. Armando amplia e retira as cores dos diminutos brinquedos de miriti que colorem as ruas de Belém durante o Círio de Nazaré, e nessa releitura deposita imensas cobras e pássaros de miriti numa praça em Paris. No último exercício, propõe-se a elaboração de um diário visual da cidade, como proposta de releitura intertextual dessas obras.

Tenho utilizado o livro e as mídias pedagógicas do projeto “Rios de Terras e Águas: Navegar é preciso” em minhas aulas recentes com as turmas de Pedagogia (UFPA) – e a cada experiência as propostas se renovam.

A pintura de Juliane Lima (Figura 153), aluna da disciplina “Arte e Educação” do curso de Pedagogia da UFPA, foi criada a partir dos exercícios de releitura com intertextualização entre as pranchas com imagens da obra “Oratório para João e Maria” (Figura 151), de Jocatos, e a fotografia “Passagem de Nossa Senhora de Nazaré adornada de flores” (Figura 153), de Miguel Chikaoka.

Figura 153 Pintura da estudante de Pedagogia Juliane Lima.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Mas essa pintura (Figura 153) surgiu também das inúmeras referências estudadas em sala de aula e da memória afetiva de Juliane. Iniciamos esses exercícios pela experiência de percepção sensorial, que consistiu em prestar atenção às imagens no trajeto individual de cada estudante, de casa ou do trabalho para a universidade e da universidade para casa, para depois elaborar um mapa de memória desse trajeto, marcando os locais onde algo havia chamado a atenção, seja pelas cores, pelos significados, ou outro motivo. Em seguida, cada estudante mostrava o seu mapa e fazia uma narrativa sobre o seu trajeto e suas escolhas.

Foi como se tivéssemos proposto mapear a arte grafitada que colore e explode nos muros da cidade de Belém e da área metropolitana. Artistas como: Isa, Gel, Santo, PTCK, Gabz, Tsssrex e muitos outros tiveram seus trabalhos fotografados e comentados nesse mapeamento.

Nos comentários foi recorrente a fala sobre como essas imagens eram ignoradas ou causavam um certo estranhamento negativo antes do exercício, e depois deste provocaram outras sensações, mas, principalmente, que o fato de terem que pensar sobre essas imagens os fez construir outros significados para as obras e, sobretudo, os fez pensar sobre o papel do pedagogo na educação infantil.

E assim, veio à tona o assunto do ensino de arte na educação infantil, sobre o tolhimento da criança para o desenho, a livre expressão, o desenho estereotipado, enfim, o grafite que presenciaram nas ruas fez surgir uma série de diálogos que reverberaram também as leituras solicitadas e outros conteúdos específicos da disciplina.

Depois disso, apresentei o conceito de arte pública e outras referências, de modo que ampliassem o repertório e o conhecimento sobre o assunto e no exercício seguinte tiveram contato com as pranchas do projeto “Rios de Terras e Águas: Navegar é preciso”.

O diálogo sobre as imagens das obras de artistas contemporâneos foi muito significativo, além dos diálogos estabelecidos nas visitas ao Museu de Arte Sacra, onde vimos a exposição “Patrimônio Imaterial Brasileiro”; e na Casa das Onze Janelas, a exposição “Brasil Futuro”, nas quais os estudantes registravam, anotavam, rascunhavam e dialogavam com os mediadores desses espaços e comigo.

A cada encontro discutíamos sobre as experiências que estávamos vivenciando relacionando-as com as leituras dos textos do Caderno nº 6 do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que é dedicado ao ensino de Arte na Educação no ciclo de alfabetização (Brasil, 2015), com os novos repertórios de arte que iam acumulando e demais leituras, e nesses entremeios refletíamos sobre os processos de desenho, pintura, jogos teatrais que íamos realizando.

9 DESENLAÇE PROVISÓRIO: DESOCULTAÇÕES E DEVIRES DECOLONIAIS PARA A EDUCAÇÃO MUSEAL

É preciso saber que o museu, o patrimônio, a memória e a educação tiranizam, aprisionam, acorrentam, e escravizam os olhares incautos e ingênuos. É preciso coragem para pensar e agir a favor, contra e apesar do museu, do patrimônio, da memória e da educação. É preciso enfrentá-los com o desejo de ressignificação e antropofagia, com a coragem dos guerreiros que estão prontos para a devoração.

Mário Chagas

Nesse inventário particular e singular de minhas movências e devorações antropofágicas, assumi um processo de autoconhecimento, brechtianamente falando, não o conhecimento do EU (indivíduo), porém o conhecimento do EU (coletivo, social), no qual procurei dar sentidos e visibilidades às experiências compartilhadas, ciente de que: “Esse trabalho de bricolagem de si, do qual depende a descolonização na esfera micropolítica, jamais alcança sua plena e definitiva realização” (Rolnik, 2019, p. 199).

Nos processos estratigráficos e cartográficos da artista, professora, pesquisadora, profissional de museu, gestora e técnica cultural, imaginei outras possibilidades, em que evoquei diferentes histórias enraizadas no que vivi e partilhei com pessoas que encontrei nos caminhos trilhados e que me são muito caras, para repensar a *práxis* de educação museal.

Nessa caminhada de entremeios arte/educação e ensino/pesquisa/gestão, a formação acadêmica foi fundamental, pois compreendo que os meus modos de ver, fazer e pensar criticamente a arte, o patrimônio cultural e a educação são consequências de toda a construção de conhecimento realizada nessas formações, nas trocas com outros profissionais e com os meus alunos nas frentes de trabalho que me permitiram realizar o desejo de me deslocar pela Amazônia paraense.

Ora diante, ora imersa nas utopias territorializadas, vesti a imagem-memória do pássaro sankofa – para em suas asas visitar o passado – e a imagem-força do casquinho carregado de ancestralidades “Entre duas margens” – para navegar no enfrentamento aos colonialismos que se impõem na educação museal, e ambos me deslocaram, conduziram e ancoraram nos processos de documentação e análise/interpretação acerca do papel da educação em museus públicos.

Na desocultação e no tensionamento das políticas de estruturação e organização dos museus, foi necessário me deter nas políticas públicas voltadas à cultura, ao patrimônio cultural e aos museus, que vinham se delineando no Brasil antes do fosso em que estas foram jogadas durante os últimos seis anos, para pensar num presente de difícil, mas esperançosa reconstrução e novos avanços.

Neste momento é preciso, portanto, voltar a atenção para a “colonialidade do poder e do saber” e para os efeitos da marginalidade que estes têm produzido na estratificação do fazer museal, e tendem a manter práticas hegemônicas produtoras de subalternidade, ao mesmo tempo em que marginalizam as experiências educativas e socioeducativas.

A ausência de setores educativos e, conseqüentemente, de educadores nos quadros de servidores dos museus, praticamente inviabiliza a criação de possibilidades de atitudes e ações de resistência a essa brutal colonialidade.

Os museus públicos falecem aos poucos silenciosamente, sem concursos para preenchimento dos quadros de servidores, estes são preenchidos por servidores temporários, nem sempre com formação adequada ou experiência, promovendo-se assim a descontinuidade dos trabalhos cotidianos. E na linha que satisfaz o mercado do turismo cultural, muitas exposições já vêm prontas de fora, mediadores temporários ou guias de turismo são contratados e não há avaliação, pesquisa de público, inclusão e acessibilidade aos museus.

O episódio recente que envolveu o museu de arte abrigado no prédio denominado Casa das Onze Janelas, em Belém, é um exemplo de que os museus públicos estão sempre a reboque das relações de poder e das disputas políticas.

No artigo intitulado “Espaço Cultural Casa das Onze Janelas em Belém: Reflexões sobre um território patrimonializado e musealizado, sujeito a disputas políticas”, de autoria das pesquisadoras Rosângela Britto e Marisa Mokarzel, ficam evidentes as formas como as disputas de poder interferem e se impõem nas definições e práticas museológicas, culturais e patrimoniais em Belém, às quais os interesses econômicos se sobrepõem.

Referindo-se ao período de 2002 à 2015, Britto e Mokarzel (2020) relatam como o Espaço Cultural Casa das Onze Janelas, instituição museal dedicada à arte, expandiu o seu campo de influência e tornou-se reconhecida nos meios de circulação e do sistema de Arte.

A Casa tornou-se também um lugar de circulação, difusão e conhecimento da arte, devido a um trabalho desenvolvido no campo da pesquisa, documentação, educação e conservação do patrimônio cultural e artístico. Escolas, universidades e a comunidade belenense começaram a ser afetadas por meio do trabalho educativo [...]. (Britto; Mokarzel, 2020, p. 137)

O museu vinha sofrendo um ataque silencioso que visava desmontá-lo, e no ano de 2016 foi alvo de uma acirrada disputa política, quando o Decreto nº 1.568, publicado Diário Oficial do Estado, de 20 de junho de 2016, determinou a criação do Polo Gastronômico da Amazônia, e dentre outras providências, delimitou a área do prédio onde se encontra instalada a “Casa das Onze Janelas”, para a sua implantação, ficando a cargo da SECULT transferir o museu para outro espaço.

O decreto atingiu em cheio a classe artística, que iniciou um movimento munindo-se de “[...] diferentes instrumentos buscando encarar de frente o poderoso adversário” (Britto; Mokarzel, 2020, p. 141). Deste modo, a mobilização popular, a criação de um Manifesto e a ocupação da Casa das Onze Janelas formaram um movimento bem articulado e vigoroso em prol da manutenção do museu de arte nesse prédio.

Em 21 de fevereiro de 2018, o Decreto nº 1.568 que retirava o museu de arte da Casa e em seu lugar instalava o Polo Gastronômico da Amazônia foi revogado, e substituído pelo Decreto nº 1.987, assinado pelo então governador Simão Jatene, transferindo o Polo Gastronômico para o Parque Estadual do Utinga.

Indo mais atrás nessas disputas políticas e relações de poder que envolvem os museus, Eduardo Galeano (1981) relata que em setembro do ano de 1969, o Museu Histórico Nacional do Rio de Janeiro anunciou que inauguraria uma vitrine dedicada ao presidente paraguaio Solano López, no entanto, a reação dos militares, aqueles mesmos que impediram a participação do educador Paulo Freire na Mesa de Santiago do Chile em 1972, foi imediata.

O general Mourão Filho, que desencadeou o movimento militar de 1964, declarou à imprensa: ‘Um vento de loucura varre o país... Solano López é uma figura que deve ser apagada para sempre da nossa história, como paradigma do ditador uniformizado sulamericano. Foi um sanguinário que destruiu o Paraguai, levando-o a uma guerra impossível (Galeano, 1981, p. 210).

E, mais recentemente, o desmonte das instituições de cultura, começando pelo próprio Ministério da Cultura, são demonstrações declaradas da colonialidade do poder.

Para exercer a sua função social, o museu precisa considerar a diversidade sociocultural dos seus públicos potenciais e dos públicos reais, realizando práticas educativas inclusivas e acessíveis, mas para exercê-la atualmente, a meu ver, é preciso rever desde a nova definição de museu até suas formas de musealização.

Para Devallés e Mairesse (2013):

[...] a musealização, como processo científico, compreende necessariamente o conjunto das atividades do museu: um trabalho de preservação (seleção, aquisição, gestão e conservação), de pesquisa (e, portanto, de catalogação) e de comunicação (por meio da exposição, das publicações, etc.), ou segundo outro ponto de vista, das atividades ligadas à seleção, à indexação e à apresentação daquilo que se tornou *musealia* (Devallés; Mairesse (2013, p. 57-58).

Essa acepção não contempla a educação como parte dos processos de musealização. Comumente os processos educativos em museus são compreendidos como atividades comunicacionais, na perspectiva de transmitir informação ao público. Mas, a meu ver, comunicação e educação são formas diferentes e complementares no fazer museal.

Os museus públicos de Belém, talvez com algumas exceções, não têm uma divisão de educação, e quando têm, estão esvaziadas de educadores, não têm um projeto educativo e tornam-se meios de reprodução de um sistema desigual e injusto.

Em muitos casos, tanto as exposições quanto as práticas de atendimento ao público no museu mais afastam do que incluem, porque o que acontece frequentemente é um convite para consumi-lo e não para imaginá-lo ou vivenciar uma experiência significativa nesse espaço.

É preciso, portanto, rever os discursos hegemônicos colonialistas dos museus, atentando para o “perigo de uma história única”, conforme nos alerta Chimamanda Adichie (2019). É necessário retomar com urgência e avançar na construção de diretrizes e políticas públicas para a educação museal e patrimonial.

Muitas experiências vivenciadas nos museus certamente não teriam acontecido se não existissem as condicionantes que exigiam os processos de educação.

Se não existissem as condicionantes da portaria nº 230 do IPHAN (Brasil, 2002), com a exigência de realização de projetos educação patrimonial vinculados às pesquisas arqueológicas em áreas de grandes empreendimentos, é provável que

nenhum daqueles projetos realizados em Canaã dos Carajás, Paraupebas, Moju e Abaetetuba teriam existido.

Se a Fundação Nacional de Arte (FUNARTE) não tivesse condicionado no edital do Prêmio Marc Ferrez de Fotografia a vinculação de uma ação socioeducativa para escolas de periferias e acessibilidade às pessoas com deficiência, certamente aquele trabalho socioeducativo envolvendo o Liceu do Paracuri e a Escola Adaltino Paraense de Cachoeira do Arari, também não tivesse acontecido.

Caminhando nessa direção, e lembrando que estamos vivendo numa sociedade neoliberal e capitalista, cujos poderes se dividem esgarçando as estruturas das instituições, incluindo-se aí a instituição museu, faz-se necessário enfatizar a sua função educativa, entendendo-o como lugar social, como território de práticas sociais com e para as comunidades locais, e não apenas como mercadoria a ser vendida para turistas.

Penso que, para além de planejar as ações do setor, estabelecendo objetivos a serem alcançados, a curto, médio e longo prazos, outras atribuições são essenciais para o setor educativo de um museu: organizar o atendimento para os diversos grupos sociais considerando suas necessidades específicas; elaborar programas educacionais adequados a esses diferentes grupos e conforme tipos de interesse (escolas, organizações não governamentais, universidades etc.); propor ações que contemplem as três dimensões da acessibilidade: física, econômica e intelectual; criar formas de avaliação para as ações; pesquisar; incentivar e proporcionar formação continuada ao pessoal; propor seminários internos interdisciplinares sobre as coleções do museu com o objetivo de atualizar o pessoal e proporcionar o diálogo entre pesquisadores, curadores e educadores; divulgar o programa por meio de palestras em: escolas, universidades e organizações não governamentais; realizar comunicações e relatos de experiência em simpósios, congressos e eventos afins, de modo a ampliar e qualificar as próprias ações e conhecer outras experiências. Além disso, podem-se elaborar projetos específicos para captação de recursos por meio de editais públicos.

Acreditando na sua capacidade de superação, almeja-se que a crise de identidade do museu seja apenas uma passagem para um momento histórico em que essa instituição se torne mais democrática e realmente pública. Numa concepção pós-crítica, o museu deveria ser um espaço cultural polifônico, capaz de fazer ecoar as

diversas vozes sociais, carreando para si os diversos olhares, fazeres e saberes, o que exige uma multiplicidade de mensagens e de fontes.

Nesse contexto, não somente a museografia e a expografia, mas todos os aspectos comunicacionais relacionados com as exposições deveriam, acima de tudo, evocar uma pluralidade de olhares, provocar uma relação dialógica entre as subjetividades evocadas e a polimorfia de métodos.

A busca do conhecimento é uma necessidade humana. Aquilo que tocamos, ouvimos, vemos, degustamos e cheiramos torna-se, à nossa percepção, uma verdade sensível. Porém, não nos satisfazemos apenas com as respostas oferecidas pela percepção, uma vez que esta elabora em nossas mentes uma verdade aceita sem crítica, por isso recorremos a uma experiência educativa que reúna razão e sensibilidade.

Faz-se necessário, portanto, pensar sobre os processos de educação museal como uma possibilidade pedagógica de ação social emancipadora, capaz de ouvir e fazer ecoar as vozes por tanto tempo silenciadas, daqueles que não se sentem representados pelos “códigos culturais oficiais”, “epistemologias canônicas” e “estéticas dominantes” apontados por Tomaz Tadeu da Silva (2007).

Esta é uma forma de negar a homogeneidade dos excluídos, de inserir os marginalizados, seja por questões de gênero, étnico-racial ou qualquer outra, nos processos de desenvolvimento sociocultural e de afirmar o seu papel social, em contraposição aos discursos que legitimam a opressão e a dominação. Mas, como pode o educador enfrentar essa homogeneização se ele próprio é marginalizado?

Lembrando Nóvoa (1995):

A sociedade da comunicação que vivemos tende a criar novas margens de silêncio, não concedendo o direito a palavra a uma série de grupos sociais e profissionais: a consciência desse fato deve alertar os professores para a urgência da fala, levando-os a uma presença mais ativa nos círculos públicos nas arenas científicas (Nóvoa, 1995, p. 29).

É preciso, pois, decifrar os símbolos nessas representações e buscar o equilíbrio entre os diversos setores que compõem o museu, cedendo o espaço necessário e merecido à educação nessa instituição, porém, os educadores museais não devem esperar de braços cruzados pela sua cessão. É preciso entrar de fato nessa arena, com disposição para conquistá-lo.

A elaboração de programas de educação museal, na perspectiva almejada, pressupõe ainda o diálogo entre as diversas naturezas da educação, formal e não-formal, uma vez que estes lidam com esses diferentes universos educacionais.

Há que se pensar, então, no enfrentamento do problema da hierarquização e fragmentação dos saberes e da especialização exacerbada que ocorrem em todas essas instâncias, embora em níveis e formas diferentes. A hierarquização ou estratificação dos conteúdos ensinados nos sistemas escolares permite a compreensão das implicações políticas da construção dos saberes nesse meio.

As escolas ajudam a manter o privilégio por meios culturais, ao tomar a forma e o conteúdo da cultura e do conhecimento dos grupos poderosos e defini-los como um conhecimento legítimo a ser preservado e transmitido. Dessa forma, elas atuam como agentes daquilo que Raymond Williams chamou de “tradição seletiva”. As escolas, portanto, são também agentes no processo de criação e recriação de uma cultura dominante eficaz. Elas ensinam normas, valores, disposições e uma cultura, que contribuem para a hegemonia ideológica dos grupos dominantes (Apple, 1989, p. 58).

Longe de propor a “escolarização” do museu ou de inocentá-lo nessa questão, penso que, ao se desobrigar da educação, este se anula como lugar de produção de conhecimento, inviabilizando a dimensão intelectual da acessibilidade.

A decolonização total, real, concreta do museu não pode ser uma ação benigna. Implica varrer séculos de sujeição, se libertar das ideologias de pacificação e assimilação e ressuscitar uma imaginação largamente reprimida pelas condições de vida sob o capitalismo racial avançado. Exige romper com uma educação que nos cega para o que está diante dos nossos próprios olhos (Vergès, 2023, p.48).

Parodiando Paraíso (2007, p. 5), que propõe um currículo-mapa para a educação escolar, penso que cada museu pode elaborar uma espécie de programa-mapa para o seu setor de educação.

No currículo-mapa um currículo é tantas definições quanto formos capazes de construir. Além disso, não se preocupa com modos de ensinar para libertação dos sujeitos, com formas democráticas de avaliar ou com currículos legítimos. A não ser para problematizar tudo isso: esses modos, essas formas, esses conteúdos, o sujeito, a libertação, o que é considerado justo, democrático, legítimo e para mostrar que, no currículo-mapa, existem múltiplos caminhos a serem percorridos, nenhum deles isento de poder (Paraíso, 2007, p. 5).

Inspirado nas concepções de Deleuze e Guattari (1995) um programa-mapa rompe com os modelos hierarquizados e ultrapassados e instaura a liberdade para compor novos traçados e conexões, portanto é rizomático, polissêmico, polifônico e polimorfo.

Essas características apresentam-se no diálogo que pode ser estabelecido com a sociedade, na invenção coletiva de outras formas de construir e usufruir esse espaço cultural, ao ousar exercer diferenciados roteiros de visitação e criar métodos próprios de trabalho, abrindo espaço para a subjetividade dos diversos signos culturais e das diferentes vozes sociais.

A educação museal, nesse contexto, é um desafio que consiste em mobilizar e mediar a oes e experiências capazes de instigar os atores sociais a protagonizarem a sua *práxis*, uma vez que o papel da educação é fazer pensar, é promover emancipação.

REFERÊNCIAS

- ADERNE, Laís (Org.). **Projeto Pedagógico**. Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso. Belém: SEMEC, 1996.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 131-149.
- AMADO, Jorge. **Luís Carlos Prestes: O Cavaleiro da Esperança**. São Paulo: Martins, 1948.
- AMU-Pará. **Vidas que são histórias: uma experiência de capacitação em espaços culturais**. Belém: AMU-Pará; SIM; SECULT; AAPCS, 2000.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARAÚJO, Marcelo Mattos; BRUNO, Maria Cristina Oliveira (Orgs.). **A memória do pensamento museológico contemporâneo**. Documentos e Depoimentos. São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM. 1995. 45 p.
- ARRAES, Rosa. (Org.). **Entre Imagens e Memórias do Poder**. Belém: MABE; FUMBEL; PMB, 2012.
- ARRAES, Rosa. Inventário. *In*: FUMBEL. **Museu de Arte de Belém: memória & inventário**. Belém, PA: FUMBEL, 1996.
- ASSIS, Rogério. **Comentário**. Disponível em: <http://www.facebook.com/janice.lima779>
Acesso em: 05 set. 2015.
- ASSMANN, Jan. Memória comunicativa e memória cultural. Tradução Méri Frotscher. **História Oral**, v. 19. n. 1, p.115-127, jan./jun. 2016.
- ATIKUM, Nilza Firmina de Lucena. **Povo indígena da aldeia Kanaí**. Belém: MPEG, 2005.
- AUMONT, Jacques. **A imagem**. 16. ed. Campinas: Papyrus, 2014.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, DF, n. 11, p. 89-117, maio-ago., 2013.
- BARATA, Mário. Considerações gerais a respeito de uma dupla orientação para o desenvolvimento do Museu de Arte de Belém (MABE/FUMBEL). *In*: FUMBEL. **Museu de Arte de Belém: memória & inventário**. Belém: FUMBEL, 1996.
- BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. *In*: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: conflitos e acertos**. São Paulo, SP: Max Limonad Ltda., 1984.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.

BASTOS, Flávia Maria Cunha. O perturbamento do familiar: uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade. *In*: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 227-244.

BELÉM. **Plano Plurianual PPA 2014-2017: CONTEXTUALIZAÇÃO das Dimensões Estratégicas: Anexo I**. Belém: Prefeitura Municipal de Belém, 2013. Disponível em: <http://www.belem.pa.gov.br/app/c2ms/v/?id=37&conteudo=4586>. Acesso em: 15 ago. 2019.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso**. Belém: SEMEC, 2012.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Implantação do Novo Projeto Pedagógico da Rede Municipal**. Belém: SEMEC, 1998.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório do Projeto Cultura, Escola e Alegria**. Belém: SEMEC, 1998.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório do I Fórum de Educação da Rede Municipal de Ensino**. Belém: SEMEC, 1997.

BELÉM. **Tempo passado, Tempo presente: Acervo do Museu de Arte de Belém**. Catálogo. Belém: MABE; MINC, 1997, n.p.

BELÉM. **Decreto Nº 29.205/96**. Prefeitura Municipal de Belém, PA, 13 de setembro de 1996.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes 1996.

BONDIA LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

BOURRIAUD, Nicholas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins, 2009.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A arte no ciclo de alfabetização. Brasília, DF: MEC; SEB, 2015. (Caderno 06).

BRASIL. **Portaria nº 230**. Compatibiliza as etapas de estudo de Arqueologia preventiva com as fases de licença ambiental. Brasília, DF: IPHAN, 17 dez. 2002.

BRASIL. **Decreto Federal nº 3.551**. Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial. Programa Nacional do Patrimônio Imaterial. Brasília, DF, 4 ago. 2000.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394**, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 25**. Organiza a proteção do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Rio de Janeiro, 30 nov. 1937.

BRECHT, Bertolt. De nada, nada virá. *In: Bertolt Brecht: Teatro completo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. v. 12, p. 261-271.

BRITTO, Rosangela Marques de; MOKARZEL, Marisa de Oliveira. Espaço Cultural Casa das Onze Janelas em Belém: reflexões sobre um território patrimonializado e musealizado, sujeito a disputas políticas. *In: BRITTO, Rosangela Marques de; MOKARZEL, Marisa de Oliveira. (Orgs). Camadas de Memórias do Patrimônio Musealizado: Museu do Forte do Presépio, Espaço Cultural Casa das Onze Janelas, Bosque Rodrigues Alves*. Belém: Programa de Pós-Graduação em Artes; UFPA, 2020. p. 128-164.

BRITTO, Rosangela. Paisagem Cultural Espelhada: o programa Educar e Preservar do Núcleo Cultural Feliz Lusitânia de Belém do Pará. *In: MOKARZEL, Marisa. (Org.). Artes Visuais e suas interfaces*. 2. ed. Belém: UNAMA, 2008. p. 45-67.

BRITTO, Rosangela. Eu vejo, Tu sonhas. *In: PARÁ. Secretaria de Estado da Cultura. Fotografia contemporânea paraense: panorama 80/90*. Belém: SECULT, 2002, p.12-13.

BRITTO, Rosangela. Museu de Arte de Belém. *In: FUMBEL. Museu de Arte de Belém: memória & inventário*. Belém: FUMBEL, 1996.

BRULON, Bruno. **O Museu Integral-Integrado: que descolonização para os museus da América Latina?** XV Conferência do Museu Chileno. Chile: ICOM, 2020. Disponível em: <https://www.icm.org.br/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

CÂNDIDO, Manuelina Maria Duarte. **Orientações para gestão e planejamento de museus**. Florianópolis: FCC Edições, 2014. (Coleção Estudos Museológicos, v. 3).

CANEVACCI, Massimo. **Sincretismos: uma exploração das hibridações culturais**. São Paulo: Studio Nobel; Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro; Instituto Italiano di Cultura, 1996.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2005.

CARDOSO, Octavio. **Minha ilha: campos abertos do Marajó**. 2015a. Disponível em: <http://octaviocardoso.com.br/projeto>. Acesso em: 25 jul. 2015.

CARDOSO, Octavio. Entrevista. **Jornal Diário do Pará**. Caderno Você, 2015b, p. 5.

CARVALHO, Klinger. **Terra e Transição**. Catálogo. Belém, 1997.

CASCO, Ana Carmen A. J. **Sociedade e educação patrimonial**. Disponível em: <http://www.revista.iphan.gov.br>. Acesso em: 14 mar. 2007.

CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. **Dom Quixote De La Mancha**. São Paulo: Nova Cultural, 1993.

CHAGAS, Mário. **Educação, museu e patrimônio**: tensão, devoração e adjetivação. Disponível em: <http://www.revista.iphan.gov.br>. Acesso em: 14 mar. 2007.

CHAGAS, Mário. A Escola de Samba como Lição de Processo Museal. *In: Caderno Virtual de Turismo*, v. 2, n. 2, 2002. Disponível em: <http://www.ivt.coppe.ufrj.br/caderno/index.php>. Acesso em: 20 ago. 2010.

CHAGAS, Mário D. S. A formação profissional do museólogo: 7 imagens e 7 perigos. **Cadernos de Sociomuseologia**, n. 2. 1994. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/539>. Acesso em: 20 jul. 2023.

COELHO, Geraldo Mártires. Lemos, Montenegro e o Mecenas: a economia política da imagem. *In: ARRAES, Rosa Maria Lourenço. (Org.). Antonio José de Lemos: a ressignificação do mito*. Belém: PMB; FUMBEL; MABE, 2014. p. 35-41.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural**. 2. ed. São Paulo: Fapesp; Iluminuras, 1999.

COHEN, Renato. **Work in Progress na cena contemporânea**: criação, encenação e recepção. São Paulo: Perspectiva, 1998.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 66-77, maio/ago, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1983734815111>. Acesso em: 27 jan. 2021.

DALGLISH, Lalada. **Mestre Cardoso**: a arte da cerâmica amazônica. Belém: SEMEC, 1996.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. Tradução Antonio Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. v. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. v. 2. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 2. ed. Tradução Suely Rolnik. v. 4. São Paulo: Editora 34, 2012.

DERDYK, Edith. Representação e figuração. *In: O desenho da figura humana*. São Paulo: Scipione, 1990. p. 76-84.

DESVALLÉS, André; MAIRESSE, François. **Conceitos-chave de Museologia**. Tradução e comentários: Bruno Brulon e Marília Xavier Cury. São Paulo: ICOM-BR; Pinacoteca do Estado de São Paulo; Secretaria de Estado de Cultura, 2013.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins, 2010.

DIAS, Mário Benjamin. **Urbanização e Ambiente Urbano no Distrito Administrativo de Icoaraci, Belém-PA**. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 1998.

FERNANDES JÚNIOR, Rubens. Fotografia paraense: militância política e dissonância poética. *In*: PARÁ. Secretaria de Estado da Cultura. **Fotografia contemporânea paraense: panorama 80/90**. Belém: SECULT, 2002a. p.16-41.

FERREZ, Helena Dodd. **Tesouro de Objetos do Patrimônio Cultural nos Museus Brasileiros**. Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio; Secretaria Municipal de Cultura, 2016.

FIGUEIREDO, Sílvio Lima; TAVARES, Auda Piani. **Mestres da Cultura**. Belém: EDUFPA, 2006.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Annablume, 2011.

FRASÃO. Dilva. **Carlos Gomes**: compositor brasileiro. Disponível em: www.wbiografia.com/carlos_gomes/. Acesso em: 01 jul. 2021.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FUMBEL. **Museu de Arte de Belém**: memória & inventário. Belém: FUMBEL, 1996.

GADOTTI, Moacir. **A Questão da Educação Formal/Não-Formal**. *In*: Institut International Des Droits De L'Enfant (IDE) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? *Sion (Suisse)*, 18 au 22 octobre 2005. Disponível em: http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos. Acesso em: 31 mar. 2006.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 13ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1981.

GARCIA, Miliandre. Patética: o prêmio e as censuras (Anos 1970). **Baleia na Rede - Estudos em arte e sociedade**, v.1, n.9, p. 135-157, 2012.

GARCIA CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2000.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMES, Laércio. **Os longos dias de vingança**. Belém: SEMEC, 1984. (Cadernos de Cultura – Teatro 3).

GUATTARI, Félix. **O mistério de Ariana**. Tradução e Prefácio de Edmundo Cordeiro. Lisboa: Vega, 1996.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papyrus, 1990.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HORTA, Maria de Lourdes P.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; Museu Imperial, 1999.

IBRAM. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília: IBRAM, 2018.

IBRAM. **Subsídios para a elaboração de planos museológicos**. Brasília: Instituto Brasileiros de Museus-IBRAM, 2016.

IPHAN. **Educação Patrimonial**: Histórico, conceitos e processos. Brasília, DF: IPHAN, 2014.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. *In*: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 11-24.

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flávia Galli. Documento e História: A memória evanescente. *In*: PINSKY, Carla Bessanezy; LUCA, Tânia Regina de (Orgs.). **O Historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 9-27.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 32-51.

KAUARK, Giuliana. **Contribuições da Convenção para a Diversidade Cultural para a Política Cultural Brasileira**. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14472.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2008.

KLAUTAU FILHO, Mariano. Fotografia, Arte e Realidade – Um panorama paraense. *In*: PARÁ. Secretaria de Estado da Cultura. **Fotografia contemporânea paraense**: panorama 80/90. Belém: SECULT, 2002, p. 14-15.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Um vôo brechtiano**: teoria e prática da peça didática. São Paulo: Perspectiva; FAPESP, 1992.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LEMINSKI, Paulo. **Toda Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LEMOS, Antonio José de. **O município de Belém – 1907**. (Relatório apresentado ao Conselho Municipal de Belém). Belém: Arquivo da Intendência Municipal, v. 6. 1908.

LICEU. **Dossiê de Ações Educativas: Sextas de Café com Memórias**. Belém: LICEU; SEMEC; PMB, 2013.

LIMA, Evanha Cristina Vieira de. **Os mascarões da Igreja de Santo Alexandre e a sua relevância para a religiosidade na arte**. 2001. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade da Amazônia, Belém, 2001.

LIMA, Janice. Estratigrafias de uma andarilha. *In*: IV Seminário GEAP BR/2022, Belém. **Arte Pública no Brasil: Convergências e dissensos**. Campinas: UNICAMP, 2022. p. 281-282.

LIMA, Janice. **Estratigrafias de uma Andarilha**. [Performer: Janice Lima; Filmagem: Heldilene Reale e Natan Garcia; Edição e montagem: Heldilene Reale e Janice Lima]. 2021. 1 vídeo (9'57"). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=I5IW0IzJ_fo. Acesso em: 17 set. 2023.

LIMA, Janice Shirley Souza. Educação ambiental, Arte e Cultura na Amazônia Paraense: uma experiência de gestão no Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, em Belém-PA. *In*: SILVA, José Bittencourt da. (Org.). **Educação e Meio Ambiente na Amazônia Brasileira**. Curitiba: CRV, 2021. p. 83-102.

LIMA, Janice Shirley Souza. **Retratos de Imigrantes: estética documental, estética relacional e fotografia na obra de Paula Sampaio**. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade da Amazônia, Belém, 2020.

LIMA, Janice Shirley Souza. Pequena cartografia de uma professora andarilha na Amazônia paraense. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 29; CONGRESSO INTERNACIONAL DE ARTE/EDUCADORES, 7, 2019, Manaus. **Anais...** Manaus: FAEB, 2019. p. 1849-1860.

LIMA, Janice Shirley Souza. Narrativas de Fronteiras. **Revista Movendo Ideias**, v. 22, Belém: UNAMA, 2017. p. 15-23.

LIMA, Janice Shirley Souza. Dimensões Estéticas na Inter e Transdisciplinaridade. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 24, 2014, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa: FAEB; UEPG, 2014.

LIMA, Janice Shirley Souza. Pontes artísticas e culturais urdidas em mediações. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 23, 2013, Recife. **Anais...** Recife: FAEB; UFPE, 2013.

LIMA, Janice Shirley Souza. Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso: escola pública numa perspectiva sistêmica. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 22, 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2012. v. 1.

LIMA, Janice Shirley Souza. **Liceu**: gestão escolar numa concepção sistêmica. *In*: MOSTRA DE SABERES DA SEMEC, 10: Olhares, linguagens, leituras e encantamentos, 2012, Belém. Belém: SEMEC, 2012.

LIMA, Janice Shirley Souza. Mapas afetivos: Relações polifônicas com o patrimônio arqueológico da Floresta Nacional Tapirapé-Aquiri. *In*: LIMA, Janice Shirley Souza. (Org.) **Educação Patrimonial e Arqueologia na Floresta**. Belém: MPEG, 2011a. p. 51-64.

LIMA, Janice Shirley Souza Lima. (Org.). **Educação Patrimonial e Arqueologia na Floresta**. Belém: MPEG, 2011a.

LIMA, Janice Shirley Souza Lima. (Org.). **Mulheres de Barro de Parauapebas**. Catálogo. Belém: MPEG, 2011b.

LIMA, Janice Shirley Souza. **Mediações Culturais nas Relações entre os Espaços de Educação Formal e Não-formal**. *In*: SEMINÁRIO NARRATIVAS DISCENTES CONEXÕES EM ARTE, 2011. Belém: UFPA, 2011c.

LIMA, Janice Shirley Souza. A educação museal no enfrentamento das relações de poder. *In*: MOKARZEL, Marisa. (Org.). **Artes Visuais e suas interfaces**. 2. ed. Belém: UNAMA, 2008. p. 31-44.

LIMA, Janice Shirley Souza Lima. Educação patrimonial: Desafios no contexto da Amazônia. **Traços**: Revista do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia UNAMA, Belém, v. 10, n. 21, p. 147-160, 2008.

LIMA, Janice Shirley Souza. **Relatório Final do projeto de Educação Patrimonial na Área do Projeto Serra do Sossego** – Canaã dos Carajás (PA). Belém: MPEG; CVRD; FIDESA, 2006.

LIMA, Janice. Caderno de Educação para o Patrimônio Arqueológico, 1. *In*: **Mídias Pedagógicas para o Projeto de Educação Patrimonial na área do Projeto Bauxita de Paragominas-PA**. Belém: MPEG/CVRD/FIDESA, 2005.

LIMA, Janice Shirley Souza. **Educação Patrimonial na Área do Projeto Serra do Sossego** – Canaã dos Carajás (PA). Belém: MPEG; CVRD; FIDESA, 2003.

LIMA, Janice Shirley Souza. **Relatório Final** – Módulo Formação Artístico-Estética Interdisciplinar (FAEI). Belém: UNAMA, 2002.

LIMA, Janice Shirley Souza. O museu do nosso tempo. *In*: **Traços**: Revista do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia UNAMA, Belém, v. 4, n. 8, p.109-112, dez. 2001.

LIMA, Janice Shirley Souza. **Desvelando necessidades, vestindo a máscara, abrindo a cortina do teatro na universidade**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 1999.

LIMA, Janice Shirley Souza. Da origem à espiritualidade no acervo – a dinâmica de um museu em constante formação. *In*: **BELÉM. Tempo passado, Tempo presente**. Acervo do Museu de Arte de Belém. Catálogo. Belém: MABE; MINC, 1997. n.p.

LIMA, Janice Shirley Souza; MOURA, Simone Oliveira. Tua ilha que é nossa: ação socioeducativa da exposição 'Minha Ilha: campos abertos do Marajó'. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 25, 2015, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: FAEB; IFCE, 2015.

LIMA, Janice Shirley Souza; SOEIRO, Milton Pinto; SIMÃO, Paulo César dos Santos. Mulheres de Barro: Ceramistas de Parauapebas. *In*: LIMA, Janice Shirley Souza. (Org.). **Educação Patrimonial e Arqueologia na Floresta**. Belém: MPEG, 2011. p. 87-96.

LIMA, Janice Shirley Souza. Educação patrimonial contextualizada no ambiente da Amazônia. *In*: PEREIRA, Edithe; GUAPINDAIA, Vera. (Orgs.) **Arqueologia Amazônica**. Belém: MPEG; IPHAN; SECULT, 2010, v. 2, p. 1037-1051.

LIMA, Janice Shirley Souza; MOKARZEL, Marisa de Oliveira. **Relatório do Projeto “Interação Artística-Estética”** – Performance “Anjos e Demônios do Círio”. Belém: UNAMA, 2000.

LIMA, Janice Shirley Souza; SANTOS, Sandra Christina Ferreira dos; PAIVA, Zenaide Pereira de. **Relatório do Projeto Interdisciplinar “Gestos, Sons, Traços”**. Belém: UNAMA, 1998.

LIMA, Janice Shirley Souza; BRITTO, Rosangela Marques de. Ação Educativa em Museu - um relato e uma reflexão sobre a experiência pioneira na região Norte do Brasil. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 8, 1996, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPAP, 1996.

LIMA, Janice Shirley Souza; SANTOS, Sandra Christina Ferreira dos; ALIVERTI, Mavilda. Linguagens Artísticas: Interdisciplinaridade e Especificidade. **Caderno de Textos de Educação**, UNAMA, Belém, v. 2, n. 1, p. 7-12, 1997.

LOPES, Margareth. A favor da desescolarização dos museus. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 40, dez. 1991.

LOUREIRO, Conceição. O poeta dos cipós. *In*: CARVALHO, Klinger. **Terra e Transição**. Catálogo. Belém, 1997.

MABE. **Relatório - 2019**. Belém: MABE; FUMBEL; PMB, 2019.

MABE. **Relatório - 2018**. Belém: MABE; FUMBEL; PMB, 2018.

MABE. **Pará Hoje**: Mostra itinerante de Artes Plásticas. Catálogo. Belém, 1996.

MABE. **Relatório anual - 1995**. Belém: MABE; FUMBEL; PMB, 1995.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Ensino de Arte: perspectivas com base na Prática de Ensino. *In*: SANTOS, Eunice Ferreira dos; MORAES, Eunice Léa de; MAUÉS, Josenilda; SARAIVA, Maria da Conceição; LIMA, Maria do Socorro; BAÍA, Wilma. (Orgs.). **Incursões Didáticas**. Belém: E.F.S., 2001. p. 39-54.

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. *In*: PILLAR, Analice Dutra. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 119-140.

MESCHONNIC, Henri. **Modernidade, Modernidade**. São Paulo: Edusp, 2017.

MIGNOLO, Walter. Museus no horizonte colonial da modernidade: Garimpando o museu (1992) de Fred Wilson. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília**, Museu e Interdisciplinaridade, v. 7, n. 13, p. 309-324, jan./jun. 2018.

MOKARZEL, Marisa de Oliveira. Terra de Arte, Meditação e Conflitos: Marabá. **Revista Select**, Arte e cultura contemporânea, v.10, n. 51, p. 30-40, jul./ago./set., 2021.

MOKARZEL, Marisa de Oliveira; LIMA, Janice Shirley Souza Lima; MOURA, Simone de Oliveira. **Rios de Terras e Águas**: navegar é preciso. Belém: UNAMA, 2009.

MOKARZEL, Marisa de Oliveira. **Percursos transversais e descontínuos**: visualidade amazônica e o circuito de arte em Belém (1980-2000). Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Parâmetros curriculares nacionais: críticas e alternativas. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Escola S.A.**: quem ganha, quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNT, 1996.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**, Natal, ano 23, v. 2. p. 4-30, 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481549273001>. Acesso em: 28 fev. 2021.

MOURA, Simone de Oliveira. Cartografia do patrimônio cultural da vila Paulo Fonteles. In: LIMA, Janice Shirley Souza. (Org.) **Educação Patrimonial e Arqueologia na Floresta**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2011. p. 75-86.

NAKAGAWA, Rosely. Fotografia Contemporânea Paraense. In: PARÁ. Secretaria de Estado da Cultura. **Fotografia contemporânea paraense**: panorama 80/90. Belém: SECULT, 2002. p. 44-48.

NORA, Pierre. Apresentação. In: **Ensaio de Ego-História**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1989.

NÓVOA, Antonio. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

PAIVA, Zenaide Pereira de. Crianças da floresta e seu patrimônio arqueológico. LIMA, Janice Shirley Souza. (Org.) **Educação Patrimonial e Arqueologia na Floresta**. Belém: MPEG, 2011, p. 65-74.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo-mapa**: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. Rio de Janeiro: ANPED, 2007.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEREIRA, Edithe. **Arte Rupestre na Amazônia – Pará**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi; São Paulo: UNESP, 2003.

PEREIRA, Noêma da Silva. **Pássaro Tem Tem**. Belém: SEMEC, 1984. (Cadernos de Cultura – Teatro 6).

PÉREZ-BARREIRO, Gabriel. **69 Bienal do Mercosul. Pedagógico**. Disponível em: <http://www.bienalmercosul.art.br>. Acesso em: 02 jan. 2007.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e Releitura. *In*: PILLAR, Analice Dutra. (Org.) **A Educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 9-21.

POMIAN, Krzysztof. Coleção. *In*: **Enciclopédia Einaudi**. Memória-História v. 1. Porto: Imprensa Nacional – Casa da Moeda., 1994. p. 51-86.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. **Entre o tempo e a eternidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto**: o museu no ensino de história. Chapecó: Argos, 2004.

RIBEIRO, Rosita Maria Ferreira. **Portifólio FAEI**: Vivenciando uma experiência artística com Geraldo Teixeira. Belém: UNAMA, 2002.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino de Artes Visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

RICHTER, I. Zuhaira; OLIVEIRA, Andréia Machado. Cartografia como metodologia: uma experiência de pesquisa em Artes Visuais. **Revista Paralelo 31**, Pelotas, v. 1, n. 8, p. 28-38, 2017.

ROLNIK, Suely. **Esferas da Insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. 2. ed. São Paulo: n – 1 edições, 2018.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Ed. UFRG, 2016.

SACKS, Oliver. **O que as alucinações revelam sobre as nossas mentes**. 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SgOTaXhbqPQ>. Acesso em: 18 mar. 2015.

SALLES, Vicente. **Épocas do teatro no Grão-Pará**: ou Apresentação do teatro de época. Tomo 2. Belém: 1994.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará sob o regime da escravidão**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas; Universidade Federal do Pará, 1971. (Coleção Amazônica, Série José Veríssimo).

SAMBA-ENREDO. **Liceu Escola de Samba**: Meu São João vou festejar. [Letra: Janice Lima; Melodia: Xaxá; Vocais: Bena e Xaxá; Direção musical: Zezinho e Hugo do Rancho]. Belém: Studio Publicar Music, 2013. 10 CD.

SANTOS, Ângelo Oswaldo de Araújo. Gestão de riscos, tarefa prioritária. *In*: **Gestão de Riscos do Patrimônio Musealizado Brasileiro**. Rio de Janeiro: IBRAM, 2013.

- SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 1993.
- SCHEINER, Tereza. Cultura material e museologia: Considerações. *In: Museologia e Patrimônio*. Rio de Janeiro: MAST, 2015.
- SEMEC. **Coletânea do 1º Concurso de Poesia**. Belém: Secretaria Municipal de Educação, 2013.
- SEMEC. **Projeto Sistema de Educação para um Desenvolvimento Sustentável no Município de Belém**. Belém, março de 1995.
- SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- SILVA, Priscila da. Dispositivo: um conceito, uma estratégia. *Revista Profanações*, ano 1, n. 2, p. 144-158, jul./dez., 2014.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **A poética e a política do currículo como representação**. http://www.educacaoonline.pro.br/a_poetica_e_a_politica.asp?f_id_artigo=329. Acesso em 15 set. 2007.
- SIM. Sistema Integrado de Museus e Memoriais. **Relatório Final do Seminário Interação Museu Escola**. Belém: SIM; SECULT, 2001.
- SIM. Sistema Integrado de Museus e Memoriais. **Memorial da Divisão de Educação e Extensão: 2000-1997**. Belém: SIM; SECULT, 2000.
- SIM. Sistema Integrado de Museus e Memoriais. **Projeto Interação Museu Escola**. Belém: SIM; SECULT, 2000.
- SOARES, Jorge. **Comentário**. Disponível em: <https://www.facebook.com/janicelima779> Acesso em: 05 set. 2015.
- SOUZA, Lourival Pontes e. **Amor proibido ou Sangue do meu sangue**. Belém: SEMEC, 1984. (Cadernos de Cultura – Teatro 2).
- SIQUEIRA, Juliana. A Educação Museal e seu papel num projeto decolonial da Museologia. *In: CASTRO, Fernanda; SOARES, Ozias; COSTA, Andréa. Educação Museal: conceitos, história e políticas*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2020.
- SISEM. **Conceitos-chave da Educação em Museus: Documento aberto para discussão**. São Paulo: Sistema Estadual de Museus de São Paulo, s.d.
- STUDART, Denise Coelho. Educação em museus: produto ou processo? *In: MUSAS. Revista Brasileira de Museus e Museologia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1. p. 34-40, 2004.
- STUDART, Denise Coelho. Conceitos que transformam o museu, suas ações e relações. *In: MUSAS. Revista Brasileira de Museus e Museologia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 41-48, 2004.

TEIXEIRA, Sidélia Santos. Nova Museologia: aspectos históricos e características. In: **Cadernos do CEOM**. Estudos sobre a violência, Chapecó, v. 35, n. 56, p. 87-97, jun. 2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TORO A., José Bernardo. Como mobilizar pela educação? In: **Simpósio Estratégias de Mobilização**. Educação para todos, todos pela educação. Brasília, DF: MEC; UNICEF, 1994, p. 28-36. (Cadernos de Educação Básica, Série Atualidades Pedagógicas, 8)

VERGÈS, Françoise. **Decolonizar o museu**: Programa de desordem absoluta. São Paulo: UBU, 2023. E-book; disponível em: <https://pt.everand.com/read/672919906/Decolonizar-o-museu-Programa-de-desordem-absoluta#>. Acesso em: 04 fev. 2024.

ANEXO A

Nota do MINOM/ICOM



MOVIMENTO INTERNACIONAL PARA UMA NOVA MUSEOLOGIA (MINOM)

Nota do MINOM

Nós, membros do Movimento Internacional para uma Nova Museologia, assistimos perplexos o desmonte e a desconstrução da Política Pública de Museus com a Medida Provisória que extingue o Instituto Brasileiro de Museus.

Durante anos o campo museológico reuniu centenas de profissionais de diferentes regiões do País para a construção, em perspectiva colaborativa e participativa, de uma Política que visa à estruturação do setor museológico Brasileiro, com ênfase no fortalecimento e criação de uma composição capaz de gerir políticas públicas em benefício dos processos museais e das instituições museológicas brasileiras.

Desde sua criação em 2009, o IBRAM acumulou inovações museais, contribuiu para ampliar o entendimento do que é um museu e qual seu papel em sociedade, com o desenvolvimento de Políticas como os Pontos de Memória e a Política Nacional de Educação Museal e contribuiu para a integração do campo museal ao propor a Semana de Museus e a Primavera dos Museus que previam a articulação do cenário museal demonstrando a qualidade das ações oferecidas e a força do setor museológico Brasileiro. É importante salientar que o Brasil e seus museus deram importante contributo para a Recomendação da UNESCO de 2015.

Estas são algumas ações promovidas pelo IBRAM que demonstram como a Política de Museus vinha se concretizando e é lamentável que tenhamos que testemunhar a sua brutal descontinuidade. Dessa forma, consideramos um retrocesso sem tamanho à extinção deste Instituto sem ampla consulta pública dos setores que contribuíram com a sua criação. Como vivemos tempos de ditadura, não se pode continuar a raciocinar e agir como se vivêssemos numa democracia. Lamentamos também que tamanho retrocesso aconteça a poucos dias da Primavera de Museus, em que o tema este ano será a Educação Museal, devido à comemoração dos 60 anos do Seminário do Rio de Janeiro.

Assim, o MINOM torna pública sua indignação e repudia a prática de tomadas de decisão aleatórias, unilaterais que desconsideram a participação dos atores e promotores da guarda e preservação dos Patrimônios Culturais, servidores públicos ou não. A criação de uma Agência, neste momento, não significa melhorias para o setor, ao contrário fortalece uma concepção ideológica neoliberal, fragilizando as relações estabelecidas dialogicamente acarretando a diminuição da capacidade do Estado de gerir seu próprio patrimônio.

Rio de Janeiro, 11 de setembro de 2018.

ANEXO B
Ficha Técnica da Obra “Entre duas margens”

MUSEU DE ARTE DE BELÉM - MABE

FICHA CATALOGRÁFICA OBRA DE ARTE

1	Nº do Registro:	97/1.4/0069		13	Local da data:	Centro
2	Coleção					Centro à direita
						Centro à esquerda
3	Categoria		Objeto de Atividade Artística			
4	Subcategoria	X	Escultura			
5	Autor:	Francisco Klinger Carvalho				Canto inferior esquerdo
6	Função:		Fotógrafo			Canto superior direito
			Gravador			Canto superior esquerdo
			Pintor			Em baixo centro
		X	Artista Visual			Em baixo à direita
7	Cópia:		Estudo			Em baixo à esquerda
			Digital			Em cima centro
			Heliográfica			Em cima à direita
			Interpretada	Em cima à esquerda		
			Servil	Verso centro		
				Verso em cima centro		
8	Escola/grupo:		Fluminense	?		
			Holandesa			
			Italiana			
9	Título da série:			14	Data:	1997
10	Nº da série:			15	Localizada:	Amsterdam
11	Título para a etiqueta:	Entre duas Margens				Macapá
						RJ
12	Local da assinatura:		Centro	SP		
			Centro à direita	?		
			Centro à esquerda			
			Canto inferior direito			
			Canto inferior esquerdo			
16	Local:	Museu de Arte de Belém		17	Transcrição da assinatura	
18	Outras inscrições			18	Outras inscrições	
19	Local de edição			19	Local de edição	

		Canto superior direito		20	Impressão/ Fundição	
		Canto superior esquerdo		21	Nº da edição	
		Em baixo centro		22	Material/ Técnica	
		Em baixo à direita		23	Dimensões da Obra:	
		Em baixo à esquerda			Altura	57cm
		Em cima centro			Largura	437cm
		Em cima à direita			Profundidade	76cm
		Em cima à esquerda			Peso	
		Verso centro		28	Forma de aquisição:	compra
		Verso em cima centro				
				29	Doador/ Vendedor:	O artista
		Circular				
		Irregular		30	Valor da compra:	
		Losango		31	Valor do seguro:	
		Oval		32	Valor do seguro:	
		Retangular		33	Referências bibliográficas da obra	
24	Descrição formal:				CARVALHO, Klinger. Terra e Transição. Catálogo. Belém, PA, 1997. MOKARZEL, Marisa de Oliveira. Terra de Arte, Meditação e Conflitos: Marabá. In: Revista Select: Arte e cultura contemporânea. v.10, n.51, jul./ago./set, 2021, p. 30-40. MOKARZEL, Marisa de Oliveira. Percursos transversais e descontínuos: visualidade amazônica e o circuito de arte em Belém (1980-2000). Tese de doutorado. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2005.	
25	Descrição do conteúdo:			34	Localização fixa:	Almoxarifado
	Referência aos rituais do cotidiano da vida cabocla e ribeirinha.					Mapoteca
						Oficina
						Depósito
						Salão de exposição
						Reserva Técnica
				35	Localização atual:	
				36	Data da última avaliação:	
				37	Texto para a etiqueta	

26	Tema		Natureza morta
			Retrato
			Mitológico
			Histórico
		?	
27	Estado de Conservação:	X	Bom
			Razoável

	Klinger Carvalho	
	Entre Duas Margens	
	Madeira/cipó	
	1997	
	57cm x 76cm x 437cm	
38	Catalogado por:	Janice Lima
39	Data da catalogação:	Atualizada em: 25/05/2023